

跨越都會多重邊界： 從 H. A. Giroux 邊界教育學探究後塗鴉 文化在課程與教學上的意涵

黃文定

都會區的人口組成複雜，來自不同種族、文化、性別、階級、年齡、國家、政治團體與宗教的成員聚集於此，這些成員間的身份差異構成了都會區各式各樣有形和無形的多重邊界。而都會教育的課程與教學如何賦予未來公民批判與轉化的知能，以跨越、解構與不斷重塑既有的邊界，誘發與促動這些邊界的變化，解放因身份差異造成的壓抑權力關係，進而以多重形式的差異重建民主的公共生活，將是都會學校的核心工程。因此，本文運用 Giroux 的邊界教育學觀點作為理論基礎，分析都會區後塗鴉文化之跨越、解構與重構邊界的特性，並探討都會教育如何運用後塗鴉文化跳脫既有課程與教學的主流框架，以不同方式解讀並創造文本和歷史，挑戰、解構並重塑邊界。

關鍵字：都會教育、邊界教育學、季胡、街頭塗鴉

作者現職：國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系助理教授

通訊作者：黃文定，e-mail: wdhuang@ncnu.edu.tw

柏林圍牆阻礙的不僅是路，還有視野。

(T. Friedman, 楊振富、潘勛譯, 2007: 51)

壹、前言：都會區的多重邊界

第二次世界大戰後，德國分裂為東、西德，柏林市區亦分為東柏林與西柏林，東德為了防止不斷往西柏林逃亡的人潮，在 1961 年 8 月 12 日晚上至 13 日清晨，一夜之間在東、西柏林之間的交界處築起了高聳的圍牆，並且封閉了東、西柏林間的所有交通路線。柏林圍牆分隔了東、西柏林，不僅是民主與極權的邊界，也是民生富庶與經濟困窘的邊界。

「邊界」(border) 所指涉的不僅是有形的物理空間或現實世界，也可用以指涉內在意識。碑石、城牆、山川、海峽即是有形的邊界，而文化邊界則是無形的，Giroux (1991) 指出，所謂文化邊界，是在歷史演進過程中透過社會規範和律則建構而成的，對某些人而言，這些規範和律則促使特定的身份認同、個人能力和社會形式得以開展，但對其他人而言，這些規範和律則卻是一種限制。其他的無形邊界，如政治團體、社會階級、生活領域與制度，也標示出你我來自何處，披掛著什麼樣的文化和思想觀念。柏林圍牆作為一個人造的有形邊界，實際標示出兩個同時存在，卻又迥然不同的政治意識形態及社會經濟制度。柏林圍牆所阻隔的，不僅是聯絡東、西柏林之間的交通，更阻礙了觀念、意識、價值觀交流的管道，抹殺了兩地人民思索與比較不同政治意識形態與社會經濟制度的可能性。更簡單地說，柏林圍牆所形成的邊界，綑綁住人們的自由，限制了人們的視野與相互了解和合作，箝制了人們探索與認識世界的無限可能，甚至加深彼此的不信任、緊張、對立與衝突。

杜威 (J. Dewey) 在《民主主義與教育》(Democracy and Education) 一書中指出，民主社會具有兩項特質。首先，社會成員不僅要盡可能在各種不同社會生活面向分享共同利益，還要能肯認彼此的相互利益。其次，不同社群之間不僅要能自由自在地彼此互動，這樣的互動會帶來現有情境的轉變，因而不同的社群還要面對新情境而不斷調整適應 (Dewey, 1961)。換言之，一個民主社會應尊重不同群體的差異性，盡可能廣納不同群體的權利與需求；同時，這樣的社會也應該鼓勵多元互動，具備開放且富彈性的特質。然而，處在當今由各式各樣不同群體所構築的都會環境中，生活中充滿了種種看得見／看不見、現實／想像、內在／外在的邊界，在邊界一端弱勢群體的聲音、權利和文化往往被邊緣化，他們難以對自己所屬族群、性別、歷史和文化建立正向的身份認同，對未來缺乏信心，充滿不確定。這樣壓迫關係成為民主發展的絆腳石，阻礙都會中自由與平等的追求。

以階級的邊界為例，都會區居民基於社會階級而產生的區隔，早至柏拉圖（Plato, *Republic* IV, 422B）就認為任何城市都可以區分成富裕和貧窮（Any city, however small, is in fact divided into two, one the city of the poor, the other of the rich.）。此外，階級也影響所掌握教育資源的多寡，Ball、Bowe 和 Gerwitz（1995）以大倫敦三個緊鄰的地方教育局（LEAs）為範圍，探討家長為其子女選擇中學時所考慮的因素。他們發現，雖然受訪者都是倫敦居民，勞工階級的「在地人」（locals）視野較有限，僅從當地的中學進行挑選，而中產階級的「都市人」（cosmopolitans）擁有較廣的教育市場概念，而且是一位積極的選擇者；此外，「都市人」和「在地人」的對其子女未來的「想像」（imagination）不同，「都市人」家庭更容易「想像」其子女在大學教育後成為牙醫、會計師或是藝術家的樣子；勞動階級「在地人」只能「停看聽」（wait and see），他們較無法主動臆測子女的未來。因此，如芝加哥學派都市社會學過去的研究所指出的，階級不僅是劃分都市區域邊界的因素之一，形成內城、勞工聚居或貧民窟等（Savage & Warde, 1993），更進而形成都市居民在教育選擇權、教育市場和教育期望上的差異性，影響其子女進入不同類型的學校。

然而，處在當今由性別、族群、階級、網路和文化差異所構成疆界交錯複雜的都會區中，要將個體簡單界定為優勢或弱勢團體成員，可能比想像中要複雜許多。Back（1998）以倫敦市南區一處市屬住宅區為範圍進行研究，由於有為數不小的黑人族群，該處青少年無論其種族背景，通常會受到黑人話語和文化風格的影響，研究者深入探討一位該區白人青少年的認同，他和黑人同儕成為朋友，喜歡黑人音樂，也會說黑人混合式的英語，甚至希望自己是黑人。雖然如此，在與黑人同儕互動中，他自己能察覺到，「種族」依然在他和黑人同儕之間劃出邊界，只是這條邊界是較模稜兩可，創造出重塑族群和差異的空間。空間移至伯明罕的郊區，那裡白人青少年的認同就是基於膚色，有鮮明絕對的黑／白、他者／自我等邊界的存在。

在臺灣我們也可以觀察到都會區複雜的邊界對學生認同的影響，以一位筆者所教過的都市原住民小學生為例，他瞭解自己必須在學業上有所表現，因為相對於姐姐，父母對他的期望與關注高出許多，姐姐國中畢業後便投入就業市場，而他則被要求至少要大學畢業。在臺灣競爭激烈的都會教育情境下，他的學業表現遠低於平均水準，因而在老師們眼中，他是一位學習動機低落的頑皮學生。他代表學校在全市的原住民語歌唱比賽中成績優異，卻不願意在全班面前唱出比賽得獎的歌曲，反而常在音樂課時，將老師剛剛示範過的歌曲改編成饒舌歌，逗得全班笑得合不攏嘴。他對日韓卡通人物瞭若指掌，迷戀線上遊戲，享受麥當勞美食，經常上 msn，是同學間訊息與八卦新聞的傳遞中心，儼然成為全班課後的領導人物。

主題文章

在上述的例子當中，我們也看到多重邊界與身份認同的交互作用。這位原住民小學生熱愛音樂，對來自母文化的原住民音樂也不例外，卻在與同學的互動過程中，刻意隱藏自己的原住民身份。在傳遞精緻文化的課堂現實生活中，他是邊緣人，卻在流行文化及網路虛擬世界中成爲班上的核心人物。雖然老師們對他的期望不高，但因爲性別的關係，父母親對他期望頗高，只是，考試成績的挫折讓他覺得他不可能達到父母的期望。在這樣的情境下，他對自我身份認同的建構，既非來自於父母親對他的角色期望，亦非課堂中現實世界的精緻文化，更不是族群背景，而是來自流行文化和虛擬的網路世界，這種現象部份地反映了後現代主義意識到資訊科技對知識情境和認同產生的影響（Giroux, 1988, 1992; Aronowitz & Giroux, 1991）。

