

從 Henri Lefebvre 的空間觀點分析現代教師的圖像

王仕宏*

摘要

Henri Lefebvre 是西方馬克思主義的重要代表人物之一，其著作《La production de l'espace》(空間的生產)闡述了他對空間的分析以及城市的探討，以及個體身體活動與空間的關聯性。國內在討論 Lefebvre 的哲學觀時，多從藝術、建築與社會學的角度來探析，但較為缺乏來自教育學的視角；以現今的教育學理論來說，探討空間最多的則屬以地方為導向的教育學 (place-based education，以下簡稱 PBE)，PBE 討論的是地方與空間之間的關係，以及在教學現場裡教育工作者如何將地方與空間的概念融入教學之中，研究者認為以 PBE 的觀點結合 Lefebvre 的空間觀，將可形塑出另一種現代教師可能呈現的圖像。本文首先討論以地方為導向的教育學其意涵為何，再從《La production de l'espace》一書來統整 Lefebvre 的空間觀點並加以探討，最後研究者以哲學探討的方式提出研究者個人分析，嘗試描繪出現代教師可能的圖像。本研究的結論共有四點：一、教師應鼓勵學生對生活所見事物進行思考與批判；二、教師應儘可能採用戶外教學以增加學生與自然空間的連結；三、在對生活事物的批判與自然空間的接觸中，瞭解社群與自然空間的關係，並從中思索自身對於地方的責任；四、教師可鼓勵學生用藝術創作表達抗拒與對自然空間的情感。

關鍵詞：Lefebvre、地方、空間、地方教育學、教師圖像

* 作者為國立嘉義大學教育學系研究所博士生

E-mail：littwa@gmail.com

投稿日期：2017 年 6 月 30 日；修改日期：2018 年 5 月 17 日；採用日期：2018 年 11 月 7 日

壹、前言

國際化 (internationalization) 或全球化 (globalization)，向來是臺灣教育所強調的教學方向與目標，從《中小學國際教育白皮書》(教育部，2011) 以及《中華民國教育報告書》(教育部，2009) 兩本政策報告書裡，就可知道臺灣教育對國際化的重視。其中在《中小學國際教育白皮書》的緒論中更是清楚提到了：

全球化不是一種選擇，而是一個必須面對的事實。全球化與臺灣發展息息相關，面對日趨多元的文化體系，教育需要擴大深度與廣度，進一步與國際接軌。21 世紀的臺灣公民，必須具備與國際觀和地球村概念，提升國際參與跨國競爭的實力。

因此在中小學教育的願景上，教育部也提出了四大目標，首先在國家認同上，學生能夠透過國際文化的對照，進而深入瞭解自我文化的特質；而在國際素養上，學生透過外語、文化與全球相關的議題學習中，學習跨文化的知識與技巧；而在全球競合力上，國際教育應提供學生跨國的學習體驗，以激發學生的多元外語能力與專業知識技能；最後在全球責任感上，學生應從國際教育中學會對不同族群、地域與文化的尊重與包容，體認世界和平的價值與重視全球環境生態的相互依存性。

臺灣的學生具備國際的格局觀，這確實是一件相當重要的事情，然而研究者卻不禁擔憂，重視全球化的教育方針，對於中小學學生學習臺灣的人文與對臺灣的認同上，是否有所抵觸。林玉体 (2006) 認為，本土化與全球化本身並非相互抵觸，兩者之間的關係應將本土化作為基礎，是教育的起點，而國際觀則是教育的完成階段才養成的；而林玉体也引用杜威的觀點 (Dewey, 1966)，指出教育的旨趣如果太過遙遠，則師生在教學上易產生動機的消失，反而產生了躊躇不決的惡習，並養成好高騖遠的思維，說明了過度重視全球化可能不利於中小學學生培養對於在地文化的情感與認同。廖炳惠 (2003) 則認為，在本土文化不夠健全的

情況下，強調全球化將使臺灣的本土文化與價值觀逐漸地被併吞，但她同時也舉了《囍宴》、《飲食男女》、《臥虎藏龍》等李安導演的電影，以及張惠妹、動力火車等原住民歌手，強調本土化同樣可以跟全球化的概念接軌，兩者概念可以相容。楊思偉（2004）則是以日本的社會科課程為例，說明日本教育在全球化與本土化之間，是如何兼容並存；而值得一提的是，日本並沒有本土化這個名詞，是以「鄉土教育」作為命名，小學階段注重的是學生日常生活周遭事物，而後慢慢推演至中學階段對國家的熱愛與對世界的認識，其中在小學第三學年的學習方針裡特別提到了，如果要能理解社區人們的生活，是透過與自然環境結合而得以營運，並且因地方不同使其消非生活與生產活動也會各有特色，也就造成了生活型態的變化，藉此養成愛護地方社區的態度（楊思偉，2004），這也就表示了自然環境的認識有助於理解社區，而社區與自然環境之間的關係不可分割。以上三位學者都一致認為本土化與全球化當然可以共存發展，但是必須先從重視本土化教育開始，其重點在於培育出在地文化的情感與認同，而從日本的鄉土教育來看，其情感與認同培養的關鍵，在於重視人與自然環境，以及人與地方之間的關係，這代表著在重視教育本土化的同時，需要檢視「空間」與「地方」這兩個要素。

