

# 空間響記： 亞太地區美感教育研究室「生活與環境」 課程實驗方案 過程與階段成果

喻肇青 中原大學景觀學系 名譽教授  
張寶釧 新北市淡水區鄧公國民小學 退休主任  
林碧雲 中原大學景觀學系 兼任講師  
余崇齡 中原大學室內設計學系 兼任講師  
林怡彤 國家教育研究院亞太地區美感教育研究室 專任助理

自然，它對我說：

你出走過，你也呼喊過，如今你能真正終極般地呼救時，你已「完成」了。

—史作裡（2014）

## 壹、計畫背景

本案「美感教育實驗方案：生活·環境（空間美學）」為教育部委託國家教育研究院專案成立的「亞太地區美感教育研究室」之子計畫一。子計畫一研究團隊由中原大學景觀學系喻肇青名譽教授擔任主持人，國小退休主任張寶釧主任擔任共同主持人，中原大學景觀學系林碧雲兼任講師擔任協同主持人，並邀請十一位熱心美感教育的國小校長、國小老師、大學教授、藝術家、環境設計專家擔任顧問。

本計畫旨在研發「生活·環境」美感教育之教學方案，實施對象是幼兒園到高中。第一期五年計畫之目標為：

- 一、發展人與空間、人與環境為主體的感知整合課程。
- 二、建構美感教育以空間美學教育課程為主軸的教學模式。
- 三、培訓美感教育教師團隊。

- 四、建置美感教育溝通及互動平臺。
- 五、檢視課程實施成效及研討推動策略。

第一期五年計畫分兩個階段（上、下各二年半）實施，103-104 年度是第一階段（103 / 1 – 105 / 12）的「萌發期」（103 / 01 – 06）與「聚焦播種期」（103 / 07 – 104 / 12）。本文僅就第一階段前二年的過程與暫時心得整理分享，此階段之計畫目標如下：

- 一、建構核心理念論述：重新思考人與環境的關係
- 二、研發幼兒及國小第一學習階段之生活與環境美感教育課程架構
- 三、進行生活與環境美感教育課程實驗
- 四、彙整並分析計畫之初步研究成果

## 貳、計畫理念

「美學」為人類文明探索的哲學思維重要基礎。在西方，自然、上帝、人是傳統哲學思索的主要根源問題，依此而建構了西方哲學的思想架構：邏輯與認識論、形上學、倫理學與美學；在中國文化發展過程中，哲學思維的脈絡雖然並未受到如西方宗教理念爭辯的影響，但是人與自然、人與世界的關係，以及人之主體仍然是我們終極關注的問題，也是美學形上思維的核心價值。

一個世紀前，西方勢力的擴張激起了五四運動，也啟動了我們對科學、理性、民主與自由的反省與現代化的議程，結果仍然困在中西文化認知的糾結之中；後現代思潮引起我們第二回合的思辨，但是反思並未轉化為行動，以至於面對全球化趨勢的當下，更陷入了資本主義與消費文化的困境。同時，西方世界也面對了文化衝突、經濟危機和社會異化所帶來的不安，再加上隨著氣候極端化所帶來的全球性對永續未來的挑戰，在思潮上有向東方尋求解方的反思。宏觀而言，教育部在此時提出「美感教育中長程計畫」，在文明反思與文化認同上有深遠的意義，同時在推動「全人教育」的進程中，預期將有具體貢獻。

「美感教育」涉及「美學」。本文所持的「美學」觀點，並非僅限於藝術相關領域的創作或審美經驗，而是直接涉及人的存在事實與教育的本質，應該與每個教學領域都會相關。再從學校校園作為環境教育「大教具」的角度來看，我們期望「生活·環境」美感教育能為各領域教學及統整性教學，提供一些不同的思維面向。

2011年國家教育研究院曾經舉辦「美感經驗的探索與建構—教育與美學的對話」研討會，其主旨揭示：「教育本質上乃是一種美學的實踐，且我們涉身其中。」所謂「涉身其中」可以指我們教育工作者涉身於教育實踐之中，若從「美學」是「全人教育」<sup>1</sup>的哲學基礎來看，「涉身其中」可指「人之存在」的事實，而「人之存在」必然和「人與生活」、「人與空間」有關。因此，「生活·環境」美感教育在教育實踐上，必然有其特殊的位置和重要性。

總計畫「美感教育」之概念範疇包括：「存在美學」、「公民美學」、「生態美學」，與「全人教育」的三面向直接有關，即：人與自己、人與他人、人與自然的關係。

## 一、「美」與「審美」

先從中西文字溯源來討論，在甲骨文中的「美」字，上方為「羊」，下方為「大」，羊大就是美嗎？美是「肥羊」嗎？當然不是。甲骨文「美」字作「𠄎」形，是一個人人在祭祀時，頭戴一羊頭形狀的冠，是祭師在祭祀時的一種「狀態」，一

<sup>1</sup> 「全人教育」(Holistic Education)的「全人」是指完整的個人，全人教育是指充分發展個人潛能以培養完整個體的教育理念與模式，培養完整個人的全人教育向為中外學者所重視。以人為本的價值，可遠溯先賢，至近當代，皆以個人完整發展為教育的重要任務。然而，近世紀科技化過度重視認知、技術、專業而忽視通識教育，導致人格失衡、社會脫序。我國自教改以來，全人教育的教育理念已經逐漸受到重視，教育部於1999年公佈「二十一世紀教育願景：全人教育，溫馨校園，終身學習」，即強調中小學以達成全人教育為最終目標。同時，全人教育也已成爲當前大學教育最受重視的理念：專業與通識平衡、學養與人格平衡、個人與群體平衡、身／心／靈平衡的教育，也就是如何使學生能成爲一個「人」的教育。然而，如何成爲一個「人」，就是中西哲學的核心議題。

種被神明充滿身體的精神狀態。<sup>2</sup> 因此，「美」字原意指的不是對象性的抽象感受，是一種發自內在的、充滿整個身體的精神狀態。孟子所言「充實之謂美」雖然是指「善」的充實，但一個人精神「充實」的身體狀態，就是人充滿感覺地活著的狀態。西方「美學」Aesthetics 一字，源自希臘文“aisthesis”，意指人的「感覺」與「感知」，也是以身體為基礎的狀態，非指對象性的認知。從中西文字之源，「美」皆指人的「感覺」，是充滿感覺地活著的狀態。換言之，「活著，就會有美感。」

然而，「美學」在一般的認知中，經常是與「藝術」與「審美經驗」連結一起，在西方美學史上也是多以對「藝術品」的審美為研究重點，將「審美經驗」從日常生活經驗中抽離，「藝術品」成為純粹的審美對象，「審美」基本上是在去追尋某一種孤立的「美的品質」，而「美」必須從審美對象的存在目的、功能、作用和內容意義中超脫出來，審美能力與美學實踐活動無關，審美是一種不涉及利害的、無目的之超越。因此，「審美經驗」與觀者主體的日常生活經驗之間必須區隔，「審美」只發生於另一種經驗體系之中。於是，我們要追問：是誰在這個審美經驗世界中提供了「美的標準」？觀者自身的「感覺」還有用嗎？觀者主體美感的經驗又如何能介入在審美經驗之中？在審美過程中，被「抽象化」的審美對象對觀者而言還存在嗎（喻肇青，2011）？

## 二、「美感教育」的思維架構

基於上述的「美感教育」基本認識，本計畫「生活·環境」關注的問題皆涉及「空間」。而「空間」與「存在」、「公民」、「生態」有以下三個面向的關係：

<sup>2</sup> 「羊大則美」來自東漢許慎說文解字解「美」字：「甘也。从羊从大。羊在六畜主給膳也。美與善同意。」許慎對「美」之解，是指肥羊之甘美。當然「羊大」有其源，即甲骨文「天」或「大」皆為𠂇形（正面的人形），故「美」字𠂇下半部的𠂇形為「大」。不過，當時用正面的人形為「天」或「大」，是指「人」或「大人」之存在「狀態」，非天地現象之天，也非大小比較之大。然而，從甲骨文的人字來看，為𠂇形或𠂇形，是以側面或跪姿的人形指一般的人，而不用正面的人形。依據上述，本文認為美字中的𠂇為「人」，當然在此指的不是普通的人，是「大人」或「人之狀態」，是一個頭戴羊形冠的祭師在祭祀時的一種「人的狀態」。

- 人與空間的關係：探討存在性的空間，與「存在美學」相關，涉及主體性的成長；
- 個體與群體的關係：探討對公共空間與領域的關照，與「公民美學」相關，涉及公民社會之素養；
- 人與自然的關係：探討人的主體與自然的生命關係，與「生態美學」相關；涉及接觸自然之能力。

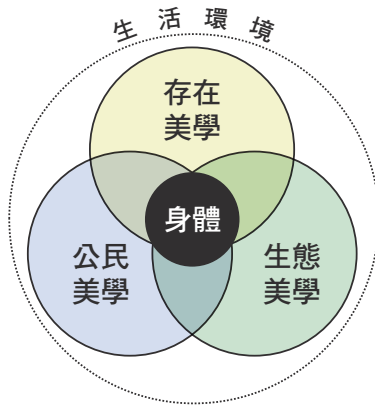


圖1 「美感教育」的美學三面向

以圖1表達上述的思維架構，將「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」環扣在一起，「身體」置中為三者的基礎，以「生活·環境」作為含蓋整體的實踐領域。其內涵分述如下：

