

第五章 社區大學知識解放理念的路線反思

第一節 知識解放理念的路線爭議

「知識解放」、「催生公民社會」是台灣社區大學運動自始便秉持的基本理念，至今仍是思索社大運動可能性的基本軸線³⁸。社大運動的提倡人黃武雄在「套裝知識與經驗知識」一文中表示，「在社區大學，從事知識解放的意義在於白話知識，把知識重新定位，還給它本來面目，讓人...更真實的認識自己，認識世界，認識自己與世界之間的紐帶關係（2003：111-112）。」黃後來進一步指出，「重建人屬於自己的世界觀」，進行社會內在反省，從而為公民社會鋪路，是社區大學的核心任務。（同前書：456）

社區大學運動另一位重要的推動者林孝信，則在「成人教育傳統中的知識解放」一文中強調，知識雖然是造福人群的工具，但同時也是維護既有社會體制的工具。當知識由少數菁英掌控，形成維繫不平等社會體系的保守力量，「『知識』辯證地從造福人類異化為控制人類的對立物。」（2000：5）林孝信進一步表示，知識解放乃是「把知識從象牙塔中解放出來，成為社會上人人都可理解與享受，並且讓知識不僅用來充實個人、發展潛能，而且成為社會改造的工具。」（同前書：10）

黃泰山將黃、林二人的知識解放觀，詮釋為兩條路線之爭。他認為黃武雄的知識解放觀強調的是主體性，而林孝信的知識解放觀則強調階級自覺。黃泰山認為這兩種觀點有明顯的差異，前者傾向於這樣的主張，「知識之所以成為束縛，是因為在理性化過程中，知識被套裝化、科層化或工具化，因此，知識解放只要重構一個知識解構過程，讓其恢復本來的面貌即可，不必重新生產一套新的，有別於現代知識的知識（2002：23）。」但後者的觀點可導出「主流知識基本上不能成為弱勢者自覺的工具，也無法成為人民改變命運的武器，因此，『知識解放』便必須負起發展另類被壓迫者的解放知識（同上）。」

黃泰山對兩條路線的區別，最要緊的在於「維護既得利益的知識」和「批判主流價值，解構主流意識、知識的解放知識」這樣的二分（前書：25）。這個二分令人聯想起哈伯馬斯在《知識與人類趣向》一書中，依據不同的人類趣向（human interest），將知識三分為：技術趣向--經驗與分析知識、實踐趣向--歷史與解釋知識，以及解放趣向--反省與批判知識。但由於這套知識論方案帶有濃

³⁸ 「社區大學全國研討會」自1999年第一屆的辦理，便以為主要訴求，至今（2007年）已有9屆，各屆研討會的主要訴求，皆不脫「知識解放」、「催生公民社會」這兩項基本理念。

厚的先驗哲學意涵³⁹，哈伯馬斯逐漸轉向語言學，改從普遍語用學為批判社會理論奠基，並發展出以溝通理性概念為基礎的溝通行動理論，希望藉此能重建生活世界的合理性，以對抗體系對生活世界不斷的工具化壓力。

黃泰山也談到了哈伯馬斯的溝通理性概念，認為黃武雄主張的經驗知識應以「溝通理性」的角度來解讀，並將黃武雄用以刻畫經驗知識的三個原則：（1）問題中心，（2）經驗穿透，（3）回歸根本問題，視為是一種溝通情境的重塑，其目的在於安排「一個知識重構的過程，讓知識不再切割主體，價值的反省不再被排除，工具理性服從於反省的價值理性（前書：21）。」黃泰山雖然同意黃武雄由經驗知識概念引伸出來的「經驗衝撞」概念作為教學與學習的原則，並強調忽略學習者的主體性，將使強調階級自覺的知識解放有落入教條的危險；但他也同時批評了黃武雄的知識解放觀忽視社會主流價值的束縛性，忽略了知識的社會權力性質，並質疑「階級、性別、族群等社會壓迫的問題，不知要如何置入黃武雄的論述架構裡（前書：25）。」因此他在最後的結語表示，「缺乏批判自覺的經驗衝撞，可能只是在強化彼此的結構束縛。就這層意義而言，（黃武雄的）『經驗衝撞』還應強調林孝信所說的『自覺』（前書：28）。」

總結而言，黃泰山一則批評「經驗知識」概念不足以說明知識解放之方向，同時主張某種類型的知識是知識解放必要的。該文並未詳細論述這種類型的知識其特性為何，哈伯馬斯早年的知識三分法是否符合？他僅在一個段落中提到，「知識解放必然要挑戰許多大家想當然爾的觀念，但更重要的是，必須發展一種分析視角，從社會角度詮釋弱勢者的問題，也就是把原本被視為個人的問題公共化，或者如詹曜齊（2002）所說的，將個人問題扣連到社會整體分析（前書：23）。」從這一段落看來，黃泰山所認為具有批判主流價值，解構主流意識、知識的解放知識，其主要類型乃是整體性與結構性的知識。

以上詳細的說明黃泰山對知識解放路線的檢視與分析，主要是因為這其中引出了幾點關於知識解放重要但尚未解決的問題：（1）知識是否可從解放的角度區分不同的類型？（2）批判性的自覺是否與知識的類型或取向有關？或是批判性的自覺如何可能？（3）經驗知識與套裝知識的區分，是否足以釐清知識解放的方向與路線？我雖然不完全同意黃泰山對黃武雄思想的詮釋與質疑，但我也認為黃武雄的思想架構有其不足之處，而本文重建後的批判意識概念架構與內涵，將有助於以上三個問題的釐清以及對知識解放路線的反思。以下我將先從第二個問題談起，因為第二個問題的探究，將直接關連到第一個問題，並進而有助於第三個問題的釐清。

³⁹ 即先驗的假定人類有三類根本的趣向。

第二節 批判性的自覺如何可能

什麼是「批判性的自覺」？林孝信討論知識解放一文中，引介弗雷勒的教育思想，表示「教育的目的在使學員自覺而具有改造社會的能力」（2000：7）。在這裡，自覺作為一種體驗，促發了人參與於對社會的改造，顯然的，這需要自覺經驗中蘊含有一種「社會覺醒」。對此，黃武雄曾經表示「個人的內省與社會覺醒，只有在看到普遍事實，才可能發生。...但...人不先從具體特殊的經驗出發去尋求普遍性，則不會走到內省與覺醒的階段（2003：107，黑體字為原文加註）。」黃武雄這段文字是在社大運動數年之後有感而發的。緊接著上引文字，他提到，「在社區大學運動中，出現一種庸俗的觀點，把經驗知識與套裝知識對立，而排斥抽象性的知識。這個觀點會使學習者無法打開視野，無法挑高遠眺，因為抽象的目的，在尋求世界的普遍性（前書）。」換言之，社會覺醒必須以具有普遍性的內省為基礎，對自己所處的社會生活引發批判性的覺醒。由此，黃武雄再度強調，套裝知識經驗化指的是，人需先從具體特殊的經驗出發去尋求普遍性，否則不會走到內省與覺醒的階段。

