

## 第六章 社大辦學整體之批判意識實踐

第五章第四節透過一個課程實踐經驗，具體說明了以知識解放理念為旨趣，有助於學習者批判意識之發展的兩類敘事以及相應的兩項原則與方法。但就社大辦學的整體而言，其批判意識之實踐的方向與可能性為何？或是說，學員們在參與社大學習的歷程之中，可能會發生哪些與批判意識有關的變化，並且可以對這些變化情況有一種整體性的瞭解。

在本章前半段，我首先要將批判意識概念以及知識解放理念，融入於「聆聽」這個人與自身以及世界的互動方式。這個討論的定位，在於給出一個發展批判意識的一般性實踐方案。因為批判意識的三基本向度不盡然合適於社大學員在各種課程與活動中的學習體驗，需要透過融入於「聆聽」的概念之中，以探究社大辦學整體之批判意識實踐方向與可能性。事實上，第三與第四章的許多討論，從海德格到 Young，都將「聆聽」視為基本而主要的互動方式，可見聆聽與批判意識之間有緊密關連。同時，選擇「聆聽」作為討論的對象，還能帶來一種讓熟悉變成陌生的驚訝感。正是因為聆聽是人們日常生活中太平常的活動，因而它的陌生化本身，便具有世界為之揭顯的作用。

批判意識概念涵意雖然複雜，但其基本的關切，乃聚焦於人與世界的互動方式，其中也包括人與自身的互動方式。在前半段完成關於聆聽的討論之後，本章將要進一步討論，就社大學員在參與社大學習歷程中，一般會出現的變化來說，例如學習動機的變化、學習態度的變化、閱讀方式的變化...等等，這些變化是否意味著學員們的自我關係以及與世界之互動關係的變化。次之，要再追問的是，這些變化是否由於某些在學習過程中的重要體驗所促發引起，例如「嘗試新角色的機會」（主持人、幹部、企畫...等等）、「從其他同學體會到不同的生命經驗或思考觀點」、「和同學們共同合作完成某件事的體驗」...等等，而這些參與體驗會影響學習個體的自我關係以及與世界之互動關係。

這些討論將可整理出有助於批判意識發展的「參與體驗」，這些體驗將不限於任何學科內容或活動類型，因而可為社大辦學整體之批判意識實踐，提供具體的方向與內容說明。

### 第一節 聆聽三要

人們日常生活中經常的在聆聽，有時在聆聽自己，有時在聆聽別人。但由於它是太平常的行為，人們反而容易忽略「聆聽」中一些重要的問題，致使我們習慣性的聆聽方式，其實常常缺乏真正的開放性，無法讓對方之表達的真正涵意充

分的顯現出來。也就是說，人們常常只聽到自己想聽到的，或是自己能聽到的，而不是真正的聆聽。

另一方面，隨著社會的民主開放，在以尊重學習者主體性的前提下，越來越鼓勵學習者在課堂上多多表達，讓各種不同生命樣貌能共同呈現在群體互動之中。這種多元性的群體互動，對於每一位參與者，固然增加了許多不同觀點的刺激，但有時也會覺得有各說各話的不耐感。這種對於各說各話的不耐感，大體上也是人們習慣性的聆聽方式所造成的。例如，人們經常會習慣性的對聽到的意見施以有用無用的價值評斷。當某一個意見聽起來有新穎之處，有些用處，便是有價值的，會讓她/他認真的聆聽；而若某個主張聽起來是陳舊的想法，便是沒有價值的，聆聽時便容易心生不耐。

然而，相對於這種只聽到表面意見的聆聽，另有一種穿透表面意見，深入生命經驗、當下處境與「社會—歷史」脈絡的聆聽。每一個人日常的言語行為，都來自於其個人的生命整體脈絡。他之所以關切這個問題，他會有這樣的判斷與感受，這些表現在他言語行為之中的關切與判斷，皆與他的生命經驗和當下處境有關，而每一個人的生命經驗又是在一個廣闊的「社會—歷史」脈絡中形成的。

這裡的關鍵是，當人們在討論一個共同關切的問題時，在場成員各自表現出來的判斷之間的不同或差異，這些表面上的各說各話，既非偶然，也不是無意義，而是有其社會與歷史緣由的。正是這些不同或差異（即便貌似陳舊或無價值的想法），才有機會加深思辯力，拓廣「社會—歷史」視野，帶動社會的整體理解。這需要一種有穿透力的深度聆聽，而不是僅止於表面意見的聆聽。

要打破自己習慣性的聆聽方式，讓對方之表達的真正涵意（包括其生命經驗、當下處境以及「社會—歷史」脈絡）充分的顯現出來，並在聆聽中加深思辯力，拓廣「社會—歷史」視野，帶動對社會的整體理解，並非易事。以下整理了關於聆聽的三個要點，希望藉由這些觀念上的釐清，有助於發展聆聽的實踐能力。

## 第一項 以關懷和尊重為前提的好奇心

聆聽是一種探究的行為。聆聽可能是靜靜的傾聽，也可以發生在相互對話之中。但不論何者，聆聽首要的是「好奇心」，沒有好奇心，就不會是聆聽，而只是各說各話。好奇心預設著聆聽者的謙遜，謙遜指的不是一般的客氣和禮貌，而是一種承認自己的無知（知道自己不知道），並且渴望知的態度。然而，這種對知的渴望，並非那種以滿足自我窺視慾的對他人私密的探測，而是一種對生命的關懷，因此需要以尊重對方的感受為前提。也就是說，自己的好奇必須要以對於對方是有意義為界限，越過了這個界限，好奇反而可能會成為壓迫與控制。

## 第二項 懸置判斷的開放性

好奇心是聆聽的首要，但好奇心未必就能真正的聆聽，因為人們的聆聽常會受限於自身既有的經驗與思維而不自知。人們的每一個聆聽，不可避免的總是從自己既有的經驗與思維去判斷對方表達的涵意，致使其聽到的常只是自己想聽到的，或是自己能聽到的，這樣的聆聽將缺乏真正的開放性，而無法讓對方之表達的真正涵意充分的顯現出來。

