

《真理與方法》經典閱讀課程 之教學經驗回顧

臺北醫學大學醫學院醫學系醫學教育暨人文學科助理教授
唐功培

摘要

本文針對筆者在臺北醫學大學進行《真理與方法》的經典閱讀課程的教學行動進行說明和闡述，剖析自身對佳達默爾真理與方法的理解，以及說明如何嘗試將所學內容轉化成北醫通識經典課程教學所面臨的問題及解決方案。最後說明臺北醫學大學經典閱讀課程的反思日誌特色對筆者教學的意義。

關鍵字：經典閱讀、真理與方法、反思寫作

壹、行動前—教育專業需要唸《真理與方法》的理由

在跨領域研究 (Interdisciplinary Research) 的加持下，可以讓我因學術上研究或教學撈過界的行為，受到小一點的輿論壓力。針對跨領域學習這個議題，朱經武校長表達他的看法，由於人們在當代生活環境所面對的問題複雜到無法依靠單一學科知識來解決，多領域 (multidisciplinary) 教育學習有發展的必要性，但他以「梧鼠五技而窮」這句成語來說明跨領域者缺乏核心專長 (core expertise) 的現象 (楊玲，2013)。

朱校長的這番言論，還是提醒了我，需要為自己正在教授佳達默爾之「真理與方法－哲學詮釋學的基本特徵」這門經典閱讀課程，這件事情的合理性做一些說明。

• 教育學與詮釋學的關係

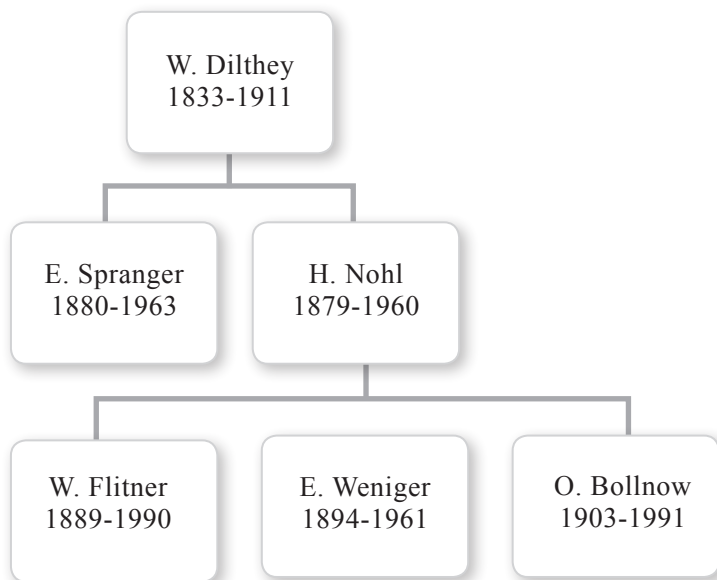
以下簡短說明，本人的專業養成教育與佳達默爾的《真理與方法》之間的關聯。

為何一個在德國唸學校教育的人需要去了解哲學家談的詮釋學基本特徵？要回答這個問題，需要回溯到精神科學教育學 (Geisteswissenschaftliche Pädagogik)¹ 這個學派的發展脈絡。

這個在上個世紀 20 年代所發展出來的教育學派，在德國 20 世紀上半葉的教育界扮演了舉足輕重的角色 (Burkard & Weiß, 2008)。一個原因是此學派的學者在當時德國政界的活躍程度。例

1 此學派所公認的開山祖師為狄爾泰 Wilhelm Dilthey。他的歷史詮釋學思想 (historisches-hermeneutisches Denken) 替此學派的方法論奠定下了基礎。

如，他們在威瑪共和改革教育 (Reformpädagogik) 發展時期，積極參與師資培育之高等教育機構 (Pädagogischen Akademien) 的建置。即便是德國在 20 世紀前半葉歷經多次的政權更迭，當權者仍向其學派學者徵詢教育政策上的建議。這些學者的思想與主張如 Erich Weniger 之改革教育思想對德國現代學校體制 (Schwenk, 1977) 和課綱的制定留下了長遠的影響 (Weniger, 1951)。



