

「互為主體性」的審美與接受： 以某國立藝術大學舞蹈系 「古典文學初階」課程為例

何儒育

本文旨在探德國當代文學批評家 Hans Robert Jauss 在「接受美學」的視域下，發展出作者、文本與讀者「互為主體性」之理論架構，如何可能實踐於古典小說課程之設計與教學中。為達成此目標，筆者以某國立藝術大學舞蹈系先修部之「古典文學初階」課程為考察對象，透過 2019 年 9 月 11 日、2019 年 9 月 18 日、2019 年 12 月 18 日「課堂言說」的「教室敘寫」紀錄，觀察「文學知識共構」、「文學史教學」與「文本解讀與審美體驗」三項主題之教學實踐進路。

從教學實踐的歷程可知，若要在「文學課程」進行「互為主體性」的課程設計與教學實踐，可依循文本情境或讀者生命經驗，設計可被多重脈絡回應的論題，引導學生從文本中各種角色與視角進行體驗、剖析與辯證，激盪出富具異質性或感同身受的對話與回應進路，開展出「互為主體式」的審美體驗，冀能豐富「接受美學」之「理論」與「教學實踐」之間的研究罅隙，亦藉此回應 108 新課綱所論「符號運用與溝通表達」之核心素養的陶成途徑。

關鍵字：互為主體性、教室敘寫、古典小說

作者現職：國立臺北藝術大學通識中心兼任助理教授

通訊作者：何儒育，e-mail:d98121001@ntu.edu.tw

壹、引論：「互為主體性」(Intersubjectivity)對文學文本教學之探究進路

108-112 年教育部 (2018) 推行的「美感教育中長程計畫第二期」特重各學科之間的跨域對話與美感教育的多元實踐，而〈十二年國民教育課程綱要總綱〉亦展現相同理念。在〈總綱〉中，「B 面向——溝通互動」之核心素養，即包括「藝術涵養與美感素養」，而〈普通高中國語文領域綱要〉則具體描述這項核心素養之內涵：「理解文本內涵，認識文學表現技法，進行實際創作，運用文學歷史的知識背景，欣賞藝術文化之美，並能與他人分享自身的美感體驗。」(國家教育研究院，2017，頁 4)。

此項說明可勾勒出師生面對文學文本的體驗歷程。所謂「理解文本內涵」除理解語言符號的指涉與文意脈絡外，亦應能深化地抽繹、論證其中的哲理觀念、體驗美感，並分析文學表現技法。循此，「文本內涵」一概念即能開顯出作者在「接受」(Reception) 與「創作」(Creation) 的歷程中呈現出的藝術性構成與匠心獨具的獨特美感。正如 Umberto Eco (2011/2014) 以自身創作經驗指出讀者對文本歷時性 (Diachronic) 與共時性 (Synchronicity) 的多重辯證、詮釋與體驗，常能激發出豐富的審美經驗 (Aesthetic Experience)，深化其創作內涵。

關於讀者對文學文本的審美經驗，當代「接受美學」(Reception Aesthetic) 學者 Hans Robert Jauss 於其名著《審美經驗與文學解釋學》(“Aesthetic Experience And Literary Hermeneutics”) (1977/2006) 從 Aristotle (n.d./1993) 所論「淨化作用」，延伸出讀者面向自身的生命史時，對文本自然生發的體驗與認同。其中，Jauss (1977/2006) 對「淨化」一概念的論述，非僅讀者向度的同理與情感舒展，而是面向文本的容受與辯證中，作者與讀者「互為主體性」(Intersubjectivity) 的互動。

本文之研究目的，乃是探討 Jauss 在「接受美學」向度下「互為主體性」之課程設計與教學實踐進路。學界對「接受美學」之研究成果甚為豐碩；然而，理論如何實踐於課程與教學，仍有待探索。筆者擬藉由觀察某國立藝術大學舞蹈系七年一貫制二年級「古典文學初階」必修課程，探討教師如何運用 Jauss「互為主體」的概念，結合相關理論，發展「藝術涵養與美感素養」之具體內涵與教學實踐進路。

在論述脈絡上，先說明舞蹈系七年一貫制的「文學必修課程」之架構，分析本課程設置兼具「小說史」與「藝術技巧」之課程內容與教學目標。其次，論述「作者—文本—讀者」、「師—生」兩條互為主體的教學實踐方式。為呈現

不同主題之「互為主體性」之教學實踐，筆者運用「教室敘寫」(Classroom discourse)的論述策略(Discursive strategy)，分別記錄108學年度第1學期第2週(2019年9月11日)、第3週(2019年9月18日)與第16週(2019年12月18日)之「課堂言說」。此策略雖可能文章導致篇幅甚鉅，然亦能較完整地呈現「文學知識共構」、「文學史教學」與「文本解讀與審美體驗」等三項不同主題之教學方式，呈現課堂中互為主體的引導、討論與辯證，豐富師與生的知識體系與美感經驗，冀能回應當代國語文教學與「接受美學」之對話需求與視野，以及教與學的思維進路。

貳、接受美學中「互為主體性」的理論脈絡

現象學(Phenomenology)的創建者Edmund Husserl晚期以“Intersubjektivität”(英譯“Intersubjectivity”，即本文所論「互為主體性」)一概念，透過現象學懸置與還原的方法，論述先驗主體在生活世界中，透過自我的經驗而導引、架構出他我的存在，並以他我為基礎，建立「互為主體性的世界」(Intersubjective world)，消解「獨我論」(Solipsism)的困境(倪梁康，1997；高秉江，2005)。此概念在當代哲學的發展歷程中，開拓出富具歧異性與辯證性的理論脈絡，如Martin Heidegger與Jürgen Habermas即批判性地繼承Husserl的傳統，分別從現象學與語言分析及溝通行為的向度，架構自身「共在」與「互為主體性」之理論。然而，由於本文旨在觀察並探究「互為主體性」意義下文學文本之多重接受與審美的教學實踐；故擬採用Hans Robert Jauss透過「互為主體性」所建構的「接受美學」理脈，藉以觀察「作者」、「讀者」、「文本」之間的審美交互作用。

建構「互為主體性」(Intersubjectivity)的脈絡中，Jauss(1977/2006)首先循著歐陸美學的論述傳統，從Immanuel Kant「無私趣」(Disinterestedness)與Edward Bullough所論「心理距離」(Psychical Distance)的概念，架構出受「客體」形式吸引，並將「客體」懸置，在審美過程中產生自足快感的「主體」。其次，Jauss(1977/2006)援引Ludwig Giesz對Moritz Geiger「審美懸置」的辯證，認為「主體」在與「客體」拉開審美距離的孤絕狀態下，亦投入而參與了創作歷程。如此，「主體」即參與「客體」的創造，進而雙向豐盈「主—客」二者的體驗與內涵，Jauss引用Ludwig Giesz之論而論道：

