

## 向孩子學習：一個「人與空間」關係的環境教育行動研究

### **Learning from Children:**

### **An Action Research of Environmental Education**

### **Regarding People-Space Relationships**

**喻肇青 Yu, Chao-Ching**

私立中原大學建築系專任副教授，中華民國都市設計學會理事長

## 摘要

由身體出發的環境認知與體驗，是孩子處理自身主體性及環境認同的基礎，也是「人與空間」關係環境教育的切入點。九年一貫課程中的「藝術與人文」學習領域，應該可以涵容這項教育課題。

本文所討論的是一次連續六週的國小四年級教學行動研究，依據報「身體」、「所在」、「位格」與空間關係的理念，透過營造一條「生活街道」的現場實作經驗，探討空間塑造、主體呈現、社群關係在實踐行動中所延伸的課題，包括：身體與主體、概念性與實踐性的知識、位格與領域、生活美學、行動與創意、民主的社會學習、互助的人性關係等。最後以「發生」作為主要的行動策略，回應「人與空間」環境教育在教學上的原則：以「人」為主體的思考、以「真實」為對象的學習，和以「當下」為起點的實踐。其實，在過程中，我們從孩子身上可以學習到「主體自覺」帶來的無限創意，也察覺到成人世界中的現實，是如何被概念化的思考侷限。

**關鍵詞：**人與空間關係、主體性、行動研究、位格、身體、所在、環境教育

## Abstract

Through bodily interaction and environmental perception, children develop their sense of selves and generate the identity of their environment. This paper presents an action research in environmental education of people-space relationships through six weeks of teaching. Based on the concepts of body, place and personality, a full scale "street" was created and "lived" with a group of Taiwanese fifth grade children. Included in the report are the learning and reflection that evolved from the action, such as subjectivity and body, conceptual and practical knowledge, personality and territory, life aesthetics, creativity through action, democratic learning and mutually supportive human relationships. The action strategy of "Occurrence" was concluded for the entire experiment.

**Keywords:** body, environmental education, people-space relationships, place, personality, subjectivity

## 1. 前言

多年來，在大學建築系教書，發現一年級的學生，一般都缺乏將自身的環境體驗帶入空間學習的能力。也許由於他們在以往的學習中，太多概念化的知識，太少主體性的體驗，以致於在學校的學習，被限制在由知識所建構的「概念世界」之中，而遠離了真實世界。事實上，這與我們的基礎教育缺乏環境體驗有關。近年來，許多學者、家長十分關心國小課程的發展方向，可是一直說得太多、做得太少，特別是環境教育方面。因此，筆者對基礎教育有關空間方面的教學課題相當好奇。

民國八十五年受邀參與了台北縣國民教育美勞科輔導團的顧問工作，帶進了「人與空間」的討論課題，也共同策劃了一系列的教學研討會和研究計畫<sup>1</sup>。筆者在此之前毫無國小教學經驗，卻也大膽地設計了低、中、高年級一套課程構想<sup>2</sup>，提出討論，並鼓勵老師針對這個主題設計自己的教案。雖然只有兩年的時間，透過多位輔導員在各國小實際的教學，已經獲得了一些的成果和心得<sup>3</sup>。然而，對筆者而言，紙上談兵還是無法滿足教學上的好奇心。同時，無法檢驗自己的假設，當然也無法更進一步在實踐上有所反思。

於是，民國八十七年五月在台北縣淡水的鄧公國小，借用了四年級二班的美勞課的時間，進行了一次六個星期的教學行動。雖然不能算是成功的經驗，但對筆者而言，可以算是一次行動研究的初探，開始將空間設計教育的反省，直接回饋到基礎的教育，也將小學的環境教育的教學心得，回注到大學的基礎設計教學的思路。本論文即是將這次行動研究的動機、理念、構想與方法、實踐的結果與分析，以及行動策略的研擬等提出討論，作為筆者後續工作的備忘錄。正逢各國小正積極準備實九年一貫課程，在此提供一個小小的參考案例。

## 2. 研究動機

在台灣，長期以來我們是在一個沒有「時間」、沒有「空間」和沒有「人間」的教育環境中成長的。也就是說，我們的教材中沒有與個人「真實生活」結合的歷史、地理和社會的學習與反省。這樣的說法雖然有些簡化，但是從教學的經驗上來看，任何與生活處境相關的議題，還是要從學習者主體的體驗入手，累積與主體成長相對應的學習方式，如此才能對所處的環境有主體性的反應。事實上

，我們的基礎教育一直都缺乏這樣的學習，都是從課本上去接觸離今天最久遠的歷史和最遙遠的地理，反而忽略了周遭的時空環境。在學習中少了對空間的認識，又如何期待學生能在生活中培養處理「人與空間」關係的能力？在這樣的教育方式之下，一般大眾對當前日益惡化的環境，多半感到無力，甚至於無動於衷；對土地缺乏認同，不知如何自處。這些現象是其來有自的，簡單地說，這正是因為長期缺少了環境教育而必然造成的效果。

從教育的本質來看，學校的教育沒有讓我們學習如何活得像個人，反而把所有的學習機會都變成了知識的交換。而所謂的「知識」，也是指可以藉由考試來檢定的「概念性」知識；而必須在生活中體會，才能獲得的「實踐性」知識，卻從未被重視。事實上，少了這些與生活緊密相關的知識，學生不僅無法累積常識，也失去了生產知識的能力與動力，更缺乏了可以在生活中激發、實踐的「創意」。尤其在小學教育的階段，實踐性知識的學習經驗，將長遠影響往後的學習態度。

教育部為了回應教改的訴求，在八十二年九月正式公布國民小學課程標準，八十五年起全面逐年實施。當時的新課程是以宏觀的教育理念，以及民主化、適切性、連貫性、統整性和彈性化的原則設計<sup>4</sup>，但是平心而論，在課程架構上，分科式的「課程標準」，也排除了整合學習的可能；有關環境教育方面的內容，也只停留在對「鄉土」的情懷，和對自然環境資源與生態的保育。對於透過主體經驗在生活中學習的「人與空間」的關係，仍相當缺乏。

所幸，在九十年九月起，從國小一年級開始實施的「九年一貫課程」，可以算是革命性的：以「課程綱要」取代課程標準；以「學習領域」取代分科課程；以「協同教學」取代獨立授課。簡單地說，「統整」是九年一貫課程的核心理念。是故，大家對此教育工程的翻修，寄以厚望。因為沒有前例可循，對大多數習慣於傳統教法的老師和學校而言，困惑和焦慮是免不了的。不過，鬆綁後的課程反而更能保障老師教學的自主性，包容學校在地域上和資源條件上的差異。換言之，透過統整的學習領域協力教學，「實踐性」的知識是可以累積在學生的學習經驗裏的。以「人與空間」關係為本質的環境教育，是可以置入「藝術與人文」學習領域，橫跨「社會」和「自然與生活科技」兩個學習領域來落實的。

### 3. 相關的空間理念

在近代的人文學術研究領域中，「歷史研究」與「社會研究」一直主宰著研究界的生態。也就是說，以傳統的批判角度處理人世生活(human life)，總是以歷史性(historicity)和社會性(sociality)為主流，將空間性(spatiality)置於配角。然而「空間」從未脫離「時間」與「人間」而獨立存在，也從來不是歷史與社會的被動反映。空間就是歷史，空間就是社會。學術研究如此，教育的內容也有忽略空間的現象。因為，時間性與社會性的議題，是比較容易以概念化的教學方式傳達，而空間性的學習是很難不通過實踐性的方式獲得的。因此，這一次的教學實驗是依據了下列與空間相關的理念設計的。

### 3.1. 身體與空間性

從兒童的發展來看，身體是人類直接接觸外在世界的媒介，一切的學習最初是由生理性的身體活動，向外延伸其主體的行動，同時也向內轉化為主體的經驗。也就是說，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，身體與真實世界的主體關係逐漸被社會性客觀制約所淡化。這是一個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(參 Dreyfus, 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」。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，這與笛卡兒(R. Descartes)的「我思故我在」的存在意義是迥然不同的。

至於在知識的建構是來自於人的「經驗」還是人先天具有的「先驗」的爭論之中，康德(Kant)認為經驗世界是一個零亂而缺乏組織的世界，知識的發生雖然始於「經驗」，但是知識所要求的「必然性」與「普遍性」是奠基於經驗之外的「先驗」結構之中，因此先驗的知識是「絕對地獨立不依於一切經驗」的知識。然而梅洛·龐蒂認為「經驗」與「先驗」是一體的兩面，因為人發生經驗的「身體」結構，是具有「超越性」的性質。「身體」的行為結構和經驗歷程，即是「真而又真」，故「即經驗、即先驗」、「即形式、即內容」，經驗與先驗，形式與內容，是相互合一且相互辯證的關係。知識是可以在當下的「生活世界」(Life World)

裏被建構出來，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』，也就是回歸到世界裏，這個世界乃是先於『知識』而存在的。」（參 Merleau-Ponty, 1942；鄭金川，1993: 23-25）

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)。也只有在這當下存在的空間中，才有發生知識的可能。在這次的實驗教學中，特別以身體行動而觸動的「人與空間」關係為「發生知識」的基礎，進而帶動孩子們的思路與反省。

### 3.2. 「所在」、「發生」與「關切」

「空間」這個名詞在一般的認知中至少有四種概念：絕對客觀存在的「物質性」空間；可以通過感官察覺其存在的「感知」空間；存在於人的想像並且能以文字圖象描述的「意象」空間；以及工具性的抽象「幾何性」空間。除去了「物質性」和「幾何性」的空間，「感知」空間和「意象」空間可以算是和人的知覺、經驗和想像有關的空間概念。然而，人的「知覺」僅能察覺空間客體的存在，而空間客體的存在並不必然與人主體存在的意義有任何的關係；而「意象」是存在於人的想像之中，是依據不同的經驗虛構的影像，並不真實存在。既然「感知」空間和「意象」空間並不能處理人的「存在」問題，那麼，與人的「存在」可以相互照應的「空間」為何？集結人存在意義的「空間」為何？在生活世界中關照生活的「空間」又為何？

