

基本設計教、學與論述的多重對話架構初探——

「空間概念詞彙」作為課程研究的方法

徐玉玲*

關鍵字：課程理論，設計工作室，知識型，教學研究，話語分析

摘要

基本設計工作室一直扮演著初學者認識空間的重要角色。在詞彙作為知識理解的基礎上，本文整理了空間概念詞彙在空間設計教育活動中發揮關鍵作用的現象，並將此現象視為教與學雙方，開展由課程設計實踐建築論述、由課程知識整合空間經驗的反映。在設計工作室特殊的教學與評圖模式下，教學文件可視為教學與實踐以及評論三方之間交流的基礎。在台灣空間設計教育長期仰賴進口論述的現實下，課程研究本身需要考慮其形成與發展，以理解當代的視野對當時課程的影響。研究嘗試在阿德里安·福蒂對空間一詞評論的背景下，探究一個以文獻回顧法與教學文件分析所形成的三部分論述框架，有助於教、學、評三方由建築理論實驗設計教學、由設計教學反饋建築理論、由設計研究評介理論實踐，多方之間的系統性對話。

An Initial Exploration of Multiple Dialogues Framework in Basic Design Education and Discourse: "Spatial Conceptual Vocabulary" as a Method for Curriculum Research

Yu-Ling Shiu*

KEYWORDS: Curriculum Theory, Design Studio, Episteme, Teaching Research, Discourse Analysis

ABSTRACT

The Basic Design studio has always played an essential role in introducing beginners to spatial awareness. Based on understanding vocabulary as the foundation of knowledge, this paper explores the critical role of spatial conceptual vocabulary in spatial design education. This phenomenon reflects the integration of course knowledge and spatial experience in teaching and learning. Within the design studio's unique teaching and evaluation model, instructional documents serve as the basis for communication among teaching, practice, and critique. In Taiwan's spatial design education, which often relies on imported discourses, it is necessary to consider the formation and development of curriculum research to understand the influence of contemporary perspectives on past curricula. This study aims to investigate a three-part discourse framework developed through a literature review and analysis of instructional documents, with reference to Adrian Forty's commentary on the concept of space. This framework will contribute to a systematic dialogue among the three parties, encompassing the experimental design teaching of architectural theory, the feedback of architectural theory through design teaching, and the evaluation of theoretical practices through design research.

收件日期：2023.04.11；接受日期：2023.05.29

*南華大學建築學系助理教授(通訊作者 Email: a.judith55@gmail.com)

Assistant Professor, Department of Architecture, NanHua University, Taiwan

DOI:10.53106/101632122023060124009

一、前言

設計工作室是一個由教學評三方在題目、作品、評論多次對話共同協作所形成的教育模式，由教師給出設計命題、由學生產出作品再現，由評論者給出小結回饋的三個持續循環的階段。教師在給出設計命題之前，通常有著指向學科理解的前計畫，以作為學習者進行設計生產的規準，之後，針對學習者各種產出的呈現進行評估。這一個持續的循環，形成空間設計教育的教學模型，也使得上述設計工作室的教學文件具備開展空間概念的條件。陸續已有針對題目、作品以及評圖等教學文件的課程整理作為工作室教學的各種促進與改良。然關於基本設計知識型(episteme)的如何與為何關係少有梳理，在基本設計課程作為現代主義空間話語體系實驗場域的前提下，架構地整編基本設計工作室的實踐，以成為下一個實驗的基石，並成為重新檢視空間概念再現的索引，是必要且重要的。本研究將設計工作室的教學前計畫擬定到設計評論這一過程中的文件，如題目單，設計生產題目單各種展現，圖、模型、筆記、作品集刊物等...，乃至相伴的溝通話語，視為教學文件，以空間概念詞彙在工作室中的關鍵作用，作為研究的起點，借鏡空間關鍵字文獻寫作的視野，就空間知識的學習、理解與評論，初步探究教、學與論述三方對話的架構。

二、空間概念「詞彙」在基本設計課程教、學與論述中的重要性

以空間為訓練核心的基本設計課程，因其建立乃至在各地的延拓，空間概念的傳播成為課程重要的內容。阿德里安·福蒂(Adrian Forty)指明空間一詞乃是現代主義話語體系的關鍵字之一，在台灣現代化進程與西方教育體系接軌的需要上，基本設計課程不僅具有美國化的傾向，內容亦持續變動¹。而在評圖制度偏向口語化的趨勢下，教師用以交流知識脈絡的話語，是促進學習者探索空間概念知識的索引。空間概念詞彙扮演上述關聯性的中介角色。在概念詞彙作為空間知識的架構上，研究問題是，如何討論設計工作室中

空間概念的知識？

在基本設計工作室的教學中，對空間概念的措辭和詞彙意義的探索是拓展空間認識的關鍵手段，而詞彙所指向的內容以及詞彙的浮現、使用與消失，某種程度反映了建築學知識的變動。1919 年創設的基本設計，源於「探求將勞作與創造結合，強調集體協作精神」(杭間, 2014, 頁 4-8)的包浩斯教育體制當中的課程，肯尼斯芙蘭普頓(Kenneth Frampton)認為，「是德國在世紀轉換時，進行改革實用美術教育不斷努力的結果」(原山譯, 1991, 頁 163)，而這種改革最初是透過「設計」經歷的，後來才全面的影響到「建築」(Chang, 2023, 頁 134)，當今仍相當程度延續著其當初被設立時，探索空間、建立新時代建築語言的精神，包浩斯「使得視覺與空間的教育和實踐變得可見」(邢曉春譯, 2013, 頁 196)，被設定為邁向整體建築的初期課程(漢寶德譯, 1984; 蔡毓芬譯, 2001)，也被包浩斯教師莫霍利·納吉(Moholy-nagy)視為對空間的體驗與把握所開展的新視覺關係 (Moholy-nagy, 2005)，其最重要的貢獻之一是將設計視為一門科學，旨在建立以經驗為基礎，實驗性地發展出反映生活本身的系列、系統性的問題認識與探索、並以新時代的語言來詮釋這「始於經驗卻又不止於經驗的創作訓練」(漢寶德, 1984)。在此，關於新時代的語言之強調，指出了基本設計課程作為對空間概念的措辭與語法實驗探索的關鍵性質。正因包浩斯被理解為一種方法而非明確結果的特色(Chang, 2023, 頁 138)，基本設計課程在百年之後已有更多的詮釋、實踐與改革，期間課程的設計包括關於空間的理解與實驗，對空間此一詞彙本身涵容的概念與闡述的各種樣貌之探討，便成為理解現代主義以來建築學校在空間概念訓練上變動的線索，基本設計課程在各地的延拓，使得空間概念的開展成為基本設計課程研究重要的目的之一。

把設計的實踐與詞彙連結在一起研討，使得詞彙成為提供設計概念與思想討論的基底，是空間知識習得中的另一面向。1989 年維克多·馬格林(Victor Margolin)認定現代主義藝術的代表詞彙就是「設計」一詞，在就設計問題所編著的關於設計的歷史、理論

與批評之文集當中，談到建築設計問題時指出，「建築這個詞不僅指建築，還被當作許多事物的結構和組織的隱喻」(Margolin, 1989, 頁 104)，這種在文化上經常分散且多元甚或衝突的概念，被轉化為塑造設計的實踐，在設計工作的決策中，設計的意義呈現暗示了修辭的運作方式，設計因而成為探索說明性修辭的一種過程。這種修辭與建築之間的探究，在《詞語與建築物:現代建築的詞彙》(Forty, 2000)有更具系統性的論述。阿德里安·福蒂首先指明「設計與空間和形式一起構成了現代主義的三個基本概念」(Forty, 2000, 頁 136)，「恰恰是詞彙的這個特徵說明了現代主義話語是一個體系」(Forty, 2000, 頁 20)。這些考究帶出做為現代主義基本概念之一的空間一詞，不僅是現代主義語言的一個特徵，本身也是一個體系。這使得以空間概念詞彙探究基本設計課程時，需要對於指陳空間、或希望與之區別開來或暗示空間的相關概念詞彙等同關注。

另一方面，台灣在設計知識的傳遞與接收上，「由於包浩斯系統的引進，各校的建築系受現代思潮影響，將基本設計的訓練模式納入布雜教育的課程之中...。70年代後，隨著新一代留美師資歸國，引入課程使台灣建築教育的發展更與西方現代建築教育的體系接軌」(吳春籃, 2011, 頁 31)。台灣設計教育在美援影響下的美式文化價值觀、缺乏本土基礎加以中和的現代化思想，以及建築思潮出版品普遍介紹國外最新建築作品(孫立和, 1993, 頁 22-24, 147-155)等研究整理，揭顯了台灣基本設計工作室在課程與教學上受美國影響的美國化傾向，這些朝向美式現代教育體系發展以尋求與國際接軌的模式(吳春籃, 2011, 頁 33; 徐玉玲, 2019, 頁 155-156)，使得探究空間一詞的工作必須注重西方建築教育的論述脈絡。而基本設計教育所促進的空間概念的生產與共通性的達成，過程中不只是教與學雙方的知識傳遞或反饋，在教學成果的評論上也具有關鍵性。在現代主義的基礎上，空間設計的教學中不再向古典語言取經、減少由教學者直接改圖的師徒制教學方式，漸漸以口語對話評論的評圖制度為主，加速了空間概念詞彙的生產(徐玉玲, 2022)。

有時候，這些陳述符合如同布魯諾·賽維(Bruno Zevi)在其建築的現代語言所指出的，是一種談論空間的共通的語言。有時候，評論者傾向於使用複雜的詞彙來展示對空間知識的掌握。評論是設計教育中的基本組成，儘管評論的重要性已被廣泛認可，但「很少有人意識到教師用以交流的知識脈絡」(Oh, 2010, 頁 23-24)。亞歷山大·卡拉岡(Alexander Garagonne)在他的筆記中紀錄了一段口語式評論的時興所帶來的詞彙探究情況 (Caragonne, 1995, 頁 267)，這種評論關注了每一種因襲的陳述如何被重新思考，也暗示了每一個新穎詮釋需要對其假設有所證明。不僅設計工作室需要建構可以被言說的空間體驗，評圖場合中的對話過程更是詞彙陳述得以普遍交流且藉以發展空間概念的重要場域。空間概念及其引用之設計詞彙，不僅在設計操作中表達設計構想的發展，也是空間創造力的表徵。在建築設計的表現上，以一些新的、代表性的詞彙來定義概念或表達對環境事物的觀察結果已經非常普遍，這不僅是為了探索更前沿的設計方向，也是將自身的設計與既有對應的術語區隔出來的方式。這種連結，對於學習者尤具有特殊的意義。它足以關注到學習者自身已掌握的內在事物，鼓勵他們運用自身的知識背景來探索與特定規範性詞彙之間的關係。它可以作為一種快速掌握對話語境，而能在該語境中以自身的經驗作出反映的基本工作，進而促進對空間知識的學習。

整體而言，空間概念詞彙是一種對空間論述基本能力之培訓。而詞彙與知識學習的關係，首先由教學心理學的研究成果來確認。意義的基本單位是一個命題(岳修平譯, 1998, 頁 161)，關於命題的討論，可以運用於關鍵字。在設計教學方法上，由關鍵字所連結的空間概念得以如網絡一般地展開應用，設計工作室的各種出題的探討，如同命題網絡，看似並非套裝知識，然題旨與文本之間，無論概念性詞彙或操作性詞彙上的指導，各有其思考脈絡，卻因未被系統性地觀察討論，而使得空間概念的教學通常有"無須備課"之說，而學習則經常有"以後就能慢慢融會貫通"的困惑感。根據認知的理論，陳述性知識網絡結構中的交點

