

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PHA1122087

學門專案分類/Division：人文藝術及設計

計畫年度：☒112 年度一年期 ☐111 年度多年期

執行期間/Funding Period：2023.08.01 – 2024.07.31

用藝術・做哲學・深化技術學習——以具身認知理論為基礎的教學設計及成效

評估

配合課程:藝術與身體知覺

計畫主持人(Principal Investigator)：林文琪

協同主持人(Co-Principal Investigator)：陳代樾、陳淑芬

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：臺北醫學大學／通識教育中心

成果報告公開日期：☐立即公開 ☒延後公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2024 年 09 月 20 日

計畫名稱： 用藝術・做哲學・深化技術學習——以具身認知理論為基礎的教學設計及成效評估

一、本文 (Content)

(一) 研究動機與目的 (Research Motive and Purpose)

為了解決高科技發展所造成的去人性化、去脈絡化及無身體化的醫療服務及教育現象，計畫申請者從 2019-2021 年連續執行教育部議題導向跨領域敘事力課群暨教師社群發展計畫，嘗試整合哲學、社工、諮商、舞蹈、表演藝術及醫療臨床教學專長的教師們，組織人性化的健康照顧之身體技術 (body techniques) 教學研發社群，立基新興的具身認知理論，研發融入具身敘事 (embodied narrative) 元素的健康照顧技術課群，提供縱貫通識、專業基礎課程及臨床實習，人性化的、情境化的具身學習課程，以有效提升健康照顧技術中的具身敘事力，含：(1) 身體覺察：對自身在情境中身體反應的內在覺察；(2) 具身同理：對情境中他人身體動作的觀察並從中理解他人內在的身心反應；(3) 身體的動態調節力：能在情境中動態調節身體以適切地回應他者；以及(4) 後設反思力：不僅習得技術，且能反思的學習經驗，知道自己如何學習 (林文琪，2022)。

本計畫課程：藝術與身體知覺，是前述工作後新開發的課程。邀請年輕的費登奎斯方法及接觸即興專家陳代越老師參與本校具身學習課程的研發，嘗試藉助費登奎斯方法善用語言引導及細緻的動作覺察，以及費登奎斯功能整合、接觸即興提供身體互動的身體練習元素，來規畫融入具身敘事元素的身體技術之具身學習課程，一方面擴散前期課程經營的經驗，另外增加課群的數量，以豐富健康照顧技術課群的基礎課程。

根本而言，所以申請本計畫的動機，有以下幾個面向：(1) 回應具身認知的研究發展，促進教學理論典範的轉移，嘗試開發整合藝術實作與哲學反思的具身學習課程，實現以一種通過直接參與身體經驗來構建知識 (Freiler, 2008) 的教學模式。(2) 在具身認知的理論下，重新思考技術的本質，重新理解技術教學，將技術習得視為是人與情境建立關係的過程，習得一種技術不是重複操作的過程，而是如何調動自己的身心與情境建立有意義關聯的過程，用哲學的語言說即是一個在世的的存在，在這個新的思維框架中，以臨床照顧技術為例，臨床照顧技術的習得本身是一個成為照顧者的過程，也是自我照顧的技術。希望可以在具身認知的理論觀點下，重建技術的學習即是培育人文的學習；技術的操作本身即是一個身體化、脈絡化、人性化的實踐；技術實作本身有其特殊的技術知識建構方式。(3) 引發學生及教學人員對技術觀及技術習得方法的後設反思，帶來教學觀、教育及學習行為的改變。

(二) 研究問題 (Research Question)

本計畫課程是「藝術與身體知覺」，是一門重新以具身認知理論為基礎，整合藝術實作、哲學反思來深化技術學習經驗的具身學習課程。

承繼具身學習課群的定義，將具身學習定義為一種通過直接參與身體經驗來構建知識的

學習方式，並與學科知識領域(例如，精神、情感、象徵、文化、理性)相聯繫 (Freiler, 2008)。本課程調整身心學技法的學習，進一步透過身體技術的特殊教學設計，引發實作者產生技術領域知識的參與式身體經驗，建構技術領域知識的前反思的、存在的源頭；更要協助學習者發展對自己參與其中的身體經驗進行多觀點探索，發展對身體、身體與環境互動經驗多元觀點的探索：含當下身體經驗的覺察 (mindfulness 或 awareness)，當下行動中的反思；也要發展行動後的反思，將當下自我覺察中的身體感受，行動中的默會知曉，在行動後將他們轉化為符號化的再現形式，創造個人知識的外化；並進而將個人反思所建構的個人化知識與學科領域知識相連結，擴張對自身身體經驗的理解。

