

第一章 緒論

第一節 前言

1947年，弗雷勒生平首度參與成人教育工作，那是巴西「國家工業聯盟」為成人勞工設計的一項大眾教育方案。他後來反省早期的教育作為，就如同是個囤積式的教育者，仍限於原有的菁英心態，以「說給他們聽，而不是與他們對談」的方式教學，不僅成效不佳，還遭遇工人的挑戰與質問。弗雷勒後來自述表示：「沒有這些與農民、都市工作的窮人、漁民相處的這些歲月與經驗，讓我鍛鍊自己的批判思考與實踐，就不可能在流亡智利時寫就《受壓迫者教育學》（Freire, 1993: 100）。」

1972年，台灣社區大學運動的主要推動人物黃武雄，接受教育部委託編寫高中數學教材，並於1974年秋，開始至彰化高中「蹲點」，住在彰中校園。黃武雄後來自述（2003：329），當時的蹲點經驗，使他深入瞭解台灣教育的問題。在這之前，他仍以廢除聯考、促進多元教學、多元入學為主要改革方向；蹲點經驗讓他能夠反省內心的菁英主義，方才能逐漸釐清教改的結構性問題，思索出「結構/自主」的教改路線¹。爾後，始自於1998年的社區大學運動及其基本理念--「知識解放、催生公民社會」，便源出於「結構/自主」教改路線的思索。

上述兩個經驗，有兩點共通的特徵：1.社會參與常有助於促發批判性的反思，2.這種批判性的反思常具有社會覺醒的意涵，並且是自身思想發展歷程的關鍵影響因素。這兩個特徵正表現了批判意識概念的一般性特徵：人在與世界互動之中，反思並重新定位自身在世界中之位置。而且這兩個特徵顯示出，一個人的社會參與歷程，不僅是其思想發展的背景脈絡，在這歷程中的體驗，其實是其思想發展的重要構成。這兩點特徵也同樣發生於我的論文研究過程。

這項論文的研究主題是弗雷勒的批判意識概念，而我對弗雷勒批判意識概念的問題關切，起於自己在社區大學的課程實踐經驗。這項論文研究整體而言，是我以自己在社大的課程實踐為中介，促發弗雷勒批判意識概念重建工作與社大運動基本理念之間的對話，以期能發展出有脈絡性的重建工作，使弗雷勒思想有可能在台灣社會開展出它的力量。我作為這項重建計畫的執行者，這其中的思索，無不滲透著我過往的社會參與體驗以及在社大的課程實踐經驗。因此，我首先需要簡要說明自己過往的社會參與歷程，

¹「改善作為結構的教育大環境，然後讓事務自主發展」，這是黃武雄所主張「結構/自主」教改路線的基本精神。（黃武雄，2004：293）

1993年我從一個與社會無連結，只重視個人生活滿足的工程師，轉向在人本教育基金會參與教育改革的推動，藉此開展了社會視野，也開始發展關於主體性的價值與基本理念，但人與社會之間的連結，壓迫者與受壓迫者的互動關係，尚未有清晰的問題意識。台灣的社區大學運動起始於1998年，當時我在人本教育基金會服務，雖沒有直接參與社大的推動，但由於人本教育基金會是主要的參與者，因而略有熟悉。我在2000年底離開人本教育基金會，在準備博士班的考試之間，在永和社大服務了半年時間，負責公共性社團的推動，同時也擔任教育問題研究社的顧問，這項社團顧問工作擔任至今，已有7年時間。如今回顧起來，當時對於社大基本理念「知識解放」、「催生公民社會」，一者致力於重建個體屬於自己的世界觀，一者著重於個體之社會意識與公共性的發展，將這兩個層面拆開來，我各自好似都有些理解，如果連接在一起，便有些說不清、道不明。是從2001年開始的博士修業，讓自己有機會接觸批判教育學的思考，尤其是弗雷勒的受壓迫者教育學，逐漸讓自己從過往社會參與經驗，開整理以「支配—反抗」視角思索人與社會間互動的問題意識。2004年春季，我在永和社大嘗試開設課程「民主與教育」，希望有助於學員的批判意識發展，但結果反而是，幾位學員在學習過程中間發生的自覺經驗²，使我頓然對於弗雷勒的思想整體產生了一種明晰的體會，同時理解了批判意識概念在其思想整體中的核心位置。自此，我開始專注於批判意識概念涵意的釐析，並嘗試藉助與當代哲學、政治與社會思想的對話，汲取適當的概念資源，以豐富批判意識概念的涵意。同時，我將在社大的課程名稱改為「批判與自覺」，開始脫離教育議題的脈絡，走向一般性的人文社會科學，試圖將階級、性別、族群等議題安置於課程之中，希望有助於促發學員的自覺經驗，並開展出社會意識與公共性。這時候的我，已然能把握住「知識解放」與「催生公民社會」兩者之間的基本關聯。到了2006年春季，這項課程實踐有了一個新的發展。在「批判與自覺」一年半的課程實踐之中，我發覺整體的課程結構有其基本限制。雖然學習者有可能在課程中促發某種程度的自覺經驗，但對社會整體樣貌的捕捉仍然有限，未必能帶動其反思並重新定位自身在社會（世界）中的位置。2006年春季，我在永和社大開設了一個新課程--「台灣的日本殖民經驗」，成為「批判與自覺」的進階課程。這門課程是預計中的一套進階課程的系列一，整個進階課程預計有四個系列，系列二、三、四則分別為：「帝國的年代與世界主義革命浪潮」、「台灣戰後的民主化歷程」以及「全球化和資本主義危機」³。

對於自己在社大課程實踐歷程的這些簡要說明，主要在交代這篇學位論文研究的背景脈絡。如果說，早期「民主與教育」學員在課程中發生的自覺經驗，照亮了我的視野，並且確立了學位論文研究方向；那麼，「台灣的日本殖民經驗」學員在課程中呈現出與歷史的連結經驗，以及對社會整體的理解，則讓我確立了這份論文研究的章節架構與內容。尤其重要的是，當我嘗試藉助與當代哲學、政

² 第二章第二節將詳細說明其中兩則自覺經驗。

³ 二至四系列課程目前尚未進行，預計於2008年春開始系列二的課程進行。

治與社會思想的對話，以豐富批判意識概念的涵意之時，賦予這些概念資源生命的，正是同時間我對於當代世界各種支配與反抗的具體探究，以及社大學員在課程中呈現的學習體驗。基本上，我在社大的課程實踐經驗，以及實踐過程中對於社大運動基本理念的思索，同樣是這項批判意識概念重建工作的一環。

以上的交代，關係著這份論文研究的撰寫取向與方式。我想討論的主題是弗雷勒的批判意識概念，並認為其既有的概念涵意有其侷限，必須加以重建，才能一方面在理論上獲得繼續與當代政治—社會思想對話的空間，並同時從實踐上在台灣社會脈絡中獲得充分的開展力量。然而，這項重建計畫不是無脈絡性的重建。事實上，這項重建本身必須是一個脈絡化的過程，才能獲得思想與實踐上的力量。脈絡化不是將弗雷勒於 1970 年代在巴西的社會脈絡中發展出來的教育思想，簡單的應用在 2000 年的台灣社會脈絡之中。這種涉及不同時代、不同社會脈絡的思想詮釋，勢必涉及伽達瑪討論的不同視域之間的互動問題。

