

【附件三】成果報告（此為格式範例，詳情請見[格式說明](#)；請於系統端上傳 PDF 檔）

封面 Cover Page

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PGE1122126

學門專案分類/Division：通識(含體育)-通識課程

計畫年度：■112 年度一年期

執行期間/Funding Period：2023.08.01 – 2024.07.31

(計畫名稱//從經典敘事到後經典敘事---新敘事學融入通識人文課程設計之研究)

(配合課程名稱/經典課程:史記與歷史人物評析)

計畫主持人(Principal Investigator)：張錫輝

協同主持人(Co-Principal Investigator)：無

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：臺北醫學大學/通識教育中心

成果報告公開日期：☐立即公開 ☒延後公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2024 年 9 月 25 日

計畫名稱 (Title of the Project)

一、本文 (Content)

1. 研究動機與目的 (Research Motive and Purpose)

申請人於 107-109 年度，因為擔任北醫通識中心主任之故，負責撰寫並執行教育部敘事力計畫，由敘事力累積之經驗，開啟了本計畫對敘事學與敘事力的關注。敘述如下：

● 教育部辦理補助議題導向敘事力創新教學發展計畫：熟齡 Smart care 跨域敘事教研計畫

1072 學期迄 1092，本校申請並執行敘事力計畫，本人擔任計畫撰寫人與共同主持人的角色。本計畫以「AI 時代下的高齡化社會」為核心議題，並且根據問題意識區分為「在地熟齡x智慧健康」、「在地熟齡x社會需求」兩個課程模組。鎖定在地熟齡，站在今日並為明日的高齡化社會做準備；從人文出發，重新定義問題，以期建構完善智慧健康照護與在地熟齡生活圈，使師生共同建構未來教育。

從敘事力出發深植醫學大學的人文教育，必須深思人文教育之精神與理念為何？按西方傳統的理念，人文教育(Liberal Arts，或譯為自由教育、博雅教育)是解放人心靈的教育。申請人任教的臺北醫學大學屬於生醫科系為主體的大學，在醫學教育中，雖以訓練醫療技能為主，但人文教育也是醫學教育的重點。因此，台灣所有醫學大學每六年必須接受一次的醫學教育評鑑(TMAC 評鑑)，醫學大學人文教育的良窳，也是評鑑的重點項目。以故，本計畫試圖將後經典敘事學(Narratologies，在漢語語境中或被稱為新敘事學)的理念融入課程設計，改造人文教育中的核心課程：經典閱讀課程中的**教與學**，並且建立可供師生客觀檢核學習成效，以及明確知道在學習經典過程自己不足之處何在的**評量尺規**。並希望本計畫改造經典教育的模式，**可以擴及所有以敘事類知識為主的人文教育課程**，以落實醫學大學的人文教育。

2. 研究問題 (Research Question)

本計畫在教學實務上遇到的困境源自於一個**基本問題：經典如何在現代人生存世界繼續發揮其影響力，而非成為文化遺產，僅供人景仰？**從 2001 年開始，申請人從事經典教育已逾 20 年，面對此一教學現場的問題，提出許多解決的方案，每一次的嘗試，其實都在深化對當代實施經典教育困境的認識。在敘事學中，人物的困境往往因其追求的目標，受到阻礙有關。因此，在闡述本計畫的教學現場問題前，必須先闡述申請人心中理想的經典教育。

何謂經典教育？是一個很複雜的問題，討論者頗眾。其中施特勞斯學派

的創始者李奧·施特勞斯 (Leo Strauss)〈什麼是自由教育〉這篇文章¹，成為許多從事經典教育者的典範。施特勞斯所謂的自由教育(Liberal Arts)，其實指向經典教育，在其觀念中，經典教育是 Liberal Arts 的核心，按照施特勞斯的理解，經典蘊含的文化價值系統必須是活的，文化是活生生傳播意義的行為，因此，經典教育希望將學生塑造成「文化的人」。欲達臻此一目標，必須透過與經典作者(偉大的心靈)對話，而此一對話必須在閱讀與書寫中完成。同時，面對經典，經典課程的師生都是學生，老師扮演的角色是一位引導後輩的資深讀者。

然而，在實際教學現場，經典課程最容易遇到的困境就是「距離」，時間的距離、語言文字的距離、文化情境的距離等等。這些隔閡與距離，導致與經典的對話不易產生。當代與經典對話困難是實施經典教育遇到的普遍問題，形成的因素頗為複雜，更值得關注的是：克服「距離」的嘗試不是淺嚐即止，就是走偏了道路。

基於經典教師必須幫助學生建立與經典間的橋梁。因此，在解決教學現場問題的最早時候，申請人將焦點聚焦在學生透過哪些管道去連結經典？學生與經典彼此間如何連結？

3. 計畫延續與深化(Continuation and Deepening of the Project)

