



研究論文

教室裡的邊界交疊與跨界的可能性— 台灣某專科學院的現場觀察與實驗性作為

蘇羿如

蘇羿如，慈濟大學宗教與文化研究所博士後研究

收稿日期：2011年2月23日；採用日期：2011年4月20日



摘要

本文主要在於探究教室裡的邊界與跨界意味著什麼？而探究的基礎則是立基在我曾任教的某專科學院的教學現場觀察與嘗試性的實驗作為。在教育體系中，學校、行政組織人員、教師、學生，四個行動者共同構成學校教育的運作，而他們各自又有其置身的環境處境，這些環境處境彼此交疊在教室的教學現場，使得教學現場不再是單純的教與學的關係，而是四種環境處境相互交攀與彼此影響的所在地。所謂的邊界即是環境處境下互動而成的產物。就此而言，論及跨界的可能性，就有必要先認清這樣的環境處境，方能產生跨界的進一步行動。本研究發現學校自身的環境處境，主要是以市場供需的運作邏輯優先於其他任何教育理念，這與少子化和廣設大專院校下所造成的招生不足問題有直接的關連性，此情況尤以後段大專院校為最。學校行政人員的環境處境則是配合學校樽節成本的各種政策。新任教師的環境處境則為教職缺短少，只有兼任的不穩定工作可做，學生因為就業市場的不確定而以打工為他們的生活重心。跨界在本文的意義，就在於產生理解的作為。而理解的作為如何產生，必須先從理解各自的環境處境入手，亦即能看到主體所身處的環境處境為何，如此教室中的跨界的運動方能出現。由於教師和學生之間仍具有一定程度的位階關係，因此必須先從教師自身開始，教師要能自覺為轉化型的知識份子，也就是看到學生主體的環境處境，尤其是那些在常規教育下被視為是負面的學生的日常生活經驗。如此一來，便能啟動相互理解的作為，這也就是跨界得以可能的原因所在。

關鍵字：跨界、環境處境、轉化型知識份子



壹、前言—台灣高等教育的環境處境概述

台灣現前被視為是高等教育的大專院校，主要是讓高中職的畢業學生在未選擇直接進入職場之前，能以多元入學的方式，進入不同高等教育學府的知識領域中深入學習。而在多元入學方案推出以前，以往要能進入大專院校就讀，必須是透過大學聯招的統一考試方式。不論是早期的大學聯考或是晚近的多元入學方案，要能進入大專院校就讀，都預設需具備達到某種評定的基礎才得以入學，換言之，從大學聯考到多元入學儘管立意的精神不同，評量的方式不同，但仍有一個共同點，那就是兩者皆設有能否就讀大專院校的判準。從以分數做為單一判斷標準的聯招考試方式，演進到以多元評判的入學方式，其背後的預設就是希望能關注到在分數之外，學生主體本身其他面向的優勢特質，不讓單一考試的分數決定了學生在未來大學的生涯。而此立意精神本身並沒有太大的爭議，但二〇〇七年爆發了「十八分上大學」的新聞之後，開始出現各種討論聲浪，討論的面向主要是放置在，十八分是否有資格上大學，連帶而來的問題則是大學生的素質等等的反省。到了二〇〇八年大學指考剛結束，七月四日便有平面媒體指出，「十八分上大學」將重演，而且未來情況將欲加嚴重，該平面媒體引證教育部提供的資料指出，

今年大學指考只有九萬三千多人報名，比去年少七千多人，教育部官員坦承，在「供過於求」下，不僅十八分上大學禁不了，也可能出現教授被資遣！…今年核定招生名額七萬五千多人，加上甄選入學回流名額，可能超過八萬三千人，若以去年九成報名考生填志願，今年填志願的考生可能和招生人數差不多，考生若不挑校系，只要填志願，錄取率可能百分之百。教育部高教司長何卓飛坦承，招生簡章沒訂最低錄取標準的系，很可能招收到十八分學生。…他說，根據私校法及教



師法相關規定，大學校系招不到學生，可資遣教師，未來大學教授也須轉型，培養第二專長，才能保障工作權。(資料來源¹:2008/7/4 人間福報)。

從二〇〇七年的十八分是否有資格上大學的論述，到二〇〇八年大學招生名額供過於求，將面臨招不到學生的窘境。台灣高等教育從早期人才養成的問題，來到了如何繼續經營下去的市場運作問題，尤其是對那些招不到學生的後段大專院校或科系來說，早已是如此了。二〇〇八年之後對於幾分才有資格上大學的討論，便鮮少出現，一個明顯的結構因素大專院校「供過於求」，讓以往認為是問題的問題，像是一元還是多元，評斷標準的諸多討論等等，不再是問題。台灣高等教育的問題已經變成「如何招生的問題」或是「搶學生」的問題。簡言之，台灣現前的教育問題已經成了經濟問題，亦即如何營運的問題，而很難回到教育本身的探問，諸如：教育意味著什麼的討論上。教育問題變成經濟問題的現象，同時也很快反應在大專院校科系的市場化與技術化的設置或更名的種種作為，各種能直接對應到就業市場的科系成了熱門科系。部分後段班的大學教師，難以固守在以往所學的專長之上，而是必須處處以實務為導向，設計其教學大綱。部分學生則不再視大學教育為唯一學習深造的場域，基於自身經濟的考量或是為提早獲得工作經驗，上課不再具有優位性，打工賺錢反倒成了司空見慣的常態。而這些現象在二〇一〇年十二月一日監察院長王建煊在一場對大學生的演講中談到，打工是賤賣大學黃金時間，把黃金時間當成石頭賣掉，真的是「笨死了」²。其強硬反對大學生將生美好求知的青春歲月浪費在打工上的言談，益發激化了不同世代對大學教育的差異認知與爭論。可以說，台灣高等教育的環境處境，不單反應出時代脈絡下的社會變遷，同時學校、教師和學生也各自形成自身的環境處境，彼此相互勾連和牽引。

¹ 人間福報。2008年7月4日，取自：

<http://www.merit-times.com.tw/NewsPage.aspx?unid=89108>

² 自由時報。2010年12月2日，取自

<http://www.libertytimes.com.tw/2010/new/dec/2/today-life13.htm>



貳、問題意識

上述有關台灣高等教育的環境處境概述，正是我自身在教學現場中的經驗驗證。尤其是對招生不足の後段大專院校而言，學校教育中的核心問題很容易就聚焦到學校如何經營的面向上，也因為招生情況每年未明的情況下，因此課程結構與所開設課程皆可隨之變動，教師也以聘請兼任教師為居多，我正是在這樣的情況下，有機會進入某一專科學校擔任該科系必修課程的兼任教師。由於我曾任教的專科學院在一般的認知上，是一群不愛念書的學生所組成的後段專科學院。因此在正式上課之前，與我聯繫的助教再三為我打上心理預防針，像是：不斷強調這裏的學生非常活潑、最好不要要求學生購買教科書、老師和學生的關係和一般學院或大學是很不一樣的。然而，若仔細思索這些預防性的提醒，卻又發現其內涵十分的含糊，好比說什麼是非常活潑？為什麼不能要求學生買教科書、以及師生關係很不一樣指的又是什麼呢？在充滿疑惑與好奇的交織心情下，我開始了該學院的教學初體驗。由於我的博士教育養成是以多元文化教育為根底，在還未去任教之前就聽聞該校的學生是非常不喜歡讀書的，因此有經驗的前輩叮嚀我，千萬不能按照一般大學的授課方式，否則一定教不下去。所謂一般大學的教授，主要可分為老師講授或學生依課程主題進行報告兩大方式，而這二種的運作方式仍需立基在結構性相當明確的課程大綱和進度之上，因此在上課前我依照傳統上這種結構性與目的性相當清楚的方式，已先構思了這一學期所要教授的課程大綱與課程進度。

