身體・間隙・空間思維: 創作教學中的現場

包涵宥
實踐大學設計學院建築設計學系 副教授
洪甄苓
國立臺北教育大學 玩具與遊戲研究所 碩士

摘要

為突破將教學空間視為靜態容器的慣性思維，本研究將其重新定位為一個流動且開放的「場所」——教與學在其中彼此生成、互為事件。在此脈絡下，透過身體的介入與對現場的細微觀察，試圖觸及潛藏於教學之間、介於過渡與留白、短暫卻深具啟發性的「間隙」，並分析其作為感知轉化與空間敘事的關鍵契機。這些間隙不僅是物理過渡，更促使學生從觀察者轉化為行動中的創作者與空間思維實踐者。由此揭示教學場域作為感知與創造共生之所的潛能，進而為創作導向的教學實踐提供新的視角與行動策略。研究不僅反思空間如何形塑學習經驗，也強調身體與感知在教學過程中的關鍵作用，開啟對教學現場的理解與應用的可能。

關鍵字：身體實踐、空間敘事、教學現場、現象學、創作教學、間隙、感知經驗

* 通訊作者。電話：洪甄苓。+886 0970465016
E-mail 地址：chenling0403@gmail.com

Embodied Practices, Liminal Intervals, Space Realization: Exploring On-Site Activities in Creative Teaching

HAN-YU PAO
Associate Professor, Department of Architecture Design, Shih Chien University
CHEN-LING HUNG
Department of Digital Technology Design (Master Program in Toy and Game Design), National Taipei University of Education

Abstract

This study reconceptualizes the educational space, shifting it from a static container to a dynamic, open 'Space' where teaching and learning are mutually generative. By examining embodied practices and on-site observations, the research explores liminal intervals that occur between transitions, capturing moments of perceptual transformation. These intervals not only facilitate shifts in students' awareness but also encourage their transformation from passive observers to active creators, spatial thinkers, and to realize the creative new space. The study reveals the pedagogical space as a site of co-existence between perception and creation, highlighting its potential for fostering creative learning.

Keywords: Embodied Practice, Spatial Narrative, Pedagogical Place, Phenomenology, Creative Teaching, Liminal Interval, Perceptual Experience

* Corresponding author ◦ Tel: Chen-Ling Hung +886 0970465016
E-Mail: chenling0403@gmail.com

第一章　緒論

1-1 研究背景與動機

教育的原初形態，無論是佛陀於鹿野苑初轉法輪，靈鷲山的空性迴響、祇樹給孤獨園林裡的如來藏宣講，乃至行住坐臥之際的教化，抑或柏拉圖在雅典市集、體育館、廣場與園林間的思辨與對話，皆指向一種尚未被制度化、未被知識體系命名的教學時刻。教學並不隸屬於任何的固定組織與結構，也不受制於語言與課綱的框架；它既不是可被量化與操作的技能傳遞，亦非單純的知識輸送，而是一種在存在與存在之間的動態關係——一場無始無終的對話：既與存在對話，也與自身對話，並與萬物互動。

在此意義上，教與學可被理解為互為主體的感應與共振，而非教師單向對學生的灌輸。這種互動關係揭示了教學作為「事件」的可能性：它不以結果導向為終點，不以封閉結論作結，而是維持於一種未竟、開放的過程，成為思想與存在間持續來回流動的中介場域。這些近乎史詩般的教學場景召喚我們重新省思：教學的本質何在？作為事件的教學，又可能開啟哪些未被預設的路徑？

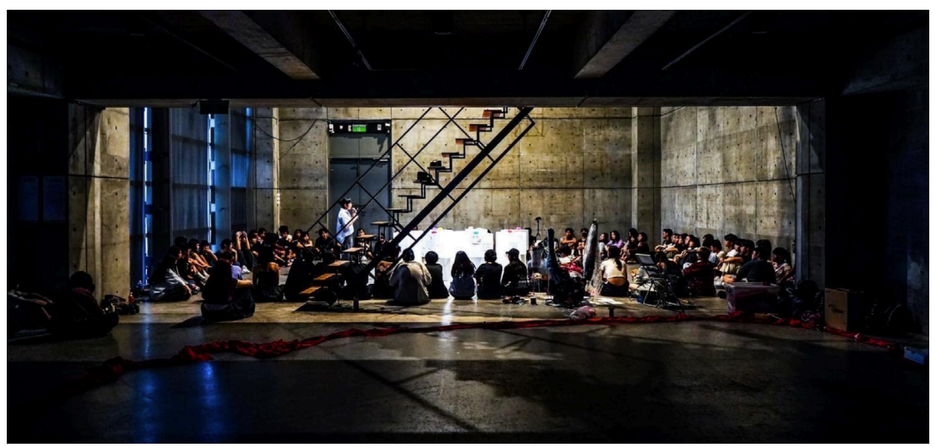
圖 1
建築六感創作教學現場紀錄　左：111 實驗單元《甲子》、右：112 展演《迴》　照片來源：建築六感攝影小組