本研究主要在蒐集參與本課程具身學習教學模式的學生反應，透過資料的分析以檢核及評估參與 112 學年度「藝術與身體知覺」課程學生在具身敘事上的學習成效，以作為新創課程設計持續改進的參考。

(三) 文獻探討 (Literature Review)

本研究計畫的課程設計，採取基於理論的課程設計，與本研究計畫課程設計相關的理論有：具身認知理論，身體學習理論，具身化的技術觀，具身敘事等。以下將針對這些課程設計的重要理論做文獻探討。

(1) 具身認知理論

具身認知從廿世紀六零、七零發展以來，雖然影響越來越大，也獲得越來越多的支持，但它並不是一個統一的理論，基本上他的主張是多樣的，並且引起很多的爭論 (Wilson, 2002)。其基本主張有六：(A) 認知是根植於情境的，認知活動發生在真實世界的環境中，並涉及知覺系統及運動調節機制的活動。(B) 認知是有時間壓力的，認知是身體在真實時間 (real time) 壓力下與環境的互動中生成的。(C) 在認知運作過程中我們利用環境減輕負擔，由於信息加工能力有限，我們會內置一些信息於環境中，等需要時再去提取。(D) 環境是認知系統的構成部分。(E) 認知是為了行動，心智的運作是為了指導行動，心智的表現要由它有益於情境中的行為來做評估。(F) 離線的 (off-line) 認知是以身體為基礎的，脫離情境的心智活動是以身體在情境中知覺系統及運動調節機制之運作為基礎的。

綜合以上的具身認知觀點，支持本課程的發展歸納出以下三個要點：(A) 認知是根植於身體的，「認知是根植於身體，是知覺和行動過程中，身體與世界互動塑造出來的」

(Alban and Kelly, 2013)。(B) 認知是擴及於情境的，這是一種 extended mind thesis，認為心智或認知不是局限於大腦中，或皮膚以內，而是包含身體、環境和人與環境互動的所有製作活動 (Leitan and Chaffey, 2014)，也就是說「具身心智，除了包含物理的身體，也包含了環境和工具」(Spackman and Yanchar, 2013)，而且所謂的環境，除了自然環境、人造的工具的世界，還包含社會和歷史文化。(C) 認知是為了行動的，認知的運作是為了指導行動，認知的成果是在行動中生成和發展的，是自我—他者共同決定的，是在行動的回應中完成的 (Leitan and Chaffey, 2014)。

(2)技術現象學的技術觀

隨著人們對技術現象的關注與研究，對技術的理解有了很大的改變，技術不再只是被理解為對工具性的操作而已，人們開始注意到技術與認識的關係，注意到技術與人類存在的關聯。在具身認知研究脈絡下，從認識論的角度而言，身體技術不只是簡單的技術操作而已，可以說是一種身體化（bodily）的行動知曉（action knowing），它是一種根植於身體的，擴及於處境的，並且動態生成發展的認知。從存有論的角度而言，技術實踐是技術操作者在世存在（being-in-the-world）的具體化（embody）展現。

經營以身體技術為媒介的具身學習課程，我們以為身體技術操作是一種具身的知曉（embodied knowing）。身體技術操作作為一種具身的知曉（embodied knowing），在身體技術實踐中，存在與知曉（knowing）是不可分的，身體技術操作中的知曉是寓居於（inhabited）世界的，不可能自外於世界去認識它，不是以擁有（having）方式掌握技術知識，也不是單純知能（intellect）的獲取，而是把技術的習得理解為寓居於和生成的身體動態調節的活動（Merleau-Ponty, 2013）。

在傳統中華文化中的禮樂教化構想中，有一種以身體技術為媒介的倫理行動教育，一種通過技藝的成人之道的學習（林文琪，2010），或道家文化中的通過技術操作的自我教養（林文琪，2006）。用現在的語言說，禮樂教化的教育構想是一種具身的文化學習，其中有身體技藝的實作練習，但它不只是動作訓練，而是一種「由技入道」的自我技術（林文琪，2006、2010、2015）——透過禮樂身體技術或技術操作的學習，所導向的是理想人倫互動行為模式的養成，而且其教學過程強調對自身動作的覺察（動作教學緩慢）和透過後設反思來發展自我知識（如禮記中的禮學研究），筆者稱其為一種整合知曉(knowing)、做(doing)、感受(feeling)和存在(being)的學習（林文琪，2019）。

