

你/我/我們：一項文化視野的實驗

你/我/我們：一項
文化視野的實驗

雪倫·格雷
藝術教育系副教授
楊百翰大學
E-mail: srg3@ad.byu.edu

摘要

楊百翰大學位於猶他州郊區，該校的中產階級藝術教育系學生需要教導多元化族裔學生的經驗；而猶他州鄉下尤因塔 (Uintah) 印地安保護區的美國原住民中學生，則需要親自體驗藝術，以及認識大學生的機會。一項教學相長的共同藝術體驗計畫於是產生，由預備教師向美國原住民青少年提供指引、個別指導，並激發他們的興趣。年輕教師分享自己的文化、對藝術的熱愛、以及他們對教育重要性的信念。相對的，中學生也會分享自己的文化、想法和感受、興趣和夢想。本文從三方面檢視此經驗，而這也正是學生為此計畫所挑選的標題：你 (美國原住民學生)、我 (預備教師)、我們 (在分享自我探索和自我表現的過程中，所形成的團體)。本文記錄此計畫的過程，詳細敘述相關個人體驗，以及兩個學生團體的各種反應。

關鍵字：藝術教育、準教師、文化回應、美國原住民中學藝術

世界上有許多不同的意義模式。個人面對著這些不同族群團體的傳統，如果能夠做到為彼此增色，而非以強勢傳統取代，就能讓人類的福祉和地球的命運有所不同。如果人類不止擁有彩色視覺，還有文化視野（也就是能夠看到多元文化世界），那世界將會是何種景象？〈Mary Catherine Bateson，〈大視野 (Peripheral Visions)〉〉

來自兩個截然不同文化的藝術學生，共同參與了一項拓展雙方文化視野的計畫，並將該項計畫命名為「你/我/我們」。「你」指的是美國原住民保護區的中學學生，其中有人正在深殖的固有文化傳統與對立的現代社會間掙扎。「我」指的是一群準備成為藝術教師的大學生，多半是中產階級白種人，雖然缺乏教學經驗及與少數民族文化接觸的經驗，但有學習和付出的熱情。藉由共同參與的教學經驗，這兩個族群團體學會看見、尊重和享受對方的世界。「我們」指的則是隨著文化視野不再是抽象概念，兩個族群團體成員也形成新的整體。

本文也從以上三方面檢視此項經驗。兩個族群團體的教師認為彼此學生的需求有所重疊互補之處，因此共同擬出了合作計畫的構想。考慮兩個族群團體的特性和經驗後，教師選擇了適當的模式和程序。經過準備和介紹，大學生和中學生並肩參與計畫互動，並藉此探索自我和文化認同。最後，兩個學生團體都有了長足的成長和發展，方式及程度都出乎學生自己和教師起初的意料之外。

互補的需求

你

美國太多地方的學校教育呈現「教育不平等的景象」(Darling-Hammond, 1997, p. 263)，來自低社經地位家庭以及/或少數種族和民族的學生，只能得到「程度最差的師資和最空洞的課程」(Baugh, 2007, p. 40)；不幸的是，這些學生也正是準備最不足的孩童，來自最「貧乏」的環境（指教具等）。Bullough (2007) 說明這個諷刺現象：

兒童入學時，不僅擁有的認知技能迥然不同（有些是學校教育較為重視的，也讓兒童比較能融入學校教學），對於學校以及教育的價值認知也大異其趣。(p.73)

上中學之前，許多學生從未及格過或實際進入教育體系；教育者稱此類學生為「高危險群」。

美國原住民青少年還面臨另一層風險，他們的文化經常被曲解和錯判：浪漫化及貶低兼有之。擔任美國印地安藝術學院 (Institute of American Indian Arts) 院長的美國原住民藝術家 Lloyd New (1968) 表示，許多人彷彿「跨坐在牆上，承受兩方的拉扯，感到極度挫敗」。

一般而言，印地安青年關心的事和典型的美國青少年沒甚麼兩樣；他們也穿時髦衣著、跳著最新的舞步、著迷地崇拜電視英雄，通常也清楚像是追尋和抗爭等等的重要青年運動。簡而言之，印地安青年除了和當代青年面臨同樣的問題之外，還多出一道難題，那就是如何在兩種文化間達到令人滿意的心理和諧。(p.8)

只要學校的學生人數較多，就常有學生面臨這些難題，但學校的資源和進修課程有限，比較不可能像是以實習教師來指導和特別關注學生。然而，這些指導和特別關注，正是足以改變學生人生的教育優勢。