不過，黃武雄上段文字的重心在於「普遍性的內省」，而不在於「社會覺醒」，他討論的是抽象能力的發展，這個更一般性的主題。然而，抽象能力的發展或是說普遍性的內省，固然是社會覺醒的基礎，但並不同於社會覺醒。社會覺醒的促發還有另外的條件與機制，其中關鍵在於人對自身以及處境的整體理解。

從早年的《童年與解放》，黃武雄便一力主張一種「整體理解」的觀點。在該書的「人在知識中異化」這一章節中，他這樣區別了「不經體驗的知識使人異化」和「透過體驗得來的知識，才是真實的知識」，亦即「異化的知識」和「真實的知識」兩種人與知識的關係。黃武雄特別強調的是「真實的知識是整體的，是人對真實世界及對自己的整體性理解（1994：78）。」不過，雖然《童》書不斷強調，「思想解放的基礎是人對自己與世界的整體瞭解」，但始終未具體說明這個整體性的意涵為何？黃武雄雖然從兒童的認知發展歷程中抽取出辨認整體特徵的自然能力，作為其整體理解觀的認識論基礎。但如之前所指出的，抽象能力的發展或是說普遍性的內省，並不同於社會覺醒；辨認整體特徵的自然能力，也不等同於具有社會覺醒意涵的對世界與自己的整體理解。

暫且先放下關於整體理解觀的討論，先追索黃武雄認為的「批判性」是什麼？在《童》書中，黃藉由狄德羅編纂百科全書的知識普及理想，引伸出一個問題：「到底知識是統治階級的工具，只為統治者服務？還是如狄德羅所相信的，知識能激發眾人覺醒，驅除愚昧，使人從威權體制中解放出來，建立理性與公義的世界（1994：204）？」這個黃泰山一文以為黃武雄忽略的問題，其實紮實的貫穿著黃武雄的思想發展。黃武雄在《童年與解放》中對此問題的解答是，「『知識』並未內化為人的經驗，而強化甚且深化人的經驗網絡，這才是問題的關鍵所在（前

書：204）。……經過體驗思辯與印證而內化的經驗，才有批判性（前書：209）。」後來，黃武雄進一步說明了這個批判性的涵意，「當人本身的主體經驗與客體經驗發生衝突或不協調時，人本身所進行的探索與思辯，而這種探索與思辯，必須在人處於高度的自覺狀態，批判性思考才得以產生（2003：151）。」

黃武雄這段關於批判性的說明，是本文討論的關鍵之處。黃武雄基本上關切的是人與世界的互動問題，並可簡要區分為兩種互動方式：「專斷或附合的」以及「批判的」。也就是說，當人們面對生活經驗中的各種差異，無論是人文社會世界的差異，如性別差異、族群差異、階級差異、世代差異...等等，或是物理世界的差異，如牛頓力學與相對論的差異、歐基理得幾何與球面幾何的差異...等等，具有批判性態度的人，才能將差異視為差異，並從與差異的相遇中，反思並重新定位自己在世界中的位置。相反的，持專斷或附合態度的人，則容易將差異貶抑或壓制為需要被排除的他者。所以「批判性」這個問題首先並不在於知識的類型，而在於人與自己以及與世界的互動方式。

但也就在這同一段文字，當黃武雄指出，「人必須處於高度的自覺狀態，批判性思考才得以產生」，他也就表現出其整體理解觀的不足之處。我雖然同意黃武雄從人與自己以及與世界的互動方式，來定位自覺的問題，但他始終沒有談論清楚，批判性的自覺是如何發生的，而這與他的整體理解觀的模糊性有關。正是在這個環節上，重建後的弗雷勒批判意識概念架構，有助於釐清這些相關問題，並進而反思知識解放理念的路線與方向。

本文第二章第二節的分析指出，促發自覺經驗的構成條件有三：1. 主體生命經驗中的重要矛盾與衝突的浮現；2. 得以說明這些矛盾與衝突的關係性詮釋框架；以及 3. 對於對立面的肯定，並由此肯定所形成的對自身過往存在方式的否定。這些自覺構成條件的闡明，一方面肯定了黃武雄關於批判性的主張，即唯有高度自覺的人，才能以探索與思辯的態度，面對人本身的主體經驗與客體經驗之間的衝突或不協調；同時也指出其不足，因為自覺經驗的發生，需要一個得以將這些矛盾與衝突視為矛盾與衝突，並加以說明的關係性詮釋框架。自覺主體在自覺經驗中，經歷的是一個具有整體性的詮釋框架的轉換。

本文第四章幾位女性主義學者對於溝通理性觀點的補充與修正，也同時進一步的闡明了這三個自覺經驗構成條件的涵意。首先 Benhabib 指出的「具體他人」向度，以及 Young 強調在個體生命敘事中蘊含的社會知識，包括個體的社會位置以及與他人的社會關係，要求人們首先要重視主體生命經驗中的重要矛盾與衝突的浮現，亦即自覺經驗的第一項構成條件。至於 Fraser 主張的歷史規模足夠以包括社會結構分析，而能區辨宰制與屈從的經驗性歷史敘事，則是批判性自覺構成條件二所提到的，具有整體性意涵的關係性詮釋框架。這兩項條件最終都需要回到學習主體身上，在整理與消化自己的主體經驗過程中，促發對於對立面的肯定，並由此肯定形成對自身過往存在方式的否定，從而產生具有社會覺醒意涵的批判性自覺。

從本文重建的批判意識概念架構來看，自覺經驗的主要特徵，是生活處境向學習者的「整體顯露」。學習者過往生活處境中互不相干的各個「部分」，如今都在這個顯露出來的整體中，開始有了關連。這種「整體顯露」伴隨著學習者生活處境中明顯的或潛隱的矛盾與衝突的揭示。這些已然存在於生活處境中的矛盾與衝突，過往被學習者某些理所當然的思維與行為給隱蔽了起來。