精神科學教育學 (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) 之代表學者

此教育學派將狄爾泰的詮釋學視為教育學的方法論。根據狄爾泰的主張，人文學科的研究方法應有別於自然科學的研究方法²。不同於分析解釋的方式，人文學者應採用描述的方式來探究精神科學領域的研究對象 (Dilthey, 1894)。因此，詮釋學在德國教育學研究裡佔了一席之地。在 20 世紀初期的改革教育學者多採用精神科學教育學的取徑，發表自己的學說與主張。本人所研究的華德福教育亦屬於德國改革教育的範疇，而華德福教育創辦人史代納 (R. Steiner, 1861-1925) 也是在精神科學教育學的觀點下發展自己的教育理論 (Steiner, 1921)。

此學派認為教育理論需因地制宜，理論的發展須顧及當時社會條件與文化脈絡。而在二次世界大戰後，發現上述幾位代表學者，如 Herrmann Nohl, Otto Friedrich Bollnow 或 Eduard Spranger 的學說主張不是向國家社會主義靠攏，就是帶有軍國主義色彩 (Beutler, 1995)。其他教育學者藉此批評以詮釋學發展教育理論時的陰暗晦澀之處，並強調教育學的學術性除了詮釋學方法外，尚需輔以實徵資料的分析與佐證 (Roth, 1962)。

佳達默爾在 1960 年發表的《真理與方法》，提供了精神科學教育學一個解套的方向。他在「方法論問題」和「狄爾泰陷入歷史主義困境」的章節中說明狄爾泰藉由詮釋學來替精神科學方法

2 著重實徵研究的德國教育學派發展可追溯至實徵教育學 (die empirische Pädagogik) 的產生與發展，相關學者與思想如 W. A. Lay (1862-1926) 和 Ernst Meumann (1862-1915) 所發展的實驗教育學 (die experimentelle Pädagogik) ; A. Fischer (1880-1937) 的描述性教育學 (deskriptive Pädagogik) ; P. Petersen (1884-1952) 的教育事實研究 (Pädagogische Tatsacheforschung) ; W. Brezinka (生於 1928) 的實徵教育科學 (Empirische Erziehungswissenschaft)。(Burkard & Weiß, 2008, p. 173)

與自然科學方法劃上界限，以及此舉本身的問題。並且藉由藝術、歷史和語言經驗的說明，佳達默爾不把詮釋學做為一種獲得真理的方法，而是在探討「理解」的發生。在「海德格爾對理解前結構的揭示」與「做為理解條件的前見」的章節中，迦達默爾特別將前見 Vor-urteil 一詞做了說明與釐清。他指出，啟蒙運動將 Vor-urteil 的意義窄化成：沒有根據的判斷，也就是未經過科學證實的偏見。啟蒙運動尤其是批判《聖經》這部經典。認為《聖經》代表基於某人威望而來的成見。鼓吹把《聖經》當做一本歷史文獻，要求正確地、不帶成見地，理解這部流傳下來的文本。但是啟蒙運動在訴求不相信任何權威的同時，理性的化身（科學實證結果）本身成了至高無上的權威。

對此，佳達默爾借用海德格爾關於理解的「前結構」概念³說明了詮釋學與理解的關係：理解發生時，個人的前把握 (Vorgriff)、前（成）見 (Vor-urteil) 都會參與作用，其效果反映在人的機敏感 (Taktgefühl) 上，也就是人們察覺事情的敏銳度和自己的前置經驗有關。這代表源自個人的歷史成見，在認知過程中不可能完全消除，我們的成見幫助我們掌握眼前事物的意義。另一方面，因為理解發生在使用方法之前，所以探討詮釋學不能只根據它是否具有科學研究方法工具性意義來決定它的價值，經由佳達默爾在《真理與方法》書中的闡述，展現出詮釋學比起研究方法、工具更為基本重要的地位：理解存在於人的生活之中。佳達默爾提醒我們，就算是研究者採用的方法工具再客觀，在掌握研究內容的意義時，還是無法跳脫自己所在的視域 (Horizont)。

3 海德格將前有 (Vorhabe)、前見 (Vorsicht) 和前把握 (Vorgriff) 這些現象歸類為理解的前結構。

但是在相同文本產生不同詮釋結果的情況下，詮釋學仍然要求確保論題的科學性 (H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p. 352)：

