

Jeff Malpas 地方哲學對地方教育的啟示：以「走讀嘉義」課程方案為例¹

陳佳萍* 洪如玉**

摘要

本文以澳洲哲學家 Jeff Malpas 的地方哲學為主軸，進行地方教育實踐的對照與探究，並以嘉大附小走讀嘉義課程方案進行現象詮釋，期從 Malpas 的哲學觀點，對於地方教育有所啟發。

Malpas 地方哲學關注互為主體性、現象詮釋以及經驗參與三大面向，本文以走讀嘉義課程方案進行探究與爬梳，獲得以下幾項結論：一、如同 Malpas 地方哲學的空間、時間、主體、客體論述一樣，人們需要更寬廣的理解地方教育意涵；二、如同 Malpas 地方哲學強調時空交錯、互為主體，地方教育的實踐需要更多元的詮釋；三、如同 Malpas 地方哲學所強調的行動與參與，地方教育需要更多感的參與。此外，走讀嘉義課程方案現象與詮釋後發現，地方教育需要參與者更有智識、更有深度的行動，身體映像和聯合共有都是地方學習應該要關注的焦點。

關鍵詞：*Jeff Malpas*、地方感、地方教育、走讀嘉義課程方案

* 第一作者為國立嘉義大學教育學系博士、國立嘉義大學附設實驗國民小學教師

Email : p580220@gmail.com

**通訊作者為國立嘉義大學教育學系教授

Email : hungryu@mail.ncyu.edu.tw

註 1：本文改寫自博士論文，該論文榮獲「2016 年課程與教學學會《學術論文獎》」。

投稿日期：2015 年 9 月 30 日；修改日期：2015 年 11 月 08 日；接收刊登：2016 年 05 月 16 日

壹、緒論

本文主要以現象學與詮釋學的方式探討澳洲哲學家 Jeff Malpas 的地方哲學，研究的焦點為 Malpas 地方哲學中所論述的互為主體、現象詮釋以及經驗參與三大面向。Malpas 認為地方需要人們親近與關懷，從知識理解到心靈層次的提升，需要透過主客體交互作用才能更加完善。因此地方教育可以此三大項為主軸進行理論爬梳與實務應用探究。為使哲學觀點更能具體實踐，本研究即以「走讀嘉義課程方案」為個案進行現象詮釋與敘說。期盼透過相關概念的探究與實務的印證，提升人們對於地方教育學的關注，同時反思我國地方教育的問題，進而發展地方教育的實際可行策略。以下簡述研究地方教育的動機、研究目的、研究方法與架構、名詞釋義。

一、研究地方教育的動機

本研究以 Malpas 的現象詮釋論述進行地方教育思想啟發與探究，透過地方教育實踐的關注，探討如何理解地方、如何親近地方、如何關懷地方，並詮釋對於地方教育實踐的啟發與影響。本節將以兩個部分進行論述，第一是概述走讀嘉義課程方案，第二則是提出地方教育的危機，以使讀者理解本文研究的動機。

（一）走讀嘉義課程方案概述

走讀嘉義課程方案的雛型是個案 A 老師所引導的主題統整課程，自 2001 年開始進行課程教學活動。2009 年該方案正式參與嘉義市政府文化局「走讀嘉義、守護家園」專案，每年以一個主題進行創新課程設計與教學。這些主題包含「走讀林業文化」、「林業文化踏查」、「林業文化采風」、「林業文化深耕」、「林業文化藝文采風」、「嘉義美感小旅行及走讀森鐵」。因應此方案，嘉大附小教師組成專業學習社群，進行教學探究，並於 2015 年榮獲教育部社群優等獎的殊榮。

本文第一作者就讀博士班時，在指導教授的引領下，閱讀澳洲哲學家 Jeff Malpas 地方哲學相關文章與書籍，並將 Malpas 地方哲學理念與走讀嘉義專案連

結思考與探究，發現地方教育實踐需要以地方哲學加以探究與深思，才能更加豐富、有意義。研究與探討的過程中發現，Malpas 地方哲學與走讀嘉義課程方案的實踐有所關連，因此以嘉大附小走讀嘉義六年來的課程教學成果資料及研究者參與歷程的心得省思，加上訪談課程方案的發起人 A 老師，將走讀嘉義課程教學實踐以 Malpas 地方哲學進行現象詮釋，期能從中獲得地方教育實踐的反思，並從地方教育實務爬梳地方哲學實務應用的可能性。目前這個課程方案仍持續進行中，2015 年以環境美學為藍圖，進行走讀嘉義環境教育課程設計與教學活動。

（二）地方教育的危機

地方教育有三個重要的危機。第一個就是地方意涵被窄化了，第二則是地方經驗過於缺乏，第三個則是缺乏地方感使得地方教育不容易落實。地方概念被窄化，使得許多人把地方教育縮減為一般理解的「本土教育」，多數人一提及地方教育，就會說是鄉土教育、是本土語言課程，或者說是社區課程。事實上，地方教育所涵蓋的面向很廣，它可包含知識性的歷史、政治等學習；也可以包含倫理性的環境生態議題學習；更可以包含美感的藝術性與創新性學習。除了地方意涵被窄化的危機之外，研究者也看到地方教育實踐雖然逐漸加強經驗學習與地方詮釋，但是這兩者在績效學習的箝制下，仍然屬於可有可無的學習。因為會考、大型測驗並不會把地方教育納入學習範疇，造成地方教育在教學現場被邊緣化，使得學習者地方參與的經驗變少，甚至付諸闕如。因為地方意涵窄化、地方參與的經驗太少，使得人們的地方感沉睡，或者被壓抑。缺乏地方感所造成的問題極多，例如近年來的食安、環保、生態以及生命、倫理的問題，與缺乏地方感的相關性不可小覷。因此本研究希望以 Malpas 所提出的地方哲學思想，並與嘉大附小走讀嘉義課程方案進行現象詮釋探究，藉以對我國地方教育實踐有所反思與啟示。

