

第五章 尼采知識論在九年一貫上之運用

教育活動的藝術屬性和尼采知識論有許多相互符應之處，不論在教育目的、教育內容、教育方法與課程的編制與評量中，均可看出兩者皆闡揚了學生之主體性，不應壓抑自我本能，並以舞者的姿態漫步其中。為了重新賦予學習者內在動能，九年一貫課程與尼采知識論皆揭示了需將力量還於學習者本身，並透過教育適切地引導諸多本能，凝聚成強大的「權力意志」，而這股意志也是追求創造的力量，如此才能不斷延續甚至創生新的文化價值！

因此，在分析兩者之理念精神後，將其濃縮為三個面向，即創造力、體驗、終身學習等概念，以此三方面為重點，深入論述尼采知識論融入九年一貫課程後能有何的啟發與實踐！

第一節 創造力概念之再深化

教育乃是解放 (liberation)，是清除損害嫩芽生長的所有莠草、雜物及害蟲，是灑瀉光和熱，是子夜細雨的清柔霏霏。它是對慈母般的大自然 (Nature) 之效法與敬仰～是對大自然的完成 (complete) (周國平譯，2000：162)。

在此新時代，教育的功能已不再是單一、固定、冥頑不靈的，它尋求的是學習者身心的釋放、並寄予無限的成長，尼采藉由轉化發展自性來衝破理性的制約，衝破陳腐規則來形塑自身的價值，這一切都得靠源源不絕的權力意志、靠自由無拘束之心智力量方能達到，在此節中，我們將探討尼采所強調之創造力在九年一貫課程中有何具體作為？

壹、 尼采知識論內涵中的創造力概念

就尼采認為，人是未定型的動物 (Nietzsche,1989:228) 人類可以自由地

創造自己的本質，人類也應該好好地利用自己的未定型，塑造出更健康有力的人性。然而，在傳統的道德價值觀念支配下，人的生命力遭到壓制，本能遭到摧殘，結果人不是朝比動物更強健的方向發展，反而朝比動物更孱弱的方向發展了。因此，在當時他提出重估一切價值，對傳統道德，特別是基督教道德展開嚴厲的批判，而針對基督教的原因即在於其扼殺了人類的創造能力，因為：

- (一) 基督教提倡柔順，壓制生命的本能：尼采認為基督教過度壓力了人類生命之本能，「他提出兩種自殺方式，並賦予他們最高的尊嚴與『對來生』的希望，而以嚴厲的恐嚇來禁止其他的慾念」（Nietzsche,1989:172）否定和破壞，乃是肯定生命的先決條件。他最先不能不做一個破壞者，將一切評價破壞得粉碎。再重新建立，換言之，這便是創造。
- (二) 傳統道德提倡無私，抹殺個性。尼采認為，自私和自愛都是人的本性，自私，然後才有自樂、自愛，然後才能愛人。然而，基督教的道德，卻鼓吹博愛、鄰人之愛，並提倡捨己為人，把自己當作可恨的物件，把逃避自我、否定自我、損害自我、犧牲自我當做美德，尼采（1989）在此想要抵抗的是：憎恨自己、輕視個人獨立、否定自我的循規蹈矩的傳統道德，已全面地壓制了人的個性發展，是一種被動的虛無主義者表現。

於是乎尼采宣稱「上帝已死」，並打破虛無縹緲地彼岸與偶像崇拜，重新喚起生命的本能，主體的重要，強調了人的無限主動性，要敢於擺脫規範束縛並毫不間斷地創造自我，生命才有價值和意義。

據此尼采所認為的知識與真理亦是一種動態的過程，沒有高懸、永恆的知識觀，強調多面相的觀點主義，知識與真理就是一連串解釋與命名的過程，知識就是置入意義（Nietzsche,1967:327）。舉例而言：機車是年輕學子的口頭禪，常用在這個人實在是很機車！但機車的意義在此並不是指代步的交通工具，而是指一個人為人處事十分不乾脆，甚至造成別人的困擾，此行為常被稱為「機車」。

由上述可知，意義是人們所賦予的，我們可由自身本能出發，依生命與生活所需，創造出屬於我們個體的意義，在這個自由自在的園地裡，我們可隨心所欲地激發創造力，也唯有積極運用我們的創造能力，才能拓展知識的內涵、豐富我們的文化。

又尼采所揭示的知識論，具有藝術的熱情與活力，對他而言：

熱情正是彰顯人性、形構世界的原動力……熱情洋溢的人擁有最肥沃的土壤，能讓精神種子於其中生根發芽，倘無熱情，人性將一片荒蕪
(Nietzsche,1982:53)。

熱情的人，具有源源不絕的創造力，如酒神與日神兩者的相互共生，酒神在狂醉的情態裡迅速「釋放自身，吐納象徵、模仿、變形轉化的力量」
(Nietzsche,1969)。

尼采強調要成為自己，作自己的主人。他強調，自然是生命的本性，自主是生命的作用方式，自我則是生命的表現方式。自主的道德由於其生命力自身的強大和豐盈，它表徵著生命的上升路線，它強調個體生命自己創造道德價值。

創造，在尼采看來，係從我們個人生命的意志出發，對一切舊有的價值進行重新評估，將一切已經被認定、被遵守的價值拿到生命的權力面前，為其存在的合理性進行辯護。

作為價值與意義的創造者的人們，正是要在不斷重估中，打破舊有規範與制約，重新塑造合於個體生命權力標準的美德。並冀由生命權力出發，展示出個體生命如何肯定自我，實現自我、強大自我，最後成為自我。因此那赤裸裸的原始生命本能便是創造的原動力。唯有正視、增強那生命的慾望與本能，趕走逃避與壓抑，方能進行創造的活動！

貳、 對九年一貫課程之微言大義及行動

根據九年一貫的課程規劃，其主要精神及用課程綱要代替課程標準、以能力指標取代傳統的知識記憶與傳授、並打破單科的學習界線，以統整的領域學習取代，且又於十大基本能力指標中強調，需重視學生欣賞、表現與創