而在文化地理學的觀點，常常以「空間」(space) 與「地方」(place) 做為分析人與地理環境之間的互動關係。其中人對於空間與地方所形成的地理感 (geography sense) 更是另一派人本主義地理學學者所關切的重點；所謂的地理感，指得是人與地理環境的互動過程中，透過了自己的感官而產生了識覺 (perception)，進而產生經驗，而這些各種積累的經驗將形成了人對於地理環境產生了評價，而形成了地理環境對人的特殊意義 (引自 Tuan, 1998)。著名的人本主義地理學大師段義孚 (Yi-Fu Tuan) 在他的著作《經驗透視中的空間與地方》(Tuan, 1998) (潘桂成譯) 中，提到了如何看待人與空間，以及人與地方之間的關係。對於空間，段義孚認為如果以物為主的觀點來看待空間，那麼空間本身僅僅是一個物理現象，其特徵僅僅只能從形態上的存有性質加以論述；然而如果從人為主的觀點來看待空間時，空間的物理特性，會因為人的意識、行為、活動，產生了化學變化，使得空間特性除了物理性外，也可能是社會性、知覺性，甚至

是概念性的空間（引自 Tuan, 1998）。而所謂的地方，段義孚則提到了（引自 Tuan, 1998, 頁 16）「隨著我們越來越認識空間，並賦予它價值，一開始渾沌不分的空間就變成了地方」以及「如果我們將空間視為允許移動，那麼地方就是暫停；移動中的每個暫停，使得為有可能轉變為地方。」從以上兩句話可以知道地方可以視作是有意義的空間，也就是人在某一個物理空間下，兩者之間的互動，使人賦予了空間意義，而這個有意義的空間（地方）也能再反過來影響人的思考與作為，一如段義孚對人與地方之間的關係所提到的（引自 Tuan, 1998）：

地方不僅是世間事物，還是認識世界的一種方式……『地方』不單是指世間事物的特性，還是我們選擇思考地方的方式的面向——我們決定強調什麼、決意貶抑什麼。（頁 22-23）

上段對於地方與空間的探討之中，瞭解到人與地方之間的關係，同時也瞭解到了地方與空間之間的關係。前者概念如融合教育的思維，即形成了近年來新興的教育理論，也就是以地方為導向的教育學（place-based education），是本文探討點之一。而後者概念，我們雖能知道空間與地方之間的關係，但對於人如何知覺空間，空間又如何形塑人，研究者認為 Lefebvre 的三元空間論能夠更細緻地描述出人與空間之間的關係，此為本文探討點之二。綜合前面兩點，以地方為導向的教育學雖探討人與地方之間的關係，及空間與地方之間的關係，但對於人與空間的關係其探討較少，而 Lefebvre 三元空間論在人與空間之間的關係上則有相當細緻描述，研究者認為可將兩者結合討論而形成新的教師圖像，此為本文最為重要的探討點。

貳、Henri Lefebvre 的三元空間理論

空間這個概念對於 Henri Lefebvre 來說，並非是單純的幾何學或是地理學的概念，而是重組社會關係以及實踐社會秩序的建構過程。Lefebvre 認為，空間當

然具有物理的屬性，另一方面空間也具備了精神的屬性，Lefebvre 關注的並非是對空間本體的認識，而是空間如何形成，以及空間在形成的過程中各種決定性的條件與因素，然而從物理或精神屬性並不足以解釋空間與社會之間的關係，因此 Lefebvre 認為應存在一種空間，是作為集體主體的人類不斷地生產並且再生產的空間，也就是空間的社會屬性（吳寧，2007）。Lefebvre 指出，對人類來說，單純的自然空間已漸漸地不存在，在人類各種充滿社會意義的活動下，自然空間成了社會化的空間。這是因為空間為人所取用，乃始於人類的身體活動，而身體本身也是一種空間，當人的身體向外拓展時，可以解釋成由一個空間去佔用另一個空間，因此透過身體所產生的複雜動作與姿勢，將與空間中的所有物質產生關係，反過來說，空間當然也可能對人有所影響，從此就確立了人與空間的雙向關係（吳寧，2007）。所以放大來看，當個人昇華成人群時，人群形成了社會，而為了維持社會的經營與運作，社會價值定義了空間，而空間再反過來形塑個人，這是一種「生產與再生產」關係的循環。