原住民／非原住民、精緻文化／流行文化、現實世界／虛擬世界、男生角色期望／女生角色期望，這些多重邊界中，不同群體間的差異是如何被看待？這些差異蘊含什麼不平等與壓迫關係？在身份認同建構過程中，文化和權力起了什麼作用？個人是否能夠自由地定位自己，並建構正向的身份認同？這一連串的問題提醒我們，在現今充滿多元差異的都會教育情境中，教育工作者應當思考的是：如何協助來自不同背景的學生，在兼顧差異與平等的原則下，推動邊界的變化，打破既有不平等與壓迫關係，獲得充分的發展？

回顧國內針對都會弱勢群體之教育所進行的研究，大多是實證性研究，在這些研究中，研究者基於特定主題，選擇特定都會區學校學生作爲研究對象，對該主題所呈現的現象進行調查與探討。例如，劉春榮、吳清山和陳明終（1995）針對臺北市原住民國小的原住民學童，調查其生活適應與學習適應情況。黃淑君（2000）爲了瞭解不同社會階級學生如何建構性別關係，選擇兩所臺北都會區國中的學生進行研究。不可否認地，這些實證研究有助於我們對都會教育現況的了解。然而，這樣的研究常有「見樹不見林」的缺憾，而研究也常常以了解研究主題的相關現象作爲研究核心，未深入探討都會特性與所觀察到現象之間的交互關係。換言之，過去都會教育相關研究僅是選擇都會學校學生作爲研究對象，卻未將研究脈絡化到都會特有的情境中。

就上述研究限制而論，《國教新知》第 56 卷第 3 期一系列「都會教育」專題文章，可說是從都會特性出發，有系統地闡述都會教育發展歷史與都會課程與教學相關學理與議題的論著。其中，張芬芬（2009）對美國都會教育發展進程中，教育機會不均的問題與改革過程有清楚詳盡的說明。黃文定和詹寶菁（2009）則關注教育測驗與評量的公平性，探討都會學校如何針對都會區不同文化、社經地位與家庭結構學生進行測驗與評量。這些研究對都會情境與弱勢群體教育之間的關係，提供了較具脈絡性的說明。但不可諱言的，都會脈絡與弱勢群體教育之間的關係，仍有許多極待努力的空間，而過去相關理論如何脈絡化在都會教育中，也都是極待深耕的研究領域。

由以上的說明可知，如何在當今充滿多元差異性的都會脈絡中追求自由與平等的教育實踐，是當前都會教育所面臨深具挑戰性的課題，也是極待努力的研究領域。本文之主要目的，乃在針對上述課題，以文獻探討的方式，運用 Giroux 邊界教育學的觀點，結合都會區特有的街頭塗鴉文化，探討都會課程與教學如何含納多元差異性並跨越都會多重邊界，以促進都市社會自由與平等之民主精神的落實。

本文共分為四部分，除了第一部份先說明本文的重要性及目的外，第二部分把梳 Giroux 邊界教育學的觀點，作為本文論述含納多元差異，跨越都會多重邊界之教育行動的學理基礎，並開展可行的策略方向。在第三部分中，本文選擇都會區的邊緣群體－街頭塗鴉者作為分析對象，這樣的選擇具有雙重目的。首先，街頭塗鴉者是都市特有的邊緣群體，透過對此一邊緣群體的探討，更能將本文的討論脈絡化到都會情境。其次，街頭塗鴉本身是一個衝擊都會多重合法邊界的對抗行動，這樣的對抗行動，在某些面向上和 Giroux 邊界教育學所提供的策略方向，具有異曲同工之妙。為了深入分析與討論，本文將以英國街頭塗鴉者 Banksy 為例，分析其後塗鴉文化所帶來的跨界效應。為了提供 Giroux 邊界教育學結合都會教育的應用實例，第四部分則進一步從 Giroux 邊界教育學的觀點，來探討後塗鴉文化在都會課程與教學上的意涵與應用。

貳、Giroux 邊界教育學觀點－對抗策略的運用

如何處理群體間的差異與公平性的問題，一直是民主社會需要面對的問題。對於群體間差異而帶來的不同需求，以及如何針對不同情況而差別對待的爭議，是追求社會正義的教育工作者所關切的核心問題，而這也是 Giroux 的終極關懷（周珮儀，2001）。Giroux（1992）便指出，對差異的尊重、包容與保障是追求更好公共生活品質所不可或缺的要害，邊界教育學便致力於發展一套珍視差異的民主公共哲學思維，這套思維認為由差異所形成的邊界應該是變動的，邊界的變動不僅破壞了既有的知識與權力範圍，也重新畫定知識與權力的領域輪廓。透過對知識觀念與權力邊界的重整，原有的壓迫權力關係才得以解放。Giroux（1988, 1992）認為現代主義與後現代主義對於建立一套珍視差異的民主公共哲學均有其貢獻，可以作為邊界教育學的基礎。

Giroux（1988, 1992）指出現代主義在政治、社會及美學三個領域中各有其傳統。在政治上表現為資本主義自由市場和民主革命所提倡的自由與權利。在社會層面則體現在對理性的推崇，與基於理性來運作的社會分工與管理。美學現代性則表現在對布爾喬亞階級價值觀反抗的前衛藝術運動。他認為現代主義的重要性在於，它指出人類可藉由自身的批判理性、行動和力量來追求自由、平等與進步。

主題文章

而後現代主義則意識到資訊科技對知識情境的重大影響。當今資訊科技急速發展，大量的電子資訊不僅跨越了國家邊界自由流通，同時模糊了現實與想像的邊界，也改變了我們對時間和社群的傳統看法。隨之而來的問題是，此一新的資訊媒介如何影響我們身份認同的建構、知識的生產、散佈、取得與解讀、以及權力關係中的支配和抗拒（Giroux, 1988, 1992; Aronowitz & Giroux, 1991）。

上述全球即時資訊的流通也瓦解了過去高級文化及流行文化的區分，因為人們發現，原來意義與文化是在歷史和社會中建構而成的，沒有所謂普遍的真理，所有的文化都是值得探索的。就後現代主義而言，流行文化是分析鬥爭和抗拒的重要場域（Giroux, 1988, 1992; Aronowitz & Giroux, 1991），因為流行文化常解構精緻文化，並加入新的或次級團體的文化元素，企圖重構「高級文化」的邊界。

後現代主義也注意文化與權力的關係，在特定種族、性別和階級取得核心地位或被邊緣化的過程中，文化扮演什麼角色？文化在後殖民壓迫形式的再製中又扮演什麼角色？在此，後現代主義不僅批評現代主義終究是西方文明上層階級以歐洲白人為中心的產物，還挑戰既有的知識形式和內容之支配模式，主張打破學科界線，並將以往西方文明模式所忽略的研究對象納入（Giroux, 1988, 1992; Aronowitz & Giroux, 1991）。

結合現代主義的解放特性與後現代主義的對抗特質，Giroux（1992）提出以下的教育方向：

1. 首先，教育工作者應體認學校教育是民主的公共領域，教育是知識與權力組織、再現與合法化的特定形式；
2. 倫理應是教育的核心關懷，這裡所謂的倫理，是指對不平等的抗拒，以及擴展基本人權的論述。這樣的論述應包含權力、主體立場和社會實踐之間的關係；
3. 在倫理及政治上，教育應關注「差異」這個議題。首先，教育工作者應理解學生的身份認同是如何透過多種且矛盾的方式來建構的；其次，教育工作者也應了解群體之間的差異是如何在權力關係中發展和維持的；
4. 課程不應被視為神聖的文本，相反地，課程應該被當作可以從不同的角度不斷重新解讀與重塑的敘事和傳統。換言之，我們應該不斷檢視知識的限制性。
5. 教育工作者應透過打破學科界線，開闢出一個知識得以產生的領域，來創造新的知識。就這一點而言，教育工作者應提供邊緣者發聲的機

會，並教導學生們其他解讀歷史的方式，使其能夠恢復以往受壓抑的身份認同。教育工作者應省思學校如何透過生產和合法化特定文化敘事和資源，來形塑特定的身份認同、價值觀和歷史。

6. 教育工作者不僅應當是轉化型知識份子，也應是文化工作者。

針對上述教育方向，Giroux (1988, 1992) 進而提出兩項促進邊界變動的策略，為邊緣者尋求自我定位與身份認同的空間。這兩個策略分別是對抗文本 (counter-text) 和對抗記憶 (counter-memory)，茲分述如下。