經過一個學期十八週，兩個不同年級的班級教學，對於上述的疑惑逐漸獲得某種程度的理解，並在理解這些疑惑的過程中，觀察到一些有趣的現象，於是我嘗試發展一些實驗性的作為，試圖改變某些習以為常傳統的互動模式，可以說這篇論文主要就是在我在此專科學院的現場觀察與實驗性作為的經驗分享與探析。這些經驗與分享讓我有機會看見，在教室裡除了明顯可見不同身分類屬的邊界存在之外，像是：師生關係、不同階級關係、不同族群的關係等身分類屬，我們可



以進一步問的是”邊界”意味著什麼？亦即我們對邊界的認識是什麼？又這些邊界如何在教室內形成一套運作方式，彼此之間又有會產生什麼樣的交互作用，所謂跨界又代表什麼意思呢？以上是我從自身經驗出現所進行的追問與探究。

參、研究視角與文獻探討

一、何謂邊界

有關”邊界”的討論，很大一部分是放在族群關係的探究上，其主要原因大體上與族群團體如何進行我群與他群的區別有關。亦即”邊界”一直被視為是具有區隔作用的一種劃分。在族群關係中，Barth(1969)在《族群團體和邊界》該書的導言中，開創性的觀點至今仍在族群研究論述中扮演舉足輕重的角色。強調族群並不是由一群擁有同樣文化特徵從而與外界有所區別的群體，Barth 認為對族群的理解應該轉向是隨著邊界不斷產生變化的社會組織。易言之，唯有從以往將族群視為是具有實質不變文化內涵的群體，轉向隨著邊界的劃定而會產生不同變化的組織樣貌和內涵，才能說明族群互動的實際現象。在 Barth 的邊界研究探析中，文化並非等同於族群本身，而是被使用來作為劃界的內容而已，這是 Barth 成功地從以往族群的靜態分析，轉向突顯族群互動的動態樣貌，同時也賦予行為者在其中所扮演的關鍵性角色。

然而，在他 1969 提出族群邊界理論，首度將族群研究做了第一次轉向之後，到了 2000 年 Barth 重新審視這套理論，並加入認知觀點的探討，不僅更加豐富邊界理論的內涵，也使得邊界理論的發展有了第二次轉向。在他所寫的〈邊界與連結〉一文中，他直接將邊界視為是人們的認知歷程，從而打破以往視邊界是任何有形的區分，Barth 從實際的族群互動的例子，詳細論述邊界的產生其實就是人們無形的認知運作過程。可以說，Barth 在第一次提出邊界理論時，強調的是邊界的動態特質在族群研究中的重要性，更甚於直接將族群文化內涵視為是族群本質的討論。而到了晚近第二次邊界理論的轉向時，他則嘗試回



答邊界是如何出現，以及爲什麼邊界會產生變化等課題。Barth 主張之所以要強調認知面向的原因，主要是因爲在傳統人類學研究中，往往以簡單的文化模式和社會形構來解釋人群互動的諸多現象，而這樣的解釋卻只能達到某種程度的有效性。

他以南斯拉夫和波斯尼亞的互動爲例，說明如果要理解南斯拉夫人爲什麼會發起劃定和波斯尼亞人的邊界，會有刻版印象化的作爲，乃至持續不斷的暴力衝突以及族群淨化等行爲出現，都必須從其運作過程（process）的了解入手才行，而這些運作過程便與人們如何認知的歷程有極大的關聯。Barth 認爲若要理解族群互動關係何以是如此，運作過程的探究是關鍵的所在，而運作過程又與不同人如何認知有著必然的關聯性。簡言之，過程和認知的關係，大抵是透過互動的社會過程而決定不同的認知模式，不同認知模式也會決定不同社會過程，同時由於這兩者彼此有著不同複雜程度的連結關係，因此這兩者從來也不會是成爲一種簡單的鏡像關係。藉由 Barth 的理論觀點，我們便可清楚地理解有關族群的探析，從其互動邊界如何形成的過程入手，或許更能解答何以族群團體會呈現如此樣貌以及爲什麼會出現某些類型的互動模式。而這之中社會互動過程又關涉到人們是如何認知的課題，亦即不同人在理解互動過程時，所產生的不同解讀，進而形成對某群體的不同的認知模式，透過這些認知模式又會形塑出不同的社會互動方式。易言之，唯有透過對動態歷程的理解，才得以說明族群互動的複雜現象。從 Barth 對族群關係的“邊界”討論中，我們不難看出邊界作爲區別我群與他群的作的重要性，他在 2000 年的文章裡，不再只是停留在邊界的內涵做討論，而更進一步探討了邊界形成的過程，這使我們對邊界的意涵有了更深的認識。

不過，族群關係中的邊界，和教育現場中的邊界是否意味著同一件事呢？一進入教學現場，便可發現各種區隔小團體的邊界在作用著，其中包含族群的邊界、階級的邊界，以及性別的邊界，而這些小團體邊界又彼此相互重疊，因此很難區分出是何種邊界所分隔的我群



和他群。也因為教學現場中這種特殊的邊界交疊現象，讓邊界的定義難以繼續套用族群關係中的邊界觀，而需還原到現場中的現象重新加以理解。就此而言，本文中的現場所發生的現象，不僅只是可以被指稱出來的性別關係、族群關係和階級關係，更重要的是會讓教學現場中事情得以如此發生的環境處境是什麼？亦即學校、行政組織、教師和學生他們各自有著什麼樣的環境處境，使得教學現場中充斥著複雜的邊界現象，而這些邊界現象主要又是些什麼內涵？可以說，本文主要對邊界的定義就是在談論不同的環境處境，並藉由分析不同的環境處境，來理解教室裡的邊界現象。而當我們能夠開始理解不同的環境處境時，正是跨界運動得以出現的時候。

二、邊界和跨界意味著什麼？

在教學現場中明顯可見的性別、階級、族群等邊界現象，一直以爲很容易被當成是跨界的對象。然而若是直接將性別、階級、族群就直接視爲是邊界本身，並試圖以此基礎上做到跨界的作爲，那麼教學現場將成爲是一件很弔詭的事。舉例來說，在我的教學現場中，雖然一進到教室裡就可以明顯看到漢人學生和原住民學生各自形成一小團體鄰近而坐，但並不表示他們彼此之間界線是分明而不互動，亦即族群身分差異本身並不是造成邊界僵化的主因。同樣地，男女之間有性別特徵上的差異，但這些外在特徵也並非是讓邊界變成是一種隔閡的真正因素。邊界之所以會成爲一種對立性的僵化現象，主要是以某種特徵作爲區分基礎所形成的各種差異環境處境，是這些環境處境形塑出的各自行爲模式被視爲一種理所當然、理應如此的方式存在，而忘卻了邊界是各種環境處境交疊的現象，並非某種本來就是如此存在的模式，亦即是這種視之爲理所當然的態度，才會造成邊界的僵化。換言之，邊界是人群互動過程中產生的現象，而非一個本來就有的存在物。可以說，不同行動者皆有他們所置身的環境處境，且他們在各自的環境處境之下彼此互動。也因此看待邊界時必須將之視之爲不同環境處境互動下的產物，且此產物因人、因時、因地隨時在變化。



在這樣的邊界認識基礎之下，教學現場中何以會顯現出複雜的性別關係、族群關係和階級關係的交疊樣態，才能較為清楚地看見。事實上，對邊界不同的認識方式，也會帶出不同的跨界觀點。Giroux(1990)在談教育論述的邊界時，主要是將邊界定義為論述的邊界，他仔細爬梳了現代主義、後現代主義以及女性主義等觀點，從而提出這些觀點的核心價值如何可以被聚合成部分的邊界政治計劃，而能連結到民主公共生活的再建構之上。也就是說 Giroux 的主要目的就在於將教育實踐的課題放置在更寬廣的政治參與的論述之內進行探討。就此而言，教育就不再只是發生在學校裡的事，相反地任何有關個人如何學習、知識如何被生產、主題如何被建構的課題，都是政治實踐關懷的核心所在。同時 Giroux 認為教育學的重要性不僅在於對學生如何學習提出問題，教育學更要對教育者如何在他們的言談中建構出意識型態和政治立場提問。就此而言，他認為論述在該文中意味著人們置身在歷史之中，同時在歷史中製造出明顯可見的各種意識型態和價值的限制，也因此所有論述中皆有其偏頗，以至於知識和權力之間的關係總是開放對話和帶著批判意識的自我參與。將邊界視為是論述的差異，Giroux 將這些差異匯聚到更大的民主公共政治參與上，進而完達到了所謂的跨界作為。