在日常用語中，「地方」(河洛語「所在」)比「空間」要常用得多，是因為「空間」確實是比較抽象的概念，而「地方」可能是我們最廣泛使用的用語之一。凡涉及到「地點」、「方向」、「性質」、「個性」等與人的活動經驗相關的空間屬性時，我們都會以「地方」指稱。事實上，當海德格(Martin Heidegger)在《存在與時間》(*Being & Time*, 1927)一書中提出“Dasein”(existence, 在此存有)，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」的觀念之後，人與空間的「實存」關係就更加彰顯開來。「身體」、「場所」(place, 即地方)、「居」等觀念也廣泛地被地理學、景觀建築、建築學等學術領域討論。<sup>5</sup>可惜的是，這樣的討論也只影響到了極少部份空間專業者的觀念和思路。「場所」取代了客觀性、對象性的「空間」概念時，人「存在」的意義就被帶入了「空間性」的議題。「場所」在此是指「發生」

(take place) 事情的地方，也是人所存在的「當下」的「這裏」(here & now)。其實，河洛語中的「所在」是最準確地含攝了「實存」的空間意義。

「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」(Norberg-Schulz, 1971:19)，這個中心與焦點和我們之所維繫的是親密感(intimacy)和關切(caretaking)，是一種重要的人類需求。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」。<sup>6</sup>基於這個基礎，我們在這次實驗教學的設計中，安排孩子們以「搭建」的行動，進行「所在」的經營，直接讓孩子置身於他們感到「親密」、「關切」和「責任」的「所在」，同時反照其主體的存在。

### 3.3. 做人的「位格」與「領域」

生活實踐就是「做人」，而做人的主體呈現是必然有其空間的基礎，這種空間就是自身所認同的所在。紀綱先生在〈幾重天地幾重人〉一文中，討論做人的「位格」是與所處層界有關，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。(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；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」是最具體的；而「民族人」和「國家人」在臺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」也已是「全球化」所造成的一種思考方式；至於「宇宙人」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」一直

沒有在教育過程中形成。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」。在之前的基礎教育中，「人我關係」也被刻意忽略：為了政治的利益，將人與社會的關係合理化為從「家庭意識」越過社會到「國家意識」，「社會」這個概念曾經被附加了政治上的禁忌。直到最近，隨著政治的民主化，社會意識漸漸覺醒。但是從做人的位格和生活實踐上來看，「社會人」這個位格在公共的領域中仍然缺席。以至於公共事務的參與和公共環境資源的共享，始終無法落實。「社會人」的位格既然是呈現於社會領域之中，做為一個「社會人」的學習是可以在社會性的空間中進行的。基於這樣的看法，我們讓孩子們在一個設定的社會性情境之中，相互接觸，交流互動，從行動中建立所謂「社區的」人我關係。

總結上項三個層次的空間性理念，環境教育的「人與空間」議題，落實在基礎教育的教學上，必須是以「人」為主體的思考，以「真實」為對象的學習和以「當下」為起點的實踐。

## 4. 研究方法

這一次的教學實驗的意圖是希望能將上述「身體」、「所在」、「位格」與空間相關的理論，透過數週的國小教學行動，試圖討論如何以類似遊戲的方法，讓小朋友經驗中的一些「人與空間」關係的事件「發生」。進而討論如何在行動過程中整理、反映實踐的心得，歸納出未來行動的策略。希望這是一次完整的「行動研究」(Action research)。至於施作的主題，在最初在還沒有選定施作地點之前的構想，是「搭一間遊戲小屋」，但是，在選擇了鄧公國小之後，配合空間的特性，整個活動逐漸演變為「營建一條社區的街」。

### 4.1. 資料整理

行動的記錄是以直接觀察的日誌為主，輔以現場照片。因為這次的教學實驗需要筆者全神投入教學，無法在現場扮演客觀的觀察者，因此，活動過程的描述性記錄是由團隊成員負責整理，由筆者修訂。

### 4.2. 課後小組討論



雖然在教學實驗執行之前是有一個較粗略的計畫，但是每一週預期的進度和成果，都是在前一週結束後，由參與成員依當週教學的結果討論確定的。因為，活動的「發生」是在情境中自然蘊釀的，而不是預先「設計」的。在討論中，成員立即的反省和心得，是引導後續實驗最可貴的參考。

### 4.3. 行動策略的形成

這次的實驗雖然是源自於一些清晰的理念和單純的念頭，但是對結果的形式並沒有固定的預設，只是在一個共識的目標引導之下，隨著孩子們行動的進度和發生的情境，來計畫下一步細部的行動。如此的作法在行動研究上就是在實踐中發展「行動策略」。在實際教學上有兩種效果：可以在孩子們實際的行動中，察覺當初想法和作法上的差距；同時，也以隨時反思原先的想法是否適當，進而調整教學的內容與要求。也就是「在設計行動策略時，我們先形成一個分析作為一個實踐理論的預設，而在實際的教學中我們發展行動策略時，我們一方面檢驗分析，間接地，我們也檢驗了我們預設的理論」(夏林青,1997,199)

## 5. 行動的設計

### 5.1. 課程主題的規劃

孩子在成長的過程中，對環境與空間的認識，是隨時學習、不斷建立的。最先是從自己的身體感覺開始，透過空間中的行動去認識世界。我們在童年時都會有一種經驗：只要幾個紙箱、竹蓆、毛毯或沙發墊，就可以搭成一個屬於自己的「秘密基地」，裡面充滿了想像，是一種很親密、貼近的、「和自己在一起」的感覺，也可以說是一種「自在」的滿足。這種「自己」真正「在」的狀態，正說明了人的存在和空間的關係，也說明了人和所在相互關照的依存關係。

童年的想像力，經由生活、遊戲不斷的開發。然而人長大了，想像力卻逐漸消失。而現在很多孩子的想像力好像也越來越少了，這其實是反映了目前的教育在現實環境中，逐漸消除了一種「人與空間相互關照」的能力。如何先讓孩子對身旁的事情，有切身的感覺，必須要小朋友去涉入、去接觸、去體驗，才能夠回頭來處理成長和自我存在的問題。

當初，搭一間「遊戲小屋」的念頭是非常單純的，只是希望能夠以身體的行動、主體的實踐，透過遊戲的方式，讓孩子們在自由開放而又有一些共同制約的

情景之中，回到環境營造的本能，進而與現實中的現象對話。

在開始構想的時候，是確定利用美勞課的機會進行教學實驗，但是對活動的空間並沒預設，直到看到了鄧公國小地下室有兩排柱列的空間，才將原來「搭遊戲小屋」的構想，轉變為「搭建一個家」，然後延伸到「營造一條街」：從私密的居家領域，透過店面到人行道的公共領域。整個過程是邊做邊發展、邊調整，但是在前半段的活動總覺得和小朋友討論的時間不夠，後來級任老師加入後，結合了「生活倫理」課程和戶外教學參觀，小朋友才開始理解到課程活動的用意。

## 5.2. 教學的地點與時間

鄧公國小主樓的教室有前後走廊，因此沿著兩側走廊和教室之間有兩排柱子，柱間 3.5 公尺。地下室是一個整體的空間，這兩排柱子整齊地將空間分成了中間的主空間和兩側的附屬空間。原本只是想找一個空間讓孩子搭遊戲小屋的構想，在地下室的空間格局暗示之下，很自然地就發展成了造街。(圖 1,2)

教學的時間是配合原有美勞課的時間，每星期四早上三個小時，從八十七年五月二十一日到六月二十五日連六週。

## 5.3. 參與教學的團隊

在參與的人員方面，除了筆者之外，還有前後五位老師參與了活動：實驗課程的規劃是由筆者負責；許盛美小姐協助討論規劃，並且整理實地的活動記錄；淡江大學建築系的黃瑞茂老師也參與了準備的工作和第一次的課程；鄧公國小的主要參與者是教務主任張寶釧老師，她是實施班級的美勞老師，也是台北縣美勞輔導團的副召集人；導師張素蘭老師和童軍寧書瑞老師都扮演了不同的角色，尤其老師在後半段教學中發揮了教學整合的作用。對參與的老師而言，這個實驗也是一次團隊合作教學的經驗。

## 5.4. 參與活動的同學

鄧公國小四年級二班共有 35 位同學(男生 17 人，女生 18 人)。孩子們雖然都很活潑，但是在學習的態度上還是有相當大的差別：小部份比較主動、好奇；大部份還是聽話、被動；也有幾位很調皮、愛搗亂。由於在開始的時候，老師們只告訴他們要進行一個遊戲式的活動，因此，孩子們在地下室如同脫了韁的野馬，隨著進度的開展，大家才漸地進入狀況。國小的班級依照一般的慣例，二升三及

四升五的時候會拆班重組，四年級的小朋友應沒有同學兩年的感情，但是這一班被拆了一次，只有同在一年的感情，因此，孩子們並不是很有默契，也不算創意較高的一群。因此，我們在過程中，能很清楚地看孩子們在學習態度的轉變和主體性的呈現。

## 5.5. 課程進行的程序

在第一週上課前一個多月，就初步擬訂了教學活動的計畫，選定了參與的班級和實施的地點；至於教學實驗的課題是界定在「個人」、「家」、「社區」三個「領域」範圍之內，透過孩子們的實作行動來體驗人與空間的關係。在確定方向之後，張寶釧老師就開始在課堂上和同學準備，包括討論、觀察、收集施作的材料等，並且邀請黃瑞茂老師和小朋友討論「生活路徑」的地圖。整個前置作業的目的是讓小朋友開始有些感覺和心理的準備。實際在現場的六週教學是在地下室進行的，其進度如表 1：

