


國立臺灣師範大學教育學系碩士論文

指導教授：黃鴻文 博士



學習觀的構築：  
工廠、部落與大海

研究生：王俐蘋 撰

中華民國一〇七年一月

## 謝誌

人們常詠嘆風與鳥的自由，但實際上  
風的流動是嵌於大地與大氣的懷抱，  
鳥兒飛翔乃是源於振翅碰擊的氣流；  
他們皆無法獨立而存。

在這近四年的長征，走到現在方明白：那些看似「與己相悖」的事物，都是映照出自我的明鏡；而那些深感沮喪的迷失，都是促成今日必經的路途。

很感謝自己沒有因為許多「應該」而退縮；這一路的堅持，都要感謝家人們的支持與理解。謝謝媽媽的傾聽與陪伴，在我埋頭寫作的日子裡，你總是我排解壓力與談話的對象，也是我面對龐雜資料時的得力助手；謝謝爸爸的支持與信任，讓我可以無後顧之憂地投身在自己想完成的事情上；也謝謝妹妹不時的關心，你總是以你的方式為我禱告。同時，也謝謝姑姑一家人，你們總是我發表高論時的最佳聽眾。希望我能不負家人們的支持與期望，持續為了自己的夢想努力並堅持。

這份論文自起點到終點，帶領我邂逅與經歷了許多人、事、物。首先，感謝黃鴻文老師，在我還未入學碩士班時，就邀請我加入他的民族誌研究團隊；沒有這份邀請，就沒有這份論文。我知道我是個不怎麼聽話的「非典型學生」，謝謝老師在指導歷程中的大量，使我有很大空間與舞台，得以完成自己的想法與堅持。一同進入現場的研究夥伴們：詩平、珈玟、麗菁，謝謝學姊們在初進現場時的幫助，以及後續共事的陪伴。當然，也很感謝觀察現場中的老師與小朋友們，謝謝你們願意與我分享生活；尤其是小朋友們，至今偶而在網路上的聯繫或近況關注，都讓我倍感溫馨，是你們讓我得以打破年齡的藩籬，體會你們生活的感想與經驗。

論文由「非學校場域學習」的覺察到「學習觀構築」的定本，歷程中承蒙許多老師的提點。首先感謝擔任論文計畫口試委員的許般宏老師與鄭英傑老師，兩位老師都針對當時不足的計畫，給予寶貴的意見；雖然後續因為論文發

展的轉向，沒有請二位老師擔任口試委員，但這些意見都是論文後續發展的養分。很感謝最後願意擔任我口試委員的陳伯璋老師與張芬芬老師，在最後口試時，兩位老師都提出了很關鍵的想法：提醒了我在創發自己論述時，仍需要去留意的細節；老師們給予我的鼓勵與意見，都對我的研究未來的發展是很重要的。在此想要特別感謝張茂桂老師；在我論文思考遭遇最大的困頓時，是參與您的課堂，才讓我察覺「空間」取向與「跨場域」概念的社會學思考，因而突破當時思考的盲點，也有了朝向「構築」方向的指引。

最後，我想要感謝我各界的朋友們，雖然我們都在自己的軌道上努力，但每次聚首都可以在收到你們的關心與支持。就論文學術的思考與激盪，我想要謝謝參與「視野交融-教育哲學與社會學의 交會與激盪」讀書會的夥伴：透過定期的聚會、分享、討論與回饋，你們的意見讓我得以檢視自己的思考，使我不至於一人在家閉門造車；我可以說論文每部分的思考與生成，都有著你們的陪伴，謝謝你們。特別感謝怡濠與皓揆，在我三度定題時給予新題的回饋，這回饋對當時的我而言是定心丸；也謝謝郁棠在我心志薄弱時，提供給我的「冰桶」(諍言)，讓我清醒的走完論文寫作的最後一哩路。

行文至此，看著自己碩士班備審資料的封面，猶記得自己志得意滿地賦予封面意象的意義：「社會結構是人的建構，每個人都是主動實踐的行動主體，透過了解、批判可以重構社會、解放主體。」這種不悔初衷的感覺，令人感到十分滿足。終點是新的起點；期許自己未來能帶著走過的經驗，不辜負自己的向前邁進。

Stay, moving on. We're planning the same thing again and again.  
I guess that's life. Today we're all passionate and point.  
What so important is that we still live and live in the same place.  
So let's move on! -BTS, moving on-

王俐蘋 謹誌

107年1月28日

# 學習觀的構築：工廠、部落與大海

## 摘要

本文致力於呈現學習者視角中的學習；「工廠、部落與大海」暗喻本文三名個案學習觀構築的樣貌。基於研究者參與民族誌研究團隊在國小現場的觀察經驗，欲理解學習者的學習觀，需奠基於學習者生活整體的概念。「構築」概念闡述著人與世界建立連結的歷程，其包含著時空取向的社會討論，與學習歷程兼顧個體與社會的特性相互輝映；所以「構築」概念為本文社會理論與討論的基礎，而「學習觀構築」為呈現學習者視角中學習的主要內容。

研究採用民族誌方法，進行了為期一年半的資料蒐集。根據「構築」與民族誌的理論基礎對話：統合兩者對整體觀的重視，以及相互主體性的認識基礎，欲以「學」視角捕捉學習歷程，研究者遂有了建構學習民族誌的發想。學習民族誌的描繪將著重於個人與社會的互動歷程，由此勾勒個人的學習歷程；猶如針線畫，透過學習者作為針引，生活經歷為線，勾勒出學習觀構築的圖像。因此，研究發現以「點、線與面」的架構呈現個案學習觀的構築：點的描繪為現場學習者在各式場域中所遇的學習據點與其地景意涵；而線與面的描繪為個案學習觀的呈現。研究中呈現三名個案的學習觀，並基於個案學習觀的構築，進行社會層次的分析與討論，勾勒出現場學習的社會網絡。

本文的研究成果可由三個層面作為說明。首先，由現場個案的學習觀構築勾勒的現場學習網絡，提供教育現場省視學校教育中學業表現分化的文化結構，以及網路延伸空間鑲嵌於生活中的學習處境。再者，基於生活整體觀與「人」主體性的關懷，學習觀構築與學習民族誌概念的提出，提供教育討論一種自「學」出發的研究視角，同時也提供當今「學習」探究一個文化取向的認

識途徑。最後，研究由個人看見社會歷程的理論視角，回應當代教育學習化現象與後現代知識處境下的教育議題，宜以多層次的系統性思維作為思考與討論基礎。

**關鍵字：**學習觀、構築、學習民族誌。



# **The Tectonics of Learning Perspectives: Factory, Tribe, and Ocean.**

## **Abstract**

This study aims for describing learners' learning perspectives. Factory, tribe and ocean are the metaphors which represent learners' learning perspectives. Based on the experience of participant observation, the study starts from the concept of holistic life in order to understand learners' learning perspectives. The concept of "Tectonics" illustrates the process how a human builds the connection with the world through the spatiotemporal approach. "Tectonics" can be considered as an echo of learning process because the concepts are concerned about not only individuals themselves but their sociability. As a result, the concept of "Tectonics" is the foundation of sociological discussion in the study, and "the tectonics of learning perspectives" will be the main content which shows the learning from the horizon of learners.

According to the methodology of ethnography, researcher had worked on data collection for one and a half year. On the basis of the theoretical dialog between tectonics and ethnography, the study emphasizes the holism of framework and the epistemology of intersubjectivity. For the horizon of learners, researcher worked out an ethnography of learning. The ethnography of learning starts from the description of individuals, then sketches the learning process through the social interaction. Just like stitch work, the self-description of an individual learner as a needle and one's life experience as suture, they complete the picture of the learning perspectives.

With the metaphor of stitch work, the cases in the study will present the tectonics of learning perspectives with the frame of point, line and plane. The description of

point represents the learning spots in various fields and its representation. And the description of line and plane show three eleven-years-old learners' perspectives as cases. According to the cases, the article analyzes the process of tectonics to do some sociological discussion.

Result from this study can be illustrated in three points. First, the cases reveal that school members in the field lived in the culture with the academic performative division, and they also display the learning situation that learners are encountering an information society because of using internet. Second, based on the value of holism and subjectivity, the tectonics of learning perspectives and the ethnography of learning provide educational discussion with a learners' horizon and a cultural approach to explore learning. Third, through the theoretical view from an individual's social discussion, to respond the issues of the phenomenon of "learnification of education" and the postmodern condition, we need to discuss these issues with multilevel systematic thinking.

**Key Words: Learning Perspectives, Tectonics, Ethnography of Learning.**



# 目次

謝誌.....	I
摘要.....	III
英文摘要.....	V
目次.....	VII
表次.....	IX
圖次.....	X
<b>第一章 關於「學習」.....</b>	<b>1</b>
第一節 教育與學習.....	3
第二節 一個「學」視角的提案.....	10
第三節 探尋「學習觀的構築」.....	15
<b>第一部分 理論與方法</b>	
<b>第二章 構築的理論基礎.....</b>	<b>25</b>
章序 關於構築.....	27
第一節 人、空間與社會.....	28
第二節 觀點的構築.....	35
第三節 空間的文化分析.....	40
第四節 構築的實踐意涵.....	43
<b>第三章 由民族誌看學習.....</b>	<b>45</b>
第一節 關於民族誌.....	47
第二節 學習民族誌的構想.....	50
第三節 本研究的實行方式.....	55
<b>第二部分 實作：點、線與面</b>	
<b>第四章 現場學習地景的描繪.....</b>	<b>61</b>
章序 現場日常的學習地景.....	63



第一節 學校場域.....	64
第二節 非學校場域.....	72
<b>第五章 學習觀的構築：三則個案.....</b>	<b>79</b>
章 序 交會.....	81
第一節 工廠：小魚的學習觀構築.....	82
第二節 部落：小陳的學習觀構築.....	97
第三節 大海：小名的學習觀構築.....	117
<b>第六章 學習地圖的分析與討論.....</b>	<b>133</b>
第一節 三則個案的學習地圖.....	135
第二節 學習空間的文化分析.....	145
第三節 現場學習的社會網絡.....	151
<b>第七章 結語.....</b>	<b>155</b>
第一節 工廠、部落與大海.....	157
第二節 構築與學習民族誌.....	161
第三節 學習探究於教育議題中的位置.....	163
<b>參考文獻.....</b>	<b>166</b>
中文部分.....	166
外文部分.....	166
<b>附錄.....</b>	<b>169</b>
附錄一 田野概況.....	171
附錄二 家長同意書.....	189
附錄三 資料整理.....	193
附錄四 問卷.....	195
附錄五 訪談大綱與輔助表格.....	201

# 表次

表 2-1 觀點要素與構築空間討論的對照表.....	37
表 6-1 個案學習互動位置的比照表.....	137
表 6-2 個案的家庭生活.....	138
表 6-3 個案在學校場域的情境差異.....	140
表 6-4 個案在學校的人際互動.....	141
表 6-5 個案在學校的再社會經驗.....	142
表 6-6 網路使用在個案學習生活中的情境.....	143
附錄表 1-1 南明國小五年級班級學生人數.....	174
附錄表 1-2 班級學生父母之教育程度.....	175
附錄表 1-3 班級學生家長職業情形.....	175
附錄表 1-4 A 班的課程表.....	178
附錄表 1-5 B 班的課程表.....	181
附錄表 1-6 C 班的課程表.....	185

# 圖次

圖 1-1 「教」、「教」與「學」字篆書.....	8
圖 1-2 學生課程觀探究示意圖.....	11
圖 2-1 空間向度的社會討論.....	32
圖 2-2 構築探究的示意圖.....	34
圖 2-3 時間向度與時空向度的討論示意圖.....	36
圖 4-1 學校場域中的據點網絡圖.....	70
圖 4-2 非學校場域中的據點網絡圖.....	77
圖 5-1 小魚學習觀的意象.....	91
圖 5-2 小陳學習觀的意象.....	109
圖 5-3 小陳問卷的回答：家人的互動.....	111
圖 5-4 小陳社群軟體上的學歷資料.....	113
圖 5-5 小陳問卷的回答：在學校的感受.....	116
圖 5-6 小名學習觀的意象.....	125
圖 5-7 小名問卷的回答：在學校的感受.....	131
圖 6-1 等距方位投影地圖範例.....	135
圖 6-2 家庭、學校與網路的互動關係.....	152
附錄圖 1-1 南明國小校地平面圖.....	172
附錄圖 1-2 A 班教室平面.....	177
附錄圖 1-3 B 班教室平面圖.....	180
附錄圖 1-4 C 班教室平面圖.....	184

# 第一章 關於「學習」

「什麼是學習？」

如果是「教」者，會怎麼說？

如果是「學」者，會怎麼說？

答案會一樣嗎？



第一節 教育與學習

第二節 一個「學」視角的提案

第三節 探尋「學習觀的構築」



## 第一節 教育與學習

### 壹、教育學習化的現象

教育學習化 (the 'learnification' of education) 是英國教育學者 Biesta (2009) 基於當今教育現象的觀察提出的概念；此概念描述著「教育概念被轉換為學習詞彙」<sup>1</sup>的情形。如此觀察出自於 Biesta 對教育本質與目的的關懷：他認為現今許多教育討論常忽略對「教育目的」的思考，並著眼於個人學習的效益，個人的學業成效儼然成為教育施為的目標。

他舉了兩個具體的實例，說明教育學習化的現象。首先提到當今教育討論中存在著某種「常識」(common sense)：教育目的在於個人幾個主要科目的學業成就；TIMMS、PIRLS 和 PISA 等國際測驗的盛行，以及教育者對這些測驗的重視是他的佐證。Biesta 說明以少數幾個能力作為社會篩選的機制，教育施為仍是社會不平等再製的主因，誠如許多社會學研究已經揭示的結果；但使此現象更為複雜的地方是，許多人尤其是弱勢地位的人們，仍相信此機制能幫助其社會流動。這使得仍有許多教育討論著眼於這些篩選機制下的學習表現，並將之視為教育施為重要的價值依據與基礎。

再者他提到教育場域中詞彙使用與論述的轉變，改變教育的歷程與實踐；「學習」在其中成為炙手可熱的概念。無論是政府的教育報告書取名為「學習世代」(The Learning Age) (DfEE, 1998) 與「學習成功」(Learning to Succeed) (DfEE, 1999)，或是日常教育討論中，將教師稱作學習的輔導者、學生稱作學習者的說法、教育被視為學習機會或經驗、教學為學習引導，而學校為某一學習場域等論述；Biesta 認為這些教育論述的轉換，將會影響教育的政策歷程與實踐本身：基於「學習」屬於個體概念與歷程性詞彙，學習化的論述將使教育的內容與目的難以聚焦。

---

<sup>1</sup> 原文為：The translation of everything there is to say about education in terms of learning and learners. (Biesta, 2009)

身在台灣的教育現場，對於 Biesta 提到教育學習化的現象並不會感到陌生。關於教育討論著眼於學業表現的現象：研究者曾在 2015 年參與過教育資料庫的工作坊，其中 TIMMS、PIRLS 和 PISA 等測驗結果的資料庫都為討論與處理教育議題的重要依據，不少以這些測驗名稱為主題的教育探究；而在我國的教育報告書中（教育部教育研究委員會，2011）也可見以學力測驗的成績為基礎，討論教育 M 型化與教育機會均等的議題，將學業成就低落的學生視為「弱勢」。至於教育場域中學習論述流行的現象，自教學現場中合作學習、學習共同體到翻轉教育等教學方法的革新與流行便可感知。

基於前述例子的說明可知教育學習化的現象是指：教育目的被聚焦於個人的學習成效之上，而教育論述被轉換為學習語言的情形，其中的「學習」與學習成效是建基於學科測驗的能力標準與結果。

## 貳、教育學習化的興起與挑戰

教育學習化現象的興起，主要可以由兩個層面來理解其背景脈絡。首先是全球化歷程下兩面斑駁的現象：一方面全球經濟開展了國際間競逐的平台，另一方面全球資訊的流通也鬆動了傳統的知識權威。在人們生活空間範疇的擴展下，在個人層次打開了學習知識的疆界，卻也同時將資本社會競爭性的結構建置在全球的社會互動關係之中。因此，可見兩種南轅北轍的價值並存於教育現場之中：在強調國際學習標準評比的同時，教學方法卻流行著學習主體自主的思潮；在第一線的教室之中，也可觀察到老師會一邊提醒學生考試表現的重要性，同時又強調從事多元管道的學習。顯示全球化一面打開學習多元訊息、知識與價值的可能，同時另一面又以跨國測驗與指標，統一了全球學習的價值。

在這般辯證性的處境下，教學主義的目標導向遭到知識建構能力的學習思維挑戰。誠如 2013 年 TED Prize 的獲獎人 Sugata Mitra 在獲獎演說中，提及的問題：「我們身處在一個學習新知僅需花費不到 2 分鐘的世界中；我們是否正走



向一種未來：知識不再重要的未來？」<sup>2</sup>問題所述乃基於當今知識變遷的速度，挑戰傳統學校科層系統的教育模式。相關的教育討論也延續這類批判，延伸至終身學習的討論；點出學習者自主與主動的重要性，以及學習的持續性。

其次則是民主化的思潮；民主化的概念在當代被廣泛地運用於各類社會議題的討論，其討論的核心都立基於對人權與人性價值的關照。因此在民主化思潮下的教學討論，可見以「學生為主體」的教學理念、建立於師生合作的教學歷程，以及因材施教的教學原則；期望在師生關係中避免或減少等級化、特權化或專制化的關係。雖然學習化的現象，並不能等同於民主化概念的實踐，但民主化基於人本價值省視教學歷程中師生關係的想法，卻可以在教育論述學習化的實踐中取得共鳴；民主化的想法可謂為學習化實踐其中一個有力的助力。

在 Biesta (2009) 對教育學習化現象的評論中，他並不否認將教育論述轉化為學習語言下的教育實踐，對於學習者解放 (emancipatory) 與賦能 (empower) 的可能性，以及其所具有的時代重要性。然而，他強調語言結構對想法與實踐的影響：認為「學習」仍是屬於個體性的概念，且學習歷程具有開放與變動性，相對於「教育」蘊含關聯性與價值目的的思維；教育場域中學習語言的使用將會模糊教育的社會性意涵，進而淪為個人學習效益的追求。在教育學習化現象的討論中，「教育」與「學習」的論述成為相對立的兩個立場。

研究者認為「教育」與「學習」不該是二選一的競爭選項，至少在其中個體性與社會性的概念，不該被視為二分對立的討論立場，因為即便是「追求個人效益」的價值，其論述背後也支撐著一種社會邏輯。因此，無論是個體或是社會的討論立場，並非無法取得共識的零和遊戲；自教育學習化的現象至少可以有兩個層面的反思。首先，在教育實踐的層面，當將教育概念轉換為學習語言來實踐教學時，真的是學習化嗎？「學習」只屬於個體的行為嗎？這些問題

---

<sup>2</sup>原文為“*We live in a world where, when we want to know something, we can learn it in two minutes.*”  
“*Could it be, the devastating question, that we’re heading towards a future where knowing is obsolete?*” (May, 2013)

是對於「學習」本質與概念的質問，似乎在這些施為與論述背後，仍有著社會的結構與價值框架待解構，同時對學習本質的理解也須有更深刻的認識。承接對學習本質認識的疑問，更深一層的提問才將為關於教育本質的討論：「教育該學習化嗎？」這思考了教育根本性，以及教育與學習關係的問題。

縱觀教育學習化的興起與挑戰，由「回應當代社會生活的教學」到「教育專業與本質堅守」的討論，議論的核心似乎像是鐘擺般，在學習與教育的討論之間擺盪；於此「真的是學習化嗎？」與「教育該學習化嗎？」的反思問題，引領思考自教育學習化的兩方辯證，回到「學習」與「教育」本質的問題。

### 參、教育討論中的學習

想要釐清討論「教育」與「學習」論述的權力場，承接對教育學習化現象的省思，在此暫時將焦點擺置於「教育討論中如何看待學習」的檢視。

在一篇整合「質性班級研究」研討會內容的文章中（Candela, Rockwell, & Coll, 2004），曾提及在教育討論中對「學習」的探究，主要有著兩種討論方向：其一將學習視為教學目的與行動的結果，藉以檢視教學成效並調整施為，這被稱為學習發展理論（developmental theories of learning）；另一則是將學習視為習得知識的持續性歷程，探究其實踐之歷程，此較偏向人類學理論之觀點。簡單將兩者對照，前者將學習視為教學下的產品，而後者則將其視為一種對話下的歷程；兩者都點出教學與學習的關聯性，然而學習在其中卻有著相異的詮釋與定位。

在學習發展理論的討論中，學習附屬於教學之下，其框架於教學規劃，並由教學目標評判學習的良莠；就如同國際測驗評比下的學習能力一般，學習在一些測驗標準下有著優劣的價值評斷，在如此理論視角中，學習並不具有自主與主動的特性。至於人類學理論的討論，學習在教學的對話中較能彰顯其主動的特性；此視角認為人是一直學習的，在特定情境內學不一樣的事，無論是教育或是學習歷程的思考與討論，皆奠基於對「人」的關懷。

然而，學習不一定來自於教學互動的特性，使得此理論視角下的討論，有著「如何在壯大的學習經驗網絡獲知學校教育的影響」的問題，誠如文章中記錄著此次研討會所留下的待解問題。這個問題呼應著現今教育人類學對學習探究的限制，此般研究常聚焦於教育場域中的學習，使得關照學習主體性的本意，成為在教育討論的前提下的實踐。

檢視了這兩種教育研究取向對學習的討論之後，重回「真的是學習化？」的反思問題；可在不同層次的教育學習化現象中，見得此兩種教育探究看待學習的觀點。在理念層次自教育論述轉變為學習經驗的論述中，雖然可見同於人類學理論取向對學習主體性的關照；但實際上在多數的教育討論與實踐，仍著眼於測驗評比下的學習表現的情形，在現實層面中學習仍是學習發展理論下的概念。將學習主體性的關照，聚焦於測驗下學力表現的呈現上；使得本該為目的性的想法，被學力成效的想法轉為一種工具性的實踐，學習在此教育施為下仍是一種產品的呈現，而非學習歷程的關懷。站在理念層次的立場檢視：這些現象與教育施為並未真的學習化。

在這些學習能力表現的熱議下，學習化的概念變的淺薄，而原初教育的本質與目的，也在工具性學習化的實踐下，面臨著碎片化的危機；遂有了「教育該學習化嗎？」的聲音；此反思立場對學習化的批判（Biesta, 2009; 2012），乃針對此種追求學習表現效益的學習化，而非關照學習主體性的想法。因此，造成教育與學習討論分化和對立的關鍵，主要在於對學習認識的淺薄；而此問題的衍生，也創造了基於時代性，重新省視教育與學習的本質與定位之需求。

#### 肆、「教」與「學」

針對省視當代教育與學習本質和定位的需求，本研究欲提供一個認識學習的視角。但基於兩者不可截然二分的基本想法，在此想先基於「教」與「學」的中文字義與字型演變，討論兩者之關係，以及自個別視角探究學習的差異；進而在教育討論中定位本研究的位置。

「教，上所施下所效也。」

「斆，覺悟也。从教从冂；冂，尚矇也。冂下曰，覆也。尚童矇，故教而覺之；此說從冂之意，詳古之製字，作斆從教，主於覺人。秦以來去攴作學，主於自覺。學記之文，學教分列，已與兌命統名為學者殊矣。」

清代 段玉裁《說文解字注》

「斆」為學的異體字，根據說文解字注的記載，在秦代後才廣泛的使用「學」；其意義一開始是由「教」字的意義衍伸而來的。

首先由「教」字形（見圖 1-1-1）來理解其造字之意涵：一旁的「攴」是手的意象，而「子」之上的「爻」有卦象之意，整體圖像檢視即是一幅指導孩子祭祀的意象，因而「教」有上施下效的意義。「斆」字的篆書（圖 1-1-2）可見與「教」字主要的差別在於「冂」的有無；而「冂」代表著尚矇，說明學習個體仍然無知的狀態，藉由接受他人的指導而有了覺知。「斆」因而有覺悟的意思，只是這樣的覺知是相應於「教」的引導，說明了二字相生的關聯。



圖 1-1 「教」、「斆」與「學」字篆書。

圖片來源：清代 段玉裁《說文解字注》。

自秦代以後，去掉了「斆」字旁的「攴」；這增添了「學」字有更多自覺的意涵，使覺悟的意義跳脫「教」的框架，也呈現了個體與世界的主動連結。基於自覺的主動性意義，研究者在此想要提出「冂」另一種意涵的詮釋：即為學習的主體性。「冂」本來為尚矇、無知之意，但此意涵乃相對於知識而生的；具體闡明之，學習者的尚矇為針對一特定知識而成立，並無法指稱學習者全然的無知。這彰顯了學習者具有「自我」的主動性，而非等待填充的白紙；因此「冂」在構字的結構中，便有著自我與知識差異的代表意義，為一種學習者主



體性的展現。

雖然經由「學」字的演變，其多了自覺的涵義，教與學仍可自字形中相同之處，討論兩者的關聯性。藉由象徵知識的「爻」在字義中的定位，可勾勒出教與學相對於知識的位置，進而討論教與學的關係。

在「教」的字形中，「爻」出於手並遞予子，說明知識出於教者，教者位於熟知並掌握知識的位置；而在「學」的字形中，「爻」隔著「冂」相對於子，呈現知識與學者因異而對的關係，其覺悟之意在學者與知識的對話下成立。教與學的意義都在知識的存有下成立並彼此產生連結；然而比照知識於二字裡的定位，兩者所指涉的知識範疇是相異的：知識範疇在教的歷程有涯，而在學的歷程無涯。因此，一個人學的歷程可以包含著數個教的知識範疇，但一次教的歷程並無法窮盡地回應一個人可學的知識範疇；這層關係的理解，也使人更能體會「教學相長」的美意。

教與學所指涉的知識範疇差異，說明「教」與「學」探究學習的視角，有著不同的認識基礎與探究重點。由「教」的視角探究學習，是依循「教」所持的知識價值勾勒學習的樣貌，雖然探究學習但目的在於檢視教育，學習在教育討論中是種教育的對照；而由「學」的視角探究學習，則基於個體與知識的相對性，重點在於理解自我概念與知識互動的歷程。兩者對教育歷程的思考，都具有其價值與重要性：前者檢核教育的價值與成果，後者則能深刻的理解學習的本質與歷程，助於掌握教與學互動的動態歷程。

面對後現代性的知識處境，以及民主化浪潮的理想，學習的探究應有助於理解社會中，多元個體與知識的動態性互動歷程，進而回應當代社會與教育的需求；然而，誠如前段對「教育討論中學習」的省思，實際由「學」立場出發，探究學習的研究仍是鳳毛麟角，而教育學習化的現象，揭示了現今教與學對話的困境。欲回應上述教育現況的關懷，本研究將致力於建構與實作，一基於「學」視角認識學習的方法。

## 第二節 一個「學」視角的提案

基於「教」與「學」視角探究學習的差異討論，由「學」視角討論學習，簡單來說便是作為學習者如何看待學習，將關注於其與知識互動的歷程。在現有的教育探究中，學生文化研究應該是最接近以「學」的視角的探究，其致力於呈現學生的觀點；但其研究興趣多聚焦於特定教育場域中，重心在於教育施為下的學生觀點。因此，對於探究學習而言，此種探究學生觀點的研究，仍有著「學習在跨場域之間延續」的特性需要克服。

鑒於本研究「學」視角的發想是源於，研究者參與學生課程觀研究團隊的經驗；欲更具體地闡述此次對學習的理解，由「學」視角出發的提案，本節將奠基於研究者在學校實作民族誌的歷程，以及在此歷程中曾遭遇的困境與反思，討論「學」視角探究學習的可能發展。

### 壹、教室中的「學聲」

「學聲」即學之聲，在教室中的學聲指的便是學生的觀點，為學生文化研究關注的重點。其主要研究的目的是在於，從學生的觀點理解各種教育現象與問題；期望在教育的歷程中，提供學生的聲音，進而幫助教育施為的檢視與調整，最後達成具有實質意義的教學實踐。因此，這類研究常採用教育民族誌的研究方法，並基於文化探究的相關理論；進入教育現場從事參與觀察，學習並報導學生的觀點。

學生課程觀的探究，就是理解學生在學校中「學什麼」(what to learn)之想法與行動的研究，其有著兩個層次：一為學生面對學校內教學者規劃的正式課程有著自己的詮釋，包含對課程的知覺、理解與評價；另一則為基於學生的社會化經驗，進入學校學生會建構自己的學習目標，有著自己想要學習的目標與內容(黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋，2016)。

因此，透過觀點（perspective）<sup>3</sup>的概念探究學生的課程觀，主要有著兩項重點：首先，研究呈現學生對正式課程的觀點，包含著對課程的想法與學習行為的歷程；再者，觀點的呈現需奠基於學生的社會化歷程，含括縱向的生命經驗，以及橫切面在不同生活世界的互動經驗。彙整上述重點，可將課程觀的探究，如同右面示意圖（圖 1-2）般地呈現。

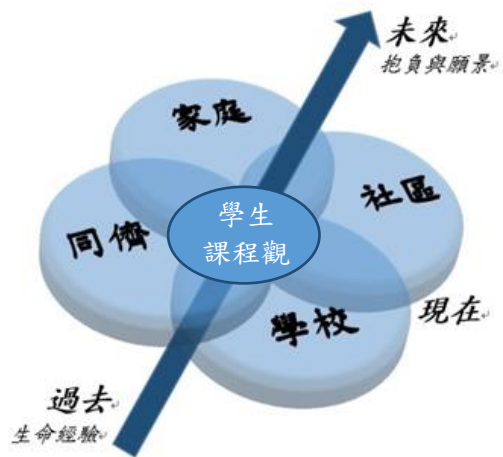


圖 1-2 學生課程觀探究示意圖  
圖片來源：黃鴻文等（2016）。

藉由圖像可以體會學生的課程觀是其整體生活世界的一部分，同時與其身分認同的機轉有關。然而相應上述特點的提醒，值得思考的是：當研究重心由「教室中的課程」出發，學習歷程的多元性與動態性，是否在最終結果呈現時被片段化？「學生」這個身分名詞是否也將學習歷程客體化了呢？學生的課程觀能實質反應學習的聲音嗎？

## 貳、「空洞」的教室

「空洞感」的覺知是研究者在教室裡參與觀察時最深刻的體悟，同時也是探究課程觀時遇到的最大困境：當學生不參與於課程中，還能論及其課程觀嗎？這引導研究者對學生課程觀的探究產生諸多疑問與省思。

從平日學生在學校課堂中常見的行為，作為例子說明：課堂中在不干擾老師進行教學的前提，多數學生不會跟隨老師的教學，有的閱讀自己的書籍、有的進行自己的學習進度，或索性發呆；進一步詢問對於課堂的想法，「無聊」是常常獲得的答案，而究其原因有著各種脈絡。學生曾提及：「這我在書上有看過，但講的不太一樣」、「網路上講的還比較有趣詳細」、「上課很無聊，在外面補習都上過了」或是「我自修寫的題目都有寫對，應該都會了吧」等。

<sup>3</sup> 此為借用 Becker 等人（1961）研究醫學院學生使用的「觀點」（perspective）概念。



自學生的回應，可以發現學生的學習世界並不僅限於學校課堂之中，但並不代表他們完全不重視或不學這些課程的內容，只是教室課堂中的知識內容，已經在各種不同生活來源中經驗過了。細究學生各種經驗來源，有的知識範疇大於但包括課程內容、有的直接等同於學校課程內容，或者是比課程內容呈現的深刻；種種課程學習的不在場證明，揭示著學生在教室中課程的未經驗。

當以學校課程的參與，作為基準來衡斷學生的學習時，自然「空洞」是相應而生的感受；然而，若以自身當今日常的生活經驗，來體會學生所述的情形，並不難理解會有如此的結果。身處於今日的資訊社會，手機、電腦與行動網路在生活中如影隨形，透過網頁的連結開啟，便可以在此地看到彼國的景象，也可以得知他人的行蹤與訊息。曝露在各式各樣的知識、訊息與符號之下，任一個體、團體、組織甚至國家都難以囊括所有的知識與符號，更何況是在學校教室內的小小空間，以及有限的課程內容。

### 參、現場中所遇的困境

基於空洞教室的覺察，在此重新檢視「課程觀」的論述基礎。課程的概念若狹義的論之，指涉學校教師依據教育目的所規劃學生學習的內容，而在課程觀概念的界定上，課程是指學生在學校中想學習的目的與內容；這說明「課程」在課程觀的探究中，是個特定、具體事物的概念，揭示「課程」本身是種具有特定範疇的論述；如此特性為學生課程觀的討論帶來兩個困境。

首先是學習空間的禁錮：無論是強調學生對學校課程的詮釋，或是著重於其建構的學習目標與內容，這兩層次的課程觀探究，都假定了學習歷程中特定的知識範疇，即學校場域中的課程。然而，學習歷程並不存於單一的空間之中，且通常學習與觀點的形成都是個動態的歷程；所以課程觀的討論，將使學習被片段的呈現，不符合實際學習的歷程。

再者為研究成果「學什麼」(what to learn)的呈現，容易使學習歷程客體化。傾聽學生的聲音是學生觀點研究的核心關懷，但傾聽不能只停留於知道那

聲音是什麼 (what)，重要的是能同理與理解表象後的歷程 (how 與 why)。課程觀的描述雖然奠基於學生主體的社會化歷程，然而在研究呈現上卻著重於學什麼的描寫；這將模糊了觀點後富主體性與動態性的互動歷程，學習在其中因特定文化的框架而被客體化。

具體舉例說明：過去學生文化研究中，常是以特定文化群體為主題來呈現學生課程觀，像是 Willis (1977) 的研究中呈現英國勞工階級學生眼中的學校課程是不切實際的；Ogbu 與 Fordham (1986) 筆下描繪出美國黑人學生認為學校課程是沒有價值的等。這些研究結果在強調文化框架的呈現之下，使讀者不易見觀點主體性與學習動態性的理解；而在相應社會文化脈絡的討論，引領後續的相關教育省思或課程討論，陷入文化價值納入的有無爭論中。值得省思的是這實質是學習者的聲音嗎？

上述兩點困境直接推翻關注「學聲」的本意：基於特定、具體事物特性的觀點討論，限縮學習於特定的空間之中，同時也將學習的歷程性名詞化的呈現；這種研究結果的呈現，嚴重的論之可被視為一種對學習者的標籤化。在現場觀察的空洞感經驗與課程觀論述的檢視下，學生課程觀的探究是站在文化群體的位置，看待「學聲」與學習。

#### 肆、從「課程觀」到「學習觀的構築」

觀點的探究欲實在的代表學習發聲並理解學習歷程，以「學」視角探究學習的思維是必要的；以課程觀探究的反思為例，就有幾項要素需要在研究中作定位的調整與考量。

首先便是「空間」，教育討論常將場域限縮於學校教育之中，然而站在學習者的角度，學習並不僅限於學校之中，其是持續性的進行在生活中各個場域。誠如在第一節「教」與「學」的討論，學習歷程中的知識範疇並不限於特定場域與價值；所以以學習者的視角探究的學習歷程，需將歷程中的各種空間經驗含括其中，不僅關切學校場域也包含非學校場域中的學習。

承接關於空間的討論，另一需要留意的便為個人視角中文化的多元性與浮動性。學習歷程在相異空間的持續性，也說明著其中文化將不會是個文化群體的概念，而是隨著學習歷程浮動的概念；因此，文化的呈現將是學習主體與各種知識互動下的一組經驗歷程，這將凸顯個體的主體性與觀點動態歷程的特性。基於此學習主體的身分角色，在學習歷程中便不會以「學生」稱之，而是以「學習者」稱呼之。

根據上述兩點的提醒，要自「學」的位置理解學習歷程與觀點，將會呈現動態性的歷程；因此將「課程觀」的說法以「學習觀的構築」代替。學習觀代表著學習者學習的想法與行為，而構築（Tectonics）則說明著學習觀鑲嵌於學習者的生活世界與時空節奏之中，呈現學習的動態歷程性；所以學習觀的構築將會定位於回到學習者自身，探究其與社會和環境建立關係的互動歷程，而此種研究的探討可提供當代學習的討論，一個文化取向的理解與認識。



### 第三節 探尋「學習觀的構築」

構築（Tectonics，或稱築造學）援用自建築學的概念，本意為探究建築師與物質世界互動的基本原則，理解建造者如何在一時空背景下運用材料建築的歷程；是一種探討人地關係的學問。事實上，構築的概念本是奠基於民族誌研究對世界的認識基礎，認為所知的人、事與物乃鑲嵌於人們生活的時空節奏之中（Frampton, 1995）。因此，學習觀的構築（The Tectonics of Learning Perspective）便是探究學習觀如何在學習者與其生活時空的互動下構成的學問；不僅放入其生命史檢視，更著重於學習者在空間向度的知覺與互動歷程。

學習觀的構築可以是一種由「學」理解學習歷程的視角，為研究者自參與觀察中理解學習的所得；因此「探尋」的意義便說明著，此概念並非源於研究者的創發，而是基於研究歷程的發現。為了說明研究者探尋的歷程，並承接後續「學習觀的構築」概念之呈現；本節將簡要的闡明研究的方向及目的、歷程與後續呈現的章節內容，分別以「方向與指南」、「探尋歷程紀實」與「章節地圖」為題闡述之。

#### 壹、研究目的：方向與指南

方向之於旅人而言，蘊含對目的地的嚮往，卻因未知而不限於既定路線；即便旅程中遭遇迷路或繞路，方向即為旅程中不變的指引，也象徵著旅人的初衷。

若將研究比擬為旅程，「方向」將代表著研究者的核心關懷，任一項研究目的都將基於方向而生；採用如此的比擬，乃因本研究並不始於明確的目的，也沒有既定的研究歷程，而是基於對場域中的學習者與其學習歷程的關懷，進行對學習的理解。因此，在本研究中「方向」為主要驅動研究進行的推手，而研究目的便比較像是「指南」：說明本研究如何循著方向前進，也提供本研究內容呈現的重點，引導讀者循著研究內容的呈現看向相同的方向。

基於「方向」與「指南」在本研究中的定位，循著「以『學』之視角理解學習歷程」的方向，後續的內容呈現有幾項重點，可作為理解本研究的指南：

#### 一、描述學習者對學習的想法與行為

此點為研究的起點，同時也是以學習者視角探究學習的基礎素材。根據 Becker (1961) 對於觀點 (perspectives) 的定義，觀點是包含行動者的想法 (idea) 與行動 (action)。因此，透過描述學習者對於學習的想法與行動，便可以理解其學習觀。在本研究中將奠基於日常學習生活的筆記與深度訪談的內容，至少以學習者選擇的學習內容與場域、學習如何規劃與運作、學習的抱負與期望，以及對學習結果的看法等題材，作為描述學習想法與行動的素材。

#### 二、說明學習觀的構築與其理論基礎

「學習觀的構築」是研究者基於學習觀的描繪與理論對話、反思後所得的概念，也是本研究欲呈現以「學」視角理解學習歷程的主要內容；所以研究中將以數個重要的主題來闡明此概念，其包含：「構築」的理論基礎、學習空間的描繪、三個個案學習觀與學習歷程的呈現，以及學習觀構築的社會學分析。

#### 三、初步建構學習民族誌

欲以「學」視角探究學習歷程，本研究中將奠基於研究歷程的調整經驗，初步建構學習民族誌的研究方法：將先闡述學習民族誌的概念，說明此研究方法的基礎論述；再基於運作研究歷程的經驗，點出實行學習民族誌的操作重點。期望學習民族誌的建構，能為學習的探究提供一個有效的方法。

#### 四、討論學習探究於教育議題中的位置

最後，希望研究成果能回應當代的教育現況：尤其是針對教育學習化的現象，以及後現代的知識處境下的教育議題。因此，在研究的尾端將依據研究所得，點出「學習觀的構築」在教育討論中的定位，並討論在當代的社會處境下「教」與「學」；期望為學習探究在教育歷程與討論中，凸顯其實質的地位與有力的對話位置。



## 貳、探尋歷程紀實

鑒於「學習觀的構築」為基於研究現場的觀察發現而提出的概念，研究之始僅有概略的方向，並無明確目的，而研究歷程也沒有既定的規劃與安排。因此，在此將以「紀實」的方式，說明研究歷程中幾個重要的階段，同時闡明研究構想的時序。

### 一、起：現場的資料蒐集（2014.06-2015.12）

研究之初，研究者參與課程觀的研究團隊，進入國民小學某屆的三個班級中作參與觀察（田野概況詳見於附錄一）；以學生口中的「姐姐」參與於他們的學習生活，並以理解其課程觀為觀察重點。2014年6月為觀察班級四年級下學期的最後一個月，也是研究者參與觀察的第一個月份；在此月份中主要工作便是熟悉現場，並與研究對象建立信任關係。

自2014年9月五年級新的學年開學，進行為期一年的參與觀察；在上學期期末時，曾實施問卷調查蒐集全體63位學生的資料，以作為參與觀察資料的補充與檢證。在這一年的參與觀察中，研究者在現場中覺察教室的空洞感，始思索學習空間的議題；將觀察焦點自學校課程擴大自學習者的學習生活，即將研究的觀察視野從學校含括到非學校場域、從課程觀到學習觀。同時也檢視了原初觀察的立場，反省教育與學習視角看待學習的差異；並調整蒐集資料的立場，為後續發展學習民族誌的想法源頭。

基於研究初步的構想與聚焦，原本期望在研究對象六年級時，持續進行參與觀察；然而此時研究團隊遭現場老師拒絕入班，研究團隊於2015年6月隨五年級學年的結束離開現場。只剩研究者個人在六年級上學期的期間，有間歇性的入班，並利用午休時間進行個案的深度訪談；偶而也會在學生非學校的場域與時間，相約參與他們的生活活動。鑒於研究焦點已調整至自學習者立場理解整體學習歷程，因此離開學校現場對於資料的蒐集並未帶來太大的影響。

在2015年9月到12月的期間，除了聚焦於個案深度訪談的資料蒐集，同

時也初步的整理參與觀察的資料。基於學生學習歷程發生於學校與非學校場域的觀察，在 2015 年 12 月 31 日以《跨越學校邊界的學習觀：國小學生管理學校與非學校學習的社會學分析》為題，提出研究計畫並完成計畫口試。

## 二、承：學習觀的彙整與理論對話（2016.01-2017.06）

自 2016 年 1 月起，研究者完全離開研究現場，進入現場資料彙整的階段。在以學習觀為焦點彙整現場資料的同時，也進行著資料與理論的持續性對話。

鑒於對學習歷程空間面向的覺察，在彙整資料時採用點、線與面的概念，作為勾勒學習觀的架構。分別具體的說明，「點」為學習的對象與媒材，即是現場學習者們「學什麼？」的描寫；奠基於現場觀察的資料，概略性彙整各場域中主要的學習據點，同時鋪墊出場域中的網絡，呈現學習的空間背景。「線」則是基於學習者個案的觀察與深度訪談資料，勾勒學習者穿梭於各學習據點的歷程；包含個案「學什麼」、「如何學」與「想學」等學習的想法與行為。

最後的「面」則是以點、線的描繪為基礎，同時以個案為單位呈現其「學習圖像」；「圖像」的意涵是一種整全的視野，在含括點、線與面的要素中，不僅理解個別之意涵，更重視之間關連性構築的意義，所以自此可理解個案學習的互動歷程與學習觀的社會脈絡。

至於在與理論對話的層面，起初基於資料中學習觀的時空概念不拘於單一場域的發現，欲將學習歷程置於全球化下時空變動的脈絡下檢視，討論全球脈動下的學習觀。先是採用整合性理論與系統思維與現場資料對話，期望能統合資料中結構與行動、客觀與主觀，以及鉅觀與微觀的分析；這呼應了前面所述彙整資料點、線、面架構的構想，自客觀的描繪到主觀的敘述，最後再系統性的統整。

然而，隨著資料彙整到「面」的階段，發現欲將個案學習的社會歷程交代清楚便是一件大工程，且需很大的篇幅來處理學習歷程在多元空間穿梭的議題。在有限的篇幅中，並無法整全的交代微觀的學習生活與鉅觀全球化歷程的鑲嵌脈絡；此外處理全球化的議題，也模糊了當初關懷「學習」的焦點。



因此，在彙整學習觀的末端階段，理論與現場資料的對話焦點，自全球化脈絡分析，拉回到學習觀的社會歷程分析。由於重新聚焦於由「學」視角理解學習的重點上，所以特別留意空間性的社會歷程分析與討論。