Lefebvre 對這所謂的社會空間的解釋主要可從其著作《La production de l'espace》，英譯「The production of space」一書中瞭解，Lefebvre 在第一章的中後段提到了三重空間的辯證來解釋社會空間，分別是空間實踐（spatial practice）、空間的再（representations of space）以及再現的空間（representational space），其中在第 15 節對這三個名詞提出了第一組概念上的界定。所謂的空間實踐，包含了生產與再生產，作為每一個社會形成中特定的場所以及整體的空間，Lefebvre 提到空間實踐的特性（引自 Lefebvre, 1991, 頁 33）「空間實踐確保了關係聚合下的連續性。而在社會空間及該社會中成員於空間中的關係而言，這種聚合同時包含了特定能力和某種表現。」意即表示了人類在社會空間的各種物質性行動。而空間的再現，Lefebvre 則明確地提到了（引自 Lefebvre, 1991, 頁 33）「是被綁在生產關係以及這些關係所強加的「秩序」(order)，因此連結於知識、符號(signs)、符碼(codes)以及「前面的」關係(frontal relations)。」此即生產與再生產之間的關係，連結在這些概念性的事物，而 Lefebvre 稱這些關係之中被強加了秩序，代表著空間的再現是受到人為規劃設計的。而再現的空間，Lefebvre 則認為（引

自 Lefebvre,1991)：

呈現了複雜的象徵體系，有時是編碼的，有時不是，它連接了社會生活私密且隱蔽的一面，也連接了藝術 (art)，藝術或許可以不能被定義為空間的符碼，而是再現空間的符碼。(頁 33)

在第一組的定義中，很難直接看出再現的空間與其他兩個空間之間的關係為何，但從「編碼的不定性」與「呈現複雜的象徵體系」這兩點來看，推敲出再現的空間可能集合了空間實踐與空間的再現雙方的特質，而再從藝術的連結來看，再現的空間則可能具備了創作或創造的特性。

而在第二組概念界定上，Lefebvre 則對這三種空間的敘述更為清楚。首先是空間實踐，Lefebvre 提到 (引自 Lefebvre,1991)：

空間實踐緩慢而確定的產生社會空間。從分析的角度來看，社會的空間實踐是透過對其空間的解讀 (deciphering) 而顯現出來。(頁 38)

「解讀」代表著將某種符碼轉換成一般語言的意味，這個部分則於之後的空間的再現再作討論。而空間實踐其實是一種感知的空間 (perceived space)，Lefebvre 形容 (引自 Lefebvre,1991)：

什麼是新資本主義下的空間實踐呢？在感知的空間裡，它緊緊地結合了日常現實 (日常生活) 以及都市現實 (連結了被放在一邊的工作地點、「私人」生活以及休閒的路線與網絡)。(頁 38)

而 Lefebvre 評定個體在空間實踐裡的表現 (引自 Lefebvre, 1991,頁 38)「在這社會中的每個成員是以全靠經驗的方式來評定固有的空間的能力與表現。」，此意即空間實踐是根據實踐感覺所組織起來的，並沒有對空間的反省意識 (馮

雷，2008)。Levebvre 舉了一個極端的例子（引自 Lefebvre, 1991）：

「現代的」空間實踐可由郊區的那些低租金住房房客的日常生活來界定；但高速公路和航空也不該被忽視。空間的實踐必須有某種凝聚力（cohesiveness），但這並不表示它是連貫的（coherent）（是理智地制定出來的或是邏輯性地構想的感覺）（頁 39）

在這個例子所提到郊區與交通網絡，都是屬於物質性的，所以空間實踐偏重於空間的客觀性與物質性；Lefebvre 之所以稱感知的空間，便是因為在空間實踐，僅需要靠觀察與實際經驗就能夠掌握，每個空間實踐包含著某種凝聚力，但彼此之間未必是連貫的。

空間的再現在之前第一組概念時提到了概念性的事物及強加的秩序，而在第二組概念時 Lefebvre 則進一步地說明空間的再現是構想的空間（conceptualized space），他提到（引自 Lefebvre, 1991）：

是科學家、規劃者、城市設計者的空間，是技術官僚細分者（technocratic subdividers）以及社會工程師的空間，是某些具有科學傾向的藝術家的空間。他們是透過構想，來辯識生活以及感知。[……] 這是社會（或生產的模式）的主導空間。（頁 39）

空間的再現之所以連結了各種概念性的符碼，是因為這是由規劃者所構想的空間；而為什麼稱強加的秩序，因為構想規劃本身就是具有某種邏輯性，這是一種秩序，而稱秩序是強加的，則是因為空間的再現是生產模式的「主導」空間，換言之，在空間實踐裡那些生產關係，雖是靠個體觀察與經驗可得，但這些關係如何運作，則是靠空間的再現加以操控。所以說空間的再現的運作方式，Lefebvre 提到了（引自 Lefebvre, 1991, 頁 39）「傾向於詞語符號系統（system of verbal signs），是以知性的方式加以運作。」因此空間實踐與再現的空間，兩者之間的

關係是，空間實踐其物質客觀的特性作為再現的空間構想的基礎，而再現的空間控制著知識、符碼與符號，藉而生產了未來的空間實踐，如此循環下去，這也是在本章節一開始所提到的，Lefebvre 所謂的空間的「生產」與「再生產」關係。而前段稱空間實踐是透過對空間的「解讀」而顯現出來，這個空間一部分指得就是在空間的再現裡的各種符碼，空間實踐對其解讀而產生的物質性與客觀性；而另外一個部分則是再現的空間，也將於下段討論。

