

體現與體驗——「自然書寫」主題教學的通識教育意涵
**Embodiment and Experience – On the Implications of
"Nature Writing" Curriculum in Generation Education**

鄭雪花

Hsueh-Hua Cheng

Author's Correspondence Information

作者通訊

鄭雪花 Hsueh-Hua Cheng

Assistant Professor

Center for General Education

National Taitung Junior College

國立臺東專科學校通識教育中心助理教授

No.889, Zhengqi N. Rd., Taitung City, Taitung County 95045, Taiwan (R.O.C.)

摘要

本論文旨在通過「體現」與「體驗」兩個核心概念，闡述「自然書寫」作為國文課程的教學主題所實現的通識教育意涵。由於本論文的問題意識乃從通識教育現場出發，筆者採取質性研究法，結合理念與實務兩方面進行描述、分析、詮釋。全文共分為五節：第一節是為「前言」，說明筆者基於「地方」不同於「地景」的問題意識，規劃以「自然書寫」為國文課程教學主題的緣起；第二節「體現——自然書寫的實踐向度」，從當代生態倫理思潮、身體美學與文化地理學的視野，以「體現」為核心概念，討論臺灣當代自然書寫的實踐精神及其內涵；第三節「體驗——自然書寫課程的規劃」，說明以「體驗」作為行動學習的核心概念，落實於課程目標、教學策略、課程大綱、作業設計、評量方式等方面的具體規劃；第四節「再體現——自然書寫課程的行動學習成果」，說明學生學習此一課程後所發生的改變，檢討自然書寫課程實施所達到的具體成果；最後，「結語」總結歸納「自然書寫」課程所實現的通識教育意涵。

關鍵字：自然書寫、地方、地景、體現、體驗

體現與體驗 ——「自然書寫」主題教學的通識教育意涵

壹、前言

「自然書寫」課程的構思規劃乃從「地方」出發。地方（place）不同於地景（landscape），地景是個視覺觀念，指從某個地點觀看局部地球表面，地景結合了局部的有形地勢和視野觀念（觀看的方式）。人們觀看地景，觀看地景的人位居地景之外，不住在地景裡。至於空間，跟時間一樣，構成人類生活的基本座標，但它是缺乏意義的領域，當人將意義投注於空間，然後以某種方式依附其上，空間才成為地方。那麼，什麼是「地方」？李帕德（Lucy Lippard）在《地域的誘惑》（*The Lure of the Local*）裡指出：「地方是一個人生命地圖裡的經緯。它是時間與空間的、個人與政治的。充盈著人類歷史與記憶的層次區位，地方有深度，也有寬度。這關涉了連結、圍繞地方的事物、什麼塑造了地方、發生過什麼事、將會發生什麼事。」¹ 地方關涉了連結，積澱於地方的多層次歷史，成為未來行動的根底。

2006年8月，筆者到臺東任教。臺東，熟悉的地名，陌生的地方。熟悉，它作為行政區域名稱，理所當然地和臺南、臺北、臺西並列；陌生，2006年以前，只有觀光客的走馬看花，且早已模糊不清。初到臺東的時候，曾有朋友來信好意地提醒：「想像著你駕著越野車奔馳山海之間，……小心撞到山豬。」山豬？有一天在住處附近巷子裡遇見了，幾個小朋友朝著牠丟擲石頭，小山豬倉皇從車前跑過，筆者及時煞住車，並下車為小山豬的受虐抱不平，小朋友笑歪了：「那是我們養的，要把牠趕回家去。」是的，看過山豬，即使是小小的被豢養在平地人家的山豬，還聽過《山豬·飛鼠·撒可努》的作者亞榮隆·撒可努述說獵人父親失去獵場而喝酒打小孩的故事，以致每回聽到〈白米酒〉，即使原住民朋友用歡樂的情緒高歌，總不由自主地感到哀傷。

¹ Cresswell, T.:《地方：記憶、想像與認同》，徐苔玲、王志弘譯，臺北：群學出版有限公司，2006，頁68。

哀傷，湧動在〈白米酒〉「千杯萬杯再來一杯」的低盪裡。白米酒，瓦歷斯·諾幹所謂的「鬼水」，染上喝鬼水惡習的人，稱之為「（靈魂）被公賣局拿走的人」。² 在靈魂被拿走以前，先是失去了傳統生活領域的獵場，包括山林與海洋。沒有了獵場但有家人的獵人們爲了生計離鄉背井，有的挑磚釘版模，參與大都會的建設工程，曾在山林間追風的腳在鷹架上上下下，風吹著的腳底懸了空；有的遠赴沙烏地阿拉伯當傭工，活著回來時皮膚更黑了，髮鬚更長了，而躺在棺木的，再也沒有人可以刮他的鬍子，但畢竟回到了家了；有些靈魂找不到回家的路，如，身體在海山煤災爆裂支離成焦黑屍塊的，只能四處漂泊……沒有了獵人的靈魂，森林裡充斥著山老鼠，溪流的水道被佔用，兩岸建了屋，墾了田，莫拉克風災狂襲之下，如部落耆老說的：「水永遠找得到回家的路。」洪水沖了屋，淹了田，溪流走回原來的水道奔流出海，海岸塞滿漂流木成了樹木的墳場。自然滿目瘡痍，人們家破離散。耳聞目睹，怎能不哀傷呢？哀傷，也湧動在〈美麗島〉被禁二十多年再度傳唱而「還沒唱完」的迴音裡，更湧動在三十年來不變的達悟人反核廢聲浪裡……。

筆者意識到臺東不再只是行政區域名稱對應的空間，更不是走馬看花的地景，臺東，這個地方是 2006 年以後個人生命地圖裡的經緯，她的山海自然與歷史文化將與個人生命史產生連結，筆者開始深入了解置身其中的這個地方，並思考與之連結的方式，以及連結的意義所在。對於臺東這個地方的了解，哀傷的感受是重要的起點，那樣的感受來自亞榮隆·撒可努、胡德夫、夏曼·藍波安……等等很個人的敘述，然而這樣的個人敘述方式，並非以泛濫過往的歷史悲情爲目的，相反地，他們復歸真實的生活脈絡，以山海書寫或家族故事，解放被馴化的自然與生命，帶領我們進入一片嚴肅的公共議題之海，對宰制性經濟模式的批判、對族群的記憶與認同、多元文化的共存、原住民傳統知識與生態議題的關涉……等等議題的思考於焉啟動。思考一旦啟動，就會發現這些議題所涉的知識發展乃是未完成的、進行中的事件，在知識與權力的糾葛之中，混雜、協商、競逐等因素造成界限不斷移動。在相關思考之中，筆者的關切點主要有二：一在認識論層面，一在倫理學層面，前者指向在地知識與普世理論之間的張力，後者聚焦於非人類中心主義的倫理建構。

這兩個關切點其實互相關涉，所謂非人類中心主義的倫理建構乃針對人類中心主義的倫理觀而發。人類中心主義，「主張人類在道德僅考慮人類的利益，因此，對人類有利是唯一的道德考量，人類在價值上優於其它萬物，且僅有人類具有內在價值與價值判斷。」³ 人類中心主義倫理觀乃將認識論的必然延伸到價值論領域所致，就認識論而言，科學知識系統的建立必須經由對象化過程，世界萬物作爲

² 瓦歷斯·諾幹：〈七日讀〉，《聯合副刊》，2011.9.16，2011.9.17，網址〈<http://udn.com/NEWS/READING/X5/6592883.shtml>〉。

³ 吳明益：《臺灣自然寫作選》，臺北：二魚文化事業有限公司，2003，頁 21。

認知客體，若不以人為認知主體，科學知識系統的建立即為不可能。當科學理性取得學術典範的地位，理性的人遂成萬物的尺度，此一延伸實為權力競逐的結果，其實兩者並無絕對的關聯。科學理性中心的知識建構，並未能涵蓋認識論的所有可能，試問，以科學理性中心的知識框架將各種差異分化的自然、生命及文化予以再現，以客觀、抽象的典型出現，除了取得普世理論的形式，我們可以從中認識到什麼真實？因此，我們要追問：在認識論上，怎樣的知識建構可以接近豐富多樣的世界實相？相對而言，擺脫人類中心主義褊狹的倫理觀，當代深層生態學提供了非人類中心主義倫理觀：主張萬物平等，一視同仁，生命型態的豐富多樣性本身就是一種價值。⁴ 透過多元共存新倫理的建構，人可以安住於所在的地方，並讓自我與世界連結起來。

從個人化的家族敘事及山海書寫為思考起點，以深層生態學多元共存新倫理為階段性的思考終點，作為一名中文語文課程的通識教師，教學現場即是重要的實踐場域，筆者將這樣的思考放進了中文語文課程的教學方案裡，選擇了包含亞榮隆·撒可努和夏曼·藍波安等臺東作家的在地書寫的「當代臺灣自然書寫」為主題，實施行動導向的教學活動。然則，為什麼選的是「當代臺灣自然書寫」？「臺灣當代自然書寫」別具獨特的脈絡與肌理，既與在地意識同步生成，且與當代生態思潮相契接軌。1981年1月1日，聯副推出「自然環境的關懷與參與」專刊，由韓韓、馬以工主筆。1981年8月31日，臺灣時報「詩學月誌」推出李魁賢主選的「生態·自然的呼喚」專號，從八〇年代起，對應於臺灣當時的環境狀況與政經

