

**藝術人的終身學習：
生命故事敘說的教學實踐**

**Arts Practitioners as Lifelong Learners:
A Practice of Narrative Learning**

吳慎慎 Shen-Shen Wu

國立臺北藝術大學共同學科副教授

Associate Professor, Department of General Education

Taipei National University of the Arts



摘 要

二十一世紀終身學習新的典範所標榜的學習是貫穿個人生命歷程的，生命全方位的和具有生命深度的學習。因應變遷快速，充滿不確定性的生命情境，藝術人的終身學習必須以自我的反思性學習為核心，培養「書寫生命故事的能力」方可在多元糾葛的社會關係中建構自我認同，活出自己。本文從反思性終身學習的脈絡探討當代藝術人終身學習的意涵，提出以經驗為核心，重視連結的認知和反思轉化的生命故事敘說學習取向。除了說明敘說學習的知識論述、理論與實踐經驗，並以作者在台北藝大「藝術人的生命故事」通識教育課程的教學實踐為例，說明生命故事的敘說學習在藝術大學之教學應用與發展。最後，就課程實踐歷程所蒐集的資料，整理分析提出藝術人生命故事敘說的學習探究。

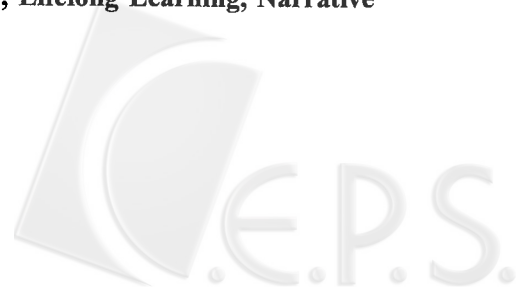
關鍵詞：生命故事、敘說學習、終身學習、通識課程、藝術教育

Abstract

The emergent paradigm of lifelong learning in the 21st century not only focuses on the concept of lifelong, but also life-wide and life-deep. In times of changes and uncertainty, it is essential for individuals to be reflexive lifelong learners with biographical competences. To support arts practitioners as lifelong learners, the paper suggests a curricular project of narrative approach. It is to be used as an entry point to help learners for their own career.

The first section of this paper addresses theoretical perspectives in the literature of lifelong learning. The paper then turns to issues concerning narratives/life stories and its implications in narrative learning and the making of arts practitioners as lifelong learners. This is followed by an introduction to a general education curriculum, "Life Stories of Arts Practitioners", facilitated by the author from 2003-2005 in Taipei National University of the Arts. The curricular plan includes course plan, goal, learning/teaching process and evaluation, etc.. Finally, data collected from the teaching/learning process reveals that learners gain significant insights from the course by connecting learning, reflexivity, dialogue and class interactions. Discussions of the exploration are also made in the last part of this paper.

keywords: Arts Education, General Education, Life Story, Lifelong Learning, Narrative Learning



壹、前言

當前全球化的進程觸及社會、政治、經濟、文化與科技的多元面向，深入每個人的日常生活，改變每一個人的生命情境。生活與工作條件的不確定性更促使每個人的一生都必須面對時時需要協商的生命情境。在這樣的生存脈絡下，傳統的教育觀認為學習只是為了未來生活的準備已經不合時宜。學習是有效因應生命情境的、充分必要的生命策略。因此，學習，持續的學習是每個人安身立命之必要。二十世紀以來經過 UNESCO、OECD、APEC 及歐洲議會等國際組織的倡議，終身學習的理念成為全球重要的教育論述（Longworth, 2004, 4）。終身學習典範在社會發展與知識變遷的影響下產生不同的面貌，二十一世紀終身學習新的典範不再只是強調生命長度的、線性發展的「終身」學習。新典範所標榜的學習是貫穿個人生命歷程的（lifelong），生命全方位的（life-wide）和具有生命深度（life-deep）的學習（吳愼愼，2005；Lee, 2004, vii）。新的終身學習典範質疑傳統以教育供給面思考出發、普同化學習者經驗、強調適應生活以及培育技巧的終身學習論述，主張應以學習者為主體，發展比較主動積極、強調「反思性」（reflexivity）的終身學習（Edwards et al., 2002），以幫助人們真正因應風險社會（Beck, 1986）的生命處境。

我國藝術大學的學生有相當的比例來自中小學的藝術才能班和藝術類高職，一路領受「技術導向」的學校專業藝術教育，「學習窄化，欠缺人文素養」（教育部，2005, 18）。從終身學習的脈絡下思考藝術專業教育，當明白技能的發展不足以代表學習的深入和具體的本質。技術導向的藝術教育無法幫助學習者面對不確定性的生命情境，也不足以幫助學生在變遷的社會情境中反思、轉化自我，然後安身立命，成為「活出自己」的藝術人。藝術人的學習實有必要納入經驗的學習，在工具理性之外提供能夠連結自我、連結外在和反思轉化的學習經驗。強調經驗連結的學習是以學習者為主體的建構學習，學習的重心在學習者身上。一旦「個人」與「學習者」緊密結合，個人即學習者，反思性便成為學習歷程中最重要連結功能（Van Halen-Faber, 1997），因此，具備反思能力是開展藝術人終身學習的要素。如何透過藝術大學通識教育課程與教學實踐，培養能夠在行動中反思，終身學習的藝術人確是重要的課題。

敘說是人類最自然的行為表現，故事敘說也是最自然的學習模式（Clark, 2001, 89），但直到晚近，生命故事敘說的學習取向（narrative learning）才開始有學者進行系統化的探討（e.g. Dominicé, 2000）。Rossiter（1999, 77-78）指出，故事是人類生命的隱喻，生命的發展本身具有故事的特質，充滿變遷的意義及生命的重要事件與

轉折。學習者從故事敘說中連結自我的經驗，反思轉化進而建構自我的意義觀點。生命故事敘說的學習取向是經驗連結的學習，也是反思性的學習，轉化的(transformative)學習，是培養終身學習的藝術人有效的切入方法。

每一個藝術人都是獨特的，成為藝術人是終身學習的歷程。成為一個藝術人需要清楚的自我感。Csikszentmihalyi (1990, 209) 指出，當一個人的夢想，目標與轉換能夠闡明，自我感便能夠隨之增強。生命故事的敘說與自我緊密聯繫，敘說的故事充滿敘說者所抱持的信念和承諾；故事所透露的是一個人想要成為怎樣的人，想要做一個怎樣的藝術人才能建立有意義的人生，因此，生命故事敘說涉及認同的政治(politics of identity)。在說故事和聽故事的互動中自然地與他人分享自我，得以更加深化個人的自我感。以生命故事敘說的方法，培養學習者以自我為核心，連結、反思與轉化訊息，建構自我的知識，累積書寫自我生命進程的能力；是全方位的也是具有生命深度的終身學習。

本文從反思性終身學習的脈絡探討藝術人的終身學習；引介經驗為核心，強調連結認知、反思與轉化的生命故事敘說學習取向；並以作者在台北藝大「藝術人的生命故事」通識教育課程的教學實踐經驗、學生的學習探究等，說明生命故事敘說學習對於培養終身學習的藝術人具有的意涵。

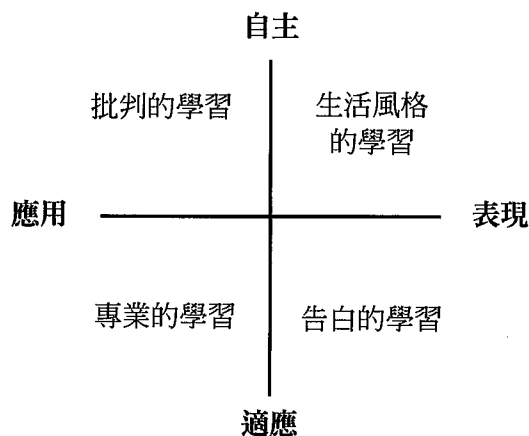
貳、終身學習的學習理念

當代終身學習論述強調反思性的終身學習，其所標榜的學習是貫穿個人一生的，是生命全方位的，也是具有生命深度的學習。

一、終身學習的意涵

- (一) 貫穿個人生命歷程的(lifelong)終身學習，需要創造一生的學習機會：終身學習從字面上來看強調的是時間的概念，每個人在生命的每一個階段都需要學習。學習是終身的歷程。
- (二) 生命全方位的(life-wide)終身學習是以經驗為核心，多面向的社會的實踐：多元化發展的社會，學習者的社會實踐是多面向的。後現代知識觀強調知識的價值著重其表現性；不同的社會實踐中，知識和表現性的位置具有高度的複雜性而且是個人化的。因此，以個人經驗為核心，學習發生在不同的社會實踐中。個人的生命經驗是全面性的，社會實踐的面向是多元的，終身學習也必然是全方位的。Usher, Bryant, & Johnston (1997) ; Usher (1999) 後現代學習觀點以經

驗為核心提出四個面向的社會實踐，說明當代社會個人生命全方位的終身學習。



圖一 生命全方位的終身學習

參考資料：Usher, Bryant, & Johnston, 1997, 106; Usher, 1999, 77-79

圖一說明生命全方位的學習模式由兩個相交的連續向度所組成：自主－適應（Autonomy-Adaptation）及表現－應用（Expression-Application）。四個象限分別是生活風格的、告白的、專（職）業的、批判的，代表四種不同學習場域的實踐，包括生活風格的學習／實踐（lifestyle practices）、告白的學習／實踐（confessional practices）、專（職）業的學習／實踐（vocational practices）及批判的學習／實踐（critical practices）（Usher, Bryant, & Johnston, 1997,106；Usher, 1999, 77-79）。進一步說明如下：

- 1.生活風格的學習：生活形態實踐是透過個人特質和自我表達來完成的。學習是個性化、美學化的、關心風格和形象自我參照，學習是持續重建認同的過程。學習者將生命作為自我表達和自主的手段，時時需要新的生活風格的學習，好幫助他詮釋自我的知識，開啓多元的經驗，創造和重建認同與差異。
- 2.告白式的學習：告白的實踐是透過個人自我的揭露，將自我作為知識的客體，將個人的內在生活作為探索的場域。為了內在潛能的探索和開發，人需要持續的改變以調適變動的自我和變動的環境，這是每個人，包括藝術人取得接觸內在生命和潛能的管道所需要的終身學習。
- 3.專（職）業的學習：藝術專業的實踐需要不斷的創新和改變。藝術人不能固著於某種特定的技能，視之為必要與不可改變。有鑑於專業市場環境和個人的位置不斷地變動，個人在專業上的準備永遠不夠，很需要保持高度的學習動機，持續學習以更新觀念與技能，才能夠因應多變的專業環境，取得有利的位置成就自己。
- 4.批判的學習：學習是一種政治實踐，在充滿權力互動的社會中，學習運用個人

的發聲，為自我及社會的充權和轉化而服務是重要的。從經驗反思的學習當中，對被規馴的知識「發聲」，透過參與和學習表現為自己「增能」，是當代每個人，包括藝術人社會實踐必要的終身學習。

- (三) 具有生命深度 (life-deep) 的學習是反思性的學習：社會學學者指出，在充滿不確定性的風險社會，結構漸漸模糊而被流動的邏輯 (Castells, 1997; Lash, 2001, vii) 所解構。原來為人們日常生活經驗提供意義的傳統價值和社會規範逐漸退居幕後，不再是明確的參照架構，不足以作為個人穩定的社會認同來源。個人必須重新尋找生活的意義和社會的承諾，負擔更多選擇生活方向的責任；人們必需反思地建構我們自己的生命進程 (biographies)。對個人而言，認同的問題 (我是誰?) 沒有現成的，由結構所提供的答案，必需由個人自己來回答，由自己來決定。

