

# 生命教育、批判思考與論述寫作的融合： 以「大學國文」為實踐場域

侯潔之\*

## 摘要

「人文閱讀與論述表達相輔相成」作為大學國文的教學理想，實際在教學現場上卻呈現生命感知與理性論述雙軌並行的局面。面對此教學困境，研究者不斷思索：該如何讓文本與生命共鳴的內在反思辯證過程，與強調分析、整合不同文本議題、論點以及論述方式的思辨性閱讀結合，進而化為批判思維而開展出組織嚴謹且邏輯縝密的論述寫作？考量生命思辨與文化經典、批判思維的人文契接性，以及因應近年北部某國立大學自殘學生日益增多的現況，研究者認為以生命教育融合批判思考與論述寫作的學習導向來設計出能相互接引的教學法，「大學國文」課程才有可能達成融通人文涵養與批判論述的課程目標。據此，研究者在課堂上依據自尊、良心、意志自由以及人我關係等生命教育四大概念，選出對應的文化經典教材。課程設計分為課堂與課後兩大部分：課堂運用結合文本生命議題的PBL（problem-based learning）提問、問題意識的培養與對話論述、課堂跨域協同教學、以及生命議題影片討論與思辨等；課後則採行貫串課堂與課後的數位學習平臺、以及敘事自由書寫等教學策略。意在透過生命教育橋接文本與生活，引導學生在文本與生命對話的思辨過程裡，覺察自身狀態，省思生命各種可能的出口，同時將分析思考帶入觀察、解釋與評估的應對過程中，轉化批判性思維論述表達能力。

**關鍵詞：**大學國文、生命教育、批判思考、論述寫作、問題導向學習



DOI: 10.6870/JTPRHE.202606\_10(1).0001

投稿日期：2024年9月4日，2025年1月6日修改完畢，2025年1月20日通過採用  
本作品於「2024年大學教師優良創新課程及教學競賽」獲獎為優等

\*侯潔之，國立臺灣大學中國文學系教授，E-mail: chiehchihhou@ntu.edu.tw

## 壹、前言：問題的提出

「大學國文」作為北部某國立大學（以下簡稱為T大）之共同必修課程，中國文學系每學期都會舉辦教學研究會，針對全校國文評鑑值與學生意見檢討成效。長年以來，全校國文評鑑值平均多維持在4.5分上下，正向反饋集中於「喜歡文學帶來的生命感動」等內容，至於負向評價則充斥「三次作業好多」等意見，顯見高評鑑值主要來自人文思維的生命體現。值得注意的是，無論是正面抑或反面的意見，幾乎都是單獨就生命感受或寫作訓練表述，鮮少將二者勾連來談。這反映出教學現場的一大問題：即使國文課蘊含的人文情感為眾共許，但是「人文閱讀與論述表達相輔相成」作為大學國文的教學理想，實際在教學現場卻呈現生命感知與理性論述雙軌並行的局面，難以在課堂上有效地融合。研究者長年擔任大學國文教師，一直在思索：該如何讓文本與生命共鳴的內在反思辯證過程，與強調分析、整合不同文本議題、論點以及論述方式的思辨性閱讀結合，進而化為批判思維而開展出組織嚴謹且邏輯縝密的論述寫作？出於此問題意識，本課程將教學方向訂立為「生命教育、批判思考與論述寫作的融合」。以生命教育導入文化經典作為批判思考與論述寫作的思維底蘊，除了上述原因的考量，還有來自於研究者在教學現場的兩大觀察，分述如下。

### 一、生命教育融入大學課程的迫切性

延續以往中學國文考科的印象，大學生在修「大學國文」課前普遍抱持「大學為何還要繼續學國文？」、「國文跟我的生活有何關係？」的質疑。這些抱怨其實反映出學生真正在意的是國文與生活的相銜。此意味著只要能透過教學策略結合文化經典與生命經驗，引導學生在情境脈絡化的學習中培育出「適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識、能力與態度」，不僅可符應教育部倡導的素養教學，也是師生對於課程共同的期待。研究者之所以採用生命教育融入國文的教學架構，乃因T大近年自殘、傷人及飽受情緒困擾的學生日益增多，校園價值扭曲之傷害事件層出不窮。大學生對於未來與自我尚處於摸索階段，許多修

課學生不約而同地表示常感空虛無力，然又出於自尊不敢向同儕坦承自己的挫折感；再加上T大學生求學之道多一路順遂，抗壓力相對較低，面對人際、情緒等生活困境時又為了維持「完美」形象不習慣對外求援，故易深陷低潮乃至走上極端路途。即使近年增設心理假之類的被動防禦機制，仍無法幫助學生積極面對學業、情感、交友以及未來等生命課題。可惜的是，即使學生亟需生命教育的引領，然而T大並未開設相關課程，而當前涵蓋了價值觀的建立、生命意義的追尋以及安身立命的方法，且與生命教育走向一致又共同必修的只有「大學國文」。T大的「大學國文」一學期有三學分，故有充分的時間可以規劃多元教學，足以讓學生在不斷思考與回應問題的過程中，探索生命困境的排解方法與個人價值的安立之道。基於此點，研究者認為生命教育融入「大學國文」是兼顧教學理念與對應現況的最佳做法。如何架構文本與生命對話的學習鷹架、如何設計關聯生命自省的素養提問、如何通過批判式閱讀啟發多元思考、如何通過文本幫助學生覺察自我、以及如何引導學生在討論中學會「傾聽他人」與「表達自我」的平衡等，以上種種皆為本課程所欲解決的問題。

## 二、學生思辨與活用能力的薄弱

儘管T大學生普遍天資聰穎、勤勉力學且自我要求高，但是學習取向仍多延續過往應考慣性，相較知識理論的吸收，思辨多停留在表面的層次，生活應用的能力亦較為匱乏。特別是在傳統單向講授的課堂模式中，教學變成填入知識的歷程，學生不自覺地將學習重心放在如何達到課堂要求以及應付考試，而不是針對文本建構批判思維。即使許多學生在新課綱要求下曾有撰寫小論文的經驗，然源於思辨能力的不足，無論是議論表述抑或撰寫報告往往只能平面呈現蒐集到的文獻資料，或者只是將相關資料加以整合、分類及歸納後堆疊成符合議論形式的篇章，難以在所蒐集的資料外提出具有深度的獨立性觀點。長期觀察下來，研究者發現學生的不習慣自主思考、害怕當眾表達個人意見以及欠缺活用理論能力等問題，並未隨著108課綱的實施獲得改善。不論是課堂學習抑或報告呈現，都陷入了等待吸納教師提出知識論點卻鮮少深入省思的

學習窘況。然而，不論是面對生活抑或各領域的職場，批判性思維與論述能力都是不可或缺的基本素養。若學生只會重複「灌輸知識—被動吸收」的學習路徑，僅朝學期測驗能完整作答的目標努力，最終即使能在成績上拿到高分，仍易陷入「徒具知識但不會思辨論述」的僵局。若欲解決此教學困境，在教法上就必須打破以教師為本位去解構文本的傳統做法，而必須將文本引渡到生活中，先引起學習動機，進而在文本深度鑑賞的基底上，研擬出能引導學生批判閱讀、論述思考、檢證論點的教學策略。

考量價值思辨與文化經典以及批判思維的契接性，研究者認為以生命教育融合批判思考與論述寫作的學習導向來設計出能相互接引的教學法，「大學國文」課程才有可能實現融通人文涵養與批判論述的教學理想。為了檢證教學方法是否能穩定達到預期目標，研究者刻意將「大學國文」開設在各種包含早八等學生排斥時段，並經過108年度到111學年度多個學期的落實，觀察教學評鑑與學生反饋的浮動性。長期施行下來，學習成效並未受到開課時段與科系組成的影響，而是獲得了一致的肯定，可見此教學策略確有實效，能適用於各科系修習「大學國文」的學生。以下先說明教學方法設計理念與理論基礎，接著分就課前與課後逐一展開教學設計結構與內容，以及課堂教材與對應的評量方式，最後總結教學歷程的省思與建議。

## 貳、教學方法設計理念與理論基礎

本課程規劃的教學重心在培養批判思維與發展解釋等技能，此思維能力的養成可運用於所有領域，不受國文文本的限制。雖然「大學國文」課程所運用的教材是文化經典，不過本課程的教學目的本不在培養文學學術研究能力，而是透過生命教育橋接文本與生活，帶領學生練習面對資訊時提出問題並將分析思考帶入觀察、解釋與評估的應對過程中。基於此教學理念，本課程在生命教育的教學架構下，更強調經由批判思維與思辨論述的內省通道，讓知識回歸日常生活，成為面對、覺察以及理解自我的生命實踐歷程。整體而言，教學現場要解決的問題有三：第一，取代傳統的講述方式，改以生命價值思辨問題為主的素養導