二、研究目的

Malpas 的地方論述是以哲學為出發點，反覆且深入的探究地方意義，他以 Heidegger 的哲學理念為根基，並持續強調參與及經驗對於地方教育的影響極大。

Malpas (1999) 強調有思想的人是與地方、空間互動所形成；人與地方、環境的連結，形成個人特有的思想。因此，普遍存在的地方 (place)，其實呈現很多的面向，需要人們去描述及闡釋。闡釋之前需要用哲學的方式去思考及探究，最終要透過經驗、參與與體會，作為地方闡釋的支持。綜合上述，本研究的目的如下：

- (一) 探究 Jeff Malpas 地方哲學的意涵及對地方教育的啟示。
- (二) 以 Jeff Malpas 地方哲學觀點探究「走讀嘉義課程方案」。
- (三) 提出地方教育實踐的可行方法。

三、研究方法與架構

本研究以 Malpas 的地方哲學為基礎，探討地方的空間性、時間性、主體性、客體性與地方感，並透過哲學探究對我國地方教育有所啟發。本研究採用的是現象學與詮釋學的研究方法，透過「走讀嘉義」個案研究，與 Malpas 地方哲學觀點進行探討，除了可以理解 Malpas 提出地方哲學的背景脈絡、發展方法以及地方哲學定位，進而對於我國地方教育有所啟示，同時也藉以找到地方教育實踐的方法。

(一) 現象學研究方法

現象哲學家 David Seamon (2000: 157-160) 提及現象學是對人類經驗的描述，對所生活、所反思的第一手資料描述與分析。他認為現象學研究方法通常包含存在現象學、詮釋現象學與存在現象學。現象學主要由哲學家 Husserl 所提出，但 Husserl 的現象學強調先驗性。詮釋現象學主要由 Ricoeur 所倡議，存在現象學則是 Heidegger 和 Merleau-Ponty 兩人所強調。

本文研究方法之一就以現象學方法為導引，進行後續的研究與探討。選擇以現象學方法進行研究，是因為現象學方法基於現象學哲學論點，應用現象學描述的方式，希望能將意識層面的生活經驗了解與呈現 (高淑清, 2000: 94)。將 Jeff Malpas 地方哲學與地方教育學進行連結探討，發現要從意識層面萃取 Malpas 及地方哲學家對於地方概念的現象理解及詮釋，進而與地方教育學現象進行深入探

究對話，藉以發展地方教育的實踐方法。

（二）詮釋學研究方法

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) 是德國哲學家，被視為是詮釋學重要的哲學家。Gadamer 強調理解與對話，透過理解對話，文本不是唯一的學習機會。對話者可以根據大家所提的問題再進行延伸問題鋪陳及討論，這樣一來一往就有可能形成視域融合的現象（李幼蒸，1994：129-160）。本文採用詮釋學，在詮釋的歷程裡，研究者的目的就是對 Malpas 地方哲學加以詮釋理解，並透過走讀嘉義課程方案進行探討，合併了參與者、教學者以及作者自己的省思，也包含與他者對話所獲得的理解，加以詮釋後將地方教育的建構與轉化融入本文探討。因為本文的目的是希望能將地方哲學理念應用與地方教育現象詮釋，因此選用的研究方法也包含教育詮釋學，因為這樣的方式有助於教育實務的啟發。

（三）研究架構

本文主要以現象詮釋的方式探討 Malpas 的地方哲學，並從走讀嘉義教學個案中爬梳地方哲學對於地方教育學的啟示、建構與轉化的做法。研究的焦點為 Malpas 所論述的互為主體性、詮釋性以及經驗性三大面向。期望透過相關概念的探究，提升人們對於地方教育學的關注，同時反思我國地方教育學的問題，進而發展地方教育學的內涵品質。本研究共分為五個部分，分別為緒論、Jeff Malpas 地方哲學探究、「走讀嘉義課程方案」實踐反思、地方教育學的啟示，最後則提出結論與建議，將 Jeff Malpas 地方哲學加以歸納統整，形成假設與論點，使地方教育有所依據，能做為地方教育未來實踐的參酌。

四、名詞釋義

本研究以 Malpas 的地方哲學進行探討，並以走讀嘉義課程教學個案進行哲學與實務的相關論述，期盼從中獲得地方教育實踐的啟示，在名詞釋義方面，將以 Jeff Malpas 地方哲學以及走讀嘉義課程教學個案兩個面向進行闡釋。

（一）Jeff Malpas 地方哲學

Malpas 是澳洲哲學家，他的哲學思想主要來自 Davidson、Gadamer 以及 Heidegger 三位哲學家。本文主要研究的焦點是 Malpas 地方哲學思想，因此與 Heidegger 的地方哲思會有較多相關性。Malpas 認為地方需要寬廣的詮釋、多元的參與，他認為地方經驗越豐富多元，地方的理解、尊重與關懷就會更加彰顯。

本文所應用的 Malpas 地方哲學，主要從他的三本書所萃取。這三本書分別為《地方與經驗》(Place and Experience, 1999)、《Heidegger 的地方學》(Heidegger's Topology, 2006) 以及《Heidegger 與地方的思考》(Heidegger and the Thinking of Place, 2012)。上述三本書主要分析地方一詞的哲學意涵，並以 Heidegger 的地方哲思進行地方學探究。此外也加入 Malpas 期刊論文閱讀分析，發現 Malpas 的地方哲學包含空間與時間的思索、主體與客體的論述，並且強調地方感建構的重要。本文萃取 Malpas 地方哲學中的時空交互作用、主客體互為主體以及地方感的喚醒為主軸，進行課程教學實務的印證與探討，從中獲得地方教育的啟示，並建構未來進行地方教育實務教學的理念。

