

第二章 弗雷勒批判意識概念的三個基本向度

弗雷勒曾自述，他寫的就是他所作的¹⁴。換言之，要瞭解他的思想，同時需要瞭解他的實踐作為，以及這些實踐作為所處的脈絡背景。本章主題在於釐析弗雷勒批判意識概念的意涵，在此釐析之前，我首先要探究醞釀其思想發展的社會脈絡與歷史經驗。例如，前一章第二節曾引述弗雷勒表示，他在年輕時候已對階級和種族壓迫問題有著深刻的體悟，瞭解這些體悟的發生歷程及其意涵，將有助於後續對弗雷勒思想的探究。

Cablos Alberto Torres (1993) 將影響弗雷勒思想發展的脈絡背景，區分為三個背景，最初是拉丁美洲時期，亦即 1970 年之前，他在巴西以及流亡國外初期在智利推動成人教育的時期；接續的 10 年，他嘗試將其想法推展至非洲這個不同文化的處境；最後是他回返巴西，那是 1980 年代到 1997 年逝世為止。以下將依據這個區別，分別探究弗雷勒在每一個階段遭遇到的「歷史—社會」情境與其思想發展之間的關連。

第一節 弗雷勒思想的社會脈絡與歷史經驗

第一項 拉丁美洲時期

弗雷勒於 1921 年生於巴西東北方的勒希菲 (Recife)，該處是巴西最貧瘠的區域之一。1928-1932 年，全世界遭逢經濟大蕭條的危機，弗雷勒居住之處也無可倖免，為求較佳的生活，遂於 1931 年舉家遷居郊區。但因父親被迫退休等因素，家庭經濟情況日漸惡化，使弗雷勒自童年便領受飢餓的滋味。在飢餓中求學的經驗，讓弗雷勒深刻的體會到：每當有食物可吃時，就能專心學習。弗雷勒日後回想時，深有所感地表示，「這樣的經驗讓他瞭解到社會階級與知識及學習的關係 (Gadotti, 1994: 5; Shor & Freire, 1987: 29-30)。」

弗雷勒 1947 年取得勒希菲大學的法律學士學位，開始參與「國家工業聯盟」(National Confederation of Industry) 設置的「工業社會服務」(SESI, Social Service of Industry)，為成人勞工設計大眾教育方案，推展成人教育工作。這個工作經驗開啓他對成人識字和大眾教育問題的真正興趣。在 SESI 服務的十年期間，是

¹⁴ 他在《過程中的教育》(Pedagogy in the process) 中表示，「從無例外的，我所寫的每一本書，都記錄了該階段從事的政治—教育活動，這些我從年輕時期便投入不懈的活動。」(Freire, 1978: 176)

其教育與政治思想形成的重要紮根時刻。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）。」在參與 SESI 的初期，弗雷勒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。他後來批評自己早期在 SESI 的教育作為，就如同是個囤積式的教育者。（Freire, 1994: 20）弗雷勒對這段經驗的反思，讓他明白問題的根源，在於自己的中產階級語言和勞工階級語言的差異，這一方面讓他深入於對大眾語言的探究，並在深入瞭解民眾的處境時，同時也注意到民眾在身受剝削時，卻未曾注意到自己的不自由。（ibid.: 20-26）

1959 年取得博士學位時，弗雷勒的思想已趨成熟，而當時的「社會—政治」脈動，促發了對於識字和大眾教育的廣大需求。很快的在 1961 年，勒希菲市長 Miguel Arraes 邀請弗雷勒為勒希菲市發展成人教育方案，弗雷勒著名的文化圈（cultural circle）構想，便是在此時發展的。在勒希菲市推動的成人教育方案中，弗雷勒以文化圈取代學校，在其中，協調員取代了教師，對話代替了講課，群體參與者取代了學生，藉由團體的討論，一方面釐清處境，一方面尋求此一釐清所引發的行動。討論主題乃由團體成員提出，並盡可能系統化地組織，以對話型態與視聽材料呈現給參與群體，主題內容包括國家主義、外匯收益、巴西的政治演進、發展、不識字者、不識字者的選舉權、民主等等。（Freire, 1973: 42）

在勒希菲市推動的成人教育方案，明顯表現出弗雷勒對之前 SESI 經驗的反思能力。同時也因為這項方案的成效，1963 年巴西總統 Joao Goulart 指定弗雷勒負責「國家識字計畫」（National Literacy Program）的推動。這計畫預計有 2 萬個文化圈，共兩百萬不識字者參與，但隨著 1964 年的軍事政變，Goulart 政府被迫下台，計畫也隨之中止，弗雷勒本人也被逮捕兩次，之後由於親友的勸告，只好離開巴西，開始流亡國外的生涯。這段流亡期間，讓弗雷勒有機會在不同的環境脈絡下，反省先前的實踐經驗，並將其理論化。他早期幾本重要著作，便完成於這段流亡期間，例如《教育即自由之實踐》（Education as the practice of freedom. 1967），《受壓迫者教育學》（1970），《批判意識教育》（Education for critical consciousness. 1973）等。

弗雷勒相繼出版的這些作品在拉丁美洲、非洲等地，獲得廣大的迴響與影響力，Torres 認為這主要有幾項原因。（1993: 120-122）

第一，弗雷勒早期作品的某些哲學假定，創新地綜合了當時幾股重要的哲學思潮，如存在主義、現象學、黑格爾式辯證法，以及歷史唯物主義。被視為一位有創新並且根基深固的哲學式思想家，使得他早期作品如《作為自由之實踐的教育》以及《受壓迫者教育學》，在教育工作者、社會科學家、神學家，以及政治異議人士之中，有著廣大的讀者。

第二，弗雷勒早期作品出現的時期，拉丁美洲正處於大量政治衝突以及實質地階級鬥爭狀態。這個『歷史時刻』，是他在拉丁美洲獲得廣大注意的關鍵因素。從 1960 年代開始到 1970 年代初期，幾個相互關連的事件，標誌了這個時期的特徵，例如古巴革命的勝利與鞏固（1959-1961），第一個社會主義政府的建立（1962）…等等。

第三，而且也許是弗雷勒之成功最重要的因素，即他早期的教育哲學與天主教思維的緊密關係。1963 年，巴西的全國主教會議官方地認可的弗雷勒的識字方法，並採用於「基層教育運動」（MEB—Movement of Education from the Bases）。

在這一階段中，可以體會到弗雷勒的思想發展，一方面具有強烈的實踐性，這使得他一直與實際的「社會—政治」脈絡連結在一起，而他對於自身實踐的反思，又具有一種哲學高度，以致於其思想發展能夠緊密扣連當時的「社會—政治」脈絡整體，讓思想發展本身成爲一項「事件」。這個特性成爲他終生思想發展的基本特徵，包括他下一階段在非洲參與的工作推動。

第二項 非洲時期

1970 年 2 月，弗雷勒移居瑞士的日內瓦，並參與世界教會協會這個協助第三世界對抗殖民者的機構，擔任教育顧問職務長達十年。在整個 70 年代之中，弗雷勒持續地參與著第三世界的成人教育計畫。

弗雷勒與非洲的首次接觸是在 1970 年後，與坦尚尼亞（Tanzanian）識字運動的接觸，爾後進一步參與了幾內亞—比索（Guinea-Bissau）、安哥拉（Angola）、維德角（Cape Verde）、莫三比克（Mozambique）等國的識字方案發展。Torres 表示，對於弗雷勒而言，這段期間與之前拉丁美洲經驗主要不同之處有三點：1. 非洲主要的教育問題是「去非洲化」（de-Africanization）的殖民教育。2. 兩地社會生產力和生產關係的發展層次之差異，使得兩個社會有不同的階級結構與動力。3. 在非洲的識字方案，教學語言面臨要選擇本地語言或是葡萄牙語的難題。（Torres, 1993 :128-133）以下分別簡要說明這些問題以及弗雷勒的看法：