作為一種詮釋性的重建，本項重建工作不會是對於弗雷勒批判意識概念唯一的重建方式，也不會是最好的重建，但它需要是合適於台灣社會脈絡的重建。也就是說，本項重建工作之所以將弗雷勒的批判意識概念區分為三個基本向度，並以世界現象學、哲學詮釋學、批判理論與女性主義等，來釐析、豐富其概念涵意，乃與研究者自身所處的「社會—歷史」脈絡有關⁴。因此，要能達到這種合適性，這項脈絡性的重建工作，需要紮根於其討論的「社會—歷史」脈絡之中，要對其處境的「社會—歷史」脈絡有整體性的理解，才能使這項重建工作進入台灣社會的脈絡之中。

在這項論文研究中，我間接地透過與社大運動基本理念的對話，進入台灣社會與教育的整體脈絡。社大運動作為一項教育計畫，它從開始針對的便是台灣社會「深化民主」這項根本課題，因而是一項有意識的，整體性的「社會—政治」計畫。它在短期內獲得台灣社會的廣大回應⁵，而其基本理念又一直能作為運動方向的主要指引⁶，在在顯示它本身是一項把握住社會整體樣貌，具有超越社會現況意涵的越界行動。因此，這項重建計畫不僅需要借重當代哲學、政治與社會思想的討論，以釐析並豐富批判意識概念的涵意，同時需要透過與社大運動基本理念的對話，才能發展出有脈絡性的重建，使弗雷勒思想有可能在台灣社會開展出它的力量。

由於從最初起，參與社大對我就不是個人的實踐，而是一種社會實踐。這意思是說，我在社大進行課程之時，關切的不僅是自己的實踐問題，而是自己的實踐對於社大運動整體的意義；社大運動的基本理念，始終是自己在社大之實踐參與過程中的主要對話對象。如此，我才能以自己在社大的課程實踐為中介，促

⁴ 這種詮釋視域的觀點，雖然強調視域的特殊性，但同時也認為不同視域（「社會—歷史」脈絡）之間，可以經由對話形成具有更高一層普遍性的視域（詳見第四章第一節）。

⁵ 社大運動數年之間，在各地有 80 餘所社區大學紛紛自發性的設立。

⁶ 詳見第五章第一節。

發弗雷勒批判意識概念重建工作與社大運動基本理念之間的對話，使這項重建工作脈絡化，紮根於台灣社會整體現實之中。

因此，這項重建計畫計有四個部分，六項步驟。首先是問題意識之釐析，藉由整理國外學界關於弗雷勒思想的反省與爭議，指出弗雷勒思想的既有侷限與問題，以說明重建之必要與方向。第二部分則依據「人—世界」關係取向之詮釋框架，將弗雷勒批判意識概念，重建為三個基本向度：1.以批判性的自我覺察為前提，2.對於存在處境的整體性反思，3.超越界限處境以朝向人性化的越界行動。第三部分的兩個步驟，則分別藉助世界現象學、哲學詮釋學和批判理論、女性主義等當代主要哲學、社會、政治思想，來釐清並豐富這個概念架構所涉及的思想內涵，建立起一個更能處理當代核心問題的概念架構。第四部分亦分為兩項步驟，首先以此重建後的概念架構，反思台灣社區大學運動之知識解放理念，並透過一門課程的實踐經驗，詳細解析有助於學習者發展批判意識的課程結構、教材選擇以及教學方法；再者則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，以提供一個發展批判意識的一般性實踐方案，並從社大辦學整體的層次來看，有哪些重要的學習經驗，有助於學習者與自己以及與世界的關係的連結與深化，以說明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。

本章以下各節主要在整理國內外學界關於弗雷勒思想的反省與爭議，以指出弗雷勒思想的既有侷限與問題，藉此說明此項重建計畫之必要與方向。首先要回顧至目前為止，台灣學界對於弗雷勒思想的研究狀況。

第二節 台灣的弗雷勒研究現況

弗雷勒思想之研究近年來逐漸成為台灣教育學界之關切焦點，學位論文亦相繼出現相關主題。然至目前為止，弗雷勒思想中的根本概念：「批判意識」，尚缺乏清晰之探討，弗雷勒思想之力量未能在台灣社會有充分的開展與此有重要關連。

以李奉儒（2006）「Paulo Freire 批判教學論的探索與反思」一文為例，該文不但明確表示，「對於弗雷勒而言，教育的目的在協助學習者發展批判意識」（*ibid.*: 99），並有 21 處出現「批判意識」這個概念，但文中沒有清晰說明這個概念的涵意，並且對批判意識概念提出一些未盡妥當的質疑：「弗雷勒未能注意到批判意識如缺乏節制或運用不當，可能使人墮入主觀的武斷，而未能同時從事對自我和外結構的批判。如果對某項政策（如教育改革）有不同的見解，而對立的雙方均宣稱自己才是具有批判意識者，則又如何解決兩者之間的爭議（*ibid.*: 124）？」

事實上，弗雷勒的批判意識概念有著明確的意識型態批判意涵，而這與他的「社會—歷史」整體性分析方法有關。近年來台灣各界對於教育改革的思維與作為多有討論，其中黃武雄便曾區分了三條路線：1994年以前教育部的「管制與規劃」、行政院教改會的「鬆綁與多元」，以及410教改運動的「結構與自主」（2003：292-293）。這種不同路線的意識型態分析，乃植根於「社會—歷史」的整體分析。李文提出的質疑，需要深入釐析弗雷勒批判意識概念的內涵，方能有助於對批判教學論的探索與反思。

至於國內學界其它與弗雷勒相關研究，至今凡有提及批判意識概念之重要性者（王秋絨，1988，1989，1990；林昱貞，2002；張盈堃，2001；張錦華，2005；黃柏叡，2003；蔡建福，1999），概多引用弗雷勒《批判意識教育》（*Education for critical consciousness*）一書中區別的三種意識狀態：神奇意識、素樸意識⁷和批判意識，並以批判意識為發展的最高層次；同時也多以該書對於批判意識概念內涵的一些描述性敘述，作為討論批判意識概念時的基本參照對象。然而，這樣的討論方式會出現兩個問題。首先，將批判意識之發展視為直線性的連續階段⁸，將會忽略批判意識發展的詮釋循環歷程⁹。再者，弗雷勒在《批判意識教育》中關於批判意識概念涵意的描述方式，缺乏清晰的層次區別，而不同的要素，例如命名、意識改變、社會行動等之間的關聯，也無法釐清，致使不易反思其教育實踐結果。

以張錦華（2005）反思其多元文化課程如何深化結構性的批判意識的一篇文章為例，在台灣目前已有之弗雷勒研究中，張文是少數以批判意識為重心的課程實踐並加以反思的一個範例。可惜的是，他同樣是以弗雷勒在《批判意識教育》中關於批判意識概念涵意的描述，為主要的參照：

批判意識是意識發展的最高層次。在命名方面，人們不再認同統治者，但也不是非理性的抵制和反擊，而是以科學的態度理解、批判壓制者的意識型態和社會體制的運作和共謀，來瞭解壓制的歷史所帶來的非人性化之社會現象。因此，批判意識並不認同僅以反制行動來進行轉變，而是強調應透過自我負責和改變社會結構同時著手。人們最大的關懷在於將批判非人性化社會，透過行動轉化為人性化的社會，以求達到自我實現並轉變社會結構。（張錦華，2005：19）

