

本土（化）教育的另一個出路——

「村」的「氛圍」與「尊嚴」做為教育美學的入口

An alternative of Indigenous Pedagogy:

The Atmosphere and the Dignity in the Village as the

Entrance to Aesthetics of Education

林民程*

台北縣鶯歌國民中學社會領域教師

matt5923@yahoo.com.tw

摘 要

本文企圖在具有基本教義性質的本土化教育與具有公民行動性質的在地化教育之間建立一個可能的銜接點。從「村」的「氛圍」與「尊嚴」之論述出發的本土教育，期待以村的氛圍來形塑學校與村落中「美學的權力機制」，在都市化嚴重的工商業社會與被升學主義宰制的學校文化中，重建人與物的尊嚴。本文以學校工作現場的隱闇（默會）知識作為組織與分析要點，去建構在在地化教育之公民論述之前，更有原味、更有動能、更有精神意義的論述，以求對公民行動有更大的啟發與助益。文末以萬里國中以往所推動的「社區有教室」課程作為說明。

關鍵詞：氣氛美學、生態美學、鄉愁、社區有教室、隱闇（默會）知識

Abstract

This article attempts to build the discourse for connecting indigenization education which based on Taiwanese essentialism and the localization education which based on civic participation. The discourse about the atmosphere and the

*台北縣鶯歌國民中學社會領域教師/前台北縣萬里國中教務主任（2005-2008）/英國巴斯大學（University of Bath）教育政策與政治經濟學哲學博士。本文感謝多年好友兼良師余安邦教授、周延霖老師與陳健一老師的指正與建議，使本文更臻於善。

dignity in the village, which partly derived from Gernot Böhme's Atmosphere Aesthetics, tries to construct the aesthetic power mechanism in the school which is often ignored during the program of educational reforms in Taiwan.

Keywords: atmosphere aesthetics, ecological aesthetics, nostalgia, The Classroom in the Community, tacit knowledge

行政院於今年（民國九十七年）七月發布了國民中小學本土教育要點（教育部，2008），此種宣示，政治上的意義大於實質上的意義。要點內容包括了「增進本土文化、環境與人文特徵認識，並培養保存、傳遞及創新」、「培養本土活動興趣，激發學生愛家、愛鄉及愛國之情操」、「培養本土問題意識、強化生態教學與國土保護知能，養成主動觀察及問題解決之能力」、「尊重多元文化，促進社會和諧」、「培養本土語言聽說讀寫之基本能力，有效應用本土語言」以及「提升欣賞本土文學作品能力，體認本土文化之精髓」等。這些要點除了重新揭示最初在2003年民進黨政府對本土教育的期待與落實要點，最大的意義在於本土化議題即便在政黨輪替之後，亦具有深厚的資本與動能來持續此一議題的發展。

「本土化」的概念是在1990年代初期解嚴之後環繞在反對運動的諸多議題之一。這些議題中，與本土化較相關者包括了去黨國霸權、社會民主化（包括反父權與男女平等）以及主權獨立等議題。當時的教育研究者也曾運用了Althusser, Gramsci, Foucault, Habermas和Bourdieu等人在知識社會學與文化研究的理論去解構國家與人民（在教育方面）之間的關係；他們批評以往國民黨的霸權支配了整個社會與教育文化，以及對主體認知的誤導（馮朝霖，2002；王錦雀，2001；莊淑琴，2002；黃武雄，1995；Pan & Yu，1999）。

所以「本土化」一開始便披上厚重的政治外衣，在扁政府執政晚期，這個詞語逐漸帶上了污名化的性格。此概念一方面它成為本土化運動中政治發展的終極目標，一方面又成為政治鬥爭的工具：它被用來區分誰是本土、誰是非本土，而用以掘取政治資源。在2000年第一次政黨輪替之後，「本土化」就變成了政治正確的指標，其後卻在政治經濟問題叢生下，本土化運動被操弄成藍綠陣營分水嶺，於是開始披上了分裂族群的污名。是以本土化教育在不同政黨執政的縣市，也遇到了不同的助力與阻力。

壹、「本土化」的三層意涵

在臺灣，「本土化」一詞通常具有三層意義：一是主體性的追求、一是鄉土文化的再現、一則是做為政治上以主權獨立此一政治議題為核心對何謂「台灣人」（或「新台灣人」）所做的建構。就主體化的追求而言，「本土化」一詞涉及某一特定空間之相關意涵與關係的啟動；某一特定領域下，自主性行為的肯定、型構與展現（葉啟政，2001）。它對此空間周圍的權力進行解構，試圖（持續去）建立一個相對合理的權力運作機制。

基本上「本土化」是後殖民主義在社會實踐時所持的觀點。如後殖民主義的代表人物薩伊德（Said，2003）在《東方主義》一書中所討論的：

透過一些學說（doctrines，又有原理、教條的意思）與論文所闡述什麼是東方或東方的【人、事、物】，東方主義便「學術地」（此引號為譯者所加）存在這些論述之

中。[.....]東方主義是一種立基於本體論或知識論上的思想類型，用以區別何為「東方」與（大部分使用的情況是）何為「西方」。因為為數頗大的作者，包括詩人、小說家、哲學家、政治學家、經濟學家與帝國的管理者們（imperial administrators），在發展其關於東方、或東方的人們、習慣風俗、「心靈」、命運等等議題的理論、戲劇、小說、社會描畫和政治論述時，便先入為主的採取一基本的東方與西方的區別立場。[.....]它（指東方主義）「是（is）」----- 而非「說明（expresses）」---一種意志或意圖，一種想要去理解，有些時候是去控制、操弄、或甚至是兼併（incorporate），什麼是【我們西方】完全不同的世界（Said, 2003:2-12）。（說明：括號【】內的字為作者所加）