因此，聆聽的真正困難是，既無法避免自己的判斷出現在聆聽的過程中，又必須跳脫自己的判斷所帶來的限制。要解決這個問題，需要在聆聽中「懸置」自己的判斷。

「懸置」指的是，我們知道有某個東西的存在，使它明顯化成爲我們注意的焦點，進而使其停止對我們當下言語作爲的決定性作用。人們一般在聆聽之時，總是會有對於對方的表達的情感反應、事實判斷或價值判斷（有用無用或好壞之別）等等，並且常常「自然的」將這些東西，透過表情、肢體或言語反應給對方（迴避不談也是一種反應）。正是這些自然的判斷，常常反映的是聆聽者自身的成見，而不是對於對方表達的真實理解。一般常說「旁觀者易，當局者難」，或是說「批評別人容易，批評自己則難」，指的就是，人們很容易習慣於被這些「自然判斷」約制了自己的反應與行爲。在聆聽中「懸置」自己的判斷，是克服這個困境的基本功。

在聆聽中「懸置」自己的判斷，首先即是要能自我覺知著我們對於對方表達的這些自然判斷，繼而將對方的表達和自己的自然判斷，同時擺在一起觀看與思索。處於懸置狀態的聆聽者，其回應給對方的將不再是那些自然的判斷，而是對這些自然判斷檢視過後的判斷，因此，懸置具有停止這些自然判斷對我們當下言語作爲產生決定性作用的作用。

以我自己在永和社大一個公共性社團的一次社團互動經驗爲例。有一回，我幫忙安排了一場演講，演講主題是：「孩子的未來與現在」，主講者（一位大學教授）主要談論的是家庭教育中的人格與價值觀教育。這場講座後一週的社團聚會，社團伙伴們分享討論著上週對於這場演講的感受與想法。有位伙伴在分享中提到，他認爲主講者以其教授生活條件下的個人經驗，作爲談論家庭教育的範例時，忽略了不同階級背景的處境差異，對於底層群體是不公平的。這位伙伴在分享意見中表達的對主講者的理解與判斷，和我對主講者的既有理解是不同的。以我的理解，這位主講者不至於會有階級偏見，而我對於自己對主講者的既有理解有一定的信心，這也關係到我爲什麼會幫忙安排這場演講。但我沒有因此直接認爲這位伙伴的理解是錯誤的（如果是這樣，我便是被自己既有的自然判斷帶著走了），我就像是一個旁觀者般的，同時觀看著這位伙伴的分享意見和自己的既有

理解，然後思索這是怎麼一回事，為什麼會有這個落差？這裡有三種可能：a.這位伙伴誤解了主講者演講內容的涵意，b.我對主講者既有的理解是誤解，c.主講者的演講內容有了失誤。重要的是，這三種可能性的釐清非但不是終點，而且會帶出更重要的與自我反思有關的新問題與探究。比如說，如果是我對主講者的理解有誤解，這又是為什麼會發生的？我平常如何形成對人事物的判斷，是不是我經常會在資訊不充分或瞭解深度不足的情形下，便形成了自以為是的判斷？但如果是這位伙伴誤解了主講者演講內容的涵意，他的誤解是以偏蓋全，還是對演講內容缺乏深刻的體會？這個誤解的緣由會是什麼？和他個人的生命經驗有什麼關係？

發生於討論互動之中，並繼續影響接續討論互動的這些思索與探究，皆非對於個人（無論是我自己或這位伙伴）的否定與肯定，而是企圖穿透表象，達致較深層的理解。事實上，在群體互動中，每一位不同個人的表達，大致都會引發我這樣的思索過程。當然，在現場實際互動之中，這些思索大多一閃而過，唯有高度的自覺，方能讓這些一閃而過的思索，形成問題意識，以帶動自己的聆聽與反應。

由這些思索與探究出發，我接續的在社團討論中的參與，包括對這位伙伴的回應意見，主要都在試圖促發更多的訊息，以有助於釐清這三種可能性。我自己也提出一些揣測，表示由於我之前向主講者說明過社團成員生活條件大多尚可，因此主講者可能選擇了一個他認為比較合適社團成員屬性的演講方向。我的揣測被肯定或是否定並不重要，我提出這些揣測的用意，既不在於為這項演講安排辯護，也不在於幫主講者辯護。我的揣測乃出自我的聆聽，並繼續了我的聆聽，亦即繼續著我的好奇探究，希望藉此揣測邀請伙伴們進一步的回應，促發更多的訊息，試圖釐清這三種可能性。

### 第三項 自覺與對存在處境的整體探究

從懸置的觀點來看，聆聽需要高度的自覺。愈是能夠自我覺知自己的思維與感受，愈是能在聆聽中懸置自己的判斷，形成具有真正開放性的聆聽。

談到自覺，這是個複雜的問題。先舉個簡單的例子。有回和朋友吃飯，他要將一個荷包蛋分給我，意外掉落桌上。我當下聽到他說了一句：「啊，對不起。」我回應說：「對什麼對不起。」這位朋友先要說是向我對不起，但話要出口便知不對，趕快改口說是對桌子對不起，但這一說就更不對。事實上，這位朋友衝口而出的這個對不起，是在向社會對不起，因為他本能的覺得犯了件不符合社會規範要求的事。要緊的是，我若沒有回問他那句「為什麼對不起」，這位朋友可能會不自覺的繼續著他的用餐。

自覺不只是對自己感受與思維的覺察，它包括對於自己存在處境的整體理

解。確切的說，人們對自己感受與思維的覺察，蘊含著對自己與世界互動方式的覺察，因此包括對於自己處境的整體理解。在上述這個例子中，這位朋友覺察的不只是他為什麼說對不起，他還覺察到似乎有一雙無名的眼睛注視並檢視著他平常的言語行爲，使得他不自主的要說出對不起。這雙匿名的眼睛不屬於任何人，卻對他產生無形的力量，制約了他的感受與行爲（他與世界互動的方式）。由此覺察，他將可進一步探問自己的存在處境何以對他自身產生這樣的影響，而這最終將導向對其存在處境的整體探究與理解。