1-1.1 教學空間的既定觀點與侷限

當代教育體制中，教學空間往往被預設為一穩定框架——教室、課表、座位編排與配置構成基本結構，被視為一個早已設定完成的背景，一如劇場的幕布，等待教師與學生進場，展開一場預設的教學劇本。其功能在於服務知識傳遞的秩序，強化教學作為「知識內容輸出與接收」的線性模式。

然而，我們卻忽略了空間在教與學中所扮演的更為複雜且動態的角色，也掩蓋了諸多難以用語言捕捉、卻極具啟發性的教學經驗。當教學空間被簡化為單一的物理容器，教學實踐便容易陷入僵化，失去對差異、身體感知的敏銳度，進而限制其深度與多樣性。若我們回望教育的原初情境，便會發現，那些教學場域從未被固定形式所約束，正是因為其空間的開放性與流動性，使教與學得以作為「正在發生的事件」持續展開。

圖 2
建築六感創作教學現場紀錄　112 實驗單元發題　照片來源：建築六感攝影小組



1-1.2 從靜態到動態：空間作為創作教學的一部分

一張椅子的錯置、一束光線的游移、一段無聲的眼神交會，都可能成為學習的引線，牽動感知、思考與創造的發生。這些看似微小的「間隙」——既非純然空白，也非源自於制度的明文指令——恰恰構成了教育生成的潛在節點。它們如同教學現場中微妙的縫隙，為經驗的萌生留下餘裕，也為創作教學開啟了可被實驗與探問的空間。

空間不應只是靜態的容器或知識的承載場域，也不屬於單向依附於人的背景，而是與行動、思維與情感互相形構的共生場域。作為具能動性的參與者，空間與身體、物件等共同編織出教學的流動場——它不只是「存在」，而是持續「發生」。猶如一張尚未展平的地圖，隨時間與關係推移層層展開、時而折疊。教學不是封閉、被控制的過程，而是一場在空間中重新的探索。

圖 3
建築六感課程創作教學現場紀錄　照片來源：本研究

1-1.3「間隙」：難以被描述的教學時刻

本研究所關注的是創作教學中那些難以言喻的「間隙」時刻——它們並不總是出現在語言主導的教學中，而是潛藏於語言之縫、甚至超越語言的範疇。這些瞬間可能是一種情境中的細微震動、一種未被言說卻彼此感知到的默契流動；雖然短暫且難以明確捕捉，卻常蘊含著轉化、領悟與創造的契機。

「間隙」並非單指時間上的間歇，而是發生於教學中非預設、非語言主導的微觀場域。它跨越語言、感知與身體邊界，讓教學得以從線性、單向的模式中鬆動與解放。這些間隙並非斷裂，而是通道，讓感知得以開啟、思維被喚醒。對學習的質地與創作的產生具有深刻、細緻的影響，但卻往往隱身於傳統教學模式與評估機制的視野之外。因此，將透過現象觀察與實踐探究，重新思考這些微小關鍵的「間隙」時刻，在教學中的角色與位置，嘗試讓它們以更自由、開放的姿態，滲入創作教學的肌理中。

1-2 研究目的

本研究旨在探討創作教學場域中「間隙」與「空間感知」的經驗樣態，關注那些難以被語言捕捉、卻深刻形塑學習的微觀時刻。透過非語言化的教學實驗與影像紀錄，嘗試鬆動傳統教學對結構、語言與結果的依賴，開展一種更貼近身體與空間感知的教學閱讀方式。研究目的如下：

1. 探討「間隙」作為教學現場中非語言、非線性的學習時刻。
2. 探討創作教學如何於空間、身體與物件間的交會中展開。
3. 建構以感知經驗為基礎的教學場。

1-3 研究問題

1. 在創作教學中，何謂「間隙」？
2. 教學空間如何透過身體與感官的介入，被重新理解與實踐？

1-4 研究對象與場域

本研究以建築學設計系必修課程專題（1）建築六感為實踐課程，授課對象為建築設計學系一年級學生及跨系與旁聽生。

研究場域為實踐大學 A 棟 8 樓教室，並延伸至校園內外。這些場域提供討論、觀看、實作與動態探索的機會，使教學現場本身成為一個可被經驗與感知的學習環境。

1-5 研究範圍與限制

本研究以建築系一年級單一課程為研究場域，樣本規模與背景相對有限，研究結果在不同年級、科系或教學情境中的適用性仍待驗證。研究者同時身兼授課教師，雖有助於深入觀察課室動態，亦可能影響資料判讀的客觀性。研究主要採質性資料（影像、觀察、學生心得）進行分析，而「間隙」作為瞬間且多屬非語言化的教學現象，較難以完全系統化與結構化方式進行分類與詮釋，因而仍具有一定主觀性。此外，本研究依賴開放型教室與可移動的學習場域，其結果具有場域依賴性，若應用於不同空間或教學條件，仍需調整相關教學策略。