1. 「去非洲化」的殖民教育：非洲的殖民統治，通常首先會選擇一群本地人成爲政府雇員，擔任官僚體制中級階層的位置，由殖民官員領導其工作。這個殖民統治方法創造出一群支持殖民計畫的都市菁英，亦即法農描述的黑皮膚、白面具的小資產階級。就此而言，弗雷勒認爲，在國家解放的鬥爭過程中，這群小資產階級知識份子，要嘛就成爲革命的背叛者，要不然就得走向階級自殺的道路。（Freire, 1978: 16）因此，弗雷勒

認為新的教育體系不僅要協助這些知識份子走向階級自殺，同時要阻止他們成為新社會的菁英份子。

2. 兩個社會有不同的階級結構與動力：例如在非洲鄉村地區，比較沒有明顯的農業資產階級，而其工業化進展尚不足以產生在經濟與政治利益有獨特性的工業資產階級，至於通常會帶動中學教育與高等教育擴展的小資產階級包括中產階級亦尚不存在。面對這些處境，弗雷勒在推動的方法論上主張，識字教育應優先實行在那些已經在改造或是有發生關鍵性衝突的地區。換言之，此時的弗雷勒更加強調識字教育在現實中的政治性，認為成人教育方案應該要幫助參與解放鬥爭的那些人發展解放意識。
3. 教學語言要選擇本地語言或是葡萄牙語：在後來與 Macedo 的對話中，弗雷勒表示，在前葡萄牙非洲殖民地的識字方案，不斷的陷於教學語言的爭議之中。當一般教育者主張葡萄牙語是全國性的，能保證接受葡萄牙語教育的非洲人將來向上流動的機會，弗雷勒認為，這實際上是維持葡萄牙文化之宰制地位的操控策略。語言爭議背後所潛藏的，其實是對再非洲化的抗拒。(Freire & Macedo, 1987: 149-150)

顯然的，非洲經驗一方面提供弗雷勒一個階級分析的對照點，使他對於階級問題有更深的認識，同時也增加了他對種族問題的視野與敏感。不過，弗雷勒在非洲的工作推動成效相當有爭議，有批評者甚至認為其成效極微。(Harasim, 1983: 6) 此處的重點不在於評估弗雷勒工作推動成效，不擬深入探究。不過，相較於早期在拉丁美洲推動的明顯成效，非洲經驗讓我們需要更留意於弗雷勒思想在不同社會裡脈絡化的問題，這個問題是弗雷勒晚期遇到的主要問題之一。

第三項 回返巴西：1980~1997

在好友的幫助下，弗雷勒於 1980 年返回巴西。1987 年他與 Shor 共同出版的《解放教育學》(A Pedagogy for Liberation)，這是一本對談型式的著作，這樣的著作爾後有一系列的出版。從 1987 年到 1997 年，甚至弗雷勒逝世後，不斷有遺作陸續整理成書，可說是其生涯中著作最豐碩的時期。另外，1989 年 2 月，弗雷勒受聘為拉丁美洲最大城市聖保羅市 (Sao Paulo) 的教育局長，負責 662 所學校，72 萬從幼稚園到 8 年級的學童，以及 1140 萬成人的教育。這是弗雷勒首次握有行政實權來推動其教育理念，並且是在正規教育體制內，不只是非正規的教育方案，其推動經驗與成效引發相當廣泛的關注。

在這段期間，弗雷勒的教育思想已成為國際性教育學界的討論議題，而其討論範圍也不僅是識字教育，弗雷勒式教育的討論擴及各種地區、各種領域以及各

種學科。這種影響已經遠遠超出他早期的影響力。隨著其影響力的擴展，而且因為弗雷勒式教育的實踐性特徵，弗雷勒式教育是否能在不同脈絡中實行的各種質疑與修正，也紛繼而來（Blanca, 1984; Mayo, 1993）。然而，無論是質疑或是修正，批判意識這個概念的重要性，始終無可動搖。只是奇特的是，如同前一章指出的，這個概念自弗雷勒提倡以來，至今還缺乏一個有理解力的概念架構。本項論文研究一方面基於在台灣情境下研究弗雷勒思想之脈絡化的必要性，認為需要對批判意識概念有清晰的探討，另一方面也認為，當前許多關於弗雷勒思想的理論爭議之焦點，可藉由批判意識概念之重建而獲得釐清。以下將首先依據弗雷勒的文本釐析其批判意識概念具有的三個基本向度。

第二節 批判意識概念的三個基本向度

教育總是要協助學習者去理解某物，形成對於某物的意識。意識總是對於某個對象的意識。任何被意識到的對象總是「存在」於一個背景之中。因此，對於某個對象的意識，具有兩種可能性：一種是忽略那些客觀存在的背景，而只注意到對象本身；另一種則是讓「那些已經客觀存在，但從未深刻地被覺察的事物，現在開始浮現出來，因而形成了一種問題與挑戰（PO: 64）。」在前一種意識狀態中，被意識到的對象，被視為「既與」、「給定」的對象，並以囤積的方式存放於意識之中，使得意識本身成為被外界現實所宰制的意識；但在後一種意識狀態中，人們開始從他們對背景的知覺中，指出某些要素，對其反思，並進而形成他們行動與認知的對象，意識本身成為具有批判性的意識。

以「北京是中國的首都」這一項地理知識為例，一般的教育方式，只著重於在地圖上指出中國與北京這兩個地點的地理位置，並要求學習者知道「首都」的概念定義，便算是完成了一項教學。然而，北京為何會成為中國的首都？「定都北京」是在一個背景脈絡下發生的事件，這個背景脈絡中存在著什麼樣的權力鬥爭與歷史過程？在漢文化中，「定都」這項作為的意義是什麼？這些實然存在，並且構建著「定都北京」這項現實作為的背景脈絡，在一般的教學中通常不曾觸及，而這一般性的教學亦就是弗雷勒所批評的囤積式教育。

換言之，「北京是中國的首都」這個現實情境，其實蘊含著許多現實中的矛盾，而且它本身是一個歷史過程的結果。忽略現實本身具有的矛盾性、歷史性的教育，將削弱人的能動性，使之被現實所馴化，認為現實便是現實，不可改變；相反的，能協助學習者覺察現實的歷史過程與構成因素的教育，則將增進人的能動性，促發其對於現實處境的反思與行動。這兩種教育意涵的對照，正是弗雷勒思想中最為人熟知的「囤積式教育---問題陳顯式教育」的對比。從弗雷勒的觀點來看，人對於某物的理解具有兩種可能，一種是表面性的理解，一種是批判性的理解。問題陳顯式教育協助學習者對於所要理解的某物發展出批判性的理解，亦

即批判意識，而囤積式的教育則將學習者塑造為受宰制的意識。

不過，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：「人們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)換言之，批判意識這個概念指的不僅是知道或是不知道構建某個對象的背景脈絡，更重要的是，這些批判性的理解，是否會影響人們在現實處境的行動，使其行動具有批判性介入的實踐特性。