基於前述經典教育之困境，自 107 年度開始，申請人申請並執行了兩次教學實踐研究計畫。這兩次計畫的背景都在於因應資訊時代的文化挑戰，希望活化人文教育，落實 Liberal Arts 的理想。即此，本計畫可說是前兩次計畫的延續與深化，茲分別說明如下：

(1) 主動學習者的跨領域知識整合-----「以『知識拼圖學習法』促進跨領域知識整合之研究」(執行期程：2018/8/1~2019/7/31)

107 學年度的計畫所針對的問題背景有三：第一、在醫學大學實施人文教育的局限。北醫大的學生因為學科屬性接近，比較容易出現馬庫色

(Herbert Marcuse)所說的單向度的人。從人文教育的立場來看，如何避免學生陷入單一向度的價值取向，強化學生從不同的知識觀念，多元價值觀，跨領域整合知識，成為當務之急。第二、因應 AI 時代來臨，如何在人文教育中培育能夠自主探究知識的主動學習者，培養學生主動學習的習慣，善用 AI 輔助，終生維持學習的動能。第三、資訊時代網路信息發達，學生可透過網路獲取知識，如何產出自己的答案成為問題。教師教學的重點應從傳統的「知識傳授」轉變為「培養學生整理複雜資訊，養成解決課題的能力」。²

¹ 李奧·施特勞斯著，劉小楓 陳少明譯：〈什麼是自由教育〉，收入劉小楓編《古典傳統與自由教育》(北京：華夏出版社，2005 年)，頁 2-8。

² 飯窪真也：〈協調學習を柱とした授業の継続的改善ネットワークにおける教員の協調と理解深化〉，《東京大学教育学研究科紀要》，51: 467-484，2012 年。飯窪真也、齋藤萌木、白水始，《「主体的、対話的で深い学び」を実現する知識構成型ジグソー法による数学授業》。東京都：明治図書出版，2017 年。

在前述問題背景下，申請人在 107 學年度執行「以『知識拼圖學習法』促進跨領域知識整合之研究」，在人文課程內推動「知識拼圖學習法」。在人文課程內推動「知識拼圖學習法」雖然成效頗佳，但仍有以下缺點：

第一、學生缺乏相關知識脈絡，因此閱讀後僅能掌握部分知識，甚至可能造成文本誤讀。

第二、學生無法完全吸收文本知識，導致後來的專家活動效果有限。

第三、「知識拼圖學習法」需要進行兩次分組活動，第一次分組同組同學閱讀同一觀點之文獻，第二次分組則打散重編，將不同觀點的同學編為一組。因此，實施下來往往需要兩個小時，在課堂中實施此一學習法，會壓縮課程內容。

● 本計畫延續或深化之處：

1.「知識拼圖學習法」長於以多元價值、觀點打破單一觀點的狹隘性。本計畫將修正其學習程序，在課堂上僅進行第二次編組活動，將第一次分組活動變成個人在課前的寫作，而後沿用此一學習法融入課程設計。

2.學生對經典文本的誤讀往往不自覺，且成因複雜，有時不是知識上的誤讀，而是價值上誤評(misevaluating)。本計畫將設計「敘述者敘事分析表」提供學生自我評量之依據。

(2) 活化經典與敘事力量表的建構----「經典閱讀課程對大學生敘事能力影響之研究」(執行期程：2020/08/01～2022/01/31，因疫情影響申請延長)

在 109 年度計畫想要解決的教學現場問題為：如何有效地在經典課程融入敘事力的訓練以活化經典，並有效提升學生的敘事力。為了取得實證資料，109 學年度計畫參酌國內外「敘事力量表」，設計了適合北醫的版本，並予以施測。計畫結束，經過檢討後，109 年度的計畫，在以下諸事上，仍有改進之必要：

- (一)、雖能提升學生敘事力，但敘事力提升是否等同於活化經典？
- (二)、融入敘事力部分以各種工作坊為主，如說故事工作坊、影像敘事工作坊、媒體識讀工作坊等，雖然已具有「後經典敘事」(Narratologies)的雛型³，但工作坊是額外選修的，經典課程的修課同學未必選修工