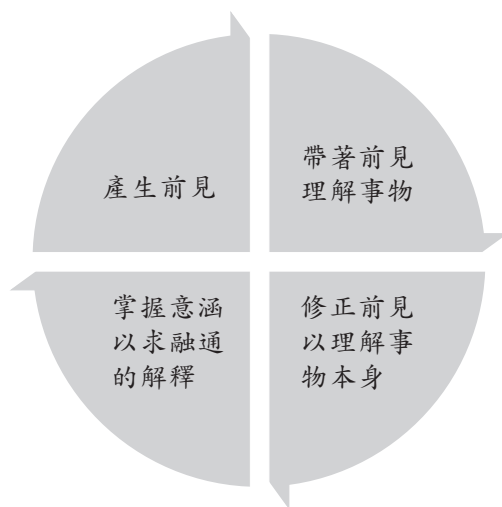
「循環不可以被貶低為一種惡性循環，即使被認為是一種可以容忍的惡性循環也不行。在這種循環中包藏著最原始認識的一種積極的可能性。當然這種可能性只有在如下情況下才能得到真實理解，這就是解釋 (Auslegung)[...]，從事情本身出發處理這些前有 (Vorhabe)、前見 (Vorsicht) 和前把握 (Vorgriff)[...]」(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p.353)。

當詮釋者開始對文本產生興趣時，也是「流傳物向你攀談 (anspricht)」時，基於理解的前結構，問題被引發了，給予詮釋者去理解探究的方向，「問題的本質就是敞開和開放可能性」(頁392)。而人在困惑中才會提出問題和追求答案。但是理解和詮釋並不是隨機任意的，因為當研究者企圖理解一個文本時，研究者就必需準備讓文本告訴他什麼。(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p.356) 也就是詮釋的內容並不能是由單純主觀認定的結果或是各說各話。

另一方面，被稱為「經典」的文本代表「權威的前見」(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p.366)，會幫助詮釋者區別合理意義和不合理的臆想，而越久遠的時間，越能過濾不適當的前見，使詮釋者更容易發現歷史流傳物的意義。時代的變遷提供新的觀點和問題，讓隱藏於流傳物的其他意義得以顯現。人能夠理解一篇作品，是因為作品本身具有一種既定的意向，且詮釋者本身具有一個既定的視角和某些觀念上的前概念。所以詮釋學研究不能沒有觀點視域 (Horizont)，看到的視域可大可小、可近可遠，但是始終有限制有範圍。我們自己本身在歷史的洪流中，也就是傳統之中，

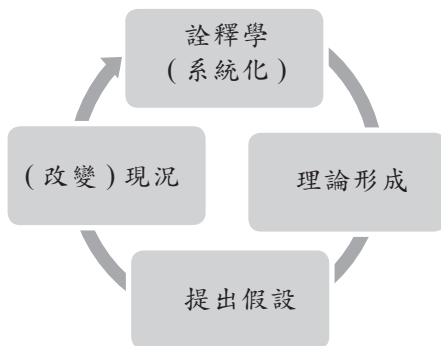
正如魚無法脫離水一般，我們亦無法超然地跳脫傳統找出客觀的歷史真相。倘若認為自己可以運用研究的方法論，破除所有限制，看到全景，那就是忽略了歷史性 (Geschichtlichkeit)。雖然詮釋者無法跳脫自己所在的視域，但理解文本卻是一種辯證而取得一致的過程，也就是解釋內容的合理性和有效性是詮釋學確保其科學性的關鍵。理解的目的也就是迦達默爾所稱的視域融合 (Horizontverschmelzung): 看到雙方都看到的，並且讓詮釋者更加理解自己的處境 (H.-G. Gadamer, 1990, pp. 308-311)。

- 所以詮釋的過程可以分為以下的階段：
- 帶著前見 (Vorsicht) 來理解事物，
- 修正前見以理解事物本身，
- 掌握意涵以求融通的解釋，
- 產生下一次的前見。



所以，在詮釋學循環中，此次研究理解的結果是下一次理解的前見，當前見變為成見，詮釋學循環則會斷裂，就不會有再一次的理解，因為已經預設好答案的問題無法破除既有限制，也就無法與它者達到視域融合。

