

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

黃彥文 國立臺北教育大學課程教學與傳播科技研究所博士

壹、前言

回顧歷史脈絡下課程研究與教學研究的發展總是呈現出貌合神離的現象。歐用生（2010）曾發現，現今課程強調「後再概念化」的理論思考，而教學則重視「提升教學技術」的實施方式。他即提議藉由「第三空間」的游移（in-between）概念來解決這樁「麻煩婚姻」。歐用生（2010）以 Aoki 藉用 Deleuze 逃逸路線的想法以及 Bhabha 第三空間的說法，強調一種課程一直在重新定位（dis / position），在中間移動，尚未定義或正在定義，強調一有別於非此即彼（either-or）的「和」（and）的思考。這種「和」的課程觀點主要強調：課程和教學能夠展開新的關係，即課程／教學是相互生成的，計畫課程／生活體驗課程、教師／學生、理論／實際、可能性／不可能性等等，成為可能性的空間，讓教師、學生、課程、教學開始共舞，點燃火炬，照亮人性（ibid：212）。

然而，「第三空間」這個源自哲學與社會學領域的理念看似美好，其本身同樣引發了「如何應用於教育現場？」的難題。「我們要如何看見實際現場中的第三空間？」、「抽象第三空間如何在實踐中成為可能？」這些疑問同樣籠罩於一種笛卡兒心物二元論的成理論與實際斷裂之危機，而有待我們去澄清與解決。

回顧 Merleau-Ponty（1945 / 2002）所建立一套由「生活體驗」出發的「身體現象學」的主張：身體的本質和這個世界是具有不可分離性，身體本身就在世界之中，就像心臟在有機體之中，因此身體可以作為一種認識對象身體的身體、而非僅是觀念裡的身體；由此，透過「身體」能夠不斷的使可見的景象保持活力，



並內在的賦予生命養分。

顯然的，「身體」既是觀念的、理論性的，同也是具體的、實作性的，也具有一種跨越理論和實踐的鴻溝的特性，具有一種具現化「抽象概念」的機能。有鑑於此，本研究旨在提出一種透過「身體圖式」(bodily schema)作為「第三空間」得以具現化之研究方式，並透過實徵研究來發現課堂教學中「第三空間」的風貌及其背後的蘊義，以作為臺灣未來發展美育課程時的參考依據。

貳、透過「身體圖式」的取徑， 探究「第三空間」的可能

一、「第三空間」的意涵

主張「第三空間」的代表性學者為 Edward Soja 和 Homi Bhabha，前者從後現代思潮與馬克思主義出發探討在空間中生產的辯證關係，後者則從後殖民主義出發關注兩種不同文化相遇時，產生新融合的可能性。

(一) Soja 的「第三空間」之觀點

Soja (1996) 在「第三空間：航向洛杉磯以及其他真實與想像地方的旅程」中表示，1960 年代的 Henri Lefebvre 即開始以「選擇空間」作為論述其「三元辯證」(Triple dialectic) 的詮釋線索；而 Lefebvre 的三元即是透過「歷史性」的創造、「空間性」的生產、和「社會性」的關係構成，而發展出跨越一切視角，不侷限於專殊化，能夠用以解決傳統「主體—客體」、「連續—中斷」、「開放—封閉」的二元對立，並關注到「他者」(other) 的新可能。其中，空間性、歷史性、和社會性分別意指了時間、空間、以及「在世存有」(being-in-the-world)，而這種三元辯證空間架構是可以應用到所有層次的知識形構的，從存有論到認識論、理論建構、經驗分析、迄社會實踐。Soja (1996) 認為，Lefebvre 這種藉由關注社會空間面向的「生三成異」思路，即是一種存有論的三元辯證 (ontological trialectic)。

Soja (1996) 也由「生三成異」此發出，融合了城市地理學、後殖民主義、

女性主義等多元文化的觀點，立基在 Marx 傳統歷史唯物批判的立場上，找尋更多的「行動」空間。他描繪了三個空間：1. 空間實踐：感知的空間。2. 空間再現：構想的空間。3. 再現空間：生活的空間。他認為，這三個空間主要建基以「真實」物理世界為焦點的第一空間視角，和透過「想像的」第二空間再現來詮釋現實第二空間的視角，「第三空間」遂成為一種創造性的重組與延伸（Soja，1996）。對 Soja 來說，多元文化的差異形成了空間的來源，而透過一種「生三成異」（thirding-as-othering）的批判政略，可以開創了更多「第三空間」的可能性，帶來一種多元的、動態的、混雜的創造性。而透過這種對社會問題化而形成社會空間的辯證，我們更可以邁向一種空間化的存有學（spatialized ontology），在以我們生活空間為核心的社會理論基礎上，開啟我們的地域性抗爭，並使我們得以在、意識、行動上的覺醒上，發揮施展空間實踐的可能性（Soja，1989：137）。