³ 最早使用 narratologies，為美國學者大衛·赫爾曼 (David Herman) 他在 1997 年於〈認知草案、序列和故事：後經典敘事學的要素〉的論文中提出此一觀念，並獲得學界認同。敘事學的名稱從 “narratology” 成為 “narratologies”，「後經典敘事學」以複數的方式重新界定敘事學的研究範圍，將研究對象從「經典敘事學」只注重語言文字、口頭敘事的結構，擴展到影像敘事，或其他新興媒介。對於經典敘事與後經典敘事的區分，學界各有立場，目前學界以贊同者居多，相關意見可參見申丹、王亞麗著：《西方敘事學：經典與後經典》(北京：北京大學出版社，2010 年)。申丹、王亞麗認為二者的區別為：「前者(經典敘事學)的特點是以文本為中心，將敘事作品視為獨立自足的體系，割斷了作品與社會、歷史、文化環境的關聯；後者(後經典敘事學)的特點則是將敘事作品視為文化語境中的產物，關注作品與其創作語境和接受語境的關聯。」(頁 6)反對區分二者的觀點可參見喬國強：〈敘述學有「經典」與「後經典」之分嗎？〉《江西社會科學》2019 年，第 9 期，頁 208-215。

坊。同時，許多同學只著重使用各種敘事模式闡述經典，雖然呈現方式非常鮮明有特色，但對經典文本的理解，往往未能突破其原來的價值觀。

(三)、部分同學雖能正確地解讀經典文本，但無法將經典裡的敘事與自我的周遭環境產生聯繫，而無法與學生產生切身的關聯。

(四)、部分同學雖能正確解讀文本，但無法主動地建構自己的知識議題。

(五)、現有的「敘事力量表」設定的問題多屬於受測者的自我認定，以及將敘事力設定在語言表述上，無法精準地反映受測者是否深度閱讀經典文本之敘事。

● 本計畫延續或深化之處：

與 107 年度計畫相較，本計畫更是立基於 109 年度計畫的基礎上而設問的。因此，本計畫的基本問題雖是：經典如何在現代人生存世界繼續發揮其影響力，而非成為文化遺產，僅供人景仰？但在此一機緣問題的關照下，前述 109 年度計畫的檢討，更成為本計畫在教學實務現場面對的實質問題。以下就問題與解決方案，說明本計畫深化與延續之處何在？

問題	本計畫的解決方案
1. 經典的人文價值系統無法傳遞	1 建立以感知者/讀者為主體的經典闡釋模式
2. 突破學生原來的價值觀，避免原先的預設立場	2 課前初步閱讀文本後，書寫初始闡釋，揭示自我的預設立場
3. 經典文本無法與學生產生切身的關聯	3 書寫課堂反思日誌，逐步反思詮釋經典文本時自我的周遭環境與經典文本的關聯性
4. 無法建構自己的知識議題	4 帶著自己對周邊環境的反省，進行知識拼圖學習，以形成經典文本的完整闡釋，建構自己的知識
5. 無法精準地針對經典的論述是否有效提升學生敘事力	5 參考不可靠敘述者的六種類型，設計「敘述者敘事分析表」提供師生進行質性評量之依據

4. 教學設計與規劃 (Teaching Planning)

本計畫希望融入新敘事學(後經典敘事學)的方法，重新設計經典閱讀課程的教與學，並設計出可供師生自我檢核是否深度閱讀經典文本的評量尺規。

經典教育必須與經典背後的偉大心靈對話。因此，深度閱讀經典文本是必要條件，但因著古今文化、語法、情境、知識系統的差異，常常出現誤讀的情形。因此評量尺規必須能夠檢測出誤讀現象。

其次。在融入教學現場時，最好能與現行的制度相接軌。針對深度閱讀經典文本，北醫的經典教育有一行之有年的教學設計----反思日

誌，要求學生按照「探索--覺察--反思--行動--結語」五個步驟的反思寫作程序書寫每週上課的反思日誌。從寫作程序看來，反思寫作從提問到形構自己的知識，自有一套線性邏輯的操作程序。然而，申請者在教學現場的觀察是，反思寫作的關鍵鑰匙在於一開始的提問，亦即，在不限定學生提問範疇的情形下，想要深度閱讀經典文本，最大的問題在於學生能否在一開始即準確針對經典文本的核心問題進行設問，並且將反思批判能力運用於深度閱讀。因此，本計畫在教學過程幫助學生從自我敘事中檢核自己的閱讀、提問、反思是否偏離經典文本。

本計畫即以前述師生新的學習目標為核心，在本計畫嘗試以新敘事學融入經典課程的課程設計，並按照以下原則設計教學，茲分論如下：

1. 建立以感知者/讀者為主體的經典闡釋模式
2. 課前初步閱讀文本後，書寫初始闡釋
3. 書寫課堂反思日誌，逐步反思詮釋經典文本時自我的周遭環境與經典文本的關聯性
4. 帶著自己對周邊環境的反省，進行知識拼圖學習，以形成經典文本的完整闡釋
5. 設計「敘述者敘事分析表」提供師生進行質性評量之依據
根據新敘事學的理论，本計畫依據事實、知識、倫理三個軸線，以及錯誤與不充分的程度差別，將不可靠敘述劃分成六種類型，本計畫將其名稱與定義整理如下表：