這種自我覺察常常是透過在和別人互動中，以別人的經驗爲參照點所促發的。當我對這位朋友的自然反應提出疑議時，便是以我的經驗（覺得這句話有奇怪之處）提供他一個反思自我的參照點。人們平常和人互動，彼此間常會對同一件事出現不同的感受與看法。這些不同或差異的體驗，正是發展自覺能力的重要素材。當然，人們常常無法適當的理解或說明這些不同或差異，甚至常常覺得是在各說各話，未必有反思自我的作用。但對於有好奇的探究之心，又能夠將自己的判斷懸置起來的人而言，縱使當場無法理解或說明這些不同或差異，也都會將其留在心中，逐漸醞釀新的問題意識。但對於習慣以自然反應面對這些不同或差異的人而言，這些不同或差異經常是無意義的。

這裡的關鍵是，當人在討論一個共同關切的問題時（如一場演講的內容），其各自表現出來的判斷之間的不同或差異，並非偶然，也不會無意義，而是有其社會與歷史緣由的。問題是，人們是否具有妥善的詮釋框架，得以探究這些不同或差異的緣由，而這需要細密的思辯力以及廣闊的「社會—歷史」視野。

思辯力一般指的是對於各種觀念與行爲之間各種相互關係的釐析。例如我在這篇文章中將「以關懷與尊重爲前提的好奇心」視爲聆聽之首要，或是弗洛姆在《愛的藝術》中，釐析出愛的四個要素：照顧、責任、尊重與了解，並說明這四個要素之間的關係，例如「如果不瞭解一個人，就不能尊重他。照顧和責任，如果不以瞭解作導引，就是盲目的；而瞭解如果不以關懷作動機，則是空虛的。瞭解不是停留於表層的瞭解，而是穿透核心的瞭解。」這些思辯不是空言，而是對繁複紛雜的生命經驗的清晰條理；但若沒有豐富的生命經驗爲裡，這些思辯也只能是蒼白的表述。思辯力確實是思考能力的表現，尤其在群體討論之中，你一言，我一語，在紛雜中條理出個頭緒的關鍵便在於思辯力。然而，這些思辯終究要紮根於多樣的生命經驗，也就必須回到或是深入不同生命經驗所處的背景脈絡。

或許這樣子說，每一個人日常的言語行爲，都來自於其個人的生命整體脈絡。他之所以關切這個問題，他會有這樣的判斷與感受，這些表現在他言語行爲之中的關切與判斷，皆與他的生命經驗有關，而每一個人的生命經驗又是在一個廣闊的「社會—歷史」脈絡中形成的。這個「社會—歷史」脈絡決不是個人私己的，而是群體共同存在的。只是，每個人因其「社會—歷史」位置的不同，因而受到不同的影響，形成不同的生命經驗，致使在面對同樣的關切對象時，會出現不同的判斷與感受。因此，廣義來說，具有穿透力的聆聽，是要穿透對方表面言

語行為背後的脈絡背景。還不止，它還需要聆聽者穿透自己諸多自然判斷背後的脈絡背景。唯有這雙重的深入穿透，讓各自的脈絡背景浮現出來，方有可能促發互動雙方真實的對話。

所以，懸置只是聆聽的基本功。自覺以及對於存在處境的整體理解，才是聆聽的真功夫，細密的思辯力與廣闊的「社會—歷史」視野，則是鍛就聆聽能耐的重要條件。或是這樣說，聆聽作為一種探究，乃受以關懷與尊重為前提的好奇心所引動（第一要），並透過對自己的自然判斷的懸置，開展出對各種不同或差異真正的開放性（第二要），再經由各種不同或差異的對照，打開對生活處境的整體視野，形成新的問題意識（第三要）。此為聆聽三要。

#### 第四項 兩個例說

最後以一個一般親子互動的經驗為例，讓以上分析的三個要點更清晰具體些。有位高中生就讀一所住校的高中，平常搭乘交通車往返於學校和住家之間。這位高中生有次因故不想搭乘週日晚間返校的學校交通車，想請爸爸隔日（週一）早上開車送他回學校（一個小時的車程）。這位高中生表示，這次是特殊情形，往後不會再發生。但爸爸由於過往與兒子的互動經驗，擔心如果答應孩子的請求，兒子會因此依賴成性，所以不同意兒子的請求，並表示，如果兒子不想坐週日晚的交通車回學校，隔天便得自己花錢坐計程車回學校。

這個親子互動表面上看起來，父子雙方的立場是衝突的。然而，父親這一方的反應方式，其實有著其它的可能性。父親可以將對孩子依賴成性的擔心，轉化為協助孩子發展信守承諾的能力。父親可以跟孩子商議彼此的需求與關切，在商議中促發孩子對自己承諾的重視，讓孩子感受到他自己承諾了一個他既做的到，也很重視的承諾。這裡的關鍵是，孩子此時的承諾，不是為了交換一時的好處，而是成就了一種他與自己以及他與父親的新關係。

也就是說，在父親這一方，同樣是對孩子依賴成性的擔心，直接拒絕是一種反應方式，協助孩子信守承諾能力的發展也是一種反應方式，還有一種方式是直接滿足孩子的請求。許多父母如今多容易陷在「直接拒絕」和「直接滿足」這兩種自然的，習慣性的反應方式之中，但這兩種反應方式都沒有真正聆聽到孩子的「生命經驗與當下處境」。如果這位父親在聆聽孩子的這項請求時，能先將他的自然判斷--「如果答應孩子的請求，孩子會因此依賴成性」，懸置起來，開始自問：「孩子一定會依賴成性嗎？」，這個問題會打開當下互動情境的不確定性，使得父親能夠避免由於既有經驗或是各種社會影響所造成的武斷判斷與反應。