我

參加培訓師資課程的大學生，在成為獨立教學的教師前，課堂觀摩及實際的學童教學經驗有太多仍嫌不足 (NCATE, 2004)，而不足之處通常也包含未能有足夠的經驗與多元的學生族群互動。如果大學設置在在族裔較具同質性的社區，培訓出的教師就鮮少有機會面對不同文化背景的學童 (Howard, 2006)。師範教育課程培育準教師的時候，必須教導準教師如何能夠吸引所有的學生投入學習，不因學生的背景和文化而受到影響 (Derman-Sparks, 2006)。Darling-Hammond and Ancess (1996) 主張：

為了個人利益與社會利益著想，雖然過去允許學生不及格，但如今不但要求學生及格，未來還必須成為具建設性的公民和有生產力的員工，不只擁有最低教育程度，還要擁有高熟練度和創造力，關切社會和負責任。(p.157)

年輕教師必須準備促成此項成就。欲達成此項目標，年輕教師需要「融入及真正的」多元文化的涵養；他們必須「有目標地和有成效地探究」多元文化經驗 (Gallavan, 2005, p. 36)。

我們

學校的課程需要具有文化敏感度，教學策略也必須實際有效，才能讓所有學生都感到興趣、願意投入。美國國家教育統計中心 (NCES) 預測，到了 2020 年，全國學生會有至少一半是少數民族的兒童和青少年，且多為近貧人口或低收入戶 (引自 Pallas, Natriello & McDill, 1989)。而美國的預備教師通常是中產階級白人，大多缺乏多元文化的經驗。因此，如果我們重視差異性和多元性，師範教育課程就必須強調多元文化的敏銳度。為解決前述議題，Banks (1997) 強調必須在師範教育課程內整合多元文化教育經驗：

21 世紀的有效師範教育政策必須著重所有師資的培育方式…協助教師習得必要的知識、技巧和態度，能夠有效教育來自多元化種族、民族和社會階層的學生。(p. 102)

Kamau Oginga Siwatu (2006) 說得更詳細：準教師應具有「能在主流文化中產生作用之必要知識和技巧，協助學生維持文化認同...並與自身的文化接軌」(p. 2)。由於藝術和文化緊緊相連，藝術創作的課堂經驗分享也成為文化共享經驗。準教師和多元背景的學童並肩參與藝術計畫，一方面可以讓我們看出準教師教育多元背景學童的困難處，另一方面也可看出這些學童對於藝術和教育的想法。

參與者

你

許多公共資源不足的社區中，幾間學校可能只有一位藝術教師、在每間學各開一門選修的藝術課。因此許多在高中之前的中學生少有探索藝術的機會。西部中學 (West Middle School) 就面臨了這種處境，

該校位於猶他州杜申堡 (Fort Duchesne) 的尤因塔-烏雷 (Uintah-Ouray) 印地安人保護區，此處為北猶他 (Northern Ute) 部落的家鄉。該校學生多為美國原住民，而且大部分學生家庭經濟拮据。許多研究人員和教育者都同意：少數民族學生在身體、認知和社會情緒方面的發展變化，會因自我認同問題而更為複雜，使得中學教師特別難滿足他們的需求 (Allison & Rehm, 2007, 12)。西部中學教師清楚了解學生的困境，他們估計至少有 2/3 的學生會在中學畢業前輟學。

如果能了解大學生的個人興趣，或許會有助於西部中學的青少年，讓他們從不同的角度來看教育。但該校地處偏遠，難與大學有所互動，因此中學生少有機會觀察大學生或與大學生交談。接受訪問時，大部分學生表示幾乎未曾想到要取得大學學位。在較富裕的地區，許多青少年會以創作或藝術創作為心理調適策略，但西部中學資源不足，無法提供多樣化的藝術體驗，足堪效法的藝術偶像也極為稀少，因此大部分學生也幾乎未曾想過關於藝術的事。

我

楊百翰大學 (Brigham Young University；簡稱 BYU) 位於距鹽湖城南方約 50 公里的猶他州普洛佛 (Provo)，該區的種族組成較具同質性，就讀該校和附近學校的大多為中產階級白人學生。該地區的少數民族學生，傾向於聚集在少數幾所學校。

