

附錄 「台灣的日本殖民經驗」課程說明

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，而後能在其並透過（in-and-through）日常生活實踐，超越那些存在於處境以及自身之中的限制。

初階班經過一年多的課程實踐，我發覺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」。

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和他們平常在課程中的反應，來說明這項課程與進行情況，

第一節 課程構想與結構

「台灣的日本殖民經驗」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視角）。這門課採用四本教材，兩本是小說，另外兩本是分析性著作。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（小農與知識份子），貫穿日本殖民統治時期的生命歷程；兩本分析性著作--《米糖相剋》和《成為日本人》，則分別討論了台灣在日本殖民統治時期的經濟結構以及殖民認同的形構歷史。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《成為日本人》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思考框架。

這門課程的整體結構分為五個部分，每個部分之間環環相扣，缺一不可，以下先分別簡要說明，接著便逐步詳細說明每一部分的內容與進行方式。

第一部分--前三週先運用影像敘事，協助學習者瞭解台灣社會在 50 年日本殖民統治期間的大致輪廓。這些影像敘事的閱讀與討論，一方面希望有助於學習者在第二個部分--《寒夜三部曲》的閱讀中，深入體會小說中各種人物情節的歷史--社會脈絡，另一方面則希望透過這些影像材料與相關書籍，使學習者發展出對於三位主要反抗領導人物的情感認同，形成一種反抗壓迫者之支配的立場。

第二部分--《寒夜三部曲》的閱讀討論，主要透過書中兩位反抗主角—劉阿漢與劉明鼎父子兩人--貫穿日本殖民時期的生命歷程與反抗意識發展歷程，深入體會歷史變遷中個人與社會的互動關係；尤其是將「社會關係與人之存在方式之間的互動與影響」，作為理解第三部分《米糖相剋》藉由社會經濟現象討論社會階級結構的重要基礎。

第三部分--《米糖相剋》則是要將學習者於前兩部分的經驗性體會，透過該書具有「社會—歷史」整體性的階級結構分析，達致一種整體的理解，並打開學習者的「社會—歷史」視域。

第四部分--《亞細亞的孤兒》和《成爲日本人》處理的是文化與政治認同的問題領域。在這兩本書裡出現的主角，全然不同於前三部分的英雄敘事主調，但卻使人更容易感到台灣處境的無奈以及歷史限制。

第五部分--學期作業撰寫是學員在整個課程學習活動中的核心活動，唯有透過學習者自身進行主題性的探究，方能發展他自己的問題意識，並使課程討論的知識成爲他自己的知識。

第二節 第一部分：影像敘事

第一週：相見歡與課程導論---1.本學期課程簡介；2.日本殖民時期基本介紹

第二週：影片賞析：人物影像 I ---1.謝雪紅；2.林獻堂；3.蔣渭水

第三週：影片賞析：人物影像 II ---2.後藤新平；3.八田與一

課程前三週選用了六份影像敘事，第一週是由張釗維製作與導演的《狂飆的世代—台灣學運》的第一集，長度一小時，從學生運動的角度，敘述了 1915～1950 年代，這之間關於日本殖民統治與國民政府戒嚴統治的壓迫與反抗。不過，一份壓迫與反抗的歷史敘事，不能只是陷於對不公義的憤恨，更重要的是探究不公義的源頭，而這需要一些討論的深度。我爲這第一週的影像敘事準備了三個討論問題，如下：

1. 台人在日人殖民統治時期的反抗活動，明顯出現兩個不同時期：武裝反抗時期（1895-1915），文化政治運動時期（1914-1937），爲何出

現如此明顯的時期差別，亦即為何武裝反抗時期沒有文化政治運動？又為何文化政治運動時期不會出現武裝革命？

2. 清廷治台，日人治台與國府治台的思維與態度有何相似與差異？國府治台又分中日戰爭之前，中日戰爭至日本敗戰之前，日本敗戰之後。有了這個理解後，便較能掌握住每一個個殊統治者之所以是這樣的統治方式，例如劉銘傳、後藤新平、陳儀等，也才能有對他們較適當的比較。也就是說，這些個殊統治者的比較，不宜從人與人的直接比較，而需以背景脈絡的理解為中介。這些個殊統治者所代表的政府的治理態度與思維，便是背景脈絡中的一個關鍵因素，並且可從其治理態度與思維延伸至其他重要的層面，例如國際局勢。
3. 日本殖民統治對台灣社會的影響，和二二八慘劇的發生是否有關？

這三個問題針對的是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。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社會脈絡與結構的體會與敏感度。

在三個問題之中，尤其是第三個問題，特別關係到日本殖民統治對於台灣社會發展的整體影響。與 228 事件相關連的各種問題，這些年來爭議日漸，像反抗性質的定位、死傷人數等，不斷成為政治角力的議題。但這第三個問題的提問方式，避開了這些糾纏不休的立場問題，它想要顯示的是兩個現象：1.當台灣人民對國民政府的統治失望日重之時，他們為何無法自我組織成為有效能的政治社會力量，尋找可能的途徑，改善自身的存在處境，而只能在怒氣無可抑制之時，宣洩性地爆發出來，卻引發更殘酷的壓制，反致重重打擊了民間力量。2.重重的失望來自於高度的期望，但為何當蔣介石政權來到台灣時，台灣社會是如此的不明白蔣介石政權和他們期望的自由民主，其實天差地遠，這種盲目的眼光充斥於菁英人士和一般民眾，這又反映出什麼樣的社會狀態？

政治視野與見識的普遍不足和民間自我組織能力的缺乏，這兩個現象的呈現，其實是一種被統治者對自身的詢問。這當然不是迴避統治者的歷史責任，而是要從歷史中看見自己和他人的關係，強調被統治者不宜將指望寄託於良善英明的統治者，更重要的是自身的培力問題。將此作為第一堂課的中心問題意識，這同時也是要让學員直接體會到這門課程的期望與企圖。這一堂課的教學方法，首先透過影像敘事建立學員與歷史中的受壓迫處境之間的情感連結，然後透過討論深化這些情感，上升為知性的體會。在結束這第一堂課時，提供了學員兩份延伸閱讀材料，一份是摘自《島嶼愛戀》中的由林宗義口述，胡慧玲整理的「我的父親林茂生」，另一份是摘自《派系鬥爭與權謀政治—二二八悲劇的另一面向》中的第三章第三節「二二八事件原型及分析」。