⁴ Arne Naess 在 1973 年提出「深層」生態學的概念，他認為過去的環境運動是「淺層」的生態學，它的中心目標是為了保護已開發國家人民的健康和福祉，所以它著重在反對環境污染和資源耗竭等主題上。深層生態學提出八大基本原則如下：

- (1) 地球上人類與非人類生命的安適和繁榮昌盛本身就有價值，這些價值和非人類世界是否可供人類使用而達到某種目的毫無關聯。
- (2) 生命型態的豐富多樣性有助於我們領悟這些價值，而且生命型態的豐富多樣性本身就是一種價值。
- (3) 人類沒有權利減損這種豐富多樣性，除非為了某些非常重要的原因。
- (4) 人類生活和文化的繁榮昌盛與大幅減少人口數是可以並行不悖的。人類生命如果要達到繁盛，人口數量就必須降低。
- (5) 目前人類對非人類世界有太多不必要的干預介入，而且情況還在持續惡化之中。
- (6) 因此我們需要改變政策。這些政策影響到基本經濟的、科技的和意識型態的結構。最終狀態將和先前大為迥異，會有一些深層的轉變。
- (7) 意識型態上的轉變主要是能夠欣賞生活品質（安住在內涵價值中），而不是堅持追求更高的生活水準。我們將對數大和偉大（big and great）之間的差異有深刻的覺察。
- (8) 那些信守上述信念的人，有義務以直接或間接的方式實踐必要的改變。

以上關於深層生態學的概述，參見愛蜜莉·貝克及麥可·李察森編輯：《倫理學的應用》（*Ethics Applied*），第2版，第11章〈倫理學與環境〉（*Ethics and The Environment*），紐約：賽門與舒斯特出版公司，1999，頁407-37。吳育璿（生態關懷者協會）譯，〈深層生態學〉，《環境資訊中心》，2004，2012.4.29，網址〈<http://e-info.org.tw/column/ethics/2004/et04042601.htm>〉。

狀況，文學性的自然書寫者開始以不同於自然文學傳統的角度，在書寫與概念上「解放」被宰制的自然，如同吳明益所指出：

書寫者摸索著自身的位置與價值，並逐步理會人類更需要實現力量（actulaization power）去建構一個與其它生命共存的新社會，而不是依恃宰制力量（domination power）去擴張一個「人類帝國」的歷程，許多環境倫理學家與自然寫作的研究者稱為「覺醒」（avareness）。⁵

這是「書寫自然以覺醒心靈的過程，也是覺醒後藉書寫表述的一種儀式」。⁶ 然則，除了來自現實世界的環境崩解生態危機的警訊之外，就文學文本來看，自然書寫如何可能覺醒心靈？

一言以蔽之，體現。

貳、體現——自然書寫的實踐向度

八〇年代以後文學性的臺灣自然書寫形成獨特的次文類，發展至今 30 年間，它的範疇與邊界，隨著書寫者探索的視野或表達的方式而更新、移動，然而，大體上，此一次文類對應著共同的問題意識，即使回應問題的思維基型不同，但都出於作者對於臺灣這片土地共同記憶、歷史文化與自然環境的高度認同。⁷ 這樣的認同感「體現」於書寫之中，不僅使得書寫成為作者心靈覺醒的象徵性儀式，也使作品形成一個籲請結構，召喚著讀者的審美感受與倫理應答。「體現」，相對於「再現」而言，指文本示現「身體—主體」在自然空間的行動，包括所見、所聞、所感、所思、所為的動態歷程，意義生發於此一動態歷程中，而非經由靜態的再現系統所賦予。⁸「體現」的概念來自梅洛龐蒂（Maurice Merleau-Ponty）的身體哲學，

⁵ 同注 3，頁 14。

⁶ 同注 3，頁 17。

⁷ 西方自然書寫歷經數百年來的發展進程——從田園牧歌到自然科學的啟蒙，再轉向環境倫理的思索——出現三種基型的自然書寫：（1）環保議題報導的作品；（2）簡樸生活文學；（3）透過自然的觀察，尋求新的環境倫理，而臺灣自八〇年代以來的自然書寫，雖然不同於西方的發展進程，但三種主要類型幾乎同時出現，並發展出獨特的生態。參見吳明益：《臺灣現代自然書寫的探索 1980-2002：以書寫解放自然 BOOK1》，新北：夏日出版社，2012，頁 268-93。

⁸ 「再現」（representation），一詞的意涵歷經複雜的演變，霍爾（Stuart Hall）區分出三種取向，分別稱為「反映取向」（再現「反映了已經存在於世界中的真實意義」），「意向性取向」（假設「字詞的意思是說話者意欲要它們表達的意思」），以及「建構論取向」，「事物不會有意義，是我們利用現見的系統—概念與符號—建構了意義」。（轉引自 Brooker, P.：《文化理論詞彙》，王志弘、李根芳譯，臺北：巨流圖書公司，2003，頁 339）

此一「身體－主體」，有別於意念先行的「主體－身體」，身體的感知具有優位性。我的身體就像容器，可視為空間的零度，如梅洛龐蒂所說的：「我並不是沿著空間外殼去看見它，我就在它的內部經歷它，我被含納於其間。總而言之，世界近身環繞著我，而不是在前面面對著我。」⁹

臺灣當代自然書寫的體現模式，從倫理學、美學、文化地理學等視野來看，具有豐富的實踐意涵，茲分別闡述如下：

一、關係存有學的深度

深層生態學（Deep Ecology）學者認為，人類就像其他所有的物種一樣，只有在與自然環境的連結中才能呈現原貌，身為單獨個體的人能夠也應該透過各種連結所形成的網絡去開展自我。人類與自然界之間擁有相連纏結的共同命運，人類要享有最豐富的生活品質就勢必與這些生命社群產生認同，並進一步發展成對自然環境產生適切的關懷。¹⁰

體現，是書寫模式，同時也是作者的行動歷程，作者「涉入」現場，與所面對的環境生態互動，在互動中感知、覺醒，乃至產生內在改變，一種深層生態學所主張的倫理關係於是形成。以徐仁修的〈鷺鷥與我〉為例，從自然書寫萌芽階段的八〇年代，徐仁修即投入自然觀察工作，嘗試結合攝影，進行「影文」同步呈現生物生活史的自然書寫。他特別強調荒野經驗，在身臨現場的冒險行動中，觀察、攝影、書寫，以保留原始狀態的美。〈鷺鷥與我〉，從雇工搭觀察臺，到與鷺鷥同住，記錄鷺鷥的築巢、求偶、抱卵、育雛的過程，整整花了四個月（1984年3月至7月），期間除了辛苦等待，還因洪水而受困斷糧。他以自然平實的筆調，體現自然的趣味、情致，以及觀察經驗的啟蒙，在他的書寫裡，我們同時看見荒野的美與險惡，而具有自律自癒自我調節機轉的荒野，在徐仁修的心中成為不可侵犯、獨立自存的聖域，也因此，除了書寫之外，徐仁修進一步創立荒野保護協會，並積極推廣生態教育，被譽為「自然守護者」，乃實至名歸。

李奧帕德（Aldo Leopold）說得好：「只有涉及某種能夠看見、感覺、了解、喜愛或信任的事物時，我們才有倫理感可言。」¹¹「體現」，讓自然書寫者棲居於自然之中，看見並嘆服於自然生物在外型、顏色、身體結構，以及習性上的無窮奧妙，倫理感由內而發。「體現」是一種現象學的還原，把超越、本質放進括號內，

⁹ Merleau-Ponty, M.:《眼與心》，龔卓軍譯，臺北：典藏藝術家庭股份有限公司，2007，頁117。

¹⁰ 同注4。

¹¹ Leopold, A.:《沙郡年記》，吳美真譯，臺北：天下遠見出版股份有限公司，1998，頁338。

回到事物本身，回到生活世界，人在關係的締結中，這是一門關係存有學。存有不是形而上學的絕對預設，更不是現成而有待發現的終極實在，而是道成肉身，由活生生的此在創造出來。在此，馬丁·布伯（Martin Buber）的相遇哲學提供了參照系統，¹² 布伯認為人置身於二重世界之中，我築居於「它」的世界，亦棲身於「你」的世界。換言之，人的真實處境，注定流連往返於「我—你」的關係世界與「我—它」的經驗世界之間：

為了自我生存及需要，把周圍的人事物都當作與我相分離的對象，與我相對立的客體，通過對它們的經驗，獲致關於它們的知識，再假手知識以使它們為我所用。執持這種態度，所有存有者於我便是「它」，世界於我便是「它」的世界，與我產生關聯的一切都淪為經驗、應用的對象，是我滿足利益、需要、欲求的工具。而當我與作為「你」的存有者相遇，存有者不是與我分離的對象，我不是經驗物、應用物的主體，不是為了滿足任何需要而與其建立關係。我以真確自性來接近「你」，稱述「你」，「你」以唯一性偉力統攝我。¹³

在「自然書寫」的文本裡，當自然以「你」現身與「我」締結「我—你」的關係世界時，主客區分消失，我們向外看見自然的生生不息，向內感受到與自己最真摯的親暱，我們與自然相遇，體驗到馬丁·布伯所說的：「人生不是及物動詞的囚徒。」¹⁴ 自然書寫「體現」了關係存有學的深度，人在自然中，互為倫理，共構存有。

