



# 美的轉化：校園空間裡的美感課程

黃暉珉／國立台北教育大學課程與教學研究所碩士

周淑卿／國立台北教育大學課程與教學研究所教授

師生穿上空間的外衣  
失聲退去舊有的囹圄  
眼神繡上那般的紫  
輕撫的翅  
騷動  
打得綿密的話語  
坐在這個地方  
傾盪的鞦韆  
擺動笑容來回的弧度  
飛走的蝴蝶又  
停在這兒了

## 一、校園空間為課程舞台

空間，原本即非中性。我們可以想像，如果世界全然無一物，那麼這世界雖有著廣大無比的空間，卻是個宛如真空的空間。由於人、事、物在一個空間中有所互動，由於人們的感覺、認識與體會，空間才有了意義。而空間也會因為人們的實踐活動，而有所轉型變化，且產生新的意義。所以，空間與人的實踐活動是相互建構的。人們因其活動的意向與願望而對空間賦義且賦形，而空間也使人們的活動產生新的意義。校園空間亦然。

傳統的校園空間傾向一致化與規格化，呈現「物重於人」的物化特性（湯志民，2002）；空間並非以學習的需求為優先考慮，而是著重管理與監督的方便性。加上傳統以教室作為唯一學習空間，以教科書作為主要教材的課程形態，校園空間並未展現其應有的課程意義。校園空間設計應該回到「什麼

是教育」以及「為什麼要有校園」的基本概念去思考，而不單只是簡單的教室、辦公室與遊戲場的排列組合而已（畢恆達，2004）。易言之，校園空間的規劃應當納入課程的思考與想像，讓教師與學生可與空間互動，而有所感知與體會，讓校園空間成為課程的舞台。當我們希望提升學生的美感覺知能力，在生活中感受美的事物，校園空間與課程的營造也就成為不可或缺的一環。

2008年，在台北縣的旅心國小（化名），見到教師與學生在校園空間裡進行的美的學習。

## 二、空間、體驗與美感

生態空間是最直接的閱讀文本；蝴蝶的振翅有聲音，雲的移動有軌跡，蟬褪殼裡有生命剝落的詩句。許多學校都已將生態融入課程的同時，我們早已知道要讓學生親自體驗、觀察、發現這類陳腔濫調，但是卻缺少了學習經驗的細膩度，這份細膩度在於讓學生能細緻描繪生活周遭的事物，以及用多元方式將自己的感知具像化。

在旅心國小，「螢火蟲步道」、「水資源」區等都配合著在地的資源和特色，以維護和發展生態的自然性。因地處多雨地區，學校發展了匯集雨水的屋簷、管線、地下儲水槽、水幫浦等等一套「統整的」水資源空間，提供學生一個戶外的自然教室。考量螢火蟲在城市已逐漸稀少的狀態下，利用所在地的乾淨溪流，增加螢火蟲整體生態循環的適切發展環境，輔以校內發展的稻田區進行



螢火蟲的復育工作。為讓學生有機會近距離觀察螢火蟲生態，在沿溪區域規劃了木質步

道，增加了學校物理空間柔軟度，聚集了學生駐足觀察的動機和足跡。



旅心國小擁有的螢火蟲教室，是由幾間教室改造成的室內生態實驗室，由學校老師、螢火蟲專家與校外保育協會合作經營。這是全台國小最先進行螢火蟲復育的培育室，在這裡長期孵育著黃綠螢幼蟲，展示數種螢火蟲標本。螢火蟲觀察教室收買了許多專注的眼神，這些眼神是自主的、浮流在其中的空間經驗。此外，學校出版「螢火蟲專刊」提供圖文鑑賞，讓學生在體驗過螢火蟲生態空間後，再參照書本的知識。對螢火蟲有興趣的學生會在螢火蟲教室裡進行解說員的訓練課程，在各種結合社區的校內外活動，可以聽到這些小小解說員對於自己擔任這個角色的使命感。從他們回答著「超喜歡的！而且不是每個人都能在這邊咧，很難得才能得到這個機會」、「每個禮拜二和禮拜四定我們還會在螢火蟲教室那邊照顧螢火蟲喔」（黃暉珉，2009）的語氣中，我看到了他們的自信與期待。