內容即是說明在西方社會所定義下的「所謂的」東方社會，是有利於西方社會「去控制、操弄、或甚至是兼併與西方完全不同的世界」。本土化的意涵即從此點上做延伸：在西方文化霸權下、黨國霸權下或資本主義霸權下所定義的台灣社會是有利於這些霸權去控制、操弄、或甚至去兼併台灣本土社會，所以本土化就是在反這些霸權，重塑一個意識自主、行為自主的台灣社會。這層意義的實踐便如同余安邦（2007）與林秀珍（1999）等主張的對國外重要之教育理論需加以反省批判，以求適當的定位與借取。

第二層面鄉土文化的再現主要是本土化的落實面向，包括制度層面上母語教學的落實、小學與中學社會學科中關於台灣史地內容的增加、重要考試（如國考或基本學力測驗）台灣史地題目的增加、以及關於高等教育中原住民族群與語言、台灣研究、客家文化研究等相關系所的成立；在社區層次上關於地方文史工作室、社區發協會、地方政府所發展之特色產業促進觀光活動，例如宜蘭童玩節、金山的甘藷節、屏東的鮪魚季、西海岸各縣市的媽祖遶境、或關於放天燈、搶孤、烽炮等傳統習俗的再現；在娛樂層次上、關於閩南語、客家語、原住民語等電視節目與電影的增加，以及在八點檔與九點檔連續劇、甚至卡通的配音逐漸還原國、閩、客語在台灣現存生活中實際使用比例，使具有鄉村性格的人物活靈神現在電子螢幕上，例如民視一系列的連續劇或新近電影「海角七號」；在學校教育中關於鄉土教材的發展與鄉土教學、社區學習活動或海洋教育等等。這些是鄉土文化的再現與再創造。

第三層面是政治中關於主權獨立的議題下，有關台灣人與新台灣人的論述。其內容光譜從悲哀的台灣人、悲情、外來政權、過客、禁止台灣的人民說河洛話、客家話，禁播布袋戲、霸權中國、武力併吞、焦慮、民族主義、偏狹的省籍意識、福佬沙文主義、希望、期待、跳脫舊有的統獨思維、族群融合下的台灣人、新時代台灣人的使命、藍綠之爭、省籍族群動員、煽動的語句、誇張仇恨的政治語言、人民的選擇、人民的勝利、人民的正義、「是呷台灣米、飲台灣水的台灣人」、普世的永續的民主主義、封閉的破碎的民族主義、公民意識、社區意識、虛構的民族主義、認同土地、台灣優先、認同民主等等（新台灣人文教基金會，2008；向陽，2008；台灣總統網站，2008；廖志恆，2002）。一開始臺灣人/新台灣人還不是什麼有系統的定見或論述（張茂桂，1999），但在往後的幾次總統大選，候選

人們都不得不去回應這個議題。因其政治上的意涵遠超過教育上的意涵，我們在此不擬深入討論。但筆者指出本土化會具有此種台灣人與新台灣人意涵的理由在於任何對本土化教育中主體性意涵或鄉土文化重現意涵的討論，都會有「自動化」的管道通往台灣人/新台灣人的「三稜鏡」（或說是政治論述機制），而散射出從悲情、藍綠、人民的勝利、到族群融合等等光譜出來。當我們在從事與檢討本土化的論述時，不得不去警覺此種被政治「工具化」的理性。

與「本土化」相近的語詞是「在地化」，但「在地化」比「本土化」一詞更具有政治上的包容性。一般來說，「本土化」與「在地化」在英文裡共享同一個單辭“Localization”，但是弔詭的是「在地化」一詞幾乎完全脫離了台灣政治中關於台灣人與新台灣人的論述，而變成了與全球化相對之公民社會下公民行動的主要術語。這一點可在網路上的搜尋軟體分別輸入「本土化」與「在地化」二詞，便可發現兩者在台灣政治上與社會科學上的不同「意指」。究其原因，應是「本土」二字所具有的草根意味，讓他同時又具有英文“indigenization”字詞中所具有的「土產的；土著的；本地的；生而俱有的；固有的；內在的（Yahoo!奇摩字典，2008）」意思，也因此具有些許的排他性意味。而“Localization”則是指向一個區域內之活動，並無政治上的排他性。是以「在地化」是可以包容「本土化」的後設語境，也可以作為本土化教育上免除「政治工具」干擾的問題意識的思考起點。

不過本文無意排拒「本土化」，相反的本文意圖投放本土化與全球化之間對話的踏石；這個踏石就是「在地化」。我們借用 Giddens (2004) 的結構化理論 (Structuration Theory) 來進行說明。

「本土化」（自此以英語的“indigenization”作為語源）的語境涉及在地行動者的「本體性安全 (ontological security)」。它呈現出了行動者「對所處之自然與社會世界的信心或信任，也包括了自我認同與社會認同這些衡量基本存在的要素 (Giddens, 2004: 375)」。因為「基本教義」對基本存在要素的強烈認同感，因此我們論斷本土化乃具有基本教義意涵。「在地化」的語境除了具有本土的意涵外，還涉及對主體在場、日常生活途徑、區域性的、自然而然的實踐性、因地制宜性與常識性 (林俊男, 2000)；不過雖說它具有自然而然的實踐性與因地制宜的常識性，在地的行動者並不是只依常識行動就可以永遠無風無浪，因為在地的行動者常常會受到全球系統的擾動影響；例如石油、糧食危機及美國次級房貸案所引發之危及個別行動者的經濟危機。是以在地與全球進行系統整合或權力對抗的過程中，存在著一個「區域化 (Regionalization)」的力量，使得行動者所處的不同互動場所之間或之內在時間上、空間上，或時空兩者上產生差異 (differentiation) (Giddens, 2004: 376)。這種「差異」的產生不論是有意圖的或非意圖的，都需要有在地化的論述來為行動者的既存的或變遷中的行動做解釋，並規劃下一步行動。