二、微物之神與天地大美

李奧帕德在其名著《沙郡年記》裡提到：「倘若人們對於土地沒有懷著喜愛、尊敬和讚賞之情，或者不重視土地的價值，那麼，人和土地之間的倫理關係是不可能存在的。」¹⁵ 李奧帕德反思土地倫理觀念無法有效推展的現象，強調對於土地之美的感知是價值認同的重要關鍵，而審美感知和智性思考是截然不同的兩件事，審美感知是無法以學位或金錢買到的，因此，休閒娛樂是必要的，「休閒娛樂的發展不是要建造通往美麗鄉野的道路，而是要為依然可厭的人類心智培養感受力」。¹⁶ 徐仁修也肯定自然之美在生態教育上的重要性，他認為唯有讓下一代都擁有深入荒野的經驗，讓其體會到荒野美的感動，由此啟示孩子們，那麼當他們「長大之後，

¹² Buber, M.:《我與你》，陳維剛譯，臺北：桂冠圖書股份有限公司，1991。

¹³ 此處關於「關係存有學」的相關論述，參見鄭雪花：《非常的行旅——〈逍遙遊〉在變世情境中的詮釋景觀》，永和：花木蘭文化出版社，2008，頁76。

¹⁴ 同注12，頁4。

¹⁵ 同注11，頁351。

¹⁶ 同注11，頁393。

若是成為政府決策官員，他們不會為虎作倀；若是成為企業家，他們早就明白『違反自然生態的投資』對整個地球、整個人類而言，是極為虧本、得不償失的投資」。¹⁷

自然的審美感知從人的內在建立與自然的連結，若審美感受力愈敏銳，對自然之美的內在價值愈肯定，則人與自然的連結愈深，守護自然的抉擇也隨之較明確、堅定。然而，就文學性自然書寫的「體現」模式而言，作者感知自然之美的過程如何？所感知的美又為何？又如何把審美經驗具體化到書寫之中？這是我們關切的問題焦點。關於這些問題的思考，可以在與中國美學傳統相關論述的比較，以及法國現象學家梅洛龐蒂的身體美學的參照，得到些許助益。

在中國美學傳統裡，大自然成為審美意識的對象，以自然景物為文學創作的內容對象，乃確立於魏晉六朝時代，「物色」（即指自然景物的容貌風姿）的概念就在此時出現文學批評的視野（劉勰《文心雕龍·物色》），而描摹自然的美學範式從「巧構形似」（鍾嶸《詩品》）到「離形得似」、「思與境偕」（司空圖《二十四詩品》）乃至「情景交融」（王夫之《薑齋詩話》），歷經複雜的辯證過程。此一辯證過程約而言之：「巧構形似」要求詩歌創作能夠貼切描寫自然景物的姿態與形貌；「離形得似」及「思與境偕」則強調描摹事物能夠不拘於形似而求得神似，追求意境的創造；「情景交融」則著重於情景相生，在人情與物象的相互牽引激盪中，完成詩歌訴諸直觀感悟而覺識存在境界的創造表現。由這樣的辯證過程來看，中國美學傳統始終以抒情為其勝場，「巧構形似」，亦即劉勰所謂「情必極貌以寫物」（《文心雕龍·明詩》）、「窺情風景之上，鑽貌草木之中……體物為妙，功在密附」（《文心雕龍·物色》），捕捉自然萬象予以細膩寫實的表現方式終未能蔚成主流。即使如此，「巧構形似之言」仍出現典範之作，如謝靈運的山水詩。林文月曾指出：

（謝靈運）對山水的態度不像陶淵明「采菊東籬下，悠然見南山」那樣以從容閒在的眺望為滿足；卻是不怕「苔滑」、「葛弱」之險，必要「浮舟千仞壑，總轡萬尋嶺」，縱身其間，甚至征服大自然而後已。因此，謝靈運的山水詩與一般風景詩有很大差異，他開創了一種遊記性的寫作手法。……山水詩既視大自然為詠歌的主要題材對象，而山水詩人又往往以親身遊歷之經驗入詩，故詩中每每呈現細膩寫實的筆法。¹⁸

然而，儘管與當代文學性自然書寫者同樣親身涉入，以客觀的細膩寫實呈現自然之姿，移動在山水之間的古代詩人畢竟是以旅人之眼觀看自然，詩人以其美學化差異證成自我價值，自然萬象的呈現對於詩人而言，個人風格終究優於其他。當代

¹⁷ 徐仁修：《猿吼季風林》，臺北：遠流出版公司，1990，頁5。

¹⁸ 蔡英俊：《比興、物色與情景交融》，臺北：大安出版社，1986，頁203。

文學性自然書寫者出於截然不同的問題意識，而且，除了中國美學抒情傳統之外，廣泛受到西方自然書寫範式的影響，並從書寫者摸索之中發展各自的肌理，相對而言，其美學向度的實踐性格十分突出。首先，就創造過程中書寫者與自然的關係而言，如前文所說，「體現」是一種現象學的還原，把超越、本質放進括號內，回到事物本身，回到生活世界，書寫者於是棲居於自然之中，這其實更接近侶魚蝦而友麋鹿的莊子，心靈之眼近乎透明，萬物以自然之姿現身，但是不同於莊子的「萬物皆備於我，上下與天地同流」，以神遊妙悟臻於玄冥的精神境界，自然書寫者則在經驗世界裡以身體主體與自然界的萬有締結出交纏旋進的關係，以書寫的行動履踐著人與自然共構真實存在的承諾。這個創造過程如同試圖建構繪畫存有學的梅洛龐蒂在《眼與心》一書所描述的：

透過我的身體，必須與相連的身體相互喚醒，所謂「他人」，不僅是動物學者所稱的我的同類，而是纏繞著我、被我所纏繞的他人，我與他們又一同交纏出一個單一、當下和現實的大寫存有，而沒有任何動物曾經如此與牠的同類、領域、棲息地這般交纏。¹⁹

書寫者「涉入」現場，萬物現其自然之姿，書寫者與之交纏旋進，匯入大寫存有。交纏旋進，於是體貼微物之神，匯入大寫存有，於是天地大美現乎眼前。

於是，我們可以回應前文提出的問題，自然書寫者所感知的美又為何？又如何把審美經驗具體化到書寫之中？「體現」，意謂著書寫者感知天地大美，而以細膩寫實的筆觸指向微物之神。陳列的〈玉山去來〉在此一美學向度的體現堪稱典型。在本文中陳列書寫玉山登頂的經驗，筆觸順著身體在自然空間中移動直行，身體的移動必須不斷與環境協商，與外物不斷交涉，隨著耳目所遇，對於微物的描寫，知性陳述自然帶出，與感性語言互相呼應、對話、隱喻，從知識的層次，擴展為心靈的震動，形成兼具陽剛氣勢和蘊蓄情致的佳構。這個結構充滿著召喚的力量，「崎嶇的碎石小徑在無邊的漆黑中循著陡坡面曲折上升……」，²⁰ 文本一起筆的個人化敘述，讓讀者彷彿化身這支登頂隊伍的一員，跟隨著行動者陳列的步伐進入文本世界，然後，隨著書寫者陳列的移動而前行。在喘息間，聽著自己的心跳和踩在碎石上的蹣音，貼近著風的冷冽強勁、雲的磅礴滾湧、山的氣象萬千，見識著孤獨岩鷗的漫步顧盼、高山草花們的堅韌繽紛……自然萬象以微物之美一一現前，玉山近身環繞著陳列，也環繞著我們。於是，當陳列說：「我又一次默默念起這些山峰的名字。一種對天地的戀慕情懷，一種臺灣故鄉的驕傲感覺，自我心深

¹⁹ 同注 9，頁 72。

²⁰ 同注 3，頁 133。

處汨汨流出。」²¹ 天地的大美，宇宙的秩序，臺灣的源頭，體現在玉山峰頂，體現在陳列的書寫裡，也體現在我們的心裡。

三、非再現性的地方知識

文學性的自然書寫常常以其個人化的敘述方式體現某一特定場域的自然經驗。臺灣原住民的自然書寫幾乎都是在地書寫，自然，是原鄉，是人的情感所依附的地方，自然山海作為「地方之愛」，是人文地理學家如段義孚（Yi-Fu Tuan）所謂的「關照場域」（field of care），人透過地方認識世界，地方決定了人的經驗及在世存有的方式，是歸屬感與價值感的來源。²² 在這個視野裡，在地書寫，體現一種在精神上與哲學上，將自然與人類世界統一起來的努力。原住民的山海書寫（為與其他自然書寫以及廣義的在地書寫區別，以下姑且將原住民的自然書寫稱為山海書寫）在歷史悲劇、當代問題和未來挑戰的錯綜脈絡裡，成為臺灣當代文學性自然書寫獨特而重要的區塊。如果說大部分的臺灣當代文學性自然書寫，是在環境崩壞的危機下有所覺醒，覺醒後以書寫解放自然，那麼，原住民的山海書寫，更具核心意義的是因族群存在及認同問題有所覺醒，覺醒後以書寫解放自然，以及歷史與生命。