（二）走讀嘉義課程方案

嘉大附小走讀嘉義課程方案是源自一位老師（本研究稱為 A 老師）的社區教學故事。A 老師自 2001 年開始在校內進行社區主題統整課程教學，後來與第一研究者共同組成走讀社區教學研究社群，並從 2009 年起正式參與嘉義市政府文化局「走讀嘉義、守護家園」專案計畫，至 2014 年該課程方案已經執行六年。這個方案進行歷程中，形塑了走讀嘉義教師專業學習社群，也發展林業文化小小解說員，並從歷史、地理、美術、音樂、語文、綜合活動等多元面向發現地方教育實踐需要更關注地方、更理解地方、用更多元的方式來建構豐富的地方參與經驗。因為這個方案強調林業文化空間與時間的理解、參與及建構，也進行學生、家長、教師、耆老以及林業文化主客體間互為主體的學習，加上進行林業文化參與及林業文化社會行動，這些實務與 Malpas 地方哲學理念有異曲同工之妙，因此本文以 Malpas 的哲學理論進行教育實務的爬梳探討，藉以獲得教育的啟示，期盼擴展地方教育的未來性。

貳、Jeff Malpas 的地方哲學探究

Jeff Malpas 以空間、時間、主體、客體以及地方感來探討地方哲學意涵，並從中發現地方意涵需要寬廣的詮釋、需要多元的參與，需要喚醒地方感，並藉以獲得地方教育實踐的啟發。空間與時間彼此看似相對，但在地方意涵中，兩者是緊密連結的，因為空間受到時間影響，時間也因為空間而有所更迭。地方存在需由主體建構，卻又不能忽略客體所蘊涵的地方感。因此主客體需能互為主體，地方詮釋、理解與體會才能更周延。當時間、空間、主體、客體彼此交融，地方感可藉此發展與提升。接下來將以 Malpas 地方哲學這五項重點與嘉大附小走讀嘉義課程方案加以連結探究，使理論與實務之間彼此產生對話。

一、空間與時間

(一) 存在性空間

Malpas (1999) 認為地方是一個寬廣、開放的概念，不是用一個固定的地點就可以表示地方。他認為地方雖然脫離不了 Jammer 所提出的原始空間概念，所以論述地方哲學時，不能忽略物理空間的影響性，但也要加上人文空間、靈性空間、生態空間、音聲空間等。Malpas 地方哲學的空間觀點包含物理空間、心理空間以及人文空間的分野，在物理空間方面強調以器具性來詮釋空間，心理空間則以存在性加以界定，人文空間需要的就是物理與心理空間連結，形成有覺知感的空間。地方的空間覺知需要像 Malpas 所言，將具體的、抽象的以及兩者連結的空間感加以發展建構。本文以嘉大附小走讀嘉義課程方案詮釋的方哲學思維，也是從看得見的林業文化建築、景點，到看不見的林業文化過去空間建構，並藉由閱讀、耆老訪談、林業文化故事再創作發現地方與空間存在緊密連結的關聯。

(二) 並列性時間

Malpas (1999) 從 Marcel Proust 的文學作品《追憶似水年華》(Remembrance

of Things Past) 的多元時間觀點發現可用並列性 (juxtaposition) 來詮釋時間與地方的關聯，地方和時間並列在一起的，沒有誰取代誰、誰優於誰或者誰先於誰的問題。Malpas 地方的時間論述包含物理時間的科學性與數學性理解以及心理時間的個體性與內在性探討，兩者不是截然區分，而是相輔相成。嘉大附小走讀嘉義課程方案，除了用林業文化的過去、現在與未來進行地方與時間的實務學習，也加入學生、家長、老師、耆老、林業文化工作人員個別參與的時間與內在感受探究。從理論探討與課程實踐的印證與探討，發現地方教育關注時間的物理性與心理性，將可使地方教育更為周全，對應到 Malpas 地方哲學時間論述可知，應該用更深刻的內在探索來理解地方、關懷地方與詮釋地方。

(三) 時空交互作用

Malpas (2011) 強調地方包含時空的交互作用，也就是靜態空間與動態時間的交互作用，所以要能融合身體感受、智識活動以及意義建構。Malpas 提醒人們，空間與時間囊括具象與抽象的內涵，需要更多元參與，才能建構出地方的時空交互作用效能，並以「此在」(Dasein) 進行地方存在性與並列性探討，時間空間彼此並列，探究出地方教育應有的時空交互運作實務。嘉大附小走讀嘉義課程方案包含過去的林業文化探討、現在的林業文化發展，並且以社會行動的方式，例如為阿里山森鐵寫信給總統、在林業文化園區辦理學生美展及音樂會，空間時間彼此連結後，地方學習才能更深入、更豐富。地方有著豐富、多元的詮釋理解，時空彼此交互作用下，地方哲學的體驗更加深入且豐富。

二、主體與客體

Malpas 的地方哲學強調主體與客體論述，並強化互為主體的概念，因為要理解地方，需要多元聲音、多元展現及多元主客體的理解與實踐，接下來就以多元主體、外延客體和互為主體簡要論述之。