Beck & Beck-Gernsheim (2002, 22-23) 認為，當前社會高度分化形成的複雜的網絡關係中，個人身在不同的社會連結與社會網絡的多元關係場域，必須透過自我和環境協商與辯證，發展多元化的個人認同，然後致力於「活出自己」(a life of one's own)；做一個時時選擇、決定、塑造自己、渴望自己、打造自己生命的人。建構個人認同是當前這個時代終身學習的核心，而個人「書寫」自我生命故事的能力 (biographical competencies) 遂成為全球化風險社會生存必備的能力 (Hake, 1999, 98)。

Giddens (1990, 1991) 指出，反思性是構成自我認同最重要的成分，反思的過程描繪了自我如何透過不斷重組自我的敘說來構成自我認同，再根據知識或理性思考而進行自我調節或自我修正。因此，風險社會「活出自己」的個人是透過自我的演化，與外在協商、尋找意義、建構意義、再重新建構意義的認同歷程。

如何在充滿不確定性的社會中建構自我的意義，Beck, Giddens & Lash (1994) 提出反思性的現代化 (reflexive modernization)；即重新評定既有的價值理念以及制度、重新認識我們生存的環境以及重新認識我們自身的過程。Giddens (1991) 指出，在反思性的現代化中，個人需要發展「自我的反思性計畫」(reflexive project of the self) 才能夠因應日常生活中充斥的大量資訊，才能夠轉化自我和外在世界的關係，形成學習跨越變遷的「自我的軌道」(trajectory of the self)。「自我的反思性計畫」是指：由自我敘說的反思性秩序來構成自我認同的過程；自我的軌道說明：在現代性的條件下，一種特殊生活經歷的形成，經由這種生活經歷，以反思性組織起來的自我發展漸漸成為內在的參照系統 (Giddens, 1991, 244)。

Giddens 也指出，一切人類生活都具有反思性。隨著社會的發展，我們的生活受制



於傳統和自然規範的固定程度愈來愈低，我們具有的反思性就會愈來愈強（Giddens & Pierson, 1998, 196）。可見，反思性的發展正是社會中每一個人的終身學習，反思性學習也是一種自然的生活方式（Jarvis, 1999, 164；2001, 80）。反思性學習的形式是：能夠發展質問自我、歷史與社會環境的能力，能夠展望和因應變遷的行動（Giddens, 1991; Lash & Urry, 1994）。一個人能夠在變遷歷程的不安全和風險當中，反思性地協商一條軌道，是選擇生命的學習取向（Edwards, Ranson & Strain, 2002, 531），反思性學習是最具有生命深度的終身學習。

二、終身學習脈絡下的大學教育與學習

反思性的終身學習是以學習者為主體，重視學習者透過認同發展與轉化歷程，建構生命意義，活出自己的歷程。觀諸反思性終身學習的核心概念，大學教育與學習需要思考以下幾個面向：

- （一）自我的效能即自我的轉化是終身學習的核心（Jansen & Van der Veen 1996, 127）。變化的生命情境中最需要的學習不是特定知識或技能，而是能夠自我轉化的能力，能夠擔負責任、調適不確定感和失敗的恐懼的能力。因此，學習必須是全方位的、多面向的，才能夠促進掌握生活的能力；因此，終身學習者需要關照自我的發展與改變（Tennant, 2000）。
- （二）自我“書寫”生命故事的能力（biographical competencies）是全球化風險社會生存必備的能力（Hake, 1999, 98）。生命故事的敘說、反思、再敘說是終身學習的歷程。大學所提供的課程與教學應重視發展學習書寫自我生命故事的能力。
- （三）大學教育的內涵和方法都需要新的形式，協助學生將理論與實踐應用於反思性的現代化和自我反思的生命史以因應風險社會的特性，方能助長學習者開展反思性的終身學習。
- （四）學習理論與教育理論與實踐應超越工具主義的範疇，不只重視知識技能的傳授，更要重視學習者的連結與反思，納入經驗作為核心。

藝術大學培養專業的藝術實務工作者，應納入終身學習的理念與精神，創造一生受用的學習機會，涵蓋生命全方位的社會實踐的經驗學習，並以自我的反思性深化具有生命意義的終身學習。成為終身學習的藝術人必須鼓勵學習者從自我學習（self study）中，成為主導自我學習與發展的主動的能動者（active agent），經由自我反思的學習，建構認同、促進個人的學習和轉化。做一個「活出自己」的藝術人，能夠在社會生活不同的關係、位置中展開因應變遷的行動，具備“書寫”自我生命故事的能力，便能在變動不居的潮流中獲得自我的安頓、開展生涯。

參、故事敘說學習

一、故事敘說學習的知識論述

敘說是一種特殊的認知功能、知的方式 (way of knowing)。Bruner (1986) 指出人具有兩種截然不同的組織經驗的方式：「典範的模式」或「科學邏輯的模式」(paradigmatic or logico-scientific mode)，與「敘說的模式」(narrative mode)。「典範的模式」導向清楚的主張，要透過「嚴密的分析、邏輯證明、完善的主張及理性假設下的實徵發現」追尋普同的真實條件，追尋能夠令人信服的真理。「敘說的模式」則導向真實的故事，追尋令人信服的故事生動性 (lifelikeness)，在不同的事件當中尋找特殊的關聯。兩種知的方式，其證明的程序、功能、因果關係上都有差異，也因此產生兩種截然不同的組織經驗和建構實體的方式 (Bruner, 1986, 11-14)。

黃武雄 (2003, 110-114) 指出兩種知識的型式：「套裝知識」和「經驗知識」。所謂「套裝知識」是把人所認識的世界的整體樣態，經過大幅篩選，抽掉個人的特殊經驗，留下那些較被公認的基礎材料，再經分門化、客觀化、抽象化、系統化、甚至標準化的細密處理，編製而成的知識體系。「經驗知識」則是以學習者為主體，不斷與學習者的經驗起了共鳴或衝突而發生的那些別人的經驗精華。

Bruner (1986, 11) 認為典範與敘說兩種知的方式之間可以互補，卻無法相互化約；任何一種知的方式都無法單獨涵括人類人類思考的豐富多元面向。黃武雄 (2003, 117-118) 則強調套裝知識和經驗知識兩者都有存在的價值，學習就是要融合兩種知識讓彼此相互滲透。其實，任何一種知識都起源於人類的經驗。許多科學和數學假說剛開始的時候都是從小故事和隱喻中發生，經過一段轉化的過程，成為可證明的、形式的、實證的之後才發展為成熟的理論 (Bruner, 1986, 12; 黃武雄, 2003, 114)。可見，科學邏輯形式認知的理論發展，其源頭實涉及非形式的特殊經驗活動，只不過在理論精煉的過程中，原來賴以成為知識的珍貴經驗在標準化、抽象化、工具化的過程中被排除了。無論 Bruner 從知的模式或黃武雄的知識型式論點，都說明「典範」與「敘說」是人類具有的認知模式；「套裝知識」與「經驗知識」都是不可偏廢的重要學習的內涵。

知的方式是個人賦與學習意義的解釋架構。每個人的認知深入交織在他的世界觀、他的歷史、家庭及所屬社會群體與個人經驗中 (Belenky et al., 1986, 9)。個人以其知的方式在生活世界與環境進行協商，安身立命。知的方式不應獨尊科學邏輯而忽略經驗；Bruner 和黃武雄對知識的看法說明經驗知識才是知識的真正核心。因此課程發展應該注意到不同的認知方式 (甄曉蘭, 2004, 84-85; Eisner, 1985)。

長久以來，教育理論與實務受到典範模式的知識觀點所主導，強調科學化的課程理論與教學設計，忽略敘說的主體經驗。隨著知識典範的變遷，知識的觀點趨向複雜化，課程典範也產生移轉，漸漸重視經驗敘說的模式。Pinar (1975) 結合現象學、存在主義、詮釋學及新的心理學理論提出課程概念重建的理論以來，有關課程的論述趨向主張課程必須將探究知識和意義的過程與教師和學生的個人經驗結合。個人是一切作為的核心，學習應強調人類的主體性和原級經驗，所關注的焦點是每個人的傳記情境 (陳伯璋, 1987; Pinar, 1975)。

Pinar 的課程概念重建結合各種思想論述而來，影響後來各種課程理論的觀點也多從不同的社會哲學論述出發。後現代思潮，女性主義與認同政治 (identity politics) (Apple, 1996) 的發展，主體的意義有著新的解讀。有鑑於後現代主體必須以生命故事敘說來找尋和界定自我的位置，進而使自己成為生命故事的作者 (Benhabib, 1995, 199; Weir, 1995, 263)，作為學習者，知識和權威不再是超越性的、外在的存在；知識和權威成為共同的、對話性的建構。課程也不再是固定的、先驗的「跑道」，課程是形成個人轉變的通道 (Doll, 1993)。這些變遷都使生命史研究成為一種生命書寫的工具，協助個人建立自我的主體性、肯定自我的價值、解放自我、轉化自我。敘說既是人類經驗的核心，在學習的研究與實踐領域中，不再只重視科學理性的學習觀點，敘說學習漸漸受到重視。

二、故事敘說的學習動能

敘說是人類意義建構的基礎 (Bruner, 1986, 2002; Polkinghorne, 1988, 1996)，是人類行動者的目標和意向的展現 (Richardson, 1995)，也是人類經驗的核心。故事敘說是很自然的學習模式 (Clark, 2001, 89)，說故事和聽故事都是生命成長中最重要學習。故事之所以促發學習是因為故事具有的特性足以產生學習的動能：

- (一) 故事具有可信、可記憶和有趣味的特性 (Neuhauser, 1993)：故事之所以具有可信度，是因為故事敘說的是人類或與人類相擬似的經驗，這種熟悉的經驗容易被理解，成為真實而可靠的知識來源。
- (二) 故事具有豐富多元的內涵：故事涉及角色的行動和意向，可以提供豐富的、動態的和充滿意義的學習素材。故事的內涵涉及行動與意識：Bruner (1986, 14) 指出，故事可以發展出「行動的地景」(landscape of action) 和「意識的地景」(landscape of consciousness)。「行動的地景」包含行動者、意向、目的、情境和手段，其中存在「故事文法」(story grammar)；「意識的地景」充滿與行動有關的覺知、思維、情感，以及那些無法覺知、想像或感覺到的部分。這些「地

景」都是人類意向的要素。故事引發的情感與想像容易烙印在心，因此，故事中傳達的資訊內容多元而且容易記住，進而產生學習。故事敘說的面向是多元的，無論是所敘說的是學習的故事、愛情的故事、親子的故事、職場的故事；快樂的故事、悲傷的故事；成功的故事、挫敗的故事…，故事敘說不僅吸引人而且能夠充分滿足人類的心靈。故事能夠刺激同理反應，引發多元覺知和觀點取替的能力（Rossiter, 1992）。從不同的故事中學習者理解不同的人看待事情的方法不同，產生的多元理解可以使自己的世界觀更加深刻精緻。

- (三) 故事的開放性可以引發意義的連結與建構，也能夠刺激移情反應的動力：Coles (1989) 指出，故事之美就在於它的開放性，你、我、他、或任何人，任何讀（聽）它的人都可以吸收，據為己用。當我們聽故事時，我們進入說者角色的心靈中，也進入故事的意義深處。不僅如此，因為人類具有努力追求意義的認知功能，還會主動連結既有的認知去填補故事所沒有敘說到的部分。故事引發想像，從故事的敘說和聆聽中，我們創造意義、發現意義，同時我們也提問我們自己需要回答的問題。應用故事學習可以促發學生思考「我想要的未來是什麼？」。
- (四) 故事提供了個人成長與改變的切入方法：Clark (2001, 88) 指出，敘說和認同有關聯，因此，故事敘說能夠提供個人改變的潛能。透過故事學習讓我們從熟悉的人類經驗領域接觸知識。經由故事我們能夠接合新的知識，獲取更寬廣的觀點並擴展可能性。故事提供了個人成長與改變的切入方法；運用故事敘說的教學不僅是傳授訊息知識，也是轉換學習的工具（Jackson, 1995）。