從這套透過身體技藝的倫理行動教育構想，我們從中整理出的「強化身體覺察的實作引導＋反思寫作＋後設認知理論討論」的教學模式，對試圖發展高等教育中以身體技術為媒介的「具身學習」者，提供了一個極富參考價值的設計方向。

(3)具身學習的理論

具身學習（embodied learning）是立基具身認知理論的教學設計，屬於學術前沿的創新發展，「身體不是被定位為知識的一個障礙，而是通過身體和在世的存在（being-in-the-world）的具身方式來產生知識」（Price and Shildrick, 1999），本計畫所謂的具身學習（embodied learning）與身心學形態的身體學習（somatic learning）不同，在具身認知的觀點下，具身學習中的具身化（embodiment）是被定義為一種通過直接參與身體經驗來構建知識的學習方式，指的是一種更廣泛、更全面的構建知識的觀點，將身體作為學習的場所（a site of learning），並通常與其他知識領域(例如，精神、情感、象徵、文化、理性)相聯繫（Freiler, 2008）。

(4)具身敘事

「敘事」是指對於經驗事件的「編寫」活動，在故事的「編寫」中，人們經歷了對經驗事件的紀錄、組織、思考和解釋（Charon, 2006）；「敘事」作為一種情境化的具體思維，也與

學生臨床決策及實踐能力的養成有關 (Groopman, 2007)。過去談及敘事比較重視言說領域的說故事，如 Nelson 認為「敘事是人們通過語言表達事件的工具。」(Nelson, 2003, p.32)，在具身認知的理論典範下，出現了具身敘事的關懷，不僅關懷語言領域中說出來的故事，且關注行動領域中，在行動中湧現的故事存在領域，以及在存在領域中，我們所活出來的故事（原初的敘事），在具身認知理論下，當我們採取一個行動時，我們已將事件中的片段結合在一起，使其成為一個連貫的整體，行動的完成即是故事的湧現（林文琪，2022）。本計畫所側重的是行動領域及存在領域中的敘事，林文琪的研究曾指出（2022）：

關注行動領域中的敘事者，如 Bruner 認為：敘事結構在一開始就與運動有關，尤其是與能動者的能動性（agentivity）有關（Bruner, 1990, p. 77），「能動者與行動、行動與客體、能動者與客體、行動與位置、所有人與佔有」，構成了出現在言語第一階段的語義關係的主要部分（Bruner, 1990, p. 78），他強調行動在話語中的中心地位。

關注存在領域中的敘事者主張，敘事以一種非常自然的方式產生於一系列的具身經驗、感知和行為，也就是說，我們的具身經驗、感知和行動都先於自我的敘事意識，我們的敘事是由一系列的具身經驗構成的（Menary, 2008, p. 76），或認為在敘事意義生成的社會事件中，敘事意義是由原始情感意識啟動的（Panksepp, 2005），即使是最高度發展的敘事，其衝動也是源自嬰兒時期遊戲的共同「活力動力」（Stern, 2010）。

（四）教學設計與規劃 (Teaching Planning)

本計畫所謂的「藝術」採取杜威的藝術定義，亦即任何實作(doing)加上感受(undering)，就具有藝術的特質，本計畫課程採取的藝術實作媒介是身心學中的費登奎斯技法；在「用哲學」的部分，主要是在費登奎斯技法的實作中，融入多媒介的身體書寫與認識論或認識方法論的主題反思；將整個教學導向「深化技能學習」的主題，引導學習者在費登奎斯技法的實作中，覺察和反思自己的實作經驗，並形成有關技能學習如何學習的方法論及認識論關懷，為深化技能學習做好身心的準備。

1.教學目標與方法

本課程是「以具身敘事為媒介的健康照顧技術課群」的基礎身體技術課程，旨在整合費登奎斯技法與哲學反思的教學，培養具身敘事的能力。在教學方法上採用具身學習的方法，引導學習者在本課程的實作經驗的反思中，導向技術知識的建構。因此，本課程培養的具身敘事能力含：(A)身體覺察：對自身在情境中身體反應的內在覺察；(B)具身同理：對情境中他人身體動作的觀察並從中理解他人內在的身心反應；(C) 身體的動態調節力：能在情境中動態調節身體以適切地回應他者；以及(D)及後設反思力：不僅習得技術，且能反思的學習經驗，知道自己如何學習。