向提問來推進課堂；第二，改變以教師為主的單向授課型態，創造出多元思考激盪與互動討論的學習場域；第三，架構出生命與文本對話的橋樑，研擬出培養學生的問題意識、人文思辨以及論述表達能力之相輔相成的教學策略。對應此三大問題，本課程在教材選擇上以生命教育「自尊的教育」、「良知的教育」、「意志自由的教育」以及「人我關係的教育」四大概念為衡準，從《史記》中挑選對應此四大概念的篇章，並以「提問—討論」的課堂型態層層深入文本。此規劃目的在使教學脫離教師單向解構文本的模式，以古往今來的生命共同困惑與追尋為學習鷹架，引領學生將歷史人物不同型態的生命作為個人生活樣態的借鏡，進而拓展看待生命的多元視角。

教學方法方面，課堂採取PBL (problem-based learning) 的方法，讓課堂不只是「知識傳授—被動學習」抑或「學生提問—教師回答」的形貌，也能是「雙向討論—主動學習」的學習型態，使學習者經由問題的思辨歷程自然達到文本與生命之相互對話的深度探索。這樣的設計，意在引導學生在閱讀文化經典的過程中，能意識到人文思辨並非以知識積累為學習目的，而是開展問題意識與解決問題的途徑，從而落實於各式生命情境，思考如何審視自我以及生命走向的多種可能性。此外，由於「大學國文」包含不同科系之不同思考方式的修課學生，然而卻同樣面臨現實與理想抉擇或平衡的茫然，因此本課程邀請多位具人文、理工背景且經歷過掙扎最後選擇斜槓的傑出校友，入班與學生對談，幫助學生在大學的困惑時期，能借鏡各種生命經驗，摸索自己追求的生命價值與方向，並於課後與ntu cool「數位教學平臺」相互搭配，以平臺設置之「討論區」作為課堂延伸到課後的論述空間。作業則導入互動採訪與後現代心理治療理論的敘事治療 (narrative therapy)，將思維激盪雙向開展為向外對話與向內對晤。互動採訪的教學活動目的在練習發想問題、自我表達、傾聽他人以及溝通討論；敘事自由書寫的作業規劃，則意在透過自我對話的書寫方式，將注意力從「向外追逐目標」轉回「對內釐清思緒與感受」，練習覺察情緒、接住自己、陪伴自己。

以下分就三個部分說明上述教學設計的理論基礎與目前研究現況：

## 一、生命教育部分

什麼是生命教育？生命教育是以「教育學生認識生命」、「引導學生欣賞生命」、「期許學生尊重生命」以及「鼓勵學生愛惜生命」等為目的的教育。長年致力生命教育推動的孫效智（2009）指出潛在課程的適當經營，是學校落實生命教育的重要管道。本研究的目的意即在突破大學國文的傳統教學，研發出能帶領學生對生命有深刻感知與自省的教學策略，使學生在國文教學中能自然開啟對生命自覺的思考。

目前探討生命教育融入國文教學的論文，多以中學國文教學為主，例如：葉淑娟（2017）、蔡惠如（2014）以及余麗娟（2013）等。至於生命教育融入大學國文教學的研究，目前僅有三篇期刊論文：黃瓊慧（2016）、洪錦淳（2015）以及陳麗珊（2010）。就內容而言，黃瓊慧（2016）是將教學單元依照檢視個人生命源起、體察親友對自身的影響、關注生活周遭人、事、物等等主題依序排列，教學策略主要運用提問法、繪製心智圖、典範人物採訪實錄、繪製公益海報、改編文體書寫、小組導讀報告與專題演講，讓學生對文本進行閱讀、思辯、討論以及反思。洪錦淳（2015）則是透過文本閱讀，帶動學生對自我生命、與他人、自然、宇宙產生覺知，以進行自我生命的書寫，並提升學生正向思考的能力。陳麗珊（2010）主要是選錄生活化、多元化的史傳文學，藉由故事閱讀增進學生思辨以及反省能力，加強學生對生命意義與價值的認知與重視。

以上三篇論文都是教學實踐的研究結果，在教學策略方面如提問法、自我生命書寫等，提供了本研究諸多關於教學策略的規劃方向。然而，此三篇教學對象皆為科技大學的學生，其生命困境與T大學生明顯不同，因此教學單元、教學策略以及討論議題等仍需重新擬定。至於生命教育方面，T大學生多為學習高成就者，習慣設定目標且不斷地向外追逐，對於內在自我探索反而不甚熟悉。有的學生甚至因為長期順遂的經歷，導致無法接受不同評價或失戀等人際挫敗，不是向外攻擊不同觀點，就是向內不斷否定自我，最終造成思維向價值混亂的一方傾斜。本課程所規劃之以生命價值意義等自我探索為核心的生命議題，就是對應研究者長期執教觀察到的T大生狀態，期望以自我省思為起點，逐步擴

展到人我之間的生命尊重之道。基於以上考量，本課程之教學策略不採用學生在中學階段已十分擅長的心智圖，而是規劃對話採訪、敘事心理書寫、提問多元思辨、入班專題演講以及課後平臺討論等方法，引導學生隨著文本延伸議題探索自身價值、確立生命意義，並在課堂討論互動中學習人我尊重的溝通方法。

## 二、問題導向學習（PBL）部分

「問題導向學習」（PBL）是1969年美籍教授Barrow所發展出的教學模式。本課程之所以選擇PBL教學法，不是為了檢驗這套教育理論是否具有適應各學科的普遍實效性，而是為了引導學生將所吸收的知識轉換為解決問題的路徑。PBL本是用來訓練醫學生將所學的知識用來解決問題，後來廣泛應用於護理、管理、科學以及設計等各領域並發展出多樣的運用模式。例如蕭梨梨（2002）以及蕭宜綾（2003）都是在醫學領域外較早的研究。陳志銘（2012）在《圖書館學與資訊科學大辭典》曾定義：

問題導向學習是一種課程設計與教學模式，係以學習者為中心並利用真實的問題來引發學習者討論，透過老師決定教學目標與進行問題的引導，藉由小組的架構培養學習者的思考、討論、批判與問題解決能力，有效提升學習者自主學習的動機，並進行目標問題的知識建構、分享與整合。

根據華藝線上圖書館搜尋之與PBL相關的期刊論文多達488筆，由於研究者是將PBL運用於大學國文課程，因此不就每篇論文進行探討分析，而是直接聚焦於與人文領域課程有高度相關的論文。

最直接相關的研究為尤煌傑（2007），主要分兩部分，第一部分是就理論層面說明當今PBL教法源流與應用及其與哲學精神的相關性，第二部分則是在實踐上說明課程規劃與實際實施狀況，並探討PBL教學法在哲學課程具體實施的可行性。該研究所實踐的課程為「西方哲學概論」，其以PBL重現希臘哲人蘇格拉底運用「對話」傳遞哲學知識的方

式，使師生在問題往來互動中共同推導出哲學各個向度的知識系統觀。該課程歷經一學期的操作，由於小組討論等占用大量時間，學生普遍反映每單元的學習時數不足。因此作者在未來展望中指出

我們認為只要PBL執行到一個多數師生可以在觀念上認同的地步，那麼就隨時可以因應課程設計的需要，採用全面導入或部分導入的方式。（尤煌傑，2007：23）

該文實施步驟清楚具體，且提出運用網路討論區教學「讓學生可以隨時發表自己的看法」，相當值得參考。另一篇尤煌傑（2008）則包含以下四個小節：一、PBL教學法的借鑑；二、以回歸哲學探究的精神重新審視哲學課程；三、「西方美學理論及其批判」課程導入PBL教學法之課程設計；四、檢討與改進。作者「考慮到本國學生的學習態度與文化差異」，將PBL的教學思維執行架構開展為：1. 認識單元；2. 頭腦熱身操；3. 參考問題；4. 擬定學習計畫；5. 小組彙整資料；6. 小組討論；7. 綜合討論；8. 進階閱讀；9. 小組討論；10. 綜合討論；11. 指定單元作業。其中「頭腦熱身操」的做法：

提出一個小故事或具體實例，它的內容將涉及本學習單元某些課題，藉此引發學生的學習興趣，並且讓哲學課題和先前的個人經驗產生關聯，以解除其對哲學問題的疏離感。此時可以和全班學生進行簡單對話，一方面解釋疑問，一方面幫助學生調整切入問題的方向，並鼓勵學生對單元課題產生求知欲（20-30分鐘）。（尤煌傑，2008：112）

此做法能使初學者於生活經驗的連結中引發學習動機，具參考價值。

除了上述，運用在大學方面的教學研究尚有：張德銳與林縵君（2016）、洪瑞黛與陳家倫（2017）、羅永吉（2018）以及郝平（2019）等。其中，閻自安（2015：60）在建構與反思層面提出：

每人寫下當前的問題，並選擇適合的問題……接著，學員簡短分享

各自問題，然後選取某人的問題而展開工作，大約花10分鐘融入問題，釐清所謂客觀的問題與事實，並陳述所需的支援。

是修正調整後可應用於高教的方式，具體可行，可作參考。

### 三、敘事治療（Narrative Practice/Narrative Therapy）部分

本課程在課後作業設計方面，引入以後現代敘事治療為理論基礎的心理治療理論。敘事治療是藉由口語和非口語的表達去引導人敘說自己、認識自己、改寫生命故事，很適合和生命教育結合。相關論著如：Freedman與Combs（1996/2000）、Winslade與Monk（2006/2007）、黃錦敦（2014，2018）以及黃素菲（2018）等。敘事治療強調人和問題分開，人是人，問題是問題，人不必因為生命中發生某些事情而否定自己、困住自己。敘事治療取向訓練講師黃錦敦（2018：61）說：