文字的閱讀是知性能力之發展的必要條件，無論影像再怎麼動人，討論再怎麼熱烈，學習者仍然需要適當的文字靜靜地整理自己的感受，以發展她自己的思維。前引學員 A 的學習分享，一開始便提到她下課回家後，閱讀林茂生的資料帶給她的觸動，清楚的表現出文字閱讀的重要性。

第二堂課採用了三份人物影像，謝雪紅、蔣渭水與林獻堂，是當時台灣社會反抗運動的代表性人物。影像材料出於公共電視「百年人物誌」。這三位人物所代表的從左到右的三種反抗路線與思維，乃是整學期課程的主要軸線。這一堂課也有三個主要的討論問題：1. 議會設置請願運動、文化協會和農民組合三個運動之間，有些什麼關聯？2. 謝雪紅、蔣渭水和林獻堂三人之間的思想差異為何？他們的成長背景（各種社會條件，如經濟條件、政治條件、文化條件等）與其思想差異有無關聯？3. 謝雪紅的思想發展歷程—由地域性的存在轉化為世界歷史的存在。

第一個問題和前一堂課的第一個問題有相似之處，都在追問歷史事件之間是否有一種社會結構上的聯繫？基本上，議會設置請願運動作為台灣社會最先出現的政治運動，它打開了日本殖民統治的禁忌，刺激了當時社會中猶有理想之士如蔣渭水等，去思索可能的作為，也因此有後續文化協會的發展。議會設置請願運動本身有它的侷限，其所涉及者只能也只會是菁英人士，與一般民眾無關。但由它所促發的文化協會，讓反抗運動開始深入民間，尤其是一般農民之間，經由啓蒙的促發，加上外在環境的壓迫，農民能夠開始有組織的為自身權益反抗統治勢力，形成農民組合運動。

透過謝雪紅、蔣渭水和林獻堂三人與這三個主要的反抗運動之間的關係，可以清楚呈現三人之間的思想差異，以及他們的階級位置與其思想差異之間的關聯。這個問題正是要請學員們完成的學期作業內容。學員們要從這三位反抗領導人物中，擇一作為研究對象，探討其生平與思想，並在學期末的報告中，透過個別的報告內容，進一步去評估這些不同的反抗路線。

這門課程至今三個班別下來，可以發現學員們選擇研究對象的原因各自不同，有人讚嘆林獻堂的君子風度，有人感佩於蔣渭水的無私忘我，也有人深受謝雪紅堅毅的心志所折服。選擇原因雖然各有差異，但都開始出現一種和自身歷史的親近感。有位學員便曾這樣感慨：「原來我們台灣也出過這樣的人物。」在這種體會中，典範人物、歷史事件和社會脈絡相互交織，這些交織的感受，還需要往後細細釐清，而學期作業進行是讓每位學員自我釐清的關鍵要務，5 位受訪學員幾乎都談到一種「經過自己整理」的體會。

例如學員 B 選擇謝雪紅作為研究對象，她在訪談中表示，「像以前上的課，我現在去回想，或者去看之前的資料，我也想不出當初上這個課的情形，但是像這門課，我想自己會一直有記憶的，應該是不會忘記的。（為什麼？）因為是經過自己去整理的。（喔，有經過自己去整理？）像上其他課，它就是給你講義，

照著講義講，時間一久就忘的差不多了。我上星期在整理之前上課的講義，就懊惱自己對這些講義內容完全沒有印象。」

關於學期作業進行對於學員學習之影響的詳盡分析，還要留待第五部分的討論。但這一堂課本身和下一部分《寒夜三部曲》的閱讀和討論有直接的關連，再以學員 B 為例，她當時在課程期中分享時，便曾談起在課程之前已有閱讀過寒夜，從頭哭到尾，但在這次課程的第二次閱讀，比較沒有這麼多的情感上的感受。後來她在訪談時表示，

「第一次看的時候，因為我自己也是客家人，…苗栗南庄人，平常上課就是在走這條路線，所以就變成好像親身經歷感受到祖先們的那種困苦，然後父親、母親在那種困苦的環境下長大，那種感動。…第二次看是從歷史的角度來看。(所以第二次開始看到寒夜的整個社會背景，你覺得有什麼比較明顯的原因，讓你兩次閱讀會有不同的體會)我覺得跟那些歷史人物的閱讀是有關係的。(所以前面幾個禮拜的人物影像討論，也許對你在閱讀寒夜時，是有影響的)看寒夜的時候，不見得有閱讀到那幾個人物，…可是因為那也是當代的歷史人物嘛，…可以相互印證當時的社會環境，體認當時受壓迫的感受，就猶如感受到父母親的成長環境一般。(討論那些歷史人物時，其實也是在談這個社會的脈絡，所以歷史的體會是反映在對於社會脈絡的察覺)對。」

從整個課程結構來說，前三堂課透過影像材料所呈現的歷史敘事，經過與社會脈絡相關問題的討論，其目的便是要增進學員們對於社會脈絡的體會與敏感度。社會脈絡的敏感度越高，閱讀寒夜時的理解也就越深刻。有位學員曾在課堂中表示，由於前幾週影像材料的閱讀與討論，讓她讀起寒夜來，比較能明白小說中各種人物與事件情節的背景。

第三堂課還是繼續關於人物影像的討論，這一週轉向日本統治者，安排的是後藤新平和八田與一這兩位，影像材料依舊出於公共電視「百年人物誌」。這兩位，一為政治人物，一為工程人士，其在台灣的作為，足可代表當時日本統治的思維與心態。這一堂課討論的主要問題是後藤新平的生物學政治理念隱含的國家主義，其中包括：1.以現代型知識為基礎的政治理性，2.以國家為主權者合理化殖民統治的不平等。並以此為基礎討論反抗路線的兩種主導思想：自由主義與馬克思主義，各自對於國家的看法。通常而言，自由主義與馬克思主義的問題，在此時還不容易談論，基本上只是大致提供一個相對於國家主義的對照。主要的討論方向還是日本殖民統治合理化其統治行為的方式，以連接上課程後面的相關討論。