大自然裡的知識本應從自然中學習，即

使不知道名字，卻因為多次的接觸，而能領會生態裡各種生命存在的特色，如果僅在課程裡預先置入那些已命名的生態現象與名詞，學生並不能深刻的體會。就像是經歷過不斷考試過後的心態，失去追尋原本既有的探索旨趣。

另一個學校空間發展重點，即是生態步道的設計。在學校空間裡最常看見的即是有著長長步道的走廊，但那是封閉的空間，是框起校園的生硬線條，僅是通往教室的走道。旅心國小將空間拓展到一間間由教室堆疊而成的「封閉城堡」外圍，配合著學校社區環境裡既有的溪流優勢，將河川附近的生態引進，並將生態保育納為規劃的重點。旅心國小的螢火蟲步道，結合生態，讓溪流有了新生命，學校更可以成為社區參與生態保育的核心。

螢火蟲步道上，學生的身影時現。下課時，有學生在這裡觀察溪流最近有什麼新的鳥類飛來，興奮的向老師回饋自己的發現。



寫生課不再是坐在操場、大樹下，而像是走出校外，沒有空間界線的寫生。大自然的寫生，用畫框也框不了它的無窮，但至少學生在寫生的時候，眼界是無窮的。在這裡，學生對於在這裡寫生的記憶是印象深刻的，正

在寫生的學生有著置身自然的投入，在教室裡回憶起曾經在這裡活動的學生，對學校這個地方有著喜愛的共鳴。「投入」與「共鳴」，即是美感經驗最真實的內涵。



學校裡的外圍生態步道是延長的，隨時都可以站著或坐在步道上沉澱心靈。在與學生的對話中，發現這個步道是學生最喜歡的學校空間之一，因為這裡帶給他們許多接觸生態的機會，讓他們向人介紹令他們引以為傲的特色。到了晚上，還有許多學生與家人到這裡尋找螢火蟲。步道的延伸，拓寬了學校的空間，邀請了許多主動參與的外來訪客，更拓展了正式課程之外的教學與學習視野。

學校環境的規劃和設計考量了「在地性」與「原生性」的永續發展，而這樣具有

美感的空間加入了課程設計之後，也就成為美感教育的場域。在課程的規劃上，校長與行政人員會對校園進行長時間的觀察，探索校園裡的生態，包括鳥類、昆蟲類、生態池裡的水生植物等；再來，種植能吸引蝶類、昆蟲的植物，以及生活常見的植物，如甘蔗、空心菜、木瓜、楊桃、桂花等。這些除了可以豐富校園生態外，也將常見植物移入校園，成為學習的教材，以利日常生活的「常識」轉化為「知識」。常識，是每個人接觸的知識表象，然而，知識需要更富有意義的學習歷程。



校長常常會在不同的地方定點觀察校園，以每個角度去體會校園。在親自發展和維護校園每個生態角落之後，校長也會透過各種機會，帶領著老師先行做一趟校園生態之旅，讓老師們知道生態的「最新動態發展」，帶動了老師們在教學上可立即利用校園空間的機會，讓教學融入隨手取材的生態素材，走出教室之外，代替千篇一律的課本。老師在其中也可以重新看待原有的教材，而不讓教材牽著走。

有些低年級教師讓學生透過生活課程裡「吹泡泡」的體驗，延伸吹泡泡一個簡單的動作之外，更進一步藉著課堂結束後的老師引導，回憶起泡泡掉落到學校哪個地方，以及透過想像的討論，「如果你是泡泡，最想飛在學校的哪地方？」等等回想與想像式的對話，不流於「玩了就算」的經驗。課程的單元主題愈簡單，愈能發揮教學的豐富性。將學生手拿一致的泡泡罐，轉化為讓學生到校園用不同的吹泡泡方式，觀察泡泡飛翔的方向以及掉落在校園哪個地方，帶出另一種認識學校的角度。再者，有些老師也透過分組方式，讓學生用「相機記錄」學校的生態，拍下校園最特別以及所有他們能發現到的生態，再帶到教室進行分享與討論。學生透過相機的眼神是專注投入的，老師如果開放課堂為學生自由觀察的時間，他們會比下課更為投入與興奮。