一、邊界教育學作為對抗文本

在符號學中，文本是由符號 (signs) 所構成的有意義結構，而文本的意義則是決定於符碼 (codes)，符碼是一套控制符號之選擇與結合的規則，這套規則則是約定俗成的，所以讀者必須具備特定的技能，才能解讀或詮釋文本。來自不同社會和文化背景的讀者，對於相同文本的解讀，可能因為所習得的符碼不同，而有不同的解讀 (Edgar, 1999)。個人在採取行動時，需要行動參照依據，就學生而言，其母文化所蘊含的符碼、經驗和語言構成了重要的參照依據，學生也會運用所學到的符碼來建構自己的歷史詮釋。

就邊界教育學而言，現存的多種文化、政治、社會符碼構成了權力、依賴與可能性的既定邊界，在這種情境中，教育學應著重使學生們跳脫單一的主體位置，與多種符碼建立起多元聯繫，以多元的方式來建構並解讀文本。換言之，在文化符碼與學生的主體位置之間，不只有單一預先決定的關係，個人的階級、種族、性別和族群都可能有所影響，但個人採取何種意識型態、如何解讀特定文本、如何回應特定的壓迫形式，卻不是完全預先決定的 (Giroux, 1988; Aronowitz & Giroux, 1991)。

邊界教育學希望提供學生們多元的參照依據，讓學生們超越既有的單一參照依據。教育工作者必須讓學生們理解，所有的論述都不是完整而全面的，都是有其限制的，因此，我們不應全然地相信所謂的權威。相反地，我們應該對權威抱持著批判的觀點，教導學生批判地解讀現有的符碼，了解這些符碼的限制。若將這個批判的觀點應用在知識上，學生對於知識不應盲從，應該像一個跨越邊界者，在由差異與權力共同構築的邊界自由進出。當學生們能自由跨越邊界時，他們便進入了一個全然不同的意義領域，在這個新領域中，學生們可以挑戰及重塑既有組織知識地圖、社會關係和價值觀的符碼與規則，並在協商的過程中不斷地改寫知識地圖、社會關係和價值觀 (Giroux, 1988, 1991; Aronowitz & Giroux, 1991)。

主題文章

挑戰既有主流、父權與特定階級世界觀的主導敘事，並解構這些敘事邊界，是邊界教育學的核心課題，因為正如前述都市原住民學生的例子所示，在這個由差異所構成的關係網絡中，學生們往往會發現要透過單一文化和政治符碼來界定自己的身份認同是不可能的。若要將課程融入邊界教育學的理念，我們必須採取新的思維模式，為文化邊緣地位的知識建立起新的邊界，使主流文化不再成為安排學校文化與社會實踐的唯一參考依據。在此，由邊緣文化所展現出來的知識形式正可用來重新界定複雜、多樣、充滿差異性的現實世界（Giroux, 1988; Aronowitz & Giroux, 1991）。

二、邊界教育學作為對抗記憶

所謂「對抗記憶」，即是對過去如何影響現在，以及當下如何解讀過去，進行批判性檢視。Giroux 透過闡釋 B. J. Smith 對「習俗」（custom）與「回憶」（remembrance）的對比，來說明「對抗記憶」的形式。「習俗」具有連續性，是意識形態與社會實踐的複合物。某一習俗中的個體，其行為是習慣性的，該個體對於「為什麼是如此？」的問題，總是簡單地回應「過去一直都是這麼做」。換言之，該個體對現況缺乏反思，而這樣個體所形成的習俗社會也就日復一日地不斷重複。而習俗可能成為一種知識與教育學的意識型態基礎，拒絕對公共生活進行質疑，也拒絕以差異作為民主社會的基本參考依據（Giroux, 1988; Aronowitz & Giroux, 1991）。

而「回憶」則不著重穩定性與連續性，而是強調個殊性與抗爭，使我們重新關注個體行動與歷史事件，也指出了歷史詮釋與權力運作交互運作過程所出現的多種不同的聲音。「回憶」構成我們討論公共生活之語言的一部分，讓我們能在過去、現在與未來之間進行對話。透過「回憶」，我們找回不該被遺忘的歷史，建構理想的公共生活藍圖，在這樣的公共生活中，我們對過去持續不斷地探索，讓不同的群體在屬於自己的歷史中找到定位，同時創造新歷史（Giroux, 1988; Aronowitz & Giroux, 1991）。

在此，「對抗記憶」所拒絕的，就是對習俗或傳統不假思索地崇拜、反覆確認、複製或抗拒。它試圖發現在歷史中消失的群體和關於抗爭的歷史描繪，這樣的發現可以提供各種支配與被支配團體一種定位感、地方感和認同感。「對抗記憶」作為一種教育實踐的形式，所關注的不只是將差異標識為歷史的產物，而是企圖扭轉壓迫性的權力關係，讓師生們了解各種隱藏支配性權力關係的形式，以及轉化這種支配關係的方式，藉此提供再現自我、為追求正義與民主社會而抗爭的基礎（Giroux, 1988; Aronowitz & Giroux, 1991）。

上述兩項策略在教育實踐上究竟可提供什麼具體行動方案呢？首先，教師應放下權威，體認到學生們對於自己或同學所說的內容具有不同解讀。教育工作者應發展出開放的教學策略，鼓勵學生以嚴肅的態度看待源自於自己和同儕文化背景的知識，並將之納入教學歷程(Cook, 2000)。Pandit 和 Alderman(2004) 便主張在教學歷程中融入訪談活動，提昇來自主流與非主流文化社群同學們之間的跨文化理解，同時藉由這個機會，讓兩方反思自己的母文化如何形塑自己的觀點和偏見，重新界定自己的文化參照架構。

其次，教育工作者應了解，並協助學生了解知識與權力如何運作以再現社會世界，並透過這樣的再現以鞏固其權威。要達成此一目標，不僅必須揭露各級學校教育合法化及再製支配團體、父權、種族主義和特定階級利益的機制，還應挑戰和重塑既有的學科知識邊界(Giroux, 1988; Aronowitz & Giroux, 1991)。

再次，Giroux (1991, 1992) 認為教材常以文本權威呈現，學生只能被動接受其權威，相反地，我們應該解構文本的中心地位，將其視為歷史與社會的建構。以後現代思潮的文本觀而論，文本不僅是「產品」(product)，也指涉了詮釋的「過程」(process)及揭露其中社會權力關係的「思維」(thinking)。文本具開放性與多元性，為讀者提供無窮的詮釋空間。從上述文本概念省思教材，則教材作為「過程」，應展現「讀者—作者」的動態生成關係，做為「思維」，應批判地檢視其中的權力關係(范信賢，2001)。教師應為學生們建立一個能以不同方式解讀同一文本的情境，鼓勵並引導學生對這種正式文本進行批判。而解讀文本可從不同關注點切入，例如不同的閱聽人會如何解讀與回應同一文本？文本蘊含什麼意識型態？文本的形成受到什麼外在權力因素的影響(法令規章、審核程序、出版社)？

此外，學校不能置身於外，Giroux (1992) 主張學校應提供學生們投入並發展對抗既有知識邊界的論述機會，並提供學生創造自己文本的機會。例如，美國麻州南波士頓高中的 Katie Singer 便與學生們合作，對他們的社區、家庭生活、鄰里等議題進行口述史的編纂，其成果進一步用於寫作與雙語課程中。在這個案例中，不僅學科領域之間、學校與社區之間、知識與學生經驗之間、權力中心與邊緣之間的邊界被挑戰、跨越與重塑，學生們亦主動創造了一個邊境，在這個邊境中，學生們藉由知識的生產與取得來改寫自己的歷史、身份認同與學習機會。

最後，文本的選擇也是對抗記憶的途徑之一。邊界教育學主張加入其他處於邊緣地位之文本的閱讀，而結合流行文化便是其方式之一。學校教師將流行文化當作是一項嚴肅課題來加以分析，並作為學習的題材，其核心目的乃在發現特定知識與歷史形式，這些形式表現出非主流文化和對抗性文化的特徵

主題文章

(Giroux, 1988; Aronowitz & Giroux, 1991)。例如，電影便常常呈現出不同於歷史教科書的內容與觀點：「與狼共舞」(Dances with Wolves)從歐洲白人與美洲原住民的對立詮釋早期美國的歷史，「辛德勒的名單」(Schindler's List)真實地呈現出過去駭人的歷史情景，而「誰殺了甘迺迪」(JFK)則提供了對於歷史事件之不同於「官方」版本的另類觀點。(Phillips, 1998)

