

國立政治大學幼兒教育研究所

The Graduate Institute of Early Childhood Education

National Chengchi University

碩士論文

指導教授：倪 鳴 香 博士

幼兒園教師教室空間意象之探究
—以宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園為例

The Study of Kindergarten Teacher's Indoor Spatial Image
— Ilan Ci-Xin Waldorf Kindergarten as an Instance

研究生：林 尚 頤 撰

中華民國108年7月

謝誌

在政大幼教所的學習旅程已經告一段落了，這段歷時七年的學習旅程，我從一個孩子的爸爸變成三個孩子的爸爸，實在是很漫長而特別的旅程，論文研究是最後也是最深刻的學習歷程，從茫然無緒的探問，到逐漸清晰的問題意識，過程中充滿驚喜、好奇、欣喜、振奮、痛苦、迷惘、自我懷疑、孤獨、滿足、焦躁等等諸多情緒，很感謝有這樣的學習機會，也非常感謝倪鳴香老師的指導與帶領，以及拚論文夥伴們的互相滋養與扶持，對我而言，老師的指導總是既嚴謹又開放，一方面嚴謹地審視研究觀點與論述脈絡，包括研究架構、詞彙格式以及論述的完整性等等，老師總是細緻的斟酌並給予建議；另一方面老師也開放的讓研究者觀點與獨特性得以顯現，在每次的討論會中，總能在他人的論述中看到不同的生命經驗與視角，也因此得以練習在保有清晰的主體性之下，用客觀的學術型態進行表述，同時也要特別感謝口試委員湯志民老師以及薛雅慈老師，在計畫口試與學位口試中給予許多寶貴的建議觀點。

我研究場域是宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園，這是一所致力於華德福教育實踐的園所，也是在台灣深耕幼兒教育四十年的園所，我特別想感謝我的岳母同時也是學校的創辦人一張純淑老師，因為她的鼓勵與開放，使我有機會進入幼兒教育的研究領域，我也在這個過程中逐漸開展出對幼兒教育的使命感。我也要感謝慈心華德福幼兒園的老師們，我的這群幼教夥伴們，總是純粹得專注於每個來到面前的孩子，她們的身體力行與教育實踐，讓我在進行研究的這段時間，清楚地看到幼兒教育在當代社會的重要性，其價值不僅在於平價優質的教保服務，也不只是少子女化問題的解決之道，更在於其存在樣態便形塑了未來社會樣貌，這是非常嚴肅、重要而神聖的工作，幼兒園老師除了具備教保專業知識與經驗，同時也要理解家庭教育與親師溝通，在面對園方與家長的期待之餘，更要心平氣和的教育眼前的幼兒，這其中有很高的自我教育之素養要求。

最後，我深深感謝我的爸爸、媽媽、太太與三個女兒，在這段時間對我的支持、關心、包容與忍耐，陪伴我度過許多低落、焦躁與魂不守舍的日子，也分享我不定期的喜悅、興奮與嘮嘮叨叨，真的沒想到書寫論文會花這麼多的時間與心神阿！我想博士班的時候會平衡一些吧！

摘要

「環境」是影響幼兒互動行為的要素，也是幼兒教育中的靜默課程，對於幼兒的發展與學習行為有重要影響，本研究的核心研究問題為幼兒園教師之教室空間意象及其如何形成？期待經此能進一步提出幼兒園教室空間規劃決策之建議。

本研究立基於環境心理學、學習環境研究、空間意象研究以及華德福教育中的空間論述，提出探究教師教室空間意象(Spatial Image)與空間意圖(Spatial Intention) 之研究假設，以宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園作為研究田野，試圖透過幼兒園教室活動空間觀察、結構性訪談以及德國社會學者 Fritz Schütze 所創建的敘述訪談(Narratives Interview)等研究方法，歸納與解析發現幼兒園教師教室空間意象是透過感知(Perception)與建構(Production)兩股推力形成，這兩股力量在個人偏好與環境情境間來回交織，將教師的生命經驗、個人偏好與教育意圖與教室空間的現況、樣貌與活動行為交融其中，形成教師獨特的教室空間意象，而後，在提出華德福幼兒園教室空間規劃決策之建議中，藉由社會學者 Henri Lefebvre (1901-1991)與 David W. Harvey 之論述，再思華德福幼兒園教室空間意象之教育意涵。

關鍵字：空間意象、空間意圖、幼兒學習環境、敘述訪談、華德福教育

Abstract

The environment is an influential factor for children's behavior and interaction. It is the silent curriculum in early childhood education and with an essential impact on child development. The core issue of my research is the kindergarten teacher's indoor spatial image and how is it be formed? Then propose the recommendation of classroom spatial planning decision-process.

This research based on environmental psychology, learning environment, spatial image, and the spatial treatise in Waldorf education. Pose the research hypothesis that the teachers have the spatial intention and spatial image for their classroom. Through the I-Lan Ci-Xin Waldorf kindergarten as the research field, I try to inquire the research questions from the three paths as follow: the observation of the activities in the classroom, the structured interview and narrative interview founded by Fritz Schütze. After the collection, induction, and analyzation, I consider the kindergarten teacher's indoor spatial image formed by the two forces - perception and production. These two forces are related and interweaved between personal preference and environmental context. Therefore, the kindergarten teacher's indoor spatial image was blend the situation, layout, activities of the classroom, teacher's life experience, personal preference, and educational intention. Then propose the recommendation of classroom spatial planning decision-process. In the end, reconsider the educational implications of the kindergarten teacher's indoor spatial image by the treatise of Henri Lefebvre (1901-1991) and David W. Harvey.

Key words : Spatial Image, Spatial Intention, Early Childhood Learning Environment, Narrative interview, Waldorf education

目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	5
第二章 立論基礎.....	8
第一節 幼兒的學習環境與教室空間的論述.....	8
第二節 關於空間意象.....	13
第三節 華德福教育中的空間論述.....	19
第三章 研究設計與方法.....	26
第一節 研究場域—宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園.....	26
第二節 研究方法.....	28
第三節 資料解析.....	34
第四節 研究倫理與限制.....	36
第四章 空間與意象的分析詮釋.....	37
第一節 幼師生命中的空間經驗.....	37
第二節 幼兒園教室活動空間的規劃.....	45
第三節 幼兒園教室活動空間的使用.....	55
第四節 幼師空間建構的教育意圖.....	65
第五章 慈心華德福幼兒園教師的教室空間意象.....	72
第一節 幼師的教室空間意象與空間意圖.....	72
第二節 幼師教室空間意象的形成.....	76
第三節 幼師教室空間規劃的決策建議.....	78
第四節 再思華德福幼兒園教室空間意象之教育意涵.....	82
第六章 研究歷程回顧.....	88

參考文獻..... 90

附錄一、訪談同意書..... 94

附錄二、空間錄影影像檔案彙整表..... 95



表次

表 1-1 活動室角落規劃類型表.....	3
表 2-1 人際距離類型等級.....	11
表 2-2 空間密度與幼兒行為.....	11
表 2-3 德國南部華德福學校牆面色彩.....	23
表 2-4 英國華德福學校牆面色彩.....	23
表 2-5 德國北部華德福學校牆面色彩.....	24
表 3-1 慈心華德福幼兒園歷史脈絡.....	26
表 3-2 空間錄影影像檔案彙整表.....	30
表 3-3 教室空間錄影觀察日誌.....	32
表 3-4 敘述訪談文本採集資料.....	33
表 3-5 結構性訪談題綱.....	33
表 3-6 結構訪談文本採集資料.....	34
表 3-7 觀察日誌資料彙整表.....	34
表 4-1 朝露班作息表.....	46
表 4-2 朝露班錄影日誌彙整表(上午).....	55
表 4-3 朝露班錄影日誌彙整表(下午).....	56
表 4-4 室內活動空間行為統計表.....	57
表 4-5 生活轉銜活動彙整.....	60
表 5-1 IASWECE 幼兒教育師資培訓準則.....	73
表 5-2 一般性的空間矩陣.....	83
表 5-3 朝露班教室空間矩陣.....	84

圖次

圖 2-1 Bronfenbrenner 的生態發展結構.....	8
圖 2-2 非專業者空間意象認知思考之假設模型.....	15
圖 2-3 專業者空間意象認知思考之假設模型.....	16
圖 2-4 Adelphi College 幼兒園的設置.....	20
圖 3-1 主題教學時期教室空間.....	26
圖 3-2 華德福時期教室空間.....	26
圖 3-3 宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園校園空間平面圖.....	27
圖 3-4 幼兒園教師教室空間意象資料採集.....	29
圖 3-5 空間攝影資料採集設備.....	30
圖 3-6 錄影資料的收集與分析.....	31
圖 4-1 空間經驗與內在圖像.....	44
圖 4-2 朝露班空間配置.....	45
圖 4-3 朝露班教室空間配置.....	47
圖 4-4 前門視角.....	48
圖 4-5 建構素材.....	48
圖 4-6 水槽與廚房流理台.....	48
圖 4-7 藝術材料區 A.....	49
圖 4-8 藝術材料區 B.....	49
圖 4-9 桌椅區(左).....	49
圖 4-10 桌椅區(右).....	49
圖 4-11 廁所 A.....	50
圖 4-12 廁所 B.....	50
圖 4-13 娃娃家.....	50
圖 4-14 廚房家.....	50

圖 4-15 樹屋.....	51
圖 4-16 棉被櫃.....	52
圖 4-17 季節桌與偶劇台.....	52
圖 4-18 季節桌.....	52
圖 4-19 室內裝飾品.....	53
圖 4-20 教室空間規劃的構念.....	54
圖 4-21 朝露班活動時間統計長條圖.....	56
圖 4-22 幼兒活動行為傾向.....	59
圖 4-23 朝露班空間邊界.....	63
圖 4-24 幼兒空間活動行為的分類與影響要素.....	64
圖 4-25 教育意圖的轉換與實踐.....	68
圖 4-26 調整前的教室空間.....	70
圖 4-27 調整後教室空間.....	70
圖 4-28 教育意圖與空間建構.....	70
圖 5-1 空間意象與教室空間的交互關係圖.....	77
圖 5-2 華德福教室空間規劃決策之參照架構.....	79

第一章 緒論

人類在空間中誕生、成長、死亡，「空間」可謂生命必要的條件之一，而自古對於空間之探究也從不間斷，17 世紀的數學家 Isaac Newton (1642-1727) 在《自然哲學的數學原理》一書中提出：「絕對的空間，本質無關外物，它永遠保持相似狀態且不可移動」，自此，絕對時空的概念對科學發展產生重大影響，直到 20 世紀，物理學家 Albert Einstein (1879-1955) 於 1905 年在《物理年鑑》發表「論運動物體的電動力學」，Einstein 提出論證指出時間因素會影響空間的絕對距離，至此才修正並拓展了 Newton 的時空概念。除了自然科學的研究之外，空間也是古今中西哲學思辨之核心要素，例如古典哲學家 Immanuel Kant (1724-1804) 認為「空間與時間」是感性直觀的先驗形式，也就是說，時空本身不存在於世界，而是人類經驗世界中的純粹形式；而近代現象學者 Martin Heidegger (1889-1976) 在著作《存有與時間》論及人的存有特性是「在世存有」(Being-in-the-world)，並指出人與世界的關係是一種寓居關係(Being-in)，在此關係中，人並非如水被置放入杯子中一般，而是人與世界形成一個整體。

這些複雜而深刻的論述都環繞時間與空間，在時空中，生命獨有的意義世界交會編織，時空也是人類認識與描述世界的基礎框架，我們的語言中充滿關於空間或時間隱喻，例如：我需要一些空間或時間、真想找個洞鑽下去、拉近彼此的距離、拒人於千里之外等等，人類透過空間比喻經驗世界，空間的虛實變化與人的生命經驗深切相連，猶如老子所言：「鑿戶牖以為室，當其無，有室之用。故有之以為利，無之以為用。」正因為空間之「虛」才得以為人所「用」，看似平凡的空間是如此重要、熟悉、複雜而難解，在幼兒園的教育工作中，空間的建構同樣深具影響力，它是支持教育工作的基礎條件，幼兒園究竟如何設計空間並提供空間元素，直接影響幼兒園的教育品質，以下分兩節說明研究動機以及研究目的與問題。

第一節 研究動機

「幼兒園教師的教室空間」(Kindergarten Teacher's Indoor Space) 歸屬於「幼兒學習環境」(Early Learning Environment) 之範疇，政治大學湯志民在專書《幼兒學習環境設計》中提出幼兒學習環境的定義與範圍：「幼兒學習環境係為達成幼兒教育目標而設立的學習活動場所。就

狹義而言，僅指幼兒園內作為一般學習用的『活動室』；就廣義而言，則涵蓋幼兒園內所有室內外學習活動設施，包括園舍(Buildings)、園庭(Gardens or Yards)、運動遊戲場(Playground)及其附屬設施(Facilities)。」(2004：32)其中所謂幼兒教育目標，現階段可以參照〈幼兒園教保活動課程大綱〉中總綱的文字描述：「幼兒園提供幼兒群體活動的機會，以支持幼兒學習在社會文化情境中生活。幼兒園的教保服務需重視此階段幼兒獨特的發展任務，關注幼兒在身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒及美感等各方面的成長，使之成為健康的未來社會公民。」從以上的文字說明可知，幼兒教育的目標是支持幼兒發展，在 6 個領域中提供合適的活動機會，讓幼兒在幼兒園環境健康成長。大體而言，幼兒園會依據不同的屬性及教學取向，規劃符應其需求的體能室、教室、活動室、餐廳以及午睡室等空間。以本研究的研究場域而言，午餐與點心皆由廚房配送至教室使用，午後的午睡也在教室內進行，大部分的學習與生活活動都在「教室空間」內進行，因此，本研究所指稱之「幼兒園教師的教室空間」僅止於幼兒園教師之教室空間，不包括依活動類型區分出的其他空間，屬於前述狹義的幼兒學習環境。

如前所述，人類對空間的探究非常豐富而多元，而環境教育的觀點在今日也並不新穎，回顧與環境相關之幼教論述，可發現有許多論述環境重要性的文獻，例如：1992 年 Helen McAuley & Peter Jackson 在《Educating Young Children：A Structural Approach》所提出的論點「任何教室的結構和組織皆為潛在課程(The Hidden Curriculum)的一部分，特別是在幼兒教室，其間潛在課程與顯著課程的區別是模糊不清的，幼兒明顯從這些結構中學習。」；1990 年 Eleanor Reynolds 在《Guiding Young Children: A Child-Centered Approach》提出的「幼兒生活的環境會直接影響他們的思想、感情、行為、健康、創造力和關係」(引自湯志民，2004：5)。另外，紐西蘭的幼兒教育學者 Ann Pairman and Lisa Terreni 在 2001 年所共同發表的專文〈If The Environment is The Third Teacher What Language Does She Speak?〉中說明環境對幼兒的影響力如同教師，環境透過它的語言告訴幼兒：「可以在那裡遊戲？如何進行遊戲？以及如何一起合作？」強調幼兒透過環境的語言理解遊戲規則並學會如何遊戲，文中主張幼兒園教師須能夠讀懂環境所敘說語言(Pairman & Terreni, 2001)；當代腦科學研究也強調學前幼兒階段是一生學習的高峰期，神經連結、大腦皮質發展與幼兒環境有密切關係(王建雅、陳學志，2009：149)。除此之外，許多傳統的教育家也很重視環境對人的影響，諸如：美國進步主義(Progressivism)

學者 John Dewey (1859-1952)曾說：「想要改變一個人，必須先改變環境，環境改變了，人也就被改變了。」；幼兒教育之父 Friedrich Fröbel (1782-1852)也提及環境的重要性：「兒童早期的各種遊戲，是一切未來生活的胚芽；從幼兒與環境的直接經驗中，自然可以發展出作為未來學習準備的概念和思考技能。」；華德福教育之父 Rudolf Steiner (1861-1925)認為：「作為教師，我們能做的僅僅是為兒童的自我教育提供一個環境。」等等。

「環境」如同教師皆是幼兒園教育中必要的教育條件，但是幼兒園教師在教學活動中是如何運用環境以及環境所提供的條件呢？1997 年周淑惠教授的國科會報告〈幼兒教師之教學行為研究〉提供了具體的研究資料。該研究採觀察量表以及現場觀察筆記等質、量並重的方式，以桃、竹、苗地區的 60 位幼兒園教師為研究對象，將幼兒園活動室之學習區規劃情形分成 5 種型態、3 個層次，如表 1-1 所示：

表 1-1 活動室角落規劃類型表

角落規劃型態		數量	百分比
I	毫無規劃型	22	36.67%
	有名無實型	7	11.67%
II	略有雛形型	12	20.00%
	基本規劃型	10	16.67%
III	實質規劃型	9	15.00%
總計		60	100%

(資料來源：周淑惠，1997：37)

該研究之資料基礎包括量化與質性兩種。量化的部分使用研究者自行設計的量表，紀錄參與研究的 60 個班級在每天早點心前的 20 分鐘活動狀況；質性觀察記錄則採集早點心到午餐之間的自然觀察記錄，該研究依據兩項資料綜合判斷，區分教師與學習區規劃存在的關係，研究結果顯示幼兒園教師與學習環境的疏離，僅有 15% 的教師屬於實質規劃型，該研究指出幼兒園教師在實際教學運用時，多會混淆角落活動與分組活動，使得角落活動失去自由探索與多項選擇的原意，大部分活動室充滿各式紙筆作業本，教學活動也偏重認知性活動，74.42% 的教師使用兩種以上的抽象性紙筆作業(1997：38)。這個研究發現教學活動與學習環境分離的現象，並指出幼兒園教師尚未能真正理解並運用學習環境的影響力，同時忽視學習環境所敘說語言，

可能使幼兒接收學習環境中矛盾的訊息，此為本研究希冀探究幼兒園教師之空間意象的研究動機之一。

2017 年，幸曼玲與周于佩發表的專文〈幼兒園教保活動課程大綱的實踐：一位輔導訪視人員的觀察〉中，報告了 2013-2015 年之間，訪視臺灣本島各地 22 所幼兒園(8 所公立、15 所私立)的結果。每所幼兒園於每學期各受訪 1 次，每次約 3-5 個小時，通常訪視委員入園後會先聽取簡報，理解幼兒園基本資料、課程取向、參與輔導計畫的歷程以及受輔重點，也閱讀該學年之輔導計畫及相關課程資料，接著，簡單參觀幼兒園環境後，入班觀察各個受輔班級的教學現況。待觀察告一段落後，即進行訪視委員、輔導人員及幼兒園教保服務人員共同參與的訪視會議，共同討論課程大綱輔導歷程之相關問題。該報告整理彙整這段期間的訪視紀錄與訪視建議，其中關於學習區設置有以下 3 個結論（幸曼玲、周于佩，2017：115-116）：

1. 學習區內容紊亂如置物空間、教具教材不符幼兒發展需求：各班看似有學習區，但學習區的規劃有兩個現象。首先是，雖然規劃的學習區有語文區、美勞區、操作區和娃娃區，但動態與靜態區域之區隔不明顯，彼此間可能造成干擾。再者各區的教材和教具不足或偏簡單，且其空間與擺放凌亂，收拾與歸位的標示亦不明確。
2. 學習區的運作是否符合幼兒自主的原則：進一步觀察幼兒進入學習區的活動情形，則發現學習區運作無明顯規則，各區域活動空間、位置區隔不明顯。幼兒在學習區時教材教具取用不易，收拾時也不確實。
3. 學習區設置的目的與課程大綱間的關聯：學習區設置的目的是教保服務人員較忽略的部分，也因而忽略了學習區的規劃與設計和課程大綱課程目標與學習指標間的關聯性。

若將周淑惠(1997)與幸曼玲(2017)兩個相隔 20 年的研究報告進行比較，將不難發現：幼兒園教學現場容易忽視學習環境的設置目的，使得學習環境規劃呈現紊亂、不明的狀況，這對於幼兒學習與發展來說無疑是傳遞混淆、矛盾的訊息。教育部在 2013 年頒布的「幼兒園教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表」，明定「幼兒學習環境設計」是幼兒園教育專業課程之一，各師資培育大學之幼兒教育師資培育課程必須含括此課程，在幼兒學習環境受到師資培育系統的重視下，也需要更多相關研究針對僅有少數幼兒園教師能夠妥善運用與設置學習環境的問題進行探究，此亦為本研究的研究動機之二。

無論是教學評鑑、觀摩參訪或是師資培訓，教室空間都是具體可見的教學品質標的，但研究者卻發現關於教室空間的規劃與設計的討論，幼兒園教師經常出現各自表述與各自解讀的狀況，例如在研究場域中的教師會議或是師資培訓中經常提及：「教師應對空間有感覺、理解環境對幼兒的影響、營造溫暖的教室氛圍等等用語。」由於感受、理解與氛圍等詞彙經常是主觀的個別判定，因此幼兒園教師的各自表述與相互解讀經常在個別的感受中，另外，幼兒園教師大多長時間在各自教育現場，照顧班級的幼兒並回應家長的教育期待，由於幼兒階段的學習發展與家庭狀況緊密相連，而各個家庭的生活型態、教養觀往往差異甚大，也使得每個班級自成獨特的社會關係樣貌，若非透過進班觀察而擁有共同的經驗基礎，很不容易有對話與理解的基礎，這種著重教學現場經驗的傾向，也使得關於教室空間的討論與理解更加難以取得相互理解基礎。而研究者自 2008 年起負擔幼兒園之管理職責，幼兒園教室空間便經常是研究者與教師討論之標的，討論過程便不斷凸顯出班級之間以及行政管理彼此的認知差異，以至於關於教室空間改善的必要性與適切性，非常不容易取得共識，但幼兒園教師空間可說是幼兒教育品質之基礎條件，研究者同時身為家長與管理者，於公於私都非常關切研幼兒園之教育品質，因此希望透過教師教室空間意象之探究，將各自表述與理解的空間語彙，構築成可相互對話與理解基礎，此為本研究的研究動機之三。

綜上所述，基於幼兒學習環境對於幼兒發展與學習行為有重要的影響，「環境」是幼兒的第三位老師，也是幼兒教育師資培育的必要課程。「幼兒園教師的教室空間」是幼兒學習環境中由教師主導的空間環境，教師在教學中如何感知、運用與建構學習環境，皆為本研究關注的焦點，簡言之，本研究以「幼兒園教師的教室空間」作為研究的焦點場域，從田野研究的視角對幼兒園教師與「教室空間」之關係進行更深刻的理解。

第二節 研究目的與問題

基於工作之便，本研究以宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園為研究場域，該園所共有 6 個混齡班級，就該教育理念與使用對象面向而言，混齡班的空間使用對象都是 3-6 歲之幼兒，各班的性別與年齡層均維持平均比例，課程目標、教師教學設計大體上都依照華德福教育理念設計，再依據各班需求與樣態進行微調。每間教室的物理空間格局大致都相同，在華德福教育理念中，

物件選擇與環境氛圍有相近的考量，幼兒園提供各班的素材、元素也雷同，但是，實際上各班教室卻有相當大的氛圍差異，通常在走入教室後，每個人都可以察覺班級之間不同的氛圍。而此差異若非來自物理空間及設備物件，那主導此空間的「教師」極可能是關鍵的因素。

為了探究教師建構教室格局以及營素空間氛圍的內在圖像，本研究引用美國都市規劃學者 Kevin Lynch (1918- 1984) 的空間意象概念，1960 年，Lynch 出版《城市的意象》(*The Image of the City*) 一書中，探討城市中的環境意象以及意象元素，他指出城市視覺特質應具有可辨讀性 (*Legibility*)，在探討 Boston、Jersey、Los Angeles 三個美國城市後，提出構築城市意象的 5 個意象元素：通道、邊界、區域、節點、地標(胡家璇，2014：76-142)，該著作迄今在建築、都市設計、都市與區域規劃、都市研究以及所有城市相關的研究領域都影響深遠，Lynch 所開創的論述亦是新都市主義(*New urbanism*) 的知識基礎(Moudon, 2000：38)，新都市主義是 20 世紀末影響甚大的建築運動，該運動試圖提供跨學科和綜合的方法框架，希冀重塑城市設計規畫之流程，關注不同的人如何使用空間，以及不同的使用目的又如何使用空間(Bohl, 2000：762-765)；2015 年，許宏賓的博士論文《空間意象之認知思考現象》依循此概念，探究人類如何接收空間中所傳達的複雜意象。在其緒論中即提到：「空間意象 (*Spatial Image*) 的建構，首要來自於空間的刺激，人們的空間意象建構過程，是先接收來自空間的感知刺激，這些刺激可能透過各種感知方式接收，再經過認知過程形成對於該空間的經驗與情緒，並進而形成對於該空間的偏好；期間人們所建構的空間意象與認知空間的方式，將受到過往的知識與經驗所影響。」(2015：3) 該研究認為透過活動空間意象調查的研究，將可以協助空間規劃者與設計師，了解人們面對空間所產生的反應，尤其是平常難以表達自己意見的空間使用者，例如 2002 年日本建築學者 Sampei Yamashita 之研究〈 *Perception and evaluation of water in landscape：use of Photo-Projective Method to compare child and adult residents' perceptions of a Japanese river environment* 〉中針對 46 位成人及 49 位兒童進行研究，發現溪流對於兒童的吸引力大於成人，而且兒童與成人關注的焦點與互動方式不同，兒童較關注溪流的水質並大多採取近距離互動，成人則較關注長距離的溪流景觀特徵(2002：16-17)。現今關於空間意象的應用非常多元，如：產品設計意象、舞台設計意象、公共空間意象、消費情境空間意象、虛擬情境等等。

本研究立基於 Lynch 的空間意象論述，以宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園為研究場域，試圖探究華德福幼兒園教師的教室空間認知，由空間意象的建構，探究實際空間的成形，進一步理解教師與空間的形成關係，期望藉此產出對幼教現場可用之知識，以做為未來華德福幼兒園教師建構學習環境之參照。具體而言，本研究的研究問題為：

1. 華德福幼兒園教師的教室空間意象為何？
2. 華德福幼兒園教師的教室空間意象是如何形成的？
3. 華德福幼兒園幼兒學習環境規劃的決策建議為何？



第二章 立論基礎

有關幼兒學習環境之相關研究領域非常廣泛，如：環境心理學、環境社會學、室內設計、建築學、庭園建築研究、環境生態學、都市計畫研究、腦神經科學、教育哲學、學校建築學、美學、人體工學、發展心理學和認知心理學等等，此現象也顯示該領域的蓬勃發展，不斷開展出新的視野與應用層面，本章僅就與本研究相關之領域探討，以提出本研究之立論基礎，以下分三節討論：第一節「關於幼兒的學習環境與教室空間」主要從環境心理學與教室空間設計之相關研究來說明幼兒學習環境與幼兒行為間的關係；第二節「關於空間意象」則主要探討空間意象相關研究，以及可應用於本文之論述；第三節「關於華德福教育中的空間論述」針對研究場域之教育特色探討其相關論述。

第一節 幼兒的學習環境與教室空間的論述

環境心理學主要探究環境與行為的關係，早期的研究理論根基於社會心理學與完形心理學，Kurt Lewin (1890-1947)是該領域早期代表性學者，1936 年 Lewin 在《Principles of Topological Psychology》一書中提出著名的行為方程式 Lewin's equation： $B = f(P, E)$ ，這個方程式中 B=行為、P=人、E=環境，指出行為乃是人與環境互動的產物，他認為個人的感受與行為乃是由所察覺到的世界中所有事物彼此之間的牽引力來決定的，他稱此為心理事實 (Psychological Facts)；換句話說，個人周遭世界是由物理與心理空間共同形成的生活空間 (life space)，這個生活空間並非靜止不變的，每當我們經驗到一個新的環境因素，都將可能使整個生活空間重整。基於此，影響行為的因素是不斷在改變的，它是動態的，人們其實是生活在一個不停變化的環境中，環境中所有的變動都在影響著存在於這個環境中的任何人。在 Lewin 的論述中，「環境」被視為個體生存空間中一切人、事、物的總稱，他並未清楚界定心理環境與物理環境的差別，而這也提供後續諸多學說的詮釋可能。1998 年美國社會心理學者 Vimala Pillari 在《Human Behavior in the Environment》一書中提出環境行為觀點，他認為研究人類行為無法避免的需對其周邊外在環境作探討，並將「環境」區分為物理性環境(外在科技與自然世界)、社會性環境(社會組織中所衍生的人際互動網路)以及文化性環境三個層面，主張物理性與社會性層面

會受到文化價值、行為規範、知識及信仰等模式影響，其中社會互動型態取決於人如何與外在物理環境互動(洪貴真，2003：22-23)。

延續 Lewin 拓樸心理學所提出「行為」乃是人與環境互動的產物，在幼兒學習環境的論述中，美國心理學家 Urie Bronfenbrenner (1917-2005) 依據兒童發展與學習觀點所建立的人類發展生態學(The Ecology of Human Development)，最具代表性，該理論描述社會性的生態關係如何在交互作用中影響成長中幼兒的發展與學習，Bronfenbrenner 反思發展心理學長期建立在脫離情境脈絡而發展的理論與限制，進而提出人類生態環境為層疊且有機互動的結構 (Nested Structure)，他將幼兒的生存環境分成以下 5 個層次：微觀系統(Microsystem)、中介系統 (Mesosystem)、外在系統(Exosystem)、宏觀系統(Macrosystem)、時間系統(Timesystem) (參見圖 2-1)，而微觀系統是與幼兒發展與學習最緊密相關的層次(曾淑賢、劉凱、陳淑芳，2010：151-237)，他主張透過觀察課室中兒童活動型態來獲得對兒童發展的理解，紀錄兒童與教師之間口語和非口語的行為，藉由人類生態發展論的視野，建構由兒童與教師所開展的現象世界，相較於傳統發展心理學的實驗式研究環境(Setting)，Bronfenbrenner 更進一步指出，兒童的發展與學習是時空連續性的重整，發展的變化同時發生在感官知覺與行動之間，兒童的發展與學習是同時在人類生態系統中完成的。

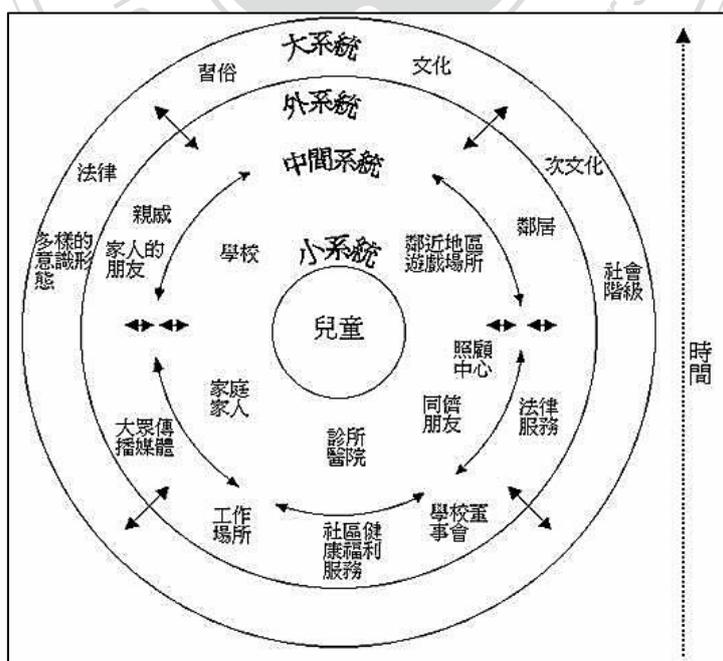


圖 2-1 Bronfenbrenner 的生態發展結構

(引自謝美香，2006。資料來源：<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/52/52-47.htm>)

