

從高等教育的變革看「生命書寫」課程的設計

——一個文化的批判與反思

張錫輝

南華大學通識教育中心副教授

摘要：

以「生命書寫」為核心的大一國文課程，或者是將語文能力訓練聯繫上生命教育，是近年來台灣高等教育界在中國語文訓練相關課程的「主流趨勢」。本文的主要問題在於：「生命書寫」作為語文訓練課程的革新趨向，在台灣當代的高等教育界具有怎樣的意義？在這種由上而下的教育改革中，「生命書寫」如何避免意識形態侵害的危機？

為了釐清問題，本文以靜宜、中正、南台三校為例，研究這類課程的理念、教育目標、具體規劃，並且分析這些課程設計背後具有的知識與權力譜系的來源。

在反思上述課程後，本文提出一個改善策略，即主張大學教育應是一個整體，大一國文應是大學通識教育的一環。即此，本文借助美國學者納斯邦(Martha C. Nussbaum)提出的「敘事想像」(narrative imagination)能力培育現代公民的理想，發展出理想的語文訓練課程。並嘗試按照此一理念規劃上下學期的課程設計準則。

關鍵字：

生命書寫、納斯邦、敘事想像



一、高等教育發展趨勢與課程計畫的互動關係

以「生命書寫」為核心的大一國文課程，或者是將語文能力訓練聯繫上生命教育，是近年來台灣高等教育界在中國語文訓練相關課程的「主流趨勢」。¹然而，假使「語文教育」必須是一種「生命教育」，那麼這種「生命教育課程」應如何協調二者進行搭配，以有效達成語文訓練之目的？又如何避免二者互為掣肘，甚或主次顛倒，以至於喧賓奪主誤將焦點放在「生命教育」而非「語文教育」之上？便成為關心國內大學中文語文能力教育的有心人士必須思考的問題。即此，我們尚可進一步追問：以「生命書寫」為核心的大一國文課程之設計假如可行，則此一課程所謂的「生命教育」的實質內涵是什麼？傳統大一國文課程又為何「必須」轉型為這一套新的課程構想與架構？以上這些問題是本文所欲探究之焦點。

傳統大一國文課程為何「必須」轉型為以「生命書寫」為核心的課程？似乎並未經過廣泛的討論，就迅速地成為國內大學教育在中國語文訓練相關課程方面的「主流趨勢」，追究其原因，我們會發現此一「主流趨勢」的出現，政府/大學之間的權力變化應是主要的原因之一。簡單地說，即大學教育愈來愈受到政府計畫的控制。²因此，一種功利式的考量，從政府的政治利益出發，認為大學教育應首先滿足於提昇國家整體競爭力的論述，已經成為台灣高等教育發展的宗旨，³此一論述成為了政府干涉或指導個別大學教育發展的正當性來源。因此，大學內部愈來愈多的「改革」或「革新方案」的提出，其根源皆來自於政府的提倡與獎勵，在經費的挹注之下，各大學為了自身的競爭力與發展，只好配合演出，紛紛自謀「改革」。

「改革」本身不是問題，在日常實踐當中，經由理性的自我分析謀求自我改善與調整本身亦無可厚非，問題是這些改革方案是否是在理性地自我分析之前提下提出的？在缺乏自我分析的情形下，執意提出改革策略，此時「改革」本身會不會從手段成為目的，從而成為官僚主義下謀求行政績效的犧牲品？因此，在「改革」的旗幟之下，種種「革新方案」推陳出新，無日無之，「革新方案」的提出與執行，遂成為台灣當代高等教育教師的日常工作。事實上，當前台灣高等教育的實況是：在種種「改革」中，新的教學方案、理念不斷地取代舊有的方案與教育理念，一個新的教學方案剛剛誕生，執行一兩年後，在尚未穩固之際，往往「更新的」計畫已經開跑，亂紛紛，你方唱罷我登場。於是，一方面教學改革無法深

¹ 本文探索的目標在於大一國文課程，而非個人型的，由單一老師根據自己主觀意志所開設的單一課程。不管是稱作「生命史」、「生命教育」或者「生命小書」，本文以「生命書寫」此一名稱，來概括這種將語文能力訓練聯繫上生命教育的大學課群。

² 事實上政府要求大學必須更加聽命行事，可能是一種現代社會發展的普世現象，而非台灣社會之特殊處境。詳見美國社會學家愛德華·希爾斯(Edward Shils)著，李家永譯：〈政府與大學〉《學術的秩序——當代大學論文集》(北京：商務印書館，2007)，頁 208-237。

³ 此一發展宗旨可參見教育部高教司「發展國際一流大學及發展頂尖研究中心計畫」網站，關於計畫緣起與目的的陳述，參見：http://140.113.40.88/edutop/index_3.php。在說明此一計畫目的的文字裡，焦點明顯被放在：「期望透過提升高等教育品質，進而強化國家競爭力。」此一訴求上面。



耕經營，有效落實，另一方面，「改革」從手段成爲目的，其結果是：紛亂的高等教育在不知伊於胡底的改革中，淪爲接計畫，然後滿足於設定一堆績效指標後，以量化的方式將一大堆數字花團錦簇地呈現出來的模式當中。更甚者，由於計畫的補助大多來自於政府，在你出題我作答的邏輯下，政府彷彿化身爲教化者，由政府制定信念目標，以供各大學「努力面前的，向著標竿直跑」，於此，大學教育將被導引至由政府主導的統一體制的危機。因此一旦接計畫成爲大學教學改革的主軸，大學的多元性、自由必將日漸萎縮，轉由規格化與一元的價值體系主導大學的命運。