1-6 研究方法與工具

本研究課堂觀察影像與照片紀錄，於課後依時間順序整理，並以事件標記方式將與空間感知、身體互動與非語言行為相關的片段分類，重要片段摘錄為文字紀錄；學生心得與回饋以主題式摘要整理，並與觀察資料交叉比對，使資料來源相互驗證。

1. 課堂觀察紀錄｜
透過影像記錄觀察學生於空間探索、身體互動與創作過程中的投入度、行為反應與思考深度。
2. 學生心得回饋｜
蒐集學生於課後撰寫的反思文字，用以了解其在感知經驗、學習感受與創作歷程中的理解與轉變。
3. 教師反思｜
研究者於課程活動後，對自己的教學內容與過程進行檢視，確保課程內容持續修正，使教學更貼近學生的理解方式，以符合教學現場的需求，達到教學之目標。

1-7 研究流程與方法

本研究採行動研究法，研究者同時擔任教學者，將教學現場視為創作實踐與知識生成的場域，透過「計畫—行動—觀察—反思」的循環歷程，探索教學歷程中「間隙」與「空間感知」所開啟的學習契機與經驗樣態。研究流程分為以下四個階段：

1. 計畫｜設場
根據研究目的與問題意識，規劃具開放性與探索特質的課程架構與內容設計，為教學場域奠定探索與生成的基礎。
2. 行動｜入場
實際執行教學計畫，並引導學生透過身體感知、空間互動與創作實作，展開多樣化的學習歷程。
3. 觀察｜凝視間隙
透過觀察與記錄，捕捉學習歷程中的「間隙」時刻。
4. 反思｜重構關係
透過行動研究的循環歷程，研究者持續省思教學實踐中的空間感知、感官經驗與教學關係的變化，並將所得洞見轉化為具體的教學策略調整與創作教學改善建議。

1-8 小結

本研究動機源自對「難以言說的教學時刻」的關注與追問，試圖從不同視角出發，重新思考教學現場中非語言經驗如何成為學習的條件，聚焦於空間與身體如何共同形塑教學現場，並透過影像、聲音與文字的觀察與實踐，捕捉那些在教學日常中常被視為瑣碎、無序，甚至被忽略的微觀片段，作為理解教學場域另一層次的切入口——試圖以去主體化、去結構化的視角，重新閱讀教學現場的構成條件，回應教育現場中那些微小卻充滿潛能的間隙，並在其中尋找教學轉化的可能。

第二章　文獻探討

2-1 創作教學現場的反思

「教學現場」往往被理解為課程進行的物理空間，承載教學活動的背景舞台。這樣的理解預設了場域的中立性與穩定性，將其視為教學設計與策略的執行場所。從現象學角度來看，提供對空間理解的不同視角，揭示了空間與身體、知覺與行動之間密不可分的關係。胡塞爾（Husserl, 1931）指出，對象的存在並非預設，而是在意識與時間的延續中逐步顯現；空間亦如此，它並非固定的、絕對的結構，而是在身體與感知的實踐中逐步生成。此觀點強調了空間的動態性和生成性，並且挑戰了傳統上將空間視為靜態容器的看法。梅洛龐蒂（Merleau-Ponty, 1962）則進一步闡述，身體與空間之間的交織性，認為身體是我們感知

世界的基礎。身體與空間不再是二元對立，而是一種交織共構的關係。我們以身體的在場性來賦予空間意義，空間則通過感官的激發回應身體的行動。

當我們以現象學的視角重新審視「教學現場」，便能理解其不只是教學活動的物理背景，而是一個由身體經驗與感知實踐所生成的動態場域。這也意味著，教學設計不應僅關注內容與策略的安排，更應體察身體如何在空間中行動、感知與回應。空間的意義並非預設，而是在不斷的教學實踐中持續生成，成為學習歷程中不可分割的一部分。

2-2 場所精神作為理解教學現場的觀點

本研究所稱「教學現場」，是指教學行動在特定空間與時間中實際展開，並由師生在場、空間特質、情境感知與即時互動構成的動態場域。它非恆定、不封閉，始終處於變化與再組構的過程中，允許各種不可預測的教學事件發生，並於其中孕育創造、理解與轉化的可能性。

當我們試圖超越將教學空間視為單一、靜態容器的思維模式時，「場所精神」（Genius Loci）的概念為我們提供了更具深度的理解路徑。Norberg-Schulz（1995）指出，場所不僅是物理位置或功能結構的總和，更是一個承載人與空間之間情感、感知與存在經驗的意義場域。在此脈絡下，空間被視為具有性格與精神性的存在，人們透過「居住」（dwelling）與感知的實踐，將其轉化為有意義的生活場景。