而值得一提的是，Lefebvre 提到了空間的再現屬於某些具有科學傾向的藝術家，從這點來看研究者認為，空間的再現至少具有兩種意義：一、成為既得利益者保存其權勢的工具，舉凡 Lefebvre 所提到的技術官僚、城市設計者等身分，都可能與政治相互牽連，而其身分在社會裡本就是屬於中產以上的階級，這代表如果空間的再現為既得利益者所操縱，就能使整個社會空間都依其概念所運作（吳寧，2007），這可能會是一種霸權進行意識上的控制，進而產生了經濟與階級再製的結果；二、但若以科學傾向的藝術家這個角度來看，空間的再現可以是藝術的，也是科學邏輯的，比如建築師就符合這個定義，空間的再現的另一個面貌就在於，為社會空間帶來改變的各種可能性，也就具備了積極性與創新性的意味在。

至於再現的空間，在第一組的概念裡模糊的解釋，Lefebvre 也在第二組概念裡給出了更為具體的敘述，他稱再現的空間是生活的空間（lived space），他提到（引自 Lefebvre, 1991）：

是透過相關聯的圖像以及符號而生活的空間，所以是「居住者」（inhabitants）以及「使用者」（users）的空間，但也同時是某些藝術家的空間，也是那些從事論述也只熱切論述的作家和哲學家的空間。（頁 40）

從空間實踐的物質性，空間的再現的概念性，而再現的空間則是真實生活的空間，我們可以說它與前述兩種有所不同，但也可以說它同時包含了兩種空間，對於再現的空間特質敘述，Lefebvre 提到（引自 Lefebvre, 1991）：

這是個被支配的空間（因此是被動地經驗的空間），是想像力試圖去改變與佔用的空間。它藉由象徵性的使用其客體，而涵蓋了物理空間。因此再現的空間可以說比較傾向於那些與非詞語的象徵與符號多少有連貫性的系統。（頁 40）

再現的空間是現下生活的空間，也是個延展跨越並與之伴隨的意象和象徵的空間，之所以會在第一段概念裡，Lefebvre 稱再現的空間有時編碼了，有時沒有編碼，代表了兩種意義：一、Lefebvre 稱這是個居住者與使用者的空間，空間裡的所有人都是居住者與使用者，因此一方面觀察到了空間實踐各種物質性，同時也受到了來自空間的再現的影響（也就是知識、符碼與符號），所謂的編碼便來自於此，也是為何再現的空間被 Lefebvre 稱作是被支配的空間；二、但 Lefebvre 又稱這是個藝術家、作家與哲學家的空間，特別是那些從事論述又熱切論述的人，這就表示了再現的空間可以是個想像的空間，在這個空間裡可以把各種想像和象徵的因素加到空間中，並在直接的經驗空間中表現自己（馮雷，2008），換言之，空間的再現並非是完全地操控著再現的空間，空間實踐也能透過對再現的空間的「解讀」，而呈現出別於空間的再現所主導的物質性與客觀性。總括來說，再現的空間屬於居住者的空間，是現實生活的空間，但也是個能夠表現自己並融入各種想像和象徵的空間，因此也屬於藝術家的空間。

Gregory 認為（1994），空間的再現與再現的空間，是由前者支配後者，後者則除了可能被支配外，也能抗拒前者；而空間的再現塑造了空間的實踐，再現的空間則激發了空間實踐。Soja（1996）則把空間的實踐定義為物質空間（第一空間），把空間的再現定義為心靈空間（第二空間），而再現的空間是個包含物質與心靈的第三空間，Soja 認為這個空間本身包含了各種可能性，可以是控制的也可以是抗拒的，是現實的也可以是想像的。

但不論是 Gregory 或是 Soja 對三重空間的解釋，Lefebvre 的三元空間理論，指得是社會空間所分別定義出來的「空間實踐—空間的再現—再現的空間」，而

三者又可分別對應到「感知空間—構想空間—生活空間」，此即代表著所謂的社會空間，包含了人類感知、構想與生活的過程。前一章節在引述段義孚對於地方與空間的看法時，段義孚即認為物理空間會因為人類而產生社會性、知覺性、概念性...等各種不同意義的空間。而回到原先探討以地方為導向的教育這個點，學校本身就是個具體而微的小型社會，是一種社會空間，而從學校為中心，小至教室，大到戶外教學，當然都是社會空間的範疇。因而研究者認為，在探討以地方為導向的教育時需借用段義孚討論地方與空間的關係後，了解到形成地方感前須先掌握空間感，再透過 Lefebvre 所定義的社會空間來看待以地方為導向的教育應如何去認識空間，掌握空間，並利用空間，藉而培養出學生對空間的感情，進而形成地方感。因此下一章節，研究將討論以地方為導向的教育，探討其所運用的地方概念如何應用於教育實務上，並從其理論中進一步討論地方與空間之間的關係。