低年級的學生因為吹泡泡、攝影這個活動，更增加對學校環境的印象。學生對於印象最深刻的課程是吹泡泡，因為「泡泡的飛舞讓整個旅心小學變得很漂亮」，「因為吹泡泡的時候在樓下小朋友，抬頭看見泡泡感

覺很開心的樣子」課程的無限就在藉由簡單的、日常的教學媒材，也能因為學校的課程體驗而有不同的觀感。另一方面，用相機記錄的中年級學生，也因為相機所累積的學校生態影像，是透過自己看見、選擇、記錄、對話的過程，也成為自己學習檔案中的動態歷程。學生對於自己所拍攝的影像是珍視的，也因老師亦會提出「這是誰拍的？」「為什麼要選擇拍攝這個？」作為課堂的分享與回饋。

旅心國小的老師主動與校園空間裡的生態是建立積極的互動關係。對於學校的生態，教師也投入植栽，以及對校園生態發展的討論。由於參與，對於校園不再只是「人與物對立」的觀看角度，校園空間因而產生了新的意義。由於教師體驗到新的意義，就會影響著希望學生也可以用心體驗學校環境。「教學不就是這樣？」的固著想法開始改變，教師也開始邀請學生加入對校園空間之意義與美感的體驗歷程。體驗本是隨時隨地的，如同感官是永遠開放的狀態，只因為封閉的空間、限制性的要求，使得體驗和感受總是在預定範圍之內，難以越界和跳脫原有的觀看框架，就慢慢消磨了人的好奇心與敏銳度。教師是教室裡的引導者，教師與空間如何互動，影響著學生是否能夠擁有更多學習經驗的認知與體驗方式。空間被再利用者看見，學生也因為空間而開始看見自己最親近的學校。

師生在學校生態所扮演的角色同為觀察記錄者，將平日發現的生態轉化為教學素材，以「老師今天發現了…」代替「打開第幾課…」的課堂序幕。由於過度依賴教科書及各種便利性之輔助教材，長久之後，教師



有了依賴的心態，就會讓教學的慣性更加根深蒂固，讓思緒成為「本來就是」的斷然思考，失去了開放的心態。然而，體驗也必須憑著開放的心態和學習空間，以配合生態本質的複雜、無法預測的方式，開放學生自主學習的機會。在生態體驗的過程也是充滿不確定性的歷程，不確定才有更多發現的空間。藉著師生同為校園裡探索與發現者，在校園裡已知的、驚喜的、尚未命名的生命，成為帶進教室裡對話的開始。

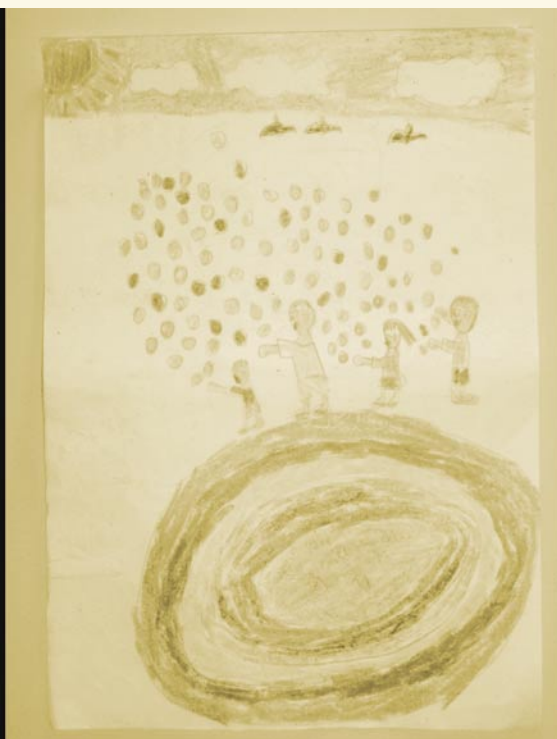
### 三、空間意義感的建構

空間，若以素樸的原始概念來說，它是空白的、需要被開創的，需要有具體的事物、行為使空間產生地方的意義。校園空間的意義是建構的，而非本有的。然而，在學生一進入校園時，學生守則裡卻已規定了太多空間的使用規則，限制了學生對於校園空間的想像。在既有的空間規則下，學生只要帶著書包走入走出，學校的空間不是「屬於自己的」，這種「不屬於」的冷漠情感，使得學校環境經常被破壞。例如廁所的門換了又換，或許也因為人與空間之間沒有情感關係。學校考量廁所的門老舊、常受破壞且顏色冷硬等因素，改以師生漆畫創作的過程，為學校廁所的刻板印象「開了另一扇門」。