詮釋學循環之開放性並非要求教育者要跳脫自己觀點視域，或宣稱能找到客觀真相，而是經由不同觀點視域的對話中，重新檢視之前視為理所當然，而不予理會及並未闡述的部份，重新予以融通的解釋。所以，詮釋學對教育學者來說，代表著理解反思教育現狀的這個現象，之後進而發展出自己的理論系統，並根據此理論系統提出假設，以改善教育現況 (Flitner, 1963)。根據此學派的觀點，教育理論與教育實踐的關係如下圖所示：



精神科學教育學觀點下理論與實踐的關係

詮釋對教育學者來說，是形成理論系統的必經歷程，實徵研究負責假設在實際現況的檢驗。

貳、行動中—教學內容設計

閱讀掌握佳達默爾之真理與方法是我身為教育學者在建構自己學科專業的系統性知識歷程中的一個部分，但是如何將自身對真理與方法的所學心得，轉化成通識經典閱讀課程，又是另一回事了。在進行教學規劃時，立即面臨以下的問題：我在這門課是要教大家都應該要知道的內容（實質教育），還是要培養學生的基本能力（形式教育）？

一、重思教學目標：通識課到底要教什麼？能力還是內容？

傳遞知識還是培養能力一直是教學理論中的一個根本問題，德國教育理論者克拉夫基 (W. Klafki) 針對這個問題作了一番探究，他將「視教育為傳遞知識」的教育觀點稱為實質教育 (materiale Bildung)；將教育的意義界定為能力養成的這種主張歸類為形式教育 (formale Bildung)。Klafki 認為實質教育觀點主要根據唯科學主義 (Scientismus/ 又稱為客觀主義) 與古典主義 (Theorie des Klassischen) 這兩種基本假設；形式教育理論則包含官能教育論以及方法教育論 (Klafki, 1985；李其龍，1999)。

二、形式教育理論

在北醫的授課基本資料中有一個能力指標的欄位，並且各系所單位皆提供核心能力的說明，這便展現出 Klafki 所稱的形式教育理論在北醫的課程教學實務中的實質影響。這種理論把人作為各種能力的載體，將官能認知、思維判斷、價值意願類比為可鍛鍊的肌肉，將教育視為鍛鍊學生上述能力的過程，而內容知識的教導傳授被視為次要的。例如有些教師的教育手段便是不斷地給予學生任務或操練，以培養學生某種能力。但是同樣一種能力，

例如創造力或者是團隊合作的能力，會在不同學科領域內容如藝術課程或社會科學領域中，而有所不同的展現，也就是一種能力有不同種的構面。Klafki 質疑，當科學領域的創造力不能等同藝術課程的創造力，就代表能力的促進顯然取決於特定的知識內容結構，那就代表在教育過程中，知識的教導才能導致能力的促進。

三、實質教育理論

客觀主義的出發點是，在科學發展過程中，產生出許多重要的智慧結晶，教育過程就是把這些文化財富，亦即經由科學方法獲得的客觀知識灌輸到人身上的過程。教育的過程就是使學生達到較高的文化程度，教育效果就是看他掌握科學知識的數量多寡。克拉夫基對客觀主義的批判是此論點將傳遞的知識內容絕對化，忽略了這些內容在不同歷史條件下的時代意義；在界定那些絕對必要的科學知識時，脫離科學家為何會提那些問題的歷史背景脈絡，傳授學生科學家找到的答案及結論，卻不問此問題為何重要。而且科學發展結果導致學科越分越細，知識也越來越繁雜，在強調客觀知識沒有篩選教學內容的主觀標準下，變成每項科學知識都很重要，教材如同百科全書越編越多。

「教育者為何必須要傳遞某些特定知識？」的另一個答案是，這世上存在著大家公認具有教育價值的文化內容，而且這些文化內容具有跨時代的永恆價值，這就是所謂的古典主義⁴。克

4 雖然佳達默爾也提到，信任「經典」是承認和認識其價值的行動，代表一個人將此經典的內容視為比自己意見重要，也就是承認自己在當下的不足(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p. 368)。但是，佳達默爾強調的脈絡性和詮釋學循環不能支持古典主義那種經典帶有絕對或永恆價值的說法。因為當我們說「某本書對所有人都具有某絕對的價值」時，我們當下的成見就阻止我們作不同的理解與詮釋。