當一個人敘說自己的故事，不論是困境或順境，如果隱含其中的生命旋律能被聽見，被好好理解與回應，人們常在這樣的過程中也看見自己。

生命教育是認識自己、陪伴自己的過程，和敘事治療的實踐取向精神一致，因此本課程規劃課後作業結合敘事治療，透過自由書寫開啟自我對話。

## 參、教學方法設計結構與內容

教學設計結構由課堂與課後組成，研究者在課堂上運用結合文本生命議題的PBL提問、問題意識的培養與對話論述、課堂跨域協同教學、生命議題影片討論與思辨等教學策略；課後則採行貫串課堂與課後的數位學習平臺、敘事自由書寫等作為課堂思考的延伸。

## 一、課堂的教學策略與內容

### (一) 結合文本生命議題的PBL

「閱讀文本」與「會讀文本」是兩回事，在「思辨性閱讀」的基礎上，批判思考與邏輯推理才有可能發生。然而，「思辨性閱讀」無法經由教師單向授課習得，必須經由教師提供層層相接的學習鷹架，先帶領學生一起分析出文本的議題與論述方式，再激發學生與文本對話後提出個人對文本議題的解釋觀點，最後邏輯性地將對話論述組織起來，完成條理分明、論據充足的寫作。PBL將學習主體回歸學生的教學理念，正符應生命教育以主體實踐為重心的思考，本課程採用PBL正是期望藉此協助學生在理解問題時，同時釐清自我生命的需求與解決方向。由於教學方向設定為生命教育與文化經典的融合，因此所有推進課堂的提問皆須匯歸於文本所開展出的生命議題。基於此點，研究者對應文化經典的特質，以「知其然」（生命的實相是什麼？）、「知其所以然」（確立生命的尊嚴、價值、方向為何重要？）以及「知其何以然」（生活中如何實踐生命的價值與意義）等三個面向設計層次性的問題，再針對文本屬性規劃提問層次，列舉如表1：

表1

#### 課堂選篇與討論題目

史記 選篇	思考 焦點	結合生命議題的課堂提問與討論
史記 選 讀： 〈伯 夷列 傳〉	順應主流 價值 VS 活出真正 的自己： 當正義法 則破產 如何面 對？	1. 我們常說「善有善報」，但是行善是為了獎勵嗎？如果善未必有善報、惡未必有惡報，你還願意當個好人嗎？ 2. 為什麼司馬遷在〈伯夷列傳〉中聚焦於伯夷是否有怨？這與他個人際遇是否有關？若你是司馬遷，能無怨嗎？所怨的對象或內容？ 3. 如何定義「道德」？你認為許由、務光辭讓天下之舉是道德的表現嗎？位居高位或爭取高位是否就不道德？若是，出來競選的人就不道德嗎？ 4. 如果「天道」有獎懲的決定權，那麼決定司馬遷命運的

(續下頁)

「天道」是誰？

5. 伯夷叩馬直諫是為了維護心中的正義，換作是你，眼見不合理的事情如霸凌時，你會選擇沈默不語？還是勇敢站出？你的考量是什麼？
6. 伯夷之所以選擇餓死，是為了完成自我的價值。不論你認不認同他的選擇，每個人心中必然有不可退讓的底線與價值觀。你的自我價值建立在哪？為什麼？你絕對無法退讓的底線是什麼？為什麼？
7. 孔子說：「求仁得仁，又何怨乎？」當人實現自我生命理念時，價值便得以安頓。即便如此，實現理想並不代表現實就能順遂，當現實與理想衝突時，你還會堅持理想嗎？為什麼？
8. 「禪讓」對我們來說太過遙遠，但是現實中卻很常出現「讓位」的爭議。二者讓的內容不同、份量不同、考量也不同，但回歸到原始出發點仍有相同之處，可以幫助我們在對比中深入思考文本深意。你讓過位嗎？什麼情況下你會願意讓位？什麼情況下你會不願意讓位？你認為爭議的關鍵點是什麼？

史記選讀：〈李將軍列傳〉生命的得與失——從李將軍的軍途頓挫談生命的價值順位	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 為什麼太史公要引錄公孫昆邪「李廣才氣天下無雙，自負其能，數與虜敵戰，恐亡之」的評議？這段評語暗指出李廣什麼樣的人格特質？</li><li>2. 李廣身為將軍，卻拋下大軍自行追擊匈奴射雕手。這反映出他身為將軍的哪些優、缺點？對他日後不能封侯有沒有影響？</li><li>3. 你認為霸陵尉是嚴守法令，還是欺壓失勢將軍？若你是霸陵尉，會怎麼做？</li><li>4. 若你是士兵，會比較想加入李廣還是程不識的部隊？為什麼？換位思考，若你是武帝，會希望哪種類型的部隊占比較多？為什麼？</li><li>5. 如果你是李廣，面對霸陵尉的不顧人情，在日後復位時會怎麼做？對比韓信後來任用當年讓他飽嚙胯下之辱的流氓，你覺得李廣因公害私的做法反映出什麼性格？</li><li>6. 綜合以上討論，李廣的「不遇時」究竟是天意？還是個人性格所導致？</li><li>7. 有些事情即使盡了人力，也未必能從己願，你是否有類似經驗，或聽過別人有類似經驗？你會怎麼面對生命中</li></ol> <p style="text-align: right;">（續下頁）</p>
---------------------------------------	--

的得與失？又會如何處理這些情緒？

8. 「理想很豐滿，現實卻很骨感」是我們都可能面臨的窘況，例如一生志在封侯卻終究失落的李廣。生命出路多元，沒有對錯，只有選擇。每個人面對現實與理想衝突時所選擇的因應之道不同，大致可分為三類：以追逐理想為先，如一心圓電影夢的魏德聖；先現實後理想，如熱愛電影但選擇安頓好經濟再寫劇本圓夢的施昇輝；現實與理想並行，如邊當律師邊寫歌出唱片的金曲獎最佳臺語歌手蘇明淵。換作是你，會選擇何種方式？為什麼？

○搭配教學活動：

史記「周哈里窗」的四選窗的讀：一個自我：〈呂太后本紀〉深層面

根據「周哈里窗」理論，寫出自己的「開放我」、「盲目我」、「未知我」、「隱藏我」。

1. 大部分的人只從〈呂太后本紀〉看到呂后毒辣的一面，但是從她跪謝周昌、兒死泣不下、多疑猜忌等行止，可以看到隱藏在強悍表象下，有許多不安空虛的心理。我們太習慣用人單一評價概括他人，但是包含我們自己在內，生命不會只有一種單薄的樣貌。請根據「周哈里窗」理論，分析呂后的「盲目我」、「未知我」、「隱藏我」。
2. 史上多以仁懦評價孝惠帝，然若我們從他的成長經驗來看：兒時被父親推墮下車、成人後父親又欲廢除太子位置，以至於目睹母親殘虐戚夫人的「非人」之舉，若你是他，儘管貴為帝王，你會快樂嗎？我們多多少少在成長歷程中內心受過傷，能不能代替當時的你說出感受，試著陪伴自己的情緒，接納它、安慰它、擁抱它。
3. 我們常用「人生勝利組」概括高學歷、高顏值、住豪宅、開名車、財富自由的人，但是「人生勝利組」等於「人生快樂組」嗎？以現在的通用定義來看，坐擁天下權勢的呂后無疑是「人生勝利組」，但是根據《史記》記載，呂后的情緒起伏極大，且大多是「最怨」、「大怒」、「恐」等負面情緒，你覺得原因出在哪？
4. 承上題，貴為帝王的孝惠帝在當代定義中無疑是「人生勝利組」，但是孝惠帝的人生卻分載於《高祖本紀》與《呂太后本紀》，彷彿他不能自主的人生。身為本該一呼百諾的帝王，當他想保護劉如意

(續下頁)

與最終選擇日飲淫樂不問政事時，非但不敢當面與母親溝通，反而採取婉轉、傳話的方式與母親幽微互動，最終發出母親「非人」，「臣為太后子，終不能治天下」的悲嘆。你覺得為什麼會如此？

5. 家庭關係是人際關係的起點，一向複雜難解。你覺得為什麼呂后最怨的不是欲廢太子的劉邦，而是戚夫人及其子趙王？甚至在劉邦死後仍不斷殺皇子？與母親相反，數度差點廢位的孝惠帝反而想保護趙王，對於兄長齊悼惠王也極為友愛，你覺得可能的心理是什麼？如果要修復他們的關係，你覺得能怎麼做？