紐西蘭幼兒教育學者 Pairman and Terreni 於 2001 年即提出所有幼兒學習環境(Childhood Environment)含括的三個環境面向，包括物質環境(Physical Environment)，如環境組織與美學(這也是該專文的探討重點)；人際社交環境(Interactional Environment)，如環境中的社會性互動關係以及時間環境(Temporal Environment)，如作息表與時間安排 (2001)。綜上所論，幼兒學習環境的研究涉及人、環境與行為之相互影響，而其中所指之「環境」並非僅涉及物理性層面，亦包括存在於活動空間內的社會性與文化性層面，從生態學的角度而言，幼兒園中每間教室空間可視為獨立的微觀環境，環境中的個體各自擁有其層疊的生態關係，並在此空間中透過行為彼此連結。

關於環境空間對兒童發展的影響，在腦科學與認知發展的研究發現，長期參與高難度活動的學生，神經網路聯結多於未參與高難度活動的學生，曾經引起一波探討增進環境豐裕性的熱潮，但是目前研究僅證實在過度剝奪的惡劣環境(如教保品質不佳的孤兒院)有損幼兒情緒、社會、認知的發展，未有研究結果支持極豐裕的環境能顯著提高幼兒的發展，研究反而顯示處於貧乏環境的幼兒，相對上會比處在正常環境的幼兒，更能從豐富的刺激中獲益。因此，教育者更需留意過多學習刺激對兒童的負面影響，研究指出壓力促使身體分泌大量的類固醇賀爾蒙—可體松(cortisol)，並抑制免疫系統和身體成長，長期大量的可體松導致海馬回神經元萎縮、死亡，降低記憶力，甚至無法辨別事情的重要性(王建雅、陳學志，2009：148)。良好而恰當的學習環境設置確實對於幼兒有正向的影響，美國神經學家 Marian Diamond 與 Janet Hopson 在 1999 年出版的《*Magic Trees of the Mind: How to Nurture Your Child's Intelligence, Creativity, and Healthy Emotions from Birth Through Adolescence*》，提出豐富學習環境應包含的 10 個要點：穩定與正向的情感支持來源、足夠的營養飲食、全方位的感官刺激（但不需要同時刺激每一種）、令人愉悅的學習氣氛、新穎與合適發展階段的挑戰、豐富的社會性學習活動、在各方面引發廣泛技能發展和興趣、給予選擇並允許有修正機會、營造有趣的學習氣氛提升探索與學習樂趣、鼓勵幼兒成為主動參與者(吳楸椒、張宇樑，2008：58)。

至於幼兒學習環境中有那些因素對學習者會產生影響？2004 年湯志民曾綜合活動室設計與幼兒行為之研究整理出包括：空間安排、動線、私密性、空間密度、色彩、溫度、時間表都會影響幼兒的行為(湯志民，2004：172)，其他影響因素還包括：性別、年齡、文化、種族、

潛在以及情境因素(危正芬, 2016、湯志民, 2004、聶筱秋、葉冠伶, 2003), 其中空間安排與空間密度、動線、私密性與個人空間(Personal Space)息息相關, 「個人空間」是瑞典心理學家 David Katz (1884-1953)在 1937 年的著作《Animals and Men》中提出的, 所謂個人空間是指環繞在一個人身體四周的區域, 當他人入侵這個區域時會引起個人不舒服的感覺, 它會隨著個人而移動, 視情境而擴大或縮小。在團體中, 每個人的空間排列都不是隨意的, 通常人們所在的位置會反映出團體內的地位與友誼關係, 例如: 正面的情感及友誼可拉近彼此距離, 地位較高的一方通常擁有較大的空間, 坐著比站著需要更大的空間, 身處室內的空間需求大於戶外, 身處房間角落的空間需求大於中央, 他強調使用空間的方式即是一種溝通方式, Katz 認為人類並非是唯一有空間需求的動物, 而領域性、空間密度與擁擠的相關研究, 亦證實擁擠的空間對生理的影響, 包括情緒、攻擊行為以及腎上腺擴大、高血壓等生理反應, 而這樣的空間需求實質上反映在各種群屬的動物中。人類學家 Edward Twitchell Hall (1914-2009) 據此提出距離學 (Proxemics)觀點, 以科學方法進行人類空間行為的研究, 依據人際關係類型與感覺品質將人類空間行為分為 8 種距離(參見表 2-1), 關於幼兒學習環境中空間密度的研究, 湯志民整理 1975 年美國教育學者 Sylvia Shapiro 的專文〈Preschool Ecology: A Study of Three Environmental Variables〉以及 1980 年美國心理學者 Peter K Smith & Kevin J. Connolly 的專書《The Ecology of Preschool Behaviour》, 綜合兩者之研究結果, 確實可見空間密度對於幼兒行為有明顯的影響(參見表 2-2)。我國幼教法規「幼兒園及其分班基本設施設備標準」第 10 條亦明確規定:「室內活動室之面積, 應符合下列規定: 一、招收幼兒 15 人以下之班級, 其專用之室內活動室面積不得小於 30 平方公尺。二、招收幼兒 16 人以上 30 人以下之班級, 其專用之室內活動室面積不得小於 60 平方公尺。前項室內活動室面積不包括室內活動室內之牆、柱、出入口淨空區等面積。第一項室內活動室面積, 得採個別幼兒人數計算方式為之。每人室內活動空間不得小於 2.5 平方公尺。」這些研究結果與法令規範皆顯示出「空間密度」是幼兒學習環境中教室空間規劃的首要考量先決條件。

表 2-1 人際距離類型等級

人際距離類型	近	遠	人際關係類型與感覺品質
親密距離 (Intimate Distance)	0-15cm	15-45cm	此距離能清楚看到對方的臉，能感覺到溫度與氣味等其他訊息。
個人距離 (Personal Distance)	45-75cm	75-120cm	嗅覺與細微視覺線索開始消退，通常可允許肢體碰觸。
社交距離 (Social Distance)	1.2-2m	2-3.5m	正式的事務與社會互動距離。
公眾距離 (Public Distance)	3.5-7m	over 7m	保有逃避或防衛的安全距離，可用於不想互動的陌生人之間。

(資料整理自：聶筱秋、葉冠伶，2003：326；危正芬，2016：130)

表 2-2 空間密度與幼兒行為

空間密度(平方公尺/每人)	幼兒行為
大於4.65	20%幼兒不參與活動
介於2.79與4.65之間	15%幼兒不參與活動
小於2.79	26%幼兒不參與活動
小於2.32	引發幼兒表現攻擊行為的開始
介於1.39與1.85之間	幼兒社會性互動次數降低

(資料來源：湯志民，2004：175)

除此之外，教室空間的高度與色彩對於教室中兒童行為亦會產生影響，1996年 Marilyn Read 之博士論文〈The Impact of Space and Color in the Physical Environment on Children's Cooperative Behavior〉的研究發現降低天花板高度能強化兒童的合作行為，空間向度和色彩向度影響兒童在物理環境中的行為，透過改變教室牆壁顏色之分化，能對於兒童合作行為有積極影響，該研究發現透過天花板高度以及牆面顏色來區分教室空間，亦是促進兒童行為的另一種方式(Read, 1996：58)。

從以上研究可知，環境對幼兒的發展有顯著而多面向的影響，Lewin 所開創的拓樸心理學以及相關環境心理學研究，描繪出環境的多重樣貌，以及彼此層疊交織的關係，而這些都將是本研究進行行為觀察與紀錄之基礎。

第二節 關於空間意象

1986 年社會認知論學者 Albert Bandura 提出相互決定論 (Reciprocal Determinism)，主張環境對人行為之影響需以個人的意識為中介，即個人首先會意識到種種環境事件，再進一步產生認知轉換、強化或約束，最終再影響到個人行為。他認為行為、性格與環境互為因果、彼此影響並且互相決定(高翠霞，2011：14)，Bandura 論及同質環境中的個體差異行為，在環境與外顯行為之間加入個體的認知結構作為中介，在認知結構的中介概念下，個體對於環境便有各自獨特的理解與表述方式。

空間有視覺性與身體經驗的特質，前述 Lynch 之城市意象概念，即描述城市居民如何建立個別的空間認知結構，並從中解析 5 個主要的空間元素，本研究藉此觀點描繪幼兒園教師的教室空間的元素，試圖解析幼兒教師的空間認知，教室中的空間行為，以下分項討論說明：

1. 通道(Path)：通道是指觀察者習慣或偶爾沿著移動的途徑，它們可以是車道、人行道、大眾運輸幹道、運河或鐵路，對許多人而言，這些通道是他們意象裡的主要元素，人們沿著通道觀察城市，其他環境中的元素則是沿著通道排列並相互關聯。在本研究中通道可以用動線的概念來理解，在教室空間中沒有明顯的走道，但根據空間規劃與擺放使用方式，可以形成此空間中的移動路線，教室空間的通道表達教師如何規劃一天的課程，相較於城市規劃，教室中的通道似乎更具彈性與調整的可能，而這些有形或無形的通道也將影響著幼兒空間認知的形成。
2. 邊界(Edge)：邊界是指空間中的線性元素，但不會被視為通道。邊界是兩個部分的分界、連續的線性中斷處，像是海岸線、鐵路隧道、開發用地的邊界或圍牆，而且是一種側向的參照而非座標軸，它是可以穿越過去的屏障，可以將區域隔開也可以是接縫。這樣的線性元素象徵，在幼兒的空間認知中不容易辨認，教室空間大多沒有明顯的邊界。教室空間中主要的邊界是區隔幼兒的安全探索區域，也就是區隔成人與幼兒的邊界，通常是使用明確的櫃子或門板作為物理區隔，例如教室中偶劇故事桌覆蓋的綿紗布。由於邊界具有的空間中介特質，空間的中介(in-between)概念似乎能更多元的解釋邊界特質，中介空間的概念由建築師 Aldo Van Eyck (1918-1999) 於 1960 提出，它是指調和建築

外部及內部的對立空間，此種空間型態存在於各類型建築物中，在建築相關的領域設計上，中介空間混沌、曖昧的特質使環境設計更加豐富與變化。例如：有機建築展現社會與人性的需求，產生許多小庭院、中庭、穿廊等中介空間；阿姆斯特丹孤兒之家，巧妙地運用中介空間使建築與周遭產生了互動性及層次性，其強調空間與空間中順暢的延續並完成所需的轉換與各自的完整性。在周怡伶與段慧瑩 2009 年發表之〈許幼兒一個美好的環境：幼兒園中介空間初探〉一文中，即提出「局部與整體」、「室內與室外」作為幼兒中介空間之向度(2009：83)。

3. 區域(District)：區域是指城市裡中大型的面積區塊，是一種平面的延伸，讓觀察者在心理上有進到裡面的感覺，區域有共同可辨識的特徵，區域可以從內部輕易的辨識出來，也可作為外部的參考點，多數人會用區域組織自己的城市，至於用通道或區域作為城市裡的主要元素，則因人而異也與整個城市有關。在教室空間中，「學習區」最符應區域的概念，也是許多幼兒教育文獻探討的範疇，學習區的規劃依據教學取向有明顯不同，主題式教學、方案教學、蒙特梭利、華德福教育的教室空間會呈現不同的分區規劃形式，教師的專業素養是教師規劃區域的重要參考依據，其次則是園所慣行的空間分區形式。
4. 節點(Node)：節點是指一個點，是觀察者可以進入一個城市的重要地點，也是觀察者往來移動的集中焦點，節點主要是連接點、交通運輸的休息點、通道相交或匯集點，也可以僅是一個聚集點，某些節點因為做為某種用途或實體特徵的代表而有重要性，有些這種集中處的節點是區域的焦點若縮影，這樣的節點可能成為核心或區域象徵。而節點的概念與通道有關，連接點通常是通道的交會處；節點的概念也與區域有關，核心往往是區域集中與集結的中心。教師在教室空間中所處的位置通常可成為一個節點，如：教師所在的座位會成為幼兒聚集的核心，幼兒會尋求教師的協助，例如：協助飲食、確認工作、排解紛爭、遊戲等等。
5. 地標(Landmark)：地標是另一類的參考點，通常是相當清楚的實物，像是建築物、標誌、商店、山巒等等，有些地標可做為四面八方的參考點，它們實際的功用是指引一個特定、固定的方向，也有些地標是地域性的，只能在特定地點或以特定方式看到。教室

中如有固定位置而且明顯可辨別的象徵，可能成為空間中幼兒重要的地標，如：牆面上掛的聖母像、天花板垂吊的天使掛飾、櫃子上的美麗盆栽、六隻孔雀魚的水缸等等。

Lynch 表示空間元素之間的區隔並不是絕對的，通道有可能是邊界意象，節點有可能成為地標意象，區域本身可能包含多種空間元素，空間中的人並不需要明確區分，空間元素間也存在各種組合關係，它可能互相呼應、彼此強化，也可能互相衝突、彼此混淆，例如地標位置偏離空間區域核心，或是地標特徵形象與區域特徵不合，其結果可能造成混淆或破壞了空間的連續性，但也有可能因強烈對比而強化了連續性，空間元素的結構與特徵成為意象組成成分。在城市中，每個人會各自形成內在獨特的空間意象，教室空間中的教師與幼兒也是如此，空間的整體意象最終會超越這些元素與組合關係，內在意象具有連續、整體性的特徵，空間中的人在處理感官訊息時，為抽取連續、整體性的內容，會在意象中移除某些視覺內容，因此，個別的意象並不是現實環境的精確縮小，意象會經過刻意簡化、融合與變形，將不同的部分連結與組織或重新排列，不按邏輯的達到建構意象的目的，但組成順序通常仍是正確的，意象轉化形變中仍維持了連續性。

運用這一系列的空間語彙，我們可以進行幼兒園學習環境的空間描述，例如我們描述一個教室環境，在這間教室中的廚房區域空間中有瓦斯爐和烤箱，廚房對面的藝術材料區域有畫板與手工材料，教室中間保留著寬闊的空間，區域與區域之間存在通道的連結，幼兒可能藉由牆面上的盆栽約定集合地點，教師每天中午在棉被櫃前的位置，成為空間中的節點同時也是地標，教室中的邊界區隔告訴幼兒甚麼行為是被允許或禁止；在這個教室空間圖像的敘述中，可以想像教師可能在每個區域與通道之中擺放甚麼物件，物件選擇以及擺放方式將會成為形塑教室空間意象的基礎層級，經由這些擺設與物件的堆疊塑造了該區域與空間的特徵與結構，這也顯示整體的空間意象是經由個別的子意象層疊組合而成。

許宏賓 2015 年之研究《空間意象之認知思考現象》呼應以上的研究論述，該研究針對具有空間專業知識背景者與一般民眾分別進行空間意象之調查，利用訪談法蒐集使用經驗，以及利用自然描述方式蒐集情緒與偏好的認知，該研究認為此兩種研究方法所獲得之資料，能夠反映空間體驗到意象生成的延續過程。研究成果針對專業知識背景者(圖 2-3)與一般民眾(圖 223)分別產出兩種不同的假設模型，此兩個模型之整體空間意象以及行為回應，便奠基於空間

經驗的子意象，該研究發現，相較於專業者，非專業者在空間意象的認知思考過程中，明顯偏向依據活動目的選擇適合的子空間從事活動，亦即子空間及其中的空間元素的特質，是非專業者判斷該空間是否合適的重要依據，這也改變了非專業者及其同伴使用空間的習慣，而判斷這些空間元素的特質，非專業者較多透過視覺、聽覺、嗅覺、觸覺等感知的刺激，進而生成了對於該空間的意象，這或許可以看出非專業者透過感知刺激，來判斷某個空間之特質是否適合從事活動(許宏賓，2015：100)。

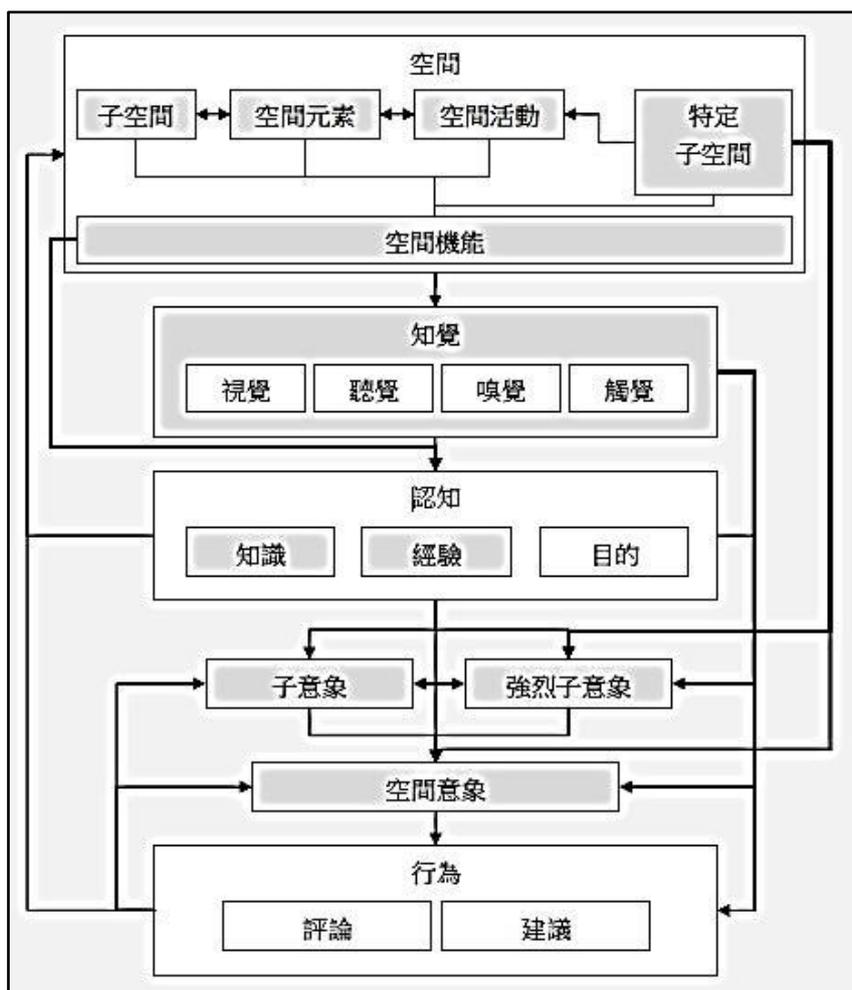


圖 2-2 非專業者空間意象認知思考之假設模型

(資料來源：許宏賓，2015：104)

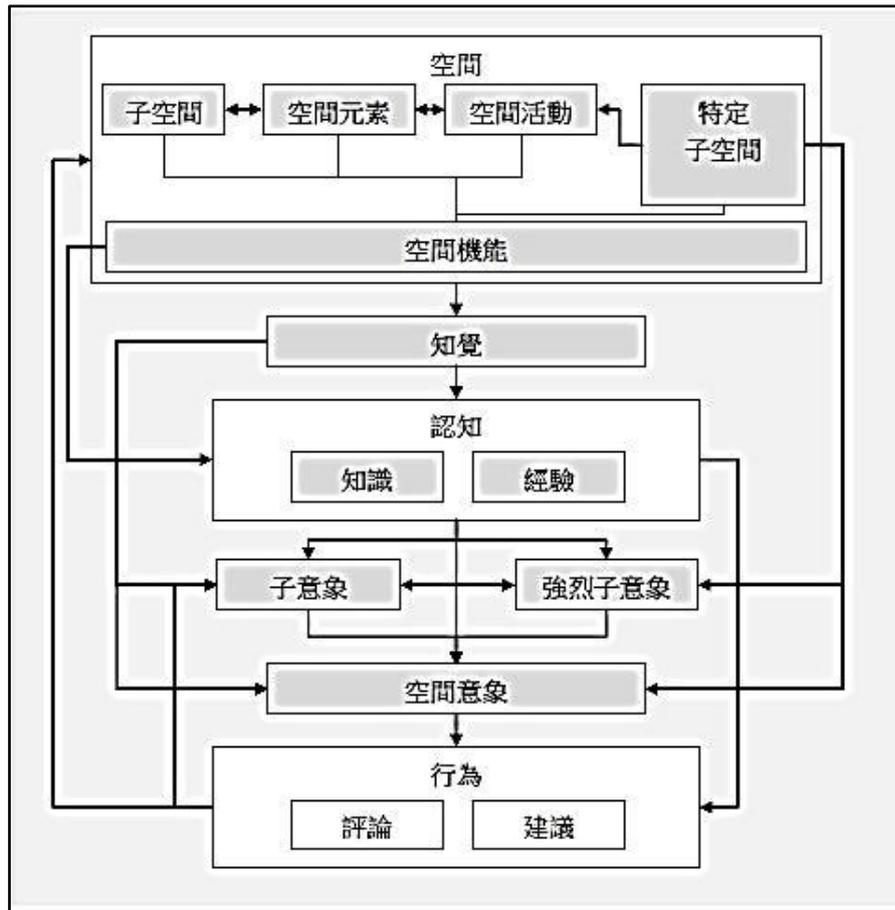


圖 2-3 專業者空間意象認知思考之假設模型

(資料來源：許宏賓，2015：105)

具有空間專業知識背景的專業者，在空間意象的認知思考過程當中，有其特殊的特定現象。由於空間意象是集成自許多不同的子意象，而專業者在研究過程中表現出，在一個空間意象下，很難回溯分辨出是由哪些個別的子空間與空間元素之子意象所共同集成的，如果某個子意象較強，甚至會成為主題空間的主要意象；專業者在主題空間中的意象，包含較少的子空間，但就意象想法的數量上，則較非專業者更為豐富，意象之間的鍊結互動關係也較強。或許可以推論專業者在主題空間中，針對較少的子空間，產生了較多的空間意象，也由於其中的意象彼此的鍊結關係較強，因此當空間意象形成之後，即難以回溯其是由某個子空間或空間元素之意象所建構而成的(許宏賓，2015：99)。

幼兒園教師在本研究中屬於空間場域的專業者，教室空間意象源自於幼兒園教師內在的想法與意念，參考許宏賓之研究，若要探索空間建構者的意象本源，就應探索教師對於教室空間

的心念是如何形成。由於幼兒園教師內在想法與意念具有多變不可見之特質，文獻描述中有許多不同的詞彙描述此一概念，如：信念(Belief)、心念(Mind)、觀點(Opinion)、知覺(Sense)、知識(Knowledge)等等，教室內在的空間意象蘊含具體形於外之客體與隱於內之主體的互動關係，如同內在之「心意」表於外在之「物象」，因涉及概念形成與使用脈絡，本研究選擇使用意象(Image)一詞作為代表。

被翻譯為意象之 Image，原為心理學名詞，多使用於心理學、哲學、詩學以及藝術領域。心理學中的 Image 包含過去的感覺或已被認知的經驗，在心靈上再現或記憶的心靈現象，包含嗅覺、味覺、觸覺以及潛意識、動或靜的種種；在心理治療領域中，Image 可解釋人與環境互動時思想流動的概念；在藝術領域解讀為寓意之象，理解的「意」與想像的「象」之結合，「意」的英文詞彙可能包含感受(Sense)、念頭(Idea)或意義(Meaning)，「象」則表達如圖像(Picture)或想像(Imagine)，形容外在客體經主體之獨特情感經驗而創造出一種形象；在哲學中意象可視為靈感、想法或洞見之來源。由前述不難發現 Image 是描述人內在感知世界之後，經過主體轉化理解而後產出的內在圖象；漢詞「意象」在中國思想起源可上溯至春秋時代，如《周易·繫辭上》子曰：「聖人立象以盡意，設卦以盡情偽，繫辭焉以盡其言，變而通之以盡利，鼓之舞之以盡神。」，孔子說明伏羲氏創作八卦創立象形以表達語言所難盡之意，周文王惟恐後世無法理解伏羲氏之立象設卦，因此繫辭來傳遞聖人之意，在此間表達的是立「象」以傳其「意」。另外，中國經典文獻中也強調意與象的互通流動性，並認為這是「由象而意」以及「由意而象」的辯證運動過程，如《周易·繫辭下》子曰：「庖犧氏仰則觀象於天，俯則觀法於地，觀鳥獸之文，與地之宜。近取諸身，遠取諸物，於是始作八卦，以通神明之德，以類萬物之情，繫辭焉而明吉凶。」(黃淑貞，2006：14)，依伏羲氏觀天象、地法與鳥獸之文，由此自然之「象」而產生內在之「意」，再由內在之「意」而立「象」以傳世，由此，漢字的「意象」應包含主體的感受體驗、生命經驗、過去的知識架構、世界觀並展現在主體行為之中。

黃美瑛 1995 年在其研究中提出「意象」可作為幼兒教師實際知識之結構，文中提及意象與教師之間的關係，主張意象掌握教師的知識與目的，導引全部的行為表現，集合教師經驗、理論知識和學校習慣做法，例如教師可能有「教室像個家」的空間意象，這個意象可能是根據教師的過去經驗與理論知識所形構出現的，教師也會據此在學校習慣的做法之下實現此意象的

空間形塑。在此研究中意象之建構範疇主要包含兩個面向：幼兒教師個人生活經驗與專業經驗，此經驗經過統整、感受、內化並概念化產出，之後表現於教學實施與空間規劃中，也可能成為未來新經驗可能採取的觀點(黃美瑛，1995：22-28)。教師個人的生活經驗必然不同，對空間的生命經驗與理解也將是本研究的重要面向之一，而專業經驗的部分涉及教學理念與方法。

綜上所論，本研究主張空間意象與教師內在宛如種子的空間意象不同，種子般的空間意象帶有形塑教室空間的意圖(Intention)，這樣的空間意圖(Spatial intention)源自於過去個人生命經驗與專業知識養成，外在空間與社會互動是此種子的生長環境，空間意圖需適應所棲息之環境萌生恰當的姿態；幼兒與教師在空間中活動時則藉由感知與活動經驗空間特徵，在經驗與活動中也同時在創造及改變所接收到的空間意象，於是空間中的行為與意象不斷變化，這個變化是由幼兒與幼兒教師共同形塑，而成為一種不斷變化的空間意象。

第三節 華德福教育中的空間論述

華德福教育理論的建構者 Rudolf Steiner (1861-1925) 是奧地利的哲學家，他同時具有許多不同的身分如：社會改革者、教育家、建築師與藝術家，其留下的書面著作與演講紀錄，內容遍及教育、社會、政治、藝術、農業、建築、醫學、經濟與神學等等。1919 年第一所華德福學校在 Stuttgart 成立之後，Steiner 多次提到需要盡快成立早期兒童教育機構，但是直至 1926 年 Steiner 過世的隔年，才由 Elisabeth V. Grunelius (1895-1989) 在 Stuttgart 成立第一所官方的華德福幼兒園。

1914 年，當 Steiner 第一次遇見 19 歲的 Elizabeth 時，她剛完成在德國 Born 的幼兒園教師訓練，當時她加入了歌德館(Goetheanum) 的木工雕塑藝術團隊，¹在那待了 18 個月同時也完成在柏林的福祿貝爾幼兒教育課程，之後加入在斯圖加特成立的華德福學校。

1920 年的春天，當時德國政府轉換學制將新的學期調整成 9 月開始，於是 Steiner 邀請 Elizabeth 從春季到 9 月帶領這個班級，Steiner 只給她兩個原則，第一是讓冥想成為幼兒園的生活基礎；第二是與模仿工作。一個星期之後，Elizabeth 帶著這兩個原則每天下午與這 20 個

¹ 歌德館(Goetheanum) 位於瑞士多納赫，是世界人智學社群的中心，建築包括兩個表演廳、畫廊、演講處、圖書館、書店，以及人智學協會的行政辦公處。每年會在此舉行許多會議，主要是人智學社群普遍關心的問題。教師、農民、醫生、治療師和其他職業的專題會議也定期在此舉行。(歌德館網址 <https://www.goetheanum.org/>)

孩子工作 3 個小時，他們當時的教室上午是 8 年級使用的，這間教室四周環繞著固定在牆上的長板凳，中間擺放著沉重的桌子，而且地板是漆成黑色的，她也沒有玩具以及遊戲的素材，但是很幸運的！當時的季節她們可以經常到戶外活動。

在經費不足並缺乏實際支持的狀況下，這個幼兒班級進行到夏季就結束了，之後，Elizabeth 成為學校的手工教師以及副課程教師直到 1926 年。這段時間，Steiner 持續敦促教師團隊要成立幼兒園，終於，在 1924 年，Herbert Hahn (1890-1970) 決定接下興建幼兒園的挑戰，²1926 年，第一所華德福幼兒園完成興建，這是一所由兵營改建的幼兒園，總共有三個房間，一個是被漆成偏藍的粉紅色的 eurythmy 教室，這個顏色是 Steiner 指定給 eurythmy 的，它的顏色如同玫瑰錦葵(rose mallow)，第二間是繪畫室，它的顏色是比天空還要深的藍色，最後是遊戲室，它的顏色是胭脂紅(carmine)，Elizabeth 在此開始幼兒教育工作，直到 1938 年所有的華德福學校都被納粹關閉為止。

1940 年，Elizabeth 應邀到了美國，1941 年，她在賓州 Kimberton 設立了一個新的幼兒園，1947 年，她在在紐約長島艾德菲大學設立華德福學校，在此她寫下被翻譯成多國語言《early childhood education and the waldorf school plan》一書。Elizabeth 在書中首先論述幼兒教育的原則，談論幼兒如何透過模仿學習與成長，並論述如何在幼兒教育運用此原則進行教學，接著她談論在幼兒園的活動如：遊戲、休息、捏塑、講故事、畫水彩等等，然後她談到相應這些活動安排的室內外環境的設置，她特別強調教室內的光源應避免人工光源，以及教師應該審慎的選擇牆面的色彩，她舉例即使是粉紅色，也有蒼白無力的粉紅或浮躁偏甜的粉紅，色彩呈現的細微差別足以影響空間氛圍。她位於紐約州艾德菲大學(Adelphi College) 旁的花園城市華德福學校(The Waldorf School of Garden City) 的幼兒園為例，³繪製一幅空間配置的示意圖(圖 2-4)，以一個幼兒園班級為例，呈現室內外環境的設置。她希望有一大一小的室內空間作為轉換與區隔，她特別描述教室內的水槽尺寸，因為它必須要能夠浸泡水彩紙，主要的室內空間最好有廁

² Herbert Hahn(1890-1970) 俄國人，文字學博士，1909 年加入神智學會，曾任斯圖加特學校的法語老師、德語老師以及高中歷史老師，Steiner 曾指派他教授自由宗教課程，他後來到荷蘭海牙學校任教。

³ 花園城市華德福學校(The Waldorf School of Garden City) 現在已經是一所幼兒園到高中的華德福學校，它毗鄰於艾德菲大學。(<https://www.waldorfgarden.org/>)

所與廚房，戶外最好有沙坑、山坡、堅硬的地面、寬闊的區域、可躲藏的樹叢與小徑等空間元素，這些元素能夠區隔不同的活動類型，讓幼兒有躲藏、攀爬、探索與工作的機會。

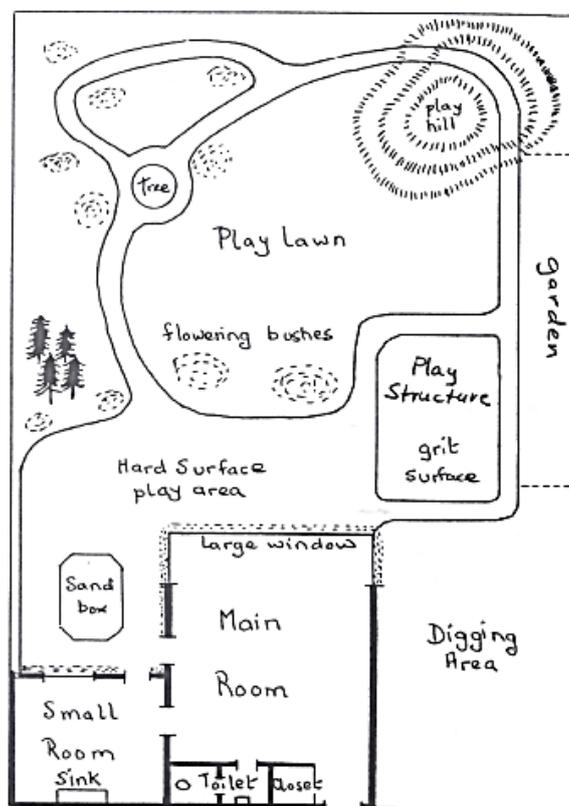


圖 2-4 Adelphi College 幼兒園的設置

(資料來源：Elizabeth, 1996: 34)