山海作為個人和族群長久居住其中的地方，充盈著歷史和記憶，山海書寫常常是家族敘事，也是族群文化敘事，體現著從生活的潛移默化中承傳而來的傳統智慧和思維方式。例如拉勞蘭部落的亞榮隆·撒可努，從《山蕨·飛鼠·撒可努》、《走風的人》到《外公的海》，都以個人化的敘述方式，敘說自己的生活經驗，以其特有的詞彙和文法，即使曾經因為堅持不修改而差點無法出版，亞榮隆·撒可努依然堅持。他對於傳統智慧和思維方式，不僅「體現」在書寫行動裡，更「體現」在現實世界的衣著服飾，當他的作品被拍成電影，還到美國去參加影展時，竟然能在九一一事件後帶著必備的三把刀子進出美國，穿傳統服飾走在好萊塢的街上。影展後，有位印地安的酋長問他：「你會一直這樣堅持你的自我文化和族群部落嗎？」當時，亞榮隆·撒可努非常堅決的回答他說：「我會！因為，不用半個世紀或三十年，我的孩子如果還能穿上我身上的服飾，並且深愛著自己的文化，那麼，我們便替這個世界留下了美麗的遺產，替臺灣留下了美麗的資產，替自己的孩子留下了他們未來的財產。」²³ 書寫於亞榮隆·撒可努而言，並不是目的，而是用新的方式詮釋傳統生命力的價值。基於這樣的創作動機，傳統生態知識並非

²¹ 同注 3，頁 138。

²² 同注 1，頁 35。

²³ 亞榮隆·撒可努：《外公的海》，板橋：耶魯國際文化事業有限公司，2011，頁 24-25。

亞榮隆·撒可努刻意選擇予以體現的部分，而是作為山海的居民，那原本就是生活脈絡裡的日常真實。在〈走風的人〉一文開頭，就引述部落耆老的發言：

「讓吹來的風流動、灌進，我們叫替風開路的人；凡經過的地方，讓風跟進追流，我們叫走風的人……」黃昏老獵人說著說著，突然雙手張開，讓風聞著、親著，那是自然跟人感覺的文字和語言，風是自然的語言，人的感覺，是對自然的回應。²⁴

詩意的語言傳達著詩性的思維，這樣的表意實踐也出現在夏曼·藍波安的海洋書寫裡。夏曼·藍波安，以寫作為職志的達悟，他宣稱：「大海是我的教堂，也是我的教室、創作的神殿，而海裡的一切生物是我這一生永遠的指導教授。」²⁵ 建立這樣的信仰並不輕易，夏曼·藍波安 16 歲離開蘭嶼到臺北求學、工作，八〇年代參與反核社運，八〇年代末，他毅然決然返回蘭嶼，因著「什麼是真正的達悟人」的追問，學習最基本傳統營生方式，潛水、射魚、造舟、蓋房子，努力找回蘭嶼男人所應當具備的能力，重建自己對蘭嶼以及族人對他的認同。²⁶ 夏曼·藍波安除了經由傳統的勞動方式，認識海洋的獨特生命力，從大海淬練自己，定位自己，更透過父祖的語言學習並尋找此在的存有意義，在聽／說故事的過程裡，生活的經驗及生命的智慧，由大伯詩一般的語言娓娓道來：「海浪是有記憶的，有生命的，潛水射到大魚是囤積謙虛的鐵證，每一次的大魚就囤積第二回的謙恭。射到大魚不是了不起的事，但海能記得你的人，海神聞得出你的體味，才是重點。」²⁷ 這是把自身浸泡、掙扎、沈潛、優游在海洋生命裡才能生成的情感和信仰。體會這樣的情感和信仰，夏曼·藍波安重生為真正的達悟人，成為海洋的朝聖者，「他身體的每一塊肌肉都成了適合潛游的官能，可以迅速膚覺每一道海流的方向。……蘭嶼人的海，是生命的原始，我們很難分辨夏曼·藍波安在海中，還是海在夏曼·藍波安心中？」²⁸ 人與人，人與海，人與飛魚……天地萬物在此互證存在、互為倫理，蘭嶼，一個詩意安居的所在，體現在夏曼·藍波安的書寫裡。

亞榮隆·撒可努的山和夏曼·藍波安的海都是神聖的境域，存在的信仰深根於日常具體的生活脈絡。詩意的語言傳達詩性的思維，由具體的生活脈絡體現在山海書寫裡。這樣的表意實踐具有極重大的意義：凸顯了西方知識體系無法涵蓋因文化

²⁴ 亞榮隆·撒可努：《走風的人》，板橋：耶魯國際文化事業有限公司，2005，頁 29。

²⁵ 夏曼·藍波安：《海浪的記憶》，臺北：聯合文學出版社股份有限公司，2002，頁 19。

²⁶ 關於夏曼·藍波安的返鄉之旅，董恕明所撰〈浪漫的返鄉人〉（收於孫大川主編：《臺灣原住民族漢語文學選集——評論卷（下）》，中和：印刻文學生活雜誌出版有限公司，2003，頁 117-11）有細膩深入的觀察描述，值得參閱。

²⁷ 同注 23，頁 30。

²⁸ 孫大川主編：《臺灣原住民族漢語文學選集——散文卷（上）》，中和：印刻文學生活雜誌出版有限公司，2003，頁 92。

和生物多樣性而發展的不同知識體系，在西方知識體系之外，確實存在著與其認識論基礎完全不同的詩性智慧。再者，原住民的傳統生態知識已成為討論永續發展時的主要關切，對於重建人與自然的關係，有相當的助益，然而，原住民的傳統生態知識由於環境議題而特別受到關切，但是原住民的傳統生態知識並不等於原住民傳統知識，不能因此忽略對於原住民文化的整體深度理解。原住民的傳統生態知識也無法去其脈絡化再現為理性化、資本化的永續發展概念，回到山海書寫所體現的整體脈絡，循著原住民的詩意語言和詩性思維，才能看見獵人哲學和飛魚信仰的價值所在。此外，山海作為原鄉，書寫意味解放，因此，不同於浪漫的田園牧歌，歷史文化與生命價值的激活、詮釋、共享，才是山海書寫所要體現的；然而，山海書寫所體現的地方並無固定邊界或本質，地方知識抗拒了再現，宣稱了自己的主體位置，但與不同文化接觸後的新社會情境將促使地方的邊界持續變動，而產生在不同脈絡下需面對的調整與改變，因此，歷史文化與生命價值的激活、詮釋與共享，將會是一直在發生中的、未完成的事件，從這個角度來說，山海書寫的體現，方興未艾。

參、體驗——自然書寫課程的規劃

對應於自然書寫的體現模式，課程規劃以「體驗」為核心概念進行相關教學活動的設計。以下先簡述「體驗」的意義及其在應用在學習、課程的特質，再說明自然書寫課程規劃的具體內容。

一、體驗作為學習發展的泉源

體驗，就中文構詞來看，是個充滿身體意象的語詞，指涉以在真實情境裡親歷某件事，並從親歷中有所驗證的過程及其結果。它強調「全身體」的活動義，寬鬆意義的體驗與一般的經驗互通，嚴格意義的體驗，則常常用來表達與人生重要事物的遭逢。就學習來說，體驗是以身體直接認知、欣然接受、運用當下被教導的知識及能力的過程，體驗式學習往往在尊重的氛圍中去碰觸學習者深層的信念和態度、情感或價值觀，甚至是人性課題。換言之，體驗式學習是從主動參與、寓教於樂、學以致用的歷程中產生有意義的相關洞見，穿透固有的心智結構，擴展視野進而發展新的觀點。

體驗式學習（或體驗學習），學界用以對譯「Experiential Learning」（或譯「經驗學習圈」），這是大衛·庫伯（David Kolb）於1984年在其所著《體驗學習：體驗

——學習發展的泉源》(Experiential Learning: Experience As the Source of Learning and Development)一書中所提出，他認為：

經驗學習過程是由四個適應性學習階段構成的環形結構(如圖1)，包括具體經驗，反思性觀察，抽象概念化，行動實踐。具體經驗是讓學習者完全投入一種新的體驗；反思性觀察是學習者在停下的時候對已經歷的體驗加以思考；抽象概念化是學習者必須達到能理解所觀察的內容的程度並且吸收它們使之成為合乎邏輯的概念；到了行動實踐階段，學習者要驗證這些概念並將它們運用到策略制定、問題解決上。學習過程有兩個基本結構維度，第一個稱為領悟維度，包括兩個對立的掌握經驗的模式：一是通過直接領悟具體經驗；二是通過間接理解符號代表的經驗。第二個稱為改造維度，包括兩個對立的經驗改造模式：一是通過內在的反思；二是通過外在的行動。在學習過程中兩者缺一不可。經驗學習過程是不斷的經驗領悟和改造過程。²⁹

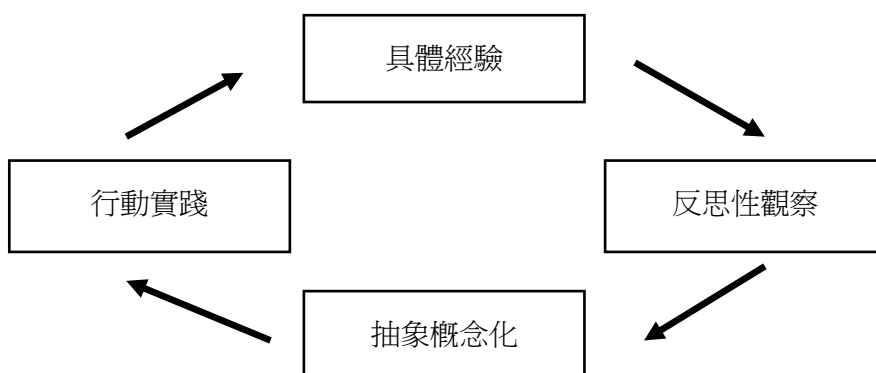


圖1 經驗學習圈 Experiential Learning

體驗式學習課程有六個主要特質：其一、內容程度適中：體驗式學習課程擁有精簡的課程，當內容的水準維持在適中程度，教師便有時間設計活動，去呈現、運用及反映出當下學員所學的；其二、情意、技能與認知三者取得平衡：體驗式學習的目標涵蓋三個領域：培養態度、發展和練習技巧、促進對主題概念及模式的瞭解。教師要參與者不只是認知，並且能夠去實踐。再者，教師會要求參與者檢視他們自己和所學習之事之間的關係，並去體察在參與者身上是如何運作的；其三、參與團隊的機會：團隊活動促進參與者主動投入在學習的過程中，並讓他們和教師