---

史記從歷史  
選詮釋的  
讀：方式，  
〈趙省思人  
世觀看自  
家〉我生命  
歷史的  
方式以及  
生命的  
獨立性

1. 「趙氏孤兒」在《左傳》與《史記》中記載有別，後人多信《左傳》而疑《史記》。你認為《史記》的記載有哪些可能的疑點與矛盾？
  2. 有人說歷史是共同記憶，但記憶會隨著個人詮釋而改變，而對事件的詮釋又會左右我們的心情。例如同一堂課，有人覺得喜歡，有人覺得無聊。請問你如何詮釋自我生命？這個詮釋來自於哪裡？有沒有改變的彈性與可能？
  3. 程嬰、公孫杵臼為了盡忠，以他人嬰孩代替趙氏孤兒而死。你認為這是「義」嗎？為什麼？
  4. 雜劇《冤報冤趙氏孤兒》中救孤情節向來被視為節義精神的體現，但是程嬰以親兒代替趙孤的做法顯然違背人性。你認為道義與人性是相互違背的嗎？為什麼？
  5. 趙孤是在趙氏一族滅門後才出生的，他對這段未曾經歷的事件的看法，可能來自程嬰，也可能來自他人。如同我們，面對未曾經歷過的許多事件，例如社會新聞，面對多元的詮釋觀點，該如何辨別揀擇呢？
  6. 雜劇《冤報冤趙氏孤兒》中趙朔臨終前留下遺腹子復仇的遺願，但是電影「趙氏孤兒」陳凱歌卻透過屠岸賈「你有什麼權利讓這孩子替你復仇？你有什麼權利決定這孩子的命運？」突出生命的獨立性。請問你認為孝順是什麼？父母有權利決定孩子的人生嗎？如果你是趙孤，你會怎麼做？為什麼？你曾經遇過與父母意見相左的時候嗎？你當時怎麼做？現在回頭看，有沒有更好的處理方法？
-

## (二) 問題意識的培養與對話論述

上述「結合文本生命議題的PBL」主要是為了培養學生思辨閱讀能力，此處「問題意識的培養與對話論述」則是為了打破學生被動回應問題的慣性，主動地開掘出對於議題的關心，以及思考觀看問題的可能視角。活動操作方式如表2：

表2

### 課堂發展活動

施行方式	施行目的	配套策略
步驟一 每位學生根據教師給的主題或範圍自行發想一個以上問題後上傳，學生上網票選出3個最具思考性的題目，要說明票選原因或提供讓問題更完善的修正方向。	此步驟目的在打破學生作為回答者的學習慣性，讓學生練習當問題的提出者，並藉由投票活動於平臺上仔細審視一個主題所開展出的多元思維，從而思考好問題的構成元素。	1. 教師匯集問題後遮蓋姓名、重新編碼，引導學生聚焦在問題上，避免流於主觀好惡評判。 2. 納入評量，按照得票高低的比例給分。
步驟二 教師就上傳題目製成PPT綜整檢討，逐一檢視發想題目的思辨性與邏輯性，例如是否預設立場、前後矛盾？提問是否概念定義不清？是否缺乏多元思辨的空間？	此步驟的目的在帶領大家審視自己的提問是否為「好問題」，讓學生練習提出問題的同時也能檢視提問的思辨內涵與邏輯架構。	1. 檢討的PPT均遮蓋姓名，先說明所舉例子為隨機挑選，不具針對性。避免高自尊的T大學生陷入被否定的想像，引導學生聚焦在問題的審視與修正上。 2. 檢討後帶領同學進行第二次修正。
步驟三 將班級成員分為5組，每組從票選出的提出的	此步驟目的在訓練學生在討論中激盪思維，思	小組必須在討論時指派三位擔任主席、紀錄、

(續下頁)

題目抽籤決定各組問題，接著小組協作討論出解決問題的可能方式，分工針對指定任務搜尋需要的資訊，並將討論過程、解決方法、討論結果上傳平臺，最後由教師帶大家一起逐一檢視論據的合理性。

索如何解決問題以及過程中所需的資源，並練習將探索歷程清楚地描述出來，最後檢視所提論點的有效性。此外，每位學生也能在平臺上看到各組的探究歷程，學到處理問題的不同途徑。

計時，每人皆要發言且限時，以確保每位組員參與討論。

步驟四

經由上述程序後，學生自行選出想再深入探討的題目，發展成議論文。寫作前，教師會先清楚說明符合批判思維寫作的評分規準。

由於中學階段的寫作訓練多要求學生看到題目當下成文，缺少理據成立摸索與檢視的過程，此步驟的目的就是要讓學生練習從建構問題到充分思考解決問題的方法後，再依據此過程發展為議論寫作。

學生所發展出的議論文必須公開上傳，配合校方「探索與書寫」活動，選出寫作內容優秀者，匯集成電子作品集，供同學相互觀摩，並頒獎鼓勵。

步驟五

教師除了個別給出作業評語與建議，並再次就上傳議論寫作製成PPT於課堂公開綜整檢討，逐一說明依據評分規準檢視下，作業所呈現完成度與其中顯示出的問題。

個別寫作評語固然可針對學生個別作業內容給出建議，但是無法達到多元思維激盪的教學效果。此步驟的目的是帶領學生相互觀摩，並且再次檢視論點組織過程中可能發生的問題與修正方向。

有需要的同學，可與教師約課後個別討論作業。

### (三) 生命議題影片討論與思考

閱讀的範疇除了文本的識讀外，還包含影像的解構等，因此本課程除了以《史記》選篇作為生命教育的教材，還會在延伸思考的部分適時安插觸及相關議題的影片如：《尋找快樂的十五種方法》，並搭配多元提問，以助學生在影像情節的氛圍渲染下，喚起深刻的感受與觸動，進而開啟對生命意義的種種想法。之所以挑選這部電影，有兩個原因：第一，電影中男主角的人物設定與諸多T大學生所處心靈困境相仿。劇中男主角身為人人稱羨坐擁高學歷、高收入、高社經地位的「人生勝利組」，但面對不快樂的自己卻愛莫能助，不僅無法和情緒共處，身為心理醫師的他甚至不知如何開口求助，只好以幫助病患為名踏上尋找快樂方法的研究旅途。研究者曾在國文課堂上調查過，大部分的T大學生都曾被周遭人稱為「人生勝利組」，但是舉手表示不快樂的學生卻占了半數，與劇中男主角心境相似；第二，電影中男主角經濟優渥，醫生的頭銜又是令人仰望的高階社會地位，與本課程選篇《史記·呂太后本紀》相似。但是《史記》中的兼具權勢與地位的呂后與孝惠帝並不快樂，可見「人生勝利組」並不等於「人生快樂組」。本課程在課程安排上是將電影定位為文本延伸，課堂導言如下：

快樂有很多層次，例如生理慾望的滿足、被愛與愛人的情感滿足、自我實現價值的成就感等。不論是孔子、伯夷叔齊抑或司馬遷，在理想與現實間掙扎乃至抉擇，目的都是追求「快樂」的實現。當前許多人認為「人生勝利組」等於「人生快樂組」，但是我們剛講完的呂后有權有錢卻非常不快樂，為什麼呢？本課程即由此延伸電影《尋找快樂的15種方法》。

以下為關於本部電影的討論題目，部分在課堂討論，部分則延伸到 ntu cool 平臺討論：

1. 為什麼精神科醫師赫克托工作順遂、有車有房有美女未婚妻，被稱為「人生勝利組」卻仍快樂不起來？你有沒有類似的經驗？
2. 電影從行為、道德、心態三個層面探討快樂，例如：

行為：「喝酒的時候很快樂，但宿醉時很痛苦，這種快樂值得嗎？」

道德：「快樂建立在別人的不幸之上，能真的快樂嗎？」

心態：在破舊狹小的飛機上，乘客呈現害怕墜機與安然當下的兩種心態

依據這三個層面

(1) 你能舉出在行為上似有實非的快樂嗎？

(2) 你能舉出生活中哪些快樂可能是建立在別人的不幸之上嗎？

(3) 你認為三者兼全才能快樂嗎？還是有先後順位？

3. 你贊成「比較，會破壞你的快樂」嗎？為什麼？還有什麼會破壞快樂呢？

4. 「許多人只在未來看見他們的快樂」是什麼意思？人為什麼不能在當下看見快樂呢？

5. 為什麼赫克托最後體會了快樂、悲傷與難過，三色情緒融合後變成了快樂的極光？我們日常生活中許多快樂的感受中其實也包含了艱難與悲傷的時刻，例如愛情。你認為「快樂」到底是什麼？

6. 電影中尋找到的15種快樂方法，你贊成幾個？為什麼？還有其他快樂的方法嗎？

7. 電影開頭醫生在充滿秩序、一切可控的生活中卻感到不快樂，結尾卻在未必井然有序、偶爾有小意外的生活中感到快樂，你覺得原因可能是什麼？

8. 電影中出現的「內在小男孩」代表什麼？為什麼隨著男主角深入釐清內心真正的渴望與擔心，小男孩慢慢成熟長大？

#### (四) 課堂跨域協同教學

由於「大學國文」學生組成多元，為了讓不同質性的學生有機會借鏡多元背景與生命經驗，課程中邀請了理工、人文、心理背景的各領域講者入班協同教學，並與同學進行深度問答。研究者所邀請的講者分兩大類型：