參、對「以地方為導向的教育」的評析

近年來新興的教育理論之中，以地方為導向的教育（place-based education，以下簡稱 PBE）正是探討地方與教育之間關係的理論。如從段義孚對於人與地方之間關係的詮釋來看，可以知道 PBE 其概念是一種將學習與生活經驗結合的教育。這種想法早在十九世紀 Dewey 即以大力提倡，Dewey 的經典著作《Democracy and Education》提到了「教育即生長」（education as growth），他把學習過程比喻成植物的成長，已清楚的表露了杜威對於學生的學習，應以一切的生活經驗相連結，也就是「教育即生活」（education as life）（Dewey, 1966）。Dewey 雖沒有明確的指出地方的概念，但若個體的學習必須植基於生活經驗，那麼周遭的環境自然是重要的影響因素。而明確提出「地方」與「教育」兩種概念並將之結合的，則是由 Smith 的文章〈Place-based education : Learning to be where we are〉；Smith 認為，學習應與地方的現象以及學生的生活經驗加以結合，在這個因為現代化而使得人際關係普遍異化（alienation）以及隔離化（isolation）的時代，PBE 可加

深孩子對其他人以及所處的地區的關係 (Smith,2002)。Smith (2002) 的 PBE 觀點，他提出了五種實踐的取向，分別是：

一、文化研究 (cultural studies)：

課程設計的重點在於讓學生主動進行地方文史資料的蒐集與探究，學生隨著課程的進行會發現到自身與傳統文化之間的連結，進而肯定身邊的生活經驗與文化是有價值的。

二、自然研究 (nature studies)：

教學內容是讓學生進行與社區相關的自然資源調查，以及整個社區環境的維持與經營。其課程主旨是希望學生對於地方的自然現象能有所瞭解外，也能夠清楚科學與社群之間有著怎樣的連結。

三、解決真實世界的問題 (real world problem solving)：

真實世界的問題，比如公共空間的維護與再規劃、生態系統的保育、自然資源的維護...等，主旨是讓學生透過課程主動發掘出這些學校議題、社區議題以及地方議題，展開調查行動。學生在付諸具體行動前，必先進行對環境問題的分析，選擇與聚焦議題，並從中發展出解決方案，而在付諸行動之後，也能培養出對於社區的認同感。

四、實習與創業機會 (internships and entrepreneurial opportunities)：

課程設計是在回應城鄉差距以及鄉村人口外流的問題，學生因課程而了解到地域環境與就業之間的關係，並辦理職業訓練課程，透過與大都市的企業合作，在偏鄉地區開設培訓課程，讓學生能習得專業技能，並謀求在自己所在的社區的就業機會，學生因而獲得自信心並願意留在自己的社區發展。

五、參與社區發展 (induction into community processes)：

社區裡有許多的公民議題，如公共建設的規劃、公共安全的檢視、經濟活動的討論、生態環境的汙染...等。課程設計是讓學生主動進入社區的經營體系之中，不但參與了社區發展的決策過程，也對社區發展過程付出實際行動，進而獲

得社群成員的認同。

總括而言，Smith 所提出的五大實踐取向將能幫助孩子瞭解所處之地，也就是地方的特徵，以及長久以來所屬的社群與地方之間的交互影響，簡言之，便是「個人—地方—社群」的三角關係。

另一個學者 Sobel (2004) 亦持有類似的觀點，他認為 PBE 的重點在於重新建構 (reconceptualizing) 自然環境，也就是將「在地環境」(local environment) 更加廣泛地定義為涵蓋自然生態系統以及社區文化體系 (natural ecosystems and socio-cultural systems)；每個學校應該考量到自己所處的地點，所擁有的資源，以及學生的需求，在綜合考量下來獨立設計課程。因此在這些前提之下，所設計出來的課程應具備以下幾個特徵：一、將課程與在地條件相互適應；二、成為社區生態系統的玩家 (players)；三、屬於地方的教育學 (pedagogy of place)；四、學生應該被認為是社區健康的生產性資產 (productive assets)；五、應該在本地以及在更廣泛的背景之下，讓教育成為公民的準備；六、課程並不是要讓學生去準備解決未來的問題，而是去準備解決當下的問題，學生應該在這裡與現在 (here and now) 有所作為。綜合以上的觀點，Sober 的 PBE 觀點其核心概念在於讓學生成為環境中的一份子，並且讓課程對於社會環境議題能夠有所回應。

而 Knapp (2005) 綜合了他之前對於 PBE 探討文章的觀點，並且以 Aldo Leopold 為例—Leopold 是一個具有多重身分的學者，他具有環保方面的專業，同時也是一個教育家與作家，並且相當熱衷於戶外的的工作，Knapp 從 Leopold 身上看到了他跟大自然的關係，以及對地方的深切感知，進而歸納出十個了解自然的方法，可做為學校施行 PBE 的參考，分別是：一、對於戶外觀察到的事物感到好奇，並加以提問，藉此瞭解自身與自然環境的關係；二、瞭解當地的歷史，從各種過去遺留的現代證據裡，重新推敲或還原歷史的真貌；三、對於四季的變化要多加留意；四、集中注意力聆聽，可察覺到更多生態的信息，並將自身與生態有所連結；五、簡單的計數練習，讓人對周遭環境更加著迷；六、利用將大自然擬人化的方式，讓自己對大自然產生同理心，讓自己與大自然產生更有機的連結；七、將文化與大自然有所連結，觀察者在審慎評估兩者之間的結構時，就能