本課程藉助費登奎斯方法的動中覺察 (Awareness Through Movement)、功能整合 (Functional Integration)、及多模態的反思寫作，來協助學習者開發以上具身敘事的基本能

力。

(1)如何培養身體覺察力：費登奎斯方法的動中覺察 (Awareness Through Movement)，透過語言開啟每個人自我探索的旅程，關注每個人經年累月與外界互動而形成的動作慣性，與從動作引發的感覺、情緒、意圖、信念。藉由「知道自己在做什麼」的反思覺察，改變無意識自動化的慣性行為。

並輔以身體地圖 (body mapping)，以繪畫的媒介來標記身體感，以及課程後反思寫作，以喚起式進行反思，對自身的體動作經驗做更有細節描述的反思寫作，並對自身的覺察活動進行後設反思，探索覺察是什麼樣的活動。

(2)如何培養對他人身體動作觀察力：以身體覺察作為基礎，課堂上的實作練習安排雙人人練習與小組及團體討論，引導學生練習不加批判地觀察每個人獨一無二的身體運作，這些隱微卻重要的線索時常也顯示出自我的盲點，透過他人眼光看到自己更多的面向。並輔以課後反思寫作強化身體動作的觀察。

(3)如何培養具身同理 (透過身體動作的觀察理解他人的內感受)：藉助費登奎斯方法的功能整合及接觸即興的練習，跨越人與人之間社會性的禮貌距離，透過人與人間身體的真實接觸練習傾聽、給予建議、等待回應，過程中需要跨越自己與他人相處的舒適圈，時常會引發恐懼、害羞、親密、接納、尊重等不同情緒表現。

並輔以本計畫研發的「多觀點技術操作經驗分析表單」，引導學習者於課後嘗試以第一人稱、第二人稱、第三人稱的方法來記錄自己在互動中的身心反應，以及從自己的技術實作經驗中發展多層次的個人化的技術知識。

(4)如何培養動態調節力(在情境中動態調節身體以適切地回應他者)：這個部分能力的養成一樣是透過費登奎斯方法的功能整合來提供練習，在費登奎斯方法的功能整合中，安排如何協助他人放鬆的練習，以及藉助接觸即興的基本練習「滾動接觸點」，唯一的規則是兩個人需要維持同一個接觸點，讓這個接觸點不跳躍的在兩個人的皮膚表面滾動。這二個練習，為了能夠完成任務，學習者都需要在動態的過程聆聽並調節自身的身體動作。

並在課後書寫的「多觀點技術操作經驗分析表單」中，引導學習者對自己的身體技術經驗，進行結構化的反思，生產不同層次的技術知識，引導學習者從自己的身體實作經驗中發展個人化的技術知識。

(五) 研究設計與執行方法 (Research Methodology)

1.研究問題意識

本研究將探索112學年度上學期，選修藝術與身體知覺課程學生，其具身敘事力的學習成效如何？並相應本課程操作具身學習的方法，不僅側重實作，且旨在引導學生導向知識的建構，因此本計畫也將探索學生在技術知識學習行為上的成效如何。

2.研究方法與工具

本研究由二個方面進行學習成效評評估：

(1)有關具身敘事能力，將操作行成性評量：針對學生每週撰寫的反思作業，依照階段生

的教學目標，進行各能力構面之表現評等。由教師依照評量尺規進行評分，以了解每一位學生參與本課程學習，在具身敘事表現上的實際狀況。

本課程進行四次行成性評量。(A)第一次評等：在動中覺察最後一次上課，針對當週日誌做第一次評等，該次評等主要針對學生的深描書寫及深描書寫刻意練習，評估學生的身體覺察力；(B)第二次評等：在功能整合最後一次上課進行第二評量，針對多面向多觀點的技術知識建構練習，綜合評量身體覺察、具身同理和動能調節力；(C)第三次評等：根據群體技術知識創造單元作業日誌，進行第三次評量，主要評量後設反思力；(D)第四次評等：根據等身身體地圖的創作與說明作業，進行第四次評量，主要評量後設反思力。

(2)有關技術知識學習行為：本研究研發技術知識學習行為四面向問卷，進行前後測，觀察學生在四類知識學習行為上的改變狀況。

(六)教學暨研究成果 (Teaching and Research Outcomes)