在對審美對象的享受中，主體與客體之間發生著相互作用，我們「從自己的無功利性中獲得了一種興趣」(筆者案：Ludwig Giesz語)。這種審美興趣很

容易由這麼一個事實來加以解釋：當主體發揮自由的時候，他可以逐步做到同時享受客體和主體自身。(1977/2006, pp. 35-36)

這種主客相互豐盈的體驗，開啟 Jauss 對「互為主體性」的解說，並透過「生產／創作」與「接受」這兩種活動探討此一概念：對於生產（筆者案：創作）意識來說，表現在把創造世界作為自己的工作中，對於接受意識來說，表現在抓住一切可能更新人們對外部或內部現實知覺的感受；最後，贊成那種工作所要求的判斷或者所描述的並需進一步定義的行為規範認同——在這裡，主體經驗開闢了通向互為主體的道路。

作為審美經驗的三個基本範疇，創作、感受、淨化不應被看作是有等級差別的，是一個層次不同的結構，而應看作是一些獨立的功能的結合體。這三個範疇不能作相互的還原，但卻可以用不同的方式連接。進行創作的藝術家可以以觀眾或者讀者的身分來看待他自己的作品。(1977/2006, p.40)

「互為主體性」呈現「作者」與「讀者」透過多重身分與視角進行創作、感受或淨化等互動的模式，其複雜性從 Jauss (1977/2006) 對「社會角色」的論述與運用可窺知一二。其援引 Helmuth Plessner 所論人身處於社會關係中，具有「公眾」與「個人」的雙重性格，個人進入社會角色並非自我異化，反而適足以呈現其以「自身所是」的方式受到大眾的接納與承認。

循此，Jauss 將前論「審美懸置」之概念，運用於個人對「自身角色」懸置式的審美距離，而這種審美距離是以 Martin Buber (1923/1996) 所論「我與你」(“I and Thou”)的關係，臨在自身所扮演的每個角色上，開展出活潑、繁複的體證與交流。如此，作者與讀者各自處於不同的歷史背景與生命場域中，進入不同的角色中，與自身角色相互臨在的交流關係，呈現出每個各別主體豐富的生命體驗，這種差異與共在的關係，豐富了「主體」對各種體驗的反思與創作。

職是，第二段引文所論「進行創作的藝術家可以以觀眾或者讀者的身分來看待他自己的作品」，即呈現作者、文本與讀者之間「互為主體性」的臨在歷程。這不僅能開展出每個殊別的個體對各類文本的多元詮釋，而啟發自身的創作。若將所理解的文本，置放於美國當代文學批評家 Harold Bloom (1994/2003) 所探討「正典」(Canon) 的流傳，會發現「互為主體性」的詮釋觀念，亦能為「正典」在注解與述評的文學批評史發展歷程上，開啟「富具個人性」的體驗。

「互為主體性」之接受與審美理論，啟發授課教師對新課綱所論，在理解與創作的歷程中，陶冶出美感素養的豐富想像。若作為「讀者」的師生能以自

身的「生命史」(life history)，同情共感的投入作者與其透過創作所構造出的世界中，以 Jauss (1977/2006) 所論「聯想」、「欽慕」、「同情」、「淨化」與「反諷」等模式，與文本中的主人翁互為主體式地互動、交流，不僅能實踐文學批評技法的分析技巧，亦能滌蕩出豐富的美感，進而省思人類存有問題，描繪自我與世界連結的方式，從「我」擴大至「我們」，而投入世界，在世創作。

參、課程設計：小說史與藝術技巧的相互開顯

在舞蹈系七年一貫的文學課程架構中，貫一為「國文必修」四學分；貫二至貫三，則分項開設各二學分之「古典文學初階」、「當代文學初階」，以及「古典文學進階」、「當代文學進階」。「國文課程」之教學目標，在於透過古典與當代散文之閱讀、理解與創作，建立學生面對文學文本的思考與鑑賞能力；「分項初階課程」之教學目標則為引導學生理解各文類的歷時性發展脈絡，以及進深的鑑賞與創作途徑；「分項進階課程」則透過哲學文本、長篇文學文本或翻譯文本之閱讀、辯證與鑑賞，引導學生進行論題思辨與結合舞蹈專業的跨域創作。在此架構下，本文所觀察的「古典文學初階」課程，上學期之教學核心文本為歷代古典小說，下學期則為歷代各類古典韻文。

在「古典文學初階」上學期的古典小說課程中，Jauss 所論作者與讀者「互為主體性」的理論脈絡，凸顯古典小說常化用經典、史傳或其他文類精髓，進行藝術性的重構再造之特質，故可於「歷時性發展」的教學脈絡中，引導學生觀察「作者」以「讀者」身分對歷代或自身創作進行接受、審美與再創造的創作思維與歷程。

此即觸及一項中等國語文課程與教學的重要論題：「文學史如何教？」魯迅(1998)即結合「研究」與「教學」的雙重目的，對小說的發展進行歷時性的考證。其從「史家」對小說之著錄著手，探討「小說」之概念說解、分殊類別，再透過重要篇章與版本載錄，探討歷代小說逐步繼承與發展的軌跡。其亦繼承史家循著「太史公曰」所具「補軼事」、「記經歷」、「言去取」、「述褒貶」的「史評」作用(阮芝生，1979)，評論該文之內涵與思想。陳平原(2005)即將這套歷時性的論述脈絡，稱之為「按照歷史順序的移行步變」的觀照。

對文學文本發展歷程中「移行步變」的歷時探究與教學實踐，展現前引新課綱所設置「B3-藝術涵養與美感素養」，在「普通高級中等學校階段」的具體內涵，即「運用文學歷史的知識背景，欣賞藝術文化之美，並能與他人分享自

身的美感體驗。」正如 Beard (1934) 所提醒的，歷史論著涵括作者對事件與價值信念的篩選與論述。在課程規劃中，知識建構及價值判斷乃是多重且富具互動性的活動。文學史論著，如魯迅《中國小說史略》已涵括作者對歷史事件的價值判斷，教師在選擇教材時，亦須展現出自身的知識體系與審美體驗。這固然是對前揭 Harold Bloom 所論「正典」的「接受」；從 Jauss 所論「互為主體性」的視角觀之，這種「接受」亦涵括前論「我與你」(“I and Thou”) 臨在式的體驗、詮釋與再創造的多元體驗，能在課堂上開啟多向度的審美體驗，引導學生在作者、文本、讀者「互為主體性」之閱讀與理解的過程中，發現其中「移形步變」的發展軌跡，此即教師進行課程設計的重要目的。