第一種類型是曾在現實與理想間掙扎而苦思如何兼全的T大校友。

邀請校友的原因是校友與學生在大學階段可運用的資源與所處環境相同，也都有害怕別人失望、擔心自己不夠完美的內心憂慮，相似背景的人分享生命經驗較易引發學生的興趣與心理投射。本課程於108學年度邀請了3位校友：

1. 江宏仁／國立臺灣大學應用力學研究所副教授、中央研究院物理研究所合聘副研究員，入班演講題目：「由學術研究走向公民科學」，內容主要是談如何兼顧學術研究與推廣科普教育。江教授自己的興趣是成為專心研究也能帶動全民探索科學的科學家，不過面臨學術體制內升等要求與壓力，在時間資源有限的兩難中，他盡可能地摸索出了兩相兼顧的方法，成立「科學工廠」和「科學maker」，以一股傻勁自製手機顯微鏡送往偏鄉，成為推動全民實驗室的「科學造夢者」。

2. 齊廷洹／東山高中國文教師、齊柏林基金會董事，入班演講題目：「看見齊柏林」。從兒子的視角，談父親齊柏林導演如何在夢想與現實間取得平衡，自己在父親驟逝時面臨接棒的眾所期待而自己卻嚮往教職的矛盾時，以及如何在夢想與延續父親事業間嘗試兼顧。

3. 陳育霖／國立臺灣師範大學師資培育學院及物理學系合聘助理教授，入班演講題目：「理工宅男的生涯狂想曲」。陳教授國中因家境困難開始打工，但卻從未因環境放棄理想。邊任教國中邊讀T大電機系博士班，畢業後毅然從15年的國中教職轉任到師大，邊做研究邊培育師資，並推廣偏鄉教育。陳教授從自己的經驗出發，建議學生別把別人的生活標準當成自己的人生標準，努力過好自己的人生才是重點，因為只要有投入與付出，成果就會在適當時刻呈現，生命中沒有任何努力是白費的。

第二種類型是諮商心理師。邀請諮商心理師的原因如前述，T大學生內心多充滿矛盾，周遭圍繞著「你已經是T大的，還有什麼好抱怨的？」的聲音，成長歷程又為了迎合外界「成績好＝各項都好＝EQ高」的錯誤認知而不敢表露脆弱的一面。然而，許多T大學生常處於情緒高度焦慮狀態，生活排滿了課業社團等各式行程卻深陷空虛疲憊，想要轉到有興趣的科系卻不敢違逆父母的安排，表現優秀卻常處於「同儕強者太多，我不夠好」的自我否定，最終只能屏蔽痛苦不堪的自己，甚至走上絕路。邀請心理諮商師入班跨域教學的目的，在透過心理專業引導學

生學習向內接住自己與向外有效溝通的方法。本課程邀請了兩位心理諮商師：

1. 周慕姿／諮商心理師、心曦心理諮商所所長，著有《情緒勒索：那些在伴侶、親子、職場間，最讓人窒息的相處》（15萬冊暢銷）以及《關係黑洞：面對侵蝕關係的不安全感，我們該如何救贖自己？》等書。周心理師本為新聞傳播工作者，後因興趣轉換跑道往心理諮商領域發展，過程中深受家人反對。她以自身經驗談如何面對家人期許與自我生涯規劃的落差，引入「情緒勒索」的概念說明如何在人際間建立清楚的情緒界限，以免不自覺地背負他人的人生課題，失去自己，活成別人想要的人生。講者提醒人必須學會滿足自己的需求，自我滿足不是自私，要別人滿足自己的需求才是自私。人須注意自己的感受，避免按照別人的標準生活，不以滿足他人需求來界定自我價值。

2. 洪仲清／諮商心理師，著有《你的存在本身就是美好：每天回到你心裡，感受自己的內在力量》、《我想傾聽你：懂得傾聽，學會不過度涉入，讓我們用更自在的陪伴豐富彼此》、《找一條回家的路：從跟家庭和解出發，再學會修復自己與關係》以及《跟自己和好：為情緒解套，了解生存原來可以有很多種方式》等十餘本書。談及如何陪伴自己並與他人建立良好溝通時，說明除了調整自己的內在狀態之外，理解對方也是建立良好人際關係的要素之一。同情和同理並不一樣，前者以自己為主、後者則是以對方為主，同理重在要知道對方想表達什麼，透過理解容易讓彼此的心理距離更加靠近。文字可以動員對方的情感系統，第一句話是肯定的，對方會比較願意進入溝通而非防衛狀態。溝通時使用「你」比較近於指責，使用「我」較像是個人經驗陳述，使對方不會感受到壓力且願意傾聽並表達真實的想法。

## 二、從課堂延伸到課後的教學策略與內容

### （一）貫串課堂與課後的數位學習平臺

問題導向學習（PBL）的目的是透過提出問題，協助學生在理解問題時將學得的知識概念加以組織，並應用到焦點問題上。由於課堂所能

運用時間有限，若能將討論從課堂延伸到數位教學平臺，學習平臺就能在公告訊息、作業繳交以及提供課程資源的基本功能外，成為課後討論與想法交流的媒介，達成「培養問題意識、批判思考、邏輯論述的能力」的教學目標。有鑑於此，本課程在ntu cool教學平臺同步設置討論區，運用學期發言制的規定，帶動學生課後延伸討論的風氣。研究者將課堂討論與學期發言制納入評量，一方面訓練學生論述表達能力，一方面引導同學經由多元對話拓展思考維度，不僅有助於活絡課堂氛圍，也能提升學生的參與感。具體做法是在一個或多個思想主題結束後，搭配2~3個延伸提問，要求學生嘗試建構個人觀點，並練習運用文字將思維脈落清楚地論述出來。運用時機之所以選擇在單元結束後，原因是「解釋歷程」的思考層次必須建立在基礎概念上。為了促成學生自主性的深入思考，並將視野擴及不同的思維視角，因此結合平臺作為貫串課堂與課後的思考互動。當然，教師的回應是引發大家在平臺上討論的動力之一，為了讓學生知道老師重視他的想法，以增強下次在網路平臺表達個人觀點的意願，研究者會在平臺上逐一回應學生，並在課堂公開表揚學生在平臺上提出的深度觀點。在這過程中，學生也可以在引導提問外於平臺提出個人發想的問題，不過需要針對這個問題為何重要、解決這個問題需處理哪些概念等加以說明，教師亦會衡量題目的思辨性將課後思考再帶回課堂上討論。討論過程中，同學之間必須互相檢視彼此想法的理據，結束後在課堂上提出個人見解，或於課後整理思緒再次於平臺上表述，這些都將列入課堂成績。這樣的教學方式，意在引導學生思考提問與回應的多種可能，並在課堂與課後平臺間建構出相續激盪的思考迴圈，深入檢視提問的有效性，從而在對話互動中激發多重思考。

## （二）敘事自由書寫

後現代心理治療理論的敘事治療（narrative therapy），是對自己曾發生的生命故事重新賦予新的敘說意義，進而察覺自己對未來擁有自主選擇權，開創更好更充實的人生。本課程的第三次作業設計原理即是運用敘事治療，目的是為了引導學生沉澱下來，釐清當下的想法、感受與

自我認知，以整理自我感受與思維，進而在覺察自我中學會接納、認識、重整自己。此作業可以選擇寫當下的自己，也可以選擇回溯生命歷程中的重要事件，重新賦予定義，幫助當時未能清楚表達感受的自己訴說出來，讓原本卡住的情緒流動。唯有如此，才有可能重新認識所有事件與經驗對自我成長的意義，學會把自己愛回來。由於研究者曾參加過周志建老師的敘事私塾，其中一項由周老師帶領的自由書寫課程中，運用敘事治療的問句技巧來設計題目，幫助研究者深入內在釐清感受與思緒，自覺收穫極大，故此作業設計便是援用自身實踐過多次的「自由書寫」。給出作業之前，研究者會先以自身為例分享自我覺察過程，同時解釋敘事治療的原理以及作業內容引導語背後的设计涵義，接著說明文字書寫為何會延伸出「重複創傷歷程」或「自我療癒歷程」兩種相反效果，最後交代書寫時面對自我「不批判、不建議、不否定」的基本原則。該項作業必須上傳至ntu cool平臺，不過因為內容涉及個人隱私，研究者保證作業內容絕不會對外公開，讓學生放心。由於T大學生多為目標取向，研究者會先提醒學生向外追逐成績、社團與檢定時，試著撥出一段獨處的時間安靜陪伴自己，務必先靜坐一分鐘讓心安靜下來再開始書寫，好好地向內傾聽內在的聲音，當作學期結束前送給自己的禮物。這些前置說明之所以必要，是因為許多學生面對課程作業容易抱著敷衍應付的心態，甚至視之為換取分數的無奈任務。然而此次作業與生命自我對話相關，必須全心地投入才能發揮釐清思緒、面對自我與深度探索的作用。依據研究者的長年執教經驗，若教師能主動清楚說明課程理念與作業效果，學生多能在貼近教學思考的過程中，理解作業對自己的意義與效用，從而轉換心態，依照教師建議專注其中。這項作業已施行多個學期，反應超乎預期，許多學生寫得欲罷不能之外，亦有很多學生表示很少有機會靜下來好好陪伴自己。和自己對話之後，才發現自己在快速的步調中忽略了很多內心的聲音，不僅重新認識自己，也對未來更篤定。

