

教育研究月刊邀稿 360 期（113 年 04 月出刊）

主題 教育專業的跨領域思維與實踐

「教育時論」專欄

李淑菁

國立政治大學教育學系教授

Lee, Shu-Ching

Professor in Department of Education, National Chengchi University

教育跨領域之必然與必要：我一直走在「混」的實踐道路上

The Should-be, and Ought-to-be Interdisciplinary of Educational Field:

I have been on the way of practicing 'mixed'

中文摘要

教育本身即具備跨領域的特性，而教育本然就應該是跨領域的。早期教育研究發展的過程中取用一些基礎學門(foundation disciplines)的理論與訓練，例如心理學、社會學、哲學、歷史學等，特別在 1960 年代，這些基礎學門反而是當時教育研究關鍵文本的重心取徑。然而，隨著各學術「專業」領域築起高牆造成的知識碎片化，教育領域也產生學術發展的瓶頸。本文從個人學習經驗出發，敘說一個從無疆界開始的學術探詢之旅，如何從一個學術領域疆界較鬆的系所出發，爾後工作的跨界、跨學術如何開始返深/身教育研究，並以身如度的體會八百年歷史的劍橋大學學院制度中的自然混融(intermingle)以及林林總總自然而然的跨領域設置。文中並以性別教育、多元文化教育與政策社會學作為教育跨領域的三個實例進行說明，最後再次拉回教育現場，闡明跨領域在台灣教育界的不被理解、困境，最終以政大 X 實驗學院的高教跨領域新嘗試作為一個未來可能性的實例。

關鍵字：跨領域，教育，劍橋大學，政大 X 實驗學院

Abstract

Education has interdisciplinary characteristics in nature, which should be, and ought to be interdisciplinary. The early development of educational research has retrieved theories and training from some of the foundation disciplines, such as psychology, sociology, philosophy, history, etc. Especially, in the 1960s, these foundation disciplines were the key scholarship orientations for educational research at that time. However, with the fragmentation of knowledge caused by the emerging barriers of academic field “specialization”, the development of educational research encountered obstacles. This article starts from personal learning experiences and narrates a journey of academic inquiry that began without boundaries. The article illustrates how the journey started from a department with loose boundaries in academic fields, and then how it began to return to in-depth/personal education research through cross-border experiences in work, academic research, and the natural intermingling and various interdisciplinary settings in the 800-year-old University of Cambridge college system. The article also uses gender education, multicultural education, and policy sociology as three examples to demonstrate the interdisciplinary practice in the field of educational studies. Then, it returns to the education scene to clarify the misunderstanding and dilemma of interdisciplinary in Taiwan’s education sectors. Finally, I use the Xperimental College’s new interdisciplinary attempts in higher education at National Chengchi University as an example to shed light on future possibilities.

Key Words: Interdisciplinary, Education, University of Cambridge, Xperimental College **NCCU**

當我還沒聽過「跨領域」這個詞的時候，我已經用腳實踐它！原因只有一個：滿足年輕時那個好深的求知渴望！

(一)那個不知「疆界」為何的鄉下小孩

我常對人說：「我大學念通識系！」由於對各種知識的新奇，1992年進入台灣師範大學社會教育系就如脫韁野馬，盡情馳騁。當時社教系有分新聞、社工、圖書館三組，系內老師鼓勵我們到外系修課，沒有疆界的結果，舉凡公訓系的政治學、經濟學，抑或地理系的歷史地理、文化地理，甚至家政系的家庭課程等，只要有興趣的，我就會去修，甚至還跑到台大去旁聽哲學等，都是有趣的知識探詢過程。

除了去外面「跨」，社教系內老師專長領域也都非常不一樣，儘管大二分組時，由於對社會充滿興趣，我選擇了新聞組，也修習了社工組社會學領域等相關課程，而同學、室友們更有社工組、圖書館組，更是系內「跨領域」的概念。