總而言之，邊界教育學反對學科領域之間、教育、文化和政治之間、教師與文化工作者之間存在著固定不變的邊界，主張教育工作者應跨越學科領域邊界，重組課程的內容與知識形式；跨越教育、文化與政治的邊界，使權威、倫理和權力的關係成為教育核心議題；跨越教育工作者與文化工作者的邊界，推動這些邊界的變化，使學生掌握批判性民主社會所需的知能，成為具轉化社會動力的公民。

參、解析邊緣文化－Banksy 的後塗鴉對既有邊界的挑戰與解構

街頭塗鴉是都會區常見的現象，根據畢恆達、郭一勤、夏瑞媛（2008，頁87）的界定，塗鴉（graffiti）指「個人或群體在公共牆面上的書寫，可以是文字，也可以是圖畫，通常未經財產擁有者許可。」塗鴉可以遠溯遠古時代人類在洞穴中所刻畫的動植物外貌，而現代塗鴉一般認為肇始於1960年代末期紐約地鐵個人風格強烈的簽名文字，而從事塗鴉者多為黑人及少數族群，他們具有反叛精神，反對既有的貧富差距，反抗權威壓抑，也挑戰世俗主流文化。（周鴻祥，2006）

關於街頭塗鴉的晚近發展，可由「後塗鴉」(post-graffiti) 這個概念來理解。「後塗鴉」是晚近較為廣泛採用來指涉街頭藝術的用語，這個用語也表達了從過去塗鴉觀點到晚近發展方向之間的變遷。雖然要對「後塗鴉」一詞下一個確切定義仍有其困難，但從晚近的發展觀察，「後塗鴉」一詞仍可從幾個面向來了解。首先，在創作媒介上，後塗鴉擺脫噴漆罐的侷限性，運用多種媒材來傳達想法，如模板¹、貼紙、裝置。其次，在創作內容上，傳統的文字簽名逐漸被圖像所取代，這是因為現代都會地區充斥著越來越多招牌與廣告的視覺展示，為了在城市景觀中脫穎而出，圖像的運用將比文字更容易引人注意。

再次，在與市民的互動上，傳統文字塗鴉並不在乎觀者是否能看懂簽名，然而後塗鴉則試圖運用富批判性、有趣、幽默、易懂的圖像，來與市民互動，挑戰市民對城市的視覺感受。第四，在與體制內文化機構的互動上，傳統塗鴉

¹ 模板塗鴉是運用模板切出所要的圖案，再以噴漆噴在鏤空的部分，即可產生所要的圖案，其優點在於快速，並可大量複製。

採取敵對態度，企圖顛覆文化機構在決定何者夠資格被再現的權力，而後塗鴉則採取若即若離的溫和態度，因為不可否認的，現今的塗鴉者可運用電子媒體、主流藝術出版社、藝術展場或國際藝術機構所舉辦的研討會，獲得曝光的機會，迅速贏得世人的目光與青睞。最後，就歷史脈絡而論，早期的塗鴉者多為出身貧困的黑人或少數族群都會青少年，他們極少人受過正式美術教育，而晚近的塗鴉者在藝術與商業領域較擅長營造自身的風格，以提昇自己的作品價值（Dickens, 2008）。因此，後塗鴉除了具備傳統塗鴉的對抗特性之外，也模糊了創作媒材、表現手法、作者身份認同、藝術領域的界限，具有濃厚的跨界特質。

街頭塗鴉作為一個具高度爭議性的都會現象，其爭議性來自於對既有文化、合法性、藝術和學術邊界的跨越、解構與重塑。以下將以英國著名的後塗鴉創作者 Banksy 為例，說明街頭塗鴉所帶來的跨界效應。之所以選擇 Banksy 作為分析案例，是因為本文作者於 2009 年夏天停留於 Bristol，該城被稱為「歐洲塗鴉首都」（Wright, 2009），當時正逢該城舉辦「BANKSY versus BRISTOL MUSEUM」特展，由 Banksy 與當地的博物館合作，將其作品融入博物館既有的展出內容。該展出獲得熱烈的迴響，成為媒體的焦點。本文作者在參與該展出的過程中，透過館方的作品安排，得以深入了解 Banksy 作品的風格與主要訴求，以及後塗鴉作品的多樣形式，同時親自體驗塗鴉的街頭文化與博物館的官方認可文化相互交融所產生的張力，並透過相機拍攝展場現況與在留言簿上所留下的評語，以觀察並記錄參與者的反應。

Banksy 出生於 1974 年，在 Bristol 長大，父親為印刷廠工程師，學校教育並未讓他得到多大的啟發，他在十四歲被退學後，開始拿起噴漆罐玩塗鴉（廖方瑜、孟成瀚，2005）。根據本文作者在該展出中的觀察，Banksy 的後塗鴉創作風格，可以從以下幾個面向來了解。就創作媒介而論，他運用多種不同的媒介，包括模板、油彩、雕塑、裝置。就創作內容而論，Banksy 並不以文字簽名來凸顯自己的身份與風格，而是以老鼠的圖像作為其塗鴉作品中的代表性角色。他擅長以簡單易懂、帶有幽默感的圖像，傳達對社會階級、童工、全球體系國際剝削、過度商業化、戰爭與衝突、生態保育等議題的批判與對現世的嘲諷。就其作品與市民的互動上，因其作品詼諧簡約的風格，使其作品很容易受到市民的青睞。例如，2005 年時，他在 Bristol 市府所擁有之建築物外牆塗鴉，市府在其網站上開放讓市民投票決定其作品的去留，其中有 93% 的投票者贊成保留（Davies, 2009），因此市府迄今仍保留該作品，並成為市中心特殊的景觀。

在與體制內文化機構的互動上，他一方面採取合作的態度，另一方面又挑戰既有的體制權威。在 2005 年，他的作品曾參與美國紐約現代藝術博物館、大都會藝術博物館、布魯克林博物館、以及美國自然史博物館的展出（Wright, 2009）；而 2009 年他在 Bristol 博物館的展出則是另一個合作案例。然而，與體制內文化機構的合作並未削減他對既有體制權威的批判。在 2005 年，他潛入大

主題文章

英博物館，在館中放置一塊模仿遠古遺留物的水泥塊，在平整面上刻畫出一位原始人推著超市購物推車，而其背景則是一頭身中兩箭的野牛。在作品解說牌上，他詮釋該作品的主題為「早期人類冒險進入市郊狩獵場」，其中，「市郊狩獵場」暗指目前城市郊區所規劃的大賣場。他以該作品來嘲諷在目前商業主義下，消費者與所消費的產品毫無關聯，個人需求的滿足不是直接來自於自己勞動之後的產品，而是由勞動所得的金錢來購得所需的物品，這也就是馬克思 (K. Marx) 所指出的個人與生產活動對象之間的異化 (alienation)。透過該作品的水泥材料與超市購物的世俗化的題材，Banksy 試圖以其普羅文化的再現，來挑戰當前藝文機構作為展示高級文化之神聖空間的合理性，從再現政治學的角度，來批判當前藝文機構所帶有的不民主與上層菁英特質。² (Dickens, 2008)

Banksy 的後塗鴉引發高度爭議性，受到英國輿論的熱烈討論，其爭議性來自他的做法與作品內容，對人們思考框架所構成習以為常的邊界帶來衝擊。首先，塗鴉是以「對抗文化」(counterculture) 來對「支配文化」的邊界進行挑戰。根據李美蓉 (2001) 的分析，紐約塗鴉次文化本身即是一種對抗文化運動。所謂「對抗文化」，是指「一套某個社會群體的規範和價值觀，這套規範和價值觀與社會上具支配地位的規範和價值觀具有強烈的衝突。」(Yinger, 1982)。在 1960 年代到 1980 年代，生存在紐約市社會邊緣的少數族群青少年在反種族歧視、反戰、反性壓抑、反權力壓抑的運動思潮中，觸及到生存環境所帶來的種族、貧窮與就業問題，形成一股地域性的對抗文化與行為。塗鴉便起源於這些紐約社會邊緣地帶。而塗鴉內容作為一種論述，所呈現的正是相對於政府、法律規範和統治菁英「支配論述」(dominate discourse) 的「對抗論述」(counter discourse)，反映出社會邊緣者對官方「支配論述」的回應 (Best, 2003)。就 Banksy 的作品而論，他對社會階級、全球體系國際剝削、商業主義、戰爭與衝突、生態保育等議題的批判，正流露出對主流社會具主導地位之支配論述的挑戰。