表 1 課程進度表

週次	日期	課程內容	參與者
	87/4~ 87/5/20	準備工作	袁汝儀、張寶釧、黃瑞茂、喻肇青、許盛美
一	87/5/21	結繩基本技巧、初次體驗空間	張寶釧、甯書瑞、喻肇青、許盛美
二	87/5/28	分組、公共區域與私有區域劃	喻肇青、黃瑞茂、張寶釧、許盛美
三	87/6/4	現場分組實作	喻肇青、張寶釧、許盛美
四	87/6/11	現場分組實作與共同討論(社區會議與家代表會議)	喻肇青、張素蘭、許盛美
五	87/6/18	現場分組討論	喻肇青、張素蘭、許盛美
六	87/6/25	發表會	大家

## 6. 教學現場實錄

教學現場實錄的目的，是爲了記錄較細緻的過程，作爲討論改進的依據，也可以作類似活動的參考。爲讓讀者能有臨場的瞭解，這部份的描述都用第三者觀

察方式表達。在內容方面，除了課前準備之外，正式教學上的操作內容則分為課堂活動、課後討論及進度摘要三部份說明之<sup>7</sup>。

## 6.1. 課前準備 (87/4~87/5/20)

課前準備的時間與內容比較零散，可以分為課堂討論、瞭解地圖、材料蒐集三個部份：

### 6.1.1. 課堂討論

在確定教學活動之後，張寶釧老師即利用美勞課上課的時間，宣告了這次活動將要以「遊戲」的方式在地下室實地搭一些小屋，形成一個個的「家」。同學們都很興奮，但大家都不了解為什麼要作這件事。於是，張老師就開始和孩子們討論什麼是「家」：是不是有爸爸、媽媽、兄弟姐妹才算是一個家？只有爸爸或媽媽算不算？一個人是不是也可以成立一個家？接著討論「家」是不是能獨立存在？幾家聚集在一起之間是什麼關係？鄰居聚在一起會形成什麼？再擴大又會形成什麼？孩子們都可以體認到「家」是「家人」的組成，在空間上有一個地點，但是在孩子的觀念裏，當許多家聚在一起所形成的不是「社區」，而是一條「街」，再向外擴張就形成了「鄉鎮」、「城市」、「國家」、「世界」。於是「社區」這個名詞被提出來了，張老師要孩子們先自己回家查字典，想想「社區」是什麼？再走進自己生活的「社區」作一些觀察，感覺一下，也走出自己的「社區」，進入別人的「社區」，走進不同的「社區」(如附近的新社區、淡水河邊的社區...)。至於社區的活動方面，孩子們只知道有「里民大會」，因為參加的人可以領到禮物。總之，對小朋友來說，「社區」是一個和生活脫節的「概念」。

### 6.1.2. 體驗地圖

在活動前兩週，黃瑞茂老師和孩子們一起討論空間的體驗：從每個人的「家」到學校的路途上，都會經過一些「地方」，每天都會「發生」一些事情，這樣的經驗是可以畫在一張自己的「生活路徑」地圖上。這個作業的目的並不苟求一張精緻的地圖，只是希望孩子們可以在從家往返學校的路途上，多體驗自己的環境。(圖 3)

### 6.1.3. 材料蒐集

在沒有額外經費支助下，規劃中的小屋是用課桌和廢棄物搭建的，需要小朋友各自蒐集一些大紙箱備用。此外，鄧公國小還有一些重複使用的布料和細布條，其他如：束線帶、封箱膠帶、織線、麻繩、塑膠繩等消耗性材料，則由學校負

責提供。

## 6.2. 第一週 (87/5/21)：結繩練習

### 6.2.1. 課堂活動

第一次在地下室上課，由甯書瑞老師教導孩子們如何結繩，如何將繩子綁在童軍棍上，又如何將童軍棍綁在一起，形成不同的架構，也希望小朋友能體會以繩索施力的結構，以及組構的可能性。也許是因為有張老師和甯老師在場，小朋友還相當有秩序，旁觀的喻、許兩位外來者還未能體驗到維持正常上課秩序的困難，反而覺得孩子們有些被動，學習的動機不強。在課後整理童軍棍和繩索的時候，狀況有些混亂，孩子們不太知道如何有步驟地將棍子綑綁成束，然後協力將棍子一束束地運上一樓。於是喻老師開始試著和小朋友一起工作，但是效果不大，因為孩子們都急著回教室去吃營養午餐了，只剩下幾位值日生不太情願地完成了工作。

### 6.2.2. 課後討論

第一週的教學活動，對老師和同學來說，都只是一次熱身。也因為大家都不知道會面臨怎樣的問題，所以並沒有太多討論。本週的學習進度是：

- (1) 空間的搭建是需要身體的活動直接涉入；
- (2) 知道屬於「自己的」領域和「大家的」領域如何界定；

## 6.3. 第二週 (87/5/28)：分組，公共與私有領域的劃分

### 6.3.1. 課堂活動

小朋友正式進入了地下室開始課程的活動。因為能夠離開教室，小朋友顯得相當的興奮。而當地下室充滿了孩子的聲音時，只覺得他們一個吼得比一個大聲，或許這也是給他們一些些自由，讓他們是在一個沒有約束的環境下開始進行活動的必然現象。本日課程首先是張寶釧老師進行分組，成立家族，希望每家的人數平均，同時有男有女，可以分工，所以要求同學們每家四人，必須有男女混合，很多原先熟識的女孩們，都希望能夠在一組，像是五個好朋友不得已分開，或是有的男生不願意和某些女生一組，但是最後都經由張老師的要求下分組完成，所以一共有九個家族，每家四人，只有一家三個人。

然後，喻老師開始向小朋友說明：我們在建一個「家」。這個家不是單獨的，我們每家都有鄰居，大家合起來就是一個小小的「社區」，現在地下室的位置

，兩根柱子之間是一家，中間是公共的街道，在街道的兩旁是人行道。開始時讓每家派代表出來選擇自己家的位置，小朋友以猜拳決定，猜贏的先選，同時在地下室的角落，留下了一塊「公園預定地」。(圖1)

這時的地下室空空蕩蕩的，有幾張舊的課桌椅，和幾隻蚊子。當一群小朋友開始時，實在很難想像會變成什麼樣子。在課程開始之前，我們就有點擔心，小朋友有多少能力如何處理結構的問題，如何將房子搭起來？喻老師想了一個辦法將兩張桌子側立合併起來，有120公分高，建議小朋友用結繩的技巧，將桌子綁在一起。於是小朋友開始四處搬桌子進來，每家需要4-6張，2張疊在柱子前，像是一堵厚厚的牆，作為家與家之間的區隔；剩下的桌子放在裡面，由小朋友自己安排。小朋友開始蒐集許多的紙箱、廢棄的保麗龍等材料搬進自己的範圍。當每家的區域固定後，喻老師以封箱膠帶貼在每家前面的地上，作為每家的界線，也留出了中間街道的位置，同時告訴小朋友界線的裏面是自己家的，界線的外面是大家的，不可以佔為私用；每家的後面的地上也有一條膠帶，界定出了後巷。有了這兩條線之後，大家開始討論前面的街和後面的巷子裏應該發生什麼事，於是人行道也被界定出來了；而小朋友都以為是「防火巷」的後巷也變成了「遊戲巷」(圖4)。自己的家無論怎樣搭都不能超出這兩條線。同時大家也都談到了現在外面街道的人行道，經常被摩托車或攤販佔用的現象。這一天的進度就在亂哄哄的狀態之下完成了。

### 6.3.2. 課後討論

對校外老師而言，第一次實際體驗到了帶小朋友上課的滋味，在幾乎「失控」的情況之下完成，除了很興奮、很累，並沒有太多心得，只是希望下一次的情況會好一些。不過，當小朋友離開的時候，喻老師發現，光用桌子和童軍棍不太能夠撐得起來屋頂的結構，希望用布做屋頂，因此建議在兩側後牆窗戶上綁上粗鐵絲，在柱子中間跨開，可以讓小朋友搭一個屋頂。張老師表示課後會請工友協助，讓小朋友在下週能順利進行。

## 6.4. 第三週 (87/6/4)：現場分組實作

### 6.4.1. 課堂活動

今天小朋友很開心地來了。老師首先和小朋友討論家裏的空間如何安排，如何有前後之別。各家確定他們可以安排的範圍，並且進一步讓他們建立自己的領

域感，在每家前面臨街道約1/3處，是對外的區域，無論是開店，或是朋友拜訪都可以；中間的部份，是自家人休息的地方；後面是各家共用的遊戲巷，小朋友可以在不影響大家在遊戲巷中遊玩的前提下，自由設計自己的家。

張老師將原先存了好久的大塊布料搬出，每家的小朋友選了布，將布料搭在鐵絲上，然後將布的四角綁在原先搭好的課桌旁，這有一點考驗小朋友動手的能力。原先猜想小朋友可能會運用一些結繩的技巧，用麻繩、塑膠繩綁好。沒有想到，小朋友最喜歡的是用封箱膠帶，雖然省事，但是貼不太牢。現場也有一些水電材料行的束線帶，只要套入扣環中，一拉就可以固定，只是必須把布拉緊，固定在兩家間隔的課桌上，而能夠固定束線帶的桌腳部份又剛好不在「桌子牆」的邊緣，因此不是很容易固定，也不太美觀。不過以小朋友的認真態度而言，已經很好了(圖5)。之前教結繩的甯老師也提到，孩子的手勁不夠，會綁不緊，需要幫他們拉一下。

比較困難的是公園對面的那一家，由於沒有可綁鐵絲的固定位置，所以很難搭建屋頂，喻老師花了不少時間協助他們，結果還是不太理想。

有些小朋友的動作很快，先搶到很多東西，甚至會將一些材料偷偷的藏起來備用。動作慢的、或是貪玩的小朋友拿到的就少了。還有，很多小朋友的工具不足，到用的時候才想到，像是剪刀、尖嘴鉗，時常大家借來借去，又找不到東西，浪費了很多時間，也造成一些小爭吵。(圖6)