因此，當教學現場被理解為一種「場所」，其意義便不再侷限於具體地點、物理結構或功能操作，而是成為一個承載情感、關係與感知經驗的存在場。教學空間於此不再僅為背景，而是一種具有精神性與象徵性的空間，其中身體的行動、語言的流動與互動的節奏，共同構成教學得以發生的條件與深度。本研究所界定的「教學現場」，具有以下幾項關鍵特徵：

1. 身體與情境的在場性
教學現場是一個具體而複雜的「當下關係」場，其中身體的在場性不可或缺。教師的語調、學生的眼神、空氣的流動、時間的緊迫或鬆弛感等，皆構成現場的感知紋理。這種由身體與情境共構的在場性，不僅指「人在場」，更是一種高度感知的狀態，帶有即視感與臨場感，使教與學在實踐中持續被牽動與觸發。

2. 流動性與生成性
教學現場並非封閉與恆定的結構，而是處於不斷變動中。每一次互動、回應與行動都可能使原本的教學進程偏移、擴展或突變。知識不再是預設的輸出內容，而是在師生交會中逐步重構。因此，教學現場具有高度的回應性與創造性。教師需即時感知學生的提問、情緒波動、能量狀態，乃至回應當下社會與文化情境。這種即興調動的能力，不依賴教案預設，而是來自對「當下」的敏銳覺察與判斷。

3. 場所精神與空間感

不同的物理場域會觸發不同的感知與行動模式，進而影響教學的節奏與參與方式。例如，明亮整齊的教室、靜謐的戶外空地或充滿干擾的開放空間，各自構成不同的教學氛圍。這不僅與空間設計有關，更涉及場所本身所蘊含的「精神」，以及它如何召喚身體、引導行動。場所精神不僅是環境氛圍的抽象概念，更是身體與空間之間持續互動與回應的實踐經驗。

2-3 小結：創作教學現場—從「場所」到「事件」

教學空間應被理解為靜態的「某處」（place），抑或是由物件、身體、聲音與情緒等因素所不斷生成的「事件」（event）？此一問題構成本研究關注的核心議題之一。

從現象學的觀點出發，空間並非僅是物理位置或結構的集合，而是隨著每一次身體行動、語言交流與情感流動而生成的經驗場域。此一觀點與美國社會學理論家 Goffman（1959）提出的戲劇論相呼應，他將日常互動比擬為舞台表演，指出個體如何根據所處場域調整自我呈現與角色位置。教學現場亦可被視為一個動態劇場，師生皆為「行動者」，透過即興互動與身體展演共構情境。此時，空間不再是被動的背景，而是在表演中被活化、被重新賦予意義的參與元素。

進一步而言，當創作教學現場被視為一連串「事件」的總和，我們便能意識到：每一次非語言的交流、物件的使用方式，乃至一段沉默或一次凝視，都可能成為學習與理解的轉捩點。這些事件具有瞬間性與不可預測性，卻正是創造性學習的重要催化劑。於是感知、情緒、節奏與動作相互交織，構成豐富而多層次的學習紋理。

此種對教學空間的再理解，促使我們反思創作教學的多元面向：空間設計不僅是物理上的配置安排，更是經驗的編排與意義的設計；教學實踐也不再只是內容的輸出，而是一場多感官的即興創作歷程。當教學空間被視為不斷生成的事件現場，教學者得以解放傳統教室結構，營造更具流動性且具開放性的學習環境，進而拓展對創作教學現場的想像與實踐視野。