具有「本體性安全」或曰「基本教義」性質的本土化要如何透過一個尚未被

政治污名化的「在地化」力量來與全球化作辯證呢？又本土化教育在面對「區域化」力量致使不同場所在不同時空產生差異、分化時，要如何才能不至於使行動者陷入疏離狀態，而能持續自由的追求主體化？我們認為這必須從「本土」二字的語境進行理解。

台灣社會中的「本土」二字事實上帶著濃濃的鄉愁。而「本土化」就是一種對鄉愁（nostalgia）的回歸、對本源地的持續找尋。在快速變遷的人類社會裡，常常見到的是物換星移、滄海桑田、人事已非，因此對鄉愁的回歸常常就是尼采（2007）所說的「永遠的回歸（永劫回歸）」。這種想法類似卡繆（Camu）所描述希臘神話中的故事：西西弗斯（Sisyphus）因為觸怒了宙斯，被罰由山下推一塊大石上山；但是大石一旦到達山頂，大石又會自動滾下來，於是西西弗斯只好重新努力推石上山。鄉愁的回歸類似於西西弗斯這樣與命運做永恆的對抗，儘管你放棄或是怯於面對命運，但命運依然會重新降臨你身上逼迫你去面對。是以「本土」二字又常常帶著濃厚的「悲情」性質。

在鄉愁的濃郁氣氛下，總隨之浮現的是台灣原初的自然世界。台灣過去五十年來快速的工商業成長犧牲最大的恐怕是人與大自然的合諧關係。廣大的田園變成了都市，可以「摸蛤兼洗褲」的田邊水道變成了臭水溝，故鄉的林蔭小道為了拓寬成大馬路而砍伐了蔓延數公里的高大路樹，為了蓋房砍了具有社區精神象徵的大樹。原本清晨充滿霧氣的田野在地下水狂抽與地表大量水泥化下已不在有這浪漫神秘的面紗。所以因為鄉愁所帶領出來的，除了峰迴路轉的人事歷史情結、純樸的村民情愫，還有原始的常民的大自然風貌。

在台灣社會裡，鄉愁隱含著「村」的「氛圍」與「尊嚴」。有一首兒童歌曲最能勾起我們的鄉愁：「我家門前有小河 後面有山坡 山坡上面野花多 野花紅似火 小河裡有白鵝 鵝兒戲綠波 戲弄綠波鵝兒快樂 昂頭唱情歌（我家門前有小河）」其背後的意義是大自然下的田園生活樂趣，首先它引起了大家強烈的生活感覺，其次歌曲中影像在紅色（野花紅似火）與綠色（山坡、綠波）的強烈對比下，由視覺引起的強烈情愫，小點白色（白鵝）在強大綠色（綠波）的映襯下帶給我們輕快跳動的音符；第三，「戲水、快樂與情歌」則是由聲音引發的屬於人性的強烈情愫。從這首歌中，我們可以分析出三大重要的元素：首先是「村」的語境：一個少有工作與人口壓力、簡單樸質的生活樣態，有著與世無爭、安居樂業、與大自然調和的自主的生命基調。其次是濃郁的「氛圍（atmosphere）」：人的感情在這個場域裡四處紮根。第三是空間的「尊嚴」：家門、小河、山坡、野花、白鵝各有其適當的位置與色彩排列，可獨立，可相映，卻又自在、自然。隨即我們將進一步闡述「村」的「氛圍」與「尊嚴」乃是由具有基本教義與悲情特質的「本土化」，往具有公民行動性質的「在地化」擴散與滲透的中介載體。

貳、「村」的語境

「村」的語境會帶出家鄉、鄉下、部落、離城市有點距離、田園、自然生態豐富、農夫、漁人、獵戶等等人為生態空間與人的活動的意涵；它可以藉定空間與俗民活動。「村」的意涵的重現，是過去台灣本土化教育，尤其是其中的鄉土教育的核心。過去台灣在校園中的本土化教育，也常常是在鄉愁的再現上打轉。例如將課程帶到地瓜、老樹、廟、海產、小吃、老街上面，讓小孩子回味以前大人的生活。但是這種再現，常常只是回應國家觀光與商品市場的發展現況，使得某些課程變得淺薄、即興、發展性弱、大拜拜（林民程、余安邦、王玲，2003）。況且，有些本土已存在之人、事與物未必就是好的。例如過去充滿雞糞鴨便牛屎的鄉村步道、老鼠四竄、蒼蠅屎結滿電燈電線的土塊屋（土角厝）、霸道的父權（或祖權）、祭拜中的燒金紙、佔馬路來辦婚喪喜慶、賣哭的孝女文化、嚼檳榔吐檳榔汁的習慣、或是在台灣人死埋葬之地是否太過凌亂、或是在飛機上大聲喧嘩的台客旅行文化卻少有人在本土教育中加以批判。因為鄉愁的「回溯機制」自動把不好的事物過濾掉、並且自動美化了他們，使我們在談鄉愁時常談好的，少談壞的；談到壞的，卻也還意猶未盡（例如在「海角七號」中的角頭政治、粗話、不戴安全或戴安全帽不扣帽帶騎機車、責罵警察「為什麼只抓我不抓別人」、茂伯對孫子的父權態度、電子花車等等這些為公民文化所拒斥者，卻令我們回味無窮）。因此，我們不必把本土擺在極神聖的位置，而是一種批判性的態度與精神去貼近本土（林民程、余安邦、王玲，2003）。在2008年是可以對自2000年以來的本土化教育給予檢討，錯誤性的課程發展策略必需修正。同時也要問在現場工作的教師有了什麼改變？學校產生了什麼改變？社區呢？更大範圍的社會與國家呢？我們需要怎麼樣的本土化教育老師？我們以為本土化課程的發展不只是「村」的意涵的重現，而是同時帶著「村」的語境去面對當代的問題，那又是一個帶著批判與創造的轉化過程。