在批判意識概念的架構裡，無論是對於自身或是世界的整體理解，都具有具體的知識內容，雖然這些知識內容不是永恆而絕對的，而是處境性的，但確有適切於處境的客觀性。相對而言，黃武雄的整體理解觀，主要是一種態度，而不是具體的知識內容。在一篇回應質疑其整體化概念的文章裡，黃武雄表示他所談的整體了解，「並非『知識統合』，更非企圖經由知識統合去建立『整體的理性秩序』，或追求普遍法則。正好相反，人的『整體了解』是無數特殊經驗（生活與思維）的有機整合，它匯集於人的內心世界，構成人關照世界的態度。例如幼兒對他生活周遭的瞭解，便是一種整體瞭解。這種整體瞭解不必先經由語言化約為概念性的法則。幼兒整體瞭解世界的態度，使他（她）的心智能以創造性的學習方式迅速成長（2000：166-167）。」

我在此主張的有知識內容，有方法取向的整體性知識，同樣也不是與主體無涉的「理性秩序」或「普遍法則」，而是置身於處境之中，具有情境性的社會批判。而且我認為黃武雄不會反對關於方法的討論，因為，他早期在《童》書，已在嘗試探索兒童辨認整體特徵的內在機制。他藉由兒童的母語學習歷程，呈現了三項內在機制：（1994：52-53）

- a. 自大人或大孩子口中歸納出同一語詞或同型語句所使用的情境，找出各情境之共同特徵，逐漸掌握其正確使用的情境及涵意。
- b. 兒童對母語的學習是整句成套的認識，而以逐字取代句中字彙來表達意思，並非分析詞類及學習語法。這種整體觀是兒童認識世界的特點，也是人原創力的基礎。
- c. 兒童掌握句型之後，隨時透過嘗試，還諸實際，隨時修正。

此處的討論重點不在於對這些方法論的考究，而在於指出，整體理解不僅是一種態度，還是一種探究方法並包含特定的知識內容。黃武雄對這些內在機制的描述，可視為他對整體知識之方法論的建構。對於這個工作方向的意義，他有一個清楚的表述：「深入而全面的探討兒童**如何**辨認複雜事務的整體特徵，是教育者進入兒童世界的可能線索（前書：53，粗體字為筆者加註）。」同樣的，雖然人們對於自身與世界的整體理解之內涵，隨著處境之變化而變動不居，但依舊有著探索「如何」的方法上的可能。當黃武雄談到以整體瞭解的態度，去整合人所攝取的知識，對於批判理論的傳統而言，這指的便是整合各種經驗科學知識，

以獲得對於自身處於其中的世界的整體理解。這個整合工作的可能性，同時涉包括哲學思辯以及具體社會批判雙重任務。

強調批判性的整體性知識，與黃武雄和知識解放理念相關的教育主張，例如選取鏡頭⁴⁰，非但沒有衝突，甚且應為其重要原則。由重建後的批判意識概念架構來看，鏡頭之選取並非任意，而應著重在有助於社會位置與社會關係之顯現，並讓生活現實中的矛盾與衝突，被當作矛盾與衝突來浮現。我將在第四節藉由一門課程的深入解析，來說明各個鏡頭顯現的個殊敘事，如何與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，連接一起，致使學習者能「在歷史中看見自己與他人」。

第三節 經驗知識與套裝知識的區分

如果批判性自覺是知識解放理念的首要問題，那麼，依上節所述，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，乃是批判性自覺得以可能，達成知識解放的主要與必要知識類型。

從這個角度來看，套裝知識與經驗知識的區分，並不合適於作為思考知識解放理念的知識類型框架，亦無助於對其路線與方向的反思。事實上，套裝知識與經驗知識之對比本身，便不是一個適當的對比。套裝知識指的其實是一種「在教學上編排（理論）知識」的方式，亦即當前教育體制中習慣使用的，以專業訓練為主要目的的套裝教材。這些教材按章介紹一門學科之諸多理論流派，雖有短時間內提升學習者特定學科知識的作用，卻未必有助於學習者拓廣其生命經驗與視野，更難以發展學習者自身的問題意識與獨立思考能力。尤其在台灣的教育環境之中，初入大學的年輕學子，大多才脫離升學壓力下的蒼白青春，便被各樣套裝教材催促著要趕緊加上各種客觀知識，至於知識的意義、和自己的關係為何，又再一次被遺忘在學習的歷程之中。

但經驗知識並非一種編排知識的方式，它指的是一種知識類型，小說是其中明顯的表現方式，而人們每個人日常行事中蘊含的規則、技巧，也都是經驗知識。與此相對，具有知識類型對比意涵的是「理論知識」。人人在日常生活中，都有蘋果只會往下掉，不會往上飛的經驗，但牛頓從各種繁複的運動經驗中抽象出力學理論，而成為理論知識。當黃武雄表示「社區大學出現一種庸俗的觀點，把經驗知識與套裝知識對立，而排斥抽象性的知識」，正是由於套裝知識與理論知識兩個概念被混淆之後，在批評套裝知識之時，同時也把理論知識一起丟掉了。所以黃武雄主張的「套裝知識經驗化」，應代以「理論知識經驗化」，方能避免這

⁴⁰ 「選取鏡頭」是黃武雄社大課程觀的一個主要概念，意指教育者對於教學題材的選擇，不宜選取特定價值，宜採取鏡做法，讓鏡頭聚焦在人生、社會各種樣態，讓學習者從其中學習思辯。

種混淆，並且釐清與知識解放理念相關的知識類型問題。

至此可以重新定位黃武雄刻劃經驗知識的三項原則。以問題為中心，經驗穿透，回歸根本問題，這三項原則概須植根於學習者存在方式與處境向學習者的「整體顯露」，方能形成對於學習者有解放意涵的學習。也就是說，教學者在課堂中帶進討論的問題，乃導向以有助於學習者的存在處境向學習者的「整體顯露」，而這種顯露乃隨著學習者生活處境中明顯的或潛隱的矛盾與衝突的揭示而展開。學習者自身在學習過程中所體會到的矛盾與衝突愈是根本，隨之所顯露的生活世界便愈具有整體意涵。也正是在這個環節上，黃武雄所強調的「問題取向」才能呈顯出它的意義。因為學習者在生活處境中習焉不察的這些矛盾與衝突「現象」，不論是自然現象或是社會現象，皆必須經由一個具有「關係性」與「整體性」兩項特徵的「詮釋框架」（或可稱為「問題意識」）的中介作用，才能對於學習者發生「揭露整體存在處境」的作用，並促發學習者對於這些習焉不察的現象，採取新的態度與思維，也就是知識解放的首要問題---批判性的自覺經驗。