²⁹ MBA 智庫·百科：〈「大衛·庫伯」條〉，《MBA 智庫》，2010，2012.4.30，網址〈<http://wiki.mbalib.com/zh-tw/sreach>〉。

成為夥伴。講授的部分減到最少，高度參與活動（如遊戲、角色扮演、模擬練習、和案例討論等）是最大特色；其四、運用參與者的專業知識：學習是來自於同學，每個參與者在體驗式課程中都帶來相關的經驗，可以運用經驗和專業知識建立自己的計畫，提供很多機會讓參與者彼此學習。其五、真實問題的解決：體驗式學習著重在現實世界，讓參與者運用課程內容解決正經歷的實際問題。當參與者將所學運用在解決自己的狀況和案例時，是他們學習的最佳時機。其六、允許重新計劃：課程的結論會令參與者自然地問：「那接下來要如何呢？」也就是說，如何將所學轉換到工作或帶著走，這是衡量體驗式學習課程的成功與否的關鍵問題。

二、課程規劃的具體內容

「臺灣當代（文學性）自然書寫」作為一門體驗式學習課程，具有有活動的、多樣化的、和有方向性的特質，其課程目標、教學策略、課程大綱、作業設計、評量方式等方面的具體規劃如下：

（一）課程目標

人與自然的關係是當今世界一道迫切的倫理課題，面對當今的暖化危機，迎向未來的永續發展，該有怎樣的視野、思維與行動？如何深化內在的土地感，與一己以外的生命、大地及生態建立連結，重構與自然的關係？回應以上的問題，落實於教學行動，本課程擬通過「臺灣當代自然書寫」的主題教學，透過閱讀教學與體驗學習，協助學生建構人與自然關係的宏觀視野與微觀理解，並從生活世界的具體情境之中開展生態意識的實踐向度。希望經過本課程的學習，能讓學生達成下列目標：

1. 體認普世價值

感知當代永續發展議題的重要性，建立環境倫理正義觀，在具體的問題情境之中能夠做出恰當的價值抉擇。

2. 深化地方意識

認識臺灣當代自然書寫的豐富樣貌，提升審美欣賞的感受力，深化地方的多元認同。

3. 鏈結專業知識

擴大專業領域的整體視野，應用專業知識投入關懷環境、守護生活世界的具體行動。

4. 培養核心能力

提升深度閱讀理解與語文應用表達的能力；發展自我管理、規劃組織、與人溝通、團隊合作、主動學習、批判思考、問題解決等迎向未來生活的核心素養與能力。

(二) 教學策略

1. 互文交涉・情境對話

(1) 多元情境互文對話：配合紀錄片多媒體，營造情境式的閱讀空間，書寫與影像的互文詮釋，進行與自我、作者、世界的對話。

(2) 作家現身專題演講：自然書寫者／行動者的現身說法，重現自然書寫的體現過程，以美感、以熱情觸發內在的感動與反思。

(3) 戶外生態體驗活動：親歷生態現場，由深具相關學養的專家導覽，敘說自然的故事，感官與知性交參的情境裡，達成寓教於樂的目的。

2. 目標導向・行動學習

(1) 行動學習的原則

將體驗學習具體化為「目標導向・行動學習」的運作模式。所謂「行動學習」意指在學習過程中有明確的目標予以遵循與努力，並能檢驗學生學習的效果。進而言之，行動導向教學策略是一種在學習過程中，經由學習目標來引導學習者的學習行為，安排學習資訊和選擇適當的學習方法，或產生適當的學習機會的教學策略，使學生能夠進行學習而達成學習任務。在達成目標的歷程中，將會遇到不同的問題，問題的解決必須具備知識才能了解問題所在，亦才能進一步解決問題，而知識必須經由累積、擴散、激盪、應用、修正等歷程。因此，行動學習的課程設計須掌握四項基本原則：其一、行動學習主要係為解決實際問題；其二、學習過程中反省、批判與行動三者缺一不可；其三、強調合作學習；其四、營造溫馨和諧的學習氣氛。³⁰

(2) 行動學習的差異

此一教學模式將傳統擔任指導者的教師轉變為在旁觀察的協助者、促進者，以學生學習為中心，重視學生潛能，因材施教，適才適性，提高學生的興趣與參與度，

³⁰ 對於行動學習相關理論的簡述，主要參考以下三篇著作加以綜結：(1) 洪榮照、曾愛晶：〈培養創造性問題解決能力之教學策略探討〉，《臺灣教育》，第 584 期，1999.8，頁 47-56。(2) 高希均：〈知識經濟的核心概念〉，《知識經濟之路》，高希均、李誠編，臺北：天下文化出版公司，2000，頁 1-27。

(3) 黃哲彬：〈論行動學習之理念及其在教師進修上的啟示〉，《學校行政》，第 36 期，2005.3，頁 52-59。

以及和老師同學之間的互動，使學生能夠自我檢視而持續地自我改進。茲將傳統教學法與行動學習教學法的異同列表比較如下：

表 1 傳統教學法與行動學習教學法的比較

	傳統教學法	行動學習教學法
課程目標	傳授技能和知識	培養研究能力
課程型態	知識內容導向	問題意識導向
學生角色	被動接受	主動探索研究
教師角色	說明者、指導者	觀察者、協助者
活動形式	講授、示範、練習、討論	分組合作、專題、實際探索
評鑑方式	紙筆測驗	行為評量、多元評量

(3) 行動學習的歷程

在教學歷程中，老師及教學助理以協助者角色，先設定目標，然後針對各目標，介紹相關問題情境，再由小組進行討論、協商以及實作，在實作過程協助學生進行反思，最後針對過程及實作成品予以評分（流程如圖 2）；而學生完成編組後，依「選定任務」、「提出問題」、「擬定策略」、「尋求資源」、「配備知識」、「擬定計畫」、「實作行動」、「反思歷程」、「成果展示」等步驟實施（流程如圖 3）。



圖 2 「目標導向・行動學習」教師端工作流程

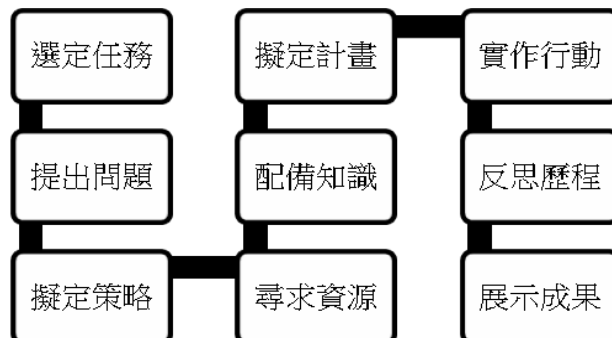


圖 3 「目標導向・行動學習」學生端工作流程

(4) 行動學習的反思

反思為行動學習重要的環節，反思活動依以下四個原則設計：其一、連結經驗到學習目標：以小組討論方式，進行行動學習活動的描述、與課程素材相關聯的分析、個人專業生活上的應用。其二、規律的安排活動：除了課堂上排定的時程之外，採取網路教學平臺的團體方式實施，學生每週參與討論區的對話，教師可了解學生的進展，學生可了解自己的學習軌跡。其三、回饋與評量：持續評估學生是否連結具體觀察到抽象概念、教室內學習與外在世界，以及課程內容的了解運用等。其四、價值澄清：鼓勵價值澄清的反思活動，提供學生分析情境，支持學生個人的發展，依「探索、澄清、理解、活化、內化」的價值發展階段，獲得倫理決定的思考。

(三) 課程大綱

1. 教材編序

本課程在教材的選擇編序上兼顧歷時性縱向脈絡與共時性橫向肌理：先選擇(1)具報導性質的「環保文章」(2)承襲傳統天人合一思想的「隱逸文學」(3)以傳統散文、雜文形式出現，尋求新的環境倫理之建立等三種不同基型的作品，³¹再針對學生目前生活所在地花東地區，選擇深具在地脈絡、切身經驗的山海文學作品及原住民文化書寫，建構五個單元主題：(1)聽見大地的呼聲(2)自然美學與愛生哲學(3)新倫理、新書寫的多樣性演化(4)自然符碼的文學想像(5)復歸族群記憶的原鄉。五個單元共選取 9 位作家 11 篇文章，著重於文本所開展的問題視域，進行深度閱讀與討論，掘發其中蘊涵的美感經驗及倫理思考，選文講義清單如表 2。