## 肆、課程教材與評量：生命教育與文化經典的結合

本課程以文化經典與生命經驗的呼應為軸線，預期透過文本內容對應生命教育的延伸思考，達到引導學生在生活中成就自我價值的行動目標。研究者授課時主要採取提問引導教學的策略，因考量每節課至少會提出多個討論問題，且另外還規劃了課堂跨域協同教學等教學活動，為保留充裕時間激盪思維，故在每學期只選讀《史記》四篇，期望討論時能就生命價值與心理樣貌深入探索，並有充分的時間分享交流。研究者於第一堂課中會先清楚說明課程設計理念、課程架構、選篇概念與課程進行方式。之所以由此開啟課程，原因在課堂是由師生雙方互動建構而成，學習動力也是如此。若教師只有單方面抱著滿腔熱情思考設計課程，學生卻一無所悉，極容易抱著拿學分的心態回應課程要求，學習效果勢必減半。過往曾有外系的「大學國文」修課學生私下找研究者聊本科學習困境時，抱怨在大學階段修了很多課程，一直耗時在做不知為何而做的作業，既不明白作業預設成效，也不了解課程安排背後的教學理念。研究者認為這些抱怨其實反映出學生對於課程參與的渴望，已不單單只是在教師主導下被動式地回應，而是希望「了解自己為何坐在這閱讀這些文本」、「了解自己為何要在課堂討論這些問題」以及「了解自己積極參與課堂會對自己有何幫助」等。因此，研究者通常會在第一堂課仔細說明教材選擇的考量，介紹課堂各個環節時，也會敘明背後的教學原理，同時開放同學提問。這種由互動對話建構起的課堂，除了可有效增強學習動力，更重要的是讓學生感受到教師不是抱著上下關係單向的給予與要求，而會真誠聆聽學生想法與回應，這份尊重其實就是生命教育的基本精神。本課程的教材選篇與擇取概念如表3所示：

表3

**教材選篇與生命教育概念**

	史記選篇	生命教育概念	思考主題	教學目標
課 程 單 元	〈伯夷列傳〉	良心的教育	順應主流價值VS活出真正的自己——當正義法則破產時，人該如何面對？	思考生命意義的價值與追尋之道
	〈李將軍列傳〉	意志自由的教育	是天意還是人為？如何看待生命的得與失？——從李將軍的軍途頓挫談生命中的價值順位	了解自我認知的形成與建立方法
	〈呂后本紀〉	自尊的教育	「周哈里窗」的四個自我——從生命經歷與性格的形成探索生命的深層面	探索面對生命挫折時的情緒出口
	〈趙世家〉	人我關係的教育	從歷史詮釋的方式，省思人如何觀看自我生命歷史以及生命的獨立性	學習自我覺察與活出真實的自己

評量方式搭配上上述教學策略如表4所示：

表4

**評量方式**

項目	說明	百分比	對應教學目標
第一次作業	問題的提出與發想練習	10%	訓練學生分析與思辨的基本能力，培養轉化知識或經驗的論述和表達能力。
題目票選	票選具思辨性的題目	5%	
第二次作業	搭配本校「探索與書寫」活動，獲推薦者頒發榮譽獎狀乙紙，作品將集結為作品集，供其他學生觀摩學習。	15%	藉由實作與討論，充實文類知識，使學生逐步掌握寫作要點。
第三次作業	自我探索：敘事自由書寫	5%	透過文本與生命的對話，覺察自身狀態，省思生命各種可能的出口
課堂討論與教學平臺發言	至少2次，課堂公開發言或ntu cool討論區皆可。討論區發言須註明提出的題目或所回應的題目。	10%	藉由實作與討論，充實文類知識，使學生逐步掌握寫作要點。
出席率與課堂參與度		10%	
期中考	以文本為核心的思辨題	20%	
期末考	以文本為核心的思辨題	25%	

## 伍、教學成果回饋

研究者認為不論是什麼課程：「只有生命才能抵達生命」，並抱持「一期一會」的想法，認為用心設計課程與真誠傾聽每位學生的想法，就是對生命最基本的尊重。經過數學期的教學活動，累積了很多教學成果。讓我感到訝異又感動的是，T大學生的期中、期末意見調查填答率

向來極低，但是在本次課堂進行與結束後我收到了很多真誠的回應，甚至在暑假期間也還是有一些同學寫來長信，和我分享他們在課程結束後的生命成長。打開「意見調查」時印入眼簾的是每位學生給出的長篇反饋，最讓我高興的莫過於學生在這過程中藉由與文本對話而回看自身，生命在自我陪伴中長出了新的力量。受限篇幅，以下僅列出部分意見調查：

雖是本週心理諮商師演講的心得，打在期中教學意見好似不妥，但實在太想傳達心裡的感想了，就麻煩老師撥冗看看了。真的真的非常感謝老師很用心的在本學期的國文課安排三位講者各就不同的專業領域分享不同主題的演講，對於本週周老師關於情緒勒索主題的演講特別有感觸，如同老師於上週提到阿德勒曾說的「所有煩惱都是人際關係的煩惱」，我常常陷於在意別人對自己的眼光和靠著和別人的互動確認自己價值的惡性狀態中，覺得自己很小很小，小到會有不間斷的自我懷疑，透過今天周心理諮商師的演講和個案分享，好像更清楚看見自己的樣子，可以更勇敢地看我的煩惱，知道這並不是改不了，可以如何和它們慢慢相處和化解，最後的問答時間，聽著周老師面對我的問題沒有否定我，而是向我分析自己為什麼有這種想法，又可以如何應對，真的非常感動（淚水在眼眶打轉），受益良多。

當初是聽朋友的推薦，選了老師的國文課。其實從前是很討厭國文課的，總覺得逼迫工學院的理組學生學國文是很智障的一件事，但這個學期下來真的在課堂上收穫很多，也學會了和自己對話。才知道原來國文課可以很不一樣，以前也因為文筆很爛所以討厭寫作文，但老師願意去看我們的想法來讀我們的文字真的很讓人開心，真的很喜歡這堂課，可惜下學期沒辦法再修。不過其實要上臺發言真的會讓我有點壓力，如果未來可以改成加分的形式會更好，但總而言之還是很喜歡老師的課也很欣賞老師的理念和用心。要是老師還有之後有國文課我會繼續修的。

我認為老師的課程非常引人入勝，主題和內容都十分有趣且深入，也幫助我們探討許多議題和自我認識。我真的在自我了解和探討理想與現實上更加進步和有更深入的思考！而且這門課又重新讓我敢在課堂上發言了。除了都能得到老師的理解和支持外，這堂課的氣氛和討論環境也十分舒適，如同老師學期初所說，是個能讓人安心發言的地方。謝謝老師準備的教材、討論議題，和書寫練習，能看出老師在準備課程上花了很多心力，辛苦您了！也謝謝老師所給予我們不論是發言，或是作業的一切回饋，常常被暖到或覺得感動，我覺得在大學能有這樣的機會很難得，遇到老師真是太幸運了。

我覺得老師上課十分幽默有趣，且很符合我習慣的上課模式，生動的講解故事，是我非常喜愛的國文課！真的真的非常慶幸選課時聽從同學的大力推薦選了老師的國文課，這是我上過最不一樣的國文課，或者不如說它更像一門藉由剖析歷史人物心理再思考自身的探索和歷史課。很喜歡老師一個學期不教過多文本，求質不求量的教學方式，好好的帶我們深度讀懂司馬遷寫的史記，若非經過老師一學期一步步帶我們了解和討論司馬遷藏於字句中的隱含和欲傳達的心意，我至今應該還是不懂為何直至今日大家仍然以不同的眼光和殊榮評價這位史學家。也謝謝老師帶我們思考很多人生問題，分享很多朋友和學長姐的故事，讓我常常在聽故事的時候總能看到點自己的影子，然後從中觀摩別人面對同樣情況的應對方式，我覺得這堂課於我如此珍貴，不僅是我在課堂中讀懂了史記的篇章，也因為我在裡頭學到了很多做人和面對人生、自我的智慧。以前特別討厭心靈雞湯，總覺得不就是說幾句好聽的話，真正可以實踐的倒沒有多少人，但老師在不同事情上都以自我實踐的方式讓我看到了最佳的典範，知道老師在說出很多話前是有親身實踐過的，謝謝老師給大家做了很好的榜樣。最後仍然要感謝老師每次都非常認真聽我們發表意見，也從不否定我們的想法，鼓勵我們參與討論和發言，我想正是老師如此尊重大家和溫柔的回應同學們才會越來越積極和投入討論吧。非常喜歡老師的國文課，學到很多很多，一言難盡，希望老師可以繼續持續這門課，讓更多迷惘的學生可以找到些人生的