更嚴重的是，從主體的日常生活實踐來看，本應扮演「公共知識分子」，以社會良知的聲音針貶國家、社會、文化各層面種種不良現象的大學教師社群，在日復一日的執行計畫下，無暇他謀，淪爲「萬馬齊喑」的窘境。並且在計畫下，在種種教學革新的方案中，自身的教育理念與教學方案，成爲改革的首要對象。所以假如福柯（Michel Foucault）對於知識/權力的剖析，對於知識真理改造人發揮的權力效用的分析，並非無的放矢，那麼教師自身成爲改革的首要對象一事，便不能等閒視之，將之看成「只是」一件在日常生活中改變工作、授課方式，枝微末節般的小事罷了。相反地，我們應該注意到，在這件事情當中，知識分子群體有逐步落入國家對於個體主體化的陷阱而不自知的疑慮。⁴這是因爲，在改造自身的過程中，大學教師群體實際上被推向邊緣化的處境，成爲被改造的對象，按照國家所設定的遊戲規則，作爲自身改造之依據，於是在無形中也確立了以政府政策爲中心的價值體系及其統治的正當性。因此，當改革逐步推動之際，國家也就完成了對各大學進一步的整編，使之從屬於政府，爲政府的政治利益而服務。在當代台灣，以政府的角度來看，以下想法已經成爲政府施政的基本信條，即：大學理應成爲替社會、產業界提供熟練地從業人員的地方，而非成爲培育知識分子之地。⁵實際上，這種看法是對大學自由傳統的侵害，大學教育因此被迫成爲社會的職訓中心，而非培育人才與知識分子的殿堂。在這個標準底下，近年來大學評鑑中，將畢業生的就業狀況列爲評鑑大學績效的指標，也就可想而知了。

然而，難道這些「革新方案」不是由各大學自行提出的？就此觀之，大學的革新難道不是由下而上，因著大學教師社群的共識而產生的？事實上，這種由下而上可能只是一種假象。以「生命書寫」爲核心的大一國文課程爲例，2011年8月16日甫公佈的「教育部補助全校性閱讀書寫課程推動與革新計畫獲補助計畫

⁴ Michel Foucault: “Afterword: The Subject and Power,” *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, P.212。

⁵教育部在《大學教育政策白皮書》「研訂大學教育中長期發展計畫」項目底下如此陳述：「近年來，我國社會經濟結構已有顯著的改變，爲因應知識經濟發展需要，亟需調整大學教育產出的結構，改進大學系所的組合，推動整合性學程，結合政府、學校、民間企業、研究機構及職訓中心等資源，使各類高級專業人才獲得適時的供應，裨益經濟發展和國家建設。雖然大學教育的目標是多元的，但是高級人力的培育與運用，仍必須要從國家建設整體發展來考量，始能人盡其才。因此亟需訂定大學教育中長期發展計劃，以因應未來十年知識產業的人才需求。」(頁26)可見「調整大學教育產出的結構，改進大學系所的組合……使各類高級專業人才獲得適時的供應，裨益經濟發展和國家建設。」成爲當代台灣高等教育的重心。參見教育部網站：<http://www.edu.tw/userfiles/url/20120920154843/90.07>。



清單」，⁶表面上反映了各大學由下而上的參與，但是仔細觀察計畫內容與獲補助計畫清單，⁷馬上會注意到一件事實，即所有的獲補助計畫都圍繞在「生命教育」此一主軸。其實閱讀書寫課程的推動方式有各種途徑，不一定要與「生命教育」產生關聯，之所以所有獲補助計畫都圍繞在「生命教育」此一主軸，主要是由教育部顧問室：「教育部辦理補助全校性閱讀書寫課程推動與革新計畫徵件事宜」此一文件的辦法所規定的。各大學只是在政府經費的誘因下提出申請，根據計畫提供的既有前提，提出自身的「革新方案」。由此觀之，從計畫的制定到各大學的改革，其推展動力明顯是由上而下，其權力策源地在政府，而非民間。「生命教育」這個前提，明載在辦法第四款「補助原則」中，其內容曰：

本計畫所稱閱讀書寫課程推動與革新，係指文學課程不僅為文學智能基礎素養之授予，更應將智能學習內化至生命情感之情意教養，展現自我覺察及創造力。藉由語文教養課程之推動與革新，提升學生閱讀及書寫能力，進而深度認識並探索自我，關懷他人及社會，培養生命觀照之能力及深化語文教養。

對於語文教育應由文學課程予以提供，基本上並無爭議。然而，「語文能力」與「生命教育」本屬不同的知識範疇，能熟練地使用語文者，並不必然能覺知自我生命，所以「語文能力」與「生命教育」應如何搭配？以及此一搭配如何結合「生命教育」以提供「語文能力」之訓練？此一「生命教育」內涵為何？這些問題都應進一步釐清，但徵諸計畫內容，並未看到進一步的說明。在缺乏有效的論述的情形下，「教育部辦理補助全校性閱讀書寫課程推動與革新計畫」將二者繫屬一起，作為申請計畫的前提，本身可能就反映了下述的可能性，即計畫制定者以其特殊的世界觀設定了上述結合「語文能力」與「生命教育」的概念框架。因此我的問題是：此一世界觀從何而來？另一方面，將分屬不同知識範疇的「語文能力」與「生命教育」聯繫一起，在知識論述上並非不可能，因此，我的疑問反而在於：在未曾精細的「說明」概念下，二者自然而然地繫屬在一起，並且足以說服，且被中國語文能力專業的教師群體廣泛地接受，就這個現象來說，「不說」是否比「說明」更顯示了深刻而值得探究的文化課題？這個論述的「空白」，是否顯示了此一世界觀在我們的社會文化傳統中，具有一定的知識與權力譜系的來源？

以上的追問，實際上點出了本文的研究方式，即將「生命書寫」放入一定的社會文化脈絡下進行反思，而非僅從設計意圖以及理念上，單方面思考「生命書寫」如何可能。就此一研究模式言，首先必須釐清的事實是「生命書寫」的設計意圖與理念，或是執行者採取的行動，與此一課程規劃引發的社會影響沒有必然的關係。亦即，本文並非從設計者背後意圖來解析「生命書寫」課程，本文分析

⁶ 此一獲補助計畫清單，參見教育部顧問室網站：[http://hss.edu.tw/doc_detail.php?doc_id=2436 & plan title=強化台灣特色之人文藝術及社會科學基礎應用人才培育計畫&class_plan=175_](http://hss.edu.tw/doc_detail.php?doc_id=2436&plan_title=強化台灣特色之人文藝術及社會科學基礎應用人才培育計畫&class_plan=175_)