雖然剛始接觸教育概論、教育心理學、社會學、社工、統計等許多不同學門，也充滿著許多興趣，很自然的會有一些比較相應的領域逐漸出現。當時在台灣師大社教系任教的羊憶容老師開啟我對社會學的興趣，在大一青春歲月充滿叛逆、瘋社團、享受新鮮人生活過程中，社會學是我堅持絕不翹課的科目。

對於不知何為「疆界」的鄉下小孩而言，通識系帶給我絕佳的環視視野，我的學術跨界也就從台師大社教系開始。

(二) 工作跨界、跨學術到返深/身教育研究

我從台師大結業後在勞委會勞工行政雜誌實習擔任採訪編輯，1997年正式畢業後進入自由時報，擔任財經記者工作，負責農業政策、環保、飯店與百貨業經營管理等。又是一個跨界！

當記者期間的不斷衝撞與思考讓我更深層了解這個社會，尤其採訪政策新聞時，心中經常出現許多問號。然而新聞的生命只有一天，高度時間壓力常常讓我無法深入完整思考許多問題。記得當時來自心中隱隱的一些「走向教育界」的聲音已然愈來愈清晰，同時也想探索未來可能嘗試的新方向，帶著這些問號，我走進台大。

1998年，我考進台灣大學國家發展研究所社會政策組，期間對於國家與社會、階層化、社會政策、婦女政策、社會學理論等有更深入的涉獵與思考，尤其在社會所修習與旁聽的課程與在台大婦女與性別研究室修習的「婦女與性別學程」，讓我開始思考將社會政策、性別、文化與社會學連結起來的可能性。

2000年從台大畢業後，因緣際會進入聯合勸募協會擔任研發專員，負責國

際事務與非營利組織研究。在聯合勸募的工作經驗，讓我更加了解台灣非營利組織情況、接觸更多社會底層的人，期間也在台大推廣教育中心完成非營利組織經營管理課程。在接觸更多弱勢群體的同時，我慢慢思考「教育」在社會中的角色，因此，半年後我開始我的教學生涯，在台北市立松山家事商業職業學校夜間部擔任社會科老師。

夜間部的學生絕大部分來自勞動階層，作為實用技能班的導師，我在協助學生的過程中，慢慢發現校方與教育體制本身有時反而成為學生學習最大的阻力，但又莫可奈何，我於是轉而觀察教育生態、權力關係與潛在問題；同時，閱讀一些教育文獻，參加教育相關演講，也曾到師大教育所旁聽一些課程，此一歷程釐清我心中的一些疑惑，但又產生了一些不同的思考與問題，這些問題再度帶領我回到學術研究。

任教的第二年(2002)，我考取台大國發所博士班，最初的用意只是想一邊藉著念書思考一些問題，尤其是性別教育政策，於是我修習政治所的課，希冀找出一個能夠結合社會學的政策研究取徑，並能應用於教育場域之中。偶然間，我在圖書館不經意讀到 Professor Madeleine Arnot 的書，驚呼「那正是我想做的研究！」突然間心中有一種聲音喃喃地呼喊著：「出國吧！」心中的聲音又帶領我到英國劍橋。

(三) 劍橋大學學院制度自然混融

英國劍橋大學「學院」制度設計本身就是為了讓學生自然而然跨領域，理解其他學科的知識，自然混融(intermingle)成有意義的知識理論。首先，我必須先說明一下跟我們熟知的「學院」大異其趣的劍橋大學「學院」(College)概念內涵。在劍橋，學院(College)是學生生活吃喝玩樂的地方，學院(Faculty)、Programme (學程)或科系(Department)則是另一個系統，主要負責學術研究與教學，兩者不互相隸屬，也非上下關係。

劍橋大學為學院制大學 (Collegiate University)，由三十一個學院組成，學院(college)的財產與收支各自獨立，甚至於自行決定哪些學生可進入成為學院成員(college member)。學院都會限定每個研究領域的名額，以增加不同領域間相互交流學習的機會。以我所屬的耶穌學院(Jesus College)為例，教育類別每年最多只收兩位學生。因此，每個學生會有兩個身分，一是學院(College)，二是所屬系所(Faculty)。