華德福幼兒教育運動發展至今，根據 International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education (IASWECE) 在 2017 年 3 月所統計的資料，全球共有 84 個華德福幼兒教育師培中心、1092 所華德福學校以及 1857 所華德福幼兒園。IASWECE 主要致力於推廣並支持華德福教育的全球性發展與研究，它不僅提供華德福師資培訓的課程綱領，亦舉辦各種早期教育的相關會議，IASWECE 依據世界各地民俗風情的差異性，提出以下之華德福幼兒園教育環境設置之參照綱領：

1. 成人的態度：開放和感恩的態度是培養兒童信任感的重要因素，照顧兒童的成人有必要了解何謂有意義的活動？例如：烹飪、清潔、洗滌、園藝和走路等等，理解「探索大自然」對於自身和自身技能發展的重要性。

2. 兒童的環境：環境應滿足兒童的需要，環境的氛圍應安靜、簡單、溫暖與和平。環境必須允許兒童能夠安全探索。環境中提供的玩具應該簡單並且由天然材料製作。
3. 有節奏的日常生活：生活內涵應展現對兒童需求的理解，這包括提供良好的睡眠環境、關照睡眠的質量與時間、健康的營養、運動和接觸大自然、散步作為日常活動、充滿溫暖和歡樂的照顧。這些都會使得兒童感到安全從而培養健康的自尊心。
4. 人際互動關係：兒童通過與他人交往學會認識世界。因此，任何相遇都必須是尊重、關心和專業，無論是對兒童或是成年人。

IASWECE 的成員，北美華德福教師 Susan Howard 專文〈Essentials of Waldorf Early Childhood Education〉，是另一個具指標性的參考依據，Howard 是 Waldorf Early Childhood Association of North America (WECAN) 成員，該文於 2006 年在 Gateways 發表，並且被 WECAN 列為華德福早期教育的重要原則，其中包含下列 9 個有利於兒童早期教育的本質經驗 (Howard, 2006: 6)：(1) 愛與溫暖、(2) 對環境的關注與對感覺的培養、(3) 創造性與藝術性的體驗、(4) 有意義並值得模仿的成年人行為、(5) 自由充滿想像力的玩耍、(6) 對童年成長力的保護、(7) 感恩敬畏與好奇心、(8) 快樂幽默和幸福、(9) 成年人在內在發展的道路上。

該內涵涉及：兒童早期發展論、教師的自我教育、課程設計與教學、環境規劃等等，以下摘錄文中論及的環境建構相關之內容：

幼兒園教師最根本的任務是為兒童創造合適的物質環境，這個物質環境必須是在兒童的想像力範圍內能被理解的，應該為兒童主動的自我教育提供有益的、豐富多樣的機會。如果兒童周圍環境有適當的光線和色彩，亦將有助於他們視力的發展，同時，如果兒童能在周圍環境中看到符合道德規範的行為，那麼在他們的大腦和血液循環系統裡，就能為構建健康的道德感打下物質基礎。通過綜合各種元素引導兒童進入一個有意義、可理解以及和諧的秩序之中，創造為兒童感覺統一發展提供基礎之環境，兒童在無意識中體驗著愛、關懷和意圖，通過教室佈置和各種物件等外在物質形式所表達出的意識，這些內在品質為孩子的成長創造道德基礎，教師創造空間環境以及時間環境，節奏和重複創造出充滿愛、活力與有序的呼吸，兒童藉此在關係中獲得安全感和自信心，每天的活動相互貫穿形成健康的流程，而且盡可能在流程轉換中無痕跡 (2006: 7-8)。

1997 年與 1998 年光佑文化所出版的《幼兒的工作與遊戲》以及《日本華德福幼稚園》在慈心華德福幼兒園 1996 年轉型的當時是現場教師對於華德福幼兒園該是甚麼樣貌重要的知識來源。其中《日本華德福幼稚園》以「那須見富士幼稚園」是日本最早的華德福幼稚園，作者高橋弘子是該所幼稚園園長，書中除了描述幼稚園的工作與環境建構，也談到源自德國的教育思想與日本文化的交融過程；《幼兒的工作與遊戲》則是德國資深華德福教師 Freya Jaffke 所著，兩本書中描述的華德福幼稚園圖像成為教育現場的建構雛形，歸納書中所列舉的實踐與建議，華德福幼兒園教師專業知識包括三個面向：(1) 兒童發展的理解；(2) 成人的典範與自我教育；(3) 恰當的環境，這三者的關係相輔相成，恰當的環境概念源於對兒童發展的理解，成人的關照同時也是幼兒環境必然之要素。以下簡要說明建構華德福幼兒園教室的重要要素包括：空間與物件、色彩與光線、時間作息，以建構對華德福幼兒教師專業知識的理解脈絡。

一、空間與物件

2005 年，美國藝術史教授 David Adams 發表的文章〈Organic Functionalism: An Important Principle of the Visual Arts in Waldorf School Crafts and Architecture〉談論華德福學校視覺藝術的重要原則：

首先最重要的是藝術性的建構教室空間，這將作為教師的藝術性教學基礎，通常標準矩形空間最不恰當。有機的建築結構為有機的連結、移動與彈性的思想過程提供了更大的支持，這有利於華德福教師希望帶給學生的發展，但本質上而言，這些概念的應用將涉及學生逐步變化的不同發展階段。(David, 2005: 29)

基本上華德福幼兒園的空間設計首先應符合幼兒的階段意識，盡可能呈現簡單、整體、一致性與圓潤的特質，所有在空間中所使用的物件，如：照明設備、門框、走廊、樓梯間、布置素材、玩具、層櫃等等，都應該被形塑為一種教師的意識，也是教師內在意象的外顯呈現，這一切將成為幼兒教育環境的基礎形式，在兒童發展的觀點中，教育性的思考它們在空間結構中所扮演角色與作用。

二、色彩與光線

華德福教育中色彩理論源自 Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) 的色彩研究，Goethe 認為色彩源自於光並具有個別性特質。Steiner 進一步描述色彩對人類的影響，並提供教學環境

中的色彩選擇建議。荷蘭教師 Dick Bruin 與 Attie Lichthart 在其著作《Painting in waldorf education》即描述四個實際案例，Steiner 考慮德國南部(Stuttgart)、德國北部(Hamburg)以及英國(London)這三個地區不同的氣候、景色與天性，分別建議四種牆面色彩方案(參見表 2-3、2-4、2-5)，從這四個色彩方案中，可以看出華德福學校中色彩方案的選擇可以依據空間特質、學生天性以及當地氣候而異。

Steiner 認為色彩對兒童的影響與成人不同，色彩經由兒童體內器官的活動成為互補色，隨著兒童的發展成熟，9 歲之後的兒童內在世界逐漸發展，與外在環境的距離逐漸加大，色彩的影響也將表現出不同的特性，互補色的效應在成年人身上並不明顯，相反的透過外顯的色彩影響，紅色使人感到活躍而綠色讓人平和(吳平平，2015：28-30)。基本上高中物理教室與幼兒園教室的空間色彩不同，更需要考慮種族、文化、氣候、景色、兒童天性與發展階段之間的差異，另外，教室空間所處的方位與光線的關係為何？也是選擇空間色彩方案的重要考量依據，完整性與一致性仍是重要原則，色彩方案的選擇不宜太過繁複或雜亂，但幼兒教師仍可以藉由染布與櫥櫃的選擇，考量班級兒童的個別性為教室空間的創造色彩氛圍。

表 2-3 德國南部華德福學校牆面色彩

Stuttgart Waldorf School, Germany, 1923		
班級教室	木造房教室牆面顏色	新建築教室牆面顏色
1年級	淡藍紫色	紅色
2年級	淡藍紫色	橙色
3年級	淡藍紫色	黃色
4年級	淡藍紫色	淡綠色
Eurythmy教室	淡藍紫色	錦葵色
走廊	淡藍紫色	淡紫色

(資料來源：吳平平，2012：218)

表 2-4 英國華德福學校牆面色彩

London Waldorf School, UK, 1925	
班級教室	教室牆面顏色
幼兒園	紅黃色
1年級	橙色
2年級	綠色
3年級	暗綠色
4年級	藍綠色
Eurythmy教室	淡紫羅蘭色
走廊	黃色

(資料來源：吳平平，2012：219)

表 2-5 德國北部華德福學校牆面色彩

Hamburg Goethe School , Germany , 1923	
班級教室	教室牆面顏色
1-3年級	紅色，隨年級增長顏色強度逐漸降低
4-6年級	橙色，隨年級增長顏色強度逐漸降低
Eurythmy教室	紫羅蘭色
音樂教室	淡紫色

(資料來源：吳平平，2012：217-218)

三、時間作息

韻律(Rhythm)與重覆(Repetition)是華德福教育中建構時間作息最重要的原則。韻律與重覆的交替循環，展現在空間中的擴張與收縮，同時也展現在色彩中的明亮與黑暗，韻律與重覆對於人類的健康也是重要且必要的，Steiner 認為整個人類的生命都是有韻律節奏的，生命在時間之中並非一條無法回頭的長河，而是在韻律與重覆之中，不斷進入外在世界再回到自己之中 (Charles Davy, 1965)。華德福幼兒園的課程設計可以依照所處地區的特質而調整，但是必須符合生命連續性發展原則，從 1 日的作息延伸至 1 週、1 月與 1 年的循環，通常華德福幼兒園老師需要長時間照看同一個班級，如此才能連續性的設計班級時間環境，從教學的韻律與重覆之中，教師得以有意識的綜覽兒童的學習經驗，從而思考隔天、隔週、次月或下一年度應該如何適當的延續。因此，班級時間環境的安排除了反應對兒童發展的理解，也呈現在教師自我生活是否是健康而規律，時間環境與教師的自我教育緊密相關。

綜上所述，華德福教育期待幼兒園班級空間如同一個有機體，「空間與物件」賦予班級具體的形式與界限；「色彩與光線」賦予班級生命與感受氛圍；「時間作息」帶來交融、流動、修復與轉變，幼兒園教師是班級的核心，教師的觀點與存在姿態決定班級的各個面向，教師讓空間與物件更具教育意涵，讓色彩與光線富有溫暖與愛的氛圍，讓時間環境回應並支持兒童的需求、成長，讓自身作為典範點亮孩子最初的生命歷程。

第三章 研究設計與方法

本研究係以宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園為研究田野，研究者自 2008 年開始進入研究場域成為教職員與家長，幼兒園中的教職員與幼生對我都非常熟悉，所以能以局內人的身分進行本研究，並針對研究田野所需之各項資料進行蒐集，包含學校的歷年背景史料、文獻發表資料、社群與學校的書籍刊物、相關媒體報導、學校官網以及網絡社群資訊、歷年辦學成果發表資料等等。本章將分四節說明：(一)研究場域，說明宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園的發展歷程以及現況；(二)研究方法，主要說明本研究採民族誌研究法取向的各項細節，包括研究對象與資料採集；(三)資料解析，針對如何將多元收集的資料歸納及演繹進行闡述；(四)研究倫理與限制。

第一節 研究場域—宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園

2012 年幼托整合改制之前，本研究場域的立案名稱為「宜蘭縣私立慈心托兒所」，創辦人張純淑女士自 1977 年開辦以來，秉持著守護孩子的念頭，不斷地為孩子找尋到更多可以信任的大人，共同過質樸的生活，為孩子做對的小小事。就在這樣的願力之下開展，從創辦初期的以讀寫算為主的分科教學，之後轉向開放式的戶外自然教學、才藝教學，1990 年後又進行圖畫故事說的主題教學與自由學習的角落教學，這樣的追尋過程是認為孩子本身才是教學的中心，在不斷尋找與試煉中，認識了華德福教育，並在 1996 年毅然決然將慈心轉型為華德福幼兒園，由艱辛到漸露曙光，慢慢聚集了一群對人智學感興趣的教師及家長們，並在國際華德福教育組織內師資培育工作者的支持下，共同思索台灣兒童生命本質發展的教育實踐工作。在慈心華德福幼兒園的孕育之下，1999 年 9 月以非學校類型設立了慈心華德福教育實驗學校，並在 11 月亞太國際華德福教師會議後，正式獲得全球華德福教育組織的支持，每年有三至四位教師或學者到學校協助師資培訓，在 2002 年 7 月正式成為台灣第一批公辦民營的學校。目前幼兒園教職員總計 28 人，其中園長 1 人，助理教保員、教保員以及幼教師共有 16 人，行政總務 3 人，廚工 2 人，幼童專用車司機與隨車人員 6 人，幼生人數為 180 人，設有 6 個混齡班以及 1 個幼幼班，其歷史脈絡演進整理於下表 3-1 慈心華德福幼兒園歷史脈絡，校舍建築在過程中並無變化，仍維持三合院的建築形態，教室空間則因應教學模式的轉變，從過去的簿本教學、課桌椅、

白板與藍白色系的牆面(參見圖 3-1)，轉變為自然素材、遊戲架、樹屋和粉色系的教室空間(參見圖 3-2)。

表 3-1 慈心華德福幼兒園歷史脈絡

年份	事件
1977	創辦慈心托兒所
1977-1981	施行讀寫算分科教學
1979	張純淑與地方有心之士成立「慈心社教機構」，為地方教育發展工作齊盡心力
1981-1983	轉型戶外自然教學
1983-1988	轉型才藝課程教學
1988-1995	轉型主題式教學、促成並協辦「世界幼教趨勢與台灣本土經驗」研討會
1996	轉型華德福教育
1999	以非學校型態進行小學階段的實驗教育
2005	更名「宜蘭縣立慈心華德福教育實驗國民中小學」
2015	改制為「宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校」



圖3-1 主題教學時期教室空間



圖3-2 華德福時期教室空間

慈心華德福幼兒園校地總面積 4908.78 平方公尺，創辦人刻意保留植栽可保水土地面積 3902.12 平方公尺，佔總校地面積之使用比例為 79.49%，校舍與不透水土地面積共計 1006.66 平方公尺，包含了兩層樓的三合院建築以及車棚與中庭空間；校舍的室內教室空間為 1170.54 平方公尺，校園空間配置如圖 3-3 所示，平均每個班級的空間為 80 平方公尺，師生比為 2:28，室內空間密度約為 2.85 平方公尺/每人。

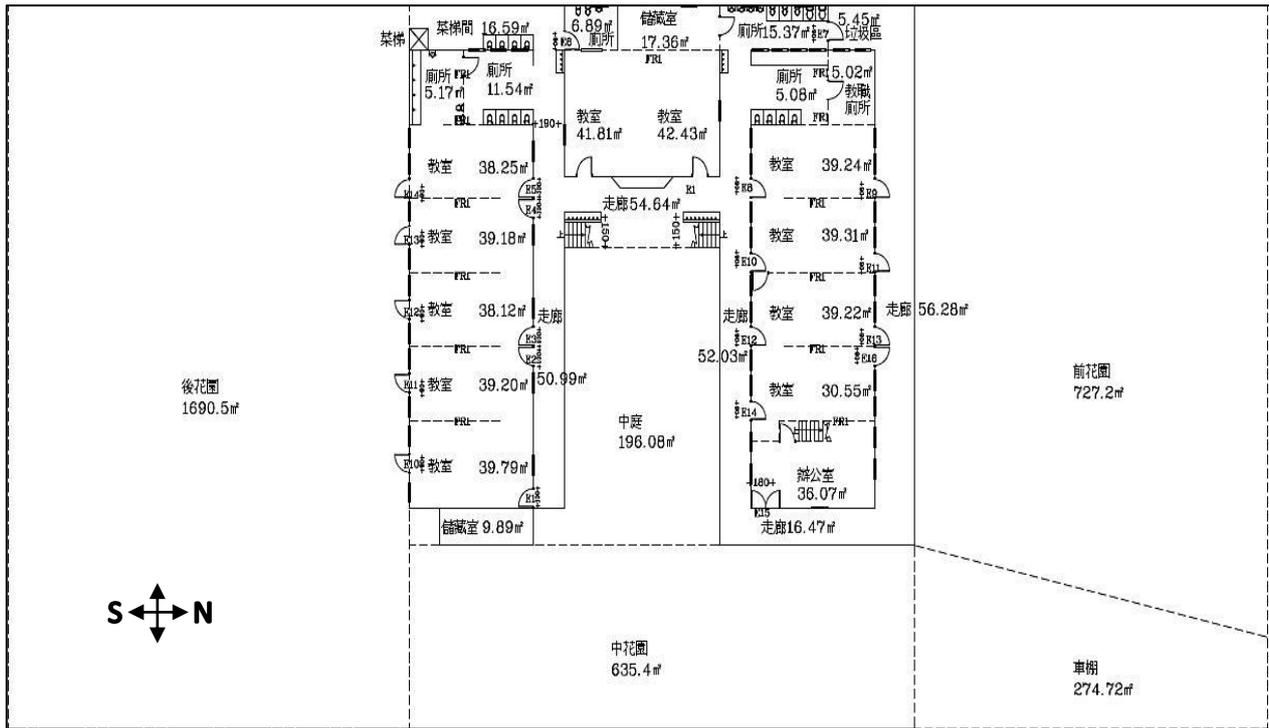


圖 3-3 宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園校園空間平面圖(2019)

第二節 研究方法

本研究主要採民族誌研究法(Ethnographic Research)，民族誌研究的傳統主要源自於人類學，此一學門關注於非西方文化的民族誌解釋，試圖穿透每日的生活經驗與環境，探究隱含其中的各種規則與象徵，闡明其中的文化意義與處境，為了獲得關於在地者如何思想、感受與理解的知識，人類學者透過田野調查、蹲點與深度描述等方法詮釋文化脈絡下的田野資料(林徐達，2011：152)。美國人類學者 Clifford Geertz(1926-2006)是該領域的代表性學者，Geertz 在 1973 年的著作《The Interpretation of Cultures》即透過深度描述展現一個人「動眼皮」所展現的階層化意義結構；另外，兒童田野的研究者 Robyn M. Holmes 提出田野工作者的特性將影響研究過程，例如方法論上如何建立田野關係、資料蒐集策略以及對兒童經驗的解釋(2008：50-51)，她認為兒童文化是整合源自於成人世界的素材，田野工作者的自我揭露與主觀面向是研究描述中需要清楚說明的事項之一。主要藉由非參與觀察式的田野研究方式，透過涉入研究場域的過程，盡可能抓住最多的視覺及訪談資料，藉此對所研究的對象及環境情境獲得盡可能整全的圖像，再透過深度描述的方法將觀察的事物現象置於該環境的文化脈絡下書寫。

一、研究對象

本研究經徵詢研究場域之教師研究參與意願，並考慮各班級的班級經營現況，在 6 個混齡班之中選擇朝露班(化名)做為研究對象。慈心華德福幼兒園近兩年逐步調整班級設施與教學模式，許多班級都正好處於轉換磨合階段，朝露班的 2 位老師都是女性，主帶教師四葉(化名)在幼兒園有 12 年的教學經驗，在此調整轉換期間都在同一間教室空間，相較於其他班級相對穩定，該班級師生比為 2：28，共有 11 位大班生、10 位中班生以及 7 位小班生。四葉老師原本是台南人，嫁到宜蘭後因兩個孩子來慈心華德福幼兒園就學而結緣，2006 年開始在慈心華德福幼兒園進行教學工作；朝露班的另一位老師是小榕(化名)，小榕老師未婚，家就住在宜蘭冬山，2009 年大學畢業後到慈心華德福幼兒園工作，迄今已有 9 年的教學經驗，兩位老師都是本研究的主要報導人。

二、資料採集

本研究進入研究田野，資料的採集根據許宏賓所歸納之空間意象的研究方法(2015：2)，包括：心理物理典範(Psychophysical Paradigm)、認知典範(Cognitive Paradigm)、經驗典範(Experiential Paradigm)、專家典範(Expert Paradigm)四個取向，選擇其中「經驗典範」與「專家典範」做為參考。一般而言，幼兒園教室空間是由幼兒園環境與教師互動而共同形塑而成，空間使用者的空間意象將會整合教室中多元的子意象，這也是經驗典範中所關注的互動經驗範疇，研究者經常會利用觀察記錄、訪談、問卷等方式進行資料收集，較能完整的包含個人的情感、環境背景、意圖與動機等個人經驗。

另外，關於專家典範的範疇，主要思考幼兒園教師在每天的教學活動中，她們是當然的空間使用者與建構者，因此，教師的空間意象具有雙向的流動性，換句話說，教師每天在教室空間的使用與觀察，形成包含個人情感、活動印象以及空間環境感知的空間使用經驗，而另一方面，教室空間作為幼兒教育場域，幼兒園教師是帶著教育意圖來建構幼兒的活動空間，而此教育意圖源自於教師之教育目標以及專業養成背景，空間行為、空間擺設與素材的選擇除了受到教育意圖之影響，其選擇偏好也將受其教師個人生命經驗影響。基於本研究主張上述的意圖與經驗將共同形成教師的空間意圖(Spatial intention)，即教師藉由規劃或擺置將空間意圖賦予在空間之中，教室中的子空間也各自帶有教師所賦予的個別意圖，而這些個別的空間意圖，會形

構出教師教室空間的整體意象。因此，幼兒園教師之於教室空間，就如同此空間的專家，教師可以根據專業知識進行空間的評價，此即為空間意象研究中的專業典範。

依據上述的觀點，本研究的資料採集分三個面向進行，包括教室活動空間的觀察記錄、教師的敘述訪談以及教師空間建構的結構性訪談，茲於圖 3-4 中列出本研究採集之架構。

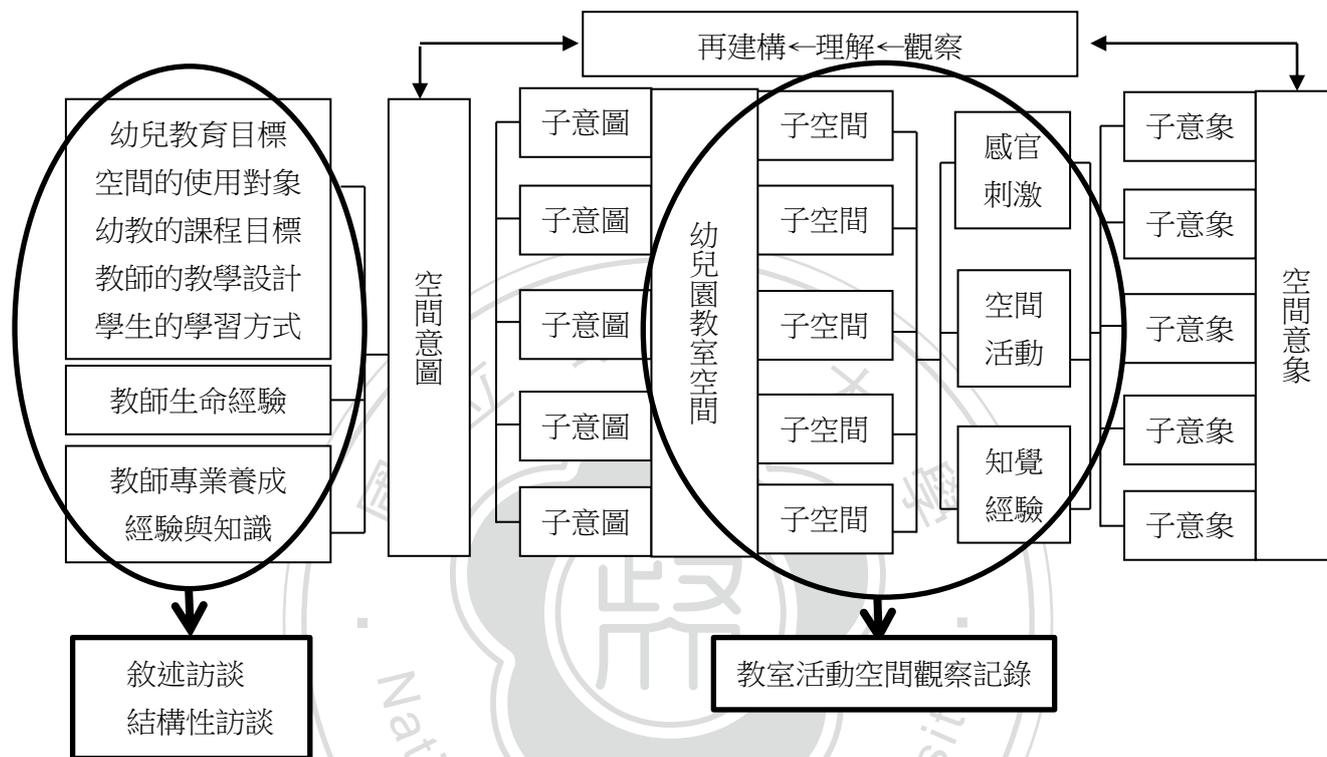


圖 3-4 幼兒園教師教室空間意象資料採集

1. 教室活動空間觀察紀錄

空間觀察涉及眼神、表情、手勢、姿態、空間位置和工具使用等，為避免研究者干擾田野中的空間行為，除了兩次進入教室活動空間實地觀察記錄外，我在研究場域內裝設攝影紀錄器材(參見圖 3-5)，共裝設兩台攝影機與一組收音設備，收音設備連結在 cam02，攝影機分別紀錄教室左右空間，藉由攝影機以影像紀錄來取代空間觀察記錄的採集。該影像採集共五天，從 2019 年 2 月 18 日(星期一)至 2019 年 2 月 22 日(星期五)，紀錄時間從每日上午 8 點到下午 4 點，每個影像檔的時間長度約為 72 分鐘，唯 2019 年 2 月 19 日的影像檔案

「cam01-20190219-121823」、「cam02-20190219-121822」因轉檔設定的緣故，僅記錄 2 分鐘的影像資訊，總計採集的影像檔案有 90 個(參見附錄一、空間錄影影像檔案彙整表)。除此之

外，關於教室中的相片、空間平面圖、教學日誌、教學計劃等，都是採集的重點，藉由多重資料以提高研究資訊處理的有效性。

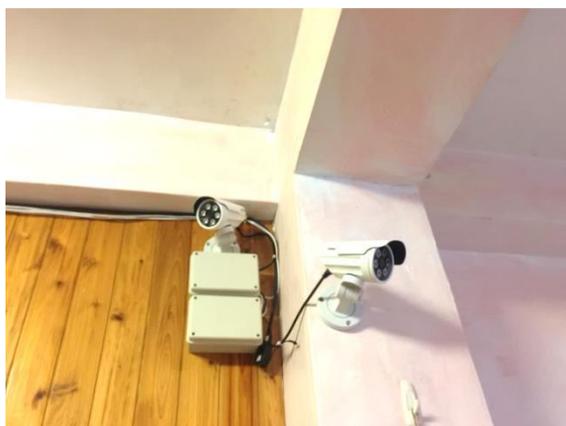


圖 3-5 空間攝影資料採集設備(左：cam01、右：cam02)

1942 年人類學者 Margaret Mead(1901-1978)與 Gregory Bateson(1904-1980)出版的《Balinese Character: A Photographic Analysis》是影像紀錄被運用到人類學研究的首例。隨著影像設備的普及化，能夠忠實反映某一時空現實的影像資料，也逐漸成為人類學研究的重要工具。在教育學研究的應用中，錄影研究也日益普遍，由於錄影資料具有記錄細節並可重複觀看的特性，本研究參考 2010 年吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩所發表的專文〈錄影分析在教育研究的應用〉中，所提供的資料解析方案進行影像分析，包括資料登錄、資料選取、資料分析和資料詮釋(參見圖 3-6)。

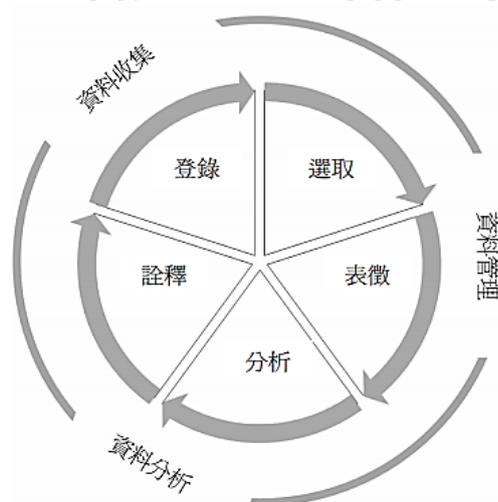


圖 3-6 錄影資料的收集與分析

(資料來源：吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩，2010：6)

由於錄影資料的龐雜，在收集和管理過程中，資料的登錄與選取更顯重要，該文指出：「面對龐大的錄影資料，研究者在資料收集時，應發展必要的管理或登錄系統，使研究者可以不必重新瀏覽所有資料。」(2010：7)資料登錄的部分，本研究參照該文設計教室空間錄影觀察日誌作為資料登錄之架構(參見表 3-3)，至於教室空間錄影觀察日誌主要分兩個部分，首先是基本資料如：檔案名稱、日期、參與者姓名、教學內容簡述等；再者是事件紀錄，此筆記包含事件內容和時間標籤，紀錄何時發生何事件。

表 3-3 教室空間錄影觀察日誌

日誌檔名：VD1_A1

建檔日期：2019/3/28

錄影日期：2019/2/18		教師： 幼生：
錄影時間：0800-1200		
影像檔名稱：		
內容筆記(該時段的空間行為簡要描述)：		
事件紀錄		
起訖時間	事件內容	
0805-0812	5名幼生在教室內進行前滾翻比賽	

(資料改編自吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩，2010：8)

資料選取的部分則採歸納法，先瀏覽全部的錄影資料和登錄檔案，隨著對資料內容的理解，再界定更深入的研究問題，由整體到局部 (whole-to-part)，逐步歸納確定主要事件的內容或特徵，並形成對事件如何分析和詮釋的觀點。

2. 敘述訪談

本研究透過敘述訪談法 (Narratives Interview)，採集兩位教師生命中的空間經驗。敘述訪談法自 1970 年代由德國社會學者 Fritz Schütze 創建，已廣泛運用於德國人文社會科學之傳記研究。訪談的過程是透過報導人扼要重述生命中的經驗流，訪談主要由主敘述、回問與自我理論化三個段落組成，訪談進行前需要事先規劃「啟始語」，用以促發報導人對其生命歷程即興敘說的潛能。當報導人開始敘說，經驗流會先以相符於當下敘述流之方式(類比型態)重新給出過往生命歷程，接著透過抽象的評論將經歷歷程重新符碼化，藉此給予階段化的普遍特徵。

主敘述完成後，即進入回問階段。訪談者透過對主敘述的傾聽，針對敘說中話語斷裂、跳過、不清楚、矛盾或模糊處提問，讓報導人得以擴充資訊，在澄清及補充後，即可進入自我理論化的整理階段，隨著敘述的連結與運轉，引導報導人對此內涵進行自我評價，可能是扼要陳述其中系統性規則與秩序，企圖促成對自身生命故事產生理論性評論(倪鳴香，2004：28-30)。

本研究所使用的啟始語是「可以請你談談 就是從小到大生活中的空間經驗」，藉此讓幼兒園教師生命中的空間經驗得以透過敘說重現，進而理解空間之於教師的影響。第一位個案報導人四葉。資料採集共兩次，第一次是在2018年4月8日，訪談時間29分39秒，轉錄出的文本共5,721字。訪談後一個月，四葉表示希望有機會再補充她的空間經驗，因此約定在2018年6月6日再次進行訪談，訪談時間為3分49秒，轉錄出的文本共964字，兩次訪談文本合併處理(參見附錄一)。第二位個案報導人為小榕，資料採集時間為2019年1月27日，訪談時間60分47秒，轉錄出的文本共9,517字，該訪談文本收錄於附錄二。訪談文本資料與引註方式如下表3-4。

表 3-4 敘述訪談文本採集資料

	個案化名	文本編號	文本引註方式
附錄一	四葉	NF_180408	(NF, 2-6)，表示引用段落出自附錄一的第2行至第6行。
附錄二	小榕	NS_190127	如上。