在這個顯露的過程中，教學者自身也總是不斷地處於雙重的探索狀態。他們一方面探索著「討論主題---學習者的存在方式與處境」之間的相互關連，不斷地嘗試從學習者的存在方式與處境形成對於學習者有意義的，與討論主題相關的經驗性問題；而當學習者不斷地碰觸這些與其存在方式與處境相關的問題時，他們會逐漸感到過去理所當然的世界開始被挑戰，並在回應中覺察到「他們先前對生活世界的知覺」，這將促發他們開始以不同的眼光來看待現實處境，體會到過去所認知的存在處境，並非不可動搖的；同時在討論主題的整體脈絡下，各個問題之間是相互關聯的，而在這樣的過程中，他們會逐漸地發現自己已經投入於對問題的思考。唯有此時，黃武雄所主張的根本問題，才能成為對於學習者有意義的問題，而其所強調的整體理解也才有可能。

但另一方面，在這個探索歷程中，教學者也將自身的存在方式與處境置於其中，並藉由與學習者間的差異引發的碰撞，使其得以顯現，並由此顯現，開啓反思與重新定位自身在世界中之位置的可能性。因此，在以知識解放理念為旨趣的教育實踐中，教學者自身乃不斷地處於雙重的探索狀態，而教學者、討論主題與學習者之間的互動關係，

如本章前言所述，社大知識解放理念的路線爭議，主要在於批判性自覺如何可能的問題。批判性自覺的主要特徵，既然在於學習者對於生活世界中原先視為理所當然或不自覺的衝突與矛盾現象，採取新的思維與態度，並因此開展出進一步對於存在處境的整體性探究與改造行動；有助於促發此種轉化過程的特定知識的特徵，以及這些知識如何置入教育現場，而得以發生轉化作用，便成為知識解放理念的主要內涵。

黃武雄的知識解放觀以他刻劃經驗知識的三原則為主要。若將這三原則僅以「經驗碰撞」的涵意概括，並據以認為黃的知識解放觀缺乏批判性的面向，則不

盡適當。黃武雄的經驗知識三原則，是一種對於一般性教育原則的思考，並希望將知識的批判性作用涵攝於這些一般性原則之下，也就是說，知識若有批判性的作用，也必須遵循著這些一般性原則，所以這些原則確可視為知識解放理念的一般性原則。只是，如本章討論所指出的，黃武雄經驗知識三原則的批判性意涵，須植根於學習者之存在方式與處境向學習者的「整體顯露」，方能形成對於學習者有解放意涵的學習，使學習者對於生活世界中原先視為理所當然或不自覺的衝突與矛盾現象，採取新的思維與態度，並因此開展出對於自身之存在方式與存在處境的整體性探究與改造行動。經驗知識與理論知識之別，從知識解放理念或是批判意識概念來看，其實是「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」之別。

因此，黃泰山所主張的結構性或整體性知識，需代以「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」，並且加上第二種知識類型：「包含有濃厚社會知識的個殊生命敘事」，方能如其所願的將個人問題扣連到社會整體分析。那麼，這兩類知識要如何結合於課程結構、教材選擇以及課堂中的討論方式，致使能在教育實務中，達成具有知識解放意涵或批判意識發展之整體顯露的顯現？我將在下一節，藉由一門課程進行過程的深入解析，對此加以具體的說明。

第四節 在歷史中看見自己與他人

本章對於社大知識解放理念的路線反思指出，批判性的自覺是知識解放的首要課題，然而，批判性的自覺首先並不是獲得某些知識的問題，而是人與世界互動方式之轉化的問題，亦即從「對世界封閉」的互動方式到「向世界敞開」的轉化問題。是由於發生了這樣的轉化，整體性或結構性知識才開始成為對學習主體有意義的知識，並有助於人對其存在處境的整體性探究，看見自己與他人世界中的位置，據以反思並重新定位自己在世界中的位置。

整體性或結構性知識成為對學習主體有意義的知識，這個「意義」的發生，同時是情感，也是智識層面上的。那麼，這個「意義」的發生，便成為以知識解放或批判意識發展為旨趣的課程，在實踐上的關鍵課題。例如「階級支配的強弱，決定經濟利益的分配平均程度⁴¹」這項結構性知識，如何會是對於一般社大學員在情感上以及在智識層面上有意義的？

依據前三節的討論，這些結構性或整體性知識必須呈現為「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」，並且連結以「包含有濃厚社會知識的個殊生命敘事」，方能有助於一般社大學員在情感上以及在智識層面上，開展出這些知識對於他們的意義。

⁴¹ 「階級支配的強弱，決定經濟利益的分配平均程度」，意指在一個社會中，生產力成長所帶來的經濟利益並非由社會每一份子均霑，階級支配愈強，經濟利益的分配便越不均。

本節要討論的便是一個在上述方向上的課程實踐經驗，而「在歷史中看見自己與他人」這個題目，意味著人與歷史的一種互動方式，讓自身在互動之中，被帶動向世界開放，看見自己與他人在世界中的位置。我將透過自己在社大一門課程「台灣的日本殖民經驗⁴²」的實踐經驗，來說明這種歷史經驗的特性、內涵與發生過程，以及學員在其中的批判意識發展。以下我將從自己的課程構想，包括發生於課堂中的各項提問討論，以及學員們的學習經驗訪談⁴³和他們平常在課程中的反應，來呈現這項課程的進行情況，以解答前述的問題：這些結構性知識，如何會是對於一般社大學員在情感上以及在智識層面上有意義的？⁴⁴

這門課程是我在社區大學一個系列課程「批判與自覺」的進階課程。「批判與自覺」課程旨在協助學習者之批判意識的發展，它首先著重於協助學習者對自身存在方式的批判性覺察，並經此自覺，帶動學習者對於存在處境的整體性探究，據以反思並重新定位自身在社會（世界）中的位置，而後能在其日常生活實踐之中，並透過日常生活實踐，超越那些存在於處境以及自身之中的限制。

從批判意識的觀點來看，自覺指的是對自身「存在方式」的覺察。存在方式不是某個時刻的心情、某個思維，它指的是一種整體的存在狀態，它主要表現以和世界的互動方式。也就是說，人的存在總是存在於一個處境之中，並以某種方式和存在處境（一個包括人、事、物的世界）打交道。這種對自己和世界互動方式的覺知，便是此處要討論的自覺。