以作者為例，我是耶穌學院的成員、教育學院學生。在耶穌學院，什麼科系學生都有；在教育系，學生也都來自不同的學院。住宿安排屬於學院負責的範疇，以我第一年住的學生宿舍(house)為例，這獨棟房子總共住著六個研究生，我的每個 housemate 各有所長，有念工程學、基因學、犯罪學、心理學等等，每一次在廚房中的煮飯時間，都是最自然的跨領域對話。因此，在劍橋大學教育學院(Faculty of Education)聽到我的指導教授 Professor Madeleine Arnot 以

「我是社會學家」(I am a sociologist)介紹她自己；或在劍橋大學社會政治科學院(Social and Political Science)的課堂上，知道某教授是經濟學博士時，**也都很自然而然，不會覺得突兀或訝異。**

目前已退休的劍橋大學 Arnot 教授正是知名**教育**社會學家伯恩斯坦(Basil Bernstein)的學生，因此在理論發展脈絡上，除了繼承**社會學家** Pierre Bourdieu 及 Basil Bernstein 的社會文化再製論外，Arnot(2002)更進一步提出「性別符碼」(gender code)的概念，以此更深層探究性別關係，特別是家庭中及在學校場域中的性別認同與經驗。

(四)「教育」本身的跨領域本質

從念大學以來的無疆界學習，跨界**對我而言**，成為自然而然，不需要花費太多氣力。然而，我 2003 年到英國留學時的第一個震撼就是「系」(Department)這個字消失了，取而代之的是在教育學院看到的各種不同「學程」(Programme)以及「中心」(Centre)！

教育本身即具備跨領域的特性，而教育本然就應該是跨領域的(Blyth, 1982；Simon, 1990，轉引自 McCulloch，2012)。由 A. H. Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown, 及 Amy Stuart Wells 四人合編的重量級教育專書《教育：文化・經濟・社會》(1997)(*Education: Culture, Economy, Society*)一書是教育學界的重要著作。副標「文化・經濟・社會」**特別引領我們去思索教育本身無法、也非獨立存在，而是與文化、經濟與社會息息相關！忽略社會、文化與經濟的脈絡及其發展，就無法窺得教育全貌。**

約莫十年前(2012)，英國教育研究期刊(*British Journal of Educational Studies*)第 60 期的主題**就聚焦**於各學門跟教育研究的跨領域連結，**特別**在 Gary McCulloch 所寫的導讀文章中，即說明教育研究跨領域的過去、現在與未來。文中指出，教育研究發展的過程中取用一些**基礎學門(foundation disciplines)**的訓練，例如心理學、社會學、哲學、歷史學等等，特別在 1960 年代，這些基礎學門反而是當時教育研究關鍵文本的重心取徑，甚至也有學者認為「教育」根本不是一門學術訓練(discipline)，它只是不同領域學術訓練的「熔爐」(melting pot)罷了(例如 Hoskin, 1993)。

閱讀該期文章時，我突然聯想到在劍橋時，在一次指導教授邀集學生在她家的期末聚餐，Madeleine 跟我們分享過的一段往事：以前劍橋大學沒認可『教育』作為一門專門學術訓練，因此授予教育領域學者『教授』(Professor)的頭銜也是晚近的事情而已！」

或許「不分」才是教育與創新發展的本質？我曾參與的〈性別、認同與自造文化〉(KISMIF)的研討會中，一位專題演講講者談到跨界產生的巨大能量，

「在 1960 年代，因為階級尚未清楚分野，反而產生許多創作的能量，增加音樂的豐厚性，因此在 1970 年代的英國產生許多獨立有特色的藝術學校」；雖然她

談的是「不分」階級形成的文化豐富性，在那當時，我腦袋想到的是在臺灣一些大學成立的「不分系」。「不分」代表的多元、多樣，是豐富的教育生態系，在這樣的環境下，才能滋養出蓬勃發展的萬物。