該所大學聲譽卓著，為公立學校培育優良師資，該校的藝術教育課程符合美國藝術教育協會 (NAEA) 和美國師範教育認可評議委員會 (NCATE) 的專業標準。然而審查小組和校內的評鑑結果顯示，所培育出的師資與多元文化學生的互動仍有改善空間。多元文化學生的經濟拮据，無法獲得多樣化藝術體驗，以致潛能開發受限。

BYU 藝術教育課程規定，主修中等教育的學生須完成兩學分多元文化教育課程，以習得少數民族文化的普通常識，並培養文化回應教學法的個人特質傾向。然而，真正的文化回應教學法，必須以學生在家發展出的知識與學習策略為基礎，且須認知「學生理解和詮釋世界的方式」(Risko & Walker-Dalhouse, p. 98)。因此計畫發起人 Joseph Ostraff 先跟著西部中學校長 Bart Stevens 工作三年，Stevens 是美國原住民。透過友誼和學習參與，歐斯特福和幾名學生親身體驗了美國原住民文化。歐斯特福經常和即將參與計畫的大學生會面，進行他所謂的「廣泛對話」，以便為此經驗作準備 (Joseph Ostraff, personal communication, March 2009)。因此對本計畫的參與者而言，美國原住民雖非生活文化，至少為已知文化。

我們

西部中學和楊百翰大學的主流文化及平均經濟水準皆不同，但雙方的優勢與需求能夠互補。中學生需要機會，了解在特定文化團體和較大社會內，自己能夠發揮哪些功用。如同 Elliot Eisner (2002) 曾表示，

人類心智係文化的發明物。兒童天生便具備完整的發展潛力，但發展的程度、培養何種才能、哪些才能疏於磨練以致退化、以及兒童擅長哪種思考模式，全部受到居住環境的文化影響。…因此，想知道兒童會在成長過程中發展出何種思考、培養出何種心智，最明顯有效的指標也就是兒童身處的文化特色，以及兒童應對文化的方式。(p. 23)

大學準教師必須能夠了解個人、文化和社會間的相互關係，才能超越自己的文化和經驗，掌握各種不同學生的背景。

近年來，BYU 藝術教育課程擴大課程使命，納入與特定中學合作提供公共服務的計畫，而合作的學校也都願意接受外來援助。中學與大學各自探索彼此可能相互依賴的領域之後，形成獨特的中學與大學的合作伙伴關係。本計畫啟動前，BYU 藝術教育和位於保護區的西部中學已持續合作兩年。

藝術是吸引青少年學習、促進青少年成長、以及提供青少年自我表現和內省機會的絕佳工具。但對於部分美國原住民學生而言，中學環境未能提供充分的藝術教育和體驗，在這種情況下，此項合作關係如同是天降甘霖。合作計畫的目標之一是營造激勵和熱情的氛圍，並且接納中學生的創意成果。

若要培育能夠適應多元化教學環境的藝術師資，則必須就此教育準教師，並盡可能讓他們直接體驗各種教學題材、兒童發展、學生多元化、教學與評量策略、溝通技巧、學習環境、專業發展、以及社區參與。依據規定，準教師至少必須到校觀摩和教學 15 小時，熟悉如何實地教導藝術，並了解如何處理相關議題。在 BYU 地區，準教師與多元文化學生合作的機會有限，因此大學鼓勵藝術教師與具有多元文化的學校合作。

一項實驗計劃應運而生，有兩項目標：

- 1.讓高中以前的學生有更多機會接觸藝術、大學生或指導者。
- 2.讓準教師能在校內接觸更多多元背景或邊緣的學生。

大學和中學之間建立起教職員聯繫管道。藝術合作計畫選擇採用在藝術工作室並肩工作的體驗方式，準教師和中學生都要寫自傳詩和製作自傳拼貼。爲了闡述師生關係的目的，以及參與者作品的自我探索本質，此項試驗計畫的標題爲「你、我、我們」。

準備

你

你/我/我們：一項
文化視野的實驗

西部中學一名英文教師同意與大學教職員合作擬定及執行本項計畫，並且在大學生抵達前督導中學生準備自傳詩。自傳詩是依據自省而寫成的詩，具有一定架構，雖然許多學生為配合自我感知和個人的優先順序而有所更動，但建議的格式架構如下：

名
 2 項外型特徵
 3 項性格特質
 的姊妹/兄弟
 喜愛 (列舉 3 項)
 害怕 (列舉 3 項)
 創作 (列舉 3 項)
 疑惑 (列舉 3 項)
 夢想 (列舉 3 項)
 記得 (列舉 2 項)
 相信 (列舉 1 項)
 姓