和連結，在大部分的時間中都是處於不活潑的狀態（岳修平譯，1998，頁 165），設計工作室的教學評因而扮演一個啟動活化新舊知識連結的關鍵角色。

基於前述的背景，本研究問題意識在於，若能搭起有助於初學者理解自身位置的鷹架，建立有助評論者開展知識辨析網絡節點，不僅可釐清設計的教與學經常缺乏後設研究、未能清晰交代自身方向的問題（黃衍明，1997，頁 A-04），亦能有效串接較為發散的口語式評論，「為設計專業的學生提供一種有效的方式來累積建築形式和概念的詞彙」（White, 1975, 頁 4），以及，能夠跨越師徒制指導的限制，貼近當今注重自主學習、以學生為中心的學習目標，使學習者得以更容易的自行建構知識體系。

2.1 概念詞彙「關鍵字」作為空間知識理解的索引薄片與連結厚度

關鍵字在當代的一個重要性是透過搜尋連結相關資訊。詞彙和意義之間不斷變化增生的現象，在設計與理論之間的溝通對話承擔作用，關鍵詞彙成為快速切入主題的介面，其可能指向社會的、歷史的、哲學的或建築的等等...這些擴張性質，使其成為探究空間關聯性的路徑。

1975 年愛德華·懷特(Edward White)在《概念資源書:建築形式詞彙》已提到「使用關鍵字(key words)來捕捉項目基本與獨特的品質，是獲取概念的有用技術」（White, 1975, 頁 30），然而無論是對項目的理解、對大理論的溯源亦或是小論述的擴展，關鍵字在當代另一個重要性是，透過搜尋，可以找到許多相關資訊的便捷線索，這個動作與過去的關鍵字有著既相似又不同的意義。曾成德在為五十嵐太郎《關於現代建築的 16 章》（謝宗哲譯，2010）一書寫中文版序時提到，「當代建築的思潮在十年前開始「關鍵字」的形式傳播。...身處在當代的建築人或準建築人以關鍵字來理解建築理論，也正似在螢幕上搜尋維基百科標記語言的超連結的鍊結來理解知識的方式。」（曾成德，2010，頁 12）然而，關於以關鍵字來理解特定領域的思想發展與變遷意義則更早於二十年前。以關鍵字為

主題的論述在 1980 年代逐漸成為文化與設計研究釐清思考脈絡、啟發實踐的路徑。過去對關鍵字之探究累積，是將結果通過測試與檢驗而編成為字典，而今天對關鍵字的掌握，其意義則主要在於資訊的連結以及創作的觸媒。當熱的 AI 繪圖製作，所仰賴的提示語(prompts)，亦是關鍵字的提供，由提示語啟動的思維鏈，讓 AI 成為生成式產出的創作者。

參照著《關鍵詞:文化與社會的詞彙》²(劉建基譯，2005)一書的寫作，在建築理論上，阿德里安·福蒂透過詞彙的研究指出，現代主義話語建構了一個服務於新的建築風格建立的體系，並且，與雷蒙·威廉斯(Raymond Williams)的看法相同，詞彙和意義之間其實有著不斷變化的現象。這不僅指出了看似獨立的詞彙擇定，實則與建築學的思維視野相關，也揭示了詞彙的使用持續因著脈絡的差異而有意義上的不同。在這樣的理解下，為認識建築學的思維變化，為了解空間意義詮釋的流動，自包浩斯空間教育建立以來，各自延拓的設計教學文件，將可視為對空間概念的思維變遷。再者，許多密集式設計工作坊的主題命名以及解讀空間形式的競圖報導，或是空間展覽的「關鍵字」取向，顯露了關鍵字可以快速切入主題或論述核心的特性，其能將理論以詞彙的薄片先行，有利於尾隨的浩瀚理論厚度探究。20 世紀末，台灣設計教育中的設計工作室在空間概念訓練內容的變動，亦顯現於設計討論與教學文件陳述上，例如，以設計中的空間概念為議題的論文寫作(朱雷，2015; 徐玉玲，2019)，以關鍵字進行設計操作的教學方法探討(丁沃沃，2005; 顧大慶，2007; 賴怡成，2022; Vyzovifi, 2003)，以詞彙語義網絡作為設計問題的資料庫檢索協助設計問題解決之研究方向 (Rivka Oxman, Robert Oxman, 1993)等，無論是以詞彙梳理舊認識或承載新知識，表明了空間概念詞彙以關鍵字表達空間形式操作的趨勢，也開展了關鍵字作為思考設計或教學的研究之必要。在詞彙與現代建築關係的討論上 (Forty, 2000)，阿德里安·福蒂表達了語言在建築設計與理論中所擔負的作用，並認為在現代建築這個實踐語系當中，詞彙完成的任務以及其所形成的話語，兩者構成了對建築批評工作

的核心。概念詞彙的關鍵字因而構成理解空間教育中教學與評論溝通對話的關鍵。

在以空間概念為主要訓練的基本設計教學實踐中，基本設計所繼承的建築學基礎性質，是傳承與反思的起點，可被指認為建築學根本的哲學思維，卻少有以教學文件探究概念詞彙實踐空間的系統性研究。無論在為學科建立框架的作用上，或在地方脈絡上的意義理解進而與得以與國際對話的意圖上，具有可比較、可擴充的空間概念知識系統的建置，將是未來空間設計知識進行疊加與複寫的基礎。另一方面，理論與實踐應是相互辯證的，盡管運用關鍵字進行教學與評論的工作日益增多，在實踐與交流的方法上少有理論架構的探究，如同皮耶·馮麥斯(Pierre von Meiss)所言，「不同的建築學校正以不同的方式承擔這項工作，但卻不再有人將它書寫下來。於是，個別教授和學校各有各的立場。如此經年累月，明明是同一套建築基本原理，學生卻得面對一堆五花八門的觀念和語言」(皮耶·馮麥斯, 2017, 頁 4)。而建立理論架構的必要性，在教學評三方，正是前述疊加、複寫與開創性詮釋的基本工作。對於教與學的雙方，關鍵概念詞彙更是教與學得以各自開展，最終豐富連結的一種可能方法，對於評論的第三方，以關鍵概念詞彙來開展有別於 ism 的輕理論，也成為一種理解課程教學脈絡、用以建構具地方知識體系的新視野。

2.2 概念詞彙與空間知識習得之間的關係

在對於訊息的處理中，陳述性知識的一個基本單位主要是命題(proposition)。命題和命題網絡被心理學家認為是成熟性知識的最主要形式表徵。參照認知心理學方法，基本設計題目將是一個空間命題，教學文件用以詮釋再現此一題目，形成一個理解空間的網絡，不僅在課程設計與建築學論述中展開對話，亦可幫助學習者建構知識基模。

現代主義建築是一種新的談論建築的方式，它可以由一套獨特的詞彙識別出來，藉著這些詞彙足以知曉是否進入一個現代主義思辨的語境之中，或是判別那些聲稱脫離現代主義的人，是否仍然沿用現代主義

的語彙(Forty, 2000, 頁 20)。這為教學文件中的知識設定了一個概域，成為基本設計課程與現代主義對話的平台。在阿德里安·福蒂的敘述中，空間一詞本身即是一個概念，這個概念的形成是由各種對空間一詞的論點所組成(Forty, 2000, 頁 256-275)。在教學文件中，這種對空間互相說明或相連結組成的概念至少可以區分為兩種，一種是"空間是什麼"，另一種是"空間如何達成"。如同課程文本中的書寫，經常在概念的描述之外，例舉許多操作性的步驟方法來協助對概念的發展。我們可以進一步將這兩類概念依其詞性與內容再區分為"概念性詞彙"與"操作性詞彙"。在操作性詞彙上，從視覺出發，使用操作動詞作為空間形成的工具並成為設計工作室當中的基本術語，例如 *Folding Architecture* (Vyzovifi, 2003) 和 *Operative Design* (Anthony di Mari and Nora Yoo, 2013)等。概念性詞彙則有如 *Fundamental Concepts of Architecture* (Janson, Alban & Tigges, Florian., 2014)等。阿德里安·福蒂在以空間論述建築概念的變化時提到，「18 世紀建築就用過體積(Volumes)、虛空(Void) ，但空間(space)一詞，1890 年代才存在於建築語彙中，...空間透過與現代主義發展的緊密連接一躍成為建築操作核心的詞彙」(Forty, 2000, 頁 256)。這指出空間同時是一個概念性詞彙，也是一個操作性詞彙，操作性詞彙通常用以操作一個概念模型或圖示，且經常是動詞的詞彙，它表明空間具體達成的手法，例如折疊、扭轉，「空間操作的本身不是目的，而是一組激活建築探索的圖解」(Anthony di Mari and Nora Yoo, 2013)。而概念性詞彙則不一定是動詞，更經常是名詞，例如，阿德里安·福蒂(2000)所指出的體積、虛空之於建築，或是我們熟悉的中介、身體或模矩之於空間等，它表明了空間是關於什麼的理解。在表徵空間此一詞彙意義及其關係語意網絡(如圖 1、圖 2)的學習上，概念詞彙是作為空間陳述性知識的核心。關於概念詞彙與知識學習的探究，認知心理學奠定了論述的基礎。現代認知心理學家普遍認為知識的完整習得有兩大類，包括陳述性知識與程序性知識。陳述性知識亦稱描述性或敘述性知識，為「了解事件本身」、知道「某件事」的知

識，可用詞語或文字表達，或以視覺化方式描述的事實性訊息，也稱為言語資訊。語言/字詞(words)是思考時最常運作的符號之一(鄭昭明, 2006; 岳修平譯, 1998, 頁 82)。在人類訊息處理系統中，陳述性知識的一個基本單位主要是命題(proposition)。命題的功能在於表達或提出(propose)概念之間的關係。一個命題約略等於一個想法(idea)。(岳修平譯, 1998: 84-85)。在討論概念所包含的意義中，愛德華·懷特(Edward T. White)曾提到，概念有多種表達，將它們放在一起可以傳達一個概念的涵義 (White, 1975, 頁 10)，可以說，「命題」代表知識的基本單位，是由一個概念，或將一個以上的概念相連結所表達的一個想法。若以簡圖來解釋，圖 1 表現了陳述性知識當中，一個命題乃是由論點與關係所組成的基本內容。當兩個命題具有共同元素時，可以組成命題網絡。每一個命題和其他命題的關係判斷是我們面對全新的問題情境做出決定的基礎。命題之間因著共通的元素而延伸，是思考認知運作歷程中的一種建構模式。概念與概念的聯絡與溝通以命題網絡來表示，可將一些事實性資料連結而形成陳述性知識，圖中呈現了命題的網路(propositional network)關係，它成為一種知識表徵(knowledge representation)被儲存與提取。概念詞彙中的關鍵字，便是那些重要的命題，是用以呈現知識訊息的重要根基。

命題和命題網絡被心理學家認為是成熟的知識最主要形式表徵。如果我們參照認知心理學方法，將一個基本設計題目視為一個空間命題，那麼用以詮釋此一題目的論點，形成一個理解空間的網絡，可以在課程設計與建築學論述中展開對話，並且命題網絡將可能建構個人的知識基模。此一知識基模在當今著重脈絡理解與知識圖譜(knowledge graph) 的學習，以建立素養的能力上，具有關鍵的重要性。

參照教學心理學，一個命題包含兩個元素，即論點與關係(岳修平譯, 1998, 頁 85)，命題中關係與論點的說明，概念詞彙與空間知識習得的關係如同圖解(圖 1)。當我們將概念詞彙作為認識空間知識內容的途徑時，在教學上是將概念詞彙作為知識體系的一個