### （一）人與空間的關係

美感既然直接與人相關，從人的個體來討論人與空間的關係，我們必須先回到人的「身體」。因此，「存在美學」所關注的「空間」有兩個層面：屬人的「存在性空間」與透過生活而「活出來的空間」。

#### 1. 身體與實存空間

人置身於生活環境之中，身體是人類直接接觸外在世界的媒介，空間是透過身體的接觸而存在，身體本身就是空間的一部分。換言之，身體與外在世界

的接觸形成了人與世界關係的基礎。只是當客觀的知識概念取代了主觀的身體經驗之後，身體與真實世界的關係逐漸被套裝知識隔離，同時身體的主體性被社會制約淡化。這是一個人的主體經驗世界的空間性問題。

對梅洛·龐蒂（Maurice Merleau-Ponty，1908-1961）而言，「身體」並非只是一個外在認識的對象而已，亦非只是一個易於明白理解的主體。它乃具有一種經歷知覺作用的能力，且使世界萬事萬物更能彰顯出其所潛藏的奧秘（Dreyful，1964：XII；鄭金川，1993）。身體不只是一個物質的對象，而是透過「知覺」將人的心靈的內在存有與外在世界融合為一個真實的「生活世界」（Life World）。知識是可以在當下的「生活世界」裡被建構出來，而當下的「生活世界」和「事物自身」便是知識的根源和基石。故梅氏說道：「『回歸事物自身』，也就是回歸到世界裡，這個世界乃是先於『知識』而存在的」（Merleau-Ponty，1942；鄭金川，1993：23-25）。同時，在這個生活世界中，人的身體即是集結生存意義的中心，或者說，「我是我的身體」，我存在的意義是在行為的結構中被揭示的，身體是我「在世存有」的唯一中心，這與笛卡爾（René Descartes，1596-1650）的「我思故我在」的存在意義是迥然不同的。

因此，回歸到「生活世界」就是回歸空間，而這個「空間」不再是客觀存在的對象，而是能置「身」其中而發生主體經驗的「實存空間」（existential space）。

## 2. 活出來的生活空間—「所在」

「實存空間」即是「生活世界」中的「所在」（英文 place，常譯為「場所」或「地方」，以河洛語的「所在」最為傳神）。「所在」是「發生」生活的地方<sup>3</sup>是由人自身「活出來」並能彰顯「活著」的意義之處。簡單說，「所在」是人活著的狀態，包括人所處的「空間」，人的「身體」在「當下」（here and now）的整體狀態，也就是海德格（Martin Heidegger，1889-1976）（1927）在《存

<sup>3</sup> 英文中 Take place 的片語是「發生」的意思，事件的「發生」是必須要在一個特定的 place 之中才能呈現。延伸此意：生活的「發生」是在「所在」中。

在與時間》(*Being & Time*, 1927)一書中提出的「Dasein」(在世存有),<sup>4</sup>以及在詩、語言、思想中〈建、居、思〉(“Building Dwelling Thinking” in *Poetry, Language, Thought*, 1952)一文中討論「居」(Wohnen, Dwell)的觀念,顯示人居於世上,即是存在於「天、地、神、人」四位一體的渾然狀態之中(Heidegger, 1952)。<sup>5</sup>換言之,人生活在世上,就是在空間裡要「活出」人的「存在」。根本上,這個「活著的狀態」就是「主體」的「存在狀態」。

海德格(Heidegger, 1889-1976)認為人存在的基礎是人對其所處之世界、人群及自身的一切行動的「關切」(sorge 即 caretaking 指對……關心或對……煩心與操心),它是「在此存有」基本結構的一個特徵。建築學家諾伯舒茲(Christian Norberg-Schulz, 1926-2000)延伸討論,認為「所在」是行動和意向的中心,它是「我們存在中經驗到有意義事情的焦點」,這個中心與焦點和我們之所維繫的是親密感(intimacy)和關切。<sup>6</sup>這個被「關切」的「所在」,安置了我們曾經擁有的許多經驗,同時「關切」也包括了對此「所在」的真實責任與尊重,因為「關切」確實是「人與世界的關係之基礎」。人可以透過親密感、關切、責任、承諾,建立與「所在」的存在意義。

<sup>4</sup> 海德格在 1927 年發表《存在與時間》(*Sein und Zeit*)之中重新探討傳統西方哲學的存有論,探討「存有者」之「存有」(大寫的 Being),將時間帶入,故人之存在不僅是現在的「存有」,而是過去的「已是」和未來的展望的「能是」所開展而成之整體的「在世存有」(Dasein)。

<sup>5</sup> 海德格在晚期的〈建、居、思〉一文中,認為「居」(dwell)的現象,就是人類存在於大地之上的狀態。然而「大地之上」已經意味著「在蒼穹之下」,這兩者都意味著「依然面對神靈」,而且包括「屬於人類的彼此依存」,這是原本的渾然一體,大地、蒼天、神和人四者相連歸一。因而「天、地、神、人」四位一體的最終呈現,就是人類存在的現象。

<sup>6</sup> 諾伯舒茲有關建築理論的主要英文著作,早在 1965 年即寫了 *Intentions in Architecture* (1988 曾旭正中譯本《建築意向》),之後引入現象學的觀點,有 *Existence, Space and Architecture* (1971)、*Meaning in Western Architecture* (1974)、*Genius Loci, Towards a Phenomenology of Architecture* (1980, 1995 施植民中譯本《場所精神:邁向建築現象學》),*Concept of Dwelling* (1993) 是繼 *Genius Loci* 之後的重要著作,完整地將海德格晚年以「居」(dwell)的概念彰顯人的存有與物實體的存有關係,並帶進建築與地景不同尺度的「居」之環境,補足了諾氏在寫《場所精神》探究「存有」與人為環境之間根源關係的企圖。

恢復人與空間的相互依存的關係，就是美感再現。若以「所在」的本質意義重新來檢視「環境」的意涵，則「環境美學」將超越藝術的「審美經驗」，在教學的實踐上也能以學生「主體性」的學習進入人與環境相互的生命關照。

## （二）個體與群體的關係－「位格」

### 1. 「位格」

「位格」（Person）一詞在西方始多用於神學，德爾都良（Tertullian，150-230）用拉丁文「Persona」來說明上帝的「三位一體」。<sup>7</sup>「位格」（Person）用於人世，則指人是由靈魂和肉體結合為一，且具有理性的個別體，是整個存在及活動的主體。

在中國傳統文化觀中，生活實踐就是「做人」，而做人就是要有「格」，人在不同的「位」，就有不同的「位格」。紀剛在〈幾重天地幾重人〉<sup>8</sup>一文中，討論做人的「位格」是與所處之天地層界有關，說道：

人類心身活動的領域，用現代人常識的觀點，可概略分為：個體、家庭、社會、國家、民族、世界、宇宙等諸種層界。一層界便是一天地。人在不同天地的生活中，也兼有諸種的做人位格，那就是說：一個人原本是個體人，同時也是家庭人、社會人、國家人、民族人、世界人、宇宙人。（紀剛，1990）

從個體人到宇宙人的七個位格，是表現在七個不同層次的空間範圍之內；

<sup>7</sup> Persona 原指「面具」，凡是有能力帶上面具扮演不同角色的，就是具有「位格」的。因此人具有位格，可以在不同的情況下表現自己的「知、情、意」，亦即可以作為一個「主體」來行動。上帝也具有三個位格（父、子、靈），但並非分開的三個實體。（傅佩榮，2011：107-109）

<sup>8</sup> 〈幾重天地幾重人〉一文收錄於紀剛所著的《諸神退位》（1990，臺北時報出版社）。該文是一篇短文，但是對筆者啟發甚大，體會到以「位格」將「人」與「所在」的聯結關係。紀剛先生是一位醫師，1970年以《滾滾遼河》享譽文壇，並獲得中山文藝獎。1990年結集個人對傳統文化思維的文章出版，書名為《諸神退位》（允晨文化公司出版），1994年紀剛又將《諸神退位》中零碎的篇章，整理成一體系，取名《做一個完整的人—群我文化觀》，交由行政院文化建設委員會出版，納入人文思想叢書，〈幾重天地幾重人〉即是其中最重要的一篇。

人存在的意義若能以「做人的位格」詮釋，那麼，人的存在與「所在」的關係也發生於這七個位格和七個層界的「領域」之中。換言之，不同層界的「做人的位格」是定位在自己所認同的「領域」之中，由「個體人」向外擴大，最後回到了具有形上意義的「小宇宙」（人）與「大宇宙」（自然）的「宇宙人」位格的呼應，也同時回到了主體自身。在這七個位格中，除了「個體人」，其他六個位格都是屬於「群體性」的，而「宇宙人」雖然似乎回到了個體，卻是群體人位格中最飽滿的狀態。

在我們的經驗中，「個體人」與「家庭人」的位格是最具體的；而「民族人」和「國家人」位格在台灣特殊的政治意識型態的教化和轉變中，雖不明確，但不陌生；而「世界人」位格也已是面對全球資源所形成的一種態度與反思；至於「宇宙人」位格則是個人依其精神上的需求而自處的一種狀態。在這七種位格中，唯獨「社會人」位格一直沒有在公民教育過程中形成。在過去，「修身、齊家、治國、平天下」的人格修養與社會貢獻的關係中，服務社會的概念是隱藏在「家族」的結構之中，並非存在於城市文明的「社會」。