拉夫基質疑，古典的文化價值會隨著歷史條件與實際狀況變化，而非永恆不變的。不同的時代環境存在不同的挑戰，而古典主義教學論要求只教授那些，在既有的環境條件下，被歸類為有文化價值的教學內容。而這些文化內容不一定在未來環境有相同的意義與價值。

我在規劃《真理與方法》經典閱讀課時，不斷的浮現克拉夫基的這個批判：我知道我自己應該要讀佳達默爾的《真理與方法》，但是在臺北醫學大學的學生為什麼要唸真理與方法？我如何讓北醫學生去體認到這在另一文化脈絡下的經典對他們的價值與意義？進而讓他們承認書中所提供的判斷和見解是值得自己信任的？

畢竟，我不能期望有哪些北醫學生，抱持著如同基督徒渴求獲得《聖經》精神上意義 (*sensus spiritualis*) 的類似動機來上這門課。就算真的有，非哲學或神學科班出身的我，也無法滿足他們求知慾。

在面臨這個規劃教學目標的難題時，我繼續參考克拉夫基的範疇式教育思想 (*Kategoriale Bildung*)：教師的教學活動是要讓年輕一代經由對自己當代生活典型關鍵問題 (*epochaltypische Schlüsselprobleme*) 的認知與探究進而拓展物質與精神的世界 (*Erschlossenheit einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit*) (Klafki, 1985, p. 45)。

教育是讓人理解反思自己所在世界，進而讓人面對未來、改變這世界。所以教育者在思考教育目標時應該考慮人們在當下世界所面對的重大問題⁵，是否能經由教育活動讓學生認知到這問題

5 針對當代生活典型關鍵問題克拉夫基列舉和平維護的問題、環境問題、科技發展所帶來的倫理等問題 (Klafki, 1985, pp. 43-81)。

對他自身生活的關聯，獲得相關的知識或技能，學生在學習分析及處理這些問題的過程中培養相關所需能力。

據此，克拉夫基指出，教師在選擇教材時需思考，所選的教材闡明了哪些重要及具普遍性的知識？此課程的學習會需要連結到學生哪些先備知識⁶？

當中，知識的重要性取決於這些知識和當代生活典型關鍵問題的關聯性。克拉夫基這段教學論的引導，啟發我將真理與方法書中闡述的「康德的批判所導致的美學主觀化傾向」做為北醫精典閱讀通識課的內容重點。原因是這段內容扣到了戴華教授在討論「臺灣社會所面對的重要問題時所提到的一個身處於多元文化社會的我們會遭遇到的現象：

「一個人抱持「容忍」態度的人，可能對於異己敬而遠之，甚至漠不關心。在當代民主多元社會中，「容忍異己」足夠維繫社會正義與和諧嗎？除了「容忍」，還有什麼樣的人格特質能促成立場不同的人彼此溝通以解決公共領域中的道德或價值衝突？」（科博文，2011）

在強調多元文化價值的情況下，人們選擇對許多時事敏感問題閉口不談，怕自己所發表的言論會引發爭執或因政治不正確而遭人撻伐。在大家都因維護和諧而避而不談的情況下，我們很難得知，到底一個人是對公共議題漠不關心還是容忍多元意見。

6 克拉夫基在他的理論參考 Roth (1957) 之研究，將其稱之發展鄰近區 (Werdensnähe) (李其龍，1999)。

這一個發生在臺灣當下社會的典型現象，能扣到佳達默爾討論到人文主義四個領導概念的第四個品味 ⁷(Geschmack) 概念。但是加達默爾書中各章節的前後鋪陳有強烈的關聯性，要對他品味概念的闡述有系統性的探究，我認為需要從加達默爾一開始所討論的方法論問題一路讀到「康德的批判所導致的美學主觀化傾向」才能有較完整的理解。各周單元的安排如下：

1	課程介紹
2	人文主義傳統下的方法論問題
3	電影丈量世界中追求科學知識的方法
4	人文主義主導概念－教化 (Bildung)
5	小組報告：以四百擊和刺蝟的優雅來談教化
6	人文主義主導概念－共通感 (Sensus communis)
7	小組報告：以狂熱粉絲與疏離世界來談共通感
8	人文主義主導概念－判斷力 (Urteilkraft)
9	小組報告：以寂寞拍賣師與惡魔教室來談判斷力
10	人文主義主導概念－品味 (Geschmack)
11	小組報告：以替天行盜和香水來談品味
12	康德的批判所導致的美學主觀化