三、故事敘說的學習意涵

以生命故事／生命史敘說進行課程實踐是以真實的生命情境，透過故事的敘說，建構知識產生反思與洞察。歐用生（2004，378）指出，故事的認識論不僅是情緒的表達也是理性認知的一種合法的方式，故事是由下而上的，旨在尋找故事中隱含的理論，用故事來敘說人的行動，協助人解釋人類存在的完全性，探討個人的特殊性。因此，課程實踐中的敘說探究（narrative inquiry）就是要將教師和學生的故事、聲音和經驗帶進課程中，使課程進行如同說故事一般，摒棄抽離日常經驗、被系統化，客觀化的知識（套裝知識），回歸到以人為主體，探討人的特殊性，呈現出對立與矛盾，在對話、反省和實際中產生知識，建構理論，進而轉化為行動。故事敘說學習強調學習者的主體性，重視學習者的經驗與發聲；故事敘說的學習是經驗與意義建構的學習、是連結與反思的學習也是轉化的學習。

（一）故事敘說學習是經驗的學習，意義建構的學習

生命主題，重要的生命轉折，教育活動等生命經驗的敘說能夠喚起學習者關注他的生活和學習的過程和結果。依 Dewey 的概念，教育、經驗和生活無法分離，三者是交織在一起的。敘說取向以經驗為學習的核心概念，重視以經驗的敘說觀點切入，強調學習者的意義探究（Clandinin & Connelly, 2000, xxxiii）。「經驗」是針對知識基礎的新的思維方式（Roberts, 1997, 132）。「經驗」的思維承認知識具有多元的形式，也承認知識的理解會受到環境的影響。因此，我們的認知並非根據事物的本質，而是依事物被經驗的形式和背景而決定。由是，經驗和意義是不可分的。敘說學習是經驗的學習，在教學現場，「意義」取代了「知識」的語彙；課程與教學歷程重視的不是知識的傳遞，而是意義的建構（the making of meaning）。敘說學習取向強調經驗與意義，重視每個人在生活中建構自己的實體，主張每個人敘說的生命故事都有本身的真理存在（Dominicé, 2000, 6）。敘說取向的教學實踐學習者是主體；「學習」的概念取代「教育」的概念。

（二）故事敘說學習是連結與反思的學習

敘說學習重視教與學的解釋面向。敘說的學習動力來自每個人對生命故事的敘說、再敘說，以及敘說之後的重新規劃與定調。故事敘說和聆聽中，我們創造意義、發現意義，同時我們提問我們自己需要回答的問題。因此，學習在意義的架構發生，學習者透過真實的生命經驗連結新的知識，並將之編織進入既有的意義敘說當中。這種連結式的學習基礎建立在個人與自我深入的覺知和理解，是連結個人內在世界的學習，強調個人經驗的重要性和有效性（Flannery, 2000, 123）。

敘說學習取向也是反思性的學習。連結的學習強調經驗，重視學習者的主體性。這樣的學習勢將產生多元化的認識觀與多樣性的經驗意義。在多元複雜的意義糾葛中，學習者的反思格外重要。敘說取向的教學重視學習參與者的相互主體性，強調尊重、包容歧異，鼓勵學習者透過觀察、比較、評估和相互辯證，瞭解各種意義的可能性。透過反思的歷程，學習者一方面建構個人的知識，另一方面能夠化解歧異與衝突，相互溝通。溝通不是追求共識而是辨識差異、澄清混淆、照明衝突，凸顯意義的多元性進而轉譯和跨越彼此的認同（陳雪雲，2003，296-297）。敘說取向的學習過程，學習者透過連結與反思不斷地建構、再建構自己的敘說。

（三）故事敘說學習是轉化的學習

Goodman（1984）指出，人們對世界的建構通常都是對先前的建構的重新建構。之所以需要重新建構是因為經驗和期待互相衝突，而學習即是在這矛盾衝突的時刻，

思考和轉化的過程。敘說取向的學習，學習者在經驗的連結與與反思，意義建構再建構的過程中，一再經歷意義觀點的轉化，產生觀點轉化的學習 (Mezirow, 1990)。在敘說學習中，「敘說是工具，透過敘說我們想像自己是我們成爲的那個人 (Hopkins, 1994, xvii)」。敘說者體認自己不僅是生命的主角，同時也是生命故事的作者。學習理解自己是自己生命歷程的主體，終能明白無論外在條件如何，自己仍然是書寫自我故事的那個人 (Dominicé, 2000, 10-11)。這種深度的認知能夠爲學習者增能 (empower)，是轉化學習的動力來源。

整體而言，以敘說教學取向爲方法，原因是：敘說是人類意義建構的基礎結構 (Bruner, 1986, 2002; Polkinghorne, 1988, 1996)。敘說是表徵和理解經驗的最佳方法；自我在故事的敘說中被賦與內涵、被描繪、也被體現 (Kerby, 1991, 1)。從敘說的內容可以理解、經驗個人的生命事件和故事。從敘說的結構和歷程，可以了解個人認同的形成和發展。故事敘說讓學習者從自我經驗的連結中反思，進行意義的動態建構；在故事化的時空中獲取終身的，生命全方位的與生命深度的學習。

(四) 故事敘說學習取向的運用

以生命故事敘說爲基礎的故事敘說學習在教育領域中已經有各種形式的應用，例如：「學習日誌」(learning journals) 是學習者用來同時檢驗學習的內容和歷程的方式，也是讓教師用來反思教學效能的方法。「寫日記和記事」是自我與自我之間的對話，是「有益於新生活的記憶流動」(Clark, 2001, 89) 也是一種敘說學習的形式。「自傳書寫」(autobiographical writing) 也是敘說學習的重要方法。Karpiak (2000) 認爲，自傳書寫可以讓學習者對自己的生活的產生秩序感，突顯生命決策的時刻或結束痛苦的事件，對自己的發展產生洞察和體認，產生學習和成長，這種學習取向特別適合已經有相當生命歷程的大學以上成人學生。因此，以生命故事敘說的方式檢視學習者學習歷程是當前大學、成人學習工作坊或各種課程常用的方法 (Dominicé, 2000, 1)。

Dominicé (2000) 應用生命故事的學習取向設計「教育自傳」("educational biography") 的方法讓學生書寫自傳；書寫的重點在於學生自己選擇生命的主題。書寫之外，每個學生必須在小組同儕團體呈現、詮釋他的故事敘說。「教育自傳」的敘事學習顯現，學習者爲了賦與生命的意義，努力透過反思粹取生命故事的要素來敘說 (Dominicé, 2000, 3)。學習者從敘說中明瞭自己過往的學習是如何地形塑出自己。學習者從自己的生命故事敘說中解釋自己的學習，也助長自己的學習。

Progoff (引自 Clark, 2001, 89) 以記錄生命歷程的方法幫助成人學習者系統化檢視自己的生活，發展更深切的自我理解。他的方法分三個部分：多元化的發展生命史的

資訊、根據這些資訊進行的各種對話，以及深度探索與前兩項有關的夢想、意像和內在經驗。三個部分的寫成是非線性的，每個部分之間來回穿梭紀錄，使每個部分之間相互挹注。Progoff的方法具有創意和彈性。這個方法使個人產生意想不到的頓悟(Clark, 2001, 89)。Brookfield(1995)運用的敘說學習取向，以「四副批判反思的眼鏡」：「教師／學習者的自傳」、「學生眼中的我」、「同事的理解」，及「理論與文獻」四種方法，培養具有批判反思能力的教師。Antikainen(1998, 218)以「明確的轉捩點，重要的學習事件」為重點，運用自傳和敘說的方法研究脈絡、學習實踐與個人自我認同和轉化之間複雜的相互作用。

敘說學習的方法重視敘說與重新敘說的歷程。運用White & Epston(1990)的敘說治療概念，以「重新說故事」的經驗("restorying" experience)和「外化」(externalization)的技術作為引導敘說學習的方法。Randall(1996)指出，「外化」和故事重述是轉化學習的核心歷程。當一個人「外化」他自己的故事時，比較能夠在熟悉的文化脈絡中，定位、評估自己的故事。這個外化的歷程為學習者開啓一條道路，選擇另類的敘說。學習者透過敘說與詮釋自我的故事得到更多自己對自己生命的批判和增能觀點，這些觀點正是轉化學習的核心動力。運用這種重新說故事的方法可以幫助學習者導致正向的生命變遷(Kenyon & Randall, 1997)。

敘說是人類自然的學習模式。敘說是人類表達意義的主要結構，也是自我生命發展的隱喻。敘說教學取向，敘說來自教師、學習者和教學內容之間，解釋性互動之無止境的表達。故事敘說可以發揮的動能、所產生的學習效應和影響十分可觀。敘說是促進學習、發展和轉化之最有力的媒介(Rossiter, 2002)。基於此，故事敘說學習取向的教學實踐日益受到重視。

肆、「藝術人的生命故事」課程與教學實踐

一、課程緣起

「藝術人的生命故事」(以下簡稱「本課程」)是國立台北藝術大學共同學科執行教育部第二梯次(2002-2006)「提昇大學基礎教育計畫：藝術大學的全人教育：新世紀終身學習的藝術人」分項計畫(一)的一部分。該計畫以學習者為中心，嘗試以通識課程作為學習者整合其學習網絡的核心。課程的設計以講座提供學生思考的工具，幫助學生整合其多元學習經驗，建構其個人化的學習進而開展終身學習與藝術專業發展的生涯路向。自2002年下學期開設前導課程「閱讀生命故事」，並分別在2003年上／下學期，2004年上學期，2005年上學期共開設「本課程」四次。

「藝術人的生命故事」以敘說學習為內容與方法。課程設計以生活經驗為中心，去除知識的學科界限，強調「真實生活脈絡故事」，「重視學生即提問者」，及「學生即研究者」(Drake, 1998)的概念。課程以敘說學習作為設計學習活動的基礎，幫助學習者從課程中連結自我學習經驗，進行反思性的轉化學習，進而建構個人化的學習理念與方法。在課程實施過程中進行課程慎思 (curriculum deliberation) (歐用生, 2003)，隨時反思課程的實踐，適時調整課程的設計與規劃。

二、課程目標

「藝術人的生命故事」課程以生命故事敘說進行教學與對話，強調以學習者為主體的反思歷程，因此在本課程中，學習者同時是提問者也是研究者；任課教師是協調者 (coordinator)、助長者 (facilitator)，同時也是學習者 (learner)。本課程的教學目標包含下列四項：

- (一) 從生命故事敘說和對話中，理解藝術專業實務人員的生命故事，探索藝術人生命故事的主題、生命的意義，及藝術人的終身學習與發展。
- (二) 從生命故事敘說和對話中，發現變遷的生命脈絡，探討生命的轉折與個人在行動中的反思如何影響個人的生命進程。
- (三) 從生命故事敘說和對話中，認識並反思自己的生命情境，進而洞識自己，思索並發展自己的生命進程。
- (四) 透過課程參與和作業行動，學習以不同的方法，從真實生活脈絡的故事中探索並發展自己的生命進程。

三、課程安排與教學設計

「藝術人的生命故事」強調敘說學習 (narrative learning)，生命故事敘說既是課程的內容也是方法。課程安排各領域的藝術實務工作者 (arts practitioners) 擔任講座，敘說「伊的生命故事」，並與學生面對面進行對話溝通。「藝術人的生命故事」的教學歷程設計，主要分為七個部分：

(一) 學習定向與方法

本課程有別於一般學科或實務操作的課程，課程進行之初，仔細說明課程進行的方式並介紹生命故事敘說與行動研究的方法。一方面幫助學習者理解上課進程、課程要求以及評量方法，期使學習者瞭解課程的相關規定，明白如何經由參與、作業與研究而獲得學習；另一方面也與學習者就課程設計進行協商與調整。學習定向與方法的教學內容有三個要項：