McCulloch (2012)一文也談到，早在 1972 年，OECD 教育研究與創新中心 (Centre for Educational Research and Innovation CERI)發表了厚達 308 頁《跨領域：大學教學問題與研究》報告書，其內容指出，大學中的各種學術訓練不但將知識碎片化，也將大學變成一個個「封地」(fief)(CERI,1972)。若要將不同的訓練豁在一起，就要動搖整個大學組織的架構，難度很高。各學術專業領域必須理解的是，跨領域並非要消滅各領域本身，而是鼓勵各領域與其他領域及當今社會的問題產生關連，因此可嘗試思考領域間概念與方法相互整合結合的可能。

無論如何，在如何解決當今問題的前提上，唯有把教育放到社會經濟文化之中，才能真正看到問題、解決問題。換言之，教育必須是一門跨領域的專業。國內教育研究傾向把「教育」(education)僅聚焦於「學校教育」(schooling)或者「教與學」，較少將政治、社會、經濟或社區談進來，也少將教育置放於政治、社會與社區脈絡來看，於是很難看到問題的根源，更遑論解決問題。

舉例來說，台灣即將在 2025 年邁入超高齡社會，加上低生育率帶來的少子女化趨勢，勢必帶來高教新一波的盤整。然而，隨著科技的挺進與人口快速變遷，我們如何打破正規學校教育與成人回流教育的傳統二分態勢，重新思考一個「無齡」(ageless)、利於人生各個階段學習新技能、新思維、新方法的高等教育環境，以利隨時進出學習場域與實務工作，讓學習與自身生命或生涯發展產生高度連結，正是跨領域思維與知識能夠貢獻教育之處。

教育並非獨立存在，也不可能獨立存在。教育是一門跨領域的專業，不能只從教育看教育，只有打破學科界線，才能有機創生。「不分」的豐富度與創造性無可限量，然而各領域之間有形無形的圍牆依然高聳，也影響著未來成為教師這群師資、師培生的思考方式。同樣的，倘若教師不具跨領域的思維與能力，新課綱的設計就難以真正落實到教育現場

(五)教育跨領域實例 I：性別教育

「性別研究」(gender studies)本身就是跨領域的存在，例如在台灣各大學通識課最常使用的《性別向度與臺灣社會》一書（目前已到第三版），就是從性別研究的角度，揭露從文化、政治、經濟、社會、法律、教育等等層面的性別議題。各大學的性別研究中心，也絕對是跨領域的存在，例如台大婦女與性別研究學分學程開出的課程例如「性別面面觀：文化、生活、社會」、「性別與工作」、「性別政治」、「性別與健康」、「性別社會學」、「從心理學視角看性別議題」等。

性別教育，作為性別研究的重要面向，自然也是跨領域的。從「性別教

育」一詞的英文翻譯，就能夠清楚了解「性別教育」如何在性別研究與教育研究之間搭橋。英文中不常見到性別教育(gender education)這個辭彙，最常使用的語彙有「性別與教育」(gender and education)或「教育中的性別」(gender in education)，用「性別」的概念來檢視「教育」，包括教育場域作為一個組織、學校文化、課程、教學、教師、行政體系與政策、學校政策與活動等。「性別教育」一詞其實是在臺灣脈絡下生成發展的詞彙，中文轉譯成「性別教育」，把「性別」當成形容詞來修飾名詞「教育」，指涉有關性別的教育，而主要的對象為學生。

「性別與教育」往往與「平等」並列討論，特別關注權力關係，試圖擺脫教育作為一個性別再製的中介機器，因此「性別與教育」的興起與婦女運動或社會運動息息相關，特別是在以男性與異性戀為主流的社會與教育體制中，主流文化中性別偏見、刻板印象及權力關係仍盤根錯節深植於家庭、社會、經濟、政治體制中，性別平等教育是一場艱鉅而漫長的文化改造運動。

