

女性主義教育如何融入博物館導覽教育？ 「阿嬤家」導覽教育經驗的敘說探究¹

平雨晨²

How is Feminist Pedagogy Integrated into Museum Guided Tour Education? A Narrative Inquiry into Guided Tour Experience at AMA Museum

Yu-Chen Ping

關鍵詞：博物館導覽、女性主義教育學、權力、敘說探究

Keywords: Museum guided tour, feminist pedagogy, power, narrative inquiry

¹ 感謝楊幸真教授、陳毓琛副教授、莊勝義副教授及何青蓉教授對本文的寶貴建議與鼓勵。由衷感謝本刊兩位匿名審查委員寶貴建議與悉心指正，使得本文內理論內容與研究架構更臻完善、完整。

² 本文作者為國立高雄師範大學性別教育研究所博士生。

PhD Student, Gender Education Studies, National Kaohsiung Normal University

Email: deersnow1008@gmail.com

(投稿日期：2019 年 11 月 9 日。接受刊登日期：2020 年 5 月 27 日)

摘要

博物館與教育之間的關係不僅只是知識的傳承，亦是在機構既有權力運作系統中，作為對話開展可能性的關鍵，進而藉由博物館教育彰顯一個國家如何民主化的過程。其中，博物館裡的導覽員扮演著開啟對話重要角色，導覽員置身於博物館場域，如何運用引導權管理志工、服務大眾，這種管理與服務又怎麼達到教育核心價值：解放人性、知識共構的可能？此外，導覽員既擁有掌握話語權的權力，同時又身負傳遞輸知識、開啟對話的教育功能，導覽員如何更進一步在既有位置上看待自身權力，反思機構定位，甚或藉由導覽溝通，和公眾共構更多元自由、具性別意識的人性化知識？

對此，本文主要以女性主義教育學探討的「權力」議題：去除權力、解構權力、分享權力及善用權力為切點，輔以女性主義教育學概念，試圖探究女性主義教育和博物館導覽教育間，如何共融對話與共創知識。本文藉由敘說研究面質經驗知識與權力，以我在「婦女救援基金會附設——阿嬤家和平與女性人權館」擔任導覽員，同時也是教育專員的具體行動經驗，探照我於博物館時對志工的導覽教育培訓，以及自身導覽過程和大眾對話情況，進而思考在機構既有定位與知識結構中，運用博物館導覽融入女性主義教育精神。同時博物館展覽核心「慰安婦」議題進程中，館員和觀眾如何互為主體，藉由對話層層鬆動以男性為本的結構知識，促進多元知識生產交流，藉由導覽教育和公眾共同提升性別意識之可能。

Abstract

The relation between museum and education is not merely the inheritance of knowledge but also the key to initiate dialogues within the existing power structure of the institution, and further highlight a nation's democratization process through museum education. Museum docents play a crucial role in initiating these dialogues. How do docents make use of “management and service” techniques to manage volunteers and serve the public, as well as achieving core values of education—the liberation of humanity and co-creation of knowledge? As docents possess discursive power and are in charge of conveying knowledge and facilitating dialogues, how can they take a step back from their professional role and reflect on their power, the position of institution they serve, and engage the public in co-creating a diverse, mind-freeing, gender-conscious and humanized knowledge through guided tours? This study employs a feminist pedagogical approach to “power,”—using elimination, deconstruction, sharing and utilizing power, while incorporating a feminist pedagogical concept, as an entry point—to examine how integration, dialogue and co-creation of knowledge is carried out when museum educational guided tour is informed with feminist pedagogy. This study utilizes narrative research to confront experience, knowledge and power based on my work as a docent and an education specialist at AMA Museum, established and operated by the Taipei Women's Rescue Foundation. Through reflecting on the volunteer guide training program and my conversations with participants during guided tours, this study reflects on the institution's position and knowledge structure, and investigates the possibility of incorporating the spirit of feminist pedagogy into museum guided tours. It also examines the formation of inter-subjectivity between museum staffs and visitors in the progress of addressing the museum's core exhibition on “comfort women,” through which dialogues can be initiated to gradually restructure knowledge production and enhance gender awareness.

壹、前言

博物館的建築空間，館內包羅萬象的展品，讓歷史洪流中的時間與文化，在此被切割、堆砌和再現。人們出示門票，依循著動線指引，和展品文物進行對話。在這既虛構又真實的異質空間往返當中，重新產生對社會秩序流變與想望的意義(Foucault, 1986)；然而，觀眾在博物館裡所生成的思考，並非僅是觀眾單方面和展示物件互動，因為博物館裡還有個中介的重要設置，即是具備知識與引導觀眾的導覽員（張家銘，2001）。在二次世界大戰後，博物館明顯的轉化在於開始強調教育功能，同時宣示博物館服務大眾時代的到來（張家銘，2001），從臺灣脈絡亦可見其變化。包括黃志同、廖宛瑜、陳建文（2006）探討臺灣國立自然科學博物館與觀眾間的互動時表示，現代化博物館傾向提供高品質服務為內容；而或許，高品質服務也涵蓋著教育服務。宋祚忠、陳思妤（2019）探討臺灣國立海洋科技博物館帆船特展與觀眾學習成效亦指出，現代博物館透過專業且多面向的館藏及展示，提供民眾擁有學習機會，也之所以現代博物館為重要社會教育機構。那麼，當導覽員置身於博物館場域中，如何運用引導權管理志工、服務大眾；這種管理與服務又怎麼達到教育核心價值：解放人性、知識共構的可能(Freire, 1970)，導覽員的煉成，背後又運作著何種知識與權力議題？