那麼本文將邊界視為是不同環境處境互動下的產物，就此而言跨界又意味著什麼呢？跨界在本文的意義，就在於產生對不同環境的理解作為。何言如此？學校、行政組織、教師和學生，做為行動者各自有其身處的環境處境，這些環境處境形塑了行動者某些行為模式，若是行動者無法跳脫自身環境處境的思維和行為模式，將形成一道僵化的邊界，行動者在自我範疇邊界內各行其是，而無法理解其他行動者為何所做。在本文的跨界正是要打破這種僵化的邊界，從跳脫自我環境處境的思考行為模式，轉向對其他行動者環境處境的理解，亦即開啓一種理解的運動。可以說，邊界的形成是行動者在其環境處境彼此互動而成的產物，這些邊界很容易成為僵化的思考方式和行為模式，因此必須從理解其他行動者的環境處境入手，藉由此理解運動開展才



不至於使得邊界越發成爲牢不可破的僵固型態，而成爲一種對立性關係。而在教育體制的四個行動者中，又以教師和學生兩類行動者，最有直接性的接觸關係，也是最容易產生理解運動的所在。就此而言，本文除了在前言中交代了現前台灣大專院校的環境處境之外，主要將焦點擺放在教師和學生環境處境的討論上，其中教師和學生又有權力關係上的不平等，因此跨界的理解運動必須從教師作爲轉化型知識份子入手，亦即要先從教師本身願意理解學生環境處境開始，如此一來才有可能啓動跨界的行動。

三、教師作爲專業教育工作者？還是轉化型知識份子？

承上所述，若要啓動跨界的行動，必須從教師願意先理解學生的環境處境開始，可以說起動跨界理解的關鍵點是在教師身上。就此而言，我們有必要針對教師的角色定位進行討論，究竟該如何看待教師這樣的角色，是專業教育工作者？還是轉化型知識份子？在台灣的教學現場，教師一直被視爲是專業教育工作者，就此而言，此專業意味著什麼？姜添輝(2000)對教師作爲一個專業角色的內涵給出了精闢的觀察。他指出台灣教師之所以發展出屬於台灣教師的專業價值觀，主要在於教師能在教學中獲得情感性、自主性乃至引發成就感和自我肯定。換言之，台灣教師的情感世界充滿個人思想和價值觀，而其教學工作的複雜性又能提供他們實踐其價值觀的空間(pp.11-14)。就此而言，台灣教師的專業價值觀，並非僅建立在技術性標準化或成熟度的基礎上，相反地是教師個人思想能夠運用在教學現場，教師自身能獲得自我肯定的價值，這些都成了教師定義自身是否專業的重要標地。也因爲台灣教師個人化的高度自主性，使台灣教師無法發展出類似西方社會的強大教師組織。

然而，即便台灣教師的專業意識有別於西方利益壟斷的含意，但這種專業意識卻也很容易造就一種保守心態，亦即教師因爲認爲自身已經具有相當的專業知識訓練，因此認爲該專業必須和自主性和決定權有合理的連結。在尊重教師現場專業決定而缺乏監督體系之下，逐



漸建構出教師教學的權威角色，此外，教學環境的封閉空間，也強化教室裡教師的權力運作。而這種專業意識所帶來的高度自主性，不僅形成教師的保守心態，同時還會發展成一種反智主義(anti-intellectualism)的傾向，所謂反智主義，就是對事物和問題不會探討可能的深層含意與解決方案，閱讀刊物也大多侷限於休閒性或學術性不高的刊物(姜添輝，2000:16)。將台灣教師何以能夠獲得社會對其專業的認可，而不同於西方教師組織的出現，且此種專業主義又形塑出特有的保守心態乃至發展出反智主義的傾向，姜添輝的文章讓我們對於教師的角色有了相當程度的認識。

在上述論述的基礎上，主要是立基在一個擁有全職教師身分的基礎上進行探究，但是隨著台灣教育政策的改變，大量開放師資培育課程之後，全職教師的取得已經成了難以企及的一樁事，同樣地隨著高等教育廣設碩博士課程的結果，也使得大專院校的教職一位難求。台灣教師的環境處境就不單只能關注在全職教師本身，大量的兼職教師、代課老師都反應出教師環境處境的差異樣態。台灣教師的環境處境深受人口結構變遷和教育政策的影響，亦即在少子化和廣設大專院校之下，教育結構中的行動主體之一，學生，逐漸稀少。學校大量起用非全職的教師，以樽節人事成本，再加上爲了吸引學生就讀，並與未來就業市場有高度的連結關係，大專院校的系所開始進行調整和變更，原本自詡受過某種“專業”養成的教師，在此一結構性的變遷之下，是否還能保有教師的自主性和決定權呢？倘若在時代變遷的脈絡下，教師已不再是做爲一種自我滿足或自我成就的角色，那麼教師可以作爲一個什麼樣的教師呢？

不再將教師視爲是自我成就的專業教育者。那麼教師還能夠是什麼樣的角色？早在Freire(1970)最著名的《受壓迫者教育》一書中，就已經在關注受壓迫者如何透過意識的醒覺，而達到主體存在的人的解放課題，而意識的醒覺如何可能，又涉及到教師在其中扮演的角色，在Freire的論述裡，教師與學生是主體的互動關係，同時教師也是轉化



教育模式的關鍵所在。若教師能將儲存式(banking)教育模式的轉變成具有解放性質的提問式(problem-posing)教育模式，那麼轉化就可能發生。由於Freire認為教育者與學習者之間是主體與主體的互動關係，這種認知是不再將師生看成是權力關係的存在者，即便現實處境仍處處張顯師生權力的不平等，但若教師能自覺和學生是在主體的互動關係上，那麼某種程度上就能回應人的解放和社會轉化如何是可能的。而這裡還涉及到Freire對人的基本預設，Freire以為人之所以為人是因為我們都是轉化型的存在者，而不是只會適應的存在者。人類可以自由地做決定，因為所有的知識都是在歷史脈絡中創造出來的，且歷史脈絡賦予人類經驗一種生命與意義，歷史是一種可能性，而不是決定性的 (Freire, 1997: 36-37)。

不僅 Freire 關注教師所扮演角色的重要性，Giroux(1983, 1988)也認為教師在課程設計和教學上具有相當大的影響力，因此若教師能扮演好批判的知識份子角色，成為轉化型的知識份子(transformative intellectuals)，亦即將教學作為解放技術的實踐方式，把學校視為是實踐的公共領域，那麼便能以此進一步促成社會轉化的可能。張盈堃(2000)對 Giroux 所謂的轉化型知識份子有深入的說明，他指出在 Giroux 的脈絡裡教師作為轉化型知識份子，必須體認學校教育的複雜性和政治性，同時會視學生為具有批判潛能的施為者(agent)，能將知識問題化，並採用辯論式的教學，使知識變成有意義，批判的，最終朝向解放的目的(p.33)。具體來說，Giroux 認為身為一位轉化型知識份子的教師必須將教學當作一種解放性實踐；將學校創造成一個民主的公共領域。何謂解放性的實踐？林昱貞(2002)清楚指出：

Giroux 主張教師一定要使課堂知識和學生生活相關，使學生有其聲音。也就是說，要肯定學生經驗是鼓勵師生交流的重要部分，便要提供與學生生活經驗有所共鳴的課程內容，並將之意識化與問題化，質疑學生這類生活經驗背後埋藏的假