單元(圖 2)，用以作為既存的概念與檢索新的概念之間的媒介，其資訊網路對於整個空間設計陳述性知識的獲得，或是跨網絡上的建構(如圖 3)，具有重要角色。設計工作室的總結性評量是學生共同學習的重要場域，由數位專家教師所組成的評審團深化或擴大了設計主題的討論範疇，當中具啟發性或挑戰性的對話，提供了指導老師與學生參考他人專業知識、學習前沿的實踐經驗之機會。學生可以看到教師有不同的觀點，並且可以有明顯矛盾的立場，並在批評中表現出教師之間的分歧，因為這表明對空間概念的設計方法並不只有一種。在總結性的評論中，設計詞彙在複雜傳遞過程中可能不斷流失意義，但也可望鏈結新的詮釋，教師的對話可能協助概念之間的連結，也可能讓理解與掌握更加困難。圖 2 所示的網絡便成為教學文件中話語之間流動的區域，而形成一個獨特的知識型(episteme)，空間設計教學因而是一個意義建構的過程。整編教學評三方得以有效對話的架構，將能捕捉這種傳遞過程中的流失，或據以創新產出，最終得以應用於設計學習的方法。另一重點是，架構的方法是什麼？教學文件如何分別納入以交代課程的方向？

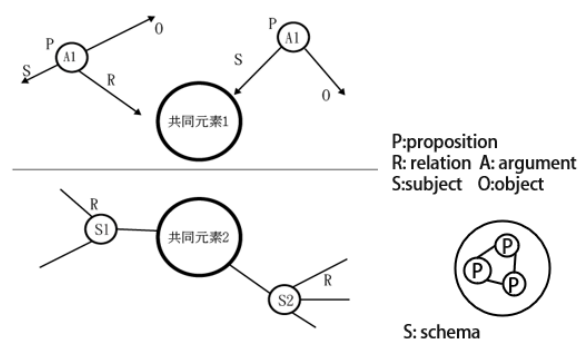


圖 1 陳述性知識中的網絡。論點(proposition)一般指概念，由一組陳述(argument)來顯明，一般由名詞或代詞表達。關係(relation)一般由動詞、副詞和形容詞表達，有時也以關聯詞如介詞來說明。兩個以上的命題有共同的部分，通過共同部分，可以組成命題網絡，如同一組基模(schema)。(圖片來源：本研究繪製)

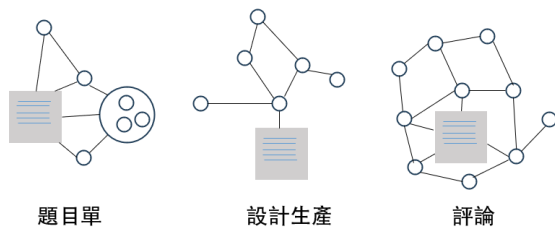


圖 2 教師、學生以及評論者對某一概念的知識網絡
(圖片來源：本研究繪製)

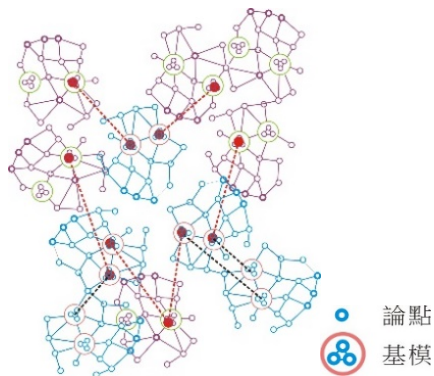


圖 3 詞彙流動下的跨網絡建構
(圖片來源：本研究繪製)

2.3 互相增進的空間設計教學、研究

設計教學作為一種學術研究方式在 21 世紀開始受到廣泛討論和關注。1990 年代美國大學將重心轉向教學，促進了教與學學術研究（SoTL）的高等教育改革運動，2000 年荷蘭代爾夫特大學舉辦的設計研究國際會議，2017 年台灣開始推動的教學實踐研究計畫，讓教學設計、學習評估和教學研究獲得更多關注。教學文件的研究有助於課程的精實與既有知識體系的擴充，相關教學設計研究包括詞彙在形式表達上的整理，從文獻討論詞彙意義的可能性，揭示了詞彙成為設計研究主題的重要趨勢。

設計研究的向度中，設計教學作為一種學術研究方式而被廣泛討論的歷史，是近二十年來的事。在〈建築學知識的兩種形式〉(馮路, 2009)一文中提到，「"設計研究(research by design)"正在成為當代建築教育一個新的關注點。...2000 年在荷蘭代爾夫特大學(Delft University)舉辦的歐洲建築教育聯盟"設計研究國際會議"就是這一領域的重要事件之一。」長期

以來，教學中的知識傳遞與研究中的知識發現，在傳統的學術中被認為是分立的兩件事。1990 年代，隨著美國大學將重心由科研轉向教學上的重視，促進了教與學學術研究（Scholarship of Teaching and Learning, SoTL）的高等教育改革運動，台灣則遲於 2017 年才以教學實踐研究計畫的推動，讓教的設計、學的評估以及教學研究獲得的新的關注。就空間設計教學而言，從事教學研究的教師，「既不是落腳在大學校園內的實踐建築師，也不是終日沉浸於理論思辨和辛勤筆耕的學者」、「他們處於設計文化和寫作文化間的灰色地帶」(顧大慶, 2007)，正是這種設計工作室特殊的教學模式，它們成為理論與實作融合最重要的實驗場域之一，「教師把主題探究的成果轉化成課程與教學的內容，在課堂中指導學生學習，再透過學生的學習表現回饋到主題知識的實務性建構」(劉世雄, 2022, 頁 vi)，是一個兼顧研究與教學的工作。基本設計工作室是不同年級與主題的設計工作室當中，直接探詢空間概念的課程。在關鍵字成為釐清思考脈絡、啟發實踐路徑的應用趨勢上，課程作為一個深化設計智識的鏈結節點，以及在設計研究中描述空間概念在社會文化轉變中的理解等方面來看，基本設計課程研究顯示出其探尋建築學的本質、理解教學的語境相互增益性，有助於課程的精實與既有知識體系的擴充。

在設計教學中，少數的教案曾經有意識地以概念詞彙作為主題，並同步整理了教案中企圖連結的建築學論述，2005 年南京大學以設計概念為題的討論，以及 2006 年香港中文大學對"建構"一詞的探討，是概念詞彙關鍵字進入教學研究的嘗試。〈設計實驗室〉(丁沃沃, 2005)一文，關注的是設計理念的立足點和設計方法，文中探討"中心與邊緣"這一組關鍵字的話語及類型³，以南京城市的兩個地域為參照點，探討了建築與景觀的操作方法。其研究包括將景觀意義在社會進程上的轉變視為替代建築概念的機遇，作為將建築從現代主義單一思維解放出來的可能，從文獻的閱讀探索新概念，依照對現實場地的觀察提出對城市結構概念的質疑，指出詞彙在共同性與特殊性之間的可交換性，提出線與場的思維擴展。其教學研究示意如

圖 4。建構作為一種設計的工作方法一文(顧大慶, 2006)則是一個設計教學研究的思論與實踐整理, 文章分為四個部份, 包括對"建構"此一關鍵字的理論思考⁴, 以此出發的教案設計思路, 對設計練習的要點概述, 以及關於此一教學研究在建築教育上的意義。其教案方法示意如圖 5。選擇「建構」一詞的目的是為了澄清建造和空間的關係, 並區別「建構」與「建造」, 並將詞彙的討論延展到材料的討論, 規定了模型的操作方式。值得注意的是, 課程設計隱含了控制設計產出質量的企圖, 不僅用於鼓勵設計創造力, 在設計方法的思維上, 同時也強化了建築理論的核心地位 (Hernan Casakin and Shulamith Kreitler, 2008, 頁 668)。

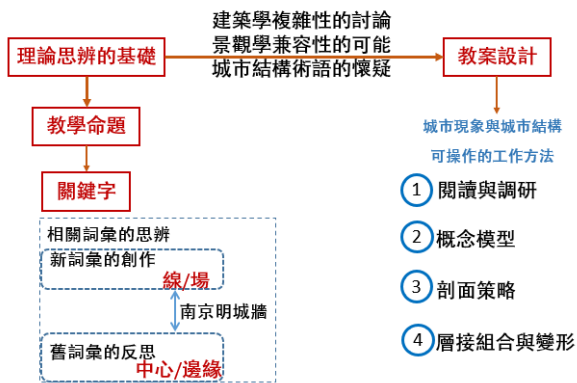


圖 4 中心/邊緣的教案架構(圖片來源：本研究繪製)

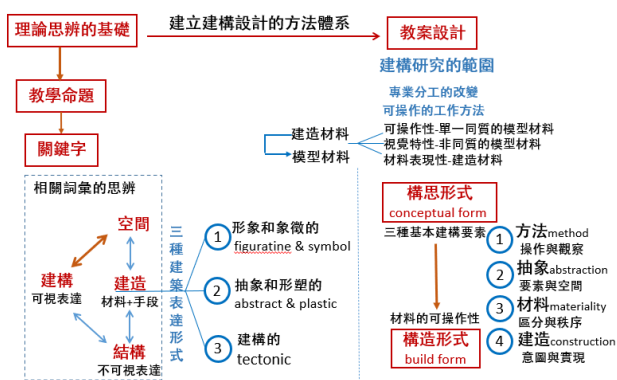


圖 5 建構練習的教案架構(圖片來源：本研究繪製)

在探究現代主義詞彙操作方法的另一個面向上, 除了以詞彙為教學命題表現了教師在學科理解上的方法實驗與理論思維外, 對教學研究的目的還包括對

於以歐美為中心的現代主義傳播的現實之揭示與反思。The Routledge Companion to Architectural Pedagogies of the Global South (Harriet Harriss, Ashraf M. Salama and Ane Gonzalez Lara, 2023)一書集結了不同學校的建築教學法, 揭露西方(北半球)透過學術生產方式作為南方(Global South)教師在教學法上的參照, 委婉地指出許多複製時代偏見的教學法, 將建築、教學法與特定的地理位置關聯起來, 揭示「在某種程度上, 我們仍然在帝國主義所製造的不平等意識形態上運行」(Harriet Harriss, Ashraf M. Salama and Ane Gonzalez Lara, 2023, 頁 1)。在「課程確定了什麼是有價值的知識」這樣的基礎上, 討論學生如何獲得新的觀點。該書指出,「在過去的十年中, 為學生提供多樣化聲音(voice)的機會之爭論一直存在, 多樣化聲音有助於重構對於所輸入之單詞(word)的想像力」(Harriet Harriss, Ashraf M. Salama and Ane Gonzalez Lara, 2023, 頁 14), 而〈種族、空間與建築學〉(Tayob, 2023)一文則將種族視為現代主義認識論的基礎, 關注了不同的課程開展, 可能使我們產生不同的理解和找到前進的道路(Tayob, 2023, 頁 204)。該文提出一個理解空間思維如何位移(displacement)的觀察框架, 藉由人、地點、想法和時間性的多重位移所影響的空間思維, 胡達·塔約布(Huda Tayob)認為, 課程研究的目標在於解決學科限制與認知框架與開展新的對話(Tayob, 2023, 頁 210)。課程成為考察與彌補受限的"有價值的知識"之外的工作之處。

對現代主義的空間一詞, 詮釋其概念的詞彙除了是許多建築論述的書寫主題, 不僅成為探索設計生成發展的基地, 更關鍵的趨勢是, 對建築教育知識源頭的反思, 在前述的問題意識與目前教學研究的書寫面貌上, 對話架構由哪些項目組成? 關鍵概念詞彙如何出現? 教學文件如何納入架構? 填入哪些資料得以清晰化概念被強調的面向?