### 三、轉：構築的發想（2017.04-2017.07）

在時間上，可見此階段與前階段的後期重疊。在處理學習歷程中個體與學習據點互動的社會網絡時，研究者在一本建築書籍的介紹中，邂逅了建築學中「構築」的概念，自此之中有了理解社會歷程的共鳴。在構築的概念中，理解建築師與空間材料的互動關係，不僅僅限於客觀物質的辨析，也有著主觀經驗與體會的社會性關係；由此研究者有了分析學習者與空間面向互動關係的靈感，也有了學習觀構築的發想。

為了厚實構築的發想，在此階段研究者溯源了「構築」的概念，同時也查找了相關空間取向的社會學分析；包含人地關係、空間與社會、空間的文化分析、城鄉研究與後現代地理學等研究討論主題。基於這些討論，架構「構築」的理論基礎，也同時依此與現場資料持續性的對話，並調整原本分析的角度。

### 四、結：學習觀的構築（2017.08-2017.12）

在本次研究的最後一階段以「結」作為代稱，說明研究的呈現僅是在此次發想、探詢、發現與思考的收束，為研究歷程中的一個節點，而不為終點；同時也象徵著持續發想與探究的期許。

確認「學習觀的構築」呈現研究者在現場關懷學習的歷程後，依此為軸整理一路走來的所獲，系統的統整成書；將論文定題為《學習觀的構築：學習民族誌的建構與實作》。在此階段同時也將過去現場觀察的心得與發想，更聚焦於教育議題的省思，以及教育與學習相異視角的對話；以鋪陳「學習觀的構築」在教育討論中定位的討論，同時也展望後續相關討論的可能。

## 參、章節地圖

在本章的尾端，在此將概略的說明後續章節的內容；期望能提供讀者清晰

的脈絡，帶著前面研究問題意識的方向，依循著後續的文脈，切換理解學習的視角、探索學習者的觀點與其歷程，最後重新思考學習與教育於當代的對話與定位。自第二章開始，共有六個章節；其中第二章至第六章依照內容可分為兩大部分：「理論與方法」與「實作：點、線與面」。

### 一、第一部分：理論與方法

在「理論與方法」的兩個章節中，將會基於現場資料的對話與研究調整的歷程，分別以理論與方法兩個面向，說明探究學習觀構築的理論基礎與研究方法。在**第二章〈構築的理論基礎〉**將以「構築」的概念為核心，牽引出社會理論空間取向的討論，並依循空間探究的視角建構構築的理論架構；再由「觀點」探究的省思，說明「構築」的理論視角如何做觀點的討論與文化分析。

在**第三章〈由民族誌看學習〉**中，基於民族誌的方法論與研究方法，說明本研究如何基於民族誌方法探究學習的歷程；同時也說明本次研究主要實行的研究方式。此部分希望能藉由理論與方法的說明、省思與建構，呈現本研究實作部分的基礎。

### 二、第二部分：實作——點、線與面

進入到實作部分，將基於現場資料闡述「學習觀構築」的歷程。**第四章〈現場學習地景的描繪〉**呈現現場學習者在各式場域中所遇的學習據點，並說明這些據點在現場的地景意涵，為學習觀構築中「點」的描繪。**第五章〈學習觀：幾則個案〉**將以個案為單位，描述三名現場學習者學習觀的構築。學習故事是基於研究者與個案對談的描寫，藉由個案的敘說勾勒其跨空間場域的學習生活，屬於「線」的描繪；在每則個案的最後，將根據前面點與線的描繪，以圖像的比擬來呈現個案的學習觀。

到了**第六章〈學習地圖的分析與討論〉**將自個案觀點的構築歷程，進行各式空間的文化分析；這是一種自個案視角中，看到社會層次的分析與討論。因此，在第六章中依據三人學習地圖的位置與情境差異，相互對照出一空間場域的社會網絡。基於空間場域中網絡的呈現，可以討論該空間場域中的社會互動

與文化運作；最後綜合各種學習空間的討論，可思考現場學習者生活中學習歷程的社會網絡。

統合四、五與六章的描繪與討論，為一次學習觀構築的探究歷程：其描繪出學習者視角中的學習歷程，並說明了何以自個案中的學習觀點看見多空間場域的社會歷程。

最後在**第七章〈結語〉**中將呼應本研究的目的：以四個主要的研究指南為架構，闡述本次研究所得，並進一步討論「學習觀構築」在教育思考與探究中的定位；作為此次研究的收束，以及未來相關學習探究的參考與墊腳石。





## 第一部分 理論與方法

本部分將分別以理論與方法兩個面向，  
說明探究「學習觀構築」的理論基礎與研究方法。





## 第二章 構築的理論基礎

構築(Tectonics)被稱為連結的藝術(the art of joining)：

其詞源自希臘語 tektōn (τέκτων)，為木匠與營造者(builder)之意；

木匠創作蘊含著對材料的理解與生活的觀察，

為一種連結建立的歷程，故衍生出構築之意。

人的生活亦然，在身處的時空與社會中創造自我；

這鑲嵌於人對生活世界的認識。

構築的描繪將呈現這段建立連結的歷程，

而這將成為理解學習樣貌，貼切的觀看視角。

章 序 關於構築

第一節 人、空間與社會

第二節 觀點的構築

第三節 空間的文化分析

第四節 構築的實踐意涵





## 章 序 關於構築

構築(tectonics)原是建築學的概念，探究建築師與物質世界互動的基本原則，討論包含材料、技藝、方法以及觀念等；不只討論其實用性，更重視人與空間的連結與時代意涵，近似於人地關係的討論。

其詞源為希臘文的 *tektōn* (τέκτων) 為木匠或是營造者之意，爾後延伸為構築一詞，有著創作歷程或藝術創作的意涵，也被稱為連結的藝術 (the art of joining)。此衍生的意涵不難理解：無論是木匠或是營造者，創作本身便蘊含著創作者對生活的理解與材料的認識，而創造歷程展現了人在生活中的連結；鑒於構築連結的意涵，在建築的討論中「構築」也被稱為構造的詩性 (poetics of construction) (Frampton, 1995)。

換個角度，由中文詞意討論「構築」的意涵。「構」與「築」字分別為「架木造屋」與「以木板夾土」的意思，都是與建造相關的動詞；二字在後世都被延伸為建造與建築物的意涵，其中「構」另有著組織與策畫的意思。因此，「構築」這個同義複詞可用來表達人建造的歷程，同時基於文字的原意，此歷程需奠基於人對物質世界的理解，所以也蘊含著人與生活世界相互連結的意涵。

將「構築」用於社會生活的討論，並不會顯得突兀；事實上建築學討論中，構築的概念便是奠基於人類學民族誌的認識基礎。在社會討論中「構築」可指稱為人與社會的互動歷程，這將彰顯生活中人與社會相互辯證的關係：觀點與生活方式乃基於人與時空脈絡的互動而生，同時人的行動也建構或再建構社會。這相互辯證的關係，展現出人在社會歷程中的主動性，也捕捉到社會的動態性；基於此，生活方式或觀點的討論不應被名詞化的看待。

「構築」由人主動理解與創造的視角來呈現社會歷程，正好和「學習」的主動性與動態性是相通的；因此理解學習的社會歷程，由個體觀點的構築切入，將為由「學」視角認識學習的途徑。本章將致力於闡明探究「構築」的理論基礎。

## 第一節 人、空間與社會

「構築」是人基於生活的認識而創造的歷程，呈現個人主體與客體世界的相互連結；在社會討論中即為人與社會的互動連結，探討人與社會辯證的關係。此種主客差異並連結的狀態常被視為「空間」，這說明著空間為構築歷程的中介，而空間的存有是構築的論述基礎與重要條件。

### 壹、空間的存有

在存在主義的討論中，「空間的存有」和人的意識有著密切的關連。人類意識的成立，必須以主體與客體的距離為前提；Martin Heidegger（1889—1976）便曾論及在世界中存有（being-in-the-world），需要在這世上找到一個觀看的立足點與距離。這說明了意識的「存有」必然有距離、有位置、有地方；而換個角度思考，當人們論及想法與行動之時，空間便隨著人之意識而存。

前述是由人的意識出發說明空間的存有，使人由個人視角看到空間；然而進一步剖析空間與人類意識相互依存的關係，便會發現這段關係即是社會的一部份。空間是主客分別生成的距離與關係，而人類意識乃是起源於主體與客體關係的各式互動；這之中主體與客體的分別、關係與互動便是社會歷程的各種切面。

因此，人、空間與社會是唇齒相依的鑲嵌關係：人的意識存有建立於社會活動的前提，而在人的社會互動與意義中存有空間，無法想像一個沒有空間而能存在的社會；換言之，空間本身便為社會的一種切面，而空間的存有說明了人與社會的連結。將空間存有的討論對照構築的概念，可知空間向度的社會理論將會是探究構築的重要基礎。

### 貳、社會探究中的空間

空間作為認識與分析社會的一組層面或視角，為社會理論的一部分；也有著探究空間自成一格的學問，像是地理學、都市研究、建築學等，這些學問的

探究皆期望透過空間向度的理解，關懷人們的生活與社會歷程。為了更具體地凸顯空間在人與社會探究中的概念，在此參考王志弘（1998）〈空間與社會〉的討論架構，回顧幾位探究空間的重要學者，以及其對空間的探究與理論建構；期望從中**彙整空間的概念**，進而作為探究「構築」的基礎。

### 一、Henri Lefebvre：空間的生產

首先是法國社會學家 Henri Lefebvre 的空間理論。在他的著作《空間的生產》（The Production of Space）中，提及空間有著物質與形式兩種實在（reality），但空間的物體承載著相互關係，為一組操作的結果，不能以單一層面來檢視空間；這說明了他認為**空間是社會的產物，意即空間在人的社會實踐中被生產，即便是物理型態的空間也有著社會的意涵**（Lefebvre, 1991）。

Lefebvre 的空間理論致力於找出日常生活中，被忽略或被刻意隱藏的空間意義。他區分了三個向度來討論空間的生產：空間實踐（spatial practice）、空間的表徵（representation of space）與表徵的空間（representational space）。簡要的說明這三個向度，首先「空間實踐」為覺知（perceived）的層面，表現空間的社會性；說明人們在使用空間時，便同時生產了空間，且這歷程是依循人們對空間的解讀而顯現的，表示空間是辯證下的產物。「空間的表徵」則代表著空間構想的（conceived）層面，具有知識性的特質；指為人們對空間界定的語言符號系統，是種被概念化的空間。最後的層面為「表徵的空間」，其是一種生活經歷（lived）的、具經驗性的層面；具體而言是一種受文化穿透的主觀想像空間。這空間是經由情感流動建構的空間，所以是種感受性的空間，並非語言的符號系統。

這三個向度是三元並存，不為分立；因此「空間生產」必需三面具備，來進行社會歷程的討論。自空間生產的三向度討論，更可體悟空間概念為人與社會互動下的產物。

### 二、David Harvey：營造環境

提出「時空壓縮」（time-space compression）的地理學家兼社會理論家

David Harvey 則是以營造環境（built environment）來認識空間。其對於空間的觀點與 Lefebvre 有很多共同點：他將空間意義的決定性歸結到「人的社會實踐」上，這與空間生產的概念不謀而合。

但他的研究並不著力於空間理論的建構，而是在於由「營造環境」的角度，來理解社會的運作歷程，尤其是理解資本主義社會的運作。**他認為每個社會生產與再生產的關鍵，在於空間與時間的概念建構與物質實踐**；基於此時空的概念和意義便不為恆定不變與中立的，這成為其批判資本主義社會運作的著力點。

因此，時空壓縮的概念便是針對資本主義的社會歷程提出的；說明時空關係的劇烈重構是資本主義續存的條件：藉由時間的加速與空間的縮減，改變人們的感覺結構，進而反應於文化與政治層面的生活中。這個概念所闡述的社會歷程，便可作為說明「營造環境」塑造社會的例子。

### 三、Manuel Castells：社會的物質向度

在當代資訊社會中，不得不提及流動空間（space of flow）的討論，此為社會學家 Manuel Castells 提出的概念。他認為**空間是社會的物質向度，是人共享時間下社會實踐的物質支持**；這說明空間是因進入社會關係而被賦予形式、功能與意義，所以空間無法獨立於社會關係外考慮，物質與意識是互相關聯的。

基於如此對空間的界定，Castells 認為**空間形式是由人類行動所生產的，強調了人類作用者的改造能力，並由此討論社會的運動與變遷**。「流動空間」便是其基於當今社會處境所提出的概念；在新訊息技術與通訊系統網路的使用下，資訊所構成的流動空間取代了地方空間（space of place）的意義，人雖生活於地方但權力是流動的。對流動空間的理解牽引出許多討論，省思新國際經濟與國家關係的權力關係（Castells, 1989）。

### 四、Edward Soja：三元存有論

美國加州大學洛杉磯分校（UCLA）建築與都市計畫研究學院的 Edward Soja 教授，致力於結合批判的社會理論與人文地理學以提出「後現代地理學」



的討論。其中最重要的論點，便為將空間視為與社會存有、歷史同等定位的三元存有論，強調了空間在社會理論中的核心地位。

Soja 基於空間存有的討論，提出空間性（spatiality）的概念，專指社會所組織與生產的空間；說明空間的組織與意義為社會轉譯、轉變與經驗的產物，此點與前面三位學者對空間的看法是相似的。但他特別點出空間與社會互為辯證的關係：指出空間同時是社會活動的結果/具現/產物，以及中介/前提/生產者；因此，他認為透過空間的疑旨（spatial problematic）可自認識社會運作的空間機制，進而發掘革命性的空間意識與空間實踐的潛力，這展現了空間賦予主體的能動性。

#### 五、Michel Foucault：異質空間

法國哲學家 Michel Foucault 雖然沒有將空間作為探究的主題，但他是以空間來比喻權力。「空間」在此是指涉一組場與場（site）的關係，Foucault 提到有三種空間：真實空間（real space）、虛擬空間（utopia）與異質空間（heterotopia）。其中，異質空間同時具有真實與虛構空間的特性，所以是分析社會的最佳位置。

Foucault 曾以鏡子的比擬來說明異質空間的概念：在鏡子中見得的影像是相對於真實空間所投射的影像；然而那個影像並不為真實空間本身，而是人賦予意義的虛像即為虛擬空間。這比擬巧妙地說明異質空間的概念意涵，也呈現出空間具實質與社會建構的兩面特性；這勾勒出社會運作的機轉。因此，透過異質空間的分析，可以觸及主體建構與反省的歷程，進而掌握社會歷程的空間構造與空間性的認同（spatial identity）（王志弘，2016）。

基於其對空間的思考，Foucault 在後期的作品中常藉由空間來掌握權力的樣貌，認為每個人都生活於此空間中的某個位置，因此任一主體、權力、知識與論述都可透過空間來討論。敞視建築（panopticon）便為他提出空間作為權力運作中介的最佳例子：敞視建築是隨現代民族國家與工業發展而生的地景，常出現於軍營、監獄、工廠與學校等；其體現出權力關係中的監視與控制，也說



明了空間與身體的規訓，為對理性化與現代化的權力宰制的空間隱喻。

### 參、人與社會的網：空間

綜合前面五位學者對於空間的討論，空間作為社會探究的一個向度，可見得社會歷程中人與社會的連結，包含著人對社會的經驗、建構、控制、反省、實踐等相互辯證歷程。空間為人們生活的舞台，同時也是人們社會實踐的產物；空間就如同人與社會的網，看得見點與點的連結，也可見線串接而成的網絡。基於此可言，空間向度的社會探究即為對「關係」的討論，而此關係是動態性的；不僅看見關聯，更關注於人建立連結的位置，以及社會運作在時間推演下的動態歷程。

自空間討論社會歷程，根據前人探究的回顧，可以藉由空間形式的分野，構成幾個討論層次（如圖 2-1 所示）。空間主要擁有兩種形式：物質與意識關係。

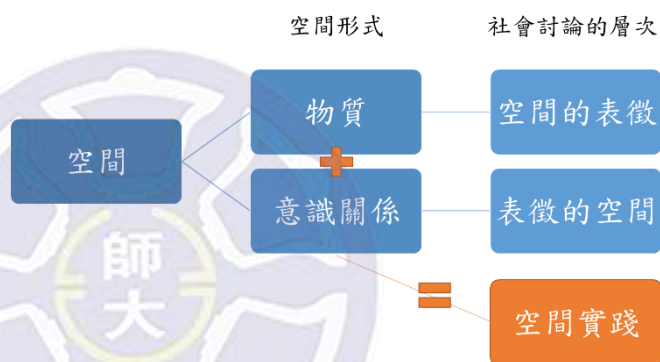


圖 2-1 空間向度的社會討論

圖片來源：研究者自繪

首先，物質的空間形式即為 Castells 所稱的「物質性支持」、Soja 指稱的「空間」，以及 Foucault 所指的「真實空間」；一般而言即為常人所指稱的客觀空間。然而，在他們的討論中，物質的空間形式並不客觀，只要空間被提及便具有社會性的意義；此乃奠基於人類歷史的積累，物理空間在社會互動中被賦予社會意涵。因此由物質空間形式出發的討論，即可探究物理空間具有何種社會意涵、如何被人概念化？如此討論便等同於 Lefebvre 對「空間的表徵」概念探究，探究人與社會賦予客觀空間的意義。

至於意識關係的空間形式，則等同於 Lefebvre 提到的「表徵的空間」與 Foucault 所指的「虛擬空間」；此空間存於人的意識之中，是種由關係所構成的空間。這個空間並沒有實際的實體，卻循著每個人的社會生活，生動的存在於

意識中，使人經驗並感受之；簡而言之，表徵空間是基於個人生命史所生成的。因此，探究意識關係的空間，便依著不同主體有著相異的面貌；其中主體的差異、位置與認同，將會是使表徵空間定位於社會的線索。此空間形式為探究主體觀點與社會歷程的重要切面。

最後一個層次，如同圖 2-1 中橘色的加號與等號所示，其統整物質與意識關係的空間形式，討論人與社會的辯證歷程；在 Lefebvre 的討論中把此歷程稱作「空間實踐」，也相似於 Foucault 提及的「異質空間」。物質與意識關係的空間，兩者並不為分立；所以承接「空間的表徵」與「表徵的空間」的探究，進一步便為檢視兩者的關聯。透過兩層面的統整，便可以呈現完整的社會歷程；理解人如何建構社會，同時檢視人如何經生活建立意識，自辯證的社會歷程中找出主體的實踐力，為社會分析最重要的層次。

奠基於前人對空間的想法，研究者將空間探究分為三個層次的討論。無論是理解「物質空間的社會意義」、「探究人意識中的關係空間」，或是討論上「兩者辯證所勾勒出社會歷程」，空間都引領探究的視野，由不同角度看見人與社會的連結；任何關於空間的探究與討論，都是為了理解並關懷人與社會。

#### 肆、由空間看見構築

藉由空間討論的三個層次檢視構築的概念，可發現「構築」與「空間實踐」的討論十分相近：兩者都討論著人與社會的辯證歷程，此歷程也都鑲嵌於人、空間與社會的關係中；但 Lefebvre 提及的「空間實踐」是以空間概念為核心的討論，而「構築」的重心乃在於人主動性的創發與歷程。因此，由空間看見構築：空間在此將不會是討論的主角，而是探究「構築」的重要配角。

基於構築重心在於人的創發與歷程，Foucault「異質空間」的分析倒是給予構築的討論可參考的方向。在異質空間的分析中，著重於主體建構與反省的歷程；理論中主體的位置、認同與實踐，使「真實空間」與「虛擬空間」產生辯證關係，進而對主體生成了意義。這呼應了構築是經歷著客體世界與主觀意識

對話的歷程，也說明了探究構築中，空間表徵、表徵空間與空間實踐三個討論層次的定位。

其中，對於主體的位置與認同的關照，說明即便構築是由空間面向的社會討論切入，「時間」仍然是社會討論中不可或缺的要件，因為主體的位置與認同的積累是基於個人的生命史。在此可察覺時間與空間在社會討論中的關係：雖然空間顯示出人與社會的關係，但空間或關係的意義是搭建在時間的推演之上，誠如空間表徵說明空間在社會歷史下的意義，而表徵空間則是在個人生命歷史下的產物。探究人的構築歷程，時空宜同時檢視。

「構築」以人或主體的視角出發，物質形式的空間（或稱真實空間）所乘載的空間表徵就像是構築的材料，而因不同主體的位置與認同，相異的表徵空間就像是構築可行的方法；在人類主體的經驗下，兩者交會是構築的歷程，隨後其實踐下的產物，便為社會討論常論及的生活方式（life style）或觀點（perspective）。因此，構築可由此三種空間討論層次的層層堆疊作為探究的途徑（見圖 2-2）。

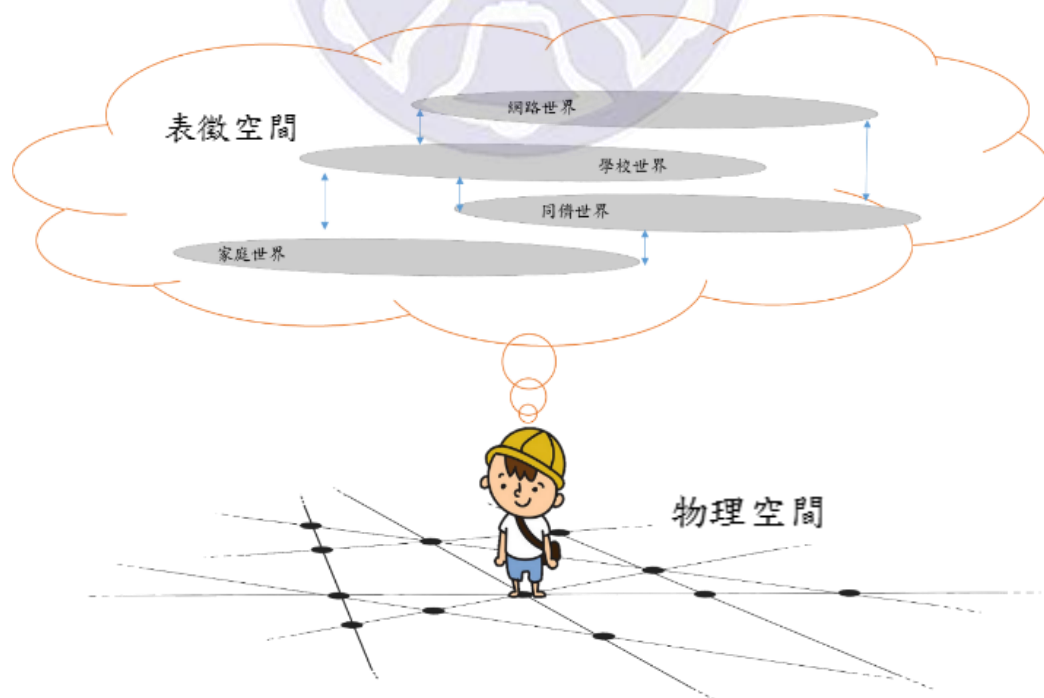


圖 2-2 構築探究的示意圖

圖片來源：研究者自繪

## 第二節 觀點的構築

### 壹、探究觀點

觀點（perspective）是跟個人實踐密切相關的概念，表達著思慮並執行事情的方式；但同時也與人身處的文化與社會有著密切的關聯，因為觀點是人在環境與社會處境互動下的產物。這說明觀點擁有著個人與社會相互辯證的特性，觀點的討論連接個體生活與文化脈絡。基於此微觀社會學的探究，常將「觀點」作為探究主題；透過人們觀點的報導與檢視，理解社會文化與其現象。

研究醫學院學生文化的 Becker 等人（1961），便基於觀察的發現，在研究的尾端特別提及觀點的界定，同時討論觀點與文化的關係。他們認為觀點是行動者的一組想法（idea）與行動（action），行動是基於想法而生，行動的成功也會強化想法的維持，兩者是一組相互辯證的關係；此一組觀點的實現，乃奠基於行動者長程的目標，以及此目標所衍生的日常問題。因此，觀點包含著幾個要素：行動者對情境的定義與行動者的目標，基於此衍生的一組想法，以及一組活動與行動實踐的支持。

藉由上述說明，觀點像是屬於行動者個人的層次，但 Becker 強調不能將觀點視為個人動機，聚焦於觀點具集體性的討論，並將研究中學生的觀點稱為學生文化，此處文化為社會中共享的行為、價值與信念。研究以時間作為切面，點出在同一學習階段的學生有相應的觀點，說明學生們有著共同面對的問題；所以情境定義與目標是具有共享性的，觀點探究基於此成為理解文化的途徑。

此篇研究成為學生文化研究中適應理論的經典，關注於行動者的觀點、面對的情境條件與社會結構三者的互動關係。在不同的學生文化理論探究，也可見觀點與文化的討論：像是抗拒理論便闡明與主流文化衝突或抗拒而生的學生觀點；而生態系統理論則認為學生觀點所展現的想法與行為，形成於學生生長的文化環境，可追溯學生生長的文化歷史因素來探究。雖然不同理論取向有相異的討論方向與重點，但「由觀點談論文化」都是它們相同的途徑。

## 貳、移轉重心：觀點構築

觀點在上述理論中就像是文化的縮影，這之中觀點的探究目的在於理解文化。然而學習歷程並不會限於一文化，欲理解學習者視角中的學習，觀點的探究就必須將討論的重心，緊貼個體與社會的辯證關係；在此之中文化雖非觀點探究的主題，但為個體學習歷程中所遇的各種可能中介與產物，具有浮動與多重的特性。如此將個體的動態歷程擺置於討論重心的觀點探究，可稱為「觀點構築」的探究。誠如前一節對「構築」概念的闡述，其由人主動理解與創造的視角來呈現社會歷程；「觀點構築」的討論將呈現個人視角的社會互動歷程，並助於個體行動面的省思。

在觀點構築的探究中，文化與觀點的概念並不會改變，只是因為探究重心的移轉，觀點討論所呈現的面貌會有異。如此差異可以由時間向度與時空向度的討論比較來說明（參考圖 2-3）。在說明文化主題的觀點探究時，曾提及其

強調時間向度的討論；重於一群體於時間脈絡中的情境差異，就像圖中顯示在同一條線上的兩點，觀點限於一文化框架下由時間點的差異說明其動態性。

然而，若自個體構築的角度討論觀點，個體在社會中的「位置」也將成為情境差異的要素，這說明空間向度也成為觀點探究重要的面向。位置的定位是由個體生活中多重的文化互動經驗所交織而成的；簡單來說位置為個體多重社會關係中的相對結點，並不為單一文化所限。由圖片來說明構築探究與前者的差異，可見在時間的推演下，代表觀點差異的兩點並不一定在單一軸線之上，但可見之與軸線的相對位置，說明觀點的調整不只受單一文化情境所影響，仍有其他文化經驗下的軸線將觀點定位在某一位置之上，由時間與空間向度的檢視方能實質捕捉觀點構築的歷程。

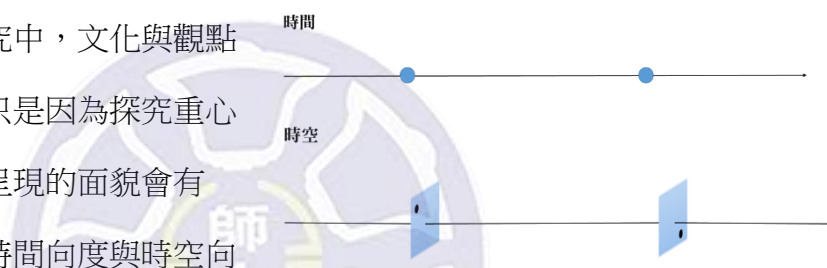


圖 2-3 時間向度與時空向度的討論示意圖

圖片來源：研究者自繪



觀點構築的討論需同時考量個體生活中的時空向度，方能捕捉個體與社會互動的動態性。因此，研究由「學」視角理解觀點，將觀點探究的重心置於構築的討論上具有幾項特點：首先觀點的討論將同時並重時間向度與空間向度；在空間向度的考量下，文化基於個體生活經驗將具有多重辯證的特性。因此，最後觀點的呈現將為圖像式的面貌且具有動態性，不宜以名詞化的方式視之。

### 參、探究觀點的構築

欲探究觀點的構築，綜合觀點概念中的要素與構築三種層次的空間討論，可以勾勒出探究觀點構築的架構。

#### 一、觀點的四要素與構築的三層次

對照觀點的四項要素與構築三層次的空間討論，會發現四項要素可相對應於三種層次的空間討論中。如同表 2-1 所示：情境定義可相對應於空間表徵與表徵空間的討論、目標也對應於表徵空間的討論，而想法與行動則是相應於空間實踐的討論；這說明構築三種層次的空間討論包含著觀點的四項要素，且將由時空向度來呈現並討論之。

表 2-1 觀點要素與構築空間討論的對照表

觀點要素 構築	想法	行動	情境定義	目標
空間的表徵			V	
表徵的空間			V	V
空間實踐	V	V		

資料來源：研究者自行整理。

分別以構築三層次的空間討論，詳細說明上述相對應的關係。空間的表徵是人們賦予物理空間的意義系統，說明其在人們生活中具有社會性；對於個體而言是社會生活可獲的空間知識，也是面對情境的第一手意義，所以空間表徵的討論呈現了情境定義中的情境。

至於表徵的空間為人的意識空間，屬於因經驗而生的空間；嵌於個人生命



史中，其中位置與認同將決定表徵空間的樣貌，因此表徵空間的討論可謂為構築探究中，嫁接時空層面的重點。在表徵空間的討論中，自認同可說明其目標，且自我認同與目標影響著個體的位置，而個體的位置將影響其對情境的定義；因此表徵空間的討論便將含括了情境定義的意義與行動者的目標。

基於前兩種討論的說明，便不難理解空間實踐和想法、行動相互對應的關係。空間實踐是個動態的辯證歷程，其統合空間的表徵與表徵的空間的互動關連，表現出人如何建構社會，同時檢視人如何經生活建立意識。具體言之，空間實踐的討論其實便是觀點的討論；基於前兩層次的討論，可以由一組想法與行動理解之。所以空間實踐將為「觀點的構築」最終的呈現，呈現出觀點形成的動態歷程。

經由觀點與構築概念的相互對照，說明探究「觀點構築」的意涵與可能性，同時也釐清構築的概念何以將觀點的探究重心移轉至個體視角，進而處理人生活多元文化場域的議題。

## 二、觀點構築的探究架構

根據上述討論，下面依「點、線與面」的層遞性，說明「觀點構築」的探究架構。第一個層次是「點」，象徵對外顯可見的情境之描繪，即空間表徵的討論；呈現個體所遇場域的社會意義，就是人們對其空間場域界定的語言符號系統，此乃觀點構築的材料。本研究將以「地景」一詞代表此層次的討論，因為地景有著眾人可見的特性，恰與空間表徵所呈現物理空間的社會性相互輝映；此層次的討論，將致力於呈現生活中各場域的社會意涵。

第二層次「線」的討論將回到個案視角，基於對地景的社會性意義理解，依循個案的生活經驗，串接個體與各式地景的互動歷程，進而勾勒其對情境的定義與生活世界；此般歷程便為表徵空間的討論，因此其中個案生命史所交織出的位置，以及蘊含生活目標的自我認同，都會是描繪表徵空間的重點要素。本研究為了描繪並討論個體構築的歷程，將以個案的形式呈現上述內容。

最後，即為基於點與線描繪所呈現的「面」，其代表著空間實踐的討論，也

是觀點最後呈現的面貌。各個個案將統合表徵空間與空間表徵，呈現出一圖像來表現其觀點；自圖像中可以說明觀點中，想法與行動所串連出的個體與社會互動，表現出觀點動態的辯證歷程。此部分的討論，本研究將置於各個個案的尾端，以統整說明個案的觀點構築。

綜觀前述層層遞疊的討論層次，可知「觀點的構築」是個多層次的複合概念。雖然在闡明其概念時，可分為不同的層次與主題，但實際上各個層次為彼此鑲嵌的關係；因此，欲討論觀點的構築，必須以系統性的思維視之，如此方能整全的理解個體與社會的辯證歷程。



### 第三節 空間的文化分析

研究以「人是社會的作用者」為基調，空間呈現出個人視角中的社會關係，文化分析則是討論人互動下的社會；因此，空間的文化分析有著由個人觀點到社會討論的用意。將每個特別的觀點置於社會層次的討論，對個體而言是省思處於社會的可為、不可為與可能，為一種自覺的歷程；對社會而言，個體的自覺為社會變革的起點。誠如下述內容闡述出探究空間的根本想法：

人類是社會的作用者，主體之建構不僅意味了進入一定的社會位置，也意味了對此位置的一套世界觀，而主體性的自覺，或是主體位置的改變，都是社會變遷與社會變革的根本部分。(王志弘，1998)

基於這般想法，本節將先討論如何基於個案觀點進行對社會與文化的覺知；再提出空間的文化分析中幾個重要的切入點，作為觀點討論與文化分析的基礎。

#### 壹、地圖的空間隱喻

觀點可比擬為地圖，而觀點的構築就像是地圖的繪製；基於客觀空間所見，收集並篩選「有用」資訊，構成一組指南用來與人交流溝通。藉由地圖的空間隱喻引介出，基於個案觀點討論社會與文化的途徑。

地圖的繪製是讀者取向的，依循著使用地圖的目的與繪圖者的興趣，將實際的物理空間概化的呈現於一張紙面之上；地圖乘載著繪圖者與讀圖者的互動關係，也中介於社會網絡中。因此，雖然地圖具有傳遞空間知識的功能，卻非客觀的事實；地圖中內容的去留，表現了空間的視覺權力關係。基於此種特性，「地圖」是女性主義討論中常見的空間隱喻，用來說明人們所知皆屬建構，非既定的事實；並藉以理解人空間性的認知與行動方式，同時進行空間性的權力分析 (Price-Chalita,1994)。

參考地圖隱喻的意涵，將觀點的構築比擬為地圖繪製，觀點就像是屬於個

案的地圖，呈現出其視野看出的生活圖像；這圖像正好相對於觀點構築中最後一層次「面」的討論，「點」與「線」的討論便分別為地圖繪製的材料與歷程。由個案地圖的樣貌與構成歷程，可以討論個體與社會的互動關係；就如同一般圖像的呈現隨著點、線的構成，有著各式各樣的樣貌：有的緊密、有的鬆散、有的簡單、有的複雜。單就上述地圖隱喻的圖像式思考，對個案而言可以省思自身與社會的互動關係，自覺觀點的文化定位與社會動態歷程；然而，欲進一步由個案觀點到社會層次的討論，轉換檢視平台是必然的。

在觀點構築的歷程中，社會文化是以空間之姿，隨著時間推演存於個人的生活，生活中有著多重的文化空間；因此，有別於單一文化群體的討論，空間的文化分析將是觀點構築探究中，社會分析與討論的重點。空間的文化分析欲處理個體生活中多重的文化空間，分析將以空間場域為單位。因此，承接地圖空間隱喻的意涵，不同觀點呈現的社會圖像，其樣貌與構成歷程的對照，將是空間文化分析的著力點。

## 貳、位置、情境差異與社會網絡

基於個案觀點進行空間的文化分析，視角重心將基於個案觀點，轉至其所處的空間文化；其中不同觀點的樣貌與構成歷程之相互對照，將為分析的主要工作。位置、情境差異與社會網絡，這三者為由個案觀點作文化分析，循序並關聯的討論要素。

### 一、位置：個人生命經驗的積累與交會

「位置」是個案在社會中的定位，其基於個人生命歷程的經驗積累，並相對於社會關係而生；可謂為構成個案觀點樣貌的關鍵。在觀點描繪中，點出位置的重要性在於映照出主體構築出的表徵空間，焦點在於個體之上；當進行文化分析時，位置的關注焦點將置於個案的社會關係之上，將會討論形成位置的文化脈絡，即為其社會化經驗。

位置並非絕對的概念，而是相對而生的概念：之於社會關係，每個人因各

自相異的社會化經驗，定位於相異的定點；但之於個人，在相異的場域中擁有不同的位置，隨著多場域的生活經驗，這些位置在生命歷程中連成軌跡，成為個人的生命史。因此，基於位置銜接個體與社會的兩面性，位置可作為由觀點進行空間文化分析的首要切入點；而觀點圖像中生命史的鋪陳，成為位置分析重要的著力點。

## 二、情境差異：同樣地景，相異定義

基於位置的關照，接著便為檢視個案觀點中的「情境差異」：位置的不同顯示，即便個案面對著相同的地景，將有著不同的情境定義；這將呈現不同觀點位置於文化場域中的互動張力。

「地景」基於空間表徵的討論，為奠基於人類歷史的積累，物理空間被賦予的社會意涵，而位置便是個人生命史與地景意涵互動下的產物。因此，透過個案們對一地景情境差異的討論，正好呈現出該空間在各個觀點中的定位，相對的也在情境差異的對照與討論下，鋪墊出該空間的社會網絡。

## 三、社會網絡：空間中的關係運作

社會網絡表現出一空間場域中的社會關係的運作，此運作是基於個體與社會的辯證歷程；因此，社會網絡為空間的文化分析最終的討論重點，也將是空間文化樣貌的呈現。

基於不同文化概念的分析討論，此社會網絡被視為各種概念：像是生活方式的空間再現、權力幾何學的呈現、表意實踐的系統，或是空間的政治策略等。不過本研究基於觀點構築的理論基礎，以及位置與情境差異的討論，無論是何種理論取向的討論，社會網絡的呈現都說明行動者對空間文化的建構，也展現出網絡是動態且辯證的；社會網絡同時是人們互動的產物，也成為人們於場域中生活的依準與材料。

這般特性呼應了空間探究的基調：透過空間的文化分析，在個體到社會、社會到個體之間，捕捉社會多層次與辯證的動態性；幫助人們在斑駁與多重的文化空間，定位自身觀點的位置、覺知社會脈動，進而思考行動的可能性。



#### 第四節 構築的實踐意涵

行文至此已是此章節的尾聲，在此將說明「探究構築」的實踐意涵，作為本章的結語；詳言之就是基於前面所述的理論，再次申明「為什麼要探究構築」，同時思考「構築」概念的提出對社會運作的意義。

##### 壹、「構築」是主詞為人的動詞

「構築」是個富有主動性的動詞，無論是由相對應的西文意義，或是在中文裡二字的意涵，都描述著人依循生活之材料創造的歷程；這說明著構築探究在社會討論中，關注於人主動性的研究立場。

在社會分析中視角放置於個體的社會歷程，空間向度的討論將會是連接個體與社會互動過程的重點面向；由互動的位置與辯證的軌跡，對應出個體覺知的社會，以及社會動態的運作歷程。有別於傳統的文化研究：重視單一文化群體在時間向度的討論；加上空間取向的涉入，使其更關注於文化為人創發與中介的動態歷程。如此分析重心的移轉，使得「構築」的探究至少具有兩種特性：一為強調主體性的作用，二為關注社會運作的辯證連結。

「構築」由人主動理解與創造的視角來呈現社會歷程：同時可見個體在社會中的定位，以及社會動態的軌跡。因此「探究構築」作為一種理解社會的方式，引導人們思索個人與社會的關係，無論是社會提供給個人的舞台，或是個人能在此舞台中創造何種角色；當可覺知兩肇間的關係，便能將社會的討論，帶向思考人們生活的根本，為富有人性的社會實踐與推演，吹響預告的號角。

在此研究者想特別申明，「構築」的實踐意涵並非片面的倡議人定勝天的理念或想法，而是強調在理解與接納社會處境的前提下，每個個人仍能意識到其在生活與社會中實踐的施力點。



## 貳、學習、學習觀與構築

奠基於構築探究在社會討論中的實踐意涵，回到本研究對「學習」的關懷。研究欲從「學」的視角理解學習，顧名思義為理解學習者的學習觀點，包含著學習者學習的想法與行為，具體言之可廣及學習者選擇的學習內容與場域、學習如何規劃與運作、學習的抱負與期望，以及對學習結果的看法等。

觀點的構築探究之所以可作為貼近「學」視角的討論，在於學習與構築的歷程有些雷同，甚至可謂為部分重疊（overlapping）。學習對於學習者而言，為一段由個人向社會建立連結的過程，其屬於個人行為卻富有社會性；同時擁有一個體與社會的特性，無論單就個體層面或是社會文化角度討論學習，皆無法言盡其歷程與本質。「構築」概念對社會的理解，正好處理了此種社會中個體性與社會性的辯證歷程；認為生活方式與觀點建立於人與社會的辯證中。

研究不直接以「學習」之名討論，而以「學習觀」來論學習，主要是想強調基於民族誌方法對社會討論的定位。對「學習」的探究可以由不同學理基礎做討論，像是心理學、認知科學，或是腦神經科學等，都各有著豐厚的研究成果；所以若直接採用「學習理論」這般偌大的標題，會陷入範疇界定的困難。因此，採用「學習觀」直接反映出，本研究對學習歷程中，人與社會文化互動歷程的關照，而「構築」則說明了研究者對文化探究的理論立場；「學習觀的構築」之呈現，就為本研究對學習的理解。

後續實作部分的章節，將根據本章對構築的理論基礎，依序以「學習地景」呈現學習者所處的學習場域，描繪這些空間場域的表徵意涵；接著在「學習觀」的呈現，以個案為單位分別勾勒學習者的學習構築歷程；最後奠基於學習地景與學習觀的描繪，進行空間的文化分析。期望透過學習觀構築的歷程，完善學習文化向度的探究，並呈現「學」視角的學習。

### 第三章 由民族誌看學習

欲以「學」的視角探究學習歷程，

民族誌的描繪主體將聚焦於學習者。

民族誌如何作為探究學習歷程的方法？

實作上需要留意那些重點？

本研究是如何實行？



第一節 關於民族誌

第二節 學習民族誌的構想

第三節 本研究的實行方式



## 第一節 關於民族誌

### 壹、民族誌

民族誌 (ethnography) 在希臘文具有「描寫民族」的意義，而 "ethno" 可以代表由習俗規約的社會關係，形成共同實體的任何一個社會網絡；所以民族誌研究常用於了解一個社會單位中人們共享的文化意義 (黃瑞琴, 1991; Erickson, 1984)，透過文化的描述，**探究一群人如何創造與理解他們的日常生活，以及實踐生活方式**。使用此研究方法的研究者，通常是以參與觀察的方式，進入研究現場「學習」局內人的觀點 (Spradley, 1980)。

民族誌研究的基礎，奠基於認為人的行為與想法是個有意義的行動，且此行動之意義是由與他人互動而產生的；其所描繪的生活世界，乃基於「相互主體性」建構的世界，而此世界會隨著持續性互動的衝突、矛盾或對立，趨於穩定與統整。因此，民族誌筆下的知識是磋商下的產物，藉由人的主體意識與生活世界持續性的互動而生。

基於民族誌對知識的認識基礎，具體地指出民族誌研究的實踐意涵，便在於呈現人類或社會主體的生活世界，理解人與生活中的人、事、時、地、物交織而成的生活方式與意義。所以民族誌的研究主要在於發現理論，並非驗證理論；研究者本身便為主要的研究工具，以不干預為前提，在最自然的情境下，進入現場理解一主體與世界的互動，以及其生活方式。

### 貳、理論基礎與方法特性

上述民族誌意涵、認識基礎與實踐的簡要說明，可以溯源自幾個哲學與社會學理論來理解其理論基礎。在哲學思想上，現象學與詮釋學可謂為民族誌研究的思想基礎，其中「生活世界」的概念更是民族誌重要的基石。

生活世界 (lebenswelt) 是 Edmund Husserl (1859-1938) 在分析並批判西方科學時所提出的概念；其認為生活世界是人們透過直觀與經驗的日常知覺世

界，科學的真理性必須追溯到生活世界的直觀經驗中，因此生活世界是科學世界的基礎。這說明了現象學對知識的立場：知識是奠基於相互主體性（inter-subjectivity）在各式互動經驗中生成，而生活世界便是此複雜的動態歷程中所編織的意義網絡。因此 Husserl 認為欲客觀的掌握現象背後的本質，必須以主體的立場認識客觀的世界，使其在意識結構中構成真正的知識；這便是現象學討論中強調「存而不論」的方法。

詮釋學則是由 Heidegger 分析人存有（being）的三個基本結構，說明人在生活世界中依此結構開展出意義。這三個基本結構分別為：人在生活中意識到的境遇感（befindlichkeit）與遭遇（encounter）、對歷史積累經驗的理解（verstehen），以及統整前二項所做出的詮釋（rede）；人的生活世界便是持續性的被這三項實踐所建構。由上述現象學與詮釋學對生活世界概念的說明，便可以理解民族誌研究對生活世界探究的基本立場。