以下範例是參與計畫的兩名美國原住民學生：

Torrance
 活潑
 Leone Farrum 和 Curtis Clearwater 的親戚
 喜愛溜冰、騎單車和滑雪板。
 覺得自己情緒化、懂得關懷、有愛心。
 需要食物、水和衣服。
 熱情、善體人意、有愛心。
 害怕死亡、塊頭比自己大的人、各種威脅。
 希望擁有 X box 新遊戲、
 PS2 主機、還有 PS2 遊戲
 住在猶他州羅斯福 (Roosevelt)
 藍羽毛 (Bluefeather)

你/我/我們：一項
文化視野的實驗

Torrance展示他完成的自傳拼貼圖，透過多層次手法，
揭露出融合了文化衝突和妥協的視覺自我。

Zeke

矮小

Thomas Cornpeach 和 Marva Cornpeach 之子

喜愛狗、貓、兔

覺得快樂、悲傷、苦惱

需要一個新家、快樂的家庭、更好的生活方式

為旁人帶來幸福、快樂和笑聲

害怕下水、小丑、狹小的地方

想去環球影城、有很多錢、

房間內有電視和 PS2

住在 猶他州的杜申 (Duchesne)

玉米桃 (Cornpeach)

Zeke炫耀他的自傳拼貼圖，其中有重金屬樂團圖片，以
及令他感到安全的校規。

我

BYU 準教師也要作準備，他們和中學生一起寫自傳詩。**Jethro Gillespie**
與美國原住民學生的人生取向有所不同，不過整體而言仍有部分的相似度。

Jethro

消極、關切、體貼、稍感氣憤

Bus 之子

喜愛油桃、吊床、蜂鳥、營火的煙霧、我老婆

覺得有創作的需求

需要新鮮空氣和好穿的襪子

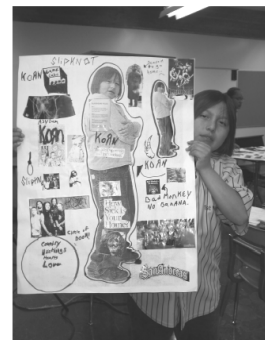
願意提供關懷和陪伴

害怕負債、迷路、失敗、機器人

想要以藝術家的視角看待藝廊

住在北緯 2100 西經 1000 普洛佛

葛拉斯彼 (Gillespie)



準教師群錄了一支錄影帶，介紹這項計畫和他們自己，其中還收錄了教師的自傳詩。教師帶著錄影帶、藝術用品和滿腔的熱忱，搭乘箱型車，出發前往距離大學兩小時車程的保護區學校。

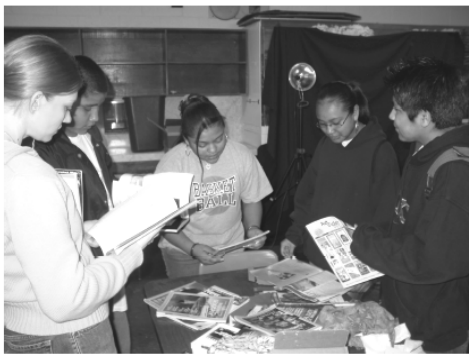
我們

西部中學舉行全校集會，讓學生認識準教師，並鼓勵學生參與「你、我、我們」計畫。由於該項計畫使用正規課程以外的自由時間，學生（在教師的支持下）可以自行決定是否參與。

在全校集會的問答時間裡，由準教師說明自己選擇唸大學的理由，以及自己在藝術系的主修科目。西部中學的校長認為此類互動格外有價值，因為大部分的中學生壓根未曾想過，大學可能是自己未來的目標。隨著該項計畫的進行，有些學生開始覺得大學是個可以和人建立關係的地方，而且可能不錯，而不再覺得大學遙遠無比。

集會使用的是當天最後一堂課，因此會後中學教職員能夠舉行策略會議，討論該項計畫的後勤準備，並聽取所有相關人士的意見。想參與計畫的中學生可和教師聯絡，名單製成名冊。

從學校舉行集會後，到大學生再度回到中學和這些新朋友見面合作之前，準教師、中學生和學校職員收集了許多雜誌和圖片，以使用來製作視覺拼貼。他們請了一位過去曾參與該校其他計畫的專業數位攝影師，拍攝參與學生的個人照和小組團體照，相片放大成 3 呎，印在大張海報紙上。這些超大尺寸的肖像、藝術用品和其他製作拼貼的材料，皆集中放在校內。計畫製作的是自傳拼貼一和自傳詩類似，但屬於架構較不明顯的視覺作品。學生在海報大小的相片上，添加一些文字和圖像來代表自我。給學生的建議是從喜歡、不喜歡、家庭、嗜好、目標和成就等項目入手，但這些只是基本項目，重點在於個人的省思和獨特之處。相片的蒐集來源包括個人生活照、雜誌和網路。