新的能力，由上述可知，新的課程規劃希望學生能具備豐富的創造力，藉由彈性的思維，一方面能獨立自主思考，一方面又能主動解決問題。

而在此過程中，已有許多中外學者對於創造力有豐富的詮釋與定義如 Cropley (2001)談到有關於教育上或心理學的「創造力」都有一個共同的核心理論，此核心理論含有三種元素：

1. 新奇性：例如製造出一種創意的產品，在一般活動的課程，思維上都必須抽離熟悉的觀念，才能產生新穎的想法。
2. 有效性：產品完成之後的結果，可能具有美學的、藝術的或理智的特色，是一種製造有利益的素材。
3. 道德觀：「創造力」這個語詞並不是用來描述自私、破壞的行為、犯罪、好戰的，「創造力」的本質，是具有良好的倫理道德觀。

又Evan(1990)認為：

「創造力」是去發現新關係的能力，能瞭解新概念的主軸，是從已有的二個或二個以上中心的概念組合成新的概念，而且是一種想法、產品、顏色、圖案、文字等的新組合

由上可知，創造力非侷限在舊有的關係中，它能打破傳統制約而尋求一種新的關係，一個擁有創造力的人，能變換舊有的連結結構，發掘出一種新的配合、新的聯繫，令人耳目一新。

Clark(1997)在其「growing up gifted」一書中認為創造力可涵蓋五項功能：

1. 思考：理性的、可測量的、可以透過刻意與意識的訓練來加以發展。
2. 情意：在情緒上遇到衝突、阻塞、亟需自我認識與自我實現；進而將情緒散發出來，轉移給觀賞者，使引發共鳴。
3. 感覺：創造新產品給他人觀賞，需要高度的身心發展，在專長領域中有高度的技能。

4. 直覺：非來自意識，而是一種神秘性的感受連結。
5. 精神狀態，可能源自潛意識，由於成長與啟發而提昇。當思考、情意、感覺及直覺融合為一體，方能成為最高表現創造力，若只有一項功能單獨運作，是無法造成更高層次的智力及人類潛能的充分發展。

由此可知，創造力的概念受到重視已久，內涵概念十分多樣。大凡創造力是在思考運作的過程中，保持新奇求變，冒險探究的精神，必須脫離舊有的觀念，以建立新的連結與關係，並在過程中持續表現出敏覺、流暢、變通、獨創、精進的……等特質。

究此，尼采知識論的創意內涵已於上段敘述出，並與許多學者所研究之創意精神有所呼應，而其知識論對於現今的九年一貫課程是否更深一層的啟發與實踐？在此將以三面向分別論述：

（一） 以闡述性的知識觀論述：

創新不是空中樓閣，需要以一定的價值體系為基礎，由於舊的價值體系已僵化多時，不具有流動的特徵，其被人們奉為圭臬，不敢懷疑。於是乎盲目沿用舊體系的價值就等於束縛了創新活動的開展。因此尼采所謂的「重估一切價值」便成為開展創新的首要任務。

尼采將「重估一切價值」作為創造活動的起點來看待，以重估一切價值為立足點。藉以指明力的出路，以致這些力能爆發電閃雷鳴，並化為行動。以下即以此概念運用在課程設計者、教師、學生上：

1. 課程設計者：一位能激發教學雙方創造力的優良課程設計者，不會在課本上編制過細的項目。因為過多的細目代表學生將缺乏彈性與思考空間，而只能執著於細目上文字的描述。因此課本的編制應以大主題或領域的方式呈現。且現今九年一貫的課程乃由出版社、學校、社區、學校老師、與家長等人共同研議編制而成，課程內容已調整而不再傳遞某單方面的知識，並在教材中融入了學習者自身的生活經驗，如此學習者才能以此為材料，作進一步地創造思

考。

2. 教師：一位能激發學生創造力的學校老師，必須具備將尼采變動的知識觀融入教學之能力。且根據尼采知識論的內涵，所有的知識均具有再解釋、再評價的特質。所以教師首先須體認到目前所教的知識並非永恆不變的真理。在選擇教材的過程中，也必須先經由自身的詮釋作選擇，挑選出最適合此班學生特質的教材，以達到學習的最佳效果。

由於知識非一人一時一地可決定，所以在教學的過程中，教師應該稟持開放的心胸，接受學生各式各樣的意見，聽聽學生們是如何判斷、評價所學的知識，在學生勇敢提出自己的意見時，給予肯定的回報，以建立學生的自信心。又由於知識的多面性，所以在呈現教材內容時，可以多元的方式呈現，如九年一貫中所需培養運用資訊的能力，多媒體的設備亦可適時地援用，以更加深學生們的學習興趣與能力。

3. 學生：在學生的學習上，也應抱持彈性的思考，因為知識與真理就是由生命出發，透過自身的解釋，瞭解所學所知，瞭解事情不是只有單一面向，而是可從不同角度觀察中得到新的結論。一個有創意的學生知道什麼必須去作，不但要解決問題，還要以創意的方式解決問題，為事物置入新的價值與意義。

（二）以藝術性的知識觀論述：

由於藝術性的知識論之可想像性、直覺性、陶醉、迷亂……等獨特特質，可以穿越舊有的知識框架，並將原本僵化的課程活躍起來。因此將知識論注入九年一貫課程中後，可激發出知識的活力與熱情，並透過直覺創造，深刻體會知識的流動性。

又藝術是最貼近生活的，日常生活蘊含無盡創造素材，苟能具備敏銳感官，看似普通的事物也會變的不凡，如果仍尋以往舊式教育所陳述的那般，凡是皆仰賴法則化的解釋，則人之感受力將漸趨麻痺。