7 洪漢鼎先生將其翻譯為趣味。

13	漢娜鄂蘭：真理無懼與邪惡的平庸性
14	理解的歷史性做為詮釋學原則（成見、詮釋學循環與視域融合）
15	詮釋學的應用問題：教導性的應用與統治知識
16	人文主義主導概念之詮釋與教導性的應用
17	詮釋活動 ⁸

針對此課程的學習需要連結到學生先備知識的這個問題，在課程中除了要求學生讀文本之外，還會藉由電影來進行討論及反思。這些電影具有範例性的功能，期待學生對電影內容的探討可以使他們連結自身經驗，以掌握文章所闡述的道理。

四、電影作為反映當代現實的媒介物

在這門課中藉由介紹同學以下電影來連結文本的知識與學生的生活經驗：

《丈量世界》(Die Vermessung der Welt) 這部改編自小說的電影，介紹亞歷山大洪堡與高斯的生平與研究，這兩位德國啟蒙時代末期的學者展現兩種不同途徑來追求科學知識。這部電影不但帶領學生重溫啟蒙時代的知識，還能讓同學分析劇中角色追求知識的方法，引導學生去思考，追求自然科學領域的知識與追求人文領域知識是否有方法上的差異？這可以連結到文本中的「方法論問題」。

8 在第 17 週時的詮釋活動是一種期末評量，執行方式將在之後詳述。

法國新浪潮代表導演楚浮的作品《四百擊》（*Les quatre cents coups*），展現楚浮自己的年少時的徬徨，並且陳現出在學校社會體制教育下，年輕學子可能受到的誤解、壓制以及產生的負面影響。這類題材的作品，如臺灣的魯冰花浮現了一個對大家來說都應該思考的問題：學校在教化學生這個任務上所面臨的結構性問題。進而引導學生再深入思考佳達默爾所提的教化概念與我們在學校機構裡的教育經驗之間的差異。

而《刺蝟的優雅》（*L'élégance du hérisson*）這部電影讓同學來探討「教化何時開始？」以及黑格爾「以異化為前提的返回自身」這句話的意涵。

在帶領學生讀「共通感」（*Sensus communis*）文本段落的延伸資料是帕・斯瓦爾特（Patton Oswalt）所主演，2009 年上映之《狂熱粉絲》（*Big Fan*）與由 H. A. Rubin 執導，2013 年上映之《疏離世界》（*Disconnected*）這兩部電影。選擇狂熱粉絲這部電影是要向同學說明，民族或群體觀點下的共通感意義，也就是藉由習慣的相似性所形成的群體意識，引導學生來探討何謂同胞的這個問題。藉由疏離世界這部電影向學生說明個人層面的，也就是來自於「或然性」的共通感：人從日常生活中的具體事件中不斷建構形成的見解或信念，現代人的網路經驗屬於日常生活經驗，網路將人與人的日常關係如親密關係、朋友關係以及霸凌行為帶到了一個不同的階段。

在判斷力單元則配合《寂寞拍賣師》（*The best offer*）與《惡魔教室》（*Die Welle*）這兩部電影。藉由寂寞拍賣師中男主角的專業與劇情發展引導學生理解依存美與自由美的學說以及思考康德實踐理性批判中提到的絕對律令。惡魔教室是改編自小說浪潮，而這本小說是根據由美國加州 1969 年發生真實事件，一個歷史老師

在課堂上的納粹實驗，讓人重思在現代社會裡極權統治在出現的可能性。藉由這部電影來探討判斷力章節中所提到的健全的理性與共同的意向。

在討論品味概念時，我嘗試用《替天行盜》(Die fetten Jahre sind vorbei) 與由徐四金 (P. Süskind) 小說改編之《香水》(Das Parfum) 來向學生說明，佳達默爾在說明品味概念時所提到的教化社會 (Bildungsgesellschaft) 的理想以及提到亞里斯多德中庸倫理學的原因。