產生新的發現；八、將時間擱置，然後用心地去尋找自然中的美景；九、離開人群去尋求荒地的反思，藉此瞭解自己與地方之間的意義，以及人們在其生命過程中所應扮演的角色；十、以學習者為主體，增加地方健康計劃，除了幫助地方與社區外，更能融入文化與自然資源，並緊緊地連接著個人與土地之間的感情。從這以上十個了解自然的方法來看，Knapp 亦認為 PBE 的重點在於個人與環境之間的連結，但 Knapp 更強調的是從個人感性層面出發，透過各種感官知覺以及感性思考，加深個人與環境的繫絆。

綜合以上三位學者對 PBE 的看法，可以簡單歸結 PBE 的意涵在於如何讓課程與地方連結，而所謂的地方，並不僅止於自然環境下的地理景觀，同時也包括了社群長期居住下，所形成的歷史文化、自然環境災害議題、個人與社群間的角色定位、個人對自然環境之間的特殊情感關係，以及社群對自然環境的經營等。那麼 PBE 既然以地方為導向，在課程上也當然往重視個人與地方的連結著手，從知識層面到實踐層面，課程的設計與安排上都是在培養學生對於地方的情感。研究者認為，PBE 的意涵，無論從理論到具體實踐，雖然是一門新興的教育學理論，確實也都能應用在實際教學之中，但美中不足的是地方這個概念過於巨大，上述的討論之中可以看見地方等同於自然環境的地理現象，加上人文在某特定地理區域的發展（包含過去與未來），二者概念的綜合體，這兩者光是個別探討研究就已是相當大的工程，如今 PBE 要將二者共同討論，先不論整個學校該怎麼樣去設計課程，對於教師，特別是以臺灣的中小學生態來說，要能掌握整個 PBE 的概念並落實於教學之中，確實是相當不容易的事情，畢竟並不能說學校有教歷史與地理，公民與社會，這樣就算是在實踐 PBE。研究者認為，落實 PBE 的理念是重要的，但在實踐之間，應該對地方這個概念還原；這裡所謂的還原，研究者指的是從地方如何生成，從這個源頭開始探討之，也就是在前言裡所提及的，段義孚討論地方與空間之間的關係。

在更細緻地討論空間與地方之間的關係前，段義孚先分析了「經驗」這個概念，他認為經驗在本質上是個人認識真實和建構真實的模式，包括剛開始還未成形的感覺（inchoate feeling）以及明確的概念（explicit concept），多數人可能認為

情緒 (emotion) 和思想 (thought) 是對立的存在，但段義孚認為這二者是經驗連續體 (experiential continuum)，任何經驗都必然包含了情緒與思想 (Tuan, 2001)。然而討論空間前為何要先理解經驗這個概念呢？如同先前在前言裡所提到，如果空間沒有賦予人的觀點，那麼空間本身僅僅只是個幾何學上所定義的物理概念，而人便是以經驗賦予空間意義。Tuan (1979) 認為人的身體是作為衡量空間的基本尺度，他舉例，比如英文「head」的意思是頭，但同時它也有前進的意義，或者「back」的意思是背部，同時也具備了後退的意義；而人的意向也會反應在空間上，比如建築學，人類會把重要的建築蓋在平台之上，如果技術上許可，建築物都會往高空發展，像是埃及的金字塔，現代的高樓大廈，都是實例，因為這種高低的差距會顯現出優越感的差距，人類把這樣的感覺運用在高低空間差上。段義孚舉了相當多的例子，這裡就不一一列舉，其重點在於他試圖在說明空間其實是人類用來認識世界的方式：個體透過身體的感覺去瞭解所處的空間，也能透過意向 (intentions)，去控制與規劃空間 (Tuan, 2001)。那麼空間與地方的關係為何呢？段義孚認為個體因為對同一空間的經驗累加，對於空間以及空間中的對象情感之凝聚，也將會產生熟悉感與意義感，那麼空間將成為地方；地方是一個能夠抓住注意力的安穩對象 (stable object)，是一個可以凝聚價值觀念並且能棲居的對象，也能成為價值、養育和支持 (value, nurture and support) 的焦點 (Tuan, 2001)。段義孚提到 (引自 Tuan, 2001, 頁 54)：「當空間被封閉且被賦予人文意義 (humanized) 時，它就轉變成地方。」另外這邊他也提到 (Tuan, 2001)：

當空間獲得定義 (definition) 和意義 (meaning) 時，空間轉變為地方。

這種意義和定義就是親切經驗 (intimate experience)，這種親切經驗深植於人的心中，很難用言語表達，甚至我們沒有意識它的存在。(頁 140)

所以說，如果所謂的空間感 (sense of space) 來自於身體感官，那麼地方感 (sense of place) 就來自於空間的經驗下，所自然產生的情感了。從這裡對空間與地方之間的關係的解釋，研究者認為 PBE 能否落實，應從對空間的認識開始

