

南 華 大 學

生死學研究所

碩士論文

兒童的生死故事：

從海德格與高達美的詮釋觀點之哲學探索

Life-and-Death's Story of Children :

A Philosophical Inquiry From The Hermeneutic Perspectives

of Heidegger and Gadamer

研 究 生：詹淑菁

指 導 教 授：釋慧開博士

中華民國 九十三年 十二月 二十四 日

南 華 大 學

生 死 學 系

碩 士 學 位 論 文

兒童的生死故事：
從海德格與高達美的詮釋觀點之哲學探索

研究生：詹 淑 菁

經考試合格特此證明

口試委員：
釋 慧 開
丁 興 祥
李 茹 蕙

指導教授：釋 慧 開

所 長：釋 慧 開 (陳開宇)

口試日期：中華民國 九十三年 十二月 二十四日

論文摘要

本研究所討論的是關於兒童的生死故事，在海德格與高達美之詮釋觀點下，論述兒童的詮釋如何可能。

研究路徑採文獻及哲理分析的方式。從兒童故事文本作基礎性的反省，在生死議題仍有許多禁忌的情況下，探究兒童閱讀生死故事的可能性。兒童故事以一個媒介的方式與兒童談生論死，是一種預先準備的態度，它提供部份在兒童生活中尚未有過的經驗，給兒童不同的思考路徑看待生活，這些故事不僅傳達生死概念，也幫助正面臨周遭死亡問題的兒童讀者釋放緊張與悲傷的情緒。藉著故事探索問題，兒童故事形成最有力的溝通媒介。

再則筆者嘗試以海德格《存在與時間》一書中所論及生死存有問題的部份做為探究進路，分析兒童故事中的生死存有問題。目的是要找出兒童故事中的存在樣態，藉由故事中的趣味，角色的扮演，情節的起伏，帶領兒童走向存有的世界。並以這樣的發展背景，做為後續研究兒童故事的詮釋基礎。

理解現象首先牽涉到的是一個三方面的關係，即處於作者、讀者以及文本之間的關係。但在現實環境中，由於兒童並非是個完全自主的閱讀者，許多的成人的參與其中，兒童閱讀故事的樂趣與自身詮釋故事的能力時常是被剝奪的。高達美提出以存有為基礎的詮釋學，不再是以一種程序的方式進行，在詮釋活動中，需要的是文本與讀者之間相互的運動與對話，並以開放性的態度做為開端，使得兒童能夠擁有最大的自主權，不受到成人或伴讀者的牽制，並以兒童天生具有的遊戲的本能，完全融入閱讀故事的活動中。

本研究所討論的是兒童故事中所呈現的生死存有問題，及說明了兒童與兒童故事詮釋活動中的詮釋條件，在此種存有的詮釋觀點下，兒童藉由故事所展現的自我也逐漸突顯，不只認識自我，甚至超越自我。然而存有詮釋觀點的閱讀環境需要吾人一起努力，本研究從學校、家庭、社會及生死教育的相關機構等層面提出建言。

Abstract

What it discussed in the study is regarding the life-and-death story of children which describes the possibilities from children' interpretation under the Hermeneutic Perspectives from Heidegger and Gadamer.

The paths of research adopt cultural heritage and philosophy analysis to follow. To make the self-reflection of foundation from the stories text for children, that the life-and-death subjects still have many taboos to investigate the possibilities of children' reading life-and-death stories. The stories for children play roles as medium under the attitudes of preparation in advance to talk with children about the life-and-death and supply them that they have never experienced before to give them the various thinking paths to treat their life. These stories not only express the life-and-death concepts but also help the child readers facing the same death problems to release the emotion of tenseness and sorrow. With the story to let problems explored, children' story become the most strong communication medium.

Furthermore, writer tries to adopt the open questions regarding the life-and death-from the book of "Being and Time" written by Heidegger as the paths to look into the Being issues existed in the child's stories. The purpose wants to find out the existential status in the stories for children , with the its interesting, the roles playing with and the details rises and falls, leading the child to touch the Being world. Moreover, with using this development background afterward, it can be as explanation basis for the follow-up research in the stories for children.

To understand is first to be involved in a three-way relation of the aspects including author, the reader and the text. In the realistic environment, because the child is a non-independent reader and being a lot of adults participated among them; the fun from reading by child and the ability for story of self interpretation is often deprived.

The Hermeneutics basis arised by Gadamer is no longer to be moving on by a process. In the Hermeneutic activities, what it needed is the mutual exercise and dialogue between the text and the reader. With the openness attitude as a beginning, it makes the child to be able to have the biggest one of decision-making power to be free from the adult or accompanies' limits. Also let the child to melt into the story reading activities with his instinct of the game.

What this study discussed is the stories for children in present of the life-and-death and explained the interpretation conditions between child and the stories for children in interpretation activities. Under the existed interpretation standpoints, the child break through himself by stories development, not only emerges the ego but also bring himself to the upper grade. However, to contain the explanation standpoint of reading environment which needs us to work hard together. This study is started from school, family, society and the life-and death-education units to put forward relative suggestions.

兒童的生死故事：從海德格與高達美的詮釋觀點之哲學探索

目 錄

第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究背景說明	4
第三節 研究方法與研究架構	6
一、兒童故事與生死議題的相關研究	6
二、存有觀點的詮釋學	8
三、研究範圍及研究步驟	13
四、研究目的	17
五、研究架構	18
第二章 兒童的生死故事	20
第一節 兒童的故事	20
一、兒童文學的生成	20
二、兒童故事作為最原初的溝通	24
三、生死故事的書寫演進	27
四、台灣生死議題之兒童圖書現況	30
第二節 兒童說的故事	33
一、兒童：對世界的發聲	33
二、兒童：兒童文學的創作者	35
第三節 兒童生死故事的閱聽者	40
一、兒童讀者的年齡特徵	40

二、兒童哲學思考及生死理解之可能性	43
三、兒童之外的讀者	48
第四節 故事：作為媒介	49
第三章 海德格生死哲學在兒童生死故事中的開顯	51
第一節 死亡與存在	51
一、中西死亡哲學的演進	51
二、從形上學到存有學	55
三、此在的存在性徵：死亡	58
第二節 兒童故事中的生與死	61
一、文本簡述：《夏綠蒂的網》	62
二、兒童故事中世界的籌劃	62
三、主角的抉擇 vs. 讀者的選擇	66
四、生活中的恐懼與害怕	69
五、憂心：為了籌劃未來	72
六、面對死亡：結束或自由	75
第三節 存有觀點下的生命故事	80
一、基本的生存論建構	81
二、存有的語言：詩	85
三、聽見良心的呼喚	87
第四節 故事：作為在世存有	91
第四章 從高達美觀點看兒童故事的詮釋基礎	93
第一節 詮釋的反省	93
一、兒童的詮釋活動之特徵與反省	93
二、文本的意義	97

第二節 高達美詮釋學：理解發生的條件	101
一、歷史性是理解活動的基礎	102
二、開放性的對話	105
三、「視域融合」和「效果歷史」在詮釋學上的意義	106
四、回到本能的詮釋：遊戲	109
五、邁向存有的詮釋歷程	113
第三節 故事：作為遊戲	116
第五章 結論與建議	117
第一節 結論	117
一、兒童故事中生死議題的意義	117
二、兒童詮釋活動中的成人伴讀者	118
三、兒童與海德格的相遇	120
四、高達美詮釋觀點與兒童閱讀活動的結合	122
第二節 未來之建議	123
一、學校層面	123
二、家庭層面	124
三、社會層面	125
四、生死教育相關研究機構	125
第三節 結語	126
附錄：參考文獻	127

第一章 緒論

第一節 研究動機

在台灣的社會裡，關於死亡的民間信仰與禁忌十分繁雜，許多人都是在街頭巷尾一點一滴、你一句我一句的死亡觀影響下成長，當我們還是孩童時接觸死亡相關事件的反應是什麼？遇到出殯隊伍有沒有把眼睛閉起來或把頭轉過去？或是趕快把學號遮起來？有沒有曾經因為家中的擺設犯了大忌而搬動過？無論是宗教信仰或是民間習俗、風水的說法，大部份的禁忌都是跟隨著懼怕死亡的原因而來，然而死亡卻從不因為我們的聽從而遠去。我們時常面臨著長者的撒手歸天、寵物的死亡、令人痛楚的白髮人送黑髮人及喪偶事件，更甚是整個社會大環境的死亡事件，例如 921 大地震，SARS 事件、戰爭，這些死亡威脅，無時無刻都在我們的身邊發生著。

死亡的接近，沒有人有逃避的特權，如果以為兒童是距離死亡最遙遠的，其實並不見得。除了在前面所言及的家人、寵物的死亡，年輕學子的自殺問題也不容小覷，在近期的一項區域性調查中顯示：高雄市高中、國中、國小學生是否有輕生傾向，結果發現 40.4% 的學生表示曾經有過「不想活了」的念頭。其中有 39.6% 的國小學生曾有不想活的念頭，國中生則為 37.5%，高中職學生則高達 45.3%，然而只有 15.2% 的家長知道孩子有此念頭¹。為什麼家長知曉孩子有輕生念頭的竟然是如此低的比例？影響因素固然不是單一原因，但筆者認為，兒童對死亡的認知往往是來自長輩們在生活中直接或間接的教化而來，Kübler Ross 說：「小孩子對父母親的死亡會有怎樣的反應，取

¹ 廖國雄，〈高市四成學生想自殺，教育局則適時溝通避免遺憾〉，《蕃薯藤生活新聞》(2004) <http://66.102.9.104/search?q=cache:9fXiAcUOMAAJ:news.yam.com/ettoday/life/200410/20041026308100.html> (2004/10/31)。

決於事情發生前他們是如何被教育的。」²在中國人對死亡禁忌的陰影及過去傳統觀念的宰制下，當孩童對生命的生、老、病、死有所疑問時，可能是「囡仔人，有耳嚙嘴」等等一語帶過，久而久之，孩子學會了避而不談，就像多數的大人一樣，而這也是他們所希望的。

過去成年人認為與兒童談論死亡是非常不可思議的事，但近年來死亡的議題逐漸被大眾所重視，而從事教育與臨床醫學的專家們也建議適時與兒童討論死亡是有其必要性。紀潔芳提到兒童生死教育主要關心的對象是小學生及幼稚園的學童，以往台灣地區對兒童生死教育相當忽視，通常在學校不討論死亡，而家長面對孩子談及死亡事件時，常以忽視、隱瞞、欺騙、恐嚇或敷衍的方式處理，以致兒童對死亡存有高度的好奇、迷惘、焦慮、恐懼及壓力³。就如同 Kübler Ross 所言：「談論死亡就像談性一樣，人們非到必要時是不會說的。」

所以在成人對「生」的避談與對「死」的禁忌的同時，兒童對於生死的探索往往在大人的支吾其詞中錯過了機會教育，甚至是實施生死教育的好時機。吳庶深在《你可以更靠近我》一書中的序言表示：⁴

請不要輕看兒童對死亡了解的需要性。我們知道兒童的「身材」不若成人來得高；他們的「手」「腳」不若成人來得大、來得長，但是他們的「心」(Heart)跟成人一樣，在遇到悲傷時會心碎。雖然兒童使用詞彙有限，注意力不夠集中，思考有時也容易呈

² 林瑞堂譯 / E. Kübler-Ross 著，《你可以更靠近我》，(台北：張老師文化，2001)，頁 35。

³ 紀潔芳，〈兒童生死教育教學之探討—兼談教學資源之運用〉，在《台灣地區兒童生死教育研討會論文集》，彰化市，民 89 年 10 月 20~21 日，彰化師範大學通識教育中心、共同學科編 (彰化市：編者，2000)，頁 81。

⁴ 林瑞堂譯 / E. Kübler-Ross 著，《你可以更靠近我》，頁 9。

現非理性，但他們的「心靈」(mind)跟成人一樣，對死充滿了
疑惑及焦慮。

然而要與兒童談死亡，並不件容易的事，成年人對兒童表達死亡議題原本就難以啓齒，而對於何謂生、死等人生哲理的問題，原本就無一定的答案，不能像一般知識的傳授方式，制式地提供可以彼此仿效的一套教育機制，對兒童傳達生死相關概念。如此之故，如何與兒童談生死？既是一件刻不容緩之事，卻又常讓人感到無從下手。

近幾年來，著因於生死議題逐漸受到重視，出版界在近十年中，從 1993 年黃天中教授所出版的《死亡教育概論-死亡態度與臨終關懷研究》是國內生死教育的重要著作，往後傅偉勳教授所著《死亡的尊嚴與生命的尊嚴》、索甲仁波切《西藏生死書》、魏斯醫生《前世今生》及許多有關醫學、教育等出版的臨終關懷及生死教育等書，都引發國內對生死議題的熱烈討論。1994 年台灣大學首開「生死學」課程，受到學生們熱烈的響應；1997 年南華大學「生死學研究所」成立，許多大學亦陸續將生死學或生死教育規劃為通識課程的選修課，如此使得生死議題推至成一門顯學。同時國內正逢 921 大地震的災後重建，國內青少年自殺問題日益嚴重，教育部也將 2001 年訂定為「生命教育年」更顯示生死議題不單只是成人所能討論、學習，更可向下深耕至每個學制，學術界有關生死教育研討會也受到大眾的熱烈參與。然而，台灣社會生死禁忌太多，即使成人們跨過了禁忌的藩籬，願意與兒童談生死，但又應該如何著手進行，值得大眾討論。

第二節 研究背景說明

在人類還沒有文字以前，故事講述活動就已經廣為流傳，並受到人類的喜愛。不管是在公共場合用來作為娛樂的說故事活動，還是一般傳統家庭裡長輩說給孩子聽的故事，故事與人類的的生活一直是密切的。從母親懷孕開始，胎兒就已經不斷的聽見母親的聲音，而當嬰兒呱呱落地，親子關係不斷的在進行著，在母親及家人的逗弄之間，世界周遭的一言一語，早已無形的讓孩子成為故事的閱聽人，在這互動的同時，一齣齣的故事情節上演，有著不同的人物，不同的情節和背景，因此孩子可以說是在故事中成長的。孩子像一張白紙來到這個世界，如蒙特梭利所言，孩子擁有吸收性心智 (The Absorbent Mind)，他們能大力的接受新知，兒童藉由故事中生動的情節，或是經驗的重疊，不僅融入故事毫不費力，回到現實生活中，故事形成了與兒童溝通的媒介，是兒童生活中仿效認知的腳本。

筆者過去曾經在國小擔任英語代課老師，在一次教學經驗中，因為課程內容所需，筆者在課堂中應用了兒童繪本做英語教學，該課程主題原是動物的認識，但意外的在與學童的互動中，不僅引發學童過去飼養動物的經驗，甚至是寵物死亡的傷痛，更令筆者所驚訝的是，若不是此次課程的意外發現，對於因受到寵物死亡而傷痛的小小心靈，可能尚未受到撫慰。這樣的經驗，讓筆者感到，即使是一本故事教材，藉由作者的執筆、說書人的導引、讀者的詮釋，卻能將原本看似固定的文字作品，帶向一個無可窮盡的個人想像世界。

我們從市面上所出版的書籍可以看出，過去一向以談生論死為禁忌的兒童讀物，近年來各界對生死議題態度的轉變，在兒童閱讀的取向上也有了重大突破，例如《獾的禮物》(遠流，1997)、《爺爺有沒有穿西裝》(格林，1999)、

《一片葉子落下來》(經典傳訊, 1999) …等等, 就是以繪本的方式呈現有關生命的議題, 試圖走入幼兒讀者的內心世界, 顯示了與兒童談論死亡的話題, 受到了重視。除了翻譯作品之外, 國內兒童文學作家亦急起直追, 《祝你生日快樂》(國語日報, 1996) 榮獲「牧笛獎」⁵第一屆的得將作品、《想念》(上誼, 1999) 榮獲第十二屆信誼幼兒文學獎・圖畫書組「評審委員推薦獎」⁶。這些談論關於疾病與死亡的書, 再再都顯示了國內在兒童生死教育方面已經開始重視。

以此之故, 在本研究中筆者試圖以兒童故事做為與兒童談生論死的切入點, 兒童故事對於孩子不僅是一種休閒或娛樂的閱讀活動, 它亦是一件嚴肅的思考活動, 藉著故事探索問題, 提供兒童經驗的腳本, 讓孩子了解世界, 兒童故事形成最有力的溝通媒介。在兒童故事中, 有相當豐富的隱含訊息, 利用一層層的語彙網描繪、提供並幫助兒童構思許多抽象概念, 所以困難的生死議題也能在故事中呈現。而除了成人所創作的兒童故事外, 兒童不只是做為一個被動的接收者, 兒童亦有許多創作作品, 嘗試著向我們訴說著他們的故事, 本研究將從兒童故事及兒童的創作作品中試圖去尋找關於生死的深層思考, 從中探究一個與孩子談生論死的媒介。

兒童故事經常扮演一個教育兒童的工具, 而兒童的創作經常被當成是學習的成果發表, 對於成人所創作的兒童故事或兒童的創作作品, 二者間的詮釋方式時常形成各說各話, 成人認為兒童故事應該成就一個理想兒童, 而兒童往往需費盡心力才能讓成人了解他們的內心世界。如此看來兒童故事做為兒童與成人談生論死的媒介, 能成為相互理解的開端, 並破除兒童與成人之間關於生死議題難以溝通的窘境。

⁵ 由國語日報報社 1995 年開辦, 二年舉辦一次, 目前已進入第五屆, 以童話和圖畫故事為評比內容。

⁶ 由信誼基金會 1998 年開辦, 目前已進入第十七屆, 主要以幼兒文學為評比內容。

當代哲學家海德格對於死亡問題提出了他獨到的見解，他深刻的從最真實的人談起，在現實生活中，我們總是以事件的發生看待死亡，某某人死了、某某事件造成數人死亡，我們總是看見別人的死，可是我們卻不曾認真的把死亡的問題拿到自己的面前，真實的面對。究竟死亡的意義是什麼？和我們活生生的生活在這世界中又有什麼關聯？海德格不同於過往的哲學家、也不同於一般世俗生活中談論死亡的方式，他回到人最根本的生活世界中，仔仔細細的推敲，究竟死亡對我們代表著什麼意義？他是回到人最根本的存在上談論生死，「向死的存在」並不是要吾人隨時掛記著死亡，或甚至是去經驗死亡，而是思索死亡，能讓吾人反思面對生命的有限性，我們該對自己的生命負什麼責任，而不是人云亦云，對生命的輕視與不尊重。

在存有觀點的省思下，每個人都有著對自己生命的理解與詮釋，高達美就提出，存有不是一個客觀性的存在，而是在自身的語境與理解中顯現其自身，因為在生命的歷程中，唯有存有者不斷的理解和詮釋，才能真正的成為存有著，否則只是存在，和一般事物的存在並沒有不同。

所以本研究著因於兒童故事做為與兒童溝通的媒介，再則海德格回到人最根本的基礎上談論生死，在高達美存有觀點的詮釋基礎下，本研究嘗試開啓這三者間兒童理解生死的可能性。

第三節 研究方法與研究架構

一、兒童故事與生死議題的相關研究

在這幾年的研究中，因為生死議題逐漸受到重視，生命教育的提倡也使得死亡議題的討論，向下觸及到兒童領域。而過去對於兒童文學的探究，大多是在師範院校的選修課程，以培育師資所應俱備的知能為主，但 1997 年「兒

童文學」研究所正式成立，也揭示了對兒童文學不再附屬於教育專業之下，從而獲得更多的重視。在兒童文學研究所近幾年的研究中，死亡議題也經常是被討論的範圍，例如：林芳妃（兒文所，1999）—《王爾德童話中的死亡象徵-從一體兩面談起》；林宛宜（兒文所，1999）—《從少年小說中的死亡談啓蒙》；江福祐（兒文所，2002）—《國民小學高年級生死教育之研究-以應用繪本為例》；謝淑鳳（兒文所，2002）—《少年小說死亡主題之研究》。除此之外，根據筆者在國家圖書館博碩士論文索引系統蒐尋關於研究兒童故事及生死議題的論文中，共有九篇相關的論文，其中有四篇論文是以兒童故事做為媒介，對於特殊的選樣對象所做的歷程及成效分析，包括有：曾秋萍（彰師，1999）—《九二一災區學童於讀書治療中之心理歷程及其對死亡態度之詮釋》；吳事穎（竹師，2003）—《陪小四生閱讀生命-由兒童讀物引導進入生命教育主題教學歷程之研究》；吳佳娟（屏師，2000）—《以兒童讀物進行生死教育之成效分析》；陳偉仁（台灣師大，2001）—《文學的閱讀，死亡的敘說~資優兒童死亡世界的展露》；有二篇論文則是以兒童讀物為主題探討兒童死亡概念或死亡態度的影響：蔡嘉仁（中師，2002）—《閱讀討論兒童小說中的死亡描述對國小高年級學生死亡概念之影響》；蔡振傑（中師2002）—《閱讀教學中實施生死教育課程方案對國小高年級學童死亡態度影響之研究》，而另外何秀瓊（彰師2003）—《論圖畫書對「死亡」的詮釋》；黃雅琪（文大，2003）—《兒童繪本內容之死亡概念分析研究》則是以兒童故事文本文字或圖畫的呈現方式探討死亡議題，而何應傑（嘉大，2002）—《兒童閱讀圖畫書意義建構之研究》則是以兒童如何透過本文閱讀，建構意義的歷程。由以上近年來兒童故事及生死議題的研究趨勢來看，多數研究者將兒童故事以應用為導向，探究以兒童故事為單一變項對兒童在死亡相關概念上之影響，而少數研究者則是以文學研究為出發點，探究兒童故事在主題、情節、人物、觀點等內容上與死亡議題的討論。

筆者認為任何一個公眾議題，大眾都可以廣泛討論，但也可以因為個人興趣而對主題沒有意見或想法，但死亡議題不同，或許可以因為任何原因而暫時不討論，但人人生不平等，死卻平等，人都終將一死，不管是自己或是最親密的家人朋友。可見生死問題，是人生哲理的探究，無論是誰，是早或晚、終將面對生死問題，因此探索自己人生哲學的重要性與急迫性不言而喻。是故筆者在本研究中並不以生死相關的故事運用在兒童身上的分析為研究導向，亦不以故事的內容及情節上做分析，而是嘗試回到哲理探究的基點上，探討有關生死的兒童故事。

二、存有觀點的詮釋學

在兒童閱讀的過程中，著因於年幼的兒童尚未識字，或是在小學階段，識字不多，文字對兒童而言似乎變的可有可無，似懂非懂，如此特殊的閱讀方式，詮釋活動又如何發生？

在詮釋活動中很重要的焦點便是理解的問題。「理解」在一般的見解乃是了解、明白事理；能以自己的口語、文字或其他符號，將已知的事實與原理、原則作成解釋，稱為理解。⁷旨在說明一個具有知識以及從而理解、識別、判斷、闡明或解釋的能力。⁸詮釋學作為一門指導文本理解和解釋的規則的學科⁹，著眼於理解的問題，我們從詮釋學的演變，做為反省詮釋問題的開端。

詮釋學最早的淵源，就是祭司對神諭的解釋，主要解釋神的語言及人事現象之間的關係。¹⁰而詮釋學 (Hermeneutik)一詞，是源自於古希臘神話中的赫默斯 (Hermes)，赫默斯本是希臘神話中諸神的信差，他的任務是往返於神

⁷ 見國語辭典，「理解」，網路版。

⁸ 段德智等譯 / P. A. Angeles 著，《哲學辭典》：「理解」(understanding)，(台北：貓頭鷹，1999)，頁 467。

⁹ 洪漢鼎，《詮釋學史》，(台北，桂冠，2002)，序言 1。

¹⁰ 沈清松，《現代哲學論衡》，(台北，黎明文化，1985)，頁 291。

與凡人間傳遞訊息和指示，神、人之間的溝通管道就得靠赫默斯加以翻譯傳達，表達能讓人們理解的語言及意旨為目標，所以 Hermes 一詞在希臘語中就有宣告、翻譯、解釋的意思，而古代語言學家都是用「翻譯」和「解釋」來定義詮釋學的。

在西方早期階段，對《聖經》的了解工作是詮釋學的早期型態。但人們沈湎於《聖經》的注釋，卻忘了《聖經》文本，使得文本愈來愈難理解，《聖經》的解釋被固定、僵化，降為一種純粹的技巧，完全服務於教會的教義¹¹。在中世紀以降，由於文藝復興時代和啟蒙運動時代，就當時的宗教氛圍，帶給當時長期被宗教神學思想禁錮的人們來說是有著巨大的轉變。宗教獨斷的情形，使得宗教改革家馬丁·路德(M.Luther, 1483-1546)提出「聖經自解原則」也就是主張以聖經的文字本身來理解聖經，而不是透過教會，馬丁·路德認為只要透過聖經文本的文字、語言的分析與解釋，就能得自神的啟示、文本的真正意義。這樣的詮釋發展逐漸擺脫了主觀性的解釋，從文獻考據問題，朝向一種客觀性的技術方法邁進。

在詮釋學服務於神學的禁錮下，施萊馬赫(Schleiermacher)是整個古典詮釋學的轉折點，他不再使詮釋學侷限在神學、文學或法律的範圍內，而致力於發展出一種作為理解藝術的一般詮釋學。他前所未有的為詮釋學引進了心理解釋的取向，它使詮釋學不再滿足於考證和語言的理解，而是要求詮釋者進入一個真正的精神世界：作者的意圖和心境¹²。

施萊馬赫認為詮釋學應當擺脫理解——解釋者自身的境遇、觀點，因為這個人的境遇和觀點只具有消極的價值，它們作為成見和主觀性只能阻礙正確的理解。正確的解釋就是要消除解釋

¹¹ 潘德榮，《詮釋學導論》，(台北：五南，1999)，頁 21。

¹² 殷鼎，《理解的命運》，(台北：東大，1994)，頁 225。

者自身的成見和主觀性，也就是要成功地使解釋者從自身的歷史性和偏見中擺脫出來。¹³

施萊馬赫認為「理解」指心理和思想上的認知過程，在解釋作品時，它表現為由語言而導入的心理轉換，成為個人對他人心態的把握。然而，施萊馬赫雖然將詮釋學從《聖經》注釋的桎梏中解放出來，但他仍然認為詮釋學是從屬於哲學的「技術性」工具¹⁴。

在理性主義的影響下，一切以理性、客觀、科學的思想早已使鐘擺擺向極端，海德格在此時可說是平衡鐘擺的重要人物。筆者在第三章節中，曾經提到海德格所分析人的生存論建構，而其中理解(Verstehen)是構成此之在的必然現象，《存在與時間》一書是海德格早期的作品，他注重存有論(ontology)試圖去翻轉長久以來主、客二分的思維模式，海氏認為過去對存在者的探究，往往陷入了What，而不是How的問題。海德格追問的是存在者存在的意義，然而這就跳脫不了理解和詮釋，所以《存在與時間》探究存有論的問題，事實上也開始了詮釋學在建構工作。

海德格提出：任何理解都依賴於理解者的前理解，理解並不是人們所具有的主體意識，而是人處於世界中的方式，也就是人存在的模式。在他看來，理解就是在一個人存在的生活世界語境中，把握他自己存在的可能性能力。¹⁵人的前理解結構包括三個方面：先行具有(Vorhabe)先行見到(Vorsicht)先行把握(Vorgriff)。¹⁶把某某東西作為某某東西加以解釋，這在本質上是通過先行具有、先行見到與先行把握來起作用的。¹⁷

¹³ 洪漢鼎，《詮釋學史》，頁 75。

¹⁴ 潘德榮，《詮釋學導論》，頁 43。

¹⁵ 嚴平譯 / R. E. Palmer 著，《詮釋學》，(台北：桂冠，1992)，頁 149。

¹⁶ 參見本研究第三章第三節。

¹⁷ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，(台北：桂冠，2002)，頁 209。

先行具有、先行見到及先行把握構成了籌劃的何所向。意義就這個籌劃的何所向，從籌劃的何所向方面出發，某某東西作為某某東西得到領會。只要領會和解釋造就了此之在的生存論結構，意義就必須被理解為屬於領會的展開狀態的生存論形式構架。意義是此在的一種生存論性質，而不是一種什麼屬性…。所以，只有此在能夠是有意義的或是沒有有意義的。¹⁸

這三個結構所構成的前理解(Vorstruktur)在我們閱讀的同時不斷地開展。吾人經常有逛書店的經驗，書架上滿滿的書，究竟是什麼動力讓你擷取其中的一本？首先映入眼簾的可能是書名，可能是書本的包裝，往往被我們所遺棄不願拾起的書，是因為我們的前理解已經意會了書本的最初意義，進而預測了整個文本的意義，使我們不做動作去選擇它，相同的，讓我們挑選上的書，也是因為帶著某些期待去閱讀書本，而在閱讀的過程中，我們又不斷的修正我們原先構想，使得這本書對我們的意義更為清晰可見。

海德格認為：「一切理解都不是對對象的無前題的理解，對象其實已經在某種模糊的方式裡被理解，理解是基於解釋者的前結構的先行的前理解，前結構將構成解釋者的不言而喻的無可爭論的先入之見。」¹⁹。由此可見海德格認為當我們身為一個理解者，我們的前理解就存在於我們生存的歷史性中，是我們向世界敞開的有偏見的態度。理解以一種存在的方式，並成為理解一切詮釋活動的基礎。²⁰

在海德格《存在與時間》一書中對人的存在有著深入的探究後，對理解也重新做了肯定。「理解並非被想像為與一個露體相對立的人的主觀過程，而

¹⁸ 同上，頁 210。

¹⁹ 洪漢鼎，《詮釋學史》，頁 197。

²⁰ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 50。

是被想像爲人自身的存在方式。」²¹施萊馬赫雖然跳脫了語文學科在語文上的考証，從而找到了作者、文本與讀者三者間的對話基礎，但它仍然執著於對文本的唯一性的解釋，在他看來詮釋學是以一種輔助性的工具現身。但海德格認爲，詮釋它不再是一種對原文的說明，而是構成詮釋的根本行爲²²，海德格認爲，每個人都擁有自身的生存，與自身生存同在的理解，不可能是一層不變，它必定包含著自身累積的經驗與遭遇，「通過詮釋，存在的本真意義與此在本已存在的基本結構就向居於此在本身的存在之領悟宣告出來。」理解不再是找出文本的原初意義，而是敞開和揭示出文本及讀者自身存在的可能性。也因爲如此，詮釋學從過去被認爲只是一門工具與方法的一般詮釋學轉向存有論的詮釋學，做爲一種存有學—即內在於人的存有學的過程—的哲學努力²³。

海德格以人爲出發點，他說明了人做爲一個此在，是在理解中顯現其自身，但他卻未曾發展出一套完整的詮釋學理論基礎，因爲海德格在《存在與時間》一書中目的是以現象學的方式揭示人的存有，然而高達美作爲海德格的嫡傳弟子，他們同樣都認同了理解不是主體行爲的方式之一，而根本就是此在自身的存在方式²⁴，高達美則延續了海德格存有的觀點建立了他自有的詮釋學風貌，在他截然不同以往的詮釋學理論中，理解是一個邁向存有的詮釋歷程，而不是一門技術與方法的運用。

所以本研究在存有觀點的背景下，將海德格的生死哲學與高達美的詮釋學作爲本研究的探究路徑，在兒童的生死故事中尋找兒童自身存在的理解。

²¹ 嚴平譯 / R. E. Palmer 著，《詮釋學》，頁 190。

²² 同上，頁 147。

²³ 同上，頁 190。

²⁴ 洪漢鼎、夏鎮平譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法—補充和索引》，(台北：時報，1995)，頁 484。

三、研究範圍及研究步驟

本研究是以文獻調查及哲學分析作為研究方法，但筆者認為一個研究論題的討論，在純哲學或在經驗層次上做各別的探究都像是平行線上的二端，總是缺少中間的對話，基於海德格的存有觀點及高達美的詮釋觀點，筆者大膽嘗試一個中間路線，將高達美所提出的對話關係，實際的運用在本研究中，形成哲學研究與經驗研究的對話。

所以本研究將以文獻及哲理分析探討兒童故事中的生死問題及詮釋的可能性，在進行生死議題的討論前，筆者將對「兒童的生死故事」²⁵做基礎性的反省，並提出藉由「兒童的生死故事」與兒童談哲學思考及生死問題之可能性。再則嘗試以海德格《存有與時間》中的生死哲學做為發展基礎，討論「兒童的生死故事」中生死存有問題。最後，以高達美詮釋學之理解為核心做為閱讀「兒童的生死故事」之反省工作，並嘗試尋找詮釋的可能性，邁向存有的詮釋歷程。

（一）兒童的生死故事之選取原則：

本研究中所謂「兒童的生死故事」除了成人寫給兒童看的兒童故事，故事內容涉及生死相關議題，還包括兒童的創作作品，內容也是涉及生死議題，以兒童詩為代表²⁶。

選取原則是希望能納入以生死議題為主要的創作題材並且是以兒童為主體的作品，然而以兒童為主體的創作作品，兒童是讀者，成人是創作者給人們的既定印象，但許多兒童的創作作品，點燃的生命之光，經常令許多人為之動容，在文學的價值上，並不遜色。所以以兒童為主體的兒童故事，筆者設定為包括成人及兒童的創作作品。