三、教、學與論述三者間對話架構的研究視野

源於現代主義且以空間為核心知識的基本設計課程, 圍繞在現代主義設計論述話語中的詞彙有其特

徵，然而，話語的系統中的詞彙在知識傳播的過程中並非成套的挪用。如前述教案，總是探尋與論述之間的關係，有些循著通用模式深化，有些企圖創造自己的語彙。基本設計課程引進台灣的過程中有其時勢與條件，這個現代化的歷程中，概念詞彙的使用亦有所不同。就空間概念的學習而言，帶著不同視野的對話是豐富概念內涵的過程，這些對話呈現的意義內容正是課程設計必須詮釋、學習者必須理解、評論者必須剖析的對象。在空間概念詞彙的理解上，建立教學論述三者間的對話架構基礎是教學文件。借用阿德里安·福蒂對於「建築是由三部分所組成的分析」(Forty, 2000, 頁 13)，在此，教學文件是指包括課程文本，依文本操作產出的圖像，以及與之相伴的各種話語。然而，所選用的詞彙為何重要？以何種視角被描述操作？詞彙的意義與意義之外，如何藉教學文件的話語分析來表明，是課程理論對話架構建立考量的維度。本研究借鏡了幾種文獻在系統性梳理特定概念詞彙上的經驗，作為框架以空間概念詞彙為核心的課程研究視野，這些文獻包括空間關鍵詞書寫樣貌的參照，特別是詞彙在歷史與社會意義觀察上的思考，二是課程研究中教學文件的編輯做為考量納入結構與展現的方法，三是話語分析所交織的空間概念詞彙知識型(episteme)。

3.1 空間關鍵字寫作文獻的樣貌

不同於字典的詞彙論述開展了詞彙考察的方法，1976 年《關鍵詞》(劉建基譯, 2005)一書特定的文化與社會眼光開啟揭示詞彙的意義用法與發展通常由優勢階級所形塑的特徵，強調必須關注歷史的源頭與演變，方能論述其複雜性。夏鑄九《理論建築》一書則提到，建築專業對空間觀點必須考察在特定社會情境下論述建構的變化，該書將批判理論與設計理論關聯起來，關注詞語的支配性。阿德里安·福蒂則從現代主義的話語體系中重構空間一詞的知識型，在空間詞彙意義的探究上，指出空間概念意義擴充的建構機會，這些文獻提供未來論述基本設計課程中空間概念詞彙時得以對話的範疇。

(1) 詞彙在歷史與社會意義觀察上的思考

雷蒙·威廉斯⁵(Raymond Williams)在《關鍵詞》一書中，提出了以詞彙的變動考察文化社會變遷的視野。該書以歷史語意學方法，強調詞意的歷史源頭及演變，強調歷史的現在風貌，討論詞彙在意義轉變上的複雜性與不同用法(如表 1 左)，影響了阿德里安·福蒂在考慮空間一詞時的關注重點，「如果解釋建築中的空間一詞，而不考慮它的德語起源，討論結構一詞卻忽略它的法語發展，那麼任何有關於它們的說法顯然都是不完整且不充分的」(Forty, 2000, 頁 15)。雷蒙·威廉斯透過指認語言裡出現的各種形式的新關係及對現存關係的新認知來表達關於詞彙之延續、變異、衝突以及價值，包含了「創造新的語彙、對舊語詞的適應與改變，或是翻轉、延伸、轉移。」(劉建基譯, 2005, 頁 16-24)四種方式。這與法國哲學家傅柯(Michel Foucault)以話語為主所提出的對創新的歸屬、關於矛盾處的分析、比較性描述以及轉變的標示四個方式類似。雷蒙·威廉斯認為，在社會歷史發展中，很多重要的詞意往往是由優勢階級所形成的。對教學法的研究也指出由西方思想敘述傳播的主導特徵(Harriet Harriss, Ashraf M. Salama and Ane Gonzalez Lara, 2023, 頁 14)，因而希望從詞意的主流定義之外找出其他邊緣的意指。在題目單的執行中，同樣有著教師對詞彙定義與學生對詞意認知的範疇差異，而雷蒙·威廉斯開啓了以關鍵詞探究意義空間，以詞彙內涵意義轉變作為對文化與社會進行考察的一種記錄方式。

雷蒙·威廉斯撰寫關鍵詞的工作方式是，在一般的討論中，「先選了兩百多個看似彼此相關的一組特殊語詞，之後挑出具爭議且備受關心的六十多個詞」，以註解及短評來討論它們。(劉建基譯, 2005, 頁 6)，威廉斯特別指出，爭議詞彙「就是那些難以說明的專門術語」(劉建基譯, 2005, 頁 9)。這些難以說明的專門術語，必須透過更廣泛的異域語境去理解，因此威廉斯收集使用例子以分析其語境，並以註解及短評來討論詞彙形塑的過程。

意義的變異性不論在過去或現在其實就是語言的本質。我們應該對於意義的變異性有所認知，因為意義的變異性呈現出不同的經驗以及對經驗的解讀，且以互相關聯卻又互相衝突的型態持續下去，超越學者或教育委員會對詞義所下的定義。（劉建基譯，2005，頁 18）

就教學文件中的空間概念探究來說，例子收集與語境分析如同題目單與作品以及相伴話語的分析。雷蒙·威廉斯突破了以話語權威的姿態為詞彙進行解說，展現了研究上彈性批評思維的開放性與延展性企圖，這提醒關於教學文件的對話，不只應該納入出題教師，也應該讓成果作品發聲。內文的安排從當下的理解切入，因為「學術主題歸類並非永恆」（劉建基譯，2005，頁 14），著重表達詞彙的內在關聯性而非完備性，保留對詞彙的討論空間（這是限制也是彈性），且不刻意給出最終結論。「特定的所謂關鍵詞彙與另一些詞彙

構成了一個星座」（黃肇，2011，頁 136）。對學習者而言，這種將詞源納入探尋但卻對詞彙的內部爭論持續追究，試著由各種例子呈現變異的方式，可以在參照者的心中構成一幅類似星海羅盤般的特殊地圖，可以累積形成具個別獨特性的話語系統。表 1 左側列整理了《關鍵詞》一書的書寫構架，在討論 formalist 一詞時，雷蒙·威廉斯呈現出詞彙在資訊性與理論性問題上的思考（圖 6），關於他為我們網羅的辭彙及其相關語詞，此一特殊關係讓我們得以注意到未來應更實質地觀察到關鍵詞與關連性詞彙之間所互相延展開來的視野。就基本設計教學而言，正是那些教學文件中出現的概念詞彙，以及其實踐的作品所再現的狀況，那些題目單對於同一主題所陳述的用詞所匯聚的概念詞彙，構成了對空間概念解說的重要部分，這種工作方法以圖 7 圖來表示。

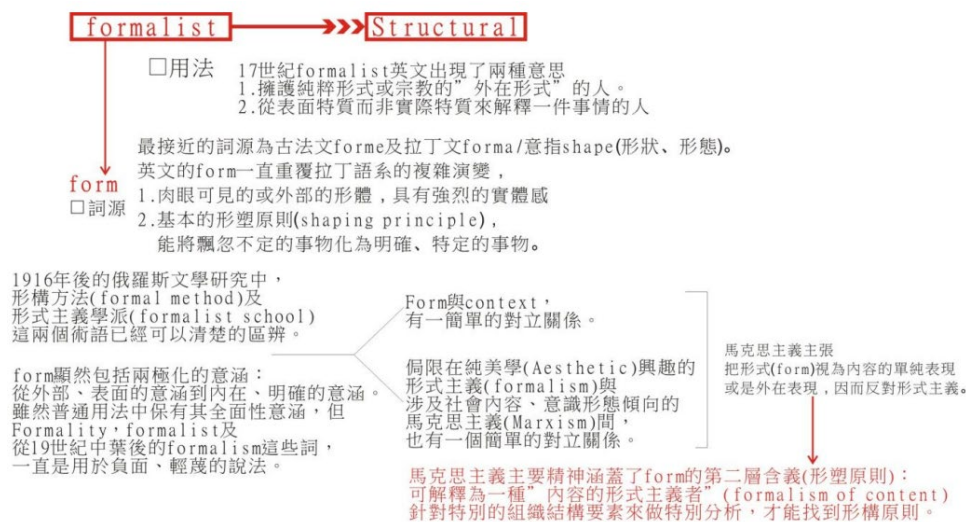


圖 6 雷蒙·威廉斯對 formalist 一詞的討論(圖片來源：本研究繪製)

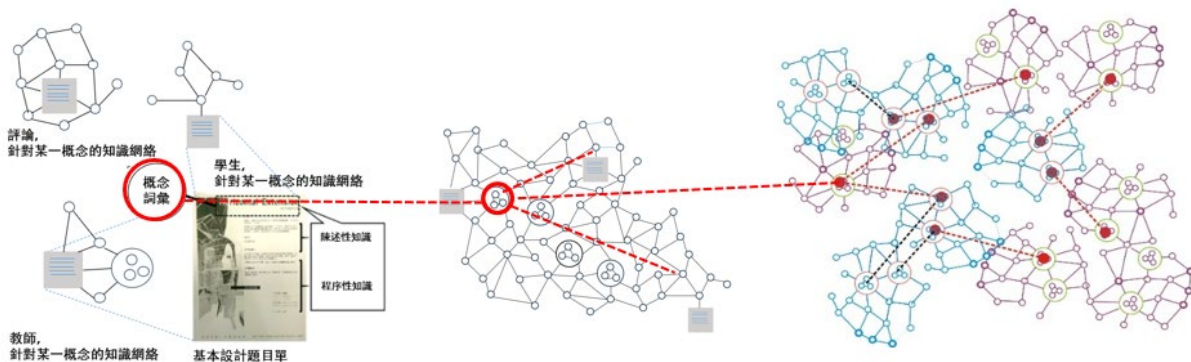


圖 7 教學文件所匯聚的概念詞彙，以及詞彙流動下可藉課程研究組織的跨網絡知識(圖片來源：本研究繪製)

表 1 從批判、重構、定位到重新導航的空間相關概念與教學文獻

書名	1976 關鍵詞	1993 理論建築	2000 詞語與建築物-空間	2012 北美建築學校 三世紀的建築教育	2019 台灣淡江 1990年代	2023 南半球建築教學法
編輯	按字母順序 且互相參照	按代表人物	按字母順序	按主題字母順序	按關鍵字	按主題
架構	從當下的理解 切入	理論傳統 知識同道	現代主義的語言 話語體系中的詞彙	年代式回顧 主題詞彙	年代式回顧 關鍵詞彙	觀點 同道-4個標題 主題-12個主題
	辭源的探尋	導言	現代主義建 築話語體系	現代主義建 築教育	現代主義空間 教育	去殖民化
	意義與用法	空間形式 主體與客體 形式與價值	評論的引文	教學現代 化的不同 類型	教學現代化的 一種類型	去殖民化的多種 教學觀點
	特殊關係詞彙	形式與脈絡組織關 係形式與文化脈絡 形式與社會關係 應用層次	辭源的探尋 從空間到空間感 建成的空間 海德格與列斐弗 爾		評論的引文 導言 論述 教學模型 課程知識域	背景 主題 課程結構 解析論述 結論
	問題或爭議	批判	重構	定位	定位	重新導航

資料來源：本研究整理

(2)空間概念的詞彙與理論建構-從批判、重構、定位到重新導航

阿德里安·福蒂認為，建築一直依賴口頭語言，用語言來傳達建築理念的態勢已經非常明確，於是開始建築關鍵詞彙(critical vocabulary of architecture)的歷史研究，以了解它的不斷變化。《詞語與建築物:現代建築的詞彙》(Forty, 2000)主要是探尋人們在建築的知識和經驗之間通過語言調解彼此的方式，以及建築和語言之間流動性的關係。阿德里安·福蒂指出，詞語和意義之間不斷變化的現象，正是詞語所不包含的意義與詞語所包含的意義之間的對抗 (Forty, 2000, 頁 16)。書籍分為兩個部分，第一部分提到空間作為現代主義的語言，當中所包含的語意存在諸多限制，接著以圖、性別以及隱喻和社會的不同面向指陳了限制的所在，第二部分的 18 個詞彙論述了它們在現代主義語境下所指向的位置，詞彙依字母排序，沒有必然的前後關連性，但仔細地考察了詞彙本身的轉變差異，以文字突破了過去感官經驗至上的建築論述方式。該書關注建築話語，以現代建築的詞彙為討論範圍，詞彙數仍陸續地增列，強調其開放性。2013 年阿德里安·福蒂在 KTH(瑞典首都斯德哥爾摩皇家工學院)的