## 2. 「位格」在空間中的展現

人之「位格」，是在不同的空間層界的領域之中，以不同的「位格」展現人自處的狀態。在私領域中是「個體人」的位格，跨出公、私介面，就是「群體人」的位格。生活中的「公共性」空間，就是展現「社會人」位格之所在。

個體人與群體人的位格、私領域與公領域，是屬於文化的認同與社會的約定俗成，並非依個人的習性、喜好與利益的選擇。也就是說，個體人與群體人在「位格」上的界定，是確切而不能浮動的，跨出個體與群體的「人我關係」界線，就是「公共」，界線之內，就僅屬「個體」；公共領域有維持「公共性」的規則，是展現群體人「位格」的基礎。

## 3. 「群我關係」與公民社會

紀剛強調中國文化的核心思想是「群」，「群我文化觀」是文化意識，是一種價值取向。公民社會的「群我關係」是源自於柏拉圖（Plato, 427-347 B.C.）的《理想國》，近代政治哲學所發展的「社群主義」（Communitarianism）

並不同意現代自由主義將人視為能獨立於社會的個體，而主張個體的存在只有在特殊社會文化脈絡中才能被認同。同時，不僅強調個人權利、責任與社會利益相平衡的重要性，而且還強調確保強大的社群不會壓迫個人的需要（Ames，2002：206-210；Sandel，1998；Taylor，1992）。事實上，在西方文化脈絡中，公民社會是有其文化的基因，個人權力與責任的清楚界定是「群我關係」的基礎。反觀我們文化「群」的意識很清晰，而人個體的意識卻相對模糊，「群我關係」則依各人道德標準而有所不一。

從紀剛「群我文化觀」強調的人之「位格」是與其所處之天地層界領域有關，「社會人」的位格必呈現於社會領域之中。如前所述，人與空間的關係是「相互關照」，也就是在生活中經營「所在」，不同的「位格」就會展現於由個體到群體不同層界的「所在」之中。「公民美學」應在生活環境中的公共領域展現「社會人」的位格。

### （三）人與自然的關係

#### 1. 西方思維中的「自然」

從西方哲學史的發展脈絡來看，什麼是「自然」及人與「自然」的關係為何，是古希臘哲學的主要提問。從亞里斯多德（Aristotle，384-322 B.C.）將理性的問題統整之後，「自然」就成為了之後西方科學研究的對象，人與自然的關係也被宗教壟斷。十五世紀文藝復興時期，哲學回歸希臘人文主義，之後的宗教改革也帶動了科學革命。西方對自然世界的瞭解恢復了理性的探討，延續至今造就了科技上的成就。然而，人與自然的關係在西方近代哲學發展中，一直仍圍繞在對神的詮釋，當然也對「人的存在」問題不斷思辨，在唯物論與泛神論之間尋找人存在的位置。<sup>9</sup>

<sup>9</sup> 笛卡兒將心智與身體分為兩個實體，故主張「我懷疑故我在」、「我思故我在」，並推論為「我思故上帝在」。而史賓諾沙（Baruch de Spinoza，1632-1677）揚棄了笛卡兒的二元論，認為構成萬物存在和統一基礎的實體是自然界，也就是神，將唯物論與泛神論結合起來。人是自然的一部分，人的生命有其必然性，但必須透過知識才能瞭解生命獲得自由。而謝林（Friedrich Schelling，1775-1854）則認為，人的存在有其內在的必然性，此內在必然性本身是自由的，所以人是自由的。（傅佩榮，2011：193-198）

## 2. 中國哲學中的「自然」

史作禔在《中國哲學精神溯源》<sup>10</sup>中探索中國文明之圖像表達與西方拼音文字文明之源頭，提出中國之「自然智慧」實源於天成的「自然」與人為的「文字」間之差異（史作禔，2000：7-14）。在其《讀老子：筆記 62 則》中更強調「人與自然」之「直接」關係，以及在真正「一人一宇宙」的大世界裡，體會真屬「自然」之物，或一如老子所言之「嬰兒」或「樸」，而非「道」而已（史作禔，2014：11）。也就是說，人與「真自然」的直接關係是如嬰兒狀態之自然「生命」，不需要通過文字理論或知識系統即可彰顯。

此根本的「人與自然」關係在中西文明脈絡中的探索，是必須回歸文字之前的「前哲學」時代。然而，在西方拼音文字之後，理性引領了人與自然物質世界的關係，宗教則主宰了人與自然精神世界的關係；中國在象形文字的發展過程中，雖無理性與上帝的制約，但自漢以降，政權籠絡使得整個社會雜家、陰陽家盛行，至於真正自原始以來，逐漸形成之原儒原道之純自然之哲學精神，則無以為繼。至於東漢末，道教大興，最後中國哲學也只有到魏晉才情與異族文明之佛教中，以求發展（史作禔，2000：18）。至今，西方文明自限於科技宰制與文化衝突，中國文化在近代受西方強勢文化影響，台灣可能是唯一文化承傳之地。

## 3. 「主體」與「自然」

其實，人的「主體」就是「存在」的生命事實，人主體性的生命課題即是人存在的基礎。王鎮華認為人的「主」就是自主的、自由的心神，心神的主，乃是「一主萬主」，即是你我之自主，又是共生之一主；人的「體」就是心神所呼應的整體，它是「一切一體」（王鎮華，1995：46-48）。因此，在主體生命經驗中，若人之「主」為內在之「神」，則人之「體」為內在之「自然」，

<sup>10</sup> 史作禔生於 1934 年，現居台灣新竹市，為當代哲學界之重要學者。史先生畢生研究中西哲學，有五十餘冊著作，以人類史觀視野探討形上哲學，並從近代科學、藝術、人類學、心理學等層面思考屬人之生命課題與人之存在性。

此與西方思維中「位格神」及對象化「自然」之意義，截然不同。

然而，當如此意義深刻的「自然」被納入學校的教育體系，作為特定的教學課題時，很容易將「自然」視為「環境」或「生態」，是具有一定範疇的知識學習對象（即自然、生態、環保等）。一旦自然的「生命」被自然的「知識」取代，則學生的「主體」消失了。若學生的「主體」消失，「身體」就不在，自主與共存之「位格」也不在，內在與「自然」的直接關係也就此斷裂。

#### 4. 人與自然的和諧與均衡及生命同理心

中國科技的發展甚早，且對世界文明有重大的貢獻。<sup>11</sup> 但是，在十七世紀開始，歐洲的科技文明突飛猛進，中國則遲滯不前。歐洲科學的快速發展顯然與其理性思維相關，也源自於人與自然的主客關係。

其實，中國古代發展的技術與知識中，凡涉及自然，皆與人與自然之生命關係有關。如十六世紀的《本草綱目》就是一部藥物學與博物學的集大成之作，是回應中國醫學原理而發展的植物學知識，有別於西方植物學的分類與理解方式，直接與身體的氣血寒燥、陰陽相濟有關，也與身體存在狀態和地理、節氣的平衡相關。又如民間知識中對食物以「冷」「熱」性質分辨的概念，即與陰陽的概念有關。<sup>12</sup> 冷與熱是人的感覺，用屬人的感官去描述、歸類、理解來自於自然的食物，並回應個人身體體質的涼與寒，這就反映了中國文化中「人與自然」的關係，其基礎是與自然的和諧與均衡，其態度是以「同理心」對待自然。

<sup>11</sup> 李約瑟（Joseph Needham, 1900-1995）所著《中國之科學與文明》（*Science and Civilization in China*）通過豐富的史料、深入的分析和大量的東西方比較研究，論述了中國古代科學技術的成就及其對世界文明的貢獻，內容涉及哲學、歷史、科學思想、數、理、化、天、地、生、農、醫及工程技術等諸多領域，挑戰了歐洲中心主義的文明觀點。李約瑟也提出了關於中國科技停滯的「李約瑟難題」：「中國古代對人類科技發展貢獻良多，為何近代科學和工業革命沒有在中國發生？」之後，中西學者對西方中心主義與「李約瑟難題」有非常多的爭辯。本文無意討論中西科技史，僅就人與自然關係的文化觀點淺論。

<sup>12</sup> 李亦園在《文化圖像（下）》中論及國人民間信仰觀念中個體內債實質均衡的追求，最明顯表現於食物均衡的模型上。張光直在 *Food in Chinese Culture* 的導言中曾說明「冷」「熱」概念在周代已有，與陰陽觀念有關。

這是一種直接與生命相關的知識建構，對自然的理解與利用，能達到與人相關的生命關係就足夠了。難怪中國科技不會如西方將自然視為客觀理解的對象，以理性分析窮盡至極，但其結果反而與人無關。

#### 5. 經由「地景閱讀」體認「生態」關係

從「地景」(landscape)來看，臺灣地理地位特殊，從熱帶到寒帶的生物分佈在臺灣年輕地質又具變化地形的土地上，因應多變化之熱帶與亞熱帶季風氣候，形成了豐富的微型棲息環境，其豐富度全球罕見，更是北半球的生物基因庫(郭城孟，2009)。從自然環境的條件來看「人與自然」關係的美感教育，我們極有機會透過人的主體經驗直接體驗自然。也就是從與人直接相關的在地自然環境的現象中，體驗自然生態之美，並且體會自身主體的存在感。

因此，就「生態美學」的美感教育實踐來說，臺灣各地區環境各異，人文與自然地景也各有特質，各級學校也分佈其中，尤其規模大小不一之小學數量多，城鄉分佈廣，若能經由「地景閱讀」(reading the landscape)來理解自然與人文條件支撐的「生活地景」，透過師生主體與地景之間的對話，體會生命的「生態」關係，美感自在其中。