- 1.課程介紹，作業說明與分配，小組分組，網路平台「網路學園」(e-college)的說明與示範。提供學生課程計畫以求充分瞭解並掌握學習的歷程。
- 2.設計「故事與學習」單元，運用繪本(如“Piggy Book”¹)、紀錄片(如「解放前衛」²，「雲門在中天」³，「巴哈靈感」⁴)及其他閱讀材料為教材，從呈現與討論中連結經驗、體驗學習，並進一步討論故事與學習的意涵。
- 3.說明本課程以生命故事敘說為內容也是方法，強調連結的認知與連結的學習。

(二) 課前講座資料的閱讀與準備

學習者課前的準備工作是幫助他在講座親臨的課堂上，能夠先有足夠的背景知識進而網住訊息，深化理解。學生透過講座資料蒐集，網路學園提供的延伸閱讀，以小組為單位準備每一回講座藝術人「伊的生命故事」的引言與提問。

(三) 「伊的生命故事」敘說與對話

「藝術人的生命故事」課程每學期邀請 7-8 位藝術實務工作者擔任講座敘說「伊的生命故事」並與學生對話。所邀請的講座：

- 1.「伊」是跨越不同藝術領域藝術人；包括音樂、美術、舞蹈、戲劇、電影、文學、建築及其他領域的藝術專業實務工作者。
- 2.「伊」的實務工作性質與場域各有不同；包括以創作與展演為主的藝術人，從事藝術行政、或教學的藝術人、以創造藝術為業者…等。
- 3.「伊」是分屬不同世代與性別的藝術實務工作者；其中有大師級的前輩藝術家，社會知名藝術人，有北藝大的畢業校友。
- 4.「伊」是包含學院與非學院訓練背景的藝術專業實務工作者
- 5.「伊的生命故事」敘說，講題和內容由講者自訂，敘說內容以講者個人的成長背景、學習歷程、專業生涯、價值與信念等為主。同時視需要使用多媒體資料做為輔助，例如圖片、錄影帶、DVD 等，呈現的內容多為講者個人的作品、演出或是紀錄片等。講者敘說之外，學習者亦會與講者進行對話及討論。

(四) 課後的學習回饋作業

課後的學習回饋可以呈現學習者從藝術人故事敘說中的連結和反思。每位學生在每次課後都需要繳交紙本學習回饋單或自行登入「網路學園」繳交作業。

¹ Piggy Book為Anthony Browne所創作之繪本

² 黃明川。「解放前衛」。公共電視

³ 中天電視公司所製作，雲門舞集三十周年專訪林懷民先生

⁴ 馬友友的「巴哈靈感」。

(五) 課堂引言提問，分享討論

各小組分擔「課前引言提問」與「課後心得引言與分享」分組作業各一次。「課前引言提問」在講座到課的課堂上引言介紹該藝術人出場；「課後心得引言與分享」則在每三周穿插的「對話與討論」課堂就前三周的「伊的生命故事」作引言討論。

(六) 「對話與討論」：小組／班級討論與作業

三週次的「伊的生命故事」敘說之後，安插一堂「對話與討論」課，以對話、分享與討論的方式歸納整理學習心得、架構主題，深入探討藝術人的生命故事。並以分組方式由各組選定講座對象進行進一步的研究與分析，作成作業。每學期最後一週的「對話與討論」則為綜合討論，由各組同學分享呈現學習心得。

(七) 從「伊的生命故事」到「我的生命故事」

期初每位學生都需要繳交「我的生命故事」，再經過一個學期的課程學習與自我探索之後，期末作業再提出「我的生命故事（新版）」或「藝術人生命故事與我」，內容以自己的學習歷程及生命經驗為範圍，書寫自己的生命故事；呈現學習者從探索藝術人的生命故事中所獲得的理解與學習，以及對自己的啟發與反思。透過兩次的生命故事書寫，讓學生敘說自己的學習和轉化。

以上教學設計，第一部分在課程前段（約三周）完成，第二，五，六部分交叉進行，分別在幾個講座敘說之後穿插一次「對話與討論，進行小組／班級討論，第四部分則為每周例行作業。課程進行運用網路學習平台「網路學園」作為輔助，包括提供補充教材、公告課程訊息、繳交作業、互動與討論等各項學習活動。實際教學的內容設計及配合使用的教材與媒體，列表整理如（表一）。

表一 「藝術人生命故事」教學內容設計一覽表

課程	藝術人的生命故事	藝術人的生命故事 (二)	藝術人的生命故事	藝術人的生命故事
時間	92 學年上學期 週五上午 10:30-12:10	92 學年下學期 週五上午 10:30-12:10	93 學年上學期 週三上午 10:30-12:10	93 學年上學期 週二上午 10:30-12:10
人數	62 (上限 50 人)	27 (上限 30 人)	58 (上限 50 人)	49 人 (上限 50 人)
主要 學習 活動	1.藝術人生命故事敘說 2.小組互動，小組課堂 報告與小組討論 3.閱讀與討論 4.網路學習	1.閱讀與討論 2.藝術人生命故事敘說 3.面對面訪談藝術人 4.小組互動，小組課堂 報告與小組討論 5.閱讀與討論 6.網路學習	1.藝術人生命故事敘 說 2.小組互動小組課堂 報告與小組討論 3.閱讀與討論 4.網路學習	1.藝術人生命故事 敘說 2.小組互動小組課堂 報告與小組討論 3.閱讀與討論 4.網路學習

表一 「藝術人生命故事」教學內容設計一覽表（續）

課程	藝術人的生命故事	藝術人的生命故事 (二)	藝術人的生命故事	藝術人的生命故事
課程單元	1.故事與學習(2週) 2.藝術人的生命故事(9週) 3.分享與討論(4週)	1.故事與學習(4週) 2.閱讀藝術人的生命故事(4週) 3.藝術人與我:敘說藝術人的生命故事(3週) 4.藝術人生命故事的反思(3週) 5.綜合討論(1週)	1.故事與學習(2週) 2.藝術人生命故事的引言與提問(3週) 3.藝術人的生命故事敘說(8週) 4.閱聽藝術人生命故事的心得與討論(3週)	1.故事與學習(2週) 2.藝術人的生命故事敘說(8週) 3.T-time 對話與討論(3週) 4.綜合討論(2週)
藝術人	簡文彬、謝里法、陳張莉、吳義芳、馬水龍、漢寶德、黃明川、吳瑪悌、姚瑞中	馬水龍；賴德和、黃明川；陳芯宜、林懷民**／鄭淑姬；葉芝艾	許博允、陳湘琪、李葭儀、閻鴻亞、簡偉斯、陳永賢、謝英俊、黃春明	陳明章、陳愷璜、鄭雅麗、趙自強、齊云、王小棣、簡扶育、許芳宜
學習評量	1.學習日誌／回饋單 2.小組作業與書面報告 3.書寫「我的生命故事」 2003年9月版,2004年元月版	1.學習日誌／回饋單 2.小組作業:主題藝術人的訪談、紀錄、研究與分析,以及課堂呈現 3.書寫「藝術人的生命故事與我」	1.學習日誌／回饋單 2.書寫「我的生命故事」 3.小組作業:主題藝術人的介紹與討論:課堂呈現 4.書寫「閱讀黃春明」 書寫「閱讀謝英俊」 5.書寫「藝術人的生命故事與我」	1.學習日誌／回饋單 2.書寫「我的生命故事」 3.小組作業:主題藝術人的介紹與討論:課堂呈現 4.「重寫我的生命故事」 a.與10月版之差異 b.課程心得

*漢寶德老師未到教室現場，當天以演講錄影帶替代

**訪談林懷民老師的計畫改為訪談鄭淑姬老師談林老師

各學期的詳細課程計畫請參考北藝大「網路學園」及本課程專屬網頁⁵。

四、教學實踐的策略與方法

「藝術人的生命故事」課程以故事敘說學習的方法作為主要的教學方法，具體的策略主要如下：

(一) 生命故事敘說

以故事敘說理解典範人物的生命經驗與生涯發展。敘說能使人物的生命情節呈現連續性與具體性。重新敘說的過程中，即便是事件的單純描述，敘說者也會顯露出他的信念與價值觀。聆聽者／學習者也會從他人的敘說中連結自身的經驗，擷取有意義

⁵ 參考北藝大「網路學園」(e-college)「藝術人的生命故事」課程計畫 (<http://ecollege.tnua.edu.tw>)；「藝術人的生命故事」專屬網頁 (<http://ge.tnua.edu.tw/artstory/>)

的主題和內容；以自己的生命故事和對方的生命故事進行對話。

本課程的設計以藝術實務工作者的生命故事敘說為發展主軸。每位藝術人擅長領域或表達方式不相同，呈現出來的生命故事內涵都有差異。敘說中呈現藝術人多元的成長背景、學習歷程、專業生涯發展、價值信念、創作或作品。藝術人敘說生命故事，分享伊的生命中關鍵事件、生命轉折、人物互動；也分享伊對挫折的因應、所關注的事件和議題，豐富的內容更延伸出更多面向的故事，成為課程進程中不斷反覆探索與討論的素材。這些珍貴素材透過敘說者與學習者的對話、學習者與學習者間的相互對話、學習者與自己的對話，在課堂中開展出豐富學習意涵，也提供了多元、多面向的角度去觀看自我與世界之間的種種可能性。

（二）閱讀／閱聽／觀賞

為使學生在課堂上藝術人生命故事敘說的學習中能有足夠網住訊息、理解與建構的背景知識，本課程重視課前的準備工作。學生可以透過多元化的方式進行生命故事的探索，包括閱讀書籍、期刊、瀏覽網站等文字資料，觀賞電影、紀錄片等多媒體影音資料，從各種形式的媒材，更具體化地呈現生命故事的各種樣貌，幫助學習者建構藝術人生命故事的整體性脈絡。

課程助理事前針對幾位藝術人進行廣泛的資料蒐集，包括與他們相關的報導、專訪、網站、創作作品、傳記、展演活動...等，將其置於北藝大網路學習（e-learning）之平台「網路學園」（e-college），同學須利用課餘的時間進行瀏覽與閱讀，以作為了解藝術人生命經驗的背景資訊。這些背景知識有助於學習者在課堂上連結、理解與詮釋藝術人的生命故事敘說。

（三）對話與討論

本課程將藝術人請到課堂上與學生面對面。這些藝術人的敘說必然在個別學習者心中投下許多的漣漪，有同理、有質疑，也不免引發許許多多的思考，亟需要透過對話與討論來澄清與抒解。討論與對話的進行除了在藝術人敘說伊的生命故事的當時，講座與學生的對話之外，課後更需要學習者與學習者之間的對話。本課程每進行數次的生命故事講座便安排一周的：「對話與討論」。討論課依前階段幾個生命故事敘說產生的議題先行設計討論主題。課程的進行，先由負責引言的小組就前幾周已進行過的生命故事分享心得，接著提出小組心得分享和事先準備的主題，由老師引導全班進行提問、回應與討論。有時也以同學主導的小組討論引導對話的開展。

對話和討論是重要的敘說學習模式。討論不只是為了找到問題的答案，學生在發言（敘說）的同時，學習將內容適當組織成有條理且能夠充分表達內心想法的語言，

當他讓自己的心聲被他人充分理解的同時，也能夠覺察到自己內在的思維。此外，對話與討論可以增加同學和課程、教師的互動機會，也使同學之間的經驗和感受不斷地進行碰撞。每個人認知的差異在反覆的對話中可以激盪出新的經驗與想法，做為個人反思性轉化學習的基礎。

（四）書 寫

本課程以書寫作為重要的敘說學習方法。書寫的設計包括「學習日誌／學習回饋」、「我的生命故事」、「藝術人的生命故事與我」及「閱讀 XX 的生命故事」等。「學習日誌／學習回饋」是每次課程之後的想法與心得書寫，藉由文字呈現同學所認知到的訊息、內容或是對課堂所見所聞所思的詮釋與批判，或是因所見所聞而產生的經驗連結與反省。這種書寫能夠展現同學的反思學習的歷程。