²⁵ 包括成人創作的兒童故事及兒童所創作的作品。

²⁶ 兒童創作作品中主要是兒童詩。

在近幾年生死議題，逐漸受到重視，有關兒童文學方面的創作日漸豐富，在內容上也呈現多樣性，但本研究以探索兒童生死故事的詮釋問題為切入點，是在探尋普遍閱讀的詮釋基礎，是故在研究樣本的選取上，以兒童故事內容上能呈現從生到死較為完整樣貌的故事為主，是故以《夏綠蒂的網》為代表。

林良在《淺語的藝術》一書中談到兒童文學的定義問題，他認為文學不是繪畫，繪畫無所謂「基本上的錯誤」，它是視覺的藝術，但文學在藝術上屬於「非純粹的聽覺藝術」的範圍，它是透過一套極端嚴格的「聲音規則」來表現的²⁷。也因此本研究並不採用醫院中或學校內兒童所創作的文章，而是以文學作品：周大觀《我還有一隻腳》為代表，主要是因為它不僅是兒童的創作作品，在內容上也符合本研究所關心的生死議題，另一方面，出版品必定是經過出版商及市場機制的過濾，在某種程度上是受到大眾的青睞。

（二）探究「兒童的生死故事」之生死哲學基礎

生死存有的問題，不僅是古今中外，許多哲人所探究的問題，它同樣困擾著許許多多的孩子，只是這樣「生從何來？死往何去？」的公案，隨著社會化過程，隨著知識的累積，每個人心中都逐漸形成自我概念，有時奔波在茫茫人海中，俗事的種種牽絆下，生從何來的問題，早就變得沒那麼重要了，若不探究還好，一問起，就好比蛋生雞、雞生蛋的問題無法收場，這樣的經驗或許就像奧古斯丁說的「時間是什麼？如果沒有人問我，那我還知道。可是一有人問起，我就知道了。」我們好像都知道我們已經來了這世間，但為何而來，怎麼而來，就又變成一個無止盡的問題。事實上孩子在年幼時，就經常會自然而然地提出這樣的哲學問題，發表哲學意見，甚至提出一些推

²⁷ 林良，《淺語的藝術》，（台北，國語日報，2000），頁 272。

論，是哲學家都承認具有哲學意義的²⁸。釋慧開在「兒童的生死探索及其象徵性語言」一文中亦提出，孩子經常提問，究竟我們從何而來的問題，是一個關乎「存有論」的哲學問題²⁹。

有生就有死，生死問題一直是人生的重大課題，當我們沉著於生活中的庸庸擾擾，忘記了我們從何而來的根本問題，但卻無法視而不見，死亡不斷的向我們一步步的靠近，索甲仁波切在西藏生死書中提到：

我們的生活單調、瑣碎、重複、浪費在芝麻綠豆的小事上，因為我們似乎不懂得還能怎樣過日子。我們生活步調如此地緊張，使我們沒有時間想到死亡。為了擁有更多財物，我們拚命追求享受，最後淪為它們的奴隸，只為了掩飾我們對於無常的恐懼。³⁰

所以生死問題，我們暫且不論佛教中所言及的輪迴流轉，在我們的一生中，我們就是在生與死之間不斷反覆思維與輪轉著。德國哲學家海德格在其著作《存在與時間》中就提出：「人是向死的存在(being-toward-death)」。是向著一種可能性的存在，也就是說每個人都知道人終將一死，但在面對著隨時可能撒手人寰的情境，我們在當下應該如何面對自己存在問題？應該如何抉擇當下的每一刻？這樣的問題是如此的緊迫，但也因此讓人畏怯。

有人說兒童故事是世界的縮影，但卻去除了真實世界的不完美，總是以幸福快樂收場。然而在我們認為一切美好的兒童故事或兒童世界中真的就少

²⁸ 王靈康譯 / G. B. Matthews 著，《童年哲學》，(台北：毛毛蟲基金會，1998)，頁 7。

²⁹ 釋慧開，〈兒童的生死探索及其象徵性語言〉，在《台灣地區兒童生死教育研討會論文集》，彰化市，民 89 年 10 月 20~21 日，彰化師範大學通識教育中心、共同學科編 (彰化市：編者，2000)，頁 71。

³⁰ 鄭振煌譯 / 索甲仁波切著，《西藏生死書》，(台北：張老師文化，1996)，頁 33。

了人世間最不願面對的生離死別嗎？在兒童純真、無邪的世界中，像死亡這樣遙遠的話題，對兒童會不會言之過早、太過沈重？答案或許不盡然，兒童對生死的探究與渴求，或許正鏗鏘有力的作響，只是我們往往被社會文化對死亡的禁忌與迷思給矇了眼耳，不曉其意。

所以筆者以海德格《存在與時間》一書中談論生死的部份為基礎。他探究了人最根本的生死問題，以人（此在）為根本基礎，透過現象學的方式分析，說明人的存有意義以及面對死亡的極限處境時，究竟什麼是最本真的存在，而吾人又是以何種方式存在，並建構世界。由海德格所主張的存在觀點，逆轉了過往總以對象化的方式，向外的研究思考路徑，轉回了向內，對吾人自身以何種存在的觀點詮釋世界，筆者以此為研究路徑尋找兒童的生死故事中所張顯生死存有的問題，以做為與兒童溝通生死的基礎。

（三）以高達美詮釋學做為詮釋基礎：從存有出發並邁向詮釋歷程

在《存有與時間》中海德格以現象學的方式揭露了人存在的開展狀態，他認為人的存在方式區分為：「本真」與「非本真」狀態，「本真」是指人存在的當下能夠對自己的生命做最真實的把握，不是渾渾噩噩的渡日，不知何所向，是能清楚的為自己生命的每一當下做決定，知道自己所能做的，所想做的。「非本真」則與之背道，是處於迷失狀態，人云亦云，追隨眾人的腳步，不知自己生命為何而活，然而本真與非本真都是生命中的一部份，只是此在如何做抉擇罷了。雖然「非本真」狀態並不是較少或較低的存在，但本真的存在卻是最貼近生命的存在方式。

而說故事和聽故事本是兒童很自然的文化活動，許多孩子可以說是在故事中成長的。S. Engel 認為孩子透過聽故事、說故事來認識世界、詮釋生活，

閱讀故事決定孩子將來能成爲什麼樣的人，也更清楚地了解自己³¹。但在兒童閱讀故事的歷程中，兒童究竟是如何詮釋文本，不同的兒童年齡層、不同的學習環境、兒童讀的不只是作者在文本中所傳達的唯一故事情節，兒童本身就是一個主導變項，不同的故事帶給吾人的感受都不見得雷同。除此之外，在兒童閱讀的經驗中，閱讀故事經常扮隨著老師或家長的帶讀或伴讀者的引導，亦是影響兒童對文本的詮釋，在這諸多變項中，詮釋如何可能？

本研究以海德格的生死哲學做爲探究兒童故事的發展背景，意味著試圖在兒童故事中尋找本真的自己，而這樣的可能性，筆者試著以高達美詮釋學做爲探究路徑。在高達美詮釋學中，對於文本的理解，他所主張的並不是一套可奉爲圭臬的技術，而是從存有出發並邁向詮釋的歷程。理解不屬於主體的行爲方式，而是此在本身的存在方式³²。所以筆者企圖藉由高達美的詮釋學做爲反省，重新閱讀與反省「兒童的生死故事」，嘗試尋找詮釋的可能性。

四、研究目的

由以上研究動機，本研究目的如下：

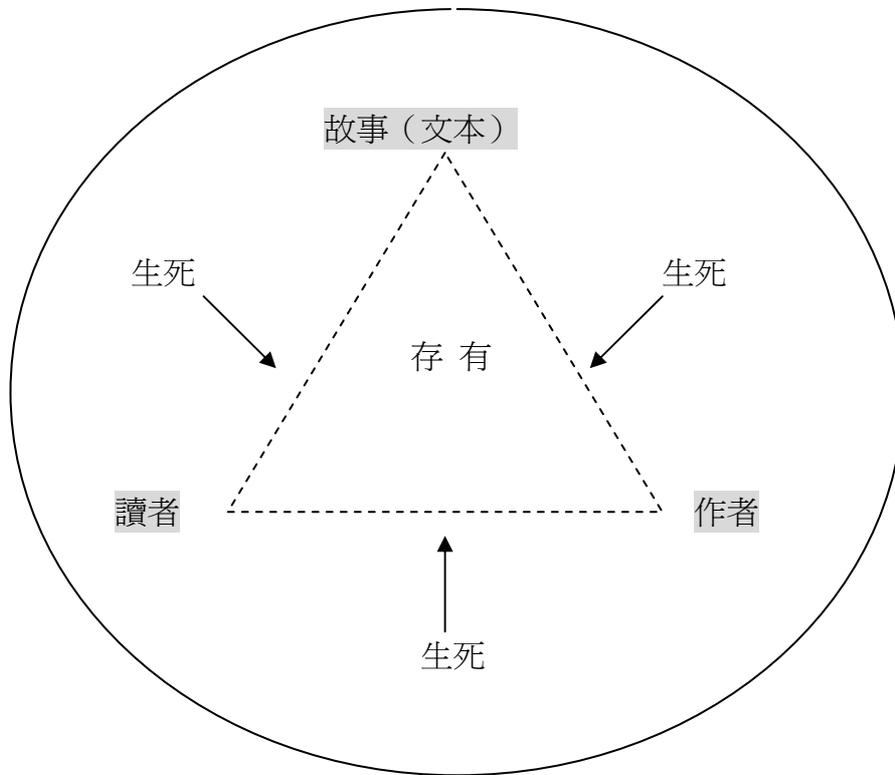
- (一) 藉由兒童的生死故事探究兒童哲學及生死問題思考的可能性
- (二) 藉由海德格生死哲學開顯兒童的生死故事中生死存有議題
- (三) 藉由高達美詮釋學反省兒童的生死故事之詮釋問題，嘗試尋找詮釋的可能性，邁向存有的詮釋歷程。

³¹ 黃孟嬌譯 / S. Engel 著，《孩子說的故事》，(台北：成長文教基金會，1998)，頁 25。

³² 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法-補充和索引》，頁 484。

五、研究架構

本研究所討論的論題，是從以下三者主要關係中展開：



圖一：本研究架構圖

本論文的研究架構會順著以上概念圖進行論述，章節配置如下：

- (一) 故事文本：第二章針對故事文本與兒童文學進行反思，討論兒童故事的源起，從而反觀現今兒童文學觀下，兒童在其兒童文學中的地位，並探討生死故事在其中的閱讀可能性。並進入第三章一～二節中討論故事文本中的生死存有議題。
- (二) 作者：吾人可以從故事文本中獲得自身存在價值，但對於作者自身如何詮釋生死存有問題，吾人可以從兒童病童的創作中窺見，此部份在第三章第三節中討論。

(三) 讀者：在閱讀文本與詮釋活動中，吾人終究要回到讀者的角色為基礎，所以在第四章中，針對兒童的詮釋活動做反省，並由高達美詮釋學提出詮釋活動的條件。

最後，在第五章，藉由對兒童生死故事的哲學反省，檢討故事中所能帶給讀者的存在性思考，及其對兒童閱讀及認識生命價值的重要性。

第二章 兒童的生死故事

第一節 兒童的故事

兒童文學作為文學中的一分支，針對兒童的部份，當然是其焦點所在，所以無論是作家、讀者、家長，對文學中的內容多少帶著對兒童的期許與預設，在不同的時空背景下對兒童的理解不同很容易就反映在文學作品上。職是之故，筆者將從兒童文學的歷史縱向面談起，嘗試從兒童文學的生成來看兒童文學的發展痕跡，了解兒童文學在現今社會的定位與發展，亦做為本章後設反省的源頭。

一、兒童文學的生成

許多母親從懷孕開始，就經常對著還懷在胎中的孩子喃喃自語，其實母親就已經開始和肚中的孩子做溝通，在孩子出生後，簡單哼唱的催眠曲，以及在孩子大了些，為安撫兒童情緒，母親多半會自編故事說給孩童聽，無論是過去前人所留下的經驗、冒險事蹟，或是一些荒誕不經的情節，事實上都是兒童文學的雛形。在文字尚未發明以前，兒童文學已經作為一種口頭文學在人們口頭上流傳。

而做為蘊育兒童文學開端的民間文學，在文字發明之後開始被記錄流傳，在東方世界，成書於印度的《五卷書》，其起源可追溯到西元前 100 年～西元 500 年之間，早在 11 世紀就有版本傳入歐洲³³。現今被認定為是最早向孩童傳授經驗、啓迪智慧的童話故事書³⁴。而在中國歷史上早期雖然尚未有專門為

³³ 智慧藏學習科技公司編，《大英簡明百科知識庫：五卷書》，線上繁體中文版，（台北：編者，2003）。

³⁴ 韋葦，《世界童話史》，（台北：天衛文化，1995），頁 32。

兒童創作的文學作品，但最古老的文學作品《詩經》就可以察見童話的踪跡³⁵。除此之外《水滸傳》、《三國演義》、《山海經》、《淮南子·覽冥·嫦娥奔月》、《淮南子·覽冥·女媧補天》、《列子·湯問·愚公移山》等故事都是兒童樂於接受的文學作品，而明代《西遊記》亦被國外學者喻為中國古典童話的典範之作。

中國古代盤古開天闢地、女媧補天的神話故事流傳，豐富著人們的生活，同樣的在西方世界也是如此。古希臘神話在開天闢地時，宇宙是從混沌之中誕生，最先出現的神是大地之神：蓋婭(Gaea)，地神蓋婭與她的兒子天神烏拉諾斯結合，生下了十二提坦巨神，宙斯是地上萬物的最高統治者；愛情女神維納斯，帶著丘比特手持弓箭，讓人墜入情網。這些故事，都是耳熟能詳的。

由此觀之，從歷史的生成看來，兒童文學淵遠流長，從有人類、有歷史以來，兒童文學就和人們發生不可分割的關係。有學者更認為，有了兒童，也就有了兒童文學的歷史³⁶。葉詠琍認為兒童文學，是文學中最純、最美，也是發生最早的一支血親嫡系，與整個人類的生命，是如此地的生生相息，不可分割³⁷。雖然兒童文學以民間口頭文學為其源，但兒童文學在歷史中的地位卻一直是附屬在成人文學之下。這是因為「童年」這個觀念是後來逐漸發生的，在兒童概念尚未被發現前是沒有兒童的專屬文學，也就是說兒童文學並非是在有意識的創作下產生的。

法國歷史學家菲立普·埃里耶斯 (Philippe Aries, 1914-1984) 於 1960 年時寫了一本書《兒童世紀》(*Centuries of Childhood*)。這本以兒童為主題做歷史討論的著作提出，在中世紀及以前的歐洲，有關童年的概念根本是不存在的，兒童只不過是「縮小版的大人」(*miniature adults*)。根據歷史學家的發現中古

³⁵ 《大雅·生民》關於后稷的誕生就具有童話的特質。

³⁶ 蔣風、韓進，《中國兒童文學史》，(中國安徽：安徽教育出版社，1998)，頁 2。

³⁷ 葉詠琍，《西洋兒童文學史》，(台北：東大，1982)，頁 2。

世紀的兒童有機會接觸跟成人世界一樣的所有文化、行爲模式。七歲小男孩除了沒有能力做愛和參戰外，他在各方面與成人無異。在十六世紀的畫作中，不難發現男女尋歡的場景，兒童也很自然地在畫中呈現，顯示當時的文化，成人與兒童之間是沒有保留界限的³⁸。兒童在場時，不論是粗俗的語言，猥褻的行爲及場景，兒童無所不見，無所不聽³⁹。

另外，《童年的消逝》(*The Disappearance of Childhood*)一書中作者尼爾·波茲曼(Neil Postman, 1931-2003)研究西方早期歷史，他提出在印刷術發明以前，中古世紀所呈現的是文盲的文化世界，既然沒有文字，兒童只要有口語溝通能力，就能了解成人世界，兒童與大人之間的界線模糊。十六、七世紀時，童年的概念只能算是跟其他自然界的東西一樣「存在」(exist)⁴⁰。直到印刷術的發明，文字開始被人們使用，文字成爲主導世界的媒介，孩子們需要將生命早年較長一段時間學習掌握文字、爲將來的生活作準備，才能成爲「成人」。只要識字能力持續受到高度重視，學校的需求就會逐漸產生，有了學校，童年的概念也就受到重視便能迅速發展。同時印刷書籍的出版，使得新的閱讀文化相繼展開，人們在寫作與閱讀的同時，自我意識逐漸高漲，意識到每個個體自身的價值與獨特性遠重於社會的觀念，使得兒童的概念逐漸開始萌芽。

於是，對兒童的重視開始萌芽，1658年，捷克教育家夸美紐斯(Johann Amos Comenius, 1592-1670)爲兒童寫了第一本看圖識字的教科書《世界圖解》(*Orbis Sensualium Pictus*)，除了俱備教育意義，也同樣有著娛樂兒童身心之價值。它認同了兒童的特殊性，並相信兒童閱讀不只是從書中學習世界上事物的名稱以及人類生活中的行爲舉止，還要啓發那些機靈的小孩對閱讀本身

³⁸ 引自蕭昭君譯 / N. Postman 著，《童年的消逝》，(台北：遠流，1994)，頁 24。

³⁹ P. Ariès / R. Baldrick, Trans., *Centuries of Childhood*, New York: Random House, Vintage Books, 1962, p.103.

⁴⁰ 蕭昭君譯 / N. Postman 著，《童年的消逝》，頁 47。

的消遣與樂趣⁴¹。而英國著名出版家約翰紐伯瑞 (John Newbery, 1713-1767)，1745 年他在倫敦設立一家名為《聖經與太陽》(*La Bible et le Soleil*)⁴²的書店與出版社，並出版了《巨人傑克殺手》(*Jack the Giant Killer*)⁴³ 成爲最早出版童書之地，逐漸顯示出成人開始重視兒童文學，著重兒童階段應有的生活特質與趣味。

無獨有偶，1693 年英國哲學家洛克(John Locke, 1632-1704)在《教育漫話》(*Some Thoughts Concerning Education*)中對兒童提出了看法，強調兒童期對後來一生發展的重要性，而進一步主張兒童必須從年幼時期就開始接受教育，在洛克提出「早期教育具有重要性」觀念的影響下，當代社會開始發現兒童，重視兒童並起了影響作用。接著，法國教育家盧梭 (Jean Jacques Rousseau, 1712-1778)其著作《愛彌兒》(*Emile*) 於 1762 年問世，改變了人們所認知的兒童地位與形象，認爲兒童不是具體而微的成人，應該尊重兒童，並發展了以「兒童爲中心」的教育思想，奠定了歐美幼稚教育不可撼動的基礎，美國教育家杜威 (John Dewey, 1859-1952)更是將盧梭譽爲「教育上的哥白尼革命」⁴⁴。自此之後，對兒童的研究日漸蓬勃發展，瑞士教育家裴斯塔洛齊 (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827)提出兒童天生俱有天賦能力；福祿貝爾 (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852)在 1837 年成立第一所幼兒園；美國教育學家霍爾 (Stanley Hall, 1844-1924)對兒童心理發展的極力倡導；雖然各家各派對兒童的觀點不盡相同，但掀起了對兒童前所未有的重視與發展成果。

綜合以上所述，兒童文學以口頭文學做爲起源，然而直至十七世紀兒童的相關概念才逐漸受到重視，雖然中間歷經長時間的演變，但可以肯定的是

⁴¹ Z. Sutherland, *Children and Books*, New York: Harper Collins, 1991, p.55.

⁴² 黃雪霞譯 / D. Escarpit 著，《歐洲青少年文學暨兒童文學》，(台北：遠流，1989)，頁 52。

⁴³ 蕭昭君譯 / N. Postman 著，《童年的消逝》，頁 53-54。

⁴⁴ 林玉體，《一方活水》，(台北：信誼基金會，1990)，頁 51。

兒童在文學領域中總算濟身一席之地，兒童不再是成人的縮影，在教育家的倡導下，兒童逐漸成爲獨立存在的個體，人們對兒童的觀感與視野不斷擴大與深入，爲的就是替兒童開啓這世界之門，讓兒童以更卓越的眼光領悟世界。

二、兒童故事作爲最原初的溝通

兒童文學是民間故事歷經世代交替演變至今，「故事」是兒童文學的主體，廣義的故事，原則上不論其材料來源如何，就其本身來說，皆含有故事性⁴⁵。蔡尙志以「故事化」做爲說明：

「故事化」的意思是：由於「一定的次序」，遂使「依時間順序排列的事件的敘述」，「衍生為開頭、發展和結尾的完整結構」，成爲一個生動活潑的有機敘述。「故事」的成立與否，主要以是否具備「故事化」而定。我們可以這麼說：故事是一連串事件的「故事化」敘述，兒童文學中的神話、傳說、寓言、童話，都經過了「故事化」，所以能成爲吸引兒童閱讀或欣賞的「兒童故事」⁴⁶。

以上，是從廣義的角度來定義兒童故事，也就是強調兒童文學作品中最主要的呈現方式，是以故事性做爲基線，那麼故事是什麼樣的敘事結構，做爲吸引兒童的主要寫作手法呢？

「故事」有史以來就一直與人類的生活密切相關，林文寶：「廣義來說是建立在「事件敘述」或「情節」的觀念上，故事本身必須有一個完整的結構，它包含主題、角色、情節、背景、文體風格等要素。」⁴⁷。而林守爲則認爲：

⁴⁵ 林文寶，《兒童文學故事體寫作論》，（台北：台東師院語教系，1990），頁 10。

⁴⁶ 蔡尙志，《兒童故事原理》，（台北：五南，1994），頁 4-5。

⁴⁷ 林文寶，《兒童文學故事體寫作論》，頁 84。

「兒童故事應是敘述真實的人或物在某一時間某一地區內的動態，而這動態是具有良好的意義的，所謂真實是指切合人情物理的。」⁴⁸

許義宗亦提出：

故事是兒童文學的主幹，分為『想像故事』和『真實故事』。寫實故事是根據事實，記述人物，有情節，而富有真實性，不管是幾千年的古代，或者活生生的現實生活故事，在內容上根據事實，用生動的文筆，敘述人物在某一時間和某一地區內的活動，其中部份情節或屬虛構，但是都要具有良好的意義，同時必須合乎兒童心理，要具有開闊視野、充實生活、豐富想像、啟迪智慧、鼓舞志趣和激發同情等教育效果。⁴⁹

葛琳也特別提出生活事件的體材：「故事固然可以從過去的事蹟取材，也可以從現實的生活中取材，又可以自由的思考去構思。不過無論材料來自何處，故事的本身應有一個完整的結構。」⁵⁰

以上學者都提出「故事」應有的敘事結構，而這樣的敘事結構對兒童來說有什麼樣的重要性呢？，當兒童閱聽一個故事，故事性的明顯與否，是兒童對文本產生興趣的主要因素。洪曉菁說：

許多兒童沒有辦法接受寫給成人閱讀的文本，除了文本的內容思想是心智尚未完全成熟以及人生閱歷尚淺的兒童所不能理解的以外，另一個原因就是成人文學文本大多缺乏一條明朗的故

⁴⁸ 林守為編著，《兒童文學》，（台北：五南，1996），頁 128。

⁴⁹ 許義宗，《兒童文學論》，（台北：中華色研，1984），頁 21。

⁵⁰ 葛琳，《兒童文學創作與欣賞》，（台北：康橋，1980），頁 111。

事線，作者往往刻意模糊掉時間和因果關係的寫作手法，對成人閱讀而言是增加探索的樂趣，對兒童來說卻是枯燥乏味的。⁵¹

故事是具有情節、人物、歷史背景，即使是虛構的故事，也須合乎人情事理。由於故事有這樣明確的特性，是生活世界的故事化呈現在文本之中，是兒童認識世界的中介，是以一種文學性的手法，帶領著兒童進入真實，成為兒童了解世界的一種有力工具。

日本福音館會長松居直提倡「親子共讀」不遺餘力，他認為：「圖畫書的內容可以不斷激發對話，在對話之間所進行的心靈溝通，正是讓幼兒接觸圖畫書最可貴的地方。換句話說，以圖畫書為媒介，幫助大人與幼兒心靈相通，才是給幼兒看圖畫書最大的意義。」⁵²

蔣建智：「故事作為自我和經驗的介面，不單單只是對經驗世界的描述而已，我們還可以用故事來了解社會事實、解決問題、表現情感、分享自我經驗、建立友誼，以捕捉流動的經驗秩序。」⁵³兒童以故事做為經驗腳本，在閱讀故事的過程中嘗試著以另一種角色，開始建構著自我，認識自我。Levstik認為，孩子在閱讀故事時，會對故事中的人物產生認同作用，並以其個人的意義學習故事內容。⁵⁴Susan Engel說：「孩子在早期就會透過理解、轉碼、改變或描述經驗的符號，來體驗一切的事情，也許是用肢體、文字或圖書來完成。用故事捕捉經驗，不管在時間上或空間上，或許都是我們體驗生活時最基本的象徵化過程。」⁵⁵

⁵¹ 洪曉菁，〈說故事研究〉，（碩士論文，國立台東師範學院，2000），頁 69。

⁵² 劉滌昭譯 / 松居直著，《幸福的種子》，（台北：台英出版社，1995），頁 24。

⁵³ 蔣建智，〈兒童故事中的隱喻框架和概念整合：哲學與認知的關係〉，（碩士論文，國立中正大學，2001），頁 93。

⁵⁴ L. S. Levstik, "The relationship between historical response & narrative in a sixth grade classroom," *Theory & Research in Social Education*, 14, No1, (1986): p.1-15.

⁵⁵ 黃孟嬌譯 / S. Engel 著，《孩子說的故事》，頁 230。

由以上所述，故事做為介面與兒童溝通，許多觀念的傳達，能藉故事性的發揮讓兒童易於接受。林良先生力倡「淺語」的藝術，強調淺語的文學特質，是做為一個兒童文學作家所不可缺少。而「故事」做為淺語的藝術展現，不僅使故事生動活潑，滿足了兒童的需求與娛樂性質，我們可以進一步的預期是兒童探索自我的開端。兒童故事可以讓大人不必以說教的方式來教導孩子，雖然兒童文學的功能並離不開教育性。兒童故事有許多令人值得深思並耐人尋味的情節、內容，讓讀者在閱讀的同時，不只是滿足娛樂的需求而已，更藉此了解自己、認同自己，甚而是自我實現的歷程。

三、生死故事的書寫演進

以上章節鋪陳了故事做為與兒童的溝通管道，而目前有關生死議題的兒童故事，又是如何的被提及呢？

從歷史的層面來觀看，Schur 將兒童文學中的死亡歷史研究大致分為四個時期：(一) 匿名時期：約西元 1600 年以前；(二) 清教徒時期：約西元 1600 年晚期至西元 1700 年晚期；(三) 中葉時期：約西元 1700 年晚期至西元 1800 年；(四) 當代時期：西元 1900 到現今。⁵⁶

在匿名時期各作家的流派並不十分清晰，只在部份詩中可以找尋到相關死亡的議題。直到西元 1600 後期死亡開始被描繪並充滿宗教色彩，有關死亡議題的兒童文學經常被使用來嚇唬小孩以指正他們的行為。Butler 指出許多文學作品利用臨終病童說出一些過去曾經違抗道德行為及悔改太遲的懺悔內容，以此警告兒童。James Jameway (1636-1674)所著作的 *A Token for Children*，書中就是試圖在幫助兒童免於下地獄與受到懲罰，在當時兒童的死亡率極高，並且社會上普遍認為兒童心性本惡。兒童帶有原罪的觀念在當

⁵⁶ Charles Robert Bix, "Concepts of Death Presented in Contemporary Realistic Children's Literature: A Content Analysis." (Ph.D. diss., Northern Arizona University, 1978), pp.26-29.

時仍然存在，奧古斯丁在《懺悔錄》中也曾提到：「沒有人可以擺脫原罪，就算只在這世上活一天的小孩也一樣。」⁵⁷而這本書，提供給兒童在死亡之前能有正確的信仰，也就是信仰上帝，才能朝向快樂的死亡 (joyful death)。直到第三時期雖然宗教的勢力仍然強大，但仍有少部份作家將死亡在作品中描繪，目的是希望呈顯死亡的具有威脅性來告知兒童死亡的必然。最後第四個時期進入當代的兒童文學作品，這時期已經從一個單由宗教出發的主題，轉變為一般社會中所能接受的展現方式。

從第三時期開始我們可以發現兒童文學中的死亡議題，是和社會環境的發展有著密切關係，過去嬰兒的死亡率高，在當時宗教至上的社會中，父母及教會負擔起教導兒童面對死亡的責任，但隨著時代變遷，醫學昌明、宗教觀念的改變，死亡議題在文學中變得不再顯要，父母、教會不再是必要的為孩子的心理做死亡準備。所以在第四時期當代的兒童文學作品對待死亡議題的展現方式就有了大幅度的轉變。

但即使文學上對待死亡議題的方式有了轉變，受到 20 世紀初一、二次世界大戰的影響，這期間的兒童文學作品，死亡變成一種禁忌，這期間的故事注重安全的家庭關係以及不具有威脅性的冒險故事，對於死亡的敘述只是輕描淡寫⁵⁸。Evelyn Swenson 指出，在 20 世紀，兒童圖書中死亡已經變成是禁忌的主題⁵⁹。

有學者提出，在 1960、1970 年代之後，許多文學作家開始大膽的嘗試新的主題，這時期的青少年特徵已經不如過往，他們有成人般的生活模式，有車、有錢、有工作，也嘗試性行為，許多錯綜複雜的困難情形也由此而生⁶⁰。

⁵⁷ 引自黃煜文譯 / C. Heywood 著，《孩子的歷史》，(台北：麥田，2004)，頁 50。

⁵⁸ Gary H. Paterson, "An Approach to Death in Adult and Children's Literature," In *Readings in Thanatology*, ed. John D. Morgan (New York: Baywood, 1997), p.55.

⁵⁹ Evelyn Swenson, "The Treatment of Death in Children's Literature," *Elementary English*, 49(1972): pp.401-404.

⁶⁰ Michael Cart, *From Romance To Realism: 50 Years of Growth and Change in Young Adult* (New York: harper Collins, 1996), p.64.

受到整個社會結構變化，以致於多數人對死亡議題也愈來愈重視，Hormann 研究也發現出版死亡的兒童文學作品，有百分之九十是出現在 1970 年之後⁶¹。Morris 更提出多數的心理學家及文學評論家都同意：「無視於死亡或耳語的討論死亡都是不健康的。」⁶²而現今也有許多家長及教育學者都贊同，不僅讓兒童及青少年了解我們生從何處來，也應該讓他們了解其它基本的生命真相⁶³。

與兒童談論死亡，並不是一意孤行的想法，而是兒童認識生命的過程中，面對死亡本是無可避免的，當吾人藉由故事這樣的介面，引領兒童認識生命，是將死亡從成人總是認為的無法啓齒、小孩不懂、太過沈重的想像中，做了適度的轉換，成為兒童易於了解與接受的敘事結構。M. E. Walker 在一篇討論當前死亡議題在兒童文學中及醫院中的運用時指出：當面對親人死亡時，故事可以有效的幫助吾人接受親人的離去及情緒的調整作用，閱讀活動不僅可以增加彼此之間的親密距離，透過劇中角色及相似處境的認同，閱讀可以幫助兒童感到較少的孤立感，甚至孩子會感到自己的苦難及感覺是在正常的範圍，並感到慰藉，當兒童感到較少的孤立，就可以減輕在面對死亡處境下的窘困。⁶⁴

從以上各學者對文學作品在兒童世界中的歷史演進及看法，我們可以了解到，兒童故事除了做為一種文學的表現方式，對於做為兒童文學的專屬讀者，不只是享有文學的情意感受，更是認識世界、建構自我的開始，死亡事件的面對，不容許、也不應擅自在兒童的世界中缺席。兒童閱聽每個故事，參與故事中高潮迭起的事件，是經驗其中的個別詮釋者。對於兒童的過度保

⁶¹ 引自 Louis R. Gibson and Laura M. Zaidman, "Death in Children's Literature: Taboo or Not Taboo," *Children's Literature Association Quarterly* 16, No.4 (1991): pp.232, 232-234.

⁶² 同上: pp.232, 232-234.

⁶³ 同上: pp.232, 232-234.

⁶⁴ M. E. Walker, "When Children Die: Death in Current Children's Literature and Its Use in a Library," *Bulletin of the Medical Library Association* 74 (January 1986): p.16.