弗雷勒主張的「問題陳顯式教育」(problem posing education)，有助於此處的說明。弗雷勒強調「問題陳顯式教育」作為一種促發人超越自身的運動，此運動「必須從人與世界的關係開始(PO: 66)」，其出發點必須是人在其中陷溺、浮現、行動的此時此地。因此，「問題陳顯式教育」要促發的是人「以批判的方式覺察他們存在於這個世界的方式(PO: 64)」這種批判性的自覺，使人一方面意識到自己的存在方式是如何的受到存在處境的影響，同時也意識到自己的存在方式是如何的影響著存在處境。這時，背景脈絡的浮現，成為一種對於人如何存在的問題與挑戰。由此可以確認，「對自身存在方式的批判性覺察」乃是批判意識發生之必要前提。繼之要追問的是，這種覺察之影響與作用為何？它會如何影響人的存在方式或行動方式？

首先，弗雷勒認為，「深化對於其所處情境的意識，會使民眾把其所處的情境，當成具有歷史性的現實來理解，認為它是可以改造的。他們不再只有順服，而有著改造和探究的動力，他們感到自己對於現實是有控制能力的(PO: 67)」這裡指的是人與世界之互動方式的改變，從順應的方式改變為介入的方式。什麼是對現實的批判性介入？弗雷勒認為，「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，並以朝向否定和克服的「越界行動」，來面對、回應這些挑戰，而不是被動地接受這些「既與」、「給定」的現實處境。

因此，由「批判性的自覺」帶動人們對於「界限處境」的探究以及「越界行動」，即是人們「經由實踐對於現實處境的批判性介入」，亦即弗雷勒批判意識概念的基本涵意，並由此可將弗雷勒批判意識概念區分為三個基本向度：(1)以對自身存在方式的批判性覺察為前提，(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存在的越界行動。對於弗雷勒思想之整體理解，必須以此批判意識概念的三個基本向度為根基。上述提到的「問題陳顯式教育」，若不深植於批判意識概念的思考，便容易被窄化為一種對話的技術與方法，而其結果是「將弗雷勒革命教育學計畫機械化，並造成其激進民主工作的去政治化(弗雷勒，2003：28)」事實上，弗雷勒思想中的對話意涵，不只是一種溝通的技術、方法，而是一種具有知識論意涵的認知方式，更是對於人性化存在(humanization)的渴望與追求的本質展現，它意謂著一種人與世界互動的方式，

是一種對於世界的批判性覺察的互動方式。

不過，雖然弗雷勒的批判意識概念，明確地具有這三個基本向度，卻始終缺乏比較系統性的討論，以致其中涵意始終隱而不顯，並且缺乏和當代思想對話的機會。以下我將重新整理這三個基本向度各自的涵意，並深入探討自覺經驗的主要機制，以為概念重建工作奠定一個適當的出發點。

第一項 以對自身存在方式的批判性覺察為前提

《受壓迫者教育學》的「前言」有一舉例：「或許我是此地唯一來自勞工階級的人，我不敢說我已完全瞭解你們剛才所說的，但我能告訴你們一件事——當我開始這個課程之時，我是天真的，而當我發現到自己是如何的天真時，我開始變得有些批判性。」（PO: 17，黑體為原文加註）

這種以對自身存在方式的批判性覺察為前提的「認識活動」，不同於以科學客觀性為名，將所知覺的現實對象視為既與、給定（given）的事實材料，預設主—客分離的認識活動。弗雷勒所主張的批判性認識活動，首先要求主體能夠在客體（即其所知覺的現實對象）中認知到他自己，而這種自覺經驗對於受壓迫者批判意識的發展具有關鍵的影響。唯有當受壓迫者體會到，他自身（信念與行為）正是他所「看到」的現實情境（即壓迫情境）的構成因素，他方能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。例如一位在社區大學修課的女性，某日晚間下課後，和同學們談到今晚她先生不在，所以回家時間不受限制，而以往只要先生在家，下課後是一定要盡快回家的。至於為什麼先生在家，便有「必要」盡快回家，這位女性也說不出原因來，就是「覺得」有一種「應該要趕快回家」的「規範」限定著她的行動，而她長久以來便習慣於接受這些被她自己認為是天經地義的規範，甚至，她自身已成為規範本身，不但她自身的行動、言語乃為規範所限定，她自身的行動、言語也表現出重重的規範，而對他人造成壓迫而不自知。以下是這位女性的一段自述。

有一天，已是中午十一點半，我先生說要去銀行辦事，我回應快要吃飯了是否吃過後再去，但是先生說要先去了回來再吃飯，我想去銀行頂多也半個小時，也沒再說什麼，結果一去就一個小時才回家，回家後我問說（當時我語氣平和態度關心）為何去銀行這麼久呢？是否人很多？他說還到另一家銀行去，事情就這樣一切 ok，我也不覺得有何異狀，但事隔一年多，有一天晚上九點了，他說要與一位包工程的老闆結帳，結果十一點才回家，當時我已入睡，被吵醒之後，語氣也很平和的問他，為何去結帳那麼久呢？結果他兇性大發，大罵你都把我的時間算的死死

的，難道我會去做壞事啊？當時我真的大吃一驚也嚇了一跳，為何會如此？當時我也解釋了，我只是關心，這種問法也是人之常情，沒有一點點惡意…
(女性自述)

面對先生的反應，這位女性覺得冤枉，可是對他先生而言，這位女性自以為人之常情的關心、詢問，卻好像充滿著各種應當的規範性限定，如「這個時間應該是吃中飯的時間」、「這個時間應該已經回到家了」等等，當這位女性自認為表達關心的詢問，被她先生理解為對於這些規範性限定的一再強調，也就同時被她先生視為對他的質疑與否定。這位女性的自我理解和她先生對她的理解，為什麼會有這個落差？關鍵的是，這位女性由於從未意識到她所「看到」的現象，乃是由自己的規範性眼光所構成。也就是說，正是因為她對於時間的規範性眼光，所以在她眼中的先生中飯前去銀行辦事、晚歸等行為現象，首先被「看到」並且被「關心」的是「遲了時間」這個面向，致使她忽略了她先生當下整體處境的其他面向，也是這種忽略引發了她和先生之間的衝突。這位女性作為衝突的當事人，卻毫不明白為何會出現這些衝突，當然更不明白她自身，即她的規範性眼光，便是這些衝突的構成因素。

我是傳統的乖孩子，所以我盡我所能都想把自己的角色演好，可是演員很賣力的演出，但觀眾卻沒有掌聲，好像我做錯了什麼，難道人的思想真的那麼難理解嗎？
(女性自述)

這位女性明顯感受到她和家人之間的落差以及衝突，但她並不明白這是怎麼回事，因為她缺乏對其自身作為規範化身的覺察，所以她不能體會到她自身是構成這個落差的原因，她從來都不曾從她所面對的客體（即其實際存在處境，在此例為其先生的反應）中認出她自己，認出她日常和世界互動的方式。直到有一次在社大上課觀賞一部影片，在討論中，這位女性分享了一個感受。她表示方才在觀賞影片時，從影片中的一位校長身上「認出」了她自己。她說她自己就像那位校長一般，總是依著規範行事，而對他人內在需求不聞不問。她還特別強調，如果不是她自身「認出」她自己，而是別人直接告訴她「她的模樣」，她非但不會接受別人對她的意見，反而會很生氣。

這種批判性的自我覺察是開啓人與自身以及他人形成對話關係的必要條件。唯有當一個人敏感著表現於其言語與行為的存在方式，即與自身以及與世界的互動方式，他才能敏感於其言語、行為對他人的可能影響，也才能體會他人反應、回饋中的涵意。當人從其自身的實際存在處境中認出自己，亦即對自己的存在方式有所覺察，將能察覺其存在處境和自身存在方式之間的相互作用關係，進而使其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存在處境。這種反思既以自我覺察為其前