自覺經驗帶來超越的可能。超越，形象的說，是要從某一處越過某個界限，（像跨欄一般的）到達另一處。超越的這個意涵是和自覺聯繫一起的，因為對自己存在方式的覺察，通常也就意味著對那些存在於處境以及自身之中的限制的覺察。這些限制一方面造成對自身可能性的侷限，同時也限制了自身和世界真實互動的可能性。唯有覺察了那些存在於處境以及自身之中的限制，才能放下自己，走向世界，開展和世界真實互動的共在關係。

我在第二章討論的兩則社大學員自覺經驗，是2004年春天，我在永和社大首次嘗試的課程中，兩位學員自身的學習體會。當時的課程名稱是「民主與教育」，是後來「批判與自覺」這個系列課程的前身。事實上，當時關於批判意識這個概念的思索，還有許多模糊。然而，「民主與教育」這個班級的學員展現了許多令人讚嘆的自覺經驗，照亮了我的視野，使我能清晰把握後續課程整體的發展線索。

⁴² 這門課程原名為：「日本殖民統治對台灣社會發展的影響」，現改名為「台灣的日本殖民經驗」，主要是因為前者只單向的強調了日本對台灣的影響，忽略台灣的主體位置，同時也取後者之簡潔。

⁴³ 這門課程於2006年春第一次進行的班級，在學期結束後，曾訪談其中5位同學的學習經驗。

⁴⁴ 這門課程的整體結構與實踐經驗說明，詳見附錄：「台灣的日本殖民經驗課程說明」，本節若干段落，乃摘於附錄之中。

在爾後一年多的課程實踐之中，我發覺初階課程的整體課程結構有其限制。該項課程雖有可能促發學習者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。這些反省促使我構想一種能顯現社會整體樣貌的課程結構，而在2006年春季的永和社大，開設了「台灣的日本殖民經驗」這門課程，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」⁴⁵。

這個四系列課程的構想是這樣子的。首先要透過系列一「台灣的日本殖民經驗」，協助學習者對於那50年的台灣社會，獲致一種整體性的理解，接著便要以這50年的台灣社會整體理解，類推至當時的世界經驗，也就是系列二課程。這部分完成後，還要回到系列三：台灣的戰後50年，也同樣是以整體性的理解為課程目標，然後又要再推到世界經驗，即系列四課程。換言之，這四個系列課程要走完當代的世界史，其整體目標在於協助學習者反思並重新定位其在社會（世界）中的位置。這個課程構想整體的主要假定有二：第一，它藉由歷史過程讓學習者進入對於社會整體的理解，第二，它的設計首先著重於對台灣社會的整體理解，由此推及對世界的整體理解。

這個課程構想的關鍵在於，各系列課程的課程結構、教材選擇以及教學方法，是否能讓各項整體性或結構性知識成為對學習主體有意義的知識？這個「意義」的發生，同時是情感，也是智識層面上的。那麼，這個「意義」的發生，便成為本項課程在實踐上的關鍵課題。

基本上，這個「意義」的發生，它同時是學習主體「經驗的拓廣」，也是一種「抽象能力的發展」⁴⁶。「經驗的拓廣」意指學習主體在與不同經驗世界的碰撞中，拓廣了原有的經驗世界，但這種拓廣卻同時需要學習主體以其抽象能力，透過各個分析概念以及各項結構性知識，以區別紛雜經驗中的異同之處。如果各種經驗只是不加區辨的加疊在一起，將缺乏反思的作用，並無法發生真正具有拓廣的意涵。就此而言，強調「意義」層面的學習活動，將是具有高度反思性的學習活動，因為學習者將不斷在學習過程中，藉由各種課程材料的碰撞，面對他自己的詮釋處境，而得以反思其詮釋框架中可能蘊含的偏見。

「日本殖民」這門課程有兩個主要課程目標：一、促發人與歷史之間的連結，二、發展學習者「整體的理解社會」的智識能力（主要是一種從階級看世界的整體視角）。這門課採用四本教材，兩本小說以及兩本分析性著作。兩本小說--《寒夜三部曲》和《亞細亞的孤兒》，表現了兩種不同階級背景（小農和知識份子），在日據時期的生命歷程（包含有濃厚社會知識的個殊生命敘事

⁴⁵ 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。

⁴⁶ 黃武雄主張，接受學校教育的目的，是為「打開經驗世界」與「發展抽象能力」，以便與世界真正連結。（2003：57）

）；兩本分析性著作--《米糖相剋》和《成爲日本人》，則分別討論了台灣日據時期的政治--經濟結構以及殖民認同的形構歷史（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）。如果兩本小說能夠使學習者對於階級問題發生經驗性的體會，那麼《米糖相剋》的中心主題--「階級支配的強弱，決定經濟利益的分配平均程度」，以及《成爲日本人》所分析的--那個時代的人們在與日本殖民主義抗爭、妥協與合作中的認同型塑過程，將有助於學習者從對階級問題的經驗性體會中，發展出對於社會整體的理解與詮釋框架。

這種對社會整體的理解，有兩個具體表現可以說明。在永和這個班級之後的下一學期（2006秋），我在基隆社大也開設了同一門課程。在學期開始約三週時的一個討論中，我以一種簡易的方式，說明統治階級與被統治階級在經濟、政治與文化不同領域中的統治關係之間的相互關連，亦即統治階級爲要鞏固其在經濟領域中對被統治階級勞動成果的剝削，勢必要排除被統治階級在政治上的參與，以順利制訂有利於其經濟剝削目的的相關政策制度，但又要讓被統治階級順從於被排除的狀態，則必須要建立起統治階級與被統治階級的階級差序，讓被統治階級覺得統治階級的統治是理所當然的。

這種具有整體性意涵的理解，並非自然之事。幾週之後，基隆這個班級又有一個相關討論，我再度把「經濟、政治與文化」三個場域列出來，並請學員們談談這三個領域中的支配關係之間是否有著關連，現場十多位學員只覺得似曾相識，但還不能予以清晰的表述。但同一時間在永和社大的班級，卻有相當不同的顯現。永和社大的「日本殖民」班級學員在一學期的課程之後，希望有延伸課程。由於當時還未完成系列二的籌畫，因此便繼續以日本殖民統治時期的相關現象爲題材，加上自由主義與馬克思主義的討論，安排了新學期的課程，與前述基隆社大的班級在同一個學期時段。在和基隆社大學員第二次討論到「經濟、政治與文化」三個領域中的支配關係之間的關連時，永和社大的課程也談到了這個問題。當時我在黑板上表列出三個領域，並請學員們談談他們覺得這三個領域之間的關連時（在這之前從未討論過），這群已經過一學期課程學習的學員，在我沒有提供任何意見之前，便已清楚說明這三個領域之間的關連。