關於日本殖民統治的討論常有一個困難，一方面當時統治的許多物質成就，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。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。

以八田與一興建嘉南大圳的功業來說，固然帶給台灣社會發展重要的工程條件，但這項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，表現人對其社會中的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⁵²。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，容易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。

前三堂課作為整個課程結構的第一部分，總體而言，其主要作用在於從支配與反抗的面向，鋪陳日本殖民統治 50 年的社會脈絡，以有利於學員進入第二部分寒夜的閱讀與討論。

第三節 第二部分：《寒夜三部曲》

《寒夜三部曲》的閱讀與討論，是這門課程的關鍵部分。它是我們後代人接近日本殖民時期這段歷史主要的情感來源。至目前為止，學員們最普遍的反應是，原來我們的先民曾經經歷過這麼艱苦的生活。這裡有一種心疼與憐惜的情懷，而這種情懷並不限於特定的書中主角，而是一種具有普遍性意涵的人類愛，

⁵² 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。）

正是這種情感奠定了一種與世間各種苦難相連結的可能性。

但這種情感也有可能只是針對書中主角，或由書中主角引發對自己人生的感慨。兩者差別主要在於社會覺醒的問題，前引 B 學員兩次閱讀經驗的差異，正是有無社會覺醒的問題：第一次閱讀沒有「支配—反抗」的視角，也就無從發生對於歷史輪廓與社會脈絡的體會。

不過，雖然之前三週的影像閱讀與討論，有助於學員們進入寒夜世界的歷史輪廓與社會脈絡，但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（即思維與行爲）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。在這一部分中所體會的社會關係面向，將在下一部分《米糖相剋》的閱讀與討論中，進一步上升到關於社會階級結構的體會。

「社會關係與人之存在方式之間的互動與影響」這個面向，在寒夜中處處可見，以下僅選取 5 個具有代表性的段落詳加討論。

1. 蕃仔林開山對彭家的意義—封建社會的生產方式與大小租的剝削方式。
第一部《寒夜》一開始，便在描述彭家前往蕃仔林一路上的凶險與艱辛，但其實蕃仔林的土地並不肥沃，前景未必可期。那麼，去往蕃仔林開山對彭家究竟有什麼意義，使得他們願意孤注一擲於此？這個問題涉及的是當時清朝統治下封建社會的生產方式與大小租這種雙重租稅的剝削方式。蕃仔林開山之行雖然凶險，前景也未必可期，但卻得以脫免雙重租稅的重負，因而彭家眾人才有了這個決定。
2. 燈妹在彭家的存在位置與價值
燈妹在彭家是一種典型的完全被工具化，只有勞動力這種價值的存在位置。這種存在位置尤其明顯的表現於在人秀生病時，燈妹成了被全家遺忘也被排拒的人。當然這不僅是燈妹個人的處境，當時的女性普遍有著類似的處境，謝雪紅也是如此，因為這同樣是由於封建社會的生產關係而造成的人的處境。後來在阿漢的招贅契約中可見一般：「生下男子從父姓劉，女子一二胎姓彭，並且將來得留在彭家，不得帶走。男子，怕將來爭財產；女子，可以賣人家當花園女，或者養大也增加勞動力。」特別有對照性的是當阿漢面對與燈妹的婚事，阿漢對燈妹自主權的重視：「如果她，她不要我呢？」卻遭到眾人的恥笑：「這哪由得燈妹呢？」而阿漢自己也不覺得可以和別人爭辯，因為他那素樸的對人的尊重，並未發展出明確的具有反抗性的性別意識。這種情況其實反映出在這種傳統社會中的生產關係，主宰了各種社會關係以及由之衍生的各種意識型態之束縛。
3. 社會習俗對人的影響—阿漢成親和阿強伯對燈妹的態度

傳統社會許多社會習俗形成對人的思維與行為強大的影響力，例如燈妹從小被對待的態度與方式，使她對自己的命運抱著宿命觀的態度，並形成強烈的自我否定。當人秀生病時，只因爲某些社會習俗觀念，彭家上上下下不由主地便將人秀生病歸咎於燈妹的不祥。彭家上上下下當下的這些看待，加上長久以來已經內化爲燈妹自我信念（我是個不祥的人）的那些社會習俗，使得燈妹自己真的認爲是因爲自己的不祥造成人秀的生病：「『人秀著天鈞和自己有關。』這是早上開始在腦海閃爍的一句話。她躲避它，抗拒它，可是沒有用，它還是不斷膨脹，最後聚成聲音，發了出來。真的和我有關嗎？她的淚水又氾濫而下。」

正是這些自我信念產生了強烈的自我否定，這尤其表現在燈妹聽聞阿漢和她的婚事的直接反應：「不錯，人家說的，自己是不祥的女人，命中注定沒有爹娘，帶『八敗』，會剋死老公。『如果是真的，那，一定不會成的。』道理很簡單：我要成爲彭家四媳婦，不再是花圍女，這是好的改變，好的改變自然和我燈妹無緣。那個阿漢，比人秀好的多，而且嫁出去。這麼好的運道。當然不會落在我的身上。」

即便是阿漢重視燈妹對於婚姻的自主權，但在婚前，當「先生」告誡阿漢要透過各種方法化解燈妹的硬命時，他也不禁苦笑：「那些對燈妹的『命』，傳說中的種種禁忌，在他心中，難免存著種種困惑；他實在沒法完全驅除那些莫名的疑懼，他只能努力藏匿，抑壓那些疑惑、恐懼而已；他消滅不了它。」