這項懸置之後的自問，首先也許會讓父親重新想一想，他之所以不願開車送孩子回學校，也許是因為他自己的現實因素，例如時間忙碌，沒有這種意願...等等，而與孩子是否依賴成性無關。擔心孩子依賴成性，只是附帶的，用以掩飾自

己實際原因的理由，一種合理化自己的拒絕，將責任歸於對方，而不是自己的作法。

因此，懸置之後的自我探問，常會有助於人的真誠性。真誠性還只是自我探問的初步作用，更重要的是，「孩子一定會依賴成性嗎？」這個問題其實是無法有確定答案的。因為即使父親過往已有許多孩子依賴成性的經驗，這一次孩子是不是仍然會繼續依賴成性，是沒有確定答案的，父子雙方對於當下處境的反應作為，才是最重要的決定因素。也正是這種不確定性的感受，有助於讓父親承認自己的無知，打開自己的好奇心，用探究的態度面對這個當下的親子互動情境，而這個探究性的互動本身，也成為影響孩子是否會依賴成性的重要因素。

當我們由於不確定性的感受，明白並承認自己的無知，並對當下互動情境開展出一種探究的興趣，我們便可以進一步轉由從孩子的立場來問：「孩子真的不重視他自己的承諾嗎？孩子怎麼看待他自己對別人的依賴？」等等。這些問題明顯的都需要藉由進一步具有反思性的互動，促發更多的資訊與對話來釐析。面對孩子的請求，父親並不只是簡單的同意或拒絕，或是簡單的詢問其理由後，稍加衡量便加以同意或拒絕，而結束了互動。

從孩子的立場來探究問題，這位父親首先需要去瞭解孩子過往的許諾經驗和依賴經驗。也許他會發現，相較起來，孩子比較會重視對朋友的承諾，但在父母面前，則容易為了交換一時的好處，輕易許下自己並不真正重視或是未必有能力承擔的許諾。這種差異的顯現，有助於父母反思他們平常與孩子的互動方式，可能正是孩子眼前只問好處的行為方式之原因。但還不僅於此。孩子對朋友承諾的重視，也許同樣也只是為了交換，例如為了維持住與朋友之間的情誼。如果一切都只是為了交換，那麼，許諾這項行為也就被徹底工具化，而失去與人性相關的意義了。那麼，許諾究竟是否有除了交換之外的意義？例如，許諾可能意味著一種承擔的能力，意味著既有能力承擔別人的期望，又有意願去履行這項承擔。雖然許諾的內容常是關乎他人的，但許諾的本質，首先是一種對自己的選擇，讓自己成為能夠回應並承擔他人期望或需求的人。

這種人性價值的思辯，一方面有助於探究者釐析各種紛雜的行為與觀念之間的關係，同時也有助於探究者詢問這些人性價值的普遍性，以及這些人性價值與人們平常其它語言行為所蘊含的價值判斷之間，是否有差異甚至衝突？這些探究之所以可能，首先還是需要探究者繼續將她視為理所當然的這些人性價值「懸置」起來，人們方能意識到諸如這樣的問題：「成為能夠回應並承擔他人期望或需求的人」這項價值只限於特定對象，如親人，或是可遍及所有他者的許諾？我們可以如何面對不同甚至相衝突的價值判斷？

人性價值的普遍性問題，不僅隱含在個人生活與他人的互動之中，它也是「社會—歷史」上重要的焦點。例如自由主義所籲求的個人自由，常被馬克思主義者批評為只是資產階級自己的自由，因為當勞動階級要團結組織起來為他們的勞動

條件爭取自由時，資產階級反而認為這會損害了他們經營企業的自由。

事實上，在個人日常生活之中，人們經常不自覺的依據脈絡情境選擇不同的價值判斷，但又以為自己在特定情境中所認同的價值判斷是有普遍性的，是對方也應當遵守的。因此，聆聽中的懸置，常常首先揭顯的是自己理所當然的各種事實或價值判斷的侷限性、片面性。

就這個關於許諾的親子互動而言，即便父親的確真實的認同許諾的價值，但他平常生活中也可能常不自覺的服膺著交換價值的判斷，例如，他對工作的選擇，可能以是否滿足物質需求（薪水與升遷）這種交換價值為主要考量，那麼，我們又怎麼看待自身在不同情境下對不同價值的選擇？而如果對方（例如孩子）當下認可的是交換價值，我們又該如何面對這種價值判斷上的差異甚至是衝突？

這個探究性的互動至此，面對著各種價值判斷上的差異甚至是衝突，並不簡單的訴諸於多元的概念，也沒有武斷的堅持自己的價值判斷，據以貶抑他者；相反的，這個探究的目的，是藉由與他者的相遇所顯現出來的這些不同或差異，進一步帶動自己的反思，去探究價值判斷之間的差異之「社會—歷史」緣由，追溯這些不同的價值判斷所反映的存在方式（思維與行為），是由什麼樣的機制與過程所型塑。例如，在孩童現今的成長歷程中，無論是學校、社會或家庭，交換行為都是主流的互動方式，各種獎勵與懲罰的機制，無不在型塑孩童習慣於和別人以交換的方式互動著，而不自知這些互動對她自身的影響之意義為何。

這些與存在方式之型塑機制與過程有關的「社會—歷史」探究，即是前此提到的聆聽三要點所強調的「對存在處境的整體理解」。「整體性」是這項「社會—歷史」探究的主要特性，唯有這種具有整體性的「社會—歷史」探究，方能揭顯各種型塑存在方式之機制與過程。

有次一位國中教師寫信給我提到她班上一位學生對另一位學生說：「我給你五十元，你幫我抬一星期的便當。」這位老師問我要如何看待這件事。這位老師下意識的覺得這位學生的言語行為有不妥之處，但她並未直接以「相互友愛」、「互助合作」等道德教誨去要求這位學生，而是「懸置」了她的自然反應，包括她的不安感受，對學生行為的價值判斷...等等，並將這情境轉化為一個需要重新去看待、去思索的情境，進入了一個探究的互動狀態。