（二）Bhabha 的「第三空間」之觀點

後殖民主義學者 Bhabha（1994）則試圖打破傳統「殖民／被殖民」、「主／奴」、「壓迫者／被壓迫者」的二元對立結構，強調文化的「混種」（hybridity）和「協商」（negotiation）過程中的不確定性（indeterminacy），並關注一種「交互認同」（interrogating identity）的生成（Bhabha，1994）而創造一種新的游移空間的意義—此即為可以不斷產生新的位置、結構與活動的「第三空間」。基本上，在 Bhabha 的第三空間中允許不同文化接合的可能性，也就是說，兩種異質文化透過相互接觸、交流與互動後，將以「混種」的型態出現，並給予新事物生成的新空間領域，而不只是限定在既有的、再現的、符應的統一形式。

Bhabha（1994）表示，當「第三空間」作為一種發聲的中介時，意義和關聯的結構都是矛盾的歷程，摧毀了文化知識的鏡射再製成為一種統整的、開放的、擴展的符碼；第三空間同時也挑戰了方法傳統同質性的歷史文化認同。由此，在文化混種的歷程中，讓一些不同的事物、新的事物、和未能視別的事物開始顯現出來，並透過對話、混種、溝通、交流而給予新意義與再進行協商的新空間、新思想、以及新觀念的形成（歐用生，2010：108）。綜言之，透過 Bhabha 強調「差

異」與「認同」之間的辯證歷程的「第三空間」，能讓我們可以從更多元的視野、更多不同的文本交織中，再發現世界的新意義與新價值。

研究者發現，儘管 Soja 和 Bhabha 關注「第三空間」的議題與面向不盡相同，但都反應出以下特性：

（一）跨越二元對立的分野，重視一種「游移性」（in-between）

Soja 強調了「感知空間」與「想像空間」之間的辯證，進以生成超越心物二分的「再現空間」；Bhabha 的「混種」概念也強調不同文化間的跨域接合；這兩者都反應出突破非此即彼的「游移性」精神。

（二）拒絕固定不變的真理，強調一種「生成性」（becoming）

Soja 的「生三成異」以一種衍生的動態行動而構成了對權威的批判政略；Bhabha 亦對於既有符應式知識的摧毀，並在開放狀態中讓新的元素納入混種的歷程；這兩者都蘊含了在多元辯證力程中有機運動的「生成性」。

（三）關切生活實踐的再生產，追求一種「再創造性」（re-creation）

Soja 的「再現空間」即強調行動的開展；Bhabha 關注「差異間認同」的形構；這兩者都反應出一種應用於生活實踐中的「再創造性」。

整體而言，「第三空間」的這三種特性正反映出 Greene（1995）所言的「存有驚奇時刻」；其讓我們從多元觀點審視知識、教學和學習，從深陷的知覺爬出來，像第一次去看、去想、去說，同時創造新的想像和存有（歐用生，2010：106）。只是，我們在課堂教學現場「要如何看見」像「第三空間」這種抽象的東西呢？

二、「身體圖式」作為一種探究課程與教學的「第三空間」之取徑

本研究認為，要將身體知覺與世界知識的二元對立接合起來（Shusterman，2008）即是一種「身體美學」（somaesthetic）的探究思維。因此，透過 Maurice Merleau-Ponty（1945 / 1962）在知覺現象學中所提及的「身體圖式」概念，或許可幫助我們探討如何將「第三空間」的理論轉化於實際應用之可能。

基本上，「身體圖式」（bodily schema）是 Merleau-Ponty 立基於「前反思」與「知覺優先」（the primacy of perception）讓「意識／身體」不斷相互構成的機制。這種機制主要訴求研究者「將身體置身於世界情境的涉入」而回歸一種「前反思」狀態來進行探究。

（一）「身體圖式」的基礎假定：回到直觀的「自我與世界之接合」

Merleau-Ponty 認為，身體是種奇妙的東西，它能把自己各個部份作為世界的普遍性象徵來使用，而當人類透過「身體圖式」（bodily schema）就可以持續在世界中定位、理解世界、以及發現世界的意義。