圖 4
建築六感創作教學現場紀錄　113 展演前序　照片來源：建築六感攝影小組

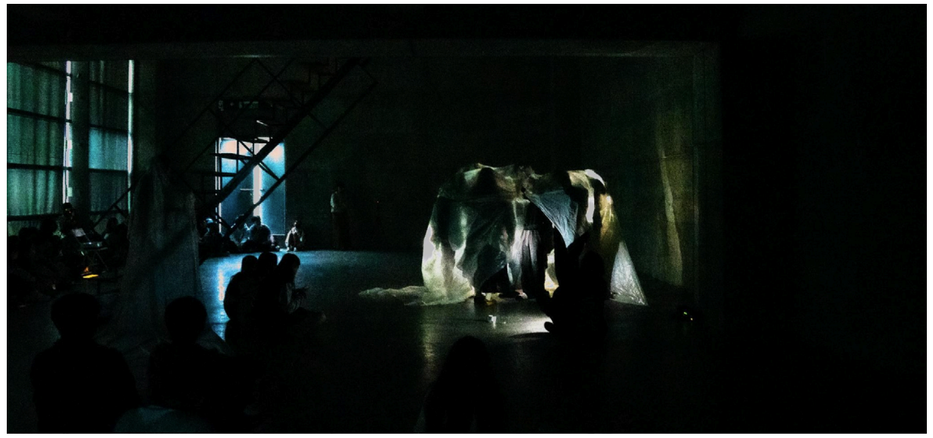


圖 5
建築六感創作教學現場紀錄　111 展演《騙桶》　照片來源：建築六感攝影小組

第三章　創作教學的微觀實踐

3-1 場的生成：在間隙中實踐

本研究所設計的課程，源於對「成果導向」與「結構預設」教學模式的反思，旨在透過微觀實踐開展對教學現場的多重理解。課程核心著重於「開放性」、「感知性」與「過程導向」，強調學習歷程中不可預測、未定形的感知經驗，重新思考空間、身體與關係性在教學中的角色，以及師生如何在空間中動態共構教學現場。

首先，課程設計意圖鬆動既定結構，不預設標準答案或固定目標，而是以身體與空間的感知經驗為主軸，帶領學生進入創作的過程狀態。學生被鼓勵從個人經驗出發，回應空間、

物件與他者的在場，將教學場視為一個由感知與互動編織而成的流動網絡。

其次，關注於教學歷程中「間隙」的出現——例如停頓、靜默、非語言交流等。這些片刻不被視為中斷，而是轉化與思考的契機。教學節奏保留開放與等待的空間，使間隙成為感知滲透、思考發生的時間及空間縫隙。

再者，教學空間亦被視為一種可調動、可重組的創作元素，同時藉由空間的重置，使其成為創作與思考的媒介，試圖開展一種更為開放、流動與生成的創作學習場。

3-2 穿行於教學之中：感知、關係與實踐

本研究教學活動的設計，旨在塑造一個開放而流動的學習場，使學生能在其中穿行、感知並進行創作思考。具體設計如下：

1. 身體作為感知與知識生成的載體

強調身體在場與空間感知的關聯性，透過位移、定位與展演等方式，引導學生重新與空間建立關係。例如，課程引導中讓學生於空間中找到自己的定位，以展演等方式進行主題探索，意圖打破制式的空間使用與權力結構，使學習成為身體在場的行動歷程。身體不僅是知識的接收者，更參與其中、形構其中。

圖 6

建築六感創作教學現場紀錄　113 展演《無常》、《望眼欲穿》　照片來源：建築六感攝影小組

2. 創造間隙：開放情境與創作觸發

透過開放式提問、即興回應與無標準答案的創作引導，創造出未被預設的學習「間隙」。學生在非恆定、持續變動的情境中探索與回應，逐漸意識到自身認知的侷限，進而開始提問、反思，並發展出個人化的感知經驗與創作路徑，開展多元化的思考與表達可能。

圖 7

建築六感創作教學現場紀錄　110 展演《此曾在》、110 實驗單元《共生 | 定時》、112 展演《迴》　照片來源：建築六感攝影小組

3. 在語言之外：經驗的再現與流動

語言在課堂中被重新定義，不僅作為知識傳遞工具，更是情感表達、經驗分享與關係建構的媒介。學生被鼓勵以非正式、非書寫形式進行自我表述，使學習過程能超越理性理解，轉向感知、情緒與思想的整合流動。透過這些語言之外的實踐，教學現場轉化為一種共感與共創的經驗場。

圖 8

建築現象學創作教學現場紀錄　照片來源：本研究

3-3 實踐中的反思與調整

在教學實踐中，研究者意識到，最大的挑戰在於如何營造一個既具開放性、又能承接學生創造力的教學現場。這不僅涉及課程設計的開放程度，更深刻地考驗教學者對語言介入節奏與師生互動關係的敏感調度。

因此，在教學歷程中，研究者逐步調整引導方式，將「引導」由單向的教學指令，轉化為一種適時介入與適度退場的動態實踐。例如：在學習者尚未準備好面對開放命題時，教學者需以適當的語言鋪陳與身體示範作為引介；而當學生已進入自我探索狀態時，則保持語言的抽離，讓空間回歸學習者本身。此策略不僅考驗教學者對現場的敏感度，也挑戰既有的教學掌控慣性。

教學場域的空間感知，並非單向輸出，而是一種教學者與學生共同形塑的動態過程。真正的開放性，並非排除所有結構，而是允許結構保持可調整、可協商的流動狀態，從而讓學生在其中發展屬於自己的學習軌跡。這樣的轉變，也促使教學者從「知識的傳遞者」，逐步轉化為「空間的共構者」、「感知的引路人」，於觀察與回應之中，持續重新定位自身的在場意義與角色。

第四章　創作教學實踐

本章旨在透過具體的創作教學案例，揭示空間感知不僅是對物理結構的認知，更是情感、思想與身體經驗交織的實踐場域。各案例所呈現的核心議題，將作為分析基礎，用以探討空間、身體與感知在創作教學中如何被理解、經驗與應用。