因此尼采知識論特別喚起沈睡已久熱情與感受力，希望藉此豐富九年一

貫課程的內涵。在此即從課程設計者、教師教學、學生學習此三方面作分段論述如下：

1. 就課程設計者而言：應融入學習者之生活經驗，而非傳遞嚴謹的知識內容，與定義性的規範。因為嚴謹的定義，無法使學生產生意義上的連結，繁複的定義就已經讓學生應接不暇了，如何能彈性地思考？再加上沈重的考試壓力，在在只會使學生養成死記不動腦的思維方式
2. 就教師教學而言：除了闡釋性的瞭解課文內容以教予學生外，還須容納具藝術性的視野，包含非理性的詞彙。如此才能開展原有知識的範圍，而非侷限在可驗證的觀念知識上，舉例而言，生物課講解動物「白鴿」的習性，可適時加入白鴿的象徵意涵，如是和平的大使……等概念，如此學生不但能理解白鴿的生物性知識，亦能提升至精神的層次，從另一角度看，已間接擴大了理解的層次。
3. 在學生學習上：需對學習培養多樣的興趣與高度的好奇心，嘗試以多面向的角度觀察事物，並抱持開放的心胸吸取經驗，培養敏銳的觀察力，正視自身的慾望，不輕易壓抑自己的本能，諸如想像力、幽默感等特質的訓練，因為就尼采而言，保留高度的想像力，正是激起生命創造力，悠遊於現實與夢境之間的最佳利器。
4. 在評量方式上：基於學習是培養出帶的走的能力，九年一貫課程已改掉傳統的紙筆測驗，測驗的方式愈顯多元，包括真實評量、動態評量……等模式。又根據尼采知識論的藝術性特質，提到美麗的圖像與優美的音樂比生硬的文字更具創造力，因此評量的題目可以圖畫、音樂等多元的方式呈現，不一定非限定於文字上敘述。

(三) 以做為一種生命發揚的知識觀論述：

基本上，創造是人的自由意志和個性的體現。一位追求個性和自由的人，往往具有很強的創新意識和獨創能力，因為他能突破既有的規範、束縛，能夠隨著自由的意志找出事物與事物間的新關係。且創新在本質

上就是追求新意和差別，如果因循守舊、求同去異、千人一面，則無創新可言。

基於每個人都是一個獨特的個體。這個獨特的個體應要創造出一輪自己的太陽。因此在第三章已有說明，他一再要求人們成為你自己，成為我們之為我們者，成為新人，獨一無二的人，無可比擬的人，自頒法律的人，自我創造的人！

究此在九年一貫的課程中，作為一種生命發揚的知識論可在課程目的、課程內容、教師教學與學生學習上，產生影響與作為如下：

1. 在課程目的上：九年一貫課程目的必須瞭解，學生在學習的過程中必須從自身生命需求出發，以學生為主體，知識的傳遞是其次，唯有學生願意主動學習，課程規劃方能成功。

教育的最終目的不是傳授已有的東西，而是要把作為人的獨特本質的創造精神引發出來，使其成為自覺、能夠自由創造的人，因此將目標自傳統的知識本位轉化成能力本位已是刻不容緩的事。

2. 課程內容：課程的內容需依據學習者的生活經驗依次建構而成，不應學習高懸於天邊的真理，而應返回生命本身。

雖然在此強調經驗、強調生命，卻並非要捨棄所有傳統的知識，因為在尼采的精神三變中，駱駝的階段需要吸收能量，不斷吸收之後創作的材料與養分，才能有之後獅子與嬰兒的變形。舉例而言，國文的教材內容中是否要刪減文言文的比例？以大量的白話文或鄉土文學取而代之，站在功利角度的學者可能認為文言文被吸收的效果很慢，對生活無用處，因此大力鼓吹要刪減篇幅，但從反面看，效果不顯著即代表毫無效果嗎？也許只是教學的方式錯誤。文言文本身極具文字的韻味，是中國人五千年積累的智慧結晶，若能將涵意深遠的文言文融合現實情境，賦予藝術的審美感，不也是另一種生命的學習？

3. 教師教學：為了激起學生的創造能力，除了平日培養學生的感受力、好奇心與對諸事的熱情外，必須善用挑戰與競爭，因為挑戰與競爭可使安定的學習環境改變，個體的意志能量亦會跟著轉變而轉向強大或衰弱，使權力意志的結構有所改變。

想要獲得成功與讚賞是生之本能，而競爭與挑戰即可挑起此種本能促使學習者不斷向前邁進，進而達到十大基本能力所接繫的能主動探索與研究、運用科技與資訊來解決困難。因此在教學上，教師可試著採用小組競爭學習的方式來完成一個專題單元，並鼓勵以創意的方式呈現，在過程中自然能增強學習上的創造力與合作處理問題之能力。

4. 學生學習：在創意的向度中，尼采十分強調學生的自由意志，即能主動學習、主動研究、主動批判、進而創造屬於自己的意義和價值。一個有自由意志的人，只要想到，就願意去作，也會產生行動的動力，能肯定自己，瞭解自己的潛能，並能不斷超越昨天的自己。凝聚勇氣以迎向另一個未知的明天。

就此節所述，尼采知識論的創造力內涵運用在九年一貫課程上，將促使九年一貫產生質變，為了在新世代中佔得一席之地，每個人均需活出自己的特質，成為獨立的個體，而非扮演隱沒在沙灘上的一個小貝殼。受教的過程，是最能形塑一個人的個性的的重要階段，一個成功的教育，定是以培養出不斷自我超越，又具有強大生命力、創造力的超人為首要，因此創造力的形成怎可不慎？

第二節 開展具生命意義的體驗教學

尼采希望我們成為具有強大生命意志力的「超人」，能不斷地自我提升和自我超越，期能「成為己之所是」(Thou shalt become what thou art) (Nietzsche,1969:209)此超越的力量，必須由自身生命出發，用心地去感受這個世界，吸收生活各式各樣之經驗以求強大。

據此，吸收經驗並非胡亂攫取，雜亂略過，必須要有心的涉入，用心的以感官去感受這個世界，尼采用人與大自然的關係舉例說道：

假使你想指引 (guide) 一位青年邁向真正文化之途 (the path of true culture)，謹防打斷他與自然間的天真、信任以及……直接與個別關係。樹木、岩石、為風、蒼蠅、花朵、蝴蝶、草地、山坡都必須以他們自己的語言對他說話 (李克寰譯，2003：72)。