「村」的「氛圍」與「尊嚴」可作為本土化教育向在地化教育移動的發展策略之論述。它首先以「村」的語境來界定全球化或系統性議題的「區域化」範圍，例如當前全球與中央政府所推動的永續發展議題而言，當他在一個學校落實時，它處裡的空間不可能過大，所以會以一種半想像、半實際的「村」的空間為對象，並開始與這個村內的鄉土民情作對話：有歷史的、有生態的思考軸線，它可以挑選永續發展下的子議題如溼地、節能減碳或魚路古道的重修與維護作為發展軸。更且這組意象在說服學校教師共同來討論課程時，比一些教育與課程理論更好切入。在在地化的公民行動論述中，「村」便進入了「社區」的語境，這是本土化向在地化的第一層過渡。

叁、「氛圍」做為人為形塑的美學能量載體

「氛圍」是一種「之間」；它存在主體與客體之間、存在形而上與形而下之

間、在隱而未顯與具體呈現之間，在「幽」與「明」之間；以中國哲學中「氣論」中的神-氣-形三者關係來說，氛圍就是「氣」，「氣」是「神」與「形」的「能量載體」（何乏筆，2003；2007）。「氛圍」不是在人為之前的存在，而是一種可以人為形塑的存在；在鄉愁的氛圍裡，一些回憶的形象已經去蕪存菁，所以我們會忽略了存在原鄉中的惡習。而作為鄉愁展現下濃烈的氛圍，因具有自動「去蕪存菁」的「追憶機制」，因此又具有美學深度。所以鄉愁下的氛圍，是一種可以人為形塑的、美學/能量載體；一方面它可以如「神」一般充塞於宇宙之間，一方面它有可以有「形」的具體化為有意義的路名、墓誌銘、路標、拱橋、隧道、神廟、小丘、聖山、深河、清瀑、春雨、巨樹、老街、花叢等等。

其次，「氛圍」做為人為形塑的美學/能量載體，行動者開始會以「村」的隱聞（默會）的知識（tacit knowledge）作為紮根的基礎；隱聞的知識是美學工作者的知識狀態與知識類型——他們的知識是在工作過程累積而成的，它並不是理論化的知識（Böhme，2003）。「氛圍」形成的內容包括行動者以「現象學」方法對自身與週遭生活進行整體性關照，並以田野調查來追憶村人似水年華的鄉愁，並持著批判的態度來面對村民的惡習與醜陋，或面對特殊的歷史事件，同時去修正村民與週遭生活的倫理關係，並於諸種活動中呈現或確認村的精神世界。例如學校開始邀請專家來對談談，以一百年或二百年作為學校與村發展的時間軸，請生態的、建築的、歷史的等等相關專家提供學校與村最適合的發展方向；並開始將一些有價值的想法與作法與村民或學生分享，交換心得與經驗，也可以拜訪村裡有影響力的大老尋求共識，重新肯定村的發展精神；會有點敝帚自珍，但又非夜郎自大。透過志工隊的形成來維護與保養濕地或古道。在在地化的公民行動論述中，「氛圍」便進入了「文化資本」與「社會資本」的語境，這是本土化向在地化的第二層過渡。

肆、「尊嚴」：人與大自然最適切的倫理

鄉愁的「追憶機制」又會自主的呈現出人與大自然最適切的倫理關係：尊嚴。「尊嚴」就是給出一個空間與時間，讓物所以為物、讓人所以為人、讓神所以為神、讓天所以為天、讓地所以為地。Gernot Böhme²⁶（2003）認為：

當代生態學僅止於技術性與知識性的研究，卻忽略了人的感覺與感受，是許多環保法令的執行無以為繼的原因。所以 Gernot Böhme（2003）提出了「氣氛美學」，主張「自然本身不是追求的目的，而是以 humanized nature 為目的。人為與自然並不是對立的關係，而是一種微妙的辨證關係」。……他對比了法國園林與英國園林；他認為法國園林充滿了人為修剪的欲望，樹木花鳥都是對稱的、幾何的，這展現法國人對理性主義的崇拜，這種科學化自然觀下的園林，不是用以被欣賞的，而是被思想的。在

²⁶ Gernot Böhme（1937-）為德國哲學家。

此，人與自然兩者之間呈現一種緊張關係，天天整理，不斷修剪，出自於法國人無法包容自然發生的心態。……而英國林園是一種 art with nature，是一種順其自然的藝術，維修的部份很少，在設計之初即預想樹木成長後的效果，所以剛建好的英國林園並不美，需要經歷二三十年的時間才能成形（何乏筆，2003：34-43）。