3. 結構性訪談

透過結構性訪談(Structured Interview)，本研究意圖了解教師之教育意圖與教室空間的關係。在訪談進行前兩週，先將下列五點訪談提綱提供給兩位老師(如表3-5)，再約時間進行訪談。

表 3-5 結構性訪談題綱

題號	題綱
1	您認為華德福幼兒教育的目標為何？
2	請問您班級的課程目標為何？
3	請問您如何設計教室空間以符合上述的目標？
4	請問你的教室空間與教學課程設計的關係為何？
5	請問上述的空間與課程設計與幼兒的學習行為存在何種關係？

兩位老師的結構性訪談，分別為：2018年6月6日四葉老師，轉錄文稿共 11,667 字；2018年6月7日小榕老師轉錄文稿共 12,167 字，訪談文本資料與引註方式如下表 3-6。

表 3-6 結構訪談文本採集資料

	個案化名	文本編號	文本引註方式
附錄三	四葉	SF_180606	(SF, 2-6)，表示引用段落出自附錄一的第2行至第6行。
附錄四	小榕	SS_180607	如上。

第三節 資料解析

依據本研究旨趣與採集資料的屬性進行資料解讀，茲分別說明於下：

一、教室活動空間觀察記錄

關於錄影資料的分析與詮釋過程，主要有描述（describing）、分類（classifying）及連結（connecting）等三個步驟，而此三個步驟是交互進行。對於所研究的現象進行細緻而廣泛的閱讀，並進行分類與深度的描述，再依據立論基礎與研究觀點，就其中的關係進行連結與詮釋，主要藉由資料與論述之間的連結證據，推導出研究建議或結論。具體而言，將 90 個影像資料檔歸納為 13 個觀察日誌(參見表 3-7)，依據錄影資料的完整性再區分 5 天的觀察日誌，第 1 天、第 2 天和第 4 天歸納為上午兩篇而下午一篇，共 9 篇觀察日誌；第 3 天和第 5 天由於適逢園內的節慶活動以及班級慶生會，因此將影像資料歸納為上午、下午各一篇，共 4 篇觀察日誌。

表 3-7 觀察日誌資料彙整表

序號	日誌編號	紀錄日期	紀錄時間	文本引註方式
1	VD1_A1	2019/2/18	0800-1000	依據引用事件說明標註日誌標號，如比較周二與周四兩天的自由遊戲空間行為，觀察日誌引自VD2_A2以及VD4_A2，該段描述後則標註編號與時間（VD2_A2，1130-1200、VD4_A2，1130-1200）。
2	VD1_A2	2019/2/18	1000-1200	
3	VD1_B	2019/2/18	1200-1600	
4	VD2_A1	2019/2/19	0800-1000	
5	VD2_A2	2019/2/19	1000-1200	
6	VD2_B	2019/2/19	1200-1600	
7	VD3_A	2019/2/20	0800-1200	
8	VD3_B	2019/2/20	1200-1600	
9	VD4_A1	2019/2/21	0800-1000	
10	VD4_A2	2019/2/21	1000-1200	
11	VD4_B	2019/2/21	1200-1600	
12	VD5_A	2019/2/22	0800-1200	
13	VD5_B	2019/2/22	1200-1600	

二、敘述訪談

敘述訪談的語料分析主要參照 Schütze 的研究步驟，Schütze 提出兩類協助理解文本的分析工具：(1)理解文本內涵的解讀工具，包括敘述基本視框、文本三結構（敘述、描述與評論）及敘述的認知指示器之觀察；(2)五個分析操作步驟：文本敘述基本視框規範分析、段落內容的結構描述、整體形塑、知識分析及個案間對照比較，Schütze 強調「如果沒有生命事件與經驗的視窗，研究者是不可能對生命承載者所提出之自我理論之知識內容有所理解的。」並主張關於生命知識的理解與詮釋，乃是奠基於前面幾個分析步驟的堆砌。由於本研究訪談個案的文本較短，因而省略「整體形塑」的步驟，僅以關係圖表示。透過這些步驟，描述說明報導人敘述內涵的結構，詮釋其中抽象結構間的關係，整個運轉流程建構出主體與社會互動歷程的論述，而在不同文本的比對中發掘出知識。（倪鳴香，2003：27）。

本研究在訪談完成後，首先依據敘說流與時間分野進行語料分段，之後再進行各段落的内容結構描述，由於敘說文本結構具有濃縮及其自成完整性的特質，因此需要透過研究者逐項詮釋、分析切割出來的主敘述，再透過深度而漫長的文本解讀，試圖在片段的結構尋求相互關連，進而逐漸顯現過程結構之全貌，最後，再依此抽離概念性意涵，總結内容結構描述關係進行闡述。

三、結構性訪談

結構性訪談採集的内容，主要涉及教師的教育意圖以及教室空間的規劃脈絡，教師透過結構性的問答，描述其幼兒教育理念、教育實踐方式、教學上的挑戰以及空間規畫的脈絡，資料解析參考張芬芬在專文〈質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升〉所提出的概念，首先將採集的资料文字化，再進一步提升資料的抽象層級，即選擇其中概念化、圖表化和理論化三個步驟進行資料的爬梳。

所以結構性訪談的資料，依據教育意圖與教室空間規劃的研究旨趣，將文字化的資料進一步分類彙整，而後，參照立論基礎之論述將資料做初步的概念化，再藉由概念性架構的連結，探究資料彼此的關係，從而抓取其中與研究有關的內涵，整理並彙整資料的脈絡並形成書寫。之後，再試圖將書寫內涵中相關重要概念繪製成圖表，並藉由圖表的建構，嘗試將所有資料整

合在一個解釋架構中，最後提出理論化的論述。

第四節 研究限制與研究倫理

本研究旨在探討幼兒園教師教室空間與教師的關係，因研究場域係以宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園為研究對象，宜蘭縣的地理位置較為封閉，近年來，雪山隧道的開通增加了連結的便利性，但人口外移的現象仍然普遍，其幼教環境自有其特殊性與地域性。研究園所自1996開始採行華德福教育模式，歷經二十多年的教育實踐，吸引許多外地家長移居至宜蘭定居。華德福教育模式有其獨特的教育哲學、師資培訓、實踐樣貌與生活哲學，這亦使該教育取向有一定程度的封閉性，因此研究結果是否可以推論至其他地區或其他教學取向，尚待進一步的驗證。

研究者自 2008 年開始成為研究對象場域中的教職員與家長，幼兒園中的教職員與幼生對研究者都非常熟悉，的確可以排除融入研究現場的困難，但是研究者因負責園務管理工作，更需要關切與研究對象的倫理關係，為保障研究對象的隱私與尊重個人自主意願，並避免可能對相關人員造成的傷害採取以下的措施：

1. 以不干擾慈心華德福幼兒園之運作為前提進行研究，僅作必要了解與紀錄。
2. 確實讓本研究中所有受訪者在完全明白研究性質的前提下自願參與，並在訪問前後充分保護受訪者的自由意願。
3. 如需蒐集幼兒資料與紀錄，將於事前徵詢家長同意並簽署家長同意書。
4. 研究者將主動提供關於研究目的、程序，研究資料的處理措施及終止參與權利之相關資訊給受訪者，以確保充分告知後之同意。
5. 為保護受訪之學校以及教師，研究中所有人員均以匿名或化名的方式處理之，以排除受訪者之擔憂，保障當事者之權益。
6. 研究中進行訪談時需錄音，必須事先徵得受訪者的同意，並對其身分及提供之資訊，採取絕對之保密措施。
7. 本研究中所呈現相關人員之言論、資料等，皆經過相關人員審閱及授權使用，研究者並進可能對研究結果進行客觀的分析與報導。

第四章 空間與意象的分析詮釋

本章討論慈心華德福幼兒園兩位教師的空間意象及其在幼兒園內的教室空間，其中，教室空間和空間活動具有明確的外顯表徵可以觀察與描述，而教師的生命歷程、教育意圖與空間規劃脈絡則隱晦而不明顯，需要透過語言表述並逐步解析詮釋。本章將分四節來探討，(一)討論教師成長過程中的空間經驗，詮釋空間經驗對生命的影響；(二)解析田野採集以及結構性訪談資料，以探究空間規劃的考量要素，並描繪空間呈現的樣貌；(三)分析教室空間的影像資料，探討空間中的行為模式；最後，(四)討論幼兒園教師空間規劃中的教育意圖。

第一節 幼師生命中的空間經驗

空間保存著歲月刻痕，透過啟始問句，兩位報導人展開了各自的生命故事，敘說的雖然是空間經驗，卻也映照著生命歷程；本節針對兩個個案進行分別詮釋，最後合併討論空間經驗的影響。

一、個案一：四葉

1971 年出生的四葉在高雄長大，爸爸在家中經營鐵工廠，家庭經濟狀況並不優渥，四葉高中畢業後一度需要工作貼補家用，直到家庭經濟條件稍微好轉後，才重新回到校園完成大學學業，結婚之後，四葉離開家鄉來到宜蘭定居，因為孩子入學，2002 年開始成為幼兒園的志工媽媽，開始協助教學工作，後來再度進修而成為幼兒園老師，目前在幼兒園已有 12 年的帶班經驗。

此文本主要描述三個空間場域經驗，首先是高雄的原生家庭空間經驗，再者是宜蘭的婚後家庭空間經驗，最後是幼兒園的教室空間經驗。每一個場域都對四葉帶來不同的影響，主敘述第 2 行至第 22 行完整的描述三個空間經驗，以下依照敘述的時間流與完整性，將文本切割為兩個段落分別詮釋闡述，第一個段落的標題為「我與我生長的土壤」，描述四葉婚前的空間經驗，在這個階段中，四葉描述婚前生活空間背景與經驗，以及這樣的經驗如何影響其部分的個人特質；第二個段落是「我的旅程」，從婚後到宜蘭生活開始，直到成為幼兒園老師，描述她與婚後家庭空間以及學校空間如何產生關係。

1. 我與我生長的土壤

我的空間經驗 因為我們我爸爸是做鐵工廠的 所以我們的居家就是跟工廠在一起 所以我們就會跟工人住在一起 也就是說 對我來講我覺得它算是比較亂的(NF, 2-3)

在四葉童年階段的敘說中，「集體經驗」與「個別評論」是鮮明的印記，當開啟敘說時，四葉就使用了三個「我們」說明這是屬於原生家庭的集體經驗，而「對我來講」就用以評論與總結，銜接前述「我們」所共同擁有的空間經驗，到結婚以前的童年經驗，就在「我們」與「我」之間交織來回，在「集體經驗」與「個別評論」之間建構。

在童年經驗中，描述兩個集體空間經驗以及三個個別評論，首先是原生家庭與工廠並存的空間經驗，以及對此經驗給予「算是比較亂」的評論，而後再強調居家與工作不但在同一個空間，而且彼此界線混雜不清，因此，給予第二個評論「感覺比較沒有自己的空間」，這兩個評論都是針對居家與工作混雜的集體空間經驗；接著四葉描述當時雖然住在高雄的同一個地區，但卻經常需要搬家，在頻繁搬家的經驗背景中，浮現第三個評論「家就好像不是一個很安定的地方」。在童年的經驗輪廓描繪完成後，四葉進一步描繪這個經驗對她的影響。

所以我現 就會很簡單 我搬家的時候可能我的房間只需要一個箱子的東西 就變得我不喜歡買東西 我希望它是很簡單 (NF, 7-9)

「很簡單」是四葉描述自我的一種方式，四葉的簡單是只需要一個箱子的簡單，當時頻繁的搬家經驗，四葉選擇透過「簡單」來掌握並回應環境變化，而這樣喜愛簡單的個人特質，也在空間中留下印記「家就是幾乎是空空的 就是空的」，童年的空間經驗描繪的是「我的空間經驗」與「我」的關係，集體經驗反應當時的家庭生活樣貌，個別評論則回應集體經驗，在這關係中層層形塑出喜歡簡單的個人特質。

2. 我的旅程

結婚來到宜蘭 才有一個好像感覺是真正自己的家 然後一直住在同一個地方 可以住 住了20幾年 就是 沒有換過 才開始有安定感(NF, 12-13)

從高雄到宜蘭，從變動到安定，婚後展開新的旅程，空間經驗也有新的改變，首先是關於家的空間經驗，四葉用「真正」來區別前後經驗，婚後的家提供安定感，這個家庭空間允許四

葉停留，在空間中醞釀與感受，透過擺置與呈現，在空間中留下內在意象的印記，這是一種建構、連結性的「意象經驗」，透過內在意象在空間的實現，個人與空間的關係有更深一層的連結；在時間之流中，生命的相遇交疊於空間之中，空間擺置與呈現存在許多生活印記，婚後的空間與婆婆同住，對於空間的使用本需要彼此尊重，這也是幼兒園教室空間與婚後家庭空間的重要差異，四葉使用 3 個「真正」來強調幼兒園教室空間所帶來的前後經驗差異。

真正我覺得真正可以自由 有有我自由意志可以去規劃我的空間的應該就是 在我幼兒園的教室對 就是真正我可以自己主宰然後我 我可以用我的方式(NF, 17-19)

幼兒園教室允許四葉自由規劃，「自由」、「自由意志」、「主宰」、「我的方式」顯示四葉在教室空間的主導權，在這個完全自主的教室空間中，內在意象得以自由呈現，四葉接著敘說內在所追尋的空間圖像「我要這一個空間...跟我是有比較深的連結(NF, 19-20)」，擁有主導權的四葉，希望讓空間與自己有更深的連結，而如何讓空間映照出自己？如何讓空間與我連結？藉由這些年不斷的嘗試與調整，「更舒適」、「更自在」、「更有感受」是四葉在空間中持續追尋的內在意象(NF, 21-22)。

二、個案二：小榕

1987 年次的小榕在宜蘭出生長大，2005 年，高中畢業後到屏東念大學，2009 年，畢業後申請到慈心華德福幼兒園實習，實習結束之後留任幼兒園教師迄今，目前已經有九年的教學經驗。

該文本主敘述自第 2 行至第 141 行，依據時間流與敘述結構，切割為童年的空間印象、我的空間偏好兩個段落，第一個段落從原生家庭空間開始敘說，內容包含記憶中的空間格局、經驗與事件；第二個段落從學校空間談起，論及成長中的階段歷程以及個人空間偏好，在回問的階段談到長大以後的空間經驗，則放在第三個段落空間與我，談姊姊結婚後以及工作後的空間經驗。

1. 童年的空間印象

小時候會覺得我們家很大 小時候 但是 是沒有任何的 就是 佈置(NS, 2-3)

原生家庭空間是敘說的起點，小榕從物件、格局、事件堆疊當時的空間印象，兩個「小時

候」界定這是屬於童年的印象，我們家「很大」、「沒有任何佈置」是其對家庭空間印記，小榕的爸爸平時在樓下客廳做木雕的工作，印象中客廳擺放的都是爸爸的工具和木頭，家裡的空間很大，幾乎沒有家具，唯一可以讓客人坐的椅子在二樓，樓上樓下的白色牆壁，都沒有掛任何照片或布置，這些空間印記反應當時的家庭狀態與關係，小榕的媽媽平時工作忙碌，從小就將小榕和姐姐交由奶奶照顧，而奶奶同時也需要照顧伯父家，因此，從小兩姐妹就每天跟著奶奶兩邊跑。

我覺得如果以現在而言 小時候我的家屬於一半是屬於旅館狀態吧(NS, 48-49)

「很大」和「沒有任何佈置」的空間印記是當時家庭生活樣貌的映照，「旅館狀態」是小榕對當時家庭空間的評論，小榕的敘述經常在「過去」與「現在」之間來回，對過去留下的「空間印象」給予現在的「評論」，「旅館狀態」是敘述中第一次的個別評論，小榕的評論比較強調的是「現在」與「過去」的比較，敘述中的集體經驗屬於過去的時空，對於報導人而言，集體經驗除了「我們」還有「他們」，這個他們所指涉的就是外婆家與伯父家。

他們可能就是水泥的牆壁其實沒有漆過油漆 可是我們家的牆壁是有(NS, 29-30)

小學三年級以前，小榕記憶中的晚餐大多在伯父家，伯父家就在小榕家旁邊。那個空間「很暗」、「很可怕」、「有酒味」是其伯父家的空間印記，因為伯父經常都在喝酒，家中常常都有喝醉的味道，而且伯父喝了酒還會追著人打，甚至有一次拿著剪刀要剪小榕與姊姊的頭髮，這都讓小榕感到這是一個可怕的地方。

小榕三年級的時候，伯父去世了，之後，小榕與姐姐就早晚都到外婆家吃飯，吃完早餐去上課，下課後再回外婆家吃晚餐，對於外婆家的空間，「很乾淨」、「有被布置」是那的空間印記，媽媽過去的物品在外婆家也都被收納的好好的，外公很會煮也很會做東西，總是準備了很多麵點，阿姨也常常會給小榕和姐姐一些可愛的小東西，這些印象都讓小榕覺得回外婆家是很開心的事情。

外婆家的就是很正式 就是客廳然後有椅子 我覺得那是一個比較 像現在人正常的家 但是覺得如果以 以前我們家跟我伯父家的話 那個我們家應該只是 就是 就是真的就是 旅館(NS, 67-69)

外婆家和伯父家是鮮明的對比，外婆家的空間被照顧的很好，空間中充滿了食物的氣味，而伯父家的空間則是酒味。生活在三個家庭空間中的童年，每個空間印記都訴說該空間的生活樣貌，兩個「他們家」都有各自的印記。「很暗」、「酒味」、「很乾淨」、「有被布置」，建構了個案多重的空間經驗，也賦予更多的比較基礎，並給予原生家庭空間更明確的第二次個別評論「真的就是旅館」。

2. 我的空間偏好

我覺得是那個一層一層上去 會讓你覺得有 應該是有壓迫感(NS, 93-94)

對於國小入學後空間的敘述，也是從印象中的物件、格局和事件開始。小榕記憶中的校舍舊舊的，桌椅排得很整齊，牆上有張貼努力的話語，二年級時因為教室不足，需要跟一年級共用教室，所以一年級早上上課，二年級下午才去上課，後來隨著學生人數增加，學校開始興建新校舍，原本兩層樓的建築變得越來越高，而且隨著年紀增長，班級教室的樓層也越來越高，校園好像也越來越小了。

小學跟國中 我覺得沒有那麼地 唉 沒有那麼的舒服(NS, 97-98)

國小的學校空間描述，小榕用壓迫感做為結束，空間的壓迫感反映的是當時的生活感受，國中和國小的學習經驗堆滿了作業、算數、補習以及被成績評價，讓她找不到學習的樂趣和興趣，一想起中小學就覺得不舒服，這不舒服的學習經驗與小榕的家庭狀態有關，「真的就是旅館」的集體經驗，映照的是無暇照顧孩子的家庭狀況，忙碌的媽媽擔心她成績跟不上，因此在國小與國中階段，將她轉到接近市區、離家較遠、升學導向的學校，課後也安排許多的安親班和補習班，媽媽對小榕的期待與擔心，使得國中、國小時期備受壓力，小榕描述：「她也沒時間照顧你 反正你就是放完學 去外公家吃晚飯 然後去補習班(NS, 80-81)。」像旅館的家、無止盡的補習、考試與作業，以成績作為判斷優劣的依據，訴說著空間與生活中的壓迫感。

高中到大學 就是他們好像都不是 不是所有 讓你感覺它是一個很好的 或者它是一個成績很好的學校 (NS, 102-103)

這樣的壓迫感，到了高中、大學階段改變了，學習開始是一件快樂的事情。小榕的高中和大學都不是成績排前的學校，而學校的位置也都遠離市區，高中的學校在頭城，環境優美有樹

有海，從學校望出去就是龜山島，而大學的學校在屏東鄉下，在國中、小被拿去考試的藝術課程，到了高中、大學可以好好享受了，高中、大學的學校不再那麼重視升學，學習方式與生活已不再強調競爭，學校空間的偏遠、緩慢與寬鬆，呼應著心境的感受。對於報導人而言，相較於中小學階段的「不舒服」與「壓迫感」，「好玩」、「快樂」和「有趣」是高中、大學時期的學習感受。

很多人跟很多 就是 空間的密集度壓迫感我覺得很重 上臺北我就會想要趕快 趕快回來 宜蘭 然後回來宜蘭的時候 就覺得哇 我有鬆一口氣的感覺(NS, 127-128)

中小學強調競爭的求學經驗，實際上背負的是媽媽的期待，經歷備感壓力的中小學時期之後，截然不同的高中、大學經驗強化了個人偏好，空間偏好源自於對生活環境的回應，在兩極的學習經驗中，排斥快速、競爭的環境，渴望緩慢、自然的生活型態，而逐漸形成「空曠、自然而緩慢」的空間偏好。

3. 空間與我

長大之後反正就來學校工作了 然後以前家裡因為跟姐姐一起住(NS, 145)

這段敘述源自於訪談者關於「長大之後」的提問，針對這個提問，報導人從開始工作的時間展開敘述，2009 大學畢業後，開始在學校的工作是長大的敘說起點，在這階段主要有兩個重要的空間經驗，一個在原生家庭，另一個在幼兒園教室，工作使得小榕有幼兒園教室的空間場域經驗，成為有工作的幼兒園老師，也是象徵長大的身分標記，另一個改變空間經驗的事件是從小一起長大的姊姊結婚，這使得原本和姊姊共用的房間，成為真的可以掌控的空間，這是敘述者生命中第一次擁有可以主導的空間，過去這個房間都是照著姐姐的想法布置，大學時雖然有宿舍房間，但並沒有真正擁有的感受。

她結婚之後 那個房間才是完全屬於我的…然後才真的是你可以掌控那一個空間(NS, 151-153)

敘述者用「真的」來強調改變，在完全屬於自己的空間，物件擺放或是空間布置都可以隨心所欲，在屬於自己的房間內，小榕的「意象經驗」開始萌芽，但是房門外的空間仍是共有的，對於家中應該如何布置擺設，小榕與媽媽開始有些磨合和相遇，小榕喜歡沒有人的風景照，但

是媽媽喜歡有人在景色中的照片，但是小榕漸漸開始在家中嘗試改變，而藉由空間中的相遇，母女得以更了解彼此，在這個過程中，小榕逐漸認清自己的空間偏好，這個過程仍在開展中，「意象經驗」正在空間與感受經驗中堆疊。幾乎在同一時間，幼兒園教室空間的意象經驗也開始萌芽，開始在幼兒園工作的小榕，先模仿其他老師的作法，再依據教室光線或空間感受，整合自己的想法做調整。

不會說真的是完全照他們的東西 就是直接進你的教室 但也會附加上一些 你自己覺得看得舒服的東西(NS, 172-173)

模仿是成為幼兒園老師的學習方式之一，也是融入幼兒園環境的過程，當經驗較具足之後，就開始會試著加入自己喜愛的東西，亦或是調整資深老師的建議。跟四葉共同經營一個教室空間，是這學期開始的新嘗試，這個班級四葉認識的比較久，一開始的規劃與布置風格也以四葉老師為主，半個學期後，小榕開始表達她的觀點，「可愛的擺飾、舒適的座位、很大的室內空間」是屬於小榕的空間偏好，在教室空間中，四葉與小榕的內在意象彼此交織，藉由格局、物件、事件與空間中的人，空間經驗堆疊成生命記憶，當下的空間偏好有可能隨著經驗而轉變，當累積的意象經驗越來越多，生命個體便有機會認識內在的多樣面貌，而在此刻，小榕在教室中偏好的是「舒服」、「沒有壓迫感」的空間意象(NS, 220)。

三、小結

藉由兩位報導人的生命敘述與詮釋，可以發現空間與生命呈現多樣的互動關係(參見圖4-1)，首先是童年的空間經驗，集體經驗反映著當時的生活樣態，生命經驗在空間中彼此交錯、流動也凝結，集體經驗形塑生命的同時，生命也用自己的方式回應，而空間偏好在其中逐漸鮮明可辨。在本研究中，四葉浸潤在集體經驗的童年，外在的空間經驗逐漸形塑成內在特質，「比較亂」、「沒有自己的空間」以及「沒有安定的家」的童年經驗，使得四葉發展出「喜歡簡單」的個人偏好；小榕的空間偏好則源於對生活環境的回應，童年的空間印象呈現當時的家庭生活，「真的是旅館」的童年經驗，「有壓迫感」和「不舒服」的中小學求學經驗，進而使小榕發展出「空曠、自然而緩慢」的空間偏好。

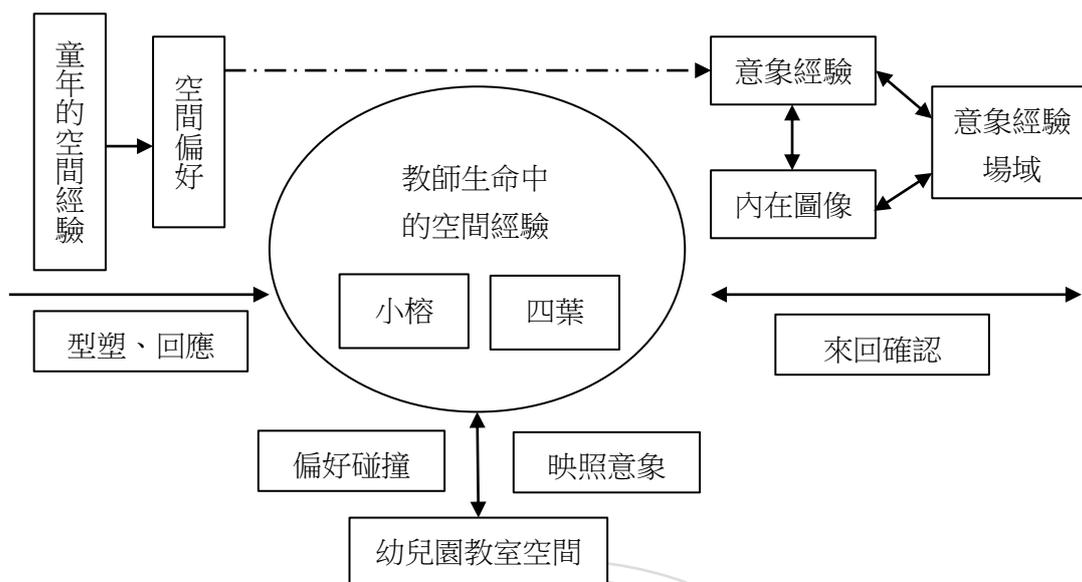


圖 4-1 空間偏好與內在圖像

幼兒園教室空間是兩位報導人相遇的場域，一方面，此空間映照和呈現兩位報導人的意象，是意象經驗的場域，藉此，兩位報導人可以來回確認彼此的意象；另一方面，此空間也讓兩位報導人的偏好相遇，對於空間的偏好往往是隱性而不自覺的，在教室空間中通常不易被察覺，在小榕的文本中，有一段關於教室桌椅的討論，可以看到四葉與小榕的空間偏好與內在圖像在教室空間中的碰撞。

她覺得圓桌可以坐八個人 我說我圓桌不行 我只能坐六個人 我要再多一張桌子 (NS, 177-178)

喜歡簡單的四葉，認為一張圓桌在吃飯時多坐幾個人，這樣教室中可以少擺一張桌子，孩子就多一些遊戲空間，但是不喜歡壓迫感的小榕覺得這樣太擠了，她的圓桌最多只能坐 6 個孩子，她希望再多擺一張桌子，讓吃飯時每個人都可以舒服的用餐，雖然她也同意應該讓孩子在遊戲時多一點空間，但她實在無法忍受如此擁擠的用餐方式，她想如果讓孩子在遊戲時，可以搬兩張桌子去玩，這樣空間一樣可以空出來，於是小榕與四葉討論增加一張桌子的可能，四葉尊重小榕的感受與想法，於是四葉與 14 個孩子用 3 張桌子用餐，小榕與 14 個孩子用 4 張桌子用餐，她們各自在教室中用自己喜歡的方式安排座位。

第二節 幼兒園教室活動空間的規劃

本節整理田野資料以及結構性訪談，探究空間規劃的考量要素以及空間呈現的樣貌。首先，簡要說明朝露班教室的基本空間資訊，朝露班的教室位於校舍中央(下圖4-2 紅色框線標示處)，原本是兩間分開的教室空間，隔間拆除之後成為現在長方形的教室空間，教室室內總面積為84.24平方公尺(不含廁所空間)，平均每位幼兒可以使用的室內空間約為3平方公尺，教室的主要出入口是位於走廊的兩扇門，廁所內的對外門平常是封閉的，教室後方是儲藏室，靠走廊三側的牆面有四扇對外窗，廁所內也有一扇對外窗，教室中間微靠左側有一個水泥柱(黑色方形標示處)。

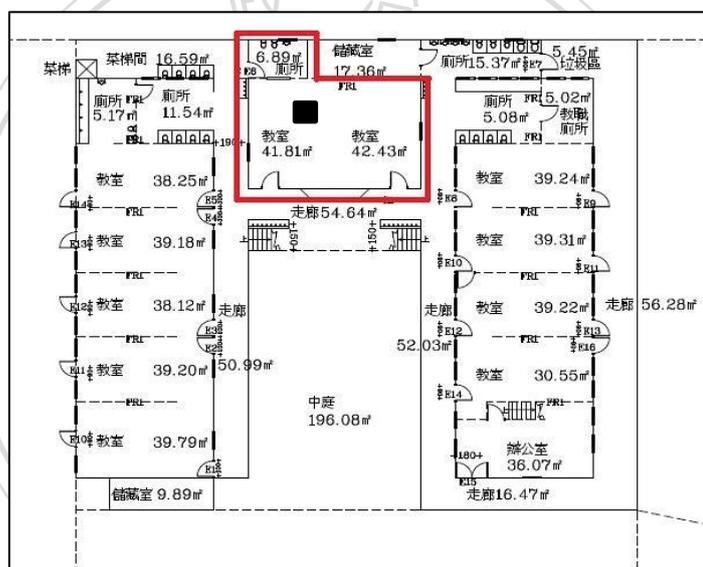


圖4-2 朝露班空間配置

一、空間規劃的考量要素

根據一天節奏下來的課程安排出來的需求 然後去做設計 然後還有考慮到整個進行的節奏的流的動線來規劃(SF, 107-108)

四葉讓我們了解課室內的空間安排，課程(Curriculum)和節奏(Rhythm)是主要的兩個考量要素，「課程」界定活動的安排與內容，每個課程安排會產生不同的事前準備、素材、時間與場地需求，每個課程也有不同的品質，有的課程是輕鬆的，有的課程較為嚴肅，有的課程比較安靜，有的課程比較活潑，「節奏」就是協助將這些課程排列組合，串流成和諧的時間樂章，

課程與節奏交織而成的就是作息表(Schedule)，作息表描述一天和一週有哪些課程，以及這些課程是如何安排的，給予我們班級活動的整體圖像，在學期初，兩位老師排定朝露班的作息表如下(參見表4-1)，原則上作息表呈現固定而重覆的活動，課程順序依據活動特質交錯安排。

表4-1 朝露班作息表

日期 時間	週一	週二	週三	週四	週五
08:00 - 09:10	戶外遊戲與工作+散步				
09:10 - 09:40	水果分享				
09:40 - 09:50	室內外轉銜(如廁+更衣)				
09:50 - 10:10	晨圈(四季歌謠、手指謠、律動)				
10:10 - 10:30	蠟塊畫	烘培	手工	溼水彩	羊毛球(冬春) 蜜蠟(夏秋)
10:30 - 11:40	室內自由遊戲				
11:40 - 12:00	偶劇故事				
12:00 - 12:30	午餐				
12:30 - 13:00	準備午休(教室整理+刷牙+如廁)				
13:00 - 14:30	午休				
14:30 - 15:30	遊戲	蠟塊畫	遊戲	蠟塊畫	大掃除
15:20 - 15:40	午點心+環境清潔打掃				
15:40 - 15:50	結束圈				
15:50 - 17:00	戶外遊戲/放學				