⁷ 計畫內容，參見教育部顧問室網站：http://hss.edu.tw/plan_detail.php?class_plan=175



的種種社會影響，可能並非計畫制定者的預設後果。不管如何，本文相信沒有分子式的個人，人總是出生於某一特定的歷史文化背景中，⁸依照這樣的理路，反省「生命書寫」課程的實施成果，可能要考慮一個關鍵性因素，即書寫者對自己生命態度的反省與實踐，其所勾連的文化價值觀念，主要是由書寫者所屬的社會文化所提供的。因此「生命書寫」在執行時，如何避免受到社會主流意識形態的左右，從而再生產既有的意識形態，⁹便成爲一個有待克服的難題。另外，從啓蒙運動以來，知識訓練背後所預設的主體，本質上是一個理性的主體，所有的傳統習俗、社會規範所形成的權威，都必須經過主體的理性批判後才能被接受，所以德國哲學詮釋學家 Gadamer 認爲：「不是傳統，而是理性，表現了一切權威的最終泉源。」¹⁰。因此，從主體的建構來看，一個經由「生命書寫」相關訓練所陶塑出來的人格，如何避免輕易接受未經「批判反思」的傳統習俗與社會規範，便成爲問題。

其次，本文之所以避免僅從「生命書寫」此一知識範疇進行反思，反而將問題的焦點設定在社會文化的框架中進行思考，乃是爲了區分以下的兩個不同的問題層次：即作爲文學類型的「生命書寫」，以及作爲大一國文課程的「生命書寫」實際分屬不同層次的問題。作爲文學類型的「生命書寫」，與「自然寫作」、「悼亡書寫」等文學類型一樣，有其自身開展的形式與內容上必須遵守的規範與審美標準。而作爲大一國文課程的「生命書寫」，則必須考量到大學教育的整體文化與教育目標，在此前提下，「生命書寫」作爲教學的革新方案，其推動的趨力不是由本身決定的，而是從屬於台灣高等教育的改革方向。¹¹因此，對「生命書寫」課程的反思，應首先關注到一個學術課題，即學校教育與社會的整體關係。對此，我同意學校在科目、組織、運行上面會與社會互相反映的見解，並以此作爲本文的預設立場。¹²即此，我的主要問題在於：「生命書寫」作爲語文訓練課程的革新趨向，在台灣當代的高等教育界具有怎樣的意義？在這種由上而下的教育改革中，「生命書寫」如何避免意識形態侵害的危機？

⁸ 我同意柯諾里 (William E. Connolly) 以下的見解：「如果沒有社會形式，人類這種動物從本質上說是不完整的，共同的語言、制度環境、一套傳統，闡述公共目的的政治論壇對獲得生活中必要的個性和共性來說必不可少。」引自沃爾特·范伯格 (Walter Feingberg)、喬納斯 F 索爾蒂斯 (Jonas F. Soltis) 著，李奇等譯：《學校與社會》(北京：教育科學出版社，2006)，頁 74-75。

⁹ 關於學校如何再生產社會的權力關係方面的研究，可參見 P.布爾迪厄 (Pierre Bourdieu) 著，楊業平譯：《國家精英——名牌大學與群體精神》(北京：商務印書館，2004)，頁 454-525。

¹⁰ 參見高達美 (Hans-Georg Gadamer) 《真理與方法》(北京：商務印書館，2007)，頁 371。

¹¹ 「生命書寫」課程的推動，來自於教育部「全校性閱讀書寫課程推動與革新計畫」，而此計畫乃是教育部顧問室：「強化臺灣特色之人文藝術及社會科學基礎應用人才培育計畫」中的子計畫。

¹² 參見沃爾特·范伯格 (Walter Feingberg)、喬納斯 F 索爾蒂斯 (Jonas F. Soltis)：《學校與社會》，頁 6。



二、現行「生命書寫」課程內容的實施策略

——以靜宜、中正、南台三校為例¹³

從現有的資料看來，有意識地將「生命書寫」作為全校性課群的課程的目標者，最早可以追溯到 2008 年由靜宜台文系推動的「靜宜大學全校通識教育改造計畫」，在這個計畫中，靜宜大學將這個課群命名為「閱讀與書寫」，並且自我定位為：

全校大一學生共同必修的通識課程，也為靜宜大學非文學科系學生語文教養能力之提升，與自我生命觀照，開展了一個新的可能。¹⁴

從這個自我定位的宣示當中，可以清楚地看到「語文能力」與「生命教育」的自然結合，其中使用了一個特殊的詞彙「語文教養」。然而何謂「語文教養」？從其描述看來，「語文教養」此一概念，超越了將語文能力定位在技術層次的常識想法，¹⁵而從生命「教養」層次來思考語文能力的培育。從其概念架構來看，「語文教養」實在是聯繫「語文能力」與「生命教育」的關鍵性概念，因此，我們應有的疑惑也就在於如何將生命教育的「教養」，結合至語言層次？這樣的結合在理論上如何可能？在此，「生命教育」的實質內涵是什麼？

作為國內類似課程的始祖，靜宜大學的規劃因其極具開創性的嘗試，而饒富意義。從現有的資料看來，靜宜大學的實際操作的配套措施，也堪稱完備。整個「閱讀與書寫」課程，主要沿著三個有邏輯次序的追問展開的。這三個問題分別是：1、以「學生本位」為起點的思考。2、以「文學」做為語文教養改造的起點。3、當文學課程不止是「文學知識」的授予時，會發生什麼事？¹⁶

很明顯地，靜宜大學課程規劃的基本理念，是以「主動學習者」作為核心，以文學教育作為根本，以訓練學生的語文能力。此時，「語文能力」在「閱讀與書寫」課程中其實反倒像是附加的價值。在這套課程規劃的構想中，主要是想要透過對生命的書寫，培育學生對於語言文字的深層感受。¹⁷「生命教育」成為課

¹³ 選擇這三個學校為例，主要是這三所學校的規畫在相似之餘各有特色，恰好可以代表「生命書寫」的三種典型。

¹⁴ 參見陳明柔：〈以「生命教育」為核心的「閱讀與書寫」課程經驗分享〉，引自 100 年 3 月 21 日由靜宜大學主辦的「教育部閱讀與書寫課程推動與革新工作坊」之 PPT。參見教育部顧問室網站：http://hss.edu.tw/doc_detail.php?doc_id=2386 & plan_title=強化台灣特色之人文藝術及社會科學基礎應用人才培育計畫&class_plan=175_