從左至右，大學生 Angela 艾姆斯 (Angela Ames) 和中學生一起挑選供自傳拼貼用的雜誌圖片。

你/我/我們：一項
文化視野的實驗



Joshua 正在做自傳拼貼圖

工作室運作期間：個人和人際關係

從本計畫的名稱「你、我、我們」，可以看出一起合作的有兩個族群團體。「你」(中學生) 和「我」(大學實習生) 融合成「我們」(合作精神)，並肩合作打造出獨特的成品和經驗。準教師和美國原住民學生可透過人際關係來體驗「支持性和開放性溝通」，並於互相學習和服務後成為「文化的中介者」(Brown & Howard II, 2005, p.1)。

計畫目標與流程

你 美國原住民青少年發現自己夾在兩個世界中間：一個是 21 世紀的美國世界，以自傳詩中的環球影城、電視、X box 主機和 PS 主機為代表；另一個則是美國原住民文化遺產所構成的世界，以「感性的關懷」為代表，渴望家庭和對族群團體的忠誠。Lilyth 在自傳詩中指出，自己「需要朋友、眼鏡和家庭」，她的兄弟 Joshua 則表示自己「需要他人作伴」。「你、我、我們」計畫的目的在於協助青少年，透過藝術、各種媒體、大學準教師的師友關係，進一步探索自我認同。

透過自傳詩，青年學子尋找字詞表達自己的各個面向，開始探索自我認同；再藉著自傳式拼貼持續探索，將表達範圍擴大至象徵符號和圖像。從 3 呎的肖像和四周所張貼的圖像中，可看出這些興趣和影響如何反映、隱藏或提升肖像主人對自己的看法。除了從各式雜誌剪下來的圖片以外，學校還發給學生各種紙張、膠水和麥克筆，鼓勵學生利用這些材料，找尋新奇的表現方式。

我 大學準教師和中學青少年並肩製作自己的拼貼，持續與中學生互動，對中學生的選擇表示感興趣，引領中學生表達自己的感受和想法。準教師避免採用指導或定型技巧，而是提問、示範各種藝術技巧、予以肯定和關注。如同 Mantle-Bromley (2004) 曾主張：「按照正確教學法的節奏教學，也就是教育

學生時視其為完整的個體、專注於學生的學習表現，而且是在一個學習者的公民社會環境中實現」(p. 21)。她繼續說明「教師的職責是培養出每位學生對自我的感受」(p. 23)。

我們可能有人會問，這樣的體驗真的是藝術教育嗎，會不會只是「感覺好」或是「剪貼」課？實習生和中學生皆因此計畫而獲益匪淺，許多人自己都感到訝異。Anniina Suominen (2006) 在《國際藝術教育學刊 (*International Journal of Education Through Art*)》發表的文章中表示，視覺表述提供「了解文化和人性的新途徑 [以及]...閱讀、分析和溝通知識與文化的新途徑」(p. 142)。Eisner (2002) 進一步深入說明此概念：「藝術教育的重大意義之一可能在於，完善的藝術教育有助於學童的能力，讓他們在這個感官的世界中，能夠察知各種細微之處，並分辨所遇到的各種質的關係 (p. 21)。對於中學生和大學生而言，這種「感覺好」的活動其實是嚴肅的教育課程。

學生先腦力激盪，在自己的肖像背後寫下關於自己的清單：家庭、興趣、嗜好、最喜愛的事物等。接著思考哪些圖像、結構或技巧，能夠代表這些概念。透過適當和親手製作的圖像認知自我和文化，在友善的樂趣之下蘊含著嚴肅的藝術目的。Linda Darling-Hammond (1997) 支持這種方式，也提醒教師「關懷和熱情並不代表就是目標不明確。相反地，這正是我們所負責教學的科目核心。學生會得到有所本、有技巧的關懷。關懷不只屬於認知、也屬於情感層面」(p. 140)。