至於專題實作的部分則無編序式教材，隨著小組任務目標的確立，經由小組合作學習，搜集有關資料、備配相關知識工具。

2. 教學進度

每週 3 小時(原則上含 2 小時閱讀教學以及 1 小時專題實作分組討論或活動)，總計 18 週，教學實施進度預定如表 3。

(四) 作業設計

1. 個人學習卷宗

³¹ 劉克襄：〈臺灣的自然寫作初論〉，《聯合報》，1996.1.4-6，版 34。

表 2 「臺灣當代自然書寫」選文講義清單

單元主題名稱	講義 ppt	參考書目	參考影片	推薦閱讀
0 導言 ——八〇 年代以來 臺灣自然 書寫的發 展	吳明益〈書寫自然的幽微天啓〉、預習考查、學習單	吳明益編：《臺灣自然寫作選》，二魚文化 孫大川：《台灣原住民漢語文學選集》，印刻		楊銘塗：〈台灣自然導向文學與本土荒野保護〉，《中外文學》
1 聽見大地的呼聲	1-1 環保議題的批判與反思——心岱的保育報導	心岱：《發現綠光》，時報	《恆春半島的瓊麻工業》	瑞秋·卡森：《寂靜的春天》，晨星
2 愛生哲學與自然美學	2-1 生命中心主義的形上思考——孟祥森的愛生哲學	孟東籬〈愛生哲學芻議〉、預習考查、學習單	孟祥森：《愛生哲學》，爾雅 孟祥森：《濱海茅屋札記》，洪範	《春去春又來》 唐妮菈·米道斯等：《成長的極限》，臉譜
	2-2 簡樸生活與自然美學——陳冠學的田園牧歌	陳冠學《田園之秋》（選）、預習考查、學習單	陳冠學：《田園之秋》，草根	無 梭羅：《湖濱散記》，桂冠 李奧帕德：《沙郡年記》，天下
3 新倫理、新書寫的多樣性演化	3-1 自然守護者——徐仁修的荒野經驗	徐仁修〈鷺鷥與我〉、預習考查、學習單	徐仁修：《自然四記》，遠流 徐仁修：《思源亞口歲時記》，遠流	《返家八千里——話說黑琵》 勞倫茲：《所羅門王的指環》，天下
	3-2 快樂綠背包——劉克襄的微物小品	劉克襄〈發現池塘〉、〈褐鷹鴉〉、〈小缸豆、珊瑚菌、鼠麴草、芒籽〉、預習考查、學習單	劉克襄：《小綠山系列》，時報	《臺灣生態探索》 約翰·繆爾：《夏日走過山間》，天下 凌拂：《與荒野相遇》，聯經
4 自然符碼的文學想像	4-1 單元主題名稱：走進臺灣的源頭——陳列的玉山書寫	陳列〈玉山去來〉、預習考查、學習單	陳列：《永遠的山》，玉山國家公園 陳列：《地上歲月》，漢藝色研	《福爾摩沙的指環》 洪素麗：《綠色本命山》，玉山國家公園
	4-2 單元主題名稱：自然誌的驚歎號——廖鴻基的鯨豚書寫	廖鴻基〈鯨書〉、預習考查、學習單	廖鴻基：《鯨生鯨世》，晨星	《文學風景——廖鴻基》 廖鴻基：《後山鯨書》，聯合文學
5 族群記憶的原郎復歸	5-1 單元主題名稱：走風的人——撒可努的獵人文化書寫	撒可努〈走風的人〉、預習考查、學習單	撒可努：《走風的人》，耶魯 撒可努：《山蔭·飛鼠·撒可努》，耶魯	《山蔭·飛鼠·撒可努》、《請問貴姓》 霍斯陸曼·伐伐：《玉山魂》，印刻
	5-2 單元主題名稱：魂甦醒的地方——夏曼·藍波安的海洋文化書寫	夏曼·藍波安〈海浪的記憶〉、預習考查、學習單 夏曼·藍波安：《海浪的	記憶》，聯合文學 夏曼·藍波安：《航海家的臉》，印刻	《野性蘭嶼》 田雅各：〈蘭嶼行醫記〉

表3 「臺灣當代自然書寫」教學進度表

週次	單元主題	閱讀教學預定進度	專題實作預定進度
1	課程說明		編組
2	導言	八〇年代以來臺灣自然書寫與環保意識的發展	分組討論 1： 確立任務目標
3	聽見大地的呼聲	環保議題的批判與反思——心岱的保育報導	分組討論 2： 腦力激盪心智圖
4	愛生哲學與自然美學	生命中心主義的哲學芻議——孟祥森的愛生哲學	分組討論 3： 蒐集相關資料
5		簡樸生活與自然美學——陳冠學的田園牧歌	分組討論 4： 相關文獻研讀
6	戶外教學 I		
7	新倫理、新書寫的多樣性演化	自然守護者驚——徐仁修的荒野經驗	分組討論 5： 相關文獻研讀
8		快樂綠背包——劉克襄的微物小品	分組討論 6： 擬定具體計畫
9	專題實作計畫書		
10	專題實作計畫簡報		
11	專題製作工作坊		
12	自然符碼的文學想像	走進臺灣的源頭——陳列的玉山書寫	分組討論 7： 行動學習初期反思
13		自然誌的驚歎號——廖鴻基的鯨豚書寫	分組討論 8： 行動學習中期反思
14	戶外教學 II		
15	復歸族群記憶的原鄉	走風的人——亞榮隆·撒可努的獵人文化書寫	分組討論 9： 行動學習後期反思
16		魂甦醒的地方——夏曼·藍波安的海洋文化書寫	分組討論 10： 成果發表演練
17	專題實作成果報告		
18	成果觀摩展		

於網路教學平臺建立學生個人學習卷宗，內容包含閱讀心得報告、分組討論回饋、聽講心得分享等。

2. 小組專題實作

全班分爲五個小組，於期初分別認領一個任務目標，經由分組規劃及執行資料收集分析、設定專題、實地調查等行動學習，以完成各小組的創意作品以及專題實作成果報告。各任務目標建議如下：環境議題行動劇演出、綠手指校園一角造景、臺東綠色生活地圖繪製、東臺灣山海文學地圖繪製、部落遊學生態體驗。

（五）預期成果

1. 教學情境化

從「閱讀教學——文本與影音的互涉詮釋」、「戶外教學——親歷現場體驗文本意境」、「專題演講——典範人物活化文本世界」等三個層面實施的情境化教學以提升學習意願，擴展理解視域。

2. 學習行動化

經由行動學習的實務操作，使學生在「團隊合作」、「與人溝通」、「組織規劃」、「主動學習」、「批判思考」、「科技應用」、「語文應用」、「自我管理」、「問題解決」等能力指標有所實現。

經由行動學習的體驗反思，讓學生對於環境正義的價值澄清、自然之美的深刻感受、以及多元文化的尊重接納等等，從自我的觀念到大我的關注，發生內在改變，以及可能的後續性影響。

（六）評量方式

1. 課程學習成果評分

採多元評量原則，強調主動參與學習的態度表現，以及深度閱讀、探索體驗、批判討論、溝通表達的重要，並由教師及教學助理（佔 25%）共同考核。

2. 能力學習成果評估

除了前述課程學生學習成果之外，針對本課程所設定的能力指標，由教師、教學助理依據平時的觀察、晤談以及學生的學習反思（質化）或問卷調查（量化），從教學過程及學習成果等多方面共同進行評估檢討。

肆、再體現——自然書寫課程的行動學習成果

一、量化效益

一學期的課程，學生經由行動學習，共完成專題實作計畫書、創意成品及成果報告書各 5 份，茲將創意作品名稱及說明表列如下：

表 4 「臺灣當代自然書寫」學生學習成果——創意成品

組別	任務目標	創意成品名稱	說明
A	環境議題 行動劇	臺東亮起來了嗎？ （短劇影片）	針對社區營造的環境議題——綠色隧道 投射燈問題，藉由文獻研討及實地訪查， 製作並演出行動劇（錄影，後製成短片）， 傳達關於環境正義的批判及關懷。
B	綠手指校 園造景	無情荒天變花園（造 園實景、紀錄片）	針對原本荒蕪的校園角落進行改造，應用 園藝造景的專業技能將之美化與綠化，體 現美感價值與生態關懷，並留下造景紀錄 短片。
C	臺東綠色 生活地圖	追尋利卡夢 （手工綠活圖）	選擇已經營有成的利嘉社區，經由綠色生 活地圖的繪製，深入踏查該社區的自然生 態與歷史人文，以手工繪製的綠活圖，再 現利卡夢的綠色座標。
D	東臺灣山 海文學地 圖	與鯨豚相遇在黑潮 經過的地方（賞鯨回 憶錄短片、賞鯨地 圖）	身為海島子民卻不識海洋文化？實地走 讀花蓮海岸地景，訪問海洋文學作家廖鴻 基，了解黑潮海洋文教基金會的工作及其 意義價值，並迎著海風閱讀鯨豚，深化對 黑潮及鯨豚生態的了解，歸來後製作賞鯨 地圖及賞鯨回憶錄（紀錄短片）。
E	部落遊學 體驗	拉勞蘭部落遊學體 驗全紀錄（書面報 告）	多次拜訪拉勞蘭部落，體驗原住民與大自 然互相依存的生活智慧，了解部落重建的 歷史背景及青年會所的教育功能，體認隔 代正義的永續意涵。期末以收錄各種文獻 及體驗照片的成果報告書紀念與部落的 友誼。

二、質性效益

由各組學習反思之質性描述可見學生在「培養核心能力」的目標上有所期待，也有相當的成果，在「團隊合作」、「與人溝通」、「組織規劃」、「主動學習」、「批判思考」、「科技應用」、「語文應用」、「自我管理」、「問題解決」等能力指標有所實現，例如：