依照朝露班的作息表，每天上午 9：50 至下午 15：50，有 6 小時室內活動時間，其中，教師主導的活動時間有：晨圈、藝術活動、偶劇故事和結束圈，平均每天進行 50 分鐘，幼兒的室內外自由遊戲時間每天約有 130 分鐘，其他則是午餐、轉銜、午睡以及點心等生活轉銜活動，生活轉銜與休息時間約 180 分鐘，大多教師主導的課程活動都安排在上午，每天由教師主導的時段只有 13.9%。教師主導的活動與幼兒自主探索的活動交替穿插，節奏安排規律而重覆，每天室內自由遊戲之後就接著偶劇故事，偶劇故事後就進行午餐，這樣的節奏安排讓幼兒感到安定而有序。

節奏 現在走的時候 怎樣子走會比較流暢 就是不會造成重複 然後無謂的那種 好像走去然後不對 又要走回來 (SF, 119-120)

作息表確定之後，就須進一步思考如何在空間中完成課程節奏，每天有哪些課程與活動要

進行，有哪些特別的活動需要納入考慮(例如慶生或是節慶活動等等)，課程與節奏流動有賴於「動線」(Path)的規劃，在課程與節奏轉換中，會需要經歷準備、整理與轉換的過程，每個階段都有不同的空間移動需求，格局與物件所形成的空間條件，會影響空間的移動方式，因此，動線是空間規畫的第三個考量要素。

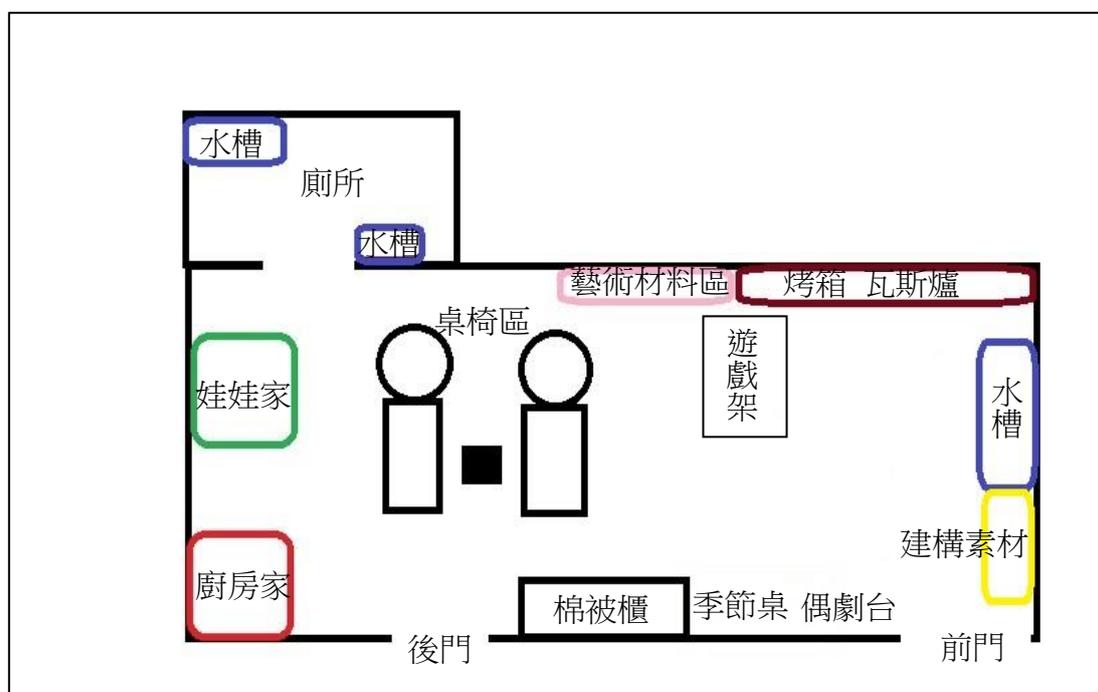


圖4-3 朝露班教室空間配置

朝露班的教室空間配置可參見圖4-3，幼兒園教室是成人與幼兒共同使用的空間場域，它自身有其基礎的物質條件，教室中的瓦斯爐、水槽以及電源插座涉及管線配置，基本上無法任意移動，水電瓦斯的設備使用，有其必要性也有其危險性，使用時需要建立一定的規範，教室空間中如有不希望被孩子任意碰觸的物品，教師亦應有意識的考量如何區隔，一般可以透過布幔、竹簾或門板作區隔，朝露班的桌椅區設在水泥柱兩旁，這樣的安排可以避免水泥柱遮蔽視線，同時也可以關照到廁所內的狀況，「安全性」(Safety)是空間規劃的第四個考量要素。

二、空間呈現的樣貌

從校舍的空間描述到教室內的空間描述，以下將從教室的前門出發，依照空間配置逆時針的順序，逐一介紹教室空間呈現的樣貌。



圖4-4 前門視角

朝露班的前門視角如圖4-4，首先印入眼簾的是寬闊的教室空間，這是教師特意保留的空間，用以進行晨圈活動、偶劇故事、慶生活動以及自由遊戲，前門左側有一塊可愛溫馨的棉質地墊，在偶劇故事時，教師會邀請幼兒圍繞著地墊聆聽故事，教室內全部鋪設實木地板，地板高度距離地面約15公分，避免幼兒在午睡時直接接觸地面溼氣，教師在牆面刷上漸層的粉紅色水彩顏料，牆面與柱子上點綴著裝飾品，門窗以及天花板懸掛著教師手染的粉色布幔，使教室中的光線分散而柔和，教室中木質的桌椅、櫃子、層架，營造溫暖而包覆的感受。



圖4-5 建構素材



圖4-6 水槽與廚房流理台

設置在前門旁邊的建構素材(圖4-5)，其中置放的遊戲素材有60及90公分長木板、6片大型彎板、兩個遊戲架、三張兩用椅、兩組木框架、一箱木頭與石頭、大型木夾、編織長線、竹筒、各式原木塊等等。建構素材設置在寬闊的教室空間之側，方便讓幼兒在自由遊戲時可以建構遊戲場景，而建構區前的木地板，因為經常搬移而有明顯的磨擦痕跡，廚房流理台與水槽(圖

4-6)在建構素材旁邊，水槽分為成人與幼兒兩個不同高度，幼兒水槽掛了兩條擦手巾。流理台上的瓦斯爐平時覆蓋黃色的棉布，電鍋在右側，左側是烘碗機和烤箱，幼兒的牙刷牙杯置放在烤箱旁邊，方便在中午餐後使用，牙杯下方有熨斗以及小掃把，是幼兒在清潔工作時可以使用的工具。



圖4-7 藝術材料區A



圖4-8 藝術材料區B

廚房流理台的左側是藝術材料區，圖 4-7 右側的兩個畫架是放置尚未乾燥的濕水彩畫紙，左側的兩個畫架集中存放幼兒個別的畫作，每個幼兒都有固定的置放位子，畫架的左側放置各色蠟塊，教師將蠟塊分色放在籃子避免混色髒污，蠟塊左側是白色麻棉製的手工袋，每個袋子都存放幼兒正在進行之手工作品，圖 4-8 的櫃子位於圖 4-7 之左側，教師會請幼兒每天照料櫃子上方的孔雀魚，櫃子內都是手工用的毛線、針線、羊毛不織布、模板等素材，藝術材料區的位置就位在桌椅區的後方，在課程進行時，要拿取、使用與歸位都方便。



圖4-9 桌椅區(左)



圖4-10 桌椅區(右)

桌椅區設置在廚房家與娃娃家旁邊，後方是藝術材料區，左側的桌椅區(圖4-9)是小榕使用的，有一張圓桌和三張方桌，右側的桌椅區(圖4-10)是四葉使用的，有一張圓桌和兩張方桌，桌上的手織的毛線杯套讓幼兒可以套上清洗過水杯，桌椅區在空間中不會任意移動，兩位老師在教室的時間也經常會坐在固定的位子工作，幼兒用餐與繪畫時也有固定的座位。



圖4-11 廁所A



圖4-12 廁所B

廁所在桌椅區的後方，裡面有一個成人用的水槽、一個幼兒用的水槽、一個小便斗、兩個幼兒馬桶以及清潔用具，中午用餐後，幼兒會在廁所內沖洗碗筷，將碗筷放在籃子之後，再到教室內的水槽刷牙，廁所內的拖把是可以讓大班幼兒使用的，教師會安排下午時段固定的清潔工作，目前教室內的廁所僅供小班幼兒使用，中大班的幼兒需使用教室外的廁所。

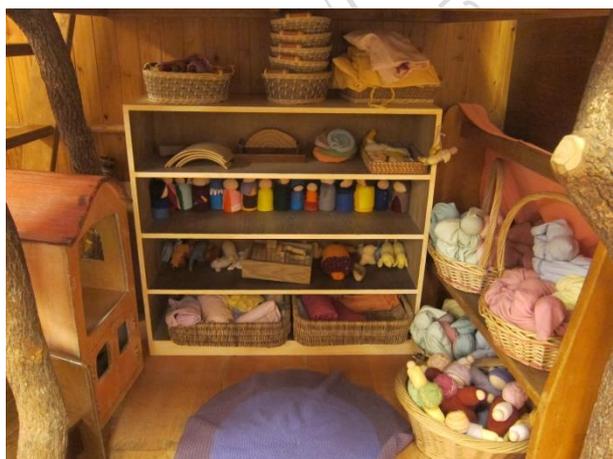


圖4-13 娃娃家



圖4-14 廚房家

每天約有33%的室內活動時間是進行遊戲活動，因此，如何規劃遊戲空間並選擇遊戲素材，就是兩位老師共同的重要考量。學期初，教師會共同討論遊戲素材如何擺放陳列，讓教室中有

開放性也有包覆性的空間元素，前述的建構素材屬於開放性的空間元素，而娃娃家(圖4-13)和廚房家(圖4-14)是包覆性的空間元素。



圖4-15 樹屋

朝露班的娃娃家設置在樹屋(圖4-15)下方，其中置放的遊戲素材有娃娃屋、睡覺娃娃、立偶、動物偶、遊戲布、籃子、袋子等等；廚房家設置在娃娃家旁的角落空間，其中置放的遊戲素材有地墊、遊戲桌、籐籃、櫃子、木碗、木匙、木製砧板、鍋具、種子、貝殼、編織物、木片、竹片、頭飾、披風、圍裙、提袋、種子、落葉、彩帶環、頭飾等等。當自由遊戲進行時，整個教室空間都是遊戲區域，而當遊戲結束時，教師會帶著所有的幼兒一起將遊戲素材歸位，因此，每一個籃子、娃娃、遊戲布、遊戲架都有固定的擺放位置，讓幼兒知道空間中的次序。

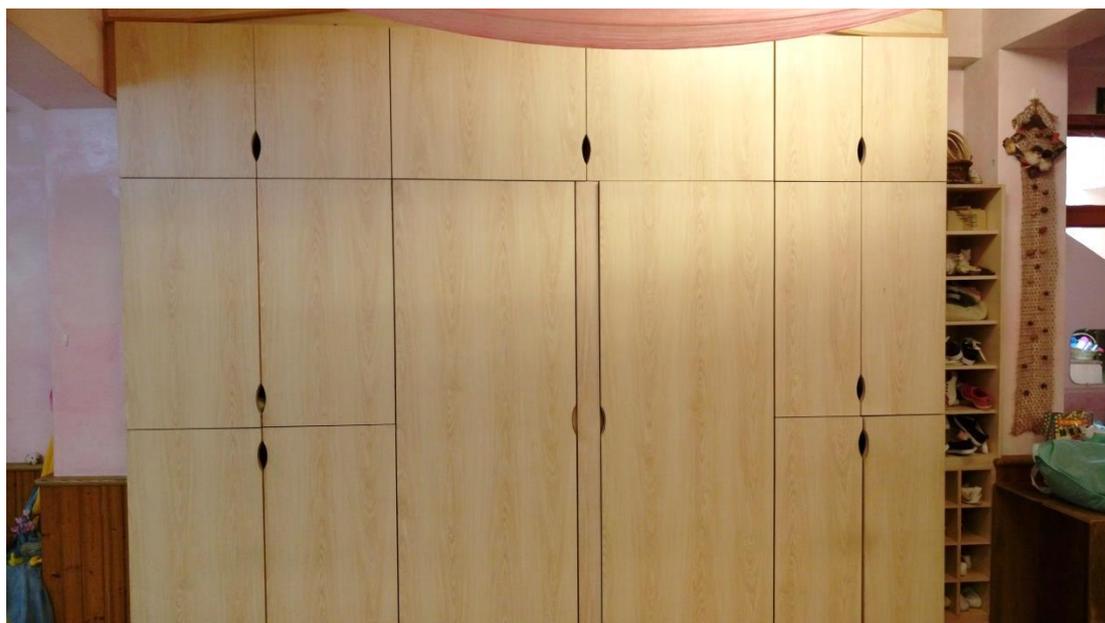


圖4-16 棉被櫃

教室中央的棉被櫃在教室合併時訂製，除了置放棉被也是教師的收納空間，櫃子內有備用的幼兒衣物、季節佈置用品、遊戲素材、偶劇素材等等，教師會在午休前打開棉被櫃，請幼兒逐一將睡袋取出，幼兒平時不被允許自行開啟使用，棉被櫃的櫃門是區隔成人與幼兒的界限之一，另外還有廚房流理台用竹簾遮蔽的櫃子，其中收納文具用品、手工材料與食材，以及流理台面下的櫃子置放裝箱收納的雜物、清潔用品、水槽管線與瓦斯管線等等，這些區域都不允許幼兒任意開啟。



圖4-17 季節桌與偶劇台



圖4-18 季節桌

季節桌是教室空間重要的指標，季節桌主要呈現的是當季的自然元素，朝露班的課程設計依循季節更替而流轉，每個季節都有相應的歌曲、故事、課程主題以及節慶活動，課程節奏會呈現大自然在四季的樣貌，季節桌也依此概念呼應自然的變化，各班教師通常都非常用心的佈置自己班上的季節桌，圖 4-17 和圖 4-18 是朝露班春季的季節桌與偶劇台，季節桌使用粉綠、金黃與水藍色的布幔襯托出春天清新而充滿生命力的感受，桌上並放上塊、石頭、花卉或種子等自然物木，還有老師手作的人偶、小香菇與動物偶，營造春季的環境氛圍。偶劇台平時都覆蓋布幔，只有在故事時間時，教師會往將偶劇台往前移動，點上蠟燭，並邀請一位幼兒一同掀開布幔，然後才開始講故事，故事結束後，會再邀請一位幼兒一同將布幔覆蓋起來，幼兒在故事時間會在地墊上圍繞著桌子觀賞。



圖 4-19 室內裝飾品

教室空間佈置以季節桌為核心，盡可能運用當地的自然素材創作，營造空間整體的氛圍感受，朝露班教室內也有許多的裝飾品，圖 4-19 的裝飾品從右至左、上至下分別是：校園中櫻花木樹枝所製作的吊飾、教師創作的天使羊毛氈畫、桃花心木種子製作的天使掛飾、春天姑娘掛飾、月亮上的小男孩與小女孩掛飾、三個春天女孩的羊毛氈畫以及童話小屋的羊毛氈畫。

四、小結

作息表由課程與節奏交織而成，每個課程活動都有不同的空間需求，偶劇故事與晨圈需要有寬敞的空間讓班級能夠收攏、圍圈，自由遊戲需要同時有寬敞與包覆的空間，才能滿足遊戲的類型、人數以及時間需求，接著，藉由節奏的理解，調配課程的比例與順序，教師再依據作息表中的課程與時間順序，思考如何在既有的空間格局中實現課程規劃，實際空間的成形則需考量動線與安全性的元素，再依據課程需要，逐一在空間中設置季節桌、偶劇台、廚房家、桌椅區等區域物件，圖 4-20 將此規劃過程圖示化，教師依據空間規劃的四個考量要素，首先確定作息表的設計，再依照作息與課程活動的需求，在既有的教室空間格局、管線配置的支持與限制中，建構右方的各個子空間，建構過程需考量動線與安全性的要素，從而調整並形塑出實際的教室空間。

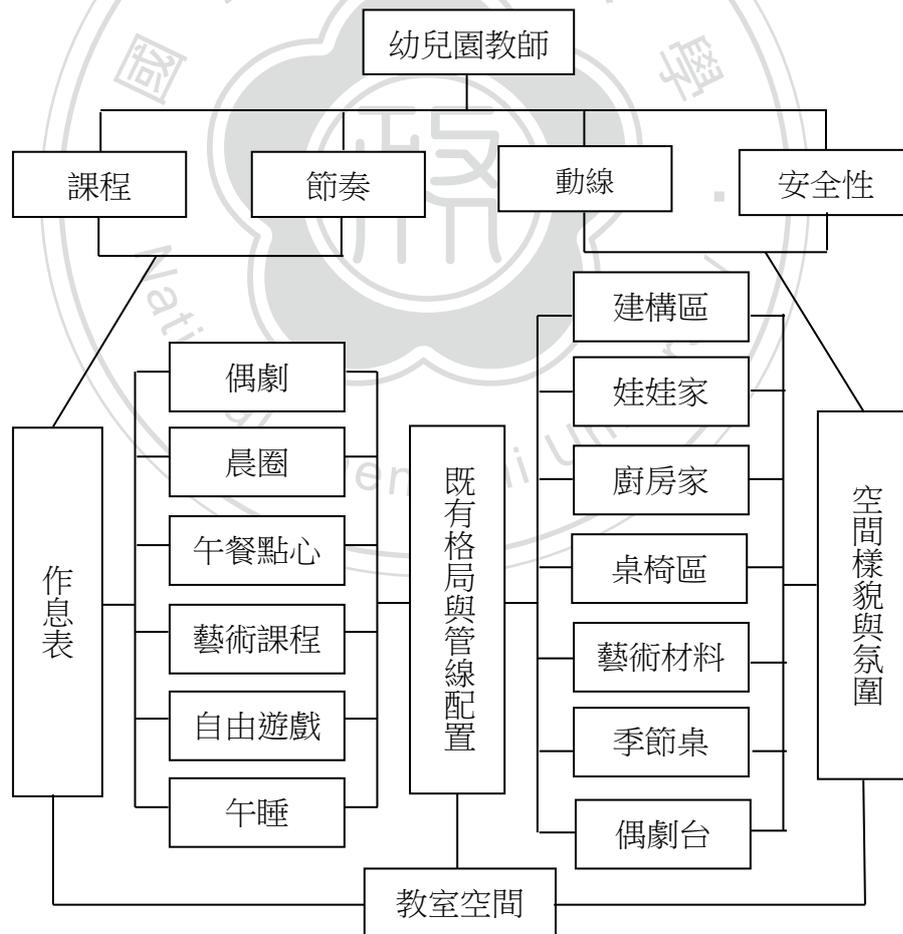


圖 4-20 教室空間規劃的構念

第三節 幼兒園教室活動空間的使用

本節首先統整觀察日誌中的摘要描述，彙整幼兒空間活動行為的時間比例，再進一步將空間活動行為依據行為內涵做分類，最後參照Lynch之意象概念，透過通道、邊界、區域、節點、地標五個元素，詮釋空間元素與空間活動行為之關係。

一、空間活動行為描述

在資料採集的5天時間中，適逢兩個特別的日子，一是2019/2/19(週二)幼兒園的元宵節慶，慈心華德福幼兒園在一年之中有五個節慶活動，分別是元宵、春分、端午、中秋與冬至，節慶當天各班的節奏會略作調整，二是2019/2/22(週五)朝露班的慶生會，朝露班的慶生會都安排在週五進行，視當月壽星的人數進行1-2次，其餘三天則依照作息表的安排進行活動，錄影資料經過摘要紀錄整理，依據課程、時間與日期等向度呈現為上午(參見表4-2)與下午(參見表4-3)兩個彙整表，其中可以發現上午的空間活動比較豐富而有變化，而下午的空間活動是相對固定而規律。

表4-2 朝露班錄影日誌彙整表(上午)

日期 時間	2019/2/18 (週一)	2019/2/19 (週二)	2019/2/20 (週三)	2019/2/21 (週四)	2019/2/22 (週五)			
0800-0830	戶外遊戲與 工作+散步+ 水果分享	節慶準備	戶外遊戲與 工作+散步+ 水果分享	戶外遊戲與 工作+散步	戶外遊戲與 工作			
0830-0900		元宵節慶				室內外轉銜 晨圈	水果分享+室 內外轉銜+晨 圈	室內外轉銜 慶生會
0900-0930								
0930-1000	室內外轉銜+ 晨圈+蠟塊畫		手工 室內自由遊 戲	濕水彩 室內自由遊 戲	生日點心 戶外遊戲			
1000-1030	蠟塊畫 室內自由遊 戲							
1030-1100								
1100-1130								
1130-1200	洗手歌+上廁 所+偶劇故事	換衣服 準備午餐	洗手歌+上廁 所+偶劇故事	洗手歌+上廁 所+偶劇故事 +準備午餐	洗手歌+上廁 所+準備午餐			

表4-3 朝露班錄影日誌彙整表(下午)

日期 時間	2019/2/18 (週一)	2019/2/19 (週二)	2019/2/20 (週三)	2019/2/21 (週四)	2019/2/22 (週五)
1200-1230	午餐 整理+打掃	午餐 整理+打掃	午餐 整理+打掃	午餐 整理+鋪被	午餐 整理+鋪被
1230-1300	午休	午休	午休	午休	午休
1300-1330					
1330-1400					
1400-1430					
1430-1500	整理+打掃	整理+打掃	整理+打掃	整理+打掃	整理+打掃
1500-1530	午點心	午點心	午點心	午點心	午點心
1530-1600	遊戲+結束圈	遊戲+結束圈	遊戲+結束圈	遊戲+結束圈	遊戲+結束圈

彙整表中的課程活動，初步可分為以下10個類別：戶外活動、晨圈、藝術課程、自由遊戲、偶劇故事、慶生會、午餐、午睡、點心與生活轉銜，彙整表概略描繪幼兒活動空間使用的輪廓，每天的活動行為都有固定的順序，活動行為彼此相連，實際上，每天的空間活動行為仍然有許多細微的差異，例如週四的藝術活動是畫濕水彩，由於此課程需要提前準備的用具比較多，週三下午需要為此課程作準備，而週四的藝術課程需要較長的時間，進而縮短當天的自由遊戲時間，因此，以下進一步依照上述10個活動類別，以分鐘為計算單位彙整統計(參見圖4-21)，以便清楚呈現各個空間活動需要的時間與比例。

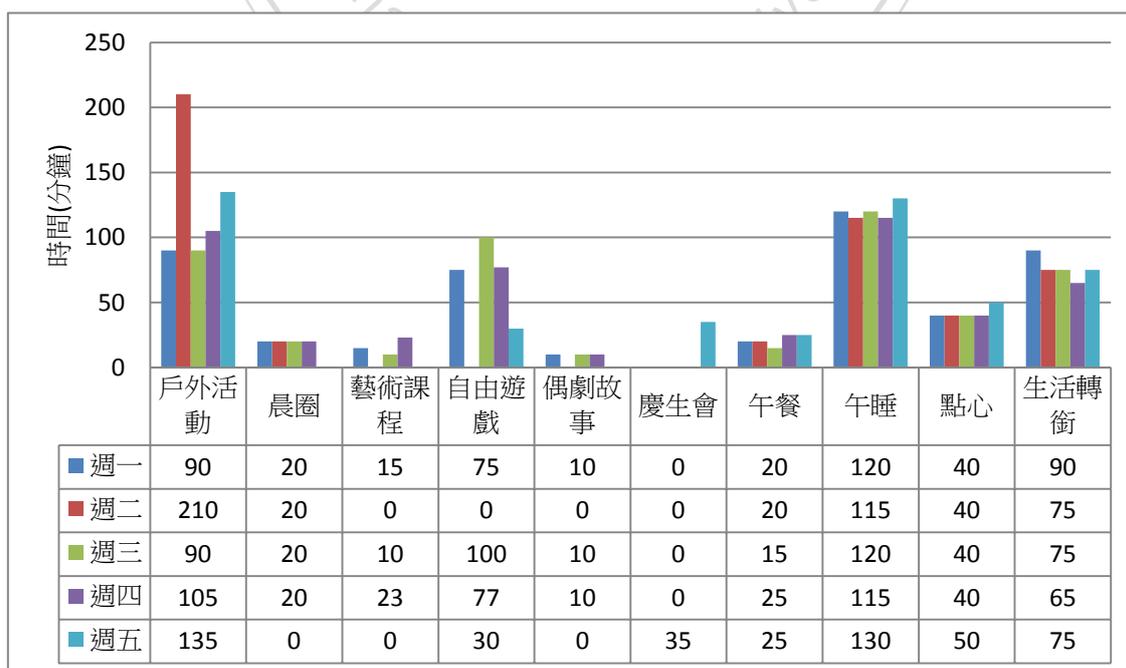


圖 4-21 朝露班活動時間統計長條圖

經由彙整表與統計表的描繪，可以看到每天活動的時間分配，比例最高的是戶外活動和午睡，再者是自由遊戲和生活轉銜，其中，週二和週五兩天的上午節奏與其他三天不同，週二的戶外活動時間非常長，幾乎是其他日期的2-3倍，當天也沒有進行藝術課程、自由遊戲和偶劇故事，週五上午幾乎都在進行慶生會，當天也沒有進行晨圈活動、藝術課程、自由遊戲和偶劇故事，經由教師晤談可知，慶生會與節慶活動在一年中所佔的比例極低，週一、週三和週五才是朝露班日常重複性的課程安排，因此，為更清楚呈現該班級日常的室內活動行為，以圖4-21的統計資料為基礎，排除週二、週五以及戶外活動時間，彙整週一、週三和週五的數據如下(參見表4-4)，排除慶生會以及戶外活動後，課程活動剩下八個類別。

表 4-4 室內活動空間行為統計表

日期 課程活動	週一	週三	週四	平均	百分比
晨圈	20	20	20	20	5.48%
藝術課程	15	10	23	16	4.38%
自由遊戲	75	100	77	84	23.01%
偶劇故事	10	10	10	10	2.74%
午餐	20	15	25	20	5.48%
午睡	120	120	115	118.33	32.42%
點心	20	20	20	20	5.48%
生活轉銜	90	75	65	76.67	21.00%

朝露班日常的室內空間活動行為中，佔據時間比例最高的三個活動行為依序分別是：午睡、自由遊戲與生活轉銜，三個活動行為總計為 78.43%，而時間最少兩個活動行為依序分別是：偶劇故事和藝術課程，時間合計為 7.12%，晨圈、午餐和午點心的時間都是 5.48%，以下分別描述各項活動行為內容。

1. 晨圈：晨圈課程每天約進行 20 分鐘，課程由教師主導，帶領幼兒一起開始、一起完成，當週的晨圈進行方式首先是四葉從手指謠開始引導，幾首手指謠之後，孩子逐漸完成聚攏，接著四葉帶著孩子站起來，從早安歌曲開始，慢慢加入比較多的肢體動作，之後進

到故事晨圈，當週的故事晨圈請一位幼兒扮演沉睡的巨人，大家一起圍繞著巨人唱歌，隨著歌曲與故事的進行，沉睡的巨人被喚醒了，最後在歌聲中引導孩子進到藝術課程。

2. 藝術課程：藝術課程依照課程主題，每天進行 10 至 23 分鐘不等，幼兒的個別差異也很大，有些幼兒很快就完成藝術課程開始遊戲，有些幼兒則很享受在藝術活動中，原則上由教師引導開始課程，課程經驗一段時間後，由幼兒自行決定何時結束。
3. 自由遊戲：自由遊戲在藝術課程之後，由幼兒自行決定何時開始，也由幼兒決定遊戲的類別，但最後教師會唱歌宣告遊戲結束，並帶領幼兒一起收拾遊戲空間與素材。
4. 偶劇故事：偶劇故事每天固定進行 10 分鐘，由教師開始也由教師結束，幼兒在期間圍坐在偶劇台四周，安靜的聆聽故事。
5. 午餐：午餐時間每天約進行 15 至 20 分鐘，教師會帶領幼兒一起唱歌感謝，當天的食材會影響用餐的時間，幼兒的個別差異也很明顯，有些幼兒約 7 分鐘可以吃完，有些幼兒需要 25 分鐘，先完成用餐的幼兒可以先收拾、刷牙與整理環境。
6. 午睡：午睡每天約有兩個小時，但是進入睡眠需要至少 40 分鐘的時間，教師會在棉被櫃前引導幼兒拿睡袋、鋪被，等幼兒都躺好以後，教師會逐一在幼兒手心點上精油，此時教室外還有收拾碗盤和排隊上廁所的聲音，大多數幼兒會 20 分鐘才能漸漸入睡，少部分幼兒需要 60 分鐘才能入睡，午睡結束時，教師會唱歌呼喚幼兒起床收被。
7. 點心：點心時間每天約 20 分鐘，如同午餐的過程，由教師帶領感謝開始用餐，先吃完點心的幼兒就可以開始遊戲。
8. 生活轉銜：轉銜活動包含室內外活動轉銜、午餐後的轉銜準備、午休後的轉銜等三個部分，通常沒有明確的開始與結束的時間點，空間中的行為較不一致，空間規範也較鬆散。

二、空間使用行為分類

經過初步的空間活動行為分類與描繪後，進一步依據幼兒的行為模式，區分空間活動行為的屬性，經研究觀察可知，幼兒行為模式深受教師的影響，若教師有明確的要求與規範，幼兒行為模式將趨於一致，若教師放寬行為界線，幼兒的行為模式就趨於多元，因此，幼兒行為模式有「教師主導」和「幼兒自主」兩個極端，越傾向「教師主導」的課程，其中的規範性與一致性越強，幼兒行為的模式也會有固定的順序，在課程中被允許的行為模式較少，如濕水彩課

程，幼兒會經歷事前準備工作、沾顏料、繪畫、色彩經驗、洗筆、洗水罐、收拾、擦拭桌面等共同的行為經驗，其中，行為一致性最高的活動是偶劇故事，在偶劇故事的時間中，所有的幼兒都在教師的引導下坐在自己的位置上，也在教師引導中結束偶劇故事並回到座位，幾乎無法在其中觀察到幼兒的行為差異。而越傾向「幼兒自主」的課程，則越多允許幼兒多樣性的行為模式，使幼兒在一定的規範下得以自主探索，如自由遊戲課程，幼兒可以個別選擇遊戲素材與遊戲類型，有的幼兒可能都在廚房家遊戲，有的可能不斷在教室觀察、繞圈，有的可能只想跟在老師旁邊，有的可能經歷了許多精彩的想像冒險。依據「教師主導」和「幼兒自主」兩個傾向，將上述八個活動類別排列依序為偶劇故事、晨圈、藝術活動、午餐與點心、午睡、生活轉銜活動和自由遊戲(參見圖 4-22)，其中午餐、午睡和點心相較於生活轉銜活動，更傾向教師主導的類別，因為這三個活動具有較明確的行為規範，幼兒在午睡或用餐時通常不能任意離開位置，也比較具有一致的開始與結束的過程。



圖 4-22 幼兒活動行為傾向

由以上的分析可知，幼兒活動行為可區分為「教師主導」和「幼兒自主」兩種傾向，此兩種傾向的活動交替穿插，讓幼兒經驗團體性與個別性的空間經驗。透過空間觀察得知，在幼兒自主傾向的活動中，由於教師的規範與界限較為寬鬆，空間中的行為模式非常多元，此時空間物件與格局對行為活動的影響亦較明顯，而在教師主導傾向的活動中，通常有一定的課程規範與流程，空間中的行為活動趨於一致，介於其間的生活轉銜活動，則同時具有兩種傾向的特質，一方面轉銜活動是為下一個階段做準備，教師會在此活動中賦予幼兒行為目標，另一方面是混齡結構中幼兒的行為能力差異甚大，每位幼兒需要的生活轉銜時間不同，再加上許多幼兒經常需要教師協助，使得該活動時間內經常呈現豐富、多變的行為模式，在週二上午的轉銜活動就觀察到，當教師協助幼兒更換衣物時，已經完成更衣的孩子可能就會開始探索、玩耍，在五分鐘