護，並不會讓死亡事件從純真的兒童世界中消失滅跡，相反的兒童對於這萬事萬物隨時生滅的世界，兒童心中的好奇是成人所無法阻擋的。

四、台灣生死議題之兒童圖書現況

在台灣目前有關生死議題的兒童故事中，以翻譯作品為多，主要是童書翻譯作品在市場占有率較高，本土作品量少。楊亮分析臺灣的兒童文學出版現狀，在市場與行銷方面，外國翻譯作品佔據大多數，約有七成的市場占有率⁶⁵。而根據行政院文建會「1997年兒童圖書出版市場」，在兒童圖書的來源類型，翻譯類別就占了42.63%，如下表⁶⁶：

表一：兒童圖書的來源類型

類別	創作		翻譯		編輯改寫		大陸		總計	
文學類	136	19.80%	324	47.16%	185	26.93%	42	6.11%	687	100.00%
語言類	4	16.00%	1	4.00%	20	80.00%			25	100.00%
科學類	43	15.41%	132	47.31%	65	23.30%	39	13.98%	279	100.00%
社會類	27	56.63%	10	12.05%	15	18.07%	11	13.25%	63	100.00%
藝能類	25	40.32%	5	8.06%	32	51.61%			62	100.00%
百科類			34	66.67%	12	23.53%	5	9.80%	51	100.00%
總計	235	19.80%	506	42.63%	329	27.72%	97	8.17%	1167	100.00%

資料來源：行政院文建會 1997年台灣圖書出版市場研究報告⁶⁷

雖然楊亮所呈現翻譯作品在台灣的占有率顯然比政府所做的研究報告高估，但翻譯作品的充斥，在市場上是顯而易見的。生死議題受到重視的近幾年來，在許多學術研討會上，專家學者也提供了許多兒童圖書做為教學資源的參考運用，以推廣生命教育不餘遺力的紀潔芳，在他所提供參考的兒童生

⁶⁵ 楊亮，〈臺灣的兒童文學出版現狀〉，中信出版社（2003）
<http://www.book2b.com/view/detail.php?id=130> (2003/1/20)。

⁶⁶ 行政院文建會，〈1997年兒童圖書出版市場〉，《1997年台灣圖書出版市場研究報告》，（台北市：行政院文建會，1997）。

⁶⁷ 此研究報告中有斜體字加粗的部份，乃筆者發現其中總計數字有所筆誤，此表是修改過後的統計數字。

命教育圖書中，翻譯作品占了絕大多數⁶⁸。這是否也顯示了東方社會文化裡對死亡議題的討論，比起西方社會落後呢？

其次，因為生死議題廣泛，在生命的開端至結束都攸關生死，例如「冒險故事」，以記述主角四處流浪、出入不同社會環境中求生的歷險過程；「道德故事」具有啟發人生義理的思考。廣泛來說，只要強調人生的積極面、提昇生命的品質，都可以是生死議題的範圍，然而，故事中對生命的省思與道德的啟發雖然無可厚非，但這樣的涵蓋性，卻又忽略了強調讓兒童真實的面對死亡事件的本義。就從教育的觀點來看，這樣的廣納所有生命攸關的討論，只能稱為屬於生命教育的範疇。

蔡明昌將台灣時下生命教育、生死教育與死亡教育分別就發展背景、課程目標和課程內涵上做了分析與探討⁶⁹，他認為生命教育在我國的實施係基於匡正社會風氣為其出發點，重點在於倫理與道德教育，強調從人生的積極面出發；而死亡教育則由於發展過程扣緊著美國死亡學的發展，課程目標與內涵直接以解決或預防因死亡而產生的種種問題而設計，強調認識死亡，並以正確的態度面對死亡；另外生死教育則是界於生命教育與死亡教育之間，是藉由死亡的認識來觀照生命的意義與價值，但又不失生命教育積極的光明面。

以九十年教育推動生命教育實施計劃，在課程的實施方面黃迺毓有以下看法⁷⁰：

⁶⁸ 紀潔芳，〈生命教育人力資源與教學資源目錄〉，《教育部委辦專案計劃》，（彰化市：國立彰化師範大學圖書館，2002），頁 27。

⁶⁹ 蔡明昌，〈生命教育、生死教育、與死亡教育：發展背景與課程比對之探討〉，《教育研究資訊雙月刊 10 卷 3 期》，（2002）：頁 1-14。

⁷⁰ 黃迺毓，〈家庭教育·生命教育·圖畫書〉，《生命教育教學資源建構計畫》，（2003），<http://210.60.194.100/life2000/LifeEduResourcesPlan/secondteamwork/lesson/920705/92070506.doc> (2003/07/05)。

生命教育的課程和教材內容，通常包括道德、品格、倫理、環保教育等。若生命教育侷限於教導做人的道理，就與傳統的品德教育差不多，就如美國暢銷書 *All I Need to Know I Learned in Kindergarten* 作者 Robert Fulgum 所說的，人一輩子所需要知道的做人道理其實在幼兒園都已經學得差不多了，大多數人在六歲以前都學了「應該怎麼樣」，但是問題是：多數人都作不到。因此生命教育不應該只是品格教育。它應該是幫助每個人探究並認識生命的源頭，從最根本的地方得到能源，從內在產生實踐的信心和力量。

從以上可見，生命、生死、死亡雖然都談及死亡問題，但其側重點不同，如果三者不稍加區別，恐陷入不當迷思。以致於做為與兒童溝通的故事題材無論是生活事件的真實故事，還是時間與空間任由作者造境的童話世界，都可以是對生命進一步省思的起點，但就如同生命教育計劃一般，目標若太過廣泛，容易模糊了原本提倡與兒童談死亡的內涵與用意。

就從以上二點看來，與兒童談及生死議題，在當今台灣的社會是有其必要性及急切性，在外來翻譯作品充斥，國內作品短缺，以及生命教育刻不容緩急需推動的情況下，有關生死議題的兒童書籍，究竟扮演什麼樣的角色，對於初見世界尚稱摸索階段的兒童，生死大事，做為故事中的題材，會不會太過沈重？能否理解？再者兒童能否依此途徑能了解生死大事呢？筆者試著尋找其哲學基礎做為立論基礎。

第二節 兒童說的故事

一、兒童：對世界的發聲

孩子在很小的時候就沈浸在故事裡，幾乎張開雙眼就接收著爸爸、媽媽或家人不斷的敘事過程，形成了兒童認識世界的開端，隨著時間孩子慢慢長大，故事在生活中扮演的角色，並不因此而消失，兒童反而習得了這樣的溝通方式，不只向身旁的人展示他的故事，兒童自身也透過故事來認識自己，我們常見二、三歲或者更大的兒童，在獨自玩耍的過程中經常自言自語。即使和同伴玩耍，友伴之間的對談內容也包含了人事時地物。在孩子年齡更大一些，敘事能力、寫作能力增加，兒童的主動創作，或許還稱不上是文學作品，但卻是兒童對世界發聲的雛型。這樣的敘事結構，即使沒有文學上的價值，卻有心理學上的價值，是成人了解兒童的重要線索。

在凱瑟琳·尼爾森(Katherine Nelson)的敘事理論研究中，他強調人們是以具有社會意義的單位—連續性的事件—去經驗我們的世界，尤其是兒童，他發展了一套「稿本」(scripts)的理論，認為稿本是兒童了解經驗的一種模式，它很像故事，是一個包括了行動、人物、物體、時間和地點的事件。他曾經轉錄了一個孩子從 21 個月到 3 歲在睡前和自己說的話，發現孩子說的話，很多是以類似故事敘事結構的形式呈現，他利用故事來了解世界，了解自己在其中的位置。他更進一步提出，在此研究成果中很可能是成人在早期就以稿本和計劃表的形式，向小孩子描述這個世界，父母用像故事那樣的語言來轉譯經驗上的材料，好讓孩子了解這個世界⁷¹。至此無論是兒童或成人大多以故事的敘說方式達到溝通目的，因此故事是兒童最初也是最熟悉的溝通模式卻是顯而易見的。

⁷¹ 黃孟嬌譯 / S. Engel 著，《孩子說的故事》，頁 52-55。

許多兒童的創作作品中，是兒童藉文字說出了他們自己內心的想法，例如周大觀的詩作，就是一種以自己生命為基點，強烈的表達自身抗癌的歷程。他以詩的方式，來寫他的「故事」。

Jerrold R. B：「在許多對兒童的治療技術中，兒童的故事一直被當成是了解兒童心理架構、性格衝突及防禦機制的重要資訊來源。故事提供了許多機會，讓治療師發現困擾著兒童的慾望與幻想、人際關係、自我發展，以及個性的其他層面。」⁷²

王芃是一個雙眼失明的孩子，在八歲那年就以「下雨的情景」一詩獲得「台北市政府公車詩文獎」，並在十歲時出版了她的第一本創作集「王芃的創作世界」在序言中，她就告訴讀者，雖然他看不見，但她努力的生活，將生活中的點滴寫成日記、詩，以及故事，並邀請大家一起進入她的世界。這樣的發聲是如此的鏗鏘有力，令人感動與欽佩。

為什麼我們要讓兒童發聲，讓兒童創作？當我們成人將視野擴大，讓兒童從讀者的角色，轉變為作者，而我們成人也將由貫有的作者、一個總是給予的角色轉變成一個讀者，將開啓成人與兒童對話的可能性，黃迺毓：「如果大人有機會被當作小讀者，站在孩子的位置來聽故事，一定會更瞭解孩子的想法，輕輕鬆鬆的走入孩子的心靈。」⁷³

然而，兒童的創作是如何被看待？兒童文學從最原始的口頭文學，到近世紀人類對兒童議題的日益重視，兒童文學被引領至一個前所未有的高峰。以兒童為主體的兒童文學，在演變生成之後，其定義問題便逐漸發展形成，筆者並無意為兒童文學定義，但嘗試從當代兒童文學研究者所提出的定義去反省思維「兒童故事」的現代意義，尤其兒童做為兒童故事的主要對象，究

⁷² 林瑞堂譯 / J. R. Brandell 著，《兒童故事治療》，（台北：張老師文化出版社，2002），頁 59。

⁷³ 黃迺毓，〈家庭教育·生命教育·圖畫書〉，《生命教育教學資源建構計畫》（2003/07/05），<http://210.60.194.100/life2000/LifeEduResourcesPlan/secondteamwork/lesson/920705/92070506.doc>（2003/09/30）。

竟是扮演著什麼樣的角色，是主體，還是被動的接收者？吾人是否能藉由兒童故事更接近兒童的世界。

二、兒童：兒童文學的創作者

林守為在其《兒童文學》⁷⁴一書中開宗明義即說明：「所謂兒童文學最簡單的解釋，就是專為兒童欣賞的文學。同時它包含著三個重要的意思，兒童、文學、專供兒童欣賞。」許義宗：「走入兒童的世界，以真摯的情感，豐富的想像，優美的文字，藝術的形式，正直的思想，透過文學的手法，而能引起兒童的興趣，啟發兒童的智慧，擴充兒童的經驗，培養兒童的品德，激勵兒童奮發向前、向上、向善的有趣的作品，就是兒童文學。」⁷⁵

從以上學者對兒童文學的定義，我們可以看出定義都離不開兒童與文學二大範疇，可見兒童文學必定以兒童為主體是無庸置疑的，兒童文學創作家也都以兒童的需求作為前提，畢竟兒童文學的生成，本是因應著兒童的需要而來。但筆者從另一角度來觀看：既然兒童文學是兒童的文學，那兒童所創作的作品是否為兒童文學呢？兒童文學一般認定是由成人為兒童所創作的作品，成人為其教育性、娛樂性、啟發性，以其同理的心態為兒童們創作一連串引人入勝的文學作品。文學是語言的藝術，文學的特殊之處在於語言有其基本的規準，礙於兒童認知結構的發展，吾人並不能以兒童所有的語言表現都視之為文學，例如國小學童經常有的寫作活動，並不能將其寫作內容都視為文學，但要將兒童的寫作作品一概否認切割在文學作品之外，似乎是不公允的。在出版市場上我們不難發現仍有少部份的作品是由兒童所創作，其作品的內涵與生動性，並不容小覷，雖然兒童的創作並不如成人般所創作的兒童文學詞句優美，結構情節完整，但作品清新、淺顯、沒有矯揉造作的內容

⁷⁴ 林守為編著，《兒童文學》，（台北：五南，1996），頁1。

⁷⁵ 許義宗，《兒童文學論》，（台北：中華色研，1984），頁18。

情節，真摯動人的流露情感，其內容的出色及受歡迎程度在市場上亦不可忽視。

趙天儀在《兒童文學與美感教育》一書中對兒童文學的界說，開宗明義即言：「兒童文學是指成人為兒童而創作的文學，成人有意識地為兒童而創作的文學，適合於兒童欣賞，而且也是一種文學作品而言。因此兒童自己的創作品，不論是作文、兒童詩或故事，在嚴格的意義上，不當作兒童文學的主要部份。」⁷⁶由此明顯得知，在此定義下兒童的創作品是極力的被排除在外，雖然趙天儀在爾後論述中亦提到兒童文學作品的欣賞一定要考慮到兒童，也就是小讀者的存在，但趙氏認為兒童文學是成人為兒童而創作的文學，卻是篤定的。

傅林統則從較廣泛的角度，考慮兒童文學的定義：「兒童文學是兒童的文學，它包括以兒童為對象而寫作，以及兒童自己寫作的雙重意義，除了這種範疇的概念外，也含有兒童依賴成人的協助而選擇的，或與成人共有的，承上一代而來的，經過歷史的累積匯集的一切作品。」⁷⁷在此定義下他意指著兒童文學除了成人還包括兒童所創作的作品，即便是作者在創作時並未明顯地加以考慮其讀者對象，但現已成為兒童文學的經典作品，亦包括在內。例如狄福(Daniel Defoe)的《魯濱遜漂流記》、斯威夫特(Jonathan Swift)的《格利佛遊記》、格林兄弟的童話集，馬克·吐溫的《頑童歷險記》、佩羅(Charles Perrault)的童話集，另外在中國明代吳承恩的《西遊記》、元代施耐庵《水滸傳》、羅貫中《三國演義》等，這些作品雖然不是專為兒童所作，但都是許多小讀者愛不釋手的篇章，廣義來說都是兒童文學的範疇。如此之見，傅林統是以兒童文學所囊括的範圍暨歷史縱向面為兒童文學定義。

⁷⁶ 趙天儀，《兒童文學與美感教育》，(台北：富春文化，1999)，頁 29。

⁷⁷ 傅林統，《兒童文學的思想與技巧》，(台北：富春文化，1990)，頁 26-27。

黃雲生則認為兒童文學作者主要有四種類型：專業作家、少年兒童出版社或少年兒童雜誌的編輯、教師、中小學生。其中認為中小學生的創造作品不僅對小讀者來說有一種親切感，更是兒童文學創作隊伍的後備力量。但黃氏認為兒童文學作者應具有成熟的文學審美能力，而少年兒童通常不具備這樣的能力，所以兒童文學作者主要是指成人，但也不能否認兒童的創作是一個客觀的存在⁷⁸。

從以上兒童是否為兒童文學的創作者之一的論點上來看，事實上，並無人反對兒童寫作，甚至鼓勵兒童寫作，舉凡從國小到大學各項學業內容，作文在其中都是舉足輕重的，但那充其量只是寫作練習。兒童做為兒童文學的主體，從以上各學者對兒童文學創作的看法，其兒童創作幾乎是被排除在外的。林良認為兒童自己的文學創作不能取代兒童文學，不能讓兒童透過「已經解體的語言」來進行文學欣賞活動。⁷⁹也就是這樣的原因，眾人把兒童的創作邊緣化，市面上兒童故事，兒童詩，絕大多數都是成人的作品，兒童的文學創作，只將其定位在寫作練習。

而筆者認為成人所創作的兒童文學固然是以兒童為主要對象，經過一些訓練、了解兒童的心理，不僅能受到兒童的喜愛，甚至老少咸宜。但成人與兒童的視域畢竟不同，即使成人試圖使用兒童的語藝，設計兒童能理解的情境，但這究竟會不會只是將兒童帶領進入成人所認為的兒童世界，對於兒童來說除了被動接受，並無以反對。Jacqueline Ross 認為：

兒童小說依憑一種不可能，是大人和兒童之間關係的不可能，
而不可能的原因之一，是存在於大人作者和兒童讀者間的「斷

⁷⁸ 黃雲生，〈兒童文學的創作〉，在《兒童文學概論》，黃雲生主編，（台北：文津，1999），頁 32。

⁷⁹ 林良，《淺語的藝術》，頁 276。

裂」，兒童小說將兒童當成是小說過程的局外人，然後再毫無羞恥地以兒童為標的，想把他們拉「進來」。⁸⁰

《李愛梅日記》是中國第一本小朋友的著作，國語日報出版社亦在 1981 年出版，不僅頗受兒童歡迎，在國民小學中經常是老師指導學生作文的參考書目。另外 *Hans and Peter* 是英國一位十六歲的小女孩 Heidrun Petrides 所著作，她以平時經常玩耍的二個鄰家男孩做為書中主角，描述他們的生活情境，該書由英國牛津大學出版，受到英國兒童普遍的歡迎。再者，目前台灣兒童文學的市場上，仍有許多兒童的創作作品，例如抗癌小巨人周大觀出版的著作《我還有一隻腳》。周大觀的詩作，雖然是屬於童詩的創作，但卻是真性情的訴說著他的抗癌故事，整體詩作而言，是有著敘事結構。而周大觀並不是專業的兒童文學作家，當時寫作的出發點也並不是為了某些群體，但其作品卻受到大小孩的歡迎。而另一個小作家王芃，因為喜歡寫，小小年紀就已獲得許多徵文比賽的青睞，並在 1997 年出版《王芃的創作世界》，內容不只是童詩的表現，還包括了散記，童話故事。其次還有《生命大地震》是十四歲的吳冠億所著，是一本內容相當豐富的詩畫集，包括作者的手扎及書信；《有太陽真好》十一歲的吳導所著詩集，此書榮獲第一屆全球華人熱愛生命文學創作獎。這些著作內容不僅文詞優美，著作中的故事性亦是受到許多讀者動容之處。

就文學的特質而言，周作人說：

所謂文學的，卻也並非要引了文學批評的條例，細細的推敲，只是說須有文學的趣味罷了。文章單純、明瞭、勻整；思想真實、普遍：這條件已完備了。據麥克林托克說：小學校裡的文

⁸⁰ 引自王靈康譯 / G. B. Matthews 著，《童年哲學》，頁 142。

學有兩種重要的作用，(1) 表現具體的影象，(2) 造成組織的主體，文學之所以能培養指導及喚起兒童新的興趣與趣味，大抵由于這個作用；所以這兩個條件，差不多就可以用作兒童文學的藝術上的標準了。⁸¹

兒童的創作作品究竟是不是兒童文學，並非筆者研究的主要重點議題，但如果成人一昧的以成人文學評判的標準去橫斷兒童的創作，不重視兒童創作作品其背後的動機與意涵，逐漸的使兒童的創作無立足之地，甚至刻意的邊緣化，兒童對這世界的發聲也形同被無形暴力所毀滅，兒童遷就於經驗匱乏，認知發展尚未成熟，在創造技巧上或許不如成人成熟，但並不能就此抹煞兒童在文學上的創作。兒童的創作作品是讓同樣也是兒童的讀者產生共鳴機會。

周作人對文學的定義：「文學是用美妙的形式，將作者獨特的思想和感情，傳達出來，使看的人因而得到愉快的一種東西。」胡適：「語言、文字都是人類達意表情的工具；達意達得好，表情表得妙，便是文學。」⁸² 我們可以這麼說，只要創作出來的作品能符合兒童讀者的閱讀需求和滿足其精神生活，能為大部份兒童（也就是說能接受大眾的評價機制）所接受，就是兒童文學。兒童的創作能受到重視，是吾人聽見兒童聲音的開始，是成人與兒童溝通之間的橋樑。

⁸¹ 引自張清榮，《兒童文學創作論》，(台北：富春，2001)，頁 32。

⁸² 引自杜淑貞，《兒童文學析論》，(台北：五南，1994)，頁 77。

第三節 兒童生死故事的閱聽者

一、兒童讀者的年齡特徵

從兒童的年齡分野來看，根據大英百科全書的記載，兒童文學是指為使兒童得到娛樂和教益而創作的圖文並茂的文學作品，從開始翻閱連環畫或聽故事到 14~15 歲，這期間的小孩都可以叫作兒童，「兒童」包括「青少年」⁸³。趙天儀亦指出一般所說的兒童文學，大多是指小學階段，但小學五、六年級可以算是慢慢步入少年了，所以兒童文學也就包含了少年這一階段；兒童文學是包括了適合幼兒、兒童以及少年三個時期的文學作品而言⁸⁴。另外吳鼎在《兒童文學研究》一書中亦提到：

兒童文學上所指的兒童，就是泛指幼稚園和小學兒童而言。換言之就是四歲至十二歲的兒童。可以向下延伸到二、三歲的嬰兒，也可以向上延展至十四、五歲的少年。因為在生命的過程上，兒童與幼兒，兒童與少年，有其延續性。兒童身心發展，有早有遲，很難依年齡來劃分的。英美各國，對於十四、五歲以上的少年和青年，另有『青少年文學』，則可知兒童文學中的兒童，係指十四、五歲以下的兒童而言了⁸⁵。

⁸³ 智慧藏學習科技公司編，《大英百科全書：兒童文學》，線上繁體中文版（台北：編者，2003）。

⁸⁴ 趙天儀，《兒童文學與美感教育》，（台北：富春文化，1999），頁 166；頁 30。

⁸⁵ 吳鼎，《兒童文學研究》，（台北：遠流，1991），頁 3。

對於這樣的劃分法，部份學者也有不同的看法，葉詠琍提到：

兒童文學是為新生嬰兒至十二歲的兒童創作的文學作品，和青、少年文學合稱「兒童及青、少年文學」。有時為了省事，又將青、少年文學廣義地包含在兒童文學內。但實際上，他們是有區所的⁸⁶。

何三本在《幼兒故事書》一書中則有不同的看法，他認為面對現今幼師科學生，及所教授對象所致，如果將二至六歲的幼兒，也仍然將七、八歲以下的幼兒跟二十歲上下的高中、大學階段不作劃分清楚，勢必使從業相關人員造成無法適從的困擾。所以順應時代潮流應運而生的新興課題「幼兒文學」可以說是「兒童文學」中新生的另一支新生兒⁸⁷。在此看來，何三本認為兒童文學應該做細部的劃分，是以師資培育的觀點為兒童文學做歸類。

綜上所論，大部份學者認為在兒童文學的範疇中所指稱的兒童，雖然仍以人類身心發展的不同階段做為劃分的基礎，但考量讀者發展的歧異性，並不全然等同於生理或心理學上的劃分⁸⁸，而是做了彈性的延展，指稱著二至十五歲的全部兒童。而筆者認為就教育的觀點而言，每個學習階段固然有不同的學習目標，小至二、三歲牙牙學語啟蒙階段的幼兒，大至青少年，在客觀的要求上，兒童文學是應該適應不同年齡階段的讀者在內容程度上有所差別。在兒童心理學的研究，一般將兒童時期劃分為三個階段，即幼兒期（3 - 6 歲）、童年期（7 - 12 歲）、少年期（13 - 15 歲），各個時期的兒童在感覺、

⁸⁶ 葉詠琍，《兒童文學》，（台北：東大，1986），頁 19。

⁸⁷ 何三本，《幼兒故事學》，（台北：五南，1995），頁 20-21。

⁸⁸ 根據生理年齡的自然階段：新生兒（出生至一個月），乳兒期（一歲以內），嬰兒期（一至三歲），幼兒期（三至六歲），兒童期（六至十一、十二歲），少年期（十一、十二歲至十四、十五歲），青年期（十四、十五歲至十七、十八歲），成年期（十八歲以後）。根據國內兒童福利法，將兒童年齡界定為未滿十八歲者，國際慣例亦如此。

知覺、注意、記憶、想像、思維、言語、感情、意志等方面，都有著不同的心理年齡特徵⁸⁹。

但從另一個角度來觀看，在過去尙未有意識、專門地為兒童創作作品時，許多成人文學仍然受到兒童的熱愛，如《西遊記》、《魯賓遜漂遊記》等。也有學者主張文學不只侷限在文字的表述方式。B. Cullinan 指出「尙未識字的年幼小孩，透過閱讀圖畫的方式述說故事，是一種文字的閱讀活動。」⁹⁰由此可以證明，文學的欣賞並不一定是以認知文字做為主要目標，兒童對文學的鑑賞，和成人一樣仍是具有獨特的審美價值和藝術美學。從欣賞的角度來看兒童文學，除了生、心理特徵的區別，兒童讀者對於文學的需求本質上是一樣的。我們並不能指出兒童經驗不足，成熟度不夠，情感不豐富，理解力弱，所以兒童的文學欣賞是較為低層次的，當我們閱讀大文豪狄更斯的作品《孤雛淚》為之動容時，兒童又何嘗不是為《夏綠蒂的網》中夏綠蒂之死而感到悲傷⁹¹，情感的層次是沒有分別的，每個人都是獨立的個體，成人讀者並不比兒童讀者有較低的異質性，不同的社會、文化、教育、環境造就每個人的獨特性，文學的審美觀也大異其趣。

班馬在《中國兒童文學理論批評與構想》中提到一點，他說：

令人讚嘆的是，少年兒童的閱讀特色，具有一種跳過不懂之處的巧妙能力，生字、生詞、生事、生義從來就難不倒他們作出大體的把握；反過，大體的把握又幫助他們對那些生疏的地方連猜帶蒙地竟有所提前領會掌握。他還舉了冰心童年讀書的經

⁸⁹ 方衛平，〈兒童文學的基本理論〉，在《兒童文學概論》，黃雲生主編，（台北：文津，1999），頁 15。

⁹⁰ 引自幸佳慧，〈兒童圖畫故事書的藝術探討〉，（碩士論文，國立成功大學，1998），頁 19。

⁹¹ *Charlotte's Web* 中文譯名為《夏綠蒂的網》成書於 1952 年，由美國著名兒童文學作家 E.B. White (1899-1985) 所著，此書相當受美國兒童歡迎。在台灣有書林出版社（1988）、聯經出版社出版（2003）。

驗：「我的文字工具，並不銳利，而我所看到的書，又多半是很難攻破的。但即使我讀到的對我是些不熟悉的東西，而『熟能生巧』，一個字的反覆呈現，這個字的意義，也讓我猜到一半。

92

兒童對於文學作品有模糊閱讀的特色，這並不代表，對文學作品的閱讀是一種走馬看花的娛樂性質而已，兒童對於作品中的審美活動，仍是有其獨特的審美感受。即使是成人閱讀文學作品雖然較沒有文字認知上的問題，但對於文中的敘說，也常有一知半解的狀況，所依靠的也是一次又一次的閱讀，或是在生活中不斷的思索與驗證，才趨向更高層次的理解。這和兒童「模糊」的審美經驗，並無太大的不同。

如果我們釋開了兒童閱讀兒童文學在年齡的侷限性，我們再嘗試看看兒童閱讀生死議題的可能性。

二、兒童哲學思維及生死理解之可能性

「我從哪裡來？」「時間是從什麼時候開始？」「世界是什麼做成的？」「人死了會去哪裡？」如果還記得童年、如果身邊就有年幼的孩子，對於這樣的問題，大概都不會感到陌生。釋慧開說：

人類天生即是哲學思考的動物，所謂的哲學思考，不是指狹義的純學術性思維，而是指吾人面對宇宙人生的森羅萬象，所自然升起的思維、探索與反省。思維的對象包括內在主體與外在

⁹² 黃雲生，〈兒童文學的鑒賞和閱讀指導〉，在《兒童文學概論》，黃雲生主編（台北：文津，1999），頁44。

客體，以及世界所有的生滅變異等現象遷流，其中自然涵蓋生死的探索。⁹³

兒童自幼就經常提出關於生死的問題，這是自古以來，許許多多哲學家探究的問題，但身為成人的我們往往在整個社會對死亡禁忌的框架下，不是回絕了兒童，就是敷衍塞責，少有正視兒童對生命真摯的發問。

許多人認為生死問題，就像哲學問題一樣，深奧難解，對成人而言是如此，更何況是兒童。兒童哲學發展中心創始人 Lipman 認為，兒童不但能學哲學，而且哲學與走路、說話是一樣的，是人之初就該學的⁹⁴。在他提出這個論點之前，德國哲學家雅士培 (Karl Jaspers) 在《智慧之路》一書中就已經表示，兒童是天生的哲學家。然而在歲月增長的過程中，由於沒有受到適當的照料，這種最高層次的思考漸漸消褪。Lipman 提倡兒童哲學，就是希望讓兒童的這種高層次思考、與他們天生俱有的，對宇宙、自然、人及價值的思考興趣、上下自由思考的綜合能力，能夠得到應有的發展⁹⁵。

提倡兒童哲學不遺餘力的 G. B. Matthews，對於兒童是否能進行哲學性的思考，也採極度肯定的態度，更有趣的是，他提出對兒童的哲學思維最為敏感的人，不是哲學家，不是心理學家，更不是教育理論家，而是作家，因為作家在故事中隱藏著相當多哲學思考。在他《哲學與小孩》一書中也列舉出許多兒童故事所激發出的哲學問題⁹⁶。

⁹³ 釋慧開，〈兒童的生死探索及其象徵性語言〉，在《台灣地區兒童生死教育研討會論文集》，彰化市，民 89 年 10 月 20~21 日，彰化師範大學通識教育中心、共同學科編（彰化市：編者，2000），頁 71。

⁹⁴ Lipman 原是哥倫比亞大學的哲學教授，他深感學生中缺乏思考技巧的仍很多。他發現他們的學習態度已定型，腦筋已僵化，到了大學才開始鍛鍊思考已太遲了。但是在目前的教育制度下，學生很少有思考的機會，而思考的習慣應該，而且必須，自幼培養，他更相信幼稚園以上的孩子都可以學哲學。引自台灣婦女網路論壇。

⁹⁵ 毛毛蟲兒童哲學基金會，〈兒童能學哲學嗎？〉，《兒童哲學》（1990）
<http://forum.yam.org.tw/women/group1/child.htm>(2004/01/30)。

⁹⁶ 楊茂秀譯 / G. B. Matthews 著，《哲學與小孩》，（台北：毛毛蟲基金會，1998），頁 84。

而國內楊茂秀教授成立之毛毛蟲哲學基金會也以故事做為與兒童溝通思考的主要途徑，大力提倡兒童哲學，他們認為小孩像哲學家一樣，對自己說的話感興趣，愛去玩語言的遊戲。吾人也不必是哲學教授，才會對哲學問題有長久的思考。哲學不應該只是艱澀的名詞及想不通的弔詭而已。孩子能夠思考，也需要發展並藉助與他人對話來發展討論的能力，以幫助自己做自主的思考，而這些，就是兒童哲學的目的。⁹⁷

除此之外，兒童的死亡概念發展也牽動著我們究竟能不能教兒童明白生死大事。根據死亡概念的研究，許多學者將死亡概念，分為不同的「成份」(components)和「次概念」(sub-concepts)，對死亡概念做了許多歸因分類。Faulkner 在 1993 年提出，成熟的死亡概念有四種因素：不可逆性、普遍性、功能停止、原因性。他更進一步指出兒童對死亡概念的發展階段：

- (一) 分離的階段(separation phase)約 0 至到 3 歲
- (二) 結構性階段(structural phase)約 3 歲到 6 歲
- (三) 功能性階段(functional phase)約 6 歲到 12 歲
- (四) 抽象思考階段(abstract phase)12 歲以上

國內學者張淑美、黃正鵠將死亡概念依年齡的發展分為：⁹⁸

- (一) 出生到 2 歲：分離焦慮
- (二) 3 到 5 歲：無法掌握死亡的永恆性、終極性與自己的密切性
- (三) 5 到 8 歲：將死亡擬人化；死亡可以避免
- (四) 9 到 12 歲：關心死亡與死後世界；受生活周圍的死亡事件影響最大；開始懷疑死亡意義為何。

⁹⁷ 毛毛蟲兒童哲學基金會，〈與小孩玩哲學〉，《兒童哲學簡介》(1990)
<http://www.caterpillar.org.tw/>(2004/01/30)。

⁹⁸ 張淑美、黃正鵠，〈揭開死亡的神祕面紗-探討兒童及青少年的死亡概念〉，《國教研究雙月刊》12 期 (1990)：頁 41-44。

我們可以從上述的研究報告得知，這是皮亞傑式的認知發展的觀點，並且這樣的研究在取樣上是對一般正常兒童所做的研究報告。然而，不可否認的是「經驗」對兒童的發展而言扮演著重要的角色，是成長蛻變的因素，一個有經歷過家人去世，或寵物死亡的兒童，和一個沒有同樣經歷的兒童，對死亡的了解與內在歷程的演變必定不同。

根據 Myra Bluebond-Langner 研究白血病症兒童之作《臨終病童的個人世界》所提出的報告，他提出病童面對死亡的了解分出了以下階段：⁹⁹

- (一) 第一階段：兒童知道「它」是個嚴重的疾病，並且開始累積藥品的名稱和副作用的資訊。
- (二) 第二階段：兒童知道什麼時候該服用藥物，如何服用，會有什麼後果。
- (三) 第三階段：兒童明白，當副作用發生時，要有特別的程序來配藥和額外的醫療處置，但也同時了解，每一個程序、每一個醫療處置，都視為個別獨立的事情。
- (四) 第四階段：兒童漸漸能以較大的視野來看待治療、處置和症狀。同時對整個疾病的過程有一個看法：生病就是病痛起起落落的序列，而且同樣的病痛可能不斷的發作，即使服藥有效，藥效也總不如預測地維持那麼久。
- (五) 第五階段：兒童了解到，這個病痛的序列一直要到死才會結束，他們了解到當藥物不再有效時，死期也不遠了。

在 Myra Bluebond-Langner 研究中，顯示年齡與和死亡事件是無關的，並且在兒童達到第五階段時，都會有死亡概念，了解死亡是生理機能的終止，是不可逆轉，不可挽回。經驗在意識發展所扮演的角色，說明了兒童經歷各

⁹⁹ 引自王靈康譯 / G. B. Matthews 著，《童年哲學》，頁 137-138。

個階段的速度和完整性，與年齡和智力沒有關係。有些智力平庸的三、四歲小孩對自己的病情，比有些很聰明的九歲小孩知道得還多，因為這些九歲小孩還在第一次的治療過程中，較少到診所，因此比較沒有經驗。¹⁰⁰