我回應了這位教師的提問如下：

我覺得這個景象可和同學們從以下這個問題談起：「假設現在沒有金錢可以用來交換，那麼，這位預備付出勞力的同學會怎麼辦？她如何還能得到她想要的？她想要的究竟是什麼？或是，那位想要省卻抬便當勞力負擔的同學，又可以怎麼做？她還會不會想要省卻抬便當的勞力負擔？」

這個問題想像的是一個「以物易物」的社會，而我們生活的現實社會



是一個「以貨幣為交換媒介的資本主義社會」。兩種不同交換型態與機制的社會，是不是對於人與人、人與自己的關係，會產生不同的影響？是這項提問的重心。

回到這個現象本身，簡單的說，資本主義的交換機制與手段，常使人失去和別人，也包括和自己的真實互動，或是說，對話性的互動。因此，以貨幣為交換媒介，交換的雙方可以完全不用在乎對方的感受、生活方式與意義；但是以物易物的交換方式，則要嘗試理解她人所愛、所求、所能。這樣說起來，似乎意味著對以物易物交換型態社會的稱許。其實不然。貨幣媒介所促成的交換機制，是人類歷史以來最重大的制度進展之一。想想任何人在自動販賣機前買一罐飲料，自動販賣機絕不會過問你的心智、年齡、種族、性別、以及財富，只要你能投下兩個十元硬幣。在以物易物的社會裡，各種交換都需要經過「人心」，也就「自然的」將各種人心中的偏見融入於交換過程之中。哪一種交換會比較「平等」呢？……

我的回應意見，主要在提出一個具有「社會—歷史」整體性的詮釋框架，用以詮釋這位同學之行爲的意義，即其行爲對於她與自己以及人與人之間的關係等存在方式的影響。這個相當簡易的詮釋框架當然不會是對這一現象唯一的詮釋框架，但重要的是，這個詮釋框架所表現的問題意識：「社會機制對人之存在方式的影響」，以及其所具有的「社會—歷史」整體性，有助於讓這位教師得以從「社會—歷史」整體去定位她所關切的現象與問題，並由此擴展她看待這個現象與其它相關現象的（社會—歷史）視野。在我回應過後幾天，這位提問教師表達了她的回應意見。

謝謝你的分析，讓我能從表象裡捉一些抽象的，質的東西，讓我知道可以聚焦在哪些點上面。因為對於社會學不是那麼了解，所以我能想到的不是那麼深入。以下是我看完你寫的後想到的：

貨幣為媒介的良善面，可能需基於人口眾多又難得再見一面或跟本見不到面時；以貨幣簡約了寒暄，也免去了猜疑或偏見。可是當人與人的距離和感情，是那樣的親近與朝夕相處，比如同在一個班裡，那麼，你所提的「嘗試理解她人所愛、所求、所能」就會變得好重要。我需要勞力（可能只是因為我懶惰時），我該去問問，有沒有人願意幫我，有時間幫我，而我為了展現我的誠意，也許口頭上馬上答應你，下次我會幫你，或者就記在心裡。

當我需要金錢時，我該去問問，我為何需要金錢，好友要借我時，自然也應會出自一片關心來問問原因，而不是就把錢借了，順便談利息怎麼算，就算了。可是，當我需要勞力，我直接用金錢向你問…幫我抬一星

期便當，我給你五十。你應該要生氣的！生氣的說--我們二個是什麼關係，你還需要用錢來叫我幫你嗎？生氣的說--我又沒有說我需要錢，你為何以為我要？幫你就幫你啊，你可以用別的來還啊！生氣的說--（老師最想要聽到的）那明明是你自己的工作，你自己抬才是啊（少偷懶啊！）。

除非你我的感情，是像陌生人一樣，是像老闆與員工一樣，是像店員與客戶一樣淡淡的。除非你沒有把我當朋友看（用這種國中用語，她們應該會懂吧）；除非你心裡頭只想著利用別人，不是真的需要幫忙；除非你只想著如何賺錢，不是真的需要錢。那，就真的好慘.....下次又遇到同樣的情況，我也許知道哪兒出問題了。

這位教師很快就遇到了不同但相似的情況。一個禮拜之後，她在接續的來信中提到，

一個禮拜過後，那女孩又要請另一人幫忙了。這次可能是對象不同，她沒用 "錢" 這招，而是說：「我真的還有事情要去辦，可以請你幫我嗎？」等對方來回盧了一二次，終於答應幫她...，中間沒有酬勞的加入。這再自然也不過的事，看在我的眼裡，卻是那麼不一樣。可能是因為知道了事情反面的怪異處吧..... 對比的結果。

從這位教師的回應中，可以明白，她的關切主要是這位同學的行為對同學自己和別人的影響，而一種具有「社會—歷史」整體性的詮釋框架，不僅讓她得以定位她所關切的現象與問題，也讓她能看透表象似乎不同，但本質相似的不同行為現象。「社會—歷史」整體性是這種詮釋框架的要點，它具有一種整體性分析的特性。在這位教師寫信給我之前，她曾在一個網路討論區提出她的學生這個問題，並有人回應了一些看法如下：

真是一個很好的題目，其中涉及許多深刻的政治社會經濟學的問題：

在我們的（資本主義）社會裡，出賣勞力不但是正當的，而且是被鼓勵的；所以，出錢僱人抬便當，似乎並無不當。

但是，在我們的社會裡，如果出錢僱人代服兵役，這就違法了

在僱兵制的國家則沒有這個問題，不想當兵的人本來就不必去領當兵的錢。

但在任何國家，出錢僱人代為讀書或考試，都是違法的。

比較這些情形，可以歸納出一個道理來嗎？請大家討論。

這位教師提到她當時曾在網路討論區回應這個意見如下：

是否可以引申作，徵兵與抬便當是每個人應親身盡的義務；考試也涉及自身能力與對其他人的公平性，所以不可找人代替。但再細想，考試可以說得通，兵制與抬便當... 似乎有社會約定在其內。兵制尚未改，就得人人當才公平，抬便當本是老師便宜行事，定了個"有訂便當的人就得輪流抬"的規矩，見沒人反對，沒人想要再討論，也就照作啦。公不公平只有要抬便當的那群人有資格講話，今天有人出了錢，一個願打另一個願挨，也沒礙到其他人的利益，還讓這個習慣眼不見為淨的老師不用開口催人，真是皆大歡喜。

....可這個願挨的人，存的是什麼心，是否值得放在所謂"政治社會經濟"的社會面探討....難不成老師可以諄諄道之...自由之可貴/明白自己在做什麼/為何選擇這樣作之可貴?? 會不會被一句"我想要那錢"..就打敗了；當年林肯是怎麼說的啊??難不成跟社會主義有什麼掛勾嗎；不行啊,,,還是詞窮了....