依上述「人與自然關係」的討論得知，就「生態美學」的美感教育實踐來說，不是傳授有關「自然」的知識，而是能回到自己的身體，培養接觸自然的能力；透過生命的同理心，恢復直接感應自然的本能。若能讓活著的身體被來自於自然的生命充滿，就有美感。

#### (四) 「存在」、「公民」與「生態」的整體關係

前述探討的「人與空間」的關係、「個體與群體」的關係、「人與自然」的關係，皆以「身體」為基礎，開展「主體的存在」、「人我的關係」和「與自然的接觸」的意義。三者落實於教育裡的內涵是：

1. 在「主體存在」的「存在美學」面向，如何在以身體為基礎，安頓自身存在的狀態，開展主體成長；
2. 在「人我關係」的「公民美學」面向，如何在個體與群體共存的關係中，培育



公民的素養；

3. 在「與自然接觸」的「生態美學」面向，如何回到自身主體直接面對自然，觸動生命的感應力。

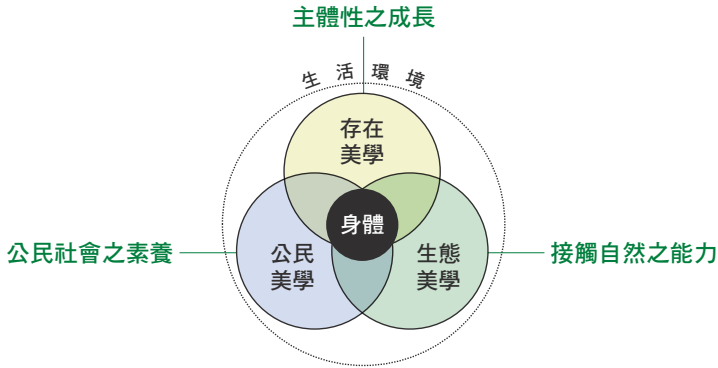


圖 2 落實於教育中的美學內涵

## 參、實踐原則與策略

### 一、「美感教育」的實踐原則

以「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」三個面向，以及在落實在教育裡的「主體成長」、「公民素養」與「感應自然」三項內涵，建構「生活·環境」的「美感教育」的實踐原則，作為本團隊執行實驗教學的策略依據。分述如下：

#### （一）主體性之成長

1. 孩子進入學校，就要從一年級「入學」開始認識個體的責任與權力；
2. 在學校如何學習從安頓自己的身體狀態開始，是掌握「主體」存在的關鍵；
3. 啟動主體性學習，首要關注的是「主體」的存在，否則知識學習無法內化；
4. 主體存在，就能看見同學之間的個別差異，才會學習彼此尊重。

#### （二）公民社會之素養

1. 離開自身的個體，就涉入公共領域，學習從個體到群體的責任與權力；

2. 民主不能只是概念，要從公共討論到合作的過程，體認民主的實踐。

### （三）接觸自然之能力

1. 與自然直接接觸的「體驗」，是唯一能將自然的知識內化的途徑；
2. 分科分類的知識領域，是需要以自然「整體」現象為本體，才能交集學習；
3. 經由學校所在地域的「地景閱讀」，理解自然與人文的「生活地景」。

## 二、「美感教育」的實踐策略

上述「美感教育」的實踐原則，是由「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」三個面向，延伸出「主體成長」、「公民素養」與「感應自然」三項內涵。從「生活·環境」作為實踐「美感教育」的底盤來看，從「主體性學習」到「公民素養培育」的基礎就是從個體人到群體人的「位格」；從「位格」開始的「公共領域」的營造與關照，又與「公民素養」與「感應自然」的能力密切相關；同時，若能以自身之生命「感應自然」，就是回到自身的存在與「主體性」的成長。因此，落實於「美感教育」的實驗教學，我們以「人我關係之位格」、「公共環境之關照」與「生命之同理心」為實踐的策略，如下圖所示：

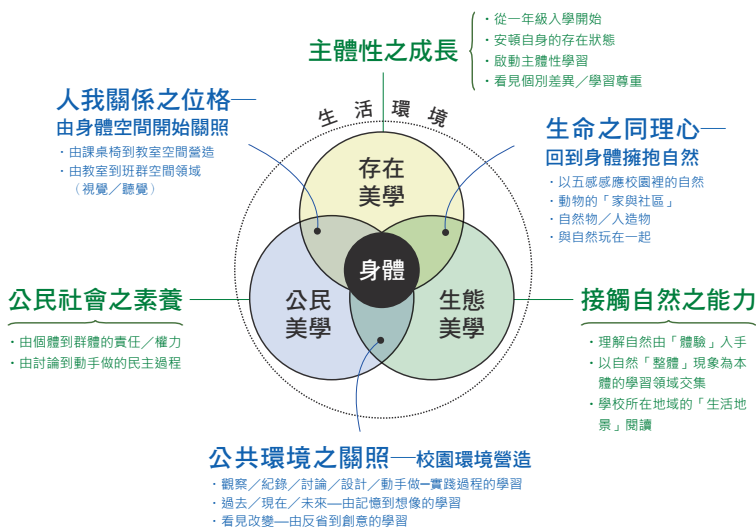


圖3 「美感教育」的實踐策略

## （一）人我關係之位格：由身體空間開始關照

無論是學生或老師，在校園不只是上課下課之間的學與教，而是生活的狀態，無時無處都是回到「身體」向外開展，涉入「公共領域」。因此，由關照「身體空間」開始，再延伸至「公共領域」的關照。在課程上的操作策略如下：

### 1. 由「課桌椅」到「教室」的空間營造：

「課桌椅」是孩子在學校唯一屬於自己的空間領域，也是唯一可以安頓孩子身體的「小天地」。但是，學校通常僅視課桌椅為公共財產（上面印著學校的名字），一兩年就要換教室，反正也要隨著孩子身高換桌椅，並未察覺到課桌椅在「主體性學習」上的重要關鍵。孩子在學校彰顯「個體人」位格的「所在」，正是屬於每位孩子的「課桌椅」，在那被自身照顧、經營的「小天地」中，孩子的身體得以安頓，孩子的主體得以開展。尤其在進入一年級正式成為「小學生」時，就要能關照屬於自己的身體領域的「課桌椅」開始，學習做一個負責任的「個體」，同時展現「主體」的特質。

離開自己的課桌椅，就進入了「公共領域」，涉入了公共議題；在「人我關係」上，由「個體人」延伸為「群體人」的位格，孩子開始經由課桌椅群組的安排，到教室空間的環境檢視、互動、討論，針對物件整理收納、家具安排、空間規劃，到動手佈置，甚至於改變室內色彩，增加自然通風採光，都是老師與孩子可以一同完成的空間營造。

這樣的「環境關照」與一般的班級「佈置」不同，不是以裝置去美化牆面，而是透過教室內的「生活·環境」的營造，由身體的安頓到公共領域的關照，是培養「公民」的素養、體現「公民美學」最貼切的學習過程。

### 2. 由教室到班群空間領域的公共關係

從教室空間再向外延伸，就是教室與教室之間的班群關係。在新近完成的學校建築中，常有彈性使用的班群教室設計，班級之間的共用空間的確有多元使用的機會，班級空間之間雖有視覺上的隔絕，但是仍然會有相互干擾的隔音問題。多半老師因聲音的干擾，必須用麥克風上課，班級間的干擾更大，孩子也習慣大聲說話，形成惡性循環的現象。事實上，一般教室若學生人數多時，

老師用麥克風上課也已成常態。

與本計畫同時進行的「身體與聲音」子計畫二主持人張中媛教授指出：我們常以為使用麥克風上課，可以讓學生聽得清楚，但結果是學生的專注力反而相對減弱。讓聲音能有效傳達維持在班級師生範圍之內，讓孩子看著老師說話，專注力會更集中，班級之間也不會有聲音的干擾。也就是說，不同層次的公共領域感與歸屬感，是可以經由視覺與聽覺共同關照形成的。

## （二）公共環境之關照：校園環境營造

班級教室之外的公共環境就是校園，而校園環境就是一座「大教具」，學生在校園中隨時隨地都是增進「公民素養」的機會。師生須先體會、瞭解與回應「公共性」的需求，辨別公共空間不同層界的「領域」，而體認不同層次的「社會人」位格，進而建立對「公共性」的認同，累積對「公共領域」的關照。校園公共環境的營造與關照，這就是公民社會的基本素養，也是「校園教具」可以具體發揮的效果。

### 1. 「校園體檢」是將校園變成教具的必要過程

校園配置與平面圖是必要的工具，學校也需要建立電腦的圖檔（如何降低操作的門檻是本計畫後續的任務）。有了基本的圖面就可以展開「校園體檢」，除了記錄校園的實質環境的現況，還應包括：學校歷史與校園空間變遷、校園與周邊環境的關係、學校社區環境議題分析、校園微氣候環境調查紀錄、室內物理環境品質、生態調查、校園活動行為觀察紀錄、訪談問卷環境評估……，簡單地說，就是所有相關校園的歷史、自然與人文，都可以記錄在空間之上，以不同的圖層記錄不同的資訊。

事實上，校園圖資的蒐集、調查與分析，都可以與不同領域、不同年級的課程教學結合，形成教案教材。「校園體檢」可以不斷記錄、跟蹤、監測校園的變化，本身就是體現「校園大教具」極佳的過程。