搭建小屋結構的過程，3堂課一下子就過了。由於這個部份孩子們並不擅長，同時也不便給他們很明確的作法，以免抹煞他們的創意。最後的結果雖然不是很精緻，但有個初步的模樣(圖7)。原先組成一個「家」的構想，實際操作起來是有困難的。因為孩子們之間並沒有扮演家庭成員的必然關係，誰是父母、誰是子女是一種階級的關係；夫妻是一種更親密的關係，在孩子們之間是無法得到彼此認同的。因此，在一陣忙亂之後，召開了一次非正式的「大會」，大家決定這條街旁的每一戶都是一家店，原來的成員就是「合夥人」。同時，老師要小朋友想一想，可以開什麼店，取什麼店名，回家做一些準備。在詢問的過程中，有一家說要開五星級大飯店，有的要開銀行賺很多錢。似乎在詢問之下，小朋友對於自己家要開店的這件事，離不開上述的價值觀。

#### 6.4.2. 課後討論

課程結束之後，參與老師彼此討論之下，希望針對小朋友模仿現實社會的限

制和功利的態度，有一些轉化。部份家庭的成員，並沒有完全投入與分工，這可能有數種理由：由於在分組的過程中，並不是每一組都是完全由自己組成的，因此對於成員的合作默契的培養，有待加強；部份特別調皮的孩子，比較不能進入狀況；還有可能是，在越需要孩子解決問題、動手做的過程中，反而看出現在孩子的依賴性，當不需經過教師指示、安排時，他們反而卻步了。因此，張寶釧老師認為級任老師的參與是很重要的。事實上，實際轉化的行動，直到第四週級任老師張素蘭參與後，才獲得解決。本週的學習進度是：

- (1) 開始想像開一家店的可能性。
- (2) 討論、溝通、合作的必要性開始浮現。

## 6.5. 第四週 (87/6/11)：現場實作與社區會議

### 6.5.1. 課堂活動

當各家的小屋在上週初步成形後，本週的主要任務就是處理環境與各家的關係，以及相關的公共議題。這一週開始，孩子們開始對「家」與「社區」有了比較具體的感覺。第一堂課小朋友逐步的補強內部的設施，進展得比較快的，已經完成了店家的海報。除了少數一兩家還沒有進入狀況之外，大部份小朋友進度都還能控制。

第二堂課正式召開了第一次的「社區大會」。首先由喻老師解釋為什麼要開「社區大會」，並且說明地下室整個的「社區」環境安排，何處是公共空間。透過討論，讓小朋友知道除了自己的家之外，如遊戲巷、街道、人行道等空間，也很重要，是大家分享的。歸納小朋友的意見，其實他們對於環境中的不當行為，如亂丟垃圾、亂停放車輛，都知道是錯的。尤其對眼前這個小社區的公共問題，大家更是有切身的感受：家裏的東西被人隨意拿走；有人未得同意就闖進闖出，故意干擾，甚致於有人提出設置警察局的要求。在大家七嘴八舌爭論時，喻老師提出大家來訂定「社區公約」的建議，以自己約束自己的方式來維持社區的祥和。首先，歸納大家共同提出社區的問題，包括：沒有垃圾桶；沒有報紙、廣播；沒有警察、郵差；沒有消防設備、門牌號碼、信箱；沒有社區名字、行道樹、球場、遊樂區、水...等。(圖8)

經過了大約15分鐘的討論，由於擔心小朋友集中注意力的時間比較短，同時也打斷了他們目前進行的工作，所以決定每家推舉一位家代表留下來繼續開「代表會議」，由許老師輔導討論生活公約與公園的安排。(圖9)



首先讓這九位家代表說說目前遇到的困難。小朋友認為工具、布料、膠帶不夠，決議下次各家將工具帶齊，而由老師代為準備布料、膠帶。同時談到目前大家的聲音太大，以及沒有公共的垃圾桶丟垃圾等問題。在公園的設施部份，引起了很大的討論。經過舉手提議，大家認為公園應該有的設施包括：遊樂場、籃球場、健康步道、噴水池、雕塑、桌椅、花草、公園大門。由於提議太多了，所以用逐一投票表決的方式進行篩選，最後留下了花草、桌椅。同時希望公園名字等於社區的名字等決議。在提出公園要有何種設施時，可以發現小朋友就腦海中記憶提出了各種設施，有的小朋友喜歡打籃球、有的喜歡遊樂場，個人的喜好雖有不同，而當他們要表決時，大家卻都覺得花草、桌椅是最重要的。有幾位小朋友比較實際，他們認為目前的公園很小，無法搭成遊樂場，所以他們不要。而對於雕塑，大家都覺得沒有必要。在投票表決的過程中，小朋友相當的有民主風範，同時參與度很好。最後大家協議的「社區公約」是：(1)社區垃圾共同處理；(2)不能打擾社區安寧；(3)不能亂闖別人的家。其中有一個經常胡鬧的孩子，在會後也自願幫忙找公用垃圾桶，各家的家代表也答應回家協調目前聲音太大等問題。雖然討論的時間不長，卻對各家賦予了整體社區的概念與行動，是一次很成功的會議。

在本週的課程中，各家的進度，開始有了明顯的差異。進度快的，掛起了招牌、旗誌、海報，擺起了桌子與開店的基本配備；進度慢的，家裡經常空空的，問他們也不知道可以怎麼做。此時運用互相學習與引導的方式進行，將他們帶到其他家拜訪，參觀目前準備的情況，並進行各家輔導，效果不錯。此時，可以發現孩子們的個別差異：家中有擅長畫圖的，就玩得很愉快；像是冰店的女孩們，也帶來了各色的毛線，作成冰淇淋，發揮他們的想像力；當然，有幾個調皮的小男生，還是滿場的跑來跑去...。同時，各家的合作情況，也有很明顯的差異，有些是全家投入，有的是部份熱衷，當然呈現的成果也有很大的差異。

級任老師張素蘭，自本週開始參與課程。當級任老師加入之後，立即發現小朋友的秩序好了很多，一些比較調皮的孩子，聽話多了。張老師表示，希望這班的孩子，經由這次的學習，能夠更加的合群，她也會協助、提醒他們在課餘時繼續進行各家的佈置與構想。

在接近中午課程即將結束之前，再度召開「社區大會」，討論社區的名稱，小朋友提議的包括：凱薩、柏林、鄧公、公牛、模範、歡樂等，此時提醒小朋友，是不是可以選一個接近四年二班整體態度或希望的名稱，同時這個名稱也會是

未來公園的名字。後來大家投票表決，「歡樂社區」獲得高票通過。

### 6.5.2. 課後討論

這一週進度的變化很大，大家都開始體會到空間營造所發生的社會性問題。因此，在課程結束後的討論時，希望在家內部的安排差不多完成後，應該對小朋友對自家店的經營軟體，有些輔導作用。由於小朋友目前開店、做生意的想法是來自於現實中的大人世界，所以開的店種類包括了：銀行、漫畫店、早餐店、冰店、休息站、玩具店等。在過程中，早餐店的一位小朋友突然問道：「可不可以用真的錢買東西？」頓時發生了一個關鍵的問題。於是許老師反問：「如果我身上沒有帶錢，又很餓，很想吃你做的三明治，怎麼辦？」他認真地想了想，說：「那你就唱個歌給我聽吧！」這段對話提醒了大家，應該給孩子們一些開店的準則，藉以引導各家有更開闊、更有想像力的進行方向。因此準則中規定：(1)各家開店都不以金錢交易；(2)由於社區名為歡樂社區，所以每家店要想一種符合社區精神的方法來經營。

爲了讓孩子們有更多對空間的想像，級任老師將在下次上課前，帶全班去參觀「袖珍博物館」，讓小朋友進行課外教學，對本課程有直接協助之功。本週的學習進度是：

- (1) 各家小店有初步的模樣，不再只是想像，而是可以體驗的「所在」。(圖10)
- (2) 開始體會到「社區」的存在，具體將真實的社會情境轉變爲實踐的內容。
- (3) 開始瞭解「社區大會」的功能，藉由討論是可以達成共識的。

## 6.6. 第五週 (87/6/18)：現場分組討論

### 6.6.1. 課堂活動

由於級任老師已在課餘時間輔導各家在開店中的創意構想，本週一開始，就看到很大的進展，不只是海報、旗子掛起，店裡的東西也越來越豐富了。同時，每一家也都有了自己的門牌和信箱 (圖11)。似乎社區的概念已經慢慢建立起來了。在「社區大會」中，喻老師首先告訴小朋友：「我們現在這個『歡樂社區』，和外面的社區很不一樣。經常我們走在街道上都很髒亂，人行道被佔用，而在我們這個社區，大家的事都是由大家一起來討論，都覺得要共同一起來維護，這個決定相當的珍貴。我們的『歡樂社區』，和外面的社區來比，已經是一個模範社區了！」可以從孩子的眼神中，看到一種自信。

由於顧慮到數週的課程進行，各家的進度不一，有些覺得已經完成了，而有

些疲態。在本週也特別對於大家的成果加以鼓勵，並且逐一拜訪各家，了解開店對外溝通的各種想法，給予更多的刺激。在上週討論決定的幾個原則之下，各家獨特經營的方式也呈現出來了：