再以阿強伯爲例，當他在最後一次與地主的抗爭送去性命的前夕，他不知不覺的走到阿漢和燈妹的家旁邊來，他想要跟燈妹說些話：「在心裡，他很疼燈妹，可是他一直是硬漢，冷漠而嚴厲的家長，而且在兒女媳婦之前，對一個花圍女，一個剋死彭家兒子的女人，他能表露仁慈嗎？」這些傳統社會對人的束縛，正是台灣社會當時的處境之一。從這些討論，更能理解當時具有現代性意義的反抗運動，不但是反殖民，也包括反封建的面向。

4. 阿漢反抗意識的發展歷程—有哪些影響因素、表現在哪些情境中

(1) 阿漢的自我回顧：阿漢歷經一生的反抗，在晚年時回顧之時，「想想自己一個村夫野漢，竟也經歷過那些種種豐盛的事況，不覺有點得意起來，得意中卻又混雜著過多的酸澀苦辣。至於擺在眼前的未來呢？他不知道。不過，他充滿信心，堅信自己還可以作許多有意義的事，可以專心爲理想去苦鬥。」

這段阿漢晚年的自我回顧，包含著許多需要細緻探究的生命歷程，以深入體會那些含有酸澀苦辣的得意，並嘗試去理解他在不知道未來爲何的情況下，如何還能充滿信心？是對於什麼的信心？而這些有意義的事，是如何成爲他生命中的意義的？這些探究將讓那些對阿漢生命歷程有重要影響的社會關係浮現而出。

(2) 農家人和知識份子階層之間的關係

這是阿漢和年輕輩的一段談話：「阿漢叔，『那些人』真的很有辦法嗎？」「嗯，『他們』膽量很大。…『他們』最厲害的是全島各地的文化演講」「人家口口聲聲要提高農民文化水準，要幫助我們反抗統治者不合理的措施。」「今年初南部有人搞什麼『佃農組合』的？」「有。上月在鳳山，集起 50 多家佃農組織『佃農組合』，跟會社對抗。」「阿漢叔一前幾天我跟你提起過，要你出頭，我們也可以弄一個『佃農組合』，然後…」「現在問題是：我懂得不多，我們不知道怎麼作，所以我邀大家去聽今天的演講會。」「是要拼，但不是單獨拿鋤頭伐刀去拼，是要組織起來，堂堂跟狗子對上。」

這段對談表現出之前影像敘事討論過幾個主要反抗運動之間的關連，這些關連其實反映的是當時農家人在思想與組織上依賴知識份子階層的關係。

(3) 知識份子對阿漢的影響

然而，知識份子也有不同的性格與思維。阿漢第一次遇到文化協會的成員，即郭秋陽時，郭秋陽便向阿漢說道：「文化協會是從心理建設做起，是在根本上喚醒台灣人，自己是主人，不容外族人侵佔主宰一是全面的，也是長期的。像老哥這種看盡割台悲劇，從實際生活上肯定自己的地位，而又認識殖民者面目和手段的人，正是文化協會的基層骨幹。」

這種互動關係通常是具有左翼思想的知識份子與農民工人的關係。由於左翼思想通常比較重視農民工人的政治主體性，所以會主動積極協助阿漢這樣的成員成為組織領導者⁵³，而阿漢也的確因為如此，才開始和反抗運動有更廣泛的接觸，並在其中鍛鍊心志，開拓視野，而終於堅定其反抗的信念。

(4) 阿漢的矛盾與超克

阿漢的反抗意識之發展，並非自然而成，更非順利無阻。阿漢曾自省過，「當初並沒有多少所謂民族大義的意識存在。他不覺得自己向來是為了反抗異族統治；只是為生活，為生存，就像一隻餓極的猴子，誰搶奪牠裹腹活命的蕃薯，牠就舞爪露齒抗拒一樣。這是必需的必然。『只是這樣嗎？』有時他會深一層反問自己。當然，後來和『他們』接觸之後，他逐漸認清了一些事況的意義，也對一些事況有了較深刻的認識；自然也不再以單純的猴子自居了。」

阿漢反抗的一生中最大的挫敗是 1914 年的第二次入獄。1918 出獄後的阿漢自忖：「我不能說什麼了，我只有默默耕作。」然而，

⁵³ 謝雪紅在中國五卅慘案的表現，引起中國共產黨的注意及培植，也屬於類似的情境。

人世間的一些勢態，在無形中推移、形成。1923 年的治警事件在阿漢久已平靜無波的心湖上，卻引起隱隱波紋。因為，不知從哪一年起，他就不知不覺地領悟到：以文化的、社會的、經濟的手段，從事改善台灣人的境況，是今後唯一可行的辦法。

就在阿漢不知不覺和文化協會攀上關係，又不知不覺擔當起指導這批農民任務之後，一直被濃濃的茫然感籠罩著。「同一件事，一直在重複著…三十年前，蕃仔林在彭阿強領導之下，不是也演出過嗎？現在，又要演出另一齣了？」個人命運就這樣，被殖民的台灣也是這樣吧？「總有不重複的一天吧？」

(5) 阿漢反抗意識的成熟發展

阿漢全程參與 1926 年的大湖庄 226 請願事件。他知道，這是最後關鍵；雖然他完全瞭解統治者的面目與手段—合理解決的可能性幾乎等於零—但自己理法正義的立場是應該堂堂展示出來才對。這也是年來他「復出」後領會到的道理。他對於辛酸屈辱的前塵往事，記得清清楚楚；對於往後的崎嶇前程，也完全了然於心。他已經知道，自己只是同胞漫長而窄狹的長途上一顆小墊腳石而已，或者說是一點香火，一豆火種。他本身決不可能走上解救的彼岸了，但這是預計之內的，只要盡力就好，盡心就是一種完成；因為無數個後來者正以和自己相同的信念在前進，在當墊腳石，當一點香火，一豆火種。