⁷神奇意識：其特性是宿命論，指的是受壓迫者處於「自我貶抑」心理狀態，在心理上依賴壓迫者。素樸意識：人們對現實不滿，開始批評壓迫現象，但卻容易被由支配階級以其優勢的宣傳力量所操縱，或是由於獲得某些政治或經濟上的優惠而變得麻木。

⁸這幾個意識階段的劃分，是弗雷勒最早期的討論，有其特殊背景。在他之後的思想發展中，便不再出現這種模式。

⁹這裡的「詮釋循環歷程」，指的是批判意識概念三個向度，前一向度：「批判性的自覺」與後兩個向度：「存在處境的整體探究」、「越界行動」，彼此間具有詮釋性的循環關係。關於這三個向度的討論，請見第二章第二節，至於三個向度之間的詮釋循環關係，請見第三與第四章。

雖然張文所討論的多元文化課程，明確表示是以深化學習者的結構性知識，為其批判意識教育目標之重心，但該文並沒有談及，其課程所欲深化的結構性知識，如何/為何對於學習者是有意義的，亦即這些結構性知識如何/為何對於學習者之自我負責與自我實現是重要的。這些向度的缺乏，起因於其所參照的弗雷勒批判意識概念內涵模糊不清，並導致在課程實踐與研究反思之深度的不足。事實上，弗雷勒之批判意識概念具有明確的涵意，並可區別為相互關連的三個基本向度¹⁰，若能加以釐析，並參照當代重要思想發展，汲取適當的概念資源，以豐富批判意識的概念涵意，當可有助於弗雷勒思想之力量在台灣教育環境之開展。

既有的批判意識概念涵意不清這個問題，也影響了學位論文的研究傾向。目前台灣以弗雷勒為主題的學位論文，大都偏向討論弗雷勒思想中的「對話」觀（吳怡歆 2005；李永薇 2003；周育賢 1998；施宜煌 2005；洪玉君 2004；湯仁燕 2003；楊雅婷 2005；溫淳雅 2001；劉韻竹 2005；藍惠寧 1998）。然而，如我在第二章第二節將會指出的，弗雷勒的對話觀之核心是「問題陳顯」（problem posing），但所陳顯之問題的意義與陳顯方式，皆須由批判意識的概念涵意來說明。

目前的學位論文之中，唯有洪雪玲（2005）是以批判意識為弗雷勒思想的核心，來討論教師的課程意識。然而，洪文將批判意識的開展性歷程，區分為「權力覺察」→「邏輯運思：分析情境」→「行動：揭發實在界不公情境反抗壓迫元素」（39），雖然與弗雷勒的批判意識概念在形式上是相似的，但實質內涵卻有許多誤差。首先，洪文的「權力覺察」向度並沒有深入到「自我覺察」的層面，亦即沒有著力探討對於自己理所當然的價值觀或信念如何造成對自己也是對別人的限制的覺察，而其「邏輯運思：分析情境」也缺乏弗雷勒強調的對於存在處境的整體性分析，尤其洪文將「行動」置於「分析情境」之後，則忽略了弗雷勒所強調「行動」與「反思」之間的辯證關係。

不過，台灣弗雷勒研究的情形，基本上卻與弗雷勒自身的思想發展情形有關。批判意識概念自弗雷勒提出以來，至今還缺乏一個有理解力的概念架構，即便在弗雷勒本人的著作中，亦僅有散落的陳述，而缺乏清晰的表述。同時，弗雷勒的思想混合運用著「壓迫者—受壓迫者」以及「人—世界」這兩種關係取向的詮釋框架，而沒有適當的釐清與區別。這個混合情況造成的混淆，至今仍持續的影響著台灣學者的解讀。例如王慧蘭（2006）在其「批判教育學：反壓迫的民主教育論述和多元實踐」一文中，仍以「壓迫者—受壓迫者」二分的方式，來整理弗雷勒在《受壓迫者教育學》中的觀點，並分別就壓迫者和受壓迫者兩類群體，討論他們各自應發展的自我覺察或實踐行動。該文雖然同時強調，「必須注意的是，壓迫者和受壓迫者是處於一種交互作用的社會關係中，彼此的行動和利益是交雜的，解放即是對壓迫關係的省察和重構，是必須透過對話-意識覺醒-實踐-修正-再實踐的動態循環過程。」（同前書：64）不過，這段主張中隱含的「人—世界」關係取向，卻隱而未顯，以致於王文隨後一方面指出，「Freire 對於壓迫

¹⁰ 這三個基本向度將於第二章詳細討論闡述。

者/受壓迫的二分法引起了一些批評，...這樣的劃分在後現代理論的觀點下顯得十分僵硬」，但僅能以「Freire 的「天真」正是帶領眾人完成不可能任務的行動者重要特質」，以及「Freire 所談的自由或解放不是鐵板一塊，而是一種不斷反省追求和實踐的多層次歷程」等觀點，為弗雷勒辯護。這樣的辯護，不容易在理論層次上開展出對話的空間，因為關鍵的問題是兩種關係取向的詮釋框架之間的混淆。

近些年在台灣受弗雷勒思想啟發的相關課程實踐與反思中，何青蓉（2004）是少數以「人—世界」為首要關係取向的實踐與反思經驗。在這篇針對 2003 年於新興社區大學開設的「文化視窗課程」¹¹教學實踐的反思文章中，作者在結語處指出，世界，乃是人與人對話的中介。參與對話的人，也許是壓迫者，或是受壓迫者，或是身兼二者。無論如何，關鍵的是要把握住兩個要點來設計教學材料：「有意義的討論素材」以及「素材要能挑戰既有的意義觀點」（同前書：45-48），才有機會開啓反思與對話，並產生轉化世界的作用。這項課程的進行，的確讓參與課程的本地女性開始反思自己的心態，從而自省道：「一個從未在貧困、戰爭生活的人，有什麼資格說：『我比那些東南亞新娘強呢？』如果我是她的話，會比她們更勇敢堅強、有韌性嗎？」（同前書：47）並逐漸改變其思考方式，從過往容易自以為是，對現象做出直接反應，改變為重視問題的根源。不僅是學員的轉化，作者也談到「教學者與學習者解讀生活環境的意義觀點的落差」，並提醒教學者如果要協助學習者從事批判性思考的話，「必須對於學習者的世界觀有所理解。」（同前書：44）

此處要強調的是，壓迫現象本身並不合適於完全以「壓迫者—受壓迫者」這種關係取向的詮釋框架來討論。在傳統的用法中，壓迫確然指稱某個統治群體的暴政，但壓迫的體系層面，則不必然是特定統治群體的意向使然。Iris Marion Young 在分析壓迫的五種面貌時指出，「體系層面的壓迫之成因，常鑲嵌於未被疑問的規範、習慣和符號之中，或是那些構成體制規則的假定，以及遵循這些規則的集體性後果。.....壓迫的體系特性意味著受壓迫群體未必有一個相對應的壓迫群體，尤其是許多個體的日常行爲，雖然助長了壓迫的維持與複製，但他們通常只覺得在做他們該作的工作、在維持他們自身的生存，他們並不明白自己已然成爲壓迫的幫凶（1990: 41-42）。」

Young 的問題提示，有助於從「壓迫者—受壓迫者」的詮釋框架走出來，重新思考壓迫與解放的問題，而這正是近年來國外學界對於弗雷勒思想以及批判教育學理論的反省與爭議所在。