對此，本文欲運用女性主義教育概念切入，試圖探究女性主義教育和博物館導覽教育間，如何共融對話與共創知識。在操作定義上，本文以女性主義教育學視角詮釋解放壓迫、自由對話與人性化。首先，女性主義教育學核心精神，企圖在於思考結構下的壓迫者與被壓迫者，皆可能藉由教育相互解構性別、族群、階級等因不同面向所抑制的知識，是故，hook 認為教育即邁向是自由的實踐（劉美慧譯，2009）。所以，自由源於發聲，任何人在教與學的過程中，都擁有發聲與批判既有知識、製造知識的能力或機會，即是具人性化的教育。再進一步而言，女性主義教育學著重「A with B」形式共構智識(Freire, 1970)，而非將教育浪漫化，認為教育能從根本上完全解放或解構受壓迫者所在的既有位置；也因此，女性主義教育學重視教育當中的權

力探討。關於教學與權力之間的關係，Bourdieu(1997)認為，教學行動是藉由某些團體或階級實施象徵暴力，為的是建立文化專斷(cultural arbitrariness)，即是透過不言自明的意識灌輸，穩定團體或特定階級形成的特定慣習(habitus)。若以延伸此論點，館員可能作為博物館委託掌握象徵暴力的官方代理人(mandated representative)，那麼女性主義教育學如何可能藉由館員的運用，融入博物館現場教育？

本文將以我在博物館擔任導覽員，同時也是教育專員的具體行動經驗，藉由敘說研究面質經驗知識與權力，反思教育過程當中對話和實踐自由的行動經驗，同時思量實踐多元、解放壓迫的學術議題。蕭昭君(2004)曾以自身在師資培育場域經驗，透過敘說研究呈現，女性主義教育和師資培育間的角色力，指出機構可能是某種父權(或既有)文化的具體化身，但同樣也是作為生產女性主義教育論述的場域。圈內人視角作敘說探究的特殊性，即在於覺察自己站在體制內與圈內人的位置，得以從反省中看見下一步的行動(蕭昭君，2004)。意即，如何檢視行動經歷，透過敘說探究那些已存有但待解決的反省與問題，將其化為後續行動的養分，正是敘說研究的可貴之處。

特別是我曾任職的博物館「婦女救援基金會附設阿嬤家——和平與女性人權館」(以下簡稱阿嬤家博物館)，其博物館核心關懷為「慰安婦」議題，館內常設展示「慰安婦」相關史料照片、文物藏品，以及「慰安婦」受害者進行主題藝術治療時的織布縫紉或畫作為展品，口述訪談影片為輔。在展示空間與文本格式有所限制中，展品背後或多或少蘊藏著某些沒有被說出來的事紀，因此導覽員扮演著傳承記憶與開啟公共討論的重要角色，同時於導覽對話過程中，「阿嬤家」館旨特殊性亦時常激發許多值得探討的性別課題。緣此，本文研究問題為二：在既有機構限制裡，女性主義教育如何融入導覽教育，特別是培訓志工與設計導覽稿？導覽過程又如何可能和觀眾共構知識？研究目的在於以己身行動經驗出發，透過敘說研究的探照燈，回溯過往導覽與教育行動，照映我在博物館時對志工的導覽教育培訓，自身導覽過程和大眾對話情況，進而思考在機構既有定位與知識權力結構中，如何融入女

性主義教育精神，促進多元知識生產交流，以及提升性別平等意識，觸及突破既有機構限制的目標（蕭昭君，2004）。進而使博物館與教育之間的關係不僅只是知識的傳承，亦是解放壓迫與自由對話的開展，同時藉由博物館導覽教育公眾覺察性別議題、提升性別意識之公民素養。

貳、博物館導覽如何可能「人性化」？：博物館導覽與女性主義教育的思辨

博物館與教育的關係之所以能緊密相連、相互支援，可先從博物館空間的特殊性進行理解。根據中華民國博物館學會章程所定義，博物館為

「服務社會及促進社會發展，從事蒐集、維護、研究、傳播、展覽
與人類暨其生活環境有關之具體證物，且以研究、教育、提昇文
化為目的而開放之非營利的法人機構皆屬之。」³

事實上，博物館空間不僅背負傳承歷史、政治、文化、教育寓意，同時可能彰顯一個國家如何民主化的過程。Barrett（邱家宜譯，2012）探討博物館空間與民主的辯證關係時，指出公共空間與民主密不可分。她認為在 18 世紀晚期，博物館逐漸轉化成為公眾服務的重要機構，並致力於去除博物館權力，博物館空間與展示之物證，應成為人們可以自由投身、討論其公共性事務的地方，而民主亦從中生成。亦如 Barrett（邱家宜譯，2012）援引哈伯瑪斯（Jürgen Habermas）對於空間的「公共性」定義，即是該公共空間裡的論述對象，具有與公眾相關之重要性，並能讓公民聚集在此共同討論該事物，博物館空間得以作為大眾舞台，運用教育讓人們成為公眾的一員。進而可知，近代博物館的空間公共性，或許不見得以政府或民間營運來劃分，也不再僅是憑「供大眾觀賞」來定義，而是貼近 Barrett（邱家宜譯，2012）所指，博

³ 取自中華民國博物館學會章程第一章第一條，詳見：<http://www.cam.org.tw/>（瀏覽日期為：2019 年 6 月 6 日）。

博物館能否協助開啟公眾各方對話，促進觀眾、社區甚或社會關係的多元可能。

其中，博物館裡的導覽員扮演著開啟對話的重要角色。關於導覽員揹負的任務，除了解說展示主題，成為傳達理念給予觀眾之外，同時擔負說服與溝通職責（張家銘，2001）。只是，這樣的「說服」同時也反映了知識與話語的權力關係，因為導覽員解說背後的知識形成，可能揉雜著博物館機構既有定位理念或大眾期許的使命（張家銘，2001），而當導覽員本身作為具有知識的主體，置身於一個被觀察，使政治文化再生產的空間時（邱家宜譯，2012），既擁有掌握話語權的權力，同時又身負傳遞輸知識、開啟對話的教育功能，導覽員如何更進一步在既有位置上看待自身權力，反思機構定位，甚或藉由溝通，和公眾共構更多元、自由且具人性化的知識？