¹⁵ 靜宜大學以問題的方式呈現對「語文教養」的思考「在實用的角度之外，當語言的技術能力進階到教養層次時，它的內涵應當是什麼？」從此置問之中，我們可以想見「語文教養」是從生命教育的層次思考語言。參見陳明柔：〈以「生命教育」為核心的「閱讀與書寫」課程經驗分享〉，頁 4。

¹⁶ 參見陳明柔：〈以「生命教育」為核心的「閱讀與書寫」課程經驗分享〉，頁 4-5。

¹⁷ 從以下的話，可以清楚看出這個意圖：「引導學生觀照自我書寫生命，喚起學生對書寫與閱讀的興趣，進而精進相關能力，建立學生對於文字力量的認知。」參見陳明柔：〈以「生命教育」為核心的「閱讀與書寫」課程經驗分享〉，頁 9。



程規劃的宗旨，根據這個宗旨，「閱讀與書寫」追求的課程目標有四：一、以生命教育為核心之語文教養改造課程。二、以自我生命書寫為起點，建立學生對於文字力量的認知。三、創意思考。四、營造具生命關懷與人文省思的校園文化。從「生命教育」的角度，結合閱讀面與書寫面，結合文本與自我詮釋，靜宜大學的「閱讀與書寫」課程以「生命教育」的眼光閱讀文本，因此，在概念上必須對「文學」的意義進行重新表述，所以在肯定文學課程不止是「文學知識」的授予後，重新發掘文學的意義應該是：

進入文學知識系統之前，文學與人的關聯，首先應在於情感的觸動與啟蒙，於此而可見及人的自我覺察與創造力的展現。¹⁸

很明顯的，這段陳述將人對自我生命的覺察作為「生命教育」的實質內容。這種將文學聯繫上人自我「覺知」，認為文學首先必須關聯，並喚醒普遍地人性，在文學界是一種普遍的想法。這種想法相較於學究式的文學知識而言，固然比較能夠符應文學活動的實貌，從而賦予文學文本閱讀較佳之生命力；然其帶出來的缺陷也是很明顯的，這個缺陷主要是太突出文學文本的主題思想，容易將文學思維窄化成一種思想性的活動，或人生的思考而已，從而忽略了文學的藝術性。事實上，作為藝術的一種形式，文學的意義，首先應從其藝術性來思索。故德國哲學家海德格(Martin Heidegger)對於藝術的見解，很值得吾人深思，他說：

藝術作品和藝術家都以藝術為基礎；藝術之本質乃真理之自行設置入作品。¹⁹

按照海德格的設想，藝術乃是人對存有的聆聽，藝術所彰顯的乃是存有真理的「解蔽」。因此藝術對於人的意義，便在於使人能夠開放自身的存在界線，使存有之真理透過藝術活動自行解蔽，從此意義而言，藝術性地聆聽才是人生思考的本源。在不明瞭藝術活動的前提下，對於生命書寫的文學文本所提及的各種生命樣式進行閱讀，最大的困境將是在眾多的生命觀點中，如何不隨意隨之起舞，而能辨明「自我」的意義。亦即：「如何避免於閱讀眾多生命觀點時，反倒使「自我」的存有遮蔽、隱沒而無從彰顯？」此一問題便成為「生命書寫」在理論上有待解決之事。

根據上述四個課程目標，靜宜大學的「閱讀與寫作」課程，將上下學期的課程內容各自規劃成六個單元，分別是上學期的：「自我－童年－青春－家人－故鄉－故人」以及下學期的：「初旅－世代記憶－社會關懷－與自然對話－小村故事－世界旅行」。依照上下學期的單元劃分，靜宜大學的課程內容明顯分成自我的發掘、與自我與世界的交往兩個部份，從其先後次序來看，則單元的次序顯現出一種由「己」出發，一層層外放至社會、國家、天下等在傳統概念中屬於「群」的格局。「閱讀與書寫」課程以及其他學校的課程設計，基本的結構大致一樣。

¹⁸ 參見陳明柔：〈以「生命教育」為核心的「閱讀與書寫」課程經驗分享〉，頁 5。

¹⁹ 參見海德格：〈藝術作品的本源〉《林中路》(台北：時報，1994)，頁 50。



這種格局的次第，顯然符合中國傳統對生命修養的看法，《大學》的「格物—致知—誠意—正心—修身—齊家—治國—平天下」正顯示出一模一樣的生命修養的次第結構。由「己」出發到「群」的次第，是中國知識傳統的視野，二者模式的暗合，應當不是偶然，而是有其傳統的知識系統作為價值的基礎所致。事實上，就「自我」的養成而言，由「己」出發到「群」，並非普世的認知。而過份強調從「己」出發，往內探索自我，可能忽略了「己」的養成，必須在與世界的互動中才能發生。運用德國社會學家哈伯馬斯（Jürgen Habermas）的說法，這種將人對自我與道德的認識，聚焦於個體的作法，被他稱之為「意識哲學」（philosophy of consciousness），而「意識哲學」忽略了人類生活的本質在於從交往行動，從「互為主體性」（intersubjectivity）中開展自我的意識。²⁰前引柯諾里對於人與社會的認識，顯然也完全不同於中國傳統的知識視野，他認為：「如果沒有社會形式，人類這種動物從本質上說是不完整的，共同的語言、制度環境、一套傳統，闡述公共目的的政治論壇對獲得生活中必要的個性和共性來說必不可少。」這個說法明顯地從「群」到「己」，來定義人格的養成。

或許正是根源於中國知識傳統對於生命教養的認知，當 2011 年教育部顧問室委託靜宜大學主持「強化臺灣特色之人文藝術及社會科學基礎應用人才培育計畫」的子計畫「全校性閱讀書寫課程推動與革新計畫」時，「生命書寫」的課程架構與設計，很快地引起各方的迴響，許多學校的中文系或通識中心紛紛複製靜宜大學的經驗，建置類似的課程，以改革既有的大一國文課程。

以中正大學為例，在課程的宗旨與教育目標方面，中正大學基本上以靜宜大學的模式當作基底，在加上自己獨特的認知。比較二校的差異性，我們可以發現中正大學的課程規劃特別重視「博雅人格」這個教育目標，而所謂的「博雅人格」是指：