廁所門板的創作主題加入了學校生態的特色，依蝴蝶、蜻蜓、蟋蟀等等主題，利用各種隨手取得的媒材，彩繪廁所的門，讓每一面廁所的門有不一樣的視覺效果，學生也因參與彩繪的歷程而加深了學生對學校特色的認識。廁所空間成了創作的小天地，也由此獲得新的意義。一個美好校園不僅應有很

好的綠化環境，而且尚應有許多凝聚生命共同體的和凝固共同記憶的「地方」（胡寶林，2006）。廁所彩繪的特色，成為共有的學校議題；彩繪過的廁所，成為具有學校共同記憶的地方。除了廁所空間改造產生的議題，促進了學校中人與人的互動之外，對空間認知的差異化，也是提升學生對空間認知的途徑。「差異化」包含了區別自己學校和他校的差異，以及對空間好惡的差異。前者所指的差異是聯繫學生對於學校的認同與歸屬，後者則存在於學校的空間感知裡，使學生發展出對空間主動改造的美感能力與實踐性。當學生置身於開放空間裡多元的認知素材中，有了多樣的選擇，才能增加學生區別差異與歸納思考的感知能力。

空間與人的意義建構，有賴情感成分。傳統的學校建築空間採取一致的途徑，多以理性為出發，整齊一致等同利於管理。然而空間透過人的轉化，跳脫「觀看—被看」的對立，加入參與的情感，能以文、以畫、以肢體、以音樂來呈現，空間的意義就成為流動的。學生對於空間的感知與表達，並不能封包在齊一性的學習與評量裡。就像旅心國小裡的學生對於學校的彩虹操場，表達出「我喜歡我們學校的彩虹操場，那是我們學校跟其他學校最不一樣的地方」、「在上面跑步感覺心情也跟著好起來」、「不喜歡以前的操場是暗紅色的」、「好像在彩虹上面玩一樣」（黃暉珉，2009）。透過他們傳達「喜歡」、「不喜歡」、「愉悅感」、「好像」的語句中，感知在空間中被提醒著，情感也加深了其對事物賦予意義，以及美感判斷的能力。



空間的布置並非將「大量採購」的物品放置其中就形成意義。校園營造也是城鄉中公共藝術的一環，結合具有當地特色的彩繪，「特色」，在校內應成為學生對話中的故事，才使得特色生根。空間有了意義指標，學校的能見度強化了認同感的聯繫。特色也因為在這裡的人與地有了深厚的關係，延續了發展學校其他地方的相關特色。例如在學校圍牆的壁畫也將螢火蟲、民俗社團特色、來校參訪的保育專家珍古德奶奶等等，發展成為認識學校歷史的故事牆。來不及參與這些歷史的學生，也能因為故事壁畫的流傳，延續與連接現在他們所能體會的校園環境。特色透過人與人的不斷的交流而有延續的溫度，校園角落的故事也因為師生主體的相互對話而有了豐富性的敘說基礎。

在學校新舊空間的歷史，帶給學生空間

生命的連續感，這份連續感成為學生對於學校感知的另一種方向，地方與人成為歷時的共同體。學校是既有的地方，而學生必須用探索、自主參與、對話機會去對學校地方的發展，循著情感的脈絡復以連接此時此刻能感受到學校的成長，去感知學校環境。教育如生長，就像小孩在綠色、棕色或白色的空間中長大，在沙、泥土、石頭或沼澤間行走玩耍…，因此小孩便認識了自然，而且培養了決定所有未來經驗的知覺基型（Perceptual schemata）（施植明譯，2003）。從學校空間意義的建構中，讓學生與學習之間也可以透過空間中的意義，得到對於學校空間裡的心理圖像。心理空間的圖像，因為自己曾經在學校的某個喜愛的地方有過的行為而特別深化。例如有一位學生說到自己對畫冊的珍惜，「它在我以後離開這裡，可以回憶這裡



