

# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機

著名的美國教育哲學家杜威（John Dewey，1859-1952）（1916）曾明確表示：發展包括持續不斷學習知識的能力，以及對他人觀點的理解和感知能力在民主社會中不可或缺。杜威（1922）進一步指出：人類透過反省性地思考自身經驗、人類內省自身。學習的經驗不僅是主體與環境的交互作用，而且是與客體對話、與他人對話、與自身對話的溝通的重疊性交互作用(transaction)的經驗。杜威將學校視為「學習共同體」，他所定義的學校乃是：各種各樣的人經由溝通形成共享的文化，形塑民主社會的基礎，它是以一種表述的生活方式（a way of living）的囊括性概念。作為溝通的學習，基於反省性思維的合作探究，是以學習共同體為基礎，構成文化的公共圈並落實民主主義式社會的實踐（鍾啟泉譯，2004：13-14）。尤其「討論」與「民主」都蘊涵著這樣一些過程：奉獻與索取、表達與傾聽、言語描述和親身經歷，所有這一切都有助於開闊視野、加深相互理解…在討論過程中我們民主的天性更為增強，透過盡可能給每位參與者發言的機會，集體的智慧可以達到僅憑在場之任何個人所不能達致的程度。專研建構教學的學者布瑞基斯（David Bridges）（1988）也認為「討論」對參與者在擴展知識面、增強理解力和判斷力各方面均能產生積極的作用。（羅靜、褚保堂譯，2002：4-6）

民國 76 年(1987)臺灣解嚴後，隨者社會思潮的丕變，各界對教育改革的呼聲不絕於耳；而最早開始課程與教育開革的風潮約略興起於民國 82 年(1993)「國民中小學新課程綱要」的修訂，而後民國 87 年(1998)9 月教育部新制定的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」及民國 92 年(2003)1 月公佈的「國民中小學九年一貫課程綱要」中，均將「討論式教學法」列為重要甚至必備的教學方法選項之一；除官方版本外，民間倡議教育改革的諸多團體及另類學校也普遍強調「討論教學」或「教育中的對話」在教育歷程的重要性。筆者於初任教職之際即感受

當時因應課程改革而舉辦的各種教師在職研習，有別於傳統「講述式教學法」，而強調新興的教學方法(如「討論式教學法」即為其一)。筆者自 1994 年接觸財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會<sup>1</sup>後，長期擔任該會實驗課程講師，尤對「討論教學」的帶領與研究情有獨鍾，有感於臺灣進入民主社會後，在邁向公民社會的過程中，討論的能力和素養及討論文化的建立亟待加強。職是之故，「帶領討論能力與素養」對教師職能與師資培育課程規劃的重要性更是不言可喻。

許多國內外的研究文獻中，幾乎對「討論」和「對話」二詞未加區分，少數將前者視為後者的操作選項之一，更多的是直接談「對話教學」或「教育上的對話」之相關問題。而原本在教育學的論述裡，由於普遍凸顯「對話」在教育上重要的價值，對話儼然成為教育歷程與目標中不可或缺的一環；但即使眾多學理所揭櫫的對話教育之願景方興未艾，卻仍然可見在教學現場的實務操作上呈現一些顯著的缺失（雖然這未必由學理所造成，反倒可能證成學理乃改善現況之良方，此現象尚待進一步釐清）包括：

（一）教育現場缺少真誠互動與對話—教育中的對話關係常淪為一種知識傳輸方式；教育現場的對話多半被賦予的只是階段性任務，很可能只在歧異意見出現或尋求共識的需要時才被開展，並非將對話視為教學的主體；因此對話泰半只是短暫性的、有目的而為之，為了對話的完成與終結，經常訴諸多數暴力而宰制少數歧見，甚至教育中的對話充斥著教訓、灌輸、強迫、服從、對立與摩擦。

（二）教育對話缺乏有效引導—教育現場經常看到的是每個人都輪流發言，也都等著拋出自己的想法，但還未聽清楚他人觀點前就準備好要回應了，也就是少有話題的交集與真誠的觸動，因此有意義的對話不常發生。

---

<sup>1</sup>該會於 1991 年成立後，即致力協助體制內的中小學教師於其各自的教學場域內，點狀地進行教育改革實驗；其所發展出的「合作思考教學法」，堪稱討論教學法的典型。

(三) 教學現場的對話普遍都是教師在主導對話，且大多數依循一種形式：教師提問(Teacher Initiates)、學生回答(Student Responds)、教師給予評價與回饋(Teacher Evaluates)，這被稱為 IRE 型態。IRE 在教育現場廣泛主導師生對話，成為最常被預設及操作的模式，此模式容易鞏固教師的權威與控制力，卻與對話的本質背道而馳。(來安民，1993；林品杰，1996；簡瑞容，1997；劉育忠，2000；鄭善福，2000；何明芬，2002；王瓊珠，2003；許灝方，2004；林育安，2005；黎思敏，2005；劉藍芳，2006)

一位心理學家兼父親在與孩子的對話後<sup>2</sup>，有了如下的反省：「這樣看來，我們經常會規定孩童是什麼，而不是去經驗孩童是什麼？而且我們還自以為我們的規定就是孩童的原本樣貌！…我開始想，到底我有沒有經驗到○○的提問？」(李維倫，2010：11) 再次給了研究者這項重要的提醒：意義與思維在理解過程所陳顯的模糊性、開放性，及與討論場域的密切聯繫。