鑒於修課學生多為首度接觸「古典小說史」之內涵，而其國中時期僅習得數則《世說新語》之載錄，與《三國演義》第四十六回：用奇謀孔明借箭／獻密計黃蓋受刑》等少數節選的章回小說。為引導學生透過解讀選文，發現「移形步變」的文學史發展脈絡，教師循《中國小說史略》所示脈絡，設置四單元，分別為「六朝志怪與其淵源」、「唐傳奇」，以及「宋元以降的話本與章回小說」，最後則為「當代小說對古典小說的繼承與開創」。

在第一單元中，除以《山海經》所載西王母神話，在漢魏六朝志怪小說中的承繼與開創以外，考量舞蹈系先修班學生的專業需求，將屈原《九歌》所載諸神之篇章，與雲門舞劇〈九歌〉對讀，引導學生較深入地體驗楚巫文化的傳統。而在六朝志怪文本中，考量其人物、情節與衝突的完整性，與學生閱讀古典文學的能力，選讀《搜神記·卷十一·韓憑夫婦》一篇，並與《聊齋誌異·畫皮》相連結，不僅能對照而勾勒出漢魏至清代「志怪筆記」的發展，亦可觀察其敘事特色、藝術技巧與「愛」之概念與生命實踐的詮釋向度。

在古典小說歷時發展過程中，漢魏六朝之後的第二個單元為「唐傳奇」，為呈現史傳文學對唐傳奇的影響，教師所選篇章皆為著重人物形象塑造之「傳」，如〈李娃傳〉、〈虬髯客傳〉，其能透過與《史記·刺客列傳》等名篇的對讀，引導學生思考從史傳至小說的發展脈絡。

第三單元則為宋元以降的話本與章回等俗文學小說，配合學生對文學文本改編與創作的的需求，明代的擬話本選擇〈白娘子永鎮雷峰塔〉，並與雲門舞劇〈白蛇傳〉對讀，引導學生思考文本改編的視角與素材。而在章回小說的選讀上，則依其主題與藝術技巧，置入《水滸傳》、《紅樓夢》中「林沖夜奔」與「黛玉葬花」二段情節。

最後一單元則為張愛玲〈金鎖記〉之節選閱讀，除能引導學生觀照《金瓶

梅》、《紅樓夢》等章回小說對當代小說的影響與化用之「史」的流變外，亦能透過這篇傑出的中篇小說，讓學生統整這學期習得的小說解讀技巧，這樣的活動常能啟發學生以自身生命經驗投入文本情境中，激發出與角色的對話與審美感。

除了勾勒出「史」的歷時發展脈絡之外，教師應透過這些文本萃取出蘊含於古典小說中的重要藝術技巧，培養學生對文學文本的美感鑑賞能力。學界已論古典小說的人物，常從普遍的人性中抽繹出精髓，透過藝術創造賦予其獨特性與典型性。循此，作為讀者的青少年，不僅可透過推理過程認知人物刻畫的文學技巧，亦可以自身的生命史與閱讀經驗，自由地與人物激盪碰撞，產生 Jauss 所論主人翁與讀者互動所激發的淨化與審美作用。職是，這門課程不僅設置以「人物」描摹為主的小說文本，如深受史傳文學影響的唐傳奇之「傳」，亦有白娘子、林黛玉曹七巧等細膩而兼具典型性與獨特性的人物，觀照其鋪排而生發出的情節與衝突，培養學生與各種小說人物相互滌盪、接受而淨化的鑒賞能力。此外，教師亦可依文本特色提煉出其他重要的小說藝術技巧，如《水滸傳》「林沖夜奔」一段的空間描寫，以雪、火等多重意象凸顯林沖益發險峻的處境；而《紅樓夢》「黛玉葬花」一段，則與探春、寶釵的生命姿度鏡像映照，並以「落花」細物象徵其處境與生死哲思。

綜上所論，本課程以古典小說「史」的歷時發展為主軸，設置符合學生閱讀理解能力，且兼合「正典性」與「藝術技巧」的文本，引導學生領略傳奇、話本與章回等各類小說的藝術特色，與許多共見互用的藝術技巧，培養學生分析文本、與文本對話，並在對話中展現審美覺知的多重素養。

肆、古典小說接受與審美之教學實踐

前節所論 Jauss「互為主體性」一概念，引導授課教師探究古典小說接受與審美的教學實踐途徑。在這條理論脈絡中，教師將學生視為有主體性的「讀者」，而教師則為一具有反思能力，且能敏覺課堂氛圍，並能運用學生語言進行催化與引導的「參贊者」（林香君，2015）。在課堂上，前論多重角色體驗的主體性與自身的生命史（Life history），可透過師生之間自覺而自主地探討文本內涵，開啟接受與創造的歷程，感受彼此的生命事件與體驗，進行深層的互動。

這種「互為主體性」的理念，展開一種教學實踐的可能，即學生能將過往閱讀小說的經驗，抽繹出符合課程主題的相關脈絡，與群體共同建構知識內涵。

這套建構知識的途徑，與 Jauss 的接受與審美的體驗理論環環相扣，可觀察學生如何激盪出自身而能同情共感的審美體驗。以下，即透過教室敘寫，從知識建構、文學史脈絡，以及文本審美鑑賞三項主題，觀察課堂中「互為主體性」之知識建構與經驗開顯。

一、對話下的知識建構

在「知識建構」的論題上，這門課程第一堂課便是「小說構成」的說解。為適應學生首次接觸「古典小說」課程，教師所採用「小說構成」的理論不僅應展現出典範性，且解釋幅度具有一定程度的普遍性，符應於東、西方與現代文學發展，並能切近學生的閱讀理解能力，不宜過度鑿深理論，因而採用 Forster (1927/2009) 所論「小說」包涵「故事」、「人物」、「情節」、「幻想」、「預言」與「節奏感」等要素；以及葉朗 (1987) 從明清時期的小說評點中歸納出人物形象、情節發展、敘事視與藝術美感等要素，結合其他相關的美學理論，勾勒出東、西方對小說要素共同的理解。

在「互為主體」的教學精神下，教師希望透過各別學生閱讀經驗的流動與浸潤，自然抽繹出這些元素。因此，在 108 學年度第一學期的第二週課堂上 (2019.09.11)，教師宣布題目，限定討論時間為 10 分鐘，請各組將討論成果條列於白板上。(討論成果見圖 1)

教師設定的題目為：「各位從自己喜歡的小說設想，小說的構成需要哪些元素？」【分組方式與教室言談編碼說明：各組由學生自行分配 5-6 人一組，並將分組名單寫在白板上。下文以 T 代表教師，S 代表學生，若為同一位同學的發言，即以“SX-1、-2”編序。】