因此，如果我們透過「身體」或「道成肉身」（the Incarnate subject）的直觀途徑與萬物相互關聯，即可緊密的和最初的生活世界產生境遇；即從而擺脫了著重抽象虛無的「我思」概念之理性主義，也可避免經驗淪為外在刺激給予物的客觀主義。（Merleau-Ponty, 1945 / 1962, 1968 / 2002）。基本上，透過「身體圖式」與世界接觸的方式，不僅是「理解世界」的認識論的，也同時涉入了「自我定位」的存有論範疇。簡言之，透過「身體圖式」，我們在認識世界的同時，也是在認識自己。

（二）透過「身體圖式」能看見「第三空間」的「游移性」之體現

Merleau-Ponty（1945 / 1962）主張，當我們透過「知覺的身體」開始體驗內與外、過去與現象之間難以名狀的現象時，身體感的運作會在我們直觀意向性中彼此轉換、穿梭不同身體運作模式，進而展現出綜合協調的「身體圖式」。基本上，「身體圖式」的運作並不是決定於外物的刺激，亦非主體心靈層次的感受，而憑藉著「新鮮的身體」（fresh body）（Merleau-Ponty, 1945 / 1962），其本身強調訴諸同步運用各種知覺來看到、聽到、摸到、聞到世界與自己的共同存在，從而跨越心物二分。

研究者認為，Merleau-Ponty 的「身體圖式」所不斷協調共構而跨越心物二分，即可提供我們體驗「第三空間」的「游移性」特質之途徑。

（三）透過「身體圖式」能看見「第三空間」的「生成性」之體現

Merleau-Ponty (1945 / 1962) 主張，世界是既存的，但也同時從來沒有被完全構成。因此，人類在世界中透過身體來行動，開創各種的可能性，而這些身體的行動，並非單指純粹的概念而已，而是具體動態生成的特徵。龔卓軍 (2006) 則闡述，Merleau-Ponty 的「身體圖式」能夠不依賴概念而在身體感受記憶與預期之間進行對比與想像，並透過文字描述、視覺圖像的直覺表徵方式，呈現出身體知覺的共構樣貌。

研究者認為，「身體圖式」對「未完成行動」之關注，就如同 Heidegger (1950 / 2002 : 26-31) 提及一種「世界圖像」的自我敞開 (opening) 與去蔽 (unconcealment)；身體的意象表徵出主體置身於情感交織的中的運動狀態，就彷彿能夠看見電影動畫一般，或可幫助看見「第三空間」的「生成性」特質。

（四）透過「身體圖式」能看見「第三空間」的「再創造性」之體現

Merleau-Ponty (1945 / 1962) 認為，身體即一種空間，在我們透過身體產生運動的時候，空間也不斷的被創作出來。同樣的，「身體圖式」既非是被動的、受限的，也不是主動的、無限的，而是處於互動關係下的空間自由運動而不斷生成的。這種「身體圖式」的運作也像 Deleuze 與 Guattari (1980 / 1987 : 25) 所闡述「千高原」及其互為表裡的「地下莖」—「處於中間」(in the middle)、在「事物之間」(between things)，像是身處於漫無邊際的大草原，彼此並沒有分別，每個方向都可以自由前進，每個位置都可以是開始或結束。因此，研究者認為，「身體圖式」或能讓我們致力於「第三空間」的多元交互具現 (inter-embodiment)，並不斷詮釋出「再創造性」之多元可能。

整體而言，「身體的圖式」乃是一種立即經驗世界的方式，其讓我們將目光聚焦於「直接與原初的世界」(direct and primitive contact with the world)，(Max van Manen, 1990 / 2004 : 46-47)；研究者認為，透過身體與世界聯結的「身體圖式」以作為一種「化抽象為具現化」的美學探究新取徑時，能幫助我們用感性的、知覺的身體作為媒介，幫助我們「看見」教室裡「教師與學生」和「學生與

學生」協同互動而共構之課堂教學新風貌—「第三空間」的可能。

參、研究架構與方法

藉由「身體圖式」取徑，以探究「第三空間」的風貌之研究架構，如下圖 1 所示：「第三空間」原本是抽象的哲學概念，是心靈的、內在的、摸不著邊際的，但藉由「身體圖像」的探究取徑，即能將研究者體驗到實際的、具現的課程與教學交互具現之美，描繪成「第三空間」的具現化意像，從而得以讓進一步思考意象背後的教育意涵與蘊義，而作為美育課程實踐的反思參考。