從上例可知，尼采細膩地瞭解周遭事物，用心地體驗一草一木。唯有將感官打開，才能經驗別人所無法經驗，體會別人所無法體會的。深刻地體驗對尼采而言是十分重要的！

因此在此節中，我們先瞭解體驗的理論基礎，再論述尼采的知識論體驗內涵，給予九年一貫課程何種啟發。

壹、體驗的理論基礎

一、體驗³的哲學基礎：體驗的概念其實早在雪萊瑪赫

(F.E.D.Schleiermacher,1768-1834) 的詮釋學中被提出,繼而在

(W.Dilthey,1833-1911) 理論中成為核心的概念。狄爾泰的原意是在讀者的體驗中重現出來的。狄爾泰認為體驗是理解文化的基礎：

經由外在表現的結果 (文化) 來把握個體內在的精神。這種由外 (文化) 而內 (精神) 的把握過程，必須靠「體驗」(Erleben) 來達成，也就是說，對生命表現的理解之所以可能，乃是透過「體驗」。(吳靖國，2000：147)

狄爾泰亦認為體驗生命的表現方式可透過擬情的方式，透過設身處地的將自身置入作者環境以體驗作者的原意，進而重現作者的原意。

「基本上每一個體驗都是由生活的延續性中產生，並且同時與其自身生命的體驗相聯。」(洪漢鼎譯，1996：101) 除此之外，體驗的客觀性必須建立在生命的共同點上，這個共同點，就是對自身生命的體悟，進而理解他人的生命價值與意義，這種理解並非理解者主觀妄加臆測的結果，而是源於被理解者真正的生命展現 (吳靖國，2000：148)。

³ 「體驗」一詞被廣泛地應用於哲學、美學和心理學中是較晚的事。最早將它提到人生本體論高度加以認識的人是狄爾泰。嘉達美曾對該詞作過語義學考察，認為“體驗一詞是在 19 世紀 70 年代才成了與經歷(Erleben)一詞相區別的慣常用詞。(洪漢鼎譯，1996)

在此體驗是為整體生命和一個充實而光輝的生命交相聯繫，體驗存在於生命整體中，生命整體亦存在於體驗中。

二、 體驗的心理學基礎：

在動機心理學之中，有談到體驗此概念，就其分析結果，人類在認識外界事物時，會產生喜與悲、樂與苦、愛與恨等主觀體驗。情緒的體驗構成可分為以下兩個個層面，兩者同時活動，同時存在，才能構成一個完整的情緒體驗過程。

- 1.在認知層面上的主觀體驗：人的一種自我覺察，人對不同事物的態度會產生不同的感受，只有個人的內心才能真正感受到或意識到。反映了人內心世界的豐富多彩。
- 2.在生理層面上的生理喚醒：人在情緒反應時，常常會伴隨著一定的生理喚醒。如激動時血壓高；憤怒時渾身發抖.....等，是一種內部的生理反應過程，常是伴隨不同情緒產生（張松禮編，1967：58）。

從心理面向看體驗，可瞭解體驗乃主觀的感受與意識，並伴隨著不同的生理反應，有時是為了恢復失去的精神平衡，應付有威脅性情境時的一種特殊的內部活動與工作。舉例而言：當我們受到他人的誤會時，心理會感到不開心、不自在等一連串的心理反應，並體驗到當下處境的不安全，而在內心昇起一套防衛機制來保護自己。

換言之，體驗是一種心理特殊的活動，是改造心理狀態世界的一連串工作，旨在確定意識與存在之間意義聯結，其最終目的總是在增強生活的意義性，與面對生活緊急處理的能力。

三、 體驗的美學基礎：

基本上美感是一種直覺，不是需經由思索與推論等過程。一種充實而有光輝的美，呈現在觀賞者的心目中是直接的，單純的，不含功利卻含有興趣的。

一種美學下的體驗感受，是對人生意義的終極追問。做為萬物之靈的人類，是一種有反思能力的生命存在。不僅能意識到自己的每一項生命活動，而且能反思自身存在的價值和目的。體驗在此脈絡中，即產生了意義。

人生的意義與目的何在？在短暫有限的人生中，人無時無刻不感覺到對這些問題的困惑。這一切成為人生意義的終極之問。體驗正是對這一終極追問的感知和領悟。藝術家大多具有最能感悟到人生空虛的敏感性格。其通過各種符號體系（圖像、語言、音響、畫面、表演等等）表達各自對生命的理解，記錄下最驚心動魄的體驗。

屬於美的體驗其中一特質，即其具有「形象性」，具有對鮮明、生動形象的感知和領悟。亞理斯多德在《詩學》提出「模仿」說，黑格爾（Wilhelm Friedrich Hegel, 1770 - 1831）在《美學》中指出：美就是理念的感性顯現（朱光潛譯，2003：142）。他對美的形象特徵作了深刻的闡述。美的體驗首先是對美的外在形象的感知，進而進入內在情意的體會。

基本上，美的體驗是一種主體心理連續性活動。在體驗活動當中，主體心理的各種心理因素諸如感知、情感、理解、聯想、想像等十分活躍。但在不同的體驗形式當中，各種心理因素的活躍程度並不一致。體驗不僅是對人生此在的肯定，而且能最充分地活動、支配主體的所有心理功能。

康德亦曾在《判斷力批判》中強調美是主體諸心理功能（尤其是想像力、知解力）的和諧運動（鄧曉芒譯，2004）。

據此美學中的體驗概念，同樣連結至生命意義、直覺感受的狀態，並藉由人類自由本性的生動顯現，實踐在某一作用物上。

由上所述，我們可瞭解「體驗」此一概念之哲學、心理學、美學之大致內涵，體驗是主體的一種直接生命感性活動。它與主體的意志、目的、願望、情感緊密結合在一起。體驗是人生的一種反思方式。人通過反思人生，洞悉生命的困境和存在的有限，並由此獲得人生意義的理解。因此，體驗活動中，主體是帶有激情地追尋生命終極意義的人。當然如此直接深入生命的體驗活動就比不帶審美、價值與情感活動的「經驗」更高一層了！