這些實驗性課程顯示，空間是一個動態且不斷生成的過程，既是對外在環境的回應，也承載著個體內在情感與思想的延伸。從夾縫中穿行到靜默狀態中對空間的細微觀察，每項實踐皆聚焦於身體、行為與感知如何共同創造出與空間互動的語境。所呈現的教學現場涵蓋多種探索方式：從微細聲響揭示空間邊界的練習，到透過日常物件的移動與重組，捕捉城市空間中潛藏的慾望與社會脈絡，這些實踐挑戰了將空間視為靜態容器的理解，並在創作與學習過程中，拓展感知經驗與意識轉化的可能。此類創作教學不僅深化了學生對空間與感知的理解，也為教學者提供重新詮釋、定義教學現場的契機，使教學空間成為生成性與開放性的場域。

圖 9
建築六感創作教學現場紀錄　左：111 實驗單元《我在我創造的舞台上介紹自己》、右：112 展演《迴》　照片來源：建築六感攝影小組

4-1 案例一：夾縫中穿行__在過渡地景中覺察與創造

收錄於 110 年創作基礎課程—《參照｜顯像》，發生於兩棟校園建築物之間的過渡通道。這類夾縫空間，不盡然是不被待見的角落、狹小、窄化、被壓縮的空間，它可以是一種過渡的、邊緣性的、不確定的模糊地帶，一個既非內部也非外部的所在。 它不屬於主體，也未必歸屬於他者，而是介於之間的地景，一種持續生成中的可能性空間。在夾縫中，既有秩序的框架逐漸鬆動，規訓的語言變得不穩，感知開始游移與重新分配。這樣的空間容許移動、潛伏與轉化，不受限於明確的功能與結構，而成為反思與再創造的契機之處。於是，我們不再只是看見空間的邊界，而是學著穿行於其間，感受那些未被命名的縫隙如何悄然滋長出新的感知經驗與生活型態。

圖 10
創作基礎創作教學現場紀錄　111 創基大戲《參照｜顯影》　照片來源：111 創作基礎資料庫

4-2 案例二：我在我創造的舞台上介紹我自己

收錄於 111 學年建築六感課程單元實驗一《我在我創造的舞台上介紹我自己》。教學現場設置於一個 18 米乘 9 米的空間，學生需在空間中尋找到自己的定位，並界定「我」所創造的舞台。此空間並非單一、固定的形態，而是一個不斷變化的空間。在這裡，空間的界限並不明確，它既不是完全封閉的內部空間，也並非無所依托的外部場域，而是一個流動的、介於兩者之間的實驗場。

在此，空間的界限模糊，存在於不確定性和邊緣化之中，其特質類似於一個「介於之間」的過渡地帶。隨著學生在空間中自由移動、構築與回應，空間的原始結構逐漸鬆動，原本規範的空間使用方式變得模糊不清。身體、材質、行為、光影等元素互相滲透，空間感知隨著這些動態變化而不斷轉換與重組，提供了潛伏、轉化與再創造的可能性，它不受限於固定的功能。

圖 11
建築六感創作教學現場紀錄　111 課程實驗單元《我在我創造的舞台是介紹自己》　照片來源：建築六感攝影小組

4-3 案例三：在「靜默」中流動的空

收錄於 110、111、112 學年建築六感課程一《禁語實驗》、《微細聲》、《聲音紀錄》。引導學生透過感知與身體覺察來探索空間。在這些教學情境中，語言的角色被收縮至最低限度，學生被置入「靜默」空間，不再被語言主導，而是在靜默中主動開啟對當下空間的感知與理解。此處的「靜」並非靜止，而是一種開放的教育條件——一種允許感官打開、經驗得以自由流動的場域。

通過靜默，學生得以重新定位自身於空間中的存在，回到一種原初的理解渴望。在這種非語言教學的場域中，學習成為對訊號、節奏、情境與關聯的覺察與詮釋，學生開始發展出屬於自己的感知與認知模式。此類實驗性教學所創造的空間，並非空無，而是一個教學場。它容納未被命名的經驗、尚未組織的思緒與尚未形成語言的思緒，呈現出一種持續展開、具有轉化可能的學習狀態。

4-3.1 教學實驗：《禁語實驗》

本案例旨在探討當語言與視覺等主導感官被刻意「暫停」時，身體如何重新參與空間的理解與建構。透過「靜默」與「矇眼」兩項引導策略，學生被置入一個語言中斷、視覺受限的學習環境，使他們轉而依賴觸覺、聽覺與身體定位進行探索與感知。

在這樣的實驗情境中，感官被重新喚起，空間的意義不再只是視覺主導的結構，而是在身體的流動與感知的移動中逐步展現。學習過程也從被動接收轉向主動經驗，讓學生以身體作為媒介，進行空間的觸探與詮釋。