文學能夠將作者的生命經驗或人類文明的共通經驗，內化為讀者的精神內涵、生存意志與生命力量。因此，擬通過深度閱讀與自我書寫，協助學生從文化經典的古雅薰陶中，涵育文學素養與博雅人格風範。從而建立積極、正面、樂於分享的人生態度，並陶鑄成既自由又寬闊的精神內涵，以及洋溢發乎內在的自信。²¹

就這個偏向來說，中正大學較類似於人文主義傳統的想法，因此強調文化經典的薰陶，與「共通經驗」（或「同體共感」），藉由「共通經驗」的培育，使學生在閱讀文本之後，能吸收養分，學會觀照生命的方式和角度，並能：

延伸到對人與人、人與社會、人與自然、人與未來及人與世界的互動與共鳴，從自我擴及到外在世界，學習對周遭的社會環境能夠賦

²⁰ 參見安得魯·埃德加（Andrew Edgar）著，楊禮銀、朱松峰譯《哈貝馬斯：關鍵概念》（南京：江蘇人民出版社，2009），頁 28-32。

²¹ 參見中正大學「竹蜻蜓工作坊網站—中正大學閱讀書寫諮詢中心」：<http://litera.ccu.edu.tw/bdworkshop/intro.php>。



予關懷，培養同學同理、關懷、尊重、惜福等人文素養。²²

與靜宜大學「以學生為本位」的核心設定不同，中正大學的規劃顯然賦予教師、文本較大的權威。同時，對於人生觀的價值，中正大學也作了明確的設定，透過「生命書寫」所訓練的主體，必須擁有「積極、正面，以及尊重、樂於分享的人生態度」。

就課程的核心設定來說，南台科技大學的課程規劃剛好是「生命書寫」的另一種形式。南台科技大學的課程規劃主要從心靈自我的發現與療癒著手，教師的角色比較像是心靈導師。²³即此，「生命書寫」在南台被看作是一段心靈發現與成長的旅程：

閱讀是與自我對話的良方，在某個寧靜的時刻，生命從我們內在呼喚著，渴望愛與了解，最後發現原來自己就是愛，生命的力量就是自己。經驗是一個歷程，從發現、找到、靠近到最終能夠經驗自己。

眼前的問題是，在課程概念的陳述中，經驗自己的旅程已經被預設了答案，「自己就是愛」已經作為預設的人生信念得到確立，因此這場發現之旅，並不真正是開放的，或是對話的。這種向內探索，發現自己就是愛，顯然在南台的課程規劃中，是最為關鍵的概念。因為唯有發現這點，才能達到自我療癒的可能：

生命是一條河流，當我們靜下心來聆聽他的呼喚時，可以看到自己生命之河的流向。體驗順流、逆流或是漩渦之中，但如果可以提昇自己的層次，以一個較高的觀點去釐清自己的生命之河，甚至可以決定自己的河道。而釐清並非向外尋求，一切都在往內深化。找到自己內在愛的力量，肯定自我，就可以展現生命原有的面貌，掙脫在成長過程中來自社會與他人賦予的價值與觀點，從別人的眼光中解脫，睜開看見自己內在的眼睛，重新獲得內在平靜與良善。

與靜宜大學、中正大學一樣，南台科技大學的課程設計也是由「己」通往「群」。而理解自我，肯定自我是由「己」通往「群」的樞紐。²⁴雖然沒有明言，但南台的課程設計者，顯然是使用儒家傳統「恕道」推己及人的觀念，看待自我與「他我」之間的關係，「他我」成為吾人同理心施用之對象，而非從「互為主體性」的角度注意到「認識我自己與認識別人是互為關聯的」。²⁵

²² 同前註。

²³ 其課程概述如此定義教師的角色：「教師主要居於引導與催化的角色，而非一般教導與評判角色。」參見南台科技大學「閱讀生命·心靈書寫」網站：<http://rw100.genedu.stut.edu.tw/node/93>

²⁴ 這個關聯是如此陳述的：「唯有在對自己了解與肯定下，才能讓自己更有同理心與慈愛的態度去對待其他人。」

²⁵ 參見張慶熊著：《自我、主體際性與文化交流》（上海：人民出版社 1999），頁 11。



三、「生命書寫」課程的反思

綜觀整個「生命書寫」課程的規劃理念，靜宜大學提出的「語文教養」應該是一個必須深究、發展的概念。「語文教養」作為連接閱讀與生命書寫的橋樑，因此前文提及的疑問：如何將生命教育的「教養」，結合至語言層次？這樣的結合在理論上如何可能？是這套課程規劃不能迴避的重要問題。事實上，「語文教養」涉及到諸多層面的連結，它以語言為本，關涉到文本詮釋、存在的課程，乃至於與世界交往的問題。從其關涉到問題面來看，「語文教養」主要是詮釋學的問題，即如何透過理解活動，使文本視域與自我的視域產生視域的融合。以詮釋學的角度來看，自我是在不斷地理解活動中生成出來的，詮釋是一種交互主體性的對話活動，在對話中自我容納異質性的視域，藉由對話產生的共識而帶出自我的存在活動。這種對待「自我」的方式，與「生命書寫」課程的設定不同。「生命書寫」課程幾乎都將「自我」當作有待破譯的活動，而往內探索，因此幾乎一致性地將課程安排從回溯童年的經驗開始，意圖藉由文本閱讀、上課引導與書寫心得的方式「建構自我」。在這裡，我們真正應該思考的是，與異質性相遇對存在活動的重要，作為歷史效果意識下的詮釋者，回溯童年其實不是往內在探索，重新發現自己，而是試圖透過語言的解釋活動與異己性相遇。自我實際上「不是作為主體降生的，而是被造就成主體的」²⁶。「生命書寫」課程追索「自我」的方式，其實混用了兩種知識系統。將回溯童年當作探索生命的起點，帶有心理主義的傾向，然而精神分析學或分析心理學對於童年的探索，主要在於釐清個體無意識的生命史，重點在於對心理發展過程經由潛抑作用遺忘的個體無意識進行挖掘。假如缺乏對個體無意識存在及其作用的認識，「生命書寫」課程是否可以成功地達成對童年經驗的回溯不無疑問，又或，雖然在形式上依循著回溯時間的模式，但「生命書寫」課程只是想藉由喚醒童年記憶，重新確立自己，而非想要探索無意識心靈，那麼在缺乏對個體無意識清晰的認知之下，所重建的生命史，會不會不是一種回溯，而是帶著歷史效果意識的詮釋者在「現在」對「未來自我」的建構？假如是這樣，則探索「自我」根本就不是一種往內探尋的歷程，而是一種互為主體性的對話活動，亦即「自我」是建構的，而非發現的。