個人經驗

你、我：Torrance、Angela。前文曾引述 Torrance 的自傳詩，他向學生教師 Angela 展示自己的素描簿，自此開始拼貼，素描簿裡充滿了 Angela 暱稱的「幫派塗鴉」，文字則以塗鴉簽名的字體表現，美得像噴印出來的一般。他問道：「我可以把一些圖畫剪下來貼到那裡嗎？」他哥哥曾教他拼貼技巧，他對自己的技術頗為自豪。大部分學生選擇採用小鎮青少年的主流視覺文化圖像：樂團標誌、手機、動畫人物、電玩。但也有少數人選擇使用自己的畫作，此類畫作多與 Torrance 的畫作風格雷同。Angela 發現，在少數民族文化的鄉村中成長的青少年學生，無法從雜誌和型錄中找到自己的投影（包括家庭生活、社會地位、社區生活和鄰近文化），因為這些雜誌和型錄都是以中產階級為目標客群。Torrance 的畫作反映出他對自己的看法，以及他認為同儕對自己的看法。她允許了 Torrance 的要求，讓他盡情作畫。

你/我/我們：一項
文化視野的實驗

然而，**Torrance** 有一項處理畫作的手法，與其他學生迥然不同：以圖片覆蓋自己的肖像，將自己的面貌隱藏在藝術作品之下。**Angela** 注意到這名男孩的作法後，告訴他層疊法是許多偉大藝術家使用的一種技巧。

「我畫在這裡也可以嗎？」他問 **Angela**。**Angela** 對於男孩表現的技法大感訝異，他沿著作品的底邊（肖像的腳下）畫出圓錐形帳篷，帶出一幅景觀。他讓自己的形象由各種美國原住民文化象徵之中浮現，不過他選擇的是流行圖案，亦即外人用來識別原住民文化的圖案，而非代表原住民文化的正確/有意義的圖案/象徵。他以外人的刻板印象和期望為依據，描繪出自己的形象。

Angela 不但意料不到 **Torrance** 的下一步，更為之傾倒。下一週，準教師又回到西部中學，**Torrance** 正在蒐集雜誌上的動物圖片，這些動物在美國原住民文化中具有重要意義，對他而言也別具意義。**Torrance** 開始將動物圖片層疊在之前的圖片上，那些圖片代表他對當代文化的認知，並將之前的身分完全覆蓋住。

接著他開始撕碎各層貼畫：露出舊有的層次、層層黏貼、重新排列圖像和圖像的碎片、混合圖像—讓內在衝突的兩個身分在融合後浮現。在撕與貼之間，**Torrance** 打造出嶄新的整合式自我認同。

Torrance 發現，他的自我認同中融合了文化的衝突、妥協和一致性。而 **Angela** 則發現，青少年視覺藝術能深入探討各種掙扎與情感，其深度與複雜性非文字所能形容。

你、我：Zeke、Angela

對 **Zeke** 而言，文字絕對不夠

「我不能」

「為甚麼不能？」

「就是不能，不知道。」

「你可以的，我會幫你想。」

「我不在乎。」

「你喜歡作甚麼？你喜歡哪些事物？」

「不知道。」

「你最愛哪些食物、顏色或嗜好？」

「沒有。」

「你長大後想做甚麼？」

「不知道。」

「如果你現在可以到世界上任何一個地方，你希望去哪裡？」

「我不在乎，總之不是這裡。」

在腦力激盪過程中，對其他學生順利施展的提問、探查、友好的興趣等技巧，在 Zeke 身上完全沒輒，他就是不肯動動腦。

爲了讓 Angela「不再煩他」，他剪了幾張自己最愛重金屬樂團圖片，將眼睛塗成紅色，在嘴角畫上往下滴的血。最後創作出「末日之環」—列出他痛恨的事物：心與愛是其中最顯著的部分。

Angela 最後再次嘗試。

「談談你的家庭，Zeke。」

「不，我沒辦法。對不起，但是我沒辦法。因為現在我們正面臨巨大的家庭危機，比家裡以前的所有問題都要大和嚴重，家裡不准我講，對不起。」

「沒關係，Zeke。你不用告訴我是甚麼事。但是應該可以談談，你心理對於這次家庭危機的感覺如何？」

「我一直覺得難過、害怕。」

「好，你瞧，這就是你能夠告訴其他人的事，其他人通常不會發現這些細節。所以我們必須找尋合適的圖片，讓別人感受到並且了解你心理的感受。我們必須找東西表達你心理的感受。」