如圖 1 所示，最右邊為第一組，該組認為小說要有「時空背景」、「角色」、「劇情」，最重要的是「壞皇后」。

0911S1 提問：「又不是每本小說都有壞皇后！」

0911S2 回應：「這只是一種壞人的比喻而已。」

第二組提出的論點為：小說除了「時空」、「角色」、「劇情」之外，還有一個不可或缺的要素，即「作者」。

0911S3 報告：「作者常常把自己的生命經驗表現在小說中，這會影響作品的風格。我們上學期有讀過文學四要素，有作者、讀者、作品與環境。」

圖 1
2019.09.11 課堂討論



教師依循學生的論點，補充說明 M. H. Abrams (1953/2015) 所著二十世紀中期的結構主義文學理論《鏡與燈：浪漫主義文論及批評傳統》之作者、書名與該組所述「文學四要素」之核心觀點。

第三組認為小說最重要的要素是「虛構」劇情的可能，包括對角色與時空的虛構性，如《哈利波特》呈現的奇幻敘事。這個例證引發班級多元而豐富的回應。

0911S4-1：「我重複看小說看了五次！」（興奮地大聲說。）

0911S5-1：「哈利波特比魁地奇是我第一次覺得要幫小說裡的人物加油！」

0911S4-2：「哈利波特他們班就像我們班啊，他就是我們的朋友！」

0911S6：「那我們班誰是馬份？」

0911S4-3：「不用有他啊！有榮恩和妙麗就可以了！」

0911S5-2：「我們跟榮恩他們一樣超討厭寫作業，你可以不要出嗎？」（全班大笑）

這段課堂對話非常有趣。學生們憑藉「回憶」曾經讀過的小說，觸及這堂課「互為主體」的精神。身為「讀者」的學生，從當時閱讀與理解這本小說的經驗中，「提取」對這本小說最深刻而直接的體驗。雖然討論的言語簡短，然亦能呈現這種「提取」已經開顯出嶄新的創造與詮釋動能，如第三組將班上的氣氛、情誼與學習狀態與小說中的角色與班級氛圍相互投射、認同，呈現出「角色」和「學生—讀者」「互為主體性」之互動狀態。

第四組立足於之前的討論，再次回盪出新的見解。報告者提出小說最重要的是展現不同層次與脈絡的情感，如作者、角色、時空背景以及讀者的情感，這些情感相互牽繫而影響，尤其是讀者，雖然受到作者、角色的影響，然而，該組報告同學深具洞見地闡述：「如果沒有讀者，小說也就不存在了。」(0911S6)

該生精準掌握前引 Jauss 所論讀者對作者與文本的接受，讀者帶著自身的歡愉、創痛、困結投身於文本，讓敘事啟發自身的盲點，體驗發生在角色身上的命運，而拓展出對生命事件不同的詮解視角，這種「讀者」的「詮釋」也豐富文本的理脈，讓文本在每個不同的讀者上活潑地實踐出來。

第五組的報告者跳過共同的列點，說道：「老師，我們是最後一組，所以一定要說些別人沒說過的。」(0911S7-1)

0911S7-2 指著白板說：「沒有出版者和聳動的標題還是小說嗎？」

教師循此回應，這一組將文本從「個人」的創作歷程朝向「市場」開拓，而實際面向當時讀者的興趣與品味，這種討論已觸及吳璧雍（1982）富含商業行為的宋元話本與擬話本的創作與出版的論題。【2019.09.11 課堂言談紀錄】

報告結束後，教師歸納出小說必要的元素：作者、時空背景、表情豐富、性格細膩的人物，以及情節和其鋪排的節奏感、讀者與其所蘊含的市場。然而，教師指出在分組討論中，有一個要素尚未被充分闡釋：「壞皇后」的作用，即小說中的「衝突」。

在敘事文學發展的歷程中，「衝突」為學者討論的核心概念。傳世典籍對「衝突」一概念的運用，多指涉軍隊衝破敵軍之圍困。這一指涉與西方文學傳統對「衝突」一概念的討論不謀而合。Aristotle (n.d./1993) 討論人面對悲劇的抉擇，隱含「衝突」的詮釋可能：「人的性格決定他們的品質，但他們的幸福與否卻取決於自己的行動」、「人物之所以遭受不幸，不是因為本身的邪惡，而是因為犯了某種後果嚴重的錯誤。」人類反抗命運所展現的意志，將「衝突」的詮釋導引向人性的洞察與發掘。Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1835/1981) 循著對人

面對命運的抉擇，鋪展出其對「衝突」的詮解，其認為真正重要的衝突，出於「心靈性的差異而產生的分裂」，因為「它起於人所特有的行動」。關於內在衝突，姚一葦給出一項貼切的解釋：

人的意志自覺地對某一目標的追求，或不自覺地應付一種敵對的情勢。無論此意志係自覺或不自覺，均因受到阻礙而造成衝突，並因衝突而引起不安定的情勢或平衡的破壞。(姚一葦，1994，p.57)

循著姚先生的論述，教師依照學生對「壞皇后」的理解，說明「衝突」宛若以各種形式出現的「壞皇后」，包括作者內在性格的衝突、與環境的衝突、角色間性格與目的之衝突；這種衝突不僅展現角色內在性格、情緒、欲望的劇烈拉扯，也如毛宗崗所描述的，激盪讀者自身的衝突體驗，激發對人性的思索與品鑒的美感。

教師舉例引導學生思索「衝突」的概念，如 Umberto Eco (1980/2014) 突破禁忌而追求悲喜劇的真情的教士們與毒殺教士、焚毀圖書館的修道院院長。教師講述經典小說中可能被詮釋出來的衝突時，學生們以契慕一個好「故事」的眼神，在驚悚的謀殺、沉淪、堅執、放棄中，如 Jauss 「互為主體」的理論所論，投入對每個角色的想像與反思中，體驗小說所呈現多元而紛陳的人性拉鋸狀態。

綜論之，透過投入自身閱讀體驗的討論，學生在討論歷程中，統合出小說構成的元素。其中未能被完整說明的元素，則透過教師的澄清與例證融入其知識體系中，這不僅開展出「理論」可被文本驗證與閱讀體驗的討論空間，更能相互交絡出「師—生」與「作者—文本—讀者」之多層詮釋視角與話語脈絡。

二、文學史之教與學

為了回應「文學史怎麼教」的探問，教師以第三週（2019.09.18）「神話至六朝志怪」的單元為例，探究「互為主體性」的文學史教學實踐進路。在課程規劃上，「神話至志怪」這個脈絡複雜文學史論題須濃縮於兩堂課中，教師希望列入具有正典性的文本，以及至少一個學界已詳細論證的主題，易於敞開論域與多元詮釋的創作可能。

正如 Jauss (1977/2006) 在〈審美經驗的理論與歷史概述〉一文所論，讀者在文本接受與創造的歷程中，可能開展出超越文本的視域，並豐盈文本的意義。教師即將這堂課分成兩部分，其一為先秦至魏晉對「西王母」形象的轉化與改