序列	類型	
	可靠	不可靠
事實/ 事件軸		誤報 (misreporting) 敘事者不知情或價值錯誤 (凡屬誤報者，要檢查是否有誤讀、誤評⁴) 不充分報導(underreporting) 敘事者講述的內容少於他所知道的東西(即少敘法)
知識/ 感知軸		誤讀(misreading) 敘事者對事實的瞭解和感知有誤 不充分讀解(underreading) 敘事者的瞭解和感知不足，導致對事件、人物和情境做出錯誤闡釋
倫理 評		誤評(misevaluating) 敘事者的倫理取位錯誤或不堅定 不充分評價(undervaluating) 敘事者沒有沿著正確的方向進行倫理判斷

⁴ 往往與誤讀或誤評同時出現。詹姆斯·費倫、瑪麗·派特里夏·瑪汀：《威茅斯經驗：同故事敘述、不可靠性、倫理與〈人約黃昏時〉》《新敘事學》，頁 41。

價 軸			
--------	--	--	--

本計畫認為此六種類型非常適合作為敘事能力的檢核表。因為，經典閱讀始終預設著經典背後偉大心靈的存在，這近乎隱含作者的概念，即此經典闡釋者對經典的敘事，就如同敘述者一樣。我們可以根據經典闡釋者對偉大心靈的闡釋來檢核它的敘事是否可靠。

此一敘事能力的檢核表，更能深入檢核經典的論述，而非如同現今既有的敘事力量表一樣，偏於語言陳述。在本計畫的課程設計中，此一表格將可提供師生評價經典闡釋不足之處以及改進之處何在。尤其在教學方面，此一量表的存在，可以提供教師根據學生誤讀、誤判的軸線為何，在教學上謀求改進。

依據以上原則，本課程將以議題導向為目標，在每個單元內輔以下列各種教學手段與步驟，建立以感知者/讀者為核心的經典闡釋，其具體操作步驟如下：

1. 課前預習:第一次閱讀後的初始闡釋。
2. 以每周反思日誌逐步形構感知者/讀者對闡釋序列中周邊環境的認知。
3. 以知識拼圖學習法形成完整的闡釋。
4. 引導學生反思文本，建構自己的知識。
5. 對完整闡釋進行敘事分析，讓分析結果作為日後教學修正之依據。

● 學生成績考核

反思日誌 30%：每週書寫

議題導向專案報告 30%：在學期中擇一單元，建構自己的知識議題，然後形成行動專案，撰寫專案計畫書。

學習檔案 20%：必須將教學各步驟完整記錄。

線上參與和分組活動 20%：知識拼圖之分組報告。

● 學習成效評量工具

(1).前後測部分：開學三、四周（前測）、期末（後測）

(2).期末焦點團體訪談

(3). 不可靠敘事的六種類型敘述分析表質性分析

5. 研究設計與執行方法 (Research Methodology)

(1)、內容分析 (Content analysis)

「內容分析」主要是針對社會製成品 (social artifacts)，包括報章雜誌、

演講、歌曲等內容，進行客觀、系統、定量的分析，屬於量化的技術⁵。嚴謹的內容分析應該要兼顧情境因素，注意文本要素之間的序列關聯性⁶。本計畫分析的文本內容是實施知識拼圖學習法「前：書寫初始闡釋」與「後：分組報告完整闡釋」的每位學生作答，以及前述第6步驟的「敘述者敘事分析表」，透過質性的分析，評量學生在知識的彙整、分析與統合上是否有進步。

(2)、焦點團體訪談法 (Focusing group interviewing)

本計畫將運用「焦點團體訪談法」收集闡釋者主體的主觀意見，用以跟「敘述者敘事分析表」的質性分析結果相對照。以印證「敘述者敘事分析表」的分析是否正確。

本計畫的「焦點團體訪談法」將由自願參與的學生組成，預計由任教班級中找出6-10位成員。由主持人(moderator)引導成員表達觀點(為了排除人為干擾，在本計畫中將由未跟課的計畫助理擔任，)、態度與想法，以獲得資訊。相對於「深度訪談法」，「焦點團體法」較節省時間，可在同一時間蒐集到多位受訪者的意見，而且團體互動可刺激多元觀點。步驟主要有三：一、「準備階段」(Preparation)：篩選成員、決定團體人數，由主持人根據研究目的預先設定問題。二、「執行階段」(Implementation)：主持人需具有清楚的表達能力，充分掌握團體討論的議題，具有臨場應變的能力，讓成員在舒適自在的氛圍下充分表達意見。三、「分析與詮釋階段」(Analysis and Interpretation)：透過全程錄音，紀錄成員的談話與互動，做成逐字稿之後進行分析和詮釋。值得注意的是，資料分析須注意「脈絡情境」以及成員之間的社會心理互動狀況。