### 2. 觀察／紀錄／討論／設計／動手做：實踐過程的學習

在校園中操作公共環境的議題，是非常重要的且有趣的教學活動。尤其透過

「校園大地圖」的製作，讓孩子更接近校園環境。孩子的觀察、記錄、討論所「發現」的校園共環境的議題，是與孩子切身相關，也是最好的教材。經由討論、設計的「發想」，再經合作「發展」到動手，讓改變「發生」成真。可以是校本課程活動，也可以是結合學校既有的工程項目，將「課程」發想變成「工程」的內涵，在工程施作的過程中，又可以把「工程」內容變成「課程」的教材。

### 3. 過去 / 現在 / 未來—由記憶到想像的學習與成長

人之主體存在是「空間性」、也是「時間性」的。人的「成長」是自身生命過程的累積，是在時間軸上，以個體「過去」的記憶，面對「現在」的處境，朝向「未來」的想像，透過自身的反省，在當下採取行動所累積的。人就是在自己獨有的過去、現在與未來之間連結而成長。換言之，由過去記憶到未來想像而帶動當下的行動，是個體成長過程中重要的學習。

伴隨每個人成長的貼身環境也是隨著時間而變遷。尤其在學校，倘若能以參與的方式，從孩子共同的記憶到未來的想像，進行環境營造，那麼實現共同想像的經驗，在個體成長經驗中又會留下難忘的共同記憶。對個體成長的影響是，自己未來的想像是可以經由行動而實現的。

### 4. 看見改變—由反省到創意的學習

透過校園參與「看見」由過去到未來改變的可能，使得記憶及想像不再只是個人心裡的印象與圖像，經由討論、辨析、發想、表達，接著動手實作，「看見」眼前的真的可以改變，是成長過程中重要的經驗。

這個「看見改變」學習過程的關鍵是先要找到真的問題，要能找到真問題，是必須以「反省」穿透現實、看見真實，擺脫既定的概念、挑戰限制，「創意」自然發生。讓孩子體認「創意」不是在既定概念下的形式操作，或是天馬行空的自由發想，「創意」生成於「發現真實」的過程，「創意」來自於徹底的「反省」。

## （三）生命之同理心—回到身體擁抱自然

在知識系統中的「自然」是一組一組成套的概念，是將自然視為研究對象，

以不同的觀點探索並歸納成為知識，納入知識體系，累積我們對自然的理解。然而，透過套裝知識所瞭解的自然，已經不是自然的本體了，而是在某一特定知識範疇中的自然。從人活著的事實來看，人的生命就是自然本體生命的一部分，透過人活著的狀態所能接觸到、「感應」到的自然，是包括了其它活著的生命現象。人與這些活著的事實之間是一種「生命關係」，一旦這活著的生命關係被「知識」所取代，那麼活著的人與這些活著的其它生命，都變成了客觀的「生態概念」，活著的「我」不必「存在」了，其它的生命也不「存在」。或者說，若「生命關係」只能在知識中被「理解」，不再被人所「感應」，那麼，人與自然的直接關係就會被知識切斷了。

人如何能「感應」到自身與自然之間活著的「生命關係」，不靠知識的理解，而是通過「生命之同理心」，是教學上的重點。

### 1. 以五感感應校園裡的自然

在校園中，如何讓活著的現象能生生不息、周而復始地延續，應該是校園規劃設計與維護工作的重點。當這些活著的自然能穿透「安頓」自身的個人領域，能成為公共領域「關照」的內容，讓我們可以經常置身於這活著的情境，孩子就能經由「五感」去「感應」人與自然的直接關係。經由課程的啟發與引導，孩子就在校園中會隨時隨處享受到自然的感應。

### 2. 與自然玩在一起

讓孩子的身體直接接觸自然，是「感應」自然最有效的方式。然而，在保護膜裡長大的孩子，認為土是髒的、水是危險的、蟲是可怕的、樹是不能爬的……，孩子在人為的環境裡，身體逐漸消失，只能膩（溺）在人造的遊戲中。

讓孩子的身體活起來吧，與自然玩在一起，用身體貼近自然，對自然的「同理心」自然而生。也就是說，透過感覺與想像，將身體的「小宇宙」直接與自然的「大宇宙」感應對話，用「同理心」想像自己的身體成為風、光、水、土的自然力量，想像成為小花、綠草、地被、灌木、大樹、蚯蚓、昆蟲、蛙、鳥、松鼠……，讓自然的生命與人交互投射。

## 肆、執行歷程

### 一、研究方法

本計畫研究架構（如下表）的三大主軸是：理念共識、思維改變、教學探索；計畫執行過程，首先逐步凝聚對於「美感」、「教育」以及「美感教育」之理念共識，再透過顧問試教、教師工作坊等活動，喚醒教學者的美感覺知能力，潛移默化地改變教學者的思維，最後實際進行實驗教學，從過程中驗證理論與實務之間的對應關係，發現問題並提出解決策略。

表 1 研究架構

研究主軸	進行方式
 <p><b>理念共識</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>顧問諮詢</li> <li>教師互動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>召開顧問諮詢會議、研究團隊會議</li> <li>辦理教師座談會</li> </ul>
<p><b>思維改變</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>顧問試教</li> <li>經驗反芻</li> <li>教師工作坊</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>進行顧問試教活動、召開討論會議</li> <li>辦理教師工作坊</li> </ul>
<p><b>教學探索</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>實驗教學</li> <li>發展課程</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>進行實驗教學</li> <li>發展生活與環境美感教育課程模式</li> </ul>

主要採取行動研究方法，行動研究之目的在於揭露、解決問題以求改善，在研究過程中必須循環進行「反省」（reflect）、「計畫」（plan）、「行動」（act）、「觀察」（observe）等活動，以實踐來檢驗理論、以理論來調整實踐。由於行動研究是一個動態的、彈性的過程，在本計畫執行歷程中也依據所發現之問題以及遭遇之困難，並且在行動的同時，持續觀察、反省、調整實驗教學策略與模式。

而在執行計畫過程中也包括文獻與文件分析、召開各項研究會議與教師座談等。文獻整理見前文；文件分析部分以 103 年度召開之各項研究會議紀錄以及教師座談紀錄為主，輔以計畫執行過程之觀察紀錄，進行第一手資料整理與

初步分析。

## 二、計畫期程

本計畫在萌發期（103/01-06）成立諮詢顧問團（名單詳見下表），計畫執行期間陸續召開顧問諮詢會議，邀請顧問團提供教學諮詢及專業知識分享；拜訪、確定合作之實驗學校（新北市淡水區鄧公國民小學）；辦理教師座談會，與幼兒園及國小教師互動，初步瞭解教學場域的現況；並進行顧問與研究團隊試教。

在聚焦播種期之前半段（103/07-12）則召開研究團隊會議，檢視上半年度執行狀況；召開顧問試教回饋會議以發展實驗教學策略與模式；與鄧公國民小學藝文領域教師社群合作辦理教師工作坊；增加實驗學校（新北市淡水區忠山國民小學）以及執行生活與環境實驗教學；年底召開顧問諮詢會議進行計畫總檢討；最後，彙整 103 年度初步成果，以及規劃 104 年度執行方案。

表 2 諮詢顧問團名單（按姓氏筆畫排序）<sup>13</sup>

姓名	服務單位或職稱	專長經歷
朱惠芳	淡江大學師資培育中心主任	課程
李昀珊	昀珊國際創藝工作室負責人；藝術家	環境藝術創作
林素琴	新北市竹圍國民小學校長	課程與行政
涂維政	元智大學講師；藝術家	環境藝術創作
張榮輝	新北市鄧公國民小學退休校長	課程與行政
郭城孟	國立臺灣大學植物標本館館長	自然生態與地質學
陳佳瑩	新北市鄧公國民小學藝文教師	藝術教育
彭增龍	新北市忠山國民小學校長	課程與行政
黃菁	新北市重陽國民小學退休校長	自然生態與身體律動
黃瑞茂	淡江大學建築學系系主任	環境與景觀
劉柏宏	中原大學景觀學系講師	環境與景觀

<sup>13</sup> 研究團隊於 103 年 12 月第五次顧問諮詢會議時邀請實驗學校（新北市忠山國民小學）彭增龍校長加入諮詢顧問團。

104 年度規劃「美感共識列車專題課程」與「美感教育夥伴串聯行動計畫」進行計畫推廣活動。實驗教學部分則新增新竹縣新埔鎮枋寮國民小學以及新北市淡水區竹圍國民小學（自強分校）。

### 三、實施歷程

#### （一）選擇實驗場域

本計畫合作的實驗學校有新北市淡水區鄧公國民小學、新北市淡水區忠山國民小學、新竹縣新埔鎮枋寮國民小學，以及新北市淡水區竹圍國民小學（自強分校）；各校的規模、環境、特色不同，嘗試在不同背景條件之下的學習場域裡，如何進行美感教育。