對此，女性主義教育學的論點，或許可以成為協助博物館教育的推進視角。在女性主義教育學研究論述當中，其精神核心以知識共構、多元關懷及權力辯證；意即，女性主義教育學重視學習場域當中的差異性，批判具結構性權力的灌輸式教育（如以男性中心為視角的知識），努力創建彼此關懷信任的學習空間，期盼不同族群、性別、階級於此相互滋養，進而從中共同構造批判力與反思性的知識，但同時亦重視教與學之間的權力運用問題。因此，若我們提問若博物館作為可能具有階級性結構的場域，該如何和公眾共構知識？那麼，Freire(1970)主張的「知識互為主體」概念，或許指引了一個方向。

Freire(1970)在《壓迫者教育學》(Pedagogy of the Oppressed)裡指出，必須打破教育權力與知識間的僵化關係，包括破除長久以來「老師與學生」、「知識分子與一般民眾」、「壓迫者與被壓迫者」固有位置，並以過往被「知識」靜默的社會底層為主體；因此，教與學之間不僅是文化的、政治的，亦應是人性化的(Freire, 1970)，即是「和」受壓迫者共同、共作、共有及共構的教育學。若運用 Freire 的論點來看，「說服」其實包含了更深刻的涵義價值，即是作為「領導者」的導覽員，需與民眾共同並肩，轉化過往「導覽員傳遞，觀眾接受」的屯積式對話，進行互為主體進行對話(Freire, 1970)。包括在導

覽過程中與觀眾共同自省、接受觀眾挑戰與批判既有知識，讓觀眾成為參與建構知識的主體，也或許從這樣的導覽對話中，才有可能解放受抑制的知識，導覽知識才得以能轉化為人性化的教育。值得注意的是，若要讓導覽成為知識互為主體的可能，需奠定在人與人的溝通互動上，倘若博物館過於依賴語音導覽，讓導覽知識傳遞過程無法與人進行互動，甚或無法創造人與展品之間的聯繫(Jarrier & Renault, 2012)，某種程度上阻礙著知識溝通。

在導覽對話互動中，導覽互動確實具有語音科技不可取代的重要性。比起語音導覽千篇一律的內容，導覽員能直接和觀眾互動，提高觀眾投入博物館的參與體驗(丁維欣、余智雯、彭潔薇、顏芊螢，2016)。而導覽作為「以人為本」的志業，比起語音導覽，以「真實的人」進行的導覽行動，也更可能融入女性主義教育的溝通機會。如同楊幸真(2004)剖析女性主義教育學的信任與關懷指出，當師與生藉由對話彼此分享感受、生活見聞，讓愛與信任在溝通過程滋長；如此一來，教師不再是讓學生感到疏離的專職人員，而是成為相互貼近生命的「真實的人」(楊幸真，2004；丘亦岱，2002)。然而，博物館空間是公眾參與所在，若要完成一個深入人心、知識共享的導覽，即便導覽員充滿自信，準備進行一場知識共構的行動對話，但導覽行動不是真空發揮，觀眾也並非將導覽知識照單全收，如何讓博物館展場成為相互學習的安全教室(劉美慧譯，2009)，甚或理解作為「受教者」觀眾所認知的世界(Hughes, 1995)，皆是導覽實作現場可能面臨的挑戰。

或許博物館本身無法使任何族群或性別感到安全，因為博物館仍具階級與限制性，但隨著現今博物館透過開放公眾前來參觀，踏入博物館的人們，亦可能在進入博物館的過程，不斷地試圖初步於自身建立安全感。那麼，館員要如何維繫安全、甚或打造安全對話空間，進而翻轉特定性別、族群或階級族群受抑制的聲音或智識，甚或達成彼此信任與滋養的知識交流，即考驗著館員對於權力的察覺、反思與善用關鍵。博物館的導覽空間是一個說故事的記憶空間(邱家宜譯，2012)，而當各式不同族群的人想要參與聽故事，或是一起說故事，會為導覽帶來擾動或革新的火花。例如某些導覽員準備共

享的知識是給「初學者」，但當觀眾的先備知識超出導覽員預設時，即可能會對導覽內容有所挑戰；或是年長觀眾有坐著聽導覽的需求，但導覽空間經常是以青年、可久站的人為設計基準，造成需求被忽視情形；抑或是導覽過程常忽略觀眾也有互動與提問、發表意見的渴望（張家銘，2001）。這些互動角力，都再再反應創造一個安全的說故事空間重要性。以女性主義教育精神角度來看，在空間物理配置上，帶領者必須看見不同群體需求，甚或創造讓彼此經驗感知共享的對話空間。

如同 Manicom(1992)注重教與學的協作過程，知識應該是彼此合作、傾聽與關懷形成，因此 Manicom(1992)在既有教室空間中，將課桌椅排成圓型，讓學生們可以相視對話，轉化物理設置帶來的距離。就如同 hooks（劉美慧譯，2009）指出，帶領者所創造的安全空間，是一個可以讓人們自由分享、學習批判既有知識，並且共同反思及擁抱多元的空間；於此同時，帶領者亦需勇敢面對教學過程當中的挑戰與沉默，得以促使彼此在互動歷程中成長，讓空間作為增能的地方。只是，無論是如何「安全」的空間，人作為理解世界的主體，也可能動搖帶領者所打造的安全環境。例如在對話過程裡，可能呈現男性仍為發聲者，或是發表著以男性觀點作為全人類知識經驗等情況（Maher, 1999），但這種動搖也可能成為轉變的火花。如同 hooks 認為在女性主義教室當中，即是提供一個能夠自由發聲、學習差異，並且在現實生活中培養批判意識與反思的空間；也就是說女性主義教室創造的安全空間，是可以將空間意義轉化成學習經驗的現場（劉美慧，2009）。而在博物館教育現場，無論是展品文本，或是導覽互動，博物館空間提供了不同立場的敘事，如何在其過程中產生不同解讀與理解的可能（邱家宜譯，2012），其背後的理解體系牽涉到人們複雜的生命經驗、性別族群關係。