設，幫助學生瞭解其政治、道德意涵(p.13)。

不同於將教師視為是專業的教育工作者，批判教育學 Freire 和 Giroux 將教師視為是能夠帶動轉化並朝向解放可能的轉化型知識份子，那麼我們要問的是轉化的對象所指為何呢？從國內學者對 Freire 和 Giroux 的闡述與理解中，可以看出轉化的對象一則指向教師的教育方式，必須打破僵化的囤積式的知識教授，進而朝向問題化和辯論式的教學。再者則是教師的教學內容，必須是課堂內容要能與學生的生活相關，亦即從學生的生活經驗出發，並從這些經驗中將之問題化，幫助學生能夠看到這些經驗背後的預設，及其複雜的政治和道德意涵等。就此而言，我自身在現場的教學經驗，就是將以往該科系必修的課程內容，從囤積式的教科書內容，轉變到學生的生活經驗上，再以提問的方式反應出這些生活經驗背後的可能的複雜預設。而學生的生活經驗正是本文所談的環境處境，若是教師無法從學生環境處境入手，教室中教師和學生之間的跨界理解將難以出現。

肆、教室裡的江湖

在正式進入探討教室裡的邊界和跨界之前，我將先針對教學現場的樣態進行描述，包括行動者與教室的關係以及小團體的構成。下一節再針對不同行動者的環境處境所構成的邊界，乃至於教師如何作為轉化型知識份子而產生跨界理解的行動進行說明。

一、行動者與教室空間的關係

在教室裡的空間和其他學校並無差異，主要是呈現一種規範式的教學場域的配置，進到教室來的同學，雖然可以隨意找自己喜歡的位置坐下來，面容朝向講者聽講。然而，這樣的空間部署對於這群在外頭晃蕩多時的學生，無疑地是一種難耐的規訓，因為這樣的空間要求學生服從秩序、聽從講者、不論被讚揚或懲處的學生都可能被請到台前，講者可以恣意走向學生的座位，但沒有講者的允許，學生是不能隨意離開座位走向台前。可以說，教師做為教室裡的行動者之一，擁



有相當程度的自主性，這樣的空間對教師而言，是方便掌控學生的設計。在台前的教師可以一目了然地看到學生所有的作為，且便於秩序的維持。因此，按理來說這是一個方便於教師管理秩序的空間設計，學生則是作為被管理的行動者，在此空間之下很自然地會服從於老師的課程安排。

然而，在我任教的專科院校裡，這種便於管理，讓學生可以自然而然服從教師教學的空間，並未在學生身上發生作用。學生們上課姍姍來遲是普遍現象，手機一響便接起電話，忍不住想抽菸就走到教室外躲起來抽菸。以往被我視為是對教師友善方便管理的空間，或是被當成是良好的學習空間，對學生卻像是個不自由的牢籠，他們隨時想離開這樣的空間，不僅如此學生們對待教室的方式，更是讓我更是令我震驚。我在開學第一天上課所看到的學生和教室的關係是這樣的：

第一天在我一踏進要授課的四樓前，我在一樓就已經聽到相當大的吵雜聲，這種吵雜聲並非眾人聚集所產生的談話聲，而是用力踢桌椅以及髒話辱罵的此起彼落聲。這樣的聲音確實是我在其他大學所未經驗的，因此第一天上課時我沒有先到系辦，而是直接走進教室，想看看教室裡正在發生些什麼事。在還未走到我在四樓的教室前，我路過三樓的教室，發現吵雜聲是從某間教室傳出，少數幾位學生正在大聲的談話，講話過程中參雜許多的髒話，有幾位同學拿著撲克牌在打牌，幾位同學要從教室走出來，發現剛剛被移動過的桌椅擋住路，就大力的用腳把桌椅踢到不擋住路的狀態。走進教室裡，教室後頭擺放了若干壞的課桌椅、教室的課桌椅和地板上散佈著前一堂課學生留下的垃圾，老舊的電腦螢幕擺放在上鎖電腦櫃上，我問電腦可以用嗎？幾個有反應



的學生聳聳肩說：不知道。一位好心的學生說：我們的破壞力太強了，學校的維修趕不上我們破壞的速度。教室有裝設冷氣，但它們部分破敗的模樣，不禁讓人懷疑它還能否正常運作以及它是曾經如何被粗暴的使用。教室的空間只要到了下課時間，就會堆積學生留下的眾多空飲料罐和各種垃圾。整體教室的空間樣態不僅說明了學生和教室毫無歸屬感的關係，同時也反應在他們處事待人充滿江湖味的行事邏輯上（田野筆記 2010/03/02）。

學生如此對待教室的作為，讓我感到震驚。因此我常在思索是什麼樣的原因造成學生對教室的不友善乃至敵意的行為。在幾次教學下來，我發現學生特別喜歡聽我描述我自己在學習歷程中的挫折經驗，像是：講到我學習的困頓、不被認同或是身心的受傷經驗時，班上原本浮躁的氣氛，就會立刻沉靜下來，此時若有其他學生想要打斷我的說話，他或她就會被其他同學給制止。我的挫折和受傷經驗，成了學生和我可以共同彼此照面的開始。也因為他們對於我在求學過程中挫折與受傷經驗的好奇，讓我給出這樣的一種推斷，亦即在學校乃至教室裡的空間裡，對於這群多數曾在課業上受過傷的同學來說，這像是一種傷害記憶的召喚，為什麼是傷害記憶的召喚呢？原因是這群學生大多是被定義為“不愛念書”的學生，而他們從小到大就被冠上不愛念書的稱謂，這樣的稱謂似乎就意味著他們在行為上的可能會有的偏差行為。而這種以成績為判準的教育方式，讓老師很難返回到念書之外的學生自身的感受和生活經驗上，兩者各自站在自身所處的環境處境中，而形成一種對立性的關係。

可以說，由於多數學生在上此專科學校之前，長期被定義為成績不良的一群，因此不難預想他們在教室裡是如何被不受尊重的對待。之所以會得出他們多數是不受尊重對待的推測，主要是從學生如何對



待教室空間，以及他們平日作為的直接反應中所觀看出來的。也正因為學生在教室中長期以來鮮少獲得被尊重的對待方式，因此他們很自然也以不尊重教室的方式來加以回應。由於教室帶給學生的是記憶是一種受傷的記憶，於是故當他們覺得桌椅檔路時，就會大力踹開。當電腦螢幕會發出聲音時，學生會毫不客氣地大力搥打電腦，以為這樣的捶打電腦就能讓它安靜下來，而投影用的白色布幕上則有學生以彩色粉筆畫上淫穢的圖案。在還沒有認識學生前，我看著教室和學生之間的對待關係，感受教室裡反應了最真實的生存條件以及毫不掩飾的生活寫照。這也是為什麼我會認為教室是召喚學生受傷記憶的主要場所，這群被定義為不愛念書的學生，教室不再是他們獲得學習的地方，反而是讓他們喪失學習動力的所在，亦即他們在教室獲得太多的負面經驗，因此反應在對待教室的關係上，這些破壞式的作為似乎也就不足為奇了。

換言之，他們之所以不愛念書除了有學習過程中的挫折或受傷經驗之外，另外很大的原因也與其生存條件有密切關係，也就是說學生的環境處境讓他們很難將心力投注到課業學習上，學生複雜的家庭環境處境，以及他們豐富的打工職場經驗，他們經常面對突發狀況、不合理的要求或不被尊重的對待等等，來到學校教室裡，這種脫離生活脈絡所營造出來的秩序感和服從性，便成了他們總是格格不入和一直想挑戰的地方。也就是說，在教室裡學生自然反應了他/她長期置身環境處境的樣貌，這種樣貌是這群學生長期來以體力、不斷勞動所換取的微薄薪資的打工經驗下，所呈現一種鬆散垮坐的姿態、不然就是小團體聚集聊天，再不然就是睡覺，但在規範式的教室卻又不斷要求他們身體的秩序感和服從性，此時教師若想以教科書式、囤積式的教學方式授課，就會加深彼此的對立性。因為這種以教科書教授課程的傳統方式，會希望學生在課堂上是以端坐其身、靜心聽講的身體和姿態出現，然而這種身體和姿態是一種在安然環境處境下教與學的身體產物，這和學生在複雜環境處境與不斷處在動態勞作的身體是相當不同的。可以說，學生們在勞動過成養成的動態身體，在一進到靜態的教