提，同時有一種「整體性」的特徵，而「對於存在處境的整體性反思」正是批判意識的第二個主要面向。

第二項 對於存在處境的整體性反思

一般來說，當一個受宰制的意識尚未能覺知到整個界限處境時，它所理解到的只是界限處境中的附屬現象，而且其注意力會轉移到界限處境內的抑制性力量，這正是界限處境的一項特性。當民眾對於現實的理解是一種片斷的理解，他不會將這些現實的片斷視為是構成整體的互動性因素，他們也不能真正地去認識到現實。為了要能真正地認識到現實，他們必須將其起點徹底反轉過來：他們需要對於整個脈絡有著全體的觀照，以便在日後能夠將其構成因素分割及獨立開來，進而透過這種分析後，才對於整體有著一種更清楚的覺察。（PO: 85）

前述的那位女性，在覺察其自身的存在方式之後，面對著這個她最親密卻又最陌生的「自身」，她會開始加以玩味，而她首先追問的是：「我是如何成為今天這樣的存在方式的？」這個問題直指她的存在處境。這時她眼光中所看到的存在處境，不是那種主—客分離的現實，而是型塑了她，以致讓她能在其中認出她自身的現實。由於她對自身存在方式的覺察，屬於一種整體性的體會與掌握，因而她對存在處境的追問與探索，乃從此整體性體會所形成的視域出發，並且透過她對存在處境的整體性分析，返回來豐富了對於日常生活中個別現象的感受。這種整體與部分之間的往復運動，正如弗雷勒所說明的，是一種「抽象與具體之間的往復運動」（PO: 86）。

這種抽象化的探索方法並不是將具體事物化約為抽象的事物，而是一種將整體處境的「構成因素」分裂開來，透過對於此被分裂整體之各個構成因素間的互動關係的抽象性掌握，以達成對於整體更清晰的理解。一般說來，受宰制的意識對現實處境的理解，只是生活中若干孤立存在，並不相干的個別現象（如前例所舉之中飯時間去銀行辦事、晚歸等），其注意力會集中在顯現於這些個別現象的抑制性力量，而不會注意到這些個別現象背後，並形構這些個別現象的處境整體；唯有透過抽象化的探索，達成對現實處境的整體理解，個別現象才不再是孤立的呈現給人們，而是以其內在的聯繫為人們所掌握。

弗雷勒認為，人的存在總是存在於一個處境之中。當人不僅是覺察自身的存在方式，並且能進一步反思他存在的條件，亦即去反思他的存在處境如何型塑了他的存在方式，他方能從沈陷於現實處境的狀態中浮現出來。此時他會發現，我們彼此都「處於某個處境之中」（PO: 90）。就像前述女性在「認出」她自己之後，她繼而亦認出她的先生、兒子身上那種盲從於既定規範的特徵。對她而言，

此時被揭露的現實處境，乃是一個她開始有可能探索存在於其中，限制其存在方式可能性的界限，並籌畫、嘗試各種越界行動以超越這些處境界限的現實處境。她和現實處境的互動關係不再是對其順從、認命，或是不由自主的為處境的界限所侷限並宰制；而是一種有能力並有主動介入趣向的互動關係：一種既意識到自身為歷史所制約，但又同時是歷史創造者的辯證關係。

一個受宰制的意識轉化成為對現實處境有批判性理解，有能力去介入的批判意識，這個發展過程便是對於自身存在方式與存在處境相關經驗的意識化（conscientizacao）¹⁵過程。對自身存在方式與存在處境相關經驗的意識化過程，將指向（即揭露）構成現實存在處境的界限處境（limit--situations），而由批判意識引動的對於現實存在處境的的介入行動，便是意欲嘗試實現這些界限處境之外人性化存在可能性的越界行動（limit--acts），而這種超越界限處境以朝向人性化存在的越界行動，則是批判意識的第三個主要面向。

第三項 超越界限處境以朝向人性化存在的越界行動

「界限處境蘊含著那些直接或間接受益於界限處境之人們的存在，也蘊含了那些受到界限處境否定及制約之人們的存在。當後者覺知到界限處境乃是朝向更加人性化存在的界限，他們會開始增加其批判性行動，並導向以這些覺知中含有的未經測試可行性。」（P0: 83）

越界行動不是任意的行動，而是超越界限處境，以朝向更加人性化存在的行動。如同上節討論，對於存在處境的整體性反思，蘊含著理解那些存在處境之中限制人趨向人性化存在可能性的界限。受壓迫者唯有開展得以超越界限處境的越界行動，方能尋求其人性化存在可能性的發展。對於存在處境的整體性「反思」與越界「行動」，原是尋求人性化存在這個努力過程的一體兩面。沒有反思的行動只會成為盲動；沒有行動的反思也只是空言一番。想要解放自身的女性需要瞭解父權體制的一般結構；被殖民者必須探求帝國主義的全球結構，其理皆然。

弗雷勒在《受》書中以第三世界普遍具有的低度發展（underdevelopment）狀態為例，認為這個現實處境需要從依賴社會（即第三世界社會）和宗主社會（西方社會）之間的依賴關係來解釋，而這種依賴關係即為第三世界社會的界限處境，它為第三世界社會的經濟、政治與社會發展，劃下了界限。弗雷勒認為對於

¹⁵ Conscientizacao 此字常被理解或翻譯為「覺醒」，然此理解並不符合弗雷勒的理論意涵。「覺醒」一詞意謂著有某個原先已然存在的意識內容，等待著醒過來。但Conscientizacao 指涉的是一個經驗成為意識的過程，它的起點是對自身存在方式的覺察，並進而對現實處境形成整體性的理解。這個過程是某種「存在經驗」（包括自身存在方式和存在處境）成為「意識」的過程，也就是將經驗予以概念化、理論化的過程，因此宜將此過程稱為「意識化」，而不是「覺醒」。

界限處境的理解，蘊含著一種超越界限處境，改變依賴關係的任務，要求著第三世界的人們採取越界行動去嘗試在依賴關係之外，未經測試的可行性。在當代的全球化處境之中，也可以看到世界各地正有多項越界行動正在發展中，例如M.P Parameswaran（印度人民科學運動）、Suthy Prasartset（泰國窮人議會運動）、Louis Lopezllera Mendez（墨西哥另類貨幣運動）¹⁶等等，皆是企圖突破當代的資本主義界限的越界行動。

由於他們可以覺知其自身，以及世界，人類乃存在於一種被限定和自身自由的辯證性關係之中。當他們將自身與其所客觀化的世界分離開來，當他們將其自身從其活動中分離開來，當他們從自身及其與世界、他人的關係中尋求其抉擇的定位時，人類就克服了那些限制著他們的界限處境。一旦人們覺知到這些界限處境乃是其解放的束縛與障礙，這些處境便會從背景中浮現出來，而顯露其本質——既有現實的具體歷史面向。人類乃以朝向否定現況、超越現況的越界行動來面對這類挑戰，而不是被動地接受既定現實。（PO: 80）

人只要存在著，便處在一種與世界、與他人的特定關係之中，一種由界限處境型塑的關係。唯當人覺察自身的存在方式，能將自身和世界、和自身的活動分離開來，方能主動尋求與抉擇自身定位的「返回」自身與世界、與他人的關係中，而就在這個返回之中，超越了原來限制著她/他的界限處境。

越界行動是企圖突破界限處境所形成的限制的一種行動，它是一種具有反思性的行動，亦即反思處境之後的行動。當前述女性追問她的存在歷史之時，她首先注意到在她的成長過程中，一種是非題的教育方式，是型塑她盲從於既定規範的主要力量。她由此體會到，教育不僅是如表面上所見的關於資訊的傳遞，教育其實具有型塑人之存在方式的深層影響。這些深層的、具有批判性的認知，也帶動她在社區大學教育問題研究社，從一般性參與逐漸深化成為核心成員。