- 歡樂街1號——「快樂加油站」：社區裏沒有車，加油站不加油，只加「快樂」。  
。歡迎大家進來搞笑，加點歡樂。
- 歡樂街2號——「衣蝶漫畫出租店」：只要唱一首歌、或是講一個笑話，就可以借書。
- 歡樂街3號——「快樂休息站」：大家來猜「剪刀、石頭、布」，輸的人要唱歌，贏的人可以進來休息。
- 歡樂街4號——「鄰居占卜店」：男生做哈比跳、女生唱歌，就可以抽籤試試今天的運氣。
- 歡樂街5號——「毛毛屋冰店」：要吃單球冰淇淋，就唱一首歌；雙球要說一個笑話。
- 歡樂街6號——「森林早餐店」：猜拳猜贏的就可以來吃早餐。
- 歡樂街8號——「富士心情銀行」：準備了「心情存摺」，你可以儲存所有的心情，包括快樂、生氣...。
- 歡樂街10號——「欣欣玩具店」：只要做一個鬼臉，讓大家笑，就可以抽5支籤，如果5支籤中收集到兩張有「欣欣」或是「玩具」，就可以得到一份特別的禮物。
- 歡樂街12號——「夢幻糖果店」：一只要進來說一個小孩子愛聽的故事，就可以品嚐糖果。

爲了下週的「開幕發表會」，大家都很積極地準備佈置每一家的店。有兩位熱心的家長也來幫忙設計公園，用色紙和氣球把柱子變成了一棵大樹。(圖12)

現場觀察發現：有的小朋友埋頭苦幹，將每個細節佈置妥當；有的準備了信箱，下面還貼上了家人的照片；有的將冰淇淋球做得讓人垂涎；而也有的家族不在家中，而跑到社區公園幫忙，或是拜訪別家鄰居去了。在這個階段，可看出小朋友投入的程度，和每個人的性格、想像力、合作的能力，以及實際動手做的經驗。

雖然大家都忙得很樂，但吵聲仍然很大，在課程結束之前的大會中，喻老師提醒小朋友：社區雖然十分歡樂，可是地下室迴音很大，很容易就有很多的噪音，無法保持社區的寧靜。小朋友也表示，說話兩個人聽到就好了，因此大家都覺

得以後不僅社區要歡樂更要安寧。

### 6.6.2. 課後討論

到這週為止，大家都「看見」了一個社區的誕生，每個人都有些興奮，但是總覺得還缺少了些什麼。討論後決定開幕前希望能每家裝一盞燈，街上需要一些大的盆栽當作行道樹；社區入口需要一個標誌。除了現場的準備，老師們還要準備一些書面的資料，提供家長和來賓。至於要邀請什麼人來參與，則由學校決定。本週的學習進度是：

- (1) 每一家小店的自主性和認同感已經建立了；
- (2) 更進一步將「家」的認同擴展到社區的認同，並且發現了共同的關係。

## 6.7. 第六週 (87/6/25)：發表會

### 6.7.1. 現場活動(圖 13)

由於「腸病毒」感染的擴大，學校臨時決定提早結束本學期<sup>8</sup>，正巧當天就是最後一天上課，因此全校上上下下忙成一團，尤其張主任忙得不可開交。一大早，同學都到了學校；早餐店的小朋友帶來了家長準備的飲料、點心，其他各家也都帶來了不少最後佈置道具。喻老師帶著最「皮」的幾個男生，從校園的角落搬了八盆大植栽，在人行道上兩側排開，增加了綠意，也添了些熱鬧的氣氛(圖 14)。張主任也在前一天佈置好了社區入口的裝置(圖 15)。唯一可惜的是，找遍了淡水沒有找到適當的安全燈罩，所以未能幫各家點燈。

開幕前，在二樓的會議室，由校長主持說明會，先向來賓說明這次實驗教學的構想。幾位美勞科輔導團的顧問和指導員老師都到了，還有「社區資源交流協會」和「社區營造學會」的朋友也來捧場。除了幾位聞風而來的記者之外，很意外地發現淡水鎮長也應校長之邀出席。喻老師做了簡要說明之後，大家一起到了地下室，期待已久的小朋友和家長們都很興奮。爲了增加氣氛，本來由校長主持的開幕典，改由鎮長手持小鑼，從歡樂街一號開始，一戶一戶地以三聲鑼響，啓開每家店。(圖 16)

伴著客人的好奇和參與，各家店都認真地開始「營業」(圖 17)：「快樂加油站」的孩子們盡情地搞笑，爲的是證明他們可以給大家加點歡樂(圖 18)；「衣蝶漫畫店」一絲不苟地進行著借書的程序：猜謎、選書、寫借據(圖 19)；「快樂休息站」的小朋友正在替來訪的老師捶背按摩(圖 20)；「鄰居占卜店」的主持是班上的「大姐頭」，認真地應客人的選擇，依據不同參考書解說「星座卜」、「面相卜

」、「手相卜」、「錢幣卜」、「撲克牌卜」(圖 21)；「毛毛屋冰店」是裝潢最精緻的一家，各色毛線球冰淇淋「看起來」真是可口(圖 22)；「森林早餐店」的幾位小朋友最熱情，忙著奉茶供應迷你三明治，不要猜拳也可吃(圖 23)...

幾位小朋友在第四台的攝影機前，一點也不怯場，自信滿滿地說明他們開店的構想。有位家長很得意地指出小屋裏的紅色蚊帳是她的嫁妝；也有位家長對自己孩子意外的表現和參加這樣的場合，顯得不很自然。一般來說，家長都很肯定小朋友的表現。

在接近中午散會的時候，大家在公園的大樹下，召開了一次最歡樂的社區大會(圖 24)。每一位老師都講了些感想，袁汝儀老師特別和同學討論如何將這次的社區營造和民主經驗，隨著大家的成長帶回現實的社會。因為是學期最後一天，有小朋友很擔心歡樂社區會消失，希望能保留下來，老師也提醒孩子們，這次的教學活動的場地並不是獨佔的，也要和其他小朋友共享。因此，大家覺得只要不被破壞，都願意和其他小朋友分享這個地方。

在下學期就進入五年級面臨拆班的前夕，級任導師張老師在社區大會上「看見」了從未有過的向心力和認同感。老師們也都從孩子的臉上看見了每一個「主體」的呈現，無論是在幾週以前開始時主動的、被動的、觀望的、搗蛋的....，在最後的這一刻，每一位都很有自信、很有成就感地將自己呈現出來。

最後大家一起離開現場時，老師們是有些依依不捨的感覺；孩子們倒是完全不需要調整心情，愉快地迎接這早來的暑假去了。

### 6.7.2. 課後討論

老師回到樓上的會議室，和關心的朋友們一起進午餐，同時討論上午的活動，有幾點具體的看法如下：

- (1) 這樣的經驗可以延續，一方面可以在校園裏再進行實驗操作，一方面可以帶進社區。
- (2) 進入社區的第一印象好像是在辦「家家酒」，稍一進入狀況就可感受到孩子們是當真的，並不需要靠想像來進行，是真實存在的情境。
- (3) 對有經驗的老師來說，因為活動本身的變數很多，這樣的經驗並不容易普遍地推動。

## 7.教學實驗的心得

在「身體」、「所在」和「位格」三個主要的理念趨動之下，這次的教學實驗，雖然並沒有預設的操作規範與程序，但隨著活動的進行，的確觸及到了一些基本問題，也累積了不少心得，有些是屬於理念方面，有些是屬於操作方面，也有些是一般教育方面的感想。

### 7.1. 藉由身體的實踐，呈現主體

當小朋友在地下室活動的時候，他們的「心情」和「身體」是在一種開放而無約束的狀態之中。尤其在一開始的時候，整個現場是一片混亂和失序，和平時在教室上課的情形相比，有天壤之別。然而，教室裏的穩定和秩序，是透過對小朋友身體的約束而獲得的。失序的狀態只是暫時的，當孩子們進入了自己要去經營的空間範圍之後，就開始重頭建立自己與這個定點的關係，身體和空間有了新的對話，因為身體的行為是建立自身與周遭關係最直接的方式：從「個體」的所在，組合為「家」的所在，再擴展到「街」。經過孩子與空間幾週的互動之後，「位格」的問題浮現了。也就是說，「個體人」的位格由家的領域擴展到了街和社區的「社會人」的位格。現場的混亂回歸秩序，是透過了群體的討論(社區大會和代表會)而獲得的。這就是「群體」的做人位格存在的證明。

對每一位小朋友而言，從「身體解放」的狀態中，透過環境的塑造重新建立自身與周遭的關係。就如同蒙特梭利(Maria Montessori, 1870-1952)在觀察孩童心智發展的過程，發覺「工作」是心智發展最重要的自然規則之一。在開放自由空間中的孩子，可以透過工作而完整地建立自我<sup>9</sup>。自我的建立，就是「主體」的呈現。「主體」的「體」就是那個從「空間解放」到「回歸所在」的「身體」，是具體存在的生命整體；而主體的「主」就是孩子的「動心」與「感心」。從「心情解放」到「回歸心神」，於是有了自己的「主」<sup>10</sup>。當發覺不需要依賴自己慣用的「習氣」，能更直接地表達自己的存在時，主體就自然呈現了。這說明了為什麼我能在發表會結束前的「社區大會」中，看到了每一小朋友的主體。

### 7.2. 自「真實」學習，實踐先於概念性知識

當小朋友以概念性的知識去認識世界時，「真實的世界」可能已經被「概念的世界」取代了。換句話說，概念性的知識是將客觀世界中的事物對象化、概約化之後，才能歸納其普遍化的內容。由這樣的知識所組構成的，只是真實世界的對照和概念化的描述，而非真實存在的「生活世界」。孩子們進入學校之後就過

份地依賴概念化的知識學習，而忽略了直接面對真實的情境，透過實踐性的行動，獲得知識。這一次的實驗，說明了這實踐性知識的產生，是可以很自然而有模式可循的。雖然在行動開始之前數週，小朋友已經開始接觸「社區」這個名詞，而仍然只是個極模糊的概念，然而經過了幾週的活動之後，「社區」這兩個字已不再是抽象的概念了，而是透過「觀樂社區」形成的體驗，與每一位主體直接關聯的「社區」意義的集結。

因此，在知識的學習上，生活世界的體驗是先於知識。這個看法在教學的作法上就是：「行動先於概念」。由單純目的的行動開始，小朋友不要任何的知識或困難的技能，就能夠進行，一旦有了實際的行動，就很自然地在過程發覺各自的問題，一邊，做一邊發現問題。同時，隨時討論問題，隨時解決問題。開始的時候是從局部入手，在做的過程中逐漸找到局部之間的關係，而建立對整體的認識。

### 7.3. 反映「位格」的「領域」界定

在小朋友開始搭建空間的時候，曾經討論過每一家的範圍是界於兩柱之間，同時用封箱膠帶貼在地上，界定每家前面與街道的關係，也劃了每家後方「防火巷」的範圍。同時「歡樂公園」的預定地，也是在大家選定自己家的位置之後剩下的地方。當初這樣的空間分配就界定了公共與私用「領域」的劃分。往後的操作中所發生的爭吵、討論、合作等事件，也都是因為在不同性質的領域之內應該(或不應該)發生的事，或者是適當(或不適當)的行為舉止而引起的。如：「家裏的東西被人隨意拿走」、「未得同意闖進闖出」、「需要警察維持秩序」、「將防火巷改為遊戲巷」、「社區大會討論公共議題」、「社區公約的擬定」、「社區名字的討論」...