循著上述哲學基礎，民族誌研究常奠基於一些社會學理論，作為研究進行社會討論的基礎：像是日常語言分析的研究取向，便是將語言放置於日常生活使用的脈絡來掌握其蘊含的社會規則，符號互動論則是基於相互主體性，討論人使用的符號系統與社會結構的關係；而較為批判性的社會學理論，則強調生活與知識的一切都不為理所當然，討論知識所蘊含的社會關係，像是知識社會學探究知識的相對性與社會性，而批判理論辨別與覺察生活中，共識與意識形態的差別。這些理論皆可以是民族誌研究實作的依據，同時也透過民族誌對生活世界的認識，回應理論所述的社會學思考，以及對「人」的關懷。

基於上述理論基礎，民族誌方法的實施有著幾項特性。首先是對於世界觀與整體性的強調：雖然研究對象都具有其個殊性，但基於生活世界的認識基礎，所有觀點與生活世界的呈現都是鑲嵌於其社會互動脈絡之中，所以研究結果如何系統性的呈現便十分重要。對世界觀的尊重，同時也說明研究者實施民族誌時應有的態度，必須以開放與尊重的心態來面對研究對象與資料；關聯於開放與尊重的心態，民族誌研究有著重視深度描繪、無預設起點，以及在自然

情境中探究的特性。因此在具體實作研究方法的層面，民族誌的研究工具即為研究者本身，循著人的生活整體呈現，資料來源也有著多元性，研究程序也具有彈性。

### 參、構築與民族誌

「構築」的概念是指人其於生活的認識而創造的歷程，其呈現出人與社會的互動歷程與其相互辯證的關係；在認識基礎上相同於民族誌相互主體性的想法，而在構築探究的實踐意涵，也致力於呈現社會運作的辯證連結，即民族誌探究中重視的生活世界。構築與民族誌對於人與生活世界的探究，有著同樣的關懷與理論基礎。

只是「構築」的社會探究側重於個人層次看出去的世界；重心在於個人與社會互動的歷程，就如同「構築」二字的意涵。透過民族誌探究構築歷程，基於民族誌對於整體性的重視，如何將個人構築的歷程與生活世界的整體系統性的呈現，便為其探究需著力的重點；而在個人至社會的整體中多層次的辯證性與關聯性，便為民族誌描寫需考量的鋪陳與勾勒。



## 第二節 學習民族誌的構想

構築與學習的歷程都涉及個人到社會生活的層面；個人層次對整體生活視野，是構築歷程探究重視的立基點，也是探究學習歷程的必要條件。根據前一節對民族誌的認識，以及由民族誌探究構築歷程的討論；本節將提出「學習民族誌」的構想，企以初步建構由民族誌認識基礎理解學習歷程的方法。

### 壹、由民族誌看見學習

「學習」是個人習得知識的歷程。一般常被視為個體的行為，但實質上其同時具有個體與社會的特性；因為學習便是個體與社會產生互動與連結的歷程，學習屬個體社會性的行動（UNESCO, 2015）。自「學習」概念的說明，可察覺學習歷程便是民族誌研究對知識的認識基礎，學習歷程便為人與社會的互動歷程，這也是民族誌主要描繪的基本材料。

基於整體性的重視，民族誌是個有助於關照學習的研究方法：基於生活方式為人互動下的產物，透過長期性的參與學習者的生活，並理解其生活互動的歷程，可勾勒出其學習的歷程；這樣的研究歷程，同時可以兼顧到學習的個體性、社會性與歷程性。然而，欲透過民族誌理解學習，研究的焦點便不會聚焦於特定的社群或疆域，雖然這些社會性的要素也是構成學習歷程的條件。

鑒於學習歷程的動態性與場域的多元性，以民族誌方法探究學習的重心將放置於個體與社會的互動歷程，而社會主體與疆域將為學習歷程中的一環；這也是需要「構築」概念作為基礎的原因。換言之，研究自個體視角出發，探究其在各式場域與身分位置的學習互動歷程，以理解其學習觀的構築。研究重心由社會主體轉向個人主體，回應個人生活於當代多元場域的互動歷程；這些重點將是學習民族誌與其他支派的民族誌主要差異之處。

## 貳、學習民族誌的輪廓

循著在現場實作的發想，並承接前面的討論，欲初步建構學習民族誌：學習民族將為基於民族誌方法探究個人學習歷程的研究方法。

學習民族誌同一般民族誌對知識的認識基礎，認為知識是人與生活中的人、事、時、地、物互動下的產物，所以學習觀與學習歷程也將是人與生活世界互動的呈現；但基於學習場域的多元性，以及個體學習歷程穿梭其中的歷史延續性，民族誌的描繪將以個人主體為主，側重於個體與社會動態互動歷程性的關照，以進行學習歷程的探究。因此，在學習民族誌勾勒下的社會為斑駁與浮動的樣貌，同時具有動態與多重辯證的特性。

## 參、學習民族誌的實施重點

基於關注學習的立基點，以及著重於以「學」視角描繪學習歷程的重點；此處焦點聚焦於學習民族誌的方法之上，主要敘述學習民族誌實際操作的方法與注意事項。

### 一、關於研究者：角色定位與互動關係

研究者是民族誌最主要的研究工具，所以研究者自身的角色定位，以及與研究對象的關係釐清是重要的；其重要性不僅是民族誌方法實施的基礎，也是掌握研究倫理的關鍵。

基於學習民族誌的關懷重點，為由學習者的立場出發理解其學習歷程；研究者的首要任務，便是要能站在學習者的視角，描繪其生活世界並理解其生活方式。欲移位至「學」的視角其實並不複雜，因為每個人都是學習者，研究者也是學習者。這可以藉由自省，來練習看見自己的學習歷程與生活世界：將「自己」作為學習民族誌的研究對象，回到學習者的位置，思考自己是如何與世界搭上橋梁，以及看到的學習世界是什麼面貌。

當研究者能理解自己作為學習者的角色處境，便能將自己的視角定位在學習者的位置上，和研究對象的互動關係也能趨於同理，進而藉由互動理解研究

對象的學習歷程與生活世界。同理的互動關係是種學習者對學習者的互動關係，而非研究者對學習者的關係；這般研究者角色與互動關係的設定，說明研究者在實施學習民族誌的方法時，有兩點值得留意的特性。

首先在研究設計上，研究者的興趣需始於對學習歷程的發現與理解，而不是為了評價或解決任何學習「問題」；倘若研究者帶有價值的框架來觀看學習歷程，那麼將會違背民族誌實踐理解的本意。再者關於研究倫理層面的議題，民族誌本身便是以人對人的研究方法，除了最基本的保密與誠信原則之外，資料蒐集與處理的歷程也是因顧及研究倫理，需要完善交代的事情。基於學習者對學習者的互動關係，資料的蒐集應為對話匯集的歷程，並不是研究者的獨自描繪；因此，為了避免研究者獨斷的使用資料，研究者應在研究報告的內容中，忠實地呈現資料蒐集的互動情境與對話歷程。在呈現研究發現的部分，不能忽略掉研究者參與其中富有人味與對話性的筆調，以引導讀者投注於歷程的理解，而非價值論斷的判斷中。

## 二、學習民族誌的資料蒐集

民族誌的資料蒐集並不限於一種方式，通常會同時採用參與觀察、訪談、問卷與文件蒐集等方式，來進行資料的蒐集與相互檢證；而隨著多樣的資料蒐集方式，系統性的整理編碼也為資料蒐集重要的一環。

「學習民族誌」顧名思義為以描繪學習為核心的民族誌，所以其資料蒐集的方式，便須奠基於學習歷程的捕捉來使用。針對學習歷程不受限於特定空間場域的特性，學習民族誌的資料蒐集方式，便需要能涵括學習者在各個場域的學習經驗。這延伸出兩個資料蒐集的重點：首先，資料蒐集將會以學習者個人經驗為單位；再者，「空間」為資料蒐集重要的面向，包括物理層面學習者可觸及之空間，也包含著人知覺中的空間概念，這些空間資料都將鑲嵌於個人的生命史的時間軸上。

因此，在各式的資料蒐集方式中，學習民族誌比較側重於由深度訪談蒐集而來的資料，並將其他的資料蒐集作為先導與輔助；因為深度訪談較能由個人

為單位，系統性的串接與統整學習者的學習歷程與生命史。但不會只蒐集深度訪談的資料，也不會一開始就施行訪談；參與觀察與問卷的先行，可以幫助研究者與學習者建立關係，同時初步的蒐集學習歷程的資料，這將有助於深度訪談有效且聚焦的進行對話與理解。

### 三、學習觀的資料分析

學習是個體與社會生活的互動歷程。在動態的特性下，學習觀的資料分析重點在於互動歷程下的動態網絡；其中包含著個體與社會互動的動態歷程，以及個人多樣的文化經驗。所以在蒐集而來的資料中，學習歷程與空間為學習觀資料梳理、彙整的兩個重點；而這兩個重點剛好呈現資料分析的兩個階段，以及兩種層次的分析面向。

關於學習歷程的呈現，通常會以個案為單位，且以個案主述的內容為主軸來彙整各式資料；而欲呈現學習歷程中個體與社會的互動歷程，學習者知覺中的空間概念、位置與自我認同為勾勒互動關係的三個重點。當學習歷程系統性的以學習者為中心彙整完成，便可針對學習中個體與社會互動的動態歷程，作微觀的社會歷程討論；包含學習者的學習觀點、生活世界與社會化歷程。

至於空間層面的分析，雖然在前個章節中曾闡明，在此仍以資料分析處理的層面作簡要的說明。空間主要可以有兩種形式，一為物理空間、另一為人知覺中的空間，這兩種形式因人的活動而彼此相關；說明空間概念是與社會息息相關的。學習歷程遭遇各式空間場域，各種空間場域可以說明各種文化經驗；所以空間的描繪會是嫁接個案網絡到鉅觀社會分析的關鍵。

基於上述特性，空間的資料便具有兩種：一種是個體主觀的空間概念，這個概念存於學習歷程的分析之中；另一種物理空間的勾勒，則需要彙整參與觀察時所覺察到空間場域，而這需要放置於大社會脈絡來描繪此空間場域的文化定位。當資料的彙整已有著學習歷程的描述與社會空間的定位，便可以自兩種資料的對話，自學習歷程討論較鉅觀的社會歷程，完成學習觀構築的呈現，此乃基於整體論的視野呈現多層次的社會關係。

由針織畫作為比擬彙整上述兩層面的資料分析：學習歷程中個體與社會就像針與線，而學習歷程就是針引線而成的紋路，為個體與社會空間互動的動態過程；紋路也就為個案學習觀的象徵，所以對歷程的分析即在勾勒個案的學習觀。空間在這之中特別被點出來討論，乃因其可代表不同的社會場域，個案在其中將有不同的文化體驗；在比擬中即可代表線的材質，不同的材質會使得紋路的呈現有著不同的面貌，或是造成某些針與織法的限制。因此，藉由空間分析可以將個體學習歷程與學習觀的分析，連結至社會層次的討論。





### 第三節 本研究的實行方式

循著上面關於學習民族誌的初步構想與實施方法說明，在此說明本次民族誌實作的方式與歷程；以下將包含研究者的角色定位，以及與對象互動的過程，資料蒐集的方式和資料分析的重點。

#### 壹、關於研究者

在研究初期，研究者隨著研究團隊進入現場，表面上雖然學校中的學生都稱呼研究者「姐姐」，互動上也不同於一般校園中的教學角色，學生通常視研究者為年紀稍長的友伴關係。然而，當檢視觀察初期的筆記，不免有著些許基於教育視角的評價；而這種教育評價的思維常在研究團隊每周的田野會議顯現，這使得在學習觀點的觀察中，研究者有種隔層紗的感受。

直至參與觀察的中期，基於「空洞感」的反思研究者有了看向非學校場域的想法，遂有後續由「學」視角的發想。自「教」到「學」轉換視角的過程，研究者曾問過自己：「我的五年級是什麼樣子」、「我是怎麼學習的」、「那呈現的學習世界是什麼樣子」等問題；從中體悟到由「學」看出去的視野，而其所獲關鍵是「空間」。跳脫以學校空間為主的觀點，研究者始看見學習者的生活世界；那是一種以個體為中心，看向生活整體的視野。對研究者而言，這是個先理解自己的視野，方能理解他人的過程。

因此，經由這般思維翻轉的歷程，研究者與研究對象的互動，便更趨向於學習者對學習者的對等關係；筆記的摘錄也從判斷與分類的彙整，轉向對話的紀實。在資料蒐集的歷程，透過自身經驗與他們對話交流，這使得他們的學習歷程與學習空間更鮮明、生動的呈現於眼前。此歷程直接影響到後期報告呈現的方式：以個案為單位，呈現研究者與個案的對話歷程，勾勒出其學習歷程與生活世界。

秉持人對人的理解與尊重，受訪歷程都是經由本人與其監護人同意下進行的（詳見附錄二），且研究報告的呈現謹守匿名保護的原則。研究者進行任何研



究實作，自資料蒐集到研究報告的撰寫，都為奠基於對「人」與「學習」的關懷；所以研究呈現重點在於對話與理解的歷程，不以論述問題解決與價值判斷為重，乃對於研究中的「人」之倫理與尊重。

## 貳、資料蒐集的方式

本次研究採行的資料蒐集方式，廣泛的包含著參與觀察、問卷調查、文件蒐集，以及深度訪談。基於學習民族誌關照的焦點，其中前三項蒐集方式為同一段時期進行，以作為先導作為初步理解，同時也在參與觀察中與學習者建立關係；而深度訪談則是在前三項資料蒐集方式結束後進行，作為最後重點的資料蒐集，同時彙整並檢證全部的資料。

關於本研究資料整理的方式附載於附錄三，在此下方簡要的說明本研究中，各資料蒐集方式的實行紀實：

### 一、參與觀察 (participant observation)

在觀察期間一周有兩個整天進入學校現場，依學生上下學的時間進入現場，所以研究者會參與學習者在學校裡的所有活動；研究對象都為南明國小（化名）五年級的學生。在學校現場中，研究對象通常稱呼研究者為「○○姐姐」，雖然年齡較他們長，但並非老師的權威角色，現場中的規則與學生一同遵守。在上課期間通常坐在後方的座位，進行觀察筆記紀錄，若課堂活動在老師允許下便會同步參與於課堂活動；在下課時間參與他們的課餘活動，或與個別學習者進行非正式的訪談，藉此與他們建立關係並進一步了解其想法。在離開學校後進行筆記的電腦謄錄，並作每周的摘記以記錄該周重要的事件。

### 二、文件蒐集

本研究欲了解學習者的學習生活，參與觀察的同時也進行著文件蒐集，主要便包含學校與非學校的相關學習文件：學校場域中的相關文件，包括教科書、作業、練習本、學習單、聯絡簿、作文、考卷等；而非學校場域中的相關文件，則隨著不同學習者生活中，接觸到的學習而有不同，其中可能包含他們

在社群軟體上對平日生活的動態訊息、在非學校場域學習的相關文件，以及在研究對象同意下拍攝的圖像資料等。

文件蒐集主要作為資料分析的參照與檢證，因此在保護研究對象的前提下，並不會在本研究中呈現實際的資料。

### 三、問卷調查

在詮釋性的研究當中，問卷調查的使用可以透過研究對象的自我報導來補充觀察筆記資料的不足，因此問題的設計上多為開放性與描述性的問題，與量化取向的研究問卷調查有非常大的差別。

在本研究中的規劃中，採用問卷調查有幾個優點：第一，研究現場所有學習者都會填寫到問卷，因此可以使研究獲知所有個案大略的學習經驗，以補充觀察中容易忽略的對象；第二，問卷設計可以將重要的問題列舉其中請學習者填寫，便可以串聯觀察紀錄的片段資料，補充觀察資料中可能缺漏的重點。

根據上述的使用目的、時間點與問卷特性，研究中的問卷是以學習生活為主題（詳見附錄四），題目內容包含基本背景資料、非學校學習與學校學習三大層面，總共 20 題包含開放式與封閉式的問題。最後綜合觀察記錄與問卷調查結果，作初步的資料整理與分析。

### 四、深度訪談

關於最後實行的深度訪談，根據先前的資料蒐集與關注學習的焦點，選擇了數名學習者進行深度訪談；雖然最後在本研究中僅呈現三名個案的學習故事，但實際上在這個階段研究者，共進行了 12 場訪談（11 場個別訪談、1 場團體訪談，共計 13 位受訪者）。研究者利用學生午休的時間（約 30 至 40 分鐘），邀請個案至其他教室，進行深度的訪談。

考量訪談時能讓學生有極大的空間說出自己的生命經驗與主觀感受，本研究是以半結構式訪談的方式進行。在訪談前針對研究焦點、觀察資料與學習場域的要害設計訪談大綱與輔助表格（詳見附錄五）；但此份訪談大綱與輔助表格，僅主要作為訪談指引，為開放性的設計，在訪談中主要由研究者依據談話

的情形與氣氛，決定問題順序以及訪談的用字遣詞。

研究者基於先前與受訪者關係的建立，以及對等的對話原則；在深度訪談的過程中，透過生活事件的討論與研究者適時的自我揭露，營造會話性質的訪談氣氛，提供受訪者空間闡述其經驗與感受。

### 參、資料分析的重點

根據上一節對學習觀資料分析的討論，本研究依循「學習歷程」與「空間分析」兩個層面的分析重點，將資料分析的歷程分為兩個階段：第一階段為事實描述，主要有兩個主題的描繪，一為學習地景，另一則為個案的學習觀；第二階段為資料對話與分析，以兩主題描繪的對話為基礎，由個案的學習地圖討論學習觀構築的社會學分析。

學習地景即為學習者生活中可能遭遇的學習場域或據點，將基於參與觀察與其他蒐集方式的資料，主要分為學校與非學校場域描繪學習者生活中重要的學習據點，以及這些據點在當代社會中的定位。個案的學習觀則是奠基於深度訪談的資料並輔以其他資料，勾勒學習者的學習歷程、生活世界、自我定位與認同，以討論個體與社會文化的互動歷程與動態性。

學習地圖為第二階段資料分析的重點，為由個案到社會分析的重心。參考女性主義「地圖」空間隱喻的意涵<sup>4</sup>，學習地圖說明個案學習觀對應出的社會圖像。透過個別的學習地圖與學習地景的對話，進而由空間向度來分析學習者所處的社會網路；將個案動態歷程性的學習歷程，連結至社會層次的分析。藉由兩階段的分析，看見學習觀構築不同社會層次的歷程。

---

<sup>4</sup> 地圖隱喻用來強調人們所知皆屬建構非既定的真理 (Price-Chalita,1994)；地圖雖然傳遞具有傳遞空間知識的功能，但並非客觀的事實，內容中的去留，表現了空間的視覺權力關係。

## 第二部分 實作：點、線與面

本部分將基於現場的資料蒐集，  
循著點、線、面的描繪架構，  
呈現學習者個案的「學習觀構築」，  
並討論相對應的學習空間。





## 第四章 現場學習地景的描繪

地景的描寫為空間表徵的描繪：

這呈現學習者生活中的學習據點，

也說明著這些據點的社會意涵；

屬於觀點構築的「點」描繪。



章 序 現場日常的學習地景

第一節 學校場域

第二節 非學校場域

本章小結





## 章 序 現場日常的學習地景

「現場」是研究進行的場域，相對而言為研究對象學習進行的所在。本研究始於南明國小的學校生活，後來隨著個案延伸至其非學校的學習場域；所以在此「現場」並不限於南明國小，而是依循著學習者的學習歷程，廣含學習生活中的各式場域。各種場域與其中的學習據點在社會生活中具備著特定的社會定位與意義；根據 Lefebvre 對空間的討論可將之稱為「空間的表徵」，那是嵌於人們歷史經驗所留下的空間素材，為學習者構築的第一手材料。

「地景」是人們所見的空間景象，「地」為空間而「景」是可見的景象。當物理空間或場域被人指稱之時，景象便已經是具有著社會性的意涵；因為空間已非其本身而是人云之象：景象透過大家都可以看見的特性，成為眾人可談論與指示的符碼，其意義同於「空間的表徵」為空間性社會討論的一個層次。因此，在本研究中以「學習地景」來代表各場域中學習據點的空間表徵。

本章「現場學習地景的描繪」旨在呈現現場學習者生活中所遇的學習場域與據點，以及其在社會中的表徵意涵；具體以研究現場資料來說明，為描述南明國小五年級的學習者，在生活中會遭遇的學習場域與據點，以及這些場域中的據點具有何種社會意涵。根據觀點構築的討論，學習地景在個案構築的歷程，扮演著觀點構築的材料；在研究發現的鋪陳中屬於「點」的描繪，所以將此置於個案學習觀之前呈現。

奠基於現場資料與參與觀察的順序，現場日常的學習地景大致上可以粗略的分為學校與非學校場域；因此在章節的安排，將分別依此二場域作為描繪的主題。然而在這概略的場域分野下，包含著多元的學習據點：其可能為機構、對象或是文本、媒材等，其構成的空間關係個別都具有特殊的社會意涵；所以在章節中，將以相似性質的學習據點為單位，分別呈現其地景意涵，待至章節末端再針對不同的場域與背景，進行簡要的統整與討論。

## 第一節 學校場域

學校是研究的起始地點，也是研究中學習者必經的學習場域；對當代教育工作者而言，學校更是主要教學實作之機構。學校作為提供教學引導的機構；上承國家教育政策與制度的規畫，下應社區與家長們的期望，學校教育的運作關乎成人社會對孩子學習成長的想像與期許。在義務教育的設計下，學校透過行政運作、課程安排與教學實踐，成為學習者在學習生活中重要的場域。學校場域的範疇主要是指學生校園生活的空間和時間；以研究現場為例，指的便是學習者平日自早上 7 點多上學至下午 16 點在南明國小的學習活動範圍；同樣也是研究者進行參與觀察的空間與時間範疇。

基於前段提及學校場域之於成人社會中的特性，在學校場域中有一部份的據點具備制度性規劃的色彩：像是學校活動、課程、作業與考試等，這些據點可以清楚覺察知識內容、範疇與進度，且對場域內的成員而言為必然接觸到的媒材，所以下方討論將以「正式的學習據點」為標。相對於正式，在學校場域中非正式的學習據點便指稱著，沒有明確的內容範疇，同時也不具有集體規範性的據點，像是教學者、同儕團體與圖書資源等；這些學習據點之於每位學習者，不會是統一的路徑，擁有多元且浮動的特性。下文將主要以這兩種分野為標題，基於現場資料闡明這些在學校場域中學習據點的地景意涵。

### 壹、正式學習據點的地景意涵

#### 一、課程內容：「導師的課」

課程內容在此處專指為學校課程文本的內容；雖然課程的進行是以個別的班級為單位，但奠基年級的劃分、各科課程綱要的擬定、教科書的編排，以及課程表<sup>5</sup>的安排，同校相同年級學習者所接觸到的課程內容，在文本上是相同的。課程文本內容作為學習的據點，在學校場域中為主要的學習媒材。

---

<sup>5</sup>各班的課程表安排可見附錄一〈班級生活〉中參閱 (p.174、p.177、p.181)。

雖然隨著課程的規劃與安排，不同的課程內容依照教材、時間與教室空間，劃分為相異的學科單位，而學科名通常為教學者或一般人對課程內容的認識；但在學習者的生活中，學校場域的課程內容卻擁有著別的名稱，其中自「導師的課」的稱呼，可說明學校課程內容對現場學習者的意義。

在學校中學習者鮮少以學科名來稱呼課程，取而代之的是「老（導）師的課」與「不是老（導）師的課」；在他們的語境中老師即導師，而課程在「導師與否」的分野下，有著多層面條件的差異。首先，在時間條件上，由於導師同時任教多科，相較於科任老師各教一學科的情形：一方面學習者面對導師的時間就較長，另一方面因為導師擁有的節數較多，通常導師的課都不會照表操課。其次在空間條件上，導師的課會待在班級教室中，而不是導師的課通常會前往科任教室進行；對學習者而言在不是導師的課時，有著較多樣的情境，而導師的課中有著較類似的情境。

以「導師的課」做為學校課程內容的稱呼與分野基準，說明學校課程內容在現場學習者的生活中，並不優先以其文本內容的意涵存在，而是以學校規劃的形式。學校的課程內容在現場學習者生活中，為受學校規劃的學習據點，而其地景意涵也隨學校制度性規畫而生。

## 二、作業與考試：「都在做的事」

作業與考試為課程內容相關的學習媒材：大多數作業內容會依循著課程進度、內容與時間點經由教學者指派，並在指定的時間內完成；而考試則是依循課程進度，定期或不定期出現於學校生活之中，作為教學者理解學習表現的媒介。對於現場學習者而言，作業（或被稱作功課）與考試是作為學校學生必須要完成的學習內容；如同個案小魚在訪談中，提到學業為「都在做的事情」一般，作業與考試在現場學習者的生活中，就像是例行事務般的存在。

基於學校場域中一定行程的規劃與運作，實際上作業與考試對於教學者與學習者，皆為隨著時間的推演例行實施的事務。只是對於教學者來說，其意義生於教育與學科專業的考量；而對學習者而言，作業與考試的意義存於學校生

活的課程安排與學生角色，在他們的世界中作業與考試具有既定的時間點、形式與答案。現場學習者對作業與考試意義的闡釋，可以由參與觀察的經驗作為例子來說明。

首先，學校現場中的學習者對作業與考試的認知，隨著其對課程的認識而定。在前段曾介紹到，現場學習者對課程內容的認識基於「導師與否」而定，這樣的認知也間接的關係到他們對作業的認知，在現場對於作業或稱作「功課」，其概念的存有只限於「導師的課」；猶記得參與於 C 班的課堂中，曾經發生過一個作業事件，可以作為說明之的例子。當時課堂中正在抄寫聯絡簿，C 班導師將英文（非導師的課堂）作業寫到聯絡簿上；結果就有人問了：「為什麼英文有功課，體育、美勞都沒有？」【O-C-141222】話中這些課堂皆非「導師的課」。另一個例子則是「自然課」的例子：同樣是非「導師的課」，該科作業每次總有收不齊的情況，但現場學習者並不會將此缺繳的情形，等同視於導師課堂中的作業缺繳，使得學校的自然老師總要三番提醒他們。這兩個例子都說明了，現場對「功課」的概念與對課程的概念是相關聯的。

承著作業與課程概念的關聯說明，在現場中學習者對作業與考試的意涵，也會隨著課程安排的時間軸而定：像是「數學日記」、「紅 8」、「社會筆記」、「黃卷」、「白卷」、「大考」等這些名稱，都富含著課程時間點的意義。當學習者被指派「數學日記」、「紅 8」與「社會筆記」等課堂學習單的作業，通常是課程新單元的開始與進行；而當「黃卷」與「白卷」的出現，就說明著一個階段課程的結束與「大考」的將至。不同的作業與考試，在學習者的學校生活中，具有特定的時間點意義。

至於作業與考試對他們而言有著既定的答案，這可以由學校中學習者遭遇「訂正」活動，以及他們撰寫作業的策略來說明。「訂正」在台灣的教學場域中是十分常見且結構性的活動：「訂正」作為教學的中介，學習者必須依循著教學者的規定，修正與教本規定不相符的內容，使得所有人的學習成果在形式上都達致一致；這說明學校中大部分的作業與考試都具有標準答案。在現場中「訂



正」的活動於 B 班十分盛行，甚至可言及為在教室中都在做的事（可參閱附錄一中的〈班級生活〉，p.178）；部分 B 班的學習者認知到這般情形，在作業的撰寫上都會特別留意導師交代的形式與「標準答案」，一方面可以減少訂正的機率，另一方面也會其在課堂中爭取到自由使用的時間。因為作業的標準答案，在寫作業的策略上，學習者也會運用自修的答案作為寫作的參照，所以有著「自修可以罩」的作業；誠如現場學習者這樣的說法：「反正我有自修答案，抄一抄就好了！」【O-C-1031024】。

基於學校教育的規畫與編制，作業與考試對於現場的學習者（或學校中的學生）具有著任務般的性質，且隨著課程的安排與規畫，有著既定的形式與答案，也被賦予不同時間點的意義。

### 三、學校活動：「假」

學校活動是具學校層級的安排，通常是由學校行政處室與人員作為主導，其實施的範圍包含著全校的師生，而其內容常擁有鮮明的教育目標與意旨，期望能傳遞給全校的學習者；舉例說明像是朝會時主題性宣導的活動內容。在南明國小每周的星期一與星期四早上都會有如此的活動，一次活動的進行就如同下方筆記所描述的內容：

朝會的時間，全班整隊抵達活動中心，望向前舞台上掛著「什麼是人權？」的藍色布條；本周的宣導主題是人權法治教育，接續學校上周的友善校園周。訓育組長拿給班上「人權宣導心得單」，並跟學生說：「你們寫上名字，就可以開始寫了！」不久後活動由校長的致詞開場，接續由講師接棒講述人權教育相關之內容，學生們則是靜靜地坐在台下，有的學生已經開始埋頭完成心得單。...最後以撥放影片與影片內容的問答作結。活動結束後訓育組長本來要收學習單，但沒有學生寫好，便提醒著請學生務必將之完成並交回學務處。 【O-C-1040302】

通常學習者在活動中擔任聽者，在演講末端時而參與問答，結束後填寫心得單；經常在活動結束離開體育館的途中，有的人會跑來跟研究者分享對於活動的評論：「無聊」或是「好笑」（此處好像意思較近於反諷的意味）等都是常見的評語。但在所有的感想分享中，「假」是最貼切於他們參與活動的描述；記



得當時是學校宣導並拍攝環境保育的活動，一結束有位現場學生便跑來跟研究者討論說：「我覺得今天拍這些都好虛假，尤其是校長，早上跳那個舞也是，整個都很假。」【O-C-1040625】當時聽聞這評論，作為現場參與觀察的一份子，感受到深刻的共鳴與共感。在學習者的學習生活中，學校活動的內容不為重要的，甚至不會常駐於他們的生活世界中；對他們而言只是學校場域中其中一項的例行事務。

## 貳、非正式學習據點的地景意涵

### 一、教學者：「○○老師」和「導師」

教學者是學習者在學校裡會接觸到的學習對象；奠基於學校機構的安排，教學者被賦予在學校場域中進行教學引導的任務，而學習者在學校中需要遵循教學者的引導與規則。「○○老師」是學校現場中對教學者的稱呼，在學校的編制下學習者遭遇到的教學者有導師、科任老師、處室主任組長與校長，其中又以各班的導師為最常接觸的教學者；所以在眾多「老師」中，就屬導師在現場學習生活中據最重要的位置。

「導師」在學校生活的重要性，不僅僅左右學習者如何看待多數的課程內容，也決定了學校場域中班級生活的氛圍；其關鍵在於學校中導師長時間與學習者共處，誠如前面描述學習者對課程內容的詮釋，乃由「導師與否」作為課程的分野。隨著導師的社會化經驗與教育理念，師生互動的歷程不同，學習者在現場學習的情形與內容就會有所差異；在參與觀察期間，研究者隔週交替地參與各班班級生活，三個班級的導師在教育理念與班級經營的風格十分迥異，使得學習者所處的氛圍與互動情形有著明顯的差異（詳可參閱附錄一〈班級生活〉對各班的描述，p.172, p.176, p.179）。

自各班生活的描述，可說明「導師」是定調學習者學校生活的關鍵點。實際上在現場學習者的視角中，「老師」是課程評價的重要條件，尤其是科任老師的課堂，像是現場學習者對資訊課的評價，完全是奠基於對資訊老師的喜惡。

「老師」在現場中有著決定學習者課程經驗與學校生活的定位；而風格定調的關鍵並不在於制度性的規劃，在於教學者與學習者的互動之間。

## 二、同儕：「朋友」

當代義務教育下的學校，聚集了一地區同齡的學習者，通常將此種相伴關係稱作同儕；在同儕團體中的成員通常有著相近的興趣、目標與共通的處境。在學校現場中學習者隨著共同面對學業的處境、團體分組的活動，或是下課時間的遊戲活動等，彼此分享生活中的資訊，學習並尋求認同。

在南明國小現場生活中，同儕關係為部分學習者認為到學校最重要的事情，一般他們口中的同儕關係就是「朋友」，且在描述與「朋友」互動的動詞常是「玩」。在問卷上小繪（化名）寫到「學校是一個過去很陌生，但現在還好的地方」事後問她關於「陌生」是什麼意思，她解釋是因為過去人際關係不好，但現在有人可以一起玩，所以學校不再是個陌生的地方；她也曾經與研究者討論「學校是是怎樣的地方？」，她不假思索的回答：「玩！」【O-C-1040522】；顯然對於小繪來說到學校最重要的事情是與朋友一起玩。

不限於小繪，現場中「朋友」、「同學」與「玩」都是他們常在學校生活提及的主題；同儕可謂為現場學習者，對學校場域產生歸屬的重要要素，甚至將學校稱作「有朋友的地方」也不為過。

## 三、圖書資源：「自己想看的」

圖書資源在學校校務的規畫中是制度性的一環，但在學習者的學校生活中卻不是正式的學習據點；意思說明圖書資源屬於學習者可自主選擇的學習媒材。在南明國小圖書資源是學習者生活中重要的學習媒材，這從觀察一年的期間內，該屆學生常常佔據學校借閱排行榜前幾名的排名可以見得：一年內 16 次的排行，五年級便有 92 次的榜上名；等於一次的全校借書前 10 名排行，便有 5 名左右是屬於五年級的學生【D-S-1030915-1040615】。

對部份的學習者「借書」是學校生活中重要的事情，有人便曾在問卷中提及「借書是來學校重要的事情」【Q-C-1040119】。根據學習者的描述，圖書資源

為「自己想看的」文本，而細究原因大致可分為兩種：一為自己有興趣的書籍，比如說小相（化名）喜歡小狗，所以她總是借閱關於小狗的書籍閱讀；二為同儕間流行看的書籍，在觀察期間他們便曾流行《哈利波特》、《暮光之城》與《波西傑克森》等小說，為了加入同學的討論，不少人因此至圖書館借閱這些書籍來閱讀。綜合上述可以理解圖書資源，在學校場域中也是學習者重要的學習據點，同時也是重要的同儕互動媒介。

### 參、學校場域中的據點網絡

關聯網絡的呈現可說明學習據點地景意義的可能脈絡。奠基於上述學校場域中正式與非正式學習據點的描述，欲描繪出學校場域中學習據點的關係網絡（見圖 4-1），可以察覺兩者在學校場域中的學習歷程是相互關聯的：正式的學習據點雖然為學校場域中主要傳遞的內容，然而在學習者的學習歷程中，他們往往不是只學習到課程、作業或考試的內容，學生可能經由不同的互動方式來接觸正式的課程內容。其中最顯而易見的便是「老師」授課的情形，在現場學生常以「導師的課」作為課程的代稱，而他們喜好的課程科目也會因授課的教學者而異。因此，學習據點之間依據互動的途徑，鋪陳出不同的學習歷程。

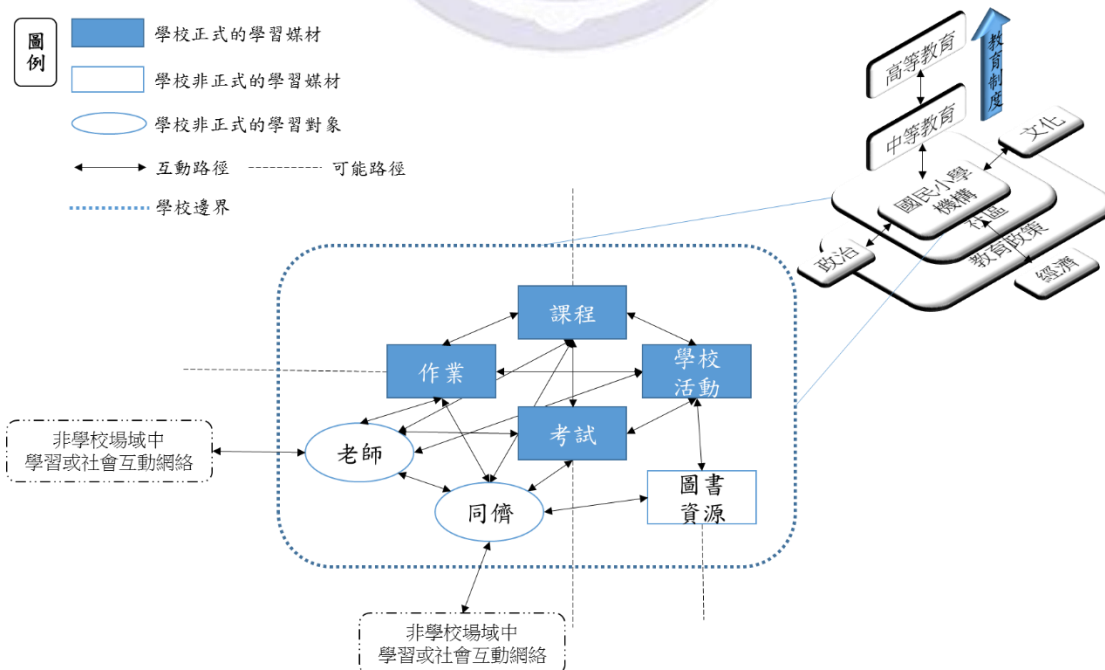


圖 4-1 學校場域中的據點網絡圖

此外，無論是正式或非正式的學習據點，都非獨立於場域外的據點。正式學習據點反應學校機構的社會價值與功能，因此其鑲嵌於鉅觀的社會脈絡之中：國民小學的學校機構運作，在垂直面學校制度的規劃，上接中學以上的學制，為國民教育的基礎；在水平面則鑲嵌於各層面的社會脈絡之中，包含政經結構、文化，以及其座落之社區。至於非正式的學習據點，隨著師生進出學校場域的生活經驗，接觸非學校場域的學習據點，以及不同的社會化經驗，皆塑造出學校內不同的學習互動。

由正式與非正式學習據點所組成的學校場域，大致上可說明學習者賦予學校在學習生活中的地景意涵，為一處雖然需義務履行學校安排的學業任務，但同時為可經驗並建立同儕關係的空間。



## 第二節 非學校場域

非學校場域是相依於學校場域而生的概念，相對於學校場域並沒有具體的範疇，僅能說明其為學習者在學校場域之外的時間與空間。此場域對於不同的學習者而言具有多元的可能性，為每位學習者生活中的一大部分，也是他們持續進行學習的場域。根據現場的生活經驗，在無特定範圍的非學校場域中，學習的對象與媒材可能包含著：家人、家庭與社區的資源，或是學業直接相關的媒材，像是補習班、自修與評量的文本，其他學習機構的才藝學習，還有當代發達遠播的多媒體，包含網路、新聞媒體等等。

上述據點皆可能為學習者生活中可能觸及的學習據點：其中「家」為現場學習者在生活中主要的據點，任何非學校場域中的據點都與「家」有所關連；而「學業直接相關」的據點與學校內的課程，具有相似的學習內容範疇，為最直接能發現與學校場域關連性的學習點；至於「多媒體」是當代人們生活中重要的資訊來源，也是學習者可以直接性接觸訊息的據點。因此，欲描述非學校場域中的學習據點，下面將以「家庭」、「學業相關的據點」與「多媒體」為標題分別闡明其在學習者生活中的地景意涵。

### 壹、家庭作為學習據點的地景意涵

#### 一、家庭：「家」

「家」是每位學習者生活必經的場所，同時也是其初級社會化的場所，人在家庭中養成生活方式、習慣與態度等；家庭是學習者重要的學習據點。隨著不同家庭生活安排，學習者在家中的時間不一，與家人互動所得的經驗也不同。鑒於現場學習者的年紀與身分，他們都仍無獨立生活的能力，在非學校場域的生活幾乎關聯於與家庭的互動；因此學生在家中的學習經驗，無論是家長直接指導的內容與學習方式，或是家庭活動安排的經驗等，都將是與其他學習經驗對話的重要連接點。

在生活中學習者口中的「回家」、「我們家」、「爸爸媽媽」都是家作為學習



據點的指稱：就像有的人口頭上會言及「我們家有那個唐詩解釋...」【I-B-1041225】，而有的人也會提到「我媽媽教過我...」【O-C-1030929】，甚至「回家」為他們用來稱呼非學校場域時空的稱號；在他們的話語中，「家」不僅僅是連結其他學習經驗的據點，也可以被視為學習生活開展的起點，學習歷程中人与據點的互動都有著「家」學習經驗的參照。

## 二、才藝班：「學...」

承接上述對「家」地景意涵的說明，才藝班對於現場學習者而言，為與家庭緊密相關的學習據點；因為他們仍未擁有經濟上的行為能力，所以才藝班的學習大多數都會經過家庭參與。除非是經由網路學習的才藝，才藝學習才不一定經過家庭的中介；此種學習路徑本研究將之歸類於多媒體的討論中，因此並不在此項討論之列。才藝班雖然也似補習班為具有特定學習目標的學習機構，但學習的內容通常不是學業考試相關的性質，而是藝能科<sup>6</sup>相關的內容。

在南明國小該屆中，具有一定比例的學習者在非學校的場域與時間進行才藝班的學習，且一個人可能同時有多項的才藝；隨著家長或學習者的安排，每位投注於才藝班的時間、學習內容與目的都有很大的差異。根據問卷調查的結果，全體 63 位學習者之中有 27 位有才藝班的學習【Q-ABC-1040119】；有的人學習才藝是為了調劑身心，有的則可能是為了興趣，甚至有的學習者學習才藝與人生的職志是有關連的等原因。

現場學習者常常以「學...」來說明才藝班的學習，就像這樣的語句：「我喜歡外面的學習、溜冰、畫畫、小提琴，我寒假還想學水墨畫。」【O-B-1031111】這是一種有趣的觀察：在現場學習者鮮少以「學」作為談論學業學習的動詞，反而在才藝的學習上才会有如此的用法，就像句子中「學水墨畫」。這般現象說明現場學習者對才藝的學習，有著較多主動性的意涵；才藝班的學習在現場學習者生活中，可能為自己主動接觸的學習據點。

---

<sup>6</sup> 藝能科目通常是指美術、音樂與體能等相關的學習內容。



## 貳、學業相關據點的地景意涵

學業相關的據點顧名思義，為這些學習據點所傳遞的學習內容，跟學校場域中的課程內容相關。此類據點皆是過去討論校外學習（outside school learning, out-of-school learning）常聚焦的焦點，將之與學校裡的課程學習的成果作關聯性的討論；這說明了這類學習據點與學校內的課程學習內容同步的性質。相近於過去研究所提的影子教育（shadow education），像影子般學習同學校課程的內容；但在我國脈絡下，這些學習卻不一定跟隨著學校課程的進度，有時會超前進行，所以並不能以影子教育的意涵作為全稱。

### 一、補習機構：「補習班」或「安親班」

補習機構在現場的學習者常稱之為「補習班」或「安親班」，兩者的性質有些許不同。補習班教授的內容通常是超前進度的學習內容，使得補習的學習者率先學會了學校學業的進度；但也有的補習班同時上超前的進度，另一部份複習學校進度，以確認學習者的學業表現。使得有參與補習班的學習者，常常表示課堂無聊，或是有不用參與課堂的想法；曾經便有人項研究者提及：「...課本的東西以前在補習班都上過了。」【O-C-1040327】。在南明國小中，補習所促成超前學習的情景在英語科的學習最為明顯，其次為數學科【Q-ABC-1040119】。

至於安親班通常只輔助學校的同步內容，輔助學生面對學校的作業與考試；在放學時間，學校也有類似安親班的安排，輔導特定學生補足學校課程中為趕上的內容，現場學習者稱之為「激勵班」；上述兩者相當於影子教育。

在學習者的生活中，補習班、安親班或激勵班皆為延伸學業學習的據點；但對於部分參與超前式補習班的學習者而言，基於補習班教授的學習內容較新與較深，往往補習班才是其生活中學業學習的主要據點。

### 二、自修與評量：「自修評量都寫完了，應該都會了吧！」

教科書出版社所發行的自修與評量，也是學習者在非學校場域中學業內容相關的學習據點，它包含著與學校課程內容同步與補充的內容、學校教科書的

解答，以及學業評量的題目。雖然在內容上是與學校學習內容是同步的，但隨著學生使用方式的不同，自修評量成為學生調整學習進度的資源：學生可能會選擇參考自修超前學習，或憑靠評量的撰寫將教室內的學習延後完成；進而關係到學生「是否要參與課程的選擇」與「考試的準備」。

誠如此段標題所引述學習者的話：「我自修評量都寫完了，應該都會了吧！」【O-B-1031104】，也如同另一人所言：「反正回家有作評量呀！」【O-C-1031024】自修評量在學習者的生活中，就像是「學業保護罩」般的存在，只要完成便能確保自己的學業表現，進而影響其參與學校課堂的情形。