就尼采而言，體驗亦是其強調之重點，在他打破偶像崇拜，將主動性拉回人的身上時，各種情緒、體驗即順應而生。其總希望以重新審視人之本能的方式，使個體不斷自我超越達到肯定的人生、超人的境界。以下即探討尼采知識論中的體驗概念於九年一貫課程給予何種啟發及實踐。

貳、對九年一貫教學的啟示與實踐

一、以闡述性的面向論述：

1.老師：按照尼采作為一種闡述性的知識論要義，在第一線教學場域中的老師，必須清楚瞭解，課本的侷限性與生活經驗的重要，所有的教條、課本內容、都非僵化無法流動的，不論是作為一個教學者與課程設計者，均應以一個客觀的眼光，側面俯視知識的多樣性，而非被動地接受萬年不變地知識內容。

且隨著科技的進步，教學方法的已呈多元、教學理論的愈顯豐富，智能的測定以不再是單一知識的測量，迦納（Howard Gardner, 1943-）的多元智能⁴已清楚揭示智能的多樣態，教師應適時地調整教材教法，方能因應這股潮流。

2.學生：當農村解體、生活都市化以後，孩子的生活喪失了原有鄉村田野的自然體驗。與大家庭祖孫三代、堂兄弟姊妹相處的人際體驗，亦呈現「體驗不足」的現象。都市核心家庭的孩子則是背負著沈重的升學壓力，下課後每天接觸電腦、電視、電動玩具等、出現對機器有親和力、對人有疏離感的「體驗變質」現象。許多學生惑於媒體的多采多姿，而忽略了學校課業，因此我們欲使學生學習變的有意義，亟需使課程變的更加有意義。

舉例而言：生活倫理課老師提及「孝順」此概念，老師不需直接教與學生什麼可稱為孝順，及孝順的定義，而是舉一些實例或鼓勵學生以自己生活周遭所見所聞分享給全班同學，如此學生與老師將從心深入，重新賦予孝順之新意，也讓彼此體驗到孝順的重要性。

⁴迦納主張智慧是以多種方式運作於生活的能力，每個正常人至少都具有以下八種智慧：

（1）語言智能（2）邏輯—數學智能（3）空間智能（4）音樂智能（5）肢體—運作能（6）人際智能（7）內省智能（8）自然觀察智能

（取自 http://www.szes.tc.edu.tw/nine/39_6.htm）

二、以藝術性的面向論述：

教育部公布國民中小學九年一貫課程暫行綱要（2000），揭示課程中必須包含生活課程，且其內涵⁵目標包含：「人與自己」「人與社會」「人與自然」三部份。此三部分的重點在於，透過具體的活動或體驗而更能認識、關心自我與週遭社會、自然環境的關聯，更期望能在體驗與活動過程中找尋自我。

尼采知識論藝術性特質中的熱情、想像、與創生能力可賦予老師教學與學生學習另一番思考

1.老師：九年一貫課程下的老師，在此需瞭解可適時引導學生的本能慾望，權力意志中的激情能量將不斷引發學生產生向上的動力，與幻想之能力。若能善加選擇與釋放，對於學習將產生莫大的幫助。

且藝術乃是最貼近生活，教學者本身自己應豐富自身的生活體驗，使自己成為一個對生活具有熱情，對生命充滿活力的工作者，如此在潛移默化的教學活動中，學生才能將老師當作學習的楷模，瞭解體驗生命在學習過程中扮演的重要角色。

又作為具藝術性特質的知識論，獲得知識的一部份原因來自於感官直接的體驗，因此教師除了將教材充分吸收賦予個體的詮釋與體驗後，在教學的過程中亦必須採用多元的教學方式，以激發學生的批判反省能力，讓學生直接運用感官，內在心理能力來理解這個世界，使其能深刻體驗自己所處的生活，連結學習者與其生活環境之密切關係。

2.學生：傳統教學偏重對知識的理解，就算目前以正式施行九年一貫課程，但具現況的剖析，仍有許多研究顯示，學科知識的傳遞仍在教學活動中佔了大部分的時間。因此學生欠缺對行為能力的培養與實踐的機會。

⁵一. 人與自己：1. 從藝術的探索、欣賞與表現活動當中，覺知個人與環境的關係，感受創作的喜悅與樂趣，並豐富個人的心靈生活。2. 透過生活體驗，覺察自己的成長、潛能、身心健康、以及自主能力。

二. 人與社會：1. 認識自身周圍環境的特性與變化，覺察到社會中的各種網路關係，進而關懷自己的週遭環境 2. 樂於參與各種藝術活動，擴展文化與藝術視野。

三. 人與自然：1. 喜歡觀察環境中的事物，獲得發現的樂趣。2. 認識、了解並關懷週邊的動植物。

3. 喜歡利用簡單的器材，製作各種玩具或器具。（取自：

<http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/2003/life-source.php>）

因此經由知識論的啟發，學生在學習過程中應用心感受、用耳傾聽，藉由實際行動實踐它，尼采言：

賦予個性風格（to give style to one's character）一種崇高而稀有的藝術！凡能檢視其本性上的所有優缺點，然後使之成為某項明智記號，直到一切流露美妙及巧思，甚至弱點也令眼睛著迷的人，即運用了該項值得稱羨的藝術（Nietzsche,1973:223）。

在此學生應對知識釋放其精神，適度地掌控本性，使內心各種力統整後，朝向一個目標發展，如此才能形塑自身特有風格。

具體而言，如在自然課教學進行的過程中，不論是老師或是學生，都可藉由實物的展示，彼此頻繁的互動，敞開心胸，用感官細細體會各種生命的奧妙，進而湧出具生命力的學習。

三、以生命發揚性的面向論述

根據研究顯示，教師的專業對於九年一貫課程實行的成功與否扮演十分重要的角色（邱才銘，2002：35）。因此教師除了在教學活動中體會知識的流動性，本身亦應是一位具有強者生命力、充滿愛的藝術家，方能感受並賦予知識源源不絕的創生能力。尼采言：