1.教學過程

經 1121 學期的課程操作，藝術與身體知覺的整體課程進行過程漸模式化發展，其整學期的操作流程如下：

單元	學習目標
入門(I)(1-2週)	觀念澄清與學習定向（哲學與藝術入門）
入門(II)(1週)	具身學習方法論（學習如何學習）
費登奎斯-動中覺察 (6週)	- 透過動中覺察實作，學習探索主觀經驗的方法。 - 掌握身體覺察；身體地圖(body mapping)；深描書寫；深描書寫刻意練習的方法 學習如何學習：展開主觀經驗探索方法的認識論或方法論討論
費登奎斯-功能整合 (4週)	- 透過功能整合實作，學習建構身體技術知識的方法 - 掌握多面向、多觀點技術知識生產過程 學習如何學習：展開相關的認識論或方法論討論
總結(I):技術知識共創(1週)	使用連線思考，進行團體knowledge building
總結(II):身體地圖說故事創作(2週)	使用Body Mapping，操作個人具身學習經驗的Art-based-research

圖 1：藝術與身體知覺整學期課程操作流程

課程前二週是準備週，從觀念的澄清開始，以協助學生發展自己的學習定向。

接著進而進入實作與反思並重的學習過程。課程中實作與反思的有機整合操作方式如下：

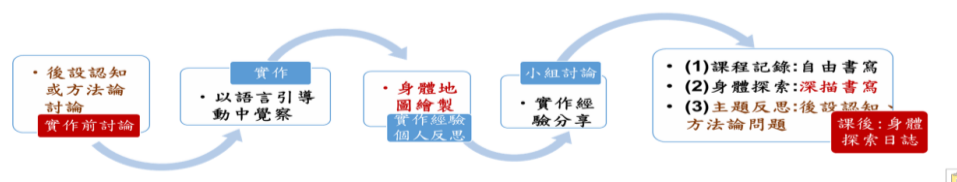
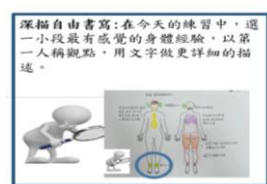
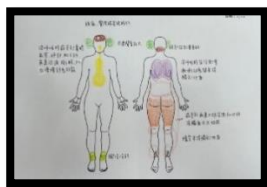


圖 2：藝術與身體知覺每週課程操作流程

於每週上課前 30 或 60 分鐘進行哲學討論，此討論是針對上週日誌中的身體探索和主題

反思進行小組和大組討論。每週的身體探索和主題反思，是由教師針對上課學生反應進行滾動調整，教師每週會在下課後於學習平台上公佈當週的身體探索和主題反思，學生依照作業說明進行日誌撰寫。

每週的實作練習約 1 小時，並進行 15 分鐘的小型身體地圖的繪製，標記發生在自己身體上的身心反應；標記完後進行輕鬆的小組分享。



▲繪製身體地圖標記身心反應 ▲放大身體地圖標記進行更有細節的深描書寫

每週都要撰寫的學習日誌，含：(1) 課程記錄自由書寫；(2) 身體探索，從課堂身體地圖中，選一個身體部位的反應進行深描書寫，以及(3) 主題反思：進行身心學技法的認識論及方法論的經驗反思，為了協助主題反思的進行，每週都會針對課堂學生學習經驗的觀察，設計切合學生反應的問題，引導學生對學習中發生的經驗進行後設反思。