Banksy 也藉著在公共建築外牆塗鴉及侵入博物館中放置作品，來挑戰既有公共空間使用的合法邊界。不過，正因為街頭塗鴉侵犯財產擁有權，反對塗鴉者往往將塗鴉與「破壞公物行為」(vandalism) 相提並論，而政府也將塗鴉視為社會問題，當作取締對象 (D'Amico and Block, 2007)。若進一步分析，塗鴉也是一種論述空間的爭奪，企圖在既有的合法論述邊界外，覓得一塊得以表達自我的場域 (Best, 2003)。然而，與其說 Banksy 是遊走在合法邊界外，不如說他是在合法邊界內外穿梭，因為透過與博物館的合作，使他得以進入合法的公共空間，這樣的內外穿梭，同時解構了我們對街頭塗鴉與博物館的既有觀念。一方面，街頭塗鴉無拘無束的創作風格與體制外的反抗性格，透過博物館合法空間的收編，這種核心特質已顯得隱晦不彰 (Januszczak, 2009)。另一方面，傳

² 該作品後來被大英博物館列為收藏品。(Dickens, 2008)

統上都會博物館被視為享有優越文化地位的機構，所收藏的都是遠古或菁英階層的文物，與一般人的生活距離遙遠，既無法融入當地脈絡，也無法反映當下文化 (Ramirez, 2006)；然而，透過與 Banksy 的合作，Bristol 市立博物館納入市民在街頭看得到的塗鴉作品，拉近了與社區居民的距離，而原本展覽作品的篩選標準也因而獲得解構與重構。

Banksy 的後塗鴉作品及其與博物館的合作也衝擊了既有藝術與非藝術邊界。究竟塗鴉算不算得上是藝術？Richardson (1999) 持否定的立場，他觀察澳洲的塗鴉後認為，澳洲的塗鴉風格相近，缺乏創意與獨特性，所表達的政治訴求不過是複製紐約 1950 年代以來受壓迫中下階級的聲音罷了。Jones (2007) 則區分非法與合法的塗鴉，他認為非法塗鴉的特點在於冒險與不受拘束，所關注的不是精緻藝術和設計所強調美學價值，而在於塗鴉數量的多寡，數量越多，知道的人也就越多，因此，非法塗鴉不能算是藝術。但當塗鴉從非法的領域轉移到合法的精緻藝術、壁畫和廣告的領域中，塗鴉的時間和地點的選擇受限，數量不再是考量的重點，雖然仍採取非法塗鴉的表達手法，但美學和設計成為關注的焦點，因此合法塗鴉可稱得上是藝術。若以 Jones 的區分方式來評斷 Banksy 的後塗鴉是否為藝術，則他在街頭上的塗鴉作品並非藝術，但在博物館中展出的作品便可稱得上藝術，然而，弔詭的是，他在博物館中展出的作品有許多是街頭作品的複製，而他在博物館中的作品也常常挑戰我們對藝術的看法。

就學術領域而論，Banksy 的後塗鴉提醒了我們，對一個都市現象的了解必須跨越學術領域的邊界。街頭塗鴉一直是從事都市研究的跨領域題材，研究者可以從都市性別與種族的差異政治學與認同政治學來探討塗鴉現象，可以分析塗鴉作為都市幫派地域與溝通形式的工具性，可以分析為何從事塗鴉活動以男性為主，可以從法律和犯罪的角度來研究塗鴉行爲，可以探討塗鴉所隱含都市發展意涵—即都市衰退與工業化的瓦解 (de-industrialisation)，可以思考塗鴉如何成為抗拒城市權威主義與開創不同公共空間型式的媒介，而塗鴉也可以作為閱讀、書寫與重新想像都市的概念工具 (畢恆達等，2008；Dickens, 2008)。

簡言之，對 Banksy 的後塗鴉的分析促使我們重新思考既有文化、合法性、藝術與學術領域的邊界。主流的支配文化是否壓抑或扭曲了其他文化的再現？既有合法公共空間與論述管道是否邊緣化非主流或弱勢群體的使用和聲音？什麼是藝術？學術領域界線的解構與重構能帶來什麼可能性？這些問題不只對都市發展深具意義，對都會教育也具有深刻啟示，更是都會教師可以運用的題材。以下將從 Giroux 邊界教育學的觀點來探討後塗鴉文化的在都會課程與教學上的意涵。

肆、邊界教育學在都會教育上的意涵—以後塗鴉文化為例

在千禧年左右，臺灣街頭逐漸出現許多簽名、卡通圖像及美式的噴漆塗鴉，由市中心向外緣擴散，並引起媒體與政府的注意，各界對都市塗鴉的反應也是南轅北轍（畢恆達等，2008）。若進一步分析這些臺灣現代塗鴉者的背景，並不同於美國 1960 年代的紐約地鐵塗鴉者，他們並非全然來自中下階層，許多人是因為熱愛嘻哈文化（Hip Hop）³而接觸塗鴉，也因此熱愛塗鴉運動。（周鴻祥，2006；REACH，2008）

若從後塗鴉文化來解析臺灣當前的塗鴉現象，則可發現臺灣塗鴉在後塗鴉的不同面向上有不同的發展。就創作媒介而言，少數塗鴉者已運用模板、貼紙及裝置等媒介，如 Bbrother 和 RYAN（柯志祥，2003；畢恆達等，2008）。在創作內容上，臺灣的塗鴉仍是以文字為主，但有些塗鴉者會利用圖像來傳達個人的理念。例如 Bbrother 運用模板技巧，以蘋果日報報導社會事件的驚悚 3D 模擬圖呈現於公共牆上，藉以反諷世人對報紙逼真的 3D 模擬犯罪圖習以為常，卻對塗鴉感到驚恐（Bbrother，2008）。在與市民的互動上，這些運用圖像的塗鴉者所傳達的訊息較藝術文字塗鴉更容易為人們所理解，也較能引發人們對塗鴉內容的討論，進而造成影響。在與體制內文化機構的互動上，目前國內塗鴉者多與私人展覽場所合作，舉辦塗鴉展，⁴少數塗鴉者的作品曾參與美術館的展出。⁵他們也擅長透過個人網站的建置，將自己的作品有系統的呈現出來，⁶也有些塗鴉者以出書的方式紀錄塗鴉的生命歷程、想法及作品，如 Bbrother（2008）和 REACH（2008）。最後，就塗鴉者的背景而論，臺灣的塗鴉者多具有美術或設計的背景，有些人對於自己的風格具有高度意識，並營造自己的風格，例如 COLASA 就以黑底白圖的模板噴圖作為辨識其作品的特有風格。（畢恆達等，2008；REACH，2008）

由前述關於 Giroux 邊界教育學觀點的闡述可知，在教育目的上，邊界教育學著重在培養學生的批判能力，協助學生解放與重建，以建立真正珍視差異的民主社會。在教育內容上，邊界教育學主張跨越既有的學科藩籬，採取科際整

³ 嘻哈文化源自美國紐約 Bronx 社區，居民多為黑人與外來移民，他們將生活中的娛樂發展成現今多樣的嘻哈文化，其四大元素分別為饒舌（Rap 和一點點 R&B）、街舞、DJ 和塗鴉。（陳凱恩，2006）

⁴ 例如新光三越高雄左營店在 2010 年舉辦「塗瓊壁鑑：台灣塗鴉藝術聯展」

⁵ 例如 Brother 的作品曾參與臺北市立美術館「2008 臺北雙年展」及國立台灣美術館舉辦的「CO6 台灣前衛文件展」

⁶ 例如：REACH 的個人網站：<http://www.helloreach.com/>；RYAN 的個人網站：<http://www.420friendly.com.tw/>

合的取向，並將處於邊緣地位的文化納入課程中。在教學方法上，邊界教育學強調批判思考教學，透過多元觀點與方式對文本與歷史進行多重解讀，並根據個人的經驗與不同的主體位置來創造文本，讓不同的團體和個人在歷史中找到自己的定位。在教師角色上，教師應跨越教育專業範疇，體認自身文化工作者的角色，成為跨越邊界的知識分子，將教育、文化與政治融入自己的專業成長與實踐中。以下將以臺灣和英國的後塗鴉文化為例，說明都會邊緣文化題材如何結合邊界教育學觀點，進而應用於都會區課程與教學。