是以鄉愁下的「尊嚴」既不是叢林莽生的野生自然，也不是充滿幾何學與工具理性操作下的工整林園，而是介於兩者之間天人自得又生機磅薄的人為自然生態。

村的「尊嚴」乃以生態美學論述作為基礎。此處的「尊嚴」並非著重在公民社會中的人權尊嚴，而是關照各人種與物皆作為地球生態系中的一員所應享有的尊嚴。因此它要求對大自然最具有支配慾與支配力的人在將自然空間化為人為空間時，不將只是對土地原貌的還原與發現（李謁政，2008：46-47），還要形塑各種空間與內容的尊嚴，並維護人與萬物的倫理。因此學校在本土教育上會去處理土地倫理²⁷、生態與人為空間的倫理，內容包括了行人的路權、生態廊道的建立、沒有污染的海岸、地表與空氣、與大自然合契的顏色、線條與質感。另外，它對一些無尊嚴之物進行批判與重建，例如學校中以往只為功能性考量的鐵窗、遮陽板與防颱版十足破壞了教室的對外的視覺空間、為經濟性考量電線、電話線、網路線與有線電視電線四處牽，變成了比蜘蛛網更無次序的校園空間，儲存雜物極少處裡的閒置空間、毫無裁減雜亂的榕樹與草叢，這些都使學校失去了精神，讓空間失去了尊嚴。在對學生更直接的教育上，鼓勵學生重劃一個理想的溪河兩岸與海岸、在美術老師帶領下請學生撿拾漂流木裝建難看的鐵窗、重劃閒置空間設置大幅具有生態與精神意謂的壁畫。或是在技藝學程中請園藝老師教學生剪裁樹木的車輪枝、交叉枝、平行枝、懷枝、逆向支、幹牙之、下行枝、徒生枝、根芽枝等等不必要枝幹（佐藤勇武，2004：9），之後放任其成長，使樹木依自己的個性，長出自己的尊嚴；同時教育學生自己的處世功夫是在裁掉自己的惡習之後，充分發揮自己的潛能，便能長得像大樹一般又高又好看又有精神。在在地化的公民行動論述中，「尊嚴」便進入了「公民美學」與「審議民主」的語境，這是本土化向在地化的第三層過渡。

從「村」的「氛圍」與「尊嚴」之論述出發的本土教育，便是期待以村的氛圍來形塑學校與村落中「美學的權力機制」，在都市化嚴重的工商業社會與被升學主義宰制的學校文化中，重建「自然人」（相對於「社會人」而言）的尊嚴²⁸。以下本文將透過筆者過去在台北縣萬里國中推動本土教育課程的內容做為這組

27參考吳美真譯（2005），Aldo Leopold 著《沙郡年記》（A Sand County Almanac）。A. Leopold（1949）針對倫理順序、社群觀念以及土地金字塔等提出自我見解，而倡導「土地倫理」（land ethics）觀念。

28此觀點近於劉健哲（2006）在研究德國農村規劃時，發現其最終目的是要讓居民擁有一個健康的生活與工作環境，以及均衡的經濟、社會及文化條件，而能夠實現確保一個合乎「人性尊嚴」的生活環境之理想。

論述的實踐性說明。不過要先說明本土化與在地化之區分只在概念的論述上有效，特別是在釐清政治干擾時，但是在學校內落實上，本土化教育與在地化教育很難有明顯的不同，兩者存有太多的重疊，這是因為學校在有限時間與資源下根本不會、也不必去區分兩者。關於「村」的「氛圍」與「尊嚴」的論述主要是想去建構於在地化教育之公民論述之前，更有原味、更有動能、更有精神意義的論述，以求對公民行動有更大的啟發與助益；在說明萬里國中的實踐經驗時，我們也將扣緊這個脈絡。

伍、萬里國中的課程實踐

筆者在 2000 年即投入「社區有教室」課程的開發，小組成員主要著重在山城與海洋的課題中帶領老師與學生對地方地理與地方史的調查、重現，以及對環境破壞的省思（余安邦、林民程等，2003）。2002-2005 年筆者留學英國，感受到英國社會對自然環境、古蹟與公共與私人之人為環境的開發與維護極具巧思，引發筆者對美感教育、實踐與發展的脈絡環境之關注。2005 年回國後，擔任教務主任，在校長及相關成員的支持投入下，展開了關於以生態美學為核心的校園環境改造與課程。

萬里國中是個靠山面海的小學校，既為山村，又為漁村。校舍坐西南、望東北；三面環山，東北望海。後山除少數民地，多半屬於台北科技大學尚未開發之校地，林草叢生，自成次序；東北望則為東海與太平洋交浪之處。

國中以村的樣態居於天地之間。清晨四時，天際未明，農人即入山田，漁人正載漁獲歸港，人聲鼎沸；傍晚五時，雲彩散滿西天，漁船達達出港，而農人背鋤提菜而回。大自然裡黑鳶翱翔、鷺鷥來回、藍鵲鳴於日出之前、樹蛙鼓於日落之後。晴則碧海藍天、原野翠綠；陰則有蜻蜓奔停於田塘、潮蟹橫行於林道；雨則草木蓊鬱、海浪滔天、風行草偃。夜晚時分，蟲鳴聲不絕於耳，星空低垂，漁火點點。