(一) 多元主體性

Malpas (1997) 認為主體性意指個體在世界中參與、行動，並與地方彼此關

聯。主體性空間的行動，並非只有對環境互動的意識，更重要的是個體要能有意志去體驗感受及描述這些行動，才能形成主體性空間。主體需要多元的建構，包含知識論、先驗論以及變動的主體，都應該被關注，不可偏廢。所以 Malpas 認為真實參與、多元理解以及地方互動都是主體建構的重要歷程，要理解地方、關懷地方，甚至為地方產生社會行動或發聲，需要更多元的行動與參與。走讀嘉義課程方案進行六年來，親師生踏查林業文化園區，用語文、社會、藝文、自然與健體統整的學習活動來建構地方學習實務，所產生的林業文化藝術牆、繪本、音樂劇以及為地方社會行動的故事，展現多元主體的重要性，也提醒我們地方教育實務要關注多元主體的多元展現。

（二）外延客體

Malpas (1997) 認為客體不那麼純粹，客體包含社會性，也就是把多元他者存在性包含在一起，人們在社會性氛圍中，必須能關注每一個客體，也就是關注到他者性。Malpas 發現客體的空間性並非只真正的空間，有時候可能只是思想或思考的客體性，因此客體性空間要形成，有時候需要依賴語言描述之。地方的客體性與地方的社會性有時候是彼此連結的，無法全然切割。尤其是地方哲學客體性探究時，需要個體明確的理解到客體性的特質，也同時需要將客體性與語言連結。因此，客體空間對於地方哲學而言，是應該更能關注他者的展現。嘉大附小走讀嘉義課程方案中訪談耆老、將社區、學校、教師、學生與社區連結，就是把客體外延，發展更豐富的他者關注。

（三）互為主體

Malpas (1997) 以地圖為例，強調主體和客體是互為主體性的。地圖看起來是一個客觀性空間，但個體的應用又使地圖變成主體性空間。例如在臺灣所買到的平面世界地圖，臺灣經常是位於地圖的中心點；但如果在美國購買世界地圖，就會發現美洲是被放在地圖的正中間，從此一現象可知主體和客體很難純然切割的。

至於教師如何將「地方性」主體與客體的互為主體性思維應用在教學現場？

首要之務就是要破除地方就是社區，社區課程就是社會課，所以只有社會領域要注意這個議題。這種觀念的改變非常重要，每一個學科領域都可以進行地方的學習，能將地方學習融合主體與客體性；能關注地方的過去、現在與未來；能將地方教育的時間與空間統整應用於課程教學中，地方教育的意義才會更完整、更落實。此外，連結到 Malpas 所強調的互為主體性，地方教育應該強調更全面、更統整的學習，不是只用客觀量化的客體思維來看待地方，也不能僅用個體自我的感受來論述地方，能夠以互為主體的概念來進行地方教育，地方教育將更能有意義的與生命連結。嘉大附小走讀嘉義課程方案，以統整課程、協同教學、同儕互學進行統合學習，強調的就是互為主體的概念，包括引導者、學習者以及教學素材，都是交互作用所形成的。

三、地方感

地方感形塑的前提就是要更能親近地方、與地方之間有許多連結。近來我國許多食安事件造成社會動盪，更造成經濟及環境的問題，這樣的行為就是缺乏地方感，失去地方倫理，凡事以利當頭，造成不可抹滅的問題。Malpas 強調地方感的喚醒，在此以智識心靈、親近關懷與危機轉化三項軸線闡述地方感的重要。

(一) 智識與心靈

Malpas (1999) 認為提升地方感需要用多元的方式來喚醒，不是只用一種學科、一種方式就完成地方感的教育了。地方感是很重要的元素，可以從歷史、文化、科學、環境、生態、人物、藝術等等多元面相來發展，發展了地方感，個體更能關心地方的歷史、文化、科學、環境、生態、人物與藝術等等面向，形塑的正向地方倫理循環，才能使人的生活更美好。目前整個世界所遇到的戰爭議題、環境生態議題、心靈環保問題，源自失去地方感、缺乏地方感、遺忘地方感，要把地方感喚回，所以需要有更多教育的支柱。這裡所謂的教育，不僅只是學校教育，更包含家庭教育與社會教育，三者環環相扣，才能使地方感的化育達到更平衡完整的境地。要使地方感化育平衡且完整，可以用更為統整的方式來看待地方

教育。走讀嘉義課程方案，除了提供學習者對於嘉義林業文化智識的理解，還透過人與社會、人與自然、人與自己、人與他者的互動學習，發展親師生的地方感與地方愛，提升地方教育智識與心靈層次，知道如何關注地方的歷史文化生態，也能用心體驗與為地方行動。

（二）親近與關懷

Malpas (2006) 強調地方感的化育需要親近與關懷 (near and care)，並產生地方行動，使人的本質達到更加真善美的境地。因此，他提及地方參與經驗可使地方與個體有更多連結與互動，這是地方感喚醒的要素。當然，需要知識的連結引導、多元感知的學習，加上哲學理念所強調的存有與關懷，地方感化育就可以變成流動式、不斷循環的歷程。當地方感成為學習主體時，個體與地方有更多感知連結，彼此互相關懷與尊重所形成的地方倫理將可使地方邁向更完美的境界，藉以導引人們成為更好的人。走讀嘉義方案建立之始，就是希望親師生能親近與關懷地方，因為這樣的親近與關懷，親師生更了解嘉義在地文化、特色，並學習家以傳承與發揚。

（三）地方感的危機與轉化

地方感薄弱或者無地方感，在日常生活中多處可見。以全球化為例，麥當勞、肯德基或者大型賣場例如家樂福以及便利商店林立，是城市化特徵的指標，但這些消費與經濟行為在在展現出人們與地方連結的薄弱，國際產品可能取代在地生產的物資。這種行為也使得我們忽略在地原產的農作物或者生活品，甚至認為這樣的物資無法彰顯個人的經濟能力，只強調自己能夠使用舶來品的能力，地方感的認同度變低。