教育家是自身豐盈的創造者和施予。生命和存在於其藝術地思考下成為美的圖畫.....他深明愛的藝術，從提高人類素質中使世間獲得救贖者（周國平譯，2000：68）。

1.老師：九年一貫課程賦予教師的角色責任十分重大，除了是新時代的教學者之外，亦是一位課程設計者，面對沈重的教學壓力，與新課程的不適應，身為一位老師更不應忽略生活周遭的點滴。在知識論的啟發下，就算面對諸多挑戰，仍是要堅定地生活，勇敢接納整個人生，並期望能在過程中不斷自我超越。

因此，具有生命力的老師能隨著知識結構的不斷轉換，調整自己的步伐，不會因挫折而畏縮退卻，而更能用心體驗知識在轉變下所產生的質變，反之一個不具生命力量，甚或屬於頹弱形式之生命，就無法用心體驗知識的流動，當然被傳遞的知識也是一如往常的僵化不具變通！

2.學生：在知識論的脈絡下，學生應瞭解不論是課本上的知識，或是課外的知識都是從古至今每個人生命的結晶，不論是為了生活的需要、要解決生活的問題，還是生命在過程中所留下的痕跡，如一些動人的文學作品、詩集歌曲等，均應以生命去體驗、去感受它，而非將知識當作考試的工具，就業的準備。

根據趙秋英（2003）的說法「在九年一貫課程推行後，許多家長認為平日學生在校活動太多，學習成就相較以往有顯著的低落。」活動的本意原在使學生能親生體驗知識活動的深意，但最終流於單純的嬉戲則失去原本的良善目標。若學生能用心參與活動，在一個從容又富有創造力的學習環境中積極參與體會課程，則活動本身的收穫肯定不少於課程單方面的傳授。

綜此節所述，我們瞭解了體驗的理論基礎，對體驗本身有一個先見的認識，再經由尼采知識論內涵中的豐富體驗本質，對九年一貫課程中教與學的實施現況，提出概念上的啟發與實踐，瞭解知識本身即是先人豐富的生命精華、不論是教學的老師、或是學習的學生，都應用心去體驗，唯有從心出發，順應自身的本能與感官細細品嚐，才能發掘出不同於一般人的深刻況味。

第三節 終身學習之展望

面對二十一世紀社會快速變遷，以及科技高度發達，人類生存環境面臨到空前未有的高度挑戰，世界主要先進國家為提高國家競爭力，促進國家永續發展，追求人類美好社會，莫不冀望藉由倡導「推展終身教育，邁向學習社會」，來因應世界快速變遷所帶來的挑戰。

其中聯合國教科文組織(UNESCO)、經濟合作發展組織(OECD)、歐洲議會(Council of Europe)等國際組織為解決各國正式學校教育所產生的場所封閉、價值獨占、教師專斷、對象窄化及生活隔離等危機，提出了終身教育做為新的教育典範(胡夢鯨，1997)。

此外日本在一九九〇年制定終身學習促進法和成立全國終身學習委員會；歐洲聯盟更將一九九六年訂為「終身教育年」(Hake,1999)；美國教育部亦訂定新的五年計劃來激勵終身學習，此正凸顯出先進國家對於終身教育的重視。

除了各國的積極發展，我國亦未在這一波改革中缺席，在行政院教育改革審議委員會於民國八十五年十二月提出的「教育改革總諮議報告書」，特別將建立終身學習社會列為建議事項之一，明確指出：

終身學習社會的教育改革重點，是透過終身學習的理念和原則，重新檢驗現有教育體制，整合一切具有教育功能的機構和體系，包括正規、非正規和非正式的教育，建立不同型態的學習機制，其目標在於增進個人參與學習活動的動機，建立適當的社會價值觀念，培養國民之審美、道德、樂群及科技素養(教育改革總諮議報告書，1996：64-65)。

且教育部在九年一貫課程中亦特別在十大基本能力一項中提到提倡生涯規劃與終身學習的能力，希望在學校中培養孩童帶的走的能力而非知識的累積，若能培養學生主動運用能力解決問題，則就算離開學校亦能不斷地吸收新知，適應新環境，進而創造新生活！

綜上所述，可以得知終身學習已經成為世界教育革新中的重要課題，各國莫不期待終身學習的實施及落實，來解決各國所面臨的問題及發展困境。在這新舊世紀交替之際，國人應當做好各種準備，在此我們將深入剖析，瞭解加入尼采知識論特質內涵後，九年一貫下的終身學習可產生何種轉化？

壹、知識論之終身學習蘊義

在討論尼采知識論中的終身學習涵意之後，將從人的未完成、和知識的

變動性兩面向分別論述如下：

一、 人乃未完型的動物

尼采認為人終其一生都在改變，不論是形體上的變化，亦或是精神狀態上的變化，精神上變化即是我們知道的「精神三變」，為了生存，為了生活，生命中權力意志等力量會驅使我們不斷向前邁進，而尼采認為精神發展的每一階段均攸關人性完滿成長與否，因此其亟重視各階段是否充實穩健與是否尋次漸進。他曾說：

這就是我的教義 (teaching)：某天想要飛翔之人必先學習站立、走路、跑步、攀爬和舞蹈，人不能一飛而起 (Nietzsche,1969)。

由此可知，人在每一個階段都有其學習任務，階段的順序都有一定，不可逆行，如同精神三變中的駱駝為第一階段，進而變形為第二階段的獅子，獅子與駱駝的順序不可顛倒，唯有在駱駝階段蓄積了強大的能量，才能在獅子階段展開大無畏的精神。將所有衰弱、不會持續生成的舊觀念摧毀殆盡，進而進階到擁有無限創生能力的嬰兒階段。