1. 鄧公國小早期即積極投入美勞輔導團的工作，已累積深厚能量。因屬於大型學校，故從教師焦點社群切入。鄧公國小藝文領域教師經常辦理各領域增能研習，形成相互支援的教學社群，103 年度即與本計畫合作辦理四場教師工作坊，並由顧問與計畫團隊進行試教活動，邀請學校教師及家長觀摩。104 年度則由教師社群自主提案，執行美感教育計畫。
2. 忠山國小的校園自然環境資源佳，教學方面也善用此項優勢，大多數已經具備美感元素。因為學校規模迷你，在校長的認同與鼎力支持之下，能夠有效地動員全校親師生；初步合作便規劃了「生活與環境大課程」實驗教學，透過「校園美感地圖」進行校園環境改造計畫。
3. 枋寮國小適逢校舍重建工程，遷至他校寄讀；雖然是中型學校，但是在校長的奮力推動下，排除萬難地帶領全校師生重回舊校工地，並往返多次，共同構思對於新校園環境的想像藍圖。從「校園美感地圖」著手，展開參與式設計的過程，最後，更在畢業典禮上舉行成果發表會。
4. 竹圍國小的自強分校也是小型規模，由於校長與分校主任的用心安排，得以將美感教育理念融入一至六年級既有課程，採取顧問與計畫團隊帶領課程，學校教師觀課記錄以及課後交流討論，逐步開展出新的實驗教學模組。

## （二）計畫執行歷程

### 1. 「美感」基本共識

經由萌發期的互動討論，顧問與計畫團隊主持人初步對於「美感」有以下共基本共識：

- （1）從「人」出發，開發感官（五感）、體驗、感動、行動。
- （2）美感是來自於平衡、安定、和諧，也來自於多元差異的善意對話。
- （3）美感有時也來自於意外的刺激，跳脫概念框架。
- （4）回到最根本的體驗，而非讓知識、概念凌駕其上。
- （5）教師必須先有對於美感的自覺，進而能夠帶領學生。
- （6）本計畫目的不是設計一個教案，應該是想辦法營造美好的情境，以安頓身體的狀態和心情。
- （7）打破框框：
  - 領域 / 課程：不必然從藝術與人文領域切入；
  - 年級 / 師生：可以是全校的行動，也可融入班級課程；
  - 空間 / 環境：由身體、課桌椅、教室、院落、校園，走入社區，回到家；
  - 時間 / 節奏：不必在上課時間，課間、課外、在家。

### 2. 計畫團隊「美感游擊隊」試教

計畫團隊與鄧公國小合作，由顧問與計畫團隊主持人認領課程以及決定課程規劃與教學方式，課程主題緊扣生活與環境；並製發宣傳單邀請鄧公國小校長、行政職員、幼兒園及國小部所有教師、家長會成員、試教班級學生的家長。詳細課程表如下：

表 3 顧問試教課程規劃表

日期	時間	試教老師	班級	課程名稱
103/06/24	10:30-12:00	張寶釧	二年七班	○○與××
	14:05-15:35	黃菁	一年五班	叮叮與噹噹
103/06/25	13:15-14:45	涂維政	五年十二班	身體測量與環境

103/06/27	09:30-11:10	林碧雲	三年二班	空間與記憶
	10:30-12:00	李昀珊	四年六班	顏色與時間



圖 4 「美感游擊隊」試教活動宣傳單

### 3. 實驗教學：「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」

#### (1) 新北市淡水區忠山國民小學 (103/11/18-104/05/27)

忠山國小是一所位於淡水後山的小學校，校園坐落於山脊鞍部，視野開闊，緊鄰社區。前後五天的實驗教學以校園環境營造為主，涉及「公民美學」與「生態美學」。

表 4 忠山國小課程規劃表

次	日期	時間	授課	課程內容
I	103/11/18	10:20-12:00	喻肇青	【教師座談】 說明美感教育課程理念
		13:00-15:00	喻肇青 張寶釧	【校園地圖】 學生觀察校園環境現況，完成初步的校園地圖

II	103/11/26	08:30-12:00	喻肇青 張寶釧	<b>【互動】</b> 協助學生將校園裡的美與不美標示在地圖上，並敘明理由
		13:00-15:30	喻肇青 張寶釧	計畫團隊與校長、全校教師討論，歸納、整理學生提出的看法
III	103/12/09	13:00-15:30	喻肇青 張寶釧	<b>【設攤】</b> 1. 請學生至各個攤位分享自己對於「不美」的改變想法 2. 全校師生共同討論可以實踐的改變方法
IV	104/05/25	08:30-12:00	張寶釧	帶領四、五年級學生討論教室色彩改造方案構想
V	104/05/26	08:30-10:00	黃 菁	帶領三年級學生認識校園生態
		08:30-12:00	張寶釧	<b>【行動】</b> 帶領四、五年級學生改造教室、課桌椅色彩及配置
		08:30-15:30	喻肇青	<b>【行動】</b> 帶領六年級學生打開校園側門及通道、庭園改造
VI	104/05/27	08:30-12:30	喻肇青 張寶釧	<b>【行動】</b> 實際執行改造計畫 <b>【發表】</b> 看見改變前後的差異與對話

### a. 以「校園大地圖」進行環境現況記錄（103 / 11 / 18）

上午，計畫主持人喻肇青老師先向全校教師說明本計畫理念、目標，以及此次實驗教學的執行方式。同時，張寶釧老師則帶領學生畫下希望學校可以改變的地方。下午請學生實際進行校園環境現況觀察，並提出發現，一起加入校園美感地圖的彙整。



圖 5 教師互動



學生討論



校園觀察



發現校園美感地圖

### b. 環境觀察、活動記錄、品質評估（103 / 11 / 26）

第一次至第二次課程之間，請學校師生尋找校園裡的「喜歡」（藍色便利貼）與「不喜歡」（紅色便利貼）標示在地圖上，並敘明原因。

課程開始，先請大家回顧地圖上的意見，初步歸納最多人討論的地方，並且再次提出更多想法以及討論；接著，請大家寫下改造想法（黃色便利貼），擬定初步的校園改造計畫。下午邀請教師們討論目前學生的想法，以及教學上的現況探討與分享。



圖 6 大家一起畫  
校園大地圖



校園中喜歡 / 不喜歡  
的地方校園觀察



討論、建議、改造  
構想



與老師分享學生的  
想法

### c. 對話式環境改造討論與計劃（103 / 12 / 09）

在前一次課程的喜歡與不喜歡以及改造想法的初步計畫基礎之上，計畫團隊邀請中原大學景觀學系研究生及系友擔任助教，協助設攤、帶領，分成三組討論（六年級「上操場」；五年級「休憩區」；四年級「下操場」）整體性的改造規

劃，並且上臺發表，共同討論。



圖 7 對話式環境改造討論



設攤分區討論



發表，共同討論



校園改造計畫

在正式的改造行動之前，103 年 12 月 16 日計畫團隊赴忠山國小與校長、教師討論可以實際執行的改造方案；考量影響層面最大，以及六年級學生即將畢業等因素，決議此次先進行「教室色彩計畫」以及「打牆、開門」計畫，並且一併改造小側門之通道以及庭園等周邊環境。計畫團隊於 104 年 1 月 7 日、10 日再度拜訪忠山國小校長和一名木工專業的家長，進行現場勘查以及工作細節討論。原訂 104 年 1 月 20-21 日改造行動行程，後來因故延至 5 月 25-27 日進行。

#### d. 五年級討論教室色彩計畫（104 / 05 / 25）

四、五年級學生先一起尋找校園最常見的顏色，再由五年級師生共同決定合適的教室色彩。取得班級共識之後，學生代表向校長說明改造方案，並詢問學校意見。獲得校方同意重新安排教室配置以及改造教室色彩，學生開始構思教室裡的不同角落（例如：生活區、休憩區等），並且從清理教室開始動手。



圖 8 尋找校園最常見的顏色



學生代表向校長說明改造方案



構思教室空間



從清理教室開始動手

#### e. 五年級「教室色彩計畫」（104 / 05 / 26-27）

五年級師生重新配置教室空間，並由師生共同擬訂班級公約。第二天開始教室色彩計畫—油漆教室牆面，完成之後，除了牆面色彩的改變，空間配置也不一

樣了，整體更顯寬敞明亮。師生在訪談中提到，上課時心情也更愉悅。



圖 9 重新配置教室空間，擬訂班級公約



師生一起油漆教室牆面



教室環境改造了

#### f. 六年級「打牆、開門」計畫（104 / 05 / 26-27）

六年級則從開側門的位置開始討論，接著，劃出合適的通道範圍、放樣，確認可以鋪設的石版數量之後，大家一起動手挖通道。經歷一番辛苦地勞動，挖土、搬移石版、排列石版、測量水平、反覆調整、回填土方等，熱心家長幫忙製作小門，終於只花了兩天，就替校園打造出一個很棒的小側門，讓同學們上下課的途徑更便利，不僅不必繞遠路，進出校園也更安全。



圖 10 討論確定側門的位置



放樣出合適的通道



大家一起動手做



校園小側門完成了

總計畫協同主持人阮凱利老師於 6 月 3 日舉行「看見美感教育影響力」座談會，邀請師生分享心得。

#### （2）新竹縣新埔鎮枋寮國民小學（104 / 03 / 11-104 / 06 / 17）

枋寮國小是一所 91 歲的老學校，老校舍已成危樓，102 年開始重建校舍，250 名學生遷至鄰校暫時寄讀，預計兩年後可以重回到自己的校園。然而，當大家回到校園時，兩年的空白記憶會讓熟悉的老地方變得陌生了，對低年級的孩子卻又是一個全新的地方。當然，在興建過程中保留的老樹和校園，是可以與

嶄新的建築對話，連接過去的記憶和未來的想像。學校與團隊規劃了一學期的校本課程，由「啟動」、「發現」、「發想」、「發展」到「發表」，回到自己的校園，延伸至下一步的校園改造。涉及「公民美學」與「生態美學」。