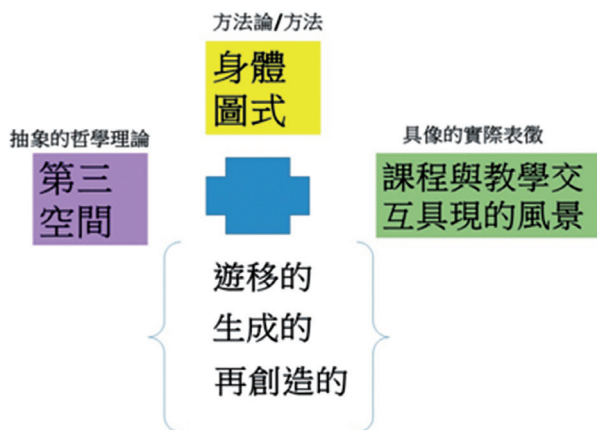


圖 1 透過「身體圖式」探究課程與教學的「第三空間」

在研究方法部份，本研究則採用個案研究方式進行，主要以一位在新北市都會區中型學校的小學教師（以下簡稱 Show 老師）及其任教二年級班級為研究對象，為期半年以上進行現場資料的搜集，並累積一年以上的事後訪談與循環對話。Show 老師任教的學校為大型學校，家長社經地位不錯，周圍社區環境亦便利發達；學校的教育願景為：「人教人使成為人」，其向來重視課程多元的發展，並積極進行人文教育的課程實踐，以落實孩子的五育均衡發展。Show 老師的課

程領域專長是「生活課程」，她曾參與了「生活課程」的縣市輔導團及中央輔導群的教師專業發展活動。

在 Show 老師的課程理念裡，生活課程的美感經驗主要展現在兩種特質：「課程地下莖與節點」以及「陽謀性教學策略」。首先，「地下莖與節點」意謂著課程並不是靜止不動的，而是動態生成的，是在不同機緣和情境下步入不同的分歧、不同故事的起始與轉折。Show 老師指出：「課程在不可預期、變動的歷程中，是藉由節點不斷向外延伸擴展的，因此，教師的教學目標和學生的學習活動是依節點而出現的」（Show-R，2012）。其次，「陽謀性教學策略」則訴諸，教師在有意與無意之間，透過強化新舊經驗的連結、激發聯想、引發學生好奇與興趣，進一步引導學生投入培養基本能力與素養的進行方向調學生主體的教學。Show 老師闡述：「教師不能放任學生自己決定想要學習什麼內容、想要如何進行教學活動，教學畢竟還是老師的主要責任，老師的聲音並不能被學生的聲音完全取代」（Show-R，2012）。基於以上個案具備強調「課程動態性」的特質，研究者認為確可適合作為本研究的場域。

誠如 Robert E. Stake（1995：xi）指出，個案研究的目的是在於從簡單的個案中捕捉複雜的意義，儘管是一片小小的樹葉，只要我們仔細關注其身處情境脈絡下的互動關係，都能夠露出獨特與複雜性的意義。本研究透過真實情境中人們的獨特互動狀態的案例之研究，致力於讓讀者透過簡單的案例來了解「課程與教學交互具現的第三空間」在現場中的體現及其意義。資料收集部份，主要以參與觀察、半結構訪談、文件分析、影音媒體記錄……等方式進行，著重關注教學現場的脈絡性、在地感受性、確實性、與其成長，進以揭露課程教學宛如身體美學空間形式的特質。事後，並透過與老師及學生三角檢證的方式確保研究的信實度。本研究也根據 APA 手冊第六版（2009）的倫理規約重視參與者權利，以自願、誠信、不傷害為原則。

肆、研究發現與討論

透過「身體圖式」的美學探究取徑，本研究發現課堂裡的「第三空間」主要體現為下列四種課程與教學的交互具現樣態：

一、課堂裡的「第三空間」之一：「笑意表露」的身體圖式

就像 Jean-Paul Sartre (1948 / 1993) 呼籲我們透過非邏輯理論 (nological theory) 的方式來描繪我們在現象中的境遇，並在無定位、非反思的狀態，把握每一當下瞬間的行動，進而理解世界。當透過「身體圖式」進行體驗時，那種發自內心、不由自主的「笑意表露」，往往吸引著他人嘴角也開始揚起笑意。「笑意表情」感染似的讓在場參與者人產生共鳴，並體現於「忍不住笑了出來」的身體共構空間。小朋友們在對話中笑意的情感表露，體現出如同 Martin Buber 所云的「含納的愛」—不分你我玩在一起，就如同這個被創造的宇宙（林建福，2008：210），體現基於情感共構的世界真實。