由此可以見到，這位女性在其批判意識的發展過程之中，產生了對於「教育」這個字詞的一種具有真實性的理解。說出真實的字詞，對字詞具有真實性的理解，也就是為世界「命名」。「唯有藉著真實的字詞，人才能進一步去改造這個世界。人性化的存在，即是去命名世界，去改變世界。唯有藉著命名，這個世界才會轉以一種問題的形式出現於命名者之前。」（PO: 69）命名世界，意謂著發出真實的字詞，而發出字詞的真實性乃以對自身存在方式的覺察為其前提，且包含從對存在處境整體的反思中，探索具有跨越界限處境，以追求人性化存在之可能性的越界行動。以本章開頭的舉例「首都北京」為例，北京這個地理名詞，除

¹⁶ M.P Parameswaran（印度人民科學運動）、Suthy Prasartset（泰國窮人議會運動）、Louis Lopezllera Mendez（墨西哥另類貨幣運動）等是當代全球處境中發生於不同國家的鄉村運動。相關介紹請見，思南，2004，「走在一起：可能的鄉村運動——世界社會論壇印度行之一」。南方電子報 2004.05.28.

了它成為首都的歷史背景之外，這個地理名詞如何來到我的生活世界，與我發生過什麼樣的關係？當我口出北京二字，我是否意識到與我共在的生活世界中，有人對這個字詞咬牙切齒，有人滿懷想望或是漠然相對？我又是否清楚這些不同態度與想法植基於什麼樣的存在方式，是哪些歷史因素或是社會力量型塑這些不同存在方式，造成它們彼此間的矛盾與衝突，並形成如今我們共同面對的界限處境，限制了我們開展彼此生命的可能性？當我們發出的字詞蘊含著對於存在方式、界限處境以及越界行動的理解，這個字詞所蘊含的世界背景才會被照明，並以類似上述這些問題的形式出現於我們之前，我們才不會成為自說自話，而對話（或爭論）才會真正作為對話（或爭論）而實現。

弗雷勒在《受》的第三章開頭強調：「字詞乃是對話的本質。」（PO: 68）凡我言出真實的字詞，便開啓我與他人間的對話互動關係，因為在真實字詞中以問題形式呈現的世界，是一個或許各自不同，但卻能相互理解並進行對話討論的世界。由此，弗雷勒思想中的對話意涵，乃是人們之間以世界為其中介，為世界命名的一種相遇（encounter）。如果相遇的人們之中，有人否定了他人命名的權利，或是代表其他人來命名，便將無對話可言。

換言之，弗雷勒思想中的對話概念乃以批判意識概念涵意為其基礎。事實上，弗雷勒的其他重要概念如實踐（praxis），人性化存在（humanization）..等等，無不需要透過批判意識概念涵意的釐清，方能有徹底的掌握。由此節的討論可知，自覺經驗是批判意識概念涵意中的一個基本向度，缺乏對於自覺經驗的理解，將無從掌握批判意識概念的核心涵意。然而，弗雷勒的著作本身以及弗雷勒相關研究卻常忽略這個向度的討論，下一節將由三則自覺經驗，分析自覺經驗的主要構成條件與歷程。

第三節 自覺經驗的構成條件與歷程

第一項 一位社大學員的自覺經驗

有次在社區大學的課堂¹⁷上，學員們分享著閱讀弗雷勒《受壓迫者教育學》這本書的感受，當許多學員與日常受壓迫的經驗相連結時，一位男性學員（以下簡稱F）卻表示，當他看到書上一段對於「壓迫者」的描述，覺得自己被活生生的寫了出來。F經營布料出口多年有成，向來有他自己經營公司的一套做法，認為有能力者便能獲得更多。這不只是他經營公司的信念，也是他的人生信念。然而現實中他人的反應不盡然與他的信念相符合。縱然他多方設法提供福利，增加

¹⁷本節所討論社大學員F的經驗，是筆者在永和社區大學的課程「批判與自覺」的課堂實例，其內容部分來自筆者的課堂記錄，部分是學員在學期末的學習分享影像紀錄。

誘因，他的員工不但向少覺得「感恩」，反而常表現出反抗之意。面對這些潛在或明顯化的衝突，他並不真正明白是什麼原因，也不想去探索，多只將問題歸咎於對方，直到這一天他從書上的這段話看到了他自己。

對於他們〔壓迫者〕來說，要擁有更多成為其責無旁貸的權利，而且他們認為這種權利是一種經過他們自己『努力』後得來的權利，因為他們覺得自己是『有勇氣冒險』的一群人。如果其他人無法擁有更多，那是因為那些人無能、懶惰，而且更糟的是，那些人竟然對於其所施予的『恩惠』不知感恩，因而受壓迫者常是〔被壓迫者認為〕『忘恩負義』『善妒』的人，所以他們常被壓迫者視為潛在的敵人，必須予以嚴密地看管。」
(弗雷勒，2003：92，括弧內容為筆者加註)

F 在課堂上分享著他由這段文字所觸動的反思。他表示這段話讓他豁然明白，自己過去原來是以壓迫者的方式面對他的員工，他的太太，包括對孩子的教育。上引這段文字描述的，事實上正是 F 向來的信念與思維，而且他從來都認為自己的這些想法是絕對正確的，因為他認為自身四十年走過的路也證明了一定的成功，別人若有不同的想法是他們自己沒有想清楚，是他們的問題。如果說不通的話，剛開始會忍下來，但第二次第三次，他便會發脾氣，發完脾氣，還會自我解釋說：「自己已經原諒過一次兩次，是因為再犯才發脾氣，好像很寬容，給予別人恩惠一般。」F 表示，以前公司在開會的時候，習慣性的只有他自己在講，只有表達，沒有溝通，也從沒認為有什麼問題。但現在回想起來，這種和他人互動的方式，其實反而逐漸在他自己內心產生一種懼怕和他人互動的心情。因為和他人的衝突與矛盾在日常生活中總是不斷的發生，而他的處理態度與方式非但無助於對這些矛盾與衝突的理解與處理，並且愈來愈覺得人際互動之間，有許多自己不能掌控的因素，甚至形成害怕與他人互動的態度。

F 表示，自從在「受壓迫者教育學」書中的文字中看到自己，去想自己以前跟別人的互動，發現是自己的預設立場造成跟別人互動的障礙，然後開始轉變自己的心態，讓自己歸零，就會發現人與人之間沒有那麼複雜，對於互動狀態和語言表達方式也愈來愈敏感。以前如果阻擋了別人的表達，即便覺得不妥，因為害怕去面對那個緊張的情境，也不會想要進一步處理；如今則會注意到自己的強勢對別人造成的壓迫，會主動嘗試和對方溝通彼此的感受與想法，尤其逐漸能察覺自己的表達語言和心中意念之間的落差，也開始逐步學習如何明確表達心中意念。

如同前一節中的那位女性一般，F 在「看到自己」之後，進一步追索他的生命歷程，從內省走向社會覺醒。他首先注意到早年擔任學徒時，便是被以工具性為重的這樣一套價值觀所教導的，而當時教他的人，也就是台灣早期中小企業的老闆，身處於一種以台灣對於美國的依附關係為主要特徵的加工體系之中，作為