在討論完這四個主導概念後，還安排《漢娜鄂蘭：真理無懼》(Hannah Arendt) 的電影介紹，鄂蘭在邪惡的平庸性書中以阿道夫·艾希曼 (Otto Adolf Eichmann) 的例子告訴我們，犯下滔天罪刑的納粹戰犯，其實只是盲目的將自己當做官僚體制的一部份，放棄自己身而為人所擁有思考判斷的本性。這呼應了佳達默爾所提到的歷史性 (Geschichtlichkeit) 以及詮釋學循環的重要性：我們自己本身在歷史的洪流中，無法超然客觀地看待歷史流傳物，倘若認為自己可以運用客觀研究方法，破除所有限制，看到全景，那就是忽略了歷史性。但是時代的變遷提供新的觀點和問題，讓流傳物隱藏的其他意義得以顯現，過濾不適當的前見，使詮釋者更容易發現歷史流傳物的意義。所以人不能直接根據權威將自己的前見當作成見，而是持續參與辯證的過程。在文化多元的當代社會，要辨別自己對不同文化是寬容還是漠不關心，就在於自己是否準備好以詮釋學循環的心態來理解這些不同的觀點；周而復始地給自己開放性的問題、去找尋答案，並將掌握之知識應用於生活之中。

參、行動中—採用的教學活動

如同不同國內學者指出的，真理與方法書中闡述的道理本身就是一種對教學方法的啟發（吳靖國，2005；劉淑敏，2009）。所以這門課程的教學安排如下：

讓學生先經由小組討論，使學生根據每單元的引導性問題自己尋找答案，也就是閱讀指定章節後產生自己的理解，然後在下一堂課程的討論中來檢視自己的理解是否在應用上具有有效性。經過這個課程讓學生體驗伽達默爾詮釋學中強調的理解、解釋、應用的意涵。

為了讓學生能在討論中充分地表達自己意見，這門課程採用合作學習，在開學第三周將全班分為八組，每組需要共同完成小組每周作業、小組口頭及書面報告和期末的「詮釋活動」。

每周作業是小組根據每單元提供的討論題綱所做的討論紀錄，討論內容需要包含組員自身經驗分享與自己對讀本相關段落的闡述。因此組員輪流擔任主席（帶領工作和主要報告人）及紀錄員（記錄討論內容和評分）的職務。其中評分的工作是要求紀錄員根據其他組員的參與和貢獻程度給予最低 1 分最高 10 分的評價。

每小組在第二周需要決定，從與教化、共通感、判斷力、品味相關的八部電影中選擇一部進行小組口頭及 3000 字以上的書面報告。

第 17 週時的詮釋活動是一種期末評量，我將此課程中所提到的重要概念（如教化、共通感、視域融合等）做成八組字卡，要求各組代表以抽籤方式選出四個要傳達的概念，學生須在 30 分鐘內即席用短句說明此概念，讓組內下一位同學僅藉由上一位同學的

說明來掌握欲傳達之概念，並且做出與上一位組員不同的說明。直到每位組員當將以下的學習單填滿為止。

真理與方法 小組活動 組別: _____ 序號: _____ 姓名: _____			
要傳達的概念 (寫好請不要給其他人看到)			
1. □	2. □	3. □	4. □
我對此概念的解釋 (寫好傳給下一個)			
可藉由回答以下問題來說明: 它的意思是什麼? 它的功能是什麼? 人們為何會提到它? 它的歷史淵源? 有什麼例子可說明它? 請一一即可			
1. □	2. □	3. □	4. □

期末詮釋活動之學習單

此活動有三項評量標準：

1. 傳達的概念是否和所抽到的概念相同。
2. 對概念的解釋是否與文本及上課內容相呼應。
3. 每位組員請用不同觀點角度來闡述欲傳達之概念，而非僅只有換句話說。

肆、學生回饋—反思寫作，北醫經典閱讀特色

臺北醫學大學經典閱讀課程中有一項共同的作業規定，也就是原則上會要求學生在每一周課程之後撰寫反思日誌，針對自己課堂上的學習經驗進行回顧及描述。為有效引導學生撰寫，通識

中心在學期初會安排反思寫作工作坊，向教師或助教介紹反思寫作的操作方式，說明反思五層次 (Reporting, Responding, Relating, Reasoning, Reconstruction) 的理論。