Hughes(1995)認為，我們的身分與生活方式經驗，將影響自身理解何謂「客觀」、「可接受」的知識，但這樣的知識往往可能夾帶著特權或歧視，例如以男性為中心的男流觀點，運作性別特權視角，可能排除「其他」性別或族群的知識與需求，形成某種知識型態的霸權。對此，帶領者對於社會結構

的覺察有著重要性，因為人們的生活離不開社會結構，而在社會位置裡生活的經驗，有相當程度決定人們的觀點、認知機會(Hughes, 1995)，因此導覽員在傳遞知識時，或許也需思考自己如何理解展示主題，同時理解觀眾如何認知主題意義，以結構性面向認識彼此的知識型塑，共同對既有結構生產的知識進行批判、認同或反思，探究哪些知識在社會結構裡被合法或默許，這也是女性主義認識論所關懷的議題之一(Hughes, 1995)。

如此看來，導覽員揹負著深遠豐厚的責任，但當導覽員面對不同的觀眾族群的需求與認知，導覽員如何整合女性主義教育概念，在博物館展場內展開導覽溝通的教育對話？其實，若綜整上述可知，導覽員擁有調配導覽腳本，掌控現場互動，甚或是翻轉他人知識的權力，或許讓導覽融入女性主義教育精神的可能，即是導覽員必須正視權力的運用。在女性主義教育現場，帶領者和教材不是唯一的知識來源，帶領者須相互認清「學生」各異的立場，接受各式角度的思考挑戰，去除教師「唯一」、「真理」的權力（楊巧玲，2006）。不過，去除權力不等於揚棄權力，如同 Fisher(2001)認為，帶領者難以否認握有權力的存在，而正視或解構權力，並非放棄權力，是需進一步追蹤權力的影響性，探問權力如何建構形成與運作。就像 Manicom(1992)同樣認為權力必須被善用，因為在教室空間當中，倘若有些學生（成員）發聲裡的特權意識，壓制或排除了其他成員時，教師（帶領者）能善用權力介入釐清，開啟多樣性的對話，並一起反思知識的背後的建構，是重要的實踐自由的教學過程。hooks（劉美慧譯，2009）認為教學即是自由的實踐，教育能帶領人們越界，跨越歷史性的壓迫，跨越個人層次的思考；而帶領者若學習將權力分享給學員，讓學員藉由參與成為建構知識的主體，從個人生命經驗發聲，進而從意識覺醒轉化成批判意識，自由在教育實踐裡解放。

進而思考，權力與教學之間，或許是互為影響的複雜樣態，女性主義教育學對於權力概念討論亦是多方向的。本文主要以女性主義教育學的「權力」議題：去除權力、解構權力、分享權力及善用權力，輔以女性主義教育學概念，將探照燈打在自己身上，探詢導覽員於博物館導覽現場實作過程中，會

遇到哪些行動困境？導覽員如何可能運用「權力」概念，和志工、大眾共同實踐教育？女性主義教育學又如融入導覽行動中，與公眾一起看見知識與結構的問題，同時理解彼此認知的多元世界？事實上，當我們置身結構時，我們不僅看見結構的限制，也看見人與人之間可以如何行動，突破各種限制的可能（蕭昭君，2004），而女性主義教育學，或許是開啟導覽行動在既有體制中「越界」的一道橋樑。

參、「我是阿嬤家展覽教育員」：導覽教育專員的權力再思

一、博物館管理權力如何和導覽志工互為知識主體？

在博物館看似開放性的展示背後，存在著具有知識的主體 (knowledgeable subject)，即是博物館管理者（邱家宜譯，2012）。博物館的管理層面有各式配置，館長決定博物館後續計畫活動，組長分派職責執行監督工作；而我在阿嬤家任職的展覽教育專員一職，是在展覽教育組組長分配後執行任務，日常主要基本職責為管理執行導覽事務與志工培訓，在這一層層管理權力機制中，我站在既有處境中行動，在既有位置上接受與運作職責權力，包括培訓志工導覽的同時，也管理志工。

若綜整上述而言，管理與培訓志工，可能是一項權力傳承的行動，甚或是建構知識的權力過程。而志工作為博物館必不可缺的人力資源，亦是落實博物館教育功能的後盾（黃勝裕，2013）。我的職責是教育志工如何進行導覽，再藉由志工的導覽教育公眾，職責具備掌握管理培育權力，故本文若提及職稱時，並非強調身為展覽教育專員的優越感，而是試圖呈現在組織所分派的職責及其既有權力配置下，作為博物館的成員們，共同置身於組織系統對於不同角色授予不同的權力關係當中，成員們在其中如何可能彼此參與、反思甚或突破博物館固有培訓流程之經驗。

博物館導覽內容包含具體史實物證及抽象意義知識外，也回應了博物館

的定位理念(張家銘, 2001)。阿嬤家博物館理念為「記憶歷史, 超越創傷, 激發生命前行力量」, 即是以二戰時期「慰安婦」歷史事件為核心, 銘記戰爭與性別的人權傷痛, 尤其著重女性與性別暴力議題, 並期盼觀眾進入阿嬤家博物館空間時, 藉由參與導覽的同時獲得省思與賦能, 鑑往知來, 拒絕性別暴力再演, 關照女性於社會的性別處境。在導覽稿誕生的四個步驟裡, 體現並運作了教學生產技術的真理遊戲(McLeod, 1998), 亦即, 看似客觀與真理知識的導覽內容, 其實涵蓋著機構理念、回應社會政治觀點, 甚或參雜我個人對議題的價值觀。導覽稿構成步驟如下。首先, 我依循博物館理念設計導覽稿內容, 接著獲得組長與館長核准後成立, 其次以該份導覽稿培訓志工, 最後志工則以此導覽內容面對公眾。因此, 導覽內容本質上是經過多重決定的教材(McLeod, 1998)。