全球化危機雖然對於地方教育有所壓迫，但如果能妥善應用全球在地化、在地全球化的理念，將可使地方教育的危機緩解。如同 Malpas (2012) 以地方學 (topology) 做為地方哲學的新註解，地方教育也應該以更多元的方式參與、行動，以更多面向進行地方教育詮釋與理解。在全球化、科技化浪潮中，走讀嘉義課程方案除了引導親師生親近、關懷地方，強化地方感的智識與心靈發展，也藉

由科技在地化、在地科技化以及全球在地化、在地全球化的理念，讓學習者避免故步自封，能從全球的觀點來檢視地方學習的重要。

參、走讀嘉義課程方案實踐反思

嘉大附小走讀嘉義課程方案已經進行六年了，方案主要目的是引導親師生共同理解地方、參與地方，並產生地方行動，讓地方與學習、地方與心靈、地方與未來有更多的連結。該課程包含林業文化學習、學校社區與嘉義地方文史學習、美感藝術踏查等課程教學活動。從該課程方案的地方教育實踐，印證 Jeff Malpas 所強調的互為主體、現象詮釋及經驗參與三大主軸，發現地方教育學需要多元建構，可藉此提升地方感，使參與者更能關注、關愛地方。從走讀嘉義課程方案中，學生學習、教師教學與家長參與的歷程，與 Malpas 地方哲學印證，發現空間時間、互為主體、地方感的喚醒可實務體現之。

一、走讀嘉義課程方案的空間與時間

（一）空間延展性

Malpas (2006) 認為只有物理空間無法包含地方、描述地方，需要更多元的空間詮釋才來描繪地方現象。空間與地方的關係，絕對不僅止於地景、知識記憶，應該包含更多元的面向。人與空間、空間與思想、思想與人，這些緊密連結的關鍵，都應該在地方教育中加以彰顯與呈現。走讀嘉義專題學習活動，以嘉大附小校園為基地，擴展到周邊的檜意森活村、林業文化園區，最後擴展到嘉義在地美感學習景點，這些空間如何與學生產生對話。以社會學習領域為主軸，包含人與自己、人與他人、人與社會、人與自然都是走讀嘉義專題學習關注的，所以在嘉大附小校內外空間，引導學生與自己所處空間進行多元感官體驗，學生的多元空間現象詮釋才能豐富蓬勃發展。

（二）親近與記憶

Malpas (1999) 以法國小說「追憶似水年華 (Remembrance of Things Past)」為題，進行時間與地方哲學的分析。Malpas 發現，對於 Proust 而言，過去及現在是彼此交融的，對個體而言，能夠參與其中，從中經歷，是複雜的、差異化的學習。因此不僅個體看到的才是記憶，有許多因素讓回憶、記憶更加豐富的。以走讀嘉義個案為例，提到嘉義林業文化的歷史，訪談相關耆老的回憶，對於地方教育的重要影響就是學生從中發現地方對人以及對生命感知的影響。以伐木工人為例，走讀嘉義個案還將伐木工人的子女在日式宿舍居住的故事寫成兒童繪本，這個繪本描繪 50 年代林業村的員工宿舍凝聚了家家戶戶的心，大家守望相助，宛如一家人的情景使這位邱先生至今還念念不忘。這種親近與記憶，就是地方學習關鍵的元素。

(三) 時空回應性

Malpas (1999) 認為空間及時間的並列性、去位置性很重要，但更重要的還有「回應性 (respectively)」。所謂回應性就是從個體與世界的連結及互動來理解，回應到這種相互關聯的情形可使地方的意涵更豐富。嘉大附小走讀嘉義專案當初想要進行，其實也是去位置性的摩擦與碰撞。因嘉大附小屬於國立實驗小學，學生來源包含嘉義大學教職員工子女及跨學區就讀的比例超過八成。因為學生來自不同的縣市、不同的社區，對於學校所處的位置並沒有很深刻的感受，教師發現這種不關心學校、不關心社區的現象，同時也會反應到學生對人、事、物漠不關心的現象，這樣的問題使得學生變成只是來學校學知識、學技術，忽略了學習關心人之所以為人的重要意涵。因此，希望透過走讀嘉義讓每個學生在六年國小生活中，都能夠對於校園、社區以及嘉義市產生更多的關懷、關愛與關心。

二、互為主體的教學啟示

(一) 發生與存在

Malpas (1999) 強調行動 (action) 的重要性，能夠移動 (movement)，能夠抓取空間、經驗，才能形成主體性的意義。所以行動是經驗及心態形成的重要成

份，透過行動人們才能將經驗、思想及空間與自然的理解更加連結。Malpas 進一步提到身體映像 (body image) 讓個體更能清楚自己的行動方向，個體能夠改變，才能改變世界。知道如何改變，也就是知道如何讓個體產生主體行動，這是非常重要的。走讀嘉義個案六年來，帶領學生真實參與的地點包含學校、雲霄古道、林業文化園區、北門車站、檜意森活村、舊監獄、地方法院等鄰近學校的重要學習場域。第六年發現這些地方的美感學習應該有些不同，所以我們規劃了低年級校園美感小旅行、中年級社區美感小旅行以及高年級認識嘉義藝術家美感小旅行。要讓學生對於地方有感覺，一定要帶著他們走一走、看一看、想一想，地方與學習才會真的成為學生帶得走的能力。