除了原則說明之外，本人還經過以下過程更進一步理解反思寫作如何進行：在第一學期時被邀請擔任臺北醫學大學通識課程優良學習檔案的評審，優良學習檔案主要是每位學生每周反思作業的統整及期末自我評估。在看過來自十幾門經典閱讀課的幾十份優良反思作業後，便能初步一份好的反思作業的規格。

真理與方法此書展現佳達默爾的博學，另一方面也代表此書的艱澀難讀。但是學生的課程反思，反映出學生參與課程活動的心得，感到有趣及無趣的地方，以及最重要的，學生是否能理解我想藉由電影響要闡述的真理與方法的文重要段落內容。

例如以下為一位修課學生針對其他小組的香水電影報告後的課程反思內容：

我們這週第一部討論的電影是〈香水〉，天生嗅覺敏銳的葛奴乙符合康德所說的天才的概念，他是否掌握了趣味，品味呢？如果不考慮道德觀念的話，那麼他的確掌握品味，但是依照審美無區分的概念，他殺人的行為讓看電影的我們感到噁心可怕，因此雖然電影最後群眾都沉浸在葛奴乙調出的香水之中，葛奴乙好像贏得了所有人的嗅覺感受、調出大家都認為極緻的香味，他卻得不到眾人的愛。感覺也是藉著這部電影在告訴我們，只有審美區分是不足以做出審美判斷的，我們還要考慮其他條件，例如符不符合道德標準 (連 OO, 2014.11.24)。

這位同學反思作業中反映了他在經由電影對佳達默爾的品味以及審美無區分概念的理解。

就如同佳達默爾在此書一開始引用 R.M. 里爾克的詩：

如果你只是接住自己拋出的東西，這算不上什麼，
不過是雕蟲小技；
只有當你一把接住
永恆之神
以精確計算的擺動，以神奇的拱橋型弧線
朝著你拋來的東西，
這才算得上一種本領，
但不是你的本領，而是某個世界的力量。

我也不知道我是否已掌握迦達默爾此部經典所傳達的，對身處臺灣的我們也十分重要的訊息，學生的反思日誌幫助我檢視自己是不是一個人從頭到尾在扮演自拋自接的獨腳戲。

參考文獻

- Beutler, K. (1995). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung-Erich Weniger*: Lang.
- Burkard, F.-P., & Weiß, A. (2008). *dtv-Atlas Pädagogik*: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Dilthey, W. (1894). *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*: Verlag der Königlichen Akademie der Wissenschaften.

- Flitner, W. (1963). *Theorie des pädagogischen Weges*: Beltz.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Gesammelte Werke: Hermeneutik: Wahrheit und Methode.-I. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Bd. 1* (Vol. 1): Mohr Siebeck.
- Gadamer, H. G., & 洪漢鼎, (1988)。《真理與方法：哲學詮釋學的基本特徵》，南方叢書出版。
- Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. *Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive*.
- Roth, H. (1957). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*: Hermann Schroedel Verlag.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2(6), 481-490.
- Schwenk, B. (1977). Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland. *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 2, 103-131.
- Steiner, R. (1921). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*: Philosophisch-anthropologischer Verlag.
- Weniger, E. (1951). *Didaktik als Bildungslehre: Die Theorie der Bildungsinhalte u. des Lehrplanes*: Beltz.
- 吳靖國, (2005)。G. Vico 與 H.-G. Gadamer 的 [共通感] 在課室中的蘊義。 *Bulletin of Educational Research*, 51(4), 117-149.
- 李其龍, (1999)。《德國教學論流派》，台北市：商鼎。
- 科博文, (2011)。【達人學苑 0.com- 精彩實錄！】我們所面對最重要的十個問題 (票選結果) ！ Retrieved 05. 25, 2015, from <http://shs.ntu.edu.tw/shs/?p=6150>

楊玲，(2013)。吳茂昆親訪朱經武 - 強調核心專長於跨科際人才培育的必要性，2013《大師講座系列報導》。Retrieved 5. 21, 2015, from <http://shs.ntu.edu.tw/profile/expert3.html>

劉淑敏，(2009)。從加達默爾 (Hans-Georg Gadamer) 哲學詮釋學觀點談通識課程教學的應用，《止善》6, 77-88.