鐘的時間中記錄到旋轉、繞圈、翻滾、翻跟斗、奔跑、劈腿、爬行、撲倒、滑壘、前滾翻、側翻、趴著、躺著、踢腿、跳躍、青蛙跳、三腳跳、單腳跳、攀爬、躲藏等行為(VD2_A ,1130-1200)。

生活轉銜活動在朝露班的行為統計中佔 21%，經彙整觀察日誌的行為紀錄，生活轉銜活動主要有上午的室內外活動轉銜、中午的午餐後轉銜準備、下午的午休後轉銜等三個部分(參見表 4-5)，從室外到室內、用餐到入睡以及睡眠到清醒，連結兩個不同類型的空間活動，並著重於幼兒的生活自理練習，生活自理練習也是幼兒極佳的學習機會，更換衣物、整理收納、用餐感謝、收拾打掃、摺疊被單等生活日常，提供幼兒許多肢體運動、手眼協調、生活次序、社會互動之學習機會，由於每個幼兒的家庭生活經驗不同，所具備的生活自理能力也不同，教師通常會將空間行為界線放寬，允許幼兒有機會累積空間行為經驗，但在這個時段空間行為也容易失序，而失序帶來更多的行為嘗試與經驗連結，以此觀點來看，這樣的行為失序與混亂實具有教育意義，生活轉銜活動具有的模糊、中介特質，需要教師更多的關注與理解。

表 4-5 生活轉銜活動彙整

轉銜活動	空間行為	挑戰	轉銜工作
上午的室內外轉銜	進教室喝水換衣服，沒有流汗的不需要換衣服，小班幼兒通常需要協助。	每個人需要的時間差異很大。老師無暇分身。	準備水壺請孩子倒水。
中午的午餐後轉銜	用餐完畢需要自行收拾，擦拭桌子並將椅子靠攏，之後要刷牙並清掃教室。	班級用餐的速度落差很大。老師需要清潔打掃。	準備小掃把、小畚箕。一起幫忙鋪被。
下午的午休後轉銜	起床後要將被子摺好放回棉被櫥，小女生要綁頭髮。	每個人清醒的時間不同。老師需要幫忙綁頭髮。	準備拖把、抹布、熨斗，可進行清潔工作並整理上午使用的物品。

朝露班教師在生活轉銜時間中，藉由提供水壺、小掃把、小畚箕、拖把、抹布、熨斗等特定物件，並賦予幼兒各自的工作責任與行為規範，讓幼兒在鬆散的生活轉銜活動中，仍然各自有其他工作可進行而不至於完全失序，這些工作本身具有生活意義，工作完成後也帶來成就感，透過雙手實際的工作與付出，在團體中帶來正向的行為影響，這種在生活轉銜活動中的「轉銜工作」，讓教室空間藉由工作產生穩定的力量，並藉此逐漸凝聚已經鬆散的氛圍，在忙碌分歧的生活轉換狀態中，產生一股持續前行的生活之流。

三、空間元素與空間活動行為

如前述，在幼兒自主傾向的活動中，空間元素的影響力最為明顯，而在朝露班的室內空間活動行為中，「自由遊戲」是最典型的幼兒自主活動，因此，將聚焦自由遊戲活動，探討其中空間元素的影響。幼兒透過自由遊戲重現生活經驗，自由遊戲對幼兒是嚴肅而認真的活動，教師透過觀察幼兒得自由遊戲，理解與詮釋幼兒的生活經驗和發展狀態，華德福教育認為幼兒通過遊戲來學習與統整生活經驗，幼兒的遊戲不受制於所處的外部世界。遊戲的內在趨力來自於想像，任何來到幼兒面前的事物都可以透過想像變換，幼兒獨特的遊戲方式展示他們是如何與成人相連，自由遊戲中，教師的任務是創造一個使幼兒健康遊戲的環境，這個環境包括物質環境以及活動的社會環境，自由遊戲中的「自由」，意旨讓幼兒的想像力自由，教師在遊戲過程會予一定的指引與規範。

在本研究的空間行為觀察期間，自由遊戲的空間行為描繪如下：朝露班每天室內自由遊戲的時間約 60 分鐘，遊戲後整理收拾時間約 20 分鐘，自由遊戲接續在藝術課程之後(週一是蠟塊畫，週三是手工，週四是濕水彩)，自由遊戲進行約 60 分鐘後，教師會哼著歌並帶著幼兒一起整理收拾，教師會先收拾大的物件，讓空間整體先恢復秩序，幼兒也會幫忙搬運，有些孩子在這階段很享受移動物件的經驗，例如：拋接、拖拉、疊放、推、抬、抱、踢、平衡等等，嘗試許多使用肢體與移動物件方式，大多幼兒一面遊戲一面收拾，分類是收拾整理的重要工作，所有的遊戲素材都有固定的擺放方式與位置，大型物件是最先被歸位的，再來是種子、石頭、木頭、餐具、娃娃、板凳等物件，最後是繩子與布，因為繩子需要捲、布需要折，這需要多一點時間與人手一起做，會等空間大部分已經恢復秩序後才做細部整理，當整理工作即將完成，小榕會開始搬椅子擺設成聽故事的形式，四葉則拿出餐墊請孩子擺放在桌上。整理工作完成後，教師會帶著幼兒去廁所，接著就是偶劇故事時間。在 60 分鐘的遊戲時間中，整間教室都是自由遊戲的空間，依據遊戲的行為可分為前門寬闊的建構區、桌椅區、娃娃家、樹屋與廚房家等五個區域，觀察中發現，大班與中班男生主要在建構區遊戲，偶而會到廚房家，大班與中班女生通常會在樹屋、娃娃家與廚房家，但也會到建構區，小班幼兒通常會在娃娃家與廚房家，但也常會在各區域遊走，或是在教師身邊觀察其他幼兒的遊戲。在建構區中，幼兒首先搬取遊戲架、桌椅、兩用椅、彎版、木板等素材，大約五分鐘就逐漸形成各自的遊戲區，遊戲區建構成

形之後，也會在遊戲過程中瓦解，並分裂成多個遊戲區，或是與其他遊戲區合併或移位，這種變化快速、型態多元的遊戲型態，通常出現在寬闊的建構空間中，在桌椅區、廚房家與娃娃家所進行的遊戲，幼兒通常不會移動空間擺設，大多使用布幔或板凳坐空間區隔，讓既有的空間呈現出內外或是樓上樓下，在此區域的遊戲行為相對比較溫和，通常會細緻的呈現布景與擺盤。以上是自由遊戲的空間行為描述，另外補充週三的自由遊戲行為，由於當天教師帶領大班生進行綁染的工作，因此一開始少了大班的加入，在搬取遊戲架、桌椅、兩用椅等素材時變得比較緩慢，在空間中形成各自的區域也比較慢，遊戲空間成形大概花了 10 分鐘，建構出五個區域，遊戲進行約 20 分鐘後，大班開始加入遊戲，空間結構開始有比較多的變化，當天的廚房家與娃娃家比較熱鬧，布幔和繩索被大量使用，搭配桌椅、遊戲架和板凳來區隔空間，也用來裝扮自己、當成枕頭或鋪在地上，週三有三個大班女孩拿了許多的布到樹屋上面，花很多時間幫自己與對方裝扮，互相圍上裙子、披風、頭巾、腰帶，服裝配色和造型都相當細緻，每個孩子身上都圍了好幾層布幔，裝扮好之後，三位女孩就下來遊戲，沒多久又回到樹屋脫下裝扮，聊天聊了一陣子後又開始裝扮，當天有很多用布幔或圍裙裝扮的孩子。

初步描繪自由遊戲的空間活動行為後，可以發現遊戲時的成員組成對行為有很大的影響。在混齡的班級結構中，各年齡段的遊戲型態有很大的不同，大班的遊戲比較有遊戲架構與圖像，他們會先思考與討論要進行的遊戲圖像，再依此圖像找尋需要的遊戲素材來完成遊戲，而中小班的遊戲型態則比較容易隨著當下的情境而改變，容易隨著眼前的情境、夥伴與素材自由的變化；另外，不同性別的大班幼兒其遊戲行為也很不同，大班男孩通常在建構區遊戲，大班女孩的遊戲區則較廣泛，幾乎每個區域都會參與。其中，幼兒的「視覺經驗」也是重要的「空間經驗」，幼兒有時會在遊戲中失去遊戲圖像，在區域中安靜地觀察其他幼兒遊戲，特別是小班的幼兒，經常透過觀察其他幼兒的遊戲行為，累積空間經驗直到開創出自己的遊戲行為。

接下來援引 Lynch 的空間意象概念，逐一解析五個空間意象元素對行為的影響。在本研究的行為觀察中，可發現有些意象元素對行為具有明顯的影響，有些意象元素則無法觀察到影響性，以下依據對行為影響的顯著程度，逐項進行描述說明：

1. 區域：區域所隱藏的空間語言最能主導幼兒行為，開闊的區域鼓勵具創造性、豐富而多變的行為，在觀察期間發現，幼兒在寬闊的遊戲場域中經歷空間建構、成形、瓦解、

形變、連結的過程，也可以發現多元的遊戲行為，包括肢體建構、動作平衡、角色扮演、偶劇模仿等等，而空間較為包覆的桌椅區、廚房家與娃娃家，通常使用布幔、繩索、板凳等小物件區隔空間，空間的變化較有限，遊戲型態較為溫和。

2. 動線：如前述，教室空間依照作息表規劃，時間流動是空間成型的前置考量，「通道」元素在區域規劃時即已經考量進入，自由遊戲中的空間區域會進行再建構，將原本的空間區分成多個小空間，空間之間的關係會形成動線，但隨著區域改變，動線也隨之改變。
3. 邊界：在教室空間中，區域同時也呈現邊界的特質，例如「桌椅區」就是值得注意的區域，它同時具有區域以及邊界的特質，桌椅區主要提供藝術課程與餐點活動的空間需求，老師在教室中也經常會坐在桌椅區工作，它在空間中具有凝聚性以及不易移動的特質，而朝露班的桌椅區同時也是邊界，它區隔寬廣的建構區以及較為包覆的娃娃家與廚房家，區域本身可以是邊界，區域的連結處也可以是邊界，邊界的外在形式透過物件表達例如：門、窗、竹簾、櫃子、布幔等等(參見圖 4-23)，除了在空間中形成內外的區隔，也營造一種整體的視覺感受。

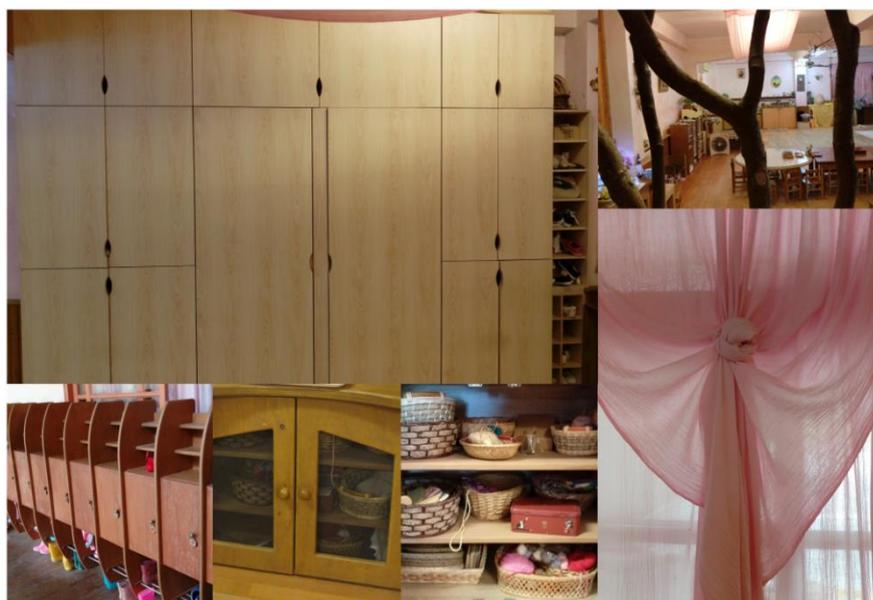


圖 4-23 朝露班空間邊界

邊界提供許多形式和層次的包覆感，圖 4-23 的邊界由上至下、由右至左分別是：樹屋的圍欄、教室的窗簾、棉被櫃、開啟的藝術材料櫃、關閉的藝術材料櫃以及書包櫃，邊

界本身具有混沌、模糊與連結的中介(in between)特質，讓身處其中的幼兒獲得包覆、連結與轉換的感受，樹屋的圍欄讓身處其中的幼兒有隱藏的感受又有俯瞰的視野，教室的窗簾區隔室內外空間，但又藉由光線連結室內外空間，藝術材料櫃與棉被櫃區隔的是成人與幼兒的空間，書包櫃區隔了幼兒彼此的個別空間，邊界的作用是區隔也是連結，空間中的邊界不勝枚舉，走廊、雨棚、門窗、牆壁或屋簷可以是邊界，桌椅、布幔、遊戲、規範也可以是邊界，空間中的邊界，訴說層疊的互動關係。

4. 地標和節點：教室空間中也沒有明顯的地標和節點，但若以參照性、連結性和聚集性的觀點分析，教師可說同時具有地標和節點的特質，教室中是否有教師的存在，對於空間行為有非常明顯的影響，教師掌控活動何時開始與結束，也調節幼兒的種種需求，遊戲中，幼兒常會聚集在教師周圍，有時是希望教師可以成為遊戲中的角色，幼兒也會模仿或參與教師的工作，遇到爭執時也會尋求教師的協助。

三、小結

綜上所述，幼兒的空間活動行為可再分「教師主導」和「幼兒自主」兩個傾向，教師主導傾向的活動行為主要受到課程規範與行為界線的影響，空間元素對行為的影響不大；而幼兒自主傾向的活動較易受到空間元素的影響，主要的影響元素有：琢磨活動、區域與邊界，而生活轉銜活動介於其間，受到行為界線、琢磨活動、區域與邊界的影響(參見圖 4-24)。

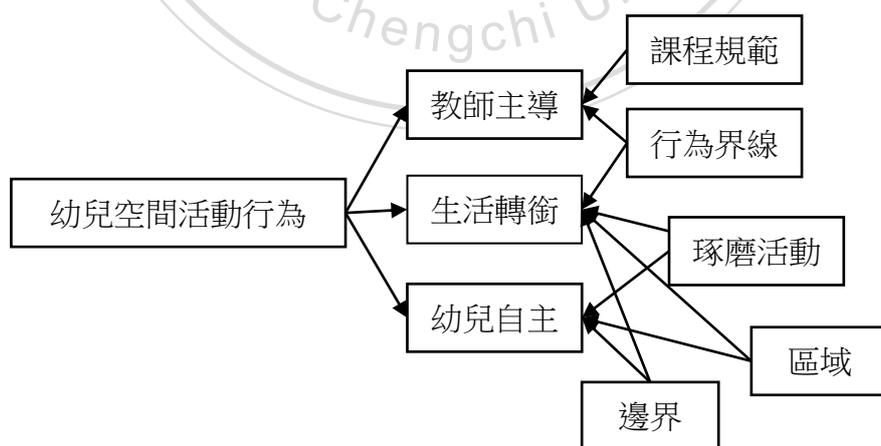


圖 4-24 幼兒空間活動行為的分類與影響要素

不同類別的幼兒空間活動行為，帶來不同的行為經驗品質，教師主導的活動，帶來團體性的經驗，藉由課程提供受局限與規範的行為經驗。在課程中，明確的工作與步驟也提供確定感

與安全感，教師也可以從共同的行為活動觀察幼兒的行為差異；而幼兒自主的活動，則帶來個別性的經驗，幼兒自主活動的自由性，允許在其中幼兒探索、挑戰與冒險，同時也隱含著不安與未知的經驗，幼兒在其中累積差異而個別化的行為經驗，教師需要在其中觀察、協助與支持幼兒的冒險行為。這兩種傾向的活動類型，提供幼兒在其中轉換的經驗，生活中需要有勇氣發展個別的獨特性，讓每個幼兒能夠成為獨立的自我；另一方面，團體的行為經驗讓幼兒不至於太過自我中心，在團體中可以看到彼此。兩種傾向的活動在一天的節奏中流動，生活轉銜活動就是在其中混和、交織的元素，生活轉銜活動既允許自由也須有一定的界限，在團體共同的生活規範中容納個別差異，這種在作息中介於其中而模糊的特質，彷彿在教室中創造另一個銜接的模糊時空，這現象有如歐用生所述「第三空間」的游移(in-between)概念，讓課程與教學在中間移動，成為一種尚未定義或正在定義的狀態，有別於非此即彼(either-or)的「和」(and)的思考(黃彥文，2016：69)。生活轉銜活動在班級作息中扮演游移(in-between)的角色，讓兩種傾向的活動在轉換中能有過渡的過程，也讓幼兒能不被突然切斷地游移在班級活動中。

第四節 幼師空間建構的教育意圖

幼兒園是專為幼兒教育所設置的場域，在幼兒園中的作息安排與空間規劃都帶有教育目的，教室中的「空間意象」包含被動接收的知覺經驗，以及教師由內而發的意圖。黃美瑛認為教師的「意象」集合教師經驗、理論知識和學校習慣做法，經過統整、感受、內化並概念化產出，之後表現於教學實施與空間規劃中(1995：22-28)，本節解析田野資料與結構訪談，探討教師空間建構中的教育意圖，分別描繪兩位教師的教育意圖，進而探究教育意圖與空間建構的關係。

一、教師的教育意圖

「兒童」是兩位老師談論教育意圖的出發點，但論述的觀點與面向不同，四葉的教育意圖著重於學習環境的整體營塑，期待藉此讓幼兒能平衡發展，而小榕的教育意圖則著重於生活習慣養成，因此以下分段說明各自主張的教育意圖，以及在朝露班的教學實踐：

1. 四葉主張的合適環境

四葉從學前兒童發展狀態開始論述，她認為學齡前的兒童是全然的開放，純然的吸收與模仿周遭的環境，所以，幼兒教育的首要目標就是提供兒童合適的環境，特別是環境中的成人姿態。

我覺得最重要的就是 我們要怎麼樣提供這個環境就是包括物質上的還有包括人 就是大人 大人的姿態這些(SF, 19-20)

四葉認為提供「合適的環境」是幼兒教育的核心，環境中的一切存在都是模仿的對象，幼兒需要有好的模仿對象，成人是幼兒在環境中主要的模仿對象，成人自身在環境中展現的姿態，包括語言的使用、生命態度、工作方式等等，都會成為幼兒生命的一部分，「姿態」是華德福教育中經常提及的詞彙，姿態可以解釋為人在其環境中所呈現的「關係」或「樣貌」，包含了內在的狀態與外在的行為，簡言之，幼兒不只是模仿成人的歌唱、繪畫與語言表達，甚而是模仿成人看待世界和回應世界的方式，四葉的教育意圖聚焦在環境與模仿的互動，也可以說四葉的兒童教養圖像聚焦在「模仿與典範」，其教育意圖從兒童的發展樣貌出發，論述幼兒教育工作的核心，涉及的層面包含親生關係、環境設置、行為樣貌等諸多面向。

2. 小榕主張的日常生活

幼兒教育的目標是奠定孩子生活上面的 就是奠定他良好的生活習慣對 (SS, 4)

小榕的教育目標是為孩子奠定良好的生活習慣，日常生活提供反覆而務實的行為經驗，日常生活的面相廣泛而多元。每天在班級生活經驗包含削水果、整理花園、掃地、拖地、擦桌子、洗杯子、洗碗、熨燙、摺疊收納、換衣服等等，透過重複的日常生活奠定良好的生活習慣。「良好的日常生活」是小榕的教育意圖，其教育意圖聚焦於生活習慣的養成，有明確的教育方向。

3. 朝露班的教學實踐

教育意圖要實踐在教學場域中，需要媒介與方式作為轉換，如同空間規劃與班級作息表的討論，作息表的意圖藉由空間規劃轉化於教室空間中，而作息表是由課程與節奏形塑而成，「合適的環境」和「良好的日常生活」的教育意圖，也需要透過課程、節奏與空間規劃的媒介轉換，創造出幼兒在空間中經驗的活動。

節奏應該 我想到的是應該跟日常生活是結合的對 (SF, 46)

日常生活是四葉的描述中是節奏的一環，藉由日常生活節奏驅動幼兒的行為經驗，在四葉的意圖描繪中，日常生活是建構合適環境的一環，四葉的教育意圖涉及更為廣泛的層次，這也顯現在兩位老師對兒童的教育圖像的區別中。四葉的幼兒圖像是「身心靈平衡、健康、有勇氣、有意志力（SF，41-42）」；而小榕描述的幼兒圖像是「有好奇心、主動學習且富有創造力的幼兒（SS，19）」。小榕的圖像以好奇心為核心，對世界充滿好奇與探索，驅使幼兒能主動學習並富有創造力，這些描述著重於行為表徵與能力養成，希望藉由日常生活的經驗養成幼兒德生活習慣與能力；四葉的描述則著重於幼兒的整體狀態，以身心靈平衡為核心，綜觀各面向的呈現樣貌而不斷調整，讓幼兒逐漸更加健康、有勇氣與意志力。兩位老師不同的教育意圖與期待，在教育實踐中會產出不同的作法與觀點，在訪談中，兩位老師都描述到與一位大班男孩的工作，因為那位男孩平時比較活潑且不易專注，兩位老師討論後決定安排他每天下午負責清洗全班的水杯，這個工作在許多班級都是由大班幼兒負責，藉此讓大班幼兒負擔更多照顧教室的責任，當這位男孩一開始承擔這個工作時，真的常常不小心就打破杯子，小榕回憶當時可能兩三天就會打破一個杯子，因為實在太常打破杯子了，小榕還特別與四葉討論是否要再繼續。

另一個老師就會跟我商量說還要讓他洗嗎 我說我覺得應該還是要讓他洗（SF，82-83）

四葉決定讓這個男孩繼續這份工作，每天持續陪伴他洗杯子，四葉描述這個過程大概經歷了一、兩個月，也打破了許許多多的杯子，但是，漸漸的這個男孩越來越清楚如何洗杯子了，杯子破的越來越少，到最後，打破杯子的狀況就消失了，四葉希望藉此讓這個男孩能學到專心於當下的工作。但相對於四葉的描述，小榕對於這個過程有不同的描述，小榕描述當時很努力的撐完一季並破了很多杯子，但是沒有看到這個男孩有甚麼變化，雖然他有學會洗杯子，但還是需要提醒他小心。

「洗杯子」的活動是結合日常生活的活動設計，提供幼兒機會付出和給予，簡單而重覆的洗杯子行為，讓幼兒有機會練習掌握自己的動作，重覆的經驗拿杯子、清洗杯子以及置放杯子的過程，練習如何使用恰當的力度與姿勢，也練習專注於一件簡單的事情，重覆練習有次序的開始工作以及結束工作，洗杯子是一種能力也是一個責任。四葉在此的教育意圖是希望幫助這個男孩更加平衡，透過洗水杯這樣簡單的重覆經驗，讓這個男孩有機會靜下來專注於眼前的工

作。但小榕期待這個男孩能學會好的生活習慣與能力，因此，雖然他有學會如何洗杯子，但是仍然需要老師提醒小心一點，在生活習慣與行為能力上還沒有達到小榕的期待，所以小榕認為這個男孩經過這個過程卻沒有任何變化(SS，155)。

兩位老師同在華德福教育體系，且接受相同的師資培訓過程，源自華德福教育理念的論述，經由兩位老師的理解與轉化，成為各自的教育意圖與觀點，由於教育意圖與觀點直接影響後續的教學行為與教學目標(參見圖 4-25)，此轉化歷程如何發生實有進一步理解的必要。本研究僅專注於教育意圖實現於教室空間的過程，探究教師如何在實踐場域中藉由教學媒介，進一步實現其教育圖像。

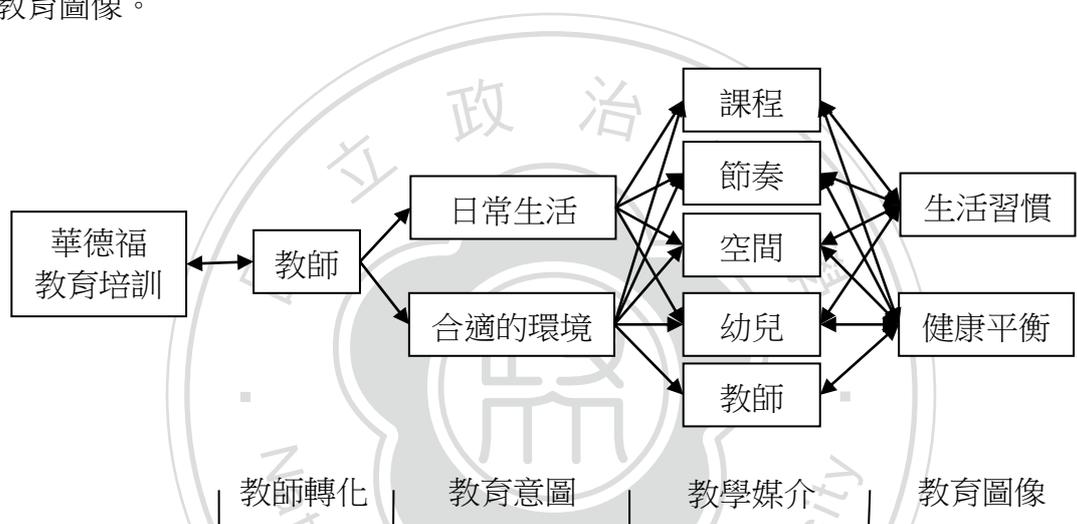


圖 4-25 教育意圖的轉換與實踐

小榕實踐的教學媒介著重於課程、節奏、空間與幼兒，希望透過課程與節奏安排，讓幼兒在這個過程養成行為能力。由於小榕的期待是幼兒的能力養成，比較容易會有幼兒的能力無法達到預期的失落；相對四葉的教學媒介，除了上述四類還包括教師，在四葉的觀點中，教師的陪伴與引導式教學媒介中重要的影響因素。因此，當幼兒無法達成健康平衡的教育圖像時，四葉會反思教師、課程、節奏與幼兒之間的關係，評估幼兒的狀態是否以更平衡，或者是需要在這五者之間再做調整與嘗試。

二、教育意圖與空間建構

教師的教育意圖藉由教學媒介實踐，而課程、節奏與作息表是空間建構的考量要素，空間建構理應呼應教師的教育目標，但當研究者詢問教師區域設計的教育目的時，卻發現教師並不

清楚區域設計與教育意圖的關係。

我的目標是什麼 我的目標是什麼 就是希望 一開始設定的 其實沒想那麼多ㄟ (SF, 244-245)

訪談中，四葉談到她其實沒有仔細思索娃娃家設置的教育目的，只是單純的思考如何讓娃娃家更溫暖，盡可能營造出被保護的氛圍，讓每個幼兒都有一個可以照顧的娃娃。對於現場教師而言，每天面對 20-30 個幼兒的教育需求，不斷經驗想像不到的教學挑戰，經歷重複而繁忙的教學工作，要讓教育目標貫徹到教學場域的每個環節確實不容易，而當教師並沒有清楚認知其中的關聯時，學校過去的習慣作法就成為主導依據。在研究場域中，幾乎每個班級都規律的進行晨圈、自由遊戲、藝術課程和偶劇故事等活動，每個班級也都有娃娃家、廚房家與建構區域，教師很可能依照慣例規劃與設計區域，並選擇區域內的遊戲素材，這些選擇與教師的教育意圖之間並不一定存在關聯。

理論跟現實對不起來 理論跟實務合不起來(SS, 387)

在小榕的訪談中，她表示有時覺得理論與實務合不起來，經常在教學現場只能忙於回應當下的需求，而無法靜下心來好好思索是否有更好的教學方式，更無暇反思是否確實實踐了自身的教育理念，現實與理想，意圖與規劃。在過程中認知與實踐的落差，是現場常見的狀況，有時教師只是遵循過去的習慣作法，並沒有仔細思索這個行為的意義與意圖。在本研究場域中，作息表設計以及空間規劃普遍受幼兒園原有習慣作法之影響甚深，但是朝露班的兩位教師也並非一味的重複慣性的教學方法，事實上，朝露班是研究場域中第一個改變班級節奏與結構的班級。兩位老師在研究期間，也曾經因為發現班級在遊戲時常常發生爭執的狀況，透過觀察幼兒活動與討論，兩位老師決定要調整作息節奏以及空間規劃，首先是將戶外活動調整成上午的第一個節奏，讓班級一早從戶外活動開啟一天，然後再帶班級散步 30 分鐘再加上大肢體活動，然後吃過水果點心再進去教室，接著是調整空間規劃，將原本靠近前門的桌椅區(圖 4-26)，調整為現在的空間配置(圖 4-27)，這樣的調整能夠更明確的區隔遊戲區域，經過一段時間的嘗試也確實發現班上的爭執減少，讓班級能夠更加投入在遊戲的過程。



圖4-26 調整前的教室空間



圖4-27 調整後教室空間

教室空間的呈現樣貌是由理論與實務交織而成的，教育認知與教學實踐之間有一連串的選擇與判斷過程，教育意圖落實到教室空間規劃的過程中，受限於教室既有空間的限制，也可能受到學校的慣性作法影響，或是教師個人偏好的影響，教室空間建構過程中的非理性因素，使得教育意圖的實踐經歷形變與調整。

三、小結

華德福師資培訓是教師實踐行動的知識背景，幼兒園教師透過自身的理解與詮釋，形成各自獨特的教育觀和教育意圖，再依此設計班級作息表以及建構教室空間。但是，教室的空間規劃過程並非如此明確通透，過程中有許多的因素會影響空間規劃(參見圖 4-28)，如學校的慣性作法以及既有環境中的限制，這些影響因素直接躍過教育意圖的思考脈絡，而成為教室空間規劃中重要的影響因素，多重的思考途徑指向相同的教室空間，教師很難區分選擇與判斷之依據，以至於教師很難追溯空間建構的教育意圖為何。

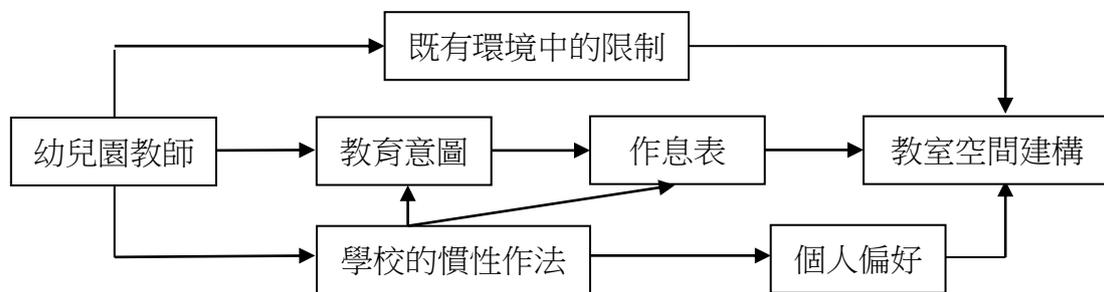


圖 4-28 教育意圖與空間建構

教室空間建構的過程是一種決策行為，教師的空間建構決策並非如 Adam Smith (1723-1790) 在《國富論》所主張的古典理性決策模式(Rational decision-making model)，其主張完美的理性決策，決策應該全然客觀、合邏輯、有明確的目標並且清楚地界定問題。在本研究中，兩位幼師的決策行為傾向 Herbert Alexander Simon(1916-2001)所論述的有限理性模式(Bounded Rationality Model)，即決策者在資訊處理限制和組織的束縛下，所做的是「滿意決策」而非「最佳決策」，其決策過程會受到個人利益與經驗、能力、學識、組織文化、內部政治、權力考量等因素的強烈影響，即使教師清楚釐清自己的教育意圖，但在選擇與判斷的決策過程中，仍然非常可能偏離教育意圖的理想，而在決策選擇行為中做出錯誤判斷，通常教室空間建構的決策會經過較繁複的思考過程。因此，若能夠降低空間規劃決策的錯誤判斷，應能對現場教學帶來有力的支持。