演講「就以"Concrete and Print; Buildings and Words"為題介紹了新的研究，也論及書中未收錄的"project"一詞。在空間一詞的專章中，涵蓋了自德語進入英語語境傳播的解析，同樣以主題面向的評論引言為開端，藉以預先布置後續論述中的不同視野，如同雷蒙·威廉斯的寫作那般，先就詞彙的出現進行探究。主文分為四大段，首先明確化空間是一個論述的產物，從哲學、心理學與建築學的面向分開來考量。第二段則關注非論述的日常使用，從感知的面向剖析了各種空間感的討論。第三段指認空間被認知運用的方式，結語則從哲學的面向再次考察建築學中空間概念的侷限性，以哲學評論視角來細緻化問題的論點，但仍維持其開放性的討論空間。其寫作架構如表 1 右側列所示。

1990 年代，夏鑄九就曾經以「什麼是空間？」的提問論述了空間的概念，他認為「空間的概念是由論述所界定的」(夏鑄九, 1993, 頁 244)。由於現實的情境揭示了建築問題往往不單純是技術問題，而是關乎社會文化(夏鑄九, 1993, 頁 10)，因而將社會理論與建築設計流派之間的關係做為批判的基礎，並認為美學社會學是我們處理空間形式如何被人類感知掌握

的中介論述，當我們分析且洞悉當中的支配性，便有機會從理論與實踐的層面上改變或轉化空間形式的生產，空間形式因而可能成為積極回應社會變化的途徑。阿德里安·福蒂提到，相較建築的概念，語言的概念有更大的變化，使得語言成為發掘新的隱喻的礦場 (Forty, 2000, 頁 65)。「西方學術界在建築學的領域中借用了大量的其他學科的術語來為建築學之所用，試圖逃脫傳統建築學術與的陰影，使建築學獲得新生。」(丁沃沃, 2005)這促進許多建築師和理論家因而經常以學術術語的重組來開展意義空間，以概念術語來追求設計的立足點與方法，同時為教學現場中概念詞彙運用的情況開闢了創造性向度。盡管如同阿德里安·福蒂所說，語言概念的各樣範疇使我們得以支用以發掘新的隱喻，但是，《理論建築》一書同時指出「在知識論的層次上，當規劃與設計專業在知識借取時，空間專業本身並未有能力指出這些外來的學科是否已經解決了它們自己內部的問題，而使得借用缺乏批判而轉用的能力」(夏鑄九, 1993, 頁 248)。這種提醒同樣是對課程中以概念詞彙作為空間設計操作時應該留意的面向。維克多·馬格林(Victor Margolin)就在設計研究討論時提到，戰後的設計研究標誌了一個新的階段，但是在列出標題的各種想法上，設計文獻並沒有幫助讀者了解這些文本產生的空間位置，或協助讀者看見它們與其他文本之間的關係 (Margolin, 1989, 頁 265)。特別在教學方面的變動上，其影響包括關鍵人物背景，更廣泛的文化演變，都發揮著作用(邢曉春譯, 2013)，這也是夏鑄九在處理其論述時所指出的，「目標不在於建築的不同思想，而是在於他們如何應付空間形式的變動」(夏鑄九, 1993, 頁 7)。對於空間形式的分析，該書雖以理論者的名字做為標籤，卻又特別指明作者之死，來強調理論作為一種社會地、歷史地生產的重要面向，因為它們的出現必然有其歷史的時勢，必然有其回應社會變動的企圖。《理論建築》(夏鑄九, 1993)的論述以扼要的表格呈現了解釋性論文中錯綜複雜的知識表現關係，從主題面向的評論引言開始，由導言、空間形式、形式與脈絡組織的關係、應用層次以及認識論的批判五個

小節組成，結構化地載明了不同設計取向當中共同層面的價值差異。導言簡要的介紹該規劃設計的重要理論家之背景與論述特徵，或該規劃設計所談論之領域中的各樣分化標籤，或是該規劃設計範型發源的主要場域與時勢，討論該規劃設計內容所必須聯繫的跨領域貢獻，它的提倡以及它所涉及領域範圍的論述框架。結構化(如表 1 中間列)的目的除了建立不同觀點之間的比較基礎，也可供讀者自行進一步檢視追問。

3.2 課程研究中的教學文件編輯

課程研究要達成理論涉及教學、設計教學反饋建築理論、設計研究評介理論實踐三方面關係的對話，需要對課程設計的思維，學習者在評圖或設計產出過程的思考，以及評論者所觀察的實踐成果辨析之間進行編輯寫作。1990 年代以來，以教學文件為主的書籍呈現出特定期間概念詞彙被詮釋的狀況，以及當中所反映的建築學教學的模型，促進了以教學文件分析概念詞彙出現的背景脈絡的反省。

在基本設計教育的課程研究方面，除了 20 世紀初包浩斯叢書之外，無論是融合 20 世紀初以來的各種教學方法，或是直接實驗新的空間可能，都讓空間概念詞彙的發展進入一個新的階段。2014 年 *Fundamental Concepts of Architecture*(Janson, Alban & Tigges, Florian., 2014)，字典般的收錄一百五十個空間情境的詞彙，作為學習者理解設計討論的指南，為探索空間的差異取徑開路。庫柏聯盟的建築師教育紀錄 (John Hejduk (Author), Ulrich Franzen (Contributor), Alberto Perez-Gomez (Contributor), 1999)，ETH 在 2008 年針對一年級建築設計課程執行的實踐成果集結 (Angelil, Marc and Hebel, Dirk, 2008)，以及康乃爾大學以歷年教學成果彙整出重要詞彙，出版了 *The language of architecture*(Simitch, Andrea and Warke, Val, 2014)，書中收錄 26 個思考建築與空間的詞彙，它們不僅呈現課程被紀錄的樣貌，也都指出在變動之中，以探索為主的設計課程在恢復學校作為產生新形式建築思想場所的關鍵作用，並得以成為教師與學生共同合作、使得教學研究實驗得以融合為一個綜合過

程的場域(Bernard Tschumi and Matthew Berman, 2003, 頁 7a)。在台灣，以基本設計教材為底，或以文獻閱讀為先，將型態與構成，量體與架構等作為基本設計內容，將概念詞彙步驟化以指導諸如結構性、穿透性、圖解或 figure-ground 等詞彙理解的教學方法(陳淑慧, 2016; 賴怡成, 2022)，成為理論應用於設計教學的編輯重點。

在這些將教學文件作為觀察空間概念詞彙核心的著作中，2003 所出版的哥倫比亞大學建築教學紀錄 *Index Architecture* (Bernard Tschumi and Matthew Berman, 2003)在全球化與網絡化的新文化之下，藉由對工作室訪談對話的收集，扼要地記錄討論過程中的詞彙意義交流，以詞彙為主編輯了 1990 年代約 10 年間的教學內容與成果，並使用交互索引呈現了某些詞彙在特定的教學場域中被使用詮釋的狀況，形成一份包含教學實踐與評論的文件。主要的做法是將工作室當中持續出現的詞語(words)或短語(phrases)視為關鍵術語，以其作為寫作架構來組織圖象與訪談，並以交叉地比對與引用來鼓勵達成新概念的生成。在台灣，對純粹形式元素反省，納入真實體驗的教學單元實踐，在設計課中導入建築計畫、使用後評估等其他資源作為設計引導，以社會面向的教學改革理論(慕思勉, 2015)，探索了設計教學反饋建築理論的可能。

在設計研究評理理論實踐的面向上，1995 年出版的 *The Texas Rangers: Notes from the Architectural Underground* (Caragonne, 1995)仔細的交代教學團隊的成員背景，以教學文件闡述課程進行、師生對話的狀況，提供了理解教案組成與實踐的敘述結構。亞歷山大·卡拉岡(Alexander Caragonne)筆記了 1954-1958 年課程實踐狀況，透過文獻論證教案的設計與建築學本質的探究密切相關，並指出以空間作為延續現代主義建築精神的教學文件的革新與傳播。該書描述了課程以現代主義核心概念-空間-為主題，說明教學成員辨析現代建築形式下所建構的課程體系，如何使其分析結果成為教學方法，達成理論與實踐的整合。該書指出，二次戰後美國建築教育中存在以哈佛為主的現代主義，以及逐漸式微但仍具影響力的學院派

(Caragonne, 1995, 頁 xi)兩個重要教學法，奧斯丁建築學院則發展出融合二者哲學且強調定義脈絡與環境且強調設計過程的混和式教學法⁷，持續對現代主義建築深化的成就。藉由年代式的敘述可以看見課程目標與教學內容的持續或變動，其中學生習得空間概念的轉變，亦強調了不同教學成員引入的詞彙來形塑課程特徵，其組合的磨合、離散對教案改革的作用，例如指出教學情況的特點是將建築歷史重新納入設計工作室，引入全新的詞彙--設計過程、圖-底、透明度等 (Caragonne, 1995, 頁 263)，書中以訪談對話、作品、題目單、草圖手稿、筆記、出版文件等等，細述 1954-1958 年之間對現代主義建築的教學設計思索歷程。90 年代末出版的奧斯丁建築學院教學筆記 (Caragonne, 1995)將教學文件視為重要的文本，透過特定年代(1954-1958)教學文件的收集來闡述不同教學成員的組合如何擬定了課程的方向，呈現空間概念詞彙如何被認知的紀錄，提醒了在教學文件的分析上，需要對教學成員以及其不同空間概念引入的詞彙有所關注。在評圖作為師生互動對話的場域上，設計工作室愈來愈注重評圖制度的成效，關於教學目標，學生如何在評圖中學習，評圖中評價方法的分歧等相關研究，包括了學生在評圖中提升批判性思維的作用(陳歷渝，梅丹妮，洪逸安，2021)，而以創造力為評估基礎的設計工作室教學，已有研究指出，對創造力等同於創新的看法在教學下趨同，然而實用性作為建築與其他藝術之別 (Hernan Casakin and Shulamith Kreitler, 2008)，使得有用性仍然成為設計教育不可忽視的核心。在工作室教學中開展師生協作的在地項目，在建築師普遍不支持學院倡議的建築專業的價值下，試圖思考另一種建築項目執行的可能，來質疑建築實踐中隱藏的唯物主義技術形式，形成教育與專業實踐的整合(Karassowitsch, 2019, 頁 2)。

以課程為主，但更多地關注形式生成背後脈絡的書寫，則有聚焦於單一學校與穿梭在不同學校之間的探究，朝向從地理的視角凸顯現代主義教育轉移特徵的書寫。2012 年瓊·奧克曼(Joan Ockman)編著的 *Architecture School : Three Centuries of Educating*