更重要的是，我們必須注意到語言在自我建構中可能發揮的作用。在近代哲學家當中，尼采可能是最早注意到「自我」是生成的，而非發現的，因此尼采用「我之所是」來說明這個觀念：

尼采所謂「我之所是」，並不是指「我實際上一直是誰」而是說「我創造自己的品味，並在最終據此品味裁判自己——在這創造品味的過程中，我把自己變成了什麼人。」²⁷

²⁶ 參見彼得·畢爾格著，陳良梅、夏清譯：《主體的退隱》（南京：南京大學出版社，2004），頁12。

²⁷ 參見理查德·羅蒂(Richard Rorty)：《偶然、反諷與團結》（北京：商務印書館，2003），頁140-141。



尼采所謂的「品味」，跟自我使用的語言有關，因此，尼采認為自我建構的過程，「與創造一個新的語言，獨創一些新的隱喻過程是一而二，二而一的。」²⁸就尼采對語言與自我生成關係的揭示而言，既然我們依據創造出來的語言所體現的品味生成自我，那麼前文對文本閱讀與生命教育間的疑惑，在此便成爲一大問題，即：「對於生命書寫的文學文本所提及的各種生命樣式進行閱讀，最大的困境將是在眾多的生命觀點中，如何不隨意隨之起舞，而能辨明『自我』的意義？」對於這個問題，尼采的答案是：

他以自己的語言描述過自己，從而也創造了自己。更確切而言，他只創造了自己的重要部分，而這就在於建構自己的心靈，而所謂創造自己的心靈，就是創造自己的語言，不讓自己心靈的範圍被其他人所遺留下來的語言所侷限。²⁹

「創造自己的語言，不讓自己心靈的範圍被其他人所遺留下來的語言所侷限」，對於「生命書寫」課程的實務操作構成極大的挑戰，其實在各大學網站上呈現的學生作品看來，多半都是在敷演文本的語言，因此，就這個意義之下，「生命書寫」應如何促使學生去建造自己，便成爲一有待解決，而極具挑戰的任務了。

「生命書寫」課程往內在發現自我，另一個知識根源，可能是襲用中國知識傳統的生命教養模式，然而儒家傳統由「己」到「群」的主體訓練方式，基本上是以德行生命爲根本的生命教養模式，其回溯的始點，是道德形上學的主體，而非時間歷程意義的始點。從儒家預設的立場言，就價值生命的挺立，由「己」到「群」的次第，有其理論上的合理性，「反求諸己」或「推己及人」都要求必須在道德價值上先行確立「己」。然而，「生命書寫」課程所欲建構的「自我」，不是作爲道德主體的「自我」，而是類似現象學所說的，在時間歷程中，在生活世界中具有統一性的「人格自我」。按照現象學的思考，「人格自我」是在與周圍世界打交道的過程中，表現出具有獨特能力、性格、習慣、態度和動機的歷史性的自我。由於「我們的周圍世界是意向的對象，人格的自我在意向的行爲中與其周圍世界發生關係。」³⁰因此現象學認爲「自我與世界結成一個統一體」。³¹就此意義而言，「生命書寫」課程所欲建構的「自我」應該注意的不是回溯童年，而是與世界交往的「己」。

由「己」到「群」作爲「生命書寫」的課程結構，所衍發的另一個問題，可能是如何跨越個體與社會間的巨大鴻溝？在惕除掉儒家傳統的主體訓練之後，「生命書寫」藉由重新體驗生命中所經歷的種種事件，逐漸由自我出發去面對社會。然而在抽掉道德主體之後，回溯童年經驗、青春啓蒙的「自我」，其實不斷被觸及的是「私領域」的自我，因此，由「己」到「群」最大的問題便出現在由

²⁸ 參見理查德·羅蒂，《偶然、反諷與團結》，頁 43。

²⁹ 參見理查德·羅蒂，《偶然、反諷與團結》，頁 43。

³⁰ 參見張慶熊著：《自我、主體際性與文化交流》，頁 19。

³¹ 參見張慶熊著：《自我、主體際性與文化交流》，頁 20。



「私領域」到「公領域」如何銜接？³²這個問題上面。目前「生命書寫」課程幾乎都將銜接「私領域」與「公領域」寄託於「同體共感」、「同理心」，然而在「公領域」，最大的問題其實是在溝通交往上面，一個能推己及人的好人，不等於是一位「公領域」中的好公民，「同體共感」基本上不是交互主體性的交往。同時，當代社會的複雜往往超出個人知識理解的範圍，社會生產關係所導致的衝突矛盾，也不是「同體共感」可以解決的，在社會矛盾當中，以及將道德主體轉變成知識主體的情況下，堅持主體的推己及人，最大的問題顯然在於「誰在說」？因此堅持在社會矛盾中由「己」到「群」，最大的危機便在於意識形態的干擾。

作為大學課程的「生命書寫」，其實具有「顯性功能」與「隱性功能」的差別。「顯性功能」與「隱性功能」是功能主義者使用的術語，「顯性功能」基本上是指課程所欲傳受的科目、內容，學校教育所具有顯而易見的智育目的；「隱性功能」則是指學校教育「生產共享社會基本經濟、政治、文化習俗和規範的人。」³³「生命書寫」的「顯性功能」，基本上是課程規劃者宣稱的教育目標。而「隱性功能」其實見諸總計畫的說明中，在「強化臺灣特色之人文藝術及社會科學基礎應用人才培育計畫」的緣起中曾提及，此計畫是爲了：