第二個例子發生在幾週之後，我邀請一位朋友來課堂跟學員談論日本殖民時期的美術發展情形。隔週我請大家談談自己的收穫與感受，班上學員有三位沒有參加上一學期課程的新生，他們最直接的反應是，台灣的美術發展不但落後於日本，更落後於歐美國家，我們得迎頭趕上。但有趣的是，舊生們的反應截然兩樣，他們紛紛談到日本殖民統治如何在美術場域中，運用各種方法拉攏台灣知識份子，以遂其支配統治的目的。換言之，這群舊生已然能「看穿」隱藏於各種社會現象中的支配關係，這是一種對於社會的整體理解能力之展現。

如果說以上兩個例子，表現出學員們在「日本殖民」這門課程的學習中，發展出對於台灣社會在日本殖民統治時期的整體理解，那麼，以下兩段引文，

則表現出他們與歷史連結的體驗，帶動了他們的存在方式之轉化。這兩段引文乃摘錄於兩位學員的訪談資料。2006年春在永和社大的班級有13位同學修習這門課程，原先在學期末要對所有學員進行訪談，談談他們在這門課的學習經驗，後因故只進行了5位⁴⁷，以下這兩段引文，正是其中兩位學員的部分摘錄。

學員A：和歷史連結的體會

從歷史會比較容易瞭解自己，為什麼會型塑成今天的樣子，瞭解自己所處的環境，透過這種連結，會慢慢感覺跟社會有一種認同，一種歸屬感。一開始是林茂生那份講義，我回去看那份東西，這些是跟我生活息息相關的，是存在的事實，它曾經歷過也是被掩蓋抹掉一部分，觸動我想追究歷史真相，真實面對。會開始想從歷史瞭解台灣看這塊土地，接受它曾經歷過不管是落後或文明或是悲痛，它是我的國家，我生長在這塊土地上和它是緊密連結。關心這個國家發生的各種事情。不論國家政策動向、人文教育都與我息息相關是密不可分，像書本裡面講的，開始會有主體的觀念，我們是生活在這個地方，應該要更瞭解這塊土地，它曾經發生過的。我會希望我的朋友，也能夠瞭解這塊土地，歷史的緣由，才能夠去愛這塊土地。

學員B：對於社會與歷史位置的體會

我上課下來覺得好像抓到一條生命的根源。感覺自己是有重量的，不再是漫無目的的人生。抓到源頭後相信自己的生活能過得更有厚度。以前感覺自己對人只要無愧於心即可，對發生於週遭的任何事，皆無興趣深入的探討與了解。可是上到現在來，卻發現自己較能察覺內心的觸動，認同這也是學習自我察覺的一種方式，認同自己任何的習慣、反應皆由社會型塑而來。借由歷史人物的探究、時代的演變，思考自己也是歷史洪流中的一個小小螺絲釘。反省自己的人生，結婚後的生活，才驚覺自己是如何的隱沒在那道德文化的緊箍咒中。以前你給我什麼，我就怎麼樣過生活的那種感覺，就是被型塑成什麼形狀，自己就是什麼樣子，完全沒有自我意識、自我思考的能力。我猶如一棵依附在「老公樹」上的菟絲花，乖乖順順的，日日夜夜的晨昏都是以老公為天、老公為地，沒有自我在其中，在老公的保護傘下，我在玻璃屋中生活了好多年。看到書中的人物在真實的生活中，有自己的思想，能追求自己的夢想，實現自己的理想。不探究它的成功與失敗，至少是一個有感覺活在當下的一個人，我細想我活在哪裡？活在別人的陰影下？活在玻璃屋裡？還是活在機器殼裡？現在的感覺是因為我可以看到，我的位置那邊是空缺的，

⁴⁷ 5位受訪者皆為女性，三位高職（一位協助丈夫經營公司，另兩位為家庭主婦），兩位專科（一位在出版社工作，一位是家庭主婦），年齡皆為40多歲，省籍台灣。以下以英文代號A, B, C, D, E稱呼這5位學員。這5位學員並非特別選擇，只是最先的5位訪談完成之後，因時間限制，沒能繼續其他學員的訪談。

我可以站進去我的位置裡面，所以那是一種歸位。再來，看過天健推薦的一些歷史的書，認為至少我是活在這個時代的一個人物，那個感覺就像乾枯的小花，經過陽光、雨水的滋潤重新活過來的雀躍。

這兩段學員的學習經驗分享，首先表達出一種歸屬感，一種個人生命和社會歷史之間的連結。這種經由與社會和歷史連結而形成的歸屬感，是一種對於自己生命根源的探索。經由這個連結，他們平常「意識」⁴⁸到的「個人存在」，轉化為具有「我們」意涵的存在；而「我們」的顯現，非但沒有淹沒「我」的存在感，反而使其「個人存在」成為更具有「主體性」的存在。甚至，相對於轉化後的「我」，轉化前的我，其實是無歷史感，漂浮於世間，無所去從，任由世間型塑的我。

更重要的，這兩位學員在與歷史互動中所體會到的歸屬感，是具有反身性格的歸屬感；它不但是一種充實，同時又是一種放空。它不是一種簡單的身份認同，而是具有反身意識的身份認同。兩段分享都提到「被型塑」和「主體性」的對照，而他們所意識到的主體性，是一種「在與世界的互動之中，脫出自我中心，去反思自己在世界中的位置」的主體性，所以 A 會強調著：「會開始想從歷史瞭解台灣看這塊土地，...關心這個國家發生的各種事情，...開始會有主體的觀念。」而 B 的說法是：「借由歷史人物的探究、時代的演變，...才驚覺自己是如何的隱沒在那道德文化的緊箍咒中。...我細想我活在哪裡？活在別人的陰影下？活在玻璃屋裡？還是活在機器殼裡？現在的感覺是因為我可以看到，我的位置那邊是空缺的，我可以站進去我的位置裡面，所以那是一種歸位。」

發生在這兩位學員身上的轉化，不只是某項思維或性格的轉化，而是一種生命整體存在方式的轉化，一種人和世界的互動方式的轉化，而這種轉化蘊含著一種人與歷史之間具有反思距離的連結，而這個反思距離則來自對「歷史—社會」脈絡的整體理解。也就是說，當學員們在歷史中看到自己，他們看到的不是某個具體的人物，而是在一種「歷史—社會」脈絡中的存在，這是學員們在與歷史連結之中，成為更具有主體性的存在之主要原因。