至此，阿漢雖然依舊是一介鄉間老農，但已轉化為世界—歷史性的普遍存在，能從世界—歷史的視域看待自身的存在與人世間的一切。阿漢反抗意識的成熟，具體的表現在三件事上，一個是他對二兒子參與反抗運動的態度的變化。一個是他與其他懷抱宿命觀的老農之間的對話，一個是面對日人嚴刑威嚇時的思維與態度。若是以往的阿漢，面對著鄉間老農的宿命觀，恐怕只能無言以對；面對日人的嚴刑威嚇，也只能求全。但此時的阿漢開始成為一位面對人生、面對歷史與社會的主動者。

(6) 阿漢對明鼎參與反抗運動的態度的變化

早些，當阿漢意識到明鼎也要走上反抗之路時，總是認為只要自己去就好，一心想要阻止明鼎。但當阿漢能從歷史定位來看待反抗志業時，他對於明鼎投身於農民運動，已經不再遲疑或不安。

(7) 阿漢與老農的對話

「不論有沒有結果，我們不能軟弱下來。這是為天理正義而戰，全台灣都一樣；此地失敗了，也許卻幫助其他農民獲得成功。」
「別人，還管？我自己就管不了啦！」「這是互相響應嘛。同樣的，別地方的努力失敗，也可能幫助我們這邊的成功呢。」「哪就看老天吧。」「不能只看老天，要看自己才可靠。」

(8) 日人嚴刑威嚇對阿漢的影響

「看你嘴皮子厲害，還是警務人員的體刑厲害！」鐘益紅的話讓阿漢深深震動：農民大眾經不起威嚇折磨，而酷烈的體刑太可怕了。在此相對的，顯得教育的力量至為重要；今天如何緊急教育廣大農民，那只有救助於為農民而存，而又以農民為主體的組織—農民組合。

(9) 阿漢的政治理念

阿漢反抗意識的發展，讓他明白，反抗不僅是為了一己之利益而反抗，而是為了全體之利益，這裡涉及一種政治理念的形，而透過書中阿漢和一位日本警察的對話，最能呈現出阿漢成熟的政治理念。

日：「你，是讓我平生第一次吃敗仗的傢伙！」

漢：「我是不得已的。抱歉喔。」

日：「真的，我知道後，好難過好難過。這件事，我一直忘不了。」

「嘿！也使我理解到：台灣人，不能相信。」

漢：「這，不公平。」

日：「知道嗎？這一理解，我時時記在心中，而且作為辦案上的守則。」

漢：「知道嗎，這絕對是不公平的說法。」

日：「哈哈！哈哈！」

漢：「你在不平等的位置上，要求對方誠實信用！」「一個是統治者，一個是被統治者；主人對奴隸；殖民官員對被殖民的百姓，在這種關係上，你要求誠信？」「你這是強權的理論。」「我早就有個理解：日本人，不能相信。」

日：「你的話，不全對。應該改作：統治者，不能相信。對不對？」

漢：「可以改，但要改作：異族的統治者，不能相信。」

日：「也許是所有的統治者。嘿嘿！」

漢：「也許是的。除非自己就是統治者。我是說：在人人平等的國度裡，人人是統治者，又是被統治者。」

5. 阿強伯、劉阿漢、劉明鼎、燈妹四人反抗意識的差異

阿強伯素樸的反抗意識，劉阿漢以民族反抗為定位的反抗意識，劉明鼎以階級反抗為定位的反抗意識，以及燈妹從鄉里情感與佛法體悟中出發的反抗意識，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。此處雖然只說明了阿漢的反抗意識之發展歷程，但另外三人都可以有相類似的鋪陳與探究，而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，更能讓學員敏感於社會脈絡對人之存在的影響。

第二部分小結

將第二部分《寒夜三部曲》的討論主軸放在「社會關係與人之存在方式之間的互動與影響」，協助學員對於這些社會關係的深入把握，是進一步理解第三部分《米糖相剋》藉由社會經濟現象討論社會階級結構的重要基礎。選取台灣的日本殖民經驗這一時期作為系列課程的開端，有一個重要原因。相對於當前高度分化，階級現象不明顯（但並非不存在）的社會樣貌，從日本殖民時期切入，較能使學員體認階級結構與階級支配的實際現實，也才比較能有機會挑戰當前社會那些掩蓋著階級剝削現實的主流價值觀，如：按能力分配勞動剩餘的價值觀。這是到第三部分才會出現的討論問題，透過《米糖相剋》的討論，學員們在前兩部分感受的各種支配與反抗，才能逐漸消化整理出一個具有「社會—歷史」整體性的「階級支配」詮釋框架。

第四節 第三部分：《米糖相剋》

自從將《米糖相剋》列為課程討論書籍以來，我經常遭受奇異的眼光，意思是李天健這個人瘋了，這種一大堆學術概念，理論架構這麼複雜的書，怎麼會帶到社大這個場域來。

回想當初這個決定其實沒考慮太多，唯一的考慮就是，這本書有助於學習者消化整理寒夜三部曲的體會感受。不過這本書的討論的確需要講究方法。每回開始要討論的時候，我基本上都會請學員們把自己當成是一位在 1900 年來到台灣的日本資本家，預備要在台灣賺大錢，而且要獲取最大可能的利潤。那麼，作為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。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。

上述的討論過程，我稱之為「知識問題化」的歷程。知識問題化指的是將課程中要討論的知識還原至其源頭--「問題」，以問題的討論為課程的中心，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。將知識還原為原初的問題，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。

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。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起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，向來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）」，才比較能打開討論空間。

除了情感上的衝擊，在智識層面上對於社會的整體性理解，才是這一部分的主要重點。接受訪談的學員 C 提到：「尤其看了米糖相剋，那時候在解釋勞動必要與勞動剩餘那個部分，因為以前稍看過資本論，可是完全看不懂，當時對於那個概念有點似是而非的一些想法，但從課堂上老師的解釋以後，開始理解資本論名詞的真正意涵。」

人文社會科學的分析概念作為對於社會現實的抽象性把握，是要達致對社會現實的整體性理解的必要之物。幾次不同班別的課程經驗下來，有些學員比較習慣於對情節、故事的吸收與討論，分析性問題的討論未必都能完全體會吸收。典型的一種反應是：「你在黑板上提出來的問題，我們可以理解，或者是說，經過你的那個說明，我們都可以知道是什麼道理，可是要我們自己來組織，有一點困難（學員 D）。」