我站在展覽教育專員的位置上, 運用位置賦予的權力, 介入與建構第一線與觀眾溝通的導覽教材。當我在考核志工導覽⁴時, 看著志工努力將導覽內容背熟的模樣, 我也不禁反思: 這些知識究竟是「誰」的知識? 再者, 如果說導覽內容知識是多向的決定, 有沒有可能善用既有權力, 讓導覽稿融入更多元、人性化、性別意識的觀點? 事實上, 在意識到自己握有書寫導覽稿的權力當下, 我在導覽稿內設置了關於歷史與當代性暴力的觀點對話, 例如「慰安婦」阿嬤曾在慰安所遭酒醉軍官毆打失聰, 但類似其情境仍在現今社會上演(如家暴), 指出在當今父權社會結構裡, 女性仍處於性別弱勢的位置。善用權力設置性別意識議程的行動, 得以邀請志工或觀眾共同省思性別暴力並非只存於歷史, 或許回應 McLeod(1998)提出的論點, 即是在既有體制或教材限制下, 教師的態度是改革的目標, 倘若教師善用權力設置更多觀點(如性平意識)議程, 反倒是擁有改變結構的機會。因此, 覺察與掌握在手中的「權力」並非決然意含著「壓迫」, 而是須思考如何善用權力轉化成互為主體、表達自主的力量, 讓教學貼近結構、挑戰結構、讓結構產生細微

⁴ 在我任職時期的志工導覽考核制度, 為解說給專員聽一場, 後現場導覽三場, 有時展覽教育組組長亦會同行, 專員評估皆通過後即頒發與確認導覽志工的資格。

變化可能，或許是更值得關注的教學實踐方式；當然，亦不能忽略解構權力、分享權力須合併行動的概念。

誠如上述所提，當我考核志工導覽時，有些志工雖然盡力導覽稿背起來，但考核過程難免緊張忘詞，或愣在原地不知所措，直勾勾地看著我笑。雖然當下我並不會有扣分動作，但會在評核表寫著：「若更熟悉導覽主題內容更佳。」爾後回顧再思，志工的「緊張」與「不熟悉」，是不是反應志工本身和導覽「知識」的異化可能？Freire(1970)與 hooks (劉美慧譯，2009)皆指出，當人們的生命經驗與知識產生斷裂，知識很可能僅是無法形成對話的廢話，或是讓人們自身異化的技術；同時知識也疏離了人性，異化了經驗。當時約經過兩次考核發生類似狀況時，我意識到導覽稿應只是一個概向，是讓志工初步面對大眾時，腦海內彷彿有座資料庫能提取「庫存」知識，但正如 Freire(1970)提出對於囤積式教學的「存領」批判，囤積式導覽稿教學固然能讓志工存取提領，如此長期下來，志工在現場與觀眾互動時，很可能會喪失對行動與問題反思的能力 (黃勝裕，2013)；更何況我個人能在導覽稿內設置議程，甚或臨場發揮觀點，為何志工不行？驚覺不能再以如此囤積式教育培訓志工，我開始學習如何分享權力。即是鼓勵志工結合個人經驗，或關懷議題，甚或是所學擅長 (有不少志工是社會系或博物館學的學生)，歡迎志工在導覽稿內設置自己關懷分享的議程，從其自身生命發聲讓知識有所意義，同時解構我作為「專員」的權力，互相成為建構知識的主體。

二、權力的多面向：女性主義教育學於導覽現場之運用

但我仍必須承認，分享權力的界線並非無限上綱，甚至在分享權力的過程，也伴隨著權力的介入。即便志工在考核時能改變導覽稿腳本，加入個人知識見解，甚或志工通過考核資格、以正式志工導覽員的身分，更能於導覽現場稍微即興發揮，我仍需在現場觀察志工表現，包括當志工導覽過程中與觀眾產生火花時，必須介入澄清。這裡指的火花並非是負面意義，因為觀眾和導覽員擁有共同心意關懷某個議題，火花才得以產生，知識也才有可能共

同建構，帶領者得以對於權力的影響性作追蹤與反思。某次一位志工講解「小桃阿嬤」故事時，即興發揮將小桃阿嬤較具公眾討論的學歷問題，並做了較斷定的解說：小桃阿嬤「確定」曾就讀臺南女中，因被日本兵強制拉走成為「慰安婦」。結果現場有觀眾提出問題，即是倘若當時小桃阿嬤已開始上學，怎麼會沒有學生證登錄的紀錄？該名志工就自身認知回應表示，新聞也都有刊登小桃阿嬤回臺南女中的消息，無論如何臺南女中是「承認」小桃阿嬤的就讀身分，所以小桃阿嬤的學歷沒有太大問題。可想而知，雙方展開充滿分享與挑戰的對話。

事實上，兩者的表述皆有意義所在，亦有物證事實。無論是面對婦女救援基金會或大眾媒體，小桃阿嬤本人確實有說出就讀臺南女中的過往⁵，亦表明自己是被日本兵強制帶走，但同時也存在著就學時間軸考證問題。因此當下我以「專員」身分介入，肯認志工帶領議題的意義，也肯定觀眾尋求史實解答的精神，進而解釋無論是哪一種說法，或許我們更需看見在歷史條件脈絡下，小桃阿嬤身為女性，被強行拉去做「慰安婦」的女性人權問題，以及當時女性多被轉賣做童養媳，求學不易的性別困境，同時提出現今人口販賣仍以女性居多，這是否與「慰安婦」處境相似？在彼此共同反思過往與現今社會的對話中，我們相互學習與認識彼此的觀點知識，而那次的交流經驗，也讓我再敘述回顧行動經驗時，反思權力運作過程。

在對話過程的表面上，是志工與觀眾的各執己見，引來展覽專員的權力介入釐清，彷彿也鞏固展覽專員解說的專業形象，但其實更解構了展覽專員權力的可能。因為志工與觀眾的對話交流，體現原先的導覽稿或培訓過程裡，對於小桃阿嬤的學歷議題有「避而不談」的現象，倘若不是志工開啟這項主題，如此值得共同更深入討論背後意義的議題可能被埋藏。因此，當展覽專員信任志工，將權力分享給志工導覽，或許也創造了一個能讓志工以