上述在網路討論中的「意見與回應」，發生於這位教師寫信給我之前。這個網路討論意見試圖採用「歸納法」這個一般經驗科學習慣採用的方法，我的回應意見則具有「社會—歷史」整體分析的特徵，並將整體分析連接於個體的存在方式。事實上，存在方式本身也是對於個體的一種整體把握，因此，對於存在方式的探究，正與「社會—歷史」的整體分析相連接。相對而言，歸納法本身在羅列相關現象進行比較時，也需要依據某種問題意識，才能形成有意義的歸納，否則便會像這位老師一般，迷失在這些看似相關，其實雜亂的現象之中，最後只有詞窮。

## 第五項 小結

以上關於聆聽的討論引說了三個例子，而這三個例說所表現的，都是一種在具體生活實踐中的反思性互動。這種互動方式有兩個與批判意識概念相關的特點：1.互動的焦點既涉及深層的人性價值思辨，亦涉及不同的生命經驗與型塑其生命經驗的社會歷史脈絡。2.由於探究者本身仍處於互動歷程當中，因此其探究既是旁觀的--將對方的表達和自己的自然判斷擺在一起觀看與思索，又是參與的--他既要懸置自己的自然判斷，又要考慮自己在互動中的言語作為對整體互動的影響作用。

這兩個特點含有一種認識論主張，即一種包括自身位置與作用之整體性分析

的認識論主張，而這正是批判意識概念蘊含的認識論基本要點。相對於實証主義認識論之客觀性要求探究者處於觀察對象之外進行其探究，批判意識概念的整體性分析，則同時將自己的位置與作用放入探究的範圍與對象之中，並考慮自己的作為對於探究對象整體的影響。因此，這種探究決不是一般實証主義所主張的對探究對象維持在旁中立的靜觀。當人們共同討論一個問題，這個問題乃浮現於一種背景，一種與各自都有關連，並且共同享有的「社會—歷史」脈絡背景。人們對這個問題的不同反應與看法，反映的正是我們在這個共同享有的「社會—歷史」脈絡所處的位置之差異。唯有當人們愈多地學習不同社會位置的思維、作為與價值，才有可能把握住自身的行動對於不同社會位置的人們可能的效應。但要將不同視角結合起來成為整體性的理解，卻又不是加總起來即可，而是需要整合成具有「社會—歷史」整體性的詮釋架構。

以我常在課堂中使用的一篇文章為例。這篇文章（朱元鴻，2000）是以一幅攝影作品進行的一項關於審美語言的實驗。這幅攝影作品的內容是一雙腳，作者請約三十位受訪者對這幅攝影物件表達了感覺與想法，結果發現受訪者表達出的審美語言，大致可區分為四種類型，而每種審美語言類型，大致反映著受訪者的社經教育背景，分別如下：

1. 寫實的腳—農工勞動家庭的白領或青商第一代  
表達的審美語言：像猩猩的、像農夫的、逼真、好怪、腳形不正常
2. 敘事的、勵志的腳—出身於公務員家庭，或是專業或企業的第二或第三代，事業穩固已有成就  
表達的審美語言：要告訴人做事要腳踏實地／人生很辛苦，要用自己的腳去走路
3. 藝術價值的、感覺的腳—閩南西化菁英，出身於兩代以上的商人家庭，藝術品收藏已成爲生風格的特徵  
表達的審美語言：感覺原始、粗獷、自然、鄉土...我們欣賞藝術品，個人欣賞就好。
4. 想像的、分析的腳—文化資本複雜的文化人，或是藝文圈裡早熟的世家子弟  
表達的審美語言：它透視光線都很對，可是在空間方面處理的不是很好／他把兩個腳擺在這樣的空間最重要的位置，是很強烈主題性的作品

朱文明顯呈現了隨社會位置不同而形成的思維、作為與價值之差別，而他表示這個實驗分析主要關切的是，「這樣的差別是階層嗎？有所謂權力或支配關係嗎？」這篇文章在課堂上的討論經驗顯示，學員們通常能由這篇文章具體體會到社會位置的存在，以及社會位置對人的思維、作為與價值等的影響，但未必能由此確切體會到不同社會位置之間的權力或支配關係，其中的關鍵是該文缺乏一個具有「社會—歷史」整體性的詮釋架構。這是我後來的課程發展，轉向從歷史中

呈現社會整體樣貌的主要原因之一。

不過，這種社會位置對人的思維、作為與價值判斷之影響的體驗，的確是批判意識發展以及形成聆聽態度的關鍵要務。而且，這種體驗可以廣泛的發生於社大各種課程與活動之中，不受限於學科內容。只要是有差異的顯現，便有機會從中探索其所蘊含的社會知識，體驗社會位置對人的思維、作為與價值判斷之影響。這樣的體驗愈多愈強，愈有助於人們形成聆聽的態度，以及批判意識之發展。那麼，哪些具體的學習經驗，含有這種體驗的可能性？這些學習經驗是否造成社大學員的具體變化？

## 第二節 社大學員的參與體驗

社大學員在參與社大學習歷程中，有許多重要而深刻的體驗，例如「嘗試新角色的體驗」（主持人、幹部、企畫...等等）、「從其他同學體會到不同的生命經驗或思考觀點」、「和同學們共同合作完成某件事的體驗」...等等，也因而發生許多重要而深刻的變化，例如學習動機的變化、學習態度的變化、閱讀方式的變化...等等。