一、納入邊緣文化的都會課程：後塗鴉文化作為課程內容的價值

如果將整座城市視為美學的實驗場，那麼街頭塗鴉應該稱得上是最具冒險性的實驗。街頭塗鴉者主張，藝術不應脫離於生活之外，應該在生活之中（李美蓉，2001）。雖然街頭塗鴉是否為一種藝術仍有爭議空間，將塗鴉納入課程也不代表鼓勵街頭塗鴉的行為，然而，對於這項主題的探討，可以引導學生們對自己所生存都會環境的關注（Calvin, 2005）。

將街頭塗鴉納入課程的第二項價值在於，讓學生們聽見社會邊緣者的美學觀點。都會教師（當然也包括所有的教師）都需要體認到世界上不是只有一種故事，女性主義者、少數族群、中下階級者及社會邊緣者的美學觀點對我們理解當代社會都有其重要性，他們的聲音應該在課程中呈現，也應該被學生們聽見，教師作為文化工作者，必須將他們的故事轉化呈現在學生面前，甚至讓他們與學生彼此對話。這些非主流美學觀點挑戰我們既有的智識觀點與深層情感，這樣的挑戰正是解構既有邊界，引發社會變遷的重要催化劑（Rose, 2006）。

將街頭塗鴉納入課程的第三項價值在於培養學生批判力及轉化社會的行動力。當街頭塗鴉的議題在課堂中呈現時，一位富敏銳觀察力的都會教育工作者會提出許多探索都市藝術性的問題，例如「什麼是藝術？」、「由誰決定？」、「和地點有關係嗎？」。當教師將上述問題的探索應用到課程與教學的過程中，藝術便成為培養學生具備社會批判力、激發參與熱情與行動力與轉化社會的動力。Rose（2006）便指出，當我們在教室教學中跨越「高級藝術」（high art）與「低俗藝術」（low art）的傳統界限，提供學生們踰越傳統規範的美學表現時，我們並非要拋棄一方而擁抱另一方，而是要學生們認識到，所有的藝術都能滋養我們的生命。

二、科際整合取向的都會課程：後塗鴉文化作為課程統整的主題之一

如前所述，街頭塗鴉是一個牽涉到許多不同學科領域的複雜議題，在課程的運用上，可以與許多不同學科或領域結合，作為跨領域統整的主題之一。例如，在道德或倫理學相關課程討論街頭塗鴉行為所涉及的核心價值，如尊重、

主題文章

責任、自由。在公民課程中讓學生們討論：街頭塗鴉是一種自我表達或是破壞公物的行爲？如何影響他人權益？禁止塗鴉是否是妨礙他人自由？在美術課程中，可以讓學生討論街頭塗鴉是藝術或破壞公物的行爲？分析街頭塗鴉作品的美學價值和創意要素，對塗鴉的表現手法及形式進行分類，或讓學生們發展自己的塗鴉字體風格。在商業與設計相關課程中，可以探討塗鴉轉化為商品的途徑與形式，以及商品化的過程對塗鴉的創作之影響。在社會學的相關課程中，可以鼓勵學生們去發現校園和社區中的塗鴉，分析它們的內容和形式，探討何種塗鴉形式比較容易被接受。在資訊科技相關的課程中，可以讓學生們思考透過網路將塗鴉作品加以流傳的方式，對塗鴉者自身身份認同、塗鴉行爲、以及商業活動之間的關係，也可以結合資訊科技，讓學生們運用網路，蒐集街頭塗鴉的作品和相關討論，分析作品內容存在的刻板印象和偏見。而上述這些活動也都可以結合語言課程（Calvin, 2005）。

三、解構文本權威的都會教學：後塗鴉作品對經典作品的另類詮釋

對 Giroux (1991, 1992) 而言，課程所呈現的文本經常以權威的形式呈現，將文本視為獨立於解讀者的脈絡之外，其意義早已由作者定義，學生們必須忠實地回復其既定的意義；或是文本意義早已存在某種特定結構，要了解該文本，就必須藉由文本所產生形式上的功能來理解。簡言之，學生無法以對立的方式來解讀和改變文本，只能被動地接受其合法化權威，這使得學生們無法從自己的歷史、經驗和社會位置來發聲（周珮儀，1999）。就此而論，Banksy 後塗鴉作品對經典作品的另類詮釋，將可作為激發學生主動投入文本意義生產的媒介。

在 Banksy 的後塗鴉作品中，對經典作品重新詮釋是其慣用手法之一。以文藝復興時期畫家拉斐爾(Raffaello Sanzio da Urbino)的畫作《聖母子》(如圖 1 所示) 為例，該畫完成於 1503 年左右。拉斐爾的創作中，有不少以聖母子為主題的作品，這些畫作充滿和諧、圓融、愉快、優美、溫和。在他畫作中的聖母看來純樸可親，充滿母愛，其背景經常是優美的田園風光（呂明穎譯，2003）。在《聖母子》這幅畫中，簡潔而自然地呈現出和諧安詳的聖母子，若仔細觀察畫面中心的書本，可發現頁面上的題字顯示，當時正是午後禱告的時刻，該禱告正是紀念耶穌基督被釘在十字架。畫面中的聖子目光朝上與聖母目光交會，兩人沉思著耶穌被釘在十字架之時刻的到來，以及祂作為一位救世主為世人所作的犧牲。



圖 1：拉斐爾的《聖母子》

來源：Wikipedia 網站



圖 2：Banksy 的《平安夜》

來源：Urban Art Association 網站

Banksy 透過自己的作品《平安夜》(Silent Night) (如圖 2 所示)，來表達對拉斐爾的作品不同詮釋。他以處於當今科技發達、聲光刺激豐富的現代人之主體立場出發，將書本轉換為 iPod，凸顯當代社會電子化趨勢及其影響。若仔細觀察畫面中聖子的目光，已不再是向上與聖母交會，而是深受 iPod 所吸引。現代科技也改變人們與自然界的關係，這種關係的轉變也是 Banksy 作品中經常出現的主題，在《平安夜》中，拉斐爾慣用的田園場景，也被 Banksy 換成室內空間，暗指人與自然的疏離。Banksy 的詮釋也挑戰了原畫的宗教神聖性，一方面，他藉著為聖母和聖子加上光環，強化畫中聖母子的神格特質，另一方面，iPod 的引入卻將聖母子世俗化，此一強烈對比解構了傳統上人們對拉斐爾聖母子作品的宗教性解讀。

四、鼓勵多元文本解讀與歷史詮釋的都會教學：對後塗鴉作品的多重解讀

除了運用後塗鴉作品來解構文本權威性外，教師也可以鼓勵學生們根據自身的經驗與社會立場，來對後塗鴉作品進行多重詮釋與批判。Best (2003) 便指出，對於塗鴉作品的解讀，應從後結構主義的取向出發，關注塗鴉作品的多重意義，讓讀者自由解讀，而非禁錮在已然確立的意義領域中。

主題文章

以臺灣塗鴉者 RYAN 的《榴彈開花》(如圖 3 所示)為例,他的創作手法多元,喜歡用貼圖、模板和貼紙等媒材,因為可以大量複製。該作品是以貼圖的方式呈現,以簡單的線條結合中國傳統的剪紙元素,其多元的組成提供學生們許多詮釋的空間。有些學生著眼於作品上方的花繪剪紙圖案,認為這是插著花的花瓶;有的學生們注意到作品下方的鳳梨形體,認為這是鳳梨;另外,了解手榴彈構造的學生們會發現作品中間的保險插銷,因而認為該作品代表著一顆手榴彈。為了探尋作品的深層意義,對於指出該作品為手榴彈的學生們,老師可以進一步詢問「為何手榴彈上面要放上花?」,並從 RYAN 的其他作品了解其作品所蘊含的基本精神和訴求。



圖 3 RYAN 的《榴彈開花》
來源：REACH(2008)



圖 4 Banksy 的《擁抱炸彈》
來源：Teralife Blog

再以 Banksy 的《擁抱炸彈》(Bomb Embracing)(如圖 4 所示)為例說明,該作品在多個英國城市街頭出現,其創作手法為 Banksy 慣用的模板塗鴉。Banksy 的街頭塗鴉以簡潔的圖案為主,該作品雖然只簡單地呈現出一位女孩擁抱炸彈,但不同文化、經驗背景與社會立場的學生卻可能有不同的解讀,因此,圍繞著這個作品有許多可能的詮釋。當這個作品出現在課堂上時,有的學生認為這個作品傳達了對戰爭的熱愛,擁抱炸彈就是擁抱戰爭;也有學生指出,Banky 想傳達的是「勇敢」的美德。相反地,有的學生認為這個作品表達了小女孩用愛和擁抱來融化仇恨,化解戰爭。對一位家人經歷二次大戰原子彈轟炸