的一些事情。」因為畫冊裡有自己在校園裡撿起的花瓣，有每堂課在校園裡的感受回憶。一張畫、一瓣花，學生就能像毛線球般拉扯出校園裡編織不完的故事。空間所建構的意義感，養成學生對空間的敏感度，帶出校園之外，成為持續建構對其他空間的改造與賦義的心理傾向。

從校園裡既有棲地的自然生態，到螢火蟲觀察教室裡的完整觀察與記錄，空間的巨觀與微觀，既有的與再創的，根植於人的參與，成為有意義的地方價值。空間像是一件流動的藝術品，因為人們參與空間的對話，建構校園空間更豐富的意義，帶來更多充滿感知的學習反應，而不是空洞的、冷漠的、反覆的操作練習。學生在學習環境裡讓感官有了甦醒的契機，才能伸展對美的觸角，且空間與人蘊含的意義是相互建構而成的。

#### 四、空間與課程的無限可能

教師有一種任務是向學生表達一種感知和情感的熱情，把每一次看到的顏色都當作是第一次，把顏色當作動詞而不是名詞來體驗。課程作為美學文本發揮了揭示的能動功能，向學生揭示新的可能，也就是日常生活中他們未被知覺的東西（鍾啟泉、張華譯，2003）。

校園空間的營造並不止於美化；「美化」往往僅就於對環境之物所進行的整體維護。然而透過了教學的轉化，就不僅是像維護市容那樣，規範人們不隨地丟垃圾的消極方式，而是把學校每處空間都當成是一本故事書來閱讀。學校空間裡的人、事、物都是流動的狀態，學校的特色也必須透過老師的持續介紹，學生的持續親體探索，學校的在地性特色才能被這些擁有說故事能力的師生，延續校園每個角落的精彩故事；尤其，說故事的能力必須擁有豐富的素材和對話的機會，這些素材來自校園空間、人與人的平

等對話以及生態的開放性，讓每個人都是有故事的人。在說故事的同時，也代表著對學校的認識，並且這些故事裡有他校無可取代的特色，持續有感敘說那份自己與學校的故事，認同感與歸屬感油然而生。

學校應是一個讓學生有感覺的地方，這個感覺也是美感所訴求的自主持續的生命力與追求質感的生活。校園空間儲存我們對於教育相關的圖像，反應著對教育的既定印象。是以，在每次完成課程的學習經驗之後，那份經驗即使不是正向的情緒，也是一種有感的反應，像是從「我不喜歡學校」的反應中，透過改變學習環境一角的開始，喚起存在於小孩最初的那份好奇心，有了好奇心、驚喜感的學習，即使有太多無法改變的例行作業，也能在學習圖像裡有了專屬的深層記憶。

學生「印象深刻」的經驗是記憶裡還能擁有細膩情感的反應。學校空間從對立的客體看待，到參與其中的轉化，空間的生命被啟發，老師藉著各種「發聲」教材，帶領著學生進行長期的探索、觀察、記錄的對話，課程經驗也成了學生對於學校的認同，也開始替學校說自己與學校有關的故事，將原本無感的、粗糙的教育圖像漸入獨有的學習經驗。空間好似「帶著走的外衣」，因為學校有著生態的豐盈，使這個地方有了生命的延續和故事的閱聽。當學校的規劃皆朝著生態多樣性發展的同時，生態存在的空間與美感意義，有著更多無法預測的變化性和驚奇感，即使師生捧起即使乾癟的、缺角的果實，也能體驗一次生命的完成。

空間會說話，蝴蝶也會停靠，然後圍繞在不斷對話的師生；空間與人彼此看見，校園故事才會延續，美感的無形即因真實獨有的經驗而啟動了學生對生命美感的追求。學生對校園空間存在關心的、敘說的、有感的、對話的持續實踐，也是對自己生活世界瓦解冷漠的表現。



## 參考文獻

施植明（譯）（1995）。Norberg-schulz著。場所精神－邁向建築現象學。台北：田園。

胡寶林（2006）。公共藝術空間新美學。台北：藝術家。

黃暉珉（2009）。旅·心的走法：尋找校園空間裡的美感課程。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版。

畢恆達（2004）。空間就是性別。台北：心靈工坊。

湯志民（2002）。台灣的學校的建築。台北：五南。

鍾啟泉、張華（譯）（2003）。理解课程（上）（下）。北京：教育科学出版社。