專論

造；其二則是以〈九歌〉觀照楚地神話，並與雲門〈九歌〉對讀，引導學生思索「文學文本」與「舞作」互涉、再造的創作可能。

在「西王母」的主題上，上雖可契於商周時期甲骨文與金文對「西母」的載錄，然而古文字的說解並非本課程的主旨，故教師以《山海經》對「西王母」的載述為主要選文，如〈西山經〉：「其狀如人，豹尾虎齒而善嘯，蓬髮戴勝，是司天之厲及五殘」、〈海內北經〉：「西王母梯幾而戴勝。有三青鳥為取食」、〈大漠西經〉：「有人戴勝，虎齒，有豹尾，穴處，名曰西王母。」教師先說解文本，如「戴勝」、「五殘」等概念。

完成解說後，學生分組以 10 分鐘將這幾段文字化為圖像，拍照上傳至班級 LINE 群組。【分組方式：各組由學生自行分配 5-6 人一組，並將分組名單寫在作品上方。下文以 T 代表教師，S 代表學生，若為同一位同學的發言，即以“SX-1、-2”編序。】

創作結束後，學生分組簡介創作，每一組都讓西王母保留獸形，有四組還畫出三隻青鳥，並且查出李商隱〈無題〉：「蓬山此去無多路，青鳥殷勤為探看」的化用，而覺察「青鳥」從「取食」至「信使」的意涵轉變。（學生分組創作見圖 2）

報告結束後，教師引導各組觀看清代汪紱《山海經存》的「西王母」圖像。有一位學生的反應如下：

0918S1：「古人太保守了，《山海經》裡的西王母是個怪獸啊！」

教師隨之引導學生閱讀漢魏時期的《漢武帝內傳》與《博物志》的載述：

視之可年三十許，修短得中，天姿掩藹，容顏絕世，真靈人也。（頁 11）

七月七日夜漏七刻，王母乘紫雲車而至於殿西，南面東向，頭上太華髻，青氣鬱鬱如雲。（卷三，頁 1-2）

讀完後，0918S2 說道：「這好像廟裡看到的王母娘娘！」教師循著該生所述，提醒同學上週教過的小說史提及這一段信仰內容，幾位同學翻閱上週筆記：

0918S3：「志怪小說有宣揚宗教教義的目的，漢武帝應該想追求長生不老吧！」

0918T-1：「這是很好的發現，漢魏以降，道教發展興盛，這兩篇作品展現了濃厚的道教仙與長生思想。」

圖 2
2019.09.18 課堂分組創作



讀完「西王母」從先秦神話的「獸形」至漢魏志怪「神仙」的形象轉變後，教師引導學生閱讀屈原所作〈九歌〉。事實上，舞蹈系學生已閱覽過雲門〈九歌〉，但學生說當時並未對讀文本；教師即節選《楚辭·九歌》中〈東皇太一〉、〈雲中君〉、〈湘君〉、〈湘夫人〉與雲門〈九歌〉進行對讀。

教師從「圖像」引導學生進入先秦楚地的神話思維中。其首先讓學生觀看「信陽楚墓出土錦瑟首圖」（見圖 3）。

這是繪製在漆瑟上的巫師作法圖繪。巫師雙手上揚，旁側的與祭者舞動身

專論

軀即呈現歌—舞—樂相合的祭典。因應學生初學的程度，教師省略繁複的學術考證，直接引導學生閱讀文本，〈東皇太一〉序列於一切神靈之前，為楚地奉祀的至高神明。

圖 3
河南文物所(1986, 頁 31)



教師講解文意並引導學生對讀雲門舞劇〈東皇太一〉，請學生與鄰近同學討論其中對自身「印象深刻」的內容或意象。

0918S4-1、0918S5-1：「文本裡有叮叮噹噹、很熱鬧的玉器配飾。」

0918S6、0918S7：「文本描述的祭品很豐富，包括包在香草中的大塊肉和大杯酒。」

0918S8：「祭典不像我們想的很無聊，而是很熱鬧的諸神與巫師的狂歡。」報告結束後，0918S4-2 補充道：「在剛剛看的墓葬圖中，巫師和神明親密互動，很像雲門〈九歌〉中紅衣女舞者的演出。」

完成〈東皇太一〉的教學流程後，教師引導學生對讀〈雲中君〉、〈湘君〉、〈湘夫人〉的文本與舞劇段落。循著 Jaus (1977/2006) 在〈與主人公認同的互動模式〉所論「角色認同模式」中所展現「欽慕」、「憐憫」、「淨化」等情感體

驗，引導學生特別觀察人之情貌的多重描述。如〈雲中君〉所述「人」無盡的思念，〈湘君〉中，「人」深情的追慕守望、〈湘夫人〉中，「人」悠長的等候，「人」對神明與萬物的追懷與念想，成為〈九歌〉中另一重風景，展現蔡英俊（1986）所論，在先秦兩漢詩學中，人「同情共感」於萬物的深摯親密所滌盪出的深情。

下課鈴響前十分鐘，教師先簡短統整本課程的知識脈絡，說明「西王母」從「先秦神話」至「漢魏志怪」的形象轉變；以及《楚辭·九歌》中楚地神話的內涵與情感表述。而後，請每組簡短討論三分鐘，以「短句」總結課堂收穫。

0918S5-2：「我們看了這麼多次雲門〈九歌〉，終於知道內容了，每個神明的樣貌和情感都不一樣。」

0918S9：「我們以為西王母是神明，經過這堂課才知道神話中的西王母有形象的轉變。真正畫過才覺得一開始的形象滿驚悚的。」

0918S10：「我們之前覺得〈九歌〉舞劇情感太多了，讀了作品才知道神明、巫師、祭祀的人都懷抱很深刻的情感，而且每篇情緒都不一樣。」

0918S11：「這堂課很有歷史感，讓人想去讀一讀〈九歌〉和屈原其他的作品。」

0918S12：「不論是雲門改編〈九歌〉，或西王母故事的發展，都很像是一棵樹，可以找出**根源**，長出不同的**枝葉**。」【2019.09.18 課堂言談紀錄】

在各組報告內容中，出土文獻、影像與文本的對讀與即時圖像創作，能回應兩重教學目的：其一，多元素材的考察，引導學生思考文本之間互相關涉與再造的「互文性」，理解文本的意義有多重構造途徑，以及多元詮釋的彈性及內涵，亦能展現多重的美感體驗。

其次，這種多元對讀的教學方式，引導學生思考「文學史」並非孤立於作者、文本與讀者之外的「知識結構」，而是在歷代互文性的詮釋中，展現出移形步變的發展脈絡。當學生親身體驗那些構成文本的元素，被拆開、重組、變形而發展出不同的理脈，並與自身生命互動時，「學生」與「文本」之間，透過「互為主體」的體證所敞開的主體間性，應能提出不同的詮釋進路，形成富具共享性的知識內涵與其脈絡。