的廣島學生而言，這個作品可能勾引出他們對家人經歷核武的傷痛與記憶，這是人類首次使用核武，除了許多人直接死於核爆，所帶來的後遺症，如癌症、流產與新生兒畸形發育，傷害更大。相對於這顆原子彈的命名「小男孩」(Little Boy)，作品中的女孩是否能撫平這一切的傷痛呢？同樣的，對於親人曾經經歷美軍為期三年轟炸的越南學生而言，Banksy 的作品也可能引發諸多歷史記憶與情感。

在對作品進行多重詮釋之後，教師可鼓勵學生從自己的經驗出發，發展屬於自己的歷史，並與同儕對話，發現歷史詮釋的多重性，並思索過去對現在及未來的影響為何。以上述作品中的主題－戰爭為例，世界各國對戰爭（特別是兩次世界大戰）的詮釋往往受到民族主義的影響，透過歷史教科書對戰爭進行支配性詮釋以傳播民族主義、愛國觀念與國家認同思想（羅志平，2009）。在都會區學生背景多元的課堂中，這種對戰爭歷史的支配性論述往往忽略了來自不同國家、性別或族群的聲音，都會教師應敏於課堂學生背景的異質性，提供學生從自己經驗表達、詮釋及建構過去戰爭事件的機會，使他們能在其中獲得身份認同與定位。

五、都會教師作為跨界文化工作者：運用後塗鴉文化開啟轉化的可能性

面對全球化、網路科技發達、資訊快速流通與高異質性的都市環境，都會教育不斷浮現新問題，如多元文化、種族、性別、認同、權力、知識、倫理、欲望等等，這些新問題無法以傳統的學科架構來研究，而必須結合文化研究的跨學科特性與方式，才能對文化與社會現象的多樣性，有全面掌握（周珮儀，1999）。以 Banksy 的後塗鴉為例，他透過網站宣佈他潛入大英博物館中放置作品，⁷並邀請愛好者一起來尋找，還以自己的作品作為第一位發現自己擺放博物館作品者的獎賞。對於此一現象的分析，單從傳統社會學學科領域來探討已不足以提供全面的觀察與理解，還應結合心理學、政治學、博物館學與網路科技的分析，而這幾門學科領域以往在大學中可能歸屬不同學院。這樣的全新結合，也凸顯出過去學科領域畫分的專斷性，開啓不同知識形式的可能性。

更進一步說，都會教師角色不再只是知識結構或訊息的傳遞者，而應跨越教育領域，成為與公共議題深刻連結的文化工作者，分析知識與權力之間的關係，解構高級文化與大眾文化的疆界，改變知識和課程的性質，使學校的知識與課程含納多元差異性，跨越多重邊界，讓學習成為開啓更多可能性的媒介，塑造轉化既有的壓迫與不平等關係的有利情境（Giroux, 1992）。以街頭塗鴉文化為例，若教師能深入分析街頭塗鴉現象，在課堂上運用塗鴉作品作為題材，

⁷ Banksy 的個人網站：<http://www.banksy.co.uk/>

主題文章

將可解構學校作為高級文化場域的既有邊界。同時，藉由將街頭塗鴉這個公共議題納入課程，將改變學生對知識的看法，將學習與公共議題的批判思考相連結，開啓日常生活與邊緣文化作為課堂嚴肅課題的可能性。

最後，就後塗鴉文化在課程與教學之實務應用而論，臺灣都會區後塗鴉文化可以作為跨領域主題，進行不同學習領域之課程與教學活動規劃，茲進行說明如后。首先，就社會學習領域而言，針對小學一、二年級權力、規則與人權的主題軸課程，教師可引導學生們思考塗鴉行為在達到個人表達自我的過程中，如何影響他人或其他群體的利益。在小學三、四年級全球關連主題軸的課程中，可讓學生們了解美國的塗鴉文化如何傳入臺灣，並對臺灣都市文化造成什麼影響。在國中階段的課程與教學，學生們所能探索的範圍就更大了。就人與空間的主題軸而論，可以設計社區探訪活動，讓學生們觀察紀錄社區中不同型式的塗鴉，並加以分類，表達自己對不同類型塗鴉在不同地點的不同感受，並提出改善社區環境的可行做法。就意義與價值的主題軸而言，可以引導學生們從美學、商業設計、道德、財產所有權、社會正義等多元觀點對後塗鴉文化進行理性探究與論辯。就權力、規則與人權的主題軸而論，可以激發學生們思考後塗鴉文化所引發的財產權、自由權和機會均等權所隱含的衝突，並讓學生們了解到，當塗鴉行為違反法律規範時所需面對的法律責任。

以藝術與人文學習領域而論，在探索與表現的主軸上，針對小學三、四年級學生，可以引導學生們觀察不同塗鴉媒材（包括噴漆罐、模板、貼紙、貼圖）的創作技法及表現效果。在小學五、六年級的課程與教學規劃上，可以讓學生們以拼貼的方式完成一幅大型的作品，或鼓勵學生們模擬經典藝術作品，並加入個人經驗或當代生活元素，以表現個人想像力、想法或情感。在國中階段，則可讓學生們以社會關懷或自然環境保育為主題，嘗試以噴漆創作，並比較其表現風格與傳統藝術，如油畫、水彩畫和山水畫的差異。在審美與理解的主軸上，可以鼓勵小學三、四年級的學生們蒐集社區內或網路上的塗鴉作品，並表達個人對作品感受與多元見解。對於五、六年級的學生們，可以指導他們透過討論、分析與判斷的方式，使用適當的藝術用語，從不同角度來說明及判斷不同塗鴉作品的特徵與美學價值。對於國中階段的學生，可以鼓勵他們選擇一位國內外著名的塗鴉者，運用資訊科技，蒐集其生平資料、作品及相關報導與評述，撰寫成一份專題報告，與同學們分享，以增廣對藝術文化的認知範圍。在實踐與應用的主題軸上，可以安排五、六年級的學生們以油漆彩繪的方式，設計、規劃並進行校園或社區牆面的美化或改造。也可鼓勵國中學生們規劃一個展覽活動，向他人展示並說明自己所完成的噴漆作品，也同時觀摩同儕的作品，並了解其創作理念。

若就後塗鴉作品的創作內容而論，塗鴉者往往以生活中的人事物為取材內容，這些內容可以作為與語文學習領域、社會學習領域、健康與體育學習領域、綜合領域以及重大議題相結合的元素。以 Bbrother 關於檳榔西施的塗鴉作品為例，教師可運用其作品，鼓勵學生們從社會文化中性別權力關係（性別平等議題）與飲食文化（健康與體育領域）的角度，去探討「檳榔西施」這個社會現象，並鼓勵學生們書寫自己對此現象的日常生活觀察和看法（語文領域）。再以 RYAN 的《榴彈開花》與 Banksy 的《擁抱炸彈》所呈現的戰爭主題為例，就社會學習領域而言，在全球關連的主題軸上，可以引導五、六年級學生省思過去國際間因利益競爭而造成的戰爭，以及戰爭所帶來的傷害；亦可鼓勵國中學生探討過去國際間產生戰爭的原因，並提出化解衝突的可能方法。就人權議題而言，可引導五、六年級學生思考戰爭或和平對人類生活的影響。教師也可提供學生們戰爭相關的報導或影片，讓學生們在閱讀或觀賞後，寫下自己的想法，並與同學們分享（綜合領域或語文領域）。

伍、結語

柏林圍牆在 1989 年 11 月 9 日倒下，這道長達十八年的政治藩籬與邊界宣告瓦解，不僅帶來東西德的統一，也象徵著冷戰的結束與歐洲合併的開始。有形的高牆倒下，可促使人與人、群體與群體之間的互動更加自由與頻繁。然而，若人們心中的高牆仍牢不可破，不願以寬廣的心傾聽不同於自己的弱勢群體聲音，固守既得利益與優勢，不願改變既有的不平等關係，則尊重多元差異與自由平等的民主理想仍遙不可及。