村迥異於都會。都會分分秒秒、錙銖必較；村則山中無甲子，寒盡不知年。村以百年作單位，是以學校以村的樣態寓居於世，應有立基百年之規劃以進駐世界。大學常有百年建校之計畫，乃因其道德文章，常足以影響天下；中學則無計畫與時空視野，因其自定為學子升學的中間站。學校被漢民族升學系統所殖民。從村的語境出發，時間的拉長，跟著視野也被放寬，學校的圍牆就變成了豌豆攀爬的竹籬。

村總有最適合他的風貌，山村有他的樣子、漁村有他的樣子、農村有他的樣子、礦村也有他自存的風貌。然而村的紋理卻在商業發展與經濟生產下遭到破壞，學校成為系統下的工具。村要找回她最適合的風貌，就要找回村的土地紋理²⁹與歷史紋理，並且積極去批判當前學校空間的建置，作為以後實踐的基礎。

²⁹ 關於土地紋理的概念，參見陳泓易（2008）「土地紋理與社會倫理」一文，頁 34-35。

空間上，學校的建築物與地表成為順服中央規模系統的生產工具，空間是為了「裝」人---「裝」老師、「裝」學生---而設立：方形立體的教室「裝」了方形的窗戶、方形的鐵窗、方形的桌子、方形的椅子、方形的講台、方形的黑板、方形的講桌、方形的置物櫃、方形的公佈欄、方形的課程時間表、方形的教科書、方形的參考書、方形的考卷、考卷上方形的答案格。多數學校的天際線，也都是方形的。於是產生被方形框住的老師、被方形框住的學生，都有著方形的心靈，規矩的在升學系統中，去獲取方形的獎狀，準備再去進入另一個方形體的高中。為什麼是方形的，因為方形的空間好收納，人只是成為建築所「收納」的器物，於是人的精神與大地的靈魂也同樣被「收納」在建築物裡。「神」與「氣」為「形」所收納。

十四年來的台灣教育改革，想改變人們的心靈，熟知我們的靈魂仍舊每天被收納在學校建築的方格了；創意與學習興趣仍被放在方形的抽屜了。學校多半「無神」---沒有精神，於是靈魂失去了守護者。尼采（1983）曰上帝已死，所以人要自創精神；但是在台灣的學校裡，學生與老師一進校園，精神就死。

村在石器時代沒有方形，原始的心靈就是大地的靈魂。石器時代的工具上不足以刻磨方形；鐵器時代工具開始發達，方形的農田（平面）、方形的房子（容器）開始出現，帝國型態的方形城堡隨而附之；工業時代，工具開始宰制人（物化），功能主義暢行，方形體的容器開始用來大量收納人，都市是方形體的大群聚，收納大量的農人，使之成為生產工具；村，也開始老化、暗淡。當今台灣的中學仍是方形體的小群聚，收納了老師與學生，成為創造升學率的工具。西哲傳科（1992）認為空間是種權力機制，用以規訓人的行為。要解放學生的心靈，學校建築與地景空間的也必須跟著解放。

學校從村的語境出發，企圖了解村的土地紋理與歷史紋理時，將無法單打獨鬥，需要專家的協助與親自做田野調查。萬里國中在 2005-2006 年間利用生態與人文研習的機會，邀集各方專家，先以演講來啟發學生與老師的心靈，並且請專家順便為學校的土地與空間把脈。專家的類別擴及植物（又分成北海岸水生的、陸生的、溼地的、海洋的等四種專家）、動物（亦分成北海岸水生的、陸生的、溼地的、海洋的等四種專家），以及處理人與生態、生態與政治，以及與美學相關的專家，一年下來前後共約二十餘人。專家來講之前，我們通常會先行請他們到學校走一趟了解學校環境，並且提問學校如果二百年後要存在，哪些空間最適合改善，兩百年後猶不會傾頹。並且如何與周邊居民合作，改善閒置用地。於是對於學校的發展，我們有許多的想法，我們當前要做的便是為這些想法創造可能性。因為本校山泉水豐富，於是逐漸確立了發展溼地與環繞周邊的學習步道，利用山泉水、減少自來水的使用，以復原「村」的一些可能的原始樣貌，形塑村的「氛圍」，先求軟化學校的方形容器。

學校去形塑村的「氛圍」不是要一個老師成為美學/能量載體，再去教育學生成為美學/能量載體；不是任何一個主體（不是任何一個人、不是任何一間建

築)去成為美學/能量載體。「氛圍」是在老師與老師之間、老師與學生之間、學生與學生之間、學校師生與建築物之間、師生與學校中所有物的顏色/線條/質感之間、學校與社區之間,存在;「氛圍」既是流竄中的力道、又是力道的流竄,在流竄中織成了美學/能量載體。Paulo Freire 言「教育本質地是一種美學實踐 (Freire, 1987: 118)」,「氛圍」存在實踐當中。學校中的藝術與人文領域教師王玲老師在與社區藝術家許偉斌、曹世妹夫婦以及學生充分討論之後,帶領著學生撿拾最原始的材料:漂流木、河川沖刷的石子、磚石、貝殼,開始來軟化學校的硬體空間。鐵窗難看,但因為是學校財產,不能隨意說拆就拆,因此必須找線條與鐵窗相襯,又能遮掩鐵窗,在質感上又必須在水泥牆面上不致過於突兀,於是在海邊材料中因漂流木的線條原始、不做作,所以成為上選。老師們利用藝術課的時間帶著學生去撿漂流木、討論材質與線條的搭配性、過濾漂流木。拾回之後,在利用下節課(有時是假日)時間,每一段擇可相接連的漂流木,底端較粗,上端較細的次序,以鐵絲固定住(當然鐵絲的材質在質感、顏色上的搭配性也是考慮過的),呈現了「情如篝火」的意象,完成了「間」的美化,終於賦予窗戶應有的「尊嚴」。因篇幅所限,本文不再詳述溼地、食草蜜園區、圖書館、閒置空間在設計、開挖、淨化、美化、管理簡單化與原始化的過程中,師生、志工與社區人士所下的心力與展現的智慧。