表 5 「臺灣當代自然書寫」學生學習反思

學習反思	能力指標
A 組的莊○淳寫道：	
電腦操作能力比較好一點，在報告製作上也比較好一些。	科技應用
資料在蒐集上，較能分辨內容的重要性、資料的取捨。	批判思考
能和組員討論並給予意見，整組在問題解決上也較快。	與人溝通、問題解決
B 組的林○柔寫道：	
學到和組員間討論的態度(從主觀→客觀)比較會留意組員的想法，而不是一直堅持自己的立場。	與人溝通
表達能力雖然明顯有進步，但是要多練習在大家面前以流利的口條呈現專業。	語文應用
專題結束後，我需要改進加強的是時間上的掌控。	自我管理
因為大家，在造園技術上也進步了。	團隊合作
C 組的王○筑寫道：	
還不錯！和大家相處、溝通得都很好，組員們都很配合。	團隊合作、與人溝通
行程的安排、分配工作等方面還不錯，我給大家的工作，大家都很接受，還有人會自願要作某些事情！	組織規劃
我還學到了畫地圖的辛苦，還有需要很多時間！	主動學習、自我管理
D 組的羅○學寫道：	
溝通	與人溝通
蒐集資料	主動學習
E 組的廖○凱寫道：	
團隊的合作，要有一定的智慧、耐心、或是情緒管理，主觀意識要放下。	團隊合作、與人溝通、自我管理

由小組成果報告和網路上的心得發表，可見學生在專題實作過程之中，對於環境正義的價值澄清、自然之美的深刻感受、以及多元文化的尊重接納等等，從自我的觀念到大我的關注所發生的內在改變，以及可能有的後續性影響。例如在B組同學對於行動學習前後的體驗反思之中（參見附錄二：B組成果報告之體驗心得），我們可以看見：行動學習把學生置入真實的問題情境，讓他們面對了與己不同的生命脈絡，學生經由多元社群的互動而發現彼此的差異，由差異返照自我，思維、信念、感受等在探索、疑惑、反應之中活絡起來，由差異所引起的驚異、探詢乃至學習尊重、接納的過程，完全不同於一般觀光客的他者之眼或消費心態。這種改變是內在而具有持續性的，學生在課程結束之後主動持續地造訪部落，B組成員陳○○在部落絡上寫道：「有人還問我們，我們專題都做完了，幹嘛還要去部落？我覺得這問題太好了！我們不是因為作業才去部落的，而是我們真的愛上部落的美，我們跟部落真的變成了朋友。」

當學生走向社區、部落、山林、海洋，面對多元族群的「他者」以及大自然的「他者」，屬己的文化本位以及人類中心主義都受到挑戰，而視域的擴展及觀點的更新，體現在對待「他者」的態度：有的對臺東產生了熱情，從不適應偏遠落後到畢業後持續表達懷念並重返造訪；有的改變了對原住民文化的刻板印象，並與部落孩子建立了長久持續的友誼；有的經由山林的體驗不再對黑夜感到畏懼，並開啓了敏銳的美的感受力；有的經由賞鯨的生態之旅，改變飲食習慣，不再吃魷仔魚……此外，在真實的生命脈絡裡的行動學習，學生得以從抽象世界轉向生活世界，並從客觀面向深化在地經驗，整合歷史的縱深和未來的向度，連結一種溫情而不濫情、批判而不背叛的土地感，反思自己的可能貢獻。當課程結束後的暑假，留在臺東工讀的學生，碰上八八風災，隨著師長參與救災，在太麻里溪出海口目睹樹木的墳場，聽見部落耆老說「水永遠記得回家的路」，大自然的驚人力量和部落簡單而深刻的生態智慧都在心田上扎了根，在通信分享的話語裡，教師聽到了守護自然的承諾……透過行動學習，賦予當下的事物以意義，由是意識到意義不是現成的事物，而是正在發生的事件，自己即是存在意義的創造者，改變的力量於焉產生。

伍、結語

綜觀這個課程的規劃與實施，我們可以歸結其中蘊涵的通識教育意義及精神：

首先，「臺灣當代自然書寫」蘊涵著多元文化論的通識教育意義。在此「多元文化論」指的是黃俊傑所提倡的課程設計理論，黃氏主張多元文化論在通識教育的

落實，並須以「多元主體並立」的精神，設計通識教育課程架構及教學內容，以吸納多元文化之內涵，開拓學生兼容並蓄的胸襟。所謂「多元主體並立」的精神，最具關鍵性的是「主體」一詞，「主體」可以指（1）思想體系作為文化主體，（2）族群作為文化主體，（3）社會階級作為文化主體，課程設計的基本精神是採「並列原則」平等看待不同的思想體系、族群文化或社會階級，以達到「互為主體性」的境界。³²「臺灣當代自然書寫」以其豐富多元的樣貌，從地方出發，越過人為疆界，向草木魚蟲探詢生命的奧秘，向天地山海叩問宇宙的秩序，向耆老父祖請益永續的智慧。「臺灣當代（文學性）自然書寫」是一種越界的書寫，也是行動的文學，具有鮮活的實踐性格，在倫理學的向度「體現」了關係存有學的深度，在美學的向度「體現」了微物之神與天地大美，在文化地理學的視野裡「體現」了非再現性的地方知識。

在全球化的趨勢之中，我們特別強調本土認同，強調學習應回歸於在地經驗，會不會陷入狹隘的地方主義呢？不同於激進的社區主義者出自「生在這裡、活在這裡、把靈魂留在這裡」的情感，而主張「在地思考、在地行動」，我們希望從「在地思考、在地行動」延伸到「全球思維、在地行動」，我們認為回歸在地經驗是起點，終點在於把本土文化的世界意義開顯出來，並參與於整個人類生活世界之中。這也就是黃俊傑所強調的：「只有從具體而特殊的各種族群文化入手，我們才能深刻體會人類文明的共同而普遍的質素。」³³「我們越深入本土文化，就越能體會本土文化的世界意義」。³⁴

其次，「臺灣當代自然書寫」課程的體驗學習落實了全人發展的通識教育理念。「全人」的核心概念應指向存在的整全性（或整全感），而存在的整全性來自個體與「天」、「人」、「物」、「我」的「連結」。這樣的思考可參照郭朝順援用哲學人類學所指出的觀點：人具有世界的開放性，人是能說不者。「人具有世界開放性」指的是人能夠將其面對的對象或環境予以對象化，然後設地重新觀照，所面對的對象因而轉變為具有價值認知意義的「世界」，此一世界又不斷在精神的作用中，一再成為對象，又一再化為世界；世界的開放性，是永無止境的精神活動的現象，人的自由意志於焉展現，無限向上提升的可能性於焉確立。「人是能說不者」，說不，是對原始欲動說不，是對盲目機械式反應說不，說不是對現實處境的超越。因為人具有世界的開放性，因為人是能說不者，所以能夠創造屬人的「生活世界」（lifeworld）。³⁵ 這個「生活世界」涵有「天」、「人」、「物」、「我」四個

³² 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》，臺北：中華民國通識教育學會，2000。

³³ 同注 30，頁 167。

³⁴ 同注 30，頁 168。

³⁵ 郭朝順：〈從哲學人類學看通識教育中的「全人」理念〉，《元培技術學院第一屆通識教育論文集》，2001，頁 145-60。

向度，具有自由意志的個體於此開展人與宇宙、人與社會、人與自然、人與自我的關係。質言之，「全人」乃是活在整全關係中以體現整全存在的人。

對應於自然書寫的體現模式，我們將「臺灣當代（文學性）自然書寫」主題教學規劃為體驗學習課程，體驗是全身體的投入行動，透過情境化教學、行動化學習，認知、情意、技能等多元智慧全面開發，並置身於真實的生命脈絡之中。教育現場不該只有森冷的抽象的理論世界，抽象的理論在堅實的現實生活世界裡顯得森冷而遙遠，而真實的生命脈絡使意義得以體現，使理念值得相信，真實的生命脈絡是重建人與自然、人與他人的重要場域。體驗學習把學習連結到生活世界，連結生活世界不是將課程淺化，而是將生活深化。意義不是現成的事物，而是正在發生的事件，外在的行動導向內在的改變，透過行動學習，學生賦予當下的生活以意義，由是意識到自己即是存在意義的創造者，改變的力量於焉產生。體驗學習不僅把文本世界與生活世界連結起來，也把自我與他者連結起來，把在地行動與全球思考連結起來，再體現為對無限制成長的經濟模式說不的倫理抉擇，體現為地方的多元認同以及永續守護自然的承諾，認同於是有了安居的所在，承諾於是有了義無反顧的奔赴，我們在人與宇宙、人與社會、人與自然、人與自我的整全關係之中，成為自由的人。

最後，開設「國文——臺灣當代自然書寫」是個人作為教育工作者的一種選擇與承諾：透過文學教育，透過行動學習，實踐對於自然生態與生活世界的愛與守護。通識教育的核心是人文學，人文學是實踐之學，所謂「人能弘道，非道弘人」，通識教育精神的體現，關鍵是教師，這是教師必須具有的自覺與自許，而教育作為志業，不只需要「技巧」，更需要「工夫」。與園藝科的學生教學相長，深深認同一句話：要了解生命就去種一棵樹，因為它默默示現自然的奧秘：像那「會走路的樹」（位於鸞山部落森林博物館的百年白榕），它多麼像《莊子·逍遙遊》裡的大樗啊！巨大堅實的軀幹深深紮根於大地，而橫生交錯的枝葉盡情舒張以擁抱天空，無數的形狀生成變化著，卻不至於分裂流離，變動不羈與恆常安定結合為一，超越了此在的偶發事件，繁衍一種圓熟完滿。課程的發展如此，學生的成長、教師的精進也是如此。