實際上在現場教學者的視角，也默許自修評量在學習者學業學習的定位；甚至認為是家長在非學校場域中增進學習者學業學習的文本。曾幾次聽聞現場老師談及「家長會讓你們寫自修評量」因而調整課程或作業的情形；如同 B 班導師在課堂中提到的話：「你們不要寫完功課就打電動，叫你父母買自修評量給你們寫。」【O-B-1030924】，以及下面在 C 班師生的對話：

（掃地時有人問功課怎麼那麼少）

學 1：「老師功課怎麼那麼少？」（開心狀）

教：「你們家長會讓你們寫評量呀。」

學 2：「對！沒錯！」（語氣加重）

學 1：「也是」（低著頭失落貌）

【O-C-1031024】

### 參、多媒體作為學習據點的地景意涵

多媒體通常用來指稱組合兩種或兩種以上媒材的互動式資訊交流和傳播媒體；使用之媒材包括文字、圖片、照片、聲音（包含音樂、語音旁白、特殊音效）、動畫和影片等，且通常透過電子產品所乘載的網路平台來傳遞。在當代網路科技的發展與普及下，透過電腦、手機或平板連線網路，就有成千上萬的多媒體資訊可以取得、視聽或閱讀。這般描述雖然在近幾十年間是常聽聞的說法；透過一年的參與觀察，研究者感覺網路資源與多媒體訊息進入學習生活的

情形，是與過去學習經驗差別最大的地方。無論是學習者隨口分享網路影片的內容、運用網路資源搜尋資料、學習者在課堂中向老師爭取看網路影片，或甚至師生互動延伸至網路社群軟體的情況等，都是過去學習少見的經驗。

#### 一、網路平台：「在網上學」與「Google 一下就好了！」

「Google」與「YouTube」是現場學習者常使用的網路平台，他們常利用此兩個平台的蒐集欲知的資訊、資料或知識。在討論才藝學習時，曾提及現場學習者也會利用網路平台學習才藝；研究者便曾在其他研究員的觀察筆記中，見得現場學習者分享她自 YouTube 平台學習編織手環的方法，提及：「在 YouTube 上你想學什麼、就打什麼，我也是在網上學的...」YouTube 是一個影片分享的網站，讓使用者上傳、觀看及分享影片或短片，而她口中「打什麼」是指在此平台上搜尋影片的意思。實際上，在學校場域中也常見教學者使用此平台搜尋課程相關影片給學習者看，也因此有著學習者要求看網路影片的情形。

至於「Google 一下就好了！」是當代學習者常使用的句子，意思是任何不知道的事情只要在 Google 的網路平台上搜尋，便可以解決不知的情形；這說明了當今學習知識的途徑，以及獲取資訊方式的轉變。以一次學校中「我的家鄉」的報告為例，從題目名稱來檢視，在空間感上其實就是自己平常生活的地方，然而學習者都是在茫茫的網路平台中選取資料；此種近及眼前、取之遠方的現象，說明網路資源改變學習者獲取資訊的方式【O-C-1031201】。在學習者的學習生活中，網路平台已然成為可以直接且立即性獲取資訊與知識的據點。

#### 二、社群軟體與網站：「LINE」與「Facebook」

社群軟體與網站也是接收多媒體訊息的網路空間，同時它也是延續同儕社群關係的媒介；對於現場學習者而言，除了獲取資訊的功能之外，仍包含網路社群參與和娛樂，在他們的同儕互動中扮演重要的媒介。

「LINE」與「Facebook」都是現場常使用的社群軟體。每個班級皆在社群軟體 LINE 中，具有屬於班級的社團，也都有大小不一的同儕團體社團。學習者在社團中互相傳遞訊息與資訊，有時候班級社團中的訊息成了課堂中的話

題，有的則成為下課時間同學間延續交流的主題。至於在「Facebook」的網路平台上，都能見得學習者分享生活所聞、興趣與社群互動的情形；研究者也透過此平台與不同學習者在非學校場域中建立互動關係，同時了解他們自身有興趣的娛樂資訊，包含電玩討論、小說或影視娛樂的討論。

#### 肆、非學校場域的據點網絡

欲繪出非學校場域的據點網絡（見圖 4-2），可由下面兩個步驟的思考來進行。首先，留意學習者與據點互動的直接性或間接性。在據點的描述中，學習互動的據點具有不同的形式，可能為人、團體或機構等對象，也可能為文本、物質與訊息等媒材；學習者接觸這些據點鑲嵌於生活中的互動關係，因此釐清其接觸學習據點的直接與間接性，可助於理解學習歷程中的網絡關係。再者，找出與學校場域銜接的可能連結。如同對非學校場域的描述，其為學習持續性進行的場域；場域之間彼此為延續或延伸學習歷程的關係；所以考量與學校場域據點的連結，可協助組織並完整學生的學習網絡。

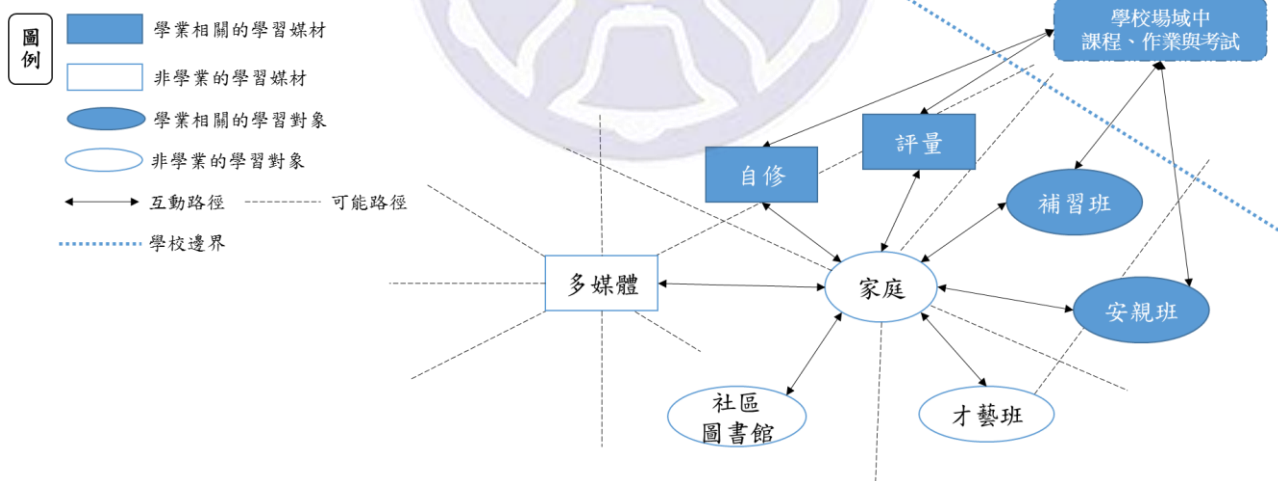


圖 4-2 非學校場域中的據點網絡圖

奠基於上述描述，在非學校場域中需要特別留意家庭與多媒體這兩個據點。在現場學習者的生活中，家庭是在非學校場域中接觸不同學習媒材的連結點；無論是接觸學業相關的據點，或是才藝班學習的安排，鑒於小學生仍無經濟自主之能力，這些學習據點的接觸都將經過家長的安排；因此家庭鑲嵌於不



同層次的社會關係與互動，將是進一步探究學習生活與觀點的重點。至於多媒體，其關係到學習者直接性的訊息汲取與選擇，多媒體的使用也充分地反應當時代的社會互動脈絡。透過多媒體的中介，學習者也可能連結至不同疆域與範圍的知識內容，這樣的情況將如何與他們的學習經驗對話並重構之，將會是窺探當代學習觀點重要的切入點。

## 本章小結

本章廣泛地描述了，現場學校場域與非學校場域中據點的地景意涵；作為「學習觀的構築」呈現的第一部分，呈現學習據點的社會意義，也鋪墊了個案學習生活的主要背景。

對照圖 4-1 與圖 4-2 對各據點地景意涵的描繪與據點網絡的討論，其中可以彙整出學習生活中幾個重要的學習據點。分別為學校、家庭與多媒體，三點為學習生活中重要的據點：學校機構提供學習者義務性的學習內容，為現場學習者必經的場域；而家庭作為學習者開展學習生活的起點，連結學習者可能觸及的學習據點；最後多媒體則為當代脈絡下，人們獲取各種資訊與互動的重要媒介。這三點構成學習生活中各場域的主要互動連結點，為後續描繪學習生活可關注之重點，其地景意涵也是討論學習歷程中社會互動的關照點。

## 第五章 學習觀的構築：三則個案

學習者是觀點構築的主人。

循著個案生活的路線，經過各種學習地景；

隨著各式經驗交織出的位置，勾勒出自我視角的學習世界。

這是表徵的空間，構築歷程中「線」的描繪；

也是學習者訴說的學習故事：學什麼？如何學？想學什麼？

由學習歷程的「線」串接「點」

所呈現的「面」就是學習觀：

學習是\_\_\_\_\_。

### 章 序 交會

第一節 工廠：小魚的學習觀構築

第二節 部落：小陳的學習觀構築

第三節 大海：小名的學習觀構築





## 章 序 交 會

個案的描寫仰賴人與人的交會，而「交會」的意義常描述著人與人的相遇與相處；這說明個案的呈現不單單是研究者敘述，或是個案自述下的故事，而是研究者與個案歷經相處與對話下的產物。在本次研究歷程中，研究者透過現場參與觀察的機會，在學校場域中與學習者們相遇與相處；歷經為期一年多的參與觀察，以及深度訪談 12 位學習者的歷程，小魚、小陳與小名（皆為化名）是研究者最後選擇在本篇研究呈現的個案，期望透過他們個別的學習故事看見各式觀點構築的歷程。

因此，本章後續的每一節，將呈現一則個案的學習觀，以及其構築歷程；而一則個案主要可分為三個部分。第一部分自研究者的視線出發，簡要的描述出研究者與個案學習者的交會，以及個案學習生活的特點。第二部分再循著研究者與個案的對談，由學習者的話語帶領讀者看到其視角中學習生活的樣貌。最後第三部分基於構築歷程中「面」層次的檢視，依「圖像」的思維引導闡明個案的學習觀。期望透過此三部分，呈現出學習者個案視角中的學習歷程。

## 第一節 工廠：小魚的學習觀構築

### 壹、研究者視線下的小魚

小魚是首位吸引研究者目光的學生，因為在 B 班參與觀察的課堂中，她總是明目張膽的閱讀課外讀物或是與同儕嬉戲；即便老師三番兩次的制止，小魚也不會將老師的訓誡放在心上，仍不參與於課堂活動，我行我素的從事自己的事情。鑒於與研究者親近的關係，小魚總是向研究者抱怨「上課很無聊耶！」原因常是早已在補習班或是自修先學會課堂內容；因此小魚在課堂中選擇的課外讀物，通常與學業內容無直接的關聯，而是與同儕互動有關聯。

如此觀察的敘述是研究者最初感知到課堂「空洞感」的形式。具體說明之：學業性質的學習本來被預期在學校教室內實踐，小魚卻先在補習機構學習；學習的時間被挪前，而進行學業學習的教室空間失去其原本的意義，取而代之的是非學業學習的活動。學校教室這個空間，對於小魚而言就像是夕陽工業的工廠，再也不是學習生產的主要所在。實際上，在我國的脈絡中，學生參與此種「超前式」的學業補習早就已經不是新聞；像小魚一樣因為在補習班超前進行學業學習，而在教室中不參與課堂的學習者，在各班也有一定比例【Q-ABC-1040119】。

反而在學校中小魚的同儕活動是十分活躍的；誠如小魚在課堂時間的閱讀，通常為下課時間同儕間熱門討論的話題，下課時間也可見小魚與同儕三五成群的聊天，甚至小魚在同儕之中常是主要的發話人。在離校後社群網站中，也常見小魚與同儕互動的紀錄；同儕關係顯然是小魚生活中的一大重心。然而，若只看見小魚對同儕的重視，容易將她誤認為不重視學業的學習者；其實小魚十分重視學業表現，也在班級中屬於學業出色的人。學業與同儕都是小魚主要的生活重心。

初步描繪小魚一天的行程：除了在學校的時間，放學後大部分的時間，小魚都在補習機構中度過；在補習機構中完成作業，同時先學習超前學校進度的

學業內容，直至母親下班才返家。小魚的父親是「台灣幹部」長年待在對岸，並不與小魚長時間同住；而母親為完全中學的教師，所以小魚都是等到母親下班後才回到家。在家中小魚持續受母親安排的學業行程活動，但她會在母親未留意時的狹縫空間，偷偷使用社群網站經營同儕關係。

自粗淺的觀察描述，可發現小魚的生活有著兩大重心：學業與同儕。依此兩種重心串連著學校與非學校場域中的學習據點：學業重心串聯於家、補習班與自修評量；而同儕關係在學校場域中發展，延伸至小魚網路媒體的使用。兩條生活的路線，構成她的學習生活。

## 貳、小魚學習生活的對談與敘說

「五六年級就覺得好成績的人，跟不好成績的人，相差會比較多，就老師有一些數學題目就會講很久很久就講好幾遍，然後我就會覺得很無聊，就不聽了！」

小魚說明著不參與課堂的原因；就像平常她向研究者抱怨著「課程內容早就學會了」一樣，憤慨中帶著理所當然。教室中的學習在小魚的眼裡是反覆又沒有效率的；憑藉著在非學校場域中的學習，她更有效地獲得漂亮的成績與超前的學習，增強了自己不上課的合理性。在講求「效率」的邏輯下，「學習」在小魚的生活中，就像是特定的商品待價而沽，追求在獲得最高效益之下實踐。

### 一、學習的空間區位<sup>7</sup>

「學校，跟同學比較好，因為回家就不能玩啦，而且回家還是可以讀書啊，也就只能讀書啊！」

這是小魚在暢談「考好」的重要性之後，答覆研究者對照性問題<sup>8</sup>的回應；這揭露了學校場域在生活中交友的功能定位，同時無奈的語氣說明了平時在非

<sup>7</sup> 空間區位指稱為一空間場域的生產條件，是經濟地理學區位理論（location theory）中所使用的概念；在此借喻為小魚生活中學習空間的條件。

<sup>8</sup> 問題為「考試考得好，跟同學一起玩，這兩個你覺得哪個在學校裡比較重要？」

學校場域中遭遇的處境。在非學校場域中「也就只能讀書」的處境，可以從小魚日常離校後的安排理解，她是這麼描述的：

「就是放學嘛，就去安親班，就是大概是六點半的時候上完課，上完課就寫功課阿...六點半下課，要看媽媽幾點來接我們(與妹妹)...回家嘛，我就先洗澡，然後我媽就煮飯，然後我跟我妹洗完澡，我們就吃飯。不能看電視，所以只能聽歌，然後有時候晚上睡覺的時候也會聽。有時候要背唐詩之類的，就是老子、大學、中庸那些東西，我覺得那只是禮拜六下午就只是晚上要去那個(讀經班)，去那邊就要念那個，然後回家就要背，然後我媽叫我背的。我媽雖然會叫我背唐詩，但我通常都不會背，都不喜歡背，所以我就複習，就是有自修那些東西。」

平日小魚放學就會帶著妹妹往安親班移動，直到母親下班<sup>9</sup>才會一同回家。雖然小魚以「安親班」稱之，但實質上它更近似於第四章界定的補習班；根據小魚進一步對「安親班」的描述，在那裏的時間多數是進行英語的學習，為獨立於學校的進度，且當補習班的課程結束，小魚才會有時間完成學校作業；下面她描述著「安親班」的安排：

「每個禮拜都有週考，還有單字考。我大概六點十分左右寫完，寫完就老師也會複習英文，那時候就複習那之後寫的英文那個 wordship 之類的，就還有跟我們講解...等到六點半媽媽來接之前，那個時候就可以寫功課阿、寫完功課，就可以幫老師做一些有的沒有的東西，比如說幫他改考卷，對，改考卷，不然就是幫忙看訂正之類的東西。」

聽著小魚的敘述，並感覺不到像是對於學校課程的抱怨，反而可以察覺到她對於「安親班」安排的認同感；這般感受使研究者想起小魚曾在平日相處時說過「我在英語補習班泡那麼久，這種寫法也可以」的話，可見得英語補習在小魚學習生活中的重量。

回到家之後，小魚面對的是母親一系列的規範與安排，包括「不能看電

---

<sup>9</sup> 小魚的父親為台幹，長時間待在中國；因此大部分的時間僅有小魚與母妹一同生活。

視」與「背經書」等安排；因此在小魚的敘述中，可以聽聞她強調「聽歌」的重要性，就像這是唯一在家能享受的娛樂一般，而「寫自修評量」也是妥協後雙贏的最佳結果。

小魚在家的境況，對研究者而言是十分震驚的，因為如此順應母親管束的表現，實在是與其平常在學校目中無規範的行為大相逕庭；此外，平日常在社群軟體上看到小魚在線，在小魚自述時卻沒有主動提起，進一步詢問後，方得知平時在社群軟體上看到小魚的活躍，皆是她在家中「偷」來的時間。小魚說明只有在母親不再身邊時才能偷偷的使用。

「就我媽在洗澡的時候啊，或是他去倒垃圾的時候，就可以偷看...有時候就是有時候功課需要查東西，恩...週末的時候比較可以上 FB，就是如果平常要查東西，查完通常我就會偷偷上。」

所以只要在家小魚就是跟著母親行事，在假日時也是跟著母親去圖書館「讀書」、上作文班，還有晚上的讀經班等學業相關的活動。在家中只要小魚談及「做自己想做的事」，多半是撰寫自修與評量的學業活動，因為就連小魚閱讀課外讀物，無論是同儕間傳看的科學雜誌或小說<sup>10</sup>，都是在其母親眼界下的違禁品。當研究者問及在家中會不會拿書出來看，小魚立即且急促地說：

「不行啊，我媽那時候會坐在旁邊呀！我媽不喜歡我去看那些小說，他說看那些小說對以後沒有用。」

相較之下，在小魚的生活中學校反而有更多可運用的時間與空間。就如同開頭小魚說明「都會了，所以不用聽課」的言論，在上課時間她會運用為自己使用的時間；無論是超前寫作業、與同儕聊天或是看課外讀物。小魚是這麼描述上課的情況：

---

<sup>10</sup> 小魚曾提及閱讀課外讀物，有時是同儕間開始閱讀，便跟著閱讀，在訪談時她是這麼描述的：「暮光之城喔，喔我看過第一集呀，學校有第一集阿；然後科學少年，就是 22 那時候先看了，所以那時候就跟著看...就是剛好看到他先看，我就跟著看，因為它裡面有笑話之類的東西...而且我喜歡看人家介紹名人，就是看到名人的故事就覺得很有趣。」【I-B-1041225】



「太簡單的就自動省略...有時候數學課，寫數學課本就這頁寫完就繼續寫下去，然後就沒有聽老師講...就是無聊就會先寫啊，功課就不會那麼多。」

「我不會發呆，但是我會自己想自己的事情，然後就有就就玩頭髮。然後有時候會跟甚麼 1 之類的人聊天...就跟附近的人都有聊...比如說老師上到什麼，就聊什麼...我是上國語課的時候會玩，應該是數學課也會，而就講一下下而已，就剛剛講到一點點這個地方，這個地方就再講一點點這樣，然後想到就講一下...我上課還是有時候會看書呀，可是我最近不敢了，因為老師都知道我會上課看書，所以老師都一直看著我。」

她在深度訪談的敘述，與研究者參與觀察常在教室內看到小魚的行為並無太大差異；些許不同的地方只有在於 B 班的導師請了產假，新的代課導師與舊任班導上課習慣有些許不同，因此在小魚的描述中有較多談及課程進行時的狀況。參與觀察時因為 B 班導師很多上課的時間用於作業訂正之上，所以對於小魚而言，更是在訂正好或不用訂正的前提之下，大方的閱讀課外讀物、玩電子辭典、寫自己的東西或是直接離開座位找人聊天<sup>11</sup>；這也是最後小魚特別提到老師現在開始注意到她的原因。

在小魚平日生活的描述中，她的「學習」幾乎侷限於學業相關的內容；而在母親的安排與規範下，無論是憑藉著補習班或是自修評量的撰寫，小魚學會學校中的課程內容，這使之得以在學校場域中自行合理化自己運用的時間。生活中隨著不同空間場域的區位：在非學校場域中投入學習，在學校場域中與同儕玩樂；學業與同儕活動形成兩條主要穿梭路徑。

## 二、小魚：「自修和評量講得比較深一點」

若是站在學校老師的視角，秉持著班級經營與教學引導的立場，必然無法肯認小魚合理化在學校中自行運用時間的想法；然而，當學習表現的檢核只著眼於考試成績的結果時，又無法否認小魚合理化的立場。如此的思辨或許是協

---

<sup>11</sup> 詳閱筆記 O-B-1030922、O-B-1031013、O-B-1031017、O-B-1040306 等。

助他人同理小魚想法的方法，而轉換立場也是理解她學習方式的前提。

「那個我都會呀，這些比如說老師出的那些功課，不會的話自己回家看課本、看自修自讀呀，根本就不用老師講。」

「自修和評量喔，會講得比較深一點...上課有時候我會看一下，就是數學，老師上課會講比較額外的東西，我就會看；就有時候他（老師）就會出一些比較難的，就是轉比較多個彎的那種題目給我們寫之類的，就是比如說他會有比較快的那種算法。」

上面兩段小魚的自述，說明她學習的方式主要為透過自修與評量的自行修習，而評斷學習有效與否的基準，在於內容的難度與在考試的應用；因此在

「自修評量」與「學校課堂」的相較之下，自修評量的自修勝於課堂內的教學引導；所以小魚通常十分重視自修評量的學習，課堂中唯有提到考試會考，但評量自修仍未提供的內容，她才會選擇聽課。小魚對於自修評量的重視，在參與觀察時便有所覺察：記得在某一次的期中考前早自習，小魚突然跑來跟研究者抱怨著自己「自然」已經複習透徹了，想複習「社會」但因沒帶自修而無法復習。當時的對話是這樣的：

魚：「我假日已經花 14:00~18:00 的時間在圖書館看自然了，現在再看都覺得煩了，我比較想看社會！」

研：「你如果覺得你看的差不多，你可以看社會呀！」

魚：「可是我又沒帶自修，我都看自修！...」 **【O-B-1031104】**

顯然自對話中，可以理解自修對於小魚學習的重要性。奠基於最「有用」的基準，尤其是在考試中應用的有效性，在小魚的生活中非學校場域中的評量自修與英語補習才是學習的主打。根據「學習的難度」與「未來考試準備度」的評判標準，也多少說明了小魚對於英語班的認同感；就像她也是這樣的比較讀經班與作文班的差別：

「我不喜歡上讀經班，作文課比較有用...我媽就覺得那對以後會有幫助...

就以後國中，那些國文有幫助阿！因為他說國中最難的是國文，所以他就叫我做這些事。」

### 三、父母眼中「認真」的學生

小魚是她父母眼中「認真」的學生，這般的角色定位在她的自我認同中，也佔有一定的分量。自小魚的敘述中，可以察覺她對於學習的想法與行為，跟其與母親的互動有莫大的關聯；包含對於學業表現的重視、撰寫自修評量，以及何種學習是「有用」的想法，皆可以自描述中找到與母親互動的線索。當小魚敘述著「寫評量自修」的重要性之時，直接可以體會到行為此事，關係著小魚獲得父母認同的渴求。小魚說：

「複習自修評量，因為這樣就可以考很高，就會很有成就感；就是想要考好那種，就是得到成就那種...而且就是評量自修那些都有寫，爸爸媽媽就會覺得我學習態度就很認真！」

「從大概三四年級的時候吧！就那時候一二年級成績很爛，然後三四年級就不知道為什麼突然開竅，就開始讀書（寫自修評量）；爸爸媽媽就有稱讚我，稱讚我說我很用功阿之類，然後就常常給我獎賞之類的。」

「考不好，他們不會罵我，他們就覺得我就很認真，所以就不會罵我...他就說下次加油之類的，但就不會罵我...就是評量自修那些都有寫啊，就是態度認真阿。」

從上面三段小魚的闡述，可得知「撰寫自修與評量」在小魚學習生活中的幾個意義：首先是學習態度認真的展現，只要完成自修與評量的撰寫，小魚便會獲得父母的認同與信任，即使表現不佳也不會遭到責難；再者為獲得高分與成就感的方法，其中她特別提及在三、四年級時，因「讀書」也就是撰寫自修評量，而開始獲得高分，接著獲得父母的獎賞。小魚十分強調獲得高分的成就感，所以當研究者問及是否享受於征服自修與評量，她便馬上帶著笑聲，認同的回應：「合理！就是想要考好那種。」

基於小魚對獲得成就感與父母認同感的追求，更加說明小魚對學習要能助益考試表現的訴求；而在學校場域與非學校場域中可觸及學習資源的相較之下，小魚認為自修評量的撰寫與英語補習較能幫其達成訴求，因此在學校場域之中，她更加重視的是與同儕相處、玩樂的時間。

在學校班級中，小魚認為有一群跟他處境相當且志同道合的好朋友<sup>12</sup>，他們會一起討論傳看的書籍、補習班上過的內容，或是在上課時做自己的事情、聊天等；而訪談中提及學校中有趣的事情，多半都是與同儕玩樂的事情，比如說一起在課堂中編寫同儕關係的「祖譜」<sup>13</sup>等。因此，在學校中小魚並不喜歡「一直講課」或「規矩很多」的老師，面對這般老師小魚常常是很強勢的回應老師的管束<sup>14</sup>；反之喜歡會跟學生「聊天」的老師，小魚便曾這麼說明之：

「三、四年級的時候超開心的！（語氣加重）因為三、四年級的時候，老師就會講一些有的沒的，我們有興趣的話題，然後老師現在都不講，就一直講他的課，就不會講我們有興趣的話題，而且他不喜歡我們聊一些八卦的話題。」

對於未來的展望，小魚認為並不會有太多的差異，也就是在從事讀書、考試相關的學習活動，她這麼描述的：「就幾乎都在做這些事啊！國中生活，很累！」小魚提到她的母親已經開始為他設想國中的升學：

「我媽喔，他最近都會一起去找國中，去看以後我要去上什麼，比如說他想說他們學校<sup>15</sup>，他們學校我就可以走地下道，就可以走地下，然後我就可以去好班，然後讓我去考什麼資優班之類的...但是我並不想去讀那間，因為可能做錯事了，我媽就馬上就會知道了。」

---

<sup>12</sup> 小魚在訪談中，有提及她的好友 22 也是會在課堂中做自己的事情；她是這麼描述的：「22 就是有些上課的時候，也會看書阿，也會寫他的故事之類的。」

<sup>13</sup> 根據小魚的描述，是將班上的同儕以家庭關係互稱，這樣的情形在 A 班也可見。小魚是這麼描述自己在班級家庭關係中的角色：「我記得好像是 3 和 28 他們生的，他們生了六胎，是雙胞胎，然後有兩個夭折了，像是 4 就是他死了，然後我跟 27 是雙胞胎。」

<sup>14</sup> 五年級的資訊老師便是其中很好的例子，上課過程老師常有許多規則；小魚便常直接且具攻擊性的回應老師的管教，詳可見 O-B-1030904 等筆記紀錄。

<sup>15</sup> 小魚的母親為完全中學的教師。

「他(父母)覺得我一定會念的到高中...現在不是只要你想念你就能念嗎?政府就可以讓你一定念的到高中...至少要念完大學，但是我媽說到我們那時候念完大學沒有什麼了不起的，所以一定要念研究所。」

自小魚的口吻，可以感覺到她雖然不想循著母親的規畫，但她卻又深信於父母對於升學的看法。在小魚短程與中程的學習圖像，將是與現在差不多但加深學業重要性強度的生活。

#### 四、小結

在小魚的學習故事中，學習是作為「學生」的職責，學習的範疇常被認知為學業內容，依循著考試的安排有著既定的規格與程序；就像是生產線的產品，而小魚是打造品牌的製造商，以獲得最高效率與成績表現的前提，進行學習的活動。在小魚的生活中，自修評量與英語補習班擁有最佳的學習區位：在此可以自行超前學習，使之有效率地獲得好的學習成績，又可得父母的信任；所以將所有學業學習的精力投注於此。相較之下，學校成為小魚生活中的娛樂場域，在同儕關係的經營下，打造與家中不同的生活世界。

#### 參、「工廠」圖像比擬的觀點意象

當學習生活猶如工廠的營運，在生活中學習被劃分為不同的業務，具有一定規格、程序與範疇，相應有著專業的承包單位；將之交由它們處理可以獲得降低時間成本與質量保證的效果。這段話陳述著研究者與小魚談話後的體會，誠如下圖（圖 5-1）呈現的意象。





圖 5-1 小魚學習觀的意象

#### 一、輸送帶——小魚學習歷程中的知識意象。

輸送帶的意象呈現工廠生產線運作的流程：擁有明確的生產標的，且在成本與利潤的考量基礎上，歷程往往都會選擇最有效率的區位進行生產工作。在小魚的學習觀中，學習是作為「學生」的職責，在具有明確學習標的之架構下，學習歷程就像是生產線運作的流程，循著學業進度的規劃，在考量時間成本與學業成效的條件下，安排學習的實踐時機。

「就是想要考好那種。」清楚闡明小魚學習最主要的想望，也展現她學習的主要範疇為學業相關內容；在當前學校系統的升學與測驗機制下，遵循其知識內容的進度規劃，步步征服並在其中獲得成就感與肯認。小魚將「自修和評量講得比較深一點」作為選擇學習的基準，在考量學習進度與考試成績報酬的歷程，更證明其追求學業表現的學習目標；而小魚表達「就幾乎都在做這些事啊！」的語句，為其學業主軸的學習生活畫下貼切的註腳。

這都說明了在小魚的學習歷程中，學習者與知識的互動過程，鑲嵌於「學

生」身分認同的基底。上面描述的學習者與知識互動關係，就像是生產工廠中生產者與輸送帶的關係：「學生」便是生產工廠的名號，在生產「最高學業成績表現」的目標下，輸送帶上運載著學業知識文本；小魚作為其中生產者的角色，在自身可觸及的資源與空間區位，最「有效率」的安排輸送帶運作的歷程，即學習實踐的歷程。

基於如此對小魚與知識互動關係的比擬，想要更理解其學習歷程，便需要進一步釐清小魚習得「學生」身分認同的脈絡。延續圖像比擬的思考，便須勾勒出「學生」生產工廠的市場、生產區位，以及生產過程的產業現象；這包含著小魚身分認同的社會化歷程、支持此互動歷程運作的基礎，以及學習歷程中遭遇空間區位的互動與調整等。

## 二、「學生」的職銜——家中學習規劃下的身份認同。

「學生」是相應於教育機構下的身分角色：在教育機構的規劃下，學生角色具有完成學習機構教育目標的任務。在小魚的個案中，她的「學生」身分認同，乃相對於「學校機構」的教育目標而生的角色；這可以從她的學習內容與文本，皆為學校學習的相關內容之情形體會。然而，依據小魚所述學習的想法與行為，學校並非獲得其學生身分認同的主要所在；而是源於家中與母親的生活互動之中。

小魚的家庭生活，由於爸爸的工作是台幹，長期外派於海外，所以她平常與父親的互動僅於有時的電話聯繫之上，她多數的日子主要只和母親、妹妹一起生活；而小魚的母親是一名中學老師，平時家人相處的時間，便為母親下班的時間與假日時光。根據小魚的描述，在家中依循母親的日常規劃，除了一般生活作息，大多數的時間都投入學業學習的規劃。

包含著平日放學後的補習班、返家後背唐詩、撰寫自修評量，以及假日一起去圖書館複習學業、上作文班與參加讀經班等學業學習的活動。相依也有一系列對娛樂行為的規範：比如說像是不能看電視、不能玩電腦與手機，以及不能看小說等課外讀物。無怪乎，小魚會以「...也就只能讀書啊！」來形容自己

在家的處境。

從旁人的眼光看小魚日常的家庭生活，會感覺就像是一般在學校裡的生活；在母親的規範與規劃下，小魚需要依循之一一完成，如同學校老師要求學生完成課程規劃的內容一般。實際上，在母親一系列學業學習的規劃中，都可以體會到小魚媽媽，在職場經驗累積下的前瞻：就像小魚媽媽對孩子學區的選取<sup>16</sup>、關於學校升學的管道與資訊等；也像是下述小魚曾提及，她母親說明這些規範與規劃安排的原因：

「我媽不喜歡我去看那些小說，他說看那些小說對以後沒有用。」

「我媽就覺得那對以後會有幫助…就以後國中，那些國文有幫助阿！因為他說國中最難的是國文，所以他就叫我做這些事。」

這些話語都說明著，小魚母親的規劃與規範相應的想法，而之中「有用」與「有幫助」的基準皆與學校系統中的學業內容相關。顯示小魚在家中的母女互動，鑲嵌於母親「學校老師」與「學生母親」雙重身分角色交融的辯證歷程：一方面在中學的任教經驗，讓她熟悉學校教學運作的機制與中學老師對於學生的期許；另一方面作為學生的母親，期望孩子不要在往後的學校學習中處於劣勢。

對於小魚而言，縱使並不喜歡媽媽如此緊迫盯人的規範，但奠基於她一系列學業學習的成功經驗，她是接受母親的想法。雖然根據小魚敘述的未來展望，並無法感受到她完全的理解並認同，她母親對學業與升學的前瞻與顧慮；然而在日日實踐評量自修的撰寫與考試獲得高分的情境，使她眼下正享受於征服考題的成就感與父母給予肯定的認同感。

在母親的學習安排下，學生學業學習的角色任務，儼然成為小魚日常主要的生活實踐；無論是學習或是想學的內容，都與學業考試機制與未來升學脫不了關係。憑藉日常學校考試所獲得成就感，以及父母給予之「認真」的認同

---

<sup>16</sup> 小魚就讀南明國小屬於跨區就讀。



感，更加穩固了小魚作為學生投入學業學習的身分認同。若以起初「工廠」圖像的比擬，父母便為小魚「學生」這職銜相對應的市場，而家長的認同與作業後的成就感，便為隨學習歷程而生的報酬。

### 三、學校的空洞化——在小魚的學習區位中，學校場域的意義。

根據上述小魚「學生」身份認同的社會化歷程，說明她對於學習的看法與認同，源於家中的互動歷程；而其「學生」身份認同的內涵，限於學業學習的表現之上，並未含括順應學校規劃的行為表現。因此，即便小魚的學習的主軸都在於學校的學業，但在學習目標為「考好」的前提下，學校場域裡的學習，對小魚來說並不具有優先性。

誠如先前描述小魚如何學的內容：「自修與評量講得比較深一點。」在家中安排的學習條件下，學校場域中的課堂學習對小魚而言為無學習效益的；這可以整合小魚學習生活中，在學校場域與非學校場域的學習經驗來檢視。在非學校場域中，無論是自修、評量的練習，或是補習班的學習，都讓小魚超前學會學業內容，更有效率的達成「考好」的目標，又同時可獲得父母的認同；相對在學校場域中，「無聊」、「我都會呀」與「講好幾遍」都是小魚常用來形容學校學習的字詞，說明學校中的課程安排並無益於幫助她達成學習目標。

借用「產業空洞化」<sup>17</sup>的概念，站在小魚這般學生的立場：在追求高分學業表現的前提下，學校原本「進行學業學習」的功能，被非學校場域中「超前」或「更有效率」的學習單位取代。他們在學校中不學習，卻在非學校場域中學習的現象，猶如「學校的空洞化」；在小魚眼中學校場域喪失原本學業學習的功能，她在學校中的學習僅存交作業與完成考試的義務關係。因此，在學校生活中雖然總可見小魚優異的學業表現，卻不見她認真的投入課堂活動之中。

「學校，跟同學（一起玩）比較好...」闡述出小魚在學校比較重要的事

---

<sup>17</sup> 產業空洞化（industrial hollowing-out）說明一產業的原產地，在交通與通訊技術的發展條件下，因與外地生產條件相較之下，喪失生產的競爭力（例如：生產效率低、成本較高等原因），而造成產業外移的現象。

情，也常在她自述的學校生活中，聽聞同儕相處與玩樂時間的重要性；學校場域在前述學習不利的條件與非來不可的情境下，同儕關係與娛樂性質的活動，成為小魚在學校的生活主軸。

這歷程就如同一個區域遭逢產業空洞化後，面對廠房留下的閒置空間，為了活化區域發展，便會立基於原有的空間資源力求產業的轉型。學校場域這個空間，除了老師在上課時間的運作課程之外，在學生們集體生活的情況下，也提供了聚集同儕與發展關係的空間；而像小魚這般認為學校課程無用的學生，學校這個場域對他們而言，成為發展同儕社會網絡與認同的重要場所。

這般同儕關係的發展，可見於參與觀察的經驗或小魚敘述的同儕互動：小魚在學校的好朋友，大部分都與她有相似的處境；平日在學校的時間，他們會一起討論傳看的書籍、補習班上過的內容、抱怨不喜歡的老師，或是在上課時做自己的事情、聊天等。在互動過程中，他們發現共同訴求的學習目標，並產生相似學習遭遇的共鳴，進而建立具認同感的交友圈。學校這個空間，讓他們在生活中開拓了另一種學習的社會網絡，並藉由網路的社群軟體與資訊，自學校延伸到非學校場域的生活；這也補充說明了，小魚一方面認同母親對學習的規畫並順應母親的規範，另一方面又趁母親不在的時間，偷偷逾越母親訂定的規則，使用社群軟體經營同儕關係，形成另一條穿梭路徑。

基於上面學校在小魚生活中的意義描述，對照參與觀察的經驗，便能更理解小魚在班上的社會關係。小魚憑藉著在非學校場域中的學習經驗，以及學業優異的表現，在班上形成一小群具相似背景的同儕團體，同時也被部分同學，視為借抄作業的主要門戶<sup>18</sup>；在班級的同儕關係中具有一定的地位。老師即便不喜歡她總是在班上我行我素的做自己的事情，但相較於學業表現較差的學生，也鮮少將她視為麻煩或問題人物並進行特別管教；反倒是小魚在課堂中，常對於自己不喜歡的老師與課堂，進行直接性的意見表達。

---

<sup>18</sup> 詳可見筆記 O-B-1031104。



#### 四、小結

「工廠」的圖像比擬著小魚學習觀的意象。小魚在單一旦明確的學習目標與架構下，面對不同的學習場域與資源條件，構築出具先後順序、優劣之別的學習區位，規劃安排最有效率的學習歷程。探究此學習觀點的社會化歷程，乃鑲嵌於家庭中與母親的互動關係：母親對小魚學業要求的生活規劃，反應了她在「教職」與「母親」角色重疊的情形，也說明了母親對「學生」身分的期望與想法。在小魚的學習歷程中，學校場域儼然失去了學業學習的競爭力。然而，在能輕鬆應付學校學業要求的前提下，學校的時間與空間被轉為建立同儕關係之用，在小魚的生活中闢造了另一生活的社會網絡。



## 第二節 部落：小陳的學習觀構築

### 壹、研究者視線下的小陳

小陳是擁有鮮明色彩的學習者，對自身喜愛的跆拳道學習與其滿腹的網路資訊感到自豪；而他對學業學習的輕視，使他在學校場域中顯得獨樹一格。在 A 班的教室中，小陳常被學校的老師們視為「麻煩人物」，不交作業、上課插嘴、嬉鬧或嗆老師是他在課堂中常有的表現；然而在平日相處的過程中，卻容易對他口若懸河的論理與訊息分享感到訝異。

初次的察覺便是在美術課，當教學者一步驟、一步驟的講解卡片製作過程時，小陳在底下不急不徐地向研究者說明，自成一套設計機關的方法，而且是以機械原理的機關操作來說明，而這些知識都是自己汲取於網路訊息而來的

【O-A-1030915】；他的語氣中充滿著鄙視課堂的意味，當時便引發研究者對學校教育存有的反思，也激起研究者想進一步了解他的興趣。日後也發現小陳喜歡在同儕間發表，他對時事的評論或分享觀看政論節目的心得，雖然同學並不怎麼捧場。這些私底下有條有理、能言善辯的形象，卻與他在學業、課堂中的表現大相逕庭，十分好奇這種反差的原因。

探究其一天往返學校與非學校的行程：基於自己學習興趣的所在，小陳面對學校場域中必須完成的作業與考試，為了爭取自己的時間，對於學習時間的安排便有著不同的策略與樣貌。通常小陳鮮少將作業與考試準備帶離學校，若非利用下課時間完成，便是直接不完成。放學後通常便是自由運用的時間，依據自己的興趣從事不同的學習活動：依照可觸及的資源，包含去上跆拳道、使用多媒體、網路資源或借閱的書籍等，進行自己安排的活動，其中運用社群媒體經營同儕關係也是重要的安排。

在初步勾勒小陳的學習生活中，容易覺察到「自己」是主要的主角，而家人在其中並沒有被提及；小陳的父親是一名警察，但因為調職的緣故，並沒有與小陳一家人同住，而小陳的母親是市場攤商，比起學業更加關切於小陳對家

事的處理。所以平日小陳在家中，只要完成母親交代的家事，其餘皆為自主運用的時間；在小陳學習生活中，他都將時間用於跆拳道練習與網路使用上。

小陳的學習經驗是引人入勝的故事，而其迷人之處在於學習的熱情綻放於非學校場域。小陳近乎不理會學業的學習，且作業等學業性質的活動皆會滯留於學校場域，不會占用到非學校學習的時間與空間；相對的，小陳卻也持續的試圖帶入在非學校場域中的學習經驗至學校場域之中，欲佔據其中的一席之地，即便在他者眼中是毫無意義的行為。對小陳學習生活的理解，挑戰了過去以學業為學習主調的想像；若將學習的視野只放置於學校之中，那麼小陳便無所謂的學習行為，小陳的故事指引學習的探究踏出學業範疇與學校場域。

## 貳、小陳學習生活的對談與敘說

「...問題是我們懂那麼多幹嘛？我的志願又不是填寫那個要當 3c 員工...你就想一下，我給你一千塊，但是你在美國要怎麼花，你在中國怎麼用、你在日本怎麼用？」

小陳在一瀉千里地說明了在網路學到的資訊之後，補上了上面的話語；透過貨幣的譬喻釋出了一則訊息：即便接觸到各式各樣的網路資訊，但只要非「我」<sup>19</sup>之類皆為無用之物。這般訊息對研究者而言是詫異的，但這卻寫實地描繪了小陳對學習生活的態度：雖然表面觸及各種學習媒材與資訊，實質上卻不似眼前所見的具有一定的意義，意義的生成源於小陳的「選擇」。

### 一、網路取代學校？

「在學校最重要的？朋友，哼哼因為上課的東西都沒在用，都在那邊恍神，有學跟沒學一樣；十二年國教，我覺得不如把他砍成六年國教，直接從國中開始教起，要不然，也可以九年國教，然後國小砍掉一半，要不然國小那邊就一直在那邊鬼打牆、鬼打牆，有教跟沒教一樣...我覺得政府不如叫我們看些書，查一下網路的資料，教的東西都比學校好

---

<sup>19</sup> 此處「我」主要代表為自我認同之事。

用。」

小陳一如平日發表言論般地回應研究者的提問<sup>20</sup>；鮮明的立場映照出小陳生活中兩相對立的學習世界：學校與網路的世界。聽聞小陳這番言論，其實並不意外，恰與參與觀察時所見的反差表現相互輝映：平時在課堂中不見他的積極參與，但在私下卻常聽到他滿腹資訊的分享；這也是小陳吸引研究者目光的契機。基於這契機在訪談中不免會好奇的探詢小陳這相對立的源頭，面對對照學校學習與網路上學習的提問<sup>21</sup>中，他是這麼說的：

「一年級的時候就覺得有寫跟沒寫一樣，然後五年級的時候，就覺得你他媽的在鬼打牆阿，一年級就教過了、三年級教過、四年級教過，你他媽在鬼打牆阿，為什麼你（學校）不去學那個樹的年輪，它鬼打牆還會慢慢往外長，阿可是就是學校雖然也是樹的年輪阿，阿拜託你畫的快一點可以嗎？」

小陳激動的話語，訴說著他眼中學校裡的學習。除了「鬼打牆」<sup>22</sup>的評論，在訪談過程中小陳也曾以「『幼稚園』就會了」<sup>23</sup>、「用不到」<sup>24</sup>等，作為評斷學校學習的評語，然而卻未相對應的聽聞他闡述使用網路資訊學習的具體相對例證，這使研究者對於他的言論多了幾分疑問。

實際上，學校學習具有「重複」、「乏味」且「緩慢」的評論，並非只有小陳提及，在小名與小魚的敘述中也能聽聞相似的評斷；只是相對於小名與小魚，自小陳強烈的話語中找不著支撐其評論合理性的證據。雖然在平日的相處中，常聽聞小陳分享在網路中的見聞，也見得他向同學宣示其所知道的知識