村的「尊嚴」在於土地紋理與歷史紋理獲得充分的滋養。萬里國中原初既為濕地,對於原生物種的保護自有其使命。生物科葉德興老師與學生帶著老師們從荒野協會的陳德鴻老師在萬里濕地站的台灣原生植物如台灣萍蓬草、台灣水韭、四葉草、穗花棋盤腳、田蔥、大安水簾衣、水蠟燭等等種植在適當的地方,定期修剪維護。在歷史紋理上,教師先訪談村裡的老農,得知村的過去上可追千年前凱達格蘭族漁獵之地,下則有海賊顏思齊等先人逐巢藏寶之說、鄭成功部隊紮營之處、英法聯軍時清廷大武崙砲台守護之地、日據時期軍隊巡守的保甲路與魚路古道。在四十多年前此村除了種稻、種菜之外,為因應當時煤炭的開挖,還種相思樹與「青被仔」(閩南語),砍枝幹大的相思樹去賣座煤礦車軌道的枕木,或相思樹的頭做成木炭賣。另外「青被仔」(閩南語)被用來造紙(尤其是做銀票)。那時整座山被砍的光禿禿的,不像是目前這個樣子【所以這後山有不是原始森林】。因為那時煤炭生意很大,必須請長工來幫忙種樹和砍樹。當時山裡的動物,最常見的有蛇、山老鼠、山豬、山羌、松鼠、果子狸、穿山甲等。山老鼠和山豬都會破壞農作。只要山豬一跑過,整個田就毀了。山老鼠一挖過,蕃薯也就毀了。自從村省道一開之後,少數的山豬和山羌被捕殺之後,目前已從後山絕跡【可見交通路線對生態環境的影響,開路一定要設生態廊道】。可是山老鼠還是繼續作怪。以前黑鳶不像現在這麼多。因為以前種田灑農藥,黑鳶吃了中毒的青蛙,幾乎快要絕種。現在沒有田了,黑鳶才又出現。藍鵲也以前就有了。在明瞭校園所驗之土地與歷史紋理後,農人與師生變到後山踏查親身體驗這樣的脈絡,而將這一段過程純化出一些符碼與意象,化成影像、圖案,師生用以佈置圖書館、特色空間、生態教室的牆壁等等,重建萬里國中的精神世界。

我們知道這只是萬里國中往前走的一小步，還不夠成熟，而且會有人在政在，人亡政息的風險。但是不做則永遠不會存在。因此我們在處裡村的氛圍與尊嚴之脈絡時，一直依循著二百年造校的時間、從破壞性最少的開始做、簡單才能持久等原則，來處裡與之相關的生態美學、社區志工、生態美學協會，以及與社區合作後山開發等議題。我們相信，這股流竄中的力道有一天會在學生身上重現「靈光 (aura) (Benjamin, 1999: 30)³⁰」。

陸、結論

本文以筆者過去所在工作現場的隱闇（默會）知識作為組織與分析要點，企圖在具有基本教義性質的本土化教育與具有公民行動性質的在地化教育之間建立一個銜接點。從「村」的「氛圍」與「尊嚴」之論述出發的本土教育，期待以村的氛圍來形塑學校與村落中「美學的權力機制」，在都市化嚴重的工商業社會與被升學主義宰制的學校文化中，重建人與物的尊嚴。並且去建構於在地化教育之公民論述之前，更有原味、更有動能、更有精神意義的論述，以求對公民行動有更大的啟發與助益。

尼采（1983）在《查拉圖斯特拉如是說》一書的『精神三變』中以「駱駝、獅子、小孩」象徵人們與命運搏鬥的三個階段，這三個階段也是「超人」（指在「上帝已死」的前提下強勁而豐沛的生命力與意志力）誕生的過程。其中，代表最後一個階段的小孩是純真的新生，是對生命的再度肯定，是大自然至美、至善的表現。經歷極度艱辛，狂暴的掙扎奮鬥之後，人們才得與生命之源---大自然合而為一。

從事本土化教育過程中，常有一股不知覺的力量（推測是在進行「精神三變」），會一直探問著我們：我們曾經是什麼？我們到底是什麼（主體性的內縮）？我們不再是什麼（主體性的肯定）？我們可以是甚麼？我們可能是甚麼（主體性的轉進）？我們相信這是「村」的語境下，一直陪伴著美學工作者（師生）去形成隱闇的知識（tacit knowledge）的氛圍籠罩所致。這存在著一種相信，我們可以走出鄉愁的「永劫回歸」，村的氛圍將更加的充實而安定於天地之間---也是一種不死不滅的永恆！

³⁰ Walter Benjamin (1999) 認為在早期的攝作品中，被拍者與攝影師之間似乎存在著一種默契，使得被拍者可以忍受長期的曝光，所以拍攝出來的作品都似環繞著一種「靈光 (aura)」，像是靈媒物流竄其內，而使其眼神有一種充實的安定之感。然而在當代攝影技術發達，曝光時間短，觀察者與被觀賞者之間的關係產生斷裂，被觀賞者直接面對的是機器，而不是活生生的觀眾，於是靈光便消逝了 (Benjamin, 1999: 30-31)。本文以為是是因為被拍者與攝影師之間存在著一種氛圍-美學/能量載體，而讓被拍者的精神與尊嚴顯現，而有充實安定的靈光。