（一）自主的表現空間，讓每位孩子臉上掛滿自信的笑容

在 Show 老師的教學現場中，學生在自在表現下散發充滿自信的笑容，藉由「笑意表情的身體」開創出「第三空間」的具現。

在 Show 老師課堂中兩兩小組討論或是四人小組討論的機會很多。很多時候「討論議題」就是主要的學習內容。Show 老師並不特意的找課外讀本作為補充教材；惟一固定的作業就是小朋友回家時針對這節課的心情日記，以及上課討論與觀察的記錄內容。這是因為，Show 老師覺得可以從作業中瞭解到學生學習的情況與感受。因此，Show 老師的作業，通常沒有強制小朋友回答標準答案，而是提供一種留白空間，讓他們能自主的表現出自我的認知與情意感受。正因可以自主與自由的表現屬於自己個殊性，學生總會樂在其中，而帶著笑容進行學習。

（二）自由的討論時間，讓學生自信的暢所欲言

Show 老師常在上課開始時即拋出某個議題或概念，她先在黑板上以概念圖

的方式示範與澄清，等提示完畢後，就會將時間交給小朋友們自行討論，自己則走動於各組之間來傾聽小朋友們的討論與對話，必要時才會介入提示。「學生為主的學習」正是 Show 老師心目中理想的教學期許：

三個小朋友正討論「餵食蓋斑鬥魚的飼料應該磨成粉？或是不用磨成粉？」。

左邊男生，帶著笑容堅持的表示：「吃飼料不健康耶！」

在 a4 紙上準備記錄的女生微笑而不以為然表示：「有得吃就好啦！」

右邊男生不急不徐的試圖提出想法：「可以把飼料磨碎、把飼料磨碎再給魚吃……。」

左邊男生輕拍了一下右邊男生的手，依舊堅決的說：「應該吃豐年蝦啦！寫豐年蝦啦、寫豐年蝦啦！」他對自己觀點很有自信，並積極爭取組員的認同。

右邊一位男生緩和異議：「把飼料磨碎，後面再加一條就好了。」透過鬥主協商的方式，稍後，小朋友們即可以從不同自主意見中再取得平衡共識。（研究札記，2013）

小朋友們從差異開展論辯，儘管意見不盡相同，在這個自主表現的時刻，人人都很有自信的參與交流，並樂在其中。

（三）幽默感激發平凡教學的共鳴樂趣

有一次 show 老師邀請大哥哥、大姐姐到班級向小朋友們分享蓋斑鬥魚的教學活動中時，事件中「滑稽的幽默感」讓陌生氛圍開始破冰，也引發了平凡教學中的共鳴樂趣：

Show 老師：「有沒有很期待大哥哥大姐姐來？」她走向後面檢視一下 PPT 的畫面並走了回來。小朋友：「有～～」依稀的聲音，此起彼落，小小聲的回答著。大哥哥：「太小聲了再說一次……！」一位戴著眼鏡、穿著藍色毛衣的男生握拳，激勵的喊著。

小朋友：「有」「沒有～」聲音依舊小聲，夾雜著正反兩面不同的意見

旋即，小朋友們立刻轉為哄堂大笑：「哈哈哈哈哈啊～」

此刻，身旁頭髮上繫著粉紅色髮夾的女生，從一開始淺淺的微笑，轉變成笑開懷的臉龐。（研究札記，2013）

當一堆陌生的面孔突然走進自己班級教室時，小朋友們一開始的感覺是顯得有點緊繃與放不開的，然而，臺前的這位大哥哥有意帶動現場氣氛，卻因為沒人響應而獲得「滑稽」的反效果；但在稍後因為預期落差卻又不以為意的情形下，原本的沉默與安靜狀態，突然被一種「幽默感」所包圍，「哄堂大笑」讓氣氛由原本的冰結狀態，瞬間熱絡起來，添加了驚奇，緩和了緊張，也建立起信任關係。