表 5 枋寮國小課程規劃表

次	日期	時間	授課	課程內容
--	104/03/11	10:20-12:00	喻肇青	<b>【教師座談】</b> 說明美感教育課程理念。
I	104/03/20	10:00-15:30	喻肇青 林碧雲 黃菁 詹智鈞	<b>【啟動】</b> 重新認識校園（空間位置、自然生態、新建築環境）
II	104/04/17	09:30-12:00	喻肇青 林碧雲	<b>【發現】</b> 發現校園中「喜歡」與「不喜歡」的事物或地方，標示在大地圖。
III	104/05/08	08:30-12:00	喻肇青 林碧雲	<b>【發想】</b> 「闖關」討論校園改造計畫。
IV	104/05/29	08:30-12:00	林碧雲 張寶釧	<b>【發展】</b> 根據討論結果，修正、確認可執行之方案。
V	104/06/12	08:30-12:00	喻肇青 林碧雲	<b>【發表與討論】</b> 簡易發表執行計畫，再次提出意見。
VI	104/06/17	17:00-19:00	喻肇青 張寶釧 林碧雲	<b>【正式發表會】</b> 畢業典禮發表師生校園築夢計畫。

### a. 啟動 (104 / 03 / 20)

喻肇青老師、林碧雲老師帶領學生透過地圖認識校園，請學生實際進行校園環境現況觀察，並且藉由新、舊地圖的比較對照，看見校園空間的改變。分組分梯次上課：詹智鈞建築師帶領學生進入工地，認識新的校園建築；黃菁老師帶領學生認識校園中的植物（老樹）。



圖 11 認識工地設施



建築師講解建築材料



工地主任講解如何蓋房子



低年級認識校園綠朋友

### b. 發現 (104 / 04 / 17)

發現校園中「喜歡」與「不喜歡」的事物或地方，記錄在大地圖上，並提出需求，看見學生與校園的關係，以及需要改造的地點和未來的願望。



圖 12 用凳子模擬太陽，討論基地座向



發現校園中的喜歡 / 不喜歡，記錄在大地圖上



高年級整理未來的願望

### c. 發想 (104 / 05 / 09)

回到枋寮校園現場，分成四個區域範圍，設置設計發想「關卡」，由中、高年級分組表達意見，彙整大家期望並形成改造課題，共同發想校園改造替選方案。



圖 13 設置「關卡」，由中、高年級分組表達意見，形成改造課題，共同發想改造替選方案

#### d. 發展 (104 / 05 / 29)

針對 10 個改造點的發想，中原大學景觀學系同學彙整為不同的改造方案，每點有三個替選方案，請全校小朋友針對 10 個改造點，票選自己最喜歡的方案。



圖 14 全校小朋友針對 10 個改造點，票選自己最喜歡的方案

#### e. 發表與討論 (104 / 06 / 12)

根據票選結果，深化設計、具體呈現大家的想像，選定校園改造空間的優先順序與位置，並針對改造事宜進行討論。



圖 15 發表整合的方案

還有意見

意見再收集

將低、中、高年級意見彙整

#### f. 正式發表會 (104 / 06 / 17)

畢業典禮上正式發表設計案模型，並播放國立臺灣藝術教育館協助拍攝、製作之紀錄短片。讓全校師生在見證新校舍的興建過程中，不論是對於舊有的記憶，或是對於新來的期待，逐漸在大家的眼中看見未來，也看見希望。



圖 16 在畢業典禮上正式發表，讓大家看見未來，也看見希望

## (3) 新北市淡水區竹圍國民小學自強分校 (104 / 09 / 15-104 / 12 / 29)

計畫團隊尋找對應「生活與環境」相關的主題式課程，依據學校各年級、各領域的現行教學計畫的進度與單元，選出相關的課程單元，直接由計畫團隊及顧問進行教學，任課教師進行課堂觀察與記錄，並於課後交流討論，以期融入生活與環境美感理念。此系列課程分別於一個學期中，在一至六年級進行實驗教學，逐步發展成教學模組。涉及「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」。

表 6 竹圍國小自強分校課程規劃表

年級	日期	時間	授課老師	課程內容
一	09 / 15, 22 11 / 24 12 / 01 星期二	10:30- 12:00	張寶釧 老師	綜合活動 (第一單元) 踏進校園的第一步
二	12 / 02, 09 星期三	10:30- 12:00	張寶釧 老師	生活課程 (第五單元) 美麗的色彩
三	09 / 21 星期一	13:10- 14:40	黃 菁 老師	自然與生活科技 (第一單元) 植物的身體
四	11 / 11, 18 星期三	10:30- 12:00	林碧雲 老師	綜合活動 (第三單元) 我家的大小事
五	10 / 20, 27 星期五	10:30- 12:00	郭城孟 老師	社會 (第二單元) 臺灣的自然環境
六	12 / 08, 15, 22, 29 星期二	13:10- 14:40	喻肇青 老師	社會 (第五單元) 福爾摩沙我的家 (校園篇)

### • 一年級：踏進校園的第一步

先清洗自己的課桌椅，培養自身與課桌椅的關係，再設計桌、椅名牌；將名牌裱褙貼上，以後換桌椅或教室可以帶著走。在自己用心關照的課桌椅，營造安頓身心的自我空間，安頓自身，開始主體性學習。



圖 17 清洗自己的  
課桌椅



為自己設計桌椅  
名牌



創作過程



完成的作品

### • 二年級：美麗的色彩

第一堂課介紹色系家族，大家到校園裡尋找五種顏色，完成校園色彩地圖。第二堂課學習用廣告顏料調色，培養對顏色的敏感度，經由體認不同主體感知的差異，進行對話、協調、合作創作，學習尊重差異。



圖 18 認識色彩家族



尋找校園色彩



學習調色



共同創作

### • 三年級：植物的身體

影像介紹綠精靈各種樣態、顏色、觸感、味道等；請小朋友看看、摸摸乾燥種子；暫不以分類學的概念教導，而是趣味性引導認識植物。最後再到校園裡以五感體驗的方式去觀察、接觸植物，感應、享受自然。



圖 19 對校園植物的  
認識



生活中常見的水果  
種子



聞一聞植物的味道



觀察會跳躍的種子

### • 四年級：我家的大小事

以教室為起點，藉由課桌、椅的擺放，探討個人與公共之間的關係，並引導用地圖的概念來談觀察到的大小事情。讓孩子思考問題的同時與空間結合，是一種真實的三向度的思考。



圖 20 找自己想坐的位置



測量教室



畫出教室平面圖



畫出校園平面圖

### • 五年級：台灣的自然環境

第一堂課以自強分校為中心，說明校園與週遭整體環境的地質與自然生態；第二堂課以「閱讀地景」的方法，結合地質結構、氣候環境、動植物生態以及人文歷史的背景，帶領學生解讀學校特色。



圖 21 畫出樹的形狀



觀察媽祖石的斑品



介紹校園植物



### • 六年級：福爾摩沙我的家·校園篇

四次課程主題依序為：體驗空間、記錄空間、討論空間、改變空間；最後彙整校園環境改造構想提案給學校，實踐創意行動挑戰。



圖 22 體驗空間



觀察空間



記錄空間



討論空間—成果

## 伍、階段成果與回饋

### 一、體悟「生活與環境美感教育」的基本思維與共識

「美感教育」的思維論述是以人的存在為核心，以身體為基點，展開「主體性」、「社會性」的成長，並能回歸與個體生命相關的「生態性」感應。其內涵包括：「存在美學」、「公民美學」、「生態美學」，與「全人教育」的三面向直接有關，即：人與自己、人與他人、人與自然的關係。本計畫「生活·環境」的基本思維：

#### （一）人與空間（個體身體的安頓，與存在美學相關）

- 身體就是空間，人置身於生活環境之中；
- 空間被「對象化」，人與空間的關係也被「概念化」；
- 空間是人活出來的，環境的現況就是人活著的狀態；
- 恢復人與空間的相互依存的關係，就是美感再現。

#### （二）位格（公共領域的關照，與公民美學相關）

- 人存於世上，在不同層界的天地之間，就具有不同的「位格」：個體人、家庭人、社會人、國家人、民族人、世界人、宇宙人，除個體之外皆為群體，個體與群體的「人我關係」就是公民素養的基礎；
- 人與空間的關係是「相互關照」，也就是生活中「所在」的經營，人不同的「位格」就展現於由個體到群體不同層界的「所在」之中；
- 透過對公共領域的關照，就是在生活環境中找到群體人的位格，培養公民素養。

#### （三）自然（自然的感應，與生態美學相關）

- 人與自然的生命關係世展現於「生活地景」之中；
- 透過「地景閱讀」理解自然與人文之間的關係，體會生命；
- 以「同理心」感應自然生命的「生態」關係，美感自在其中。

#### （四）對於「美感」的基本共識：

- 從「人」出發，開發感官（五感）、體驗、感動、行動；
- 美感是來自於平衡、安定、和諧，也來自於多元差異的善意對話；
- 美感有時也來自於意外的刺激，跳脫概念框架；
- 回到最根本的體驗，而非讓知識、概念凌駕其上；
- 教師必須先有對於美感的自覺，進而能夠帶領學生；
- 本計畫目的不是設計一個教案，應該是讓師生具有營造美好生活情境的自覺與能力，以安頓個體與群體身體的狀態和心情。
- 「美感教育」是從生活中的美感經驗延伸的教學
- 美感教育應該回到生活，從家庭教育開始，不只在校園或課堂上進行。