「我不喜歡回家，我害怕回家，我喜歡學校，學校是唯一讓我感覺安全的地方。」

「你可以透過圖片和藝術，告訴其他人你的感受。你只要想想這些感覺看來像甚麼就可以了。」

Angela 暫時離開 Zeke 身邊，去回答其他學生提出的問題。等她回來的時候，她發現 Zeke 正動手剪貼和書寫。Zeke 請朋友幫他找出符合內心感受的圖像，也開始幫朋友找圖片。他不時向 Angela 展示自己的最新發現：「這個看來就像我的感覺。」接著他會解釋爲甚麼。

Zeke 不再「不在乎」。他已經找到方法，可以運用視覺詞彙，表達自己無法大聲說出口的事情。他對自己的作品感到自豪：他向所有朋友展示自己的作品，並要求和其他學生一樣，與自己的拼貼作品一起拍照。他跟著 Angela

你/我/我們：一項
文化視野的實驗

在教室裡走來走去：幫忙她協助其他學生，看她為學生和作品拍照。最後，在大學生擔任教師的最後一天：

「妳要走了？」

「是的，我們準備要走了。」

「你們不會再回來了，是嗎？這是我們最後一次見面？」

「是的。」

「嗯，你想——我是不是能夠抱抱妳道別？」

Angela 從未經歷過這麼緊的擁抱。

評估/省思/結論

你

母群體不夠大，無法進行適當或有意義的統計分析。但有時候，最重要的學習並無法測量，只能加以觀察。

- 米歇爾 (Mitchell) 說自己絕對沒有藝術細胞，卻能掌握住自己的「鄉巴佬」名聲，製作出強烈刻薄且富含個人意義的拼貼。不論被貼標籤的感受如何，他都對自己製作的視覺陳述感到自豪。
- 布魯克 (Brooke) 起初表現得興趣缺缺和猶豫不決，但卻發明出一項技巧，讓他畫中的海豚看來就像在水裡悠游一般。
- 約書亞 (Joshua) 在日本動畫類型中「看到自己」，因而創作數幅漫畫和數首個人詩作。他表示：「我發現，關於我自己，我能講的比我想像的還要多。」

最後中學生必須填寫簡單的問題卷，其中共有六道問題：對於藝術和自我的學習心得、此項經驗為何有意義、以及是否願意再參加類似的計畫。也請部分學生提供與準教師交流合作的學習心得。答案是肯定的。

許多學生提到，他們感到自己和準教師之間建立起了關係——「[最有意義的是] 認識你們」，「[明年] 希望我們還會見到同樣一批 BYU 學生。」對於這項計畫，西部中學教師的目標之一是提高學生對大學的興趣，因為原住民保護區的社區通常不會大力鼓勵孩子上大學。有人在計畫結束後問約書亞，他覺得大學怎樣？他回答：「大學，好耶！猶他州任何一間大學都可以。[我] 想

在猶他州當個醫生－全科醫生。」其他數名學生也提到，雖然過去從未想過自己會和大學沾上邊，但是目前也對讀大學感到興趣：「我現在想念大學。」

藝術教育學生認為，問及此項經驗所帶來的個人意義時，中學生的回答證明了篩選計畫的效果，還有實習生以藝術者的身分與學生進行互動的效果：

六年級生：

- 「有些經驗已經成為我生命的一部分。」
- 「它提醒我甚麼是重要的事情。」
- 「我學會了解自己，我花了很長的時間挑選適合的圖片。」
- 「我知道自己最喜愛哪些事物了，這是自我發現。」
- 「這對我很有意義，因為這是我的肖像，這是我。」

七年級生：

- 「我覺得很有趣，可以塑造自己的形象，還有了解自己喜歡和不喜歡的東西。」
- 「這真的表現了我的性格。」
- 「我會把 [拼貼] 拿給祖父母。」

八年級生：

- 「我發現自己其實很有創意，其他許多小孩也是這樣。」
- 「我了解了真正的我。」

即使身處貧困、利益及文化衝突的環境中，資源不足的兒童也能了解到，自己可以透過視覺意象來探索體驗和表達自我，並且樂在其中。

我

準教師也須說明自己的體驗。所有實習生都認為自己從這項計畫中獲益良多，並希望繼續和中學合作。許多實習生很珍惜這次機會，能夠深入了解美國原住民中學生，並透過他們的眼光看世界。

我認為整體而言，計畫頗為順利。我想學生感激且高興我們到訪。我們跨越了不同的處境、性格、嗜好及才能，讓雙方能夠互動、建立連結，這種感覺很棒。(Megan)