(二) 客體多樣化

Malpas (1999) 提及客觀空間包含多樣性的位置、多樣化的地點以及多元化的主體空間。客觀空間要能形成，是融合許多主體空間而形塑的，因此尊重每一個個體在相同時刻不同的存在是非常重要的。嘉大附小走讀嘉義個案在進行耆老訪談時，掌握的就是多元與尊重，因為每一個他者客體的地方經驗都是獨一無二的，在多元化的學習情境中，必須使這個經驗被擴大、被尊重、被理解，最後並形塑成為多元地方學習的課程，藉以擴大地方教育學的效益。從耆老訪談過程發現，林業村員工子弟對於日式宿舍有很深刻的印象，感受到當時家家戶戶雞犬相聞、守望相助的精神仍然存在著。火車司機對於日式宿舍環繞在鐵道四週，打開大門就可以看到火車的親密情景彷彿昨日。周邊的居民則是對日式公共澡堂十分懷念，小孩子們爭先恐後的排隊進入澡堂洗澡，日式澡堂也變成居民日常生活社交的地點。像這樣透過學生、耆老、教師、家長以及地方所建構的主客體交互作用，形成的課程方案更動態，並滾動修正。

(三) 移入與同理

Malpas (1999) 認為「移入 (empathy)」以及「同理 (sympathy)」是理解他者的重要要件，更重要的是要理解他者，必須能夠抓取到我們移入及同理其他個體的存在性。走讀嘉義課程方案連結了多位老師一起參與社群研究，透過每位老

師不同的主體性來理解、關懷及再現地方，班級導師會把地方教育與教科書教材進行連結，藉以加深加廣教科書所要強調的學習概念。美術老師會把地方教育與建築藝術連結，寫生及交趾陶創作把地方之美再度轉化呈現。自然老師從地方生態進行科學探究，引導學生將環境教育與安全教育融合在地方學習之中。音樂老師則以林業文化園區為美感再現的地方，經常帶領學生到林業文化園區進行音樂表演，藉以為地方帶來不同的美感與活力。當教師、學生、家長經常有機會參與地方、與地方共同學習時，所產生的地方概念就會不斷更新，這種互為主體的移入與同理，所獲得的效益就是參與者對於地方有了更豐富的理解與詮釋。

三、地方感的哲學實踐

(一) 敘述與敘事

Malpas (1999) 強調的地方哲學，包含記憶、也包含敘述 (narrative)。地方感對自我認同非常重要，地方感則可源自記憶、敘述以及理解地方，並彼此加以連結。自我反思也來自對過去地方事物的回憶，有這些地方經驗，才能再記憶、才能反思這些經驗，並且用敘述的方式來描述這些經驗，促進反思的形成。嘉大附小走讀嘉義個案，就是以發展學生地方經驗，帶領學生認識、理解地方後，以小小解說員以及林業文化深耕為主軸，進行走讀嘉義的記憶與反思。記憶的部分主要以歷史文化學習、耆老及專家訪談，反思則是以地方行動為主軸，包括到林業文化園區進行美展、畢業展以及耆老故事變成繪本故事，製作學生版導覽手冊以及為阿里山森鐵寫信請命，這些反思與行動持續地方連結，使地方感能夠在教育現場持續不墜的關注與發展。

(二) 身體與心靈

Malpas (2006) 將地方定義為兩個內涵，一個是空間感，就是如同容器般的包含於其中 (inclusion)；另外一個則是存在感，要能夠「參與於其中 (involvement)」。走讀嘉義個案進行六年來，強調的就是讓學生能存在於地方、參與地方的學習，每一年的學習任務一定包含地方踏查、地方關懷與地方行動，

2009 年以車庫園區為踏查對象，訪談耆老並發展出地方教育的可行策略。2010 年開始以藝文的方式多元呈現地方教育行動的力量，更重要的是寫信給總統，為阿里山森林鐵路發聲。從 2010 年至 2014 年持續在校園中創作走讀嘉義交趾陶校園藝術品，除了讓學生體驗踏查地方之美，又以行動將地方之美與校園之美緊密連結。存在、參與從嘉大附小走讀嘉義個案可以看到極佳的印證。因為踏查前，教學團隊會共同研讀地方文化、歷史與美感學習媒材。到了現場進行觀察體驗時，可與知識彼此印證連結，之後透過統整課程教學轉化，學習者還會轉化產出例如地方之美交趾陶、玻璃彩繪、繪本讀本等作品，這些都是透過地方學習所產生的美感饗宴。

（三）科技危機與轉化

Malpas 在 2008 年就以 William Gibson 的科幻小說「神經漫遊者」(Neuromancer) 為例，說明科技對地方感失去的影響甚鉅，因為會失去位置性、失去具體感受性及失去真實的世界意義感。嘉大附小走讀嘉義教學團隊以五感體驗來引導學生參與地方、體驗地方及從地方中學習，過程中並不完全拋棄科技，但也不被科技綁架。例如要進行課程前，教師先蒐集林業文化相關的資料與圖片，以簡報方式先帶領學生認識地方後，才真的走進林業文化園區進行學習。當學生看到日式建築的內部時，發現有如同電視卡通多拉 A 夢的睡覺壁櫥時，還想要躺進去體驗一下，這時候學生就不會再抱怨好熱、好累，因為他從實地的參訪、體驗中，印證媒體科技所展示的東西就在自己的眼前，這種第一手的地方感經驗，需要教不斷建構、省思及堅持，才能使得地方感危機得以轉化，變成有利於地方感發展的學習方式。