實作與反思並重的單元有二，首先是進行六週的動中覺察的練習，旨在了解探索主觀經驗的方法及進行學習方法論的反省。輔助深描書寫及深描書寫刻意練習的教學。



▲動中覺察練習



▲繪製身體地圖



▲功能整合練習

接著是進行四週的功能整合練習，立基動中覺察的的身體探索及深描書寫的基礎，學習建構多觀點、多面向的技術知識。

進入期末總結之一：團體技術知識創造，2 小。本課程運用連線思考，作為團體知識翻新 (knowledge building) 的平台。



▲連線自己



▲連線自己他人



▲連線思考留下共創的軌跡



▲共創技術知識

學末總結之二，連續進行二週，操作基於藝術的研究，本課程透過身體地圖的繪製，進行身體學習經驗的自我探究，第一週繪製等大的身體地圖，主題是：我的身體・我的學習故

事；第一週進行畫面符號的自我解讀與說明。現場錄音，同學回家自己整理成逐字稿，撰寫作品的說明與總結反思。



▲繪製等身大小的身體地圖

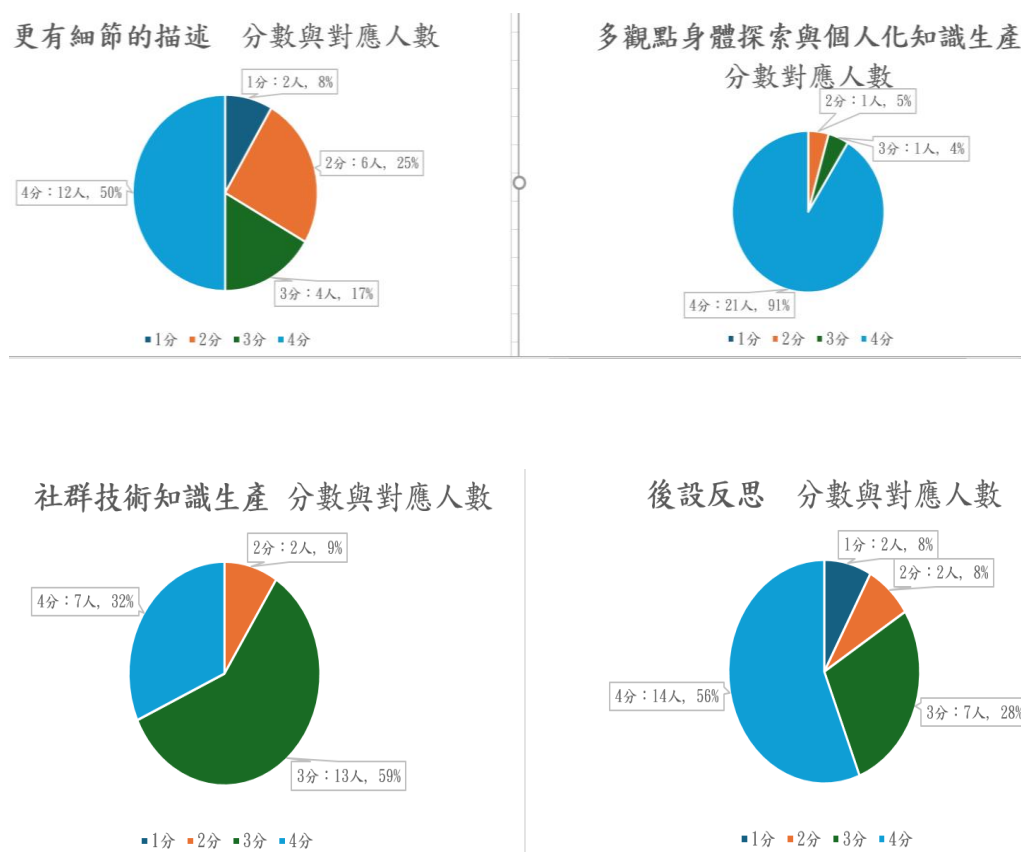


▲我的身體・我的學習故事



2. 研究成果

(1) 形成性評量結果



第一次評等，這個學習階段學習主軸是身體覺察力的訓練，隨著六週動中覺察的練習，學生逐步練習更有細節地描述身體經驗，尤其是透過深描書寫的自我回饋教學，協助學生更知道如何用第一人稱的方式，更有細節地描述自己的身體經驗，教師評量有 50% 被評等為最高的 4 分。第二次評等，這個階段的學習是立基前期的學習基礎，進行四週的功能整合練習，學生練習對自己的助人技術進行多觀點和多面向的技術知識生產，表現為對感覺運動技能的詳

細描述，對他人動作的同理理解，調節身體動作適切的回應他人。教師的第二次評等，學生被評為 4 分者增加幅度很大，與第一次評等相比，從 50%增加到 91%，增幅為 41%，可見學生到功能整合單元結束，有關體覺察力、具身同理能力，身體節力在教師專業的評估下，是有顯著的提升。

然而本課程學生在群體知識的生產上，評等為 4 分的比例只有 32%，期末後設反思的表現上被評等為 4 分者雖然有 56%，還出有現 1 分者。這二個單元，皆屬於後設反思的表現，雖然從第三階段到第四階段，被評為 4 等者有所增加，從 32%至 56%，增幅為 24%，學生在後設反思上，仍有加強的空間。

(2) 技術知識學習行為前後測結果

1121 學期選課學生 30 人，參與計畫有效樣本為 25 人

表1. 成對樣本T檢定分析結果

構面	平均數	標準偏差	T	p
動作操作程序性知識 後測分數	24.269	2.850	.319	.752
動作操作程序性知識 前測分數	23.962	4.219		
感覺運動技能知識 後測分數	18.400	3.488	3.936*	.001
感覺運動技能知識 前測分數	15.160	4.109		
動作要領實踐知識 後測分數	19.308	2.738	.628	.536
動作要領實踐知識 前測分數	18.923	2.726		
技術實踐理論性知識 後測分數	24.462	4.826	1.407	.172
技術實踐理論性知識 前測分數	23.346	4.185		