你/我/我們：一項
文化視野的實驗

一般說來，學生非常歡迎我們，並且願意做作業，尤其有部分學生其實處境不太順利，真的很難得。…我必須認清和了解學生的真正環境，以及他們的文化對這些學生的行為舉止和生活有多大的影響力。
(Jethro)

[學生] 的想法和信仰對他們的影響看起來真的非常深遠，我認為這樣很好。他們能夠對自己和自己的出身感到自豪，這真的太棒了。[我學會] 去感受學生和學生的想法。我想有時候我會忘記，學生也和我一樣是獨特的個體，這項計畫幫助我記住這一點。(Molly)

Wiggins, Follo, and Eberly (2007) 研究在多元文化學校中實習的準教師（多半是中產階級的白人），發現「即使教師之前未曾親身體驗多元社群，只要能目標明確的教學環境、同儕及教師的支持，以及有意義的課程設計，就能培育教師做出文化回應」(p. 653)。根據 BYU 準教師的評論看來，該次經驗絕對支持這種看法。

我們

所有成功的教學經驗皆源自於教學相長。Angela 對教與學兩個層面加以探討，並在提交給指導教授的報告中，表達出大多數人的感受：

我親眼見到，在過程中，學生逐漸了解並體會到藝術學科中固有的發現與學習本質。至於身為楊百翰大學生的我們，離開西部中學後，反思那段經歷，發現自己深愛與該校學生相處的經歷，同時也感激能有機會發現教學之道。如果要針對過程中所帶出的愛和發現加以評分，這項計畫絕對是大成功。

在本文一開始，是將文化視野作為理想：希望能體驗他人的世界，以及從他人的眼光看世界。而在本文結尾，則認為文化視野正在落實中。一方是準備成為藝術教師的中產階級大學生，另一方則是經濟弱勢的美國原住民中學生，就讀位於保護區邊陲且設備不足的學校。雙方從自己的文化觀點出發，共享並肩創作藝術和探索自我的機會。透過文化視野，他們得以暫時分享彼此的生活。

參考文獻

- Allison, B. N., & Rehm, M. L. (2007). Effective teaching strategies for middle school learners in multicultural, multilingual classrooms. *Middle School Journal*, 39(2), 12-18.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Bateson, M. C. (1994). *Peripheral visions: Learning along the way*. New York: Harper Collins.
- Baugh, S. C. (2007). The moral dimensions of teaching. In P. Wangeman, S. J. Black, & S.C. Baugh (Eds.), *The spirit of renewal: A celebration of the moral dimensions of teaching* (31-54). Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Brown, E. L, & Howard, B. R. II. (2005). Become culturally responsive teachers through service-learning. *Multicultural Education*, 12(4), 2-9.
- Bullough, R.V. (2007). Reconsidering access to knowledge: A view from three conflicting perspectives. In P. Wangeman, S. J. Black, & S. C. Baugh (Eds.), *The spirit of renewal: A celebration of the moral dimensions of teaching* (69-88). Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Aness, J. (1996). Democracy and access to education. In R. Soder (Ed.), *Democracy, education, and the schools* (151-181). San Francisco: Jossey-Bass.
- Derman-Sparks, L. (2006). What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CN: Yale University Press.
- Gallavan, N. P. (2005). Helping teachers unpack their “invisible knapsacks.” *Multicultural Education*, 13(1), 36-40.

你/我/我們：一項
文化視野的實驗

- Howard, G. R. (2006). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools* (2nd ed). New York: Teachers College Press.
- Mantle-Bromley, C. (2004, fall). Jazz at the improv. *Kappa Delta Pi Record*, 41, 21-25.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*. NP: NCATE.
- New, L. et al. (1968). *Native American arts 1*. Santa Fe, NM: Institute of American Indian Arts. Education Resources Information Center No. Ed 031 349.
- Pallas, A. M., Natriello, G., & McDill, E. L. (1989). The changing nature of the disadvantaged population: Current dimensions and future trends. *Educational Researcher*, 18(5), 16-22.
- Risko, V. J., & Walker-Dalhouse, D. W. (2007). Tapping students' cultural funds of knowledge to address the achievement gap. *The Reading Teacher*, 61(1), 98-110.
- Siwatu, K. O. (2006). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.
- Suominen, A. (2006). Writing with photographs writing self: Using artistic methods in the investigation of identity. *International Journal of Education Through Art*, 2(2), 139-156.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J., & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 653-663.