⁵ 可見由壹週刊公開採訪報導《慰安婦的故事—小桃阿嬤的恨與愛》影片。00:44 秒處起，小桃阿嬤抱著臺南女中致贈的小書包道：「在早阮讀俺啊（chāi-chágóatha kán）。」影片連結：<https://tw.nextmgz.com/realtimenews/news/360886>（瀏覽日期：2019 年 10 月 20 日）。

自身發聲，挑戰既有導覽知識的安全空間，甚或開啟博物館人員與參與觀眾的對話與意識覺醒。而那次我們多方對談的內容，最後新加入在導覽稿裡，某種程度呈現了知識共構的真切過程與存在，鬆動館方體制內專員撰寫的「唯一真理」導覽稿權力，同時亦呈現權力的、分享、善用、介入與解構是相互密影響的。然而，在博物館現場裡，觀眾是充滿異質性的群體（張家銘，2011），對我置身的位置而言，「權力」的運用不僅是面對志工，如何和不同背景、不同需求、不同觀點的觀眾對話互動，彼此理解，亦是重要的課題。對此，在下一節的討論裡，將運用女性主義教育學的權力與認識論概念，敘說我自身導覽的行動經驗，探究女性主義教育學如何可能融入導覽行動。

肆、博物館導覽如何和大眾共構知識？

一、「男流」的觀眾：以女性主義教育認識論為導覽視角

就當代觀點而言，博物館提供教育服務的對象，應包含各階層族群、各種性別、各樣年齡的觀眾，但如何適切回應異質性的觀眾需求，又兼顧提供滿意的服務，需要在新舊導覽行動經驗中往返比較、來回學習，甚或是營造解說溝通的機會，都是導覽員面臨的作業（張家銘，2011）。但事實上，博物館觀眾不僅有高度異質性，有時藉由導覽預約，也能聚集較有同質性的觀眾。例如在我任職時期裡的導覽服務，大多服務預約團體，包括商業團體、觀光團體、學校團體。團體預約需付費，這類型觀眾也因集合於特定團體性質，較有集體性的核心價值觀。除此之外，我也負責週六日的假日定時導覽，假日定時導覽採免費現場開放報名，而採自動登記報名的方式，或多或少也透露出，參與者自身對主題更進一步認識的渴望，其參與觀眾背景異質性亦較大。因字數有限緣故，在本文我將以假日定時導覽的經驗，探究女性主義教育融入導覽對話的重要關係。

阿嬤家博物館的假日定時導覽時間，為每週六日的下午兩點、下午四點各乙次，在早上九點開館時，館員會將報名表與筆放在博物館門口，讓有意

參與者自行選擇方便的時間填寫報名，報名上限是十五位，報名觀眾在導覽前十分鐘於博物館大庭內等候集合。因此，每次導覽的人數不一，有時候表單名額填滿，但實際參與的觀眾只有兩三人；有時候參與觀眾人數已達上限，但因講解過程有開麥克風，有觀眾聽到感興趣的主題會參與跟隨，造成展場「塞車」的狀況。然基於假日定時導覽為免費服務，目的在於提供公眾認識「慰安婦」議題空間，以及共同思考當代女性與人權問題，緣此，導覽員並不會強制非事先報名者離場；但可想而知，假日導覽將聚集高度異質性的觀眾，而在導覽過程中，觀眾與導覽員帶著各自對於「慰安婦」相關議題的認知，展開對話旅程。

某次假日導覽，講解到慰安所的生活狀況，介紹二戰期間慰安所的保險套複製展品，並解說當時慰安所規定必須要發放保險套給日軍使用，但根據「慰安婦」阿嬤們的訪談資料，仍有許多日軍偷偷不使用。還來不及往下解說，有一名目測約四十歲的男性大聲打斷導覽：「那其實日本人對慰安婦很好呀！還有規定男生要帶保險套，現在的性工作者還有沒那麼好的待遇咧！」周遭有約兩名觀眾默默點頭。若以後殖民女性主義角度來看，殖民者以改善與關照殖民地與人民之名，事實行使讓殖民地與其人民成為供殖民母國利用的資源（邱貴芬，2000），就像規定日軍帶保險套、甚至為「慰安婦」健康檢查，背後用意是避免女性將性病傳染給軍兵，降低軍力下降可能。而若以女性主義教育觀點能察覺，該名（與幾位點頭）的觀眾可能以男性中心思想看待「慰安所」生活，即是以男性對女性的「待遇」來解釋女性處境，忽略女性作為主體，她們如何被剝奪自由、人權、身體權；某種程度上，也反應社會體制裡無所不在的「男流思考」，會如何建構人們接受以男性作為主導權的知識，及影響人們對社會結構理所當然的主觀性(Hughes, 1995)。

至此可知，導覽員作為現場握有話語、領導權的任務，而正如同後結構女性主義教育者揹負的任務，不僅要解構以男性主體衡量他者形成的「知識」，更著重檢視現代解放對話中，女性如何被定位，女性主義教育者又如何在對話中，解構與注意對話裡的多重性，進而理解社會生活組成的方式，