「我的生命故事」是個人生命自傳的書寫，是對於生命經驗的回顧，幫助同學建構自己的生命故事、反思自己的抉擇、價值觀與信念，進而展望未來的生命發展。以 92 學年上學期「我的生命故事」書寫為例，學生被要求交二個版本的「我的生命故事」：期初版和期末版，期末版還需要另加說明這兩個版本之間，個人的自我理解和討論。期初到期末一個學期之間，學習者在不同的時間重新敘說自我的故事，探究自己的學習。93 年下將期末版的名稱改為「藝術人的生命故事與我」，更著重學習者對自己學習的探究。至於，「閱讀 XX 的生命故事」的作業則就所閱讀、研究之藝術人的相關文本，書寫個人心得感想與詮釋，幫助同學整合、歸納所獲得的資訊，建構關於藝術人生命經驗的背景知識，進一步與個人經驗加以連結。

本課程所重視的書寫是以學習者的自我經驗為核心，呈現學習者在課程中的經驗連結與反思，意義和知識的建構，以及概念的轉化與心理能力的提昇。期盼從書寫中，學習者學習從自己的經驗學習中學習如何學習，好讓自己成為自己想要成為的那個人。換言之，學習者從書寫的敘說中，體認自己是自己的生命故事作者，瞭解書寫自我的生命故事是終身學習的歷程。學習者書寫的作業同時也是本課程檢視教學成效的重要來源。從學生所書寫的文字裡，可以得知同學在學習過程中所獲得的觀念、所衍生的情感及所產生的自我反思等。進一步探究、獲得學生對課程的回饋，成為課程實踐的珍貴紀錄，也作為調整教學策略的依據。

五、學習評量

本課程教學設計之內涵強調以學習者為主體的學習方式，重視學習者建構知識，連結反思的歷程。藉由故事的敘說學習，看他人，想自己，並提交作業回饋；透過小

組／班級討論及生命故事書寫等各項課程要求，鼓勵學生表達自己的想法，也提供相互溝通、分佈學習（distributive learning）的機會。因此，學習評量的目的不在於檢驗學習者從課程中獲取知識的多寡，而是幫助學習者歸納個人學習經驗、促進個人的自我建構的理解與反思。也因此學習評量設計除納入學習參與、課堂呈現、作業表現以外，評量特別重視學習者創造／建造自我知識的歷程中，概念的轉化以及心理能力（mental competence）的提升。每一學期的評量方式不盡相同，但出發點則是一致的，本課程具體的課程要求與評量方式可參考北藝大「網路學園」與「藝術人的生命故事」課程專屬網頁（<http://ge.tnua.edu.tw/artstory/>）。

本課程每學期進行 2-3 次期中期末課程問卷調查，瞭解並評估學習者的學習狀況、學習需求，以及學習者對課程發展的期待與改進意見，以便調整課程進行的方式。每次問卷均進行統計分析，並公佈於課程網頁。

伍、「藝術人的生命故事」學習的探究

「藝術人的生命故事」為藝術大學通識教育課程，課程設計是以敘說學習取向為核心，強調經驗連結與反思的學習理念，提供有利於學生建構知識的教學設計。依據本課程實施四個學期之所蒐集的資料以及上課觀察所得進行課程的學習探究。所蒐集的具體資料來源包括：「學生課後學習日誌／學習回饋單」，「每學期 2-3 次課程問卷」，「學生課堂引言討論內容」以及「生命故事書寫」等課堂活動成果與作業呈現，以及藝術人的生命故事「伊的生命故事」敘說內容及敘說者與學生的學習互動。分析的結果，可從以下四個面向加以討論：

一、「藝術人的生命故事」敘說提供充滿豐富意涵與價值的學習素材

藝術人的生命故事敘說透露的訊息不只侷限於個別藝術人的生命史。因為故事敘說中的時間、地點、人與社會等要素所構成故事的脈絡，透過敘說被賦予更豐富的意涵。由於聽故事和說故事都能夠建構出生命每一階段和每一轉折的意義與特質（Witherell & Noddings, 1991, 1），生命故事在聽故事和說故事者共同敘說建構中，充滿各種面向的學習意涵，提供豐富而有價值的學習素材。學習的意涵包括：

（一）多元化的藝術人圖像提供學習者多面向的認同來源

生命故事的敘說表達出個人的自我感（sense of self）；我是誰？我是如何成為這樣

的人？(Linde, 1993, 20-21)。本課程的藝術人生命故事也充滿敘說者個人的自我感：做為一個藝術人，我是如何成為這樣的藝術人？我是一個什麼樣的藝術人？藝術的意義是什麼？我如何看待我的藝術志業？

課堂上，藝術人多元化的領域、世代、成就表現、內容脈絡與其所關照的議題，以及藝術人多樣的藝術生涯發展與願景，這些差異性透過不同特質的藝術人故事敘說，在面對面現場直接映入學習者的心中。多元呈現的藝術人生命故事顯現「藝術人」並非普同化的概念，藝術專業發展具有豐富而多樣的面貌。生命故事敘說提供多元化的藝術人圖像，其分歧多元的位置和觀點提供學習者多面向的認同來源。

(二) 藝術人敘說的情感和經驗，帶出學習者生命的提問

每一位敘說生命故事的藝術人，他們的故事中都有他們對生活的看法、對藝術的執著，克服困難的勇氣，對身處環境四周的見解…。這些東西對學生而言都十分熟悉，正是他們日常生活中一再需要面對的問題。

藝術人敘說他們如何作藝術？如何定義藝術？如何經歷學習的困境？如何建立屬於自己的學習模式？如何決定未來的方向？如何與他人合作？也敘說他們對藝術的熱情，他們的挫折困頓，也描述生命歷程中抉擇的時刻和特定的經驗。這些敘說或可以歸納為各種學習的故事、行動的故事、成功和失敗的故事…。在故事之外，在敘說之間，學習者跟著敘說的故事情節對自己進行提問：「藝術人之所以成為藝術人，其中的道理何在？」，「藝術人比他人多的是什麼？敏感？細膩？博學？多聞？勤奮？」，「如果我在他那個艱困的時代，我會如何？」，「我的熱情，我的決心，我的行動呢？」，「我的生活和我的藝術有什麼關係？」，「我要成為怎樣的藝術家？」…。不同的故事敘說呈現出不同的美學觀點，使學習者重新省思自己的美學觀點是什麼。學習者從敘說中提問，試圖找到答案，建構自己的生命故事。

(三) 社會文化交織的生命故事呈現社會變遷脈絡也帶出豐富議題

在生命故事敘說中，藝術人的創作、專業發展與種種生命經驗都與社會文化相互交織，脫不了關係。敘說中自然而然地勾畫出時代的氛圍與社會的脈絡，展現出個人和社會互動的關係。藝術人的經驗與其專業知識脈絡密不可分，兩者也都受到社會文化的形塑，也微妙地對社會造成一定程度的影響。因此，藝術人的生命故事成為文化的再現，無疑地，它不僅忠實地呈現了本土藝術領域的樣貌，也呈現社會的變遷脈絡，更帶出豐富的社會議題。

藝術人敘說生命故事，講者在鋪陳自己的同時，總不免將他們在創作或生活中所進行的活動，所關照的議題，乃至於對生命的願景都納入敘說，帶入學習者的理解中。

例如，謝英俊參與 921 震災的災後重建展現對原住民的關懷，他敘說建築作品「綠建築」的理念和行動經驗，將環境、環保以及文化議題鑲嵌其中。黃明川紀錄台灣的行動蘊涵本土的情感和認同。謝里法敘說的故事提出歷史的觀點和地理的思維。還有，黃春明對傳統戲劇發展的投注和作為，簡偉斯透過紀錄片表達對於婦女處境的關懷，吳瑪俐強調場所意識及藝術與環境、社群結合，許博允對台灣藝術與世界接軌的努力，馬水龍對紮根本土藝術教育的重視，陳明章對音樂創作的在地觀點與語言見解…等。也有藝術人提出老化、疾病、生死的生命議題。不同的故事在不同的時空背景發展，經由敘說與再敘說，呈現出不同時間與環境脈絡的樣貌，也帶出多元化的豐富議題，這些都成為學習的一部分，讓學習者得以更廣泛的觸角去理解藝術、自我和社會的關係，獲得全方位的學習。

（四）動態被建構的藝術人生命故事提供意義創造源源不斷的資源

本課程從各種不同的方法探究藝術人的生命故事。從閱讀、討論、生命故事敘說與再敘說，以及現場面對面的對話與互動。學習材料包括靜態的文本和現場的真實性呈現。學習者發現生命故事是動態發展的，是被建構的；生命故事並非固定、一成不變的，它會隨著敘說的情境被賦予不同的詮釋觀點與不同的形式和樣貌，使得這故事可以一再地被重述、被建構。藝術人的敘說提供豐富多元的素材，這些素材在學習者的重述與建構中，不斷地被賦予新的意義。這些素材不再是屬於說故事的人本身，而成為他人可獲得的客體，提供學習者資源，讓學習者終身學習歷程中得以再省思、重新建構、創造屬於自己的新的意義，獲致具有生命深度的學習。

整體而言，「藝術人的生命故事」敘說中充滿豐富的意涵與價值，透過敘說，知、情、意的學習內容被全面融入故事與學習中。同時，藝術人的生命故事敘說將個人的生命史置於大環境的歷史脈絡裡，以多元觀點、多面向切入提供學習者豐富的脈絡資料，使學習者能夠獲得更整全的理解，進而連結和反思自己作為藝術人與社會的關係，以及在社會安身立命的種種可能性。

二、生命故事敘說的經驗連結、意義建構與轉化學習

「藝術人的生命故事」課程，學生與藝術人講者面對面從聆聽故事敘說、對話與互動中學習。課後，透過書寫、回饋、討論等各種敘說學習。教師在課程中是協調者、助長者、學習者也是研究者。教師建構課程、執行課程、參與學習、評量學習，同時紀錄／評估、觀察／研究課程的發展與學生的學習現象。綜觀學生的課堂／課後互動、呈現與討論，課後作業等，我們發現學習者產生大量的經驗連結與反思性的學習、意

義探究與意義建構的學習。學生在討論、回饋與作業中表達因本課程的學習而產生觀點轉化的經驗。學生的敘說充滿豐富自我認同、自我發展與學習的內涵。從學生作業和回饋所蒐集的資料數量十分龐大。以下僅就幾個面向列出討論：

(一) 學習者以自己的經驗從生命故事的敘說中進行連結和反思

學習者在生命故事中連結有意義的話語和元素，去理解、體會進而產生認同，從此，這些藝術人的名字不再只是一群遙不可及的人物，而是具體有意義的，活生生的實體。在深入理解這些藝術人的背景，再加上面對面的對話溝通之後，學生詮釋和敘說他們的發現…

- 「我發現所有的藝術人不外乎具備有以下這些特質：過人的勇氣、熱情，和堅定的信念。」；「我目睹一個藝術人對於本身的事業所激起無可熄滅的熱情。…我完全全全的被一股氣勢強而有力的震到。」
- 「我發現自己對這些藝術人從原先遙不可及、膚淺的『崇拜』逐漸轉換成因了解而產生的『敬佩』、『體認』」；「我認識到了對藝術（對自己熱衷的事）的愛、堅持，以及永不停歇的努力。」；「原來真的可以從一個藝術人身上學到的東西是如此的多…他們的故事…帶給我們…反思，自省…當頭棒喝，而不只是…崇拜。」
- 「原來人人稱羨的偶像，成長的過程也是跟我們一樣，那麼的平凡…對我無疑是一個很大的激勵…剛好切到我的一些學習也會遇到的問題點」