<sup>20</sup> 提問為：「對你來說學校最重要的是什麼？」

<sup>21</sup> 當時研究者的提問為：「那你是什麼時候開始覺得學校裡面的東西不如網路上自己看到的東西，大概是什麼時候開始有這樣子的想法？」

<sup>22</sup> 「鬼打牆」的意思為重複之義。

<sup>23</sup> 原句為「...我是覺得幼稚園就教過了，簡單到我就覺得這不是應該懂得嗎？現在我覺得社會跟自然，那個都是幼稚園都教過的阿...」其中幼稚園的意涵，訪談當時向小陳確認其象徵為「你不用教大家都知道」的意涵。

<sup>24</sup> 原句為「就都用不到，幹嘛學」小陳用以描述課堂中的學習，當時他以代數作為闡述的例子，說明他認為抽象的概念不會在現實中實踐。

<sup>25</sup>，但這些觀察所見，卻無法構成支持網路資訊取代學校學習的證據，因為在小陳的闡述中並尋不得這些行為的意義。如此的覺知對於研究者而言是挫折的，但也因此澄清研究者在參與觀察時所持的預先假設。

## 二、壁壘分明的學習空間

為了將小陳斷裂且散落的言談或行為訊息，拼湊並理清成完整的圖像，拋開起初對小陳案例研究興趣的預設，具體的理解他日常的學習生活；發現學校場域與非學校場域在小陳的談話中，展現了壁壘分明的空間關係。當談及關於在學校裡的日常，小陳總是著墨於他「嗆」老師的事蹟，或是在課堂中玩耍的情況；他鉅細靡遺的描述並引以為豪的說明這些行為在學校中的名氣：

「…阿就是什麼都敢做，所以就被他帶到輔導室了，然後就被○主任認識了，其實都做很多事啦，只是沒被帶到輔導室而已啦，我做的很多事都是全校都知道…。」<sup>26</sup>

確實他口述的這些事件，在參與觀察時都常有耳聞，即使當時研究者並不是待在 A 班觀察，也總是在觀察會議中聽聞其他研究員說明著小陳的事蹟。

然而，當進一步詢問其學校課堂中的情形，嘗試聚焦於課堂中的內容，小陳則是蜻蜓點水般，不經心的以他都在課堂中「恍神、玩筆、放空」帶過，就像不想被提起般的虛應故事；接著質問他「這樣你有上到課嗎？」他便振振有詞的回應說：

「我就是有『恍神』，才有上到課，所以才會被生氣，才會被罰，反正上課就這樣睡覺…老師在講什麼，把該講該講的啦啦啦，老師就會突然講『安靜一點啦！』好，這樣就睡覺，就像○○老師說他之前當兵的時候睜著眼睛睡覺，就這樣。就像這樣睡覺(表演睡姿)。」

「我就是有『恍神』，才有上到課」這樣的說法，令人困惑卻也十分玩味。

---

<sup>25</sup> 小陳曾向其他同學炫耀自己所知的社會知識，並挑釁的挑戰他人，以社會知識一分勝負；詳見筆記 O-A-1031027。

<sup>26</sup> 本段敘述主要為小陳引以為豪的說明在學校之名氣，而前後的刪節號為他分別描述了兩起在教室中「嗆」老師的事件。



「恍神」是分心的意思，在小陳的自述出現，基於參與觀察的經驗與訪談中小陳的自述，有著兩種釋義的可能性：其一為小陳參與課堂的行為，被他人視為分心的行為，小陳表述了在教室中的處境；另一種說法則為參與課堂本身對他而言是分心的；而這兩種可能性分別呼應小陳在課堂中的處境與其想法。

猶記得進入班級觀察時，多少都能見得小陳回應課堂的行動，然而大部分都被教學者制止，原因常源於不符合課堂教學的引導；就如同先前提及在美術課的情形，小陳縱使有實踐作業的想法，然而不遵從上課節奏的行為，總使之不被學校老師認同<sup>27</sup>。至於「參與課堂對他而言是分心」這層面的詮釋，則是基於小陳對學校功用的認知，以及對學校裡時間的概念。小陳在深度訪談時曾這麼提及：

「就是來學校，不如自己翻書來看，然後來學校現在的最大功用根本不叫學習，根本就叫做交朋友...問題是交朋友只能十分鐘...一天最重要的只有十分鐘，然後乘以這個（節數）...。」

「在學校裡面有自己的時間嗎？應該說什麼啊？上課時間都把下課時間給用掉了，我們下課時間還要做一些有的沒有的事...老師就說：『你們就要聊天下課去聊，要喝水下課去喝阿！要打球下課去呀，阿說上課，學習就好...』有沒有聽到學習就好，一件事四十分鐘；下課，你要跑步阿、你要打人阿、你要討債呀什麼的十分鐘、十分鐘把他花光光（台語），哪有可能！」

「下課十分鐘」是上面兩段話一直提及的重點，也是小陳表達學校裡最重要的時間，彰顯小陳視交友為學校主要功能的想法。關於學校的相關描述，自小陳的口中並尋不得「學習」的訊息；倒是「老師」在小陳的學校生活描述中，一直作為反派角色活躍的演出。無論是小陳英雄式的描述「嗆老師」的過程，或是在他合理化課堂行為的論述中，老師的言詞也成為主要的對證；都說

---

<sup>27</sup> 詳可見筆記 O-A-1030915、O-A-1031006，當時小陳被同儕告發自行完成作品，而老師回應之：「每個人繪畫的天分有別、不強求，但說做的事還是要做，這樣你跟本剛沒聽我上課。」

明這齣以小陳為主角的學校劇場，劇情主軸都圍繞著抗拒學校老師的事蹟。

在離校後，小陳的生活主要進行於電腦與跆拳道的道場。雖然小陳一周也有一、兩段時間必須去英語班，但據小陳的說法去英語班就像在學校一樣，他並不會有任何學習的作為；當然在非學校的場域中他不會執行或關切學校的作業或事務。小陳如此說明著放學後的行程：

「我有去老師的加強班<sup>28</sup>將所有功課都寫完...到五點四十啦，然後陪一些一樣是加強班的出去混一下...就到處走一走呀，接下來回家就是打電腦、打電腦、打電腦 and 打電腦（台語）。」

「很少<sup>29</sup>，就都大概這個時候（老師的加強班）寫呀，因為都在學校寫完...我當然不會，英文（英語班）只是看裡面的情況...超屌的，就是什麼都不做，什麼都不背...。」

根據小陳的敘述，他在星期一、二、四，三天放學後留在學校參加老師的加強班，而完成作業是參加加強班最主要的目的；因此他表示在家便完全不會從事學校相關的學習。回到家中便幾乎是自己的時間，通常小陳若是沒有被母親要求做家事，大部分的時間都會投注於電腦前。

「打電腦」是十分籠統的說法，在電腦前有很多種可能性：寬廣可論及國際網路連接的萬千訊息世界，狹隘也可只侷限在特定的社群之中。倘若根據平日與小陳相處的經驗，以及他推崇網路自學的想法，勢必會好奇地想理解他

「打電腦」的具體經驗；然而自小陳的口述中，卻不常見遊歷多樣資訊的敘述，只見電腦遊戲的說明：

「打 CASO、啊滑手機，就是維加斯，看 LINE，然後玩一些男生懂的遊戲...就是那些打打殺殺，打打殺殺。」

聽聞小陳一連串的电玩遊戲描述，研究者不禁拿出他先前提出「查一下網

<sup>28</sup> 不同於學校所設置的激勵班，此處老師的加強班為 A 班導師將學生留校輔導的班級。

<sup>29</sup> 當時研究者接續性的提問為：「你在家好像都不會做功課吼...阿你都不用複習、或是補習，像你也有補英文啊？」

路的資料，教的東西都比學校好用」的想法，詢問其何以使用電腦網路學習到資訊，但僅收到他含糊地回復：「恩...大部分的時間都在 PLAY GAME。」說明了小陳使用電腦的時間，對他而言主要是處於電玩的時空之中。

同樣鑑於參與觀察的經驗與訪談時敘述的落差：常聽聞小陳分享他看政論節目的心得，卻在自述中不見其提及的情形；研究者主動的詢問起收看新聞與政論節目的事情，小陳便提及當時家中的情況：

「有時候我都會轉新聞，啊不過阿嬤來的時候就是大部分都看韓劇吔，沒什麼時間看新聞。」

小陳說明他看新聞與政論節目是與父親一起收看的<sup>30</sup>，而當時父親的警察工作調往離島，同時間阿嬤也來訪，所以就很少看新聞與政論節目。在討論視聽新聞與政論節目的過程中，小陳特別提及旁人對他的看法：包含母親說他「長大了喔、變老了喔！」以及同儕賦予他「政治哥」的稱號，都可自小陳自豪的神情感受到他認同這件事情的心情。

除了「打電腦」之外，占小陳非學校多數時間的便是跆拳道。小陳一個星期中便有四天會到跆拳道的道館練習，其中周末兩天都近乎是半天在道館中度過的；他提到在一年之中都會參與兩到三場校外的跆拳道比賽。之前小陳便曾因為比賽獲獎，在學校朝會時接受表揚，猶記得當時校長還稱他為「跆拳道達人」，簡短地分享了學習跆拳道的心得<sup>31</sup>。對於小陳來說，跆拳道是自己爭取而來的學習；當時聽小陳描述他拜託他母親讓她去學習的過程，可以體會到他對跆拳道的喜愛：

「...看到表演，然後因為之前其實就已經很想去了，然後當天之後一直盧媽媽、一直盧媽媽。然後那時候三年級，媽媽就啊!!!隨便啦! 隨便啦! 現在就練得很勤。」

---

<sup>30</sup> 在訪談中提及：「爸爸先看的。」

<sup>31</sup> 詳可見筆記 O-C-1040316、O-C-1040611，當時研究者身處於 C 班進行觀察；其中 O-C-1040316 記錄著校長表揚小陳的情形。

關於跆拳道學習，小陳特別提到：

「...你花一天的時間，你在體能上面，花一天的學習猛練喔，有可能，他就練出二頭肌，有可能；而且你一天的猛練我跟你說，他可以從我們最低是白帶喔，他也可以打到我們那個要練兩年才能學的會的八獎。」

自上面的敘述中，可以理解在小陳的認知中，練習跆拳道容易獲得具體成果的想法；其中也能發現小陳對跆拳道的掌握，後續他也提到自己未來的職志，期望能從事與跆拳道相關的職業，再次展現了對跆拳道學習的喜愛與認同，他是這麼說的：

「我如果我能，就去當那國手或教練，如果都當不成，就去當警察，因為那個跆拳道有加分...就跆拳道跟柔道，阿爸爸是剛好選柔道。」

在小陳非學校場域中的生活描述中，總可以聽聞他對「打電腦」與「跆拳道練習」的生動描述，就如同他時常滔滔不絕地分享他的看法般；對比學校學習的描述是更加的多彩。雖然小陳並沒有特別提及，但自小陳受訪的歷程，可以感受到其父親對其的影響力：包含他提到會與父親討論時事、有問題會詢問父親<sup>32</sup>，甚至是小陳未來的職業候補也為父親警察的職業；總能在小陳的敘述與訊息分享中捕捉到父親的身影。因此，即便小陳與母親的相處時間較父親長<sup>33</sup>，提及母親常限於家務，在小陳的想法中不易見母親的觀點。

自小陳對日常生活的描述，若只討論所處的學習空間，同樣是面對著學校的安排，在非學校中也有著英語班、才藝跆拳道，以及多媒體的使用，就此層面而論與他人並無太大差異；然而，當考量小陳的主觀陳述時，便只能在非學校的多媒體使用與跆拳道尋得小陳實踐學習的闡述，即便學校與英語補習班是打著「學習」的招牌，但在他的口述中卻不聞他實質的學習行為；這般情形在

---

<sup>32</sup> 在訪談中，問及「有問題如何處理？」小陳表示在家中會詢問父親，此處他特別提及母親因為「休學」所以「應該不會回答」；先前問卷【Q-A-1040119】小陳勾選母親為國中肄業。

<sup>33</sup> 小陳訪談中提及父親調職離島，返家時間不固定，他是如此說明的：「他...前幾天回來個五天之後下個月，下個月是阿嬤回診之後他還會來，然後他回去之後會順便帶阿嬤回去。所以我也不知道他什麼時候再回來，所以就是長也不算長，短也不算短，不如短痛一個月大概來個五，四天吧。」



小陳主觀的學習空間中形成壁壘分明的狀況，學校相關的學業學習與網路使用、跆拳道練習的狀況形成強烈對比。

主觀詮釋就像鏡片顯像，同樣的靜物經過不同的鏡片折射，成像便會是迥異的面貌；究竟是怎樣的思考鏡片，使得實存的空間，在小陳的觀念世界上顯像出如此景像？

三、小陳：「就都用不到，幹嘛學」

自小陳的闡述或許有理解的線索。當時在訪談中討論到學習的重要性，小陳立即就學校裡的學習作出評論：

「就都用不到，幹嘛學...你用的到  $x$ ？你用到  $y$ ？算那個姊姊有多少錢呀，妹妹有多少錢呀，直接用數的還比較快，還用算的...我心裡想說，你跟我說他們加起來有四千六，姊姊一百八，然後妹妹多少錢，是習作我就想阿算了，如果是真實生活問一下這個問題，幹你阿嬤咧！你把我當什麼？」

聽到小陳這麼說，當時並不太能苟同他的論點，鑑於自己理解學習代數的用途；因而接續他的話語，向他提出「你覺得這些東西都跟你的未來沒有關係」的問題。令人意外的，小陳竟然更進一步地闡述他「用不到」的想法，強烈的語氣就像是要說服人認同他的想法：

「沒有關係，真的沒有啊，你想到你會用到  $y$  嗎？就算你到國中理化，你說什麼我們現在有在研究一種石墨，叫做石墨烯，他很厲害的一個建材，阿可是問題是我們買不起呀，那有個屁用阿，一公克要兩千塊。」

以石墨烯作為闡述的例子，雖然不能確認其所述的可信度，但令人訝異的是其中「國中理化」與「石墨」的相關敘述，不禁使人好奇這內容的來源。問他：「那是你科展<sup>34</sup>的題目嗎？」小陳便又進一步的接續論述：

「不是，之前上網看得。問題是沒什麼屁用啊！一公克需要兩千塊，你用來做什麼？就算他一公克要延展性，他一克就要兩千塊，你把那個兩千

<sup>34</sup> 南明國小每學年每位學生或是小組，必須交出一份自然科展的報告。



塊，不如請我吃一頓牛排；然後你那個兩千塊，你那一千塊就算他可以撐起一個大廈，他是可以撐起大廈，那你說他有多了不起，頂多只能做一些高科技的東西，我又用不到，又沒有發展到手機上面、是有發展到手機上面，阿問題是我們懂那麼多幹嘛？我的志願又不是填寫那個要當 3c 員工。」

聽完小陳一連串的闡述，得知他的內容是源自網路的資訊；但不能理解的是小陳能源源不絕地將這些網路訊息闡述，卻又一再強調這些學習對其來說是無用的。這使得研究者難以置信，不斷的再次確認這些訊息對其的意義，然而僅換來他一再地舉例強調「沒有用」的想法。

小陳以「貨幣跨國就無用」<sup>35</sup>作為比喻，雖然當下研究者提出以「跨國匯率換錢」反駁了他的論點，但小陳卻更加強了語氣回應：「不行換！你拿著一千塊走在路上，喔你炫富喔，到了別的國家那只不過是一張紙，哪個白癡在那邊煽，笨喔！」在他的比喻之中，「國家」象徵著身分認同而「貨幣」就是知識，在此之中並沒有「跨國匯率」的法則；說明在小陳的想法中，學習知識是依循著自身的角色認同，而若逾越這邏輯知識便毫無意義，就像貨幣的效力乃基于一國的治理。

接續上面的論述，小陳主動的提出縮減義務教育<sup>36</sup>的想法；自「我覺得政府不如叫我們看些書，查一下網路的資料，教的東西都比學校好用」的敘述中，說明在學校與網路兩者之間，對小陳而言網路世界有著較多「可用」的可能性，而這可能性源於「查詢」的主動選擇特性。實際上，當小陳談到學校學習的內容似「鬼打牆」時，他也接著提到：「...不需要學校，我就只要上網查，不會的東西就上網、上網、上網。」再次提及以「上網查資料」作為替代學校學習的方式。

---

<sup>35</sup> 原敘述詳見 p.98。

<sup>36</sup> 前面已引述 (p.98)，此處不重複引述。

當問及學校學習與未來職志的可能關聯性，小陳僅認為是「比較好考」的用途：

「比較好考，警察還要英文阿、數學阿。考數學搞屁啊！就是什麼數學阿、英文阿、國語阿，都還要考，數學我真的搞不懂那個要幹嘛。然後…國語可能是處理一些文件啦，然後英文可能是遇到外國人，我真的不知道數學是衝殺小（台語）。」

在這一系列的談話中，從小陳的話語中總可察覺到「有用與否」的評斷邏輯，就像是一把量尺，掂量著不同學習的價值份量；而這把量尺是奠基於他個人生活中可實踐的經驗，因此小陳自我生活的視野便是量尺的尺度。基於此便能理解，小陳面對著可觸及的學習空間，卻付諸於不同的學習行動；而在學校學習的應試工具性與網路使用的可選擇性相互對應之下，小陳認為在網路中有更多學習的可能性。

#### 四、學校中的旁觀者

「應該說是學校的東西補腦帶…問題就是學校的腦袋已經死了。完全不夠，完全死了，還不都是每天在那邊，也是只能加一點趣味性，加了趣味性之後學了些什麼？」

小陳再一次的評斷學校裡的學習；以「完全不夠」來說明學校學習，在他前面的幾次評論都可以收到如此訊息：無論是相對應於自己的生活或是網路世界，在學校之外總有更繽紛的學習空間。聽聞小陳提到「只能加一點趣味性，加了趣味性之後學了些什麼？」心裡不禁回想起過去參與觀察的經驗，發現也曾有過相似的想法與疑問。在 A 班的課堂中，時常有各式各樣的競賽與活動，觀察時總會看見學生興高采烈的搶答，但心中總有著對於實際學習的疑問縈繞於腦海之中；而小陳的陳述與研究者的想法獲得共鳴，似乎他也站在課堂之外，有著相似的視野。

小陳富有主見、鮮明大膽的說話風格，在學校中並不討喜：無論是學校老師或是同儕，在學校生活中常視他為「麻煩份子」；但小陳並不以為意，持續踱

步於自己的想法與步調，甚至是以此自詡。相較之下，當小陳談及在家中之事或跆拳道練習時，可感受到更多的認同感；他可以很自豪地描述弟弟有問題都要依賴他<sup>37</sup>，在比較學校與跆拳道的不同時也是這麼描述的：

「有強必有弱，可是跆拳道跟學校不同的地方就是，學校不以強輔助弱，跆拳道可以強輔助弱，我們強的都要去輔助弱的阿，要去教弱的，但學校老師就說你不要吵、不要吵、不要吵。老師就覺得我們還不懂，今天教一加一好了，我懂○○還不懂，我就可以教，可是在上課時間，老師就會說你們不要吵，在跆拳道他不會壓抑我，我就可以慢慢地教導他，他還是不會，就還是可以繼續呀。」

自小陳的敘述中，總可以察覺到他擁有很高的自我意識；而在學校與跆拳道兩個場域之中，根據小陳所述顯然在跆拳道的學習場域中，展現自我的空間，這也使人可以理解小陳予以跆拳道的學習更多認同的脈絡。

鮮明的自我意識，或許源於家中父親長期不在，作為長子的小陳常被母弟依賴，就像代替了父親在家中的角色，如此的經驗刻劃出他主動、涇渭分明的性格<sup>38</sup>；可以確知的是面對著學校與非學校的學習場域，小陳憑藉著這般「自我」應對著場域中的事物：在道場中他憑藉著能力獲得發揮的空間、在網路中選擇「有用」的訊息、在學校中實踐著抗拒老師的角色；在一來一往之間塑造了黑白分明的學習生活。

## 五、小結

在小陳的學習故事中，學習是自我選擇的展現，學習在對自己「有用」的前提之下才具有效力；在此觀點下，個人過往的經驗與其對「自我」的概念便在學習歷程中扮演著重要的角色，它決定了遇到的知識、訊息或媒材是否具有學習的意義。因此，即便生活中有著各式學習機會，並非所有實踐都具有學習

---

<sup>37</sup> 詳見深度訪談逐字稿【I-A-1041127】，當提及家中與母弟同住時，特別提及弟弟的學習狀況，他是這麼描述的：「有時候被弟弟搞死了...弟弟有很多都不會呀！他都一直在叫我，有時候叫的很煩，然後什麼衰的事都是我做。」

<sup>38</sup> 此處待後續第六章對小陳家庭互動作進一步描述。



意義。在小陳的闡述之中，雖然這般情形表面上是自我主體的展現，但實際上這也都是他過去經驗積累所畫出的楚河漢界。

### 參、「部落」圖像比擬的觀點意象

「部落」通常指稱為具同質性的社群；在社會發展的討論中，為原始的社會型態，成員生活於一地域中共享文化與價值。在原始部落的生活面貌中，「堡壘」地景象徵著對一部族的守護，卻也是他族眼中彰顯異地的標的物。「選擇」是源於自我的主動行為，為自我對物件的主動態度；而自我是生活歷史的積累，當學習奠基於自我的選擇，在學習的空間中便會依據過往的經驗，出現我者與他者之別，雖然是自我主體的展現，卻也塑造了壁壘分明的世界。上述比擬表達著研究者對小陳學習生活的體會，就像圖中（圖 5-2）呈現的意象。



圖 5-2 小陳學習觀的意象

#### 一、一座座堡壘——小陳學習歷程中的知識意象。

在小陳的學習觀中，知識就像是一座座的堡壘，憑藉著自身經驗與認同價值，將所遇的知識內容標的為「敵」或是「友」。

「就都用不到，幹嘛學」是小陳描述學校學習內容的話語，語句中「用不到」乃奠基於自己的生活經驗：「我們懂那麼多幹嘛？我的志願又不是填寫那個要當 3c 員工。」、「就算你到國中理化…有在研究一種石墨…阿可是問題是我們買不起呀，那有個屁用阿…。」這些小陳的話語都說明著，他對於「有用」知識的選擇，是依循著自己對生活世界的認知與身分認定；而上所述的知識皆不在小陳的生活之列。相對的，在小陳可以勝任的跆拳道學習、在電腦網路的資訊裡馳騁，以及與父親的政治討論之中，便可以見得他口若懸河的闡述，並感受到他強烈的認同，他在生活中也投入較多的時間於這些學習之上。

黑白分明的知識分野，誠如小陳自己提出「跨國貨幣」的比喻：「到了別的國家那只不過是一張紙」對於他而言，不與他「同國」<sup>39</sup>的知識，就像是沒有價值的貨幣是毫無用處的。因此，即便小陳穿梭於學校與非學校場域之中，身處學校課程的安排、課後的輔導補習，以及網路資訊海的接觸等學習機會；仍然需要經過小陳認同的認證，方能被他視為值得學習的知識。

「部落」的圖像比擬著小陳與知識的互動關係，同時也反應他涇渭分明的性情；無論是在參與觀察的相處，或是在深度訪談的討論，自小陳的舉手投足都透露出敵我的分野。因此，他鮮明的「自我概念」將是後續描繪其社會互動脈絡的關鍵，而描繪其「自我」的形成歷程將會是理解的起點。

## 二、信得過的自己——家庭互動下的自我概念。

在前一段小陳對學習生活的描述中，當他談到喜愛的學習內容時，常可聽聞他提及父親；父親在他的口中，就像是他值得效仿與認同的對象。相較之下，他語句中的母親與弟弟，反而是受他照顧的角色。在前一段學習生活的行文中，曾經基於這些自述的家庭互動，對小陳「自我概念」的形成脈絡，做了粗略的揣測。在此，為了更完整的描繪小陳自我概念的形成脈絡，將近一步聚焦於小陳在家中與家人的互動描述。

---

<sup>39</sup> 此處指稱符合小陳的認同。



在小陳的家庭生活中，爸爸與媽媽兩人與他的互動有著明顯的差異，如同他在問卷中填寫的內容（圖 5-3）。在勾選的題目中，小陳特別將父親與母親做的事情分別標註；而在這兩者的差異中，可見父親會關心他的學業學習，母親則是要求他幫忙處理家務，顯示了在家中父母清楚的分工。

6. 你家長(例如：爸爸、媽媽、爺爺、奶奶等)會經常做下列哪些事情?  
(可以選擇一個以上的答案)

檢查聯絡簿     督促你做功課     檢查你的作業     檢查你的成績

與老師聯絡     問你在學校的情形     要你幫忙做家事     帶你出去玩

跟你一起聊天     跟你一起看書

其他(請說明\_\_\_\_\_)

圖 5-3 小陳問卷的回答：家人的互動

資料來源：Q-A-1040119

在深度訪談中他也曾提及，家中有問題主要都會詢問父親；在敘述中他接續說到：「…老媽應該不會回答…因為媽媽休學。」他特別提到母親因為國中肄業，所以在他學業學習上都不會特別過問，甚至是完全不會干涉的情形。猶記得在學校運動會時，曾看見 A 班老師與小陳母親的交談，在交談過程中小陳的媽媽很少主動說話，只是不斷恭敬的以「謝謝老師！」回應，神情有些緊張與畏縮<sup>40</sup>；在研究者向他母親說明邀請小陳當報導人之時，也有著相似的情景，在談話中可以感覺到，小陳母親對學校事務不熟悉的敬畏感。如此的互動經驗補充了，小陳描述父母分工關係的背景；也更能理解小陳的學習生活中，父親是討論與諮詢的對象，而母親只能作為聽從小陳想法的角色。

更具體的描述跟母親與父親互動的差異，可由小陳與他們分享想法時的回應來說明。當小陳看到一些資訊內容，有想法發表給父母聽時，母親雖然會關心，但媽媽只是在一旁聽他說，並不會有相對應內容的回應；就像在訪談中，小陳曾提及當他開始表達對時事關心，他母親僅回應他：「你長大了喔！變老了喔！」相對當他提及與父親分享時，就提到較多聊天的交流情景，小陳是這麼描述的：

<sup>40</sup> 詳見 O-A-1031117-1031122 的筆記概述。

「會阿，（我和爸爸）會聊那些官僚就是王八蛋，（我爸）說：『不要幹噍，艾！還是我先幹噍。』」

顯然，小陳與父親的互動有較多討論來往，且父親會主動的表達想法，小陳在互動之中，也接收到較多父親的訊息，而非一直處在發訊者的角色。這也使人更能理解，在小陳的觀點中常可見父親的影子；小陳的言行舉止，也似乎展現了他口中描述的父親。

然而，小陳父親因為警察的工作，並沒辦法時常待在家；訪談當時父親便是調職至離島，一個月僅能回家五、六天，所以小陳日常的生活中，長時間是與母親還有弟弟一起相處。父親在家中生活的缺席，小陳雖少了一起看新聞節目與討論的對象，但他卻成為家中講話頗有分量的人。作為長子被賦予要幫忙弟弟處理事務的任務，而母親在沒有參與小陳學習的情形下，除了要求他做家事之外，其餘事情常是小陳自主決定的安排。

因此，小陳在家中的生活有著很大的空間，發展由「自我」出發的互動關係；且由於這個「自我」的概念是以與父親的互動經驗為基底，所以父親常不在家中的情形，小陳的想法在家人的互動中具有優先性，就像是「父親」在小陳家中的地位。「信得過的自己」不僅僅用來描述小陳對自我信任的想法與行動表現，更相互輝映了小陳與家人互動關係下的自我概念。

### 三、越趨清晰的自我界線——接觸並選擇多媒體資訊的經驗歷程。

奠基於小陳在家中互動關係的位置，以及自我概念在關係中發展的情形，小陳在家中都自行決定時間的安排；而根據小陳自述回家後情景的句子：「回家就是打電腦、打電腦、打電腦 and 打電腦（台語）」可知多媒體的使用是小陳在家中主要接觸資訊與知識的來源。輔以小陳描述家中其他生活情景：像是小陳與父親討論的素材為新聞與政論節目，或是他們常在社群軟體中轉傳消息，以及搜尋網路資訊的情形；都說明了多媒體是他在家中學習互動重要的對象，他也投注了許多時間於此之中。

小陳談起使用網路的起源，源自於父母與表哥使用電腦玩遊戲的經驗，所以他自幼稚園便有使用電腦的記憶，而使用電腦的用途是拿來玩網路遊戲。小陳在訪談中細數各種線上遊戲，一路從電腦遊戲到後續使用手機與平板玩線上遊戲的經歷；他也真誠的表示，目前「打電腦」的時間仍以玩遊戲的目的居多。至於使用網路閱讀資訊乃經由詢問後，他才提到是小學三年級開始，才比較頻繁的閱讀這些資訊，當時也是手機、平板的網路社群軟體開始流行的時間；小陳提到當時就比較少玩電腦，多使用著平板上網<sup>41</sup>。

雖然在小陳回答使用電腦的敘述中，多只能聽聞到玩遊戲相關的事蹟；但基於平日的分享與訪談時自行提到的內容，包含著科學知識、政治議題與社會觀察等，都是小陳在新聞媒體與網路等多媒體中，獲知的訊息與知識。恰巧這些知識，都是小陳認為學校學習中「沒有教」或「教不夠」的內容<sup>42</sup>；這樣的情形正好與小陳提到「（網路）教的東西都比學校好用」的想法相互呼應。

然而，小陳將學校與網路兩者相互比較的論述，需要搭配他在個別場域中學習互動的脈絡來考量。在此先具體說明小陳與網路知識的互動歷程：考量網路知識的特性，其不具有特定的範疇，隨著使用者的選擇而定，賦予學習者主動選擇的可能，對於學習者而言是直接獲取的學習媒材；因此，小陳在自由使用電腦的條件下，網路知識的選擇皆始於他自己的選擇，依循著個人興趣閱覽網路。

對於小陳來說，在可知覺的互動歷程中，網路知識的學習是符合自主選擇「有用」內容的想法；因而可自小陳許多學習想法與行為實踐中，覺察到「網路取代學校」



圖 5-4 小陳社群軟體上的學歷資料  
資料來源：小陳 Facebook 帳號

<sup>41</sup> 訪談時間及甚麼時間開始使用網路查資料，小陳答：「那個應該是三年級...然後三年級電腦中毒，砍掉重練又剛好拿到平板一隻，拿到平板一隻之後，之後就有一陣子沒有動電腦。」  
<sup>42</sup> 在訪談過程中一直提及關於「學校無用，上網查就好」的想法，而輔以小陳的問卷填答，在「有沒有學校教得很少的東西(事情、科目、項目)，你卻很了解的?」與「有什麼事情是學校沒有教，你卻很了解的?」兩題的回答中，小陳都填寫了「自然與社會」【Q-A-1040119】，這般知識正好與小陳常分享的內容吻合。

的情形。如同右圖（圖 5-4）是小陳在網路上社群軟體中陳列的基本資料，他將學歷的資訊填寫為「家裡」，呼應他「不需要學校，我就只要上網查」的說法。

就小陳的角度，網路空間給予他自由選擇的學習空間，看似無邊無際；但換個角度檢視與思考，自我選擇與網路知識的互動關係，便是加強小陳自我劃界的催化劑。這互動關係就像媒體視聽的濾泡（filter bubble）效應，視聽人可以選擇自己想看到的內容，像是人們會選擇與自己政治立場相同的新聞電視台觀看，也像當今網路平台都會依據個人的閱覽紀錄，提供相近內容的訊息；使人始於自己的選擇，在媒體作為資訊中介的回饋中，人只相應接收到特定的價值與知識內容，最終視野侷限於特定意識形態或群體互動之中。

在小陳電腦網路使用的脈絡，其始於個人興趣的選擇；所以小陳在網路空間的學習互動與社會關係，雖然看似打破地理疆界的限制，但實質上卻是更限縮於特定價值與個人興趣之上。將小陳網路社群的使用觀察作為實例，他的網路好友雖然達自上千人，其中不乏國外人士；然而細究這些好友的特徵，他們都有著玩線上遊戲的興趣<sup>43</sup>。

小陳在網路中社會互動的經歷，也使人聯想到大眾傳媒理論家 Marshall McLuhan 提出部落化（tribalization）<sup>44</sup>的現象。雖然其論述重點在於：人們透過電子媒體得以跨疆域的傳遞感官訊息，就像部落時期口耳相傳的傳遞模式，進而塑造「地球村」的社會模式；然而，實際在網際網路資訊遍布的當今社會中，並非似其所言打造了一個全球同質的部落，反而更近似於脫離了地域基礎，依據文本內容的價值建立認同，串聯不同國界的人們，在網路空間中存在著各種異質性價值的部落。因此，基於上述部落化的情境，小陳網路中參與於遊戲的社群，或是選擇與自身相同的價值認同訊息之歷程，在網路網絡一定數量人們的認同脈絡下，加強了小陳對自我選擇的認同。

---

<sup>43</sup> 資料源自小陳社群帳號的好友列可見的履歷資料。

<sup>44</sup> Marshall McLuhan 認為電子媒體對聽覺、觸覺感官的強調，恰巧回復了「口語文化」時代耳、口、觸覺功能，人們也像是在回到了部落時代（李信漢、杜綺文，2007）。



綜合上所述，在小陳的學習生活中，多媒體的視聽是重要的學習媒介；鑲嵌於家中的互動網絡，家人多媒體的使用習慣，成為他在家生活的一環。基於小陳與家人的互動位置，以及他可自主安排與選擇媒體的條件下，在網路中尋求自我認同的訊息與社群，強化了自身對於「自我概念」的認同框架。

#### 四、征戰後的疆域——學校與非學校場域中的互動經驗。

自小陳的家庭生活，以及他多媒體視聽與網路使用的經驗，可理解他「自我概念」形成的互動歷程。在自我選擇的實踐與多媒體即時性的共感回饋，兩者相互辯證的歷程經驗下，構成小陳訴諸「自我選擇」的學習歷程，而學習生活限於名為「自我認同」的部落之中。帶著如此的學習觀點，小陳平日穿梭於學校與非學校場域中，學習的位置總會依據自我認同，以及場域中的互動經驗，而選定站在「正」或「反」的一方；就像一部落的戰士，出外征討後依循勝負的經驗，在地域上標註出敵我的疆域。

在小陳的學習生活中，除了與多媒體視聽共構的家庭場域，在學校與非學校場域中仍經驗著，學校、英語班與跆拳道館等學習場域；然而，根據小陳學習生活的自述，顯然僅有跆拳道館是其認同的學習場域，學校與英語班被他視為學習的異域。當然這樣的論述是以結果論的角度來闡述，各場域中小陳的學習互動脈絡仍待進一步的描繪。

首先，基於有著參與觀察經驗的學校場域來作描繪。小陳將學校學習視為「無用」的想法背後，有著兩個層次的互動關係可以描繪：第一個層次便是學校裡的師生與同儕互動關係，而第二個層次為小陳與知識文本的互動關係。

在學校裡人際互動的關係中，小陳屬於個人色彩鮮明與主動出擊的學生，總是在班級中發表自己的獨見，無論是在課堂中或是下課時間；然而，不考慮學校中集體生活節奏的行為，總被老師視為破壞規則的學生，同儕也並不認同小陳我行我素的作為；他的同儕僅有在討厭老師的課堂中，才會支持小陳大膽反抗老師的作為。搭配如此的互動脈絡，方能理解小陳口中「我就是有『恍神』，才有上到課」的意思，以及他在學校中自詡為「反抗者」的身分認同。



至於在小陳與學校知識文本的互動關係，基於小陳學習觀點中，慣以根據「自我認同」選擇學習對象與媒材的情形；學校學習的文本內容，不為小陳自願性選擇的學習內容，同時並無法即時性的回應，其當下自我認同的生活空間與經驗。因此，小陳與學校知識文本的互動關係，並無法促成小陳學習的行為。綜合小陳在學校中「反抗者」的身分認同，以及學校知識與小陳自我認同格格不入的關係，學校場域顯然成為其學習的異域；而英語班因為有著與學校場域相通的性質，所以小陳在其中有著與學校場域相同的行為策略與想法。

10. 當你想到要來到學校時，你有什麼感覺？

(你有什麼 fu，腦子中想到什麼把它形容出來。)



圖 5-5 小陳問卷的回答：在學校的感受

資料來源：Q-A-1040119

相較之下，小陳在跆拳道館的學習經驗與學校場域形成映襯：在人際互動方面，小陳在道館中因主動與能力好的表現，成為協助同儕的角色，也被老師視為助手；而在小陳與知識互動關係上，跆拳道為小陳主動要求的學習，同時在學成後小陳可認知到其對未來職志與身體體健的回饋，對於他而言是「有用」的學習。因此，跆拳道道館方能成為小陳認同的學習場域。

在小陳學校場域與跆拳道道館的互動關係相互對比下，更彰顯了「自我認同」在小陳學習歷程中扮演著重要的角色；憑藉著自我在其中的互動關係，定位自己在場域中的正反方位置，也決定了他在場域中的學習成立與否。

## 五、小結

「部落」比擬著小陳學習觀的意象。小陳奠基於自我肯定的經驗，在「自我選擇」的名義下，將學習的場域二分為敵與友兩方，也在他的學習視野中形塑出叢叢分明的區塊。這樣的學習觀，鑲嵌於小陳在家中自主決定的地位，以及自我闖蕩多媒體訊息的經驗；「自我」概念在此歷程中即時性的獲得認同回饋，其強化了小陳對於學習的看法。當小陳進入不同的學習場域中，其自我認同便依據其中的互動，獲取「反抗者」或者「支持者」的角色。

### 第三節 大海：小名的學習觀構築

#### 壹、研究者視線下的小名

小名在課堂中常常呼應著教學者，且推動著教學的一問一答；在 C 班總有特定一、二名學生，如此積極的回應老師的教學。小名總是可以快速地回答老師的提問：無論是上課前的引導問題，或是課程中的討論，他都能駕輕就熟地與教學者對話，表現出早已知悉課程內容的樣子；有時甚至能依據課程內容，舉一反三的提出相關但非課程內的經驗或知識內容，在教室課堂內的討論平台上與教學者對話。雖然身在教室課堂之中，但自小名的談話已將內容連線至非課程的領域內容，而如此行動大部分是受學校老師與同儕肯定的。

對小名的觀察，正好分別與小魚和小陳的例子形成對比：之於小魚，兩人皆同樣是早已知悉課程的內容，但小名仍主動地參與於課堂討論中而小魚則不；之於小陳，兩人皆擁有非學校課程內容的知識，但小名卻能將其帶入教室之中被老師與同儕接受，而小陳僅能以抗拒的形式實踐於非課堂的對話平台。在相互對照之下，顯現出不同學習觀的存在，也凸顯小名的表現在學校生活的位置。雖然學校非學習的處女地，但小名仍願意在此駐足、對話與經營；令人很有興趣去理解小名與另兩位個案觀點的差異。

進一步的理解小名的學習生活安排，發現與家人互動的時間為非學校場域中重要的學習；而在學校課堂中能隨意地分享經驗與知識內容，大部分都源自這些在家中的學習經驗之中。小名除了在學校的時間，其餘大部分的時間都在家中以自己自由安排的時間度過，通常都有母親的相伴，可能是遊戲、上網、看書、去圖書館、出遊或看書等一系列的自由安排的活動。

顯然在小名的學習生活中，「學校」與「家」為最主要的生活場域；但小名如何在如此純粹的兩個空間中拓展多元的學習經驗，其學習觀的樣貌是值得進一步關注與理解的。

## 貳、小名學習生活的對談與敘說

「每個（課堂）都放在不同的地方啊，因為都有差異，因為每個都差很多，對我來說都差很多。」

這是進行深度訪談時，小名針對提問的回答；進一步確認句子的意義：「就是他都會有一定的意義嗎？」他立即的伴隨著訕笑回應「有啊！」

他不假思索的回應，使研究者結構性<sup>45</sup>的提問顯得荒唐。然而，這句話語卻說明了觀察經驗中，小名在任何課堂中自在的表現；也透漏著在小名的生活世界中，學習的空間並非相互扞格，也非毫無邊界，而是透過小名對「差異」的認識與理解，使他在相異的學習場域移動自如。

### 一、通行於學校與非學校之間

「在學校玩就是有同學陪你玩，然後再家裡玩就是自己玩；可是在家裡玩或是在學校玩，我都覺得很好玩。」

小名敘說著平日在學校與家中的差別：說明他日常一天的生活空間便穿梭於「學校」與「家」這兩個場域之間；而他輕鬆的口吻，令人對他的生活有著「無論是處於何地、遭遇何事，都是可以把玩的遊戲」的想像，與觀察經驗相互輝映，也反應了小名學習生活的基調。

在學校中，任何課堂總能看見小名優游於問答之間：無論是國語課照樣造句的創作、數學課的算式解題、社會課歷史事件的討論、自然課對演化論的介紹，或者是音樂課對音樂作品的賞析等；在研究者的參與觀察中，面對老師的教學引導或提問，小名就像到遊戲場的孩子般，迫不急待的要加入討論或征服每道提問。

然而透過觀察捕捉到的僅是小名參與課堂的部分光影，實際上小名口中的學校課堂卻是固著且具重複性的，並不似研究者想像的那般有趣；而課堂中積

---

<sup>45</sup>當時的提問為「你覺得學校裡面的課你會怎麼分情況，你會把那些課放在一起？」問題本來期望理解其對於學校課堂的詮釋。

極的回應與參與其實是應對無聊課堂的方法，其試圖在課堂競賽與完成作業的活動中覓得甜頭。小名這樣說：

「因為（課堂）都講一堆重點。很無聊啊，不想聽阿…就是每堂課的主要的知識，但是我們都聽過好幾遍了，很無聊…就是我自己在家裡跟爸媽，就有時候生活上就會聽到這些。」

「就可以先講出來答案阿，然後就先寫別的題目…就是有時候課本上會有其他題目，我就會把他先寫完，然後到時候老師來的時候在舉手就好了…因為有時候老師會先宣布待會兒要比賽，然後我就會先拿起來先看一下課本，學一下，因為比賽可以賺分數。」

聽聞小名對學校課堂的敘述，對照研究者自身的觀察經驗，感到有些詫異：原來在旁觀視角中看似積極主動的學習行為，是如此的不具學習的意涵。在小名的描述中，學校裡的課堂是反覆無趣的，就像是嚼爛的口香糖，味道盡失、僅存反覆咬動橡膠硬塊的樂趣；但在對學校課堂重複性的怨懟中，相對可尋得小名在非學校場域學習的線索，那是先於學校學習的內容，同時是被視為「生活的體會」。

小名在非學校的時間，雖然身處於家中與母妹相伴，但大部分的時間都被小名視為自由運用的時間。他是這麼描述離開學校後在家裡的活動：

「四點半回到家，有時候我會在沙發上看書，但我通常會趕快去寫作業…寫作業，通常會寫到一半，呵呵看書…因為我寫字速度較慢，所以寫字會耗比較多時間，因為我常常會不專心…然後我查電腦的時候，就寫一寫然後就再查別的…我查很多類的，就隨便查查，看到什麼就想查什麼…。」

「有時候會待在家裡，有時候會去圖書館，有時候也會到附近的大學，然後到後面那邊，哪個草皮的地方就在那邊玩…我們就只是講一下下，然後就好哇，就帶東西嘛，準備東西，就直接出門了…反正有自己的時間就可以看書、打電動、玩…我這麼大還在玩玩具(笑)。」



「自由愜意」似乎可以作為小名在學校外生活的註腳，除了完成學校作業之外，小名擁有各種可能的自由安排：包含著閱讀自己喜歡的書籍、邊寫作業邊在網路中搜尋相關的訊息，或是自在的玩耍；而非學校的生活敘述，對應出小名對於學校課堂學習固著與重複性的看法，因為透過自行「看書」與「查電腦」兩項活動，小名有著更寬闊的學習空間。

這兩項活動常在小名的描述中被提及，為小名獲取資訊與知識的主要對象；而寫作業與「看到什麼就想查什麼」的情況一同被提及，說明「看書」與「查電腦」是小名擴張與延伸學習範圍的媒介。在「學校作業」與「搜尋資料」的相互對應之下，也顯現了在小名的學習空間知覺中，學校學習的有限性與非學校的無限可能性。

## 二、小名：「依照此寫法，有幾種可能」

得知小名「邊寫作業、邊蒐集資料」的習慣，這使研究者聯想到在課堂討論中小名總能舉一反三的景象；揣想著這般行為可能間接地展現他得以將非學校的內容與課堂討論連線的原因。於是便進一步的探詢小名學習的方法與歷程，發現小名「看書」的習慣生動地說明了其日常學習的方法與過程。