學員們在這門課程學習過程中發生的這兩項學習經驗：存有的轉化以及整體理解的智識能力發展，和這門課程的課程結構、教材選擇以及課堂討論方式，有何關連？本論文後附之附錄：「台灣的日本殖民經驗」，詳細說明了「日本殖民」這門課程結構與內容。課程整體結構分為五個部分，每個部分之間環環相扣，缺一不可。各個部分之間的連接關鍵，乃在於貫穿日本殖民統治時期的「歷史—社會」脈絡。

就這五個部分之間的關連而言，第一部分「影像敘事」，其主要作用在於從

⁴⁸此處將意識置入「括弧」之中，意味著我們的「實際存在」，遠不是「意識」所能包涵的。無論是馬克思主張的「存在決定意識」，或是伽達瑪討論的「歷史效應意識」，都將人的社會存在與歷史存在置於首要地位。

支配與反抗的面向，為第二部分《寒夜三部曲》大致鋪陳這部小說各個生命敘事所涉及的日本 50 年殖民統治脈絡。因此，第一部分的討論主要著重於一些能夠顯現出社會結構因素的社會現象，其用意在於透過對這些社會現象的思索，體會社會結構之運作及影響，我將此稱為「社會現象脈絡化」。以第一堂課我所準備的三個問題為例⁴⁹，第一個問題涉及台灣社會接受現代性洗禮而引發的變化，第二個問題涉及統治結構與心態的脈絡問題，第三個問題則涉及人民的自我組織能力。在這個階段，問題的答案比較不是重點，重要的是逐漸增進學員們對於歷史輪廓與社會脈絡的體會與敏感度。

在第一部分的討論之中，常會遇到討論日本殖民統治時期會出現的一個困難。一方面當時統治上的許多物質成就，至今仍是重要的成就，而不能純然從壓迫的面向來理解；另一方面由於國民政府的統治問題，反造成對於日本殖民記憶的美化效應，這又更增加了與壓迫面向的討論之間的衝突。課程中便有學員提到，雖然課程中多談到各種壓迫與反抗，但現實中許多耆老卻多為緬懷之情。但其實這樣的衝突，反而更有助於深入把握壓迫與反抗之間的複雜關係。

以第三堂課討論的八田與一這位人物來說，他當時在台灣興建嘉南大圳的功業，固然帶給台灣社會發展重要水利工程條件，但這項水利工程卻是當時殖民經濟剝削體系的重要幫手。由於有了嘉南大圳，殖民政府方得以透過控制給水，強制實行三年輪作制，限制農民選擇作物的自由，致使南部的蔗糖會社比中北部的更能有效壓抑甘蔗收購價格，而農民議價能力正是當時農民與製糖會社間的抗爭之中心課題。在指出這樣的社會脈絡之後，對於八田與一個人的評價，便出現三種可能。第一，他只是個認真興建水利工程，沈浸於豐功偉業的技術官僚，社會上的壓迫與反抗和他無關。第二，他很清楚自己興建的水利工程，將會有助於會社對於蔗農的控制，但他不認為這是不當的剝削。第三，他明白這些剝削的不公義，但他仍然認為這項水利工程有利於台灣社會的前景。就現有的資料而言，這些可能性是無法確定的，但重要的不在於確定答案，而在於藉這些可能性的顯現，表現人對其社會位置之反思與定位這個問題。同樣的，台灣人民對於日本殖民統治的不同反應，也可能反映著當事人的社會位置，以及當事人對其社會位置是否有所覺察與反思的問題。例如曾有位耆老在訪談中談到他小時候接受公學校的教育經驗，覺得那時候的日本老師很認真。但這位耆老並不明白，在小學校的台灣子弟則常遭受歧視的對待⁵⁰。換言之，人們對日本殖民時期的經驗感受，由於缺乏對其它不同社會位置之遭遇的體會，受自身之社會位置所侷限，但又不自知，致使容易作出全稱性的判斷，認為事情就是這樣子。

⁴⁹ 三個問題內容請見附錄「『台灣的日本殖民經驗』課程說明」。

⁵⁰ 公學校是專門提供台灣子弟學習的學校，小學校則以日人子弟為主，也兼收若干台灣子弟。在公學校，日本老師如果看不起台灣學生，就等於蔑視自己的職業，所以他們絕不做那種事，他們熱心地教台灣孩子學習。與此相比，在小學校成長的台灣人的處境就複雜的多了，尤其是既不特別富裕，又不是「國語家庭」的孩子，受到的歧視就更甚一層。（參見《台灣人和日本人：基隆中學F-man事件》，田村志津枝，1999，玉山社。）

雖然第一部分的影像閱讀與討論，有助於學員們進入寒夜的歷史輪廓與社會脈絡，但第二部分寒夜的閱讀與討論，才真正要開啓學員在歷史中看見自己與他人的視野。其中的關鍵是要將「社會關係與人之存在方式（包括思維與行爲）之間的互動與影響」，透過小說人物與情節，具體而清晰的顯現出來。在各項討論主題中，最主要的是四位主角之反抗意識的內涵與發展歷程之差異比較。當學員們深入體會阿強伯素樸的反抗意識，劉阿漢以民族反抗爲定位的反抗意識，劉明鼎以階級反抗爲定位的反抗意識，以及燈妹從鄉里情感與佛法體悟中出發的反抗意識，注意到他們四人雖都不願苟全過日，而走上反抗的道路，但各自由於不同的社會條件，因而有不同的發展歷程與結果。對於影響四人反抗意識發展的這些社會條件，包括文化條件、經濟條件與政治條件等等的比較探究，更能讓學員敏感於社會脈絡對人之存在的影響。

前兩部分的討論，對於「社會關係與人之存在方式（包括思維與行爲）之間的互動與影響」，累積了一定程度的經驗性體會，而爲第三部分「米糖相剋」中討論的殖民政治—經濟體系，鋪陳各個分析概念與結構性知識所蘊含的生命經驗脈絡，並在《米糖相剋》的閱讀與討論中，讓學習者將前兩部分對於與支配與反抗相關的社會位置與社會關係之經驗性體會，上升到關於社會階級結構的思索，逐漸消化整理出一個具有「社會—歷史」整體性的階級視角。相對於前兩部分，以「社會現象脈絡化」的方式，增進學員們對於歷史輪廓與社會脈絡的體會與敏感度，這第三部分的討論，則需要將「（理論）知識問題化」。