這種不容易吸收分析性概念的情況有兩種情形，一種是著重於某些概念的認識，帶動對人生的省思。學員 B 表示她以前不覺得「位置」這兩個字很重要，也不覺得集體認同，或者是歸屬感很重要。可是這段時間之後，她會覺得對這些概念有新的體會，並且是很重要的影響。她說：「單從一些語詞就可去『體驗人生、探究生活』，是這段日子我最大的收穫。」

另一種則是需要較長時間的醞釀。前曾提及，2006 年春在永和社大的班級，後又延續了一學期的課，我便出了一份米糖相剋的作業給他們，有 4 個問題：

1. 請說明「米糖相剋」是什麼意思，並請說明相關現象？
2. 請說明本書作者認為，造成米部門與糖部門之間形成相剋關係的根源（或稱「結構性因素」）是什麼？
3. 請說明除了作者的觀點之外，關於造成米部門與糖部門之間形成相剋關係的根源，還有哪些不同說法？這些不同說法和作者觀點的差別是重要

的嗎？

4. 請列舉日本殖民統治的哪些作為（請從 1、2 兩章中舉出至少 3 項），使得米部門與糖部門之間形成相剋關係，並請說明這些統治作為「如何」使米部門與糖部門之間形成相剋關係？

這些看起來生硬，像是標準的學院作業的問題，似乎極不符合知識解放的理念，但對於這些學員而言，這些問題的思索，卻可能帶給他們一種整合的體驗，讓他們重新組織、整理一學期以來的各種體會。有位在課堂上總是講著「聽你講就懂，自己想就想不懂」的學員，在完成這份作業之後，特別談起這份作業的撰寫經驗，讓她覺得自己能夠將許多線索串在一起，開始真的明白了。

大致而言，學員們對於這些分析性概念的吸收能力，並不因為他們過去對於人文社會科學的接觸不多而有明顯的侷限。至今三個不同班級的課程經驗，都在兩次到兩次半的課堂可以完成《米糖相剋》的討論。我相信這和前兩個部分的準備和醞釀有關，而我也相信，正是透過像《米糖相剋》這類理論思考所提供的分析架構，才真正能夠打開學員們的「社會—歷史」視域，以下是學員 C 的另一段分享記錄：

尤其對於看待事情，我覺得思索，或是說對一件事情的見解分析，可能會比較有不一樣的開展，面向也會比較不一樣。我覺得從米糖相剋裡面，很重要的就是說，對於整個社會形成的那個脈絡，我們以前很著重在人的部分，可是我覺得這個學期的課程，這樣子上下來，我認知到那個複雜度不僅僅是人的問題，就是說，整個整體社會，那個大環境背後有形無形的影響力量，那個龐大的結構體，對人的影響，我覺得那個東西是以前比較沒有，或許隱約知道，可是沒有那麼清楚的看到外在力的所在。而現在對於整體環境的變化，會看到背後那個很大的東西（資本主義、帝國主義），架在那邊，就是說對於人的型塑、事件的構成，那個隱身其後的多重因子及影子…

這種經由整體理解所開展出的「社會—歷史」視域，在人的智識能力的發展上有關鍵的影響。學員 C 平常就喜愛閱讀，閱讀經驗向來豐富，並在社大和一些有共同愛好的學員籌組了「人文讀書會」。但她在訪談分享時特別談到「我在出版社工作，過往自然會接觸到哲學、社會學的書，但就是看不懂，也不知道為什麼，雖然努力的看，可是不知道它在說什麼。經過了這個課程，再回過頭去看，重新看這些學術性、理論性的東西的時候，以前那些看不下去的東西，現在看起來就很清楚，也開始會對理論性的東西有興趣。」

這項課程的前三部分，從影像閱讀、寒夜的討論到米糖相剋，基本上偏重於社會經濟現象，而接續的第四部分《亞細亞的孤兒》的小說閱讀，以及《成爲日本人》的分析性討論，則著重於文化與政治認同的問題領域。這兩部分的課程結構與進行方式，和前三部分大致相似，以下便不再如前三部分的討論一般的細述內容與進行方式。不過，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結構，會有更豐富的層次開展，會是以下討論的重點。

第五節 第四部分：《亞細亞的孤兒》和《成爲日本人》

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。它不會讓人掉淚，但它帶起的無奈感，更爲深沈、惆悵。《成爲日本人》所討論的幾篇小說，如「植有木瓜樹的小鎮」、「志願兵」等等，都全然不同於前三部分的英雄敘事主調。正如同《成爲日本人》一書封面所談到的，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。

例如對學員 A 而言，《成爲日本人》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，更不知自由爲何物，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。」相對於林獻堂的階級位置，學員 A 認爲「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。」

學員 A 在訪談中提到她受課程影響，如今有相當強烈的探索興趣，當繼續問及她過往是否有過這種類似想要去探索什麼的興趣或是心情，她的回應是：

沒有。過去書本對我來講，我好像，我不是很懂得如何看書，看小說只是消遣，看完就忘記，不懂得把它與自我連結或觸動深層思考，一般讀的話，比較常看工具性的書。（比如說）如果我去補習的話，我會學英文、日文，插花、禮品包裝等…並不會想要接觸現在這些東西。然後看書的話就是會看一些關於旅遊記事、文藝小說，還有偵探小說童話故事，但是對這塊土地歷史人文或像米糖相剋，這種生硬的書是絕對不會看，基本上是沒有想過的。（你著重於探索這兩個字，好像是以前生活中比較沒有出現過的？）沒有，以前唸書就是選擇題和是非題不懂思考。我是個很規矩的學生，就是個乖乖的小孩沒有思考能力，就是劃一個圈在哪裡，我就會待在裡面，會害怕跨過那個圈子，會被處罰。這大概影響了我不是那種很有求知慾，喜歡冒險的那種小孩，所以膽子很小。