上述的這些現象是與「位格」相關。因為人對空間的歸屬與認同關係，正說明了自身各別與其所處的空間的關係，也就是在其所屬的空間範圍(即領域)之內，因被要求不同的對待方式，對其歸屬的人就有不同的位格的要求。也許是因為孩子們對問題與需求的表達很直接，相對地，位格的反映也很明顯，尤其是在整個操作完成之後，孩子們從「個體人」的位格，透過「店家人」(家庭人)的位格，開展為「社區人」(社會人)的位格。

### 7.4. 缺乏在生活實踐中而產生的美學

這一次的教學實驗雖然是以「空間」營造為主題，但涉及了「藝術與人文」學習領域中非常廣泛的內容。不過，有關「美學」部份的討論不多，原因是在操作過程中，「美學」的議題應該是自然呈現的。換言之，當初我們並沒有刻意地要去操作「美勞」的項目。不過從最後的結果來看，確實反映了一些很根本的問題：

#### 7.4.1. 缺乏基本的「美感」與「秩序感」的訓練

整個教學活動中，雖然沒有要求「設計」的完成度，也並不期待精緻的成品，只希望給孩子最大的發揮空間盡性地表達。從結果來看，的確有的小朋友很有創意、很細緻地去完成。但是大體上都缺少美感，甚致於連基本的平、正的秩序感都沒有注意到，歪的、斜的、繃的處處可見。這個問題看似普通，其實，正說明了在目前雜亂失秩的環境中成長，基礎美感經驗和秩序感的訓練顯得格外重要。尤其是必須從生活實踐中實踐出來的美感經驗，是無法取代的。事實上，秩序感是局部與整體間和諧的關係的表現，也就是一種穩定的美感。

#### 7.4.2. 「速食文化」下的工作態度

在小朋友搭建空間的過程中，我們雖然並沒有期望孩子們能有多精緻的成品，然而對大部份孩子完成一件事的態度與方法卻相當擔心。因為當我們看到孩子在施作的過程中，最喜歡用封箱膠帶來固定需要組合的東西(也許是因為膠帶比較方便)，不管是否固定得穩，只要貼得上就好。通常該用繩子綁或其他方式固定的組合，膠帶也只能暫時地維持一個短時間，小朋友必須經常修補，結果東貼西貼，也不見得有效，幾乎看不到有孩子嘗試去用其他的方法解決問題。這個求快、求方便的現象，的確是令人感到隱憂。其實現實社會的「速食文化」對小朋友的影響可能還不只是做事的態度，也會造成小朋友對「商品」的依賴，反而放棄了動腦筋，創意和想像力也就被取代了。

#### 7.4.3. 控制的秩序與放縱的自由

因為筆者從未帶過小學的課程，對於如何維持課堂上的「秩序」，感到異常好奇。尤其是在第一次正式在地下室開放活動時，親眼看到一群脫了韁的孩子所造成的「混亂」，和導師參與教學之後控制住的秩序，所形成的對比，不得不自問：「是否失控的混亂，是來自於平時控制的秩序？」老師藉由獎勵與懲罰而建立的服從，以及因此而獲得的秩序，對成長中的孩子的意義又是什麼？一旦放縱開來，孩子所表現出的混亂與失控的場面，是否是孩子對控制的秩序所自然發生的反射？還是孩子對進行的活動還未形成認同之前的一種動盪與浮動？無論為



何，當小朋友開始專注於他們所進行的活動，產生某種程度的認同之後，「秩序感」建立了。也許這就是蒙特梭利所說的：在自由開放的情境下的「自我教育」和「正常化」過程。

### 7.5. 由小朋友的經驗出發，才能回到主體的創造性學習

孩子天生就有「創造性」的「敏感力」，而這種能力是來自於孩子自身在環境中「自我建立」的強烈動機，是基於其身處的周邊環境的喜好，而克服一連串所遭遇的難題後，建立自己的獨立能力與自信心，但是這個本能在六歲以後就不再存在(陳怡全,1991:34)。但是對九歲到十二歲的孩子而言，他們卻是以開放的心靈去吸收世界的各種知識，就如同三歲以前的階段一般，他們會拼命地吸收環境中的一切事物。不同的是，此時是自主性地學習，而且他們不再受限於身旁環境，延伸到其他的範圍，也會影響他們一生對於智能方面的興趣(陳怡全, 1991:51)。創造性的學習是必須以孩子的主體性為基礎，並且一定是源自於他們成長創造性的新體驗。在活動過程，孩子們從各別生活經驗，去模仿，進而超越現實去詮釋他們所處情境中的事務，是非常令人驚喜的創造性過程。

### 7.6. 「公共事務」的接觸，是由內而外的民主學習

一般而言，「公共事務」對小朋友而言是很陌生的，在學校裏所能接觸到的最直接的就是「值日生」的工作，對同學來說只是一種被分派的任務；至於社會性的公共事務，對大人來說都是相當模糊不清，更遑論孩子們能有多少認識。在當初設計這次的課程時，對公共事務的學習，並沒有任何清楚的企圖，只是希望藉由空間營造，觸及公共領域的公共性問題。但是當由個別的「小屋」擴展到「街」，而形成「社區」的領域時，已經自然地形成了一個公共的場域，而這個場域是小朋友們可以置身其中，並且親身體驗的空間，在此所發生的一切公共性事務的處理，是可以經由討論而確定的。這是極為難得的民主學習，民主不再是課本上的政治性概念，而是在由內而外擴展的空間領域中，學習如何處理公共事務的具體經驗。其實，這不就是在不同領域中「做人位格」的具體呈現嗎？

### 7.7. 以「互助的人性關係」取代消費性交易的社區商店

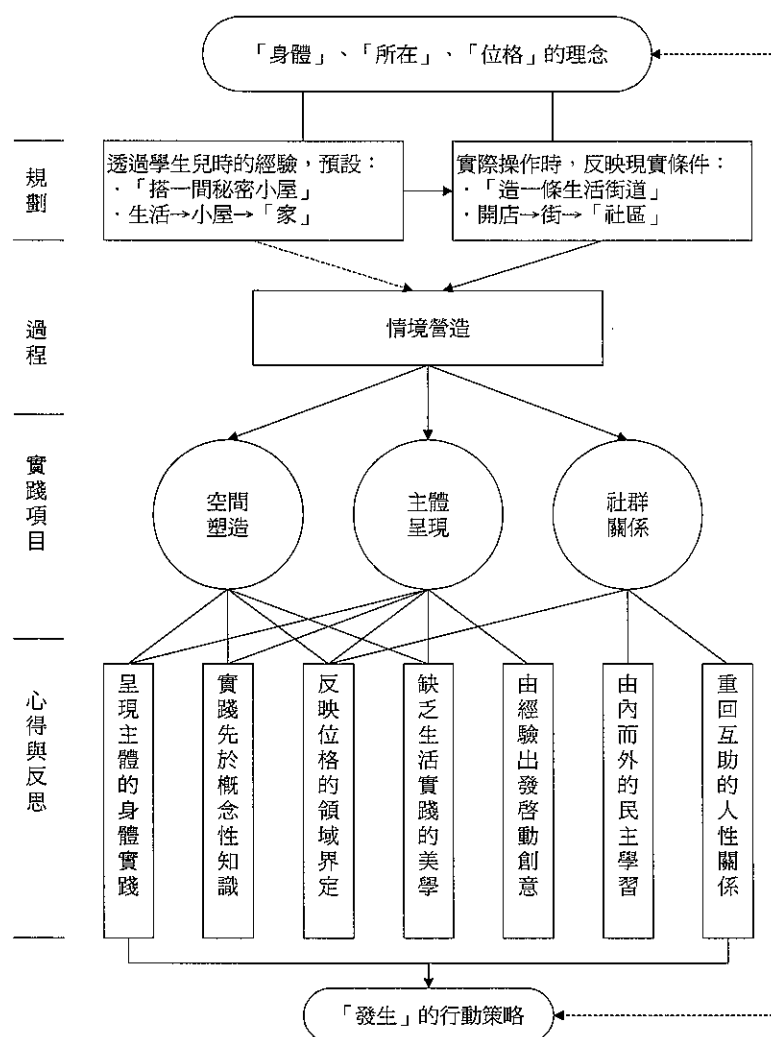
當初本課程的設計，並沒有設定如何討論社會性的社區議題，當小朋友的「歡樂街」形成後，發現每一戶開店的構思模式，都是在模仿成人世界，老師們也開