為發展科技、人文與社會科學教育，積極培育科技、人文及社會科學人才，提升人才素質，建立穩固基礎以因應國家推動尖端科技、前瞻產業發展之需。³⁴

是從社會生產的需要出發，爲了維護現有的體制來考慮人才的培育。作為子計畫之一的「生命書寫」課程，事實上是按照這樣的精神成立的。因此「生命書寫」課程亟欲培育健全的人格，從「隱性功能」來看，社會既有的權力關係已經作爲前提被接受了，所以在課程的安排內容上面，既然抽掉了道德主體，又援用推己及人的模式去看待社會，就容易給予意識形態干預「生命書寫」課程的可能性。面對社會，以一種關愛世界的角度投入世界，可能有的問題，不在於「投入」，而在於「以什麼姿態投入」。那麼我們該怎樣在「生命書寫」課程中避免意識形態的危害？或許，在熱心教導學生淑世關懷的同時，福柯以下的思考，可作爲借鏡，他說：

人們並不被告知應該成為怎樣的人，做怎樣的事，應該相信什麼，

³² 事實上，這個鴻溝就中國知識傳統而言，本身也是一個大難題，學者余英時即曾指出：「個人、社會、國家都是西方近代的概念，傳統的中國不存在這樣的劃分。在傳統政治社會思想中，最有影響力的說法是《大學》所謂「修身、齊家、治國、平天下」。這似乎是從「己」逐漸步向「群」的推廣。但《大學》是先秦晚期的文獻，其中「家」、「國」、「天下」的觀念都與後世有異。以漢以後情形而言，「齊家」怎樣能一躍而至「治國」已大成問題，以現代的情形說，則「修身、齊家」屬於「私」的領域，「治國、平天下」則屬於「公」的領域，其中有一道鴻溝更是越不過去的。」參見余英時：〈群己之間——中國現代思想史上的兩個循環〉《現代儒學論》（台北：八方出版社，1996）。

³³ 沃爾特·范伯格、喬納斯 F 索爾蒂斯：《學校與社會》，頁 7。

³⁴ 參見教育部顧問室「強化臺灣特色之人文藝術及社會科學基礎應用人才培育計畫」網站：http://hss.edu.tw/plan_detail.php?class_plan=175。



思考什麼。他們可以弄明白社會機制迄今為止是怎麼樣運作的，壓抑和束縛如何起作用，這樣就可以替自己做出決定，選擇自己的生存方式。³⁵

相較於教養生命使其成為大寫的「人」，福柯更關注的是：人如何在批判反思中擺脫束縛成為個體。現在的問題是，有沒有一個理想的大一國文的教育方案可以承接一定的生命教養與語文教育的要求，同時又能發展學生批判反思的思考習慣，從而避免人不經反省陷入權威統治的愚昧困井中，假如往這個方向思考，這樣的語文教育，應該如何可能？

四、一個大一國文課程的新嘗試 —— 培育公民所需的語文教養

要設計上述理想的大一國文的教育方案，必須先行反思大學教育的本質。也就是說，考慮到課程的有機性、連貫性，應該讓大一國文先嵌入整體大學教育中，而非僅針對單一課程，孤立地思索大一國文的定位。大學教育應是一個整體，大一國文是大學通識教育的一環。因此思考理想的大一國文方案的問題的起點，應該是大學教育的本質與目標為何？

以筆者任教的南華大學為例，南華大學以「邁向具有宗教人文取向的、具公益與公義精神的優質教學型大學」作為辦學之自我定位，並以「生命力帶動生命力」之精神，促進師生的成長與蛻變，全面提升每位學生的品格、視野與專業能力。希望能培育出：(一)培育有品格、有德行且具備服務精神的現代人。(二)培育有廣闊視野、公民素養與溝通能力的現代公民。(三)培育具有責任心、專業能力與創意能力的現代專家。

事實上，想要培育具服務精神、專業能力，與溝通能力的現代公民，其關鍵性因素正是優質的「語文教養」。首先，無論時代如何演變，大學教育的本質，都在於培育出具專業知識與實踐能力的現代知識分子，而所謂的知識分子，不是獨善其身成為擁有專業技術的專家而已，知識分子必預具有行動力，能關懷公共世界，以知識造福社會。然而脫離了專業知識之外，知識分子與公共世界的連結處與中介正是「語言」，因此美國學者薩伊德（Edward Wadie Said）在《知識分子論》一書中認為：「知道如何善用語言，知道何時以語言介入，是知識分子行動的兩個必要特色。」³⁶；其次，從人類生活的本質來看，人總是屬於某一社群的成員，在社群中人必須進行交往行動，並且從「互為主體性」(intersubjectivity) 中開展自我的意識。在此時，溝通、陳述、表達與聆聽也都必預借助「語言」。以故，可以說「語文教養」之良窳牽繫著人的思維能力，與同情地理解他人情境的能力。而「語文教養」應從共同的語言、文化、傳統，以及公共生活中建立。

除了「藉助語言理解他人情境的語文教養」之外，現代公民也必須具備以下

³⁵ 參見傅柯着，嚴鋒譯：〈權力的地理學〉，《權力的眼睛：傅柯訪談錄》（上海：上海人民出版社，1997），頁 18。

³⁶ 參見薩伊德：《知識分子論》（台北：麥田出版社，2004），頁 71。



之德行或能力：即願意積極參與公共事務、遵守國家法律，面對社會、國家時能善盡義務。同時，在參與公共事務時，現代公民亦應具備良好的溝通協調能力，願意並且具備足夠的能力，可以在公共領域當中與他人協商並形成共識。即此，德國社會學家哈伯馬斯甚至主張，現代公民在進入公共領域時，除了應具備理解別人的意圖、想法或主張的能力之外，更重要的是願意以「言語」，而不是以「暴力」，進行彼此之互動。在互動中，在他人分別表達了他們的意見與立場後，現代公民亦必須有能力思考辨別誰提出了「較佳的論證」，誰的言論可以被接受。

因此，站在語文教育的立場，應該有如下之思考：即民主社會必須建立在良好的書寫、各種形式的口語表達的敘事能力之上。現代公民應該可以憑藉「語言」理解他人，甚至與他人交往，並在公共領域中發表言論、進行公開演說，合理地闡述、申論自己的觀點，為自己的主張辯護，進而與他人建立互動，形成共識，終而採取行動參與公共事務。可見，現代公民需要的語文教養有三：第一、能否以語言理解他人的世界或情境？第二、能否清晰地論述自己的想法？第三、能否理解他人論述的重點，辨別較佳的論證？