室後，身體就呈現一種鬆垮、趴軟的姿態，若是打工的場所是需要喊叫招攬的地方，他們就會以這種方式在對話，可以說教師和學生作為不同類型的行動者，他們也就和教室呈現不同的關係樣貌。

二、小團體的樣態

教室裡的邊界形成與學生們不同的生存處境和行事邏輯有密切關係，在教室裡，學生一進來就會依自行成形的小團體挑選座位而坐，至於這些小團體是如何形成的呢？首先在族群上就有明顯的區隔，原住民學生會逕自坐成一區，這群原住民學生通常也被學校要求在舉辦校內外各類活動時，提供原住民歌舞的表演，參與表演的學生則會有嘉獎的記錄。原住民學生坐成一區，其他漢人則又依照其他方式而散布在其他區塊，例如：在宿舍是同一寢室的，或是之前分配作報告時是同組的也會形成一區，至於來自於同縣市的同學則鮮少見到會形成小團體的情形。若是有男女朋友的關係或是留級的學長姐，也會獨立成自己的小團體。小團體的構成有上述的方式和型態。

不過若是從更大範疇的分類則主要有兩大面向，一個是階級的差異；另一個則是族群身分的差異。像前者而言，階級差異反應在語言的使用上最為明顯，學生家庭背景越是底層體力勞動工作者，在進行口頭報告上，所使用的口語表達與肢體語言就越是貼近他們的日常生活用語，換言之，底層體力勞動者出生的學生，他們的生存處境再加上他們打工的地方都在在強化了他們日常生活所使用的語言符碼，且他們的行事邏輯是也反應他們所習得的處事態度，這些語言和行事邏輯都是一般來說很難在課堂上獲得認可，尤其是習慣性地說粗鄙的髒話。而家庭背景屬於一般或是中上階級收入的學生，相較於底層體力勞動者出生的學生來說，在課堂表現則是較安靜情態的一群，他們大多看著自己書或是做自己的事，總是以一種置身度外的方式身處在課堂上。另一個較明顯的團體分類範疇則是族群身分的劃分，亦即原住民和漢人的區隔。



三、概念語言與生存語言的差異

然而，這些日常生活用語與情緒表達不僅不是一般學校所青睞的，而且是努力想要去除和矯正學生的地方。但是在這所專科學校裡，由於來自經濟低下的勞工階層同學為數不少，我所教授的班級裡幾乎全班同學在寒暑假都會去打工，而且開學後還繼續努力找能工讀的地方，先前提到他們的工作都是以大量體力的餐飲或服務業為主，有些是因為家庭或者是因為工作場所的關係，他們會自然使用大量的日常生活用語，而這些口語的使用，Bernstein(1977)在《階級、符碼與控制》一書中稱之為限制型(restricted)或特殊型(particularistic)的符碼或意義系統。所謂限制型的符碼意指說話者言詞簡略，其說話內容也不太交代脈絡，換言之他們所使用的符碼依賴共享的知識背景，同時也依賴某種權威以便獲得遵從。而相較於中上階級所使用精緻型(elaborated)或普遍型(universalistic)語言，這些學生則會廣泛交代脈絡線索，善於條理分明的表達，一般來說中產階級所使用的語言符碼是學校教育中所喜好並不斷強化的面向。不過因為在這所學校裡由於多數的學生是使用限制型或特殊型的語言符碼或意義系統，因此在一般大專院校中所青睞的精緻型語言反而成了極少數人的使用。

舉例來說，我所教授的科目是必修課程的人力資源管理，在正式上課的第一堂課中，當我先從「何謂人力資源」的定義開始談起時，學生們幾乎完全不感興趣地無心在課程上，我發現當我使用「何謂人力資源」這樣的語言時，基本上就已經是一種精緻型的語言使用，因此不用等我念完人力資源的定義，學生早已跳離課程內容的脈絡在做自己的事。為此我嘗試以各種能吸引學生專注的方式，包括多媒體的使用、請學生報告、請人來演講等等，想找出能使學生專注方法，我發現這些方法中，只要是和他們生存環境處境相關的敘述，就很快地能引發他們的投入和參與。像是：學生們聽到同學們報告自己打工的經驗，說到了「內外場、翻桌速度等等」，這些已經是他們慣用的限制型語言，不需交代脈絡，同學們之間就知道彼此之間在描述的現場情



況是什麼樣子，反倒是身為老師的我，一開始努力想把定義說清楚的舉動，離他們真實的現場處境越來越遠。後來，我很快地改變我的教學方式，不再使用精緻普遍化的語言地來描繪現象，而是直接跟著使用學生的熟悉語言，並將「人力資源管理」幾個字轉化成「在餐廳工作有行政主廚、有大廚、二廚；有跑內場、外場，有會計，這麼多的人，每個人負責的都不一樣，你們都怎麼分配工作的，為什麼要這樣分配。」

換言之，Bourdieu & Passeron(1977)所進一步闡述的文化資本(cultural capital)像是中上階級的語言、文化背景、知識和技能，原本被視為是最有價值的資本，在此專科學校中則完全難以呈現或發揮。原因是這些精緻的語言意義系統和多數學生們在日常生活中的生存語言完全是搭不上線的兩個平行面，學生們的生存語言所開展的是他們的生活世界，他們在意的是如何懂得生存語言的意義系統，並在此意義系統中如何實際做，因為如何能夠實際地運用在日常生活中對這群學生而言才是重要的。也因此課堂上原本被視為是極具價值的溝通技巧或協同工作模式等概念語言，學生很快地轉成他們所習慣的講話方式，而這些方式都與能否直接進行實作有關。也因為使用生存語言的學生是多數，因為在邊界效應上則形成了另一種不均衡的狀態，學生們很快就學會跨越語言的邊界，學習某種講話的姿態和方式，反倒是善於使用概念語言的老師，對於生存語言總是有難以進入的情形出現。

伍、邊界的構成——不同行動者的環境處境互動

在研究視角和文獻探討中，我已說明本文所謂的邊界，主要是指不同行動者在各自環境處境互動而成的產物。因此在這一節中我將分別說明學生、行政人員和教師作為不同行動者其環境處境為何。事實上，學校也是一個行動者，而其環境處境主要是深受台灣社會人口變遷和教育政策影響，亦即在少子化和廣設大專院校的政策下，使得後段或新成立的大專院校往往有著很大的招生壓力，如此狀態下的學校



環境處境，使它們大量聘任兼任教師來教設課程，同時課程的安排也和招生情況有很大的關連。以下我將針對教育現場中其他行動者進行說明，

一、學生的生存環境處境與行事邏輯

在我任教的專科學校裡，學生進到教室，很少是爲了學習課本或教科書中的知識而來，他們來到教室很多的時候，只不過是爲了和熟識的朋友可以聊聊天打發時間而已，學生對成績的態度是，只要知道如何花最少力氣讓過關就好，甚至沒有拿到該科成績也無所謂。之所以會有這樣的反應出現，主要是教室離他們的環境處境很遙遠，他們很多時間是在學校外面的生活世界度過，在他們的生活世界中，學校教育無法支應他生活中碰到的狀況，但在外面打工可以賺取到生活費，可以交到不同的朋友，可以早點先搶到下一份短期的工作。因此許多的同學很早就在教室外積極尋找他們的出路。換言之，多數學生們都有著豐富的工作經驗，且這些工作經驗幾乎離不開大量體力勞動的服務業範疇。而之所以從事餐飲業或是飯店服務業的主要原因，除了和他們的學科有高度的關聯之外，更反應了地方所能提供的工作類型大體上就以食宿相關的工作爲主，只有少數幾位同學在地方百貨公司擔任計時工讀生，或是在 KTV 擔任服務人員。由於學校離地方市區有將近四十五分鐘的車程，學生們總是希望去一趟打工的地方能多賺一點工讀時數，不然光車油錢就所費不貲，因此不少學生下課之後就會直接前往工讀場所，待到晚上十一、二點才從市區騎機車返回到學校宿舍，等到回到學校時都已經午夜過後。再加上地方所能提供的工作類型有限，他們在相似度極高的工作內容中，不斷轉換不同的工作地點，哪裡時薪高、福利較好就立刻轉往下一個工作。也因爲豐富的工作經驗，使他們很早就學會人情世故，到學校只希望能拿到學位，至於何時拿到對他們而言已不是太重要的事。