這個體系之中的一個螺絲釘，其思維與行事方式深受整個體系的工具性運作邏輯所形塑，並且透過工作要求的過程，自然而然的也將這些思維與行事方式傳遞給職員。當 F 進一步的對於當前較有反思空間的社會處境和早年幾乎全無反思空間的社會處境相比較，一種具有對於統治威權敏感度的政治意識，便逐漸萌芽。因此，在他的這個反思過程之中，個人與社會，私人處境與公共議題，產生了一種既是知識上的也是倫理上的連結。知識上的連結指的是，自覺者在自覺經驗中對自身存在方式的整體性體會與掌握，形成他追問與探索其存在處境的基本視域（horizon）；倫理上的連結則是自覺主體對其存在處境反思並加以行動以實現過往被壓抑的人性趣向（interest）。

以 F 和前一節那位女性這兩位社大學員為例，他們在自覺經驗之前，在社大的學習既對學術課程興趣乏乏，平日亦沒有唸書的趣好。以他們自己的說法，閱讀這些思想性的書籍，好像是要他們的命一般。但是自覺經驗開啓他們探索自己生命可能性與生活處境的動力，學術課程與思想性書籍的閱讀，開始成爲他們生活內容。F 也談到自己學習態度上的一種變化。他表示以前上課時旁邊有位同學常提出許多問題，有些是自己不會想到的，有些則覺得沒有問的必要。但是相對而言，自己幾乎都沒有問題。現在可開始有很多問題，也明白以往認爲不必要的問題，只是自己太過理所當然了。

第二項 自覺經驗的三項構成條件

F 的自覺經驗讓我們能夠更深入的捕捉「看到自己」的構成條件與發生歷程。首先，這段文字描述了 F 生命中重要的主體經驗；再者，它使 F 生命經驗中的重要矛盾與衝突，從掩抑的狀態浮現出來；最後，它將學習者這些主體經驗中的重大矛盾與衝突，置於一個具有整體性意涵的「壓迫者—受壓迫者」關係性詮釋框架之中，這個關係性詮釋框架使 F 覺察他自己向來視爲理所當然的存在方式，正是他生命經驗中許多重大矛盾與衝突的構成原因。這個對自己存在方式的覺察，開展出具有整體性的視域，一方面照亮自己存在方式中原未意識到有其相關的不同經驗的相關性，另一方面也使其個體經驗與其存在處境整體相連結。

這種得以促發自覺經驗的關係性詮釋框架的主要特徵是：它提供了一種對於自覺主體的整體存在方式及其存在處境整體的「關係性詮釋」，將個體的思維與行爲置於一種與他人的關係架構，促發個體重新審視「自己的思維與行爲」和「與他人的關係脈絡」之間的關聯。

F 過往習慣於一種「有能力者支配—無能力者服從」從屬關係（relationship of subordination）式的與他人互動方式，並視之爲理所當然。這種存在方式也使他習慣於將工作或家庭生活中他人的不服從行爲所引起的相關衝突現象，視爲是他人個體的本質性因素所造成，歸因於他人能力不足、沒把事情想清楚、不知感恩

等等。這種個體性的詮釋框架，使 F 渾然不覺他人的行為反應，非但不是導因於他人個體的本質性因素，反而可能主要是受他的存在方式，亦即他與他人互動方式的影響所形成；而這樣的關於自身存在方式對他人影響的忽視，也使 F 忽視了存在處境與存在方式的相互關係：既然人的行為表現主要是受個人條件因素所影響，自然也就容易忽略、漠視社會結構因素這個層面對於日常生活的影響。

相對於過往的這些漠視與忽略，《受壓迫者教育學》提供的「壓迫者—受壓迫者」關係性詮釋框架，讓 F 在與他互動的他人言行之中「看到自己」是如何存在的，讓他開始明白，他向來視為理所當然的「有能力者支配—無能力者服從」這種互動方式，其實正是他與他人之間發生這些衝突的肇因，而且也長期的限制著他自身的可能性，使其自身的存在「去人性化」。這些體會讓 F 開始敏感於自己和他人的互動，包括日常互動對他人的行為反應的影響，並且挑戰與顛覆了他曾經賦予過往信念與行為的「價值」，解放了長期被壓抑的人性需求，形成探索自身可能性的強大驅動力。以 F 自己的話語來說，就好像是車子的引擎被發動後，感覺上很自然的稍踩油門便向前衝去。

更進一步的，當 F 從自覺經驗中開展出對於周遭生活現象的關係性詮釋思維，這些關係性詮釋中蘊含的整體性，使他能從其特殊經驗，包括其自身的思維與行為，連結至自己的存在處境整體，產生具有社會覺醒意涵的對處境脈絡的結構性體會，並能以此體會把握自身可能性和社會可能性的交會。這正與黃武雄的主張相應：「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（黃武雄，2003：107）。」

但除開以上兩項主要構成條件：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；要瞭解自覺經驗的發生歷程，還必需回答一個問題：自覺主體為何會接受這一關係性詮釋框架對自身存在方式的詮釋，並據以批判自身原來不自覺或視為理所當然的存在方式與詮釋框架？

F 在課堂上分享的自覺經驗，其實是一個漫長過程的結果，這個過程設置了一個重要的條件，使得 F 後來得以在社大的學習活動中發生自覺經驗。F 的太太比 F 要早兩三年來到社大參與學習活動。他太太便是 F 過往經營公司的主要職員，也就是過往向來被他認為能力不足又不知感恩的對象。他太太來社大之後，開始會對 F 講的話有不一樣的意見。在這之前，F 講話的時候，他太太就算是不高興，也是在旁邊不講話，可是來到社大之後，開始會向 F 表達她的想法。F 最先覺得權威被挑戰，想用更大的力道去把它壓過去，可是經過兩三年，太太的功力越來越深，會講一些東西出來，讓 F 覺得比不過，沒辦法用平常慣用的那個方式去實行統治。雖然兩人吵架時，F 仍然會堅持己見，但事後想起來，會覺得太太講的是有一些道理和內容。

太太從順從到反抗的轉變，讓 F 感到危機，甚至意識到兩人有無法繼續共同生活與離婚的可能；但 F 同時也對他太太去到社大之後變得會講出些道理來這種轉變是肯定的，由於這個肯定發生於他太太對兩人既有互動方式的挑戰，因此，這個肯定不但是對他過往對太太的否定的否定，同時也是對他過往與太太之間互動方式的否定。也就是說，他太太從順從到反抗的轉變，對 F 產生了不同於過往互動經驗的新經驗。這裡重要的是，若不是 F 對於他太太會講出些道理來這種轉變有所肯定，那麼他太太從順從到反抗的轉變，則無法對 F 產生新經驗的作用。反過來說，如果他太太只是變得會說出些道理，而沒有主動去改變兩人原有的互動關係，也無法對 F 產生兩人互動方式的新經驗的作用。

不過，當時 F 對於這些新經驗對舊信念的否定意涵只有模糊的感受，不但尚未形成明顯的意識，也還未進入對於自己與他人互動關係的反思；但也就是這些新經驗，使得《受壓迫者教育學》書中的關係性詮釋框架得以具有讓他「看到自己」的作用。

此上所討論的是自覺經驗的第三項構成條件：對於對立面的肯定，並由此肯定所形成的對自身存在方式的否定。這項構成條件非但是前述的關係性詮釋框架得以促發自覺經驗的前提，它同時也是自覺經驗的批判性來源：對自身向來理所當然的存在方式的否定，或是說，對自身向來信賴的既有經驗的否定；但同時也要強調的是，若缺乏前述的關係性詮釋框架，則無法使否定物（新經驗）與被否定物（既有經驗，即向來理所當然的存在方式）之間的否定關係獲得理解。因此，F 太太對兩人既有互動關係的反抗，雖然讓 F 產生了新經驗，這個新經驗對於既有經驗的否定意涵，以及對於 F 自身存在方式的照亮作用，仍須經由《受壓迫者教育學》的「壓迫者—受壓迫者」關係性詮釋才能獲得與理解。