¹¹ 這項課程主要目標在於，促使學員對於跨國婚姻移民現象與移民者的生命處境有較深的認識，故同時有本地女性和外籍女性的參與，前者 12 人，後者 5 人。

第三節 國外學界的理論反省與爭議

第一項 批判意識與意識化概念上的混淆

前一節指出台灣學界至今並未深入探討批判意識概念的涵意，國外學界至今一般的弗雷勒思想討論，同樣也主要以《批判意識教育》中界定的三種意識狀態，來討論弗雷勒的批判意識概念（Smith, 1976; Taylor, 1993）。例如 Taylor 在關於弗雷勒思想的專書討論中，有一小節「批判意識」提到，「弗雷勒將批判意識的發展視為從素樸意識或神奇意識狀態中離開的歷程（1994: 61）。」這種觀點通常將批判意識的發展視為一種「階段性的歷程」，並以「意識化」(conscientization) 來描述這段歷程。這種階段模式隱含著將人依其意識狀態的發展階段來分類，所以有些人處於素樸意識階段，有些人處於神奇意識階段，有些人則已發展至批判意識階段。同時這樣的階段模式，也隱含著發展至批判意識階段的人，不會再退回之前的階段，亦即發展本身是不可逆的。

然而，這種機械性的意識發展階段模式與弗雷勒本身的辯證思維是不相容的。換言之，將《追求批判意識的教育》這一部分的討論，視為弗雷勒批判意識概念的核心，是有問題的。Peter Robert（2000: 138-146）認為，將意識狀態發展階段機械性地劃分，藉以準確測量各階段意識狀態的作法，不但是一種「將弗雷勒思想馴化為某種方法操作技術的危險作法」，而且弗雷勒自己就拒斥行為主義和技術化約主義，是以也不會同意這樣的發展階段模式。事實上，素樸意識與神奇意識的討論，主要集中在弗雷勒早期的作品，在其經典著作《受壓迫者的教育學》中已不復再見，而其中、晚期作品也沒有任何類似的討論。Robert 指出，「弗雷勒早期之所以發展這兩個概念，是用來解釋某個特別情境，即巴西 1960 年代的普遍情況，但弗雷勒並沒有意圖要將這兩個概念發展成為無歷史性的普遍概念」。（ibid: 144）

這裡遇到的問題是「批判意識」和「意識化」兩個概念的重疊與混淆。批判意識作為教育的目的，意識化作為教育的過程，兩者間自有一定的關連。然而，由於批判意識概念缺乏足夠的理論說明，致使人們傾向於針對意識化概念，進行理論上的建構。前引 Taylor 書中的「批判意識」小節，乃附屬於「意識化」整章之中的一小節。晚近另一本討論弗雷勒思想的專書（Robert, 2000），亦有獨立一章標題為「重新探究意識化」(rethinking conscientization)。我認為這種討論取向有本末倒置的問題。真正關切的應是批判意識，但卻談論起意識化，並以將意識化的概念體系化為一套方法，便可鞏固批判意識這個目標的達成。弗雷勒晚期因而澄清意識化概念不是經由一連串步驟而獲得某種態度和行為，他表示意識化是一種不斷演變中的歷程，「在我們游動於世界之中，不休止的釐清那些

在我們之中仍然隱蔽之物（1985: 107）。」不過，這樣的澄清，在理論說明的層次上效果有限，就此而言，批判意識概念涵意的充分釐析才是關鍵之務。

批判意識的階段發展模式構想，不僅將批判意識窄化為一套可控制操作的方法，同時也使批判意識偏向個人主義的詮釋，忽略了批判意識概念的歷史與社群面向，進一步地將弗雷勒思想推向以主體為中心，自我認識、自我導向、自我決定的啓蒙理性主體。事實上，貫穿於弗雷勒整體思想的幾個重要概念，如人性化的存有志業、實踐、批判意識（包括意識化）等，全都強調使人身而為人的特出之處，即在於人能夠投入於實踐之中，反思並行動於其所處的世界，以改造這個世界。這些以「改造」為核心意旨的人與世界之互動關係，原就已有過多的現代性意涵，已然遭受許多來自後現代以及女性主義的批判。

第二項 來自差異的挑戰

Robert（2000）在全面檢討弗雷勒的思想及各種批評時，注意到在詮釋或進一步發展弗雷勒思想時需要注意的兩個問題。前一段已討論的行為主義解讀方式造成的誤讀是其中一個，另一個是來自後現代對於普遍主義以及以主體為中心的理性思維的批判。前者如果是一種誤讀，後者卻的確是弗雷勒思想本身具有的曖昧之處。

首先，弗雷勒的介入觀（intervention），常被批評為帶有一種假定：「低階層人們不瞭解他們自身處境，所以需要並且僅能由較高階層的知識份子來啓蒙」（Berger, 1974: 113），因此，弗雷勒放棄了勞動者自行發展出對抗資本主義的力量，而是由一群否定其階級出身，走向階級自殺（class suicide）的資產階級份子，加入受壓迫者群體，作為反抗的組織者與領導者。（Walker, 1980: 134）Bowers因此將弗雷勒歸諸於基督教士、馬克思主義者和資產階級自由主義者一般的現代主義者，亦即「相信自身擁有真理，並且必須與缺乏者分享，甚至加諸其身，以便能拯救他們。」（1983: 942）

這些批評可以歸諸如關於「真理」的批評，亦即真理為何，誰能得知真理的問題。這些批評基本上忽略了弗雷勒將課程發展視為一個社會探究的過程，其方法論具有的主體間倫理性。弗雷勒主張在發展課程主題之時，「課程的探究者和民眾（被探究的對象），應該是共同探究者（PO: 87）」。當他主張探究者需與社區民眾共同探究對於社區民眾有意義的課程議題時，這些課程議題的形成，既不偏向詮釋者，以避免科學專家的支配暴力，同時也不只強調行動者的意義觀點，如此則有助於潛意識動機或意識型態的分析。他特別強調「有意義的課題是由民眾表達出來的。...從探究者的角度來看，重要的是探查民眾將『既有事實』予以具象化（visualize）的起點，並且驗證這些民眾在他們探究的過程中對於現實的知覺是否有所改變（ibid.: 88）。」

強調由民眾的知覺是否有所改變作為驗證的條件，亦即以民眾的自我反思作為主體間關係的基礎，這是弗雷勒對話觀之主體間倫理性的方法論基礎，哈伯馬斯亦曾以此種自我反思作為具有解放趣向之批判知識的方法論基礎。不過，哈伯馬斯與伽達瑪的論爭，讓他注意到，「從知識論與方法論上來論證社會批判理論有其困難」（周明泉，2004a：26），而其隨後的批判理論發展則轉向以語言理論來探究社會科學概念的可能性。在弗雷勒的教育學中，同樣可以看到，批判意識概念的自我反思特性及其集體性特性之間存在著難以消解的張力。