「假如是幻想類的（書）那就跟上課很不一樣，就是都在幻想，然後我就會跟著裡面的內容幻想…當我還沒看完那集，我就會想想下一集的結局可能是怎麼樣，自己想結局。」

「幻想類」是其中一種小名喜愛閱讀的類型<sup>46</sup>。小名的自述中，言及「跟著裡面的內容幻想」並非是指天馬行空的想像，根據當時小名進一步的自白是他會思考並識讀文本內容的邏輯<sup>47</sup>；因此奠基於此他得以預測內容的走向。自他敘述時的神情與口吻，可以感覺的到小名樂衷於此。

雖然在訪談時，小名不曾以這樣的方式描述學校裡的學習；然而，在過去

<sup>46</sup> 在深度訪談中，曾提及除了幻想類的書籍，小名也會閱讀歷史、自然科學、漫畫與一些小名稱為「講道理」的書籍【I-C-1041201】。

<sup>47</sup> 當時研究者詢問：「是想一想他合不合理嗎？」小名答曰：「我都會想想看」。



一年參與觀察與其相處的經驗中，研究者卻可以細數出小名以此種方式，應對學校學習的情形，其中印象深刻的便是小名透過自學課本先完成習作的事蹟。在自然課時，由於以小組的形式坐座位，因此比較容易在上課時間與學生交談；當研究者待在小名的組別時，常見他自行完成老師還未指導的習作內容。小名有時候還會向研究者分享完成的方式與歷程，沾沾自喜的描述：「依照課本這樣的寫法，這有兩種可能，我先選這邊。」【O-C-1040327】

小名透過識讀、判斷並預測的學習方式，也常反應在他自我評估與預測的行為上。無論是日常學校的考試、學習單，或是體育競賽與測量，小名總是在完成之後、公告結果之前，依據實作過程的情境與脈絡，分析自己此次表現的落點；而最終的結果總是與其預測的相去不遠。憑藉著這樣的方式，面對學校制式性的要求，小名常可以在學校裡掙得許多時間，而這之中他特別提到需要「想事情」的時間。他是這麼說的：

「看課本寫的…先寫完，我就會偷偷想一些，因為我事情很多，所以要想很多事情，我可以回想一下然後這樣可以記得更熟…就一些生活瑣事，像是老師是不是要我們上台報告，如果沒有就算了…。」

誠如前段小名自述「在課堂中參與老師問答」的情形：在學校中他已理解的學習內容，以及事先完成的作業，並非投入老師教學指引的表現；而是他自行理解學校學習場域的規則，搶先在被規束之前完成。透過此種方法小名得以在教室中搶得先機，事先完成學校裡的要求；也因此得以連結或比較學校與非學校的內容。誠如下面小名對於學校的課堂學習與自行看書的差別評價：

「看書比較好玩社會課歷史太無聊，因為都在講重點，看書是讓我們自己看，然後不用背那些重點，然後自己就會不知不覺地記起來。」

自小名的敘述中，他認為「社會課」與「看書」皆是講述歷史的內容，只是知識傳遞的形式與方法不同；說明小名看待不同的學習媒材，能分辨性質之異同，因此自他的視野看出去的學習空間，才是「非相互扞格，也非毫無邊界」。在訪談過程中，小名常以「重點」來描述學校裡的學習內容，表示在其觀

點中學校學習常是具有特定規範且固定的，只要照著規範的方法實作即可；相應之下，在非學校場域中小名常是自由的安排學習的活動，顯得「看書」這般自主性的學習更加有趣。

綜合上面小名的自述與研究者的觀察，可以理解小名的學習是不斷觀察、判斷與調整的歷程，透過理解不同文本的邏輯與場域規則，定位並調整自我的位置，在這一系列的自我辯證之下獲得該場域中的先機；就像一位善於釣魚的漁夫，絕對不會只靠掌握魚竿的技巧，也能憑藉著觀察地理與海勢的能力，為自己覓得一處適切的位置。

### 三、他人信賴的對象

實際上，無法自小名的敘述中斷言他培養此種學習方式的歷程；但可以自學校生活的經驗，得知他憑藉著這般學習表現，在學校中被老師與同儕視為「優秀」的學生。無論是小組活動或是老師交代事情時，小名皆是被賦予重任的對象；在筆記中便曾記錄著幾段師生談話，說明了這般情形。

一次是發生在小組報告海報製作的過程，由於小名的組別中有兩位同學代表學校參加運動項目的比賽，請了公假沒有參與到海報的製作過程；老師在過程中便開著玩笑的對該組剩下的成員說：「你們這組今天少了兩名大將。」馬上同組的小彥便自信滿滿的回應老師：「我們還有小名呀！」【O-C-1040313】另一次則是要準備園遊會的佈置，由於教室內的女孩們不夠人手完成手邊的工作，班上除了小名還有另外兩位男學生，其他男孩都去發傳單不再教室中，老師想把手邊的工作給小名他們做，卻引發女孩們的抗議，七嘴八舌的說著：「不要給男生畫啦！」此時老師便以理直氣壯的口氣強調：「給『小名』耶！」【O-C-1040501】自老師與小彥的話語中，便可以得知小名在老師與同儕之間是受到信任的。

在學校中，小名自己對於任何的學習表現是充滿自信的；就像在本篇故事的開端，他自己對「任何學習都有意義」與「在學校或在家都好玩」的描述，

他也曾在班級中公然的表示：「我沒有覺得哪一科很難！」【O-C-1040320】<sup>48</sup>當談及對自己未來的展望，自小名的描述中雖然沒有明確的答案，卻充滿著各種可能性：

「三心二意…我每次講什麼，每次講完我爸媽都會說，你上講什麼怎麼這次又改了。」

「就是我們要學習，以後才能找到好工作啊…就是很多知識阿，有好的學歷…學歷很重要是聽說的拉，我覺得沒有學歷也沒有關係阿。」

他的敘述中「各種可能性」是奠基於學習更多知識，學歷並非為必要條件，學歷對其而言只是常聽聞的說詞。在小名的描述中，可以知道他時常與家人分享對未來的想像，而其父母並不會給予介入性的建議，只是輕鬆的應對；這顯得小名的父母也十分信任他。還記得當初邀請小名為主要報導人，需要徵得其監護人同意時，小名的母親爽快的就答應研究者的邀請，表現的十分信任小名；這樣的感受是每次與小名母親交談時都能知覺到的<sup>49</sup>。這樣的信任或許也是促使小名對於學習與未來展望有多樣可能性的原因之一。

在小名的自白中，確實不常聽聞他言及學業成就的重要性，透過前面的學習自述，也相信他對於學習的想法並不局限於學業；然而，奠基於小名在學校中時常小心翼翼評估自己表現的行為，卻很難相信小名完全不在意學業表現。於是在訪談中，研究者進一步詢問「小心翼翼評估自己表現」的原因，小名是這麼說明的：

「我就是希望考好啊，考好成績好，就會呢不會那麼沒有面子…我爸媽完全不在意，不在意成績…我也覺得還好，我覺得我有一點點在意。」

自上面的敘述，小名在意學業的表現源於「面子」的問題，並且這並非源自父母的期待，而是與小名在學校中深得老師與同儕信任的情形相互關聯。其

---

<sup>48</sup> 當時因為老師出了大日記的作業，以「某科真難」為題，小名聽聞題目之後，直接回應想法。

<sup>49</sup> 小名的母親時常參與學校的活動，因此常有機會與名母有談話的機會。

實當小名談及「我覺得還好，我有一點點在意」時，語速突然放慢、音量變小，且多了幾分遲疑，像是想要將「在意」藏起來一般。「欲蓋彌彰」或許只是研究者主觀的想法，但這絕非獨斷的判斷，而是奠基於相處的經驗；包括小名「可以先講出答案」、「先完成」，以及「評估這次的表現」等行為，都展現了小名在意表現與自我要求高的想法，也說明了小名主動積極的參與課堂活動並時時評估自己表現的原因。

在小名的學習生活中，面對無限的學海，他是有自信的學習者，憑藉著自學、判斷的經驗與自信，渴望著學習不同的事物；然而，當這份能力與自信在學校場域中被賦予期待，為了不負眾望，便轉化為高張的壓力與自我要求，推著他走在前端。

#### 五、小結

在小名的學習故事中，學習是一種移動的能力，幫助他認識各種差異的事物；就像是旅行者，憑藉理解異地的規則與環境，得以在該地互動與生活，同時將如此經驗帶往他處相互比較與對話。在學校、書與網路媒體之間遊走，即便學校學習並沒有書籍與網路的寬廣，但藉由自身平時的閱歷與觀察規則的能力，已經足以在學校中覓得好位置，並獲得老師與同儕的信任；唯一的代價便是不負眾人信任的壓力。雖然他人的信任是小名學習新事物保有高度熱情的信心，但同時也是在群體中表現的壓力。

#### 參、「大海」圖像比擬的觀點意象

小名的學習生活可以比擬為水，他沉浸於其中，就像大海中的魚兒悠游於水中；雖然面對著水中不同的壓力與波動，他總能隨之起舞擺動，憑藉著與水共舞的能力，移動至各種可能的所在，如同圖中（圖 5-6）呈現的意象。





圖 5-6 小名學習觀的意象

#### 一、海面遼闊之下的差異——小名學習歷程中的知識意象。

望向大海，第一印象總是幅員遼闊的景色，天空單一的顏色鋪墊在表面之上，令人尋不得它的邊際，但在海面之下卻孕育著各式不同的面貌；在海面上看似沒有邊界，實際上在海面之下卻蘊涵著差異性的生態景觀。

在小名的學習觀中，知識的樣貌猶如大海的面貌。「看到什麼就想查什麼」是小名學習生活的日常，小名眺望著更廣的理解，說明想學習的範疇如大海般的遼闊無垠；而他提到「因為都有差異，每個都差很多，對我來說都差很多」是其對於學習知識的看法，相異的學習內容都具有其相應的意義，「差異」是他看待知識的方式，就像是海面下多元的生態，多樣地同存於大海之中。

站在旁觀者的角度觀看小名的學習，容易驚嘆於他涉略知識的廣博，而將他定位在征服學海的航海家，或學習生活的勝利組；但實際上自小名自述「我覺得沒有學歷也沒有關係阿」的情形，說明他雖然嚮往各種學習內容，但他的學習契機並不在於獲得征服知識的名號。細細理解小名的學習歷程，可以發現



他與知識的關係，並不屬於上對下的征服關係。

小名所言：「依照此寫法，有幾種可能」是學習方式，闡述了他與知識的互動關係，始於理解、歷經思考對話，最後方為幾種可能性，為一種水平的互動歷程。這樣的歷程也相呼應到，小名對知識「差異性」的看法：不同的知識對他而言，都具有不同的意涵；學習的起點不具特定框架，在經歷理解的互動過程中決定當下的意義。

因此，小名觀看知識的視角，相較於俯視於海面之上的形象，更近似於浸身於其中：透過自身與知識的互動，構築一次學習的意涵；知識之海同樣擁有寬廣的範疇等著他探索，而身於其中的探索，讓他見得知識的多元面貌。藉由他與知識的互動歷程，學習便是一種移動的能力，自身的移動串連著與不同知識互動的經驗，帶著他去認識任何新的事物，同時期待著每一次的學習邂逅。

## 二、移動的泡泡——家庭中陪伴關係下的信任。

徜徉在知識海之中，雖然不同所在皆有所異，隨著小名的學習移動卻顯得它沒有邊界；如同起初見得小名在任何課堂中都可自在的參與討論，也像是他描述自己一天在學校與家中的生活：「在家裡玩或是在學校玩，我都覺得很好玩。」然而，對於大多數的人而言，遭遇「差異」常常被視為險阻，或是認知上的屏障；站在如此的視角檢視小名的學習觀，必然會好奇他眼中的「差異」何以為學習的動力而非恐懼，就像一個防護泡泡般，使小名得以水平化的看待一切，並在歧異性的知識海中優游。

回到小名的學習生活中，尋找他觀點發展的互動歷程；發現在他非學校場域中的家庭生活，可以覓得他學習互動的原型。「相伴下的自主」可以做為小名在家中互動歷程的簡要說明，在學習歷程中家人就像是他的學習夥伴；具體描繪之，可以根據他家庭生活與家人互動的描述逐步構圖。

「...反正有自己的時間就可以看書、打電動、玩...我這麼大還在玩玩具(笑)」小名描述日常在家中的生活，提到在家中自由的時間運用；雖然他將在

家中的時間稱作「自己的時間」，但實際上過程中都有家人的共同參與。在參與觀察的期間，每逢放學時間總能看見，小名的母親帶著親切的笑臉，站在校門口或操場邊等待著他與妹妹放學。回家的路途上，都可見他們併行漫步搭配著輕鬆的話語，邊走邊聊天的步行返家。

小名描述無論是星期三中午放學，或是星期四放學後的社團時間，母親都會隨著時間安排來接他。在離開學校後的時間，小名常在和母親與妹妹討論後，決定活動的安排：他有提到在星期三中午放學，他們有時會在外面用餐後，隨著決定再回到學校的圖書館借書<sup>50</sup>；而大部分放學後的時間，他們返家一同在客廳進行個別的活動，無論是完成作業、閱讀或是娛樂活動等，三人一起度過大部分放學後的時光。小名是這麼描述：

「我們家就是直接在客廳用電腦阿，寫功課的時候桌子放在那邊，我妹也會在那邊寫，媽媽也會跟著一起在旁邊...。」

在訪談時小名曾描述自己會「邊寫作業，邊看書或查電腦」，說明著自由運用時間的情形；但實際上這過程中，母親與妹妹都同在一個空間之中，這使研究者不禁好奇他們在其中的互動。

「你用的時候媽媽不會阻止你嗎？」問起小名寫作業時使用電腦的情形。小名答說：「恩...他會說要趕快寫完作業，要不然不給你看電視，但是偶而會破例。」顯然小名的母親並不是硬性的阻止他寫作業時看書或查電腦的行為，僅以條件式的提醒，讓小名自行決定；而在一系列關於「管教」<sup>51</sup>的提問中，也都只獲得小名具彈性的回應。對小名而言，在他與母親的互動關係並沒有明顯的規範，總是依照生活中的情境與討論彈性的調整。

進一步談及小名母子三人平日互動的情形，他們在許多活動中是共享的關係，在家中共用電腦、一起看書，也一起看電視等等。像是在使用電腦的方

---

<sup>50</sup> 小名描述星期三的情形：「禮拜三，我們會去外面吃外食，外食完後，通常我有時候會想要去借書，但有時候又不想，所以會在那邊猶豫，然後就回去。」

<sup>51</sup> 包含「你用的時候媽媽不會阻止你嗎？」、「你是看電視只能看三十分鐘嗎？」、「你都幾點睡覺呀？」等提問。

面，小名在社群軟體的帳號便為三人共用，且家中電腦置於客廳隨時都可能有人使用，並無硬性的規定；而關於「看書」，小名除了自己借的書籍，也會看媽媽幫他借的書；有時候他也會跟媽媽談及在學校裡看的書。猶記得小名的母親在參與學校的戶外教學時，曾在早自習跟我分享小名跟她的談話：

名母：「我本來想說一早想說要帶甚麼書來看的，結果名跟我說：『我們班很好，後面都有很多書可以看』叫我不用帶書來看，到教室就有了！」

【O-C-1040506】

自小名母親的話語中，獲知小名平日與母親分享訊息的關係。至於「看電視」的情形，家中並沒有明確的規範與限制，他們常常一起觀看節目，小名是這麼描述的：

「之前都是只有我在看(某電視節目)，因為我覺得那個很好看，然後後來妹妹也被吸引了，然後就跟著我一起看…我偶而會跟媽媽看連戲劇，因為媽媽在看連續劇我就坐在旁邊，她常常看搞笑的…。」

在小名一系列與家人共享的活動中，其中以「媽媽的英文課」最引研究者好奇；那是在晚上小名媽媽會教他與妹妹英文的時段。別於一般人對於課程有既定進度安排的印象，媽媽的英文課並沒有固定的進度與上課時間；隨著小名寫功課的情形，彈性調整上課的時間與內容<sup>52</sup>。當研究者詢問「母親是否還有教英文以外的內容」時，他回應說：「幫我弄英文就好，因為我沒有去外面補習」果斷的語氣說明著他參與課程的自主性；對於小名而言，媽媽的英文課是妥協「不想去補習班」與「想增強英文能力」的雙贏結果。

在小名描述家中與母親相處的過程中，並不聞他以「被管束」的口吻闡述；這說明了並不適宜以管教的角度，來看待小名與家人的互動關係。學習夥伴的關係才是更加適切的說法：他們在生活中一同作業、閱讀、探索資訊或觀賞媒體等互動、討論過程中，潛移默化地建立生活與學習的默契。

---

<sup>52</sup> 在深度訪談時，小名說明上英文課彈性的時間與內容：「寫作業，如果還沒寫完的話，如果寫完就是去上英文課…媽媽教的，然後上完就洗澡，或是先洗澡再上。」

小名的母親是全職的家庭主婦，所以在小名的日常生活中，都可見母親的陪伴，也常在學校志工媽媽的團隊中，看到他媽媽的身影；相較之下，父親在小名日常的生活描述就比較少被提到。小名爸爸在大專院校任教，在平日因為工作，爸爸晚餐不一定會回家吃飯；但在假日的時間，全家人大部分時間都會一起進行活動：無論是出外郊遊、拜訪親戚家，或是一起待在家附近活動等。

小名提及家人一同決定活動的過程是十分隨性的：「我們（假日）就只是講一下下，然後就好哇，就帶東西嘛，準備東西，就直接出門了…」一如平日放學後在家中活動的情形。這一系列的情形都說明著，小名家中開放與彈性的家庭氣氛。在如此的家庭氣氛中，小名總是可以在家人信任的後盾下，自在地參與於家庭活動之中，或是自主的安排自己的活動，像是看書、玩耍，或是約同學打球等等。

綜合前面所述便能厚實的理解，相較於學校的內容，小名會有「就是我自己在家裡跟爸媽，就有時候生活上就會聽到這些」的評價。在家中的生活，小名有著各種主動探索的經驗，無論是接觸各種媒材，都有人可以相互分享與討論；如此的歷程培養著他學習的原型：主動的理解、進行思辨，再發表自身想法。家人的陪伴與支持所構成防護的泡泡，使小名有信心與機會向外探望不同的世界。

### 三、對移動者的注目禮——學校生活中身分認同的再建構。

基於在家中的學習經驗，以及經驗所累積的自信；對小名而言，學校僅是另一處學習場域，憑藉著平日學習的方式，便能駕輕就熟的表現。即使有時候小名在課堂中的積極回應，會造成老師教學進度的困擾<sup>53</sup>，但大體上誠如前面學習生活的描述，小名在學校的表現都獲得老師與同儕的讚賞。

就像處在一地的群體，總容易將目光投注於特別的那一個，那一個能融入此地，又能帶來新東西的個體；然而，這種「注目禮」並不會只加冕榮耀，同

---

<sup>53</sup> 小名在課堂中，面對老師的提問常有搶答，或是超出老師預期回答的情形；詳見筆記 O-C-1030909、O-C-1030912、O-C-1040605 等。



時也賦予相應的責任，在他的身分認同烙印新的刻痕。在小名的學習生活中，同儕與老師們的信任，同時帶來一定程度的自我要求，而這伴隨著他微微不安與焦慮的感受；這般歷程再塑了小名對於學習的想法。這可以自他師生與同儕互動的歷程中，更細緻的看見這般身分認同再建構的過程。

在同儕中小名並沒有明顯且深厚的交友關係<sup>54</sup>：他每次一起玩耍的對象都不會固定，也很少主動的找同學攀談；反而是同儕常常主動的向他請教學業的問題，或是一群人邀請他一起玩耍。每當有分組活動時，小名常常在一旁等待，便有人邀請他加入，但有時候非學業相關的分組，小名在不會主動找人的情況下，最後便與被排擠的同學同一組<sup>55</sup>；在活動中深受同儕之信任，常背負小組的重擔。顯然在學校中小名的人際關係，建立於他傑出的學習表現之上。

雖然小名不曾在學校生活中，表達對於人際交往的顧慮，然而從曾經提及「我覺得沒有學歷也沒關係」的小名口中，聽聞：「我就是希望考好啊，考好、成績好，就不會那麼沒有面子。」這顯示了他十分在意自己在學校裡的表現，在他人眼中的看法。這般想法與他在學校裡時時刻刻監控、衡量並調整自己表現的行為不謀而合，也與他在家中從容恣意的學習表現形成強烈對比。說明當小名從家中自主的學習氛圍，進入學校具特定學業價值的環境中，小名基於自身學習原型，經歷學校生活中師生與同儕的互動歷程，在學校中獲得新的身分認同，而這個身分調整了小名在學校場域中學習的想法與行為。

若論及學校場域對於學習者而言，具有特定的學習目標；那麼站在學校場域的角度來看待學習者，小名就像是一個具彈性色彩的學習者。奠基於自己跨場域的學習經驗，透過觀察、分析與調整的方式，靈活的統合並學習，在學校既定的課程中，彈性地達成學習的目標；就像是他可以憑藉著自行閱讀課本完成學習，並輕鬆地應對老師的提問，換取更多的思考時間。

---

<sup>54</sup> 在老師調查同儕關係的學習單中，再只能提名一位的情形下，並沒有人將小名選為「最好的好朋友」。詳見筆記 O-C-1040127 與文件 D-C-1040127。

<sup>55</sup> 在下學期的園遊會，當時小名便與另外兩名班上的排擠對象一組。



然而，面對在學校中隨表現而來的名份，在想達成各種學習目標的前提下，小名需要歷經自我監控、評估與彈性調整的過程。因此，在學校中小名並不喜歡超出個人能評估或負荷的學習情形：比如說相較於團體報告，他更喜歡個人作業<sup>56</sup>；而在小名不想去補習班的原因當中，也可以覺知到他要能「自我主導學習」的需求。小名這麼敘述他對上補習班的看法：

「我討厭就是因為，怕時間不夠，想做自己的事的時間不夠；然後不想去，因為怕學習太困難。我怕他們會教得太困難，然後我學不起來，然後呢我還要去編理由說我不想去...」

倘若延續前面以「防護泡泡」作為小名學習自信的比擬，那麼當小名的學習歷程移動至學校場域，雖然在他彈性的統合學習經驗之下，很容易的就完成了學校中的學習目標，但傑出的表現在老師與同儕的注目下變成承重的壓力，使他時刻自我監控自己的表現，就像深怕自信的泡泡被戳破一樣，因而用盡自我的力氣撐住泡泡的防護。綜合上述描繪方能理解，小名在問卷中寫下在學校中是時常感到疲累的（如圖 5-7）。

10. 當你想到要來到學校時，你有什麼感覺？  
（你有什麼 fu，腦子中想到什麼把它形容出來。）

每次想到要來學校時，都會感到疲累，不想來上學，掙扎了好久。

圖 5-7 小名問卷的回答：  
在學校的感受

資料來源：Q-C-1040119

#### 四、小結

「大海」比擬著小名學習觀的意象。小名基於自我與知識水平的互動，應對著多樣態的知識世界；歷經理解、思辨與回應的互動歷程，使其學習的範疇如大海般的遼闊無垠。這般學習觀的底蘊是家庭的陪伴與支持，讓他開展學習視野，自信地眺望多樣的知識。帶著此學習觀進入學校場域，小名透過彈性統合學習經驗的策略，雖然獲得老師與同儕的矚目，但也漸漸的調整其對學校學習的看法；這般歷程顯示透過小名學習的姿態，映照出不同場域中的結構。

<sup>56</sup> 小名曾經在老師表示要將團體報告改成個人作業時，表達支持的想法。詳見筆記 O-C-1040309。



## 第六章 學習地圖的分析與討論

在個案的構築中，如何看見社會；

圖中的關係配置說著何種社會脈動。



第一節 三則個案的學習地圖

第二節 學習空間的文化分析

第三節 現場學習的社會網絡



## 第一節 三則個案的學習地圖

### 壹、三種學習地圖

在每則個案之後，研究者基於參與觀察所得與學習故事的對談，呈現學習觀的比擬圖像。圖像的勾勒不僅僅呈現觀點所現的學習世界，也佈署生活中學習者各式的社會關係；使得學習者表徵空間的呈現，有著空間表徵的脈絡。學習地圖同樣是圖象的呈現，只是「地圖」更著重於其使用目的下的空間呈現；這隱喻說明學習地圖將去蕪存菁地聚焦於個案「學習觀」的空間配置，而此空間配置將說明個案在學習歷程中的空間實踐。

本章欲自個案的構築看見社會的脈動，在此將基於第五章學習觀的比擬圖像，統合學習據點的空間表徵與個案學習世界的表徵空間，呈現個案的學習地圖，作為學習空間文化分析的第一步。

#### 一、小魚的學習地圖

小魚的學習觀可以是一種主題地圖的呈現；主題地圖為以單一主題為重點，呈現空間配置的地圖，閱讀此種地圖可以清楚的看見，以一種價值主題所呈現的空間分布。在小魚學習觀的主題為學業，那是依循父母眼中「學生」身分之肯認而訂定的主題；因此，在小魚的學習地圖中，可見依照學業規劃線性延伸的學習路線，同時依循學業考試的效力基準，在不同的學習據點上，產生不同價值的註記；像是在她的學習地圖中，自修評量的質量應比學校正式的學習據點來的價高。

#### 二、小陳的學習地圖

基於小陳的學習觀所繪出的學習地圖，則像是等距方位投影地圖（如圖 6-1）的呈現；此種地圖的特色是以一點為中心，空間配置的呈現重點在於比較其他點與中心的遠近。根據小陳所述的學習觀，在他學習地圖的中心便是

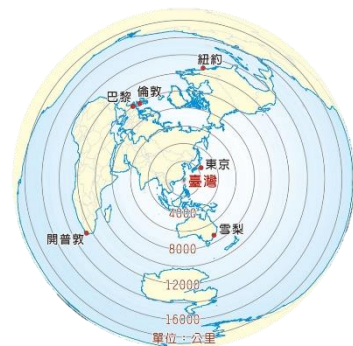


圖 6-1 等距方位投影地圖範例

資料來源：[http://lovegeo.blogspot.tw/2015/08/l2\\_8.html](http://lovegeo.blogspot.tw/2015/08/l2_8.html)。



「自我」，依循自己生活中肯認的「有用」配置學習生活的空間；所以在地圖中網路資訊、跆拳道與父親是學習的核心地帶，而學業相關的據點在邊陲。

### 三、小名的學習地圖

小名的學習地圖像是個系統，系統之意有著重於關聯性的整合。若以地理資訊系統的概念來說明：其空間配置的資料不會只有一種，不同的地點因為不同層次或面向的資料產生多元的關連；因此一個地點將隨著資料有著多向度的鏈結，圖中的點與點依據資料產生網狀的連結。此用來比擬小名的學習地圖，其空間配置不因任一價值而有序階的差異，各學習據點間呈現網狀分布；說明不同的學習據點在他的學習生活中各有其系統性的意義，同時小名依此理解在學習歷程中可以作學習經驗的連結。

三種學習地圖的呈現，說明三則個案在學習歷程中不同的空間實踐；個案是學習地圖的製圖者，因此從地圖中空間配置的樣貌，可說明個案學習歷程中，個別視角的權力關係。簡單說明之：小魚的學習嵌於父母期待中的「學生」角色，學習是基於對學業價值的重視；小陳的學習則依自身的生活經驗，呈現各個學習據點的遠近；最後小名網狀的學習地圖，說明在他學習生活中不具序階、彈性的學習關係。

### 貳、相異的位置與情境

欲自個案個別的學習地圖，進一步討論社會場域空間的文化分析；個案在各場域中學習歷程，相異的互動位置與情境為下一步呈現的重點。基於參與觀察的發現，以及個案故事中重要的學習據點，本章主要提及家庭、學校與網路空間，作為空間文化分析三個主要的場域。

位置是相對於社會關係而生的：生成於個人生命史中多場域的文化經驗，並彰顯於一社會場域中的互動；所以位置的呈現將基於個案在學習場域中的社會互動，而各場域中的位置之異，相應也會說明對場域情境定義的差異。因此，本段將先以一表格彙整個案在個別場域中的位置，再以場域為單位分別呈

現個案在場域中的社會關係與情境差異。

### 一、相異的互動位置

承接第五章個案與前段學習地圖的描述，同時對照第四章描繪學習地景的意涵，下表（表 6-1）彙整了個案在學習歷程與學習場域中的互動位置。

表 6-1 個案學習互動位置的比照表

個案	小魚	小陳	小名
學習的互動位置	基於學業範疇實踐中介於「學生」的角色認同之上。	根據「自我」認同選擇學習互動的內容與對象。	依循差異性調整互動位置與學習意涵。
在家中的互動位置	完成「學生」的角色任務獲得認同。	小陳的想法在家中具有一定優先性。	夥伴關係下，彈性調整的互動。
在學校的互動位置	形式完成學校活動的位置。	反抗學校活動的位置。	參與學校活動的位置。
在網路中互動位置	社群經營者。	投身網路生活者。	工具使用者。
大致定位	接收位置	自重位置	參與位置

資料來源：研究者自行整理。

表中「學習的互動位置」是根基於學習觀中學習者與知識互動的描繪，所定位出其在學習歷程的位置；此位置乃基於學習者在各式學習場域中的生活經驗，可與個案的學習地圖相互對照。學習的互動位置也說明了，個案在學習歷程中大致的主體定位。

### 二、個案相異的家庭情境

沿著表 6-1 的排序縱向檢閱之，可以發現學習的位置與在家中的互動位置有著相似的情形；這呼應了對「家」地景意義的討論：個案的學習歷程中都有著在「家」學習經驗的參照，顯示「家」在生活中作為初始學習場域的重要性。相對應於個案們在家中的互動位置，自他們的故事中彙整了其各自在家中的互動成員、生活情境，以及「家」作為中介所連結的學習據點；此說明了個案在家中所遇之情境差異（詳見表 6-2）。

表 6-2 個案的家庭生活

家庭	小魚	小陳	小名
互動成員 (職業)	父(台幹；不常在家) 母(中學教師) 妹(學生)	父(警察；不常在家) 母(攤販；家管) 弟(學生)	父(大專院校教師) 母(家管) 妹(學生)
生活情境	由母親的規劃安排 進行各式活動 通常為學業相關內容	日常除了做家事， 其餘時間 皆為自由安排	平日母、妹相伴， 假日則為全家人 共同決定從事的活動
以家庭為中心的據點網			

資料來源：研究者自行整理。

表中「生活情境」的描繪，為充實個案在家中互動位置的重要脈絡，輔以互動成員與據點網絡的呈現，概覽了個案家庭生活的樣貌對照。為了更詳實的呈現在家庭場域中的互動於個案學習生活的定位；下文統合位置與情境的呈現，更具體的說明個案在家中的社會互動。

#### (一) 小魚家庭鑲嵌的社會關係

小魚的家庭生活，則有著明確的生活主題，即從事學業活動。生活共識立基於準備好社會中的角色；「以後會有幫助」這句話展現的家庭功能，就像是社會生活的準備所。其中對小魚來說，便是升學的社會生活，以及「學生」的角色。在父親長時間未同住的情形下，小魚的家庭生活皆由任教職的母親一手安排；家中的互動關係，便基於學業學習的共識，遵從母親的規劃與規範。依循母親的時間規劃，小魚放學後前往補習班、返家撰寫自修評量，假日則是前往圖書館、作文班與讀經班，家庭生活就如同另一種系統的學校。

因此，在小魚的學習據點網絡中，可以看到家庭所連結的學習據點皆為學業相關的據點。雖然她們在假日時也會前往圖書館，然而據小魚所述，在母親的學業規劃下，在圖書館中並不會閱讀課外讀物，以複習學業內容為主；所以圖書館這樣的空間，在小魚母女三人的互動下，僅為進行學業活動的空間，與

小名借閱書籍的意義是不同的。誠如前面章節提及的內容，小魚的學習觀鑲嵌於與母親的互動之中，而這其中母親教職的經驗，成為他們家中生活安排主要的脈絡。

## （二）小陳家庭鑲嵌的社會關係

在小陳家庭日常生活的描述中，他大部分的時間都為自己的安排；可理解他們家平時的生活默契便為各做各的事情。雖然小陳曾提及會與父親共同觀看政論節目並討論，在想法上也十分認同他的父親，但父親因為職業的緣故並不常在家，這般情景也是寥寥無幾；而據小陳的說法，母親因教育程度不高，鮮少在想法上給予意見，只會要求他做家事。因此，在小陳家中的互動關係，多數時間他們都是各自進行著自己的活動；而認同父親想法的小陳，在平日與母、弟的相處歷程中，他的話語還在其中佔有一定的份量。

由上可知，小陳家中自由的生活方式，乃關聯於父親長時間不在家，以及母親對於學習的不介入；且基於小陳對使用電腦的描述，家人各用各的電腦是家中的常態，所以在家中自由運用的時間，網路的使用便是小陳主要的活動，他曾言「打電腦」為在家中主要進行的事情。這般家庭的生活經驗，呼應著小陳「自我選擇」的學習觀；他學習的社會化歷程，常是憑藉自己的經驗，判定學習的對象與媒材。基於上所述，來理解小陳的學習據點網路，雖然實際生活中有著補習班、才藝班與多媒體的學習經驗，然而需搭配他個人意願的選擇與詮釋，方能呈現實質的學習境況；像是英語補習對他而言，並不具實質學習的意涵。

## （一）小名家庭鑲嵌的社會關係

在小名的家庭生活中，「共同參與」是日常的生活共識；所以在他描述與家人的互動時，常可聽聞討論並一起決定的情形，並不具有特定的管教教條。家人的互動關係就像是夥伴關係，家庭氛圍彈性而開明，因而小名常可以自在的表達任何想法。此種家庭生活的營造，奠基於厚實的對話基礎，以及對每個人自主性的關懷，需要長時間的陪伴與溝通；這正好對應於小名媽媽作為家管的






情形，其母親的陪伴便是維持這般家庭生活的關鍵。

雖然本研究僅就小名的描述作為勾勒基礎，但輔以一些現實條件的資料仍可與其報導之內容作為呼應。小名家中，在雙親其中一人的經濟收入足以支撐家庭生活運作的基礎上，其母親在日常生活中主要投身於家庭的經營。小名的父母皆具備高等教育的程度，在社會生活中相應具有一定的智識；小名與妹妹在父母的陪伴與共同生活之下，潛移默化的習得父母學習的經驗，像是閱讀、找尋資料、觀察與討論等。因此，在小名以家庭為結點的學習據點網絡，主要向外連接無特定價值範疇的知識或資訊文本，且其鑲嵌於小名與家人的討論與分享之中；學校學習的內容在其中，就像其中一種學習文本並不具優先性。這般互動關係與小名的學習觀相互輝映，也鋪墊了家庭生活的脈絡。

### 三、個案在學校場域中的情境差異

在學校場域地景意涵的討論中，統合正式與非正式據點的意義，學校場域有著履行學業學習的責任，同時也為經驗並建立同儕關係的空間。在表 6-1 中所顯示的位置乃依據學校場域主要履行學業的學生角色；基於學校的地景意涵，且相對於個案在學校中的位置，其面對學校場域所見的情境，可如同表 6-3 所示的內容：

表 6-3 個案在學校場域的情境差異

學校	小魚	小陳	小名
情境	平時在家已經把學校的學習 <u>完成了</u> ；學校便是交朋友的地方。	學校教的東西， <u>都沒有用</u> ；在這裡唯一重要的便是朋友。	學校是 <u>某一處</u> 的學習場域；一處有同儕一起活動的所在。
學習的內容範疇			

資料來源：研究者自行整理。



表格中呈現的情境，雖然三者都提到了學校正式的學業學習與同儕互動，卻擁有著不同的論述。依據底線標註的論述差異，說明學校在個別生活中不同的位置與份量；這可搭配學校學習在個案日常學習範疇的意象（表 6-2 的圖），作為此項討論的補充。學校學習（學校場域中正式的學習據點）的文本範疇，就校方提供者的客觀視角是一致的；但將之擺置於個案主觀的學習經驗中：對小魚而言學校學習的範疇近乎等於其學習範疇、小陳則不將學校學習之內容視為學習範疇，而小名則視學校學習僅是學習範疇中的某一塊；說明學校場域在三位個案學習生活中相異的情境定義。

至於同儕互動的情境，因為個別對學業學習定位與情境差異也有所不同；成為他們在學校中人際互動與再社會化的一部分。跳脫個案的視角，將討論視野換到學校生活的層次；在人際互動中個案分別位於不同的互動位置，擁有著不同的人際互動經驗，也因此在各自的學習歷程增添相異的再社會化經驗。如同表 6-4 與表 6-5 呈現的內容：

表 6-4 個案在學校的人際互動

學校		小魚	小陳	小名
師生關係	我對老師	常評斷老師課程有趣與否，並以此作為聽課的基準；會直接向老師表達不滿。	以老師會不會壓抑他為基準，決定是否在課堂中反抗老師。	順應老師的規劃，會主動與老師對話。
	老師對我	老師不喜歡她的我行我素；卻鮮少將她視為麻煩人物特別管教。	老師視為破壞規則的麻煩人物。	老師信賴的對象。
同儕關係	我對同儕	活躍於同儕活動，很重視同儕關係；尤其是與她處境相當的朋友。	常在同儕間發表自己的想法，並希望他人接受之。	不會主動主導同儕活動，屬默默參與的類型。
	同儕對我	在同儕間具有一定的地位。	同儕眼中製造麻煩的人物。	同儕在學校活動倚靠的對象。

資料來源：研究者自行整理。

表 6-5 個案在學校的再社會經驗

學校	小魚	小陳	小名
再社會經驗	同儕生活圈的認同，成為學業之外另一生活重心。	在學校中，自詡於「反抗者」的身分認同。	基於老師與同儕的信任，在學校中時時監控與調整自我表現。

資料來源：研究者自行整理。

奠基於學校場域的三個表格對照，可發現學校中的社會關係是鑲嵌於正式的學習規劃；在動態的人際互動與非動態的學習制度、文本之共構下，個案在學校中獲得不同的互動位置與身分認同。小魚在完好學業表現的基礎上，在同儕關係中獲得認同感；小陳在否定學業價值與互動衝突的情況下，認同於「反抗」的角色定位；小名則是基於順應並超越學業範疇的表現，成為學校場域中深受信賴的對象。

#### 四、個案使用網路<sup>57</sup>的情境差異

在第四章的討論中網路平台被視為多媒體的一種，其具有跨疆域傳遞訊息與隨個人選擇呈現內容的特性，為現今生活傳播資訊與知識的重要媒介；基於資訊的傳遞透過網路，人可打破地理限制與跨疆域的他者建立互動關係，成為一種社會空間。在後續的描繪中，也可見得網路的使用在學習生活中佔有一席之地，甚至在科技發展下，網路也包含了其他類型的多媒體；因此，欲探究多媒體構成的社會網絡與學習生活的鑲嵌關係，此處將聚焦於個案網路使用的情形作為討論的基礎。

基於上述網路的社會空間特性，在學習生活中網路就像是學習者可延伸的生活空間；在表 6-1 中個案相異的使用位置，相對應於網路空間在其生活中相異的定位與情境。循著個別網路空間使用之情境、時間與互動的對象，可以初步的理解個案在網路空間中的情境差異，誠如表 6-6 的呈現：

<sup>57</sup> 「網路」具有多種意義。在個案的生活描述中，大多透過電腦、平板與手機等智慧型裝置作網際網路的連線，並進行著社會互動與學習活動；因此，「網路」在此主要是指基於電腦網路的使用，資訊流通而形成的網際網路（Internet）。

表 6-6 網路使用在個案學習生活中的情境

網路	小魚	小陳	小名
情境	延續並發展學校同儕關係的空間。	主要獲知訊息的來源也是他長時間進行互動的空間。	搜尋欲知資訊與知識的所在。
使用時間	在母親管控下，「偷」來的時間。	大多數的時間。	隨時，當需要獲知資訊時。
互動對象	同儕與相關網路資訊。	網路資訊與興趣同好。	欲知的知識內容與資訊。

資料來源：研究者自行整理。

欲基於表格的呈現，具體且詳盡的說明網路空間在個案視角相異的情境，可由兩個層面作說明：一為使用網路的脈絡，其二為使用網路所發展出的互動網絡；這可分別自表 6-6 的「使用時間」與「互動對象」作為說明的起點。

#### (一)網路使用時間差別下的情境差異

首先，由使用時間的差異，可初步說明他們使用網路的情境。其中小魚的使用情形最為突出，顯而易見的差異便為使用時間的限制；這脈絡可溯及小魚的家庭生活，在母親的學業規劃下，網路使用是被限制的，就像是違禁品一般的存在，所以小魚平時能使用網路的時間相對很少，多是他偷偷使用的時間。

與小魚呈現強烈對比的小陳，則是家人大多數的時間，都個別的投入網路的使用，網路可謂是他們家中主要獲知訊息的來源；因此小陳大多數的時間都投注於此，並以此作為生活主要的活動空間，自此獲知訊息並建立人際網絡。一樣沒有使用時間限制的小名，與小陳的差異在於網路資訊的使用並非主要的訊息來源，而是一種補充資訊的資源；這脈絡奠基於小名在家中的學習方式，網路如同閱讀與電視一般，都只是他們日常討論的其中一種文本。因此，雖然小陳與小名都未有網路使用的限制，但嵌於不同的家庭生活，也呈現了不同的情境。

#### (二)網路互動對象差別下的情境差異

互動對象雖然在實際接觸時皆為訊息媒介，然而依循個人興趣與選擇，媒

介所傳遞的訊息為不同的內容；而在此所指的「互動對象」便是指訊息的內容，學習者與這些訊息內容的互動，可以說明網路空間如何構成學習生活中某一部份的互動網絡與學習情境。

小名使用網路的經驗常發生於日常閱讀或是撰寫作業的過程之中；因為看到一些內容，想要更進一步的了解，便透過網路搜尋來獲取更多相關訊息，這便為他於網路空間常互動的對象。基於此可以得知，網路主要提供小名一個擴展知識的空間，此空間構成小名學習生活中知識互動網絡的一部份；根基於小名的學習方式，此互動網路為之鋪墊出廣大的學習範疇。

相對於小名，小陳雖然也使用網路來獲知訊息，但因為他平日近乎生活於網路世界之中，且其使用網路乃基於個人興趣的選擇，所以構成的學習範疇與知識互動網絡並不一樣。誠如在第五章小陳個案中「濾泡」與「部落化」的討論，網路雖然提供了跨疆域性的訊息，然而基於小陳依循興趣選擇訊息的情形，使其生活中的互動網絡限縮於特定群體，其學習範疇也侷限於特定價值之中；同時在網路空間的互動經驗更放大了小陳的自我概念。

至於小魚鑒於母親的限制，其使用網路的目的幾乎是為了同儕關係，互動對象也以同儕為主，或是同儕活動的相關訊息。因此，在有限的時間內，網路成為小魚延續學校同儕互動的空間，也像是她在家庭生活中的出口；網路空間加成了同儕互動網絡在小魚生活中的比重，也更凸顯出她學業與同儕生活兩重心的對比性。

## 第二節 學習空間的文化分析

承接上一節對個案在各場域位置與情境差異的說明，本節將進一步針對三個主要的學習場域進行空間的文化分析。具體闡明欲討論的標的：即為現場重點學習場域中的社會網絡；包括家庭、學校與網路空間，展現各空間場域中社會關係的運作結構。因此，下文以空間場域為單位，基於前一節個案位置與情境差異的對照，討論該學習場域的社會網絡。

### 壹、「家庭」空間的文化分析

三名個案的家庭場域，在本研究中為各自獨立的空間，所以家庭的文化空間與社會網絡運作，為三種相異的樣態；但「家」在三人的生活中，有著相似的定位與互動成員，像是家都為他們生活主要的基地，且在其中都有著父母與手足的互動成員。因此，在此進行家庭空間的文化分析時，會根據三者家庭生活的異同對照，作為討論家庭社會網路運作的立基點。

個案的家庭皆屬於核心家庭的型態，而且在家中他們剛好皆為長男或長女的孩子角色；然而三人分別在家中擁有不同的互動位置，說明三人相異的家庭經驗。根據家庭生活情境與社會關係的描述，三人呈現三種家庭的生活方式：小魚經驗著以學業活動為主調的家庭生活、小陳則是在家過著自我安排的生活，而小名的家庭生活有著全家共同討論的共識。進一步討論他們家庭生活中社會網絡的運作，可以由兩個層面切入。