二、課堂裡的「第三空間」之二：「合拍相應」的身體圖式

老師和學生之間的互動方式，不只有正式的「傳道、授業、解惑」而已，師生之間可以進行互動遊戲，進以形成共同默契，其滲入生活的習慣，也形構了共享的班級文化。

（一）師生互動的默契遊戲，交織一片教室裡的文化

當小朋友們突然調皮搗蛋，或是 Show 老師想集中小朋友目光時。她會喊出：「拍三下！」的提示，一些小朋友們聽到了老師的「默契密語」，就會停止手邊的工作，拍起手來，眼神開始注視著前方的 show 老師，其他未聽清處或仍在狀況外的小朋友們，聽到了掌聲，也會從混亂中回復過來。當再度喊出「拍三下！」時，許多手掌的碰擊聲，節奏性的、有秩序的加入這個默契遊戲。當然，有時候 Show 老師童心使然，也會和小朋友玩了開來：

Show 老師說：「拍三下！」「趴～趴～趴」小朋友們拍著手。

Show 老師說：「拍四下！」「趴～趴～趴～趴」小朋友們彷彿更加賣力了。Show 老師說：「拍～～」停頓一下語氣，急促的說出：「七下」小朋友們更感興趣的發出「趴～趴～趴～趴～趴～趴～」有節奏的聲響。

「無限多下～」隨著從 Show 老師口中發出的指令後，掌聲之外，老師和學生也開始笑成一團。（研究札記，2013）

經歷共同參與的「默契遊戲」，人與人的關係更加接近；教室裡的每一份子，也在愉悅情緒氛圍下，進入下一個教學的活動。基本上，這些穿插在教學活動之際的微妙銜接活動，雖然不起眼，卻總是有效的凝聚全班的向心力、喚起身體共鳴，進而形構師生彼此的認同。

（二）學習的自我成就感，衍生餘音繞樑的迴響

Show 老師的生活課程中，除了「默契遊戲」的運用外，「熟悉音樂的響起」，也能夠吸引著小朋友愉悅的跟著唱和，歡樂歌聲登時揚起。有次，當 Show 老師企圖帶領小朋友們將公魚和母魚放在同一缸水中時，她讓小朋友們結合經歷過「跟著爸爸媽媽參與結婚典禮」的生活經驗，結合了音樂的音素，從事生活課程的擬人化學習：

Show 老師請一些小朋友們上臺擔任司儀、媒人公、媒人婆，講著吉祥的好聽話，講臺旁邊的 CD 播放機的 Play 按鈕也同時被壓下，莊嚴而慎重的「結婚進行曲」的旋律悠揚的響起。（研究札記，2013）

音樂課所習得的「西北雨」和「鱒魚」像是融入了小朋友與老師的日常生活之中，作為一種班級文化的主題曲，餘音繞樑、不斷的再生。就宛如一種課程的幽靈一般，雖然肉眼看不見，卻深深的影響著身處其中每一份子的行為舉止，與情感流露。但我可以肯定的是，隨著音樂的流動，正向的心流經驗也開始瀰漫於情境四周，營造出「共鳴課程美感經驗」的氛圍。

三、課堂裡的「第三空間」之三：「圍繞成圈」的身體圖式

課程教學必須考量到學生情意面向的感受、動機、興趣的引發，以及敏覺學生參與（student engagement）情況才得以真正發揮作用。研究者發現，在 Show

老師班級中的學生們「身體圍繞成圈」關注著教學主題任務時，正是體現出學為學習的興趣，積極投入而忘我的現象：

下課時間，為什麼這群小朋友寧願放棄玩耍的時間，而選擇待在教室、圍繞在某一個角落呢？走近一看，他們圍繞的正是 Show 老師所安排的「養殖蓋斑鬥魚與觀察」課程主題的魚缸。正值母魚剛產下卵，而公魚開始吐泡泡，將卵包覆起一層保護膜。在這個階段過程中，小魚隨時都會孵化出來。換言之，生命的奇蹟每天都可能在不知不覺間發生，轉變的關鍵點，也可能瞬間一閃即逝。所以小朋友們帶著興趣與關懷的態度，充滿期待的圍繞在魚缸旁邊（研究札記，2013）。

誠如歐用生（2009：24）指出，教學要求深度的投入、參與、產生親密感，才能帶來完滿和豐富的多元美感認知。就像藝術家投入於創作，產生美學的滿足，他失去了時間感，並與自身的作品合而為一。這些緊密圍繞的小朋友們，就是認同學習活動的意義與價值，才甘願放棄玩耍的時間，而更樂於把握當下的學習契機。他們全心全意投入時的眼神，透露出對生命驚奇的濃厚興趣。身體開始緊密靠近，以共同焦點為核心，圍繞出熱情的圓弧。