(3)、行動研究法

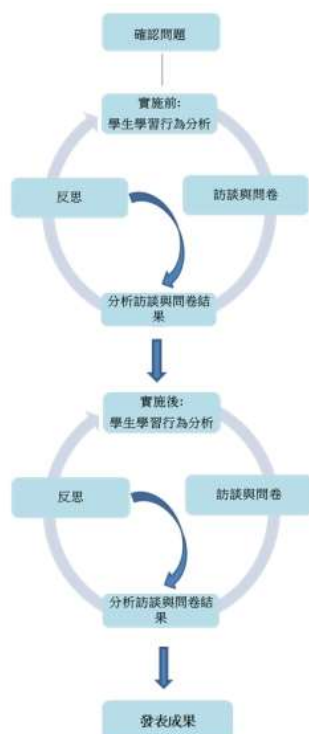
「行動研究法」最早是由美國社會心理學家 Kurt Lewin 開始使用的，它的基本步驟是針對問題進行螺旋式，重複循環的分析、監測、再概念化、計畫、執行及評估成效的過程。簡而言之，行動研究為結合「行動」與「研究」的一種方法，其目的為引導改善實務工作，企圖解決實際問題，最後並增進實務工作者本身的理解。行動研究是實務工作者的自我反思探究，因此特別適用於對教學實務現場的探究。本計畫將配合每單元的課前書寫、反思日誌，乃至於「敘述者敘事分析表」完成資訊之收集。

在蒐集資料方面，行動研究法可以運用文件分析、訪談法、觀察、問卷調查等等手段。就本計畫而言，結合前述種種分析蒐集資料的方法，從確認問題開始，進行實施前、實施後的行動研究，有助於我們確切了解「知識拼圖學習法」

⁵ 游美惠：〈內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用〉，《調查研究》第8期，頁8-9。

⁶ 游美惠：〈內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用〉，《調查研究》第8期，頁15。

對學生學習行為的影響。本計畫的研究流程如下：



圖：行動研究流程

6. 教學暨研究成果 (Teaching and Research Outcomes)

(1) 教學過程與成果

融入敘事者分析表之知識拼圖學習法改良：

本計畫在教學過程融合北醫傳統的反思日誌與知識拼圖學習法，成功地讓知識拼圖學習法可以壓縮至 30 分鐘內實施，避免了原本一次討論要花費 2 小時的困境。改變的策略如下：

STEP 0	教師設定問題
STEP 1	第一次作答：學習前的作答
STEP 2	第一次分組：掌握自己的知識拼圖(專家活動)
STEP3	第二次分組：「拼圖活動」：整合知識拼圖
STEP 4	各組發表
STEP 5	第二次作答：學習後的作答

原本操作方式

STEP 1	第一次作答：書寫初始闡釋，以及周邊環境
STEP2	分組活動：整合知識拼圖
STEP 3	第二次作答：各組發表
STEP 4	學生以「敘述者敘事分析表」互評

本計畫更改之模式

以第十二周〈孫子吳起列傳〉為例，課前的反思日誌要求學生回應：「請就太史公曰：『能行之者未必能言，能言之者未必能行。』分析吳起故事的敘述如何展現此一原則。」此一問題，並且在課堂上，以教學系統進行隨機分組。

[史記與歷史人物評析](#) / [小組專區](#)

小組專區 ~ 吳起列傳分組

設定
新增梯次

人數限制: 5 ~ 6 人

[小組資訊](#)
[小組作業](#)

項次	組別名稱	組長	組員
1	第 1 組	方俐媛	陳科維, 歐柏呈, 王靖寧, 賴郁伶
2	第 2 組	呂宥葳	陳可欣, 許承恩, 傅郁晴, 何宜蓁, 許毓珈
3	第 3 組	許少鈞	何亦欣, 李品萱, 李家甫, 俞芊沛, 劉正翎
4	第 4 組	楊煒婷	王靖祐, 陳玉如, 游茗傑, 劉庭宇, 高詩涵
5	第 5 組	劉謹銓	林依, 羅永均, 黃千懿, 駱以瑄
6	第 6 組	黃芝庭	李柏瀚, 陳世霖, 李昭儀, 蔡泳昀
7	第 7 組	陳璋翔	郭維珊, 田祐豪, 夏歆, 王擇勛