#### 一、家中互動成員組成的社會網絡

首先由家中主要的互動成員談起，在三人的家庭生活描述中，可察覺母親在其中扮演著要角：三人之中小魚與小陳的父親因為工作的緣故，並沒有時常與家人同住，兩人的家庭生活主要與母親與手足一起渡過；至於小名的母親是為全職的家庭主婦，所以小名放學後的時空中都有母親的參與。因此對照他們家庭生活的描述，可見母親為重心的互動敘述，或者可論及母親的想法與行為



成為家庭生活的主調：像是小魚母親教職與家庭生活的交疊、小陳母親不干涉孩子活動的情形，以及小名母親全職的陪伴。

基於前面的簡述，可關注到兩個重點：其一為三者家庭成員互動投注的時間與空間是不同的，其二為母親在互動關係中的位置；而此兩點是相互辯證的關係，說明家庭成員的觀點與時空資源的安排，為人塑造家庭生活方式與社會網絡的討論要素。在三名 11 歲個案的例子中，母親在家庭中是決定生活方式的重要成員；他們家庭空間的社會網絡是以母親為軸開展並運作的。就此層面的討論，關注到家庭時空資源的投注，以及其中主要成員為軸開展的網絡。

## 二、個案於家中的互動參與

承接上層面的討論，家庭每位成員都為網絡運作的環節；換句話說互動網絡的樣貌為家庭成員共事下的結果，個案也為網絡中的參與者與支持者。因此，在此轉向個案作為參與者的層面進行討論。

現場個案學習者都是作為「孩子」參與其中，說明三人在家中相同的定位；但差異在於不同家庭中，相異的互動關係所賦予的位置。這關乎於前面所述每個家庭時空資源的投注與成員組成，但絕非單向的因果關係；個案於不同場域的經驗，隨著個案於家中的參與互動，也成為家庭互動網絡構成的要件。

像是小魚靠著在學校的學業表現，獲得成就感與父母的認同，加強了家中母親學業安排的生活結構；而小陳憑藉著網路空間資訊的自我學習，以及跆拳道學習的自信心，母親對他的信任除了幫忙家務上的管教，其他都隨小陳自行安排；至於小名，在母親時常參與於小名各式的生活場域，他與家人共享著各場域的生活經驗就是生活的常態。前面個案的闡述為由個案參與家庭互動的層面，看見家庭網絡構成與運作的例子。

綜合互動成員與個案參與兩個層面的討論，家庭空間中網絡是由家庭每位成員的互動與投注的時空資源所構成的。雖然作為家中的孩子，父母的想法與提供的時空資源，對現場個案而言就像是家庭生活的文化結構；但藉由個案跨空間的經驗與在家中互動經驗的辯證，才能完整說明個案在家中的互動位置與

情境。家庭空間文化的討論，需考量這兩層面構成的網絡。

## 貳、「學校」空間的文化分析

學校對於三位個案而言為相同的場域，所以可以透過三方在學校中的位置與情境差異，對照出其中的社會網絡。基於地景與個案故事的描繪，學校對學習者而言，大致有著兩個主要的意義：一是作為「學生」學業學習的義務，二是在學校中的同儕活動；在這兩種意義下的經驗，成為學習者在學校場域中再社會化主要脈絡。學校在這兩種意義交互作用下所構成的社會網絡，可以由下面分述的幾個主題作為分析與討論。

### 一、同儕互動中依學業表現分化的結構

自個案們的主述中，學校生活的描述雖然脫不了同儕關係的主調，但將三人在學校中社會互動的經驗相互對照，可以察覺個案同儕互動的位置是鑲嵌於學業活動的進行；自表 6-4 (p.141) 的對照，可見得學校中的人際互動有著基於學業表現分化的色彩：小名與小陳特殊的身分地位，以及小魚易於在學校發展同儕關係的情形，都是可說明的例證。

在此特別點出參與觀察時「覺察空洞感」的現象，與個案在學校中人際互動的情形一同對照並討論：研究者空洞感的覺察是基於學習者在學校中「無學業學習之實」的觀察，然而在學校的人際互動中，又可見學業表現成為決定同儕互動位置的中介。基於此可以言及在學校中，有著依學業表現分化的文化形態，這是奠基於學校機構評量篩選的機制，以及在學校場域中制度性的運作；說明在學校中正式學習的規劃是同儕或人際關係運作的舞台。

然而，就學習者的生活視角，其經驗到的是人際互動的處境，並非學業學習的內容；這可以從學校現場據點的地景意義，以及個案敘述的學校生活舉例說明。在學校現場學習者以「導師的課」作為課程的分野與稱呼，說明課程經驗到的學習歷程，主要為教學者的指引與形式，而非學習課程內容；至於個案生活之例，在小名的學校生活的描述中，便曾提及學業的參與和表現是為了學

校人際關係中的面子。這些例子都說明著：現場學習者在學校中的學習歷程，主要為人際互動的處境。

基於上述勾勒學校場域中的社會網絡：學校正式學習的規劃為網絡的結構，但學習者實際經驗到的學習處境是人際互動的網絡。這說明研究者在參與觀察中所體察的「空洞感」，並非指學習者對學業價值的不重視，只是在學校場域中不常見得學業學習歷程之實；換言之，學校中正式的學業學習，對學習者而言是人際互動位置的依準，為一種人際網絡運作的形式與規則。

## 二、被形式化的學校學習

欲討論學校中學業學習被形式化的現象，可以由學校場域中評量機制使用的意義省思，以及現場學習者跨場域的學習生活談起。在學校場域中依正式課程所排定的作業與考試，是教學者理解學習者學習狀態的中介；基於正式的學習據點具有一定的知識內容、範疇與進度，這些內容成為場域中成員（教學者與學習者）認知他人學習狀態的標準，遂成為人際互動網絡的結構。

奠基於學校中正式學習據點具有明確範疇的特性，站到學習者的立場檢視其跨場域的學習生活：發現學校正式的學習內容，有的已在補習機構學過或甚至超前進度，有的則是透過書籍與網路資訊的閱覽，或是生活中的體驗有著更深更廣的理解；誠如本研究呈現的三則個案的學習生活，學校場域正式的學習內容對他們而言，只剩作業與考試的形式意義。所以學校中的課程內容，隨著每個學習者在非學校場域中相異的學習經驗，使其原先所具的學習意涵相對的被架空。

藉由討論正式學習據點的特性與學習者跨場域的經驗，說明了學校場域中依學業表現分化的人際互動網絡構成，也解釋了參與觀察時「空洞感」的現象樣貌與脈絡。雖然在現場學習者的描述中，學校場域就好比「學習者的聚集所」，口述中似乎只存於同儕活動的意義；但實際將三位個案再社會化的經驗相互比照，便可覺察校園中的人際互動嵌於學業表現的分化結構中。

## 參、「網路」空間的文化分析

「網路」成為社會空間，是基於人與人資訊傳遞所形成的空間；而在網路空間中的互動，通常始於個人的行動與選擇。因此相對於家庭與學校，「網路社群」屬於彈性較大的社會單位；基於不同學習者的使用情形，將決定互動成員與知識文本的範疇，對個別學習者而言所形成的社會網絡也會有所不同。在此將針對網路的基本特性與三名個案學習生活中使用網路的情形，來討論網路空間的社會網絡。

### 一、網路空間對學習網絡拓展的無限性與有限性

在表 6-6 (p.143) 中呈現出個案網路使用的情境差異，在差異之中搭配個案的故事檢視，便可發現網路空間在三者學習生活中的共通性，即為「依據個人興趣，而延伸擴展的空間。」小魚藉由社群網路的平台，在家中有有限的时间延續同儕關係的經營；小陳則是透過網路獲取其認為「有用」的資訊，以及電玩社群的經營；而小名使用網路空間作為延伸學習資訊的管道。就個案使用網路的描述，網路平台就像是沒有限制的空間，誠如現場學習者也曾以：「想學甚麼，打一下就有了」來描述網路空間的使用。

然而，實際上學習者使用網路空間的歷程，具有兩面辯證的特性：一層面可論及網路空間的寬廣，另一層面卻因個人的選擇促使網路互動的侷限；而通常在學習者的生活實踐中，較容易察覺其廣闊的特性，而不易覺知其侷限性。自我選擇所促成的侷限性，就像在第五章中對小陳學習觀的討論，看似打破地理疆界的限制，但實質上卻是更限縮於特定價值與個人興趣之上。

綜合網路空間對學習者學習空間的無限性與有限性，勾勒網路空間所構成的社會網絡：其為奠基於學習者的選擇，透過電子載具中資訊媒介的傳遞所串連出的互動網絡；此網絡空間並不依附於物理空間，所以看似無邊無際，然而透過個體價值與資訊的撿擇，形成由資訊媒介中介的特定互動網絡。但就個案學習生活的視角而言，網路是可以自由運用的空間；一個奠基於資訊傳遞，跨



物理空間互動的社會空間。

## 二、網路空間在學習生活中的定位

基於網路空間不依附物理空間，以及網絡隨個體選擇構成的特性，網路空間鑲嵌於學習者各場域的學習生活；它可能存在於學習者的家庭與學校場域，誠如學習者使用網路找尋作業的資料，甚至教學者會利用網路播放影片成為教學的內容。網路空間就像是學習的延伸空間，但這也說明著網路空間改變著各生活場域的互動網絡；就如同前面談及學校正式學習內容被架空的現象，其中有一部份與學習者使用網路資訊學習有關。

實際上，在現場學習者的學習生活中，並不容易找到網路使用在學習歷程中的起點；因為對本研究的報導者而言，網路空間已經是當代社會生活重要的一環<sup>58</sup>，就像是重要的生活背景。因此，網路對於學習者而言，作為一種學習的延伸空間；其在學習生活中的橫向連結，如何構成學習生活並形塑學習觀，以及社會互動歷程中的開展與限縮，為探究當代學習者學習觀的重要切入點。

---

<sup>58</sup> 個案出生於西元 2003-2004 年間。



### 第三節 現場學習的社會網絡

在觀點構築的探究中，社會網絡的分析是社會面向的討論；欲自個體觀點的呈現，映照出多元場域中的互動網絡與空間文化。本研究致力於呈現學習者視角中的學習歷程，在個案相異的學習觀構築中，可見幾個重點且相同的學習場域；前兩節透過三則個案學習生活中位置與情境差異的對照，勾勒出現場家庭、學校與網路的互動網絡，並討論場域中網絡所形成的文化樣貌。

本節基於學習者的生活整體，以及場域間在其學習歷程中不為獨立的概念，統整這三個重點場域的網絡；分別以學習者生活的時間軸與網絡空間的橫切面，鋪陳現場學習的社會網絡。

#### 壹、在生活時間軸上的社會網絡

生活時間軸的意義為每個人成長的歷程；所以在生活時間軸上社會網絡的討論，將由學習者成長的時間縱軸來闡明前述各學習空間的關係。現場的學習者在研究資料蒐集時為 11 歲的國小五年級生，根據四、五章的描繪其重要的學習空間即為家庭、學校與網路空間；雖然在資料蒐集的時間點上，這些空間場域隨著學習者日常的移動有著相互關聯，但若自其成長的軸線來檢視時，不同空間的經驗有著先後順序與時間定位。

首先，檢視家庭與學校兩個空間在學習者構築歷程中的先後關係。「家庭」是每個人第一個接觸的社會單位，也是學習發生的第一個場所，所以在學習歷程中家庭生活的互動經驗，可視為構築學習觀最初的材料；將此說法對照前述學習觀與家庭互動經驗的關係，可以發現現場學習者與知識的建立連結的方式，和家庭中生活的經驗有著密切的關係（參閱表 6-1, p.137）。

即使爾後學習者進入學校場域，在現場個案描述學校場域的經驗中，學校再社會化的經驗仍有著家庭學習經驗作為基底；這說明了家庭經驗在構築歷程中初始與重要的定位。承接家庭空間在學習觀構築初始定位的討論，檢視學習

者在學校場域中的社會網絡與再構築的經驗；學校場域對現場學習者的學習觀構築歷程，添加了其在人際互動中的位置或身分角色，而這人際社會的結構是奠基於學業表現的分化架構。所以可見小魚更加肯認學業的學習、小陳認同於反抗的角色，而小名為了維持學業表現的監控；根據個案學校場域中的經驗，對學校中的教育工作者而言，值得基於「學校使學習者學到什麼？」的問題，再去延伸反思學習者在學校中的學習歷程，以及學校在學習者生活的定位。

在學習者生活於家庭與學校之間，能看見兩個場域在學習歷程軸上縱向的關聯。但基於前面對網路空間的討論，欲討論現場學習者的學習歷程，不可忽視網路作為學習延伸空間，其對各學習場域的網絡重組脈絡；像是現場學習者使用網路「想學什麼就打什麼」，以及小陳學習生活中網路資訊的重要性，這些現象是在學習者時間軸縱向的檢視與討論中容易被忽略的。

## 貳、社會網絡的空間橫切面

基於網路空間在當代學習歷程中定位的考量，藉由空間的橫切面來討論現場學習的社會網絡：三個學習場域的互動關係如同右圖（圖 6-2）所示。

就圖像的呈現內容來說明：三種相異的家庭單位呈現個案相異的家庭生活經驗，而一個學校單位代表他們共處於相同的學習場域，箭頭說明著學習生活往返於這兩者之間；至於網路空間鋪墊於這些單位之下，顯示網路作為個人拓展社會生活的空間，家庭與學校生活都鑲嵌於具有網路的生活空間之中。

補充縱向的討論，橫向空間的檢視提供一個「場域間鑲嵌與相互辯證」的視野。雖然在時間軸縱向的討論中，先看見家庭中經驗的觀點構築，使學習者在學校場域中處於相異的位置與情境；但相對而言也可論學校場域中的經驗，

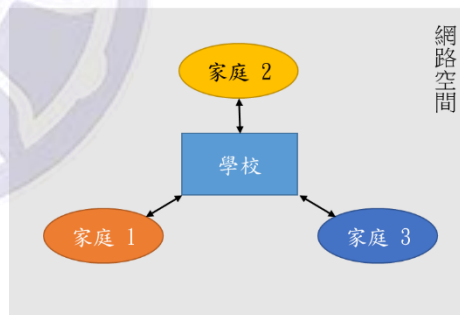


圖 6-2 家庭、學校與網路的互動關係

藉由學習者日日的穿梭兩場域，也改變了家庭的互動網絡。由這個角度檢視，小魚學業為主調的家庭生活，可謂為完全受學校場域中正式學業規劃的影響；小陳因可以處理弟弟學業的問題，在家中受母親倚賴；而小名則是媽媽積極的參與在他與妹妹的學校活動之中。這些都是學習者在學校的經驗，影響家庭社會網絡活動的例子。

至於鋪墊於家庭與學校場域之下的網路空間，作為學習者學習的延伸空間，其如何透過個體的使用改變生活或學習場域的互動關係，為主要討論的重點。誠如前面對網路的空間文化分析，網路空間對學習者的無限性，使他們可依循自己的使用興趣拓展學習空間，或是進行同儕活動；相對的學校內既定內容的課程安排，在網路使用的經驗下，對現場學習者而言就顯得形式化。至於網路空間在學習者選擇下的有限性，反應了學習者自身社會化的經驗，這是嵌於學習者整體的生活，包含著在家與學校場域的經驗。

### 參、學習的社會網絡

大體上，藉由本章學習地圖的勾勒到空間網絡的鋪陳，就討論學習者觀點構築的視角，現場學習的社會網絡可留意幾個重點：包含家庭在學習觀構築的初始定位，爾後學校學業表現分化的結構下的再社會化經驗，以及網路空間作為學習延伸空間重組其他場域經驗的狀況；這些皆為奠基於現場經驗，所勾勒出的當代學習的社會網絡。基於社會網絡的呈現，不同學習場域的網絡關係，都具有鑲嵌的關係，宜將置於學習者生活含括縱向與橫向的檢視。

上述呈現了個人生活尺度的網絡鋪陳，然而各空間或社會主體仍可放置於大歷史脈絡與互動關係思考。比如由學校學業表現分化的結構，仍須思考學校教育的歷史理解與定位；而家庭生活可置於社會產業結構中，檢視工時與移工現象對家庭互動相處與時空資源的衝擊；最後網路延伸空間對當代各社會空間的發展與衝擊等。細細思考並對照個人的生活經驗，便可覺察這些議題都向綿密的網緊密鑲嵌；各自雖有著深刻的議題可論，但絕非獨立而生。



## 第七章 結語

「結」代表著

此次發想、探尋、發現與思考的收束，

為探究的一個節點，而非終點；

同時也象徵著持續發想與探究的期許。



第一節 工廠、部落與大海

第二節 構築與學習民族誌

第三節 學習探究於教育議題中的位置





## 第一節 工廠、部落與大海

### 壹、學習觀：學習者視角中的學習

「工廠、部落與大海」是本研究個案學習觀所比擬的圖像，圖像暗喻個案視角中的學習歷程與樣貌。

工廠基於一生產目標，生產歷程有著一定的規格、程序與範疇；如同小魚認為學習是「學生」的職責，學業表現便為其目標，在她生活可觸及的學習據點中，依照其區位安排規畫著其學習生活。所以小魚的學習地圖就像是主題地圖，按著學業主題的規劃途徑學習。

部落是具有同質性的社群，而部落成員對生活經驗所積累的認同，有著深厚的情感連結；就像小陳認為學習是自我選擇的展現，學習必須與「自我」相關，而此常奠基於其情感的認同與經驗。因此，小陳的學習地圖就像是等距方位投影的地圖，以自我為中心並循著「選擇對自己有用」，將各式學習據點在生活中劃分出核心與邊陲。

海面遼闊之下的差異，說明著大海所擁有的特性：看似毫無邊際，實質上在海面下蘊含著富差異性的生態景觀；像是一般人觀看小名的學習生活，總易驚嘆著他涉略知識的廣博，然而實際上在小名的視角中，學習是一種理解差異的歷程。小名的學習歷程像是網狀的系統，基於對事物差異的認知，連結各種學習與生活的經驗。

### 貳、個案視野中的學習時空

三人呈現三種相異的學習觀，表現出身處不同時空脈絡下的觀點構築。由個案生命史的時間軸，檢視觀點構築中自我概念與知識互動的歷程：可見得小魚依循著父母肯認的「學生」身分，基於考試表現的成效選擇學習的知識，在評量獲得成就感中增強對「學生」角色的認同；而小陳依循自己認同的價值選擇學習內容，在網路空間資訊的立即回饋與跆拳道道場教練的認可下，形塑小

陳對學習的看法；小名則在家人陪伴下探索各式知識，以「差異」來闡述學習的知識，說明不同的知識在他的自我概念或生活都有著不同的定位。

這之中有趣的是，在小魚與小陳的學習觀中，都可見得兩人對未來學習生活的預想：小魚認為「學生」的身分會一直持續至研究所，而小陳則認為未來可以當跆拳道選手或是像爸爸一樣考警察。相較之下，在小名的學習生活中，自我概念與知識互動的歷程便顯得複雜許多；因為小名總能隨著當下境遇的覺察，理解並調整自身的互動位置，所以在互動歷程中，小名並沒有一明確的認同框架。這呼應其以「三心二意」來說明對自身未來學習生活的預想，以及他總能在課堂中連結各種學習內容的情形。

基於個別生命史的脈絡，轉向觀察時的空間切面，便能更鮮明的理解個別學習生活在跨場域之間的關聯性與持續性。小魚雖然在作業與考試的學業表現上都有出色的表現，卻不在學校場域內進行學業的學習；乃因其學習歷程主要發生於非學校場域之中，包含著母親對小魚學業學習的規劃、補習班、自修評量與作文班等相關學業的學習。至於在小陳與小名的學習故事中，也都可以發現他們在非學校場域中的學習，包含著網路使用的資訊獲取，或是日常生活與閱讀所知；當將視野自學校拉至他們整體生活時，便能理解小陳在學校中反抗行為與小名可以舉一反三的學習脈絡，這都鑲嵌於他們穿梭場域間的經驗。

藉由上述由時空層面的檢視，可理解學習觀的構築便發生在多層次的辯證之間。欲討論學習者的學習，以學習者為軸的跨場域視野是必要的；而學習者自我概念如何與跨場域中的知識互動，則是捕捉學習歷程的重點。

### 參、現場學習網絡的省思

藉由時間軸與空間面的呈現，可見得現場重要的學習網絡；在本研究中，個案為 11 歲的學習者，在三人的學習觀與學習生活中，發現家庭場域是學習者培養自我概念的重要場域，家庭經驗近乎成為構成他們學習觀的基礎，外加網路作為學習延伸空間的生活經驗；當三人進到相同的學校場域中，面對學校正

式的學習規劃與安排呈現三種學習樣態，同時也獲得相異的再社會化經驗。

由個案學習觀所勾勒出的現場學習網絡，提供了觀察初期研究者覺察學校場域中空洞感的脈絡：其鑲嵌於學習者在非學校場域中的生活，可為補習機構超前的學習經驗，也可為網路學習的延伸；伴隨著個案成長經驗與學習觀的構築歷程，學校場域中的學習，對個案而言僅存學業表現的形式意義。這反應出現場學校場域中，重視學業表現的文化形態；也說明了學校中依學業表現分化的人際結構，以及學習者基於此經驗到的再社會化經驗。

### 一、關於學校教育的省思

站在學校教育工作者的立場，此般文化現象值得再思的是「學校教育」的價值與定位。在教育社會學的討論中，大體上都認同學校教育具有「社會化」與「選擇」的功能：「社會化」是指幫助個人建立對社會體系的認同，覺知個人與社會的關聯性，進而參與於社會；而「選擇」則是指提供個體自我探索與發展的機會，使人得以透過學校單位覓得在社會中適才適所的位置。基於這兩層面的討論，檢視學校中重視學業表現的文化型態，以及個案在學校場域的生活，至少存有兩個問題值得商議。

首先，重視學業表現的文化是否窄化社會生活的意涵？學校中的成員若都以追求學業表現為教育與學習目標，此般社會化反映何種社會價值？其二，學校場域在每則學習故事中，並非都具有自我探索與發展的意涵；這由各則學習觀在學校場域中相異的定位即可理解，尤其是在小陳的故事之中，學校對他而言是不具學習意義的。這說明現場學校在學業表現分化的人際結構下，並無法給予所有學習者對等的學習機會；直接挑戰了學校教育提供「選擇」的功能。

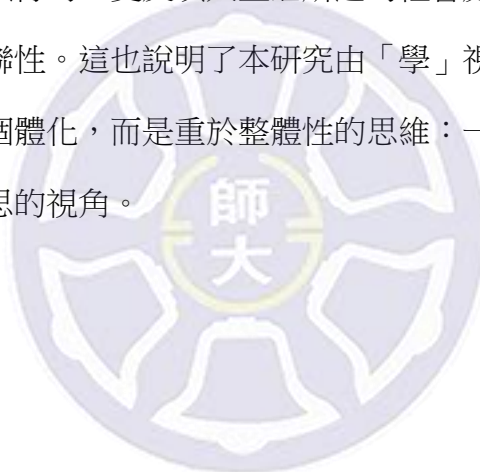
### 二、當代教育處境的省思

將教育省思跳脫學校教育的框架，本研究現場學習生活與學習網絡的呈現，直接引導思考聚焦於社會變遷與教育價值的議題。網路所延伸的生活空間，便為再思教育價值的切入點：在個案生活中網路廣泛的鑲嵌於生活各式場域之中，誠如現場在家庭與學校中都可看到網路使用成為生活的一部分；網路

的使用擴展了社會互動的空間，同時也重組各場域中的社會關係與邊界。當社會生活的場域邊界變得模糊、關係呈現複雜多元，文化價值的討論便不宜以單向度的視角視之，教育實踐的價值討論亦然。

教育廣義而言是傳遞價值的活動，所以教育的討論與實踐常說明了集體社會發展的走向；簡言之，教育關乎於人們如何一起生活的議題。因此，當生活空間擴張，人際互動網絡不易再以單一文化體概括，教育議題便需要多層次辯證的系統性思維：含括著多元複雜性的認知、集體關聯性的覺察，以及歷程性的行動與反思。

「網絡」的呈現正是由個案觀點看到整體的社會處境，多層次的視角說明觀點不只是個人的想法行為，更反映人生活所遇的社會處境：各式議題絕非獨立而生，可察覺其關聯性。這也說明了本研究由「學」視角理解學習歷程的立場，並非使教育議題個體化，而是重於整體性的思維：一種「由下而上」系統性的理解、對照與再思的視角。





## 第二節 構築與學習民族誌

### 壹、構築的社會視野

基於現場觀察的資料與對話，欲以「學」視角理解學習歷程，同時處理生活中多重文化場域的議題，本研究提出以「構築」的概念為基礎的社會討論。根據「構築」概念蘊含人與世界建立連結的意涵，社會的分析與討論重視人生活互動下的「關係」：即在觀點或生活方式的討論中，不僅僅留意時間推演下的文化意涵，也重視人在空間向度的互動討論。構築的討論將同時關照於社會的時空面向。

因此，構築歷程的鋪陳，是以個體為軸勾勒出的社會歷程：歷程中包含個體所遇的社會空間意涵、個體與該空間互動下所知覺的關係空間，以及歷經前兩項辯證下所構築出的觀點與生活世界。奠基於上述說明，構築歷程中的社會，是個體觀點構築的材料，同時也是個體觀點實踐下的產物；在各式主體的互動下，社會呈現動態的特性，討論也聚焦於個體與社會互動的辯證歷程，由位置與情境差異勾勒社會空間的樣貌。

此種多重辯證、動態與彰顯人主動地位的特性，與「學習」的特性相互輝映；所以欲呈現學習者視角中的學習歷程，學習觀由構築的社會視野，來描繪學習者對學習的想法與行為。「學習觀的構築」包含著學習者所遇學習據點的社會意涵、經由自身學習歷程在跨場域穿梭串連而成的學習經驗，以及基於前二者所構築的學習觀；如同本研究在實作部分呈現的內容，由學習地景的描繪到個別學習觀的討論，其中可以由學習地圖討論學習者不同的位置與情境。

構築的社會視野，是基於個人的互動視角勾勒的社會，呈現系統與多層次的社會視野。根據構築概念對生活整體的關懷，學習觀構築的探究也幫助教育討論，由學習視角看到教育歷程中多層次的切面。

## 貳、學習民族誌的初次啼聲

始於對學習歷程、生活整體的關懷，以及學習觀構築的發想；本研究基於現場蒐集資料的調整歷程，嘗試建構與實作學習民族誌。藉由「構築」概念社會視野的討論，便可察覺其與民族誌的理論基礎是相互輝映的：兩者都關注於人與世界互動下的整體生活，認為知識是建立於相互主體性的基礎上，所以民族誌將是探究學習觀構築歷程適切的研究方法。

為了勾勒整體學習生活的圖像，基於學習歷程持續與個體的特性，民族誌方法的實施將聚焦於個人層次的整體生活。學習民族誌資料蒐集的重點，在於學習者跨場域中的學習生活，所以場域隨著學習者廣含其各式生活空間，不限於學校教育的場域中。文化分析也由討論一群體的觀點，轉為場域空間的文化分析，此乃奠基於相異學習者的位置與情境差異所討論的空間分析。

整體而言，透過學習民族誌描繪學習觀構築的實施方式：在資料蒐集方面，較著重於個案學習歷程的勾勒，隨著個案在深度訪談中學習生活的陳述，輔以參與觀察的資料，勾勒出個案的學習生活空間與觀點；而在資料分析的部分，則循著構築歷程由點、線至面的鋪陳呈現。學習民族誌猶如針線畫，透過學習者作為針引，其生活經歷為線，勾勒出學習者的學習觀構築。

學習民族誌的研究實踐，奠基於研究者對生活整體觀與「人」主體性的關懷。期望透過學習民族誌初步的建構與實作，能提供教育討論一種自「學」出發的研究視角，同時也提供當今「學習」的探究一個文化取向的認識途徑。

### 第三節 學習探究於教育議題中的位置

#### 壹、學習與教育學習化

透過「學習觀構築」的探究，研究中呈現學習者視角的學習，為自我與知識互動的歷程；這說明「學習」並不單單屬於個體的性質，其包含著個人與所處社會互動的歷程，為十分具社會性的活動。學習鑲嵌於學習者的社會生活，若以廣義的定義來看待教育，教育為傳遞社會價值的歷程，那麼可以言及教育與學習為一體兩面的歷程；而本研究是由學習的視角檢視此歷程，其中學習者與各式知識的互動，換個角度也可以將之稱為學習者經歷各式的教育歷程。

根據學習與教育為一體兩面的認識，檢視「教育學習化」的現象便會認為此現象與其論述是弔詭的，因為在現象討論中教育與學習被分化為兩肇。依據 Biesta (2009) 的批判，此現象為「追求學習效益」的學習化；顯然在教育學習化的論述中「學習」是個體表現的意涵，而「教育」為集體社會價值的代稱。

基於本文對「學習」的認識，學習歷程不能片面的成為關照個體的代稱；奠基於「構築」理論的視角討論，主體與社會是彼此鑲嵌的，若論及主體必然有著相對應的社會互動需要檢視。於此「追求學習效益」學習化的現象，反映了特定的文化價值，此乃相對於學力測驗盛行的社會脈絡；而值得再思的便為，此文化與教育施為下的現象，是否符合教育與學習的本質需求。

欲回應當代資訊社會與民主化思潮的脈絡，教育討論跳脫以往目標導向的思維雖是必要的，然而關照學習主體並不代表將教育討論個體化；學習歷程仍包含著個體與社會的互動歷程，學習與教育的社會歷程應由多層面的視角系統性的檢視，而教育施為的討論應基於此多層次與系統性的思維。「學習觀的構築」的探究所提供的視野，為自學習者視角理解學習的歷程；基於此視野，仍可以思考當代社會與學校教育在學習歷程中的定位。

## 貳、穿梭學校邊界的學習

根據研究中基於個案學習觀構築，所勾勒的當代學習社會網絡，可見學習歷程中學習者穿梭在各式學習場域的經驗；若站在學校教育工作者的立場，可言及現場學習者的學習日常是穿梭於學校邊界的。

在第六章「學校的空間文化分析」的討論中，曾提及「被形式化的學校學習」說明學習者在學校中注重於學業評量的表現，但卻不一定在學校場域中學習；將此現象放入學習者整體的學習生活中，便可察覺仍有補習機構超前進度的學習與網路平台所提供學習的延伸空間。其中網路平台提供的學習延伸空間，則呼應了當代資訊社會下的學習處境；而學習者口中「想知道甚麼打一下就好了！」說明知識學習不會只發生在學校場域之中。

研究者認為學習者使用網路擴展學習空間，促成學校學習在學習者的學習生活中被架空的現象，與全球化因空間範疇擴張所致的社會關係重組歷程是相似的；只是此種學習重組的現象是站在「學校教育」的立場而論，因為「重組」論述有著學習只存於學校場域中的假定，這實質也反應了大部分的教育討論常以學校教育為核心的情況。若以現場學習者的生命史來看，網路空間使早先存於學校場域的生活空間。

奠基於教育與學習一體兩面與兩者都關乎於人類社會生活之中的想法，無論是教育或是學習的討論都應互相關照；即便出發的視角不同兩者都應以鑲嵌的概念檢視。學校教育倘若持續要作為當代社會穩定的力量，學校教育施為的討論需先置於當代社會生活的脈絡檢視。研究中「被形式化的學校學習」現象的理解，將是重新思考學校教育在學習者生活中定位的起點；而學習者整體的學習社會網絡是理解當代學習與社會處境的其中一種途徑。

## 參、「學習觀構築」在教育討論中的定位

「當學習與面對面互動的關係瓦解時，人在特定時間與地點學習的必要性就會消失；此處學習者的『位置』或稱作學習環境，便會比教學提供者的位置還要來的重要。」<sup>59</sup>

上文是 Edwards 與 Usher (2000) 在《全球化與教學論：空間、位置與認同》(Globalization and Pedagogy: Space, Place and Identity) 書中所提及的想法；內容所述便是基於全球化歷程下生活空間範疇的改變，所致的教學關係變化。雖然此段的脈絡是基於資訊傳播技術在教育中設計的討論，然而其所描述的學習情境，可以呼應本研究現場學習者的處境：包含研究之初在教室中「空洞感」的體察、網路延伸的學習空間，以及學校學習被形式化的情況等；這些情況都揭示了當代生活脈絡下關注「學習」的重要性。

「學習觀的構築」提供了一個由學習者視角理解學習的途徑，對學習者而言也是一個對學習的覺知歷程。在此特別強調此概念的提出，並非要挑戰教育的價值或是支持全然的學習化，而是呈現教學歷程中另一個重要的探究面向。誠如個案觀點構築歷程的呈現，學習觀是在學習者於各式教育場域中的互動與經驗下構築的；教育與學習是相互辯證關係，而學習對人類生活是具有社會性意義的實踐。因此，「學習觀構築」的探究，對教育討論而言可以是種理解、對照、進而反省與再思的歷程。

---

<sup>59</sup> 原文為：As the relationship between learning and face-to-face interaction is broken, so the necessity for people to attend specific place for learning at specific time is undermined. Here the 'place' of the learner-there learning setting-is brought to the fore rather than that of the provider. (Edwards and Usher, 2000)



## 參考文獻

### 中文部分

- 王志弘 (1998)。流動、空間與社會。台北市：田園城市。
- 王志弘 (2016)。傅柯 Heterotopia 翻譯考。地理研究，2016(65)，75-106。
- 李信漢、杜綺文 (2007)。Web 2.0，麥克魯漢知多少？新聞學研究，92，183-192。
- 教育部教育研究委員會 (2011)。中華民國教育報告書－黃金十年、百年樹人。台北市：教育部。
- 黃瑞琴 (1991)。質的教育研究方法。台北市：心理。
- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋 (2016)。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及其對課程研究的啟示。臺灣教育社會學研究，16(1)，127-152。

### 外文部分

- Becker, H., Geer, B., Hughes, E., & Strauss (1961). *Boys in white: Student culture in medical school*. New Brunswick: Transaction.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 33-46.
- Biesta, G. (2012). Philosophy of education for the public good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 581-593.
- Candela, A., Rockwell, E., & Coll, C. (2004). What in the world happens in classroom? Qualitative classroom research. *European Educational Research Journal*, 3(3), 692-713.
- Castells, M. (1989). The reconstruction of social meaning in the space of flow. In R. T. LeGates & F. Stout (Eds.), *The city reader* (pp. 493-498). New York : Routledge.
- DfEE (1998). *The learning age. A renaissance for a new Britain*. Sheffield: Department for Education and Employment.
- DfEE (1999). *Learning to succeed. A new framework for post-16 learning*. Sheffield: Department for Education and Employment.
- Edwards, R., & Usher, R. (2000). *Globalization and pedagogy: Space, place and identity*. New York : Routledge.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography” ethnography”? *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 51-66.
- Frampton, K. (1995). *Studies in tectonic culture: The poetics of construction in*

- nineteenth and twentieth century architecture*. J. Cava (Ed.). Cambridge, MA: Mit Press.
- Fordham, S., & Ogbu, J. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of 'acting white'. *Urban Review*, 18 (3), 176-206.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space* (D. Nicholson-Smith, Trans.). Oxford: Blackwell.
- May, K.T. (2013). *A school in the cloud: Sugata Mitra accepts the TED Prize at TED2013*. Retrieved date August 21, 2017, from <https://blog.ted.com/a-school-in-the-cloud-sugata-mitra-accepts-the-ted-prize-at-ted2013/>
- Price-Chalita, P. (1994). Spatial metaphor and the politics of empowerment: mapping a place for feminism and postmodernism in geography? *Antipode*, 26(3), 236-254.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* (Open Access)
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.





## 附錄

附錄一 田野概況

附錄二 家長同意書

附錄三 資料整理

附錄四 問卷

附錄五 訪談大綱與輔助表格







## 附錄一、田野概況

### 壹、南明國小

南明國小（化名）是研究者發現研究問題的現場，說明本研究的焦點是經由參與學生生活後，才漸漸發展出來的。研究者起初是參與學生課程觀的研究團隊，因而有了機會進入南明國小參與觀察，所以在研究準備的階段作業幾乎與研究團隊同步。為了提供讀者對現場背景脈絡初步的理解，本節將隨著初至南明國小的經驗，描述學校的周邊環境，以及校園內的設施與生活。

#### 一、學校周邊環境

南明國小位於台北市的南區，如同一般人對市區的理解，台北市作為首都擁有高密度的人口，以及最發達的公共建設；學校就身在如此的背景之中。初至南明國小的附近，映入眼簾的便是車水馬龍的大馬路以及熙攘的人群；猶記得當時是在上學的時段，可見學生自公車站與捷運站四面八方的走向校門。學校便座落於路旁，緊鄰高等學府的校園，同時面對熱鬧的街區與市場。在如此的地理區位上，加上發達的交通系統，使得南明國小匯集了各式資源與學生來源，擁有濃厚的市區色彩。

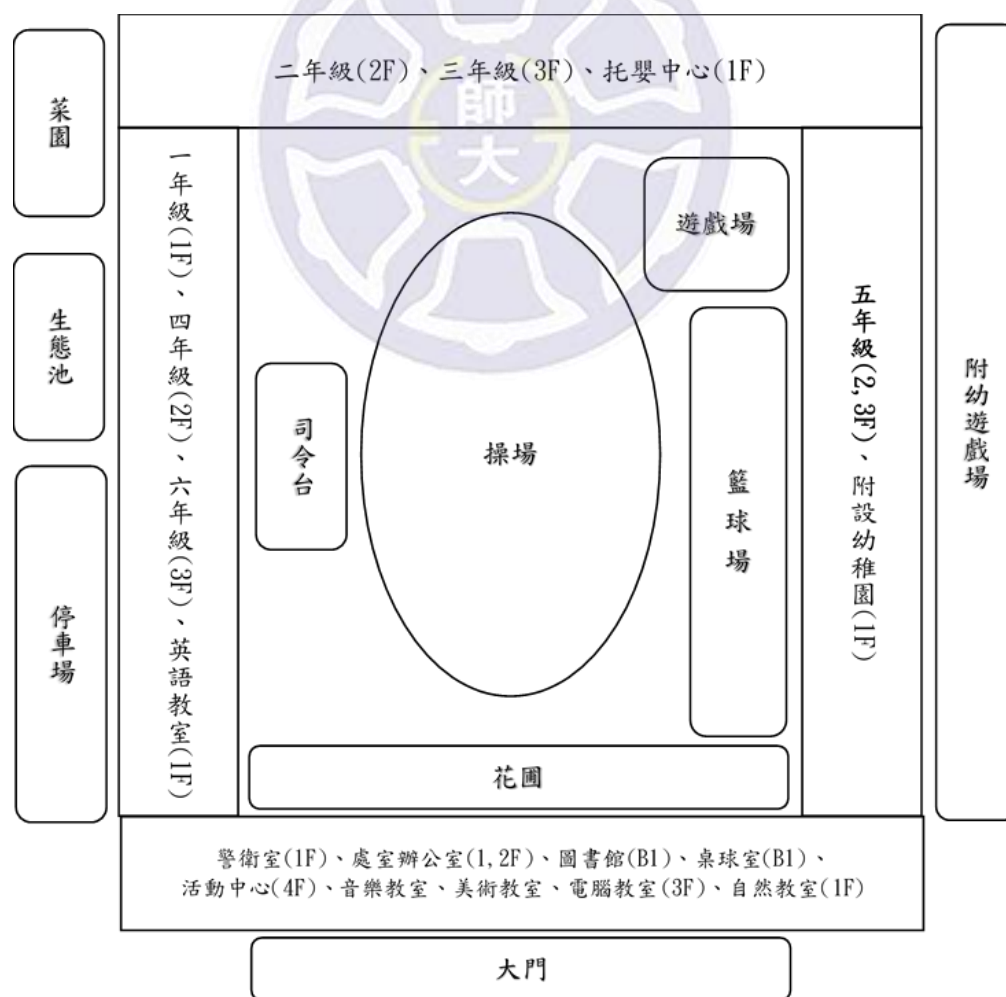
根據初步印象進一步的具體說明。校門不遠處便有捷運與公車站，交通十分的便利；這也是當初研究團隊選擇現場的主要原因。同時學校與多所高等學府比鄰，地利之便為南明國小帶來許多資源，包括大學的社團志工、大學參訪與講座講師的邀請等，皆是學校裡常常安排的活動，也是該校常用來宣傳招生的招牌。結合交通便利與社區豐厚資源的條件，南明國小常吸引其他台北地區與新北地區的學生跨區就讀；在觀察班級中，便有不少學生是跨區就讀的，總可以在上學或放學的時間，在公車站與捷運站遇到通勤的學生，大約在一個 20 人的班級中便有 5、6 人是住在其他地區。

南明國小座落於文教區，但同時也面對熱鬧的街區。學校對面便是商圈與市場，巷弄中夾雜著各式各樣的商店與攤販，包含餐車攤販、小吃店、餐館、

便利商店、服飾店、連鎖商店與書店等，住在附近的學生總是要走過熱鬧的街區才會到家；因此有時會聽到學生要相互結伴在街上閒晃一下才回家。綜合上述周邊的環境條件，南明國小除了擁有鄰近高等學府的學習資源，學生的來源也因在地條件，匯集了多元家庭背景的學生；兼具先進與紛雜的特色。

## 二、進入校園

走進學校就像進入大樓般，外觀上與街上其他大樓無異；直至穿過大樓方可見操場、花圃與遊戲場，始有校園之感。南明國小的校舍是由四棟建築構成，僅有南面的大樓是平面四層樓加地下一層樓，其他建築物皆是平面上三層樓，每棟建築成一邊方形的圍繞著操場（如附錄圖 1-1 所示）。這四棟校舍建築，由外見之像是學校在繁華市區的保護色，使人在熱鬧街道上不易察覺它的存在；由內而見則像是護城城牆，分隔了外面熱鬧的街與校園的學習空間。



附錄圖 1-1 南明國小校地平面圖

南明國小一個年級有三個班級，各個班級大約有 20 位左右的學生；而研究者參與觀察的班級為五年級的三個班級<sup>60</sup>。五年級位於東面的大樓，A 班位於二樓，而 B、C 兩班則位於三樓；所以上學的途中，進入校園後總先穿越一樓的自然教室，再自附設幼稚園旁的樓梯走上樓前往教室。

在學校裡活動範圍是隨著課表而移動的，因此學生大部分時間，常在東面的教室大樓與南面的科任教室之間往返。在導師的課學生普遍都會待在教室，即使是下課時間大多數也會待在教室中活動；僅有 A 班的學生，因為教室位於二樓距離籃球場與操場較近，所以下課時間會衝到操場或籃球場活動。然而，當遇到連續兩節的科任課程，在科任教室的下課時間便會做不一樣的活動：比如說，自然教室與英文教室在一樓，距離地下一樓的圖書館或操場都很近，有的學生便會利用中間的下課時間前往圖書館借書與還書，有的則是把握在一樓上課的機會跑到籃球場打籃球或在操場遊戲；而美術課的下課時間，學生則會跑到四樓的活動中心進行遊戲（例如：鬼抓人或紅綠燈）。

至於校園其他角落為較少活動到的範圍，當遇到特別的課程安排才會前往。像是位於西棟大樓後方的生態池與菜園：生態池在自然課的觀察，才由老師帶領學生前往；而菜園則是在進行學校安排的種菜課程時，導師會利用早自習的時間或課餘的時間，帶學生到菜園進行施肥、觀察與照顧的作業。

研究者在學校裡的活動範圍是跟隨著學生；所以即使校園在客觀上擁有許多設施與教室空間，但主觀上校園生活總是發生於東棟大樓的班級教室、科任教室、圖書館、活動中心，以及學生的遊戲場所。

---

<sup>60</sup> 在本研究中觀察的班級將以 A、B、C 班代稱。

## 貳、班級生活

進入南明國小五年級學生的學習生活現場，隨著研究團隊每周一班的輪流順序，觀察的經驗與紀錄形成一周兩天一個班級的單位。雖然學生的學習生活皆在同個學校的環境脈絡之下，但拉至班級層次做觀察經驗的對照：依循著三個班級不同老師與學生成員、空間氛圍與時間安排的互動之下，班級之間仍存在著不同的生活方式。欲在進入研究發現之前概略的說明學生在校的生活，本節將以班級作為單位，分別描述各班的成員組成、教室空間與氛圍，以及在校的典型一天。

### 一、關於五年級的成員

首先以客觀的統計資料來理解各班成員的性別與家庭背景組成。南明國小的五年級學生總共 63 人，每一班大約有 20 名左右的成員。在性別的分配上，三個班皆為女生比男生多兩到三人，詳細人數組成可參考附錄表 1-1。

附錄表 1-1 南明國小五年級班級學生人數

班別	A	B	C	全體
男生	10	9	9	28
女生	12	12	11	35
合計	22	21	20	63

資料來源：研究者自行整理【Q-ABC-1040119】

學生組成多元且學校採行常態編班，大致上每一班學生組成相似。在族群議題上每一班都有兩至三位的新移民之子，同時也有少數原住民的學生。在家庭社經背景方面，奠基於父母的教育程度與職業來做描述統計。