著手，在對空間認識的過程中，慢慢地產生了對空間的情感，進而轉化成地方感。

段義孚對空間的看法，是以人文主義與地理學的觀點切入，並不同於 Lefebvre 三元空間理論的重點在於「社會空間」的論述；然而段義孚對於空間與地方之間關係的詮釋，獨到且精深，實足以提供 PBE 在形成地方感前，如何促進個體對空間認識的參考。研究者下一章節將嘗試 Lefebvre 的社會空間的觀點，去詮釋空間與地方之間的關係，並進而闡述以 Lefebvre 的空間觀點所形塑出來的教育圖像為何，從中得到現代教師可能的圖像。

肆、從 Lefebvre 的空間觀點來看以地方為導向的教育

PBE 的教學目標在於使學生瞭解到其所成長的環境，包含了自然生態的樣貌、人文歷史的意義、當地社群的關注，以及自身對其所應負的責任，從段義孚揭露了空間與地方之間的關係時，於此研究者進一步地瞭解到 PBE 的重點應為從自然生態的樣貌，瞭解到地方人文歷史如何生成，並孕育出如今的社群部落，在經歷過這些過程後個體才能明白自身對地方對社群應負起何種責任；而段義孚所謂的地方感，也就是個體對於所成長環境的感情，是 PBE 與傳統教學最大的不同之處，卻也是在教學上最難著手之處。雖然 Lefebvre 的三元空間論所探討的是社會空間，但從空間實踐的特質來看，其所呈現的物質性與客觀性，除了來自於空間的再現與再現的空間兩者的影響外，當然也包含了自然空間原初的特質。換言之，雖然 Lefebvre 所謂的「空間實踐是對其空間的解讀而顯現出來的特質」指的是空間的再現與再現的空間對其所造成影響後所呈現的樣貌，但研究者認為在這裡可以進一步地思考成是對空間實踐裡的「自然空間」與「社會空間」造成了影響。研究者以 Lefebvre 在空間實踐所舉的極端例子進一步說明，也就是低租金房客可以來界定他們所居住的郊區，郊區所包含的不只是房客所租用的住處，當然也包含了自然空間如花草樹木等。這裡研究者借用 Marx 的異化概念來輔助解釋，所謂的異化，Marx 指得是人類與勞動的本質分離的現象，這是在過度分工的狀況下，使得勞動者在進行生產活動時只能機械式的生產零件，無法對其生

產活動獲得勞動的意義 (Marx, 1844); 我們再回到郊區的例子, 換言之, 如果房客僅能對其住處進行社會空間意義上的界定, 而無法感受到住處本身所處的巨大自然空間, 研究者認為這是一種異化, 是社會空間將居住者從自然空間分離的異化。所以說, 如果空間的再現裡那些知性且具主導性的符碼控制住了空間實踐的各種物質性呈現, 那麼在空間實踐之中那些生產與再生產的關係, 終將是把人類從自然空間帶進社會空間, 就如同異化一般, 人類知道自己仍然身處於自然空間, 卻無法建立與自然空間的感情。

勞動異化本身的問題在於過度分工, 一個生產汽車零件的工人無法對其生產行為感到任何勞動意義, 反過來說如果讓工人生產一台完整的汽車, 雖然曠日費時卻能獲得完整的勞動價值與意義。相對來說, 社會空間就有點類似過度分工, 如果要讓個體與自然空間有所連結, 當然就是儘可能地去接觸自然空間, 不是從社會空間而是從自然空間找到成長的意義。研究者認為, 社會空間那些生產與再生產的循環關係, 模糊了自然空間的存在感, 對教育工作者來說應儘可能地採取室外教學, 增加知識與自然空間連結的機會。

然而研究者並非完全否定社會空間的存在, 人類因應自然空間而開創各種人文價值, 亦屬於社會空間, 而為了避免陷入生產與再生產的無限循環中, 再現的空間的存在意義就顯得非常重要。面對空間的再現不斷地使社會空間循環地生產與再生產, 我們需要透過教育去反抗來自於空間的再現裡那些被強加的秩序符碼。再現的空間所具有的抗拒成份, Lefebvre 認為是藝術家、作家與哲學家的空間, 代表著美感欣賞與批判思考, 換言之在 PBE 中所進行的自然研究、文化研究、社群關懷... 等, 並不能只是在觀察自身與地方的連結, 更重要的是要能夠體會地方之美, 評論過去與現在的變化, 如此在再現的空間裡, 教師與學生將不單單只是使用者與居住者的存在, 而是成為能夠共同思考批判與改變的力量, 同時也能在這些抗拒的過程中更加瞭解地方, 培養對地方的情感, 進而瞭解到自身對於地方所應肩負的責任, 然而批判卻不僅僅是文字述寫或口語表達, 透過美感進行各類藝術創作也是表達抗拒理念與建立地方情感的方法。研究者認為, Lefebvre 的三元空間論對於任何一個教育工作想執行 PBE 的最大啟示, 則是要讓教師與