三、「互為主體性」的審美體驗

學生即從姜長安的菸癮問題，開始討論這段小說內涵，第一個問題由同學提出。

1218S1-1：「曹七巧為什麼要讓女兒染上菸癮？」

1218S2-1：「因為佔有慾，他可以透過煙癮控制女兒。」

1218S3：「老師，曹家開中藥店，說不定他迷信中藥的作用。」

1218S4-1：「他沒有讀過書，說不定不知道西藥有用。」

這些回應將曹七巧看似「愚昧」行為的複雜心境展現出來。透過鴉片，曹七巧與女兒姜長安連結成了彼此控制、依附共生的情感結構。

長達十年以上的情感操控，被下一段姜長馨介紹的童世舫打亂了。教師引導學生思考，在小說的行文中，特別用「西方新式教育」描述童世舫留學德國的背景，在那一場精采的初見宴席上，教師問道：「為什麼要描述他吃不大慣中國菜呢？」幾位同學同時回應：

1218S4-2「他不習慣中國的家庭氛圍。」

1218S5-1：「是不是魯迅講的禮教喫人，讓他不習慣？」

師生隨後解讀了姜長安與童世舫幾次會面之間，從嬌怯、私密的歡喜、訂親、不敢直視的約會與牽手所帶來的身心慰藉，直至分手的心靈反應。學生們發現曹七巧真正要截斷的是與操控的母愛完全背離的、隱微而逐漸遼密的愛情。

1218S6-1：「那是曹七巧盼望擁有卻從不曾體驗的。」

之後，師生繼續討論人物衝突，含括曹七巧對姜長安的辱罵、以愛為名的調查、詆毀童世舫與動之以情的哭訴，最後曹七巧在童世舫面前向審慎而機智地瘋子那樣揭穿女兒吸大煙的敘事。幾位同學以悲傷的情緒，審視作者的創作意圖。

1218S5-2：「這不是一定會發生的嗎？」

1218S7-1：「前面的鋪陳就是為了後面要毀滅啊！」

此外，教師亦特別請學生觀察張愛玲運用外在物象描述情感的藝術技巧。如這段精彩的物象敘述：

專論

玻璃窗上面，沒來由開了小小的一朵霓虹燈的花——對過一家店面裡反映過來的，綠花紅瓣，是尼羅河祀神的蓮花，又是法國王室的百合徽章。(張愛玲，1996，頁 175)

T-1 問道：「這段意象描述呈現長安何種內在情感？」

1218S1-2：「花代表心靈的歡喜。」

T-2 延伸提問：「再看深一點，這朵花是從哪來的？」1218S7-1、1218S8 同時說：「對面店裡倒映過來的。」

T-3：「倒映可以解釋出什麼內心狀態？」

1218S6-2：「是不是長安心裡感覺到從沒有體驗過的心心相映。就像我和女朋友（全班大笑）有時一句話都沒有說，卻都能知道她在想什麼。」

教師在白板上寫下「心心相映」，接著問：「對長安來說，這種油然而生心心相映展現出什麼樣態呢？」

1218S8-1：「要從哪裡看出樣態？」

T-4：「試著看從他用來比喻的花朵解讀看看。」

1218S8-2：「蓮花是不是表現出一種高潔，難道是這份愛對他而言，充滿了高潔感？」

1218S9-1：「法國王室是不是也表示神聖感？」

T-5：「你們的解讀非常精彩，再永遠被關在鐵桶似的母愛裡的長安，油然而生的，從童世舫那裏倒映出來的愛，如此尊貴、神聖，不容玷汙。」

接下來，學生們運用上一段意象的解讀技巧，討論「撐傘」情節中「雨珠」的意象。

有時在公園里遇著了雨，長安撐起了傘，世舫為她擎著。隔著半透明的藍綢傘，千萬粒雨珠閃著光，像一天的星。一天的星到處跟著他們，在水珠銀爛的車窗上，汽車馳過了紅燈，綠燈，窗子外營營飛著一窠紅的星，又是一窠綠的星。(張愛玲，1996，p.177)

1218S9-2：「好華美啊！」

1218S10-1：「水珠好漂亮唷！」

1218S11-1：「漂亮有什麼用，還不是馬上就乾了！」

1218S10-2：「作者想用一個馬上就乾的兩珠說什麼呢？」

1218S2-2、1218S9-3、1218S10-3：「他要說的是必然消逝的愛情」、「那段愛情是他唯一的希望」、「他黑暗太久，第一次見到有光的生活。」

教師循著學生們對「光」與「希望」的探討，以「情境式」的體驗引導學生思考小說後半部大量運用的「光」的意象。如曹七巧請童世舫吃飯時，曹七巧逆光而現。教師關上教室所有的燈與窗，打開門，光從門透入，教師如曹七巧立於逆光處。

1218S11-1、1218S12-1：「好有感覺啊！」

T-6：「這一段『光』的意象，傳達出什麼情態或思想？」

1218S5-3、1218S11-2、1218S12-2：「好有壓迫感，逆光表示他遮住長安所有的美好人生了」、「長安退到沒有光的所在，代表他會被媽媽鎖住，相愛相殺到死。」

教師安靜地打開燈，讓學生沉浸在小說情節中。

1218S10-3 看著白板說：「我們討論了這麼多呀！」(見圖 4)【2019.12.18 課堂言談紀錄-1】

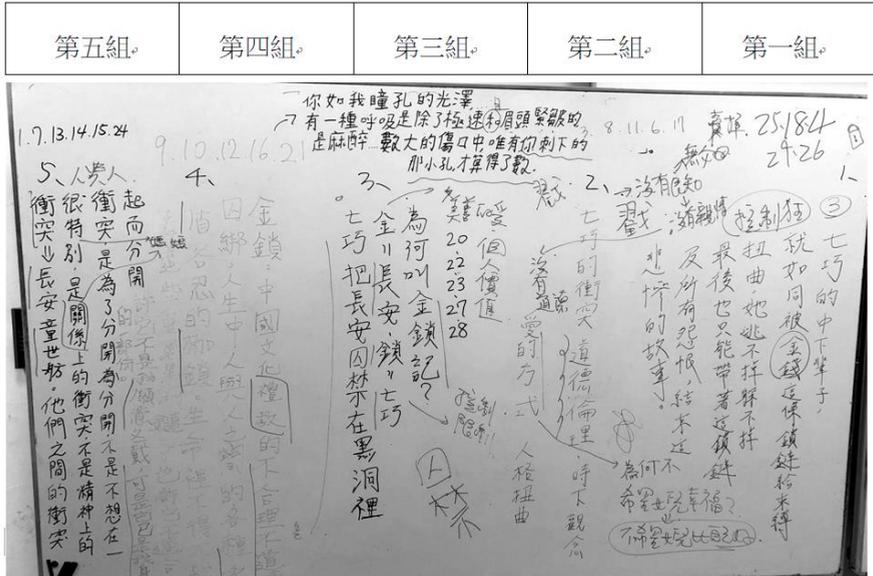
分析文本的階段結束後，即是學生分組報告與回饋的時間。教師提出三項討論題目，請同學討論 10 分鐘後，寫在白板上：