集體性是弗雷勒談論意識化過程時經常強調的，尤其在其晚期代表著作《自由的教育學》（*Pedagogy of freedom*），他明確表示，「雖然初始對於社會現實的新覺知發生於個人，但使這種覺察的突破成為可能的經驗，卻是集體的（1998: 77）。」的確，批判意識的集體性質是弗雷勒思想的核心以及最具顛覆性之處。Taylor（1993: 69）將弗雷勒的意識化工作之目標，區分為兩個層面：「心理—社會」層面，以及「社會—政治」層面。前者關切的是個體的態度、覺知或信念的變化，關鍵之處在於形成一種新的態度--「非接受性」（non-acceptance），即不再有被給定而不變，沒有不能被質問的事實。Dunn（1971）表示意識化是一種「範式的轉化」（paradigm shifting），個體在其中經驗到整個處境的重新定義，以及他自身意象的重新創造。當「心理—社會」層面上的轉化體驗，促使個體指認那些型塑並控制他們生活的力量之原因與歷程，下一步便是要越出反思之外，走向行動，開始嘗試性地以行動去改變那些原因與歷程，這即是意識化的「社會—政治」層面。

Morrow 與 Torres 亦曾指出，意識化的目標在於達致一種結構性的觀點，亦即將社會視為整體的觀點，而這需要將個體的生命歷史重新以社會關係與社會結構等社會語彙來思索。（2002: 106）C. Wright Mills（2000）則以「社會學的想像力」來表述這種將個人生命傳記與大範圍的歷史，將私人問題與公共議題相連結的能力。

批判意識之集體性與其相應的「社會—政治」層面關切，導致有偏重知識份子之詮釋權利的危險。民眾之自我反思這一方法論條件，未必能解決知識份子與民眾、詮釋者與行動者之間可能的差異如何協調與平衡的問題。根本的癥結在於，弗雷勒早期的理論構想，並未將「差異」問題置於核心，而這又和他早先在巴西、智利的教育經驗，面對的大致上是同質的受壓迫者有關。但對當代的女性主義、後現代思維而言，她們所面對的處境，最優先被考慮的問題不是同一，而是「差異」。

Elizabeth Ellsworth 對於她在大學教授一門反抗種族主義課程經驗的反思中指出，她自身作為一位白人中產階級女性，她對種族主義的理解，勢必會受限於她的白色皮膚和中產階級等優勢地位，因此，她「不能毫無疑問的認為自己能夠幫助班上有色人種學生去發現他們自己的真實聲音（1989: 308-309）。」雖然批判教育學始終強調教師需要從學習者的經驗中學習，但它至今尚未能表述這麼一

個問題：「教師並不能真正瞭解班級中所有參與者的經驗與壓迫情況，而且正是因為如此，在教室之中，沒有任何單一聲音得以假定它能佔據著中心位置或是知識的權威，每一個聲音（包括教師的聲音）都只是部分的聲音」。（ibid.）

相對於批判教育學將對話視為參與者之間的理性討論，並訴諸理想的言說情境，諸如所有參與者有同樣的言說機會，並相互尊重彼此的發言權利，以營造一個安全訴說的環境，而所有的觀念應被寬容並且給予理性的批判等等；Ellsworth 在實際情境中體驗到的卻是參與成員之間各種不對稱的社會位置，使得成員們在課堂中的訴說，未必是「分享」，反而是「挑戰性的言說」（defiant speech），用以挑戰其他成員理所當然的假定，而且這些訴說經常是混淆並且困難的，因為成員之間的訴說，會召喚出每個人身上多重並且相互矛盾的社會位置。例如女性如果覺得讓種族壓迫的表達成為優先考慮，會威脅到她們的性別壓迫經驗時，她們便會難以接受。（ibid.: 312）

Ellsworth 的課堂經驗讓她開始質疑批判教育學中的理性傳統，這個理性傳統設定了批判教育學的基本目標：「教授分析與批評技巧，以能判斷命題的真理與價值；質問主宰文化並選擇性地攝納其中潛在地可轉化的環節（ibid.: 303）。」她認為由這些傳統意涵構成的對話觀，在當前大多的文化狀態中是行不通的。當前現實處境中的教師與學習者，學習者與學習者之間的權力關係是不均衡也不公義的。Ellsworth 因而認為，某些更有助於培育差異與他者的教育形式，例如親近團體（affinity groups）的形成，讓參與成員得以在這樣的團體中獲得更多的支持與安全感，以及進入大團體之中的言說能力。這種經驗將讓人們認可自己不是僅僅以個體的身份參與班級的對話，而是某個廣大的社會群體的一份子。（ibid.: 318）

弗雷勒本人如何看待女性主義與後現代思維標舉出來的差異問題，以及由此形成的對他的批評。Donald Macedo 在一次與弗雷勒的對談時，向弗雷勒提到：「某些教育工作者，尤其是北美的女性主義者，認為你的作品傾向於將壓迫普遍化，忽略了被宰制群體多樣與矛盾位置的歷史個殊性，...特別的是，某些女性主義者指出，在《受壓迫者教育學》中你不僅沒有將性別議題列為首要的考慮，你在該書使用的語言本身便是有性別歧視的（1993: 169-170）。」，弗雷勒的回應是，「關於受壓迫者教育學中對性別議題的處理，我認為美國女性主義者所提的這些質問，不但是有效的，而且是及時的。說實在話，在我年輕時候，讓我震驚的，首先是階級和種族壓迫。作為巴西東北區的產物，在那高度父權和雄性的社會之中，我早年的發展階段，也成為一個系統性壓制女性的文化脈絡下的受害者。受害者指的是，在這麼一個性別歧視的框架下，我反抗壓迫的敏感度，主要是沿著階級和種族這兩條軸線發展的。但也正是經由階級和種族壓迫讓我產生的怒氣，使我開始更銳利的將眼睛張向女性在巴西東北區這麼一個父權文化氛圍下的全面被宰制處境。」值得注意的是，在隨後的對談之中，當 Macedo 連續追問弗雷勒，各種不同歷史處境下的壓迫問題，是否需要個別的具有其獨特焦點的分

析，並且需要不同的教育學，也就是說，《受壓迫者教育學》並不能合適於每一種壓迫問題。弗雷勒對此質問很確定的表示，雖然他沒有在《受壓迫者教育學》處理好性別問題，但他認為該書「對於壓迫結構的理解，提供了有益的貢獻，而且這些理解也有助於所有女性為其平等與解放的鬥爭（ibid.: 173）。」換言之，弗雷勒並不認為不同壓迫處境的個殊性影響了《受壓迫者教育學》對於壓迫的分析。更重要的是，弗雷勒雖然表示他同意各種不同處境下的壓迫問題，需要不同的戰術（tactics），但是這些戰術同時需要有戰略（strategy）層面的考量，如此才有可能讓不同處境下的受壓迫者連結一起對抗壓迫處境。弗雷勒舉了一個1970年代的例子，他在一次研討會中討論了一個問題，即女性在最初的抗爭之時，應有權利拒絕男性參與她們的論辯。弗雷勒表示這在戰術上是正確的，但當女性運動發展到某個階段時，需要瞭解男性壓迫的不同層次，並且建立起一個教育學結構，使男性在其中碰撞到他們自身的壓迫位置，使得這些男性在為解放抗爭之時，如果要維持其一致性，他們必須放棄對女性的壓迫者角色。唯有如此，追求解放的抗爭，方能建構一個對抗所有壓迫的集體性戰役。（ibid.: 173-175）

我認為，弗雷勒在這次對談中，對於以「差異」為主要題旨的各種質疑與批評，在實踐層面上展現了坦率而具有說服力的意見，但這並不代表他以《受壓迫者教育學》為代表的教育學構想，有著同樣的說服力。我雖然同意《受壓迫者教育學》提供了某種具有普遍性意涵的架構，但其既有的教育學概念內涵對於差異或他者的敏感度是不足的。