一位大一學生期末在「藝術人的生命故事與我」中，寫下：「探討這些藝術家、了解他們之後才知道要當一個成功的藝術人並不是我以前想像的那樣，永遠冷冰冰的悶在自己的專業窟裡，過的生活跟凡人不同…一個藝術人並不真的想要當一個“藝術人”，而只是認真的享受現在的生活，而且勇敢的做自己想要做的事情…」

學習者探索他人生命故事的同時，回到自己的經驗，和他人的經驗加以比較對照，進一步尋求不同生命路徑的可能性。學習者在連結自己與他人的經驗反思中充滿自我認同的敘說。

- 「假如我也生長在這樣艱困的家庭中…必須更早熟獨立…我會是什麼樣子？我會走向一條跟大家都一樣的路嗎？還是…義無反顧的在自己的興趣上往前邁進？」
- 「聽完…我很希望…能夠成爲像…老師那樣有魅力、有爆發力的表演者、教育家。」
- 「這個禮拜我們做了一齣戲，談的也是自我的問題。當你跟別人不一樣時你就會被認爲是壞的是不好的。可是大家卻沒有想過到底真正的自己是什麼…戲劇總是在探討存在的本質，黃春明讓我閱讀到了他的叛逆個性帶給他另一個不同的

視野與生命方向...我學會了更相信自己...。」

生命故事中蘊含豐富的情節，隨著故事敘說者帶進所投入或關切的事件與議題，在不斷地詮釋與建構的過程中，引發學習者不同層面的反思…

- 「我發覺一個藝術工作者尋『根』的過程是相當重要的，有很多的想法或者疑惑，都必須找到自己的生命定位之後才能得到解脫，…」
- 「就如黃老師所說『現在的藝術家要能在台灣找題材』。台灣真的有源源不絕的豐富題材…有人喜歡看飄揚的旗幟；有人喜歡感受群眾叫罵的熱鬧氣氛；有人喜歡聽流行歌…有人喜歡聽地下道的遊民撫琴哼唱…台灣在成長，…我們都有感覺。」

故事敘說帶入藝術人的創作理念，生命哲學與社會觀點，影響學習者對藝術的反思，融入藝術的思考。一個同學說：「…謝英俊對臺灣現代城市與現代建築想法與付出，讓我在…欣賞那些大師級的完美作品之餘也開始思考一些關於建築或藝術和平凡人之間的關係。我們總是欣賞那些完美無暇的東西，但其實就在望著興嘆的同時，我們也離這些東西愈來愈遠。因為它無法貼近我們的生活亦或是內心，藝術最無價的表現應當是和我們緊密結合又能讓我們感受到美吧。」另一同學反省自己的創作：「藝術創作是活的生命體…他說：『在操作建築時，不被表象美學掩飾，有能力直視建築背後更深層的意涵』。鴻鴻說過：『現在社會精緻的事物太多，粗糙的東西反而有它的力量。』…不過物質生活氾濫的今日很難不去看表象的美學，我的主修是舞台設計，通常我善於去配置在視覺效果上協調的畫面，卻乏於去完成實質的成品，最困難之處是勞動的工作…該要做有力量、能傳達強烈生命力的作為，希望愈來愈多的勞動痕跡在裏面…」。

還有學生以他設計作業的失敗和成功經驗，說明他在藝術人敘說所體會到的「回歸本質的美學價值觀」，他說：「原來讓我精心籌劃、準備充足的意識想法，有著極大的缺陷。浪漫是一種感覺、一種直覺，只要利用身邊實際的材料就是一種回歸浪漫的方法」。

也有同學從藝術人敘說中反思自己的學習渴望：「很多時候我們所感動的是當自己站在所成型的作品前的那一刻，所謂要感動別人要先感動自己…只是反觀在今天我們所學的戲劇、劇場，所依循的準則是劇本，我們學習著劇本內的人性，領了其中的所有做人做事的道理，而當我們把他轉換成舞台的視覺的時候呢，似乎每個學習藝術的人都漸漸的讓自己走向一個高姿態的表現，展現出一種自命不凡的態度…我開始渴求一種相互學習的群體意識，想要一種不分你我的學習方式…」。

學生連結經驗和反思顯現出反思性的學習。

學生連結不同的藝術人敘說，綜合整理，重新敘說轉化成爲自己對學習，對生活、



對藝術的觀點，建構出自我的知識：

- 「我最喜歡林老師的一段話『每個時代的年輕人都有他成長的背景，都有他的一個憧憬，然後，他則必須用他自己在那個時空下，用自己的方法來創造自己的世界，去完成他的夢想。特別是藝術這個行業，你鞠躬盡瘁，他不一定對你微笑，那對這裡不應該有幻想。他就跟農人一樣，你就是要鋤地、除草、施肥、除蟲，那蕃茄還不一定長得很好…』，以前我在決定繪畫要做什麼題材時都畏畏縮縮，因為深怕這個不行那個不好，怕大家不會接受怕大家笑，可能就像之前黃明川老師說的：『做什麼才是專業？』…我一直為這點而苦惱，但現在我豁然開朗…我知道我應該要做我自己想要的，要不斷的做，不用去幻想有美麗的結果，過程更重要，累積才重要…」
- 「從這些藝術人的身上我了解到一點，要當一個相當『專業』的藝術人並不是指純粹鑽研『專業』本身，專業是由很多元學習累積起來的，像簡文彬不拒絕任何的學習，他並不會先考慮『學了有什麼用』，他就是『學』！馬水龍、小野、還有黃明川，他們的人生充滿了跟專業無關的學習，也許這些學習才是使他們的專業更挺拔的關鍵…。這一點使我改變了許多，在我學習專業的過程中，常常會有一些活動，看似會覺得很耽誤專業，換個角度想想，每一個活動都是不同的學習，連結越多東西，你的專業愈少人能取代你。」

「伊」的故事敘說內容出現伊曾經有過的「放棄」念頭和堅持下去的反省與行動，給同學很大的啟發。學生對這樣的主題反應熱烈，因為每一個人都會有過「放棄」的念頭，有過面對抉擇的痛苦，這一種經驗的分享，很容易產生連結與反思，進而形成轉化的力量。一位學生聽課之後，寫下：「如果我早一兩年就聽到這演講那就更好了，…我很感動也受益良多，在課堂上真的是熱淚盈眶…，她的生命故事一語道破我這幾年的困擾，也釐清楚我的問題所在，原來我這種迷失狀態是一種疲乏，原來這麼久以來我只是掉入一個小坑在那打轉，其實只要轉個身就爬過了……」

故事敘說引發學習者情感的連結：

- 「馬老師…讓我認識了學校的歷史（邊聽邊看著下面山腰的學校，瞬間有種莫名的感動）…更讓我看到一位教育家當仁不讓，哦，憂國憂民的情操…」
- 「我覺得每一次聽每一位老師的生命故事，就會很容易把所聽到的經驗，和自己做連結。…今年暑假，媽媽檢查出得了乳癌，我依舊記得我站在手術房外面，坐立難安的心情…」

連結形成有意義的學習，引發心理的能量：

- 「聽這場演講就像看一場戲一樣精采，情緒有起有落想哭感動從沒間斷過，思緒卻是不斷被吸引著在過程中不斷的被…老師帶領著思考，吸收她話中的想法，這堂…老師的課真的很棒，真的捨不得走。」
- 「這學期在主修上遇到瓶頸，所以同時也想了很多的事…有時上完（本課程）就會安慰自己：『呵，這禮拜沒有白活了』。」

具有校友身份的藝術人故事敘說，某種程度有比較多與學生相同的經驗，他們的努力更容易在學生心中產生同理而有更多的連結：「經過今天這一堂課，我相信不只是我，每個同學對自己的生涯規劃，甚至是生命，都會有不一樣的看法：生命，原來可以這樣發展」。而且，在校友學長的敘說中，相似的經驗引發更多的情感連結和回應：「我們都是南部上來的小孩，也背負著被家人們否定與不同意的聲浪而獨自北上念藝院學戲劇，…在台北學習的過程中常常會感到疲累與一種孤單甚至是一種心靈上的孤立無援，你需要有個港口可以靠，可是當家人打電話來的時候你又不可能對他們潰堤，當初是自己要來的…你不想讓他們擔心更不想讓家人看到自己的軟弱，…，你更不可能對家人透露出許多感性的話語。」

早先世代的藝術人經歷時代的困苦和匱乏，是當今年輕學子無法理解的，課堂上有學生質疑：「為什麼老一輩的人總要說『我們身在福中不知福』？」在進一步瞭解和討論之後，加上即使比較年輕世代的藝術人故事敘說，也有許多經驗是無法想像的，於是學生對經驗脈絡的理解，層次漸漸顯現。一位大二的學生與年長的大師級藝術人面對面訪談之後，寫下他的心得和反省：「相較於舊時代物資缺乏、資訊貧乏的時代，六、七年級的新世代學子，國家日後的棟樑，似乎是有些身在福中不知福…我們不了解那些死板的古董思想有著令人崇敬的精神，…現成立即的果實往往是絆住我們向前的阻礙，向遠望的盲點。」。

- 「我對老師的多才多藝感到驚艷，但是最令我敬佩的仍是他對任何事的態度…」
- 「老師…點了我一下，…老師說藝術家不是用教的，學校所給你的是環境，ㄟ，對阿，為什麼總期望老師給你什麼糖吃，其實身邊到處都是材料，我覺得上這門課程學到最多的是讓我重新的去看待一些人和事物，心似乎比之前開闊了些…」
- 「老師從探索自身為出發，進而去關懷周遭的人，如果不是因為對自我的了解與掌握，又怎麼有能力去清楚的認識其它的人呢?」；「老師今天一直強調藝術的最終目的是要感動人、感動社會，而不是光靠那些所謂的專業知識，是啊！…」



(二)學習者就所獲得的訊息重新敘說、轉化，成為對自己有意義的故事； 學習者不斷建構屬於自己的敘說，自己的意義觀點

藝術人的生命故事，無論是口語的敘說或是文字的描述都充滿著影響這些藝術人或是與他們生命經驗相關的各種特定元素，包括時間、地點、人物、社會、文化、歷史記憶、價值信念…等，構成了故事中的情境與脈絡。然而，學習者並不完全被動地去接收生命故事中的訊息，他們會用自己的話語重新敘說、重新建構出新的內涵與意義。重新敘說賦予原來的敘說不同的詮釋，使這些生命故事敘說不再屬於原來的敘說者，而成為不同的學習者個別的敘說。以下舉兩個實例說明，敘說者的某一段話讓許多同學獲得啟發，紛紛在回饋中重述這段他們很有感受的話語，但每個人重新敘說之後卻出現不同的樣貌，顯現每一個人所建構的意義有差別。以下以●呈現兩位藝術人的敘說，以■呈現不同學生重述的敘說：

- 「…講過的一句話，我真的覺得他講的很棒！他說：『當我們要從一個點 A 出發，我們心裡面懷抱著一個夢想，我們就要往 B 走過去，但沿路會經過很多的困難，你會經過高山，你會經過幽谷，你的路不太好走，可是非常多的人在這個過程中，忘記了他的目的，他就迷失了。』」【94/10/20 陳湘琪演講文字稿摘錄】
- 「從 A 到 B，那會是條彎曲的路，你甚至會要繞回原來的路走，但就是走吧！」
- 「從 A 點出發至 B 點，目標是 B 點，但途徑不是一條直線，而是不可預知的艱難道路…」
- 「學姊以她的親身體驗告訴我們，從起點到夢想的道路並不是一條直線，它曲曲折折，有時寸步難行，尋夢的旅程中，有人會迷失、徬徨，甚至放棄；只有找回那最初的動力，才有可能抵達終點」
- 「當你碰到挫折的時候，你永遠不要忘記你第一次被音樂感動的感覺，你心裡的激動，或是說你因為音樂下定決心一生都要為音樂而奉獻的心情。」【92/10/17 簡文彬演講文字稿節錄】
- 「不要忘記自己第一次被音樂感動的當下，我有時還是會常常懷疑自己走的這條路，而這一點提醒了我，…希望每個學音樂的人都能夠了解」。
- 「我覺得我必須更努力去學習什麼是音樂，音樂的內在本質，永遠不要忘記第一次被音樂感動的那種感覺，這種想法會幫助自己度過在音樂路途上的困境。」
- 「簡文彬先生說他學音樂的路上難免會有徬徨的時候，他總是以成功之後所帶來的美好來鼓勵自己，我想學什麼都一樣吧，成功的果實是最甜美的吧！」