## 二、生活與環境美感教育的教學策略

### （一）教學者的觀察與發現

顧問團教師經由不同的主題與方法教學後，發現了如下的教學回饋：

1. 孩子對於空間其實有敏銳的感覺。空間一定要大才好嗎？什麼樣的空間才是適合自己？空間要如何安排與使用才是恰當？孩子在一次次實際體驗空間後，最終能知道什麼是合適的空間。（張寶釧）
2. 孩童年齡越小想像力豐富，活動力也強，若是長時間侷限在教室，精力無從宣洩，導致無法長時間維持注意力，難免常規失控難以管理，於是造成師生關係緊繃，若透過律動與音樂的活動，能讓孩子身心獲得舒解與開展。（黃菁）
3. 當學生閉眼或矇眼，在統一指令之下，彼此表現出來的動作有很大的差異和創造性。透過「身體測量」的遊戲，讓學生的身體感被喚出，讓他們和這個朝夕相處的環境有了一個異質的體驗。（涂維政）
4. 學生在談空間的時候，令人感動！有些東西是大人已經忘記的，但卻是孩子心中美好的回憶。這可以提醒大人們做校園空間決策的時候，可以不要那樣粗魯。校園內的許多角落都是同學間彼此關心或是情感交流的場所，

一個好的校園應該要提供可以安靜思考觀察，或是登高望遠的空間。空間與空間之間是連續的，不是斷開的，如果我們能夠看到那個關係就可以做優雅的串聯或是適當地回應。如果我們看不到關係，就會直接地將她們斷開，這也是目前我們的環境都很枯燥並且令人焦慮的原因：因為我們都將該有的關係切斷，用一些愚蠢的理由將空間彼此切斷，也讓我們天生的感官能力變弱。（林碧雲）

5. 色彩的感知其實和生活經驗有很大的關係。參與教學的小朋友對顏色的敏感度不錯，但在顏色的創造度上較缺乏。不過，他們對討論和訊息的吸收反應很強，若是再有系統的認識顏色，對於其美感的建立有很大的幫助。美感來自感知，一個環境的營造會讓老師的教學有著事半功倍的效果，而且空間也會建立學生的學習邏輯。老師應該要在生活中示範這些美是如何產生的，可以藉由教室的空間規劃讓學生明白空間的意義，透過活動體驗創造，認識美。（李昀珊）

## （二）教學經驗對美感課程的啟發

課程結束之後，研究團隊邀請顧問教學團提供觀察發現與建議，作為發展後續實驗課程的重要參考資料。除了提供教學觀察發現，也以此次課程為基礎，思考相同核心的課程設計架構。此外，會議再次檢討「美感課程的核心」，認為：

- 美感與「個人生活經驗」有關。
- 因為每個人的感覺不一樣，美感的確因人而異。但美感有其本質，經驗探索的過程以及個體差異雖然很重要，但美感不會是「只要我喜歡，什麼都可以」。美感有其內涵要素，應該可以被討論、增加、整合。
- 美感教育不是給一個答案，而是創造經驗和過程，是一種開展和啟發。

## （三）實驗教學發展之模組

### 1. 課程理念

本計畫希望突破傳統教案設計的迷思，藉由解放「老師」（先讓老師放得開／找回感覺）、「空間」（打破紙張、教室等固定範疇）、「時間」（彈性

應用上課時間)、「學習對象」(擴及社區成員以及在家自學的孩子等)的課程規劃概念,營造美好的生活情境,從生活進行美感體驗。

## 2. 執行策略：因應學校規模提出不同方法

### (1) 大型學校「由下而上」

以焦點社群為起點,與種子教師合作,開始初步的理念討論以及實驗教學,並藉網際網路媒介形成廣泛連結,傳播美感教育即時資訊,進而影響全校親師生,甚至校園所在的社區生活圈。本計畫實施案例是鄧公國小,103年度即是先與該校藝文領域教師社群合作辦理教師工作坊模式,初步建立種子教師團隊。

### (2) 小型學校「由上而下」

由校長帶領,能夠有效地動員全校親師生。本計畫實施案例為忠山國小,由研究團隊帶領全校親師生實際進行校園環境改造行動。

## 3. 教學模組

透過實際的課程實驗來研發教學方案,忠山國小以及枋寮國小的實驗教學是重要案例,計畫團隊將持續研討如何降低操作技術的門檻,將這一套以「校園美感地圖」為基礎的課程,設計轉化成各類型學校皆適用,並且能自行應變、操作的課程計畫。

「參與式環境設計與規劃」與「團隊示範教學,教師觀摩與記錄」是本團隊暫時歸納之兩類教學模組,因學校是否有環境改造計畫或工程,「參與式環境設計與規劃」又可分為兩種類型。

表 7 生活與環境美感教育實驗教學的教學模組(104年)

參與式環境設計與規劃		
類型一	教學目的	透過校園環境體檢,發想並執行實際的改造行動。
	案例	新北市淡水區忠山國民小學(小型學校)

類型二	教學目的	當校園有改建計畫時，透過參與式教學活動，讓全校師生共同討論、提出改造方案。
	案例	新竹縣新埔鎮枋寮國民小學（中型學校）
團隊示範教學，教師觀摩與記錄		
教學目的	在學校選用教材（課本）中尋找「生活與環境」相關領域單元，透過課程設計，將美感教育理念融入教學。	
案例	新北市淡水區竹圍國民小學－自強分校（小型）	

### 三、反思與建議

針對計畫執行過程發現的問題，提出初步的反思與建議：

- （一）學校的資源不均是影響教學品質的重要關鍵。因此，研發教學方案必須考慮不同條件的學校狀況。
- （二）現行教育體制裡，有「教師的教學進度」與「學生的學習進度」之間的矛盾；如何改變前者凌駕於後者、回歸以學生學習為本的教學，是所有教育政策都必須嚴肅看待的課題。
- （三）「美感教育」不能被歸屬於以「藝術」為主，而再向外延伸、跨域的教學觀點。「美感教育」是「全人教育」的基礎，總計畫論述展開的「存在美學」、「公民美學」、「生態美學」，與「全人教育」的三面向直接有關，即：人與自己、人與他人、人與自然的關係。「全人教育」是專業與通識平衡、學養與人格平衡、個人與群體平衡、身／心／靈平衡的教育，也就是如何使學生能成為一個「人」的教育。
- （四）政策檢視：教育政策的延續性、脈絡性、整合性應該被重視，以求達到最佳效益。「美感教育」與其他教育政策專案（如：「學習共同體」）之間

是否存在某些相通的理念或方法，可以更完整地規劃，或考慮不同計畫之間的合作模式。

- (五) 建議可以將美感教育推廣至假日學校、社區大學等，聯繫「家庭—學校—社區」的學習脈絡，讓教育不再只發生在校園，而是回到個人，從家庭出發並且可以延伸至畢業之後的持續進修生涯；真正落實「以人為本」的全人教育目標。

## 參考文獻

### 一、中文

- Ames, Roger T. (2002)。《和而不同：比較哲學與中西會通》(溫海明編)。北京市：北京大學。
- Bachelard, G. (2003)。《空間詩學》(龔卓軍、王靜慧譯)。臺北市：張老師文化。  
(原著出版於 1957 年)
- Heidegger, M. (1989)。《存在與時間、上下》(陳嘉映、王慶節譯)。臺北市：唐山。  
(原著出版於 1926 年)
- Wertheim, M. (1999)。《空間地圖：從但丁的空間到網路的空間》(薛絢譯)。臺北市：臺灣商務。(原著出版於 1997 年)
- 王鎮華 (1995)。《明珠在懷》。臺北市：德簡書院。
- 史作裡 (2000)。《中國哲學精神溯源》。臺北市：書鄉文化。
- 史作裡 (2014)。《讀老子：筆記 62 則》。臺北市：典藏。
- 紀剛 (1990)。《諸神退位》。臺北市：時報。
- 郭城孟 (2009)。《生態臺北城》。《自然步道季刊》，41。取自：<http://naturet.ngo.org.tw/notes/eco-taipei.htm>
- 傅佩榮 (2011)。《西方哲學史》。臺北市：聯經。
- 喻肇青 (2011)。《學校教育之環境美學》。國家教育研究院 2011 年學術論壇實施計畫「美感經驗的探索與建構—教育與美學的對話」專題演講。
- 潘世尊 (2005)。《教育行動研究：理論、實踐與反省》。臺北市：心理。
- 鄭金川 (1993)。《梅洛·龐蒂的美學》。臺北市：遠流。

### 二、英文

- Bachelard, G. (1958). *The Poetics of Space*. Boston: Beacon Press books.
- Heidegger, M. (1975). *Poetry, Language, Thought* (Hofstadter, A., Trans.). New York: Harper Colophon. (Original work published 1952)

- Merleau-Ponty, M. (1963). *The Structure of Behavior* (A. L. Fisher, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1942)
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Sense and Non-Sense* (H. L. Dreyfus & P. A. Dreyfus, Trans.). Evanston: Northwestern University Press. (Original work published 1948)
- Norber-Schulz, C. (1971). *Existence and Architecture*. New York: Praeger.
- Relph, E. (1968). *Place and Placelessness*. London: Pion.
- Sandel, M. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Taylor, C. (1992). *Sources of the Self*. Cambridge: Harvard University Press.