以上是多數學生的環境處境樣態，若是教師無法認識到學生如此

的環境處境，而想以某種規範化的教學方式進行有系統的授課，往往



會碰到學生不聽講、做自己的事或是聊天等行爲。由於成績並非該校學生所重視，他們更看重的是和職場有絕對關連的證照或是相關知識和訊息。就此而言，教師若不進行自我轉化，以理解學生的環境處境在先，再以此環境處境規劃課程，那麼教學現場將永遠停留在秩序的維持上，而難以用成績作為規範學生的方式。以下我以課堂上的一位學生的例子進行說明。一位經常翹課打工的同學，在我確認他沒有繳交期中報告之後，立即請熟識翹課同學的學生當場聯絡他，告知他請他務必在下次上課時出現。到了下次上課時這位同學總算出現在教室裡，我在下課時先瞭解了這位同學的生活情況，也向他說明了這堂課的評分要求，在確定了這位同學有意願且能夠完成屬於他自身量身訂做的期中報告之後，他向我保證下週就會補交報告，並帶著愉快瀟灑地姿態離開。但到了隔週我上課時，原本答應補交報告的同學並沒有出現，我問了和他熟識的同學何以他沒有出現，同學直接回應我，那位同學不交報告了，因為他打工的地方太忙了，請老師可以直接當掉他。當下的我感到十分錯愕，為什麼繳交了昂貴的學雜費，卻寧可爲了打工放棄學分呢？也就是說學生在學校教育與其生存處境之間，從來做出的選擇的都是貼著和眼前生存相關的打工，即便學校課程給出也是和其切身工作相關的學習，但似乎對他們而言仍是無足輕重。

何以會如此呢？在學生的生存處境中似乎已發展出一種「懂得應付當下」的行事邏輯，這種行事邏輯不僅無關乎口頭承諾的內涵與實踐，對於是否影響他們未來的權利更不是當下他們所在意的事(像是：能否畢業)。換言之，未來的藍圖對學生是遙不可及的事，未來就像是賣火柴女孩點著一根根的火柴後，在微弱火光中所呈現的幻象，相較於他們在打工中所能獲得的立即性實質報償，他們選擇以工作爲主的現況，也由於熟諳於服務業中必須當下滿足顧客的需求，亦即立即性的應付，這群學生在其生存處境中內化了這樣的行事邏輯，如此才能無礙的遊走於相似的服務業之中。這也是爲什麼當我一碰觸到「懂得應付當下」的邏輯和「給出的承諾」有所抵觸時，會感到十分錯愕的原因，因爲學生並不是給出一個虛假承諾，或是有意違背他給出承諾，



而是這些承諾在還未被實踐的過程中，若碰觸到了需要應付的當下處境時，它就得被迫不被實踐。換言之，學生的生存處境要求著他們必須以先解決當下生活為要道，而在學校的學習無法開展立即性的回應，因此學生的選擇也就不足為奇了。

二、系務行政人員的環境處境和行事邏輯

當學校的環境處境是招生上的困難，而學生的環境處境是和其生存條件有密切關聯，學生對教室充滿破壞性的作為，承辦系務的行政人員又會呈現出什麼樣的環境處境呢？由於學生對待教室的殘暴方式，對校方而言是司空見慣的事，因此，為了減低各種設備的維修或更新設備費用，學校幾乎很少進行修繕，甚至嚴格控管了教室的電力使用。因此，當我第一天走進即將上課的教室裡，順手要打開教室電燈時，發現按下了開關但日光燈一點反應也沒有，姍姍來遲的學生們，看到我在那裏試著開電燈，就對我說：「老師，你要先去借卡」。因為不懂什麼叫做要先去借卡，所以我問學生為什麼要借卡，以及哪裡可以借卡。學生的七嘴八舌的說：「因為學校很爛」、「學校沒錢要省錢」、「不知道」、「要刷卡才会有電，每節下課電就會自己切掉」、「學校只想賺我們的錢」。原來學校每一節下課就會自動斷電，也就是說每五十分鐘就會停止供電，因此必須要有一個啟動供電系統的卡片，否則電燈、電腦皆無法使用。顯然地，有些學生對於學校實施自動斷電的方式也感到不舒服，但也都無奈接受。那麼要到哪裡才能借卡呢？我問。此時教室裡只有幾位同學在關心沒有電這件事，多數的同學則是在大聲喧嘩，我問幾個有反應的學生，他們的回答是到系上去借。我問同學誰可以幫忙老師借卡，沒有同學主動願意幫忙，有反應的同學說，可以找服務股長，我問服務股長是誰，不見有人應答，原因是他還沒到教室裡。

於是，我迅速地從四樓走到二樓的系辦找助教，助教聽到我要借卡，則立刻走向主任桌上放置卡片的木盒，翻找了一下，然後對我說，「不好意思老師，卡片都被借走了。」然後她就沒有要再繼續處理這



件事的意思。這讓我感到十分不可思議，所以硬著頭皮向她說明，「沒有電，我就無法使用電腦，而我今天要上課內容全部打在 powerpoint 上，何況沒有電燈學生怎麼上課呢？」助教的回答是：「我也不知道耶」。所幸，這時候系主任進來辦公室，因為他是專任教職，所以配有專門的感應卡，因此我就拿著主任本人的感應識別證，上樓準備上課了，也因為開學第一天就碰到這樣的事情，我心裡暗自斟酌，以後我得提早先來搶感應卡，否則若會碰到無法處理的情形，將會嚴重拖延到上課的時間。

事實上，從學校的經營管理的邏輯中，不難看出完全的經濟成本考量是可以犧牲教學品質的，而這種經濟成本的考量又符應了現在很流行的節能減碳風潮，讓一切的不修繕或減少使用都成了再自然不過的事。在我到此專科學校任教的一學期中，若要使用電腦就得自行帶電腦的喇叭，每次要使用電腦時要能找到可用電腦的教室，就得大費周章地不停地更換教室，當然更不用說從來因為借不到麥克風器材或是借到了器材卻無法使用，而整學期都用盡力氣所造成的聲帶不舒適。學校的邏輯是樽節成本，學校行政人員則是多一事不如少一事，留下在教學現場的老師和學生們自己在面對每次上課時可能碰到的意外狀況。也因此若是擔心碰上硬體技術上的麻煩，再加上學生不願意花錢買教科書的情況下，所有的教學上就必須回歸到老師自己想辦法每週變化出新的內容和純手工的教材上。

三、教師的環境處境以及如何成為轉化型知識份子

在對專科學校、學生和行政人員的環境處境有粗略的認識之後，接著便要探究教師本身的環境處境。由於在教室中，最明顯的兩個環境處境互動所形成的邊界，就是教師和學生間的邊界，其中又因為教師和學生之間仍存在不平等的位階關係，因此以老師如何作為師生之間的跨界的啟動機制則十分重要。在後段專科學校的兼任教師，主要的環境處境是一份不穩定的工作，在這學期可能有課、下學期可能沒課可上的情形下，兼任教師通常只求完成上課時數，實在很難論及他/



她對學生環境處境的觀察，更遑論要學生能夠體認到教師的環境處境。然而，若是老師和學生都關注在自我的環境處境裡，那麼將會加深邊界的僵固化，使教學現場停滯在對立性關係中。就此而言，即便身為兼任老師的教師，仍可以反身自問，自己對教師身分是如何的認知以及對教學目的是如何理解的？這樣的反問，將使我們有機會可以跳脫陷溺在自我環境處境的自怨自哀。舉例來說，若教師對自身教師身分的認識在於一種啟發者的角色，那麼即便是不穩定的工作，他/她仍然可以成爲一位具有啟發能力的教師，而他/她的教學目的若是定位在利用教學科目，進而啟動跨界理解的可能，那麼他/她就會努力尋找是什麼樣的情況會造成對立性的關係。