重新敘說與重新建構之後，賦與原始素材更有力的意義，能夠更貼近學習者的自

我，使原來的敘說經過轉化而成爲學習者所建構的意義。

（三）同儕之間的連結產生轉化的學習動能，使學習更具意義

在「對話與討論」的課堂上，來自不同系和不同年級同學之間進一步的交流與互動引發的強大動能，同儕間的分佈學習充滿了驚奇：

- 「這個禮拜上課，讓我覺得好開心喔。原來大家平常上課都有那麼多的想法，都會注意到那麼多的事情。每個人聽同一個故事，得到的東西，都不一樣。也從每一個人的意見，引發我更多的想法讓我在這次上課中，得到了比前三次上課更多的寶藏。」
- 「大家討論了許多原本隱藏在事件下一些值得探討的問題，我才了解到只要注意一下就會發現隱藏在背後的真實…」；「這次的討論我才真正看到，原來有這麼多的層面我沒去想過，甚至不知道要去這樣想！這堂課不但讓我了解其他藝術層面的內涵，也讓我學習到很多新的觀念」

（四）從對話交流互動中體會自我的價值也察覺自我反思與自我行動的重要性

- 「在上課的時候突然的開竅了，發現原來我的生活中，有好多好多的事情被我忽略掉了，其實那些才是屬於我自己的生命故事中，最獨特也是最珍貴的。」
- 「我在今天的課堂上，學習到最特別的是：車內的空調有人幫我開了，玻璃上的霧似乎會消失，但我還必須去配個眼鏡。」

以上從課程實踐過程中蒐集到的回饋資料發現，學習者從這些藝術人的生命故事中學習，獲得了不同程度的啓發。無論相關資料閱讀，演講聆聽及課堂對話與討論，學生不僅去瞭解所得到的訊息、從中尋找意義，也能就所獲得的訊息加以重新敘說並轉化成爲對自己有意義的故事。學習者還會將故事與自己的經驗加以連結，因此這些生命故事對他們而言，並非只是一些事件的客觀陳述；每個人生命經驗不同，對於同一位藝術人的故事所關注的焦點也不相同，產生不同層面的自我反思，包括自己過去曾經歷過的某些人事物、自己目前所面臨的困境與挫折、對於自己所處藝術領域的觀察、對未來生涯的展望與期許…等，無論所連結的方向爲何，最終都回歸到對自身的反思，進而重新定位自己、產生自我認同。

三、從伊的生命故事到我的生命故事的反思性學習

「藝術人的生命故事」課程設計重點在於助長學習者藉由伊的生命故事敘說建構自己的生命故事敘說。「伊的生命故事」只是課程發展的素材和方法，課程的核心是回

歸到學習者自身，重點在「我」的生命故事。學習者如何連結伊的生命故事而後反思我的生命故事才是課程的重心。「藝術人的生命故事」敘說呈現多元化的生命發展特質，提供學習者自我反思的參考架構，擴大其自我觀照的面向，在回顧自己的生命之餘，進一步前瞻未來的生涯。綜觀學習者從藝術人「伊」的生命故事到「我」的生命故事的學習轉化，呈現出相當的學習成果。

（一）從伊的／我的生命故事敘說中，獲得自我安頓與自我充權／增能

生命故事敘說使學習者重新定位自己的位置，透過他人的生命歷程描述，瞭解他人的世界，將自己置於他人的位置，觀看生命中的重要事件及其對自己的意義。在探索生命故事的過程中，不僅看到他人，也覺察出自己原先所未知或隱含的部份，學習如何去因應生命中重要的轉折點，去面對生命中的挫折與困境，當他們在建構自己的生命故事時，在其中進行與自我的回顧與對話，重組自己的經驗，構成一個新的故事的同時，自我充權／增能，進而產生新的自我認同。

- 「我…最大的收穫…一是終於能夠心安理得跳脫出從小父母所灌輸給我的觀念：『你學音樂，要不就當演奏家（你想想看，你行嗎？），要不就安份守己當個老師，否則你還能幹什麼？』，其二…寬容地『理解』『接受』屬於我們這個世代的快速、變遷和豐富（或該說是複雜）而不再有心理負擔…現在我知道除了演奏家和老師之外，藝術真的還有許多可能性，只要我喜愛藝術的意念不變，…『學藝術沒飯吃』之類的危言聳聽恐嚇迷思嘛，就微笑以對吧！」

（二）生命故事敘說的主題延伸與反思學習

每位藝術人的生命故事蘊含相當多的意涵，藉由不同的敘說方式和不同的詮釋觀點，可以延伸出許多值得進一步思考的主題，如藝術人生命歷程的特質、學習態度的啟發、對文化內涵的思考…等，這些主題是學習者和生命故事連結與對話之後的產物，它們是學習者反思的過程也是結果，使他們學習著以更鉅觀的態度去看待個體的生命發展進程，是同時帶有個人層面與社會文化層面的內涵。

- 「上了一年的課，回想一下，…好像是才開始認識自己的文化…歷史是過去很多人的生命故事編織而成的；藝術史則是很多藝術人的生命故事編織的。」

（三）藝術專業實務的跨越領域全面觀看

藝術人的生命故事敘說跨越不同的專業領域。學習者有機會從敘說中觀看自己主修以外其他領域的樣貌。雖然在不同的敘說中難免因個人背景差異而影響其認知的內容，但是大體而言，不同領域之藝術人生命發展進程有其異質性亦有其共通性，可以

提供學習者更全面思考開展其生涯的可能性。

- 「這學期…感覺每一堂課都需準備許多事前作業，我也因此而認識許多台灣本土的藝術人…也因為學的是不同領域，所以更廣泛吸收不同的知識…」

(四) 對於書寫自我的生命故事的正向期待，「希望有一天，我也…」

- 「希望有朝一日，我也能成爲一本值得讓人去翻閱賞析的好書，成爲一篇動人精采的生命故事」
- 「…最大的收穫…在於擴大生活的體驗、接觸不同世代的藝術人(包括我們這些尚未成型的藝術家)，不同的思維、不同的課題…也許有一天我也會有這麼多、這麼精采的回憶和別人分享。」

四、課程與教學實踐的反思

「藝術人的生命故事」課程以生命故事敘說進行教學與對話，強調以學習者爲主體的反思學習。本課程中，學習者同時是提問者也是研究者；任課教師是協調者 (coordinator)、助長者 (facilitator)，同時也是學習者 (learner)，參與各種學習活動，書寫課程日誌，內容包括各種上課筆記，心得感想，閱讀作業心得等。教師和學生共同的身份是「學習者」因此，探討課程與教學實踐可從學習者 (學生)，教師 (學習者)，以及協調者／助長者三方面來進行：

(一) 學習者／學生的反思

本課程實施期間，每學期分階段進行課程評鑑，調查學生對課程與學習進程的意見。在整體評價上，四個學期的統計，肯定本課程對學習者有幫助的比率高達 97.78%~100%。學習者從課程學習的連結、反思、建構和轉化，充分顯現在作業的回饋中已舉例如前，不再贅述。除了經驗的連結與反思，意義的建構與轉化學習之外，學習者的學習還包括：

- 「第一次做訪談，第一次使用網路學習系統…這堂課，學生間的交流似乎比較緊密」；「訪談 (面對面) 讓我吸收到第一手的訊息，再去看書，有了更深沉的體會」
- 「上這堂課的…各系都有，我們會發現會因爲自己所學的角度不同，會採取不同的角度來看事情…從每一個人的身上…都可以看到很多」 「每一堂課都給我很多豐富的內容以及另類的思考。」
- 課程猶如美酒一般的饗宴：「不斷的吸收，讓腦子裡慢慢的轉化、發酵，這樣走出教室就會有種剛品嚐完美酒意猶未盡的豐實微醺感…」

學生的正面評價同時也反映在他們在學期間辛苦的付出。一位大二的學生期末寫下：「…仔細翻了一下這學期的回饋單，超級厚的一大疊，媽啊～…真是嚇死我了，…這堂課上所得到的收穫是實質上的受益良多，雖然這種上課方式真的很累人…看著四個月前還不認識這些藝術人時的自己，真的很有趣。」另有一位同學說：「今天令我印象最深刻的，是老師說：『這堂課不是只讓你坐在沙發裡聽別人說話……』。我必須承認，當初來選這堂課的時候，的確是因為覺得就課程名稱看來，它『應該』蠻輕鬆的。真正上課之後，發現完全不是這麼一回事，不過是兩份生命故事、每星期的回饋單，就讓我有一種要『強迫』自己不斷『掏心』的感覺。說實話，一點也不輕鬆。不過，學期結束了，突然發現這似乎是我留下最多『痕跡』的一堂課，順便也讓我看見自己在這學期中的一些轉變，我想，這其實是很值得的。」

整體而言，這門課程在方法和內容上較為不同，而且以經驗連結為核心，提供真實的素材，讓學生接觸真實的人、事，自然會有比較真實的連結，反應和反省，容易打動學習者的心靈，獲得較多正面的肯定。但並不表示學生沒有其他的意見。在學習的困難上，有相當人數的學生認為自己出席狀況不佳，需要改進，也希望自己有更多的課前準備，上課多表達多發言。學生在大多滿意之際，也希望在課程安排、時間、師生互動、同學互動、以及作業等能有更好的發展。

（二）教師／學習者／的反思

教師與學生共學，同為學習者；從講座、從學生、從講座與學生的互動中獲得許多珍貴的經驗學習。當然，經營課程也有許多負擔與困難，如講座的邀請與時間安排，講座背景資料蒐集，大量的作業批閱…在時間、精神、經費的付出十分大。雖說本課程在經費和人力上獲得教育部的補助，但教師花在課程發展的時間和精神上負擔相當繁重。雖然如此，這樣的課程，其酬賞卻也是無可比擬的：

首先，邀請的藝術人來賓慨然允諾前來。他們每一個人在課堂上對學生的熱誠與提攜之情，教人見識人類文化傳承的動力，心中充滿感激與感動。其次，課程在真實的素材中發展，處處可見真情流露。討論、對話、乃至閱讀學生的回饋書寫，都可以感受到情感與生命的交流。學生的正向回饋與時而出現的成熟表現，帶來的喜悅使教學場域中充滿積極正向的善意互動。第三，學生「掏心」所寫出來的文字，在文字的意念溝通背後，每一個學生變得更生動而富有生命力，每一個學生的獨特意義顯現出來，減輕了大學校園師生間的疏離感。教師與學生同為學習者，在共學之中彼此獲得增能。最後，翻轉通識課程的刻板印象：「這學期的回饋單，超級厚的一大疊，…」。

學生不知不覺交了許多作業，原來，作業也沒有那麼可怕，「學生不愛寫作業」的印象

或許是可以再加探究？

（三）協調者／助長者的反思

以故事敘說為主軸的課程設計與規劃，以跨世代、跨領域、多元化背景的藝術人生命故事敘說，配合多種教學媒體與學習材料提供學習者多元的觀點。學習者獲取愈多元的觀點，更容易激發其思考的動機，更能內化所學、產生洞察。學習的收穫提高，學習動機也會增強，形成正向的循環。然而，進一步檢討本課程的實踐重點，還有待繼續加強和努力之處：