新增小組

新增梯次

經過學生以敘事者分析表互評後，對分析表進行的質性分析可以發現，學生普遍能練運用分析表分析自己第一次作答的誤讀之處。例如：

敘述者敘事分析表【自我分析】			
姓名：何宜霖		學號： B313112068	
對第一次回答的分析	1. 可靠或不可靠？ 2. 屬於什麼軸線？什麼類型的不可靠？ 答案：不充分報導、不充分解讀	簡述原因： 在作業中我提到吳啟對於官場的而虞我詐無敏感度還有多次被陷害，但是沒有舉出實際的例子進行更多的闡述。這樣的不充分報導，導致我對事件有不充分的解讀，甚至做出錯誤的解釋。	
第二次回答	請就太史公曰：「能行之者未必能言，能言之者未必能行。」分析吳起故事的敘述如何展現此一原則。 「能行之者未必能言，能言之者未必能行。」這句話直譯是在講說會做的不一定會說，會說的不一定會做，但如果去更深入剖析，這句話實際在講的是說的跟做的未必是一致的。吳啟會去體恤底下的軍人，還會以德行去說服魏王，顯然吳啟他是懂德、會講德的。但是在行為上，吳啟卻是刻薄少恩，不僅因為想消除魯王對自己的嫌疑而將妻子殺害，更是將誹謗自己的三十幾人殺害了。從這裡能得知，吳啟言行不符，太史公便以「能行之者未必能言，能言之者未必能行」形容吳啟。		

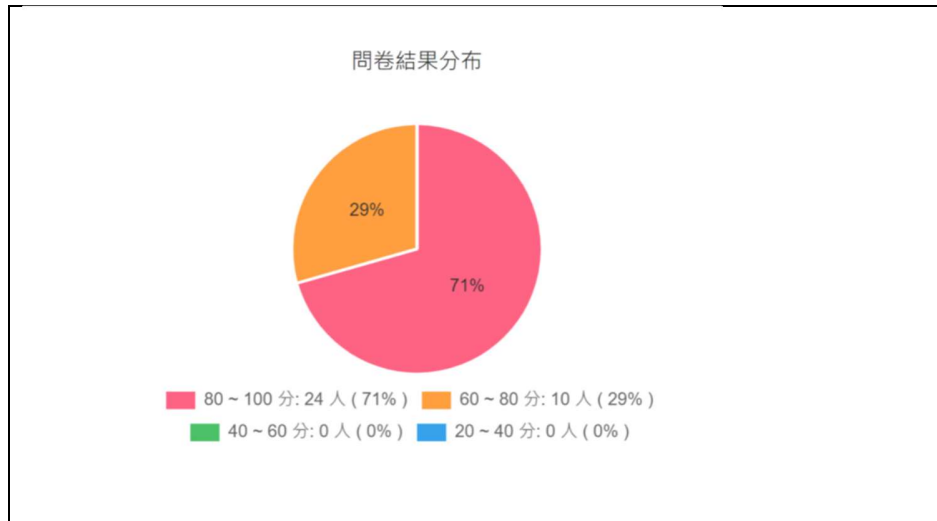
事實上該同學在課前反思日誌中誤讀了文本的意思，並且因為事實軸與知識軸出現理解偏差，導致第一次反思的理解有誤。在實施敘事者分析表自評或互評前，學生因為缺乏分析自己話語的方法，而帶著錯誤與一知半解的知識前進。透過本計畫的上課方式，學生只要確實掌握方法，均可有效提升深度閱讀經典的能力。