這些變化泰半都和學員的自我關係以及與世界的互動關係之轉化有關。例如第二章第三節討論的社大學員 F 在自覺經驗之前，常疑問別的同学怎麼會有那麼多問題，有些是自己不會想到的，有些則覺得沒有問的必要；相對而言，他自己通常都不會有問題，就算有問題，也未必會提出，因為過往的教育經驗讓他認為「問問題」不是種好表現，再者也容易受面子問題所束縛，而不願自暴其短。自覺之後的他，也開始在課堂上有很多問題，並且明白以往認為不必要的問題，只是自己太過理所當然了。這種理所當然的態度，加上過往教育觀念對於問問題行為的貶抑，限制了他與世界的互動，而面子問題的束縛，也限制了他與自己的互動，使他不免探觸自身內在的需求，而只能藉由將自己投入於外在活動來掩飾。

自覺經驗之後的 F，產生了許多變化，其中最明顯的變化之一，便是學習動機的變化。相較於他初來社大的學習動機以外在需求為主，自覺之後的他，愈來愈傾向於「發展思考能力」、「多做些對社會、社區有益的事」這類比較具有內在成長取向以及擴展世界取向的學習動機。如果說，自覺經驗本身是一種自我關係以及與世界互動關係的轉化，那麼，學習動機的變化反映的正是自我關係以及與世界互動關係的變化。

就社區大學的脈絡情境而言，一般學員的學習參與，多出於自主性的選擇，相較於一般學校體系的學習者而言，其學習動機更能反映學習個體參與學習活動的實際理由或目的，因此，其學習動機（學習目的）的變化，通常意味著學習個體人生目標與意義的變化，人生目標與意義若有根本的變化，則涉及 Mezirow

轉化學習理論中所討論的「意義觀點的轉換」。

## 第一項 意義觀點的轉換

從「意義觀點的轉換」來看，所謂「根本」的變化，乃涉及學習個體的自我關係及其與世界的互動關係。扼要的說，人們日常的思維與作為，總是隱含著某些特定的信念與感受，而這些隱含的信念與感受，構成我們看待自己以及世界的意義觀點。轉化學習理論便涉及對自己這些隱含的信念與感受之覺察，尤其是，這些信念與感受是如何由過往生活處境中的社會關係與文化所型塑而成。這種覺察基本上乃由某種具有或隱含另一種意義觀點的新經驗所促發。當新經驗所隱含的另一種意義觀點，對於原有經驗所隱含的原有意義觀點形成一種對照，甚至否定的作用，人們將得以意識到自己原有的意義觀點，並由此否定促發的視域融合過程，發展出更具包容性與整合性的意義觀點，由此反思自身，重新看待自己與世界，形成一種來自新觀點的行動能力，一種由新觀點建構的更遼闊的生命態度。

為能說明得以促發意義觀點轉換的學習歷程，Mezirow 區別了兩種學習型態：工具性學習和溝通性學習，認為前者乃以「假設—演繹」為其探究邏輯，著重於對不確定情境提出假設，並藉由對互動對象的控制與操弄，以檢證假設的有效性；至於後者則著重於互動主體對彼此主張之有效性的溝通與檢證，以達成相互的理解以及意義的分享，而其所達成的理解有隱喻的特性，即藉由適當的隱喻，整體性的把握著我們的意義觀點、信念體系或是自我概念（Mezirow, 1991: 161）。

Mezirow 的轉化學習理論，雖然更多的著重於溝通性學習，但他並沒有否定工具性學習的價值。Mezirow 認為意義觀點轉換過程中的反思性，其實同時需要兩種學習型態，但是，一方面過往的教育討論過於偏重工具性學習，而需要加以扭正，同時就反思性的框架而言，工具性學習需要安置於溝通性學習的概念架構之下。然而，由於受哈伯馬斯溝通行動理論之影響，Mezirow 的溝通性學習概念架構，主要強調的是以有效性檢證為基礎的理性言說，並希望透過學習者在「論辯」（argumentation）中的有效性檢證，促發對於自己的意義觀點的反思轉化。依此，Mezirow 進一步表列了 7 項有助於促發學習者轉換意義觀點的最佳條件（ibid, :77-78）。

- 具有準確而充分的資訊。
- 免於強制及扭曲的自我欺騙。
- 具有衡量證據以及客觀評估論題的能力
- 對另一種觀點的開放性
- 能夠對於前提預設及其產生的後果加以批判性的反思。
- 有同等的參與機會
- 能夠接受一個客觀、理性的共識，作為正當的有效性檢證。

不過，以哈伯馬斯的溝通理性典範為基礎發展的這種批判理性，逐漸為人懷疑（Kohli, 1998）。因為人們在與他人的論辯過程中獲得的新知識或新觀點，未必能改變其已生根的政治、社會和哲學立場。相對於語言的有效性檢證面向，海德格的現象學與伽達瑪的詮釋學討論，則著重於語言的世界揭顯面向，例如生命經驗分享、與他人共同行動的體驗，個人情感經驗擴展出「社會意義」...等等，皆是有效性檢證概念所無法貼近，但卻對於意義觀點轉換之發生有重要作用的「參與體驗」。

強調「參與體驗」，並不是反對理性言說以及有效性檢證。事實上，「參與體驗」和理性言說兩者都同樣重要，只是除了理性言說之外，此處同時還要進一步建立「參與體驗」的概念定義與操作。以下將進一步討論學習歷程中的參與體驗。

## 第二項 參與體驗的現象學分析

就「參與」的現象而言，任何個體在參與群體互動時，所面對的是一個「群體整體」，而不只是群體中的任何一個個體。他對任何一位參與者言行的感受與詮釋，同時都包含著他對於這個群體整體的感受與詮釋。因此，參與體驗指的不只是一個群體中任何個體之間的互動經驗，而是任何個體在參與過程中對於群體整體的經驗感受，無論這個群體的異質或同質程度如何。