1.營造對話式教學情境

課堂的互動與討論有助於促進學習。對話式教學情境的營造能促進學習者對課程的投入；然而，討論時間總是有限、學生參與討論的習慣尚待建立，議題討論的深度還需要引導。未來在課程的實施將持續思考如何營造民主化的對話情境，以適切的議題引導、鼓勵班級中鮮少發言的學生發表意見，以及強化網路平台中討論區的運作等以積極發揮對話討論在課程實踐中的功效。

2.關照學習者特質的教學設計

本課程的實施，藝術大學學習者的獨特性是課程設計者念茲在茲的重要考量，對於強調學習者的反思學習的課程而言，更是不能加以忽視。因此課程設計無論是從內容上或是方法上，應持續朝著因應學習者特質的策略去思考，致力於從多元的途徑去理解學習者的處境和想法，以寬容的態度去面對他們的各種表現，以及辨識他們的差異性，使課程與教學能關照到每個人的獨特需求。

3.瞭解並因應經驗連結的侷限性

每個學生自身經驗和背景知識的不同，會帶著不同的預設和期待去「閱讀」每一個生命故事，形成多元的詮釋。然而，每個人獨特的經驗和觀點卻也構成每個人解讀和詮釋生命故事的限制，乃至於造成對於某些不同經驗產生連結上的困難，例如對與自己世代差異較大或是不同專業領域的藝術人的生命故事，較不易產生深刻的反思或是無法得到所預期的收穫。因此，對話與討論是必要的，可以進一步透過課堂互動與交流，使每個人有機會了解別人的觀點，提供對生命故事的不同詮釋角度，以彌補個人經驗的侷限性。

4.建立行動中的反思機制

本課程的規畫與發展力行在行動中不斷修正與調整。透過課程規畫者自我的批判性反思、研討活動與其他成員進行對話和論辯、課程評鑑等，進行理論與實務的相互辯證。秉持課程慎思的原則反覆進行行動、判斷、批判、驗證、發現問題、修正行動、

解決問題以呈現更完善的教學品質，發展出更理想的教學實踐。

5.開發多元的敘說學習素材與方法

學生喜歡有互動、能夠連結內心、有討論及有影像的課程與教材教法。本課程使用繪本“Piggy Book”，原意在藉由簡單的故事說明如何從童書繪本找回小時候故事學習的經驗和記憶，希望同學從繪本的故事性理解遷移到課堂上生命故事敘說的學習。後來，在課程評鑑問卷中竟然成為許多學生最喜歡的一堂課。繪本和電影都是敘說學習的媒介，當前年輕學子對圖像的敏銳度與興趣高，很需要思考如何開發、應用繪本和電影這類圖像為主的敘說學習素材於通識教育課程。

陸、結語：創造藝術人的生命意義

公元 2006 年 6 月 16 日，一位抱著小提琴的大四畢業生來到我的面前，露出微笑遞給我一張設計精美的邀請卡，上面寫著回饋的話語，敘說兩年前，大二的時候在「藝術人的生命故事」課上的學習。他說，「老師，請你來，這是我 22 歲的生命故事」。這位主修小提琴也對作曲感興趣的男生告訴我，因為修了這門課獲得許多想法，這兩年更積極投入音樂的創作。在畢業的此時，非主修作曲的他鼓起勇氣動員班上同學共襄盛舉，辦起音樂會一起演奏他的作品。他把這場有模有樣的音樂會定義成「我 22 歲的生命故事」。

Greene (1995) 認為教育的最終目的在於幫助學生和老師創造生命的意義。在「藝術人的生命故事」的教學實踐過程中，無論是課堂的現場，課後的相遇，或是在閱讀作業的時刻，意義感的浮現從來沒有中止。這堂課透過故事敘說、連結經驗的學習所攪動的反思和轉化，其能量之大，需要藉用更多的故事敘說才可能道盡。生命故事敘說的學習動能，聽故事和說故事以及彼此對話和討論的當下所勾動的連結、反思和轉化，是真實的生命體驗，會在心中駐留，不會過了就忘。如此可見反思性的學習，以學習者為主體，透過自我的轉化而產生的洞識，是真實的生命知識，是有價值的知識。

生命故事敘說的學習提供整全的、全方位的、有深意的素材。學習者藉由生命故事敘說，無論是說故事或聽故事，都得以尋找自我的位置，界定自我的位置，實有助於開展終身學習所需要的生命故事書寫的能力。

貫穿一生的、生命全方位的、具有生命深度的終身學習是有效因應當前充滿不確定的生命情境，個人安頓自我，最充分必要的生命策略。終身學習所關照的學習涉及生命的長度、廣度與深度。生命長河中的每一段時間，社會生活實踐的每一個面向都

充滿各式各樣的學習律令。終身學習除了時間的延續，面向的寬廣之外，更需要自我的反思性計畫，深入自我認同的核心，建構生命的意義。

在終身學習脈絡下的思考藝術人的學習，應該更注重主體經驗，加重經驗知識的份量。教學的進行除了理性的知識觀之外，也要重視同理的連結認知。在方法上，大學通識教育課程需要多一些可以助長連結與反思的設計。提供價值思辨的材料；沒有特定的價值，但有孕育價值的情境。在進行價值思辨的過程中，讓學習者的經驗背景，包括所學過的「套裝知識」相互激盪，來回流動，轉化成具有意義的經驗知識，便可藉以拓展視野，培養獨立思考的能力（黃武雄 2003，158-163）。生命故事敘說的學習強調連結的認知，以學習者為主體建構知識，值得納入大學教育，作為培養專業藝術人的方法。當然，以生命故事敘說學習為內容也是方法的課程或許有其難度，較為費時費力，但無論如何，我們至少可以在其他的課程中加入故事與學習的方法，做到如 Coles（1989, 65）說的：「多一些故事，少一點理論」，讓故事的呼喚成為學習，同時，也讓學習與生命的意義相互扣連，開展永續的、全方位的與具深度的終身學習。



引用文獻

中文部分：

- 吳愼愼（2005）。終身學習典範變遷中藝術大學通識教育課程與教學的省思。2005年藝術大學通識教育課程與教學研討會：典範發展與實例探究論文集。國立臺北藝術大學。
- 教育部（2005）。藝術教育政策白皮書。教育部。
- 陳伯璋（1987）。課程研究與教育革新。台北：師大書苑。
- 陳雪雲（2003）。變遷社會中女性主義成人教育學—從現代到後現代主體。中華民國成人教育學會主編。社會變遷與成人教育。台北：師大書苑。
- 歐用生（2003）。課程慎思與課程領導。中華民國課程研究發展學會季刊：邁向課程新紀元，15，35-49。
- 歐用生（2004）。誰能不在乎課程理論？—教師課程理論的覺醒。教育資料研究集刊，28，373-387。
- 黃武雄（2003）。學校在窗外。台北：左岸
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務—解構與重建。台北：高等教育出版。

英文部分：

- Antikainen, A. (1998). Between structure and subjectivity: Life-histories and lifelong learning, *International Review of Education*, 44, 215-234.
- Apple, M. (1996). Power, meaning and identity: Critical sociology of education in the US. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 125-144.
- Beck, U. (1986). Risk society: Towards a new modernity. Mark Ritter(Trans.) (1992). London: SAGE Publications.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE Publications.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Belenky, M. F. et.al. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Benhabib, S. (1995). The debate over women and moral theory revisited, in J. Meehan (Ed.), *Feminists read Habermas: Gendering the subject of discourse* (pp.181-204). New York : Routledge.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. MA: Harvard University.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. NY: Farrar, Straus and Giroux.

- Castells, M. (1997). *The information age: Economy, society, and culture, vol. II: The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, C. M. (2001). Off the beaten path: Some creative approaches to adult learning. In S. Merriam (Ed.), *The new update adult learning theory: New directions for adult and continuing education, no.89*. (pp. 83-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coles, R. (1989). *The call of stories*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Doll, W. E. (1993). *A postmodern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Dominicé, P. F. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jessey-Bass.
- Drake, S. M.(1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Edwards, R., Ranson, S., & Strain, M. (2002). Reflexivity: Towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 525-536.
- Eisner, E. (1985). *Learning and teaching in ways of knowing*. Eighty-fourth yearbook of the NSSE. Chicago: University of Chicago Press.
- Flannery, D. D., & Hayes, E. (2000). *Women as learners: The significance of gender in adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. CA: Stanford University Press.
- Giddens, A., & Pierson, C. (1998). *Conversations with Anthony Giddens: Making sense of modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Goodman, N. (1984). *Of mind and other matters*. MA: Harvard University Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hake, B. J. (1999). Lifelong learning in the late modernity: The challenge to society, organization and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49(2), 79-90.
- Hopkins, R. L. (1994). *Narrative schooling*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, P. W. (1995). On the place of narrative in teaching. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 3-23). New York: Teachers College Press,.
- Jansen, T., & Van der Veen, R. (1996). Adult education in the light of the risk society. In P. R. Raggatt, et al. (Eds.), *The learning society: Challenges and trends* (pp. 122-135). London: The Open Univ.

- Jarvis, P. (1999). *The practitioner researcher: Development theory from practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2001). *University and corporate universities: The higher learning industry in global society*. London: Kogan Page Limited.
- Karpiak, I. (2000). Writing our life: Adult learning and teaching through autobiography. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 26(1), 31-50.
- Kenyon, G. M., & Randall, W. L. (1997). *Restorying our lives: Personal growth through autobiographical reflection*. Westport, CT: Praeger.
- Kerby, A.P. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington: Indiana Uni. Press.
- Lash, S. (2001). Individualization is a non-linear mode. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Eds.), *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*, (pp.vii-xiii). London: SAGE Publications.
- Lash S., & Urry, J. (1994). *Economies of signs and space*. London: Sage Publications.
- Lee, S. (2004). Forward by Sylvia Lee, President of World Initiative on Lifelong Learning. In N. Longworth (Ed.), *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century* (pp.vii-viii). London: Routledge Falmer.
- Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. London: Oxford University Press.
- Longworth, N. (2004). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. London: Routledge Falmer.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neuhauser, P. C. (1993). *Corporate legends and lore: The power of storytelling as a management tool*. New York: McGraw-Hill.
- Pinar, W. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkely, CA: McCutchan.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and human sciences*. Albany: SUNY Press.
- Polkinghorne, D. E. (1996). Narrative knowing and the study of lives In J. E. Birren et al. (Eds.), *Aging and biography: Explorations in adult development* (pp.77-99). New York: Springer.
- Randall, W. (1996). Restorying a life: Adult education and transformative learning. In J. E. Birren et al. (Eds.), *Aging and biography: Explorations in adult development* (pp. 224-247). New York: Springer.
- Richardson, L. (1995). Narrative and sociology. In J. Van Maanen (Ed.), *Representation in ethnography* (pp.198-221). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roberts, L. C. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington, DC: Smithsonian Institute Press.
- Rossiter, M. (1992). NEWACE social action theatre: Education for change. *Continuing Higher Education Review*, 56(3), 168-172.
- Rossiter, M. (1999). Understanding adult development as narrative. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 84, 77-85.

- Rossiter, M. (2002). *Narrative and stories in adult teaching and learning*. ERIC Digest No. 241
- Tennant, M. (2000). Adult learning for self-development and change. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 87-100). San Francisco: Jossey-Bass.
- Usher, R. (1999). Identity, risk and lifelong learning. In P. Oliver (Ed.), *Lifelong and continuing education: What is a learning society* (pp. 65-82). Sydney: Ashgate/Arena.
- Usher, R., Bryant, I., & Johnson, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond the limits*. New York: Routledge.
- Van Halen-Faber, C. (1997). Encouraging critical reflection in preservice teacher education: A narrative of personal learning journey. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action; Insights from practice* (pp. 51-60). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weir, A. (1995). *Sacrificial logics: Feminist theory and the critique of identity*. New York: Routledge.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W. W. Norton.
- Whitherell, C., & Noddings, N. (Eds.). (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.