始擔心應該如何處理這些功利的社會價值觀。然而，大家也很驚喜地看到孩子們在擺脫金錢交易的遊戲規則之後，能自然地運用想像力，建立個人與店家互動的方式。同時，從小朋友詮釋每一個商店的功能中，也可以看到「服務」與「互動」的真意，例如：「歡樂加油站」——爲人多加一點快樂；「快樂休息室」——爲人減少疲勞；「鄰居占卜店」——爲鄰居解決困難；「富士心情銀行」——多一點快樂，少一點憂怨...。一旦小朋友從簡單的商業性的思考邏輯解放出來，他們立即就可以觸動創意，構想出另類的經營模式。這個現象一方面表達了人本有的意善，另一方面也說明了一般人在生活中，被消費性的既定的概念和專業化的思維所限制，在現實的社會中，群體中的人性關係、善意的專業服務被消費性的交換所取代，似乎小朋友比大人容易了解之間的差異。其實，從模仿成人世界到在真實環境中開創另類思考，就是可以證明孩子們對外在的現實世界，是有一些反省的能力。

## 8. 行動策略的整理

從前述的教學現場實錄可以看得出整個過程是隨作隨調整，之前有許多事先從未設想到的問題、機會和發現。經過了事後的心得整理，回饋印證了一些基本理念，當然也擴展了當初的視野。其實，從最初「搭一間秘密小屋」的想法，發展到「造一條生活街道」的實踐。整個過程是可以被視「情境的營造」。其操作的項目包括了「空間塑造」、「主體呈現」和「社群關係」，最後的心得雖然不少，但是在行動策略上的整結，應該是：「發生」。(表 2)

表 2 行動策略



## 9. 結語

這一次小小的教學行動，對筆者自身來說，是上了一大堂課。從孩子身上學習到：「主體自覺」可以帶來無限的創意；也察覺到成人世界中的現實是如何被概念化的框框緊箍，是多麼地沒有想像力。如果我們能從生活中最基本的現實層面開始觀察，不難發現生活中處處可見消費文化帶來的物化現象，如果我們能進一步反思，擺脫一些習以為常的概念，生活中的創意就會發芽；如果我們能再進一步，在生活中實踐，人與人之間的善意就會發酵，自身的主體也就呈現了。這一切都涉及了我們如何回到生活的「所在」，處理自己「存在的狀態」。

九年一貫課程中的「藝術與人文」學習領域，應該是最能涵容本文所提及的教育課題，在操作上也最能發揮統整的效果。不過，關鍵之處可能是在老師自身的認知與反省。其實，我們如果能跳脫「教」的縛束，也許可以從孩子真誠的生命感應中「學」到些我們曾擁有的。