Architects in North America(Ockman, 2012)，以年代與主題作為凸顯教育轉變的著作，講述 1912-2012 年間，三世紀以來北美建築學校教育的不同階段。該書分成兩部分，首先重視時間年代上所呈現的階段特徵，提供反映不同階段上下文的眼光，並強調反映的觀點與時間立足點是當下。從當下理解過去課程變動與持續性的關係也表現在以「現在就是未來」的觀點對理論的作用之討論，從數位工作室、景觀、生態與全球都市主義等從當下去思考設計教育面對的環境趨勢。第二部份則是以主題詞典來展開組成學校教育面向的各種討論，突顯出編者對於北美建築教育圖像面貌的論述視角。2019 年，以台灣特定學校的基本設計課程分析（徐玉玲，2019），以課程實施的年代式的回顧呈現基本設計的不同階段，並以 1990 年代的轉變為主，分析了 8 個討論空間的關鍵概念詞彙，討論了課程混合拼貼的組裝特質。以概念詞彙與現代主義的對話為主的基本設計課程研究（徐玉玲，2019；徐玉玲，2022），聚焦於教學的雙方在知識傳遞上的作用，嘗試以解析課程的架構建立來凸顯課程的空間知識與對建築學本質理解之間的內在關係。另外，相對於北美建築學校的教學討論，2023 年對南半球建築教學法的研究（Harriet Harriss, Ashraf M. Salama and Ane Gonzalez Lara, 2023），則以不同地區、種族、性別和文化的教學文件，討論了邊緣化(marginalized)教學法，目的在突顯由北半球⁸建築教育在南半球(Global South)學校的轉移與殖民化(colonization)現象，將建築、教學法與南半球三個主題結合起來。在三個部分、四章節與十二個主題的探討下，表達了有別於歐美話語體系的新式學習的需要與做法，特別關注了教學的政治性、中立性與規範性在教育中的作用。教學文件是一種探索，同時也是一種揭示。如同布魯諾·拉圖(Bruno Latour)所說，「建築專業愈來愈質疑那些被認為理所當然的知識的生產、創造力的理念」（Yaneva, 2022, 頁 1），質疑西方建築學慣例通常從對當地場域的忽視出發，所謂通用的教學文件可能與現實需求脫節。馬克·羅·奧爾文尼(Mark R.O. Olweny)提醒從事課程設計時應注意「建築教育發明的傳統」(the invented

traditions of architectural education)，以「探討教學法的內在假設以及這些假設如何決定學生的學習、如何學習以及為什麼學習」（Olweny, 2023, 頁 331）。1990 年代以來以教學文件為主的書籍呈現出特定期間概念詞彙被詮釋的狀況，以及當中具體或隱約地反映建築學追尋本質的軌跡。關於教學文件中的概念詞彙探究，愈是具備一定年代的累積，愈能辨析概念詞彙出現的背景脈絡，愈是具備反省的視野，愈能考察概念詞彙所夾帶的傳統與變革。

3.3 話語(discourse)分析

話語作為社會建構的一種知識的形式 (Thomas A. Markus and Anthony D. King, 2002, 頁 9)，指的是人們解釋和概念化他們所做的事情所採取的方式 (Yaneva, 2022, 頁 25)。在關於知識體系的批判視野上，米歇·傅柯(Michel Foucault)《知識的考掘》（王德威譯，1993）當中指出「聲明(statement)」的整個問題，為詞彙的討論及其所形構的系統與所指明的座標之探究提供了方法。認知心理學陳述性知識的命題網絡幫助我們注意到，在教學文件的分析上，話語的意義不斷的深化，轉移，或者是疊加的各種狀態所反映的乃是建築學知識範型的競爭。

儘管我們已經同意歷史的時勢與社會變動是作為考察概念詞彙的重要基礎，也明白具一定年代累積的教學文件是析辨出空間概念詞彙流動的關鍵，然而我們如何呈現概念詞彙中的話語以探詢其結構，以區別於傳統的歷史書寫⁹，能勾勒其面貌，並理解到其範疇中的內容與限制？米歇·傅柯提出的知識考掘學方法論可供參考。在《知識的考掘》一書中，傅柯提醒我們除了年代式的時序縱軸，亦須關注空間的橫斷面意識著眼之處（王德威譯，1993，頁 36）。譯者王德威的導讀文章中，摘錄了話語¹⁰如何建立起一個知識系統，由於並沒有放諸四海皆準的真理或規範，因而存在著可能互不相屬、演變中的空檔作為否定歷史連續性的假設，因此一個知識領域的特質，不再是時代中的代表人物，而是名不見經傳的人事所構成的那一個時代的話語所組成（王德威譯，1993，頁 35-36）。這

除了用以重新確認訪談對話中隱藏性價值觀的價值，也使得《理論建築》(夏鑄九, 1993)中所謂的"開文·林區及其知識上的同道"之說法，以知識同道來展現其詮釋歷史時勢與社會變動中的權力結構，其「共同維持體系運轉」的意圖變得容易理解。

在知識建構的理解中，語言在知識建構中起著關鍵的角色，它形構了聲明(statement)，亦即，話語是屬於同一形構系統的聲明之組合(王德威譯, 1993, 頁 217)。另一方面，根據米歇·傅柯的論證，歷史乃是不連貫、非統一、無整體而提出的斷裂、偶發或是矛盾的特徵，論述具有偶發與拼湊的性質，同時，其論述分析中強調的知識、權力和主體相互關係，對課程研究有所啟發，我們不僅需要留意論述具有限制意義延展的特性，在教學評當中的空間概念的傳遞與再生產，也因著權力關係的變動影響了知識型(episteme)的變化，對知識建構、解構或競爭的討論，存在權力的關係之觀點有助於提醒不同年代的教學文件中的話語如何消長的建解了被接受與被認識的條件。

教學文件分析，乃是將教學文件視為檔案來研究，檔案當中的觀念、思想和典籍引述，顯露出文件其強調、區分與排除等等的範疇，這些便是分析要處理的對象。在話語的討論中，話語原是指談話時，說話者將其理念或訊息以一可以辨識而又組織完整的方式，傳送給一聽者的過程；然而做為知識型的討論，傅柯將其擴大為所有知識訊息之有形無形的傳遞現象。(王德威譯, 1993, 頁 29)「話語是由數目有限的一組『聲明』所組成，而且針對這一組合，可以定義出一組存在的條件。」(王德威譯, 1993, 頁 231)「話語運作是一些無名的、歷史性的規則的集合，此一規則體永遠是在定義一特別時期的時空中決定，而且是為了一個特定的社會、經濟、地理，或語言的領域...的運作條件而決定。」(王德威譯, 1993, 頁 232)「交談、對話，講述和論證都被視為話語的形式」(黃暉, 2006, 頁 30)這些用以探討各種知識的話語，被傅柯視為是一個學術領域，「傅柯指出，一種學術領域其實是一群話語的組合，但是學術話語並沒有組織嚴明的知識結構，而是一批陳述¹¹ (statements)的離散體系。這

些陳述不一定指涉相同的對象，也沒有相同的主題。...然而，這些陳述並非毫不相干，它們之間仍有關連，但這種關聯並非傳統上所說的學術整體性或結構，而是一種鬆散的組合。」(黃暉, 2006, 頁 30)面對設計工作室教學的特殊模式，如同夏鑄九所指出的，「系統化的陳述包括了說的話，畫的圖，使用的語言」(夏鑄九, 1993, 頁 14)。傅柯認為我們應該去研究這些離散陳述的相依、相斥的方式及其變化交替的過程，最終找出各陳述出現的原因，這樣才能真正了解一項學術。(黃暉, 2006, 頁 30)

這些由詞彙所指導的教學模型，需要進一步與建築論述的關係性文獻相互對照，而借教學文件的紀錄以篩框出概念詞彙所具備，所被框限或拓延的知識領域，將是課程得以在教學評三方交流對話進而補充的理論平台。

四、基本設計課程理論初步架構與建議

在設計工作室特殊的教學模式下，教與學之外，透過評圖所建立的概念詮釋知識域，成為空間概念詞彙更為完整的知識網絡。亦即，空間概念詞彙不僅作為教學活動的關鍵，也反映了空間設計教學中的知識認識方式。在日益重視話語交流的空間設計工作室教學中，將空間概念詞彙作為研究的起點，不僅能檢視課程設計的知識脈絡，作為學習者理解其知識圖像的媒介，亦可促進各方評論對此脈絡的補充，成為空間設計教、學與論述之間的多重對話的框架。本文以文獻回顧法和基本設計教學文件分析，提出一個初步的研究框架。文獻回顧法用於探討空間概念詞彙的歷史演變和理論發展，教學文件分析則用於再現教學現場的情況，了解空間概念詞彙在教學實踐中的應用和反應。透過這兩種方法的結合，可以更全面地瞭解空間概念詞彙在空間設計教育中的作用和意義，並從中發現教學與學習的問題、教學與學習之間的互動關係，進而透過評論的介入，活化課程設計。

4.1 課程與理論

課程的設計是一關係性的理解，對於要訓練什麼，

以及為什麼需要的探詢，教學方法是教師自其經驗與對學科理解中提煉出來的內容，理論則是對其相關性或適當性的論述。在空間概念詞彙的中介下，帶著反思的課程理論架構，不僅需要呈現課程中長期以來的"傳統"，讓這些普遍的存在言明它們自身的重要性，也需要指認這些支撐建築基礎訓練的初階課程其有效性與排他性。將課程與理論關聯起來，在於突出特定建築知識被概念化為固定知識的現象，提醒在每一次的教學中，謹慎組織置入種子的土壤。

建構一個教學評三方對話框架的基礎是教學文件。在做法上，課程的調查包括題目單，產出的作品本身，以及其相伴的話語。在一定年代的題目單中，查找概念詞彙發生的時勢，也就是詞彙以題目的方式出現作為一個教學的「現象」，來交代「脈絡」。而詞彙作為一個論點，其「界入條件」、「行動」以及「後果」，需要以具體的教學模型來進一步說明。教學模型呈現課程設計的思路，以概念詞彙進入教學文件的時勢與教材與教法組成，包括概念詞彙在特定時空出現於課程中的時勢，由題目、題旨設定所再現的作品與討論所拼貼，在這些話語中考察其引證與參照，得

以突顯台灣基本設計經常引介西方理論的話語樣貌，亦可呈現自身詮釋的在地調解。

4.2 架構的描述

在前述的文獻回顧與分析工具的啟示下，本研究在空間概念詞彙關鍵詞課程理論的架構上包含，導言、論述網絡、基本設計教學模型三個部分，如表 2。第一部分導言界定基本設計詞彙與現代主義的對話基礎，以論述的引用提示概念詞彙被討論的面向，進而分為前提與議題兩個項目。「前提是對引言的衍伸說明，指出該詞彙在設計中的重要性(為何要談)。議題則說明在這樣的範疇之下，該詞彙擬對話的理論對象(theoretical roots)，或要面對的問題(issues)」(徐玉玲, 2019)，可概括為課程的問題意識。它作為理解後續教學模型與分析的提綱。議題展現所討論的概念詞彙它的當代意義，鋪墊一個詞彙之所以被討論的背景。議題設定的另一個作用，在於指出一個概念詞彙中不同觀點的爭議，以及課程引入該詞彙的企圖，它成為論述個別詞彙時，回顧相關文獻的篩器。

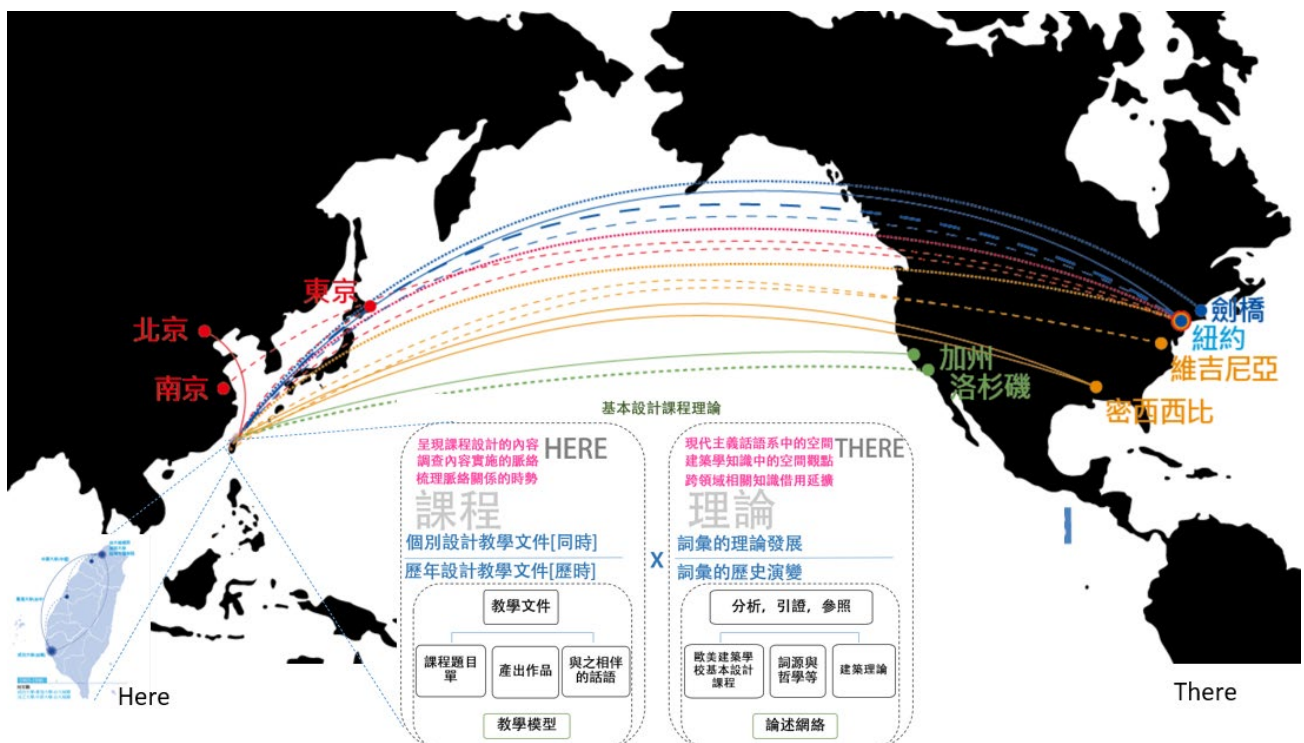


圖 8 以概念詞彙探究基本設計課程知識型的課程理論示意(圖片來源：本研究繪製)