根據上述語文教養之需求，一個理想的大一國文課程理應將課程重點放在培育學生「以語言理解他人世界」與「說理能力」兩個總體的教育目標。實際的規劃上面，可以透過「閱讀」、「表達」的語文訓練手段來達成教育目標。

為了達到以上的教育目標，我們可以借助美國學者納斯邦(Martha C. Nussbaum)提出的「敘事想像」(narrative imagination)能力培育現代公民的理想，發展出理想的語文訓練課程。納斯邦的教育理想，淵源於西方的「自由教育」的傳統，而這也是南華大學立校以來一以貫之的大學理念與通識教育的精神。在此傳統中，「自由」意謂著「解放」一個人的心靈，就高等教育而言，納斯邦認為「自由教育」就是教育學生去擺脫舊習慣的束縛，願意以開放的態度、敏銳積極的精神加以探究陌生、不瞭解的事物。³⁷「自由教育」的理想對於民主社會的公民而言，也是一種應有的價值信念，以及人格風範。雖然如此，納斯邦認為總會有一些保守勢力習慣以保守的世界觀教育其子民，以使所有社會成員恪遵傳統習俗並順服既有規範，這種保守勢力的教育觀點違反「自由教育」的精神。以故，納斯邦主張教育系統應該著重於以下的教育方針：第一、學校教育必須加強學生「批判反省」的能力。不輕易接受未經檢驗的傳統習俗與社會規範，並學習以理性論辯作為表達溝通的基礎。第二、鼓勵學生瞭解世界上形形色色的人種、文明、風俗習慣，使學生對其他國度、少數民族、社會邊緣團體產生好奇心及同情的理解，以真正建立「吾等同為人類」的胸懷。第三、在前述兩種能力的基礎上，強調「敘事想像能力」的養成。而所謂「敘事想像」(narrative imagination)，是指透過文學、詩歌、藝術等具體表現媒介，讓自己設身處地認同某個情境中的角色，體驗其悲歡愛恨及渴望需求。從公民教育的角度來看，「敘事想像能力」可以說是人類經營公共生活的基礎，唯有具備理解情境的能力，才能建立具有健全感，能夠超越自我的疆界，理解他者的現代公民。

³⁷參見納斯邦《培育人文—人文教育改革的古典辯護》(台北：政大出版社，2010)，頁 68-84。



綜觀納斯邦的教育構想，明顯地立基於「批判反省能力」與「敘事想像能力」兩大能力上面，此與本文上述對語文教育的分析剛好一致，在前文中，本文指出語文教育應以培育學生「說理能力」與「以語言理解他人世界」作為教育目標。故學年課程設計應按照上學期：「敘事想像能力」，下學期：「說理能力」的主軸設計課程。「說理能力」以理性為基礎，希望培育學生能運用語言理性地與他人溝通，以營公共生活。「敘事想像能力」則希望學生能藉由文學的訓練，能善用語言以理解他人的情境，並在此前提下裨使自己的價值判斷不至於偏頗；另一方面良好的敘事想像能力也能使人超越自己的世界觀，同情地想像其他人的生活方式，最終使人不至於拘限自我之意識形態去看待他人與世界。不管「說理能力」或「敘事想像能力」，都必須透過書寫或者辯論、演說、或者其他口語表達形式的實踐才能有所精進。故在課程的設計準則方面，應該以下面的重點為準：

上學期：培育敘事想像能力

1. 藉由閱讀文學作品的訓練，培養對異己性、他者的同情共感能力。
2. 透過文學閱讀增進閱讀、詮釋技巧。
3. 發展同情的閱讀與批判的閱讀攜手並進的閱讀習慣。

下學期：培育「說理能力」

1. 合邏輯地說理能力
2. 檢驗所讀所說是否邏輯一致的能力
3. 以語言展開論述甚至是行動的能力

五、結論

最後，我必須要說明的是，本文題目所謂的「批判」，是指對意識形態的揭露而言，而非日常生活語境中表示批評、責備之意的「批判」。同時，由於「生命書寫」課程是最新的嘗試性作法，故非常缺乏相關的研究文獻與學者嚴謹的論述，因而本文徵引的資料來源，大量來自於計畫網站的陳述，與工作坊的報告。這些文件並非研究論文，而是計畫的自我說明與工作坊報告，因此在概念架構上面並未作細密的推導，是可以理解的事情。即此，本文的種種反思，以及規劃以培育公民所需的語文教養為主的大一國文課程，凡此種種皆可視為是為了進一步完善「生命書寫」課程所作的拾遺補闕的工作。



" Writing of Life History” and the transition of University Education

Sei-Hui Chang

Associate Professor, Center of General Education, Nanhua University

Abstract:

In "life writing" freshman Bahasa Malaysia as the core curriculum, language skills or training to contact the life education in the higher education sector in recent years, Taiwan "mainstream trend" of Chinese language training courses. However, if "language education" must be a kind of "life education", then this "life education curriculum" should be how to reconcile the two to match, in order to effectively achieve the purpose of language training? How to avoid both as constraints, even tail wagging the dog, so overwhelming mistakenly focus on "life education" instead of "language education" above? He has become concerned about the Chinese language proficiency of education at the University of domestic interested parties must think about. That this, we can still be pressed further: the "life writing" as the core of the design of the freshman Bahasa Malaysia course if feasible, then this course the substance of the so-called "life education" is what? Traditional Chinese freshman curriculum and why "must" transition to this new set of curriculum conception and architecture? These issues are the focus of this article is seeking to explore it.

To clarify the issue, the paper Providence, Chiang Kai-shek, Southern Taiwan three schools as an example, the idea of such courses, educational goals, planning, design and analysis of the source of these courses have the knowledge and power behind lineage.

After reflection above courses, we propose an improved strategy, which advocates a college education should be an integral, freshman Bahasa Malaysia should be a part of General Education. That is, this paper by means of an American scholar Martha C. Nussbaum proposed a "narrative imagination" the ability to foster the ideal of modern citizens, and the development of an ideal language training courses. And try to follow this idea of planning curriculum design criteria and down semester.

Keywords:

Writing of Life History · Martha C. Nussbaum · narrative imagination