Bahmueller 也指出孩童對死亡意義的了解程度受其本身的生活經驗及智慧發展的不同而有所差異，同時年齡的差距也是影響孩童對死亡意義的理解及接受程度主因之一。¹⁰¹

記得筆者在年幼時，曾經因為在過年期間和同伴遊玩時，開玩笑的說了一個「死」字，惹來大人的一陣痛罵，不僅讓我整個過年期間害怕的失了神，事隔那麼多年，那個鄰家大嬸的罵人模樣，想起都不禁令人畏怯。成人面對死亡是以如此逃避與害怕的方式，間接的也以封閉的方式教導、影響兒童。Krementy 就曾指出，許多孩童不敢向大人提及死亡相關的問題，是因為害怕會使大人覺得不舒服及沮喪¹⁰²。因此有許多孩童自己去思考任何有關死亡的問題，卻不敢與大人交換意見及討論。再則，大人總以為是的認為兒童對死亡的了解是相當缺乏的。

從以上所述，吾人自小對死亡的了解，與年齡、死亡概念的發展、周遭人事物死亡經驗與否、社會文化都有著密切關係。但避談是眾之上首，許多成人急於對兒童有過多的保護，像死亡這樣屬於惡的問題，避談死亡並不能使兒童避免死亡或經驗死亡事件，也阻止不了兒童對生死的探究，死亡是身為人就必須面對的功課。固然每個兒童的情況不同，不同的生活經驗造就每個異質的個體，但當兒童發出對生命的疑惑及訊息時，身為成人應該以開放的態度，接納與尊重，卻是至關重要的。

¹⁰⁰ 王靈康譯 / G. B. Matthews 著，《童年哲學》，頁 139。

¹⁰¹ 引自：楊淑朱。〈幼兒死亡概念的發展〉，《教師之友》35 卷 1 期（民 83 年 2 月）：頁 51。

¹⁰² 同上：頁 52。

三、兒童之外的讀者

在兒童文學的領域中，吾人可以發現，兒童文學出發點是重視兒童，滿足兒童文學欣賞的需求，事實上也有許多成人沉浸其中，樂此不疲。黃雲生¹⁰³分析成人對兒童文學接近的原因，有二點，一類是出於身份或職業關係而需要走向兒童文學，以適應當兒童還不具有獨立和直接欣賞作品的的能力時，需要借助成人的幫助與傳達。另外一類是成人對於閱讀兒童文學天性上就有一種溝通、默契和認同感，進入到一種與兒童文學的純淨藝術交流和對話之中，他們（成人）在兒童文學中重溫了久已失落的童年夢幻，喚醒那潛埋著的童年生命感覺，彷彿又尋回了那隨生命的消逝而變得十分遙遠的精神家園。在這個意義上來說，成人讀者對兒童文學的接受是童年閱讀經驗在新的精神里程上的接續、感應和延伸。

由此可見，兒童雖然做為兒童文學的主要讀者，成人亦是不可忽視的讀者群，成人是兒童的延續，除了重溫童年生命，也証明了閱讀兒童故事是一項不斷進行的活動，兒童在年幼時對文本的模糊解讀，在生命成長的過程中，一次又一次的重新閱讀、再理解。

另一個不可忽視的原因是成人經常做為兒童的第一讀者，在兒童對文字閱讀還不能完全掌握時，成人經常扮演著引導者、伴讀的角色。「說故事」一直與兒童的生活關係密切，許多學者認為「說故事」活動，可以發展兒童語言能力，引發學習。但「說故事」活動，不難避免的就是第一讀者的問題，許多成人讀者，經常是在自己閱讀完兒童故事後，以自身的理解再創造源於作者但卻是次手的兒童故事給兒童閱聽，強調其「說故事」本身所蘊藏的力量。但也有學者認為「說故事」的人應該忠實傳達內容，否則可能會破壞作者原意，失去原有的文學意境。林真美將說故事者定義為一個「傳遞者」或

¹⁰³ 方衛平，〈兒童文學的基本理論〉，在《兒童文學概論》，黃雲生主編（台北：文津，1999），頁9。

「繪本演奏家」，強調一種尊重兒童的說故事方式，傳遞者將故事一氣呵成的說，而不是進行以「大人觀點」為主的對話，不僅會打亂兒童欣賞文學時的內在感受，同時也打壞他們看書、聽故事的胃口¹⁰⁴。從以上第一讀者的問題，無論是成人以自身的理解再次敘說故事文本，還是以所謂忠實傳達的方式，「說故事者」是故事與兒童的中介卻是不爭的事實，而這個說故事者往往是成人，這樣的閱讀文化活動，我們不得不重視成人的讀者群。

成人做為兒童文學的讀者，除了上述二種情況，還有一點值得注意的，就是前節（第二節）筆者所提出當兒童是創作者時，成人讀者的閱讀不僅僅是欣賞者的角度亦是了解兒童的開始，兒童對世界的發聲，在讀者的詮釋之下才得以呈顯。

兒童故事開啓兒童生命的新經驗，是領悟的道路，生命的出口。我們要做的不是一套如何和兒童談生死的技術，而是當孩子發出對生命的疑惑及相關訊息時，身為成人的我們應該以開放的態度，尊重、引導與鼓勵，因為我們也未必能懂何謂生死大事，對生死的體悟是沒有年齡、教育程度、社經地位的分別。釋慧開說：「齡逾花甲的耆年宿老未必可以為師，未經世事的黃髮小兒亦非必然是徒。」¹⁰⁵生死是世人共同面對的課題。

第四節 故事：作為媒介

總結來說，兒童故事做為與兒童最初的溝通，以一個媒介的方式與兒童談生論死，而成人所創作的兒童文學，試圖將人生種種經歷轉化成淺語與兒童做交流，以生死議題來說，是一種預先準備的態度，替兒童鋪路，它提供

¹⁰⁴ 林真美，《在繪本的花園裡》，（台北：遠流，1999），頁 15-16。

¹⁰⁵ 釋慧開，〈兒童的生死探索及其象徵性語言〉，在《台灣地區兒童生死教育研討會論文集》，彰化市，民 89 年 10 月 20~21 日，彰化師範大學通識教育中心、共同學科編（彰化市：編者，2000），頁 80。

部份在兒童生活中尚未有過的經驗，給兒童不同的思考路徑看待生活，這些故事不僅傳達生死概念，也幫助正面臨周遭死亡問題的兒童讀者釋放緊張與悲傷的情緒，兒童藉由故事，開始思量自己所處境況，更甚是解決問題的方法，透過故事中的情節與主角人物的互動¹⁰⁶進而產生領悟並拓展了兒童的體驗與人生。

死亡是人人所面臨之事，即使年幼的兒童，有時也不可避免。有些兒童與死神交戰的過程中，不斷的以自身的故事，努力的呈顯生命的價值，為的是邀請人們透過他們的發聲，也能有所省思。死亡一向被認為是悲劇的結尾，但它不見得是令人絕望的，黃雲生說：「悲劇的意義對於幼兒不是理性的啓示，而是情感的陶冶，不是訓練幼兒悲傷恐懼的承受能力，而是進一步給他們打開美好而人道的感覺世界，激發他們心中溫柔微妙的感受能力。」¹⁰⁷

經由本章節所論述關於兒童文學等議題的反省，吾人可以了解透過文學的創作，無論是讀者或作者的角度，或是成人、兒童，都可以是生死議題的舞台，在這個舞台，沒有台上台下，沒有舞者與觀眾之別，更沒有驚扭的死亡禁忌，沒有制式規格的答題方式，能舞出的是自身的生命之歌，但這樣悠遊自在的“舞”，必須靠著自身對存在的反省。

職是之故，筆者將運用海德格生死哲學觀點，嘗試探尋兒童故事是如何開顯生死存有問題，所呈現的樣貌為何？在這樣的分析後果，目標是希望能將故事中的存有世界勾勒出來，幫助閱聽者自身存有世界的揭示。

¹⁰⁶ 這裡所指的互動意指在閱讀活動中，讀者與文本的對話，是理解的主要活動，詳見本研究第四章。

¹⁰⁷ 引自：孫藝泉，〈《王爾德童話》中的死亡之美〉，(2002)，<http://www.nttu.edu.tw/ice/breeze/西洋風/西洋兒文/2002日一/王爾德童話.htm> (2004/10/15)。

第三章 海德格生死哲學在兒童生死故事中的開顯

在前章節中，筆者討論了，關於兒童故事在文本、作者、讀者及死亡議題，目的是希望藉由這樣的討論釐清吾人與兒童探究死亡議題的可能性。在日常生活中我們很容易把死亡視為只是生活中的一個事件，而且總是別人的死，並不是我們不知自己也終將一死，而是將這種對死亡的恐懼，也就是自己的死亡往後推到很遠的時間點。這樣的死亡觀點對待兒童更是如此，以為兒童的世界是純樸的，死亡對他們而言太過遙遠，也太過沈重，我們忽視兒童的潛能總是以一己之見，想當然爾的加諸於兒童身上，許多為兒童書寫的文學，也逃不出這樣既定的價值觀，從過去以巫婆、地獄、惡鬼等恐嚇心態出發去告知兒童死亡的不可親近，則足以見得。

職是之故，筆者嘗試以海德格《存在與時間》一書中所論及生死存有問題的部份做為探究進路，分析兒童故事中的生死存有問題。海德格以死亡做為存在者根本的有限性，以死亡再反觀人們生存的每個當下。筆者所欲探討的是以海德格的生死哲學為基礎，探究故事中生死存有問題的呈顯，目的是要找出兒童故事中的存在樣態，並以這樣的發展背景，做為後續研究兒童故事的詮釋基礎。

第一節 死亡與存在

一、中西死亡哲學的演進

中國五千年的傳統哲學思想博大精深，對於生死問題自然也是許多思想家所討論的，尤其受到儒、釋、道三家的影響，為中國人的生死觀奠下深厚基礎。以儒家來說，孔子所言：「死生有命，富貴在天」、「未知生，焉知死」，

在許多後人的詮釋下，往往認定孔子是避談死亡的，《死亡與西方思想》作者雅克·喬朗就曾輕率地譴責孔子講「未知生，焉知死」是對由死亡所生的問題的簡單迴避¹⁰⁸。許多學者也提出反駁，傅佩榮就認為孔子是基於因材施教的原則鼓勵子路先去了解如何生活的道理¹⁰⁹。而釋慧開則由《論語》中統計分析，發現孔子非但不避談生死議題，而且還談了不少，甚至於還包括了喪葬、鬼神、天命、老病、祭祀等等的生死相關議題，孔子不但有所論述，且有其個人的立場與獨到之見解，因為有關於孔子的生死態度與觀點，絕非一句「未知生，焉知死」即能概括論定的。¹¹⁰

道家則以老、莊為代表，認為生死是天地萬物循環聚散，順應自然法則，就是生命智慧的昭然呈現，死不應歌頌或悲傷，一切回歸自然。而佛教的傳入中國，影響中國思想深遠。佛教以「十二因緣」的律則解釋人生流轉因果關係，認為人生在業力驅使下，自無意識狀態而生，通過一個成長過程終至老死，任何貪、瞋、痴、妄、疑都無法影響既定的生死規律，不執著便是最佳解脫之道。

綜觀中國生死觀，大體而言東方的生死智慧主要是建立在實踐之上的，儒家終極目標不外乎內聖外王的實現，道家則強調突破人世間的有為性順應天道的自然無為，而佛家雖然對死後世界著墨較多，但最終仍強調人世間的修行，這些都足以看出在東方思想中實踐「生」，遠比討論過多而不可知論的「死」還來的至關重要，但這並不代表東方沒有死亡哲學的脈絡可循。

法國學者德里達曾說：「中國沒有哲學，只有思想」。這樣的妄語引起許多人對於中國哲學合法性的討論，雖然它不盡代表了西方學者的普遍看法，但西方思想重視思辨與評判的過程，與東方以個人思想加以道貫古今對生命

¹⁰⁸ 引自段德智，《死亡哲學》，（台北：洪葉，1994），頁 21。

¹⁰⁹ 傅佩榮，〈死亡觀與輪迴問題—兼評《前世今生》〉，《哲學雜誌》季刊 8 期（1994）：頁 12。

¹¹⁰ 釋慧開，《儒佛生死學與哲學論文集》，（台北：洪葉，2004），頁 54。

的實踐，實屬不同的思考理路。牟宗三先生在他《生命的學問》一書中曾說過：「中國文化的核心是生命的學問。由真實生命之覺醒，向外開出建立事業與追求知識之理想，向內滲透此等理想之真實本源……。」¹¹¹傅偉勳教授更進一步指出：中國思想與文化，自先秦的儒道二家開始，即以「生命的學問」為價值取向的本源與歸宿……¹¹²加上佛教的傳入中國，東方思想在死亡哲學的觀點上，較有濃厚的宗教觀與精神層次上的文化傳統。

在西方哲學的發展史上，重視哲學與批判思維，大致可由五個階段來說明死亡哲學的演進¹¹³：

（一）古希臘羅馬時期

人類最原初的階段，許多生、老、病、死等人生問題，普遍都以宗教神話形式呈現，隨著人類思維的提高，對生死的反思，哲學的基本問題也相繼提出：究竟死亡是什麼？靈魂不死？靈魂與肉體的關係？死亡應該懼怕？這個時期開啓了人、死亡、自然和宗教的哲學討論。

（二）中世紀時期

在中世紀時期，神學具有無上權威，基督教義對死亡的回答是「在耶穌基督中復活」，也就是世人普遍對死亡與天國的渴望心理，為上帝而死和過著天國生活是教徒們至上的善舉和最終歸宿，在此階段哲學是神學的附庸，哲學的問題是必須在神學的基礎上找答案，這種封建主義的死亡觀，事實上是為了維護封建的政治社會及統治者所服務。

（三）文藝復興時期

¹¹¹ 牟宗三，《生命的學問》，（台北：三民，1970），序。

¹¹² 傅偉勳，《學問的生命與生命的學問》，（台北：正中，1994），頁 51。

¹¹³ 段德智，《死亡哲學》，頁 32。

隨著基督教徒開始對死後天國世界的懷疑，渴望求死的心裡在中世紀後期逐漸轉變為對死亡的極端恐懼，伴隨著文藝復興運動，許多人文主義思想家開始以「自然」和「人」的觀點重新審視死亡問題，也由此醞釀了近代死亡哲學，從神學邁向理性科學。

（四）近代死亡哲學

在近代哲學中，理性是一切思考的準則，以笛卡兒為首的理性主義，一方面對「靈魂不死」做理性證明，似乎是中世紀基督神學的死亡觀的繼續與復興，另一方面卻是以個人的存在或生存為第一要旨。而法國唯物主義哲學家則反對中世紀基督教及理性主義「靈魂不死」的學說，主張死亡的必然性。直到康德，對死亡哲學做了一個批判性的總結，而黑格爾引進辯證法破除了二元對立的局限性，費爾巴哈更從人本學的角度，重新審視死亡問題。

（五）當代死亡哲學

中世紀基督教死亡觀，視死後世界為人生的最高理想，文藝復興時期和近代死亡哲學則視自我生存為至上原則，到當代死亡哲學則由存在主義哲學家為首，特別是以海德格所談及的死亡哲學最富盛名，他們既反對近代死亡哲學孤立片面地看待生死的形而上學觀點，也反對中世紀基督教的信仰主義，認為死亡不是漠視、逃避，而提倡死就在生中，以人本主義的立場分別從意志和死亡、存在和死亡等關係的角度，用人的眼光重新審視死亡。

從以上西方死亡哲學的演進，吾人可以看出，人們對死亡的觀點，從神話、宗教直到當代哲學中，死亡討論已經回到人的自身，而不在訴諸於天地萬物，或是在宗教教義之間遊走，而這樣的結果使得人們對自身的存在開始有了更深一層的反思。

而當代哲學家海德格對死亡的觀點，顛覆了傳統形上學和理性主義，從人實際生活面，以現象學的分析方法，重新看待死亡議題，究竟對於一個活於現實生活中的人，死亡代表什麼意義？海德格認為這才是至關重要的。

二、從形上學到存有學

從古希臘時期，許多哲學家就不斷的探索自然、宇宙等存在問題。古希臘哲學家除了詭智學派與蘇格拉底以外，多以「存在為何」為所最關心的哲學課題，換言之，古希臘哲學根本上呈現為「存在學」(ontology or science of being)¹¹⁴。也就是說，自有人類開始探問宇宙、自然萬物本質之時，事實上就已經開始了形上學的討論，海德格認為這樣對存在的探究，在古希臘時期原本是在解蔽性的道路上，但由柏拉圖提出「理型」(idea)開始，存在從自我解蔽變成了一種尋求正確的真理，而這個真理就是「理型」(idea)。海德格認為柏拉圖以「理型」為基礎，也就是在我們所認識的實物之上有一個更原初的東西，是我們來到這個世界之前就已經有了，這樣的觀點徹底的改變了古希臘對真理的原初意義，偏離了古希臘人自始以來的哲學立場——存在作為解蔽性¹¹⁵。自此之後分裂愈來愈大，中世紀的哲學家，也多延續柏拉圖、亞里斯多德形上學的思想。

而在近代哲學家，笛卡兒、康德、黑格爾等等，也提出對形上學的看法，這時理性思維充斥，笛卡兒認為理性是一切認識的基礎，他將人的身心徹底分野，形成主體認識客體的二元對立，但海德格認為這樣認識真理的途徑都在人以外的存在者做思考，形成了二元對立的窘境，在理性思考充斥的眼界看世界，真理愈來愈遠。

¹¹⁴ 傅偉勳，《西洋哲學史》，(台北：三民，1965)，頁13。

¹¹⁵ 引自陳榮華，《海德格哲學：思考與存有》，(台北：輔大，1992)，第四章。

隨著歐洲自產業革命，人們的社會、文化、經濟、宗教、政治各方面都有巨大的改變，尤其在兩次世界大戰之後，人們對於自身的存在，產生莫大的反省思考。在這段時期，人們也開始反動過去的理性主義，逐漸形成一股存在主義哲學。考夫曼(W. Kaufmann)在「存在主義哲學」一書中指出：「存在主義不是一種哲學，只是一個標籤，它標示著反抗傳統哲學的種種逆流，而這些逆流本身又殊為分歧。」¹¹⁶雖然海德格身處於這股浪潮中，但自身並不認為是存在主義的哲學家。海德格強調自身所關心的不是人的生存(Existenz / Existence)，而尤其關切存在(Sein / Being)的意義，這或許是他不願屈就自己為存在主義哲學家的原因之一，但弔詭的是在許多談論存在主義哲學的書中，無不把海德格列為其中，視為存在主義大家，勞思光先生更是把影響海德格至深的胡塞爾視為存在主義哲學的派外宗師¹¹⁷，顯示了海德格思想中不可否認的存在主義思維。在傳統哲學理性主義的思想脈絡下，存在主義是另一種思想解放。存在主義的主要觀點，乃在重視「個人存在」的事實與重要性，它正視了理性主義所忽略的具體個人的感情因素；設法以具體的生命，來代替抽象的思想，以自身的親身體驗代替抽象的法則。¹¹⁸雖然海德格致力於存在論(Ontologie)基礎的建立，但他個人存在意義的反省，已儼然成為存在主義的中心思想，所以海德格與存在主義的連結自然容易劃上等號。

在這股存在主義思維環境的推波助瀾，以及海德格急於找出或者說是回復一條原初尋求真理的道路，海德格在 1927 年出版了《存在與時間》一書，書中一開始他就將傳統形上學做了一個大翻轉，他認為過去的形上學最根本的問題在於主、客二元對立假定上，究竟「存在」為何？海德格認為笛卡兒的「我思，故我在」將人分割為身體與心靈二部份，但海德格認為笛卡兒終究

¹¹⁶ 陳鼓應等譯 / W. Kaufmann 著，《存在主義哲學》，(台北：商務出版社，1993)，2。

¹¹⁷ 勞思光，《存在主義哲學新編》，(香港：中文大學，1998)，11-12。

¹¹⁸ 李佳德，〈海德格的個人存在觀對我國當教育的啓示〉，(碩士論文，國立屏東師範學院，1999)，3。

沒有規定清楚所謂「我思」的我，這個能思之物的存在方式。他認為存在的原義已經被遮蔽了，海德格在 1949 年出版第五版的《什麼是形上學》，在導言中，他就非常清楚的指出：「形上學只反映出存在者之為存有者，而不思及存有，『存有之真』因此被遺忘。形上學之所以只反映存有者，是因為沒有透過人之存在體驗把握到純真的時間與存有」¹¹⁹海氏認為過去的傳統形上學致力於一般事物的存在，探究人對這個世界種種的認識，但這樣的問題往往不著邊際，因為事實上人們從來就沒有離開過自身的世界，又如何從對立面來認識世界呢？所以海德格認為根本沒有所謂主、客二分與認識論的問題，一切就是應該回到理解存有物的特殊存有一人的自身做為出發點。

為了探究存在的真正意義，回到人最原初的出發點，海德格以「此在」(Dasein)做為起點，Dasein 在一般德文中有生活、存在或生存之意，但是在海德格的哲學中，Dasein 有著更深層的意思，它用來特指「存在著的人」這樣的存有者，與其它的存在者有所區別，因為海氏認為唯有透過人才能顯現存在的意義，所以「此在」(Dasein)有二點特質，第一是「去存在」(Zu-sein)在這點的意義上所指的是一個人降生在這世界中，不論先天條件富貴與否，出生時身體是否健康，例如常人言道形容出生貴族世家的人，像是含著金湯匙出生，比喻天生的條件富足，但縱使有許多先天因素，看似不可改變，在海德格眼裡，不論你的出生為何，一出生，吾人就被拋入一個世界之中，等著我們去存在，由於中文譯名的關係，許多人以中文的「去」有丟棄、離開之意，與此「去存在」(Zu-sein)中的「去」相混淆，但如果以德文中的「Zu」和英文的「to be」去理解，就更能深一層體會，所謂「去存在」(Zu-sein)就是吾人決定如何成就自身，帶領自身走向何種方向的未來。第二點特質，是「是向來我屬性」(Jemeinigkeit)承上一點「去存在」的意義，吾人在去存在，成就自身的過程，無論如何，總是自己的存在，即使我們可以做很多的歸類，

¹¹⁹ 引自項退結，《海德格》，(台北：東大，1990)，頁 29。

例如一個大學生在一所大學中可以是人文學院、管理學院、醫學院的學生，但就一個人內在的存在而言，每個人都是獨一無二的，你有你的生活背景，我有我的生命歷程，造就的是每個人獨自的存在方式。

海德格認為思考以存在為一切基礎，在我們認識事物之前我們就有著存在性的感受，而存在必須藉著人（此在）的理解才得以彰顯，「此在在它的存在中總以某種方式、某種明確性領會著自身。」¹²⁰海德格也就是欲透過人的存在理解，把握存在的意義，是回到人的存在上尋求存有學的基礎，而《存在與時間》，就是海德格對西方傳統形上學的解構。

三、此在的存在性徵：死亡

古希臘時期，著名的享樂主義者：伊比鳩魯（西元前 341 年～西元前 270 年）曾經對死亡的問題有句名言：「死亡是一件和我們毫不相干的事。」伊比鳩魯認為人們之所以怕死，並不是在死亡的當下，反而是死亡的未到之前人們產生的種種無謂的恐懼，所以他說：「正確的認識到死亡與我們無關，便使我們對於人生有死這件事愉快起來，這種認識並不是給人生增加上無盡的時間，而是把我們從不死的渴望中解放了出來。」¹²¹伊比鳩魯勸說人們不畏懼死亡，為的是希望人們能從死亡對人們的威脅性解脫，進而能快樂的面對人生，而不受到死亡的牽絆，他所謂的快樂不是指放蕩的生活，及時行樂的生活態度，而是指「身體的無痛苦和靈魂的無紛擾」¹²²但這樣面對死亡的態度，固然有其精闢之處，對於「生」應該認真以待，對於「死」更不必過多憂慮，但經過後人的詮釋，伊比鳩魯只不過是享樂主義的代名詞，更經常被曲解為

¹²⁰ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 17。

¹²¹ 引自陸陽，《中西死亡美學》，（中國武漢：華中師範大學出版社，1998），頁 18。

¹²² 北京大學哲學系外國哲學史教研室編，《古希臘羅馬哲學》，（中國北京：商務印書館，1982），頁 367。

只是膚淺的追求當下的快樂。但除此之外，最終的是他並沒有告訴吾人究竟生命存在的真正目的為何。

海德格在《存在與時間》一書中，探討著人的存在，並以死亡的有限性反觀人的生存意義，所以海氏對於以上的死亡觀點，點出了一個事實：吾人往往將死亡當作客體，將死亡當作事件，予以對象化的思考。他從存在論上去理解死亡，認為死亡對於生者而言，還沒有到來，而對於死者而言，死亡的發生，又已不復存在。「死亡」倘若站在醫學的角度，我們可以說，一個將死之人面對腦部的缺氧，心臟、呼吸循環的停止，可以指明一個死亡之人（屍體）的狀態；若又站在心理學的角度，我們可以了解一個罹患重症的人有諸多可能的心情變化。面對各項研究種種，可以是死前死後的現象陳述，但卻無法得知一個人是如何的從生走向死亡之境，也就是吾人究竟是以何種存在方式在世界之中，我們經驗到的都是別人的死亡，像是個名詞一樣的存在於我們生活之中，但當死亡變成一個動詞，是自身的發生之際，卻又不復存在。

在這種共死者同在之中，死者本身實際上不再在『此』。…愈是適當地從現象上把握死者的不再此在，就愈清楚地顯現出：這樣共死者同在恰恰經歷不到死者本真的臨終到頭。…我們並不在本然的意義上經歷他人的死亡過程，我們最多也總不過是『在』。¹²³

既然死亡是如此的不可取代性，吾人又是在什麼基礎下談死亡呢？海德格以本真和非本真來分析吾人面對死亡的態度，了解究竟死亡在我們活著的此時，是什麼樣態？在日常生活中我們與很多人、事、物共在，在意見群起時，我們可以表示自己沒有意見，或意見與別人相同，可以和別人共同承擔

¹²³ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 324-325。

後果；當流行引領，我們可以穿著時尚，表示我們與別人的共在；當一切事情的發生，我們可以逐多數人而居只爲了隱藏最內心的自己；當面對死亡，看到的總是別人的死，自己仍屈身在共在的世界裡與遺族同在，對自身死亡的可能性，總是感到「暫且、尙未」。這樣的共在不爲什麼，只爲逃避、只爲降低內在害怕承擔不起的風險，在這種普通的存在狀況下，吾人對死亡的態度脫離了本真的了解，對死亡，如同對周遭事物的害怕一樣，這就是海德格所謂的非本真的存在。

海德格言：「死亡作爲此在的終結乃是此在最本己的、無所關聯的、確知的、而作爲其本身則不確定的、超不過的可能性。」¹²⁴死亡是此在本身不得不面對的課題，就如同傅偉勳在《死亡的尊嚴與生命的尊嚴》一書中開宗明義所言：人人生而平等，是死亡學的事實起點¹²⁵。海德格所言的本真的向死亡存在(Sein zum Tode / being towards death)，是吾人在生的同時，死亡就一直在我們的存在了解裡，當人一生下來，吾人就一直面對著終點，也就是向死的存在，這樣一個存在上理解的死亡，不是經驗上的未到達它就不存在，海德格：「死亡是一種此在剛一存在就承擔起來的去存在的方式；剛一降生，人就立刻老得足以去死。」¹²⁶也正是死亡是如此的不可避免，當吾人面對死亡時，才能體認到死亡的迫切，面對自己的生命，才能承擔起自身命運的抉擇，在有限的生命中，籌劃自己的人生。

¹²⁴ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 347。

¹²⁵ 傅偉勳，《死亡的尊嚴與生命的尊嚴》，(台北：正中，1993)，頁 3。

¹²⁶ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 332。

第二節 兒童故事中的生與死

「兒童、故事、死亡」議題，近年來的受到重視，兒童故事中對死亡議題的研究也與日俱增，例如探究兒童故事中的死亡方式，或是對主題、觀點、結構、人物做探討等。從創作技巧來看，幻想及擬人化的創作手法，普遍存在於兒童故事中，兒童故事中擬人化的寫作手法，使得動物、飛禽走獸、山川草木，甚至大自然中的許多抽象概念，都能化爲具有人格的特徵，創作者經常藉由這樣特殊藝術手法，一種藝術的真實假定，帶領著兒童進入故事的整體世界，不僅不會讓人感到內容情節荒誕不經，更使得整個故事活潑生動，這是因爲作家在創作時，是有著一套童話邏輯在遵循著。童話的邏輯性是指幻想和現實結合的規律，使整個故事的呈現是合理的，它甚至是反映現實生活。例如伊索寓言中的《龜兔賽跑》，烏龜自然不會和兔子賽跑，但任何一個兒童在閱聽這樣的故事時，即使尚不能完全領會驕傲、勤奮不懈的道理，但烏龜和兔子究竟會不會在一起賽跑的問題絕對不會壞了故事的趣味性。

是童話、是擬人化、是幻想…那麼在兒童故事中會有生死存有這樣嚴肅的哲學問題嗎？筆者認爲故事呈現給讀者的同時，事實上不是只有作者鋪陳著情節，包裝幻化的美景，迎接讀者進入書中世界，讀者在閱讀的同時，是帶著自身經驗、自身理解的一套獨有的解讀工具進入書中場域，而這套解讀的工具一方面正開啓讀者對其自身存在價值與意義的提問。尤其當我們面對兒童時，這套輕鬆又具趣味的兒童故事，正是開啓存有之門的鑰匙。所以以下筆者將結合海德格生死哲學與《夏綠蒂的網》¹²⁷嘗試在兩者的對應下，尋找故事中的存有世界。

¹²⁷ 馬修斯多年來鼓吹兒童哲學成爲正式的研究領域，在童年與死亡的議題中，他談到：「從來未曾生過重病、或者受過死亡威脅的小孩都會喜歡《夏綠蒂的網》；同時這本書在許多瀕臨死亡和病魔搏鬥的小孩心目當中，也佔有一席之地。」引自 G. B. Matthews 著 / 王靈康譯，《童年哲學》，頁 129。

一、文本敘述：《夏綠蒂的網》

《夏綠蒂的網》*Charlotte's Web* 是由美國著名的兒童文學作家 Elwyn Brooks White 在 1952 年所著。故事是由農場裡一隻乳白色的豬：韋伯 (Wilbur) 而開始，在農場裡，對於出生瘦弱的動物，農場主人總認為殺了牠才是對，因為牠遲早會死去，但農場主人的女兒芬兒 (Fern) 卻認為這是最不公平的事，在她的爭取下，韋伯總算得以存活下來。韋伯之後在農場裡結識了許多朋友，但豬的命運仍然逃不過將來得成爲人類的盤中餐，其中好友蜘蛛：夏綠蒂 (Charlotte) 便想出了絕妙的法子，使得韋伯聲名大噪，救了韋伯。

二、兒童故事中世界的籌劃：

媽媽說：「其中有一隻豬是個瘦弱的小子，牠非常瘦弱，看來牠沒辦法長大。所以呢，你父親決定對牠，嗯…做一些事。」

「做一些事？」芬兒緊張的尖叫起來，「你的意思是說殺了牠？就因為牠比其他同伴瘦小？」…

「但這不公平，」芬兒哭喊著，「牠對自己的先天不良無能為力。如果我生下來時也很瘦小，你會殺了我嗎？」…

爸爸說「這不能相提並論。」

芬兒說道：「我看不出有啥不同。」…

「這是我聽過天底下最不公平的事。」¹²⁸

在這一段敘述裡，我們可以看出芬兒對於韋伯的降生、父親的處理與對待是有些不平的看法。芬兒是在爲一個生命的出世，就有著不能選擇、不可改變的因子而吶喊。然而，不論是韋伯、是芬兒我們一降生，我們就能選擇

¹²⁸ 黃可凡譯 / E. B. White 著，《夏綠蒂的網》，(台北，聯經，2003)，頁 1-3。

自身嗎？海德格用「此在」這個特有的術語來表示存在者（人）的存在方式，一個人的存在從一出生就是一種被拋狀態（Geworfenheit），被拋入一個實際狀態之中，人來到這世界，每一段歷程，都像是被拋入一個情境之中，這不是主動或被動的關係，而是我們從一出生下來，我們就必須面對著許多我們身在其中的情境。「此在的何所來，何所往掩蔽不漏，此在的本身愈發昭然若揭，此在的這種展開了的存在性質，這個『它存在著』，我們稱之為這一存在者被拋入它的此的被拋狀態。」¹²⁹。例如我們面對家庭，婚姻等等，我們身為人就是不斷的被拋入這樣的氛圍當中，所以人是離不開這每一個境域，而這也就是實際性，所謂的實際性(Faktizitat)所指的並非是人生活中的外在現實狀況，而是人所真切感受的實際情境，不管人接納與否，它就是本其所然的呈顯著人當下的存在，此在是一種被接納到生存之中的存在性質，是一種生存論上的基本方式。在故事中，韋伯在一個農場裡降生，是無從選擇的來到這個世界，也無從選擇的是一隻天生又小又瘦弱的豬，對農場主人而言，牠是沒有經濟效益的，但牠被拋入這個世界之中，在一出生的即刻就面臨可能死的來臨，無論是農場主人對韋伯的處決，還是韋伯自身的無力抵抗，牠都被拋入這世界中，必須去面對當下的處境。

故事中除了韋伯，我們再來看看其它的動物，韋伯的好朋友夏綠蒂是一隻蜘蛛，以下是他們結識時的初次談話，韋伯親眼看到夏綠蒂抓到一隻肥碩的蒼蠅，打算當豐富的早餐，夏綠蒂愉快及分享他如何吸昆蟲血的模樣，令韋伯感到不舒服：