弗雷勒對於壓迫問題的分析，的確尚有不足之處，例如Young對壓迫五種面貌的討論，便為壓迫現象擴展了更多的討論空間；另外也常有批評指出弗雷勒的「受壓迫者」範疇，不足以處理人們常既是壓迫者，也是受壓迫者的複雜處境。（Schugurensky, 1998: 26）但我認為，對於差異或他者之敏感不足的缺憾，並不是由於對壓迫問題分析的不足，討論重心應放在批判意識概念的架構與內涵。壓迫結構的分析是批判意識的重要環節，但不是全部。從批判意識的概念架構來看，真正的問題在於，當受壓迫群體要連結一起，以共同對抗社會的壓迫現實時，如何避免在創造同一之時，非但不會壓制了個別的差異，甚至有助於個別差異之發展。

事實上，女性主義並不會反對共同戰線，她們的關切是同樣的：在創造同一之時，不會壓制差異。Ellsworth 在前述的課堂經驗反思的結語中表示，「我們要在無須犧牲各自的獨特處境與效應的情況下，在差異的經驗之中尋求一種共同性，以能一同努力反抗壓迫性的社會形構（1989: 324）。」Ellsworth 既然已然主張差異的不可跨越性，那麼她又如何構想一種有助於尋求共同性的溝通模式呢？她以下列陳述表述了她關於課堂實踐的一種構想：「如果你能以某種方式向我顯示，你明白你對我、對這世界的理解，包括應該作的正確之事，將永遠是部分的、有利害關係的，而且可能對別人是壓迫的，而且，如果我也同樣能這樣做，那麼我們便能夠一同努力打造我們的同盟，建構一種讓學生的差異能在其中繁盛

發展的環境 (ibid.)。」

不同情境下的受壓迫者之間的信任關係，並不建立在彼此的共同點或共同面對的壓迫情境，而是在於彼此對自己之有限性的體認而形成的自持態度

(*Ansichhalten; restraint*)¹²。因為唯有經由體認有限性而形成的自持態度，方能避免支配暴力，也唯有彼此都認識到各自的自持態度，才能建立起真實的信任關係。這是女性主義或是後現代思想最主要的貢獻，而弗雷勒的教育學構想並不缺乏這樣的思維，只是隱而不現，因此需要一項概念重建的工作，在其教育學構想中建立起關於差異的向度。不過，反過來說，當女性主義或後現代思維將差異極大化，他們也將無法處理是否以及何時有些差異或他者需要予以限制。Stephen K. White (1991) 將此稱為兩種責任之間的張力，一者為行動的責任，另一者為他者的責任。我將在第三與第四兩章中處理這些相關問題。

第四節 「人與世界」關係取向的重建

在哈伯馬斯的思想發展歷程中，他曾兩度使用「重建」這個概念來描述他的思想發展方法。最先是他在 1976 年發表的《論歷史唯物主義的重建》。在導論中，他談到「『重建』意味著對一種理論加以解剖，並以新的形式重新組構，以便更好地達到它為其自身所確定的目標 (9)。」但後來，他在發展普遍語用學時，也表示他的工作乃是一種「重建科學」(reconstructive science)，旨在重建一般溝通行動的前提條件。重建科學具有哲學與科學的雙重性。說它是哲學的，是因為它並不研究具體的對象領域，而是以前理論的知識、行為和語言為基礎，通過反思把握已經蘊含於其中的規則。說它是科學的，是因為它的結論和經驗科學命題一樣具有可錯性 (fallibility)。重建科學和經驗科學的基本區別在於，後者是有關對象領域的知識，即關於「know-that」的知識，前者則是有關知識規則本身的知識，即有關「know-how」的知識。

哈伯馬斯前後兩次的重建工作，雖然在具體方法上是不同的，但皆有一種將原來已有而隱含的，加以更清晰的揭示出來的意涵。我試圖進行的弗雷勒批判意識概念重建工作，也是要將已然隱含於弗雷勒思想之中，但或由於沒有得到清晰的表述，或由於參照的理論不適宜，因而沒能得到發展的批判意識概念，首先勾勒其主要的面貌，繼之藉由參照當代主要哲學、政治與社會思想，從中汲取適當的概念資源，以豐富概念架構整體的內涵。

¹²「自持」(restraint) 是本文重要主張之一，來源于海德格關於有限性的討論。「自持」首先意指存有保留自身於自身之內。存有的自持乃在於，它抽離 (Entzug; withdrawal) 於顯現，保留自身而不給出自身於顯現。所以，存有之「restraint」乃基於它的「withdrawal」。按此義，withdrawal 可譯為「隱遁」。當存有本身之本質被此在聽取為自持或隱遁 (即有限性體驗)，此在乃得以自持來回應，是以稱為對有限性的體認而形成的自持態度。(黑爾德，2004：192，注釋 2)

前兩節對批判意識理論發展現況的反思，大致勾勒出幾點弗雷勒思想的既有侷限與問題。第一，「批判意識」和「意識化」兩個概念的重疊與混淆，加上批判意識概念缺乏足夠的理論說明，致使弗雷勒的詮釋者傾向於針對意識化概念，進行方法上的建構，反而導致技術化、方法化等馴化弗雷勒思想的危險。第二，雖然在實踐層面上，弗雷勒對於差異或他者有著清楚的想法，但其既有的教育學概念內涵對於差異或他者的敏感度是不足的。第三，以上這兩個問題，主要是由於他的教育學構想混合運用著「壓迫者—受壓迫者」以及「人—世界」這兩種關係取向的詮釋框架，而沒有適當的釐清與區別。

上述這三個問題是相互關連的。以「壓迫者—受壓迫者」關係取向為主要的詮釋框架，抗爭、改造等超越性的姿態，自然成為人與世界的主要互動方式，其中也包括透過有效的意識化方法，來改造受壓迫者，而這種姿態正是導致忽略差異或他者之存在的主因。但在弗雷勒思想中，蘊含著另一種「人—世界」關係取向的詮釋框架：「真正的教育不是由 A 為著 B (”A” for ”B”) 來實行的，也不是 A 在與 B 有關(”A” about ”B”)的情形下來實行的，而是應該由 A 與 B 共同(”A” with ”B”)來實行的，其中的中介是世界—世界在兩造之心中留下了深刻的印象，並且向他們挑戰，使他們因而產生關於世界的觀點和意見(PO: 74)。」在這裡，「世界」問題取得首要的關注，主體本身退居次之的地位。而這裡指的真正的教育，乃泛指任何一切人與世界有批判性的互動經驗，甚至弗雷勒反覆強調的「人經由實踐對於現實處境的批判性介入」，亦應由此重新定位為「個體藉由與世界的互動，反思並重新定位其在世界中的位置」。

因此，人在實踐中與世界的批判性互動，既是超越性的，又是自持的。前一向度在弗雷勒思想中明顯可見，後者卻隱而未顯。事實上，當弗雷勒晚期談到意識化是「在我們游動於世界之中，不休止的釐清那些在我們之中仍然隱蔽之物」，他顯然已經意識到批判意識概念具有的自持向度。只可惜，這些釐清僅限於零散的說明。但也因此，這些隱含之意的揭顯與釐析，便成為本項論文研究的重點任務。