第二部分，論述網絡，包括由詞源與相關建築理論文獻建立的概念詞彙背景認識。此部分呈現對空間知識的理解運用在擇取上的特性或擬借用的意向，並透過文獻的參照考察詞彙意義其衝突、差異以及零散雜陳的狀況。詞源的分析通常涉及哲學的詮釋，如同布魯諾·拉圖所提醒，「...在建築學中總是有一些哲學，在哲學中有很多的建築學」(Yaneva, 2022)，特別以意義的轉變或是多義性上的關注為主。建築理論的文獻則針對議題所論及問題或假設所衍生的論述來進一步說明。

第三部分，教學的模型，在於呈現基本設計教育在不同場域中所實踐的教案，其重要性是在地知識的建構。南半球建築教學法的集結 (Harriet Harriss, Ashraf M. Salama and Ane Gonzalez Lara, 2023) 試圖結合建築、教學法以及地理三個方面特徵，為凸顯地理位置與具殖民化特質的教學偏見提出了可行性。以台灣特定的學校在特定年代的課程指認其教學模型特徵的研究(徐玉玲, 2019)也提出了類似的探究(圖 9)。在文獻分析的基礎上，突出空間設計上的概念詞彙自身經常是隱諱不明、充滿衝突甚或與其他概念相互指涉，透過關注詞彙介入課程的時勢條件，整理它們如何在教學上透過教材與教法的指定而展現其特殊性。時勢主要關注介入課程之條件，亦即，在前提議題以及時勢的背景，教學模型如何以教材和教法討論這些問題。承接前述說明該詞彙經歷詞源的哲學考察、特定的歷史社會形勢關係理解，以及在建築領域具備必要性之後，在特定時間成為設計教學的關鍵概念。詞彙以題目的方式出現作為一個教學「現象」的「因果條件」在課程實踐的說明中浮現，交代了「脈絡」，然而它的「介入條件」、「行動」以及「後果」，需要以圍繞著作品的話語來進一步說明，著重於概念詞彙在設計課程中如何在題目單中被書寫、置入以及它如何被制定、如何被表現之說明，對當時空條件下出現或滅失的理解，以其所側重方面之意涵來指認基本設計學科的知識型。因此，教學模型的描述本身即是一個設計理論建構的過程，它以一個實踐-理論的框架顯現(一張包含題目名稱，題旨，教學法以及表現

法的說明表或題目單，作為概念詞彙認知的鏈接平台，在梳理的邏輯中保留它變動的過程，以及其可增添的開放性。

此架構主要以設計課程教學文件作為課程知識對象，其中，設計課程以詞彙作為組織知識的零散性特質，藉著作品討論中的話語分析來陳述，強調設計知識在教學勞動中逐漸明朗的臨床醫學性質。教學模型則提醒關於詞彙的討論，不僅在於表明它的範圍，還在於指出它與建築學論述間的衝突、差異與雜陳的狀況。

4.3 研究的限制與建議

每一個概念詞彙都成為複雜的建築知識空間中的一個切入點，甚至詞彙本身就渴望成為建築學的代言，單一詞彙的暫時性將繼續尋求其他各式各樣詞彙的詮釋與再詮釋，它們將再度地堆砌出新的概念詞彙，並且，關鍵性地介入建築的論述之中。

本文認為，空間概念詞彙的研究與研究方法的建立，不僅可以幫助教師更好地組織擬定教學文件的範疇，也可以為學生提供更豐富的學習資源。同時，透過對空間概念詞彙的研究，可以擴大對空間設計教學和論述的理解和掌握，並建立教、學、評三方之間的系統性對話，促進空間設計教育的持續創新。

本研究以設計課程教學文件作為課程知識對象，強調設計課程當中的概念詞彙關鍵字其作為組織零散性知識的特質，以及，設計知識有著在教學評的勞動中逐漸明朗的臨床醫學性質，可以藉由開放的系統性網絡，透過文獻回顧與教學文件分析的探討來陳述，空間知識型因而得以藉此概念詞彙網絡表明，指出它的衝突、差異與雜陳的狀況。

- (1) 本研究嘗試在當時與當代之間，建構一個開放式的概念詞彙關係網絡(圖 9)。將設計教學課程中，概念之間的關係圖表化，作為新知識習得與舊知識提取的框架，在新的詞彙不斷增生，既有詞彙的意義不斷裂解的現實中梳理概念網絡的嘗試。
- (2) 藉由概念詞彙的調查與書寫，有助於以教學模型建構的概念詞彙之開展，進一步作為檢視、對話、

評論建築學認識論的基礎。藉由此一論述架構(表 2)的話語累積與交流，概念詞彙被強調的或是未被注視的面向得以更清晰顯現，從而得以探詢那些被忽略卻甚為重要的霧區。

本研究架構所能開展的課程理論並非沒有限制。在探究空間理論與設計教學的線索上，教學文件是重要的資料。然而教學文件是一個複雜的系統，並非一個靜態的物件，它是異質的組合之物，對教學文件的收集解析，是一項創造性的行動。盡管研究關注內容

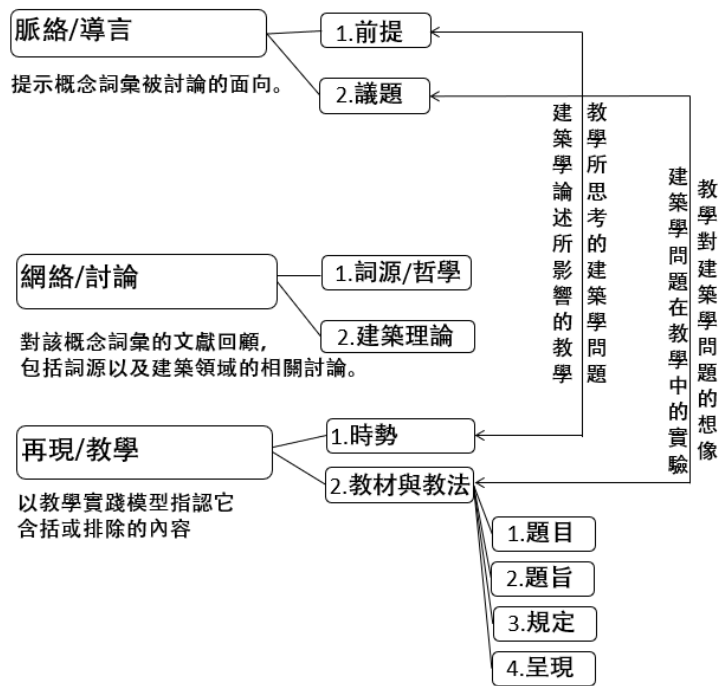


表 2 空間概念詞彙作為課程理論研究方法的初步架構(圖片來源：本研究繪製)

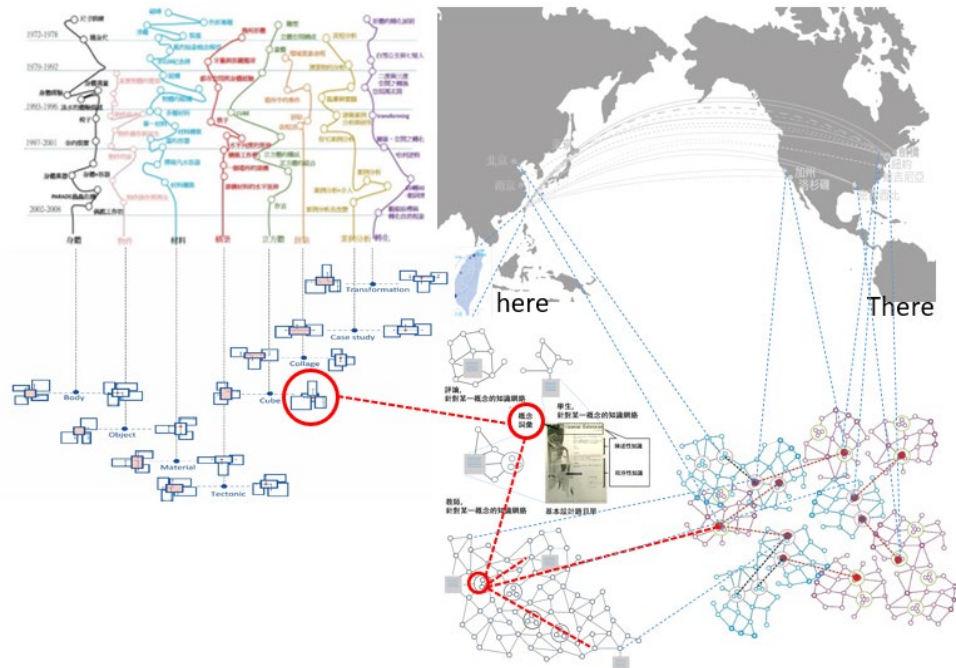


圖 9 以台灣特定學校基本設計課程分析為例，從詞彙篩析到教學文件展開的教學評三方對話框架，空間知識型在地理上的條件關係(圖片來源：本研究繪製)

的脈絡，但在考察出題、設計以及評論如何賦予自己在行動上的意義時，不論是受考察者或是研究者，都容易受到二元化限制而錯失多元性的機會。另一方面，布魯諾·拉圖爾提醒，在重新概念化創造性行動本質和來源時，應該將注意力放在促使人們行動的因素以及他們在行動中擔憂的考量，這是一種在事實(fact)與信仰(fetish)之間交織的網絡，而這種依附的(attachments)網絡尚未得到充分的探索 (Yaneva, 2022, 頁 75-78)。

在各樣的資訊更為容易重新被組合的今日，後續的研究中，除了對研究限制保持警醒，將教學文件以文字圖解，形成圖、文與論述對話並存的知識圖譜(knowledge graph)呈現，將是使空間概念詞彙在課程理論中更容易開展關係網絡，並且更易於檢視那個附帶網絡存在或消失之處的方式。