換言之，老師對自身角色的反思，將會影響其隨後所發展而成的行動。以我自身爲例，因爲受益於 Freire 和 Giroux 對於教師角色的深入探析，讓我可以跳脫自身環境處境之外形成一種新的視角，但並不是說環境處境的影響就不再重要，兼任教師不穩定的工作情況依舊存在，透過反身自問教師的角色爲何，使他/她能夠轉化持續將焦點放在不穩定工作上的焦慮。也就是說，不穩定的工作是事實，但持續將焦點放在這個事實上並不會改變這件事，只會不斷加深焦慮而已。返回探問自己何以要成爲一位教師，教師的角色是什麼，將使我們獲得新的關注點，而能跳脫沉溺在自我環境處境中，開啓跨界的可能運作。這也是何以 Freire (1998a)會提出教師作爲文化工作者這樣的概念，所謂教師即是文化工作者(cultural workers)，可以說就是透過有意識的文化行動來達到人的解放和社會轉化的人。Freire 將教師定義爲文化工作者，這便是一種新的角色關注點，在這樣的關注點之下，環境處境的優劣並不會影響其所要從事的角色行爲，反而會在這樣的關注點下，不斷對自己的作爲進行探問和反思。同理，Giroux 的轉化型知識份子也是如此，將教師定義爲轉化型知識份子，是期望教師能將教學作爲解放的實踐方式，重點是要能和學生一起看到現象背後的諸多預設，而這些預設是否是朝向民主公共生活的實踐。換言之，教師要有相當程度對教師角色的反思性，而此以角色必須並不是僅止於技術性



或專業性的強調，反而是在認知到艱難工作條件下仍願意以一種對話式的主體關係來和學生互動，也唯有在這種相互的提問的互動底下才可能實踐意識的醒覺。

陸、跨越邊界的實驗性作為

從教室裡的江湖到邊界的構成，本文清楚地將邊界定義為不同行動者環境處境互動下的產物。所謂跨界並非成為另一個環境處境的一分子，實際狀況也不可能會是如此。跨界意謂著我們如何理解另一個行動者的環境處境，當理解的運動出現時，即進行了跨界的作為。那麼該如何啟動跨越邊界的理解運動呢？在上一段內文中提到，關鍵就在於教師必須作為一個轉化型知識份子或文化工作者。即便教師也有其艱困的環境處境，然而教師若能反身回問自己，身為教師以及教育的目的為何？那麼在擔任教師的那一刻起，不論是全職或兼任，都可隨時檢視自身對教育的初衷為何，如此一來何以要成為一位轉化型知識份子就不證自明。我自己在這樣一所特殊的教學環境中，如何讓自己成為轉化型的知識份子，一開始我便得面臨一項挑戰，為什麼稱之為挑戰呢？因為學生對老師的教學方法，長期以來已經有某種範式的既定思維，這些既定的範式常見為二大類，分別是老師針對既定課程講授以及學生依課程主題進行報告，而這二種的運作方式主要是立基在結構性相當明確的課程大綱和進度之上，也因此在上課前我也如此地先構思了這一學期所要教授的課程大綱與課程進度。但是，在我到了教室看到和我在一起的學生之後，我當下明瞭這套規劃好的課程內容是無法使用的，之所以無法使用在於學生不把學校當成學習之處，他們的環境處境讓他們把打工視為是更重要的事，因此習得了一種日常生存的邏輯與方法。學生認為日常生活中的打工經驗才是最實際的，課程只求過關好，若不能過關再修就好。

就此而言，身為教師的我，無法改變學生的環境處境，但我可以先清楚看到他們生存處境，在看清楚之後，依著他們的環境處境設計出能夠為他們所用和思考的課程。可以說，我的跨界是從理解學生的



環境處境開始的，並以這樣的理解作為改變我習以為常的固定教學模式。也就是說，我得自行跨到我自身環境處境的之外，看到學生們的環境處境，如此才可能邀請學生和我一起突破僵化的關係以及儲存式的教育模式，而傳統儲存式的教育又只能對少數有意願學習的同學發揮的作用。也因為我自身先行跨界之後，才可能邀請同學跨出他們慣性的行為模式，開始對他們的環境處境進行某種程度的思惟。

在決定放棄原先規劃好的課程大綱與內容安排之後，首先我得要找到學生能夠有所發揮的基礎，亦即先找到能夠讓學生成為主體的基礎，或者已經讓他們成為主體的東西。當時在課堂上我注意到學生停不下來的喧鬧，他們習慣於處在一種聊天式的處境之中，而且他們敏銳於知道其他人的談話，總是能在別人的談話中插上幾句，這很可能是他們在服務業裡長時間薰習下所呈現的行為模式，於是我問班上同學寒暑假或是平日有在打工請舉手，全班都舉手了。我繼續問開學之後會繼續找打工的同學請舉手，依舊有高達八到九成以上的學生舉手，由此可見學生彰顯主體的所在，正是他們豐富的工作經驗，雖然我只是簡短地詢問打工的事情，但很快地全班就七嘴八舌的自顧自地聊起打工的事，找到學生主體的所在，才可能進行老師與學生主體間的對話學習，可以說學生的主體性就是他們置身所在的能力運作場，就我所任教的學校學生而言，就是他們長期以來豐富的工作經驗。而當我跨出傳統教學模式的範疇，轉向立基在以學生為主體繼而和學生一起共構課程內容時，我和學生都離開了傳統預設的師/生的邊界範疇與學習模式，進入了新的學習領域。

由於學生往常的上課和評量方式，和一般常見的學校教育相似，這裡主要也是採取灌輸知識的模式，也就是老師教什麼學生就學什麼，評量就是考試或做相關主題報告。為了改變這種方式，我在第一次上課時，先請同學寫下他們的工作經驗和未來想從事的工作，這簡單的兩個動作，除了是幫助學生瞭解他們已累積的經驗特性與籌畫未來的可能之外，更重要的是能讓我瞭解他們的生存處境，並藉此轉化



他們的生存處境成爲他們可以進一步運用的資源，同時也讓學生和老師一起成了建構教學課程內容的主體。這樣一種實驗式的作爲，可以說就是在以學生經驗爲主體的基礎上，老師和學生一起建構課程並獲得深入的學習。除了先瞭解學生們的工作經驗和未來想從事的工作之外，在上課第一週我直接了當地問同學想要的期中與期末考進行方式，同學們一致地表示要“做報告不要考試”。他們直言不諱地告訴我，他們不想要浪費錢買書，因爲他們忙於打工根本沒時間看書，因此也不會去讀書，更不喜歡考試，所以希望我能安排做報告的形式就好。由於我所教授的課程必須和實務經驗有相當程度的結合，以他們豐富的職場工作經驗，作報告確實也是很適合的方式，因此我理所當然就欣然接受學生的要求。

之後我的教學課程安排乃針對學生們不同的工作經驗，分配每個人上台進行口頭報告和討論，我先將全班同學分成七組，每組七到八位同學，一週一組同學上台，每人針對自己的工作經驗進行十分鐘的報告，其他在台下的六組同學則針對每個報告的同學提供至少三個觀點的回饋，因此報告結束的同學就會得到至少十八個提問的回饋，報告的同學針對這些回饋加以回應，並重整自己的報告如此便形成他們獨一無二的個人期中報告。而我的角色就是在一開始拿到學生簡略的工作概述和對未來的工作想法後，開始收集進一步的資料並在每位同學報告結束之後提問。

可以說，這門課的重要基礎就在於，將原本被視爲阻礙學生學習的打工經驗，轉變成他們的資源。傳統上認爲學生花費越多的時間在打工上，就越可能剝奪他們學習讀書的時間。事實上，這樣的傳統價值預設是明顯立基在中上階級家庭爲基礎的學習觀之上，在我所任教的這所專科學校中，學生多半來自中下階層的勞工階級，他們在學生時期很早就進入打工賺取生活費的生活模式中，成績對他們而言是無足輕重的事，能否找到下一個更好的工作才是他們所在意的。也因此當我把課程內容轉向和他們現前最相關的工作經驗時，我們就能讓他