「別這樣說！」韋伯痛苦的說，「請別再說這種事了。」

「為什麼不？這是事實，而我必須說實話，我對於把蟲蟲、蒼蠅當作飲食並非感到全然愉快，但我生來就該吃這些。一隻蜘蛛

¹²⁹ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，（台北：桂冠，2002），頁 190。

蛛必須選擇一種生存的方法，我是個設陷阱的捕獸者。我造個網捕捉蒼蠅和其他昆蟲是很自然的事，在我之前，我媽媽是個設陷阱的高手，在我媽媽之前，她的媽媽也是個設陷阱的高手，我們全家都是設陷阱的高手。幾千萬年前，我們蜘蛛就是用這種方法詐欺昆蟲。」

「這真是個不幸遺傳！」韋伯沮喪的說，牠因新朋友的殘酷而傷心。

「是，你說的沒錯！」夏綠蒂說，「但我也無能為力，我不了解早期的蜘蛛是怎麼想出這獨特的抽絲織網，但牠做到了，牠可真機靈，因為牠的緣故，後代子孫全都使用這個把戲，它不純粹是個壞主意。¹³⁰

在這一段落中呈顯的是夏綠蒂的生活情況，牠終究是一隻蜘蛛而被拋入在這世界之中，而牠實際情境的生活生式，並不因韋伯對牠的批評就有所改變，即使蜘蛛換了別的角色，牠仍是被拋擲於這世界中，仍舊必須面對牠的生存狀態。

在這裡所指的世界，並不是用範疇的方式來指稱，而是存在性的，是此在本身的一種性質，是由此在開顯而來。海德格稱此在的存在是「在世存在」(In-der-Welt-sein; Being in the world)，在這種存在中，此在與世界是統一的整體，但這並不意味著指涉範疇性質裡的二個獨立個體合而為一，海德格所謂的世界是存有論的概念，此在是開顯著世界的，是以此在的存在方式去思考。從此在一出生，投生下來這個世界，就和世界存在，是因為此在的存在而使世界成為世界，對於世界的認識也絕非是透過認知關係，此在不需要去認識一張桌子、一部電腦本身的存在是什麼？但此在和物的關係就是脫離不開，

¹³⁰ 黃可凡譯 / E. B. White 著，《夏綠蒂的網》，頁 34-35。

是在一個隨時與物互動的世界裡，是因為此在存在，才與物有所關聯，才有世界。一部電腦對現代人尤其是生活在都市中的人尤其重要，但對一個生活在北極的愛斯基摩人來說，大自然任何一個細微的變化都與他的生活有著密切關係，電腦、網際網路的世界對他來說就可能毫無關係，起不了特殊的影響力，所以每個此在的世界因為存在方式有所不同，就開展出不同的可能性，此在自身所開顯的世界也大相徑庭。我們可以再看以下的例子：韋伯在芬兒的拯救下，暫時安逸的在豬舍裡過著悠閒的生活，牠約了許多動物朋友玩，都被拒絕了，最後約了老鼠（田普頓）…

「我能不做這件事就不要做，」老鼠（田普頓）酸酸地回答，「我寧願花時間在吃、啃、偵查、躲藏上面，我是個貪食者而非尋歡作樂的人。現在我正要前往你的飼料槽吃你的早餐，你好像不可算吃它。」田普頓順著自己挖的私人通道鬼鬼祟祟的爬走了。田普頓是隻狡猾的老鼠，那通道就是牠巧妙手法的實例。通道讓這隻老鼠能從農場來到牠的藏身處——韋伯的飼料槽下。在薩克曼先生的農場裡，牠有無數條通道。通常，田普頓在白天睡覺，夜晚才是牠到處遛達的時刻。韋伯看著牠消失在通道裡，不一會兒就看到田普頓那尖鼻子出現在飼料槽下，謹慎的田普頓從飼料槽的邊界跳了出來，這是韋伯目前所處的狀態：在這可怕的下雨天裡，眼睜睜的看著自己的早餐被別人吃掉。¹³¹

韋伯是在芬兒的拯救下，最後來到了叔叔薩克曼先生的穀倉，並認識了老鼠田普頓，雖然牠們同時住在農場的穀倉，但韋伯冀望玩樂休閒的生活，

¹³¹ 黃可凡譯 / E. B. White 著，《夏綠蒂的網》，頁 27。

和田普頓自私、利己、貪吃的生活方式，顯然二者有著截然不同的世界。無論是韋伯、夏綠蒂還是田普頓，都各自被拋入這世界，並揭示著各自不同的存在所能。

海德格認為當一個人被拋入世界之中，他就落入自身所屬的家庭，社會，族群，文化之中，他的教育背景，生活環境等等會形構他的存在所能。此在不是一種附加有能夠作這事那事的能力的現成東西，此在原是可能之在，此在一向是它所能是者；此在如何是其可能性，它就如何存在¹³²。海德格所謂的「存在所能」是對自己了解的掌握，而這存在所能不是邏輯上的可能性，而是基於對自身有限性的了解，對周遭人事物的關懷所做的可能選擇，但存在論上的可能性並不意味著為所欲為，此在仍是在被拋狀態中預想其可能性，所以此在是隨著它的能在而存在的。

三、主角的抉擇 vs. 讀者的選擇

海德格認為當我們降生到這個世界，被拋入這現實的環境中，身為此在是有特殊性格展現其存在性，他認為此在的存在和現成存在者¹³³的“在”是有很大的不同，雖然當我們不論指哪一個，說他在時，他是確確實實的在那裡，但不同的是此在有著不斷去存在的種種可能方式，而現成存在者，只是如事實般的存在著，而此在的存在性是持續的對自身提出問題，思慮問題，一步一步的了解自身，實現自身的過程，是一種去存在的方式，在過程中形構出此在獨特的自我，這是現成物所無法做到的。其次，此在的存在，所做所為，總是向來我屬(Jemeinigkeit)的性質。此在本質上就有自我選擇性，存在者可以在自身的存在中選擇自己本身，別人無法代替。當我們面對生活中的任何選擇時，我們可以清清楚楚的知道我們為什麼而決定，我們可以承擔

¹³² 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 200。

¹³³ 海德格以現成狀態、現成在手狀態(Vorhandenheit)來指稱人以外的所有存在物的存在。

起自身選擇所應負起的責任，而我們也可以選擇逃避，渾渾噩噩的生活，對別人不用負責，對自身也無所謂的存在著，但這些都是自己的選擇，別人所無法取而代之。

我們閱讀以下故事片段：

韋伯走到籬笆旁，牠發現白鵝是對的——有一塊木板是鬆動了，牠低下頭，閉上眼睛，然後用力推，木板掉了下來，接下來，牠花了一分鐘才從籬笆裡擠出來，站在牠的小院子外面，那隻白鵝咯咯地笑著。

「自由的感覺如何啊？」牠問到。

「我真喜歡，」韋伯回答著，「沒錯，我想我是喜歡。」事實上，韋伯覺得站在牠的小院子外面，怪異極了，沒有任何東西阻隔在牠和這個大世界中間。

……

牠（韋伯）跳了起來，在空中快速旋轉，跑了幾步，又停下，看看四周，又嗅嗅這個午後的氣味。牠啟程前往果園，停在蘋果樹下的陰涼處，用牠那強而有力的鼻子在泥土裡推啊、挖啊、拔啊，牠覺得快樂極了。在還沒有任何人注意到前，牠已掘翻了一塊不小的地。

……

（過沒多久，韋伯就被發現了，薩克曼先生一家人用盡辦法圍堵，還是讓韋伯跑了，最後薩克曼先生提來一桶餵水引誘韋伯）

「不不不不！」白鵝說，「這是老套的桶子把戲，韋伯，別掉到陷阱裡！別掉到陷阱裡！他在引誘你回到監…監…監牢！他在引誘你的五臟廟！」

韋伯不顧一切，那食物讓人多麼有食慾，牠又向桶子前進了一步。

「豬，豬！」薩克曼先生的聲音非常柔和，慢慢的走到穀倉旁的院子，好像完全不知道有一隻小豬跟在他身後。

「你會很遺…遺…遺…遺…遺憾的！」白鵝鳴叫著。

韋伯不在意，牠繼續走向那桶食物。

「你會失去自由！」白鵝叫著，「一小時的自由絕對勝過一桶餵水！」

韋伯不顧一切。

當薩克曼先生到達豬圈時，他爬過籬笆把那桶食物倒進飼料槽，把籬笆拆掉了一小段，讓韋伯能輕鬆的走進來。

「重新考慮，重新考慮！」白鵝尖叫道。

韋伯完全沒有注意牠。牠穿過籬笆回到牠的豬圈，喝著牛奶，嚼著鬆餅。回家的感覺真好。¹³⁴

在這段情節中，韋伯在白鵝的提示下，他選擇了推動鬆動的木板，逃脫農場裡的穀倉，想要過著他喜歡的生活，在任何地方跑跑、跳跳，或許還能和其它動物相互認識，在還沒有被薩克曼先生發現前他的確歡度了愉快的時光，但在食物的引誘下，牠又選擇了走向原來的穀倉生活，即使白鵝以牠過來人的經驗不斷向牠提示與警告，牠還是義無反顧。

在韋伯選擇一桶食物的同時，做為讀者的我們又選擇了什麼？在我們日常生活中，我們有時也扮演著韋伯的角色，為了某些想法，我們必須捨棄某些，因為我們無法做到十全十美的擁有全部。然而選擇一桶食物並不一定如白鵝所言的不如一小時的自由，如果韋伯選擇了一小時的自由，說不定得餓

¹³⁴ 黃可凡譯 / E. B. White 著，《夏綠蒂的網》，頁 16-21。

上很久，或是遇上了另一個屠夫，這些都是無法預知的。做為讀者的我們無法替韋伯選擇，但我們卻經常和韋伯有著相同的處境，在面臨抉擇時，我們又是否真切的反省中，在存在性的基礎上做了最真實的選擇。還是不顧一切享樂於現前的實在？Frankl (V. E. Frankl)在《活出意義來》(*Man's Search For Meaning*)一書中提到所謂「存在的空虛」：他認為人類要成為真正的「人」時，必須經歷雙重的失落，一個是動物性本能的喪失，另一個是傳統迅速削弱，所以人往往不知道自己要作些什麼？因為無所遵循，所以就容易變成順從主義的犧牲者¹³⁵，就如同故事中的韋伯，白鵝給他希望離開穀倉，他就離開穀倉，主人的一桶食物，就又輕易的讓他回到原本的生活，可見韋伯並沒有對他的人生有所期許，總是過著人云亦云的生活。

這正如海德格所言：「此在本質上總是它的可能性，所以這個存在者可以在它的存在中『選擇』自己本身、獲得自己本身；它也可以失去自身，或則說絕非獲得自身而只是『貌似』獲得自身。」¹³⁶此在總是在它的可能性中做選擇。

四、生活中的恐懼與害怕

人是被拋擲於這世界之中的，何所來，何所往，我們都無法選擇，而生活於日常生活中的此在，是處在共在的世界，在共在的世界中，此在可能忙於追求物欲的生活，也可能深陷人際關係的層層交錯中，許多的人事物牽制著此在，也造成此在在日常生活中的種種威脅與傷害，所以此在的生活中，總是隱藏著許多的害怕(Die Furcht)。海德格所謂的害怕與恐懼(Die Angst)是不同的，他指出「凡是有害之事都是從一定的角度去看，而是在一種特殊的實際能在的方面對被威脅者有害的，但畏（恐懼）之所畏者的威脅卻沒有這

¹³⁵ 趙可式，沈錦惠譯 / V. E. Frankl 著，《活出意義來》，(台北：光啓，2001)，頁 131。

¹³⁶ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 62。

種確定的有害之事的性質。畏之所畏是完全不確定的。這種不確定不僅在實際上對於是什麼世內存在者在進行威脅根本未加判定，而且等於說世內存在者根本是不『相干』的。」¹³⁷由此可見，海德格所謂的害怕是有特定世界中的對象，人、事、物等等，是在日常生活中種種因緣使得此在陷落在繁複交錯的共在世界裡，但恐懼沒有具體對象，它的升起甚至往往沒有特定理由。

黃昏把薩克曼的穀倉染成黃色的了，有一股安寧的氣息。芬兒知道現在差不多是晚餐時間了，但她捨不得離開。燕子安靜的飛進飛出，帶了食物給牠的寶寶們吃。芬兒越過小路，小鳥唱著，「哈帕灰！哈帕灰！」羅爾維點燃了他的煙斗，動物們嗅到了熟悉的濃郁煙草味。韋伯聽到樹蛙的鳴叫聲，和廚房門間歇開關的砰砰聲，所有的聲音都讓韋伯感到很舒服很快樂，牠熱愛生命，熱愛夏日黃昏，但是當牠躺在那裡時，老羊的話迴盪在牠耳邊，牠開始顫抖、感到害怕。

「夏綠蒂？」牠輕輕的說。

「什麼，韋伯？」

「我不想死。」

「你當然不會死。」夏綠蒂鼓勵牠。

「我很愛這個穀倉，」韋伯說，「我愛這裡的所有。」

「你當然熱愛它，」夏綠蒂說，「我們也是。」

白鵝出現了，和她的七隻小鵝在一塊兒，牠們伸長牠們的小脖子，隨著拍子吹著口哨，就像一個小小長笛樂團，韋伯聽著這聲音，心中充滿了愛。¹³⁸

¹³⁷ 同上，頁 256。

¹³⁸ 黃可凡譯 / E. B. White 著，《夏綠蒂的網》，頁 57。

當老羊告訴韋伯，薩克曼先生等一行人都在等著牠的長大、長胖，爲的就是在冬天的時候可以宰殺，韋伯原本快樂悠閒的生活，突然有了隱憂，韋伯漸漸注意到了平時並沒有聽見的樹蛙叫聲，在牠熱愛的地方、如往常般的穀倉，竟然不斷的迴響起老羊的聲音。這是一種恐懼，對死亡的無法掌握，無法預期。恐懼隱藏於此在心中，是一種根源性感受(Grundbefindlichkeit)，它充滿了不確定性，此在自己也無法知道恐懼何所來，但恐懼就是無時不與此在共在，它是與生俱來的且與生命共在。當這種根源性的感受-恐懼升起時，「是什麼使你恐懼？」「無」(Nichts; Nothing)。海德格說：「畏『不知』其所畏者是什麼…它已經在『此』然而又在無何有之鄉；它是這樣的近，以致它緊壓而使人屏息，然而又在無何有之鄉。」¹³⁹這裡所謂的無並不意指世界的消逝或不在場，而是當恐懼之感受升起，在世界內的存在者就其本身而言就已經無關宏旨了，也就是當我們驚覺到自己存在的極限、可能性時，緊壓而來的，或者說你所關切的，不是身邊的人事物，而是此在之存在，「畏之所畏者就是在世本身」¹⁴⁰。

從存在論上來看，世界在本質上屬於「在世界之中」亦即屬於此在之存在。在恐懼中，總讓人感到茫然失其所在，「在畏中，周圍世界上手的東西，一般世內存在者，都沈陷了。『世界』已不能呈現任何東西，他人的共同此在也不能。」¹⁴¹例如在日常生活中，可能某人對我們很重要，某些物品對我們是具有紀念性的，可能房子，車子在生活中都占有重要價值，是生活的重要核心，但當恐懼升起，我們突然和這些層面產生脫節，從一個日常的生活，一個共在的世界拉回到最真切的面對自己，是獨對自我的狀態，是日常生活世界的垮台，從一個依附在共在世界所擁有的歸屬感，突然失了根似的，就只剩唯獨的自己。

¹³⁹ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 256。

¹⁴⁰ 同上，頁 257。

¹⁴¹ 同上，頁 257。

海德格認為人的存在有所謂本真，非本真二種樣態，本真是指人存在的當下能夠對自己的生命做最真實的把握，不是渾渾噩噩的渡日，不知何所向，是能清楚的為自己生命的每一當下做決定，知道自己的所能做的，所想做的，而非本真則與之背道，是處於迷失狀態，人云亦云，追隨眾人的腳步，不知自己生命為何而活，恍惚渡日。但本真與非本真都是生命中的一部份，只是此在如何選擇。

當我們處在一個共在的世界時，很難感受到自己真切的一面，但當我們感受到存在的當下是一種很深的極限處境時，恐懼升起，也就是恐懼做為現身樣式把世界作為世界開展出來，是此在最本己的在世存在。「這種個別化(individualization)把此在從其沉淪中取回來並且使此在把本真狀態與非本真狀態都作為它的存在的可能性看清楚了。」¹⁴²恐懼把此在帶到本真狀態之前，把自我抉擇的自由拋向此在，這種自由使此在可選擇屬己本真的生活，也可選擇非本真生活。

五、憂心：為了籌劃未來

海德格認為推動此在的存在動力，是生命根源綿綿不斷的憂心(Die Sorge)。憂心是此在在世的本質，它做為一個結構整體，總是先行於自身的存在(Sich-vorweg-sein; Being-ahead-of-itself)當此在被拋入這世界之中，總是向著最本己的能在籌劃自身的存在，思量自己的可能性，籌劃自身的未來及實現自身，先行於自身指的就是此在的存在性，此在在當下的每一刻都是預想著未來，憂此憂彼，我們的內心世界，總是不斷的預想著下一刻的來臨，當我們身在台灣，可能想的是明天要飛到美國開個會議；當我處在忙亂的工作上時，想的可能又是下班後如何去接小孩，我們無時無刻都不會停留在現

¹⁴² 同上，頁 261。

實狀況的某一點上，而總是想到未來的事件、身邊親友或自身的可能或不可能。

有時是本真的，有時非本真，但此在總是超出自身獨一無二的存在。「即使在非本真狀態中，此在本質上也仍然先行於自身，正像此在沉淪著逃避其本身也還顯示著這樣一種存在建構：這個存在者為的就是它的存在。」¹⁴³

但先行於自身，並不是指此在做為孤立的個體為自身籌劃的主體行為，事實上此在被拋入這世界之中，就不可能是孤立，而是在一個共在世界之中，此在總已經被拋入一個世界了，是實際的生存著，「先行於自身的存在，說的更充分一些，就是：在已經在世的存在中先行於自身。」¹⁴⁴

在兒童故事中，不難發現「憂心」所在，海德格說憂心是人的存在動力，在故事世界中，同樣地，如果沒有憂心，大概也就沒有任何故事的鋪陳。當我們滲透融入故事中的每一個角色，我們就會發現每個角色所憂此憂彼的源頭，在《夏綠蒂的網》故事中，主角雖然都是動物，都是虛構，但牠們都具有真實生活中人物的特性，牠們的情感和思緒，卻都是真實的。韋伯降生在農場裡，不論牠出生的條件是否令農場主人滿意，牠都逃脫不了被宰殺的命運，在生死攸關的當頭，牠生活在牠存在所能的環境中，一方面無法斷絕牠好吃的本性，一方面又必須求助於朋友希望能救牠一命，牠是在憂心忡忡的活著，牠既不能逃離農場，獨立生活，也無法超越牠的存在所能，改變可能被宰殺的命運。只能有時憂著、想著，有時苦中做樂的與芬兒、夏綠蒂、農場中的朋友享受生活中片刻的歡愉，一天又一天的過著生活。

而老鼠田普頓雖然沒有像韋伯一樣有著被農場主人宰殺的憂慮，但並不代表，牠並不會死，只是田普頓用另外一種方式生活著：牠貪吃、盡可能的蒐集所有物品，堆滿了飼料槽下，牠認為「儲存東西總是有好處的」¹⁴⁵。在

¹⁴³ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 264。

¹⁴⁴ 同上，頁 262。

¹⁴⁵ 黃可凡譯 / E. B. White 著，《夏綠蒂的網》，頁 68。

穀倉裡，牠想到的都是自己的利益。「讓牠死吧，」田普頓說，「我才不擔心呢！」¹⁴⁶；講話尖酸刻薄：「…我猜你被打敗了，韋伯，你可以放輕鬆了：沒人會給你別上勳章，此外，如果薩克曼對你改變主意，我也不會感到驚訝。等到他想要些新鮮豬排或是燻火腿或是香脆的油炸培根，他會拿把刀來找你的。」¹⁴⁷牠是及時行樂的：「我希望你滿意了，」老鼠輕蔑地笑道，「我可不會花費所有的時間來找東西帶東西，我來市集是要盡情享受，可不是來送貨的。」田普頓對自身未來的籌劃，總是下一餐在那裡？有什麼好玩的？有什麼新鮮事？

海德格認為日常的此在總是生存在一個「共在世界」(Mitwelt)而「閒談、好奇、兩可標畫著此在日常藉以在『此』、藉以開展出在世的方式。」閒談是一般的公眾意見，別人說什麼就是什麼，沒有太多的反省思考，人云亦云。而好奇是不斷的尋找新鮮事，這種尋找不是為了求知，而只是一種走向群眾，盲目的追隨。兩可則是沒有主見的，藏身於眾人的意見之中，你說這樣也好，那樣也可以。這樣日常生活的特性，海德格將之稱為沈淪(Das Verfallen)，它意味著「此在首先與通常寓於它所煩忙的『世界』」¹⁴⁸。所以田普頓在牠所煩忙的世界中，追求的是牠的物慾，老羊告訴牠，「韋伯剩下來的食物便是你的食物主要來源，田普頓，你知道這點的，你們的命運是息息相關的，如果韋伯被殺了，牠的飼料槽裡日復一日都空空如也，你會瘦到前胸後背」¹⁴⁹田普頓才勉為其難的幫忙跑腿，救韋伯；「那裡是老鼠的天堂，每個人都會掉點食物在地上，半夜時，老鼠便可享用一頓盛。在馬房裡，你會找到馬匹留下的燕麥。在草地裡…」老羊形容市集的豐富才牽動田普頓願意前往，如此才能

¹⁴⁶ 同上，頁 81。

¹⁴⁷ 同上，頁 128。

¹⁴⁸ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 239。

¹⁴⁹ 黃可凡譯 / E. B. White 著，《夏綠蒂的網》，頁 81。

以防在市集，需要田普頓的幫忙時，或許就是救韋伯的關鍵。田普頓迷失的是浮面的世界，陷落在物慾的世界裡，只有物質享樂才是牠的目標。

此在被拋入世界之中，因為恐懼，此在往往陷落在常人的世界裡，但存在的動力：憂心，不斷的向前開展，此在可以選擇過本真的自己，也可以是非本真的。在故事中夏綠蒂就是因為憂心不斷的實現其自身，使得夏綠蒂時時清楚著自己做為一隻蜘蛛的本份，並為摯友韋伯做出最大的犧牲，我們可以在以下段落更清楚的看到。

六、面對死亡：結束或自由

面對死亡，總是讓人聯想到負面的、黑暗的、禁忌的，在海德格《存在與時間》中他對死亡做了不一樣的分析，首先海德格談死亡是從存有論上去理解的，人生從生到死，好像是一個開始一個結束，自然的像是一個整體性，但弔詭的是只要是一個此在、一個人就沒有辦法面對自己的結束，人們所經歷的都是別人的死亡，當我們參加別人的喪禮，死亡就會是一個現成物的狀態也就是：屍體，海德格認為我們沒有辦法從這個部份去真正認識死亡。喪禮的種種儀式與樣態是人們關懷世界的一部份，舉辦喪禮時，周圍的人們對死者與遺族會感到關懷、安慰，好像死者還在那裡，周圍的人們還是跟死者共在，雖然死者已經不在世間。但是這樣的轉變，對於這個死者的過往究竟是怎樣的人，他的生命是如何的發揮等等，沒有人知曉，而這個過程就是從一個個體的此在形式變成一個社會面的共在，此在的那個人已經過逝了，而人們所經驗的都只是別人死亡的經驗，人們經由這樣的方式反省自身，就如同常人言道，看見生命的無常與流逝，所以我們要把握當下，以如此浮面方式看待死亡。但這樣一個他人的死亡，不是一個此在性、自身的死亡，只是一種關懷的方式，是人和共在世界共同經歷他人死亡的經驗。

在《夏綠蒂的網》故事中，韋伯的死，是牽動整個故事的主要脈絡，老羊告訴韋伯：「幾乎每一隻年輕的豬都在冷天裡被農夫謀殺，通常他們會在聖誕節殺你…」在韋伯歇斯底里的情緒中，好友夏綠蒂跳出來說：「你不會死的，…我要救你」之後，農場中的所有動物都在爲了救韋伯而付出一己之力，即使是不情願的老鼠田普頓，也幫了不少忙，但這樣的死亡，終究是他人的死亡，所有的動物只能用一種關懷的方式，看待韋伯可能被宰殺的命運。但其它的動物，難道就沒有死亡之慮嗎？

海德格認爲我們所理解的往往是一般的死亡事件，也就是他人的死亡，死亡只是做爲一個事件，就像一個普通常識一般，人人都知道人終將一死，可是暫時還不會，我們自己還不會，死亡的不確定性，讓我們誤以爲死亡還在很遠很遠之處，尚未靠近。「人總有一天會死，但暫時尚未。」¹⁵⁰，「人們知道確定可知的死亡，卻並不本真地對自己的死亡『是』確知的。此在沈淪著的日常狀態識得死亡的確定可知；卻閃避著『是』確知的。」¹⁵¹事實上，死亡的不確定性，就是死亡隨時可能發生，但人們陷落在日常狀態，以閃避死亡的確定性，這是一般人對死亡概念的兩面性。

如此一來那又何謂此在自身的死亡呢？

首先海德格提出死亡做爲一種「懸臨」(Bevorstand)，但這樣的懸臨，不同於一般所認爲的：我等一下要去上課、我明天要去台北、我計劃暑假要去美國…等等的懸臨之事，更不是月的盈滿，花開花謝如此一般，海德格認爲這些都只是現成物的存在方式，並將之稱爲「懸欠」(Ausstand)。死亡是一種懸臨，海德格用三種性質來做說明：第一是「最本己的」(eigenste)死亡是此在最本己的可能性，我們活在這世界上，擔任任何角色都可以被取代，但只有死亡是不可取代，沒有人可以代替別人死亡。第二是解除所有關聯的(unbz

¹⁵⁰ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 343。

¹⁵¹ 同上，頁 346。

ügliche)當死亡發生時，是所有關係的結束，無論是死者的誰，都無法與之牽連。第三是無法逾越的(unüberholbare)是超不過的，只要死亡發生，也沒有任何人可以阻擋或掌握，任誰也無法脫離死亡的可能性。海德格是從一個存有論上去反省死亡的真正意義，只要此在存在，死亡反而是一種尚未，因為我們不可能經驗自己的死亡，但死亡又同樣是一種終結，只要此在存在，死亡就持續的發生，持續的死著，海德格言：「死亡所意指的結束意味著的不是此在的存在到頭，而是這一存在者的一種向終結存在。死亡是一種此在剛一存在就承擔起來的去存在的方式。『剛一降生，人就立刻老得足以去死。』」¹⁵²死亡與存在是一體兩面，當此在存在，消逝的每分每秒就是死亡，當我們回想五年前在做什麼？和回想五天前在做什麼？事實上這都是存在我們過去的生命裡，即使目前做著同樣的工作，但當時的存在就是消失，不可能重現，能找到的也如古蹟一般，是時間的刻劃而已，但終究是過去了，不在了。所謂「向死的存在」就是海德格對死亡的見解，在我們的生命裡，不是我們身體消逝或結束才叫死亡，而是在生的歷程裡，每一個當下，我們就以某一種方式決定了此時此刻的存在，以某一種方式決定了此時此刻的死亡。我們不是走向死亡，而是將死亡拉到現在來面對，是一種深層的對自身存在的反省，此在對存在的決定，就是對死亡的決定。當此在生，也是此在的死。

當蟋蟀歌聲響起，夏天漸漸遠離，「夏綠蒂聽到了，牠知道自己日子不多了」做為一隻蜘蛛，春夏秋冬就是牠生死的循環。在白天裡牠和穀倉裡的同伴想著要如何救韋伯，在夜裡，牠勤奮地在牠的網上工作著，為的就是希望能藉由牠織出非凡豬¹⁵³使得韋伯聲名大噪，能救韋伯一命。但「夏綠蒂有她

¹⁵² 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 332。

¹⁵³ 夏綠蒂為了救韋伯，想出了絕妙的點子，也就是在網上織出“非凡豬”讓農場裡的主人，驚訝不已。

自己的煩惱，而牠始終守口如瓶」¹⁵⁴隨著夏綠蒂開始產卵，身體開始虛弱，「韋伯看著牠的朋友，牠看起來腫腫的，沒精打采的。」¹⁵⁵

在夏綠蒂多次為韋伯在網上織出讚美韋伯的形容詞後，最後在市集裡，韋伯終於拿到榮譽勳章，也預期薩克曼先生將視牠為掌上明豬，不會宰殺牠，但夏綠蒂卻早已為他的死亡之日在做準備。

「夏綠蒂，」韋伯說道，停頓了一會兒，「你怎麼這麼安靜？」

「我喜歡坐這裡，」牠說，「我一向都很安靜的。」

「是啊，但你今天特別安靜，你沒事吧？」

「或許只是有點累，但我感到很安詳。你今天早上的成功，一小部份也是我的成功，你的前途是可以確定了，你會活下去，既安心又安全，韋伯，現在沒什麼會傷害你了。……」

……

「你為什麼要為我做這些事？」韋伯問道，「我不值得你這樣做，我從沒有為你做過什麼。」

「你是我的朋友啊，」夏綠蒂回答道，「友誼是很驚人的東西呀，我為你織網是因為我喜歡你，畢竟，什麼是人生？無論如何，我們誕生，活一陣子，我們死亡。一隻蜘蛛天生註定就是一團糟，只會織網、造陷阱、吃蒼蠅。幫你，或許是希望生命能有點分量，上天知道每個生物的命都是有意義的。」¹⁵⁶

夏綠蒂在一開始就知道死亡是牠的定數，牠沒有韋伯的不甘心，死亡讓韋伯害怕不已，但也不像田普頓一樣活在僥倖的生活裡，牠辛勤的工作，為

¹⁵⁴ 黃可凡譯 / E. B. White 著，《夏綠蒂的網》，頁 101。

¹⁵⁵ 同上，頁 117。

¹⁵⁶ 同上，頁 141-142。

了韋伯，即使在牠即將離開的最後一天，牠仍然選擇願意陪伴韋伯到市集，牠清楚的明白，陪伴韋伯到市集可能是和韋伯最後的訣別，並且如此一來也不能死在家中，而是在市集裡，但夏綠蒂仍然爲自己做了決定，還在牠臨終前的時日替韋伯織網，讓韋伯在市集中得到所有人的喝采。最後夏綠蒂與韋伯道別，並將卵囊交給韋伯：

牠（韋伯）小心的把那包東西放進嘴裡，放在舌頭上面，牠記得夏綠蒂跟牠說過，這個卵囊防水且強硬，把它放在舌尖上很好玩，使牠流了一點口水下來，當然，現在牠什麼話都不能說，但當牠被推進條板箱時，牠對夏綠蒂使了個眼色，牠（夏）知道這是牠唯一道別的方式，牠也知道牠的寶寶很安全。…

牠（夏）動也不動了。…

沒有人，在來過市集的這幾百人中，沒一個人知道有一隻灰色大蜘蛛，在這兒扮演了一個最重要的角色，當牠離開人間時，沒有陪伴牠。¹⁵⁷

死亡對夏綠蒂而言，是一種即將來臨，迫切的使牠不能浪費絲毫的時間，在他短短的生命週期中，牠盡力的活出自己，死亡對牠的意義不是一種結束，而是反觀了牠選擇要如何的生，這是面對死亡時，轉化爲一種生的力量，對生命真實存在的能力。海德格談到憂心時，說明憂心是一種先行，超出自身的籌劃，夏綠蒂就是在憂心的存在動力下，先行籌劃自身，並對自己的生命做自我抉擇，也因爲這樣的抉擇成就一個與眾不同的此在，實踐著本真的存在自我。

¹⁵⁷ 黃可凡譯 / E. B. White 著，《夏綠蒂的網》，頁 148。

第三節 存有觀點下的生命故事

在上一節中筆者討論了兒童故事中的存有世界，但在兒童文學中仍有不可忽視的一部份是兒童的創作，許多兒童雖然尚處於身心發展階段中，但不同的人生經驗也造就他們特殊才能的展現，例如：前些章節中所提及的周大觀、王芃，更有許多抗癌小畫家：張家敏、黃庭瑋；抗癌文學小博士：吳冠億，中國大陸也有一位抗癌小鬥士詩人：吳導。而這些擁有特殊經驗的孩子，有一些就利用文學展現了他們對生命的熱愛與感觸。

這些正面臨生命有著重大失落的病患，他們有著特別突出的文學或藝術作品，可能原因在於面臨生命可能即將結束的人，才使得自己看到自身存在的有限生命，並有著更深一層的反省，及對生命有著透徹的認識。筆者將在此章節中討論抗癌小詩人：周大觀。他在九歲那年，第一次發現大腿鼠蹊部有一個銅板大的硬塊，經過幾家醫院的檢查，醫生都認定為良性腫瘤，切除就沒事了，沒想到在往後的一年中，經歷二次手術切除癌細胞，十二次化學治療，三十次「鈷六十」放射治療，甚至截去了整個右腿，最後他在十歲那年就已往生。