肆、地方教育學的啟示

本段落以 Malpas 的地方哲學以及走讀嘉義課程方案的現象詮釋，歸納出五個地方教育學的啟示，並作為踏查體驗學習之課程教學參酌。

一、寬廣的理解

Malpas (2011) 強調地方一詞的探究不僅僅是修辭學的探討，也不是系統化應用分析，而是要用更寬廣的取向來討論，不只有繪畫或者電影角度來看地方。地方應該是更開放的、超越視覺的，結合了空間和時間，形成一種參與其中的模式，而不是把個體與地方抽離出來。嘉大附小走讀嘉義課程方案，並非先有理論才去實踐，但在實踐歷程中與地方哲學對照印證，發現超越視覺的地方學習、用寬廣的角度來理解地方、關懷地方，交互作用的地方學習、互為主體的地方體驗、強化地方感建構的地方行動，地方教育教學效益將更能彰顯。

二、多元的詮釋

Malpas (2012) 從 Aristotle、Kant、Heidegger 等哲學家的理念中發現，在一個地方旅行也並非只有純粹理解一個地方，應該還要包含所有面向的探究，多元性、統整性的地方學習是非常重要的。嘉大附小走讀嘉義課程方案就是用多元方式來詮釋地方，多元的教學方法包含以學習共同體、分組合作學習；多元的教學參與者包含學生、家長、耆老、專家、地方人士以及教師，；多元的學習媒材包含藝術類的版畫、水墨畫、交趾陶、玻璃彩繪等，音樂類科的演唱、演奏、陳澄波名畫動起來、名畫演起來等；多元的地方詮釋包含產出地方導覽手冊、地方故事繪本、地方短劇與小說、地方新詩、地方環保行動等等。走讀嘉義課程方案應用多元的、有意義的、統整的學習，促進地方概念的生成與發展。

三、多感的參與

Malpas (2012) 用「存在的身體」(lived body) 強調「參與」(environment) 的重要，其中歷程取向的藝術觀，或者是參與在藝術中，特別需要被重視。走讀嘉義課程方案因為發起即推動的教師擁有藝術人文類科專長，課程方案進行歷程中經常以多感的方式來引導學習者從不同的面向來關懷地方、理解地方、全是地

方、為地方行動。包含在地方歷史建築中進行學生美展、藝術展演，同時也進行視覺的地景觀察、味覺的美食體驗、嗅覺的自然探索、聽覺的環境關注及觸覺的實作連結。走讀嘉義課程方案中，有跨學科統整學習，也以多元智慧方式發展地方學習的方法。包含視覺、聽覺、味覺、觸覺以及嗅覺等多感的參與對於學習者來說，不僅可以拓展參與的方式，也可以讓不同學習風格的學生，依據個別的專長來發展更有意義感的地方學習。

四、身體映像

Malpas (2012) 強調地方學 (topology)。六年來嘉大附小親師生共同參與阿里山森鐵、林業文化園區、雲霄古道、嘉義公園等時空交錯踏查，訪談耆老、閱讀相關的歷史文本、創作林業文化繪本、解說員導覽等等互為主體的學習歷程，親自參與是必要的條件，參與的歷程中增加智識的學習、思想的辯證以及社會行動，統整學習後將可發展更深刻的地方感，並且可以外塑於行為。在走讀嘉義課程教學中，不僅親自參與，而且是有意義的參與，結合理論與實務的地方行動將可創造更豐富的地方愛。

五、聯合共有

聯合共有 (common cause) 強調自我與他者彼此的經驗、思想與智識要能交融、共有，這樣所形成的智慧才能更周延、豐富。走讀嘉義課程方案實踐的歷程中，參與者包含教師、學生、家長、社區人士、耆老、林管處成員、商業人員等，這些參與者分享、引導及行動後，所形成的地方教育啟發就是要讓學習與地方緊密連結，有更多機會讓學習者與教學者共同參與地方學習、共同進行地方行動，聯合主客體互為主體的地方學習，學習者所發展的地方感會更加深刻，面向也會更開闊。

伍、地方教育學的實踐

從 Malpas 地方哲學與走讀嘉義課程方案理論與實務的論述爬梳發現，地方教育學理論包含了對地方意涵要有寬廣的理解、地方學習要以更多元的方法來詮釋、親近與關懷地方需要更多種感覺的參與及學習。親身踏查、親自體驗、更多參與者主客體的交互作用，都需要身體映像與聯合共有的理念轉化為實際的地方教育。Malpas 身為地方哲學家，並未提出地方教育可行的方式，但研究者從理論與走讀嘉義課程方案實踐的印證後，以課程教材、教學方法與師資培育三大概念，歸納提出地方教育學實踐的建議，以下分別闡釋之。

一、課程教材

(一) 廣泛蒐集

Malpas (2012) 的地方哲學強調地方存在不是單一的面向，也不是只有詩化藝術的成份，更不是權力中心取向的，地方存在於每個現象中，這種存在就是哲學之始。地方必須被開放，就如同真實的現象必須被打開一樣，也如同哲學要被開放檢視，這種開放就是一種信念、一種狀態的開放。走讀嘉義課程方案執行六年來，涵蓋的領域包括語文、數學、社會、自然、藝術人文、健康體育，也包含社區、歷史、人文、經濟、環境等等議題，這些多元的學習範疇，符應的就是要以廣泛的方式進行課程教材建構。

(二) 主題統整

如同 Malpas (1999) 所言，關懷地方、理解地方、尊重地方，需要涵蓋更為寬廣、多元、統整且延展的方式。走讀嘉義課程方案在 2009 年剛開始建構時，就已經打破學科範疇的藩籬。因為當時是以統整課程規劃與進行，不局限於某學科領域，而是整合了國語、社會、藝術人文，課程教材的規劃也因此不是以學科為主軸，而是以體驗學習、參與學習為主體。以主題統整為主，也符應十二年國