4-3.2 教學實驗《微細聲》

身體不被視為孤立的單一主體，而是一個與外在環境不斷互動、感應與交織的開放通道。從此視角出發，聽覺被理解為具延展性的感知界面，既能接收外部聲響，也能映現內在狀態的流動。身體內部的「微觀宇宙」與外部的「宏觀世界」之間，透過聲音建立起某種連通關係，成為感知與存在交匯的臨界點。 透過一系列身體實作與空間感知練習（如即興聲音創作、靜默等設計），引導學生在剝除語言與視覺主導的條件下，重新調動聽覺去感知空間邊界、他者位置與自身所在。聲音在此不僅是反映空間的工具，更成為建構空間的媒介。

4-3.3 教學實驗《聲音紀錄》

本案例延續對「空間生成」的探索，聚焦於如何透過聲音捕捉空間的微觀動態。從日常生活中取材，設計實驗引導學生尋找、記錄並感知聲音的痕跡，將這些聲響視為空間變化的「證詞」。每一個微小的聲音，不僅是空間存在的反映，更積極參與空間的

生成與延展。 透過對聲音的細微察覺，學生學習以非視覺的方式閱讀空間，理解聲音如何揭示空間的節奏、流動與界限，同時反思身體如何在其中參與、回應與對話。

圖 12
建築六感創作教學現場紀錄　左：112 課程實驗單元《聲音紀錄》、右：111 展演前序　照片來源：建築六感攝影小組

4-4 案例四：由此至彼，由彼返此，其與之間

收錄於 113 學年建築六感課程—《過門》。以一處尚在施工中的集合住宅作為起點，在這個未完成且未定形的空間，提供了臨界的探索場域。「門」，不僅是建築構造中的開口裝置，它更是日常生活中身體感知與行動的轉向點，是場景切換、行為分野、情緒與認知變異的界線節點。每一次「過門」的身體經驗，都不只是單純的空間位移，而是一次感知的轉化：穿行、透越、經過，所抵達的不是他方，而是通往內在認識的臨界途徑；是身體在空間中覺察自身存在狀態的讓渡過程。這些經驗構築了空間感知的層次，使身體行動、情緒記憶與生活軌跡生成日常重複與差異化的認知模式。

學生以身體為觀看、測量與書寫的工具，行走、停駐、探勘。他們記錄每一道有形與無形的開口、縫隙、門與洞，細察其所界定與召喚出的「此」與「彼」的界線。教學現場從未預設應該看見什麼，而是引導學生透過觀察、書寫與對空間中「開口」的感知，捕捉風、光、聲響、氣味，以及工地中的結構、行動節奏與個體／集體間的差異，在反覆的觀察與辯證中，鍛造一種對「看」的方式的鬆動與重構。

第五章　教學成果分析與討論

四個課程案例均以「間隙／過渡空間」作為教學核心，呈現空間、身體、感官與認知的交織。案例一的夾縫空間強調邊緣性與模糊性；案例二的實驗性教學場域凸顯空間生成與動態調整；案例三的靜默空間突顯感官覺察與非語言認知；案例四的施工工地與「過門」則將間隙延伸到時間、心理與生活片段的轉換。 整合觀察及節錄學生課程心得可歸納出間隙作為教學現場的三重特性：

1. 感官與覺受的間隙

學生透過視覺、觸覺、聲音、氣味等感官經驗，感知空間的微妙差異與過渡性。

「我們的眼睛好像也是某種形式上的門？…睜開眼睛好像是將我們從『自己』這個空間帶到通往外界的另一個空間，眼皮是我今天穿越的第一扇門。」

「那門也許可以是窗…或許，那所謂的『門』就是我們的『眼睛』。」

「每一次進出與切換，都象徵生活片段的轉換…空間並不僅僅是物理上的存在，而是情感的寄託地。」

「建築和感官都是一輩子的事，所以身體其實也是建築。」

「手指滑過牆面紋理…對細節更加關注。」

2. 生成中的間隙

施工現場、暫態空間或未完成的場域呈現動態、開放且可塑的間隙，提供實踐、觀察與反思的可能。

「注意所謂『時間』與『空間』的交織…這『拆除到重建』的過程就是以『時間』來創造『空間』。」

「空間的流動、未完性以及他的進行式。」

「施工遺留痕跡…從無到有被人造的力量創造過程。」

3. 間隙作為設計思考起點

身體實踐、觀察與書寫使學生將間隙轉化為理解空間、生成創意、進行建築設計思考的基礎。

「每一次進出與切換，都象徵生活片段的轉換…空間並不僅僅是物理上的存在，而是情感的寄託地。」

「將工地每一個開口記錄下來…方向與停留時間皆被觀察。」

間隙不僅是物理空間的過渡，更承載感官覺受、認知生成與設計思考的多重意涵。在課程中，學生透過實地探索、靜默觀察與身體介入，對間隙的微妙變化、暫態性與生成過程產生敏感度。他們不僅感知空間的尺度、光影、聲響與氣味，也從穿越門、開口或暫態空間的行動中，理解生活片段的心理與情緒轉換。更重要的是，間隙被延伸為創造與設計的起點，成為思考空間連續性、暫態性以及感官延伸的核心場域。整體而言，課程提供學生一種在身體、感官與認知交織下的空間實踐方式，使間隙從觀察的對象轉化為理解、反思與創造的契機。