為什麼這些面臨生死一瞬間的孩童，對生命的體驗會較為深刻並經常以藝術的手法展現？筆者將在此節中以海德格所言的此在之生存論建構，首先勾勒出此在的展開狀態，因為人對世界的了解是從日常實際狀態上著手，筆者嘗試從這樣的面向，做為了解特殊經驗孩子的基礎。接著從海德格後期對語言的討論中，了解存有論的語言哲學，藉此探討兒童創作作品，了解兒童自身經驗在文學中是如何的展現其生命張力，究竟是什麼造就他們有著面對死亡的勇氣，並使得生死存有問題在作品中得以展現。

一、基本的生存論建構

海德格認為人是生活在實際的社會中，所以自然無法離開社會環境，也就是筆者在前節中就已經提及的觀念：「在世界之中」(In-der-Welt-sein)，每一個人的存在都是在世界之中展開，所以他從存在者在本質上的生存開始著手分析此在的生存論建構，並以現身情態(Befindlichkeit)、領會與解釋(Verstehen und Auslegung)、言談(Rede)勾勒出此在基本的生存論狀態。

(一) 現身情態(Befindlichkeit)

海德格在存在論上用「現身情境」指明了就是我們日常最熟悉的：情緒，是指存在者此情此景切身的感受狀態。¹⁵⁸在我們的日常生活中，情緒和我們是難以分割的，無論是心平氣和或心煩意亂，我們都是在情緒的氛圍中生活著，理性主義認為意志屬於人之不變的本質，許多哲學家將情緒視為必須克服掌控的。一般人也都將情緒視為負面的影響，海德格卻突破了以往以理性獨大的觀點，從日常生活中最實際狀態的現象著手，吾人都有情緒，情緒也可能變來變去，但總是有情緒，沒情緒也不是一無所謂的，我們沒有辦法用客觀化的方式來了解情緒，情緒就是自然而然的升起，當此在受情緒襲擊，此在就以當下的情緒去理解世界。

因為現身情境是此在了解世界、他人與自己存在的原始開展狀態，此在的展開狀態中，明顯意謂著的是此在就已經是被拋狀態(Geworfenheit)並與他人共在。這也就是說，人是無法逃脫世界及被實際拋入的生活之中，不論喜歡與否，都必須去承括接受，並切身的感受在世界之中的種種情緒。所以海德格言：「它存在著，且不得不存在。」¹⁵⁹

¹⁵⁸ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 189，頁 245。

¹⁵⁹ 同上，頁 190。

(二) 領會與解釋(Verstehen und Auslegung)

領會與解釋和現身情態一樣是構成此之在的源始。海德格所謂的領會，並不是指能夠領受某事，或做某事，而是對自身可能性的了解，是做為生存活動的存在。例如在我們的生活中，我們首先就必須對自己有所了解，在找工作時我們根據自己的學、經歷找到一份適合自己的工作；尋求婚姻伴侶時，我們也會依自己的生活背景，興趣等各項屬性的基礎上，與自己所屬意的另一伴相結合，以世俗的眼光來看，像是列點似的開條件尋找自己的目標，但從生存論上來看，就是對自身存在所能(Sein-können)的領會。

此在在「存在所能」(Sein-können)中不停的籌劃(Entwurf)建構自己的存在，只要此在存在，它就籌劃著。陳榮華：「所謂籌劃就是一個預先或多或少瞭解了的藍圖或草案。它指出或限定了對象的基本結構。換言之，對象的基本結構早已預設於瞭解中。並且，對象依於這些基本結構，在此在的瞭解中，才成為他們自己。」¹⁶⁰

此在對未來的籌劃會形成自身對世界的解釋(Auslegung)。「解釋並非要對被領會東西有所認知，而是把領會中所籌劃的可能性整理出來。」¹⁶¹而解釋是奠基在「先行具有」(Vorhabe)、「先行見到」(Vorsicht)、「先行掌握」(Vorgriff)的先結構之中，所謂「先行具有」，指在我們人有意識、想法之前，我們往往已經先置身於對象的世界之中，可能是文化背景，歷史傳統等。而「先行見到」，是指預存於心中的看法，是我們預先選擇一個特定的觀點和視角，瞄準了解釋的下手處，最後的「先行掌握」是此在已經保有的某種概念，是前提也是一種假定，而這樣的先結構構成籌劃的何所向，也就是說此在所解釋的世界必定受到先在結構及籌劃方向的影響。海德格：「解釋從來不是對先行給定的東西所作的無前提的把握」¹⁶²。

¹⁶⁰ 陳榮華，《海德格哲學：思考與存有》，(台北：輔仁大學，1992)，頁 50。

¹⁶¹ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 189，頁 206。

¹⁶² 同上，頁 209。

領會是從此在之存在所能的根源上而言，解釋則是此在對自身存在可能的建構表達，所以領會是解釋的先存結構。由先存結構所展現的領會是此在籌劃自身何所向時對存在的開展，所以是每個人獨特存在的意義，而這個意義嚴格說起來就是此在的存在。例如：善解就是指明人們對於事情的種種是有許多的解釋方向；孟子言：「天將降大任於斯人也，必先苦其心志，勞其筋骨，餓其體膚，空乏其身。」孟子對於其身之苦，解釋為上天給予的使命，但現今社會上的多數人，卻往往是求樂避苦，對於所遭遇的苦痛，總是怨天尤人，這也就是海德格所言此在源始的構成此之在，即使是同樣的境遇，每個人想法與解釋也都有所不同。

（三）言談(Rede)

在前面我們已經提到現身情態、了解及詮釋是構成此在的生存論狀態，而言談(Rede)亦是此在展開狀態的原始存在狀態，當此在在世界之中存在，現身情態、領會及解釋就不斷的運用著言談此一現象開展著，但海德格所謂的言談，並不是純粹指說出來的語言，它具有著「道出自身」的性質，在前面我們談到現身情態時，曾提到現身情態是此在在世界之中的展開狀態，而言談就是把現身情態在生存論上的可能性表達出來，也就是生存展開。「現身在世的可理解狀態道出自身為言談。」「言談就是存在論上的語言。」¹⁶³但並不表示言談表明了就是指我們日常生活所能聽到的聲調、音節等物理性的聲音，聽和沈默亦屬於言談的道說，都是根植於此在的存在建構的生存論環節。此在生活在共在的世界中，當此在聽某某東西時，就是共在的他人所做開之在，「每一個此在都隨身帶著一個朋友，當此在聽這個朋友的聲音之際，這個聽還構成此在對它最本己能在的首要的和本真的做開狀態。…共在是在互相

¹⁶³ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 222。

聽中形成的。」¹⁶⁴在日常生活中，當我們在做決定，或對某件事有所看法時，經常在內心裡出現許多的聲音，像是在告訴你，這是很難得的機會，千萬要把握，另一頭則又告訴你，要小心上當，會不會有違良心，會不會…是不是…內在許多共在他人的聲音一一出現，有可能同道，有可能背離，但這種聽的過程就是此在對自身存在所能及本真狀態的開展。沈默同樣的有其生存論基礎，對某事的高談闊論，並不表示等同的對事件的領悟，沈默更是此在的可領會狀態，是更本真的領悟，所以即使一個人瘖啞並不意味著無法言說，滔滔不絕也不表示對事件有著深刻的了悟，言談代表的是此在在世界之中存在方式的表達。

海德格從此在最基本的生存狀態分析，由此在的先存結構，在世界之中展開，但也由於每個人的存在所能不同，造就了每個人不同的選擇與可能性。就如同我們降生在這世界，即使是雙胞胎的手足在近乎一樣的先存條件與後天條件下成長，但每個此在對自身的存在所能領會不同、解釋不同，成就的就是獨一無二的個體。

我們來看以下詩作，在面臨截肢後的傷殘，大觀的心情不是怨天尤人，反而給予自己生命另一種期許，每個人的存在所能肯定不同，但吾人可以掌握的是對自身存在所能的展開狀態的領會與解釋。

「我還有一隻腳」¹⁶⁵

貝多芬雙耳失聰，

鄭龍水雙眼失明，

我還有一隻腳，

我要站在地球上。

¹⁶⁴ 同上，頁 224。

¹⁶⁵ 周大觀，《我還有一隻腳》，（台北：遠流，1997），頁 74。

海淪凱勒雙眼失明，
鄭豐喜雙腳畸形，
我還有一隻腳，
我要走遍美麗的世界。

由以上我們看到的是大觀對自身的存在性解釋，他看到的是他還有一隻腳，而不是少了一隻腳，從身體上的殘缺，並不足以表示，生命中的缺憾，相反的，這種殘缺，反到讓人真切的感受吾人應追求的是存在性上的圓滿。

此在的生存論結構是建立在每個此在在世界之中切身感受的現身情境，並因為每個此在存在所能不同，對自身就有不同的領會與解釋，並藉由言談將自身生存可能性展開。此在藉此結構得以開展，但開展過程此在又是如何表達呢？

二、存有的語言：詩

周大觀在面臨身體上的病苦時，曾寫下許多詩作。斯德曼：「詩是一種有韻律而充滿希望和想像的語言，它表現著人類靈魂的創造、趣味、思想、情感與洞察。」¹⁶⁶可見詩表現為作者情感與內在經驗的方式，在寫詩的過程中也是作者自身對生命的探索、體驗與把握，所以詩不僅僅是做為一種語言或文學上美的表現，詩作無時無刻不真切代表著作者對自身生命經驗的寫真。

大觀雖然年僅九歲，但與癌症病魔的交會，使得年幼天真的天性，頓時必須蛻變為成熟的勇士，而面對自身所處境遇時，所展現的是最本己的生存，也是本真自我的展現，所以我們可以說大觀的詩作是作為一種存在性的表達。

海德格在晚期作品中，語言是其哲學之中心論題。人們運用天生的生理機能，構成說話的基本能力，它是一種語言的表達，但在海德格存有學基礎

¹⁶⁶ 張健，《詩心》，（台北：國家，1983），頁 203。

下，他所指明的語言，不是工具性的語言學，或形上學式的語言哲學，而是存有論的語言哲學。他用「道說」(Sagen)來說明：「道說(Sagen)和說(Sprechen)不是一回事。某人能說，滔滔不絕地說，但概無道說。相反，某人沈默，他不說，但卻能在不說中道說許多。」¹⁶⁷在這裡海德格所謂的說(Sprechen)泛指著人言，但道說(Sagen)可以是一種「寂靜之音」(das Geläut der Stille)也可以指人本真的說，它不是人在說話，而是語言自身在說話，人對於道說只能傾聽(Hören)，傾聽是先於人的說話；並不是人說出語言，而是人由語言處說出話語¹⁶⁸。

在海德格看來只有詩人和思者，而夠道說(Sagen)。「語言是存有的家。人居住在語言的寓所中，思者和作詩者乃是這個寓所的看護者，只要這些看護者通過他們的道說把存有之敞開狀態帶向語言並且保持在語言，則他們的看護就是對存有之敞開狀態的完成。」¹⁶⁹依海德格所言：在語言中，此在的存有之真才能藉以表達出來，這樣的語言就是詩。本真的詩(Dichtung)從來不只是日常語言的一個高級樣式；毋寧說日常言談倒是一種被遺忘了的、因而被用濫了的詩歌(Gedicht)，從那裡幾乎不再發出某種召喚¹⁷⁰。思與詩的對話旨在把語言之本質召喚出來，以便終有一死的人¹⁷¹能重新學會在語言中棲居¹⁷²。

作詩(Dichten)意謂：跟隨著道說(nach-sagen)，也即跟隨著道說那孤寂之精神向詩人說出的悅耳之聲。在成為表達(Aussprechen)意義上的道說(Sagen)之前，在最漫長的時間內，作詩只不過一種傾聽(Hören)。¹⁷³

¹⁶⁷ 孫周興譯 / M. Heidegger 著，〈走向語言之途〉，《走向語言之途》，(台北：時報，1993)，頁 220。

¹⁶⁸ 孫周興譯 / M. Heidegger 著，〈語言〉，《走向語言之途》，頁 222。

¹⁶⁹ 孫周興譯 / M. Heidegger 著，〈關於人道主義的書〉，《路標》，(台北：時報，1998)，頁 220。

¹⁷⁰ 孫周興譯 / M. Heidegger 著，〈語言〉，《走向語言之途》，頁 20。

¹⁷¹ 海氏後期以「終有一死之人」(Sterblichen)代替此在。

¹⁷² 孫周興譯 / M. Heidegger 著，〈詩歌中的語言〉，《走向語言之途》，頁 26。

¹⁷³ 同上，頁 60。

就是因為這樣存在性的傾聽，在言談中此在才能使語言將存有表達出來成爲詩，這也就是爲什麼吾人經常閱讀與生命抗衡的故事中，特別令人感到震撼及產生共鳴之感，因爲所著的內容都是作者真切的面對生命，是最真實與赤裸的生命展現。

「活下去」¹⁷⁴

醫師是法官，
宣判了無期徒刑，
但是我是病人不是犯人，
我要勇敢地走出去。
醫師是法官，
宣判了死刑，
但是我是病人不是犯人，
我要勇敢地活下去。

抗癌鬥士周大觀，從他面對生命的耗竭，仍然寫下無數的新詩作品中，我們可以看出作品中呈顯的是他對生命的熱愛及本真的存在方式。

三、聽見良心的呼喚

常人總是安逸在日常生活中，但恐懼的升起，像是常人跌落失足一般，是一種驚醒，「在畏中，周圍世界上手的東西，一般世內存在者，都沈陷了。」¹⁷⁵這樣的陷落使常人「茫然失其所在」(Verlorenkeit in das Man)。而此時，最

¹⁷⁴ 周大觀，《我還有一隻腳》，頁 12。

¹⁷⁵ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 257。

本己的自我才逐漸浮現，對自己生命的樣態才真實的有了面對，海德格對此種回到真實自我，源自於一種呼喚，而這種呼喚就是良心(Gewissen)。

海德格所言所謂良心(Gewissen)的聲音，是一種沈默之聲，是從人們內在升起並以沈默的方式述說的，良心事實上並沒有給吾人什麼具體的訊息或具體的內容指示。但這樣的呼喚之聲會使人們開始反省如何回歸到本真的自己，應該要如何作為，這是屬於個人存在所能的範疇。而良心如何出現，也不是靠人們意志的控制，人們沒有辦法預先設想，讓良心升起，或是讓良心的聲音出現，而是在某些時候，日常生活中吵雜混亂的聲音中，自然會覺得有股聲音，和那些混亂的感覺有所區別，像是一股清流似的，這就是因為良心的召喚，把混亂於世的人們召喚回來，當人們回歸到自己時，那股純粹的清明和靜默，才足以讓人們去思考，具體的行動要如何，生命究竟該如何做為。「此在被召喚向何處？向其本己的自身。…呼聲將那熱衷於聲譽的常人驅入無意義之境，但那在召喚中被剝去了棲所和遮蔽的自身卻通過呼聲被帶回其本身。」¹⁷⁶

所以海德格所陳述的是一個存在性的良心，是一個自我抉擇，自我生命負責的概念，存在性的良心是一種對自我生命而言，將要如何安排，如何發展的覺醒。「我們所稱的良知，即呼喚，是在其自耳中召喚常人自身；作為這樣一種召喚，它就是喚起這個自身到它的能自身存在上去，因而也就是把此在喚上前來，喚到它的諸種可能性上去。」¹⁷⁷

當人們存在，良心就存在，但是人們是不是願意聽召喚呢？人們願不願意將這種召喚化為一種自我抉擇的行動？海德格所謂的良心，是願意聽召喚，願意經常傾聽良心的召喚，並化為一種行動，海德格稱為決心(Entschlossenheit)，所以所謂的本真、非本真狀態的呈現並不是含含糊糊的選

¹⁷⁶ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 367。

¹⁷⁷ 同上，頁 368。

擇，而是一種良心的力量，以一種沉默的方式召喚而人們願意聽，也願意行動的抉擇，這才是真正的決心，也就是把自己的生命做一個朝向本真的轉化。

我們來看以下，大觀面臨截肢時的情況，及所作的詩。

「爸爸，截肢是不是就可以完全把癌細胞切除了？」

大觀以超乎常人的鎮定口吻和爸爸討論著自己的病情。

「醫師叔叔說，截肢總比不截肢好。不截肢怕癌細胞會蔓延到骨盆腔，將來恐怕…」

「爸爸，我願意截肢。」

大觀堅定的語氣，沒有一絲猶豫或畏懼，他決定和癌細胞對抗到底，毫不退縮。」¹⁷⁸

「截肢」¹⁷⁹

癌症惡魔是人類的敵人，
霸占了我的右腳，
化學治療攻不進，
放射治療打不下，
醫師要一刀兩斷，
敵人向上串聯，
敵人就要轉移陣地，
幾何級數的分裂，
天文數字的陣痛，
爸媽也只好一刀兩斷，

¹⁷⁸ 宋芳綺，《生命之觀-周大觀》，（台北：遠流，1999），頁 192。

¹⁷⁹ 周大觀，《我還有一隻腳》，頁 72。

爸媽把我交給醫師，
醫師把我交給科技，
我把生死交給上帝。

從上文我可以知道，大觀對於身處的環境，他所害怕的不是癌細胞，不是藥物，更不是醫生，從海德格的存在論上來說，大觀的處境是恐懼的升起，隨時面對著自己的責任做準備，當良心呼喚，他向著最本己的罪責存在的自身籌劃，這並不意謂著，良心呼喚把此在帶到一個與世界隔絕、虛無飄渺的幻境中想像，相反的：「決心之為本真的展開狀態恰就是本真地在世，它又怎會去解脫、隔絕？決心恰恰把自身帶到當下有所煩忙地寓於上手事物的存在之中，把自身推到有所煩神地共他人存在之中。」¹⁸⁰ 正因如此，大觀做為一個九歲大的孩子，沒有耍性子，沒有無理取鬧，他是真真切切的面對著自己的生命，「我要決定我的生命」別人無法取代，以更積極的態度面對：拯救自己最內在的生命：自己的存在，在這樣的過程中我們看見生命轉化的力量。

「肉芽」¹⁸¹
截肢小孩的傷口—
是喜雨的耕地，
翻土抽痛一陣又一陣；
截肢小孩的希望—
是病房的窗外，
春風好雨一陣又一陣；
我好想出去，

¹⁸⁰ 王慶節、陳嘉映譯 / M. Heidegger 著，《存在與時間》，頁 396。

¹⁸¹ 宋芳綺，《生命之觀-周大觀》，頁 238。

我好想出去，
我好想出去，
說著說著，就發出了一枝枝幼芽。

大觀面對自己一天比一天惡化的病情，不僅沒有哭天搶地，對於截肢的傷口長出的肉芽，大觀竟把他形容成春雨的耕地，他強忍著疼痛繼續播下希望的種子，期待有一天生命會發出新芽。¹⁸²如此這般面對生死的勇氣，不只是大觀面對自身生命最本己的存在，更是生命態度最積極與正向的展現。

第四節 故事：作為在世存有

海德格所謂的存在是由「此在」所展開，而這個展開過程，是一個人一直向內探尋生命存在動力及根源的歷程，在此章節中，筆者目的是希望透過兒童故事及兒童所寫的詩作，窺見兒童的世界，在這個世界中，想見的不只是幻化的童話世界，沒有悲苦，沒有感傷，卻見著故事中有著一切世間應有的悲歡離合，如此所顯現的，不是對兒童的殘酷，反而以世間應行的道理做自然的展現。這樣的展現，並不是一廂情願，從大觀的詩作中，我們也可以看見，面對生命是何其的真實，根本不需隱藏，對死亡的隱匿，在兒童看來，不是就此被包裝而無所知，反而是矯揉造作的掩蓋。

在一切無所遮，無所隱，真實的面對生命時，此在才得以展開，一切才存在，筆者在兒童的生死故事中尋找展開的立基點，藉由故事中的趣味，角色的扮演，情節的起伏，帶領兒童走向存有的世界。

¹⁸² 宋芳綺，〈生命之光-周大觀〉，頁 238。

在閱讀活動中有著許多影響兒童閱讀的因子，究竟兒童的詮釋如何可能，故事做為在世存有，詮釋活動能否幫助兒童尋找到最本真屬己的存在，下一章節中，筆者將探討兒童閱讀故事的詮釋活動。

第四章 從高達美觀點看兒童故事的詮釋基礎

第一節 詮釋的反省

一、兒童詮釋活動的特徵與反省

我們每一個人都曾經經歷過兒童時期的階段，在這個階段中，無論是在行為上，或是在語言上，我們身上任何器官都不時地在學習，尤其是脫離了襁褓後，大肌肉的發展，讓我們開始可以隨自己的心意，獵取我們所希。在中國社會裡，嬰孩在滿周歲時，有一個重要的活動「抓周」¹⁸³可以堪稱是兒童一生中最早做的性向測驗，書本、算盤、筆墨，樣樣擺在孩子的面前，孩子抓了不同的東西，即代表著未來志向的可能性，哪一樣東西能引起兒童目光，就推斷孩子的興趣。雖然這只是一場舊有習俗的活動，但每一個物品的確都牽動著孩子的感官，就拿書本來說，很多人以為年幼的孩子，是沒有所謂的閱讀，大字可能都不識一個，怎能談的上閱讀呢？也因此許多的成人基於輔助性，時常扮演著伴讀者的角色。基於親子互動的觀點，孩子與父母親在閱讀同一本書時，能獲得許多滿足，是親子之間愛意的表達與交流，許多研究也顯示幼年時良好的親子互動關係，對孩子未來的各項發展，均有很多大的幫助。「兒童與共讀者產生的閱讀活動創造了一種重要的人際互動，使兒童與共讀者之間產生一種親密的互動，這在其他形式媒介的體驗中是很少有的。」¹⁸⁴

但究竟如何陪孩子閱讀，是許多成人尚未做的功課，總以為閱讀就只是一種教育，把孩子不懂的告訴他就對了，過程中還不免把自己的人生經驗加

¹⁸³ 舊俗於小孩滿週歲時，長輩將書本、算盤、筆墨等各種物品擺在孩子面前，讓他隨意抓取，由此來推測他未來的志向。亦稱為試周。見《國語辭典》網路版。

¹⁸⁴ 墨高君譯 / S. Walter and E. C. Diana 合著，《兒童文學-在文學中成長》，（台北：揚智，1996），頁 8。

以穿鑿附會藉以訓誡孩子，成人往往忘記了自己該有的份際，以為孩子不懂書中內容，所以加以解釋，但愈是解釋，反而容易加入了許多原本不屬於書本的原料，孩子若是索然無味，父母就愈是急於以道德勸說作為故事的結局，教訓意味大於教育意涵，孩子原本對書本的樂趣，就在成人一次又一次失敗的互動中，也漸漸失去興趣，以教訓做為結局的故事，讓孩子倒盡胃口。

如此一來，吾人會問，年幼的孩子，原本就是不識字，不然就是識字不多，若成人不當伴讀者的角色，那麼兒童究竟如何閱讀故事？也就更別說是詮釋故事了。吾人可以從兒童的角度出發，探究兒童是如何閱讀？兒童首先最關心的是他自己，他對自己的名字最有反應，重視自己在家中的地位，我們在生活中經常有過如此的經驗，就是二、三歲的孩子時常為著家中剛出生一點行為能力也沒有的弟妹而生氣，為什麼呢？因為他開始驚覺到，受父母的關注不再是那麼豐富，害怕失去了父母親的注意，家中成員的改變讓他擔憂他在家中精神地位受到威脅；兒童相當在乎自己的恐懼，自己的喜悅，喜歡、不喜歡，怕、不怕，有什麼、沒有什麼。兒童發展心理學家皮亞傑就曾提出「自我中心主義」(egocentrism)，認為二至七歲的孩童，在表現上總是從他自己的觀點看世界¹⁸⁵。兒童不能區別個人自己的觀點和別人的觀點，不能區別活動時和外在物件的變化，從自己延伸出去的都會認為與他自己有關，是他的一部分。而這樣以自我為中心的想法也同時反應在閱讀故事的過程中，兒童只會全心的融入單純的故事裡，較不會反省到除了自己以外的人們。所以故事帶給兒童是最直接的，例如故事中的情節，他會反應到自己身上，將自己編織到情節裡去，以一種平行關係將故事中的角色和自己相融合，甚至忘了自己是現實中的人，與故事中的人物共悲喜。

許多兒童文學作家就提出，事實上兒童能夠掌握的是故事的整體而不是細部，是透過感覺，而不是字裡行間的意義。林真美在《在繪本的花園裡》

¹⁸⁵ 張春興，《現代心理學》，(台北：東華，1999)，頁 363-364。

一書中談到：兒童只是用很輕鬆自然的方式，用眼睛讀圖，用耳朵聽聲音；文字對兒童而言，不是用眼睛看而是用耳朵聽的，文字必須先藉由識字、理解文字意義的人將之轉換成「語言」才行¹⁸⁶。除了用眼睛、耳朵，孩子閱讀故事時經常是全身、全神的，兒童是運用全身在閱讀，兒童的閱讀並不是單純的識字活動，而是所有感官知能的運用，成人說著白雪公主的故事時，兒童並不一定非得知道「白雪公主」四個字的筆劃如何寫，如何發音，或是認不認得這四個字，而是白雪公主，心地的善良，與小矮人生活在森林裡，等等的一切在兒童心中形成整體的形象。在兒童敏銳感覺的動員下，他們能夠很快地就抓取到事物的整體特徵：

再複雜多變的新事物，兒童可以把它作為整體，一樣樣加以同化，迅速地納入他的認知體系而掌握到它們的整體特徵，不像大人，一面對新事物立即進入事物的各部零件，了解零件再加以組合，以致延緩他消化新知的腳步。¹⁸⁷

所以兒童對故事的感受力，不是一個字一個字去理解，而是整體的領會，在他們幼小的眼神中，隨著故事情節的驚奇及對故事中人物的喜愛，文字理解的與否只是煞人風景的問題，壞了閱讀故事的興致。兒童因為受到身心發展的限制，造就其獨特的閱讀方式：

好動是兒童的突出特點，這是由於兒童的生理發展狀況所決定的：新陳代謝的旺盛、骨骼肌肉正處在生長階段，運動便是兒童本能的慾望，而注意力不易持久等神經系統發育的特點又使

¹⁸⁶ 林真美，《在繪本的花園裡》，（台北：遠流，2000），頁 7-11。

¹⁸⁷ 黃武雄，《童年與解放》，（台北：人本文教基金會，1994），頁 56。

這種肌體的運動同時內化為一種心理活動的動態性，這在兒童的審美活動中主要表現為，易為新奇事物所吸引但興趣又不易持久…。¹⁸⁸

因鑑於此，太過在意字裡行間的明確意義與故事的細膩變化並無太大的意義，兒童文學作家林良就認為：「認字不是主要的目的，而是作為將來閱讀的準備。」¹⁸⁹兒童為新奇事物所吸引，跳躍式的閱讀是其特色，所以探究兒童閱讀故事在其心理的發展、故事對於兒童的意義是什麼，則顯得重要，樂趣不只是閱讀的附加價值，最重要的是目的，讓讀者自由省思、判斷，自然的陶醉其中與書融合。有些學者就認為兒童讀者的閱讀意義至關重要，並不一定要去臆測作者或者故事文本的意圖。小說家佛斯特(E. M. Forster) 在他的《小說面面觀》書中就談到：「當我們把故事從比較崇高的表現方式中孤立起來，然後用鉗子夾出來——它就像裸露的時間之蟲，蠕蠕而動，無窮無盡——長得既難看又無趣。」¹⁹⁰這說明了將故事內容五花大綁，從而探尋、分析其中的段段句句，對兒童來說不僅了無生趣，也剝奪了故事在兒童心中的積極意義。

然而著重故事對兒童所產生的意義觀點雖然側重兒童閱讀的感受性，但似乎將作者成書的意圖完全摒除在外，但是我們真能將作者完全置身故事之外嗎？作者是整個故事的創作者，即使作者可能距離現今久遠，更多的可能是和任何一個讀者未曾謀面，但不可否認地，在閱讀的過程中，作者就在其中不斷的發問並與讀者對話，讀者不可能完全摒棄作者，任意所為，作者在其中的事實無法抹滅，他是勾勒整個故事高潮迭起的推手。文學中有「一千個讀者，就有一千個哈姆雷特」的說法，這雖然表明了讀者詮釋文本的多變

¹⁸⁸ 蔣風等編，《兒童文學原理》，（中國安徽：安徽教育出版社，1998），頁 51。

¹⁸⁹ 林芝，《親子共讀的一扇窗》，（台北：幼獅，2001），頁 24。

¹⁹⁰ 李文彬譯 / E. M. Forster 著，《小說面面觀》，（台北：志文，1993），頁 12。

性，但這並不表示，讀者說了就對，一切以讀者為基準。事實上，故事文本對讀者有其規定性，就當我們閱讀《白雪公主》時，白雪公主吃下毒蘋果的悲慘程度也絕不是劃下最後一根火柴的少女之心情所能相互比擬，所以我們仍需在作者創作的牽動下做為其閱讀基礎。

故事並非在讀者自身的詮釋下完成統一，作者在讀者閱讀活動的同時，也參與其中的規定性，只是，兒童閱讀活動的特殊環境，使得故事、讀者、作者三者的互動模式經常又增添了成人（伴讀者）的角色，在成人的干預之下，究竟兒童的詮釋活動如何發生，故事的意義又何在？

二、文本的意義

海德格在《存在與時間》一書中確立了本體詮釋學的開端，並點明了詮釋學是理解存在自身的可能性，那究竟什麼是文本的真理或意義？

理解現象首先牽涉到的是一個三方面的關係，即處於作者、理解者（讀者）以及作品（一切廣義的文本）之間的關係。在這三方面的關係中，文本的意義是在傳統自然科學觀中呈現統一性，還是在尋求存在論的人文學科中揭示？

在前面筆者已經討論了兒童詮釋活動的特徵，兒童故事經常被理所當然的認定應該扮演著教育的媒介，透過兒童故事將想傳達的觀念或意涵教導兒童，這樣一個教育功能的角色，固然不可抹殺，但在整個兒童故事閱讀的活動中，由於兒童並非是個完全自主的閱讀者，許多的成人的參與其中，將個人過去歷史經驗的影響，及自身的理解，不自知的強壓在兒童身上，期望兒童亦得到同等意義的故事結果或達成教育意涵的目標。或許是許多成人在科學客觀主義的潮流中，早已忘了自身存在的重要性，或混然不自覺自身存在的價值，總認為任何事件或者文本都有著統一而正確的唯一性，這樣的唯一性信仰，不論所信仰的是作者意圖的統一，還是文本有其自身意義並不受作

者影響的唯一正確，這樣的忽略都是一種迷失，在教育取向的大帽子一扣下，兒童閱讀故事的樂趣與自身詮釋故事的能力時常是被剝奪的。

在十九世紀中葉，著因於自然科學的衝擊與挑戰，人文科學也為自身的科學性所努力，施萊馬赫(Schleiermacher, 1768-1834)和狄爾泰(Wilhelm Dilthey, 1833-1911)為其代表。施萊馬赫認為理解就是重構作者的生活和思想；狄爾泰則認為理解就是重新體驗過去的精神和生命¹⁹¹。狄爾泰提出的客觀歷史方法，是欲建立一套人文科學的方法論，他認為當讀者在解讀文本時，追求的是作品與作者的原意，根據人們共同的生命感與體驗，歷史情境是可以客觀化的，在整體的理解之中得以客觀的把握文本。在他們看來為了重構作者的意圖與思想，讀者必須從自身的歷史性和偏見中擺脫出來，進而達到客觀的有效知識，這股客觀歷史主義，逐漸將詮釋學規定為人文科學的普遍方法論¹⁹²。然而，在此情形下，讀者必須放棄自身的歷史性，投身到作者與作品之中，如此共同的理解才有可能，不但忽視讀者不可抹滅的內在歷史性，也忘卻文本對現今的意義與影響。

另外，英、美文學新批評學派(New Criticism)是詮釋學客觀主義的立場。他們認為文學作品是一個自治的實體，是獨立於讀者之外的，就連作家的意圖也被排除在作品之外。「作品是一種自為的『存在』，它具有自己的力量和動力；並認為文本有其『存在的自律』(autonomy of being)，人們的任務就是通過對文本的分析，滲透到這種存在的自律中。」¹⁹³如此一來，主—客分離，視作品為客觀存在，為一有機的整體，看待文本，必須從作品的內在特質著手分析，而重視文本研究的結果帶來高度發展的文本分析技術，閱讀文本既不從屬於作者意圖，也不屬於讀者的閱讀感受，文本有其自身的主體性，是自成一體的產物。

¹⁹¹ 嚴平譯 / R. E. Palmer 著，《詮釋學》，頁 24。

¹⁹² 同上，頁 23。

¹⁹³ 同上，頁 5-6。

以上在文本有其客觀真理的觀點下，文本被設定為是一個有客觀、統一答案的結果，而正確的解釋就是文本的意義，如此一來文本的意義就有著獨斷與排他性。但從兒童閱讀活動的角度來看，客觀詮釋對兒童來說根本不可能，兒童對文本的模糊閱讀特徵是無法直接對文本做分析技術的，或者只能接收成人給予的，所謂文本的正確性意義，在客觀主義的詮釋方法下，兒童毫無能力可言，否則就是直接接受傳遞者（能代為閱讀文字的他人）的詮釋，兒童在這詮釋活動中顯得無關緊要。然而這樣代表著兒童根本不能做詮釋工作？