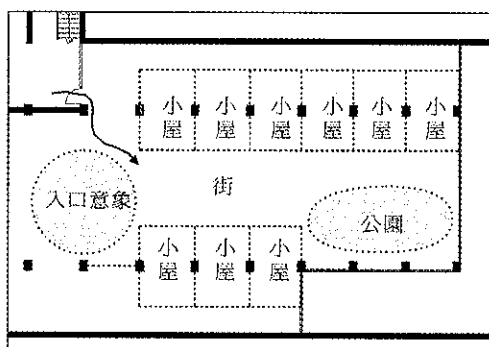


圖 1 鄧公國小地下室的兩排列柱，暗示了一條「街」的空間



圖 2 地下室兩排柱列提供了頗佳的造街空間

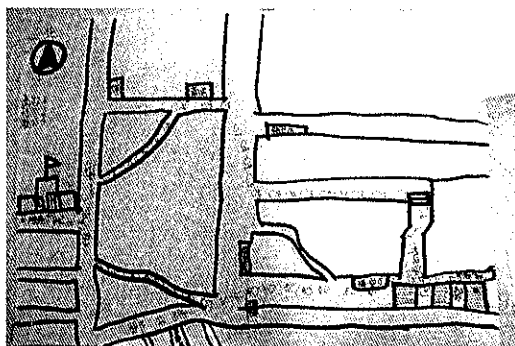


圖 3 小朋友畫的由家到學校的「生活路徑」地圖



圖 4 各家後面的「防火巷」變成了大家共有的「遊戲巷」

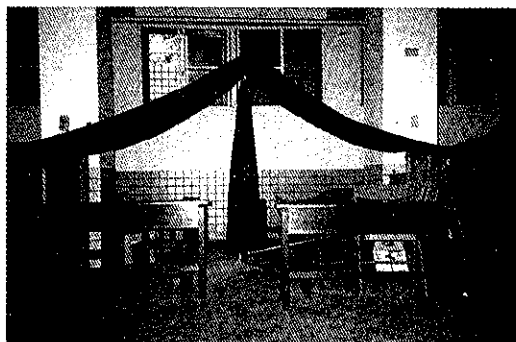


圖 5 以課桌、紙箱、布組成小屋的雛形



圖 6 搭小屋的材料和工具，是由孩子們依自己的需要張羅的

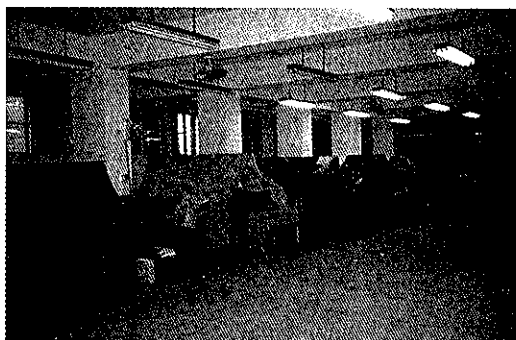


圖 7 三堂課之後，成排的小屋已經有了初步的模樣

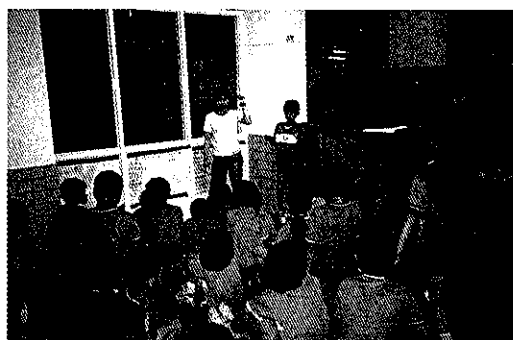


圖 8 「社區大會」是小朋友學習參與社區公共事務討論的機會

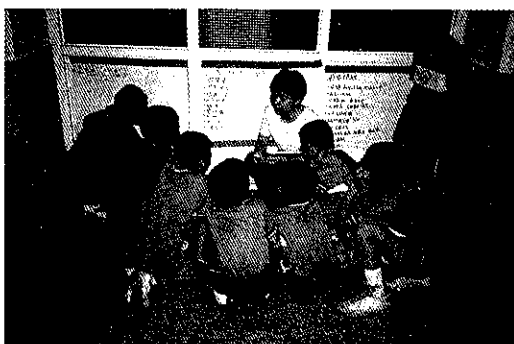


圖 9 「代表會議」是決策社區公共事務的機制



圖 10 各家小店已有初步的模樣

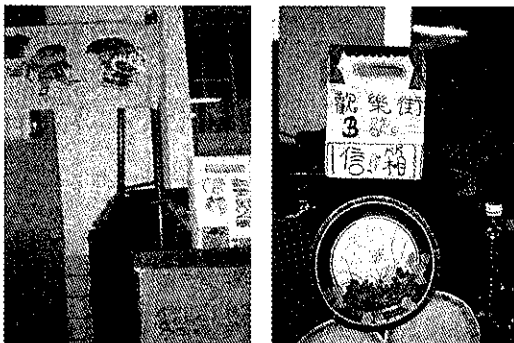


圖 11 「歡樂社區」的名稱被選出來之後，每一家都有了自己的門牌和信箱

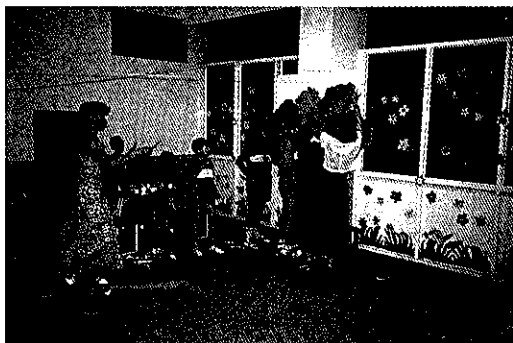


圖 12 社區公園是由兩位熱心的家長帶著孩子們設計裝置的

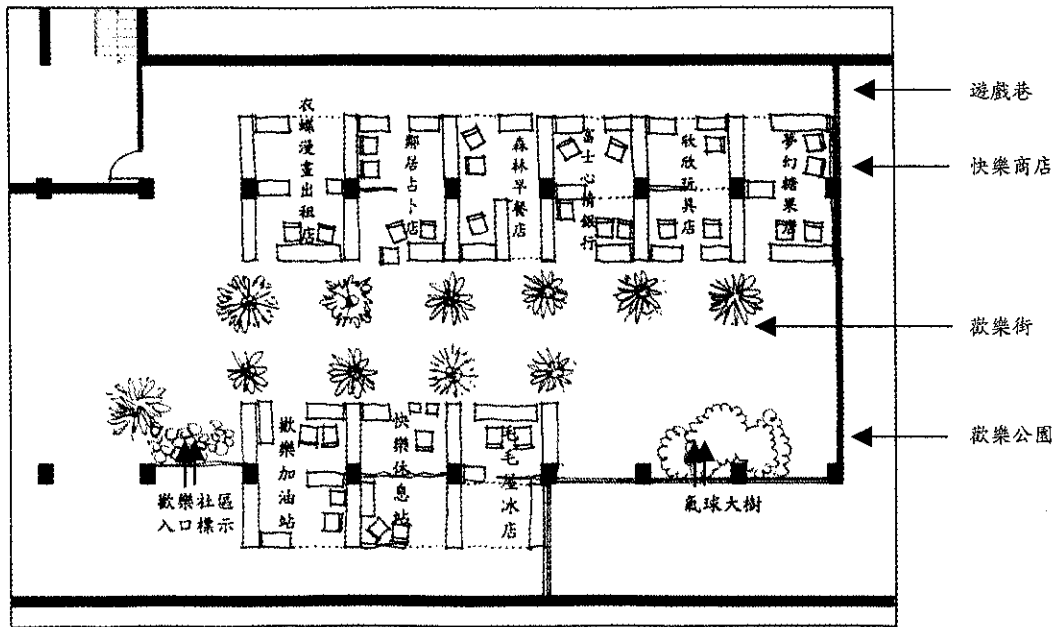


圖 13 歡樂社區及各店家平面配置圖

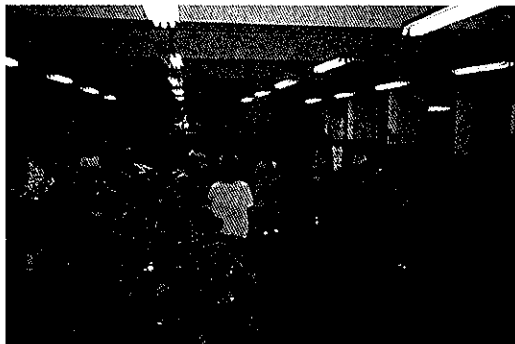


圖 14 發表會當天，「歡樂街」上綠意盎然，氣氛熱鬧



圖 15 以汽球裝置的社區入口，帶給「歡樂社區」鮮明的門戶意象



圖 16 淡水鎮長手持小鑼，以三聲鑼響，啓開每家店



圖 17 店家的內部是工作和休息的「所在」



圖 18 「快樂加油站」為你加快樂



圖 19 「衣蝶漫畫店」的店主一絲不苟地進行借書的程序



圖 20 「快樂休息站」的小朋友正在替辛苦的老師搥背按摩



圖 21 「鄰居占卜店」的「大頭姐」認真地解說不同方式的占卜

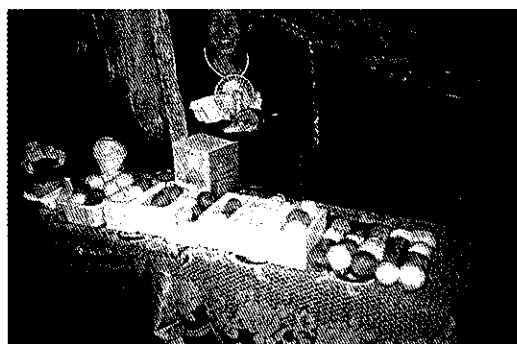


圖 22 「毛毛屋冰店」的毛線冰淇淋球看起來清涼可口



圖 23 「森林早餐店」在發表會最忙碌，熱心地奉茶，供應迷你三明治



圖 24 發表會後，大家聚在一起，開了一次最歡樂的社區大會

註：

- 1 台北縣國民教育美勞科輔導團目前是由淡水鄧公國小召集，並由張寶釧主任負責策劃推動相關的活動，自民國 83 年起，參與的專家顧問包括國立台北師範學院的袁汝儀、張世宗、林曼麗、黃海鳴等諸位教授。
- 2 課程設計的構想內容於民國 86 年 2 月 17 日在鄧公國小舉辦的「台北縣八十五學年度美勞科輔導團教學研討會」中發表。
- 3 在美勞輔導團研究員及輔導員老師的個別研究中，以研究員郭武雄老師「我的生活空間」多年來的教學經驗最具成果，其主要原則是「我」為基礎，透過身體的感官、體驗的想像表現人與空間的關係。
- 4 本次修訂新課程的特色為：加強生活教育與品德教育；重視民主法治教育與公民教育；落實鄉土教育之實施；注重通識教育之理念；充實藝術教育之內涵；強化職業陶冶之功能；反映未來社會需要；消弭課程安排之性別差異；尊重學生之個別差異；以及增加學校排課之彈性與自主性等。見吳清基、林淑貞著〈我國中小學課程標準修訂的理念與作法〉出自《國民小學新課程標準的精神與特色》台灣省國民學校教師研習會，1995,pp.1-32。
- 5 自六 0 年代起，歐美學術界就陸續以實存現象學(Existential Phenomenology)的觀念啓開對空間和建築的討論，包括：Goeiton Bachelard, Christian Norberg-Schulz, Edward Relph, Yi-Fu Tuan 等人，其思想之源頭主要來自於 Heidegger，同時亦受 Jean Piaget, Maurice Merlequ-Ponty 之影響。
- 6 海德格認為人存在的基礎是人對其所處之世界、人群及自己的一切行動的「關切」(Sorge, 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。Edward Relph,在 *Place and Placeleness*, 1968. Ch3. P.29-43 中提及人如何透過親密感、關切、責任、承諾建立與「所在」的存在意義。
- 7 教學現場實錄的課堂活動部份，是由許盛美小姐初步整理，筆者校訂。
- 8 「腸病毒」是一種由空氣、接觸傳染的濾過性病毒，常於夏、秋流行。小孩子感染的症狀為皮膚起紅點，口腔起水泡、潰瘍，嚴重則呼吸困難，有生命危險。腸病毒在台灣一直未消跡，只是過去並未擴大感染。但是民國 87 年 4 月間，由南部開始擴大傳染漸移北上，前後共有五十餘小朋友喪生。為控制疫情，政府通令各校調整學期進度，提早放假，以減傳染機會。「發表會」當天正是鄧公國小放假前一天，許盛美老師也因為幼兒感染病毒，未能參加最後



一次活動，甚為可惜。

- 9 蒙特梭利(1870-1952)是一位特異的意大利女教育家,以尊重主體性為基礎,發展出一套「人格統合」和「正常化」的心智發展的教學法,在 20 世紀初引起廣泛的注意。坊間的相關出版品以及幼教出版公司的蒙特梭利系列較為豐富。
- 10 這一部份的心得,正好印証了「德簡書院」主持人王鎮華老師對「主體」的看法,依據書院的教材筆記,以及筆者多年來向王老師的請益心得,察覺到人主體性的生命課題是人存在的基礎。相對於大人,在沒有約束的自然狀態下,孩子的心容易開敞,心神容易開展,容易有「主」;孩子也較容易通過身體與環境的關係,直接展現,拒絕割裂,擁有整全的「體」。在孩子身上看到的「主體」呈現是筆者個人最大的感動。

## 引用文獻

### 中文部分：

- 李田樹譯 (1991)。瑪麗亞·蒙特梭利原著 (1939)。《童年之秘》。《The secret of childhood》。台北：及幼文化。
- 李季湄譯 (1994)。瑪麗亞·蒙特梭利原著 (1965)。《蒙特梭利幼兒教育手冊》。  
。 *Dr. Montessori's own handbook*。台北：桂冠。
- 季鐵男編著 (1992)。《建築現象學導論》。台北：桂冠。
- 周欣譯 (1994)。瑪麗亞·蒙特梭利原著。《蒙特梭利教學法》。 *The Montessori method*  
。台北：桂冠。
- 周儒、呂建政譯 (1999)。唐納德·哈曼門、威廉·哈曼門、伊麗莎白·哈曼門  
(1994)《戶外教學》。台北：五南。
- 劭明宗譯 (1999)。植原 彰原著。《環境教育—就從老師開始吧》。台北：稻田  
出版。
- 紀剛，(1990)。《諸神退位》。台北：時報
- 夏林清等譯 (1997) Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993)原著。《行動研究  
方法導論：教師動手做研究》。 *Teachers Investigate Their Work: An Introduction  
to the Methods of Action Research*, Routledge.
- 陳伯境、陳柏達合譯(1978)。 Bruner, J. S. (1960)原著。 *The Process of Education*  
。 New York: Vintage Books. 《教育的過程》。台北：世界文物。
- 陳嘉映、王慶節合譯(1989)。Heidegger, M. (1926)原著。《存在與時間》、上下，  
*Being and Time*。台北：唐山。
- 陳怡全譯(1991)。Lillard, Buala P.原著(1972)。 *Montessori A Modern Approach*。《蒙  
特梭利教學的新視野》。台北：及幼文化。
- 楊俊秀譯 (2000)。瑪麗亞·蒙特梭利原著。《人類傾向和蒙特梭利教育》。 *The  
Human Tendencies and Montessori Education*。台北：桂冠。
- 鄭金川 (1993)。《梅洛-龐蒂的美學》。台北：遠流。

### 英文部分：

- Dreyfus , H.L. & Dreyfus P.A. Trans. (1964) . *Sence and Non-Sence* . Evanston :  
Northwestern University Press. (Merleau-Ponty , M.1948.Sens et non-sens.Paris  
: Nagel)

- Fisher, A.L. Trans. (1963) Merleau-Ponty, M. (1942). *The Structure of Behavior*. Beacon Press.
- Bachelard, G. (1958) . *The Poetics of Space*. Boston: Beacon Press books.
- Hofstadter, A. Trans. Heidegger, M. (1952). *Building Dwelling Thinking*. *Poetry, Language, Thought*. New York: Harper Colophone.
- Farbstein, J. & Kantrowitz, M. (1978) . *People in Places: Experiencing, using, and changing the built environment* . New Jersey: Prentice-Hall.
- Mallin, Samuel B. (1979). *Merleau-Ponty's Philosophy*, Yale University Press. The Ontnlogy of situation.
- Norber-Schulz, C. (1971). *Existence, Space and Architecture*. New York: Praeger.
- Relph, E. (1968). *Place and Placelessness*. London: Pion.
- Tuan, Y. F. (1977) . *Space and Place: The Perspective of Experience Minnesota*. (1974) . *TOPOHILIA: A Study Of Environmental Perception, Attitudes, And Values*. New Jersey: Prentice-Hall.

喻肇青 (2001)。〈向孩子學習：「人與空間」關係的環境教育行動研究〉。《藝術教育研究》，1，43-78。