第六章　結論與建議

6-1 研究結論

本研究透過四個案例—「夾縫中穿行」、「我在我創造的舞台上介紹我自己」、「在靜默中流動的空」以及「由此至彼，由彼返此」—探討空間、身體與感知在教學場域中的互動與生成，綜合分析可歸納如下：

1. 教學現場為生成場域

教學空間並非靜態背景，而是一種持續生成的現象場。它隨著學習者的行動、感官覺察與物件介入而變化，空間形態與意義因此不斷被重構。教學場域的開放性、邊界模糊性與流動性，使其成為多重詮釋與創造的可能性空間，而學生在其中既是觀察者，也是行動者。

2. 間隙：感官覺受與認知生成的核心

「間隙」在本研究中被理解為物理空間的過渡、邊界或縫隙，但更重要的是，它是一個感官、情緒與認知的生成場域。學生在穿越夾縫、門口、洞口、過渡通道或未完成建築空間時，不僅經歷物理位移，也經歷心理與情緒的轉換；在靜默空間中，身體感知、呼吸節奏與動線選擇引導學生重新理解空間與自身的關係。間隙提供了暫態、流動、未命名與難以言述的經驗，使學生在感官覺察中生成新的理解與知見。

3. 感知流動與再分配

在案例中，學生經歷了感知的轉換——從視覺主導轉向聽覺、觸覺與身體感受的延伸；從慣性空間使用模式到探索邊緣、過渡與未命名的間隙。這種感知再分配，使學習者突破慣性認知，開展新的空間理解與創作可能，也促進了對空間暫態性、流動性及其生成特質的敏感度。

4. 教學現場的再定位

教學現場不僅是知識傳遞的背景，更與學生的行動、感官覺察及身體經驗互相作用。學生透過行走、停駐、觀察與書寫，與空間展開對話。此過程中，間隙不僅是物理現象，更是感官覺受、認知生成與設計思考的核心場域。作為過渡、轉換與留白，間隙使學生從單純的觀察者轉化為行動中的空間敘事實踐者，也呼應那些難以言述、微妙而瞬間的教學經驗，形塑教學互動的深度與方向。間隙既是觀察與感知的媒介，也是設計思考的起點，提供理解、反思與創造的契機。

6-2 反思與建議

本研究透過案例觀察指出，教學現場是一個持續參與、影響並回應教與學歷程的動態場域。其形態、氛圍與邊界隨著身體行動、感官覺察與物件介入而不斷轉化，並在不確定性中開啟多重詮釋的可能。此場域轉向重新分配了教與學的權力位置，使學生在感官探索與空間再詮釋中獲得更高的自主性，同時要求教師具備回應性與適應開放情境的能力。基於此，未來教學實踐可在空間與教學策略上保留留白與可變性，並引入非語言與感官導向的方法，引導學生探索被忽略的邊緣與過渡地帶，從而開啟對創作歷程更豐富、多層面的理解。

參考文獻

1. Deleuze, G. & Guattari, F. 著，姜宇輝譯。（2010）。資本主義和精神分裂症（第 2 卷）：千高原。上海：上海書店出版社。
2. Deleuze, G. 著，江薦新、廖芊喬譯。（2019）。差異與重複。新北市：野人出版社。
3. Goffman E. 著，徐敏江、李姚軍（譯）（2012）。日常生活中的自我表演。臺北市：桂冠。黃文宏。（2006）。西田幾多郎論「實在」與「經驗」－以《善の研究》為核心 [Kitarō Nishida on Reality and Experience: Placing Focus on His Zen no Kenkyu]。臺灣東亞文明研究學刊，3（2），61-90。https://doi.org/10.6163/tjeas.2006.3(2)61
4. 柏拉圖（Plato）著，侯健譯。（2014）。柏拉圖理想國（修訂版）（2 版）。臺北市：聯經出版事業公司。
5. Merleau-Ponty, M. 著，龔卓軍譯。（2007）。眼與心：身體現象大師梅洛龐蒂的最後書寫。臺北市：典藏藝術家庭。
6. Norberg-Schulz, C. 著，施植明譯。（1995）。場所精神：邁向建築現象學（Genius Loci: Towards a Phenomenology of Architecture）。臺北市：田園城市文化。
7. Goffman, E. (1959). The presentation of self in everyday life. Doubleday.
8. Merleau-Ponty, M. (2007). The Merleau-Ponty Reader. Northwestern University Press.