在 1960 年代，受到當代哲學詮釋學的影響，興起了一股「讀者反應批評」(Reader Response Criticism) 的思潮，雖然它並非是一個統一學派，但它們都注重讀者的感受、意義的詮釋、閱讀活動之間的連續性問題¹⁹⁴。換言之，此主張認為文本自身並沒有所謂的正確、客觀性的唯一意義，而是讀者在閱讀文本時所產生的創造詮釋。閱讀活動實為讀者情緒的宣洩、需求的滿足、慾望的延展，當然無所謂的客觀之文學評論，只有主觀的文學鑑賞。¹⁹⁵此主張的認定將詮釋文本的主權完完全全的交到了讀者的手中，文本的意義由過去傳統的客觀真理，轉向讀者的主觀意義，作者寫作的目的只是滿足讀者的需求。這樣看來讀者反應理論可謂是另一進路，它讓兒童有足夠的空間發揮、創造自己的詮釋。

然而，讀者反應理論趨向於主觀主義，無形中客觀主義與主觀主義之間形成了一種斷裂，二者之間各說各話，作者在文本中的位置也逐漸式微的令人看不清楚。文本的真理或意義似乎又落入了相對主義。

海德格在《存在與時間》中，揭示了人的存有，也開啓了理解的存有學特性，此在存在的意義是通過對自身的領悟而被理解，在此觀點下，文本的

¹⁹⁴ 龍協濤，《讀者反應理論》，（台北：揚智文化，1997），頁 4-5。

¹⁹⁵ 同上，頁 6-7。

意義沒有所謂主、客體認識的相互關係，也不是讀者的理解至上，文本的意義就是在理解者理解此在在世的基本樣態中展開，「理解存在的意義就是理解存在本身，意義是在理解中展開的」¹⁹⁶。爾後高達美繼承了海德格的存有論，發展出辨證詮釋學¹⁹⁷。基於存有論的基礎，高達美認為自然科學所強調的獨立於一切的真理，是一種不切實際的幻想，在自然科學中，經驗的可重複性是其基礎，透過邏輯歸納除了證明經驗知識的有效性，也試圖建構科學及其方法論的合法性，但高達美認為自然科學忘了經驗自身的歷史性。「一切經驗只有當被證實時才是有效的。因此經驗的威望依賴於它的原則上的可重複性。但這意味著，經驗按其自身本性要丟棄自己的歷史並取消自己歷史。」¹⁹⁸。

在海德格的《存在與時間》中，理解已有不同於以往的面貌，在高達美的延續下，從《真理與方法》中可以見得其完整的表達。高達美：「我認為海德格對人類此在的時間性的分析，令人信服地指出了一點，即理解不是主體諸行為方式中的一種方式，而是此在自身的存在方式。本書中的『詮釋學』正是在這個意義上使用的。」¹⁹⁹既然理解是其自身的存在，就沒有所謂主體認識客體的相對位置，高達美認為詮釋學是一個問答的結構關係，「某個流傳下來的文本成為解釋的對象，這已經意味著該文對解釋者提出了一個問題。所以解釋經常包含著與提給我們的問題的本質關聯。理解一個文本，就是理解這個問題。」²⁰⁰在這樣的問答關係中，理解者不是獨自的詮釋文本，他是帶著自身的歷史性與文本對話，理解者並非絕對的提問者，文本也並不始終是回答者，文本亦帶著它的歷史性回答，又同時成為對理解者的提問。在這

¹⁹⁶ 潘德榮，《詮釋學導論》，頁 94。

¹⁹⁷ 引自嚴平譯 / R. E. Palmer 著，《詮釋學》，頁 227。

亦有稱為本體論詮釋學、存有論詮釋學、哲學詮釋學。

¹⁹⁸ 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法—哲學詮釋學的基本特徵》，（台北：時報，1999），頁 449。

¹⁹⁹ 洪漢鼎、夏鎮平譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法—補充和索引》，頁 484。

²⁰⁰ 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法—哲學詮釋學的基本特徵》，頁 479。

個辨證結構中，理解者既不會是主觀的解讀文本，任何一個發問都受到文本的牽制，文本也不再只是一個客觀的對象，只為尋找詮釋的統一性。

理解是在一個理解者與文本共構的視域中發生，所以文本都必須在詮釋學的境遇中為人理解²⁰¹，「只有通過解釋者，文本的文字符號才能轉變成意義。也只有通過這樣重新轉入理解的活動，文本所說的內容才能表達出來。」²⁰²並由於文本的歷史性與理解者自身的歷史性，所謂客觀的意義並不存在。這也顯示了「意義」並不是像一個客體不變的屬性，同時，意義總是「對我們而言」的，「解釋者自己的視域是具有決定性作用的，但這種視域卻又不像人們所堅持或貫徹的那種自己的觀點」²⁰³。所以這並非又落入主觀主義，以讀者為一切中心，也不是否定作者原初意義，在與文本的辨證過程中，意義是在理解者與文本不斷生成中呈顯。

第二節 高達美詮釋學：理解發生的條件

以存有為基礎的詮釋學，不再是以一種程序的方式進行，在詮釋活動中，需要的是文本與理解者之間相互的運動與對話，高達美認為這是在熟悉性和陌生性的兩極對立做一個「之」字形的來回運動，而詮釋學的真正位置就在這中間地帶並具有共同性的連結之中。

對高達美而言，人的理解行為或過程，並不單純只是對治文本掌握意義而已，而是與文本相摩交融、彼此體會。這種交融與體會意味著雙方各自去除其主體性：一方面否認文本在理解中

²⁰¹ 嚴平譯 / R. E. Palmer 著，《詮釋學》，頁 214。

²⁰² 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法—哲學詮釋學的基本特徵》，頁 498。

²⁰³ 同上，頁 499。

的對象化，另一方面則突顯讀者通過詮釋學的融會現象而達到其進一步認識／提升自我與超越自我的可能性。²⁰⁴

所以詮釋學的任務根本不是要發展一種理解的程序，而是要澄清理解得以發生的條件²⁰⁵。並使得詮釋者在理解的過程中有認識自我，超越自我的可能性。

一、歷史性是理解活動的基礎

自然科學堅持理性的立場，認為理性是一切的基礎，必須克服前判斷，理論的出發點才能置於正確的基礎上，所以在近代詮釋學中歷史性一直是理解活動中急於被克服的因素，狄爾泰(Dilthey)則是位塑立里程碑的人物，是歷史主義客觀化的代表，在自然科學主義日漸昌明，他欲尋求的是一個普遍的詮釋方法學，試圖為精神科學尋求認識論的基礎。他認為理解的一個目的是要尋回在科學的靜態範疇中所失去的人存在的歷史意識，他的詮釋方法為人文科學建立了哲學基礎，正如科學方法為自然科學所建立的哲學基礎。他一方面強調生命體驗與理解的歷史性，一方面又期望理解達到客觀的有效性。狄爾泰認為歷史學家可以在詮釋的過程中藉由「神入」(empathy)去理解另一個時代的體驗，亦即將自己從歷史的沈浸中拔出，轉換自己以進入他人的情境之中。狄爾泰期望人文科學與自然科學具有相同的有效性，認為人雖然不能克服歷史的間距，但可以通過「客觀精神」來重建，或者說重新把握過去，恢復過去，使人達到對歷史客觀的、科學的理解。

施萊馬赫和狄爾泰雖然承認歷史視界存在的合理性，同樣要求理解主體應將自身置於歷史中理解，但他們把特定的歷史視界當作一個確定的視界，

²⁰⁴ 林維杰，〈理解現象中人的教化與倫理問題〉，在《第三屆比較哲學學術研討會論文集》，嘉義縣，民 91 年 5 月，南華大學哲學研究所編（嘉義縣：編者，2002），頁 83。

²⁰⁵ 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法—哲學詮釋學的基本特徵》，頁 388。

繼而把自己投入其中，以便完成理解。雖然他指出人文科學與自然科學的差別，但是他卻沒有從他自己所批判的科學主義與客觀性中超拔出來。他忽略了歷史學家自己也是歷史存有；他的歷史立足點影響、形塑了他的歷史詮釋。

海德格就認為我們之所以能夠理解一件文本，我們並不是以暫時停止生命之流的方式來理解文本，而是在我們理解的進行中，早就預藏了許多的見地，在理解的同時，就不斷的發酵與作用，我們不可能在理解的同時，將自身淨化的純粹，並無意識的去理解文本，我們總是在那存在的當下，與自身的歷史性同時閱讀文本。

而歷史客觀化，事實上已經割裂了歷史和傳統的延續性，將歷史孤立，並且對前判斷的捨棄就是把理性和傳統對立起來。在高達美看來，理性科學的自足性是純粹的幻想，科學何以成為科學，科學及其方法論的合法性，只能在歷史的關聯中被理解，它必須擺脫特殊的科學概念性之狹隘性的束縛，在歷史中揭示持續地產生著影響的科學規範之形成以及形成的條件。而另一方面，科學的「問題」之確定還依賴於對「前科學」的理解，前科學是一切科學所從出發的基礎，由於這種關係，科學表明自身是「歷史」的並置身於歷史的關聯之中²⁰⁶。

這種置入歷史中意味著忘我的境界，就是要求主體摒除一切自己的主觀性而進入作者的視界，但在高達美看來，進入歷史視界的主體必然不可避免的攜帶著自己的前判斷，並不表示主體自身視界的消失，而是主體在歷史的視界中充分發揮自己的前判斷之作用。

高達美說：「狄爾泰在盡力為人文科學提供詮釋學基礎時，他發現自己是與認識論學派對立的，這種學派不時試圖在一種新康德的基礎上建立一個人文科學的基礎。認識論的主體對他來說

²⁰⁶ 潘德榮，《詮釋學導論》，頁 119。

似乎是蒼白無血的抽象。然而，無論他本人怎樣受追求人文科學中的客觀性的願望所激發，他仍舊未能擺脫這一事實：認知主體，即理解著的歷史學家，並不純粹與其對象即歷史生活相對立，相反，他自身就是歷史生活的同一運動的一部分。」²⁰⁷

高達美繼承海德格歷史性的概念：「任何理解活動都基於「前理解」，理解活動就是此在的前結構向未來進行籌劃的存在方式。」²⁰⁸不僅肯定了海德格前理解的概念，也發展出前見(Vorurteil)的概念，高達美強調，當我們閱讀文本時，我們並不是使自己置身於作者的「內心狀態」(Seelisch Verfassung)而是置身於作者的觀點之中，而且是帶著我們自己的觀點置身於其中的。²⁰⁹前見不再是過去具有否定性的意涵，還是理解活動中的必要條件。我們不可能脫離過去，更不可能逃開現在，面對一個過去成就的作品去尋求它的意義，我們必須依據現在而向文本發問，探尋文本的意義，所以歷史性不是我們急於擺脫的東西，而是我們每人進行理解活動的基礎。「人必須發現他自己的前見，以使文本可以在其他者(Seiner Andersheit)中表現自身，並且，由此可能在反對固有之前見解時獲得其實際的真理。」²¹⁰在高達美的歷史觀中，前見不但平反了過去急於被剝除的負面觀感，反而揭示了其本質並在理解的活動中，有了積極的、生產性的理解，「由於理解者總是帶著自己的前見去理解，所以就無所謂還歷史的本來面目的問題。當人理解歷史時，他就實際上參與了歷史。」²¹¹

²⁰⁷ 引自嚴平，《高達美》，(台北：東大，1997)，頁 129。

²⁰⁸ 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法—哲學詮釋學的基本特徵》，xviii。

²⁰⁹ 嚴平，《高達美》，頁 133。

²¹⁰ 同上，頁 133。

²¹¹ 同上，頁 130。

二、開放性的對話

在日常生活中，人與人之間的互動頻繁，也經常在互動的過程，有了交朋友的經驗，許多時候我們常會覺得和某位朋友特別投緣，說不到幾句話便決定了朋友在心中的位置，其實這在互動的過程中，彼此是否誠意的開放內心有很大的關係，如果在初次談話中，彼此心裡就有著芥蒂，打量著對方的說話用意、來者目的，應對之間斟酌著自己的每一句話，層層防備著對方，對方自然也感受得到，於是彼此之間甚至談不上朋友關係，缺乏誠意與開放自我的交往，除了場面迎合，難有所交集。

同樣的，閱讀活動也必須是有誠意與開放內心的交往活動，所謂神交古人，我們和過去所流傳下來的文本並沒有文字的往來，卻可以彼此了解、心領神會，有時產生共鳴之感，讓人流連忘返，讓人感到靈性的深化。這也就是高達美主張，認為從事閱讀活動時，開放性(Weltoffenheit)是理解的開端，理解是開放自身讓文本探尋，也就是說理解是開放自身和文本做問答的對話。高達美認為當我們要理解一個文本時，就已經意味著文本向我們提出了一個問題，所以開放性也意味著問題性，高達美將探求文本意義視為一個「問題視域」(Fragehorizont)，我們唯有通過問題視域才能理解文本的意義。然而吾人如何正確的提問呢？高達美認為能夠正確的提問與回答，就是能開放的融入對話當中來實現，在文本和自我共構的區域中，雙方開放著自身，文本以他存在的方式表明了它的觀點與立場，而我們則從文本中所意味的問題提出回答，當我們回答時在對話的主題上就取得了一致性，無論是對問題的贊成或反對，都已經表明了理解者對文本的理解。這樣的理解並非理解者自身的，但這個理解活動卻是必須透過文本才得以張顯，也就是必須透過他人(文本)，理解者才能理解自身。

「一種帶有偏見並受到解釋學訓練的意識，必須一開始就易於接收文本的不同之處，也就是說他必須保持一種開放的心理，但這種開放既非預先假定研究對象的『中立性』(Neutralität)，亦非自我消解，而是將自己的前見解即成見與文本同化，實現一種新的理解。」²¹²

所以開放性，並非自由心證，若將傳統(文本)當做客体，與我們分割，視它為特定的客体加以研究與認識，就歷史意識在其中的理解者而言，絕非是真誠的開放。但是對待傳統(文本)亦不是在理解者自身的意識裡，重設文本的形象，進行辯證，高達美形容這樣的辯證只是辯證假象²¹³，真正的開放並不是由理解者來決定意義，而是讓事物說出來，「他若讓事物能夠對著他而被訴說出來，他就是持有那最根本的開放態度。」²¹⁴

在文本與理解者共構的場域裡，讀者不斷的與文本對話，即使有許多的否定，亦是朝向理解的積極條件，在差異對話下，存有才不斷的開顯。

三、「視域融合」和「效果歷史」在詮釋學上的意義

在開放性的對話結構裡，理解者自然不是在自身獨坐的視域裡自言自語。當我們獨自一人時，我們從自身的角度往外看出去的視野一定是在某個能見範圍之內，但當我們與別人談話時，勢必擴大視野才能有所溝通，就好比我們從未去過別的國家，但當別人敘說著國外世界的種種奇幻之旅時，我們必須擴大視野將國外世界融入談話中，而不是像井底之蛙一樣否認外面的世界，否則對談一定無法繼續，我們可以提出疑問，產生對話，對於這趟奇幻之旅劃上許多問號，然而關閉自己的視域是最不明智之舉，那表明了一種

²¹² 嚴平，《高達美》，頁 133。

²¹³ 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法—哲學詮釋學的基本特徵》，頁 466。

²¹⁴ 引自嚴平譯 / R. E. Palmer 著，《詮釋學》，頁 226。

畫地自限。閱讀理解活動亦是如此，閱讀一本書時，就是視野的開展，從自身的視域裡，不斷的朝向文本前進融入更大的視域，高達美就主張「當人在詮釋時，他並未將自己的視域棄之於後，而是在擴大視域，以便與行為或文本的視域融為一體。」²¹⁵。

高達美注重的是歷史性，他所闡明理解的視域融合是歷史間的視界融合。施萊馬赫和狄爾泰把特定的歷史視界當作一個確定的視界，繼而把自己投入其中，以便完成理解，他們同樣承認歷史視界存在的合理性，同樣要求理解主體應將自身置於歷史之中理解，但他們似乎意味著主體置於歷史之中必須放棄自身的主觀性，而進入作者的視界。高達美認為主體進入歷史視界不可避免的攜帶著自己的前判斷，並不意味著主體自身視界的消失，純粹以歷史的視界作為自己的視界，而是主體在歷史的視界中充分發揮自己前判斷的作用，也就是說從我們自己的視界出發並不取消歷史的視界，反之尊重歷史也不意味主觀的消失，相反的是構成一個更為廣闊的視界，包容了歷史和現代的整體視界。

視界指視看的區域，它包括人從某個立足點出發所能看到的一切，在高達美看來有深一層含義：

(一) 視界的基礎是歷史性，人如果不把他自身置於這種歷史性的視域中，他就不能真正理解歷史遺傳物即歷史文本的意義。

高達美認為這種自我置入，不是一個個體對另一個個體的移情共感，也不是把我們自己的標準應用於另一個人，而是包含著一種更高的普遍性獲得，這種普遍性不僅克服了我們自己的特殊性（個別性），而且也克服了那個他人的特殊性²¹⁶。也就是說我們必須已經具有一種視域，我們把自身一起帶

²¹⁵ 嚴平譯 / R. E. Palmer 著，《詮釋學》，頁 235。

²¹⁶ 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法-哲學詮釋學的基本特徵》，頁 399。

到某個他人的處境中，置入他的處境中，而他人的質性、他人不可消解的個性才被意識到，以視域這個概念本身就表示了進行理解的人必須要有卓越的寬廣的視界，以一個更大的整體去觀看事物。

(二) 理解者和解釋者的視界不是封閉的和孤立的，它是理解在時間中進行交流的場所。當這一個視界與其他視界相遇、交融，於是就形成了新的理解，也就是所謂的「視域融合」(Horizontverschmelzung)。

這意味著一個更新更大視界的形成，而這過程是不斷發生的過程，過程中視界中的融合就是揚棄歷史視界特殊性，而使得合成一個統一體，也就是對我們自己的前判斷所規定視界的揚棄，但視界融合並不代表是理解的終點，而是理解過程中的一個階段，因為新視界又將成為我們的傳統，成為我們將展開的新的理解過程的前判斷，所以理解就是這樣一個過程，它在不斷自我揚棄中實現自身。我們不是固著於任何一個點上，也沒有封閉的視界，我們就是運動在其中，我們自己的視界在理解中轉化為新的視界，同樣的歷史世界也不會由於我們某一次理解而被固定，歷史視界將隨著我們視界變化而變化，在新的理解過程中被重新理解²¹⁷。

而歷史之所以能夠成為歷史，依賴於它所產生的「效果」，而這種效果始終是我們所理解的歷史之效果，歷史不再是可供我們研究的客觀化對象，也不是所謂不依賴於認識主體而自在的存在著的自在之物，是由於我們在理解歷史中重新規定著歷史，我們因此對歷史也產生著某種作用，真實的歷史就是構成歷史的諸種要素的相互作用，這就是效果歷史(Wirkungsgeschichte)²¹⁸。高達美認為真正的歷史對象本就不是對象，而是自身與他者的統一，是一種

²¹⁷ 潘德榮，《詮釋學導論》，頁 136。

²¹⁸ 同上，頁 133。

關係，在這種關係中同時存在著歷史的真實性以及歷史理解的真實性，一種名副其實的詮釋學必須在理解本身中顯示歷史的真實性，而這樣的東西就稱之為效果歷史。只有在效果歷史中，我們對某一事物的理解才成爲了可能，因爲效果歷史原則已成爲「理解的一個普遍的結構要素」，而「具有絕對的有效性」。²¹⁹

高達美說：「在一切的理解中，不管我們是否明確意識到，這種效果歷史的力量總是在起作用。…效果歷史的力量並不依賴於它被明確的認識到，歷史高於有限人類意識的力量正在於：即使人們對方法的盲目信仰而否認自己歷史性的部份，效果歷史也仍然起著支配作用。」²²⁰

四、回到本能的詮釋：遊戲

遊戲活動在兒童的生活中，一直占有舉足輕重的地位，教育學家福祿貝爾(Froebel)是發現遊戲教育價值的第一人，他強調兒童藉由遊戲不斷的運動、生產、創作，才能認識自己的內在特質、發展自我。²²¹經驗主義(experientialism)的重要人物洛克(Locke)他強調兒童的自由學習，學習不應該是負擔或是工作，遊戲本身就是學習。我們可以說幼兒的生活就是遊戲生活，遊戲對幼兒成長過程來說是不可或缺的一個重要元素，因此遊戲一直是促進幼兒身心發展的原動力。除了教育學家在遊戲活動的觀點上帶給兒童的幫助予以肯定，文學家黃雲生更提出「兒童文學具有明顯的遊戲功能」²²²，他認爲兒童在閱讀文學的過程中，兒童的生理機能和身體、動作意識也總是要作

²¹⁹ 潘德榮著，《詮釋學導論》，頁 138。

²²⁰ 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法-哲學詮釋學的基本特徵》，頁 394。

²²¹ 陳惠珍編，《兒童發展與輔導》，(台北：千華，2000)，頁 251。

²²² 黃雲生，〈兒童文學的基本理論〉，在《兒童文學概論》黃雲生主編(台北：文津，1999)，頁 10。

其文學能力構成的有機組成部份而在接受活動中發揮作用。近年來市場上亦流行一種全開式的繪本，繪本的大小足以讓兒童趴在書本上，這樣的理念做法不僅讓兒童感到新奇，更是讓兒童的整個身體都融入文學的閱讀活動中，這表現了兒童天生就具有遊戲的本能。

然而遊戲概念(game)在兒童教育上的充分應用與高達美詮釋學中的遊戲概念(Spiel)是否有其共同或相互裨益之處？

高達美在談論遊戲概念時開宗明義就點出：「如果我們就與藝術經驗的關係而談論遊戲，那麼遊戲並不指作者或欣賞者的取向或心靈狀態，更不是指在遊戲活動中所實現的某種主體性的自由，而是指藝術作品本身的存有方式。」²²³在此觀點下的遊戲概念，遊戲不僅不是一件可有可無的活動，也不只是獲得樂趣的工具之一，而是嚴肅地成為文本自身的存在方式。而這嚴肅性並不是使遊戲枯燥無味的用意，而是遊戲必須嚴肅地使自己成為遊戲，而不是為了其他的目的，「只有當遊戲者全神貫注於遊戲時，遊戲活動才會實現它所具有的目的。…誰不嚴肅地對待遊戲，誰就是遊戲的破壞者。遊戲的存在方式不允許遊戲者像對待一個對象那樣去對待遊戲。」²²⁴我們可以在年幼孩子的遊戲中看的這種嚴肅性，當孩子玩遊戲時，他們能完全的融入遊戲各個角色的分配情境中，以一種完全放棄自身主體性的姿態全心投入遊戲之中，當他愈是投入，主體性愈是消失的無影無蹤。真正的主體是遊戲本身，而不是遊戲者的主體性。就一場跳棋的遊戲而言，看似我們遊戲者拿起跳棋棋子在紙板上遊玩，但整個遊戲自身才是主體，遊戲者並不能任意所為，否則也就失去遊戲的本質，或者根本玩不下去。

然而在遊戲過程中真正的主體是遊戲本身，這並非指出遊戲有其主體性而能單獨存在，而是必須透過遊戲者遊戲才得以展現。高達美更進一步的說

²²³ 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法-哲學詮釋學的基本特徵》，頁 150。

²²⁴ 同上，頁 150。

明，在遊戲時，我們經常會基於某些目的，例如籃球比賽，可能是爲了能勇奪冠軍，爲了運動帶來身體的新陳代謝，「但是遊戲的『意義』實際上並不在於達到這個目的。我們寧可說，遊戲任務的自我交付實際上就是一種自我表現。…人類遊戲才能夠在表現活動本身中發現遊戲的任務。」²²⁵

在一開始高達美即指出：遊戲是藝術作品本身的存在方式，「我們的理解並不特別關注於作品作爲藝術作品應具有的形式成就，而是關注於作品究竟向我們述說了些什麼」²²⁶；也基於作品的述說「閱讀正如朗誦或演出一樣，乃是文學藝術作品的本質的一部份。」²²⁷然而，文本是否像藝術作品一樣“自我表現”(Selbstdarstellung)呢？高達美認爲閱讀的過程是理解的一種再創造和解釋，所以「書本的閱讀仍是一種使閱讀的內容進入表現的事件。」²²⁸所以文本的存有藉著讀者的欣賞、再創造的閱讀達成了自我表現的遊戲。

高達美所謂遊戲的存在方式，筆者從周大觀的詩作做說明。周大觀在抗癌期間寫下了許多詩篇，詩句中沒有太多華麗的詞藻，更沒有矯情的創作手法，更大部份是周大觀心情的寫照，圍繞著自己、弟弟、爸爸、媽媽的內在對話。

「佳音」²²⁹

爸爸在癌症病房，
天天守著我到天明，
告訴我一個好消息。…

²²⁵ 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法-哲學詮釋學的基本特徵》，頁 158。

²²⁶ 同上，頁 230。

²²⁷ 同上，頁 228。

²²⁸ 同上，頁 227。

²²⁹ 周大觀，《我還有一隻腳》，頁 46。

「活下去」²³⁰

…醫師是法官，

宣判了死刑，

但是我是病人不是犯人，我要勇敢的活下去。

「變魔術」²³¹

表哥來病房表演變魔術。

—把錢變不見了，

—把手帕變不見了，

—把剪斷的繩子變回來了。

我也要—

把我失去的腳變回來，

把癌症惡魔變不見。

從周大觀的詩作中，我們可以看出他以一種純粹的、內在的心情，毫無裝飾的表現手法將自身的處境做了開展，在他簡明的創作中，作為讀者的我們可以有二種主要的閱讀方式（尚不稱詮釋方式）一則，逐字閱讀，以一種對象式的觀察法，在短短的幾秒鐘便可以輕而易舉的了解詩句所表達為何。二則，仍然先逐字閱讀，但以一种融入其中的心情，不論預設自己可能是其中的什麼角色（周大觀、爸爸、媽媽…）做為一種同理的心情，但也不可否認自身為其觀賞者的角色（和前者純為觀察者不同）。在第一則的閱讀方式中，以大觀簡明的創作內容，觀察者可能只需有國小一～二年級的識字能力，就能輕易掌握詩作內容。然而在第二則的閱讀方式中，除了基本的識字能力，

²³⁰ 周大觀，《我還有一隻腳》，頁 12。

²³¹ 同上，頁 88。

更重要的是讀者是否願意做爲一個詮釋者。我們可以又回到高達美的遊戲概念做進一步的說明，在閱讀周大觀的詩作時，大觀雖然不在人世間了，但他以精神及其歷史性進入了每一個願意詮釋的讀者眼簾之中，藉著詩作，大觀朝向我們（願意詮釋者）達成了自我表現的遊戲，而做爲詮釋者的我們，在閱讀詩作的同時，我們所了解的不僅只於字面上文字，更深一層的是在閱讀大觀的詩作中，我們得到了內在心靈的昇華，並獲得了成長，是一種心靈的轉化。「藝術作品其實是在它成爲改變經驗者的經驗中才獲得它真正的存在。」²³²；「觀賞者只有參與到作爲遊戲的藝術作品之中，作品的意義才能顯現出來。」

所以遊戲是一場遊戲者和觀賞者共在的處境，唯有共在，藝術作品（文本）才能真正存有。而唯有觀賞者放棄主體性，勿以一種客觀對象化的方式觀察文本，藉由兒童遊戲的本能，使兒童閱讀進入一種存有方式的遊戲中，作品的意義進而顯現出來。

五、邁向存有的詮釋歷程

在心理學的研究上，蒐集研究個案的背景資料是一件重要的工作，尤其是在精神分析學派裡，個案的歷史脈絡是牽動整個心理分析的關鍵，「精神分析早已體認歷史事件與其他現象是建構人格的重要因素。」²³³並認爲個人的歷史性會一直延續，透過歷史我們才能了解自己。在前章節中筆者亦討論了歷史性的問題，海德格與高達美皆肯定了歷史不再是個待被克服的問題，而是根本的存在於我們之中，然而每個人都有著獨特的歷史脈絡，不同的理解勢必造成，而詮釋嚴然成爲個人意義的開顯嗎？

²³² 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法-哲學詮釋學的基本特徵》，頁 151。

²³³ 林瑞堂譯 / J. R. Brandell 著，《兒童故事治療》，頁 98。

《小紅帽》的故事大家都不陌生，故事中的小紅帽以其冷靜的態度，不僅保住了自己的性命，也同時救了外婆，故事的宗旨或許在告訴著我們，不要隨便和陌生人說話，及面對危險時，我們應該處變不驚的面對問題，但對當時年幼的我們，處變不驚的態度不知到底聽懂了沒，倒是對小紅帽的斗篷充滿了興趣，直到長大，現在的我，仍然對那能躲在紅色斗篷下，有種特殊的情感。每個人都是獨特的個體，面對故事情節，每個人都有獨衷之處，讀著的焦點不同，對於故事的詮釋自然大異其趣。高達美亦認為，「理解是在理解者的存有網絡中的，不同的理解者或不同時間的同一位理解者，因為存有網絡的不同，理解會不同是必然的。」²³⁴「意義總是同時由解釋者的歷史處境所規定的。…理解不只是一種複製的行為，而始終是一種創造性的行為。」然而，理解文本若是一種創造、生產的過程與行為，那《小紅帽》故事的意義，又是否一直停留在能躲在紅色斗篷下的特殊情感呢？

高達美表明「詮釋學的任務就是要解釋這種理解之謎，理解不是心靈之間的神秘交流，而是一種對共同意義的分有(Teilhabe)。」²³⁵然而，為尋求共同意義的分有，高達美提出具有重要意義的是，在於把時間距離「置於突出的地位上」；「看成是理解的一種積極的、創造性的可能性²³⁶」。時間間距(Zeitenabstand)不是一個張著大口的鴻溝，而是由習俗和傳統的連續性所填滿，正是由於這種連續性，一切流傳物才向我們呈現出來。「在時間距離沒有給我們確定的尺度時，我們的判斷是出奇的無能。…只有當它們與現時代的一切關係都消失後，當代創造物自己的真正本性才顯現出來，從而我們有可能對它們所說的東西進行那種可以要求普遍有效性的理解。」²³⁷因為時間間距不是封閉之門，相反的它不斷的運動與擴張，在過程中就消除了那些不適

²³⁴ 王興煥，〈佛典語言的詮釋學問題—以觀詮教的建構〉，(碩士論文，南華大學，2003)，頁 24-25。

²³⁵ 洪漢鼎譯 / H. G. Gadamer 著，《真理與方法-哲學詮釋學的基本特徵》，頁 383。

²³⁶ 同上，頁 390。

²³⁷ 同上，頁 390。

當的、錯誤的成見，同時也產生真正理解得以清楚出現的成見。在高達美的歷史觀中，前見還是理解的條件，更確切的說，是真理產生的條件，因為前見，尤其是合法的前見會產生積極的、生產性的理解，這就是高達美極力維護前見的本質所在²³⁸。時間間距並不是如古典詮釋學所主張，是爲了達到正確的理解所必須加以克服的障礙，亦不是爲確保歷史的客觀性，把自己置身於時代的精神中，以當時代的概念和觀念去理解，而不是我們自身的思維來進行思考，高達美認爲時間間距是理解的積極和建設的可能性，真正的理解必須通過它來實現。只有當文本與現時代的一切聯繫都消失後，真正的本性才顯現出來。只有通過對歷史的深入反思與反省，能與歷史事件保持距離，我們才能對歷史事件用較客觀、冷靜的思考與分析，隨著時間間距的作用的逐漸消失，人們才能比較客觀地加以評價。時間間距使歷史不僅不成爲我們理解的障礙，而是我們不斷產生新理解、新真理的意義之源泉²³⁹。

所以《小紅帽》的故事，帶給我的不會是一直停留在能躲在紅色斗篷下的特殊情感，在成長的過程，只有當我一次又一次的閱讀《小紅帽》，文本的意義就是不斷的向我展開。作家亮軒就對《木偶奇遇記》情有獨衷，他說「這是一本有意思的義大利兒童小說，給了我不同年齡時，產生不同層次的領悟，尤其適合成人、小孩共賞。」²⁴⁰所以任何故事在時間間距的作用下，意義不斷的展開。在此我們可以看到另外一個問題的回答，爲什麼成人和兒童的共同閱讀經驗經常是令人感到乏善可陳，尤其是無法真正有著開放性的成人，他的理解早在時間間距的作用中逐步朝向文本的意義，而兒童才正開始呢，如果成人強勢的想跨過這時間間距帶給兒童所謂文本的意義，那兒童只能將之摒拒在外，所以兒童是否能閱讀出文本的意義，不是可能性的問題，而是條件的問題。

²³⁸ 嚴平，《高達美》，（台北：東大，1997），頁 134。

²³⁹ 同上，頁 136。

²⁴⁰ 林芝，《親子共讀的一扇窗》，（台北：幼獅，2001），頁 72。

第三節 故事：作為遊戲

在本章節中，筆者以高達美的哲學詮釋學，嘗試走入兒童閱讀的活動空間，在兒童的閱讀活動中有著和成人不同的獨特方式，在尙處混沌階段的兒童，對故事及閱讀故事之後自身的感受力，遠比成人眼中的故事重點、摘要、意義來的重要，對兒童而言，什麼是故事的意義，是在閱讀故事時，所發生一切在其心中所慢慢醞釀、發酵與生命合而為一的心靈感受。筆者認為在高達美所主張的詮釋基礎上，以開放性的態度做為開端，使得即使在兒童特殊的閱讀活動中，兒童能夠擁有最大的自主權，不受到成人或伴讀者的牽制，並以兒童天生具有的遊戲的本能，完全融入閱讀故事的活動中，在這種遊戲裡，我們（成人）不必像在現實中的兒童樂園時時看護著兒童，擔心一個不小心，從滑梯上掉下來，我們可以讓兒童順著他的心意翱翔他和故事共構的想像世界，因為兒童個人的歷史性，故事、作者的歷史性，會像一張大網編織著這想像的樂園，讓兒童不會受傷，但產生許多疑惑是必然的，他會在時間間距裡尋覓他的答案，我們唯一擔心的，是不懂得遊戲規則的我們（成人），沒有看見這細密的網，反而弄巧成拙，壞了兒童和故事的想像空間。

第五章 結論與建議

本研究所討論的是兒童故事中所呈現的生死存有問題，暨說明了兒童與兒童故事詮釋活動中的詮釋條件，在此種存有的詮釋觀點下，兒童藉由故事所展現的自我也逐漸突顯，不只認識自我，甚至超越自我。然而海德格、高達美未曾發展出他們的教育理論，但從二位哲學家的思想中，能否帶給兒童及兒童故事相關工作者一些啓示？筆者就本研究範圍作以下整理：

第一節 結論

一、兒童故事中生死議題的意義

在現今的生活裡，電視、資訊科技充斥在吾人的周遭，尤其網路的普及化，在彈指之間，知識的湧入是前所未有，然而在眾多知識與訊息裡，吾人究竟收獲了些什麼或是感受到些什麼？在成人的世界裡，我們時常感受到一股資訊充斥卻是空洞與無意義的生活，因為眾多的資訊映入我們的眼簾卻不曾打開我們的心扉，對於成人是如此，對兒童更是如此，知識的爆炸與擴張，並沒有讓人感到心靈的豐足，許多微妙的變化與情感價值，在文字快速通過的同時，也一併將之掩滅。

吾人究竟要在這紛亂的知識世界裡尋找什麼？著名的兒童心理學家布魯諾·貝特爾海特(Bruno Bettelheim)在他的著作 *The Uses of Enchantment* 一開頭的序言就揭櫫：「如果我們希望真正意識到自己的存在，而不只是苟且活著，那麼，我們最大需要和最艱巨任務就是找到人生的意義。」²⁴¹這樣的見解和意義治療法的創始者 Frankl (V. E. Frankl) 不謀而合，Frankl 認為只要參

²⁴¹ B. Bettelheim, *The Uses of Enchantment*, (New York: Vintage Books, 1989), Introduction.