除此之外，尼采在闡述內在的權力意志能量時亦提到力量的不穩定性。「其藉由彼此不斷鬥爭與犧牲他者來增加自己的力量 (Nietzsche,1967:551,636)。」或整個生命體可被視為力量的聯合體，每個慾望與需求，均來自於權力意志下力的不平衡，亦由於這種不平衡，使得每個生命的結構均不同。就個體而言，每一個個體之結構終其一生均在改變，總體來看，生命就是一個不斷生成不斷變化不斷自我超越的連續性歷程。

因此人的成長亦沒有終點，沒有結束，每一個階段都是另一個階段的開始，每一次成長都是作為下一次轉變的觸發。例如：在人求學的階段，從小學升到國中、進而高中、大學，每一個階段的結束就是另一階段的開始，在學校教育結束後，進入社會，繼續進入社會大學學習，又是另外一個新學習的開始。因此隨著人的不斷成長，學習即是一段無止無盡的歷程。

二、 知識的流動性：

尼采知識論的內涵最主要的精神，即在闡明知識非固定、永恆不變的，知識的力量總在傳統中孕育出，在每篇文章的隻字片語中湧現，在抽象中流竄滾動，並在想像中凝結成晶。

因此知識是在彼此關係中被暫訂，在脈絡中被給予意義，其無法脫離他物而自身單獨存在。換言之，沒有客觀存在的知識與真理。所有的知識與真理都是由於生活的需要與慾望，經由權力意志作用下的產物而已。

據此一個具有旺盛、強大生命力量之個體，不會以一時的穩定為滿足，亦不會以自身的觀點為滿足，個體隨著權力意志的高低消長，知識的視角亦會跟著變動，每個個體從其生命立場出發，在當下時空與地理環境交織而成的感受，不斷賦予一個新事物價值與意義，每個人當下的感受不同，被賦予之意義也將不同，其認為，「一切知識均來自於分離、界定和限制，關於整體的知識是不存在的（田立年譯，1997：60）。」就因為尼采所謂的知識具有連續生成的能力，所以其知識論才會於第 35 頁有觀點主義（perspectivism）之說。

由上所述，我們可知一方面尼采認為生命本身即權力意志力的強盛消長，因此有諸多風貌，且知識與真理作為權力意志下的一種工具，二者亦是變動不居的。

綜此，關於人具有未完成的特徵、知識的流動性兩種特徵而言，對九年一貫的終身學習是十分具有啟發性的，就因為人與知識本身都具有未完成、不斷變動、連續生成之特質，於是乎知識的學習不能只停在某一個階段，如僅在學校中學習而忽略了離開學校之後的學習，僅攝取課本上的知識而忽略生活中的知識，顧此失彼是無法接近知識的全貌，當時代一再進步，未求精進的人自然會被淘汰在時代的巨輪下。

究此在探討了尼采知識論中的終身學習意義後，我們再進一步論述其知識論對於九年一貫課程中的終身學習有何建設性的實踐與作為。

貳、知識論之於終身學習的啟發與實踐

我們常說活到老學到老。孩子每天都興緻勃勃在學新的事物，成年人卻常常生活在固定的模式中，好像生活已經定型了，沒有新鮮事可學了。會出現這種現象即說明教育上出了問題。

學校教育應該教會學生怎麼去「學習」。也就是說，不但是送給別人一條魚，還要教會怎麼去釣魚。目前學校教育很需要加強的一點，就是讓學生培養學習的興趣和能力，將來離開學校了，還能夠持續自己去學習，唯有擁有能不斷學習的優秀國民，國家才能持續穩定進步。

一九九六年聯合國教科文組織(UNESCO)所出版的「學習：內在的財富」(Learning: the Treasure Within)一書中，狄洛爾(J.Delors,1925-)等人明確指出未來人類要能適應社會變遷的需要，必須進行四種基本的學習(林清江譯，1998)：

- (一) 學習認知(learning to know)：為因應科技、經濟、社會、文化遽變所帶來的迅速變革，每個人必須具有廣博和專精的知識，才能對問題作深入的了解，並謀求解決。國民教育階段除了應對廣博的知識有廣泛性的基礎瞭解之外，更重要的是學會後設認知，亦即學習如何學習、學習為何學習。
- (二) 學習做事(learning to do)：要將所學的知識能夠在職場上順利得推廣，不可缺少的必須學會具有應付各種情況和共同工作的能力，包括與人溝通、處理人際關係、社會行為、合作態度、社交、解決衝突的能力及創造革新、勇於冒險的精神等。
- (三) 學習共同生活(learning to live together)：人是群居的動物，絕對無法離群索居。近年來由於資訊、交通、網際網路迅速的蓬勃發展，更加快了天涯若彼鄰的腳步。一個人從出生進入家庭，成長進入學校，成年進入社會，甚至由於地球村的形成，人際之間彼此相互了解、和平交流以及和睦相處的需要日益迫切，故必須學習尊重多元，以理智的、和平的方式解決衝突，相互合作，共同解決未來各種可能的風險和挑戰。
- (四) 學習發展⁶ (learning to be)：教育最終目的在於協助每個人圓滿地發展自我，並臻至自我實現的境界。

⁶ 此文中的學會發展，在尼采的知識論意涵中，相當於能不斷自我超越、自我實現，即能徹底地發揮個體潛能，迎向積極創造性的人生。

在此即以狄洛爾的四種學習為橫軸，尼采知識論之三面向為縱軸來交叉論述，知識論對終身學習的啟發與實踐：

一、 就闡釋性的面向：

身為終身學習下的一員，每一個人包括家長、學生、學校行政人員、老師……等，對於知識的體系都應有所認知，瞭解知識是生成流動的，仰賴每個主體的主動解釋，並在脈絡關係中產生，其不侷限於一隅。

因此身為傳道、授業、解惑的教師，瞭解知識擁有多元面貌此性質之後，就要以多面向角度來看待知識，不再是定義式的教學或一對多的單向傳遞，並可透過討論的方式來詢問每個人的意見，以建立一個暫時性的共識，希望能在此基礎下不斷往下一個階段邁進。