學員E是另一個更具有反思性，脫出自我中心的例子。《成爲日本人》這本書提到有些霧社事件的抗日原住民族倖存子弟，在短短十數年間，卻主動成爲日本高砂軍的成員。對於該書這章節「從叛變者到志願兵」的討論，E原先認爲這不可能是那些被屠殺的族群去南洋從軍，這些原來的叛亂者怎麼可能會在短短十數年間，便成爲日本皇軍的志願兵？E表示她在蒐集資料的過程中，從《蕃刀出鞘》這本書看到說有兩個原住民族去當高砂軍，那不是抗日六族，那時就覺得跟她原先想像的差不多。可是後來又看到其它資料提到的確有 20 個抗日遺族去參加高砂軍。E這樣描述她自己在理解過程中受到的衝擊：「在這個過程中，自己會找理由去支持自己原有的判斷，但又發現自己想的跟實際的社會狀況不一樣，就想怎麼會這樣，後來又看到中山清⁵⁴那種很大的轉變，會讓自己去想是什麼樣的社會脈絡，讓一個人在那種父母、親人、族人都死了，甚至滅族的狀況，還會去幫助敵人去作這些事情，開始會有一些，跟自己好像道德或是一些其它相衝突的地方，就會去想到到底是怎樣一回事。」

《成爲日本人》這本書的歷史討論，有一重要角度貫穿於其中，即從如今的後殖民處境去探討日本殖民統治這段歷史經驗之時，我們一方面要注意跳脫所謂後殖民慾望—到處尋找抵抗的蹤跡，同時也要避免陷入到處譴責背叛的民族主義狂熱。作者選擇「霧社事件倖存子弟從叛亂者成爲志願兵」，這個對於一般人平常認知看似不可解的現象，作爲討論內容，正是因爲這個現象有助於我們理解作者所要討論的事理。但是，雖然作者對於構成台灣當前詮釋處境（後殖民處境）的種種前判斷（如後殖民慾望或民族主義狂熱），有著敏銳而且深刻的認識，然而，閱讀者仍然需要如同 E 一般，經歷過自己的詮釋循環運動，才能真正將作者要討論的事理置於自己的視域當中，並不斷修正自己的前設想，擴展自己的視域，讓自身的視域被理解活動帶向一個更高的普遍性的提升。

第四部分小結

由於這一部分的課程進行方式與前三部分大致相仿，故不多詳述其過程與內容，比較重要的是說明「經濟剝削」與「文化政治認同」兩塊問題領域之間的相互關係，並以此作爲此節的結語。

《成爲日本人》一書強調的基進意識，「乃是一種辯證性的鬥爭，這種鬥爭體悟到被殖民者可以以不具本質的方式出現在更大的殖民現代性這個母體中。它強調殖民認同的偶然性。這些由去中心的主體位置的流動所構成的認同，高度仰賴著論述、社會結構、反覆、記憶和情感的投入，以便在一個變動不居的世界中維持一種凝聚感。爲基進意識所做的掙扎，是那種想要佔據一個希望空間的掙扎...在其中，人們可以朝救贖的實踐而努力。」（277）

⁵⁴霧社事件倖存子弟之一，後志願擔任高砂軍。

基本上，《米糖相剋》和《成爲日本人》兩書，一個是對於社會經濟現象的階級結構分析，一個是談論文化與政治認同的流動性與歷史處境制約，兩種分析視角讓人在歷史中看見自己與他人的不同關係。前者是客觀性的，即各種不同群體之間在客觀利益上的可能結盟與衝突，後者是主觀上的，即同一群體之間由於「歷史—社會」位置之不同而產生的意識型態差異，進而造成的分化與衝突。

這種客觀環境與主觀意識的落差，向來是批判與反抗的中心問題。階級結構的客觀性和政治認同的流動性兩種視域的結合，恰恰反映出在反抗壓迫者的支配之時，正由於缺乏本質性的凝聚因素，受壓迫者自身需要不斷努力透過各種論述、記憶和情感的投入，「以便在一個變動不居的世界中維持一種凝聚感」。

本文雖無法進一步討論這個問題，但這種歷史情況的呈現，對於學員的影響與意義，卻是本項論文研究關切的主題。

這門課程進行至今幾次不同班級的討論情況，尚未曾觸及兩書分析視角之差異與關連這個問題。就至今的課程實踐經驗看來，學員們的階級視角是比較容易建立起來的，至於認同的流動性以及歷史處境的約制因素等問題，則較未能深入學員們的思維之中。這可能有兩個原因：（1）認同的流動性問題，涉及較多的哲學思辯，尤其是解構思維，難度更高些。（2）至今我還沒能發展出適當的討論問題，以協助學習者體會這些與政治文化認同相關的整體性知識對他們的意義。

這個問題又重新再回到本文的關鍵問題：這些整體性或結構性知識如何能成爲對學習主體有意義的知識？最後藉由本項課程的第五部分—學期作業撰寫，來總結這個問題的討論。

第六節 第五部分：學期作業撰寫

第五部分是學員的學期作業撰寫。這一部分是學員在整個課程學習活動中的核心活動。杜威讓人傳頌一時的名言：「做中學」，實在有一定的道理。人文社會科學之學習涉及許多知識的討論，這些知識要成爲學員自己的知識，其關鍵處在於學習者要能發展他自己的問題意識，而這需要學習者自身進行主題性的探究。

將學期作業撰寫視爲學員整個課程學習活動的核心，這意味著課程的結構，教材的選取，教學的方式，全都需要以學員的學期作業撰寫爲中心來組織完成。也就是說，整個的課程安排要能有利於學員在進行主題探究時，去發展她自己的問題意識。我認爲，這種課程構想是解答「意義」之發生的主要關鍵。

以前一小節學員 E 對於霧社事件抗日遺族去參加高砂軍的探究爲例，E 當時

想不通這是怎麼一回事時，顯然是遇到了一個理解障礙。對於理解障礙的處理，其實需要一定的背景知識和抽象能力。E 在回顧此次課程的學習經驗時，談到這次「寒夜三部曲」是第二次的閱讀，不過，兩次閱讀的感受明顯不同。以前第一次閱讀時，只覺得書中的人物很可憐，這次課程的閱讀則開始注意到社會脈絡對人的影響。而且不僅是 E，受訪的另外四位學員，也都在之前閱讀過這部小說，但也都以人物的感受為主，而也都是在這次課程中，開始對社會脈絡有所體會。