透過學期開始的前測，與期末後測，我們也可以從統計數字當中看出趨勢變化。

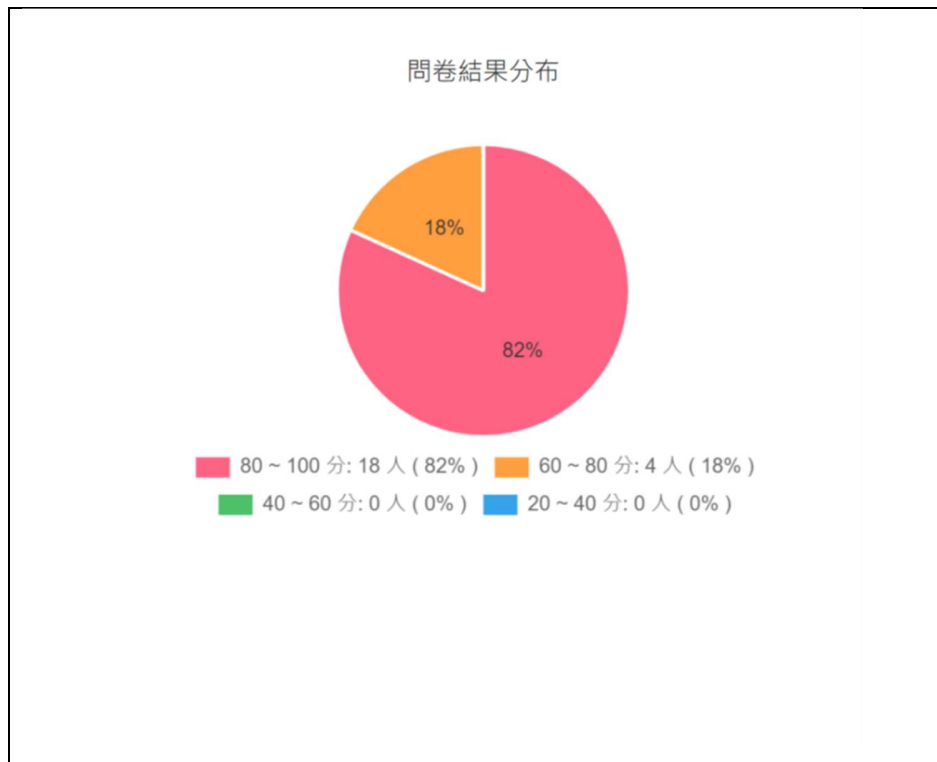
問卷內容如下：



前測呈現的結果如下：



至期末最後一周，同一問卷的結果如下：



從問卷結果看來，在教學融入敘事者分析表有效促使同學掌握經典閱讀的深度。

(2) 教師教學反思

在實施問卷前，本計畫在學期中均定期與研究助理分析學生作業與討論單，希望以行動研究的策略，改進教學實踐。因此在實施問卷

前，即已在質性分析中發掘在以下諸項目中，學生表現十分良好。

1.辨明課程文本的主題 (89 分)：這一項顯示學生在主題識別上非常自信。在質性分析中，學生以敘事者分析表自評，從期初大量的不可靠閱讀，到期末大約九成學生能夠呈現可靠的閱讀。

例如下面這位同學：

敘述者敘事分析表(自我分析)			
姓名	陳世霖	學號	B202112044
對第一次回答的分析	1. 可靠或不可靠？ 2. 屬於什麼軸線？什麼類型的不可靠？ 答案：可靠。	簡述原因： 我認為自己對於事實的敘述與詮釋、了解與感知、以及倫理判斷，都算是挺充分的。但我回答時將「德」解讀為「德行」，因此我可以將「德」解讀為「恩惠」再更全面地詮釋。	
第二次回答	吳起是一名文武全才的將領，擁有極高的軍事成就。他作為一位將領時，無論他是真心相待還是別有用心（為了拉攏人心、讓兵卒們為其賣命），他飲食衣著都和最底層的兵卒相同，不曾因自己的較高地位而差別對待。他與將士們一同共進退，並分擔將士們的勞苦，甚至親自幫生瘡的兵卒吮吮傷口膿血。是一個有「德」（恩惠）的將領。 吳起曾勸誡魏武侯說：「（國家的穩固）在德不在險。……由此觀之，在德不在險。若君不修德，舟中之人盡為敵國也。」強調了「德」的必要性。也正說明，吳起本人其實深知「德行/恩惠」對於一位上位者、領導者的重要性。 但同時，他也是一個在司馬遷的評價中「未必能行」的「能言之者」。說出這番勸說君王要有「德」的吳起本人，卻「欲就名，遂殺其妻」、「其母死，起終不歸」。從他殺妻求將、為子不孝的行為中，可看出吳起對至親之人無情無義、以自我利益為上，又貪戀功名、為取得成功不擇手段。另外，「鄉黨笑之，吳起殺其謗己者三十餘人」，也可知吳起僅因為民眾的閒言碎語而殘殺三十多人，是一個刻薄殘暴的人。 李克曰：「起貪而好色」、太史公曰：「吳起說武侯以形勢不如德，然行之于楚，以刻暴少恩亡其驅。」從他人對吳起的評價中，也可看出吳起此人貪婪好色、「刻暴少恩」，與其口中的「德」算是毫無關聯。如此的言行不符，的確印證了司馬遷「能言之者未必能行」的評價。		

2.敘事技巧能幫助掌握文本主題 (89 分)：這表明學生認為敘事技巧對於主題理解有直接的幫助。

3.提升閱讀能力 (89 分)：學生感覺自己的閱讀能力得到顯著提升。在期末本計畫實施焦點團體訪談，訪談中可以印證問卷的結果。在訪談中，學生 A 表示敘事者分析表「提供明確有條理的方式檢視心

得」，在訪談中他說：「A 同學：我覺得一般我們探討問題的時候不知道自己錯的地方在哪裡，就是不夠完整的地方在哪裡，但是我們可以從老師的表格去從不同面向去解釋自己或同學的文章是否是敘事的不夠完整還是不夠正確，就是我們可以有個很明確的方式去檢視這份心得、這份文本，所以我覺得在對於檢視夠不夠完整上面會比較有條理性。所以我覺得是蠻有幫助的。」