學生在感覺運動技能知識的學習行為表現有顯著差異，此正與本課程著重在培養學生對自己的技術操作行動的感覺運動覺察相符。本課程並未特別針對其他技術知識的學習進行強化的教學設計，因此沒有出現顯著差異。

3.教師教學反思

透過本計畫的執行，發現本課程需要再設計及再發展的理論有：(A)再優化深描書寫刻意練習教學單元的教案設計。(B)新開發隱喻在技術指導中的應用之理論基礎、教材及教案。(C)發展「用藝術·做哲學·深化技能學習」的理論。

4. 學生學習回饋

(1) 對整體課程的回饋，學生表示：

在我從小到大的求學生涯中，根本不曾有過這類的課程，這是我第一次體會到什麼叫做「躺著上課」，儘管躺著上課聽起來很沒效率，但我是確切的從這堂課中學習到何謂身體覺察，也更了解我的身體到底是如何運作的。(1121 冠筑，期末作品說明)

在這學期的過程中，我感覺自己真的變的不一樣了。我曾經是個木頭，物理上和心理上都是。是一個對感覺很不敏感，也不太會表達這類型感受的人，因此在課程的一開始是有些許擔心自己作不到的。但透過每堂課老師的引導，我能夠一點一點的挖掘自己的潛力，並且在感受力的道路上持續進步。(1121 可軒，期末作品說明)

(2) 有關日誌書寫，學生指出：

在反思日誌書寫上，我經歷了「回顧」的學習經驗，……像是第一次走某條路時都是陌生的，對發生的一切未知，而回顧就像同條路走第二遍，並且在第一次的發現上多加上新的發現，而這個學習對我最大的影響是，我發現了「回顧」的意義，並不是要記起某些東西，而是重新發現。（1121 蕾）

(3) 有關深描書寫

同學反應：感覺很難。找不到適當的文字描述身體經驗與感受。不是文字問題而是自己沒有感受。本課程融入深描書寫刻意練習，協助學生克服困難，同學表示：

在課程前期的動中覺察，……一開始我的書寫日誌都是用第三人稱的角度，很表層的紀錄身體的反應，然而後來應著老師的建議，我開始嘗試進行深描，因為跟我以往的經驗很不同，所以初嘗試時認為很艱難且不知如何下筆，後來發現這些對身體部位反應的紀錄是來自細膩的觀察與自我覺察。我印象最深刻的是老師有次給我們建議——可以想像是在身體裡，對各個部位進行報導，這個方法對我來說十分受用，我也發現我在後面的課程，做動作的同時會很自然的在感受身體的變化，逐漸掌握到對一個部位更細膩描寫的技巧。(1121 柚嘉)

本課程並已在 1122 學期研發並導入 clean language 的提問策略，教師觀察學生更能掌握透過自我提問，對主觀經驗進行更有細節的描述。

(七)建議與省思 (Recommendations and Reflections)

經營以理念為基礎的教學設計，是一個需要長期投入的工作，教學推廣是本計畫的重點工作，有關校內推廣，有以下幾個備忘：

1. 發展「用藝術・做哲學・深化技能學習」學習方法與方法論工作坊，以利教學推廣：已開發「**身體書寫與主觀經驗探究工作坊**」

2. 持續邀請新夥伴，發展融入其他學習情境的可能教學模式，目前已有二個社群形成：

(1)融入本校的體育教學（通過 113 學年度，教學實踐研究計畫），

(2)融入雙和醫院產科部護理實習教學(通過 113 學年度，國科會醫學教育研究計畫)

未來仍有很多工作需要再發展，繼續努力。

二、參考文獻 (References)

林文琪（2006）。《莊子》有關技術現象的人文主義關懷-通過技術操作的自我教養。哲學與文化，33（7），43-63。

林文琪（2009）。哲學教學的行動化轉向--一個通識美學課程規畫的反思性實踐。全人教育學報，115-146。

林文琪（2010）。透過藝術的倫理行動教育構想與教學實踐：二種可能的課程形態。關渡通識學刊，6，27-58

林文琪（2019）。我寫・我思・我在：反思寫作教學的理論與實踐。台北：五南。

林文琪(2022a)。〈具身敘事教學初探－教學理論、課程設計及成效評估〉。《通識教育學刊》；29 期。2022.06 .01，P11－56。

林文琪(2022b)。〈第四章、優質教育〉。錄在張瑞剛等著，《SDGs 與台灣教育場域實踐》，台北：全華圖書出版。頁 101-126。

張燕娣、林文琪(通訊作者)(2021)。從拉麵學徒的學習經驗思考臨床技能訓練——具身化技能學習的 CARE 模式。人文社會與醫療學刊。2021.05.。8:1-22。