透「為何」，就能夠迎接任何，他也引用了尼采的話「懂得為何而活的人，幾乎『任何』痛苦都可以忍受。」²⁴²但是教導兒童人生的意義，是一項困難的工作，成人的我們在成長的經驗中，意義的追尋都是一項持續與艱難的歷程，做為兒童又該如何開始呢？布魯諾·貝特爾海特就是提出：「在兒童時期，只有文學是最好能傳播這種知識的。」²⁴³

所以兒童文學不只是作為一種描述性的創作帶給兒童娛樂，也不只是與成人世界間的媒介，它更是一種幫助兒童認識自己，了解外在生活，深入心靈世界的意義媒體，透過故事，它能逐漸形成兒童對自己的觀感，並認同自我，是一種動態的自我理解歷程。

人生的歷程：生、老、病、死在孩子一降生到這世界就已經開始，我們沒有理由去保護、去隔離，他即將面臨的問題，「書籍可以幫助兒童逐漸理解所謂『自我治療』的意義。也就是說兒童將懂得，有時必須從內在來尋找問題的答案。」²⁴⁴所以，透過故事的表達與故事中存有世界的展現，我們可以讓兒童在人生的一開始就參與著與自身息息相關的存在意義，透過不同的故事，我們可以參與別人的世界，我們也可以反觀自己過去與展望未來的生活，故事做為一種自我的延伸，使得存在的意義在其中逐漸開顯。

二、兒童詮釋活動中的成人伴讀者

在我們日常生活中，兒童的地位經常是被忽略與默視的，事實上兒童早年的學習、進步最快，可塑性最大。美國心理學家布魯姆(B. S. Bloom)博士曾在 1964 年發表的《人類特性的穩定與變化》(Stability and Change in Human Characteristics) 一文中指出：個人智力的成長，有百分之五十在四歲即已完

²⁴² 趙可式、沈錦惠譯 / V. E. Frankl 著，《活出意義來》，(台北：光啓，2001)，頁 98-99。

²⁴³ B. Bettelheim, *The Uses of Enchantment*, (New York: Vintage Books, 1989), Introduction.

²⁴⁴ 墨高君譯 / W. Sawyer and D. E. Comer 著，《幼兒文學-在文學中成長》，(台北：揚智，1996)，頁 236。

成，從四歲至八歲又發展了百分之三十，其餘的百分之二十，是八歲到十七歲以後所發展的²⁴⁵。既然兒童智力發展早在兒童時期就大部份發展完成，充其量兒童與成人的不同之處就在於經驗的多寡與歷練，但在實際生活中，成人與兒童的對話關係經常是不對等的，兒童提問時，少有獲得成人的重視，許多家長也認為為孩子講再多他們並無法了解，以致於成人間的談話，不論談話內容與否，大多數人並不在意孩子是否在場，也就是並不考慮兒童的立場與聽的感受。在我們目前的童書裡也有類似的情形展現，葉紋陵在優良讀物中兒童形象之敘事分析裡有關於兒童的發言位置的研究發現：故事中大多數的兒童主角主要被安排對父母角色提出要求，然而當要求對象既是父母時，兒童主角的要求大都會遭受到拒絕。顯示了故事中兒童角色置於一個較為弱勢的身份，同時也符應了我們真實世界一般對待兒童的方式。²⁴⁶

矮化兒童地位的結果容易反應在閱讀活動上，許多學者或與兒童教育相關的工作者，對於兒童閱讀活動提出許多建言，例如：教師應該了解孩子的身心發展階段，依兒童的喜好或需輔導行為主題來選擇教材，這些原理原則固然是須具備的，但在閱讀活動中，更應該注意兒童才是閱讀故事的主體，成人只是就兒童的需要從旁協助，而不是喧賓奪主，以成人的詮釋來教育兒童。

兒童故事對兒童來說是受到同理心感受的開始，他能感受書中的喜怒哀樂，同時自己的情感也在故事的對照中受到撫慰。然而，兒童閱讀活動的進行中許多時候是有著成人的陪同或伴讀，在這時候更需要成人的同理與積極傾聽，但是傾聽(Listening)和聽(hearing)是不一樣的；聽是感官的，只是用耳

²⁴⁵ “Bloom, influential education researcher,” *The University of Chicago Chronicle* 19, No.1 (1997).

²⁴⁶ 葉紋陵，〈優良兒童讀物中兒童形象之敘事分析〉，(碩士論文，輔仁大學，1998)，頁 154；頁 179。

朵的；而傾聽不僅用耳朵，還要用心(mind)去聽。²⁴⁷有時候不必急於解答故事中的種種情境，只要誠懇的詢問或傾聽他們的心聲，文學自然能導引他們尋找自身存在的意義。「如果孩子們在尋求生死問題的解答時，在精神上可以得到支持、陪伴、安慰與了解，不但能解決他們生死的疑惑，甚至能幫助他們在性靈方面的發展更為成熟。」²⁴⁸

所以根據海德格與高達美的存有詮釋觀點，成人們應該充份的尊重兒童讀者的主體性及獨特性，在成人伴讀的過程中，故事文本、成人伴讀者及兒童讀者都互為主體性，兒童不論年齡或學習程度，他都能意識到自己個別的存在，與存在的尊嚴，那完完全全的屬於他自己的，成人不容抹殺。

三、兒童與海德格的相遇

「人的生命是從一個他已經忘記的經驗開始，並以一個他必須參與卻不能了解的經驗結束。」²⁴⁹但許多人對生死的認識，卻基於對死後世界的了解多寡，例如坊間有些儀式讓活著的人能夠造訪靈界，探究死後世界，像觀落音儀式，就是以一種道教的秘法，幫助活著的人造訪靈界或與過世的親友做溝通，除此之外，在十年前魏斯醫生的《前世今生》一書，書中的個案因為催眠而獲知自己前世種種，之所以造成轟動，也著因於大眾對於死後世界的諸多疑問與好奇之心。對於死亡世界的好奇與了解，固然無可厚非，這不僅只是一個問題的解答，它也影響著人類世世代代的生死概念。但對死的了解寄託在死後世界之謎，使得許多人對死亡的問題往往把他推向宗教，認為只有宗教才有救贖、輪迴等觀念，並拒絕一切沒有科學根據的說法，而不再對死亡做更深入的了解與探究，然而海德格卻說：「人如不真知死，則並不能知

²⁴⁷ 黃惠惠，《助人歷程與技巧-增訂版》，(台北：張老師文化，1996)，頁 40。

²⁴⁸ 莊雅婷譯 / D. W. Alexander 著，《天使再現風華—兒童創傷治療》，(台北：五南，2002)，頁 83-84。

²⁴⁹ 李文彬譯 / E. M. Forster 著，《小說面面觀》，(台北：志文，1993)，頁 41。

生」²⁵⁰每一個人單獨地去面臨死亡，結束人生旅程，因此各人的死亡必須各人自己去解決。所以海德格是站在存在論上的意義去討論死亡的問題，而不是死亡是呈現如何的狀態，或是死後是什麼樣的世界，更重要的是死亡對吾人生在這樣的境域裡，有著什麼意義。這並不是逃避目前科學所無法回答死後世界的另一策略，而是吾人該認清的是身為人在「這段忘記的開始」與「無法參與的結束」之間，我們對自己認識多少，了解多少，在人生的可能性之中，對於自己的生命我們又能否負責，也就是究竟對自身存在的意義是否有所掌握。

近幾年來，兒童哲學漸漸受到重視，哲學不再是令人感到艱深與困難，尤其更在兒童的談話之間就有著許多哲學論點的產生，例如人本基金會、毛毛蟲基金會、小大讀書會等等團體對於兒童的關心面向，不再只是傳統的競爭力表現，更在意兒童的思考進程及父母及家長教育方式的省思，而海德格的哲學理路雖然不易把捉，但海德格哲學的基本精神：重視人的存在意義與價值，卻是值得我們加以學習與自省的。

再則，海德格對死亡的著重點和現今的教育目標是相輔相成的，在現行教育部及各縣市政府的生命教育及生死教育的課程內容與目標中，並沒有目的去揭示死亡的樣態或死後的世界，「關於『死亡的真相是什麼』，『死後又是如何』」等一般常被提出的問題，海德格既未提問也未回答。從海德格哲學中只能找到對這些問題開放性的沈默—或者說，這不是海德格對死亡問答的方向所能回答的，也不是他的關懷所在。」²⁵¹而更多的是藉由生死這個人生中的重要開端與結束，我們能用更嚴肅的態度去面對，進而對本己的生命能更有意義與價值的去生活。「海德格所要討論的不是現實上的死亡是什麼樣子，

²⁵⁰ 唐君毅，《哲學概論》，（台北：台灣學生，1975），頁 82。

²⁵¹ 李燕蕙，〈此在、憂心與死亡—早期海德格的生死哲學〉，在《第三屆現代生死學理論建構學術研討會論文集》，嘉義縣，民 92 年 10 月 17~18 日，南華大學生死學系所編（嘉義縣：編者，2003），頁 2。

而是死亡對生命之存在，對人之存在理解有什麼意義。」²⁵²以致於與兒童談生死並不是項讓人感到裹足不前的工作，事實上從海德格的存在論觀點上與兒童談生死是積極面對生命的表現。作者是故事的創造者，但更需要讀者的開顯一切才有所可能，而讀者與故事打交道的過程，也開顯了自身存有的世界。

四、高達美詮釋觀點與兒童閱讀活動的結合

詮釋學在近代的發展過程中，曾經在狄爾泰的努力下，欲趨向於一種人文科學的方法論，期望能與自然科學相抗衡，但高達美繼承海德格對人存在的分析，對於理解有著更深一層的看法，高達美對理解的存有論，在個人歷史性的視域融合之下，提出的不是一個科學方法，有著標準技術的詮釋學方法論讓吾人可以依循。他所展開的是對理解問題的後設反省，高達美認為「方法不可能揭示更新的真理；它只能將早已隱涵在方法中的真理透顯出來罷了。」²⁵³在這樣的基礎下，本研究從一個哲學的詮釋學視角反觀現行教育體制下凡事要求科學及方法與規準的一貫根本態度有著不同的切入觀點，但這並不是一項反科學方法的另一條出路，並不否決在許許多多兒童與故事及教育方法上的運用，閱讀故事本來就不預設有著正確的故事摘要，也不意味著讀者在閱讀過後有著客觀知識的產生，所以高達美詮釋觀點的提出，是另一個教育路徑，提供一個更寬廣的視野給予讀者。

坊間許多導讀手冊或教導教育、兒童故事相關工作者的書籍中，有著許多說故事技巧的闡述，例如：該如何為孩子選擇書籍，說故事的肢體語言該如何展現、如何教導孩子閱讀故事、環境該如何佈置等等，這些琳琅滿目的教導技巧與教學方法的書籍，固然有它的功能所在，一個未曾接觸過兒童相

²⁵² 同上，頁 2。

²⁵³ 嚴平譯 / R. E. Palmer 著，《詮釋學》，頁 149。

關工作的成人，在短時間內要與兒童一起工作的確不容易，需要一些經驗豐富的幼教工作者傳承經驗，才不致於使兒童與成人雙方在難以溝通的互動中交往，更遑論成人還擔負著教育的重責，但在筆者所提出高達美的詮釋觀點下，仍然必須謹記著成人應有的份際，畢竟存在的詮釋歷程是歸屬於自身的，在時間的進程中，詮釋是不斷展開的工作。兒童最需要的是成人的支持與誠意，格林文化總編輯郝廣才先生在一次專訪中說道：釋迦牟尼佛沒看到落葉與花謝，但他看到生老病死，進而開始有了疑問與啓示，但也不是每個孩子在看到「國王的新衣」之後就有了對人生哲理的發問，但最重要的是成人要有誠意，這個誠意並不意味著，孩子提出問題就必須要回答，孩子不見得是要答案，但成人的誠意卻是一種積極的同理表現，是一種心理上的支持與情感展現²⁵⁴。也就是說兒童事實上並不需要成人整理出故事的摘要或兒童尚未能理解的內容，更重要的是能以一種平等的態度對待孩子，所以詮釋故事就交還給兒童自身，這是兒童成長的重要歷程。

第二節 未來之建議

根據本研究及研究結論，本研究提出四方面的建議，分別從學校、家庭、社會層面及生死教育相關研究機構給予建言。

一、學校層面

教育是一條永續經營的國家事業，它關係著國家未來的發展與整體國民的福祉，而生死議題進入了教育體系中的一環，代表著生死觀念亦影響著每個人，是健康管理概念中重要的一環，因為從生到死，吾人生命中的每一個

²⁵⁴ 蔡康永、郝廣才，〈童書中的哲學〉，《公共電視：周二不讀書》(2004)，<http://www.lodps.ttct.edu.tw/story/view.asp?ID=21> (2004/11/25)。

環節都不可免的和死亡有所關聯。而學校教育是吾人受到最多啓發與形塑自我的關鍵時期，在這時期學校師長的教育甚為重要，所以學校教育不能只是教學的場所，只是將各個科目以系統性的編排做教學如此而已，更是人生經驗的傳承，所以教師應多具備哲學思維能力，多參與學術研究，在哲學反省的對話中，才能為學生設計適當的教學模式及課程，運用在每一個教學領域中，尤其是在文學的領域中，是最容易閱讀、探討與反省的，教師可以生命（死）教育的主題帶領學生深思生命的意義與價值，進而能愛惜自己的生命，並尊重生命。而海德格生死哲學能幫助教師不斷向內反省自身的陷落與迷失，在重新面對自我生命的同時對自身存在的發現，也進而能看見每位學生本身的獨特性與存在性，並使得這種生命的真實動力運用在教學中，不僅身體力行影響學生，家長也能感受到學生真實面對生命的力量，進而疏導正確的觀念影響家長，對整體教育都有所助益。

二、家庭層面：

吾人的生死概念，最重要的養成環境，便是在家庭教育裡，而死亡問題似乎是人生中最大的傷痛，它帶來的苦果總是讓人最難以忍受的，然而因為成人們往往愛子心切，捨不得孩子受到一點的傷害，總是極力的保護，也因此當孩子發問生死問題時，大聲的斥責與漠視為的就是加以掩蓋內心的恐懼與無能為力。死亡其實並不可怕，可怕的是用不正確的觀念加以詮釋。所以成人們也應該時常參與閱讀活動，若能了解海德格生死哲學所強調的主體性與及高達美詮釋學對個體存有自身詮釋理解活動的條件，不僅能幫助自己對生命有不同的詮釋向度，對於自己的孩子也能以更健康的方式思索生死大事。

三、社會層面：

從整個大環境來看，死亡的禁忌是根深柢固，較難以改變的，但筆者認為對生死的省思，不應該只是個人層面應該負責的。整個社會的價值觀雖然難以具體實施教育並且有效改革惡習，但政府當局或相關社會團體仍可以在許多社會政策的實施中盡力。以筆者之見，如要革除舊有的不良習俗，政府相關單位包括教育部、社會局、文化局甚至是國產局等等都可以在各自單位作些努力，例如近幾年許多過去遺留下來的古蹟，過去經常在當地形成了所謂的「鬼屋」，然而在文化局的努力與規劃下，已形成了展覽與民眾休憩的好地方；而公墓也應該大力整制形成公墓公園化，讓大眾對死後世界不再只是讓人毛骨悚然的可怕經驗。另外，新聞局也可以利用電視、網路等多媒體通路隨時實施機會教育。

許多議題晦暗不明，是因為整個大環境有意的掩蓋，就像過往吾人對性議題也是如此這般，而吾人終究一死，生死議題不應該是禁忌，社會大眾開放的談論議題，才能有更好的深省與理解。

四、生死教育相關研究機構：

國內近年來對生死教育的重視，和過往整個社會大環境對死亡的禁忌的緘默已經是很大的突破，但也因為生死議題範圍的廣度與深度，常讓人感到難以親近，使得生死教育的推動上，呈現兩個極端，一則像是在表層上談生死，把所謂的生死議題以多種媒體方式呈現，但達到的目的，只是點明了過往死亡是項禁忌，吾人應該打破，勇於談論生死。而另一則是在深層裡談生死，從哲學、宗教、醫學…等等的角度雖然這樣的深入談生死使得生死議題有著堅固的理論基礎，可是對一般人而言，內容所談又顯得太過艱澀，當讓人感到生死議題和哲學劃上等號是深不可測。所以筆者認為作為生死議題的學術研究單位，應該將一般人較難理解的哲學或宗教等學科做適度的轉化，

儘量能將這些艱澀難懂卻具有重要意義的生死觀念與生活中的題材做結合，讓更多人能真正加入談論生死的行列，並對自身的生命有所反省。

第三節 結語

本研究所討論的是兒童探究哲學暨生死問題的可能性，在兒童對人生哲學等問題出自內心單純的發問時，在筆者的研究中顯示文學中的故事樣態能呈顯許多人生存有的意義與價值，而這些故事能幫助兒童對自身有更深一層的反省，而這樣的反省並不是一個客觀的結果，而是在詮釋的歷程中，讀者對自身的理解，在時間的歷程中逐漸呈顯開來，所以故事不只是文字的藝術品，它可以幫助兒童了解自我、建構自我，解決心中的問題，也可以是與成人溝通的媒介，更是兒童思想成長的陪伴者，具有重要意義。

兒童的成長，是真理的發現，而不是尋找答案的過程，在國內生死教育及生命教育受到重視的同時，海德格與高達美的詮釋觀點提供了另一個更貼近死亡真相的路徑，但卻是用更積極與真實的方式呈現，期待吾人都能用真善美的心陪伴兒童，一起發現存有之道。

參考文獻

英文部份：

“Bloom, influential education researcher,” *The University of Chicago Chronicle* 19, No.1 (1997).

Ariès, P. *Centuries of Childhood* (R. Baldrick, Trans.) New York: Random House, Vintage Books, 1962.

Bettelheim, B. *The Uses of Enchantment*, New York: Vintage Books, 1989.

Cart, M. *From Romance To Realism: 50 Years of Growth and Change in Young Adult*, New York: harper Collins, 1996.

Charles Robert Birx. 1978. *Concepts of Death Presented in Contemporary Realistic Children's Literature: A Content Analysis*. Ph. D. diss., Northern Arizona University.

Engel, S. *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood* W. H. Freeman and Company, 1995.

Frank, V.E. *Man's Search for Meaning*, New York: Washington Square/Pocket Books, 1985.

Gibson, Louis R. and Zaidman, Laura M. “Death in Children's Literature: Taboo or Not Taboo.” *Children's Literature Association Quarterly* 16, No.4 (1991): pp. 232-234.

Heidegger, M. *Being and Time* (J.Macquarrie and E. Robinson, Trans.) New York: Harper and Row.

Levstik, L. S. “The relationship between historical response & narrative in a sixth grade classroom,” *Theory & Research in Social Education* 14, No.1, (1986): pp.1-15.

Paterson, Gary H. "An Approach to Death in Adult and Children's Literature." In *Readings in Thanatology*, ed. John D. Morgan pp.45-60. New York: Baywood, 1997.

Postman, N. *The Disappearance of Childhood*, New York: Vintage Books, 1994.

Ross, E. K. *On Life After Death*, California: Celestial Arts, 1991.

Sutherland, Z. *Children and Books*, New York: Harper Collins, 1991.

Swenson, E. "The Treatment of Death in Children's Literature." *Elementary English* 49 (1972): pp. 401-404.

Walker, M. E. "When Children Die: Death in Current Children's Literature and Its Use in a Library." *Bulletin of the Medical Library Association* 74 (1986): pp. 16-18.

White, E. B. *Charlotte's Web*, Taiwan: Bookman Books, 1988.

中文部份：

方衛平：〈兒童文學的基本理論〉，在《兒童文學概論》，黃雲生主編，頁 2-27。
台北：文津，1999。

王伍惠亞譯 / Ross, E. K. 著：《最後一程》，香港：基督教文藝，1994。

王慶節、陳家映譯 / Heidegger, M. 著：《存在與時間》，台北：桂冠圖書，2002。

王興煥：〈佛典語言的詮釋學問題—以觀詮教的建構〉，碩士論文，南華大學，
2003。

王靈康譯：《童年哲學》 / Matthews, G. B. 著，台北：毛毛蟲兒童哲學基金會，
1998。

北京大學哲學系外國哲學史教研室編：《古希臘羅馬哲學》，中國北京：商務
印書館，1982。

牟宗三：《生命的學問》，台北：三民，1970。

- 行政院文建會：〈1997年兒童圖書出版市場〉，《1997年台灣圖書出版市場研究報告》。台北市：行政院文建會，1997。
- 何三本：《幼兒故事學》，台北：五南，1995。
- 吳鼎：《兒童文學研究》，台北：遠流，1991。
- 宋芳綺：《生命之光-周大觀》，台北：遠流，1999。
- 李文彬譯 / Forster, E.M. 著：《小說面面觀》，台北：志文，1993。
- 李佳懋：〈海德格的個人存在觀對我國當教育的啓示〉，碩士論文，國立屏東師範學院，1999。
- 李燕蕙：〈此在、憂心與死亡—早期海德格的生死哲學〉。在《第三屆現代生死學理論建構學術研討會論文集》，嘉義縣，民92年10月17~18日，南華大學生死學系所編，嘉義縣：編者，2003。
- 杜淑貞：《兒童文學析論》，台北：五南，1994。
- 沈清松：《現代哲學論衡》，台北：黎明文化，1985。
- 周大觀：《我還有一隻腳》，台北：遠流，1997。
- 幸佳慧：〈兒童圖畫故事書的藝術探討〉，碩士論文，國立成功大學，1998。
- 林文寶：《兒童文學故事體寫作論》，台北：台東師院語教系，1990。
- 林玉體：《一方活水》，台北：信誼基金會，1990。
- 林守為編著：《兒童文學》，台北：五南，1996。
- 林良：《淺語的藝術》，台北：國語日報出版，2000。
- 林芝：《親子共讀的一扇窗》，台北：幼獅，2001。
- 林真美：《在繪本的花園裡》，台北：遠流，1999。
- 林瑞堂譯 / Brandell, J. R. 著：《兒童故事治療》，台北：張老師文化出版社，2002。
- 林瑞堂譯 / Ross, E. K. 著：《你可以更靠近我》，台北：張老師文化，2001。
- 林綺雲編著：《生死學》，台北：洪葉，2000。

- 林維杰：〈理解現象中人的教化與倫理問題〉。在《第三屆比較哲學學術研討會論文集》，嘉義縣，民 91 年 5 月，南華大學哲學研究所編，83。嘉義縣：編者，2002。
- 段德智：《死亡哲學》，台北：洪葉，1994。
- 段德智等譯 / Angeles, P.A. 著：《哲學辭典》，台北：貓頭鷹，1999。
- 洪瑜堅譯 / Rofes, E. E. 著：《與孩子談死亡》，台北：遠流，1997。
- 洪漢鼎：《詮釋學史》，台北：桂冠圖書，2002。
- 洪漢鼎譯 / Gadamer, H. G. 著：《真理與方法：哲學詮釋學的基本特徵》，台北：時報文化，1999。
- 洪漢鼎譯 / Gadamer, H. G. 著：《真理與方法：補充和索引》，台北：時報文化，1991。
- 洪曉菁：〈說故事研究〉，碩士論文，國立台東師範學院，2000。
- 紀潔芳：〈生命教育人力資源與教學資源目錄〉（教育部委辦專案計劃），彰化市：國立彰化大學圖書館，2002。
- 紀潔芳：〈兒童生死教育教學之探討—兼談教學資源之運用〉。在《台灣地區兒童生死教育研討會論文集》，彰化市，民 89 年 10 月 20~21 日，彰化師範大學通識教育中心、共同學科編，頁 81-95。彰化市：編者，2000。
- 胡鍊輝：《教孩子輕鬆閱讀》，台北：國語日報，2001。
- 韋葦：《世界童話史》，台北：天衛文化，1995。
- 唐君毅：《哲學概論》，台北：台灣學生，1975。
- 孫周興譯 / Heidegger, M. 著：《走向語言之途》，台北：時報文化，1993。
- 孫周興譯 / Heidegger, M. 著：《路標》，台北：時報文化，1998。
- 殷鼎：《理解的命運》，台北：東大圖書，1990。
- 張子樟：《回顧中的省思-少年小說論述及其他》，澎湖：澎湖縣文化局，2002。
- 張春興：《現代心理學》，台北：東華，1999。

- 張健：《詩心》，台北：國家，1983。
- 張清榮：《兒童文學創作論》，台北：富春，2001。
- 張淑美、黃正鵠：〈揭開死亡的神祕面紗-探討兒童及青少年的死亡概念〉。《國教研究雙月刊》12期（1990）。
- 莊雅婷譯 / Alexander, D.W.著：《天使再現風華—兒童創傷治療》，台北：五南，2002。
- 許義宗：《兒童文學論》，台北：中華色研，1984。
- 陳壯梅：〈海德格的死亡哲學與臨終關懷之對顯〉，碩士論文，南華大學，2003。
- 陳俊輝：《海德格論存有與死亡》，台北：學生書局，1994。
- 陳鼓應譯 / Kaufmann, W.著：《存在主義哲學》，台北：商務，1993。
- 陳榮華：《海德格哲學：思考與存有》，台北：輔仁大學，1992。
- 陳鴻銘譯 / Matthews, G. B.著：《與小孩對談》，台北：毛毛蟲兒童哲學基金會，1998。
- 陸陽：《中西死亡美學》，中國武漢：華中師範大學出版社，1998。
- 傅佩榮：〈死亡觀與輪迴問題—兼評《前世今生》〉，《哲學雜誌》季刊8期（1994）。
- 傅林統：《兒童文學的思想與技巧》，台北：富春文化，1990。
- 傅偉勳：《死亡的尊嚴與生命的尊嚴》，台北：正中，1993。
- 傅偉勳：《西洋哲學史》，台北：三民，1965。
- 傅偉勳：《學問的生命與生命的學問》，台北：正中，1994。
- 勞思光：《存在主義哲學新編》，香港：中文大學，1998。
- 黃雪霞譯 / Escarpit, D.：《歐洲青少年文學暨兒童文學》，台北：遠流，1989。
- 項退結：《海德格》，台北：東大，1990。
- 黃可凡譯 / White, E. B.著：《夏綠蒂的網》，台北：聯經，2003。
- 黃孟嬌譯 / Engel, S.著：《孩子說的故事》，台北：成長文教基金會，1998。

- 黃武雄：《童年與解放》，台北：人本文教基金會，1994。
- 黃惠惠：《助人歷程與技巧-增訂版》，台北：張老師文化，1996。
- 黃琴雅：〈童話故事對兒童死亡概念發展與教育應用之研究〉，《台南女子技術學院學報》20期（2001）。
- 黃雲生：〈兒童文學的創作〉，在《兒童文學概論》，黃雲生主編，台北：文津，1999。
- 黃煜文譯 / Heywood, C.著：《孩子的歷史》，台北：麥田，2004。
- 楊茂秀譯：《哲學與小孩》 / Matthews, G. B.著，台北：毛毛蟲兒童哲學基金會，1998。
- 楊淑朱：〈幼兒死亡概念的發展〉，《教師之友》35卷1期（1994/2）：50-55。
- 葉紋陵：〈優良兒童讀物中兒童形象之敘事分析〉，碩士論文，輔仁大學，1998。
- 葉詠琍：《西洋兒童文學史》，台北：東大，1982。
- 葉詠琍：《兒童文學》，台北：東大，1986。
- 葛琳：《兒童文學創作與欣賞》，台北：康橋，1980。
- 漢聲雜誌譯 / Babbitt, N.著：《永遠的狄家》，台北：英文漢聲，1992。
- 趙天儀：《兒童文學與美感教育》，台北：富春文化，1999。
- 趙可式，沈錦惠譯 / Frank, V.E.著：《活出意義》，台北：光啓，2001。
- 劉滌昭譯 / 松居直：《幸福的種子》，台北：台英出版社，1995。
- 劉鳳芯譯 / Nodelman, P.著：《閱讀兒童文學的樂趣》，台北：小魯，2000。
- 慧開法師：《儒佛生死學與哲學論文集》，台北：洪葉，2004。
- 慧開法師：〈兒童的生死探索及其象徵性語言〉，在《台灣地區兒童生死教育研討會論文集》，彰化市，民89年10月20~21日，彰化師範大學通識教育中心、共同學科編，頁70-80，彰化市：編者，2000。
- 潘德榮：《詮釋學導論》，台北：五南圖書，1999。

蔣建智：〈兒童故事中的隱喻框架和概念整合：哲學與認知的關係〉，碩士論文，國立中正大學哲學研究所，2001。

蔣風、韓進，《中國兒童文學史》，中國安徽：安徽教育出版社，1998。

蔡尚志，《兒童故事原理》，台北：五南，1994。

蔡明昌，〈生命教育、生死教育、與死亡教育：發展背景與課程比對之探討〉，《教育研究資訊雙月刊》10卷3期（2002）。

鄭振煌譯 / 索甲仁波切著：《西藏生死書》，台北：張老師文化，1996。

墨高君譯 / Walter, S. & Diana, E.C. 合著：《兒童文學-在文學中成長》，台北：揚智，1996。

蕭昭君譯 / Postman, N. 著：《童年的消逝》，台北：遠流，1994。

龍協濤，《讀者反應理論》，台北：揚智文化，1997。

嚴平，《高達美》，台北：東大，1997。

嚴平譯 / Palmer, R.E. 著：《詮釋學》，台北：桂冠，1992。

網路部份：

毛毛蟲兒童哲學基金會：〈兒童能學哲學嗎？〉，《兒童哲學》，(1990)：
<http://forum.yam.org.tw/women/group1/child.htm>(2004/01/30)。

毛毛蟲兒童哲學基金會：〈與小孩玩哲學〉。《兒童哲學簡介》，(1990)：
<http://www.caterpillar.org.tw/>(2004/01/30)。

孫藝泉：〈《王爾德童話》中的死亡之美〉，(2002)。

<http://www.nttu.edu.tw/ice/breeze/西洋風/西洋兒文/2002日一/王爾德童話.htm>(2004/10/15)。

智慧藏學習科技公司編：《大英百科全書知識庫》，線上繁體中文版，台北：編者，2003。

智慧藏學習科技公司編：《大英簡明百科知識庫》，線上繁體中文版，台北：
編者，2003。

黃迺毓：〈家庭教育·生命教育·圖畫書〉，《生命教育教學資源建構計畫》(2003)
<http://210.60.194.100/life2000/LifeEduResourcesPlan/secondteamwork/lesson/920705/92070506.doc>(2003/09/30)。

楊亮：「臺灣的兒童文學出版現狀」。中信出版社（2003）。
<http://www.bookb2b.com/view/detail.php?id=130>(2003/1/20)。

廖國雄：「高市四成學生想自殺，教育局則適時溝通避免遺憾」，《蕃薯藤生活
新聞》(2004)
<http://66.102.9.104/search?q=cache:9fXiAcUOMAAJ:news.yam.com/ettoday/life/200410/20041026308100.html>(2004/10/31)。

蔡康永、郝廣才：「童書中的哲學」，《公共電視：周二不讀書》(2004)。
<http://www.lodps.ttct.edu.tw/story/view.asp?ID=21>(2004/11/25)。