以及可以有所改善之處 (Hughes, 1995; 潘慧玲, 1999)。因此, 導覽員比起斷定說觀眾的思考是個人化的「錯誤」, 不妨思察觀眾理解知識背後, 運作何種結構性的男性霸權, 進而開啟對話共構人性化知識的解放。當時我運用權力阻斷那名男性觀眾的話語, 並且敘說「保險套」和加碼解說「健檢」背後的性別不平等, 便在等待約三秒鐘後看見男性觀眾沒有反應, 我便預設他「沒有問題了」, 繼續往下一個主題前進。這件事後來引發我的反省與疑問, 即是我看似運用權力阻斷, 並製造了翻轉性別意識的話語概念, 但那或許談不上對話, 只是單方面的講述, 且預設觀眾的沉默就是接受。沉默是多向意義的體現, hooks 認為沉默的來源, 或許是某種特權知識讓某些特定成員抑制話語權, 但亦反應了不同族群與性別對於差異的認知覺醒, 同時也是開啟多元對話的可能 (劉美慧譯, 2009)。然而, 即便我願意在現場等候該名男性觀眾打破沉默, 或繼續進行討論, 那其他觀眾想進行下一個主題的權益呢? 畢竟導覽時間有限, 要在一場四十分鐘的導覽過程中, 盡力傳遞既有知識, 又渴望展開共同挑戰既有知識對話, 具有實際考量與操作張力存在。

二、知識再恢復：導覽知識與性別意識的共解共構

基此對策, 爾後我在最後十分鐘的導覽時間內, 便關掉麥克風進行導覽。一方面是去除透過工具大聲說話的權力, 另一方面期許能拉近我和觀眾的距離, 循序漸進將對話語權轉回至觀眾身上, 歡迎觀眾自由提出任何討論, 並詢問導覽過程有沒有不清楚之處。同時, 我也邀請觀眾可以隨意坐在館內地板上 (倘若有孕婦或年長者、孩童、行動不便等需求者, 會第一時間主動建議至長椅上坐著討論), 也如實告訴觀眾每天木地板都會清潔消毒, 讓觀眾能對環境感到信任。除了環境的信任, 我也期待讓博物館變成安全的對話空間, 因此以自身思考經驗開場, 作為一種導覽對話策略。例如導覽到最後一幅展品, 是宛女阿嬤的畫, 宛女阿嬤曾是養女, 後因分擔家庭經濟, 卻因職業詐欺成為「慰安婦」。藉此, 我拋出對於「慰安婦」是自願或非自願議題討論, 包括我想到的是, 在阿嬤看似自願前往, 但非自願成為「慰安

婦」背後存在那些問題？或許當導覽員先以己身觀點發聲，暫時跳脫導覽稿既有觀點，以提問式對話互動，可能展開多元探討空間。如 hooks（劉美慧譯，2009）所言，當教師（帶領者）願意適當地自我揭露觀點，且這份揭露需是可以開啟對話、歡迎多元觀點甚或扭轉歧視的意義時，學生（觀眾）也會有所勇氣陸續講出自身看法，亦透過提問式教學達成彼此學習的可能。因此，我們在傾聽彼此的過程中，也逐漸建立起有溫度的信任關係，進而相互挖掘表層的「自願與否」議題背後，蘊含著女性在二戰脈絡裡不由自主的性別困境。

不可避免的，在導覽對話過程當中，仍有以男性知識代表全人類觀點的聲音出現(Maher, 1999)。像有名男性觀眾曾提出二戰期間受害的不只是「慰安婦」，也有很多身為男性的軍兵是受害者，為什麼要「過度」紀念女性？這時亦有女性觀眾發聲回應，她認為女性在歷史遭受的壓迫常被視而不見，所以即使現在我們身在「慰安婦」紀念博物館，也要被質疑。在相互激發火花的一番討論後，當時我以 Allan Johnson 觀點參與討論，即是社會將「為國作戰」的男性視為勇者，包括立英雄紀念碑，卻忽視女性同時也在「為國作戰」中遭受性暴力、軟禁，或強迫成為照顧者的處境；更多女性被歷史洪流掩埋，甚少人知道她們遇害後的去向，當然，也沒有人為她們立紀念碑紀念女性的犧牲與付出(成令方、王秀雲、游美惠、邱大昕、吳嘉苓譯，2008)。對此，我們卻認為理所當然，且不會覺得為男性軍兵立紀念碑是「過度紀念男性」，那麼，認為記憶「慰安婦」歷史是「過度紀念女性」的想法，會不會剛好呼應社會以男性中心運轉，而我們的思考與知識在其中受影響？並表示希望聽聽提問者的看法，他說他要再想一想。令我印象深刻的是，對話快結束後，該名男性觀眾向所有參與討論者「道歉」，說自己剛剛不該說出這麼性別歧視的語言，也慶幸自己有來這場導覽和大家討論，當時提出異議的女性觀眾也點點頭。

事實上，我更感謝自己能參與她／他們的對話。如同 Freire(1970)所言，教學是具有共同意向、互為主體的投入行動，當我們能夠互為主體，藉由導

覽教育投入自由對話，才是解放人性的知識起點。意即，我們在阿嬤家博物館藉由對話行動，互相討論在戰爭裡犧牲、默默無名的平凡女性，揭示故事背後共同的文化結構，是如何成為壓迫女性集體的知識存在（蕭昭君，2007）。當導覽員創造安全空間，得以讓參與觀眾藉由彼此對話共同生成具有意義的知識，於此同時，導覽員和觀眾互為主體是知識共構，也是共同紀念「慰安婦」女性的一種行動方式。也之所以，導覽教育真正目的，在於導覽員透過解說對話過程中，使參與者覺醒、批判與相互提問，戳破結構或壓迫者製造的「知識」假象，讓被壓迫者介入及實踐，解放被壓迫者與壓迫者順服宰制關係中的存有與佔有(Freire, 1970)，進而從對話解放人類，恢復人性，也恢復與解放曾被抑制的知識。

伍、結語

正如 George Hein(1995)認為，博物館能提供學習資源，亦是對於人民產生力量與影響性的場域，人們在博物館當中體會的短暫經驗，即可能從和博物館互動中建構或轉化知識，觀眾與博物館的互動之間是具教育寓意的對話過程。本文藉由敘說探究，運用女性主義教育理念，回溯我在阿嬤家博物館的導覽教育行動經驗，並在敘說過程反省與重審行動意義後，針對博物館導覽教育實務提出兩項建議。