- (1)「金鎖」的意象所能開展出的詮釋脈絡。
- (2) 小說中的人物衝突。
- (3) 小說中的其他意象詮釋。

教師希望各組選擇一至兩個論題進行分析；然而，同學們希望選擇第一題，其他兩題要讀完全本小說之後再自行思考，討論結果見圖 5。

圖 5

2019 年 12 月 18 日課堂分組討論暨個人創作



第一組認為七巧的後半輩子就是被「金」錢「鎖」住，讓他不自覺地要抓取他所能抓的一切，而帶著鎖鏈與所有的怨恨結束此生。面對單一解讀，教師先讚賞他們解讀的精確，卻也要提醒他們理脈要更細膩，提出兩到三種解讀可能。

第二組從七巧自我的衝突開展論述，他們說七巧自幼在家庭中從沒有接受過父愛母愛，失去愛讓他也失去「良知」，即人善良的可能，做了許多大家認為不道德的事。

1218S9-3：「我們覺得他一直阻礙女兒的幸福，是因為他不希望女兒過得比他好」

多數同學：「哇！講得好好好！」

教師聽著這一段精彩細膩的人性覺察，回應道：「從《孟子》所說良知被蒙蔽的角度來看，小說中常常描寫這種失去愛的狀態下，人會失落自身原本的道德實踐能力，像我們之前討論到的《金瓶梅》中潘金蓮的表現。」(T-7)

第三組提到長安在愛情中，體現許多如煉淨的金那樣珍貴的美善與溫柔，而七巧則像鎖一樣鎖住那些美好的可能，他把長安囚禁在黑洞裡。為了描述這樣的理脈，1218S12-1 創作了短詩，在白板上：

你如我瞳孔的光澤有一種呼吸是除了極速且眉頭緊皺的是麻醉.....碩大的傷口中，唯有你刺下的那小孔，才算了數。

1218S12-2 說明其創作理念道：「在愛裡，長安無所畏懼於他人如何照見自己，除了世舫的眼光以外。」

T-8：「你們很敏銳地說出張愛玲的生命體驗，在對胡蘭成的愛裡，她也臣服低到塵埃裡，在塵埃中，開出朵花來。」

第四組同學則認為，「金鎖」是中國文化裡的禮教，那是不合理不道德的網綁，曹七巧被這個金鎖網綁。

1218S13：「那不是我願意戴的，可是他已成為我身體的一部分。」

T-9：「這位前兩組闡釋的金鎖，深入推進到民國初年的倫理價值觀念，呈现出魯迅看到的、批判的「喫人的禮教。」

第五組則凸顯了長安與童世舫的衝突，同學們提出一個很睿智的說法。那是個「關係的衝突」，而非二人「精神上的衝突」。

1218S14-1：「那一段二人分手時講的話，長安所給出的答案只有一個：我母親，那就是最大的衝突點了。」

最後，班級總結討論十分鐘，教師請同學自由提出思考與文本體驗。

1218S14-2：「讀這篇小說好難過！」

1218S9-4：「作者寫讓人這麼難過的小說，到底讓我們讀到什麼呢？」

1218S4-3 回應道：「人類有時候很天真，讀這種小說讓我們知道愛其實很殘酷」1218S5-4 則回應道：「可以讓我們洞澈人性呀！」

1218S7-2 亦回應道：「你們不覺得再黑暗也有光嗎？即使他媽媽一直虐待他，他也還是會愛的。」

1218S15-1：「如果被虐待還能愛，為什麼曹七巧不能愛他女兒？」班上沉默了一下。

1218S14-3：「老師，你覺得呢？」

T-10：「我們剛剛討論出愛有很多種面向，曹七巧被金鎖鎖住，他對『愛』的體驗含括很多傷害、痛苦和被拋棄的恐慌。我們可以思考一個場景，如果長安真的永遠住在沒有光的所在，他的未來會如何呢？他對愛的理解是什麼呢？」

1218S15-2、1218S16、1218S17 同時回應道：「老師，長安已經選擇了，金鎖會永遠鎖住她。她可能永遠都不會體驗這麼乾淨的愛了」、「她會一面複製她媽媽，一面恨她媽媽」、「不是阿，即使她還能愛，但誰想跟選擇住在黑暗裡的長安談戀愛呢？」

1218S15-3：「曹七巧好可恨，但是她好可憐，**我沒辦法討厭她。**」

T-11：「我們討論了〈金鎖記〉的人物、衝突、意象、道德與情感，你們是否發現自己的生命經驗會呈現出跟別人不一樣的解讀方式，讓整篇小說有豐富的歧異性。有同學說，他無法討厭曹七巧，這種感同身受他者的體驗，也引導我們探索沒有經歷過的美感體驗。各位就用這樣的思考去讀讀看整篇小說，會有更深刻的反思。」【2019.12.18 課堂言談紀錄-2】

從前引 Jauss 所論讀者與小說角色「互為主體」的理論脈絡，觀察這整堂課的對話歷程，可知透對角色的投射、憐憫與批判等體驗，學生能感同身受地體驗小說人物所經歷的困頓與衝突，而豐富自身的生命經驗。

如 1218S13 以富具情感的話語，從曹七巧的視角出發，描繪「金鎖」的意象，說出：「這不是我願意戴的，他已經成為我生命的一部分」（見圖 5 左下），或是最後總結討論時，1218S15-3 說：「曹七巧好可恨，但她好可憐，我沒辦法討厭她」。這其中透顯出 Jauss 所論讀者面向小說角色時投射的「憐憫」，使學生超越二元對立的善—惡、愛—恨思維，鋪展出多元而自身原本不曾經歷的體驗。高有功即對此種藉由體驗他者，而豐富自身經驗的美感有獨到的見解：

還有一種「經驗上」的缺陷的滿足彷彿是一種知性的慾望，實際上卻是一種因為經驗材料填補了過去個人或客體經驗的不足而得的快感，所以可以說是屬於解釋過程的。譬如說，我們目睹舞蹈家表演了前人所不能的技巧，然表

演本身已是一種快感，但是打破紀錄的事實無異地增加了我們的一種由解釋而得的快感。(高有功，2011，頁 36)