這樣說來，對於自覺主體，新經驗的發生與對其（否定）意義的理解之間，需要經過一個中介機制。新經驗的「新」，其意在於對「舊」之否定，但它們之間的否定關係及其否定意涵，卻未必得以在新經驗的經驗自身被理解，是而需要另一個中介機制，以建立兩個經驗的連結。事實上，人們平常可能經歷過許多的「新」經驗，但這些經歷未必能融入自身，獲得繼續的存在。這正是伽達瑪對經驗與體驗之區分：「如果某個東西不僅被經歷過，而且它的經歷存在還獲得一種使自身具有繼續存在意義的特徵，那麼這種東西就屬於體驗。」（Gadamer, 1995: 95）為能更進一步掌握新經驗被提升為體驗的歷程，以下將著手分析大江健三郎的一段童年回憶，從中整理出一些重要的線索。

第三項 大江健三郎的童年回憶

戰爭結束時，我是山村的一個小學生，還不滿十歲。天皇通過廣播對國民說的話，我理解不了。在廣播喇叭前，大人們哭泣著。我站在夏日炎

炎的院子裡張望著在黑暗的屋子裡哭泣的大人們。

看了一會兒，我覺得無聊，就跑出去玩。大人們都在家裡聽廣播，街上只有孩子們。我們跑東竄西地嚷嚷著。

誰也說不清到底發生了什麼。大家最感興趣的，就是天皇向普通的大人一樣用”人的聲音”說話這一既讓人感到奇怪，又讓人有幾分失望的事實。我們都不知道他說的是什麼，但是確實聽到了他的聲音。我的一個小朋友還能維妙維肖地模仿他的聲音。我們大家圍著這個用”天皇的聲音”說話，穿著髒兮兮短褲的小伙伴，大聲哄笑。

我們的笑聲響徹夏日正午沈悶的山村，又帶著回聲消逝在晴朗的天空。突然，一下子從天而降的不安攝住了我們這群不敬的孩子。我們沈默的互相凝視著。(王琢，2004：72-73)

這是大江健三郎對於 1945 年 8 月 15 日的一段回憶。王琢(2004：73)認為，這段回憶體現了一個具有體驗意涵的經驗歷程，而作為這個體驗基礎的過去經驗，是一個山村孩子在超國家主義教育下，對作為神性存在的天皇的複雜感情：在學校裡，老師經常提問：喂，站好！要是天皇陛下讓你去死，你怎麼辦？孩子們必須馬上大聲回答：我就去死，剖腹自殺！說這話的孩子彷彿就要馬上被殺死一樣，常常會嚇得面無血色；瑟瑟發抖，只要回答得慢了一點，老師就會拳腳相加，大江健三郎就是不時讓老師動拳腳的靶子。就這樣，天皇是至高無上的絕對存在，這一信仰在大江幼小的心靈裡也有所萌芽。

可是，在那個白日，突然的，大江和其他的孩子們聽到天皇說話了，一樣用人的聲音說話，這讓孩子們首先意識到的是：天皇和一般人沒什麼差別。這時，小孩們已然有了「奇怪」、「幾分失望」，而這些情感意涵著「天皇和一般人沒什麼差別」這個新經驗對於過往信仰「天皇是至高無上的絕對存在」的「否定」作用。孩子們接下來的模仿遊戲，則進一步使「天皇和一般人沒什麼差別」這個新經驗，提升到具有「繼續存在意義」的「體驗」，並形成「新的存在狀況」。模仿遊戲是孩子們生活中的具體實踐活動，當孩子們嘲弄著模仿的天皇之時，他們在這一互動關係中，具體的表現了「天皇和一般人沒什麼差別」在他們生活世界中的涵意，而由此發出的哄笑聲則表達了他們對於「天皇是至高無上的絕對存在」的對立面「天皇和一般人沒什麼差別」明確而具體的肯定。但也因此，孩子們意識到這個肯定的否定意涵：對過往信仰的不敬，而引致不安的情感。也就是說，原先模糊意識到的新經驗（天皇和一般人沒什麼差別）和過往信仰（天皇和一般人沒什麼差別）之間的否定關係及其否定意涵，隨著對於這對立面的明確肯定而顯現。

這樣說來，在大江的這段童年經驗中，孩子們的模仿活動提供了一個中介機

制，將「天皇和一般人沒什麼差別」這個原來可能瞬即逝去的新經驗，提升至具有「繼續存在意義」的體驗的層次。再次強調，這個體驗是隨同新經驗與過往信仰之間的否定關係及其否定意涵的明確顯現而形成的，因此，對於體驗者而言，體驗的形成同時意味著過往信仰已然失去信仰意涵了。

出現在大江和 F 兩個自覺經驗歷程中的中介機制，表象看似不同，但其實具有相同的特徵與作用。這兩個經驗歷程中的中介機制，都提供了對於新經驗與既有經驗的關係性詮釋，也都發揮了使新經驗提升至體驗的作用。但這兩個中介機制的不同表象，也指出這個必要的關係性詮釋框架未必表現以文字性的言說。以下將再以另一個與階級意識發展與認同形成有關的自覺經驗為例，繼續深入討論自覺經驗的機制作用。

第四項 Pam 的階級自覺經驗

Pam 是 Jones 在她的研究(1998)中的主要訪談對象，一位白人教授。在 Jones 的訪談中，Pam 提到青少年時期的一次經驗，是她階級認同形成的關鍵因素。Pam 是一個士兵家庭的小孩，自小便注意到軍官家庭和士兵家庭之間在家居環境、日常活動上的差異。Pam 在訪談中提到國中二年級的一個對她影響重大的階級經驗。當時她獲得許多學業的獎項，學校為獲獎的學生與家長安排了一個茶會，她很雀躍的期待和參與這個茶會，而她父母也以最好的穿著盛裝赴宴。但是當她父母來到茶會時，Pam 突然覺察到，她父母是現場唯一非軍官身份的人，而且在會場之中，他們像局外人一般，沒有人要跟他們說話。Pam 為她的覺察所激怒，甚至想哭泣。Pam 緊接著覺得對父母很驕傲並充滿感謝，她認為她父母一定知道事情會是這樣的，但是父母由於對女兒成就的驕傲，寧可忍受這些輕蔑與屈尊以顧的對待，也要來到會場參與女兒的成就。Pam 最後表示，當時她被震撼 (hit) 了，而且是第一次被這種階級區分所震撼了。Pam 補充說，她當時還不知道階級這個詞語，她只意識到在茶會現場，軍官和士兵之間存在著一種非個人性的區別。

對於 Pam，這是一次階級區分的經驗，並且是她人生中首次這樣的經驗。為什麼說是首次？她不是從小便感受到軍官階級和士兵階級在物質環境和生活風格上的差異了嗎？對 Pam 而言，這個經驗的特殊處，首先在於它經由軍官與士兵互動的方式表現出他們之間的社會關係，再者而且是更重要的，這個經驗否定了她原先以為的公平觀：「如果你努力用功，便會成功。」Pam 努力用功並且獲得了成就，茶會對她而言，具有讓她和她的家庭被肯定的意義，這也是她雀躍期待著茶會的原因。可是，她的家庭在茶會之中被邊緣化了。不同階級的人雖然同樣因為獲獎而聚集在同一個房間之中，但是，這個獲獎的相同，並沒有讓軍官階級和士兵階級之間的不同以及由此形成的藩籬因而消失。統治階級運用獎賞的榮耀身份試圖將 Pam 同化吸收至他們的群體之時，仍然繼續將 Pam 的家庭排除其外。這讓 Pam 意識到存在於人們之間的一種結構性關係，雖然她當時還沒有適