知識問題化指的是將課程中要討論的（理論）知識還原至其源頭--「生活現象中的問題」，以生活現象中的問題爲課程的討論中心，並且讓學習者自身的生命經驗穿透這些原初的問題，從中形成他自己的問題。學習者內在經驗的豐富或貧乏，是影響他的穿透力之主要因素，也是教學者在課程結構上要掌握之處。將知識還原爲原初的問題，因而需要考慮學習者的內在經驗狀態，以斟酌其還原的問題之深淺程度。不過，「生活現象」只是要還原的問題的主要特徵之一，另一個主要特徵則是，這個問題本身需要蘊含當時最根本的社會衝突。

在《米糖相剋》開始要討論的時候，我會請學員們把自己當成是一位在 1900 年來台灣到日本資本家，預備要在台灣賺大錢，而且要獲取最大可能的利潤。那麼，作爲日本資本家的學員們，這時候要思考哪些問題，才能夠真正的賺大錢。

隨著這個問題的討論開展出來的，便是《米糖相剋》的第一章和第二章：日本殖民經濟（剝削）體系的「社會—政治」建構過程。其實學員們的日常經驗是豐富的，只是平常缺乏清晰的條理。這門課至今幾個班級的進行經驗，幾乎毫無例外的，完全不需要去參照《米糖相剋》的內容，學員們的腦力激盪，便會整理出經濟體系的三個主要環節：原料生產、加工製造，以及運輸流通，而要賺大錢便是要透過各種集中手段，不但要建立起垂直的集中體系，將三個環節集中在自己的手裡，同時要兼併或排除各種競爭力量，達成水平式的集中，最後完成壟斷性的支配。隨著這個經濟（剝削）體系的完善，資本家對農民勞動剩餘之剝削能

力，幾乎達到徹底的地步，而農民的處境也隨著深陷於這種結構性的泥沼之中，拔脫不得。這時學員方能真正體會這種結構性的困境，深入感受農民明知「第一呆是種甘蔗給會社磅」，卻仍然不得不種蔗的艱苦與辛酸處境。

我將《米糖相剋》第一、二章中涉及的各项理論知識，還原成「日本資本家要如何才能在台灣社會賺大錢」這個生活現象中的問題，乃是設想這樣的問題，是這些學習者以其生命經驗可以穿透的問題；同時，這個問題蘊含著當時最根本的社會衝突。不僅如此，正如同在影像閱讀時，需要將反抗人物和統治人物形成一種對照一般，在討論完《寒夜三部曲》，正充滿著對台灣人民的苦難之感傷情感時，突然，轉而從資本家不論人情、不談天理，只求獲利的角度來看世界，這種情感上的衝擊與矛盾，常會讓學員們問出一句話：「這些資本家如何能夠作的下去？」由此便可引出統治者或支配者如何建立他們和被支配者之間，在政治上以及在文化上的階級差序，並以此合理化自身的作為。也就是在這個時刻，當下社會向為人們所接受並認同的一些掩蓋階級剝削現實的主流價值觀，如「按能力給薪（即按能力分配勞動剩餘）」，才比較能打開討論與反思的空間。

透過前兩部分的社會現象脈絡化，以及這第三部分的知識問題化等討論歷程，至此，「階級支配的強弱，決定經濟利益的分配平均程度」這類的結構性知識，方有可能對於缺乏人文社會科學訓練的一般社大學員，成為在情感以及智識層面上有意義的知識。以此為基礎，不但提供了第四與第五部分討論文化與政治認同的背景脈絡，同時反過來，在文化與政治認同的問題領域裡，自己與他人間相互關係的問題意識，將使原先在社會經濟現象中涇渭分明的階級區別，會有更豐富的層次開展。

首先，《亞細亞的孤兒》的主人翁，完全不同於前三部分的任一主角，卻使人更容易感到台灣處境的無奈。它不會像《寒夜三部曲》一般的讓人掉淚，但它帶起的無奈感，更為深沈、惆悵。《成為日本人》所討論的幾篇小說，如「植有木瓜樹的小鎮」、「志願兵」等等，全然不同於前三部分的反抗英雄敘事主調。正如同《成為日本人》一書封面所提到的，在日本殖民統治期間，台灣人不僅是與日本殖民主義抗爭，同時還有妥協與合作。相反於習慣性的，以今是斥前非的自我中心態度，對歷史上的妥協者與合作者投以譴責的眼光，這兩部分的討論重點在於讓學員走入不同的生命樣貌，深入這些不同生命樣貌的「歷史—社會」處境，在歷史中看見自己與他人的關係。有位學員曾表示，《成為日本人》讓她更瞭解「這島民曾經經歷過什麼事情，他悲慘的命運，長久以來被壓迫控制，呼吸不到自由，更不知自由為何物，這種種的經歷如何型塑成現在的我們的樣子，認命、屈服、不敢表達，然後會想要去進一步的探索。」相對於林獻堂那種階級位置的生命經驗，這位學員認為「在看《植有木瓜樹的小鎮》，會更貼近自己的生活，那樣的無奈無助。」

當人在與歷史互動之時，發生了意義，這意味著人在歷史中看見自己，產生了自我理解，對於自己存在的意義有了新的領會與詮釋。這種自我理解中形成的

人與歷史的連結，是一種有反思距離的連結。因此，這種互動雖然包含著一種與歷史連結的歸屬感，使自己的存在轉化成爲具有歷史感的存在，但卻沒有因此淹沒「我」的存在感，反而使其「個人存在」成爲更具有「主體性」的存在。

在這門課程之中，學員們在閱讀歷史人物與事件之時，不只是去看一個人的生平，而是從一個人的生平去看歷史輪廓與社會脈絡，然後再從歷史輪廓與社會脈絡回到自己身上，看見自己存在的整體樣貌與存在處境整體。正如之前第三章與第四章的討論指出的，各種生命敘事中顯現的社會位置與社會關係，即各種社會知識，還需要規模足以區辨宰制與屈從的歷史敘事，無論是階級結構的分析，或是不同「歷史—社會」位置顯現出來的意識型態差異，這些穿透表象，對「歷史—社會」脈絡的整體探究，是學員們在與歷史連結之中，成爲更具有主體性的存在之主要原因，也是反思距離的來由。

這門課程的解析至此，藉由課程結構五個部分間的相互關連，說明了「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，如何經由「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發展整體理解社會的智識能力。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。

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。本章由重建後的批判意識概念架構，引伸出兩種敘事，並指出兩項原則與方法，將這兩類敘事結合於課程結構、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。爲此，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。這部分的思考，即是此論文研究之重建工作的最後一項步驟。