學生意識到自身對於地方的責任之前，最重要的起點就在於抗拒，也就是對週遭生活的思考與批判，從眼前的事物開始去思考，再從各種事物背後所連結的文史意義去批判，並結合前述論點，走出教室接觸自然空間，才能在社會空間中那些生產與再生產不斷循環的關係中，找到成長的真正意義，並對地方產生情感。

伍、結語：現代教師可能的圖像

前段中所得到的兩個結論，接觸自然空間並從其找到成長的意義，以及抗拒—從生活所見的事物進行思考，並對事物背後各種連結意義進行批判。研究者據此並結合 PBE 的觀點，提出現代教師可能的圖像。

- 一、鼓勵學生對於週遭看似正確無誤的知識與現象進行思考與批判，讓學習可以跳脫社會空間所安排強加的知識符碼，從更多元的角度去思考自身所處的生活空間。
- 二、批判週遭生活空間的同時，應積極走出教室，接觸自然空間；更可以環保議題切入，讓學生思索今昔時空的改變是否合理並進行批判，從中瞭解到人與自然空間的關係，並培養對自然空間的感情。
- 三、從生活空間的批判與自然空間關係的連結，引導學生思索所處社群與自然空間之間應該存在何種關係，從中瞭解到自身對於自然空間與社群應抱持何種責任。
- 四、對於日常生活的批判，對於自然空間感情的培養，對於所處社群自身所肩負的責任，並非只有文字或口語可以表現，可以鼓勵學生透過美感來進行各種藝術創作，比如繪畫、寫詩、哼歌...等。

參考文獻

中文部份

林玉体（2006）。**教育的本土化與國際觀**。國家認同之文化論述研討會。線上檢

- 索日期：2017 年 7 月 22 日。網址：<http://www.tisanet.org/activity/20060610/>
- 吳寧 (2007)。《日常生活批判—列斐伏爾哲學思想研究》。北京：人民出版社。
- 馮雷 (2008)。《理解空間：現代空間觀念的批判與重構》。北京：中央編譯出版社。
- 教育部 (2009)。《中華民國教育報告書》。台北，教育部。線上檢索日期：2017 年 7 月 20 日。網址：
<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-2976,c551-1.php?Lang=zh-tw>
- 教育部 (2011)。《中小學國際教育白皮書》。台北，教育部。線上檢索日期：2017 年 7 月 20 日。網址：
<http://ietw.cityweb.com.tw/GoWeb/include/pdf/whitepaperfull.pdf>
- 楊思偉 (2004)。《本土化與全球化課題之實踐—以日本社會科課程為例分析》。「2004 流變、重塑與再現：多元視角下的全球與地方研討會」發表之論文，新竹師院社會科教育系。
- 廖炳惠 (2003)。《本土化與全球化的挑戰》。《新世紀智庫論壇》，22，36-43。

外文部份

- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space* (Donald Nicholson-Smith譯). Main Street, MA: Blackwell. (原著出版於1903)
- Gregory, D. (1994). *Geographical imagination*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Marx, K. (1844). *Economic & philosophical manuscripts of 1844*. Retrieved July 22, 2017 from the World Wide Web:<https://www.marxists.org/>
- Knapp, C. (2005). The “I-Thou” relationship, place-based education, and Aldo Leopold. *The Journal of Experiential Education*, 27(3), 277-285.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *PhiDelta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: Orion Society.

Soja, E. W. (1996). *Third space: Journeys to Los Angeles and other real-and imagined places*. Oxford: Blackwell.

Tuan, Y. F. (1979). *Philosophy in geography* Netherlands: Springer.

Tuan, Y. F. (2001). *Space and place: The perspectives of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Tuan, Y. F. (1998)。經驗透視中的空間與地方（潘桂成譯）。臺北：國立編譯館。（原著出版於1997）

The Analysis of Modern Teacher' s Image from the Spatial Perspectives of Henri Lefebvre

ShyhHorng Wang

Abstract

Henri Lefebvre is one of the important representatives of western Marxism. In domestic discussion of Lefebvre's spatial views, most scholars tended to analyze from the perspective of architecture and sociology, but lacked the perspectives from education. In terms of today's educational theory, place-based education may be the theory which mention space a lot. Place-based education is about how to integrate the concepts of place and space into teaching. The purpose of this paper is to describe modern teacher's image form place-based education and Lefebvre's spatial points of view. There are four conclusions of this paper. First, teachers should encourage students to think and criticize what they see in their daily life. Second, teachers should use outdoor teaching as much as possible to increase the connection between students and natural spaces. Third, in the contact between the criticism of daily life and natural spaces, teachers should encourage students to find out the responsibilities of the relationship between the community and natural spaces. Fourth, teachers can encourage students to express resistance to social space and emotion to natural space in artistic ways.

Keywords: Place-based education, Henri Lefebvre, space, teacher image

* Doctoral Student, Department of Education, National Chiayi University

E-mail: littwa@gmail.com

從 Henri Lefebvre 的空間觀點分析現代教師的圖像