一、導覽員需學習活用既有「權」責中的「力」量，讓導覽知識活化為能應用與應變於博物館的教育管道。學習在既有導覽稿設計限制中，透過權力介入設置如去除歧視、提升性別平等意識等知識；學習將權力學習分享給志工，使志工能貼近自身生命經驗，加入個人關懷觀點，開啟知識對話或促進批判可能；即使置身於機構內，也學習避免將既有知識奉為唯一真理，包括不容觀眾挑戰，或視觀眾為「無知者」，而是學習製造啟動對話的時間與安全空間，觀察各個觀眾可能的需求。若過程出現特權意識知識，學習運用權力介入、阻斷，同時開啟對話，轉化具批判性、帶領觀眾看見結構背後被壓迫的知識。導覽員站在博物館賦予的位置上活用權力，亦學習覺察權力、

解構權力，追蹤權力後續的影響性，包括觀眾離開博物館後在網路上對導覽員的回饋，可能也是追蹤對話知識帶來影響的成效之一。因此，唯有導覽員學習和觀眾互為主體，才能共同建構出具有生命力的知識；畢竟，理論知識奠定於生命經驗（Freire, 1970；劉美慧譯，2009），而觀點知識也來自於置身結構裡的我們，我們藉由對話相遇，喚醒對教育本身所求的渴望，方是讓所有人能夠識讀、恢復人性化志業進而獲得真正的自由，故教育為自由實踐（Freire, 1970）。

二、在導覽過程中覺察觀眾置身的性別結構處境，進而實踐性別平等意義。從本文有所限的字數敘說中，能見我在假日定時導覽行動經驗裡，即使盡可能創造貼近安全的對話空間，或是製造使觀眾主動發聲的情境，但女性觀眾的聲音較少浮現，仍多是以男性觀眾主動提問或打斷導覽。這或許反應結構性的性別問題，如同 Rich（孫瑞穗譯，1991）激勵女學生大聲要求教育那般，所謂的要求不僅是敢於表達需求，更理解自己的需要為何，為何所要，而倘若導覽員若能善用力量，鼓勵或邀請女性觀眾提問發聲，理解以女性觀眾出發的思考，看見女性觀眾知識如何被社會型塑的可能，察覺女性觀眾渴望討論的知識議題，或許能在博物館空間內創造對話契機，安全的討論空間之外，亦在無形之中，解構既有女性受抑的發聲性別結構，或生產女性知識的可能。

參考資料

- 丁維欣、余智雯、彭潔薇、顏芊螢，2016。博物館語音導覽過時了嗎？。科技博物，20（4）：5-24。
- 丘亦岱，2002。諾丁關懷倫理學之研究。國立嘉義大學國民教育研究所。
- 成令方、王秀雲、游美惠等譯，Allan G. Johnson 著，2008。性別打結：拆除父權違建。臺北：群學。
- 宋祚忠、陳思妤，2019。科學類博物館觀眾學習成效與評量之研究：以國立海洋科技博物館帆船特展為例。博物館與文化，17：207-239。
- 邱家宜譯，Jennifer Barrett 著，2012。追求民主—作為公共空間的博物館。博物館學季刊，26（4）：7-28。
- 孫瑞穗譯，Adrienne Rich 著，1991。大聲要求教育。載於島嶼邊緣，1：52-56。
- 張家銘，2001。解說員最常面臨的考驗、困境與調適、化解之道。博物館學季刊，15（4）：101-115。
- 潘慧玲，1999。教育學發展的女性主義觀點：女性主義教育學初探。論文發表於國立臺灣師範大學教育學系主辦之「教育科學：國際化或本土化？」國際學術研討會，臺北。
- 黃勝裕，2013。從博物館導覽志工培力實踐初探志工隊治理機制建構。科技博物，17（2）：67-90。
- 楊幸真，2004。再思女性主義教育學：愛、信任、倫理與關懷。通識教育季刊，11（12）：227-251。
- 蕭志同、廖宛瑜、陳建文，2006。博物館服務品質、認知價值、滿意度、忠誠度關係之研究：以國立自然科學博物館為例。博物館學季刊，20（2）：81-96。
- 蕭昭君，2004。誰需要女性主義的教育：一個師資培育者自我解放的敘說研究。通識教育季刊，11（1&2）：171-198。
- 蕭昭君，2007。妳媽媽的故事有什麼好寫的？生產禮讚女性教學知識的行動敘說。教育實踐與研究，20（1）：201-225。
- 楊巧玲，2006。不一樣的教學原理：從自我認識到社會參與。臺北：心理。
- 顧燕翎主編，邱貴芬著，2000。後殖民女性主義。載於女性主義理論與流派。臺北：女書文化。

劉美慧譯，bell hooks 著，2009。教學越界：教育即自由的實踐。臺北：學富文化。

Bourdieu, P., & Passeron, J. C., 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London/Beverly Hills, Calif., Sage Publications.

Freire, P., 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.

Foucault, M., 1986. Of other spaces. *Diacritics*, 16(spring): 22-27.

Fisher, B. M., 2001. No angel in the classroom: Teaching through feminist discourse. New York: Rowman & Littlefield. [Ch4, Exploring the ethics of care, pp111-136].

Hughes, K. P., 1995. Feminist pedagogy and feminist epistemology: An overview. *International Journal of Lifelong Education*, 14(3): 214-230.

Hein, G.E., 1995. The constructivist museum. *Journal of Education in Museums*, 16: 21-23.

Jarrier, E., & Bourgeon-Renault, D., 2012. Impact of mediation devices on the museum visit experience and on visitors' behavioural intentions. *International Journal of Arts Management*, 15(1): 18-29.

Manicom, A., 1992. Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canada Journal of Education*, 17(3): 365-389.

McLeod, J., 1998. The promise of freedom and the regulation of gender: Feminist pedagogy in the 1970s. *Gender and Education*, 10(4): 431-445.

Maher, F. A., 1999. Progressive education and feminist pedagogy: Issues in gender, power, and authority. *Teachers College Record*, 101(1): 35-59.