此外，在 Show 老師的課堂中，小朋友們也常被賦予有賴集體參與實作才能完成的任務，其強調身體力行、遠多於靜態的知識吸收。正像 Spriggay 和 Freedman（2012）說的「相互具現化」（interembodiment），小朋友們的身體在共同任務中與他者身體同在（being-with），共構出多元知識的生產。例如，當討論期末戲劇演出角色分配時：

有人說：「豬啦！」

其他小們友發出笑聲：「哈哈，他要演豬……」

有人繼續仰著頭看著其他夥伴說：「老虎！獅子！」

有人說：「怪物！」

這也引起一位小朋友脫口而出：「哈哈，好好玩喔！」

緊接著小朋友們也表達了自己對角色的期許，而當遇到有衝突時，其他

人就會提出協調的建議：「那你們兩個人交換角色……」（DV00367）

在團隊合作的時刻裡，教室裡呈現出鬧哄哄的氛圍，唯一不變是，當小朋友有任務有待完成時，他們通常就會圍成圈圈。儘管團體中總會存在一兩位帶領大家的領導者，有些人比較靠近中心，而有些人較疏離，但是注視的眼光，總會凝聚在一起，並沒有「那是不關自己的事」而只顧著自己的情形。

整體而言，一個人的熱情，很容易就消退，不能維持很久，但是一群人的熱情，卻能夠眾志成城、相互激勵。Show 老師的課程場域中，有趣的事物所吸引眾人圍成明顯的或潛在的小圈圈，正象徵著集體的認同感，讓每個人都能夠在相互依賴中，獲得支持與肯定的力量，並持續的營造出互惠增能的氛圍。

四、課堂裡的「第三空間」之四：「能量流動」的身體圖式

Show 老師也十分重視身體的學習。每當 Show 老師開始動了起來的時候，一股躍躍欲試的衝動，也牽引了在場者的共振，體驗出一種充滿能量流動的「第三空間」。例如，Show 老師邀請小朋友配合著音樂，透過想像力與身體的連帶來表演「小魚如何游泳」。熟悉的「鱒魚」旋律再度悠揚的迴盪於教室之中。Show 老師帶著神氣的笑容，插入旁白，引導著小朋友的演出：

好，現在我要變成魔法師囉！好現在仔魚慢慢的游起來了……
慢慢的遊，哇，今天天氣真好呀！我要去找我的好朋友，
我應該往那裡去呢？好吧！往左邊走，開始游，慢慢的游……
挨呀，怎麼遇到一塊大石頭呀！再往右邊遊好了，
哇，我看見敵人了，我趕快沉到水裡面去，
我貼在水底，貼很近、很近、很近……
貼下去很近很近很近……（DV00428）

Show 老師結合了故事、音樂、與幽默的語句，步步引導著小朋友們學習隨著音樂節奏、讓身體同步律動，體驗身體的共鳴。課程與教學交互具現的「第三空」反應的不只是認知意義，更透過身體表露出人的情感共鳴。

伍、研究結語：

反思課堂教學交互具現的「第三空間」之蘊義

藉由「身體圖式」取徑所發現課程與教學的「第三空間」其蘊義如下：

一、「第三空間」同時蘊含身體與心靈在世界中的接合

透過「身體圖式」實際體驗到的「第三空間」具現為栩栩如生的美好畫面，其不斷的湧現，不是靜止不動的，而是有視覺的、有聲音的、有動作的、有風的氣息，教室裡老師和學生的笑容、歡笑聲、肢體律動的活力……這些活生生的體驗統合為一種跨越疆界的型態，這也意謂了學生與學生、老師與學生、以及研究者與師生的身體開始接合、打破了彼此的界線。此讓美學課程的研究者能夠感同身受的體驗與反思著一種同時蘊含身體與心靈對的理解——一種課堂教學中的「吾一汝」關係結構。

二、「第三空間」充滿了情境中「靜默知識」的生成

透過「身體圖式」在現場體驗「第三空間」的具現並非只是語言的觀念式符應，而是「美感時刻」的心流共振時，以一種「留白」的「寂靜之音」型態，等待著人們透過直覺把握住（Catch）那瞬間「非預設、非先驗、非符應」的共鳴感受。