Peter D. Ashworth（1997）對於「參與體驗」的現象學分析指出，參與個體在參與群體過程中的參與體驗，包含以下四項基本要素：

1. 「參與體驗」通常伴隨著對於他人的假定和期望，某種程度的分享，雖然這些分享未必得以訴諸於口語的表達，或成為反思的對象。
2. 「參與體驗」通常伴隨著對於群體所關切的事務，一種情感上以及動機上的調應（attunement）。
3. 「參與體驗」意味著一種理所當然的認為自己能夠對群體有適當的貢獻。
4. 「參與體驗」需要互動的個體彼此覺得處於一種相對的安全感，以致於能夠放下對於自己在他人眼中呈現樣貌的關切，而自在的專注於手邊的事務。

從上列四項基本要素，大致可以整理出有助於在學習歷程中促發參與體驗的一些合適條件：

- 群體互動氛圍需要有一定程度的安全感，例如討論氣氛的熱烈、彼此互動的溫馨親密、參與者相互間的肯定與支持...等等。

- 經驗、感受與觀點的相互分享，以有助於參與個體彼此對於自己與他人的假定和期望，達致某種程度的分享。
- 上述這些相互分享，不但是一種理解他人，也包含被他人理解的感受，它同時也包括在情感上或理念上產生共鳴或是衝突的可能。
- 與群體共同完成某項行動的體驗，既是肯定自己存在價值，也是凝聚社群、促發公共意識的主要泉源。

上列這些有助於促發參與體驗的合適條件，是一種人在參與群體過程中，既有助於促發更深刻的自我關係，包括自我肯定、自我反思...等等，也有助於人與世界之連結的條件。這些條件可初步區分為「安全體驗」、「分享體驗」、「共同體驗」三類，各自意義雖不同，但皆明顯不同於之前所列的 Mezirow 最佳條件，並同時也是有助於學習個體自我關係及與世界互動關係之轉化的重要條件。

### 第三項 小結

以上的討論主要在指出，如果學習情境能夠促發學習者的參與體驗，將會有助於學習個體之自我關係及與世界之互動關係之轉化，這些轉化有可能表現於學習動機的變化情形，其間的關連可以下圖簡示之：

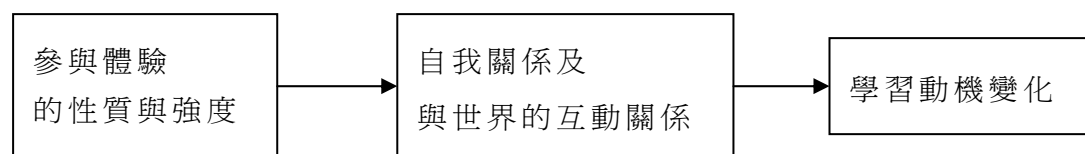


圖 1 「參與體驗」和「學習動機變化」之關聯

針對參與體驗和學習動機變化兩者之間的關聯情形，我在一項研究中（李天健，2007），曾將社大學員的學習動機區分為四類取向：「實用取向」、「外在動機取向」、「成長取向」，以及「擴展世界取向」（見表一），以調查社大學員參與社大六學期之後的學習動機變化情形。該項調查顯示，一方面「實用取向」、「外在動機取向」兩類學習動機有大幅減少，同時有部分學員在「成長取



向」，以及「擴展世界取向」有明顯增加。

我在該項研究繼而列出十項可能有助於促發社大學員之參與感受的學習經驗（見表二），並經統計分析顯示，學員在「成長取向」，以及「擴展世界取向」之變化，與十項參與體驗的強度有正相關；即社大學員在參與社大學習歷程中的參與體驗愈強，學習動機愈有可能發生「成長取向」與「擴展世界取向」的變化。

表 1 學習動機取向類型與學習動機項目

學習動機取向類型	學習動機項目
實用取向	學習日常生活中可以實用的技能 有助於工作上的專業發展 有助於尋找工作 改善或增進與家人、朋友的互動
外在動機取向	彌補過去教育不足的遺憾 因應社會學習潮流，自己也要多學習 爲了符合親友好對自己的期望 抒解平常生活或工作的無聊或壓力
成長取向	獲得廣泛的知識，增廣見聞 發展自己的生活興趣 增進自己文字表達的能力 發展思考能力
擴展世界取向	多結交些朋友 爲自己的人生開展新的可能性 培育公民素養 想要作些有助於社區、這個社會的事

表 2 參與體驗類型與項目

參與體驗類型	參與體驗項目
安全體驗	同學互動很溫馨親密 遇到讓自己感動的人（講師或同學）
分享體驗	有許多分享自己生命經驗的機會 從其他同學體會到與自己不同的生命經驗或思考觀點 覺得自己原有的價值觀被衝擊、被挑戰 覺得跟同學之間有思想或理念上的共鳴
共同體驗	和同學共同合作完成某件事的體驗

	<p>覺得有一群志同道合的伙伴          在團體互動中，察覺到自己的存在是重要的，是有價值的          嘗試新角色的機會，例如主持人、幹部、企畫...等等</p>
--	---

這項研究結果在指出學習動機變化與參與體驗強度之關聯時，同時也確認了之前的猜想：參與體驗有助於自我關係以及與世界互動關係的轉化。由此可以估計，即便是與人文社會科學知識無關的學科或活動內容，其學習情境中的互動，仍然是社會互動，而在其中顯現之各種差異所蘊含的「社會知識」，只要有適當的條件促發學員的參與體驗，皆有助於學員批判意識之發展。至此，已然可以辨明社大辦學整體之批判意識實踐的方向與可能性。不限於任何學科與活動類型，每一個學習情境的社會互動本身，皆具有豐富的社會知識。人們如能從社會互動中體驗到彼此的差異，便有機會瞭解其所蘊含的社會知識，探究社會位置對人的思維、作為與價值判斷之影響。這樣的參與體驗愈多愈強，愈有助於其形成聆聽的態度，以及批判意識之發展。