方向。

我覺得在求學的過程中，只有很少數的課程內容能夠陪伴學生很久、對學生產生很深遠的影響，而這門國文課就是。我們從每堂課的問題討論中，養成不斷深入思考問題、定義問題、與不同觀點的人形成對話的習慣，讓我們拋棄了很多自己覺得理所當然的慣性。我們會將這樣的思考習慣帶出國文課的課堂，應用在未來自己閱讀其他文本以及不同領域的學習之中。更重要的是，這門課的主題設定讓我們正視每個人生命中的理想與現實。正因為它是個龐大、複雜、費解而使人難以碰觸甚至避之不談，但又埋藏在生命深處、重要到無可迴避的議題，很適合用整學期的長度，以經典文學為本，從別人的故事來切入這個議題。在史記中看見不同古人的生命型態，以及他們對於理想與現實的回應，使我們獲得很多值得一輩子不斷反芻的思考養分。我這學期每週最期待也最有收穫的就是國文課，而且在這門課的學習經歷就像一場夢。從一開始提問票選第一名，到後來把自己提的問題寫到得獎，都是選這門課的時候不敢奢求的理想，很感謝老師及助教的肯定！此外，也要感謝老師總是用友善而溫暖的評語回應學生的作業和發言，讓我們更勇敢、更自在的表達想法及開展思辯。修過潔之老師國文課的同學應該都有意猶未盡的感覺，很珍惜在這半年國文課的收穫，也很希望未來有機會修到老師下半學年的課程！（我寫了一千多字，但系統只允許我上傳六百字）

學期初介紹課程時即感受到老師設計課程的極致用心，我最喜歡且欣賞老師很注重學生思考和想法發表，且真的透過引導學生討論來落實對主動思考的堅持與理念，碰巧這學期我意識到主動思考、發問、公開發表意見的重要，且決心要練習，因此國文課成了我能放心嘗試與練習的機會，一次次產出想法、整理思緒、有條理地發表，我覺得自己有些許進步，因為有老師的引導而更知道怎麼思考，上臺分享意見也越來越自在，此用心設計著實讓我很感動。

藉由老師的引導，讓我對於史記裡的人物有著全新的認知，甚至讓我更貼近歷史，以他們的角度去思考當時的狀況，真的很喜歡這門課啊!!!但是如果可以不要開在早八會更好XD也謝謝老師課程上的用心，無論是在批改作業和考卷，又或者是課程上引發我們思考的點……總而言之，上這門課收穫很多～這是我人生第一次那麼愛國文課，我這輩子從沒想到我大一最愛的會是國文課。老師的課程雖上著史記，但是卻不會強求學生被註釋或要求學生一字一句的理解每一段，不會要學生背古文常識。而是透過史記討論更加深切的問題，透過過去來更加理解自己、這個社會。透過這門課，我認識到了許多新朋友，除了這個之外，我更了解自己了。我很感謝老師給的作業，讓我靜下心來審視自己的內心，讓我發現原來自己是個內心還滿穩定的人。我很慶幸自己在加選選上了潔之老師的國文，在大一這個時期，內心充滿期待，又害怕巨大的改變，這門課讓我去適應，讓我去調適，讓我用正確的角度去面對未來的人生。最後，再一次謝謝老師。

老師每次上課都會補充很多文本外的故事或知識，真的非常吸引我。雖然說這門課上的是史記，但更著重在人生議題—理想與現實的探討，是之前沒有體驗過的學習方式，而我覺得將文本結合生活去思考每個人都會遇到的問題，比起純閱讀文本有趣多了！而且老師每次都會很可愛的默默講出一些小故事，讓我覺得這堂課探討的問題更真實的存在，所以我想說，謝謝老師開了這門課，真的謝謝！還有課堂上每次都會需要討論，雖然早上頭腦還沒清醒，但是有時候還是會蹦出一些想法，在跟組員討論的時候真的會打開眼界，因為每個人想的方面不同，每次都可以補足自己沒思考到的地方！尤其老師對於每個答案都很尊重，真的營造出一個自由開放的說話環境，讓我每次都可以放心說出自己的想法。

## 陸、結論與建議

研究者擔任「大學國文」教師十餘年，許多學生在課後時常找我聊人際、情感與未來等生活困境，其中不乏已經修課完畢的同學，甚至已經畢業的學生也會來信分享近況。研究者於108年度在T大中文系國文教學研討會中分享課程教學心得時，許多與會教授紛紛表示大學國文學生畢竟非中文系專業，因此相較文學訓練，學生更期望授課內容與作業評量能與生活結合。這意味著大學國文課的意義對學生來說，非惟文學鑑賞與寫作的訓練功能，還包含深度的內在探索作用，以致大學國文教授往往成為系所導師、心輔室之外最為貼近學生的窗口。回歸文學素養教育發展歷程，學生在十二年國民教育學習歷程中已具備基本文學知識，所以大學國文的教學本質應是在批判式閱讀的教學導向下，開啟文本與生活的深層對話，進而發展出自主批判、反思、自省的能力，在生活中思考生命走向的多種可能。考量上述因素，研究者認為要達到上述教學期待較適宜的做法，是在「大學國文」課程中融入生命教育，以教學策略架構出學生個人生命與文本內蘊對話的橋樑，並以學習者本身為教學主體，逐步引領他們深思「如何提問題？」、「如何看問題？」、「如何取得人我互動的平衡，學會傾聽與表達意見？」、「如何檢視自己與他人發言的邏輯合理性？」、「如何將所學回歸並運用於自身生命中？」因應這些教學目標，研究者研擬出結合文本生命議題的PBL提問、課堂跨域協同教學、貫串課堂與課後的數位學習平臺、問題意識的培養與對話論述、生命議題影片討論與思辨、以及敘事自由書寫等教學設計。審視歷年教學意見調查內容，學生對於這些教學法多有所感並提出正向反饋，可見教學策略確實能達到最初預設目標。本研究提出之建議與省思如下：

在生命教育方面，大學生正處於人生的開創期，許多學生長期浸潤於外在目標導向的社會價值觀，擅長符應眾人期待而努力提升外在能力，但是卻不知如何處理內在情緒與積累壓力。大學國文本與情感教育、生命議題息息相關，教師可在文本與生命議題相互關聯處中引導思考，以發揮引導學生探索反思生命的作用。本課程規劃的自我探索書寫與多場跨域協同教學，目的即在引導學生練習覺察情緒、探索自我、

陪伴自己以及照顧內在。許多學生紛紛表示在靜下來敘事書寫的過程中「學會了和自己對話」、「釐清並傾聽自我」。這些在在反映國文與生命教育的結合，對於學生生命確有實效。然而，不具心理諮商專業的中文系教授至多僅止於結合文本指出生命出路的多種可能，雖可援請不同背景的講師入班和學生談生涯、生命思考與自我抉擇，不過大學國文必修課時間畢竟有限，且學生有些深度心理困擾必須藉由更專業的心理諮商循序解決。雖然近年來心理諮商日益普及化，大眾接受度漸高，但研究者發現許多學生並不清楚校內心輔中心有提供個案諮商。由於大學生屬於成年人，即使出現情緒困擾，除非學生自主預約諮商，否則教師也無法以轉介方式與心輔中心合作。有鑑於此，未來若要與心輔中心跨域合作，可行的做法有二：第一，課堂上觸及生命自我照見議題時，介紹校內心輔中心主辦的演講、團體治療與自我探索等課程，並鼓勵學生在陷入情緒黑洞前，能積極預約諮商釐清自我，以照應個體生命的獨特性，期能更有效引導學生審視自我，次第發展出覺察、反思、確立、應用等生命實踐能力；第二，目前本系為提升導師輔導知能，曾邀請T大醫院身心科醫師等專題演講，未來可建議系上除了舉辦面向教師的增能研習，亦可配合每學期固定舉辦的面向學生的大學國文演講邀請校內心理諮商師，期能更有效引導學生審視自我，次第發展出覺察、反思、確立與應用等生命實踐能力。

在批判性閱讀方面，研究者有兩點發現：第一，相較純粹概念思辨的提問，以結合文本生命議題的PBL推進課堂，帶領學生結合自身經驗深入反思，課堂氣氛明顯較為熱絡。之所以能大幅提升討論動力，綜整期末意見可知關鍵在於「探索古人內心的同時並發掘自我」、「雖然上的是古人，卻思考並連結到現在的生活」。這就表示文化經典既然承載的是跨越古今的生命智慧，與其將文本推出去作為與己無涉的對象去深究，不如透過古今生命共同面對的茫然、摸索、思辨、抉擇等去設計問題，更能有效增強不斷自主深入探索的學習動力，並轉化為生命內部的力量；第二，穿插學生自主設計提問的教學活動，更能有效訓練學生培養問題意識。T大學生的學習能力佳，但大多僅止於吸收資訊卻很少主動去挖掘問題，因此很多學生私下常焦慮地表示，雖常聽到「問題意識」的重要性，但是當自己撰寫論文時只能仰賴師長指導，根本不知道