4.探索文本的深層涵義 (91 分)：這項得分最高，顯示學生認為課程非常有助於挖掘文本的深層意涵。

7. 建議與省思 (Recommendations and Reflections)

質性分析顯示有待改進之處：

1. 敘事者分析表背後牽涉到新敘事學的學理，雖然上課時細心講解，並安排循序漸進的實作，讓學生逐步理解表格的使用方式。但仍有學生在訪談中提及：「沒有定義的很清楚、很細，所以就不知道要怎麼選」，以及希望「有需要改進的地方就是老師要花多一點篇幅介紹這個表，然後自己示範一次這個表要怎麼用」。
2. 在安排討論時，為了更精細讓學生互評，所以有時實施兩兩分組，而非傳統 5-6 人一組，但分組過多，在課堂上無法兼顧每一組的討論，可能出現未討論，或草率討論即書寫自己的敘事分析表的情況，例如在訪談中，即有學生反映：「我們那個時候好像都是各自評各自的，因為那時老師說要評對方的嘛，然後我們就是自己評，就是沒有討論，然後我評對方，他好像歷史的知識方面好像有錯誤，所以我就把它評第一格的甚麼…?」。

二、參考文獻 (References)

- 米勒：《解讀敘事》(北京：北京大學出版社，2002 年)
- 申丹、王亞麗著：《西方敘事學：經典與後經典》(北京：北京大學出版社，2010 年)
- 馬一波、鐘華：《敘事心理學》(上海：上海教育出版社，2002 年)
- 祖國頌主編：《敘事學的中國之路—全國首屆敘事學學術研討會論文集》

- (北京：中國社會科學出版社，2006 年)戴衛·赫爾曼主編：《新敘事學》(北京：北京大學出版社，2001 年)
- 韋恩·布斯：《小說修辭學》(北京：北京大學出版社，1986 年)
- 鈕文英，2013，《研究方法與論文寫作》(二版)，雙葉書廊有限公司
- 杰拉德·普林斯：《敘述學詞典》(上海：上海譯文出版社，2010 年)
- 詹姆斯·費倫：《作為修辭的敘事》(北京：北京大學出版社，2002 年)
- 詹姆斯·費倫、彼得·J·拉比諾維茨：《當代敘事理論指南》(北京：北京大學出版社，2007 年)
- 華萊士·馬丁：《當代敘事學》(北京：北京大學出版社，2005 年)
- 羅清俊：《社會科學研究方法》(臺北：威仕曼事業文化股份有限公司，2010 年)
- 劉小楓編：《古典傳統與自由教育》(北京：華夏出版社，2005 年)
- 飯窪真也、齋藤萌木、白水始：《「主体的、對話的で深い学び」を実現する知識構成型ジグソー法による数学授業》(東京都：明治図書出版，2017 年)
- 申丹：〈也談「敘事」還是「敘述」？〉《外國文學評論》，2009 年，第 2 期。
- 申丹：〈何為不可靠敘述？〉《外國文學評論》，2006 年，第 4 期。
- 李智平：〈合作學習法的教案設計與教師角色定位——以大學國文課程為例〉，《全人教育學報》12 期(2014 年 12 月)，頁 147-209。
- 李淑賢：〈初中歷史教學新嘗試：合作學習的實踐〉，《清華歷史教學》23 期(2014 年 6 月)，頁 37-76。
- 蔡欣儒：〈拼圖法第二代應用在「劉姥姥進大觀園」之實驗研究踐〉，《教育研究學報》46 卷 2 期(2012 年 10 月)，頁 45-65。
- 林彥佑：〈拼圖法第二代在讀寫教學上的應用〉，《師友月刊》572 期(2015 年 2 月)，頁 89-92。
- 陳又菁：〈The Effect of Integrating Learning Style with Mobile Cooperative Learning on Learning Achievement and Attitude〉，《課程與教學》18 卷 2 期(2015 年 4 月)，頁 201-234。
- 蔡清田：〈行動研究的理論與實踐〉，《T&D 飛訊》，第 118 期，2011 年 5 月
- 喬國強：〈敘述學有「經典」與「後經典」之分嗎？〉《江西社會科學》2019 年，第 9 期
- 鄧宜男：〈合作學習在大學課程的應用〉，《通識教育季刊》8 卷 1 期(2001 年 3 月)，頁 25-59。
- 洪武雄、廖世傑、張文正、沈戊忠：〈用合作學習法設計醫學人文課程及其成效評鑑——以中國醫藥大學「台灣醫療史」課程為例〉，《通識教育季刊》12 卷 3 期(2005 年 9 月)，頁 17-40。