們的工作經驗成爲他們的資源，而不再是阻礙學習的負面評價，亦即透過同學對自身實際工作經驗分享而能有進一步的分析與學習。此外，學生更可以從其他同學的不同的經驗中而對其他工作有所認識。

就此而言，理想的課程規劃就是讓學生和我自身能在實作中學習並藉由學習他人經驗擴展視域。同時，當學生們在進行各自的經驗分享時，學生彼此之間也會主動產生跨界運動，因爲學生在進行回饋時，會自動跨越小團體間界線，尤其當他們知道班上同學所從事過的工作後，對於擁有相似的工作經驗的同學會升起心有戚戚焉的感受，並主動提供他們的生存策略與因應之道(小撇步)；對於擁有不同類型的工作經驗的同學則會想要有更多深入的瞭解，想知道更多有關該工作的各種可能性，也因爲是立基在自己的實際經驗之上，透過能讓彼此認識的場域(在課堂上)，並分享自身經驗與對其他同學的提問，從而在教室中創造出新的跨界連結關係。

柒、結語

這篇論文是立基在我自身教學現場的觀察與實驗性作爲之上，進一步探討邊界和跨界意涵。在教育體系中不同的行動者，有其各自的環境處境。這些行動者包括：學校、行政人員、教師和學生，其中又以教師和學生的互動最爲頻繁。就此而言，邊界意味著不同行爲者在其環境處境互動下的產物。跨界的行爲要能出現，主要是從理解其他行動者的環境處境入手，由於教師與學生之間關係最爲密切，因此理解的運動的啓動必需仰賴教師本身有意識地做爲一位轉化型知識份子，而這又如何可能呢？全職或兼任教師需反問自身身爲教師的初衷，以及對教育意涵的認知，如此一來至少能跳脫只關注在自身環境處境，而開始看到學生的環境處境。就此而言，跨界在本文的意涵即是對不同行動者置身所在的環境處境的理解運動，而在教育系統又以教師和學生兩大行動者關係最爲密切，教師如何跳脫傳統教學模式而展開對學生環境處境的理解，將是跨界運動能否出現的關鍵所在。



由於我所在的專科學校學生構成特殊，在一般人的認知裡，他們就是一群不愛念書、三不五時會惹出麻煩的學生，也因為存在這樣的認知，自然而然校方和行政人員就各自發展出一套如何應對這群學生的方式。這些方式例如：教室裡的電腦基本上不太進行維修，每節下課教室就自動斷電，因此上課之前老師需要先借妥供電用的感應卡，不過因為感應卡的份數不夠，所以必須早點到系上借用，否則就得在沒有電可用的情況下上課。從校方所發展出來的這些作為中，不難看出學生被視為是破壞設施的主要原因，也就是立基在將學生視為是三不五時會惹麻煩的預設基礎上，才會隨之發展出如上述種種的相應處理方式。然而，若能體察到這是一群長期以來在學校學習受到挫折的學生，學校是讓他們處處受到打擊和接受負面經驗的地方，那麼教室裡這些殘敗的設施和塗鴉或許就能獲得某種程度的理解。

事實上，外部(例如：校方)對學生環境處境的認識，往往只是籠統的群體全稱，像是：三不五時會惹出麻煩的學生，但若仔細觀察在教室裡的學生，則又可看出學生在互動時所發展出不同面向的小團體樣態。因此，本論文的前半部我先針對教室裡的江湖進行細部的描述，包括：行動者與教室空間的關係、小團體的樣態以及概念語言與生存語言的差異。之後針對邊界的構成進行探究，亦即深入探討學校、行政人員、教師和學生各自所處的環境處境為何，其中也嘗試回答教師如何是轉化型知識份子，而能扮演跨界的關鍵性角色。在這部分我受益於 Freire 和 Giroux 的討論甚多，亦即教師可以是文化工作者或轉化型知識份子，當教師開始理解學生的環境處境之後，就可能在教學中創造跨界的運動。這種將傳統的上對下儲存式的知識教學法，轉變成一種主體與主體之間共構課程的實驗性作為之所以可能，便是要讓學生先成為他自身的主體，亦即反轉打工會影響課業的一般僵化邏輯，讓他們豐富的工作經驗可以成為他們施力發展的立基，並藉以更進一步達到自我提升的轉化與跨界作為。

可以說，身為一位專科學校的兼任教師，我必須先跳離我做為一



位兼任教師的環境處境的思維模式，而關注到學生們的環境處境，由於該校學生把打工當成第一優位，這主要是受到他們自身環境處境影響所致，因此，我嘗試將學生打工的經驗轉化成課堂可運用的知識，學生也就更加願意學習，如此一來學校課程和打工就不會是對立的事情。就本文的師生關係而言，跨越邊界的實驗性作為，主要就是改變傳統的授課方式，重新關注到學生的環境處境，並從學生置身所在的环境處境出發，讓他們能以自身的處境經驗作為可以發揮運用的立基點。而這也是這篇論文認為跨界理解之所以重要和可能的所在。換言之，若教師能跨出教師自身環境處境的視角，先看到學生的環境處境為何，便能夠開啓理解的運動，從而可以將課程與學生環境進行結合。而這對學生最大影響莫過於學生可以將他們日常生活中的經歷和學校教育進行連結，並更進一步幫他們思考現前的工作對他們而言的意義何在。



參考文獻

- 林昱貞（2002）。批判教育學在台灣：發展與困境。《教育研究集刊》，48(4)，1-25。
- 姜添輝（2000）。論教師專業意識、社會控制與保守文化。《教育與社會研究》，創刊號，1-24。
- 張盈堃（2000）。教師作為轉化型知識份子的實踐。《教育與社會研究》，創刊號，25-58。
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of cultural differences*. London: George Allen & Unwin.
- Barth, F. (2000). Boundaries and connections. In Anthony P. Cohen *Signifying Identities: Anthropological Perspectives on Boundaries and Contested Values*. pp.17-36, London: Routledge.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Vol. III: Towards a theory of education transmission*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu P., and Passerson, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letters to those who dare teach*. Oxford: Westview.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988a). *Teachers as Intellectuals: towards A critical*



pedagogy of learning. Massachusetts: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (1990). Rethinking the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism, and Feminism, The Politics of Teaching Literature, *College Literature* 17(2/3) ,pp. 1-50.



Crossing the boundaries in the classroom: a fieldwork study of a college in Taiwan

Su, Yih-Ju

Post Doctoral Researcher, Graduate Institute of Religion and Culture
Tzu Chi University, Hualien, Taiwan

Abstract

This paper aims to explore what boundary as well as boundary-crossing refers to based on my observations and experimental boundaries-crossing doings in a college classroom. The author argues that boundary can not be simply regarded as the relationship among the actors, their gender, class or ethnic group; however, the conditional situations, say, the complicated boundaries which are shaped by different actors, also need to be considered.

The marketizations of college education as well as school management policies are responsible for the conditional situations in which the administrative staff, teachers, and students reside in. For the teachers' part, the teachers take an unstable part-time job; for the students' part, they also have to gain their temporary work in order to pay off their tuition. However, the more teacher and student stay at their own conditions; the easier oppositional relationship will be formed. In this way, crossing boundaries happens only when one can see the other's conditional situation; subsequently, the 'seeing' brings out the understanding between them.

Since teachers are mostly of higher social class and have more power



than students, crossing boundaries must begin from the teacher. How can teacher do? At first, a teacher needs to recognize the purpose of education and the end of becoming a teacher. By doing so, teacher will go beyond a teaching job and become a transformative intellectual. In addition, a transformative intellectual must understand students' subjectivity experience and conditional situations. In this way, the boundaries-crossing can be created and developed.

Keywords: boundaries-crossing, conditional situation, transformative intellectual