Fesmire, Steven:《杜威與道德想像力》，徐鵬、馬如俊譯，北京：北京大學出版社，2010。（原著出版年：2003）

Alban, M. W., & Kelley, C. M. (2013). Embodiment meets metamemory: Weight as a cue for metacognitive judgments. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 39, 1628–1634. <https://doi.org/10.1037/a0032420>

Anderson, R. (2001). Embodied writing and reflections on embodiment. *Journal of Transpersonal Psychology*, 33(2), 83-98.

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard university press.

Charon, R. (2008). *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford University Press.

- Chen, B., & Hong, H. Y. (2016). Schools as knowledge-building organizations: Thirty years of design research. *Educational Psychologist*, 51(2), 266-288.
- Dall'Alba, G., & Barnacle, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679-691.
- Delafield-Butt, J. T., & Adie, J.. "The embodied narrative nature of learning: Nurture in school." *Mind, Brain, and Education*, 10.2 (2016):117-131.
- Dreyfus, H. L. (2009). How representational cognitivism failed and is being replaced by body/world coupling.
- Dreyfus, H. L., & Hubert, L. (1992). What computers still can't do: A critique of artificial reason. MIT press.
- Freiler, T. J. (2008). Learning through the body. *New directions for adult and continuing education*, 2008(119), 37-47.
- Heavey, E.. "Narrative bodies, embodied narratives." *The Handbook of Narrative Analysis*. De Fina, Anna, and Alexandra Georgakopoulou. John Wiley & Sons, 2015. 429-445.
- Hydén, L. C.. "Towards an embodied theory of narrative and storytelling." *The Travelling Concepts of Narrative*. Hyvärinen, Matty, Mari Hatavara, and Lars-Christer Hydén. John Benjamins Publishing Company, 2013. 227-244.
- Ionescu, T., & Glava, A. (2015). Embodied Learning: Connecting Psychology, Education, and The World. *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, 60(2).
- Langellier, K., & Peterson, E.. *Storytelling in Daily Life: Performing Narrative*. Temple University Press, 2004.
- Leitan, N. D., & Chaffey, L. (2014). Embodied cognition and its applications: A brief review. *Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture*, 10(1), 3-10.
- Matthews, J. C. (1998, September). Somatic knowing and education. In *The educational forum* (Vol. 62, No. 3, pp. 236-242). Taylor & Francis Group.
- Merleau-Ponty, M. (2013). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Menary, R. (2008). Embodied narratives. *Journal of consciousness studies*, 15(6). 63-84
- Mishra, P., Koehler, M. J., & Henriksen, D. (2011). " The seven trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning." *Educational Technology*, 22-28.
- Mongtomery, K. (2005). *How doctors think: Clinical judgment and the practice of medicine*. Oxford University Press.
- Nelson, K. (2003). Narrative and the emergence of a consciousness of self. *Narrative and Consciousness*. USA: Oxford University Press, 2003, 17-36.
- O'Loughlin, M. (1998). Paying attention to bodies in education: Theoretical resources and practical suggestions. *Educational Philosophy and Theory*, 30, 275-297.
- O'Loughlin, M. (2006). *Embodiment and education* (Vol. 15). Dordrecht: Springer.
- Panksepp, J. (2005). On the embodied neural nature of core emotional affects. *Journal of consciousness studies*, 12(8-9), 158-184.
- Price, J., & Shildrick, M. (Eds.). (1999). *Feminist theory and the body: A reader*. Taylor & Francis.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of

- knowledge. *Liberal education in a knowledge society*, 97, 67-98.
- Sheets-Johnstone M.. *The Primacy of Movement*, expanded 2nd edn. Amsterdam: John Benjamins ,2011 [1999]
- Stern, D. N. (2010). *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford University Press.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The embodied mind, revised edition: Cognitive science and human experience*. MIT press.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636.
- Yanchar, S. C., Spackman, J. S., & Faulconer, J. E. (2013). Learning as embodied familiarization. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 33(4), 216.

三、附件 (Appendix)