心理學中有關行為決策(Behavioral decision)領域的研究可帶領我們進一步的思考，該領域主要探究判斷(Judgment)與選擇(Choice)。「判斷」旨在探討人們如何主觀評估某一事件發生的機率，而「選擇」則檢視人們在面臨多元選擇或不確定性時的決策行為，其中有以下六類心理因素容易導致人類的決策行為偏誤：捷思偏誤(Heuristics)、當下顯著性的謬誤(Present bias and salience)、損失趨避的偏誤(Loss aversion)、心理帳戶(Mental account)、展望理論(Prospect theory)、錯估機率的偏誤(Misestimation of probabilities)(賴怡樺、林水波、陳敦源，2018：7-10)。在本研究中較為明顯可見的是「捷思偏誤」和「當下顯著性的謬誤」，前者指人們傾向依賴某種捷徑的思考方式而非充分的分析，選擇能被反覆呈現並符合人們經驗與偏好的認知狀態，即使準確性堪慮也多以為是真實的，當教師套用過去的慣性作法，就很可能失去判斷實際狀況的警覺，而依賴捷徑式的慣性思維；後者則指人們通常較關注能支持其當下觀點或行為的事物，如教師關注幼兒顯著的行為，並藉此支持自己對此幼兒的評價，而忽略教育觀點中的其他面向，也容易做出偏誤的決策。

第五章 慈心華德福幼兒園教師的教室空間意象

本章藉立論基礎中空間意象與空間意圖之觀點，進一步歸納與整理田野解析資料，以論述研究場域中教師的空間意象為何，並釐清教師空間意象之形成脈絡與互動關係，進而提出華德福幼兒園教室空間規劃決策之建議，再藉由馬克思學者Henri Lefebvre(1901-1991)的空間生產(Production of Space)的概念，進一步再思華德福幼兒園教室空間規劃中，教師教室空間意象的教育意涵，以作為本研究的總結。以下分四節討論：(一)透過空間意圖與空間意象的觀點，論述幼兒園教師之教室空間意象；(二)藉由教師與教室空間之間的感知與建構之互動關係，描繪慈心華德福幼兒園教師如何形成其教室空間意象；(三)藉由前述的資料解析與論述，提出慈心華德福幼兒園教師之教室空間規劃決策建議；(四)藉由社會學的空間論述，再思教室空間與教師空間意象之教育意涵。

第一節 幼師的教室空間意象與空間意圖

幼兒園教師的教室空間意象，除了感知教室空間樣貌與空間活動經驗，教師內在亦帶有宛如種子般的空間意圖，本研究於立論基礎中主張，空間意圖源自於教師的生命經驗與專業養成，透過訪談中可記錄的語言與文字，論述不可見的教師內在意圖與偏好；另一方面，透過可見的田野活動與樣貌的採集、描繪與解析，逐步勾勒教師內在感知的空間意象。因此，本研究認為華德福幼兒園教師的教室空間意象，包含空間意圖以及空間意象兩個面向，以下分別論述在慈心華德福幼兒園內，教師在這兩個面向上的個別內涵。

一、空間意圖

幼兒園教師空間意圖包含生命經驗與專業養成兩個面向；在生命經驗的部分，本研究於教師生命經驗的資料解析中發現，教師的家庭與學校中的集體經驗逐漸形成其偏好，而個人空間偏好會進一步影響其意象經驗，對於教室空間的選擇，空間偏好亦具有影響力，例如研究場域中，兩位老師對於桌椅數量的選擇偏好；但華德福幼兒園之教室空間仍有其顯明的特徵，這個部分與教育理念與教師專業有關，一般而言，華德福幼兒園教師在師資培育的過程中，形成其教育圖像，並透過課程規劃、作息安排與空間設計來實踐教育目的。研究場域中的師資培訓課

程，依據IASWECE的課程建議規劃(參見表5-1)，該組織建議師資培訓課程時數應介於400小時至500小時之間，課程須包括五個課程主題，並依比例安排課程結構。師資培訓課程以人智學研究與人類發展為核心，開啟對人類與兒童發展的認識與理解途徑，再依此研究與論述的基礎，闡述華德福教育的教育目的，並形成實務教學方法論、課程活動。世界各地的師培中心會依據其所處的社會、法律、教育與文化等環境差異，將其課程內容與安排略作調整，其中與環境規劃相關的「室內和室外的幼兒環境預備」，在該培訓準則中列於實務方法學。

表 5-1 IASWECE 幼兒教育師資培訓準則

課程主題	課程內容	課程比例
人智學研究與人類發展	<ul style="list-style-type: none"> ● 意識的演進 ● 業、命運和傳記 ● 人智學基礎觀點 ● 人類的精神基礎 ● 成人/教育者的內在發展路徑 ● Rudolf Steiner的生平與著作 	20%-25%
兒童發展和華德福教育	<ul style="list-style-type: none"> ● 預產期到21歲的兒童發展 ● 一年級的準備/幼小銜接 ● 華德福教育概論(K~12) ● 感官發展 ● 模仿和遊戲的角色 ● 意志的發展 ● 頭7年的動作、語言與思考發展 ● 兒童觀察和兒童研究 ● 健康與營養 	20%-25%
實務方法學	<ul style="list-style-type: none"> ● 一週和一天的韻律 ● 節慶 ● 室內和室外的幼兒環境預備 ● 有意義的工作及家庭藝術 ● 語言的藝術、演說、詩句、手勢遊戲、講故事、偶劇 ● 節奏遊戲、動作、姿態 ● 混齡共同工作 ● 幼兒的身體照顧 ● 園藝以及與大自然的元素工作 ● 發展的困難與治療方法 ● 音樂和五音歌曲 	20%-25%
藝術和手工活動	<ul style="list-style-type: none"> ● 優律司美 ● 繪畫 ● 雕塑-黏土模型或木雕 ● 器樂音樂和唱歌 ● 說話能力 ● 手工和工藝品-例如縫紉、編織、絨毛玩具製作(娃娃、懸絲偶等)、植物染色、使用毛氈以及手工材料的工作 	10%-20%
華德福教育的專業和社會觀點	<ul style="list-style-type: none"> ● 革新社會的教育 ● 學校組織 ● 與同事合作 ● 與家長合作 ● 替兒童發聲、宣傳和倡導 ● 符合不同成長背景兒童的需要 	10%-20%

(資料整理自：<https://www.iaswece.org/training/guidelines/>)

華德福幼兒園教室空間以人智學研究以及兒童發展為基礎，期許教師深入理解人類發展與教育使命，並於當地的社會、經濟、文化、法律與政治條件中，規劃有利於學齡前兒童發展之課程與節奏，再依此教育圖像選擇物件與素材並形成空間格局與氛圍，在立論基礎的華德福教育論述中曾描述，華德福教育期待幼兒園班級空間如同一個有機體，「空間與物件」賦予班級具體的形式與界限，「色彩與光線」賦予班級生命與感受氛圍，「時間作息」帶來交融、流動、修復與轉變，教室空間藉此三個面向體現教師之意圖，以下分述研究場域所呈現的樣貌。

1. 時間作息：時間作息中交織「教師主導」和「幼兒自主」兩種傾向，兩種活動類別在一天的作息中交替穿插，讓幼兒經驗團體性與個別性的空間經驗，在研究場域中，每日重複著藝術課程、自由遊戲、點心、晨圈、戶外活動、故事、午餐等活動，周而復始的依序建立一日的節奏，每週也有其規律的次序，如週一是蠟塊畫、週二是烘焙、週三是手工、週四是濕水彩而週五是羊毛球或蜜蠟，每個季節都有當季的歌曲、故事、慶典以及課程主題，讓幼兒園的時間作息在韻律之中重覆，透過每天、每週、每季與每年的循環的節奏，交織幼兒園的生活樣貌。
2. 空間與物件：教室空間的規劃呼應時間作息的設計，為了讓藝術課程能流暢的進行，桌椅區以及藝術材料櫃的設置，還有蜜蠟球、水彩筆、水罐、畫板、烤箱、手工袋等素材的選擇，都需考量其位置與收納使用之相對關係；而建構區、寬敞的空間、娃娃家、廚房家以及遊戲素材的選擇，則為了使室內自由遊戲能夠順利進行，並且滿足幼兒的發展需求；其他如水槽、棉被櫃、收納空間與廁所的設置，則讓生活與工作融入遊戲與學習之中；教室角落中的季節桌與故事台的設計與美感呈現，則串聯起教室空間的整體氛圍。在研究場域中，教師盡可能選擇簡單、在地的各式自然素材，讓孩子所有的感官經驗具真實性與一致性，簡單而多樣的素材也讓幼兒在遊戲時得以運用更多的想像力，讓幼兒在每一次的遊戲中，透過命名、創造與互動賦予遊戲素材不同的角色。
3. 色彩與光線：華德福教育認為在學前教育階段中，色彩藉由互補色而產生其對兒童的影響(吳平平，2015：28-30)，教室空間中的色彩源自於光線的映射，自然光與人造光所映射的色彩品質不同，教室中的窗簾與光源的選擇是重要的環境準備工作，在研究場域中經常會使用可透光的布幔讓光線柔和，另外由於學前幼兒的狀態比較容易受到環境的影響，研究場域的教室空間也多選擇柔和的粉紅色作為牆面底色，窗簾與布幔也大多為類似的色系，由於粉紅色的對比色為淡綠色，因此能使幼兒感受到包覆、安定與平靜。

師資培訓的過程提供教師基礎的教育理念，依據華德福教育理念所呈現的教室空間，提供了學前教育的場域基礎，而教育理念需要透過人的傳遞與實踐，在研究場域多年的實踐中，國外或本土的資深華德福教師在作息設計與空間規劃上有許多的示範，也逐漸累積成為場域中教師的參考對象，前文亦已描述這些過往的教育作為，往往成為教學現場中的慣性思維與做法，

進而影響場域中的教育決策；另一方面，教師的生命經驗也會影響教師理解與表述教育理念，誠如四葉主張的「合適的環境」以及小榕主張的「日常生活」，就是在華德福理念的師資培訓過程中，仍然存在著個人對幼兒空間關注上的差異。

二、空間意象

幼兒園教師之空間意圖所建構的教室空間，成為教師實踐學前教育的場域，也成為教師感知其教室空間意象的環境，教室空間中的物件選擇以及擺放方式將會成為形塑教室空間意象的基礎層級，經由這些擺設與物件的堆疊塑造了該區域與空間的特徵與結構，立論基礎中提及 Lynch 認為空間元素之間的區隔並非絕對，空間元素間存在各種組合關係，空間中的人在處理感官訊息時，會抽取連續、整體性的內容，而這也顯示整體的空間意象是經由個別的子意象層疊組合而成(胡家璇，2014：76-142)。許宏賓亦主張空間意象源自於眾多子意象的集合，特定空間的空間意象源於使用者的空間使用習慣，由於空間意象是集成自許多不同的子意象，在一個空間意象下，很難回溯分辨出是由哪些個別的子空間與空間元素之子意象所共同集成的，如果某個子意象較強，甚至會成為空間的主要意象(許宏賓，2015：99)。

研究場域中的教室空間，依據時間作息的安排而規劃成不同的角落與空間，藉由這些教室中的子空間與子活動，教師得以組合、抽取並集成各個空間子意象，源自於空間意圖所建構而成的教室空間，藉由空間本身以及空間活動而形成教師個別的空間意象，以藝術課程為例，教師大多會在前一天下午將課程所需要的素材擺放好，第二天當幼兒進到教室後，教室內的擺設便已經訴說課程準備與行為規範，這樣的藝術課程子活動包含特定的時間與空間，教師會對此特定的子活動留下其空間意象(如關於蠟塊畫的空間意象)，而此特定時空中的活動又會與其他活動連結，子活動藉由時間的流動以及空間的連結，使教師得以整合包含更多範圍的空間意象，例如週一上午的整體空間意象，在研究場域中，每個週一上午的藝術活動都是蠟塊畫，而蠟塊畫如何在時空中銜接前後活動，例如晨圈如何銜接到蠟塊畫，幼兒又如何結束蠟塊畫而進入自由遊戲，各個活動品質及其與空間之關係，是各自獨立但也同時可以整合成整體的空間意象，因此，教師的空間意象是彼此獨立、交疊而互相關聯的，藉由教室空間中的各個子活動與子空間，教室空間中的感知成為教師的意象經驗，而教師的生命經驗在此亦產生其影響力，例

如前述兩位教師對於同一位大班男孩的洗碗工作之解讀差異，兩位教師雖然在相同的教室空間中，並且經驗相同的教學過程，對相同事件之感知與經驗仍是不同的。

第二節 華德福幼兒園教師教室空間意象的形成

幼兒園教室空間是承載教學與生活的場域，幼兒園教師是教室空間的使用者與建構者，從空間意圖與空間意象的討論可知，教師的空間意象之於教室空間具有雙向的流動性，教室空間包含娃娃家、建構區、桌椅區、廚房家與桌椅區等子空間，空間中的子活動如自由遊戲、藝術課程、偶劇故事與晨圈活動等，共同交織形成教師觀察與感知的教室空間意象；而另一方面，幼兒園教師帶著各自的教育理念形成空間意圖，並藉由建構教室空間實踐其教育目標，這個過程也建構了感知的空間意象之基礎。因此幼兒園教師教室空間意象存在「建構」與「感知」兩個不同面向的關係，建構的意象帶著意圖與理念形塑教室空間，感知的意象藉由知覺感官來觀察與理解教室空間，這兩個面向連結教師與教室空間，也造就教室空間與空間意象的多重面貌。

如前述，華德福師資培訓課程提供了教師基礎的教育圖像，而研究場域在經過多年的教學實踐過程之後，也已經發展出許多在地化的教學形式，如：冬至、中秋、端午、元宵的節慶活動，以及台語的歌謠、唸謠與手指謠等教師創作，其中融合了國外資深華德福導師的建議以及在地實踐過程的發想，有異地的文化元素也有本地的文化樣貌，這些行之有年的課程活動，到如今已逐漸成為場域中的典型教學活動，也成為課程設計與空間建構的參照依據，也可以說是教師「建構」其空間意象的基石。而在感知的面向上，校舍建築與教室空間格局形成基礎的空間條件，課程規劃與動線安排建構出幼兒活動教室空間的基礎格局。幼兒於此遊戲、活動、用餐、午睡並經驗課程活動，幼兒的空間行為回應教師的空間規劃與意圖，低結構性與開放性的空間活動，例如：自由遊戲或是生活轉銜活動，較明顯受到空間格局、動線、邊界、物件、色彩等具體空間元素的影響，而高結構性與一致性的空間活動，例如：偶劇故事、晨圈或是藝術課程，則明顯受到行為界線與規範的影響。教師藉由感官刺激、空間活動、知覺經驗與觀察自省，逐漸形成涵蓋空間、行為與教學關係的教室空間意象，而這是屬於「感知空間意象」的層

面。

整體而言，教師的空間意象將會包含建構與感知兩種面向，並經由「建構」與「感知」兩股關係的來回流動，教師的空間意圖在教室空間中凝聚、成形並產生建構的力量，而感知的力量則接收並融合教室空間中的諸多樣貌以及意象內涵，而藉由教師個別的選擇、判斷、理解與詮釋過程，諸如教師對華德福教育理念的個別理解，以及對幼兒空間行為解讀的差異等等，空間意象於此交織、成形(參見圖5-1)。

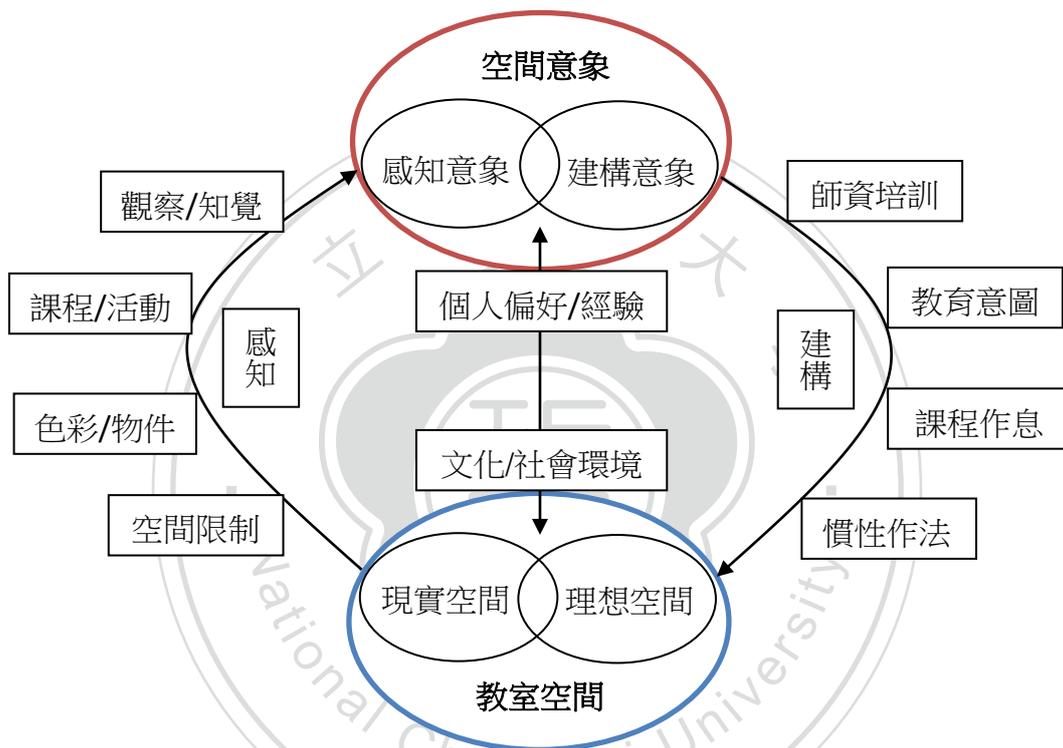


圖5-1 空間意象與教室空間的交互關係圖

在層疊交錯的教育決策與判斷過程中，教師帶著個人的意圖、偏好與經驗來解讀空間感知，並建構教室空間，其中可見教師的生命經驗與個人偏好實無可避免的在其中作用，而感知的意象所帶來教室空間綜合性的結果，將成為建構意象的重要參考依據，建構意象依此再度描繪新的教育意圖，為教室空間帶來新的改變，也帶來新的感知意象，彼此交織成為教師的空間意象；另一方面，幼兒園教室空間本有其現實的空間限制，教師的建構理想也會參照團體中的慣性作法，於是教師期待建構的教室空間形變為現實的空間，現實的空間就呈現教師理想空間的折衷樣貌，此過程深受文化與社會脈絡框架之影響，也直接反映在教師的空間意象與教室空間呈現的多重面向上，而這其中也蘊藏在空間中的成人與幼兒之關係、個人與團體的關係，藉此交互

關係的描繪，形成現實的教學與生活場域之圖像。

由於教室空間的存在具有教育意義，相關研究也多以教育觀點檢視教室空間之建構，如本文第一章周淑惠(1997)以及幸曼玲(2017)所提出的研究結果，前者之研究結果顯示幼兒園教師呈現與學習環境疏離，後者之研究結果顯示學習區內容紊亂，如置物空間、教具教材不符幼兒發展需求的課室狀況。從課程大綱或學習區教學的角度而言，教室空間確實呈現疏離、矛盾而混亂的樣貌，但若藉從教師空間意象的概念探究，其中不難發現教育意圖、課程大綱與教育目的確是建構教室空間的要素，但是這個實存的幼兒活動的教室空間，也反映出教師當下的社會關係與文化樣貌，其中存在著隱晦的教師個人偏好、生命經驗以及學校習以為常的慣性作法，我們看見教師的空間意象所顯現的，不外乎是教師在當下與世界的關係樣貌，而教育意圖與教育目標僅是空間意象的其中一環。

第三節 華德福幼兒園教室空間的規劃決策建議

華德福教育主張教育的過程也可說是療育的過程，在此觀點下，教育的目標之一是使得幼兒在教育過程中逐漸完善與平衡自身，而同時幼兒園教師亦需不斷追求自我完善與平衡。「自我教育」一直是華德福師資培訓中對教師的期許，本研究中教師內在複雜而多元的教室空間意象，映照教師與幼兒當下的狀態與環境，亦可作為教師檢視自身與教育實踐的工具，從空間意象的角度解析教室空間規劃，認為教室空間意象呈現了教師自身的姿態。教室空間規劃是一連串的決策過程，過程中有許多影響決策行為之因素，也使得實際成間的教室空間夾雜了多元的影響要素，因此，我們可以說幼兒園教師應建立教室空間規劃的參照架構，並透過定期自我檢視與評估，讓幼兒園教室空間對於教師與幼兒而言，能真正成為支持自我教育的場域，並且成為富有教育意涵的靜默課程(*silent curriculum*)。

一、建立教室空間規劃的參照架構

教室空間的主要目的是為了支持教育目標的實踐，而空間規劃的決策過程涉及教育理念、作息表設計、空間規劃、決策行為、個人偏好、學校的慣性作法與空間活動行為等諸多面向，由於影響的層面與來源龐雜，因此我區隔與教育目標與實踐之間的影响因素，將參照架構依照影響因素的屬性再分為內、外兩個類別(參見圖 5-2)。參照架構的區隔主要希望讓幼兒園教師

能有意識的省思這些可能的影響因素，並檢視這些因素對自身決策行為的影響，避免決策過程混雜而矛盾。

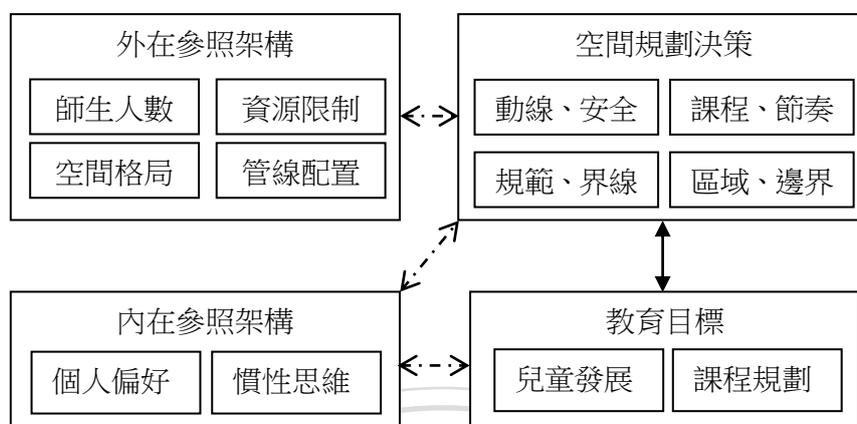


圖 5-2 華德福教室空間規劃決策之參照架構

如前文所述，幼兒園教師之教育決策思維，容易不自覺的套用過去的慣性思維，抑或是受到個人偏好的影響，但就實際的教育作為而言，受到這些因素影響不見得是不好的，因為過去的慣性思維與作法必然有其可參考的價值，而個人偏好反映教師自身特質，也會因此帶來獨特的教育觀點，但須避免的是無意識而便捷的決策判斷，因此藉由內在參照系統的區隔，能協助教師有意識檢視個人偏好與慣性思維，讓這兩個影響因素成為教師的參照依據，而非便捷的判斷途徑。另外，外在參照系統列舉的是教室空間中的現實條件，是教師在空間規劃時必然會考慮的因素，但這些因素也可能會混淆空間規劃的決策目標，而使得空間規劃之目的僅只於滿足現實條件，而忽略了空間規劃需實踐教育目標，因此亦主張將之區隔作為空間規劃時的參照依據，藉此釐清空間規劃與教育目標之間的考量因素，希冀縮小決策行為中的偏誤，以下逐一說明兩個參照系統之內涵，再闡述教育目標與空間規劃決策。

1. 內在參照架構

- 意識教師自身偏好的影響層面：教師的個人偏好通常自己是隱而不察的，但個人偏好對教室空間乃至於教學行為都有影響，也必然會對幼兒產生教育作用。因此，教師應盡可能察覺自己的偏好為何，以及偏好在教學場域中有哪些影響的層面，試圖回溯自身的生命經驗，將自己的喜惡記錄下來，在每一次做空間規劃時參照自己曾經的選擇與判斷，誠實的檢視自己的偏好所影響之層面，觀察自己的情緒、語言與行為傾向，並檢視對幼

兒與他人的影響，而關於教師如何理解自身與幼兒的身體行為，我認為可參考法國現象學者 Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)之論述，Merleau-Ponty 認為身體含有無法分離的雙重意義，在人與世界的關係上，身體同時扮演「能見」和「所見」，「能觸摸」與「被觸摸」的重複角色，在其《知覺現象學》一書中強調人是以行為方式行動於其中的「環境」，它是人的「視覺場域」，作為視覺場域的這個世界一開始便與人的身體存在密切相連，生活環境不單提供純粹的印象，而是人連續不斷地既是在對待又是在知覺的、也一直暗示人的身體的一個綜合與整體結構。換言之，環境是一個富於意蘊與行動可能的型態，生活世界是「被」生活出來的世界，在知覺活動中的「身體」具有具體的「形式」、「姿態」，也就是一種作用性並具有形態的身體圖式(*bodily schema*)，「身體圖式」體現人在空間中的實際處境(宋灝，2009：98-99)。Merleau-Ponty 身體圖示之概念，可協助教師藉此觀點有意識的觀察自己與他人走路姿態之間的差異，覺察自己與他人話語表達的異同，留意一天作息中的內在感受，何時感到平靜愉快？何時感到焦躁不耐？這些練習與自我觀察，可以幫助教師更清楚自身的處境，也更能意會到自己所造成的影響。

- 檢視教學中的慣性思維：教學中的慣性思維可能是場域中奉為主臬的指導原則，也可能是不知緣由的傳統慣例，這些廣為流傳並普遍被接受的慣性思維，必然有其重要的存在原因與教育意涵，思維本身是中性的存在，但「慣性」可能帶來無意識且僵化的影響，倘若教師不知道思維與作法在教學現場中的意義，就可能對其教育目標造成矛盾。因此，逐一檢視並記錄下教學中的慣性思維，對教師是很好的參照依據，不但可以更深入理解這些思維中的意義，也可以將之轉化為更符合教學現場當下所需的樣貌。

2. 外在參照架構

相較於內在參照架構隱晦不清的狀態，外在參照架構有其客觀而真實的樣貌，例如師、生人數必然是決定教室內桌椅、遊戲素材、物件數量的重要依據，場域中的資源限制是空間規劃的理性客觀條件，教室空間規劃與形塑通常會在有限的預算與時間內進行，空間格局與管線配置是教室空間的物理條件，通常也不容易改變，將這些客觀條件與限制清晰的列舉出來，主要是看到教室空間規劃時的基礎條件，在這樣的基礎條件之下，空間規劃的目的仍然是實踐教育目標，而非迎合於空間的條件與限制。

3. 教育目標

幼兒園的課程規劃已大致決定了幼兒在場域中的空間經驗類別，朝露班的課程規劃提供大量的幼兒自主活動與生活轉銜活動經驗，意即幼兒園課程規劃中大部分屬於個別性的活動經驗，團體性的活動經驗約佔 12.6% (參見表 4-4)，這樣的課程規劃鼓勵幼兒自主探索，也是大多華德福幼兒園所採行的課程形式，但應進一步探究課程規劃與幼兒發展的關係，大致而言，幼兒自主的活動經驗鼓勵個別性的發展，而教師主導的活動經驗鼓勵團體參與合作，這兩個類別的活動是互相平衡而互補的，教師應透過觀察幼兒的發展樣貌，思索課程規劃的安排與比例，避免無意識的慣性思維與作法。亦應將生活轉銜活動納入正式的課程規劃中，生活轉銜活動是為了照顧自己、關照他人也照顧空間，這個過程是很好的生活典範學習過程，應避免無意識的倉促與混亂，適度而有意義的失序與混亂，並從中創造真實的生活與工作經驗。

4. 空間規劃決策

空間規劃最主要的目的就是支持教育目標的實踐，如前述，空間中的區域與邊界形塑幼兒自主活動的空間行為，課程中的規範與界限引導教師主導活動的空間行為，動線與安全是為了實踐課程與節奏的設計，而參照架構是作為空間規劃的參考，空間規劃與教育目標的連結越緊密，教師就無需使用大量的規範及語言限制幼兒行為，而更能允許幼兒嘗試與碰撞。

二、定期檢視與評估

教室空間定期評估的時間基本上可以學期為基礎，華德福幼兒園多是混齡的班級結構，課程雖然多以季節為設計架構，但大多依照台灣的學制區分為上學期和下學期，通常在上學期期初，班級中會有較多新生，經過一學期的相遇與碰撞，教師應可對班級狀態有基礎的觀察與理解，也可評估期初的教育目標與教學實踐間的差距，因此這時很適合重新檢視與評估教室空間，可以藉由調整教室空間，使其更符合班級狀態以及教學需求。而下學期期末，大班生已經準備畢業，新學年的新生面談與編班也告一段落，這時可回顧過去一年的經驗，重新評估新學年的空間規劃，藉由準備教室空間也準備自身，這些關照教室空間的行為與意念，對幼兒與教師會帶來真實的力量。生命透過空間交織相遇，生命的發展與學習都在空間中，平凡無奇的空間是如此重要、熟悉而複雜，教室空間包含了時間、關係、思考、情感、行為、語言、物件與記憶等諸多面向，它是複雜而不斷變化的存在，它透過各種方式映照、記錄著生活其中的人們，教

師的意圖與觀點會以各種形式顯現在教室空間，空間的變與不變或許是反應教師的堅持與創意，也反應教師對班級幼兒的理解及關照，教師對於教室環境細緻的照顧與留心，也是教師不斷自我教育的過程，而這個過程，也成為幼兒教育中明確可模仿的生命姿態。

第四節 再思幼兒園教師空間意象之教育意涵

「教室空間」是幼兒園教師企圖建構與創造給幼兒活動學習的空間，同時也是存在於社會文化脈絡的空間，為進一步討論教室空間在場域中之教育意涵，我援引 1974 年社會學者 Lefebvre 在《空間的生產》中的觀點，作為本研究延伸討論之起點。Lefebvre 認為空間是人類生產活動的結果，其代表著某一種型態的社會生產關係，可分為空間實踐(spatial practice)、空間再現(representations of space)以及再現空間(representational spaces)三元空間概念(施少棠，2013：72)，「空間實踐」指的是物質的空間，是人類物質實踐活動的行為及成果，也是人類創造、使用和組織空間的方式，並且表現在可由人類所直接觀察到、認知到、測量到的物質環境中。幼兒園教室的格局、物件與活動行為是教室空間的物質前提，教師與幼兒藉此辨認、觀察教室空間。而空間實踐也是空間再現和再現空間的物質前提；「空間再現」是指精神的空間，意指一種概念化的空間想像，是人們對空間的自我意識和主張，空間再現同時也是一種具有支配性質的空間，通常會由一套社會關係和理念體系來指導，是構成知識權力的空間。以研究場域而言，學校的慣性作法以及教師的教育意圖、個人偏好與決策行為即為概念化的空間，它展現的是教師的自我意識與主張以及社會環境的理念體系；「再現空間」則是社會的空間，從屬於空間再現，包含人類全部的個人生活與社會生活，是經由相互連結的各種符號、文字與代碼所建構的空間，再現空間是人們真正生活在其中的空間，是一種人們實際體驗的空間，實際的教室空間由既有空間限制、學校的文化環境與師生共構，其中包含了區域與邊界所代表的空間符號，也有課程規範與行為界線的共同約定，幼兒與成人、個人與團體的生活總合等多重面向，交織共構成為教室空間的再現空間。

英國社會學者 David W. Harvey(1935-)進一步延伸其論述觀點。Harvey 認為 Lefebvre 的觀點是一種互相牽制、互相矛盾、同時存在並同時運作的交錯關係，應該保持三者之間的辯證張力而不是特別專注或突出某個空間。2006 年他在《全球資本主義的空間》提出另一個空間觀