舉例來說，無處不性別，各種安排或規定看似中性、無涉性別，事實上卻有著清楚二分的性別化預設。學校中的日常生活規範，例如服儀規定等德育內涵，更充滿以性別為基礎的行為規範。依畢恆達(2009)《無性別偏見的校園空間手冊》，校園空間包括校園的空間規劃與配置、建築與開放空間的設計、校園中的公共藝術與雕像、指示與標誌系統、空間的命名、空間的使用方式(如課桌椅安排、打掃工作區域的指派)、空間的經營與管理等。另外，身體也可以視為一種個人空間，因此制服、身體語言、啦啦隊、禮賓小姐等議題，也都包含在裡面。

教育是一門跨領域的專業。教育相關學系的師生要比一般學系學的更深、更多、更廣，才能因應未來快速的變遷。舉例來說，開〈性別教育〉課程，必先談性別相關理論，才有基礎進到性別教育的討論，學生(未來可能的老師)方能具備性別敏感度，才不致在教授專業科目或不經意言語動作的潛在課程中呈現性別偏見或歧視。性別研究就是一門跨領域的學術，因此性別教育就是以跨領域為學術基底的教育專業。

(六) 教育跨領域實例 II：多元文化教育

教育界鮮少人知道美國知名多元文化教育學者 bell hooks 不是教育背景，她念英美文學、在英語系任教。她的著作卻在教育界與性別研究領域占有非常重要的位置，國內也有教育學者翻譯她的經典作品《教學越界：教育即自由的實踐》(*Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*)。她在書中提醒我們處理教育議題「必須結合理論與實踐…重新創造新語言、破除學科邊界、將權威去中心化，並改寫制度與論述邊界…」。

《教學越界：教育即自由的實踐》一書跨越社會學、教育哲學、課程與教學、女性主義、多元文化主義、語言與文學的邊界等，並提醒我們用多元的觀

點重新理解世界。

「多元文化教育」學門的發展歷程一開始就是跨領域的。隨著一九七〇年代的美國社會運動風起雲湧，挑戰資源分配的公平性，單一群體的研究(single-group studies)也開始興起，包括婦女研究、同志研究、原住民研究等。美國在一九七〇年代末期，多元文化教育(multicultural education)興起，屏除「文化不利」的說法，強調對各種文化差異的尊重，並期待課程內容必須考量學生的文化差異經驗。一九八〇年代初期，多元文化教育已經跨越了「教育」一支的範疇，與社會、政治產生密切連結，並要求「教育」的本身就應該是多元文化且具社會重建的行動實踐(education that is multicultural and social reconstructionist)。換言之，這是從「多元文化」的教育，到「多元文化」與「教育」的過程，前者的「多元文化」是形容詞，「教育」本身內部的權力脈絡關係往往被視為不需討論的存在；後者對「教育」不容置喙的本質進行批判性思考，探究「多元文化」與「教育」的關係及可能之行動，兩者同為名詞的對等存在，而包含「教育」的所有面向都需要逐一被檢視，從教科書、課程、師生互動、學校文化、行政制度等。

「交織性」(intersectionality)是未來多元文化教育重要的研究方向，Case (2016)所編的《交織教育學》是第一本將交織性理論運用於教育實踐場域的書。Kim A. Case 是心理學教授，教授種族與性別心理學課程。她在書中自述早期的教學採「添加模式」(additive model)，並將社會認同的類目分開處理，她回想認為這樣單一向度分別呈現的問題是：有色人種女性(women of color)可能就被忽略。