這項觀點能與 Bruner (1996/2018) 所論透過對話，拓展經驗域的論述脈絡相互印證。學生透過言說、傾聽，敞開「我與你」式的臨在對話與接納，激盪出豐盈而多元的美感體驗。在師與生、生與生相互的提問、回應與引導下，學生自由進入小說角色的性格與生命情境中，在每一種閱讀體驗都能被全班自由回應的狀態下，不僅能激發出殊別的美感體驗與創作靈感，在小說詮解脈絡上，亦能得到富具歧異性的多重解讀。這種與自身相互臨在的交流關係，呈現出作為審美主體的學生豐富的生命體驗，而在小說詮釋中差異與共在的聯繫與辯證，亦以「互為主體」的方式，呈現每個學生對各種體驗開放性的反思與創造。

伍、結論：互為主體性的小說教學實踐可能

本文透過 Jauss 所論「作者」與「讀者」互為主體的理論脈絡，探討「古典文學」必修課程的審美體驗與跨域實踐。為了呈現師與生之間相互開顯與臨在的參與體驗，本文採用「教室敘寫」的論述方式，分別記錄 2019 年 9 月 11 日、2019 年 9 月 18 日、2019 年 12 月 18 日的課堂言說，探究「互為主體」的教學實踐歷程。

在課程設計的論述上，本文透過移形步變的小說史之發展，以及藝術創造的美感構成，探討「文學史怎麼教」的重要論題。其次，在接受與審美的教學實踐上，本文首先以「小說的構成元素」為例，探討「對話」下的知識建構歷程；再以神話與志怪的探討，觀照「互文性」下的文學史教學；最後，以〈金鎖記〉的討論為主軸，觀察師與生的對話歷程與回應的創作中，如何展開互為主體的審美體驗。透過這三向度教學實踐，冀能回應 108 新課綱所論「符號運用與溝通表達」的核心素養之陶成途徑。

若要進行「互為主體性」之課程設計與教學實踐，可依循作者生命史、文本脈絡，與讀者之生命經驗，設計可被多重脈絡開顯而回應的「子題」，引導學生從不同視角進行剖析與辯證；在藉由此論題，引導學生進深挖掘論題，並在課堂中，激發出對話式的回應。教師在過程中，不妨「退開一步」，讓學生自身的生命經驗流淌開來，進行碰撞與對話。在這項教與學的過程中，透過「我與你」式的臨在體驗，引導作為讀者的學生體驗「互為主體性」的美感經驗，豐富學生的審美經驗與創作內涵。

參考文獻

- Abrams, M. H. M. (2015)。鏡與燈：浪漫主義文論及批評傳統（鄺稚牛，譯）。北京大學出版社。（原著出版於 1953 年）
- Aristotle (1993)。詩學（陳中梅，譯）。商務印書館。（原著出版不詳）
- Bloom, H. (2003)。西方正典（高志仁，譯）。立緒出版社。（原著出版於 1994 年）
- Bruner, J. S. (2018)。教育與文化：從文化心理學的觀點談教育的本質（宋文里，譯）。遠流出版社。（原著出版於 1996 年）
- Buber, M. (1996)。我與你（陳維剛，譯）。桂冠出版社。（原著出版於 1923 年）
- Eco, U. (2014a)。艾可的寫作講堂：一個青年小說家的自白（顏慧儀，譯）。商周出版社。（原著出版於 2011 年）
- Eco, U. (2014b)。玫瑰的名字（倪安宇，譯）。皇冠出版社。（原著出版於 1980 年）
- Forster, E. M. (2009)。小說面面觀：現代小說的寫作藝術（蘇希亞，譯）。商周出版社。（原著出版於 1927 年）
- Hegel, G. W. F. (1981)。美學（朱孟實，譯）。里仁出版社。（原著出版於 1835 年）
- Robert Jauss, H. (2006)。審美經驗與文學解釋學（顧建光、顧靜宇、張樂天，譯）。上海譯文出版社。（原著出版於 1977 年）
- 阮芝生 (1979)。論史記五體及「太史公曰」的述與作。臺大歷史學報，6，17-44。
- 吳璧雍 (1982)。從民俗趣味到文人意識的參與。載於蔡英俊、劉岱聰（主編），意象的流變：中國文化新論（頁 422-424）。聯經出版社。
- 河南文物所 (1986)。信陽楚墓。文物出版社。
- 林香君 (2015)。在互為主體性中建構主體性：以批判實踐取向敘說與對話為方

- 法的江學實踐。教育實踐研究，28（2），181-211。
- 高有功（2011）。中國美典與文學研究論集。臺大出版中心。
- 姚一葦（1994）。戲劇原理。書林出版社。
- 倪梁康（1997）。胡塞爾選集。上海三聯書店。
- 高秉江（2005）。胡塞爾與西方主體主義哲學。武漢大學出版社。
- 張愛玲（1996）。傾城之戀——張愛玲短篇小說集之一（典藏版初版）。皇冠文學出版社。
- 陳平原（2005）。中國散文小說史。二魚出版社。
- 國家教育研究院（2017）。十二年國民教育課程綱要。教育部。
- 教育部（2018）。美感教育中長程計畫：第二期五年計畫（108-112年）。
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7844/61296/e0a9702c-1f05-44ec-9207-f9abf1504abc.pdf>
- 魯迅（1998）。中國小說史略。上海古籍出版社。
- 葉朗（1987）。中國小說美學。里仁出版社。
- 蔡英俊（1986）。比興物色與情景交融。里仁出版社。
- Beard, C. A. (1934). Written history as an act of faith. *The American Historical Review*, 39(2), 219-231. <https://doi.org/10.2307/1838720>

The Practice of an Intersubjectivity Curriculum: An Example of “Fundamental Classical Literature” Course in the Department of Dance of a National University of the Arts

Ju-Yu Ho

The purpose of this paper is to discuss how "intersubjectivity" between authors, writings and readers, as illustrated by literature critic Hans Robert Jauss, has been put into the curriculum design and teaching of classical Chinese fictions. In order to illustrate the interaction between teachers and students, this paper adopts the "classroom narrative" approach, analyze the classroom discourse of three lessons of the above course in 2019, to explore how “intersubjective” course design was put into practice.

This paper first explores the curriculum framework that includes the fiction history and art composition; then, three levels of teaching practices are developed based on theory of reception aesthetics. In so doing, it illustrates the process of knowledge creation through dialogue; and shows how "intertextuality" is applied in teaching history of Chinese literature. Finally, the paper explores how teachers and students develop mutual aesthetic experiences through dialogue and responses. This practice also responds to the cultivation of "semiotics and expression competency", one of the core competencies of the Curriculum Guidelines of the 12-Year Basic Education.

Keywords: intersubjectivity, classroom narrative, classical fiction

Ju-Yu Ho, Adjunct Assistant Professor, Taipei National University of the Arts

Corresponding Author: Ju-Yu Ho, email: d98121001@ntu.edu.tw