學生亦要瞭解，學習是一個持續不斷之歷程，學校所傳遞的知識亦不是可使用一輩子的，因此學生應主動去獲取知識，瞭解獲取知識的過程是如何，除了自身的主動探索問題與研究之外，亦可和他人配合，即符合 learning to live together 之精神，知識之所以可有解釋的多面，即因生命結構不同所致，若能與他人合作、競爭，兩個不同的生命體互相學習、碰撞、更能綻放出更燦爛的火花，如此透過個體主動認識知識的多樣，並透過眾人的激盪，學習就不再只是短暫的一件事情了。

二、 就藝術性的面向：

人類的知識依靠科學實驗的操作和理性邏輯的演繹，知識以線性的方式不斷增加。愈來愈多的知識密集操作卻衍生愈來愈多的非知識，這些非知識要不是被忽略，就是被當做統計數據驗證可以容忍的誤差範圍(孫治本譯，1999:126-130)。

縱使目前的科技如此發達，但許多科學不能驗證的知識內涵仍被摒棄在知識的殿堂之外，舉例而言：中國傳統習俗節日的慶祝活動，如端午節需喝雄黃酒、插艾草、菖蒲以避邪消毒，一般認為，這些舉動，不算是可供驗證

的客觀知識範圍，但就知識論之內涵精神而言，這些被認為的非理性的內涵知識也算是知識的一種形式，並可透過藝術直覺、想像性特質被再度審視，瞭解背後的深意，在過個過程中，知識的範圍則將越顯豐富。

據此，在這個脈絡下學習的老師與學生，需對原本在課堂中傳遞的知識作進一步地揣想，勿將視野停留在第一眼解讀，而需透過感官，用心體驗，才能活化知識的流動性。

除此之外，學習者應時時刻刻保持對知識的熱情與摯愛，尼采的精神告訴我們，雖然沒有永恆不變的知識值得追尋，乍看之下彷彿失去了依歸，但就是由於知識的不穩定性，所以我們需對真理抱持著真摯的信仰，而鍥而不捨的不斷追尋，這種持續的精神，就是源源不絕的熱情在背後支撐！

而在 learning to do 與 learning to live together 的具體實踐部分，我們可藉由透過學習外語、文化習俗、人文地理、外國文學、宗教介紹及外國的音樂、會話等藝術作品，因為美麗的藝術作品是無國界限制的。在此經由師長的幫助或同儕之間的互相交流，來幫助學生了解不同的種族及文化，個體將發現在這個過程中，不僅認識自己，更學習發現了他人，進而能接納他人、尊重他人。

三、 就生命發揚的面向：

課程設計者與實際在教育第一現場之學生與老師，要體會知識本身是存於生活中的，也是生命在自由意志發揮下的積極性產物，是貼近生命脈動，隨著生命體的變遷而有所改變，生命體在過程中不斷自我超越，知識與真理本身的力量也隨著增長。

再者，二十一世紀更加強要求人人都要有獨立自主的批判、思考和判斷能力，使學生能夠充分發揮潛能，自我主宰生活，自我解決問題。表達溝通與分享、尊重關懷與團隊合作等基本能力，達成學會做事的目標。

但黃富順（1996）指出：目前的國中小學生受到升學主義及文憑主義的影響，已經習於被動式的學習，很難扭轉其學習的態度，大部分的學生在教室裡均在等待答案的公布，對知識本身毫無熱情，因為老師不期待學生主動探索答案，不留給學生思考沈澱的時間，一味地趕課與填鴨，如此僵化的教

學過程，學生自然不會從事自我導向式的學習，以至終身學習的習慣無從建立。

舉例而言：雖然九年一貫課程已推行一段時日，但補習的風氣仍未改善，反有越演越烈的趨勢，家長為了彌補版本的不足，紛紛將孩子送往補習班再加強學業，於是學生們就在學校正式上完八小時後，繼續趕往補習班接受考試與學習。在這種學習環境下學習的學生，如何有閒暇時間運用自己的深刻體驗來體會知識的豐富意涵？當然對學習抱持著厭惡的心態，往往在下課後即將書包拋至腦後，並視學習為一大壓力！

因此我們迫切需要將以往錯誤的觀念糾正回來，縱使九年一貫課程的課程目標、十大基本能力與七大學習領域等種種策略立意均十分良善，但實行之後的效果和理想之間產生了一些差距。原因在於新的九年一貫課程仍誤解了知識論的含意，仍企求一個可依循的教育原理原則能解決所有問題，於是乎將教育的一部份過程錯置為終極的教育目的。當然在這個混淆的概念前提下，會在教育的場域中產生理想與現實的差距。

因此為了縮減現實與理想兩者之間的差距，並落實終身教育的方針，不論是課程的設計者或學生、家長……等人，均需徹頭徹尾地把升學主義的觀念拋開，因為只要一日不將考試與學習分開，則學習永遠會成為考試下的犧牲品，家長為了孩子考上好學校，紛紛送往補習班，使學生在學習的過程中充滿壓力，以致於考試一過就將書包拋棄，諸如此類的現象，如何能推動終身教育呢？

於是乎在知識論的特質與精神要具體落實，學生在學習與老師在教學時應該要不斷地將知識與生命扣緊，將知識與生活、生命作有意義性的連結，唯有學習者認為學習的知識是對其生命有意義，產生共鳴，並在一個從容環境中，沒有家長與社會的壓力催促，讓學生自己去體會創造價值、知識的感動才能由生命去感受學習所產生的愉悅及，美妙。

綜此節所述，在全球風險社會中，終身學習者最需要的不是發展成為一個有教養的人，而是學習對矛盾和不確定的生命情境的協商能力(Edwards & Usher, 2000:98)。尼采認為，我們生活在一個國家，階級，種族和家庭式微的

時代，應成為時時在選擇、決定、塑造自己、渴望自己及打造自己生命的人。唯有成為個人認同的創造者，才是當前這個時代的核心。

換言之，如何在一個失控的世界，肯定自己並活出自己，是學習創造自我的生命進程最重要的課題。而建構認同和發展生命進程已然成為目前的當務之急。因此藉由尼采知識論的啟發與實踐，希望能透過它給予九年一貫課程的終身學習計畫另一深度的思考。