Case 自述編纂這本書主要的目的，除了提供一個交織教育學的模式，更是要促進交織性的跨領域研究，從高等教育、心理學、社工、社會學、非裔美國人研究以及性別研究等跨領域研究來拆解主流看待社會認同以彼此互斥的類別化分析取徑(例如將性別、種族/族群的認同分開來看的單一向度分析)，特別是在結構與體制權力裡面的社會定位(social location)，以及如何能夠解構「特權」(privilege)，以執行邁向社會正義的行動。值得注意的是，各章節作者多為心理與婦女研究背景，少數為群際關係(Intergroup Relations)學程研究人員或教授，另有一位社會學與婦女研究教授。

換言之，多元文化教育研究與實踐需要跨領域的能力，這也是目前臺灣師資培育過程所欠缺的。當教室成員背景愈來愈多元，特別是近年來傳統教學方式與課程內容逐漸因性別研究、文化研究與多元文化主義而豐富班級經營內涵，教師在其中的角色至為關鍵(Tetreault, 2009)。就如 Tetreault (ibid.)所言：「對教室中的教師現今最大的挑戰不僅僅是如何將多重的觀點融匯到課程內，還包括如何帶入學生的聲音作為學習的來源之一，而不是管理或控制她們」(p.152)。

多元文化教育的發展必須首先打破「學校教育」獨大於「教育」領域的思維，並透過批判教育學(critical pedagogy)包括對性/別、階級、種族/族群、能力

等面向的反思批判能力培養，除了教導學生去看見、擁抱多元文化，更強調教師本身的自我覺察，打破上對下的概念、主流/非主流之間的權力關係。批判意識與反思能力的培養必需是跨領域、跨學門訓練，未來的師資也需具有跨界與跨文化的理解能力，否則可能只流於口號難以真正落實。批判意識與反思能力的培養需要時間，但卻是最長長久久的，因為不管之後課程結構(領域、議題)如何變動，不管未來接到什麼樣的班級，她/他都能具備自行課程發展與融入以及交織性班級經營的能力，邁向社會正義的交織教育學！

教師如何讓知識理論的學習成為自由的實踐基礎，在未來師資培育過程值得多加著墨。這些知識理論包含反歧視教育的重要基礎學門，例如批判教育學、性別研究、後現代理論、文化研究等，其共同點都嘗試從邊陲(margins)解構主流。此外，還有更上位的媒體素養教育、體驗教育、語言與文化教育、國際教育、民主與公民教育等，共同裝備教師的「文化回應」(culturally responsive)能力。「文化回應」不只指涉教師的教學技巧、教學歷程或課程設計而已，若將「文化回應」運用到班級經營，還包含師生互動、親師互動、對「學生問題」的界定方式與輔導等。

以多元文化教育理論的角度來看，「專業」的本身其實就是一個侷限，因此教育學界與實務界必須要建立「跨領域即為專業」的論述，迎接未來跨領域人才的需求。教育的發展需要整個系統的支持，並透過社會與文化永續發展，來維持教育永續性。

(七) 教育跨領域實例 III：政策社會學

在劍橋大學，我慢慢接觸一門源起於英國教育研究的「政策社會學」，心中不禁歡呼「那正是我要的！」政策社會學崛起於 1980 年代的英國，當時許多教育政策理論無法解釋或處理社會衝突與變遷(Ozga 2000)，社會學的視角正補足這缺口(Whitty 2002)。政策社會學嘗試把政策放在社會文化脈絡之中，以社會科學為基礎，並在批判理論的架構中逐漸發展。政策社會學的貢獻在於它挑戰與質疑一直以來被視為理所當然之主流實證主義政策觀點，認為不能只看產出，因為政策形成過程及政策本身與傳遞之間許多預設、概念或國家(state)本質等，都需要逐一檢視。

Ozga (2000)是英國政策社會學主要學者之一，她強調社會學對政策研究的重要性，尤其在她所言的「社會科學型政策研究」的取徑。Ozga 及 Ball 都傾向從後結構主義看待政策，尤其 Ball 更直接以後結構主義為專書名稱(*Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*, 1994)，明示他的後結構主義政策研究取徑。在研究方法的部分，Ozga (1987)認為用訪談取得資料的方式，透過觀看個人如何在結構中行動，更能洞察結構與能動性的關係。