參考文獻 References

- MBA 智庫·百科：〈「大衛·庫伯」條〉，《MBA 智庫》，2010，2012.4.30，網址〈<http://wiki.mbalib.com/zh-tw/sreach>〉。
- 吳明益：《臺灣自然寫作選》，臺北：二魚文化事業有限公司，2003。
- ：《臺灣現代自然書寫的探索 1980-2002：以書寫解放自然 BOOK1》，新北：夏日出版，2012。
- 亞榮隆·撒可努：《走風的人》，板橋：耶魯國際文化事業有限公司，2005。
- ：《外公的海》，板橋：耶魯國際文化事業有限公司，2011。
- 瓦歷斯·諾幹：〈七日讀〉，《聯合報》，2011.9.16，2011.9.17，網址〈<http://udn.com/NEWS/READING/X5/6592883.shtml>〉。
- 洪榮照、曾愛晶：〈培養創造性問題解決能力之教學策略探討〉，《臺灣教育》，第 584 期，1999.8，頁 47-56。
- 孫大川主編：《臺灣原住民族漢語文學選集——評論卷（下）》，中和：印刻文學生活雜誌出版有限公司，2003。
- ：《臺灣原住民族漢語文學選集——散文卷（上）》，中和：印刻文學生活雜誌出版有限公司，2003。
- 夏曼·藍波安：《海浪的記憶》，臺北：聯合文學出版社股份有限公司，2002。
- 高希均：〈知識經濟的核心概念〉，《知識經濟之路》，高希均、李誠編，臺北：天下文化出版公司，2000，頁 1-27。
- 徐仁修：《猿吼季風林》，臺北：遠流出版公司，1990。
- 郭朝順：〈從哲學人類學看通識教育中的「全人」理念〉，《元培技術學院第一屆通識教育論文集》，2001，頁 145-60。
- 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》，臺北：中華民國通識教育學會，2000。
- 黃哲彬：〈論行動學習之理念及其在教師進修上的啓示〉，《學校行政》，第 36 期，2005.3，頁 52-59。
- 劉克襄：〈臺灣的自然寫作初論〉，《聯合報》，1996.1.4-6，版 34。
- 蔡英俊：《比興、物色與情景交融》，臺北：大安出版社，1986。
- 鄭雪花：《非常的行旅——〈逍遙遊〉在變世情境中的詮釋景觀》，永和：花木蘭文化出版社，2008。
- Brooker, P.：《文化理論詞彙》，王志弘、李根芳譯，臺北：巨流圖書公司，2003。
- Buber, M.：《我與你》，陳維剛譯，臺北：桂冠圖書股份有限公司，1991。
- Cresswell, T.：《地方：記憶、想像與認同》，徐苔玲、王志弘譯，臺北：群學出版有限公司，2006。

Leopold, A.：《沙郡年記》，吳美真譯，臺北：天下遠見出版股份有限公司，1998。
Merleau-Ponty, M.：《眼與心》，龔卓軍譯，臺北：典藏藝術家庭股份有限公司，2007。
吳育璘譯：〈深層生態學〉，《環境資訊中心》，2004，2012.4.29，網址〈<http://e-info.org.tw/column/ethics/2004/et04042601.htm>〉。

附錄 Appendix

B 組成果報告之體驗心得：

■ 一開始對拉勞蘭的認知

在還沒去實際去過部落之前，有在網路和書籍上取得一些相關知識，關於這個部落有著 2 個族群的結合（排灣族和阿美族）不管是傳統服飾和慶典都有著和其他排灣族的不同之處，所以我想在一個部落的小型社會裡，他們是否還存有排灣族嚴謹的社會階級制度。

■ 還沒去體驗時，我們去新香蘭拜訪時的心得想法

剛到新香蘭時，真的不容易讓我們覺得這裡，是一個部落。

一開始，建中大哥的語氣帶點防禦性，我有點害怕，因為我當時的想法只是很單純的想將手中這一份報告完成，並且希望能夠了解這個部落，想知道他跟我們（漢人）在觀念想法上有什麼差別嗎？可是大哥的感覺好像我們是侵入者，但換個角度想，今天一群素未謀面的學者，突然登門拜訪，對方對我們一定也有些想法的，會想知道我們想知道什麼？目的又是什麼？為何會選擇此部落？把自己想成是對方的角色，就可以體會那種心情了。

■ 要準備去體驗時的心情或對體驗有什麼期待

還記得和組員一起討論要去的時間、行程時，簡直是擠盡腦汁，要考量的很多，但不管如何能去體驗都很滿足的那種感覺，我們將行程擬定傳給老莫後，因為遲遲沒有收到建中大哥回覆的信件，眼看體驗時間就要到來，我開始著急，開始打電話，大哥說寄了，但我跟組員都沒收到，心裡真的開始著急，後來終於收到信件的感覺，好比心中的石頭放下的感覺，看到行程上有搭建自己的 WUMA(房子)就開始在想會是怎樣的房子，挑高設計？三角形？有好多好多….

■ 體驗活動的過程（細項）；心得

一開始我們進入部落前，會有一個儀式，再我們面前有一個小火堆，我們要跨過那個小火堆進入這個部落，胖虎說這個儀式是告知祖靈有客人來了，希望祖靈能保佑我們在接下來的行程都能平安順利，第一次參加這樣的儀式，感覺很特別。

在頭目家的大樹下稍作休息後，胖虎帶領我們去參觀部落四周。

我們到了母哩搞，那裡是一片竹林，因為部落規定女生是不能碰刀的，所以都是男生在竹林裡砍竹子，女生負責將砍好的竹子集中，我很佩服部落的青年，

因為光是這樣一個下午我就有點體力透支了，但他們都不喊累，真的很厲害。午餐過後我們到了小米園，搭建我們的房子，一整個下午我們都在小米園裡搭建房子從除草、鋸竹子(男生才能做)、到搭建房子，就這折騰了一個下午，我們的房子終於做好了。

晚上，建中帶我們到部落後山，那天月亮又大又圓的，動物為了不暴露自己的行蹤，都不會選在這種時節出沒，所以繞了一圈後我們躺在樹林前的道路上，風很涼，大家很安靜，靜靜地聆聽生態的脈動，用心去感受大自然分享給我們的一切，回去小米園的路上，大哥說要撿木頭回去燒，就這樣一路上，我們和部落青年邊玩邊鬧的回到小米園，開始了我們的營火談心，大哥見我們放不開，就叫阿喜去買啤酒，他說酒精可以使人亢奮，就這樣我們的晚會過得很精采，最後大家都醉了，連走路都是晃的，那種有點微醺的感覺還不錯呢！

■ 體驗完後有什麼想法，是否和自己之前想的有沒有差別？

因為這是刻意安排的體驗行程，所以感覺一定會跟不是特意安排的有所區別，可是從這樣一路的行程過來，讓我覺得和最初差異性最大的大概就是 WUMA 吧，我以為會像是搭帳篷這樣的方式，後來才知道是一個長方形有四個角作為支撐點，上頭加蓋塑膠遮篷。那又是另一種概念了！

原住民和漢人之間的差異性

原住民：熟悉大自然，土地、空氣、大自然，就是他們的家，他們懂得遵循生態的循環。

漢人：我覺得漢人和原住民最大的差異性在於觀念，跟生活環境，原住民是一個族群一個部落，他們懂得分享，他們把生態當成自己的一分子，會捍衛大自然所孕育的根本，可是漢人沒有受過大自然的洗禮，所以無法真正體會大自然對於我們有多重要。

原住民和林務局之間的差異性

老實說對於林務局和原住民的差異性我是一知半解的，只能從網路和從大哥耳聞中得知一些小道消息，大哥說，林務局常他們作對，他們沒有隨意地獵殺動物，現在導致動物瀕臨絕種的根本原因，不在於原住民獵殺，而是在於漢人的盜獵，而原住民的本能卻因此背了這個黑鍋，林務局訂定很多條獵殺動物的法規，對於原住民而言，這些都是很人不道的，因為原住民是比任何人都還要了解大自然的。

Abstract

This paper elaborates the thought and practice on the general education course of "Nature Writing". It focuses on two core concepts: "embodiment" and "experience". The author would like to emphasize that through the reading Taiwanese contemporary nature writing and action learning, the students' aesthetic accomplishment will be increased, their awareness for environmental ethics will be raised, and the holistic education will be truly practiced. The author adopts a qualitative research approach, combining theory and practice, to describe, analyze and interpret the topics in question.

The article is divided into five sections:

- I. "The Preface" explains the origin of "nature writing" as a teaching theme in Chinese Literature, keeping in mind the difference between "places" and "landscapes"
- II. "Embodiment – the practical dimensions of nature writing." With "embodiment" as the core concept and contemporary eco-ethics, body aesthetics and cultural geography as a framework, the author discusses the practical spirit and substance of Taiwanese contemporary nature writing.
- III. "Experience – the curriculum design of Nature Writing." The author explains that "experience", as the core concept of action learning, should be incorporated into the specific planning of curriculum goals, teaching strategies, syllabus design, job design, and evaluation methods.
- IV. "Re-embodiment – "the outcomes of action learning in Nature Writing." The author describes the change of the students in this course, and reviews the results achieved through the implementation of "Nature Writing".
- V. "The Conclusion" summarizes the educational significance of "Nature Writing".

Keywords: nature writing, place, landscape, embodiment, experience