本項論文以弗雷勒的批判意識概念之重建為主要工作，首先要釐析弗雷勒既有的批判意識概念所具有的涵意。在弗雷勒的思想中，批判意識既意味著一種認知模式，也是一種存在方式，並且是具有價值意涵的存在方式。弗雷勒對於此種存在方式的描述是：「人經由實踐對於現實處境的批判性介入。」(the critical intervention of the people in reality through the praxis) 弗雷勒認為人自身的本質即是其朝向人性化存在(humanization)的存有志業，而他的批判意識思想乃植基於此，並可視為其人性化籌畫的認識論闡述。就如他所主張的：「人類乃存在於被限制所決定和其自身自由的辯證關係之中(PO: 80)。」弗雷勒將那些限制人之自由的處境稱為「界限處境」。一旦人們理解這些界限處境即是阻礙著他們解放的障礙，這些處境便會從背景中浮現出來成為挑戰，面對這些挑戰，人們所回應的將會是朝向否定和克服的「越界行動」，而不是被動地接受這些「既與」、「給

定」的現實處境。

但這樣一種越界行動，一種批判性介入於現實處境的可能性，卻首先需要主體能夠在客體（即其所知覺的現實對象）中認知到他自己。這個看到自己的自覺經驗具有兩種意涵。第一，相對於平常只看到現實處境的存在，忽略自己的存在也是現實處境的構成因素，這種在現實處境中看到自己的自覺經驗，讓主體意識到，他自身（例如受壓迫者的信念與行為）正是他所「看到」的現實情境（例如壓迫情境）的構成因素，並因此意識到他自身和存在處境之間的辯證性交互作用關係：他自身（信念與行為）既可能是壓迫他自身的作用者，也可以是改造現實環境，以使自己人性化存在之需求得以實現的行動主體。簡言之，這種對於自己存在方式的覺察，將使人不再只是沈陷於生活世界之中，徒然被外在世界的諸多力量所宰制，而開始帶著一種具有反思性的眼光重新看待自身以及存在處境。第二、這種反思具有一種「整體性」的特徵，此覺察既包括自身的整體存在，同時也包括存在處境的整體存在。正是由於對整個存在處境的有著全體的觀照，人才有可能突破過往對於現實的片段理解，而開始能在進一步的探究中，把握住整體的構成因素，以及蘊含於其中的界限處境，並使自己的日常行動具有越界行動的意義。

依據以上的討論，批判意識的概念涵意主要可區分為三個基本向度：1.以批判性的自我覺察為前提，2.對於存在處境的整體性反思，3.超越界限處境以朝向人性化的越界行動。我將在下一章具體說明這三個基本向度各別的涵意，並且詳細討論自覺經驗的三項構成條件，以確立弗雷勒批判意識概念的基本架構。

不過，這些弗雷勒思想中既有架構的釐析，尚不足以回應各種對於弗雷勒思想的質疑與批評，而其本身亦還有許多待釐清之處。首先，在這個既有的架構中，「世界」概念仍然隱含於「背景」、「存在處境」等概念之中。然而，如果不同背景與處境的對話者，能夠在具有批判性的對話互動中，揭顯一共同之「世界」，那麼，這個「世界」之特性與基本規定則尚有待釐析。尤其重要的是，這個「世界」概念，並非與主體無涉的客觀世界，而是主體參與其中，並深受其影響的世界，即便這個世界在主體的日常生活之中，處於一種非課題性的敞開狀態為主體所熟悉。換言之，人與世界的關係，不僅是意識的，而且首先是存有的。唯有在存有層次上的充分說明，才能釐清對於自身整體存在的覺察，和對於存在處境整體的探究兩者之間的關係。

我們可以在弗雷勒的著作中看到這層不足的原因。弗雷勒並非沒有注意到人與世界的關係，但他主要參照了胡賽爾的理論¹³，因此侷限於在意識層次上考察人與世界的關係。本項重建工作，將借重海德格在《存有與時間》的討論以及晚近黑爾德對於世界的現象學考察，闡明世界之揭顯乃是人之存在的基本現象。固然人在日常生活中，首先以非課題性的方式領會著世界整體的存在，並且經常由

¹³ 詳細說明請見第三章。

於道聽途說，貪好新奇，或是做主張時模稜兩可等方式，來逃避面對自我之重負，因此失去了他的獨特性、個體性，成爲一些超過他佔有的力量（科技力量、政治力量、歷史力量）的掌中物。當人們越是這樣的陷溺於世界之中，便越是盲目，變得既無法看清世界的整體，又無法看清自身，就這樣掉進了「對存有的遺忘」。

再者，隨著「世界」之揭顯的，同時是一種有限性的經驗。「世界」這個中介，不僅有其揭顯向度，同時具有隱匿特性。當前者打開人與世界的超越向度之時，後者則同時也讓人處於自持。以海德格的用語，這種有限性的體驗與學習，將有助於發展對他者的敏感，得以培養出一種切近他者的能力，從座架（*Gestell*; *enframing*）的框置中脫出，用一種與以往不同的方式去面對世界，避免對他者的支配暴力。這正是海德格思想對於當代社會政治最重要的遺產。

最後，「世界」概念蘊含的「社會—歷史」面向，需要藉助海德格對歷史性的問題界說，方才得以清晰顯現。至此，弗雷勒批判意識概念中自覺向度所蘊含的人與「世界—歷史」之間的存有關連，以及自我與他者的相互關係，方才得以充分地開展。當我主張，個體之批判意識有助於其反思並重新定位其在世界中的位置，這並不是表示，個體自身能決定他的選擇。我並沒有要重回啓蒙理性的自我決定個人主義傳統。因爲，個體決定之意義總是有其世界性、歷史性的。

以上，是我將在第三章對於弗雷勒批判意識概念進行的重建工作。不過，海德格的存有學討論，固有助於此項概念重建工作，但其存有學高度亦有其侷限與不足，尤其無力面對許多批評者質疑其在納粹事件中所顯現的和國家社會主義的牽連，乃「植根於他思想最內在的傾向之中」。在這裡，弗雷勒批判意識概念所蘊含的「歷史—社會」整體性分析，具有重要的意涵。它將海德格的「人在世界中的存在」轉變爲「人在具體的歷史—社會整體中的存在」。因此，此項概念接續的重建工作，將回到認識的層次，以社會批判的可能性與方法爲討論的焦點。第四章先從伽達瑪哲學詮釋學討論的詮釋經驗著手，因爲正是伽達瑪承繼了海德格詮釋學存有學這一取向，深化討論「理解的歷史性」與「詮釋學循環」等基本預設，從中引伸出重要的詮釋學概念，如「時代間距」、「效應歷史（意識）」、「視域融合」等，並由詮釋經驗的討論，反思「前判斷、權威和傳統」這三個要素在詮釋歷程中的角色與作用，以及「理解、詮釋與應用」三者間不可分的聯繫。由此將能更具體的理解歷史對自身存在之型塑（效應歷史）以及反思這些影響作用之可能性（效應歷史意識），以及這些反思的效果（視域融合）。

然而，由於伽達瑪的理論焦點在於存有論問題，並且以經典文本爲主要關切的詮釋對象，因此關於社會批判的討論有所不足，而其實踐概念也不易彰顯日常生活中的解放可能性。是故，詮釋意識的理論架構與概念無法說明自我批判轉向社會批判的發展歷程，而需要藉由哈伯馬斯的溝通理性概念以及以此概念爲基礎發展的論說倫理學，爲社會批判活動奠基。但是，哈伯馬斯的論說倫理學架構仍然有過多啓蒙理性主義的遺緒，必須透過女性主義的補充與修正，方能豐富完善批判意識架構之重建所需要的概念資源。