舉例而言，筆者在《性別教育：政策與實踐》(2015)專書即透過政策社會學揭露了性別教育政策傳遞過程的複雜性，及其與教師、學校性別政治及社會

文化因素的關聯性。如第八章〈教師的性別詮釋與想像〉討論教師性別詮釋與解讀，而這些對性別平等的解釋又影響他們對性別教育內涵的看法。教師的主體性透過綜合各種論述，挑選出自己認為的性別教育，在揀選過程中，即在主體彰顯的本身，但又如何受到各種正常/不正常，倫理/非倫理，符合規範/不符合規範，好與壞的論述力量影響。政策社會學可有效協助釐清政策與實踐之間的神秘缺口。

從政策社會學的內涵來看，其本質毫無疑問的，正是跨領域，並且強調質性研究在教育政策研究中的重要性。對台灣教育學術界而言，其重要意義在於：將教育社會學跟教育行政與政策研究連結在一起、將社會學與教育社會學再次跨接，並特別強調質性研究在教育政策研究的細膩度、洞悉與直面問題的作用。

(八)跨領域在台灣教育界的不被理解、困境與可能性

跨界，說來精彩有趣，在台灣學術界卻困難重重。大約十四年前筆者剛回國尋找教育領域相關教職時，經常遭遇的問題例如：「妳明明是念社會學，為何投教育系呢？」或有教育領域教授介紹我「李老師專長『文化研究』...」等等，剛回國以身如度測試國內對「教育專業」的想像，當時的我是一連串的驚訝與挫折，「我就是念教育社會學啊！」心中暗暗低估著。在教育領域跌跌撞撞走了 14 年，最初連面試機會都沒有，感謝當初有著堅強社會學背景的南華大學教育社會學研究所收留了我，讓我在學術有一個起始點。

跨領域學者投稿國內期刊更是一段艱辛的歷程，特別是在尋求教職時許多撞壁的過程，我逐漸理解為何回國前投稿國內教育相關的期刊，往往被以「非教育領域論文」理由退稿，要求轉投社會學領域相關期刊，再投稿社會學領域時也出現類似的問題。儘管投稿學術期刊更是有不被了解的各種艱辛，但隨著大環境的改變，工業時代的專業主義想像也有逐漸被裂解的態勢，讓我能夠在銅牆鐵壁中逐漸找到行動的縫隙。

學生的質疑亦為跨領域學者進入大學任教的另一個可能障礙。記得早期筆者剛到教育學系任教時，因課程內容都會先談社會文化脈絡，再逐漸進到教育場域各種問題，就曾學生質疑我是在講「社會學」，不是談「教育」；也有學生問我是否拿社會學博士，而非「教育學」博士。這樣的質疑也呈現出教育系學生(抑或國內教育學界)對教育學可能的想像。

我的回答是：我的指導教授是社會學家，但她研究學校的性別、階級與族群議題，她在劍橋大學教育學院(Faculty of Education)任教，因此我也在劍橋大學教育學院拿到博士；再者，劍橋大學畢業證書上沒有任何關於「領域」描述的字眼，只寫著「哲學博士」(DOCTOR OF PHILOSOPHY)，每個人皆為如此。

學科領域專業性的塑造其實某程度不利於知識傳播運用之普遍化，更影響人類社會的發展。特別是在學科專業性塑造過程中，往往使用或創造一些艱澀

的術語，創造領域高牆讓「一般人」難以進入，以彰顯其「專業性」，然而這一道道的「高牆」其實已經限縮我們的思考與觀看角度，特別是在快速發展的當代社會，知識體系之生態系整全觀(holistic perspective)方有創生發展與運用的可能。

在歐洲，系所/學術界線模糊是常態。透過打破疆界、開放領域，才有機會出現有機生態，而非國內學術界一直為人所詬病的近親繁殖，使得有心、有能力的年輕學者不得其門而入，抑或在一連串的碰撞後，有些人最後只能跟臺灣說再見。