察的維度：絕對空間(Absolute space)；相對空間(Relative space)和關係空間(Relational space)，「絕對空間」是指先驗性且固定不變的。教室空間的絕對性，就像堅實的混凝土與沉重的流理台，在空間中傳遞穩定、不變而堅實的特質，讓我們感受到空間物件擁有的結構性，我們可以藉此將空間分類並予以個別化。「相對空間」則可理解為事物與事物之間的關係，在時間中理解空間，空間與物件的意義取決於相對性的關係。而教室空間的相對性，就像相同的兩用椅，在自由遊戲時或是水彩活動時具有完全不同的空間意義。另一種意義的相對空間觀，Harvey稱之為「關係空間」，是指空間包含在物體中，時間與空間無法存在於事物過程之外，也就是說物體自身包含也呈現與其他物體的關係，如同教室中的水壺與水杯，它是裝水的用具，同時也是連結室內外活動的轉銜物件，藉由裝水、倒水、喝水與清洗水杯，水壺與水杯彼此相關並產生意義，也與空間中的存在產生關係。

Harvey 結合絕對空間、相對空間和關係空間感知的存在論，以及感知(空間實踐)、構想(空間再現)和生活(再現空間)的認識論，形成「空間性的一般矩陣」(參見表 5-2)，他主張空間本身既不是絕對的、相對的或是關係性的，它可以視情況而定，成為其中一種或是同時是全部，他也主張空間實踐(經驗)、空間再現和再現空間等三個範疇，不能視為階層性的排序，而是保持辯證張力，強調物質經驗、再現方式和心理情感之間的相互建構。

表 5-2 一般性的空間矩陣

	空間實踐 (經驗的空間)	空間再現 (概念化的空間)	再現空間 (生活的空間)
絕對空間	牆、橋、門、階梯、地板、天花板、街道、建物、城市、山陵、大陸、水域、領土的標誌、實際界線與障礙、門禁社區等。	地籍與行政區圖；歐洲幾何學；風景描述；監禁、開放空間、區位、定置和位置性的象徵；(相對容易的命令與控制)－牛頓與迪卡兒。	圍繞著壁爐的滿足感；封閉導致的安全感或監禁感；佔有、命令與支配空間的權力感；對於「範界以外」他者的恐懼。
相對空間	循環與流動的能量、水、空氣、商品、人群、資訊、貨幣、資本；摩擦力作用下長距離的加速與縮減等。	主題性與地誌學地圖(例如倫敦地鐵系統)；非歐式幾何和地誌學；透視畫；情境知識、運動、移動能力、位移、加速、時空壓縮和展延的象徵；(命令與控制困難，需要更複雜的技)－愛因斯坦與黎曼。	時間來不及去上課的緊張；進入未知所在的害怕；交通堵塞時的挫折感；運動、時空壓縮、加速時的緊張或愉悅。
關係空間	電磁能量流與電磁場；社會關係；地租與有經濟潛力土地；高度污染區；能源潛能；隨風而來的聲音、味道和感覺等。	超現實主義；存在主義；心理地理學；網路空間；力量與權力內化的象徵；(指揮與控制極度困難)－萊布尼茲、懷海德、德勒茲、班雅明。	視域、幻想、慾望、挫折、記憶、夢想、幻象、心理狀態(如廣場恐懼症、暈眩、幽閉恐懼症)。

(資料來源：王志弘，2009：10)

「空間的一般矩陣」概念提供多重面向以及深度理解的視角，它將人類社會中各種實體與抽象的空間型態、性質與關係含括其中，讓我們有另一個視角再重新思考幼兒園教師的空間意象。環境中的「空間意象」如同鏡中影像，它映照呈現人的概念、思想、意圖與感受，它反射紀錄空間經驗的過去、現在與未來，鏡像如實地映照任何來到面前的事物。空間矩陣有如映照空間意象的多面鏡，以下藉由 Harvey 的空間矩陣論，繪製朝露班教室的空間矩陣表(參見表 5-3)，藉此再思華德福幼兒園教室空間規劃之教育意涵。

表 5-3 朝露班教室空間矩陣表

	經驗的空間	概念化的空間	生活的空間
絕對空間	牆、門、遊戲素材 櫃子、桌椅、藝術材料動線、格局、區域	空間規劃 物件選擇 氛圍營塑	空間生活
相對空間	行為(付出接受、傳遞接收、遊戲經驗) 聲音(語言、旋律)	行為界線 班級作息表 園所行事曆	活動(互動) 生活
關係空間	家校關係、鄰里關係 親師生、主管機關 社會文化、生態環境	成人的典範 共同約定 分工方式	關係(連結) 生活

幼兒園教師的空間意象是多重交疊的，存在著彼此相對、關聯的樣態。「生活的空間」在每日的教學活動中不斷再現，由師生與環境共同建構而成，是經驗與概念交織的空間，也是教師可以重複觀察自省的空間；而「概念化的空間」則包含了教師的空間規劃概念、教育意圖、個人偏好與社會關係，這個領域呈現教師與世界的關係，也呈現教師對班級的教育圖像；「經驗的空間」則可以列出實際的物件、人、事件以及相互的關聯性，這可以描繪經驗中的空間圖像。在朝露班教室空間的矩陣中，經驗的空間中的絕對空間層次所呈現的是以「物件」為架構的世界，相對空間的層次則呈現「聲音」與「行為」為架構的世界，而關係空間的層次則呈現「人」與「關係」為架構的世界。「概念化的空間」中的絕對空間層次則是涉及「空間規劃」、「物件選擇」和「氛圍營塑」，相對空間層次則涉及「行為界線」、「作息安排」和「園所的生活」，而關係空間層次則是「行為典範」和「生命關係」，最後，「生活的空間」混和了經驗與概念的空間，它是產生生命意義的場域，生活的空間涵蓋不同層次的生活感受，也可以說是每個個體對於其生活的個別評論，它們將逐漸累積堆疊成為個人傾向，成為生命個體的一部分。空間意象呈現教師與世界的關係，也是教師之世界觀的空間縮影，而此空間也成為形塑幼兒人格特質的

環境，此為空間意象的教育意涵之一。

教室空間是幼兒在幼兒園生活經驗的基礎條件，藉由空間物件、活動安排以及典範關係，空間意象決定幼兒擁有甚麼樣的「身體經驗」。在華德福教育的論述中，幼兒的「身體經驗」是重要的生命經驗，也是兒童進入世界而成為獨立個體的要件，Steiner曾談到兒童是通過走路 (Walking)、話語 (Speaking) 與思考 (Thinking) 逐漸成長並步入世界，強調身體的活動經驗是兒童認識世界的第一步，兒童需擁有在空間中移動的經驗，才有可能藉由語言來表達自己的經驗與感受。奧地利兒科醫師Karl König在《The First Three Years of the Child》也強調「學會走路」⁴兒童才有能力將自身與環境分離，在空間中自由探索是學會話語的基礎條件，因為話語的發展在於對物件與環境命名，唯有在區分自身與環境的前提下才有可能對環境命名 (Pietzner, 2004: 33)。「König認為身體經驗以及語言發展的過程，是兒童思考能力萌芽的要件，此論述可驗證於當代研究案例，美國兒童精神科醫師Bruce D. Perry(1955-)在《The boy who was raised as a dog》一書中，收錄了許多悲傷的兒童精神障礙案例，其中描述一位從11個月大開始就被關養在狗籠的男孩，因為照顧者只知道餵食、換尿布以及定時帶他出來玩，在嚴重缺乏互動經驗的教長狀態下，男孩的語言與行為互動與同住的狗相同，期間照顧者多次帶男孩到診所檢查，都被判斷是發展緩慢或認知障礙，直到6歲才被發現是生活經驗極度貧乏，最後在Perry醫生的團隊協助下，從眼神的接觸開始到身體的接觸經驗，男孩才慢慢開始意識到人類互動的意義，漸漸理解語言表達並與世界建立連結 (Perry & Maia Szalavitz, 2017: 137-170)。因此，教師的空間意象如何支持幼兒的身體、語言與思考的連結與發展，可以是空間意象的教育意涵之二。

以前的孩子 真的會像在家一樣 然後他們會有角色的扮演 會有爸爸 會有媽媽 小孩會有 baby 他們會去做餵食的動作 可是 現在現在 你看到的是 那一個廚房已經變成餐廳 對 它比較多的功能是屬於餐廳型 然後孩子會把砧板 變成變成一個菜單 (SF, 266-270)

「以前的孩子」和「現在的孩子」常是老師討論的話題，通常這個「以前」大概是10年左右的時間，「以前」與「現在」的改變不僅止於幼兒，也源自於家庭以及社會環境，家庭型態

⁴ Karl König(1902-1966)奧地利的兒科醫生，1927年於維也納大學醫學系畢業，畢業後在Ita Wegman(1876-1943)的邀約下於研究機構工作，1940年成立第一個Camphill社區，成為全球Camphill運動之開端。

變遷對於幼兒教育的影響，也一直是當代幼兒教育重視的議題之一。在研究場域中，這些影響與轉變可透過自由遊戲觀察到，例如越來越多幼兒的遊戲情境是在餐廳或早餐店，幼兒的遊戲反映其生活經驗，與過去相比，現在較多家庭傾向外食，而這兩者所提供的生活經驗是截然不同的，在家準備晚餐的過程涵蓋豐富的生活面向，例如到市場與鄰里互動，討論家人喜歡或合適的食材，談論這個季節盛產的蔬菜，經驗各種食材清洗與烹飪方式，一起擺盤、整理、清洗和收納等等，這些豐厚的生活經驗包含物件的形式、工作的次序、情感流動、社會關係以及四季流轉等等，但外食的經驗大多是點菜、用餐、打包與結帳，家庭關注的重點在於哪間餐廳好吃、CP質高不高或是有沒有停車位等等。除了遊戲中的角色與情境的轉變，過去幼兒的遊戲圖像也比現在豐富許多，例如過去扮演蛋糕師傅的幼兒具有細緻的裝飾與擺盤能力，每一個蛋糕都可以有不同的層次與造型，但是現在的幼兒所製作的每個蛋糕的造型幾乎是一樣的。還有過去常觀察到幼兒使用繩結或布幔打結編織，即使手指的精細動作與力氣不足，也多願意努力重複的練習與嘗試，但現在打結編織的遊戲很少出現，也呈現幼兒的精細動作與專注力不如過去。再者是過去的幼兒之遊戲型態多元，遭遇衝突時易彼此調整並重新遊戲，面對衝突狀態的轉化方式比較多，但現在的幼兒遊戲時比較傾向固定的模式，也比較依賴老師的協助引導。這些種種關於「以前」與「現在」的討論，都反應了生活經驗的差異。依據國家發展委員會2017年所委託的研究計畫顯示，台灣長期呈現「小家庭化」或「核心家庭化」的趨勢，根據2010年普查資料顯示，有54.6%屬於核心家庭，而單人家戶比重已超過1/5，由於無子女與家庭生命週期老化，推估未來「夫妻兩人家庭」與「三代家庭」的比重會不斷攀升，而單親、隔代與單人家家庭的數量會大幅成長(陳信木，2017：131-132)，這些改變是當前幼兒教育需要面對的議題之一，家庭結構與生活經驗息息相關，教師空間意象的落實是幼兒在校生活經驗的基礎，而其如何回應當前幼兒的生活環境，為空間意象的教育意涵之三。

有鑑於以上的論述，教師的空間意象是形塑幼兒人格的環境要素，也是支持幼兒身體、語言與思考發展的要件。在當今家庭社會結構變遷的狀態下，兒童的生活經驗越來越貧乏，兒童的生活充滿了「乖乖坐好」、「不要亂碰」、「用眼睛看就好」等等的叮嚀，特別是在都會地區，越來越多的智慧型家電，使得兒童缺乏身體的勞動經驗，缺乏自由的探索碰觸經驗，也缺乏成人的家庭勞務典範，家庭生活變得快速、簡化而失去過程，當生活中的事物無法碰觸也無須經

驗，這塑造了甚麼樣的人格形塑環境？當成長過程中所有的麻煩、不確定與未知都被移除了，幼兒如何有足夠的經驗發展自身？當家庭生活逐漸失去生活內涵，工作忙碌的家長亦無暇照顧幼兒，學前兒童在幼兒園的時間越來越長，許多幼兒每天三餐都在幼兒園或安親班，從早到晚、全年無休認真無比，回到家庭只剩下洗澡、睡覺，幼兒園幾乎是其兒童全部的生活經驗，因此，當今幼兒園背負更重要的責任，應思考如何提供更豐富而細緻的生活經驗，讓兒童有更多元而富有生命意義的身體經驗，包括：準備餐點、清洗被單、室內外的清潔工作、照顧動物與植物等工作，將這些工作納入課程規劃，生活中的工作有豐富的身體經驗，透過這些經驗的體驗與堆疊，可以豐富語言與詞彙的意義，讓兒童對於「蝸牛」的認識不只是緩慢有殼的腹足綱生物，而是在下雨時看到牠爬到樹上，在遊戲時發現牠喜歡吃嫩葉，在照顧菜畦時發現牠特別愛吃我們種的青菜，觀察牠爬行時如何伸長脖子又留下黏黏亮亮的痕跡，透過身體經驗，兒童除了「知道」也多了一分「認識」，透過身體經驗，我們能夠付出、給予並與世界連結，這些經驗帶來立體、多重的世界觀，而不僅止於平面、整理過的知識。借用 Merleau-Ponty 對身體圖示的描繪，兒童身體的「姿態」與「形式」是否訴說著兒童實際的處境？肩膀內縮、頸肩高聳、脖子前傾、蹦蹦跳跳、用腳尖走路或是腳步沉重，兒童的身體姿態豐富多樣而獨特，這些身體圖式是否顯現他們與世界的關係呢？兒童是人類社會的未來，兒童教育真實的形塑未來的世界，我們與世界的關係是直接深刻的生命示範，當今人類社會的共通議題：氣候變遷、土地關係、食物生產、社會環境、貧富差距等等，都在訴說著不同層面的「我」與「世界」，而「被我們生活出來的空間意象」就是訴說這個關係的語言。

第六章 研究歷程回顧

關於空間意象的研究已經接近尾聲了，對於以民族誌為取向的研究，田野研究者的立場與觀點還想有特別的說明。在本章中我將藉由研究歷程的回顧，說明研究者與研究場域的相對立場與關係，並討論研究者處理研究資料的歷程。

「幼兒園教師的教室空間意象」是本論文的研究題目，也是研究得以開展的前提與基本立場，這個立場主張無論幼兒園教師是否理解何謂空間意象，這個意象必然會以某種形式存在於教師的內在並影響教室空間，在此研究立場下，我展開相關文獻與研究的探討，希望建立本研究的立論基礎，而我所探討的大多是環境心理學的相關論述，著重在空間元素與行為之間的關係研究，在本研究結論中歸屬於感知意象的層面，立論基礎中對於建構空間意圖之論述較少著墨，但在資料解析時，耗費許多篇幅探討教師如何建構空間，並發現影響教師建構的諸多要素，這是在資料解析的過程中漸漸浮現出來的概念。回顧研究的歷程，這是一個不斷來回辯證的過程，讓研究觀點在文獻論述與資料解析中經過驗證與澄清，在此過程中，研究者對於資料選擇與立場陳述有顯著的影響，因此，以下先剖析我在研究場域的身份與影響，再分別說明資料處理與推論的歷程。

一、田野研究者的身份與立場

在研究開始進行以前，我就已經是研究田野中的家長與管理者，於公於私，我都希望能藉此研究對研究場域有所貢獻。於是我毫不猶豫地選擇以此作為研究田野，而我的身份亦影響本研究的各個層面，從產生研究動機到形成問題意識以及資料採集，管理者的角色讓我能夠輕易取得內部的資料，也讓我不能不斷的重回現場觀察，但是對於要如何處理、描述與詮釋所採集的資料，在過程中有許多層面的考慮與掙扎，尤其是當我發現所採集的資料可能呈現研究場域的缺失或不足時，管理者的身份讓我思考是否要隱藏此資料；但另一方面，我也希望研究成果對於現場教師有實質的助益，隱藏資料的真實性或許是保護場域與教師的方式，但也可能造成研究流於表面或是脫離實際脈絡，而充分的揭露與描述可能是幫助研究場域教師自我突破的途徑，在此同時，我也須隨時留意自己是否過度解讀或詮釋資料，造成個人觀點凌駕於資料之上。這些在研究過程中的顧慮與考量，促使在整個過程中提醒自己需要不斷轉換視角與心態，在尊重

個人隱私與學術倫理的規範下，充分而客觀的揭露與描述相關資料，跳脫管理者與家長的觀點，盡可能以研究者的角度詳實描繪研究場域。

二、研究資料的處理

「幼兒園教師的教室空間意象」是無法直接觀察與描述的研究對象，在研究中我透過空間行為觀察以及教師訪談資料，將空間中的影像與聲音紀錄下來，再將這些紀錄文字化，試圖抓取行為與言談背後那無法直觀的「意象」。在採集的資料中，錄影資料與敘述訪談資料花費最多時間處理，由於錄影影像資料呈現的向度很廣，甚至可以依此進行特定幼兒的個案討論，其中也包含許多較為隱私的畫面，為保護研究場域中的幼兒與教師，決定呈現書面的文字記錄，只摘要與研究題目相關的訊息，而不使用影像資料作為附件。觀察錄影資料的過程中，幼兒的空間活動行為給我許多省思，由於幼兒的語言能力有限，敘說語料較缺乏結構與脈絡，但幼兒的行為與身體姿態是具體可描述的，這是值得進一步探討的領域；另外需要特別說明的是透過敘述訪談所採集的教師的生命史，該資料解析的過程藉由訪談語料分段與詮釋，試圖將敘說語料意義化與概念化，進而提出與研究主題相關的論述，如空間偏好、意象經驗與內在圖像等等，由於其中有我的選擇與詮釋觀點，因此當敘述訪談的解析完成之後，我將描繪與詮釋的文本寄給受訪教師，說明描述的方式與詮釋的觀點，得到兩位老師的認可時，表示資料詮釋與呈現並未背離受訪者的本意，對我不無鼓舞。

三、研究資料的推論

研究資料由具體可記錄的現象推論到抽象的概念，歷經資料採集、文字化、描述、分類與詮釋的過程，推論過程除了參照研究方法與步驟之外，也帶有我的經驗與判斷，特別是關於教師意象與意圖的推論，其中可能參雜我對於該教師既有的經驗與印象，進而影響資料推論的描述方式。文字化的過程即是資料推論的開始，雖然逐字稿盡可能還原受訪時的語料，但仍無法完整記錄訪談時的互動方式與眼神表情，雖然藉由逐字稿中所使用的詞彙或可分析訪談情境，但此面向的解析多與研究主題無關，不會在資料解析的過程中特別描述，因此不容易呈現研究者與受訪者的關係，另外由於採集語料經常是冗長且龐雜，研究者需要選擇、摘要並整合語料，以形成符合研究旨趣的論述，因此從語料的選取、分類並形成論述的過程，必然混雜研究者之主觀感受與意圖，因此在語料分析中特別需要藉由充分、具體語料支持研究推論。

參考文獻

中文部分

- 王建雅、陳學志 (2009)。腦科學為基礎的課程與教學。教育實踐與研究，第22 卷第1 期，139-168。
- 王志宏(2009)。多重的辯證—列斐伏爾空間生產概念三元組演繹與引申。地理學報，第55期，1-24。
- 王應棠(2009)。棲居與空間—海德格空間思維的轉折。地理學報，第55期，25-42。
- 宋灝(2009)。哲學、人文與世界—論述梅洛龐蒂思想中「藝術」與「世界風格」。國立政治大學哲學學報，第22期，83-122。
- 危正芬(譯)(2016)。環境心理學(原作者：Frank T. McAndrew)。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 李慧芳(譯)(2017)。色彩有個性：人智學色彩經驗方法學的獻禮(上冊)(原作者：Elisabeth Wagner-koch & Gerard Wagner)。台中市：穀雨印務社。
- 林徐達 (2011)。論地方知識的所有權與研究職權：從詮釋人類學的觀點省思 Lahuy 的「論文返鄉口試」。臺灣人類學刊 9 (1)：147-185。
- 芮虎、李澤武、廖玉儀 (譯)(2014)。作為教育學基礎的人的普遍智識(第1版)(原作者：Steiner, R.)。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。(原著出版年：1992)
- 周怡伶、段慧瑩 (2009)。許幼兒一個美好的環境:幼兒園中介空間初探。幼兒教保研究期刊，3，75-90。
- 周淑惠 (1997)。幼兒教師之教學信念與行為研究。國科會專題研究計劃成果報告。NSC84-2411-H134-005。
- 幸曼玲、周于佩 (2017)。幼兒園教保活動課程大綱的實踐——一位輔導訪視人員的觀察。教科書研究。第十卷 第三期(2017年12月)，101-131。
- 吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩(2010)。錄影分析在教育研究的應用。教育科學研究期刊，第五十五卷第四期，1-37。
- 吳平平(譯)(2012)。心靈的色彩：華德福學校的繪畫課(原作者：Dick Bruin & Attie Lichthart)。北京市：河北教育出版社。
- 吳榕椒、張宇樑 (2008)。當「神經科學」遇上「幼兒教育」—省思與重現幼兒教育課程與教學之理路。幼兒教保研究期刊2008 創刊號，49-66。

- 倪鳴香(2003)。童年的蛻變：以生命史觀看幼師角色的形成。**教育研究集刊**，第50輯第4期，17-44。
- 倪鳴香(2004)。敘述訪談與傳記研究。**教育研究月刊**，118期，26-31。
- 洪貴真(譯)(2003)。**人類行為與社會環境**(原作者：Vimala Pillari)。臺北市：洪葉文化事業有限公司。
- 胡家璇(譯)(2014)。**城市的意象**(原作者：Kevin Lynch)。臺北市：遠流出版事業股份有限公司。
- 胡令珠(譯)(2013)。**華德福幼兒教育的理論與實踐**(原作者：姜仁九、崔景)。新北市：光佑文化事業股份有限公司。
- 施少棠(2013)。**大衛·哈維的新帝國主義「空間」研究**(博士論文)。取自
<http://etd.lib.nsysu.edu.tw/ETD-db/ETD-search-c/getfile?URN=etd-0310113-215831&filename=etd-0310113-215831.pdf>
- 高翠霞(2011)。**環境與學習行為**。**國家文官學院T&D飛訊**，第117期，1-18。
- 陳淑琴(2007)。**幼兒教師主題教學信念與教學行為之研究**。**臺中教育大學學報：教育類**，2007年，21(2)，27-52。
- 陳信木(2017)。**我國家庭結構發展推計**。國家發展委員會委託研究期末報告(編號：NDC-DSD-105-007)。臺北市：國家發展委員會。
- 黃美瑛(1995)。**意象：幼兒教師實際知識的運作之研究**。屏東市：睿煜出版社。
- 黃淑貞(2006)。**以石傳情～談廟宇石雕意象及其美感**。臺北市：國立臺灣藝術教育館。資料來源：http://ed.arte.gov.tw/ch/Book/content_1.aspx?AE_SNID=1510
- 黃琬敦、倪鳴香(2008)。**宗教經驗與職涯變遷歷程之探究：以一位幼教老師為例**。**應用心理研究**，39，59-93。
- 黃彥文(2016)。**發現課程與教學交互具現的「第三空間」：一種「身體圖式」取徑的美學探究**。載於亞太美感教育實驗工作室主編，**這樣，美嗎：美感教育在臺灣**。
- 曾淑賢、劉凱、陳淑芳(譯)(2010)。**人類發展生態學**(原作者：Urie Bronfenbrenner)。臺北市：心理出版社。
- 湯志民(2004)。**幼兒學習環境設計**(第二版)。臺北市：五南。
- 湯志民(2006)。**學校建築與校園規劃**(第三版)。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 張盈堃(譯)(2008)。**兒童的田野工作**(原作者：Robyn M.Holmes)。台北市：心理出版社股份有限公司。

- 張芬芬 (2010)。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。《初等教育學刊》，第三十五期，87-120。
- 蔡慈皙 (譯)(2014)。《華德福教育之父：魯道夫·施泰納》(原作者：Christoph Lindenberg)。新北市：心理出版社股份有限公司。
- 滴水 (譯)(2015)。《從靈性科學觀點看兒童教育》(第1版)(原作者：Rudolf Steiner)。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。(原著出版年：1992)
- 劉禧琴、吳旻芬 (譯)(1997)。《日本華德福幼稚園》(原作者：高橋弘子)。新北市：光佑文化事業股份有限公司。
- 賴怡樺、林水波、陳敦源(2018)。行為主義導向的公共政策研究：以政策工具「推力」為核心的初探。《行政暨政策學報》，第六十七期，1-37。
- 鄧麗君、廖玉儀 (譯)(2017)。《邁向健康的教育》(原作者：Glockler, M.、Langhammer, S.、Wiechert, C.)。瑞士 多納赫：歌德館。(原著出版年：2006)
- 鄧麗君(譯)(1998)。《幼兒的工作與遊戲：德國華德福幼稚園教學實務》(原作者：Freya Jaffke)。新北市：光佑文化事業股份有限公司。
- 聶筱秋、葉冠伶 (2003)。《環境心理學》(原作者：Paul A. Bell, Thomas C. Greene, Jeffery D. Fisher, Andrew Baum)。新北市：桂冠圖書股份有限公司
- 謝美香 (2006)。由家庭生態系統理論探討家庭壓力管理。《網路社會學通訊期刊》，第52期。資料來源：<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/52/52-47.htm>。

英文部分

- Anne Vernez Moudon (2000). Proof of Goodness: A Substantive Basis for New Urbanism. *Places*, Vol 13(2) : 38-43.
- Bruce D. Perry & Maia Szalavitz(2017). *The boy who was raised as a dog*. **Hachette Book Group**. New York.
- Carlo Pietzner (2004). *The First Three Years of The Child*(original : Karl König). **Floris Books**, Edinburgh,UK.
- Charles C. Bohl (2000). New Urbanism and the City: Potential Applications and Implications for Distressed Inner-City Neighborhoods. **Housing Policy Debate**. Vol11(4) : 761-800.
- Elisabeth V. Grunelius(1996). *Early Childhood Education and the Waldorf School Plan*. **Rudolf Steiner College Press**. New York.
- Gunther Hildebrand (1998). *The Need for Rhythm Studies in Anthroposophic and Goethean Science*. **When Healing Becomes Educating**. Vol1:89-102

- Huberman, Michael (1989), *The professional life cycle of teachers*. Teachers College Record, Vol 91(1), 31-57.
- Harry, Collison (2009). *Colour* (original : Rudolf Steiner). Retrieved from http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA291/English/RSPC1935/Colour_index.html
- Howard, S. (2005). **The Beginnings of Our Waldorf Early Childhood Movement**. *Gateways:A Newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North America*, 49, 21-24.
- Howard, S. (2006). **The essentials of Waldorf early childhood education**. *Gateways:A Newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North America*, 51, 6-12.
- Lisa, D. M& Virginia, M (2007). *The Arts and Their Mission* (original : Rudolf Steiner). Retrieved from http://wn.rsarchive.org/Arts/GA76/English/AP1964/ArtMis_index.html
- Marilyn A. Read (1996). *The Impact of Space and Color in the Physical Environment on Children's Cooperative Behavior*. (Doctoral dissertation) Retrieved from <https://ir.library.oregonstate.edu/downloads/vd66w335b>
- Sampei Yamashita (2002). Perception and evaluation of water in landscape : use of Photo-Projective Method to compare child and adult residents' perceptions of a Japanese river. **Environment Landscape and Urban Planning** 62 (2002) 3-17.
- Terreni , L., & Pairman , A. (2001). *If the environment is the third teacher what language does she speak?* Retrieved from <http://spotidoc.com/doc/741536/if-the-environment-is-the-third-teacher-what-language-doe>

附錄一、研究訪談同意書

首先感謝您願意參與本研究。我是國立政治大學幼兒教育研究所的研究生林尚頤，目前在倪鳴香老師的指導下進行碩士論文研究，在此之前先向您說明研究目的與研究程序，在正式進行訪談前，您可以詢問任何問題。

本研究之研究題目為「**幼兒園教師教室空間意象之探究—以宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園為例**」，以「**幼兒園教師的教室空間**」作為研究的焦點場域，幼兒園教師的教室空間是幼兒學習環境中由教師主導的空間環境，本研究將透過田野資料採集、敘述訪談與結構訪談來蒐集研究資料，探究教師在教學中如何感知、運用與建構教室空間，從田野研究的視角對幼兒園教師與「**教室空間**」之關係進行更深刻的理解。

1. 訪談時間：約 1-2 小時。
2. 資料蒐集：為完整記錄訪談內容，訪談內容將全程錄音，並全部逐字謄寫成訪談稿，錄音資料僅供本研究使用，個人資料將予以改編或匿名。
3. 資料解析：資料解析詮釋後，會將書寫資料請您過目，讓您確認研究者所呈述與解析的內容。
4. 資料引用：在研究過程中，如對於研究或自身權益有任何疑義，您有權要求研究者做更詳細的說明，並有權終止研究者引用所蒐集的資料。

若您已經了解並同意本研究之相關內容與說明，亦理解訪談資料的運用及相關權益，請於下方簽名，誠摯感謝您的參與與貢獻。

受訪者：_____

研究者：_____

中華民國 年 月 日

附錄二、空間錄影影像檔案彙整表

日期	攝影機	檔案名稱
20190218	cam01	cam01-20190218-080001、cam01-20190218-090125、cam01-20190218-100250、 cam01-20190218-110415、cam01-20190218-120539、cam01-20190218-130704、 cam01-20190218-140829、cam01-20190218-150953
	cam02	cam02-20190218-080002、cam02-20190218-090126、cam02-20190218-100251 cam02-20190218-110416、cam02-20190218-120540、cam02-20190218-130705 cam02-20190218-140830、cam02-20190218-150954
20190219	cam01	cam01-20190218-161118、cam01-20190219-081244、cam01-20190219-091409 cam01-20190219-101533、cam01-20190219-111658、cam01-20190219-121823 cam01-20190219-122030、cam01-20190219-132155、cam01-20190219-142320 cam01-20190219-152444
	cam02	cam02-20190218-161119、cam02-20190219-081244、cam02-20190219-091408 cam02-20190219-101533、cam02-20190219-111658、cam02-20190219-121822 cam02-20190219-122032、cam02-20190219-132157、cam02-20190219-142321 cam02-20190219-152444
20190220	cam01	cam01-20190219-162609、cam01-20190220-082734、cam01-20190220-092859 cam01-20190220-103023、cam01-20190220-113148、cam01-20190220-123313 cam01-20190220-133437、cam01-20190220-143602、cam01-20190220-153726
	cam02	cam02-20190219-162609、cam02-20190220-082734、cam02-20190220-092859 cam02-20190220-103024、cam02-20190220-113148、cam02-20190220-123313 cam02-20190220-133438、cam02-20190220-143602、cam02-20190220-153726
20190221	cam01	cam01-20190220-163851、cam01-20190221-081412、cam01-20190221-091537 cam01-20190221-101701、cam01-20190221-111826、cam01-20190221-121951 cam01-20190221-132115、cam01-20190221-142240、cam01-20190221-152405
	cam02	cam02-20190220-163850、cam02-20190221-081411、cam02-20190221-091536 cam02-20190221-101701、cam02-20190221-111825、cam02-20190221-121950 cam02-20190221-132115、cam02-20190221-142239、cam02-20190221-152404
20190222	cam01	cam01-20190221-162529、cam01-20190222-082654、cam01-20190222-092819 cam01-20190222-102944、cam01-20190222-113108、cam01-20190222-123233 cam01-20190222-133358、cam01-20190222-143302、cam01-20190222-153427
	cam02	cam02-20190221-162529、cam02-20190222-082652、cam02-20190222-092816 cam02-20190222-102941、cam02-20190222-113106、cam02-20190222-123230 cam02-20190222-133355、cam02-20190222-143303、cam02-20190222-153427