教更加強調的課程鬆綁意涵。

二、教學方法

（一）多義性的地方教學

Malpas (2012) 提到「多義性」(equivocity) 一詞，其意涵簡而言之就是發現與聆聽更多元的思維。嘉大附小教師團隊進行走讀嘉義議題探究，教學年級不同、專長領域也不同，這樣多元性的組合，讓走讀嘉義學習面貌也更加多元。此外，從教師與學生組成的走讀嘉義團隊，到加入家長、林業文化志工、林管處支援人員、耆老、里長等人，面向從學校擴及社區，甚至更多的林業文化專業人員，教學者的多義性可讓地方學習更為寬廣多元。

（二）參與性的地方探究

Malpas (1999) 提及個體的行為力越複雜，越能把主體、客體及互為主體性與生存世界更緊密連結。參與需要的不僅僅是有一個客觀的地方可以進入其中，還包含在其中的自我、他者，以及三者的交互作用。走讀嘉義課程方案進行歷程中，教師、學生、家長、社區人士、耆老專家等，互為主體的參與歷程，讓地方教育更加活化，因為每個人參與地方的時間、精力、角色不同，所獲得的認知、技能與情感也不同，轉化出來的想法因此有所差異，透過地方教育的課程教學，參與者有所啟發、改變及收穫，互為主體的參與性探究更有價值。

三、師資培育

（一）差異

Malpas (2012) 引用 Gadamer 和 Heidegger 的理念，認為所有參與互動都有可見與不可見之處，這是存在必然的現象。人們很難讓所有的存在都清清楚楚的呈現，尤其是人類主體性的差異，讓人的存在意向性以及存在有所區別。從走讀嘉義課程方案發現，教師成員背景不同，學習與發展的方式也會有所差異。地方

教育需要關注差異化教學的方式，透過師資培育給予不同主體共同學習機會，共同學習設計課程方案，卻也要掌握合而不同的學習策略，因為教學面對的學習者也是多元的、豐富的客體，不能被化約為一種民族、一種習性。緣此，進行地方教育師資培育，差異化的培訓、差異化的課程教學素材、差異化的學習策略等，都是可行的師培方法。

（二）關懷

存在本身就含有關懷的意向，也就是對於某人、某事、某物等等有了理解與感受，才會產生存在感（Malpas, 2006）。地方教育師資培育需要發展教師對於地方教育的關懷能力，要引導教師在教學活動中，不斷連結主體性、客體性與他者多元化學習觀點，才能使地方回到最初的起點，也就是關注與關懷每一個瞬間與每一個學習。

透過 Malpas 地方哲學的爬梳與走讀嘉義課程方案教學實務的映證，研究者提出課程教材、教學方法與師資培育的建議事項，希望未來的教學中，能培育學習者理解地方意涵，也能引導學習者更多元的參與地方學習，這樣才更能喚醒人們的地方感，進而培育地方愛，型塑豐富可期的地方學。

參考文獻

中文部分

- 李幼蒸（1994）。*結構與意義：現代西方哲學論集*。臺北市：聯經。
- 高淑清（2000）。現象學方法及其在教育研究上的應用。載於中正大教育研究所主編，*質的研究方法*。93-134。高雄市：麗文文化。

外文部分

- Malpas, J. (1997). Space and sociality. *International Journal of Philosophical Studies*,

5(1),53-79.

Malpas, J. (1999). *Place and Experience: A Philosophical Topography*. New York: Cambridge University Press.

Malpas, J. (2006). *Heidegger's Topology: Being, place, world*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.

Malpas, J. (2008). New media, cultural heritage and the sense of place: mapping the conceptual ground. *International Journal of Heritage Studies*, 14(3), 197-209.

Malpas, J. (2011, ed.). Introduction. In J. Malpas(ed.), *The Plan of Landscape: Concepts, Contexts, Studies*. Cambridge, Massachusetts, Institute of Technology: The MIT Press.

Malpas, J. (2012). *Heidegger and the Thinking of Place*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Seamon (2000). A Way of Seeing People and Place: Phenomenology in Environment-Behavior Research. In S. Wapner et al, (ed.). *Theoretical Perspectives in Environment-Behavior Research, Ch13*, Kluwer Academic/ Plenum Publishers, New York.

Jeff Malpas' Philosophy of Place and Its Implications for Place Pedagogy: Take the Curriculum Project of "Exploring Chiayi" as an Example

Chia-Ping Chen* Ruyu Hung**

Abstract

This paper discusses Jeff Malpas' philosophy of place, and a case study, "Exploring Chiayi," is introduced in order to understand how a curriculum project of place education is practiced. "Exploring Chiayi" is interpreted in a way of phenomenological hermeneutic, and the researcher intends to reinterpret "Exploring Chiayi" from the philosophical perspectives of Malpas. Firstly, Jeff Malpas' philosophy of place is explained. Secondly, "Exploring Chiayi" is presented and reconstructed through Malpas' philosophy of place.

Malpas' place philosophy is to emphasize the intersubjectivity, phenomenological hermeneutic and place experience. There are three conclusions: 1. Due to the multiple dimensions of Malpas' concept of space, time, subject and object in place education, teachers have to expand the place meaning in order to develop the place pedagogy; 2. Teachers have to learn that in place pedagogy, time is also an important factor that needs to be concluded to gain a multiple and rich interpretation while instructing place pedagogy; 3. Teachers have to increase the place actions in

order to deepen the sense of place. Finally, after the empirical practices of “Exploring Chiayi,” teachers have to expand on body images and common sense in place pedagogy.

Keywords: Malpas, sense of place, place pedagogy, Curriculum Project of “Exploring Chiayi”

* 1st author: Ed.D. Department of Education, National Chiayi University.

** Corresponding author: Professor, Department of Education, National Chiayi University