本文從當今充滿多元差異性的都會脈絡出發，以 Giroux 邊界教育學的觀點作為追求自由與平等之教育實踐的理論基礎與策略方向，以處於都會邊緣地位的街頭塗鴉文化為焦點，試圖說明後塗鴉文化在都會教育上的意涵與可行的具體做法。在此必須特別指出的是，Giroux 邊界教育學觀點在實踐的過程中並非全然沒有困難，周珮儀（2001）便指出，其理論只提供課程內容的原則和方向，至於具體可行的課程內容還尚待發展，而本文所舉後塗鴉文化的例子，也非課程全貌，更須配合教育對象與脈絡來考量實施，並非一體適用。然而，所有對於都會教育之自由平等理想的追尋，其起點不外乎跨越自我心靈的邊界，去傾聽與關懷弱勢群體的不同聲音與處境。最後，本文以李家同（1995）在《讓高牆倒下吧！》一書中的一段話，來作為跨越都會多重邊界之教育實踐的起點：

我們每個人都在我們心裡築了一道高牆，我們要在高牆內過著天堂般的生活，而將地獄推至高牆之外。這樣，我們可以心安理得的假裝人間沒有悲慘。…讓高牆倒下吧！只要高牆倒下，我們就可以有一顆寬廣的心。（李家同，1995：129-30）

致謝

感謝兩位匿名審查委員對本文所提供的想法與建議，至於文責當由筆者自負。

參考文獻

- 呂明穎譯（2003）。**文藝復興美術**（摩壽意善郎、杜里尼文原著）。臺北市：藝術家。
- 李美蓉（2001）。反文化到藝術主流之一—紐約塗鴉藝術。**美育**，123，46-57。
- 李家同（2001）。**讓高牆倒下吧！**臺北市：聯經。
- 周珮儀（2001）。追求社會正義的課程理論—H.A. Giroux 課程理論之探究。**教育研究集刊**，46，1-30。
- 周珮儀（1999）。**從社會批判到後現代—季胡課程理論之研究**。臺北市：師大書苑。
- 周鴻祥（2006）。塗鴉藝術創作觀念之探討。**藝術學報**，78，57-78。
- 柯志祥（2003）。臺灣的塗鴉現象。**美育**，132，92-6。
- 范信賢（2001）。「文本」：後現代思潮下對「教材」概念的省思。**國教學報**，13，171-85。
- 張芬芬（2009）。美國都會教育的歷史背景與啓示：從爭平權到救成績。**國教新知**，56(3)，2-18。
- 畢恆達、郭一勤、夏瑞媛（2008）。台灣的街頭塗鴉文化。**臺灣社會研究季刊**，70，79-120。
- 陳凱恩（2006）。遊走於城市邊緣的美麗—淺談塗鴉藝術（上）。**藝術欣賞**，2(3)，19-26。
- 黃文定、詹寶菁（2009）。都會學校學生的教育測驗與評量—卓越與公平的雙重關照。**國教新知**，56(3)，104-112。
- 黃淑君（2000）。**社會階級與青少年性別世界之建構：以臺北都會區兩所國中為例**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 楊振富、潘勛譯（2005）。**世界是平的**（Thomas L. Friedman 原著）。臺北市：雅言文化。
- 廖方瑜、孟成瀚（2005）。**塗鴉—城市糖果地圖**。臺北市：田園城市。

- 劉春榮、吳清山、陳明終 (1995)。都會原住民兒童生活適應與學習適應及其關聯研究。《初等教育學刊》，4，147-80。
- 羅志平 (2009)。民族主義、歷史教育與國家認同。《朝陽人文社會學刊》，7(1)，229-54。
- Bbrother (2008)。一起活在牆上！：一切從塗鴉開始，Bbrother 的新青年行動事件簿。臺北市：原點。
- REACH (2008)。塗鴉人：轟炸台灣。臺北市：大辣。
- Aronowitz, S., & Giroux, H.A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Back, L. (1998). Inside out: Racism, class and masculinity in the “inner city” and the English suburbs. *New Formations*, 33, 59-76. In Chris Jenks (2004) (Ed.), *Urban culture: Critical concepts in literary and cultural studies* (Vol. 3, pp. 118-137). London: Routledge.
- Ball, S., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52-78. In Stephen Ball (2006), *Education policy and social class: The selected works of Stephen Ball* (pp. 159-177). London, England; New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Best, C. (2003). Reading graffiti in the Caribbean context. *Journal of Popular Culture*, 36, 828-52.
- Calvin, L.M. (2005). Graffiti, the ultimate realia: Meeting the standards through an unconventional culture lesson. *Hispania*, 88(3), 527-30.
- Cook, I. (2000). Nothing can ever be the case of “us” and “them” again: Exploring the politics of difference through border pedagogy and student journal writing. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(1), 13-27.
- D’Amico, D.J., & Block, W. (2007). A legal and economic analysis of graffiti. *Humanomics*, 23(1), 29-38.
- Davies, C. (2009, August 31). Bristol public given right to decide whether graffiti is art of eyesore. *Guardian*. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/artanddesign/2009/aug/31/graffiti-art-bristol-public-vote>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. N.Y.: Macmillan.
- Dickens, L. (2008). Placing post-graffiti: The journey of the Peckham Rock. *Cultural Geographies*, 15, 471-96.

主題文章

- Edgar, A. (1999). Text. In A. Edgar & P. Sedgwick (Eds.), *Key concepts in cultural theory* (p. 415). London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1988). Border pedagogy in the age of postmodernism. *Journal of Education*, 170(3), 162-81.
- Giroux, H. A. (1991). Democracy and the discourse of cultural difference: Towards a politics of border pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*, 12(4), 501-519.
- Januszczak, W. (2009, June 21). Banksy takes over the Bristol City Museum. *The Sunday Times*. Retrieved from http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts_and_entertainment/visual_arts/article6530036.ece
- Jones, R.M. (2007). *Is graffiti art?* (Unpublished master's thesis). Bowling Green State University, Bowling Green, Ohio.
- Pandit, K. & Alderman, D. (2004). Border crossings in the classroom: The international student interview as a strategy for promoting intercultural understanding. *Journal of Geography*, 103, 127-36.
- Phillips, R. (1998). Contesting the past, constructing the future: History, identity and politics in schools. *British Journal of Educational Studies*, 46(1), 40-53.
- Ramirez, V. (2006). Urban art museums and the education of teachers and students. In J.L. Kincheloe, k. hayes, K. Rose, & P.M. Anderson (Eds.), *The Praeger handbook of urban education* (Vol. 2, pp. 525-535). London: Greenwood.
- Richardson, D. (1999, September). Is graffiti art? Paper presented at the *Annual World Congress of the International Society for Education through Art*, Brisbane, Australia.
- Rose, K. (2006). Cities: Contested aesthetic spaces. In J.L. Kincheloe, k. hayes, K. Rose, & P.M. Anderson (Eds.), *The Praeger handbook of urban education* (Vol. 2, pp. 545-554). London: Greenwood.
- Savage, M., & Warde, A. (1993). *Urban sociology: Capitalism and modernity*. New York, NY: Continuum.
- Wright, S. (2009). *Banksy's Bristol: Home sweet home*. Bristol: Tangent.
- Yinger, J.M. (1982). *Countercultures: The promise and the peril of a world turned upside down*. London: Collier Macmillan Publisher.

Crossing Multiple Borders within Cities: An Inquiry into Post-Graffiti Culture and Its Implication on Curriculum and Instruction from H. A. Giroux's Viewpoints of Border Pedagogy

Huang, Wen-Ding

Urban population is composed of people from diverse races, cultures, genders, classes, ages, nationalities, political groups, and religions. The multiple differences of identities between populations form a wide range of tangible and intangible borders. It is an essential mission for urban schools to design curriculum for equipping future citizens with critical and transformative competences to transfer, deconstruct, and reconstruct existing borders, to induce and facilitate the shift of borders, to liberate the repressing power relations derived from group differences, and to reconstruct a democratic public life with respect of multiple group differences. Hence, this article adopts Giroux's viewpoints of border pedagogy as theoretical basis to analyse the nature of urban post-graffiti culture, i.e. border crossing, deconstruction and reconstruction. It also attempts to illustrate how post-graffiti culture can be employed in urban education to devise alternative ways of reading and creating texts and history beyond present mainstream curriculum and instruction.

Keywords: urban education, border pedagogy, Henry A. Giroux, graffiti

Huang, Wen-Ding, Assistant Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University.

主題文章