(九) 政大 X 實驗學院的高教跨領域新嘗試

培養跨領域人才的方式，歐洲及美國甚早就提倡跨領域學科及或課程的改革方式，然而由於大學資源分配上仍然以經過嚴格分類的系所為單位，如何實施仍有相當爭議，然而未來的人才卻不是單一科系能培養出來的。

當社會變遷速度加快，學習生態系統也必須跟著改變之時，跨領域就成為必然。以美國史丹佛大學提出「史丹佛 2025」計畫（Stanford 2025）而言，從開放性思維、階段成長與翻轉思考，重新建立對大學運作的新想像，調整以往以科系為導向的大學經營，逐漸變為對世界有貢獻的「有意義學習」(鄭育萍，2016；楊竣傑，2017)。未來的學生不會說「我大學念什麼系，主修和副修為何？」而是「我在學教育學、文化研究、社會學和政治學，希望以後可以改善校園中性別與多元文化的相關議題。」

政大今年八月即將正式成立的「X 實驗學院」即為跨領域的新嘗試。我們八位跨領域的「怪咖」教師從去年開始構思籌備一個透過基礎建置以連結不同學院師生，並以實作行動拆除學門藩籬，從空間到課程，提供學生能夠安適漫遊與壯遊未來性的「X 實驗學院」。X 代表的是未知、是交會，更是相乘，以跨越與混雜(hybrid)接住大學中的多元怪咖學生。在解構各系所界線之前，X 實驗學院將提供類似「探索者計畫」的課程模組，協助其他各學院未定向的學生，透過自我探索、自主學習、跨域群學與多元學習經驗，尋找自己的人生方向。

跨界，是學術發展的重要推動力。倘若系所、領域之間界線不再那麼清楚，彼此也有機會瞭解彼此思考的內容及框架，真正的跨領域才可能發生，才能真正的面對問題、解決問題，期待未來台灣的學術環境能夠給跨領域學者及研究更多的鼓勵與發展機會。

參考書目

李淑菁 (2015)。性別教育：政策與實踐。學富文化。

[Lee, S., -C. (2015). *Gender and education: Policy and Practice*. Taipei, Taiwan: Pro-

Ed.]

楊竣傑 (2017, 10 月 1 日)。史丹佛 2025, 重塑學習生態系統。Cheers 雜誌 205。

<https://www.cheers.com.tw/article/article.action?id=5085593&page=2>

[Yang, J., -J. (2017, October 1). Stanford 2025, reinventing the learning ecosystem.

Cheers Magazine 205.

<https://www.cheers.com.tw/article/article.action?id=5085593&page=2>]

鄭育萍 (2016)。大學教育再想像：史丹佛 2025 之創新大學學習生態系統。教育研究月刊, 266, 96-112。 <https://doi.org/10.3966/168063602016060266007>

[Cheng, Y., -P. (2016). Reimagining University Education: The Shifting Learning Ecosystems in Stanford 2025. *Journal of Education Research*, 266, 96-112. <https://doi.org/10.3966/168063602016060266007>]

CERI (1972) *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. OECD.

Case, K. A. (Ed.). (2016). *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice*. Routledge; Taylor & Francis Group.

Hoskin, K. W. (1993) Education and the genesis of disciplinarity: The unexpected reversal. In E. Messer-Davidow & D. R. Shurway & D. J. Sylvan (Eds.), *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity*. (pp. 271–304). University Press of Virginia.

McCulloch, G. (2012). Introduction: Disciplinarity, Interdisciplinarity and Educational Studies — Past, Present and Future. *British Journal of Educational Studies*, 60(4), 295-300. <https://doi.org/10.1080/00071005.2012.744185>

Tetreault, M. K. T. (2009). Classroom for diversity: Rethinking curriculum and pedagogy. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks(Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th edition, pp. 164-185). John Wiley and Sons Ltd.