根據問卷調查的結果（見附錄表 1-2 與 1-3），南明國小五年級各班的學生家長，有超過五成的父母具有大學以上的學歷，全體約有 66%的父親與 67%的母親具有高等教育畢業的經歷；但同時也有少數幾位學生的家長僅完成國中小的教育。在職業類別的調查中，各班學生的父親職業屬於中高收入並具有一定工作指揮權或專業技能（包括高等教育人員、行政與主管、監督與佐理、專門

技術與教師) 都有近乎七成的比例，母親也有約五成的比例；相較之下，從事買賣、服務與支薪工作的家長在性別中各佔了約兩成的比例。另外三班皆有近三成的母親是從事家管的工作。整體而言，學生的家庭背景多數屬於中高社經背景，家庭背景為低社經背景的學生占全體的少數。

附錄表 1-2 班級學生父母之教育程度

教育程度	A				B				C				全體			
	父	%	母	%	父	%	母	%	父	%	母	%	父	%	母	%
國小	1	5	1	5	2	10	1	5	0	0	0	0	3	5	2	3
國中	2	9	2	9	0	0	1	5	1	5	2	10	3	5	5	8
高中職	3	14	2	9	2	10	5	24	3	15	1	5	8	13	8	13
專科	3	14	1	5	4	19	2	10	0	0	3	15	7	11	6	10
大學	4	18	10	45	7	33	8	38	5	25	11	55	16	25	29	46
研究所	9	41	6	27	6	29	4	19	11	55	3	15	26	41	13	21
合計	22	100	22	100	21	100	21	100	20	100	20	100	63	100	63	100

資料來源：研究者自行整理【Q-ABC-1040119】

附錄表 1-3 班級學生家長職業情形

職業類別	A				B				C				全體			
	父	%	母	%	父	%	母	%	父	%	母	%	父	%	母	%
高教人員	3	14	0	0	1	5	1	5	6	30	0	0	10	16	1	2
行政主管	7	32	5	23	3	14	1	5	3	15	2	10	13	21	8	13
監督佐理	4	18	3	14	2	10	1	5	2	10	3	15	8	13	7	11
專門技術	2	9	1	5	3	14	1	5	3	15	3	15	8	13	5	8
教師	1	5	2	9	1	5	3	14	1	5	0	0	3	5	5	8
公司職員	1	5	1	5	1	5	2	10	1	5	1	5	3	5	4	6
買賣工作	1	5	2	9	2	10	1	5	2	10	2	10	5	8	5	8
服務工作	2	9	3	14	2	10	0	0	1	5	0	0	5	8	3	5
家管	0	0	5	23	0	0	7	33	1	5	7	35	1	2	19	30
遺漏值 <sup>61</sup>	0	0	0	0	6	29	4	19	0	0	2	10	6	10	6	10
合計	22	100	22	100	21	100	21	100	20	100	20	100	63	100	63	100

資料來源：研究者自行整理【Q-ABC-1040119】

<sup>61</sup> 遺漏值為學生並未填答父母職業，並且於事後直接詢問學生未果。



上述描述統計的資料，僅概略的提供學生成員的組成背景；欲探究全球脈絡下的學習觀點與相關社會學議題，仍需要奠基於參與觀察的學習生活之中。實際上，由校內主觀的角度來描述該屆五年級的學生成員，可特別提及準備階段時，接洽學校與剛進現場的經驗。

起初，研究團隊會選擇該屆學生作為研究對象，為學校行政人員與老師溝通協調後的結果；而在進入現場後不少老師私底下常與研究員提及：「這屆是我們學校六個年級裡面最乖的一屆，你們這樣做研究不會有偏誤嗎？」或「他們就是很乖，校長才會讓你們觀察這屆！」從話語之中便可得知，站在老師們的視角該屆學生是全校最「乖」<sup>62</sup>的；也因此學校常接洽的外校活動，常為該屆學生作為代表參與。

然而回到研究焦點的關切，為理解學生學習觀點的詮釋性研究；因此老師看待該屆學生的觀點，將成為學生學習生活中其中一個背景脈絡，並不會發生影響研究結果的情形。此外研究者進入現場的時間點是五年級的新學期，正逢學生面臨分班、進入新班級與接觸新老師的時間點；所以三個班級的個別發展脈絡，在探究學生學習生活的立場上，仍值得進一步進行描繪，待下文分別描述與說明。

## 二、A 班的生活點滴

### (一) 進入 A 班

A 班的教室是唯一在二樓的五年級班級，距離操場較其他兩班教室近；然而在 A 班中常能感受到熱鬧的氛圍，並不易留意到操場上的活動聲。

A 班導師給人溫和的感覺，待研究員客氣；因此平時在 A 班的參與觀察，有較多參與學生活動的機會。在 A 班導師的班級經營中有許多小組競賽，老師以代幣獎勵制度讓學生累計校外活動的機會；而在師生互動上，喜歡以溝通的

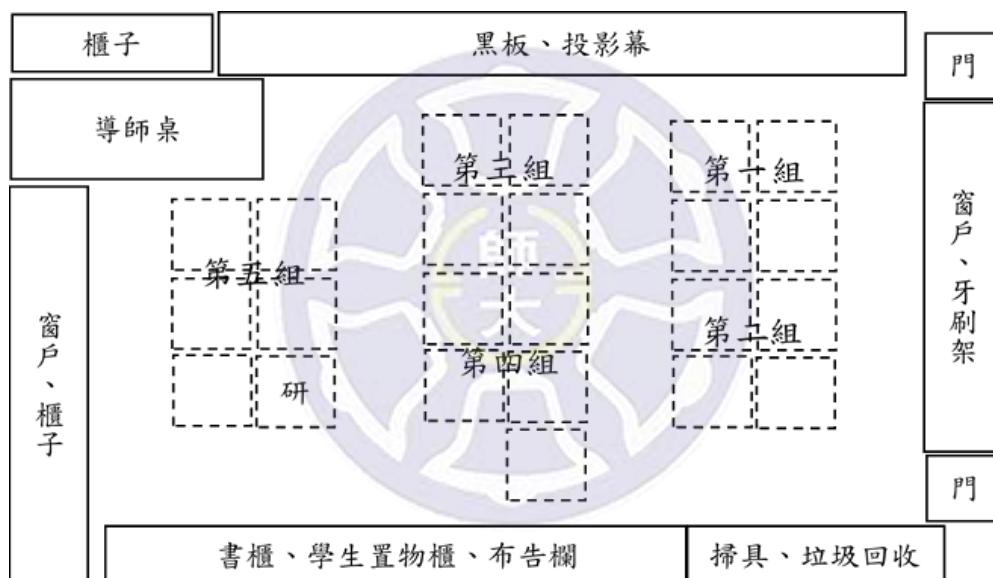
---

<sup>62</sup>此處特別以引號標記，表示此形容詞的意涵需要搭配該校脈絡來詮釋，並非客觀的形容詞須特別留意；而根據現場老師們的分享，主要相較於他們上一屆的學生，該屆學生較為安靜且遵從老師們的指令。

方式，與學生討論班級事務，所以課堂總是在競賽與討論中度過。

A 班學生十分熱衷於小組競賽，除了參與課程中的活動之外，也常向老師提出關於競賽與獎勵制度的討論，因此造就了班級喧騰的氛圍。可以感覺到 A 班學生對於爭取榮譽感的重視：他們常在班際的體育競賽中獲得冠軍，倘若發生競賽失利，那陣子也會在班級中常聽聞學生檢討與反省的聲浪。

在教室中學生的位置是兩兩並排面向黑板，依照座位共有五個小組（如附錄圖 1-2），每當有小組討論時，學生便會轉身或離開座位聚集討論。研究者的位置位在第五組成員的旁邊，每當小組作業與活動時，常常可以參與於第五組的作業，也總能近距離與學生作非正式的訪談。



附錄圖 1-2 A 班教室平面

導師雖然在櫃子上擺放一些班級圖書，但學生卻鮮少閱讀班級圖書，大部分閱讀書籍來自於學生自己家中的圖書或圖書館的圖書。教室位於二樓，距離操場與圖書館都不遠，因此下課時間通常教室中就會少掉一半的人，不是跑到操場打球，便是到圖書館借書。整體而言，進入 A 班總是能感受到一股活力與熱鬧的氣氛。

## (二) 在 A 班的一天

學生在課堂中熱切的討論與競賽聲，以及在下課時充滿活力的活動聲，皆是 A 班不可或缺的班級生活要素；每逢 A 班的觀察，便會是研究者緊湊與充實

的一天。

附錄表 1-4 A 班的課程表

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
7:30-8:00	上學與晨光時間				
8:00-8:40	朝會	義工媽媽時間	晨光時間	朝會	健康
8:45-9:25	國語	英語	自然	彈性	國語
9:35-10:15	數學	英語	自然	社會	國語
10:30-11:10	美術	數學	國語	社會	彈性
11:20-12:00	美術	國語	數學	英語	數學
12:00-13:20	午餐與午休				
13:25-14:05	自然	本土語言		音樂	綜合
14:10-14:50	自然	體育		綜合	綜合
15:00-15:40	社會	資訊		彈性	體育
15:40-16:00	打掃時間與放學			打掃時間與放學	

資料來源：研究者自行整理【O-A-1030901】

自一早進入班級中，便能感受到教室裡的生氣：在晨光時間學生時常輕鬆的在教室裡移動、對談、交作業或是在位置上閱讀，只要是小聲談話老師原則上不會刻意管教。直至八點的鐘聲響，正式進入學校規劃的行程。若為朝會則由班長帶隊至操場或活動中心，健康課則是整隊移動到科任教室；至於周二義工媽媽的時間<sup>63</sup>與周三的晨光時間便會待在教室。

對 A 班學生而言，學校安排的活動便是爭取表現的機會，無論是為了班級的榮譽或是集體的積分，在朝會或家長會準備活動上都會盡力配合。由於南明國小推行跑步運動，因此各班通常在每天約 8:35 的時候，要求學生跑 3 到 5 圈操場。對於喜歡運動的 A 班來說，多數的學生並不覺得這是件麻煩事；通常由導師帶隊一起至操場跑步，跑完在一起回教室，開始每天的第一節課。

在早上的課程裡，學生總是很有精力；在小組競賽的安排下，A 班自上課鐘聲響起，便啟動的小組競爭模式，總有人會催促同組成員快速回座，在課程

<sup>63</sup> 義工媽媽的時間是由家長會安排義工媽媽至班上進行課程，課程內容通常為「EQ 情緒管理」；一般此時各班導師會參加導師會報。

中也總是充滿著學生踴躍的提問、搶答與議論聲；有時氣氛過於躁動老師便會先請學生靜默一分鐘才繼續上課。通常只有在老師要求學生抄筆記時，教室才回歸於平靜，因為學生正認真的抄寫黑板上的內容。

到了下課時間，教室裡頓時就會少掉一半的學生，主要是學生都會到操場上打球，即使是下雨天也會在走廊上進行其他的遊戲；也有的學生是到圖書館借書。剩下留在教室裡的學生，通常會集中在教室裡某個位置聊天，談論的內容常是有關班級成員的內容；而這些內容有時會以玩笑的形式出現在課堂中。

在中午的用餐時間，學生會不時拿著飯盒至朋友座位旁聊天吃飯；因此在教室中呈現一簇簇的團體，氣氛輕鬆的在用餐。用完餐，學生都會到洗手檯邊刷牙。在午休前的時間，學生會把握時間玩耍，包括在教室裡與走廊總可以看到學生聊天嬉戲的身影，多數學生都不喜歡午休，期盼這樣的時間能持續至午休；但 12:35 鐘聲一響，學生都必須回到教室內進行午休。

通常到了下午，三節的課堂大多數是科任課<sup>64</sup>，大多會離開教室上課。在科任課程時，不同的老師課程進行的方式相異，雖然在活動中 A 班學生仍踴躍參與，卻常因熱烈的提問與爭論競賽過程，使得上課氣氛顯得浮躁；不少科任老師常反映 A 班上課的情形十分躁動，導師因此花不少時間在自己的課堂中，與學生討論上科任課的情況。最後與學生討論出班級積分的辦法，請科任老師為每次上課評分，以累積班級學期末的獎賞；更加顯得 A 班學生對於競賽活動的重視。

下午的課進行至 15:40，在放學前各班都必須進行打掃的工作。A 班負責南棟大樓的第一層與地下一層的走廊與廁所，因為第一層有幼兒園的學生，同時具有花圃落葉，也是多人走動的區域，所以打掃起來並不輕鬆。A 班的導師通常會四處巡視學生掃地的情形，學生常常掃到放學時間都還未能完成打掃工作，所以總是在放學鐘聲一響才匆匆忙忙的收尾，回到教室準備放學，結束一

---

<sup>64</sup> 三個班的科任課皆為英語、自然、美術、音樂、體育、本土語言、綜合、資訊與健康等科目。

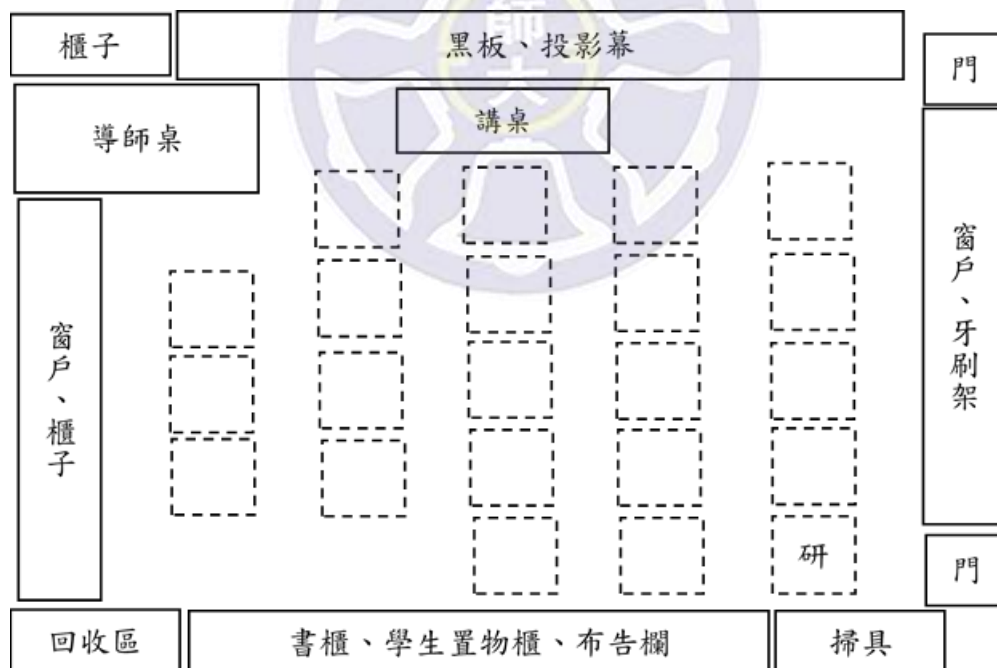
天在學校的生活。

### 三、B 班的生活點滴

#### (一) 進入 B 班

在研究團隊的觀察中，B 班是研究者第一個進入的班級；猶記得第一天進入教室時，看見一排排的座位填滿了整間教室（如附錄圖 1-3），學生則是靜靜的坐在位置上等待著老師的指令，肅穆的氛圍令人不敢輕舉妄動。

B 班的導師充滿著威嚴，教室內任何事情皆在其掌握之中；總給研究者不易親近之感。老師安排研究者坐在第一排的最後一個位置，雖然是一眼望盡整間教室的視野，卻感覺與學生有著較遠的距離；當學生轉頭要與研究者說話之時，總會立即被老師制止：「請你們不要妨礙姐姐工作！」導師並不希望研究者在教室中與學生有太多的互動，因此研究者總在導師不在的場合與時間才能較自在的與學生接觸。



附錄圖 1-3 B 班教室平面圖

導師在課堂中常是以講述為主的教學，也強調作業訂正的活動。因此學生在教室中，常常是在個別座位上獨自作業。教室中並沒有班級圖書，櫃子中擺放的是學生的作業或考卷。綜合上述條件，B 班的學生在下課時間很少離開教



室，在教室中大部分的時間，首要必須完成老師的訂正作業，方能獲得自己運用的時間。若能在下課時獲得自己的時間，學生也大多進行較靜態的活動，像是聚在走廊聊天、寫小說或看自己帶的書等；教室中總是令人有莊嚴的感覺。

不過 B 班導師於五年級上學期末請了生產假，並於下學期請育嬰假，所以 B 班在這樣的期間內，經歷不同的代課老師。班級氣氛也在代課老師的替換歷程中，從肅穆變的浮動許多。

## (二)在 B 班的一天<sup>65</sup>

早晨導師未到的教室裡，學生把握著相互交談的時光，繳交作業的同時聊天交流著生活瑣事；當老師進入教室，就開啟一天遵循老師指示的學校生活，直至下午的最後一堂課；在老師明確的指揮下，一天的生活雖然受限卻有序。

附錄表 1-5 B 班的課程表

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
7:30-8:00	上學與晨光時間				
8:00-8:40	朝會	義工媽媽時間	晨光時間	朝會	數學
8:45-9:25	國語	自然	美術	彈性	自然
9:35-10:15	數學	自然	美術	數學	自然
10:30-11:10	社會	國語	國語	英語	國語
11:20-12:00	社會	國語	數學	資訊	彈性
12:00-13:20	午餐與午休				
13:25-14:05	綜合	本土語言		健康	綜合
14:10-14:50	英語	體育		音樂	綜合
15:00-15:40	英語	彈性		社會	體育
15:40-16:00	打掃時間與放學			打掃時間與放學	

資料來源：研究者自行整理【O-B-1030901】

抵達教室，學生第一件事情便是將作業交至指定的位置；有的人趁著老師不在教室時，相互交流回家作業的內容，也有的人在此時談論著老師不合理的管教要求。B 班導師大約在 7:55 進入教室，老師一到教室放下東西，便開始批

<sup>65</sup> 由於原導師帶領 B 班的時間較長；因此在典型一天的描述，仍然是以班導師在校時的學校生活為主。

改班上的作業，同時間一一唱名，指示作業有誤的學生立即拿回訂正。嚴厲的呼喊聲，使學生收起嬉戲的笑容，肅穆的坐在自己的位置上，進行獨立的靜態活動；除非是參加朝會、學校活動或科任課程的時間，如此的情景會一直延續至整天的教室中。就連中午的吃飯時間，也需要坐在自己的位置上安靜的用餐，有的學生便會自行拿出課外書邊看邊吃。

因此每當學生得以離開教室與導師的管控時，便會把握時間成群結隊的遊戲與談話：像是跑步運動的時段，老師並不會在一旁管理學生，所以通常 B 班學生都會以慢走聊天的形式繞操場，直至第一節課的鐘聲響起才回教室；在科任課程時，也有較多在課堂中與同儕互通有無的情景。

回到教室裡的課堂，因為老師上下課不間斷的批改作業與叫號訂正，所以即便是上課鐘響，仍常聽聞老師叮嚀著學生快點訂正。教室中，學生都僅能各自在位置上作業：總有學生不需要訂正，在位置上看自己的書、寫補習班作業或寫小說等，但也總有人上下課總是在訂正的泥沼中；班級中的學生呈現「時間富人」與「時間窮人」的兩極化現象<sup>66</sup>。就連下課的時間，也需要確認自己有沒有訂正的作業，才能進行下課的活動；所以幾乎很少見到 B 班學生下課時間的活動。

通常鐘響 10 至 20 分鐘後，導師才開始進行課程。課程中老師坐在自己的位置開始講述課程，而學生則是坐在各自的位置上聽講；有些學生通常會桌上擺放課本，底下默默做著自己的事情，與老師的講課課堂形成兩條平行線，同時存在於課堂中；使得整節課下來可能只有老師與少數學生的聲音。

如此緊張的氣氛，直至每天的最後一節課才會舒緩。尤其是如果最後一節為科任課，學生便會整理好書包，將書包放到外掃區後才到科任教室上課；若是導師的課，也會在最後一節的前幾分鐘便開始收拾東西，鐘聲一響學生就背著書包往外掃區去；就像是迫不期待的盼著一天學校生活的結束。

---

<sup>66</sup> 在此時間富人與時間窮人的差異，奠基於學生在教室中能做自己事情的時間差異；通常不需要訂正的學生，在教室裡有許多可以自己運用的時間。

最後在打掃時間，達到放鬆的最高點。B 班是負責南棟大樓第二層的打掃區域；導師從未前往巡視，因此 B 班的學生總是很歡樂的邊嬉戲邊打掃，或是快速地完成後在外掃區與同儕聊天等待放學時間的到來。當 16:00 鐘聲一響，B 班總是全校第一個整隊好，至校門口離校的班級；隨著學生齊聲高喊「五年 B 班老師再見、同學再見！」的聲音，結束在學校的一天。

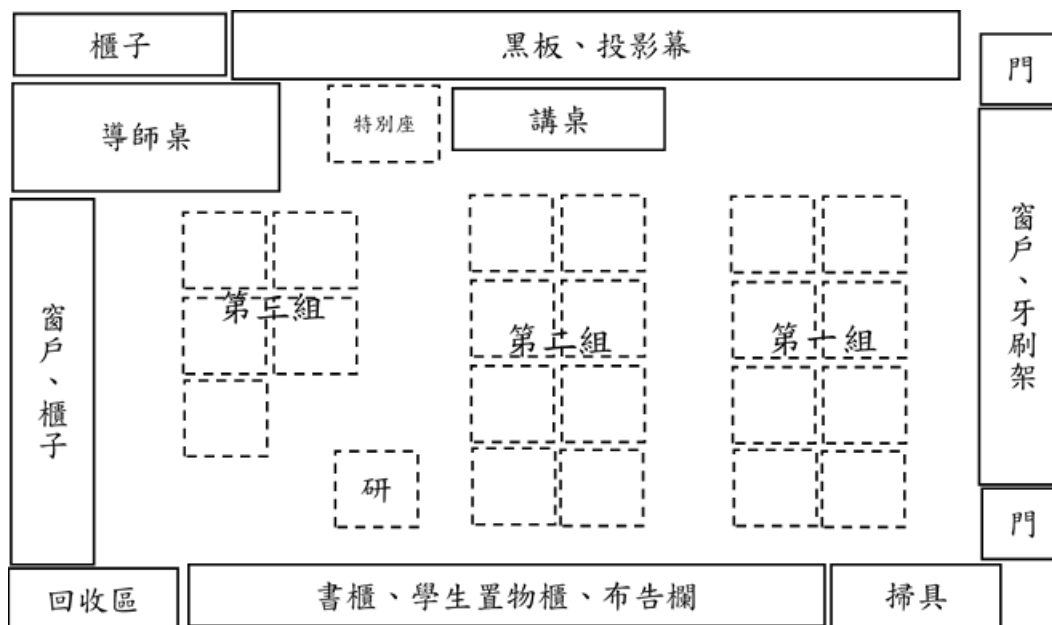
#### 四、C 班的生活點滴

##### (一)進入 C 班

C 班位於 B 班的隔壁，當走到 C 班的教室外，便會看到學生的鞋子整齊的靠著走廊牆面排列，因為進入 C 班的教室是需要脫鞋的。C 班導師是位很有主見與原則的老師，起初接觸時曾擔心在觀察期間會因此遭遇一些限制；然而隨著時間相處，發現 C 班導師是容易與人親近的老師，無論是師生互動或是與研究者的互動，老師都很樂意分享與交流自己的經驗。因此在班級中常常在師生一來一往間形塑出一種彈性而不失序的氣氛。

C 班的教室環境常維持在乾淨的狀態，不同於另外兩班 C 班有內掃區的打掃時間（在白天第二節的下課），所以在維持地板清潔的情況下，學生在教室中可以坐在地板：包括小組討論時可不拘於座位在地板上討論，午休的時間也能躺在地板上睡覺；因此 C 班學生在下課時間喜歡待在教室玩耍。

教室內的座位安排（如附錄圖 1-4），大部分的時間是學生面向黑板倆倆一排的座位，但當有特定的課程安排時，學生的座位便會調整成面對面的小組座位。雖然 C 班也有小組競賽，但競賽的積分常用於班級管理，例如哪一組先在鐘響結束後坐好；因此在課程問答過程中，並不似 A 班激烈競答的情形。在講桌旁設有特別座，通常有兩種狀況學生會坐到特別座：第一種是學生破壞班級規則且屢勸不聽；另一種則是在作業上老師需要個別指導時，請學生在下課時坐到該位置上。



附錄圖 1-4 C 班教室平面圖

在教室後方的佈告欄上老師會定期更新所有學生的學習單或是作品，而於佈告欄後的書櫃中，擺放了各式書籍種類：從歷史、語文小說到數學與自然科學類的圖書都有。學生總喜歡聚集在座位後、佈告欄前的空地，玩著自創的遊戲、拿書櫃中的書討論、閱讀或是觀看、討論彼此的學習單等。有時老師也會在課餘的時間加入學生的討論，或是學生圍繞著導師桌聊天；C 班在輕鬆的互動情形下，班級氣氛常常是彈性自在的狀態。

## (二) 在 C 班的一天

基於上述的氛圍，C 班一天的學校生活總是在自在的對話中渡過；制式的課程表與學校活動的安排，隨著師生討論與當下情境，彈性的調整與進行。

一早的教室，總有一些學生已經在教室裡，一邊吃著早餐一邊輕鬆的聊天，有的也會相互討論著作業或昨日班級社群軟體中的討論內容；但這些互動並不會造成太大的吵鬧，學生也十分有默契地在評分的導護老師經過時相互提醒。當老師抵達教室，老師會以宏亮的：「大家早安！」向學生問早，立即就會得到學生的回應，甚至有時候學生會主動的邀老師討論一早大家討論的議題：可能是昨日的時事新聞、社群軟體中的玩笑，或是作業的問題；開啟一天在學校與老師互動的生活。

附錄表 1-6 C 班的課程表

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
7:30-8:00	上學與晨光時間				
8:00-8:40	朝會	義工媽媽時間	晨光時間	朝會	國語
8:45-9:25	國語	數學	英語	彈性	國語
9:35-10:15	體育	國語	英語	數學	數學
10:30-11:10	社會	自然	數學	資訊	自然
11:20-12:00	社會	自然	彈性	國語	自然
12:00-13:20	午餐與午休				
13:25-14:05	英語	本土語言	/	社會	綜合
14:10-14:50	美術	綜合		健康	體育
15:00-15:40	美術	彈性		音樂	綜合
15:40-16:00	打掃時間與放學			打掃時間與放學	

資料來源：研究者自行整理【O-C-1030901】

晨光時間各組組長將大家的聯絡簿與作業繳交給老師；這段時間老師會批改著作業，學生則是在座位上做自己的事情，有的畫畫、有的閱讀，即便離開座位到後方的書櫃拿書，或直接在書櫃前席地而坐的閱讀，也不會破壞教室內在這段時間的寧靜。逢朝會便會集體整隊離開教室，若沒有朝會大家便在教室中活動；若是在種菜課程進行的期間，老師則會帶著全班一起至菜園施肥。

每日唯獨在 8:35 時教室內稍稍出現不平靜，那是跑步運動的時間，也是 C 班學生最不喜歡的活動。總是在老師指示跑幾圈時，向老師討價還價，期望能少跑幾圈操場；有時視情況，學生的訴求會如願的少掉幾圈。跑得快的學生總會等全班跑完，再全班一起回到教室上第一堂課。

導師上課並不一定會按照課表，所以在上課前學生會習慣先詢問老師要上什麼；同時為了小組的積分競賽，學生都會先將課本放置於桌上，到了上課鐘聲響起，學生便會迅速的回到位置上舉手；老師則是拿著教科書確認得分的小組、加了分便開始上課。

課程進行中總有特定學生早已知道課程內容，舉著手回應老師的提問或教學內容，若沒人回應老師也會在各組分別點人，課程便在一問一答間進行；有



時候課程中也會有些小組活動，總是先各組討論再分別發表；討論時只要在教室內，無論何種進行模式都不會被限制，所以有時學生會離開座位，在教室內找片空地，席地或坐或趴的進行討論與作業。

通常導師的課結束後，還會剩下 10 到 15 分鐘的時間，老師時常安排課堂練習、影片或是自習時間，所以這段時間裡學生會自行完成課堂練習，完成後舉手給老師確認便可以提早下課，在教室中進行著下課的活動。因此，學校的下課鐘聲在 C 班常常不被察覺，當學生將老師交代的任務完成便是下課的時間。除了第二節的下課時間是做內掃區的工作之外，其餘在教室的下課時間，學生大都會在教室內嬉戲聊天。

中午的吃飯時間，老師會利用投影機播放課程相關影片或閩南語發音的卡通，這使得 B 班的學生用完餐在刷牙時，常駐足於 C 班教室外觀看；B 班學生也常常表示羨慕。用完餐並在午休前，就像下課時間；學生刷完牙後便在教室內自由活動，此時應該是 C 班最熱鬧的時段。直至午休鐘響，學生便會拿著自己的小枕頭躺到地板上午休。不過在 C 班，有時候當課程的作業未完成或課程進度落後時，老師會協調利用午休的時間來完成；此時就允許學生不用睡覺。

當午睡時間結束，學生便會在黑板上看到聯絡簿的內容；這讓部分的學生可以利用下午的下課時間先將回家作業完成。通常在下午第一堂課學生很容易想睡覺：以星期一下午第一節的英文課為例，英文老師總是稱 C 班為「愛睏班」，所以在這節課堂中，英文老師會安排很多遊戲吸引學生的目光；C 班導師若在下午第一節有課也會選擇不進課，利用時間請學生抄完聯絡簿，或帶學生至圖書館自由活動，這會使 C 班學生精神振奮。通常想睡的氣氛，一直到下午的第二節才轉為輕鬆的氣氛，接連延續到放學的掃地時間，此時便能感覺到一天學校生活的尾聲將至。

到了最後的掃地時間，可清楚感受到學生與老師放鬆的氣氛。在外掃區域 C 班負責三樓的區域，老師雖然偶而會前往巡視，不過大多數的時間老師會在教室準備點心，等學生完成掃地工作回到教室享用。因此，學生總是很快的完

成外掃工作，通常回到教室還有十分鐘的時間才放學。等待放學的時間便會在教室中，享用老師準備的點心與同儕、老師輕鬆的聊天。待至放學鐘聲響起，學生才揹起書包到走廊整隊，再一起前往校門離開學校。離開教室的同時，學生會三三兩兩的與站在教室門前的老師道別，結束在學校的一天。





## 附錄二、家長同意書

爸爸、媽媽您們好，

我是國立臺灣師範大學教育研究所的研究生王俐蘋，目前正在進行國小學生學習生活的研究。過去的研究沒有人去了解學生自己的想法，因此無法讓學生有效學習。我想透過這次研究，瞭解學生的想法，作為日後改善國小課程與教學的依據。

在這項研究中，我想與您們的小孩聊聊他/她的學習生活，每次大約 30 至 40 分鐘，談話內容全程錄音，但絕對都會遵守保密原則。在撰寫碩士論文時，會刪除任何可能辨識出他/她身分的資料，以保護您們與他/她的隱私。若您們同意此次研究，請在下面簽名。感謝您們的幫忙！☺

家長姓名：\_\_\_\_\_（簽名）

學生姓名：\_\_\_\_\_（簽名）

研究者：\_\_\_\_\_（簽名）

日期：104 年 11 月 \_\_\_\_ 日

## 家長同意書

爸爸、媽媽你們好，

我是國立臺灣師範大學教育研究所的研究生王俐蘋，目前正在進行國小學生學習生活的研究。過去的研究沒有人去了解學生自己的想法，因此無法讓學生有效學習。我想透過這次研究，瞭解學生的想法，作為日後改善國小課程與教學的依據。

在這項研究中，我想與您們的小孩聊聊他/她的學習生活，每次大約 30 至 40 分鐘，談話內容全程錄音，但絕對都會遵守保密原則。在撰寫碩士論文時，會刪除任何可能辨識出他/她身分的資料，以保護您們與他/她的隱私。若您們同意此次研究，請在下面簽名。

感謝您們的幫忙！☺

家長姓名：王 (簽名)

學生姓名：千 (簽名)

研究者：王俐蘋 (簽名)

日期：104 年 11 月 15 日

0989851448



## 家長同意書

爸爸、媽媽您們好，

我是國立臺灣師範大學教育研究所的研究生王俐蘋，目前正在進行國小學生學習生活的研究。過去的研究沒有人去了解學生自己的想法，因此無法讓學生有效學習。我想透過這次研究，瞭解學生的想法，作為日後改善國小課程與教學的依據。

在這項研究中，我想與您們的小孩聊聊他/她的學習生活，每次大約 30 至 40 分鐘，談話內容全程錄音，但絕對都會遵守保密原則。在撰寫碩士論文時，會刪除任何可能辨識出他/她身分的資料，以保護您們與他/她的隱私。若您們同意此次研究，請在下面簽名。感謝您們的幫忙！☺

家長姓名：王麗 (簽名)

學生姓名：陳 (簽名)

研究者：王俐蘋 (簽名)

日期：104 年 11 月 27 日

## 家長同意書

爸爸、媽媽您們好，

我是國立臺灣師範大學教育研究所的研究生王俐蘋，目前正在進行國小學生學習生活的研究。過去的研究沒有人去了解學生自己的想法，因此無法讓學生有效學習。我想透過這次研究，瞭解學生的想法，作為日後改善國小課程與教學的依據。

在這項研究中，我想與您們的小孩聊聊他/她的學習生活，每次大約 30 至 40 分鐘，談話內容全程錄音，但絕對都會遵守保密原則。在撰寫碩士論文時，會刪除任何可能辨識出他/她身分的資料，以保護您們與他/她的隱私。若您們同意此次研究，請在下面簽名。感謝您們的幫忙！☺

家長姓名： 陳 (簽名)

學生姓名： 陳 (簽名)

研究者： 王俐蘋 (簽名)

日期：104 年 11 月 21 日

## 附錄三、資料整理

### 壹、文本保存的形式與整理

不同的資料來源將會有不同文本形式的保存，就本研究資料的蒐集方式將會有幾種類型的文本，包括紙本文件、電腦文件檔案、錄音檔與圖片檔。其中紙本文件會有手寫的觀察筆記、學生自填的問卷、學生學習的相關文件蒐集，例如學習單、考卷與通知單等。紙本的觀察筆記會於電腦謄錄完後與相關文件蒐集，依照不同班級與觀察日期置入檔案夾。

電腦文件檔案則有每日筆記、每周摘記、訪談逐字稿與問卷謄錄表格，觀察、訪談與問卷分別作資料夾的整理：在觀察筆記與摘記的部份將依班級、周次與日期分類；訪談逐字稿則依個案與訪談錄音檔放置於同個資料夾；問卷以一個活頁簿檔案謄錄三班學生的填答結果，以便作參閱與描述性的分析。至於圖片檔包括學校活動照片、學生文件拍攝與社群網站的截圖，上述圖片歸檔於拍攝班級與日期的資料夾。

### 貳、資料編號與呈現

基於四種資料形式與三個班級的蒐集，在資料編號將依【形式-班級-年月日】呈現。觀察資料將以 O (Observation)、訪談資料則是 I (Interview)、文件資料為 D (Data)，最後問卷的資料則是以 Q (Questionnaire) 呈現；而三個班級則分別以 A, B, C 來代表。舉例來說，若要呈現民國 104 年 9 月 25 日 A 班的觀察筆記，便會以【O-A-1040925】標記。

雲端資料夾連結：

[https://drive.google.com/open?id=1O\\_UjhMG8MBUKoAIajXXBOJjvK6hBOcZS](https://drive.google.com/open?id=1O_UjhMG8MBUKoAIajXXBOJjvK6hBOcZS)



## 附錄四、國小學生學校生活與課程調查問卷

各位同學：

大家好，我們是「蕭姐姐」、「珈苙姐姐」、「賴老師」與「俐蘋姐姐」。我們來到學校是為了想要了解大家的學校生活。有很多事情想要請大家再幫忙填寫下面的問卷。請大家每一題都要寫唷！所有資料只有我們會看到，你們所填寫的資料絕對保密，請放心填寫。

謝謝你們！祝你們一切順利

蕭詩平、劉珈苙、賴麗菁、王俐蘋 敬啟



我是…

五年\_\_\_\_\_班

姓名：\_\_\_\_\_

座號：\_\_\_\_\_

<請翻頁>



請在下列符合你的選項的□內打「✓」  
或在空格上寫上你認為合適的答案。

1. 性別：男 女

2. 你父親的教育程度是

- 國小畢(肄)業 國中畢(肄)業 高中、高職畢(肄)業  
專科畢(肄)業 大學畢(肄)業 研究所畢(肄)業

3. 你母親的教育程度是

- 國小畢(肄)業 國中畢(肄)業 高中、高職畢(肄)業  
專科畢(肄)業 大學畢(肄)業 研究所畢(肄)業

### 小字典

※肄業：沒有  
讀完拿到畢業證  
書的意思。

4. 你父親的職業是

- 家管 失業或退休(請填寫失業或退休前的情形填寫下面資料)  
有工作(請填寫下方的資料)  
工作單位\_\_\_\_\_ (例如：某個公司、學校或政府單位)  
職稱\_\_\_\_\_

5. 你母親的職業是

- 家管 失業或退休(請填寫失業或退休前的情形填寫下面資料)  
有工作(請填寫下方的資料)  
工作單位\_\_\_\_\_ (例如：某個公司、學校或政府單位)  
職稱\_\_\_\_\_

6. 你家長(例如：爸爸、媽媽、爺爺、奶奶等)會經常做下列哪些事情?

(可以選擇一個以上的答案)

- 檢查聯絡簿 督促你做功課 檢查你的作業 檢查你的成績  
與老師聯絡 問你在學校的情形 要你幫忙做家事 帶你出去玩  
跟你一起聊天 跟你一起看書  
其他(請說明\_\_\_\_\_)

7. 除了在學校學習之外，你還在「學校以外」的地方學習什麼？

(可以選擇一個以上的答案)

- 作文     英文     數學
- 運動(哪項運動? \_\_\_\_\_) 例如：足球、溜冰、跆拳道。
- 樂器(哪樣樂器? \_\_\_\_\_) 例如：烏克麗麗、小提琴、鋼琴。
- 舞蹈(什麼舞? \_\_\_\_\_) 例如：芭蕾舞、民族、現代。
- 其他(請說明 \_\_\_\_\_)

每個星期，你花多少時間在學校以外的地方(如才藝班、補習班等)學習？

星期一	星期二	星期三	星期四	星期五	星期六	星期日	總共
小時	小時	小時	小時	小時	小時	小時	小時

8. 你來學校最重要的原因是什麼？(只能選一個你覺得最重要的)

- 在家無聊     跟同學玩     可以學習     義務教育非來不可
- 父母要求     交到好朋友     其他(請說明 \_\_\_\_\_)

9. 在學校生活中，哪些事情你覺得重要？(可以選擇一個以上的答案)

- 上課     考試     寫好作業     完成老師交代的事
- 與朋友玩     借書來看
- 其他(請說明 \_\_\_\_\_)

接續上面，將你剛才勾選的答案，寫出選項在你心目中的排名。

請寫上數字，1 是最重要的，依序越來越不重要。

- 上課     考試     寫好作業     完成老師交代的事
- 與朋友玩     借書來看

10. 當你想到要來到學校時，你有什麼感覺？

(你有什麼 fu，腦子中想到什麼把它形容出來。)



11. 在學校的時間，一周當中，你最愉快☺的時光是什麼時候？為什麼？  
(例如：某一節課、某個下課，做了甚麼？)

12. 在學校的時間，一周當中，你最難過☹的時光是什麼時候？為什麼？  
(例如：某一節課、某個下課，做了甚麼？)

13. 你最喜歡上什麼課(可以選擇一個以上的答案)? ☺

- 國語 數學 社會 英文 自然 健康 體育 資訊  
本土(什麼語?\_\_\_\_\_)  
美術 音樂 彈性 書法  
社團(什麼社?\_\_\_\_\_)

請你說說看為什麼？

請你幫剛剛你所選的課程打個喜愛分數，在下方的□中寫上1到5的數字。

(5是最高分；1是最少分)

- 國語 數學 社會 英文 自然 健康 體育 資訊  
本土 美術 音樂 彈性 書法 社團

14. 你最討厭上什麼課(可以選擇一個以上的答案)? ☹

- 國語 數學 社會 英文 自然 健康 體育 資訊  
本土(什麼語?\_\_\_\_\_)  
美術 音樂 彈性 書法  
社團(什麼社?\_\_\_\_\_)

請你說說看為什麼？

請你幫剛剛你所選的課程打個討厭分數，在下方的□中寫上1到5的數字。

(5是最高分；1是最少分)

- 國語 數學 社會 英文 自然 健康 體育 資訊  
本土 美術 音樂 彈性 書法 社團

15. 你表現最好的科目是(可以選擇一個以上的答案)?

- 國語 數學 社會 英文 自然 健康 體育 資訊  
本土(什麼語?\_\_\_\_\_)  
美術 音樂 彈性 書法  
社團(什麼社?\_\_\_\_\_)

請你說說看為什麼?

16. 你表現最差的科目是(可以選擇一個以上的答案)?

- 國語 數學 社會 英文 自然 健康 體育 資訊  
本土(什麼語?\_\_\_\_\_)  
美術 音樂 彈性 書法  
社團(什麼社?\_\_\_\_\_)

請你說說看為什麼?

17. 有哪些東西是老師有教，你卻沒學會的?

(哪一課、哪個單元或是哪些事情?像是與同學相處之類的)

18. 對於老師有教，但你沒學會的東西，你會怎麼做?

(可以選擇一個以上的答案)

- 問老師 回家爸媽會教 補習班老師會教 問同學  
看書 上網找資料 其他(請說明\_\_\_\_\_)

19. 有沒有學校教得很少的東西(事情、科目、項目)，你卻很想了解的?

你會怎麼想辦法去學到這些東西呢?

20. 有什麼事情是學校沒有教，你卻很想了解的?

你會想什麼樣的辦法去學這些東西呢?

# 小祕密留言板

如果有什麼話想對姐姐說  
可以寫在這個裡面 😊



謝謝你們的幫忙！

Thank you



## 附錄五、訪談大綱與輔助表格

### 壹、關於基本背景資料

- 一、相關背景(例如：父母職業與教育程度、家庭生活條件等。)
- 二、與家人的關係(例如：通常在家裡跟爸媽會一起做什麼?)
- 三、父母希望你將來成為甚麼樣的人?從事甚麼工作?念到哪裡?
- 四、自己的夢想是?想成為甚麼樣的人?

### 貳、學校學習

- 一、在學校裡過得如何?(包含學習與學習以外的部分)
- 二、到學校學習可以分成哪些情況?  
什麼最重要?什麼不重要?什麼好玩?什麼不好玩?  
學到什麼?沒學到什麼?
- 三、上述各個情形心情各是如何?
- 四、在學校想學什麼?
- 五、除了學習之外,在學校你還做什麼?

### 參、非學校學習

- 一、離開學校,除了學校作業你還做什麼?學習什麼?  
(包含安親班、補習班、雜誌、書籍、電視、網路、報紙等)
- 二、你是怎麼開始接觸這些學習?
- 三、它與學校學習有甚麼不同?學校學習與非學校學習的差別?  
(例如:老師在上課講的跟你在書上看到的有什麼不同?)
- 四、從事這些非學校的學習心情如何?

### 肆、關於學習管理

- 一、你上課通常會做些什麼?
- 二、學校哪些學習內容是你早就知道的?從哪裡知道?  
面對早就知道的情況,你會做什麼?感覺如何?
- 三、你在學校有自己的時間嗎?你在學校會如何安排自己的時間?
- 四、離開學校後,你如何安排自己的時間?

### 功課表

	一	二	三	四	五
08:00~08:40	早自修	早自修	早自修	早自修	彈性
08:45~09:25	國語	數學	數學	彈性	國語
09:35~10:15	電腦	國語	國語	數學	數學
10:30~11:10	社會	健康教育	自然	英文	自然
11:20~12:00	社會	音樂	自然	國語	自然
12:00~12:35	午餐	午餐		午餐	午餐
12:35~13:20	午休				
13:25~14:05	彈性	綜合		社會	綜合
14:10~14:50	英文	密士語言		美勞	綜合
15:00~15:40	英文	體育		美勞	體育
15:40~16:00	打掃	打掃		打掃	打掃

### 非學校時間安排表格

星期一	星期二	星期三	星期四	星期五	星期六	星期日

訪談日期：\_\_\_\_\_ 填表人：\_\_\_\_\_