哈伯馬斯的論說倫理學強調，參與者在溝過程之中，可逐步的將其個別的經驗、情感拋諸腦後，透過溝過程可以產生出普世的道德規範，引導出所有人皆可同意的通則。此種普遍化觀點，遭受許多女性主義與後現代思想的批判，即便是比較同情的支持者，如 Seyla Benhabib，也修正了哈伯馬斯的一般化他人觀點，補充以具體他人的向度。

但顯然的，Benhabib 對於哈伯馬斯構想的修正與補充，未能免於女性主義與後現代思想的批判。Nancy Fraser 以為，我們固然要關切具體的他者向度，但所關切者應是「集體性的具體他人」（collective concrete other），這個觀點有助於人們連結於某個具有特定文化、歷史、社會踐習等等的社會群體，因而發展出一種「團結的倫理」（ethics of solidarity）。另外，Iris Marion Young 則認為，儘管她同意溝通倫理學的基本主張，但她認為以「共識」與「一體」的觀念為基礎，來闡明對他者的道德尊重以及自我與他者之間的相互交往，將會壓制而不是培育差異。

這幾位女性主義學者對於論說倫理學的補充與修正，有一共同特徵，即皆試圖從普遍性的要求中，補救對於差異、他者的關切。換言之，哈伯馬斯的溝過程理論以及論說倫理學，雖有助於形成一種社會批判的構想，但其理性主義特徵，並不完全對於他者是友善的。女性主義與後現代思想對他者與差異的關切，顯現出社會正義不僅是有效性的問題，還涉及意義的問題，而人們在日常生活中的溝過程行動，不僅需要有效性的檢測，還需要增加敘事、親密情感、關懷等面向。

第四章在伽達瑪與哈伯馬斯的相關討論之後，選取女性主義來補充與修正，而不是後現代主義，主要是因為，這兩者之間雖有著反基礎主義的共通趣向，但後現代的思路傾向首先是哲學性的討論，而女性主義首先則優先於社會批判取向，並在這基本取向中避免基礎主義或本質主義的思想誤區。就此而言，女性主義比較貼近批判意識概念重建的中心旨趣。

第二章至第四章的概念重建工作，釐清了批判意識的三個向度之間，首先是一種詮釋循環的關係。自覺經驗作為一種具有批判性的自我理解，開展出具有社會覺醒意涵的社會批判視域，並帶動具有超越意涵的越界行動，它需要兩個前提條件。第一，它是在實際對話互動中產生的，並需要以「可普遍化的利益」作為對話互動的的規約性條件（regulative condition）。第二、自覺經驗涉及詮釋框架的更換，也關乎立場的轉變以及視域的擴展。這種轉換不會只是有效性的檢證問題，它更多的是意義的問題，因而需要透過敘事的力量，包括個體的生命敘事以及得以與支配敘事相對照的大規模歷史經驗敘事。正是由這一點，開始可以突破哲學詮釋學對話倫理學的侷限。

蘊含於自覺經驗中的有限性體驗與世界揭顯所帶來的驚奇感，首先開展出人與世界不同的互動方式，使人一方面試圖使自己的行動作為具有超越界限的意涵，同時以聆聽的態度與世界溝通互動，不斷在互動之中反思並重新定位自己在

世界中的位置。在批判意識的架構之中，反思與行動之間的關係並不是問題解決模式的關係，反思並不單純的服務於行動，行動也不僅是工具性的執行反思後所希望達到的目的，兩者之間具有相互辯證的關係。行動本身一方面有所要超越之處，亦即有其行動的目的，但行動本身又自持的以聆聽的態度與世界溝通互動；反思則蘊含於行動的聆聽溝通之中，反思中開展的新視域又有助於行動的調整。

在二至四章完成這些概念架構的確立以及概念涵意的釐清之後，第五章與第六章將進入台灣社區大學運動的脈絡，透過與社大運動的知識解放理念之間的對話，以釐析並展現批判意識概念對於台灣當代教育的意義。為能有效地促發此項對話，第五章首先要檢視社大知識解放理念的路線爭議問題，並由重建後的批判意識概念架構，說明形成該爭議的癥結何在以及解決之道；繼而透過一項課程實踐經驗，具體說明批判意識之實踐，在課程結構、教材選擇、課堂互動方式各方面的具體樣貌。我將指出，知識解放之目的在於重建人屬於自己，並且具有批判性的世界觀，而其首要課題在於批判性的自覺。就此而言，「包含有濃厚社會知識的個殊生命敘事」以及「包含有社會結構分析，而能區辨宰制與屈從的經驗性歷史敘事」，這兩類敘事，乃是達成知識解放必要與主要的知識類型，而這兩類敘事，需經由「社會現象脈絡化」以及「(理論)知識問題化」這兩項原則與方法，相互結合以協助學習主體在深化其自覺時，同時能發展整體理解社會的智識能力。也就是說，不論是從知識解放的理念旨趣來看，或是就批判意識三向度之發展的可能性而言，這兩類敘事以及兩項原則與方法，都是關鍵要務，並可依此而形成課程結構、教材選擇以及課堂討論方式的基本原則。

本章對於知識解放理念路線爭議的檢視，是一項對社大運動整體方向的反思，並經由重建後的批判意識概念架構，引伸出兩類敘事，同時指出兩項原則與方法，將這兩類知識結合於課程結構、教材選擇以及課堂中的討論方式，以期達成具有知識解放意涵或批判意識發展之教育實踐。不過，這兩類敘事以及相應的兩項原則與方法，並不完全合適於各種學科與教育活動；再者，批判意識的三項基本向度，亦不盡然合適於社大學員在各種課程與活動中的學習體驗。為此，還需要進一步考慮，就社大辦學整體而言，其批判意識之實踐的方向與可能性。

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。由此，我將透過批判意識概念架構，將「聆聽」視為人與自身以及世界之間一種具有批判性的互動方式，並深入討論聆聽的三個要點：「以關懷和尊重為前提的好奇心」，「懸置判斷的開放性」以及「自覺與對存在處境的整體探究」。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，將批判意識的三個向度，以及其中所蘊含的概念意涵，融入於「聆聽」之中。透過這個討論，我們可以理解，每一個學習情境的社會互動本身，皆具有豐富的社會知識，而這不限於任何學科與活動類型。如果人們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，愈有助於人們形成聆聽的態度，以及批判意識之發展。因此，我在這章的後半段，也是本項重建工作的最後一個步驟，主要在說明兩點：第一，某些學習經驗有助於這類參與體驗的發生，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，第二，如果學習情境這些學習經驗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。

以上簡述本項論文之重建工作，乃以「人—世界」關係取向來探究批判意識的概念意涵。這項重建工作雖有針對弗雷勒思想之不足與侷限，但仍不脫其基本思維：「真正的教育不是由 A 為著 B（"A" for "B"）來實行的，也不是 A 在與 B 有關（"A" about "B"）的情形下來實行的，而是應該由 A 與 B 共同（"A" with "B"）來實行的，其中的中介是世界—世界在兩造之心中留下了深刻的印象，並且向他們挑戰，使他們因而產生關於世界的觀點和意見（PO: 74）。」因此將論文名為「Paulo Freire 批判意識概念重建」，但同時又因重建本身的脈絡化性質，故加上「在社大實踐經驗之研究」。以下便開始分章著手進行此項重建工作。