當詞彙得以運用來稱呼這種結構性關係。

Pam 在青少年時期的自覺經驗歷程，和 F 及大江的經驗歷程相同的，也經歷了否定過往信念的新經驗，並且同樣是經由一個具有關係性詮釋作用的互動過程，以理解新經驗的否定意涵。但 Pam 的歷程讓我們注意到一個 F 及大江的經驗歷程中沒有表現出來的向度：經驗的意義不在於「累加」，而在於它的否定精神。Pam 雖然在童年期間便意識到不同群體之間的各種差異，但她所持的公平觀仍然是個人主義取向的成就信念：「如果你努力用功，便會成功。」換言之，Pam 童年時期所意識到的軍官群體和士兵群體之間的種種差異，對她而言並沒有社會意義，也沒有成為她的「存在狀況」，她對社會的理解缺乏結構性的面向。然而，Pam 的茶會經驗不但具有存在向度的影響，還使 Pam 開始對生活現象具有關係性取向的詮釋，亦即能從社會關係思考生活現象。她後來在研究所階段的社會分析學習以及在大學任教時的行動抉擇，都深受茶會經驗的影響，以致於能夠開展出具有對存在處境整體掌握力的越界行動。

在被問及何時開始將茶會經驗命名為階級經驗，Pam 表示是在研究所讀了馬克思理論，也同時受到 60 年代晚期的政治氣氛影響，使她對社會階級與階級結構有實質並且深刻的理解之時，她才清楚的體會當年茶會經驗的階級意涵。Pam 的這個回顧，也可以反過來說，正是因為她曾經的階級自覺經驗，使她能深刻的理解馬克思理論的分析架構。也就是說，對 Pam 而言，研究所階段對於階級的理解，不只是知識上的收穫，而且是早年存有經驗的拓廣，自我理解的深化。事實上，早年的茶會經驗雖已讓她瞥見社會的結構性處境與不同群體存在方式之間的關連，但其中蘊含的社會視域，卻還有待分析架構的建立，才能充分開展。

階級的自覺經驗和隨之開展的對於存在處境的整體反思，使得 Pam 最終得以在其大學任教的處境中，主動且有意識的開設勞工階級文獻討論課程，企圖透過這項行動，協助勞工階級學生跨越阻礙他們實現其人性化存在的界限處境，同時這項行動亦是她追求自身盡可能成為一個完整的人的越界行動。

勞工階級的向上流動歷程，面臨著關於自我認同的強大張力。在離開勞工階級的物質處境，走向中上階級的身份處境之時，由於新的身份處境存在著和既有的身份處境之間的許多衝突與壓抑，勞工階級或是將深紮於自身之中的勞工階級存有經驗擺脫腦後，與其切斷，甚至要掩蓋、逃避任何可能顯現其出身的情境，以利走向新地方，擁有新的身份；或是選擇能夠繼續和它維持一種連續性，不斷在新的衝突情境中，與自身協商出可能的作為。

Pam 約 30 歲時，也就是研究所學業結束後兩三年，在大學任教，當時是 70 年代晚期校園運動即將沈寂之時。她和一群激進的同事們相互談起自己的身份背景，在大家的分享談論之中，Pam 驚訝的發現，除她之外，這些激進份子全都是中上階級出身。Pam 的驚訝是因為，她原以為這些人是勞工階級背景，因為這些人平常總是談論著他們對於勞工階級的認同。同樣的，當 Pam 表達她的勞工階

級背景時，也讓她的伙伴們紛紛表達對此的驚訝。這個經驗讓 Pam 覺察到她過往混雜在大學教授之中，沒有表達自己勞工階級背景的存在方式，其實就是與體制共謀，就是一種對自己勞工階級出身的掩蓋與逃避。Pam 以同性戀的處境相類比，當同性戀沒有主動出櫃，便是在掩飾自己的同性戀身份，以能讓別人將自己視為異性戀者。

Pam 將這次經驗視為她自身專業生涯的決定性時刻。在這次經驗之中，她不但清楚的意識到存在於處境之中關於階級認同的張力，而且明白這個張力是勞工階級向上流動歷程中的主要界限處境，也就是她在大學校園遇到的這群勞工階級學生的生活世界之中，最重要的課題。因此，她決定要開設勞工階級文獻討論課程，以實現她的專業生涯中得以著力的越界行動。這個行動是她追求自己盡可能成為完整的人的重要行動，一方面因為開設這個課程本身便不含糊的表現出她的階級認同與階級出身；另一方面藉由這個課程協助勞工階級學生克服向上流動歷程之中，被迫壓抑、遺忘他們自身歷史的徬徨；尤其重要的是，這個行動同時在為她自身和這些學生們建立「他們的」文化遺產。

第四節 小結

批判教育學的理论發展常被批評兩個問題：1.以理性主義為其前提，對話成了理性對話（Orner, 1992）。2.將教育本身視為實現某種烏托邦理想的工具（Gur-Ze'ev, 1998; Masschelein, 1998）。Wendy Kohli（1998）亦表示對哈伯馬斯等人所提倡的批判理性逐漸感到懷疑，人們並不會因為與他人對話過程中獲得的新知識或新觀點，便能改變其深根的政治、社會和哲學立場。

本章對於弗雷勒批判意識概念的第一步重建工作，首先確立了自覺這種存有經驗在批判教育學之中的前提位置，並且使批判意識的教育脫離某種特定烏托邦理想的工具性格，成為具有開放性格的啟蒙計畫。換言之，此項批判意識概念重構計畫不只是弗雷勒思想的重建，它同時與當代批判教育學的問題意識相對話，以尋求這個時代的可能性。

第三節藉由三個自覺經驗分析它的三項構成條件和發生歷程。這三個自覺經驗分別取材自不同的對象與方式，從社區民眾的生活經驗到文學作家的自我描述以及一個敘事研究主角的訪談記錄。這三個取材對象的差異，隱含著自覺經驗跨越不同群體的普遍性意涵，但三種取材基本上皆屬於傳記式的文體，這則反映著，自覺經驗作為一種存在向度的體驗，它是一種生命的運動。根據伽達瑪的說法，事實上是「通過傳記文學，體驗一詞才首先被採用。」（1995: 95）

本章至此已依據「人一世界」的關係取向，釐析弗雷勒批判意識概念的三個基本向度，並解析批判性自覺經驗的構成條件與發生歷程。然自覺經驗作為批判

意識發展之前提，自覺經驗是否以及如何有助於避免以溝通對話之名，行支配暴力之實，尙未清晰；受壓迫群體連結一起，共同對抗社會的壓迫現實時，如何避免在創造同一之時，造成對個別差異的壓制，甚至有助於個別差異之發展，亦尙未明白；主體生命經驗中的各種矛盾與衝突，和說明這些矛盾與衝突的關係性詮釋框架，兩者之間在存有上與認識上的關聯為何？而此關係性詮釋框架是否具有普遍性？這些問題皆非弗雷勒思想本身足以探究與澄清，而需要藉助當代重要政治與社會思想的理論界說，這即是接下來兩章要完成的任務。

首先在第三章要考慮的是「世界」這個概念。我將借重海德格在《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。隨著「世界」之揭顯的，同時是一種有限性的經驗。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，避免對他者的支配暴力。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。