E 閱讀寒夜三部曲對社會脈絡的體會在前，探討霧社事件時遇到的也是與社會脈絡相關的理解障礙在後。初看起來，E 在閱讀寒夜時的社會脈絡體會，對其後來的霧社事件探討，似乎並無明顯幫助。但關鍵正在於此。E 在閱讀寒夜三部曲時的社會脈絡體會，並沒有經歷過理解障礙，而是經由閱讀感受與課堂討論建立的直接體會。換而言之，E 當時的理解尚未達到具有批判性意涵的自我理解，還缺乏對於自己是如何被社會脈絡所影響的體會。這就好像伽達瑪曾在《真理與方法》以口試為例，說明在口試中發生的理解，雖然貌似理解，卻還不是真正的理解活動（即缺乏自我理解）。

但如前所說，E 在閱讀寒夜時的社會脈絡體會，雖還不是真正的理解，但卻為後來在霧社事件探討中，當發現自己想的和實際社會狀況不一樣時，提供了必要的背景知識，讓 E 得以為自己的理解障礙提出初步的解釋，即可能是由於理解對象有不同於自己的社會脈絡，並由此反思自己習以為常的價值觀與道德判斷。

「霧社事件探討」是 E 選定的學期作業。在訪談中，當被問及：「這學期課程中的三個部分，小說閱讀、理論討論，以及作業研究，對你來說，無論是感受或是學習收穫，有沒有什麼明顯的差別？」E 回應說：「我覺得作業研究收穫會比較多一點。不過，這個可能也是來自前面兩個部分的經驗累積。除了前兩部分的經驗累積，我想在進行作業研究的時候，花了很多時間在消化之前讀的，如果沒有消化應該不太可能產生能量，所以我們以後應該要有更多空白時間去消融那些養份。」

E 的這番體會，同樣也發生在另外四位受訪學員的身上。學員 B 在訪談中，將她進行作業研究的歷程，描述為一種「經過自己整理」的歷程。從詮釋循環運動的角度來看，這個「經過自己整理」的歷程，其實便是一個達到自我理解的歷程。自我理解的發生，同時也就是意義的發生。

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為具有歷史感的存在，但卻沒有因此淹沒「我」的存在感，反而使其「個人存在」成為更具有「主體性」的存在。

在這門課程之中，學員們在閱讀歷史人物之時，不只是去看一個人的人生，

而是從一個人的人生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，看見自己的整體樣貌與存在處境。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，成為更具有主體性的存在之主要原因，也是反思距離的來由。

學員 E 回顧以前自己曾經接受的歷史教育，「我們當初在上歷史課—日本侵華—真是差太多了，那時候上完只有一個感覺日本是我們的仇人，歷史的教訓在教課書上除了“仇”外並沒有任何痕跡。不過這學期課一上下來，日本的可惡當然還是會在，可是會看到人家更多的優點、自己的缺點、自己的世界位置、與世界互動、當時的一個世界潮流、...慢慢在累積自己的世界觀。」

「在歷史中看見自己和他人」，意指一種在與歷史的互動中，看見自己和他在社會中的位置，並據以反思和重新定位自己在世界中的位置。學員 B 在訪談時談到過去一直反對公投，她覺得「帶頭的人說什麼，我就跟著他，我只要服你，我就跟著你走，所以公投也只是假性民主。可是現在會覺得，要決定的時候，我可以有自己的意見，公投是民主的一環。現在會有自己的想法，對社會事件的發生也會想想不再人云亦云。」

這些變化不是某項思維或性格的變化，而是一種生命整體的轉化，一種人和世界的互動方式的轉化。當人們在歷史中看到自己的樣貌，她/他看到的不是某個具體的人和她的相像，而是在一種「歷史—社會」脈絡中的存在。學員 A 談到當她瞭解了「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。」她所表達的這種對其存在處境的一種追問與探索，乃是由於她在歷史中看見自己的樣貌所引動。

學員 B 也提到「借由歷史人物的一生，對自己的生命可以很清楚的回想，自己一路上是怎麼走過來的。」學員 D 第一次閱讀寒夜時，同樣也比較著重於人與人之間的情感，而在課程中的第二次閱讀，她特別注意到阿漢第二次被關，刑得很重，出獄後就不太管那些事情，在家裡陪小孩，意志已經非常消沈，可是，後來他又積極起來，因為他想到說，歷史事件一直重複的發生，60年前，或是幾十年前，祖先要爭取的東西，如果我們今天不繼續去爭取，我的下一代還是這樣子。阿漢的生命歷程讓學員 D 覺得，

這一點就是打破我以前總是覺得，很多事情，革命的事情，最好是別人去參與，我們躲在後面就好，就是那種很駝鳥心態，很烏龜心態，我們家人最好都不要去參加這些事情。可是這個時候你會很強烈碰到說，真

的是，你不去作誰作，捨我其誰，用躲的，這些問題是躲不過的。所以，這種抗爭的事情，是可大可小的。在生活當中，你要就這樣過去嗎？這跟我可能比較切身的是小孩的教育問題，你要讓他用鴛鴦心態面對這些問題，就這樣子過去，還是要去面對。所以，抗爭可以是大事情，也可以是小事情，這是我蠻大的感觸。

「台灣的日本殖民經驗」這門課程，試圖從歷史著手，讓人在歷史中看見自己和他人，在促發人與歷史的連結之時，同時有助於其發展理解社會整體的智識能力。如本文的說明，這項課程實踐本身還有許多要改善之處，尤其是關於文化與政治認同問題的課程進行方式。以目前的實踐經驗為基礎，希望後續三個系列課程的發展，能更進一步有助於以批判意識發展為旨趣的課程實踐的探索與發展。