有別傳統課室研究總是將焦點置於「教師說了什麼？」及「學生回答了那些內容？」卻忽略除了有聲的語言，在靜之中學生或老師的表情、身體反應的回饋樣態……本身即有盡在不言中的美學蘊意，正等待我們去用心品味。就像是 Heidegger (1950/1993) 所言：在「居有大道」(Ereignis) 之中的「道說」(Sage) 一面對世界時儘管是沉默的，卻能在不說之中道出更多。這也是現象學強調的「在黑暗中書寫」—透過用本質直觀方式「回到物自身」，進而感知到「第三空間」所充滿的「靜默知識」(Tacit Knowledge) 在情境中生成之蘊義——一種「大音聲希」的身體美學。

三、「第三空間」可進行蒙太奇的拼貼，幫助我們詮釋多元美學實踐之意涵

透過「身體圖式」在現場體驗到的「第三空間」的具現，並非只能是固定的、靜止不動的定格畫面，而是可以用「蒙太奇拼貼」手法不斷的解疆域化、再疆域化，根據刺點（*punctum*）¹進行空間的不斷再創造，詮釋出多元美學實踐的意涵。例如本研究描繪的「笑意表露」身體圖式、「合拍相應」身體圖式、「圍繞成圈」身體圖式、「能量流動」身體圖式，都正是從刺點開始延伸，採用蒙太奇拼貼方式所進行的再創造，這賦予研究者多元詮釋課程美學意涵之無限可能；其可讓我們在回顧美學課程的實踐時，去除記憶中早已確認的疆界，模糊疆界可辨識的標幟，並重新將疆界重新標幟（歐用生，2010：154），持續的喚醒美感的知覺與理解，進以促進美育課程的創新與超越。

整體而言，藉由「身體圖式」取徑的探究方式，可以幫助我們打破「身體／心靈」、「主體／客體」、「主觀／客觀」的二分，開始「看見」抽象的「第三空間」的具現化，進而「看見」人與人及人與世界之間的緊密關聯。這提供了美感文化創生的沃土，也賦予課程與教學繼續前進的活力，並豐富每一位參與者的生命經驗。

¹ 「刺點」（*punctum*）是 Roland Barthe（1915~1980）談論影像時的概念：相較於理性的文化知識所促成人們理解的「知面」（*studium*），「刺點」則是藉由感性的瞬間局部震動力，從細界中擴展出整個畫面。筆者在此使用這的字的用意在於論述，「第三空間」的「解／再疆域化」並非是基於預設規準來決定其疆界的，而是取決於研究者當下情感共鳴所激盪出來的空間再生產性。

參考文獻

一、中文

- 林建福 (2008)。布巴哲學的教師圖像。載於林逢祺、洪仁進 (主編)，*教師哲學：哲學中的教師圖像* (頁 203-217)。臺北市：五南。
- 歐用生 (2009)。尋找教學的詩性智慧。*研習資訊*，8，19-26
- 歐用生 (2010)。課程研究新視野。臺北市：師大書苑。
- 龔卓軍 (2009)。身體部署：梅洛龐蒂與現象學之後。臺北市：心靈工坊文化。

二、英文

- APA (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York, NY: Routledge.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. (Brain Massumi, Ed. & Trans.). MI: University of Minnesota Press. (Original work published 1980)
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heidegger, M. (1993). Unterwegs zur sprach. In 孫周興 (Eds. &Trans.), *走向語言之途*. (Original work published 1950)
- Heidegger, M. (2002). Holzwege. In F. Young & K. Haynes (Eds. &Trans.), *Off the beaten track*. (Original work published 1950)
- Merleau-Ponty, M. (1962a). *Phenomenology of perception*. (C. Smith, Trans.). London: Routledge and Kegan Paul. (Original work published 1945)
- Merleau-Ponty, M. (1962b). L'oeil et l'esprit. In J. Wild & J. M. Edie Levin (Eds. & Trans.), *The primacy of perception*. IL: Northwestern University Press.

(Original work published 1947)

Merleau-Ponty, M. (2001). L'Union de l'âme et du corps chez Malebranche, Biran et Bergson. In Paul B. Milan (Ed. & Trans.), *The incarnate subject: Malebranche, biran, and bergson on the union of body and soul*. New York, NY: Humanity Books. (Original work published 1968)

Sartre, J. (1993). *The emotions outline of a theory*. (B. Frechtman, Trans.). French: Carol Publishing Group. (Original work published 1948)

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

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Shusterman, R. (2008). *Body conscious: A philosophy of mindfulness and somaesthetic*. New York, NY: Cambridge University Press.

Van Manen, M. (2004)。 *探究生活經驗：建立敏思行動教育學的人文科學*（高淑清、連雅慧、林月琴譯）。臺北市：濤石文化。（原作出版於1990年）