參考文獻

- Benjamin, W. (1999)。許綺玲譯。迎向靈光消逝的年代。台北：台灣攝影工作室。
- Böhme, G. (2003)。谷心鵬、翟江月、何乏筆 譯。氣氛美學作為新美學的基本概念。當代，188，10-33。
- Leopold, A. (2005)。吳美真譯。沙郡年記——李奧帕德的自然沉思(A Sand County Almanac-with other essays on conservation from Round River)。台北：天下遠見出版股份有限公司（原著出版日期：1949 年以英文出版）。
- Yahoo!奇摩字典 (2008)「indigenous」
<http://tw.dictionary.yahoo.com/search?ei=UTF-8&p=indigenous> (2008.09.24)
- 王錦雀 (2001)。國家在教育改革中的角色分析。公民訓育學報，10，149-68。
- 台灣總統網站 (2008)。新台灣人與新台灣民族。<http://tp.50webs.com/uncle006.htm> (2008.09.24)
- 尼采 (1983)。查拉杜斯圖拉如是說。余鴻榮譯。台北：志文出版社。
- 尼采 (2007)。孫周興譯。權力意志。北京：商務印書館。
- 向陽 (2008)。以民主台灣完成新時代台灣人的使命。台灣海外網
<http://www.taiwanus.net/people/ldh/new/1.htm> (2008.09.24)
- 何乏筆 (Fabian Heubel) (2007)。能量本體論的美學解讀：從德語的張載研究談起，德語之中國哲學研究專輯。中國文哲研究通訊，17 卷 2 期，29-41。(書評論文)
- 何乏筆 (Fabian Heubel)。2003 年。氣氛美學的新視野 — 評介伯美〈氣氛美學作為新美學的基本概念〉。當代，188，34-43。
- 佐藤勇武 (2004)。監修，庭院花木整枝與剪定。台北縣：三悅文化。
- 余安邦 (2007)。台灣教育的未來——「走向台灣位的批判教育學」，怎麼走？。收錄於陳伯璋、張盈堃主編之學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐。推薦序。頁 vii-xi。台北市：師大書苑。
- 余安邦、林民程等 (2003)。社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話。台北：遠流。
- 李謁政 (2008)。體享地方美學：恢復台灣本土世界的真實感受。收錄於財團法人國家文化藝術基金會、中華民國社區營造協會、國立台北藝術大學聯合主辦之在地美學實踐社區 vs. 藝術研討會論文集，於 2008 年 9 月 26.27.28 日台灣大學，頁 44-49。
- 林民程、余安邦、王玲 (2003)。從海洋看陸地：金包里地區「社區有教室」的理論建構與課程實踐。刊於教育部主辦之本土教育研討會論文集(下)，頁 347-429。
- 林俊男 (2000)。社區教育做為社區永續生命力營造的轉化機制——在地性與系統性的轉化互動關連。發表於地方文史工作的教育理念與實踐學術會議論文集。主辦單位：世新大學通識教育中心、國立高雄師範大學地理系與國立虎

尾技術學院共同科。

林秀珍 (1999)。教育理論本土化的省思。教育研究集刊，42，1-15。

張茂桂 (1999)。「新台灣人」之非論。當代雜誌，137，66-77。

教育部 (2008)。教育部補助直轄市縣(市)推動國民中小學本土教育要點。教育部國民教育司網站 (2008.09.28)。

莊淑琴 (2002)。從文化霸權與意識型態反思教育改革。初等教育學刊，11，295-318。

陳泓易 (2008)。土地紋理與社會倫理。收錄於財團法人國家文化藝術基金會、中華民國社區營造協會、國立台北藝術大學聯合主辦之在地美學實踐社區 vs. 藝術研討會論文集，於 2008 年 9 月 26.27.28 日台灣大學，頁 34-35。

傅柯 (1992)。劉北成譯。規訓與懲罰：監獄的誕生。台北：桂冠。

馮朝霖 (2002)。自我賦權、公民教育與社會改革 --- 台灣近十年教育改革的理論與反思。亞洲研究，42，53-74。

黃武雄 (1995)。台灣教育之重建。台北：遠流出版社。

新台灣人文教基金會 (2008)。基金會簡介。<http://www.newtaiwanese.org.tw/> (2008.09.24)

葉啟政 (2001)。社會學和本土化。臺北：巨流，一版。

廖志恆 (2002)。台灣全球化與本土化教育的出路—從薩依德後殖民論述觀點分析。教育政策的社會學分析國際學術研討會論文集。2004 年 6 月 14 日。嘉義：國立嘉義大學國民教育研究所、教育行政與政策發展研究所、臺灣教育社會學學會等承辦，147-159。

劉健哲 (2006)。城鄉新風貌—德國農村與規劃。台北：詹氏書局。

Freire, P. (1987), *Pedagogy of Freedom - Ethics, Democracy and Civic Courage*. Oxford: Rowman & Littlefield publishers, Inc.

Giddens, A. (2004), *The Constitution of society*. Cambridge: Polity Press.

Pan H. L. & Yu, C. (1999), Educational Reforms: Their Impact on School Effectiveness and School Improvement in Taiwan, R.O.C., *School Effectiveness and Improvement*. 10(1), PP.72-85.

Said, E. W. (2003), *Orientalism*. London: Penguin Books.