如何提出有意義的好問題。造成此學習困境的原因之一，來自於課堂習慣吸收知識而不主動思考。因此我認為以提問推進課堂固然是培養思考的有效做法，但是為了避免學生陷入回應教師提問的被動性，引導學生針對議題練習自主提問的教學活動是必要的。在教學活動過程中，研究者觀察到T大學生做「問題發想」的練習時往往思考許久，不過由於是自己想出的問題，除了進入討論階段時更加投入，相較直接給題目所寫出的議論文，經過「自主提問—討論—修正問題—全班綜合檢討—論述寫作」的歷程所發展出來的議論文，不僅在架構上更具組織性，內容也更為充實條理。國立臺灣師範大學近年來提倡的「深度討論教學法」，即藉由深度討論教學法（Quality Talk）及生成式AI技術，從教師端的「思辨引導」到學生端的「自主問答」逐步建構思辨學習軌跡，再加上引導學生與AI對話合作完成學習任務，不僅在推動國文教學改革上卓有成效，亦能更有效率地引導學生進行問題的發想，相當值得借鏡，未來或可參酌納入教學。

在論述與表達方面，相較「教師提問—同學回答」的單向模式，「自主討論」後再「主動發言」的環節是提升思辨與論述能力的關鍵。研究者認為多與不同科系的同學討論能打破思維慣性並拓展思考廣度，因此在每堂課拋出3~4個問題後，不採取固定組別的形式，而是要求每個問題均須找不同科系的人討論，接著再邀請學生們舉手表達觀點。不過研究者發現T大學生總會先慣性臆測老師喜歡的答案，擔心自己的觀點「不夠正確」會被公開否定，因而不敢表達真實想法，甚至排拒發言。因此，教師在討論前需要不斷提醒同學提問是開放性的，沒有制式標準答案，回應只要能持論有據與邏輯分明即可。此外，也要一再保證每個人都可以有自己的觀點，課堂是交換意見、互相尊重的「安全、自在、開放」的環境，老師在意的是同學表達的清晰度與聆聽的專注度，絕對不會隨意否定或批判同學。據研究者的觀察，剛開始學生發言時仍有顧慮，但只要能用心傾聽他們的想法，多能感受到教師尊重言論的平和態度，開始放心表達意見。考量有的同學思考較慢，故允許他們可以將想法寫在ntu cool平臺討論區，研究者也會在平臺上逐一回應，並在下次課堂唸出具有深度的觀點。這樣的做法有正向鼓勵的作用，除了讓學生有被重視的感受，同時也能帶動平臺討論的活絡性。有趣的是，

「課堂討論」是學生最喜歡也最期待的課堂環節，期末調查中亦有大量的正向反饋集中於此。許多學生說「在跟組員討論的時候真的會打開眼界」、「讓我聽到對一件事的不同觀點」、「聽到很多厲害的想法」、「很敬佩老師傾聽時不帶批判的尊重態度」、「老師每每丟出問題誘導我們思考，並替我們整理想法，讓我們學習獨立思考，同時傾聽他人的想法」、「老師在聽同學分享想法時永遠不會給予否定的回饋，老師這樣溫柔的特質讓我可以更放心和同學或全班發表自己的意見」。可見學生害怕當眾表達看法，擔心的是被當場批判，教師只要能先肯定同學的思考，透過進一步提問引導學生檢視邏輯，在總結時建議大家可再深思的方向，即能兼顧鼓勵發言與引導思考的教學目的。事實上，引導討論與發言的過程其實也是生命教育的過程。研究者認為生命教育要能發揮效用，關鍵不是「教導」，而是「實踐」。教學本是生命面對生命的過程，從自身做起，生命才有敞開、信任、交流的可能，這正是談生命教育的基本前提。

## 誌謝

本論文為108教育部教學實踐計畫「生命教育融入大學國文之教學策略研究」（cla-PHA10800-1）研究成果，修改過程蒙期刊審查教授予以寶貴意見，於此謹申謝忱。

## 參考文獻

- Freedman, J., & Combs, G. (2000)。敘事治療——解構並重寫生命的故事（易之新譯）。張老師文化。（原著出版年：1996）
- Winslade, J., & Monk, G. (2007)。敘事治療在學校中的應用（陳信昭、曾正奇、陳聰興譯）。心理。（原著出版年：2006）
- 尤煌傑（2007）。以問題為基礎的學習（PBL）教學法在哲學概論課程的應用。**哲學與文化**，34(9)，5-24。
- 尤煌傑（2008）。PBL與哲學：「以問題為基礎的學習」（PBL）教學法在「西方美學理論及其批判」課程的應用。**哲學與文化**，35(5)，

109-121。

- 余麗娟（2013）。**生命教育融入高職國文教學研究**。國立高雄師範大學國文學系。
- 洪瑞黛、陳家倫（2017）。大學人文精神通識課程中運用PBL創意教學之實施成效。**弘光人文社會學報**，(21)，105-132。
- 洪錦淳（2015）。生命教育融入國語文教學研究——以一所大專院校二專一年級國文課程為例。**生命教育研究**，7(2)，93-124。
- 孫效智（2009）。臺灣生命教育的挑戰與願景。**課程與教學**，12(3)，1-26
- 郝平（2019）。PBL模式在歷史教學中對研究生問題意識的培養。**研究生教育研究**，(49)，1-5。
- 張德銳、林縵君（2016）。PBL在教學實習上的應用成效與困境研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，9(2)，1-26。
- 陳志銘（2012）。**問題導向學習**。國家教育研究院樂詞網。<https://terms.naer.edu.tw/detail/8671dd5c3942b0c3ab73b40b33be9d5c/?startswith=z&h&seq=2>
- 陳麗珊（2010）。生命教育融入史傳文學教學示例——以大仁科大國文教學為例。**國際通識學刊**，7(2)，87-99。
- 黃素菲（2018）。**敘事治療的精神和實踐**。心靈工坊。
- 黃錦敦（2014）。**生命，才是最值得去的地方：敘事治療與旅行的相遇**。張老師文化。
- 黃錦敦（2018）。**最想說的話，被自己聽見：敘事實踐的十五堂課**。張老師文化。
- 黃瓊慧（2016）。生命教育融入國文課程之教學策略——以遠東科大國文課程為例。**遠東通識學報**，10(1)，89-110。
- 葉淑娟（2017）。**國中教師實施生命教育融入國文科之行動研究**。國立臺中教育大學。
- 蔡惠如（2014）。**生命教育融入國中國文教學研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學。
- 蕭宜綾（2003）。**問題導向學習取向之諮商倫理網路教學研究**。國立彰化師範大學。

蕭梨梨（2002）。國民中學教師應用問題導向學習教學之研究。國立臺灣師範大學。

閻自安（2015）。問題導向式行動學習的整合應用：以高等教育為例。課程研究，10(1)，51-69。

羅永吉（2018）。PBL在大學國文課程中的應用與反思。南亞學報，(38)，98-125。

# **Integration of Life Education, Critical Thinking, and Discourse Writing: Taking “College Chinese” as the Practice Field**

Chieh-Chih Hou\*

## **Abstract**

While the teaching ideal of “humanistic reading and discourse expression complementing each other” is reflected in the classroom, this presents a dual-track situation of life perception and rational discourse. In facing this teaching dilemma, the author continuously contemplates how to combine the inner reflective dialectical process that resonates with texts and life with the critical reading that emphasizes analysis and integration of different textual issues, arguments, and discourse methods, thereby transforming into critical thinking that develops organized and logically rigorous discourse writing. Considering the humanistic connection between life reflection and cultural classics, as well as the increasing incidence of self-harm among students in recent years, designing a teaching method that integrates life education with critical thinking and discourse writing learning objectives is argued to be crucial for achieving the curriculum goals of harmonizing humanistic cultivation and critical discourse in the “College Chinese” course. Accordingly, corresponding cultural classic materials based on four major concepts of life education are selected: self-esteem, conscience, free will, and human relationships. The course design is divided into two main parts: in-class activities and after-class strategies. In-class activities include PBL questioning related to life issues in texts, thereby cultivating problem awareness and dialogue discourse, interdisciplinary collaborative teaching, and discussions and reflections on life issue videos; after-class strategies involve a digital learning platform that connects

classroom and after-class activities, as well as narrative free writing. The aim is to bridge texts and life through life education, ultimately guiding students to become aware of their own states during the reflective process of dialogue between texts and life and to contemplate various possible exits of life while also bringing analytical thinking into the processes of observation, interpretation, and evaluation, consequently transforming critical thinking into discourse expression abilities.

**Keywords:** College Chinese, life education, critical thinking, discourse writing, problem-based learning



---

DOI : 10.6870/JTPRHE.202606\_10(1).0001

Received: September 4, 2024; Modified: January 6, 2025; Accepted: January 20, 2025

\* Chieh-Chih Hou, Professor, Department of Chinese Literature, National Taiwan University,  
E-mail: chiehchihhou@ntu.edu.tw