參考文獻

- 丁沃沃，胡恒主編(2009)。《*建筑文化研究(第1輯)*》。北京：中央编译出版社。
- 王德威譯(1993)。《*知識的考掘*》(原作者米歇·傅柯)。臺北市：麥田。
- 皮耶·馮麥斯(2017)。《*(Pierre von Meiss), 建築的元素，全新增訂版: 形式、場所、構築，最恆久的建築體驗、空間觀與設計論*》。臺北市：原點出版。
- 朱雷(2015)。《*空間操作--現代建築空間設計及教學研究的基礎與反思(第二版)*》。中國：東南大學出版社。
- 吳春籃(2011)。《*臺灣戰後建築教育實踐的過程與內容—以中原大學建築系為例(1960-1980)*》。未出版之碩士論文。中原大學建築研究所，桃園。
- 丁沃沃(2005)。設計實驗室。《*建築師*》，(118)，16-23。
- 邢曉春譯(2013)。《*包豪斯夢之屋-現代性與全球化*》(原作者[英]卡捷琳娜·魯埃迪·雷)。北京：中國建築工業出版社。
- 岳修平譯(1998)。《*教學心理學: 學習的認知基礎*》(原作者 E. D. Gagné, C. W. Yekovich, F. R. Yekovich)。臺北市：遠流。
- 杭間(2014)。《*包豪斯道路: 歷史、遺澤、世界與中國*》。濟南：山東美術出版社。
- 原山譯(1991)。《*現代建築-一部批判的歷史*》(原作者 Frampton, Kenneth)。台北：六合出版社。
- 夏鑄九(1993)。《*理論建築: 朝向空間實踐的理論建構*》。台北：台灣社會研究叢刊-02。
- 孫立和(1993)。《*台灣建築思潮與設計教育之發展分析(1949~1973)*》。未出版之碩士論文。國立成功大學建築研究所，台南。
- 徐玉玲(2019)。《*空間概念的關鍵詞，1990年代淡江建築基本設計課程的知識狀況*》。未出版的博士論文。淡江大學土木工程學系，新北市。
- 徐玉玲(2022)。空間概念詞彙作為基本設計教學與研究的方法論建構。第34屆建築研究成果發表會發表會論文集(頁13-23)。台北：台灣建築學會。
- 高曉玲譯(2018)。《*Culture and Society 1780-1950*》(原作者 Williams, Raymond)。北京：商務印書館。
- 陳淑慧(2016)。兩種漸進式建築設計教學法的比較。《*雙溪教育論壇*》，(5)(2016年10月)，105-116。
- 陳歷渝，梅丹妮，洪逸安(2021)。設計評圖的學生感受：以中原大學室設系基本設計課程為例。《*ICFXD 2021 未來 X 設計國際學術研討會論文集*》(頁 C25-07-1~C25-07-20)。DOI:10.29673/ICFXD.202110.0025
- 黃暉(2006)。福柯的知识考古学理论剖析。《*法国研究*》，2006年第3期。
- 黃擎(2011)。雷蒙·威廉斯与“关键词批评”的生成。《*外国文学研究*》，2011年第4期，133-138。
- 曾成德(2010)。當代建築的標籤雲。於五十嵐太郎，關於現代建築的16章(頁12-21)。臺北市：田園城市。
- 華根，陳淑如，謝素蘭(2012)。建築與室內「基本設計」課程教學妥適性之研究—以桃園創新。《*桃園創新學報*》，(32)，213~231。DOI:10.30183/IDEF.202211.0014。
- 馮路(2009)。建築學知識的兩種形式。《*當代中國建築創作論壇重慶會議論文分議題: 建築教育與創作實*

- 踐。重慶。
- 黃衍明(1997)。基本設計之基礎認識。1997 年基本設計研討會論文集（頁 A01-A05）。台中市：朝陽技術學院。
- 漢寶德(1984)。譯序。於華德葛羅培，*整體建築總論*。臺北市：台隆書店。
- 漢寶德譯(1984)。整體建築總論(原作者葛羅培，華德)。臺北市：台隆書店。
- 劉世雄(2022)。教學實踐研究的寫作與知能。臺北市：五南。
- 劉建基譯(2005)。關鍵詞文化與社會的詞彙(原作者雷蒙·威廉斯)。北京：三聯。
- 慕思勉(2015)。社會取向建築基本設計教學與學習經驗分析：以臺灣大學「初等環境規劃與設計」課程為例。*國立台灣大學建築與城鄉學報*，(22)，7-100。
- 蔡毓芬譯(2001)。Gestaltungs-und Formenleher: Vorkus am Bauhaus und Spater(原作者：J. Ittan)。台北市：地景。
- 鄭昭明(2006)。認知心理學：理論與實踐。台北：桂冠。
- 賴怡成(2022)。探討城市公共性之建築設計教學策略。*建築學報 120_S 期：建築設計教學及設計教育專刊 IV* (2022 / 06 / 30)，23-41。
- 謝宗哲譯(2010)。關於現代建築的 16 章十六章 (原作者五十嵐太郎)。臺北市：田園城市。
- 顧大慶(2006)。建构作为一种设计的工作方法。*建筑師*，(01)。
- 顧大慶(2007)。作為研究的設計教學及其對我國建築教育發展的意義。*時代建築*，(3)。
- 顧大慶(2017 年 6 月 25 日)。空間、建构与设计——顧大慶：建筑可教性探索与教学实践【SEU ARCHTALK 第十一期】。擷取自 SEU ARCHTALK: https://www.sohu.com/a/151942616_290858
- 顧大慶，柏庭衛(2011)。空間、建構與設計。北京：中國建築工業出版社。
- Angelil, Marc & Hebel, Dirk. (2008). *Deviations: Designing Architecture: A Manual*. Birkhauser.
- Anthony di Mari & Nora Yoo. (2013). *Operative Design: A Catalog of Spatial Verbs*. Laurence King Publishing.
- Bernard Tschumi and Matthew Berman. (2003). *Index Architecture A Columbia Book of Architecture*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Caragonne Alexander. (1995). *The Texas Rangers: Notes from the Architectural Underground*. cambridge, Massachusetts: The MIT Press; 1st Edition edition.
- Chang, C.. W. (2023). 11 China and the Bauhaus: Encounters and Reactions. In Harriet Harriss M. Salama and Ane Gonzalez LaraAshraf, *The Routledge Companion to Architectural Pedagogies of the Global South* (pp. 133-144). New York: Routledge.
- Forty, Adrian. (2000). *Words and Buildings: A Vocabulary of Modern Architecture*. Lodon: Thames&Hudson Ltd.
- Harriet Harriss, Ashraf M. Salama and Ane Gonzalez Lara. (2023). *The Routledge Companion to Architectural Pedagogies of the Global South*. New York: Routledge.
- Hernan Casakin and Shulamith Kreitler. (2008). Correspondences and divergences between teachers and students in the evaluation of design creativity in the design studio. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 35, 666-678. doi:10.1068/b3405.
- Janson, Alban & Tigges, Florian. (2014). *Fundamental Concepts of Architecture : The Vocabulary of Spatial Situations*. Birkhäuser.
- John Hejduk (Author), Ulrich Franzen (Contributor), Alberto Perez-Gomez (Contributor). (1999). *Education of an Architect: The Cooper Union School of Art and Architecture, 1964-1971*. New York: The Monacelli Press, Inc.
- Karassowitsch Michael. (2019). Researching The Efficacy of Studio Education and the Profession's

- Futurity: The Faculty Project of Architectural Studio Education. *Journal of Contemporary Urban Affairs*, 3(3), 1-14.
- Margolin Victor. (1989). *Design Discourse: History, Theory, and Criticism*. Chicago, Illinois, USA: The University of Chicago Press.
- Moholy-nagy László. (2005). *The New Vision: Fundamentals of Bauhaus Design, Painting, Sculpture, and Architecture*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Ockman Joan. (2012). The Turn of Education. In Ockman Joan, *Architecture School* (pp. 10-33). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- OhYeonjoo.(2010). *Toward A Theory of Design Critiquing-The Furniture Design Critic Program*. School of Architecture Carnegie Mellon University.
- Olweny R. O. Mark. (2023). 25 Questioning conventions of Western architectural pedagogy. In Harriet Harriss M. Salama and Ane Gonzalez LaraAshraf, *The Routledge Companion to Architectural Pedagogies of the Global South* (pp. 330-339). New York: Routledge.
- Rivka Oxman,Robert Oxman. (1993). PRECEDENTS: Memory Structure in Design Case Libraries. CAAD futures '93: proceedings of the fifth International Conference on Computer-aided Architectural Design Futures, Pittsburgh, PA, USA (pp. 273-287). Pittsburgh, PA, USA: 7-10 July, 1993.
- Simitch, Andrea and Warke, Val. (2014). *The Language of Architecture: 26 Principles Every Architect Should Know*. Rockport Publishers.
- TayobHuda. (2023). Race, space and architecture. In Harriet Harriss M. Salama and Ane Gonzalez LaraAshraf, *The Routledge Companion to Architectural Pedagogies of the Global South* (pp. 200-212). New York: Routledge.
- Thomas A. Markus and Anthony D. King. (2002). *The Words Between the Spaces: Buildings and Language*. London and New York: Routledge .
- VyzovifiSophia. (2003). *Folding Architecture*. Singapore: First published in asia in 2006 by Page One Publishing Pre Ltd.
- White T. Edward. (1975). *Concept Source Book A Vocabulary of Architectural Forms*. Architectural Media Ltd.
- Yaneva Albena. (2022). *Latour for Architects*. New York: Routledge.
- ### 註 釋
-
- ¹ 基本設計教學內容包含「思考與創意、造形與構成、構成的形式觀念、環境認知敏銳度、構造與力學及造形美學上的訓練、培養設計初學者設計思考與操作的能力、輔導初學者進入空間設計專業領域、人體尺度與空間關係、行為與空間機能關係、空間的組織構成與建築元素的操作、基地環境與物環因素的初步認識、建築構造、材料與建築結構在空間上的關係、抽象概念轉化落實、表現法技術運用」等目標(華根、陳淑如、謝素蘭, 2012),「基本設計課程,多以二十世紀初德國包浩斯教學為藍本,內容主要是點線面構成、立體構成、色彩、質感等,學生經由學習擁有綜合形式創造的基本能力」(陳歷渝,梅丹妮,洪逸安,2021)。「20世紀末台灣設計教育中工作室的論述有著從講究典律功能解放到重視詮釋與概念發想,從依附指導原則是的計畫性功能性操作精煉到開展概念式的空間實驗的改變。」(徐玉玲,2019)
- ² 原文 *Key words: a vocabulary of culture and society* 譯為《關鍵詞:文化與社會的詞彙》,文中簡稱《關鍵詞》。
- ³ 文中就作者所觀察的城市之擴張不斷地打破邊界的現象,以及原有建築類型在邊界地帶既有術語被挑戰的失語狀態,作成了對「城市結構」此一術語懷疑的結語。
- ⁴ 關於「建構」,作者以弗蘭普頓在《建構文化研究》所論及的「空間是建築思維的核心概念」來表明在此所提出的建構並非和空間是一對對稱的概念。選擇建構目的在透過澄清建造和空間的關係,來理解建構與建造和空間的關係。
- ⁵ 在文化與社會 1780-1950 一書的中譯版中,簡介了雷蒙·威廉斯,寫道,1974年任教於劍橋大學,是20世紀中葉英語世界最重要的馬克思主義文化批評家,文化研究的重要奠基者之一,被譽為「戰後

英國最重要的社會主義思想家、知識分子和文化行動主義者”。(高晓玲译, 2018)

6. 演講影片可參考

<https://www.youtube.com/watch?v=cmPQfYFwrcE>

7 該書致力於論證一種首先改革的成就，認為許多「後來的」建築教育改革其最早發出行動的基地乃是德州奧斯丁建築學院，指明該教學體制隨著成員的移動傳播到康乃爾大學（Cornell University）、庫伯聯盟（Cooper Union）以及蘇黎世聯邦理工大學（ETH）等地的成果 (Caragonne, 1995, 頁 334-408)。

8 該書說明，北半球方法是指被稱為西方的白人學者所採用的方式。(Harriet Harriss, Ashraf M. Salama and Ane Gonzalez Lara, 2023, 頁 1)

9 這裡指的是，知識本身的歷史與知識如何被建構的歷史的差異。

10 話語(discourse)，又稱為論述或言說，指在某一特定的社會活動中使用的，書面和口語的詞彙的集合，是傅柯在分析瘋狂時所使用的概念詞彙。

11 在知識的考掘一書中翻譯為聲明。