尤其，近幾年來討論或對話廣泛運用於各類教學場域，時下推廣的閱讀方案、讀書會活動尤標榜以討論方式運作其間，坊間也出版許多提昇討論效能的教師手冊及學習單、延伸活動方案。筆者發現由於教師或討論主持人忽略對「開放性」的體認，未能深切考量「我有沒有經驗到○○的提問」的反省，而過度依賴教師手冊所提供的活動，萌生「見獵心喜」的心態，以一種「(知識)規定的方式置換了經驗本身」；極易曲解、誤解甚至扭曲了發言者的原意。

除此之外，研究者認為「對話」尚隱含若干實踐上的問題，首先在於「對話」相關的論述分屬不同的理論基礎，這原本是學術的常態，然而現有文獻中在沿用立論的同時僅揭示原則並未能發展出實際操作的策略；或者更常見的是，實務工作者發展出許多的操作策略，卻少有理論解釋的說明。更要緊的是，一旦「規定

---

<sup>2</sup> 李維倫 (2010)〈時間怎麼能夠放起來？〉刊載於毛毛蟲兒童哲學月刊 2010.2 月號。

了討論就是對話」能否觸及教育場域中討論的實質「經驗」問題。就一位教學現場之教師（實務操作者）言，遂萌生理論探索之需求。

## 第二節 問題意識的開展

法國文學理論家讓-皮埃爾·理查（Jean-Pierre Richard，1922-）在其《文學與感覺》（1954）一書中寫道：「我們的語言由於考慮到事先的定義和普遍的一致性，因而實際上並不能表達生活中罕見的、變幻的或莫測的事情，表達情感生活的豐富性。思想法規的嚴謹把我們的語言變成用以固定動作和確定不定形物的機器，並且它們不能表達經驗中之豐富與微妙之處。相反地，它被用來簡化其微妙之處。我們的語言目的在把事物拉回到約定的定義中，它們又怎會抱怨忽略了那些更為模糊、特殊的部分呢？我們的語言是對一致的東西進行分類的絕妙工具，但在探索未知領域時，它們承認了自己的局限性。」（顧嘉琛譯，1992：127-128）

英國科學哲學家波蘭尼（Michael Polanyi，1891—1976）曾提出顯性（明晰／言傳）知識（explicit knowledge）與隱性知識（implicit knowledge）或默會／靜默知識（tacit knowledge）的觀點。在他看來，那種不能清晰地反思和表述的知識叫隱性知識或靜默知識，而那種能夠清晰地反思和表述的知識叫顯性知識。他在《人的研究》（1959）中首先指出：「人類有兩種知識。通常一般所說的知識指書面語言、圖表或數學公式來表述，這僅僅是知識的一種形式；而還有一種知識是不能被系統表述的，如我們有關自己行為的那種知識。…我們將第一種知識稱為顯性知識，而將第二種知識稱為默會知識；我們始終是在靜默中知道我們確實擁有顯性知識。」（Polanyi，1959：12）波蘭尼於是區分三種連續統一體：

1. 覺察連續統一體：「在一個認識活動中，由於某些因素人的直接注意而被認識的主體覺察，稱為“集中的覺察”。在同一情境中，也有一些因素即使沒被

注意到，但同時也被認識者覺察，這就是“附帶的覺察”。例如，聽一個人的講話，我們的注意力集中在話語的意義上，是集中覺察的部分，但同時，我們顯然聽到了講話的單詞、語音、聲調，這是一些我們沒有特別注意但附帶覺察到了的東西。舉例而言，初學外語時聽外國人講話，往往集中覺察的是單詞、語音和聲調，而對整句話的意思難以聽懂，這是由於對話語含義的理解停留在附帶覺察的層面上。倘若當我們轉移我們的注意力集中到先前一直附帶覺察的東西時，它就失去了“附帶的”意義，簡言之，這就是默會知識的結構。」(ibid：14) 集中覺察和附帶覺察在人的認識中成對出現，它們像磁鐵南北極一樣，組成了“覺察連續統一體”。

2. 活動連續統一體：其次，波蘭尼又將活動連續統一體分為兩類：概念化活動（主要借助語言）和身體化活動（屬非語言行為）。比如：講演、講課、討論、交談是典型概念化活動，而技藝表演、球類比賽、跳舞等是典型身體化活動而絕大多數人類行為是一種言語的和身體的活動密不可分、二者兼有的統一體。

3. 最後的結果則是產生了第三種連續統一體：「知識連續統一體」，即當“集中覺察”和“概念化活動”相聯繫時，產生了顯性知識；當“附帶覺察”和“身體化活動”相聯繫時，產生了“默會知識”。(ibid：15-16) 由此觀之，作為一個置身討論場域中的在場者，他／她所知覺與經驗的種種，卻未必完整呈現於謄錄好的逐字稿中。

在語言表述問題上，符號學美學家蘇珊·朗格（Susan Langer，1895-1985）承認概念性、邏輯性是語言的主要特徵，正是在這樣的基礎上，她將語言看作一種“推論性的形式”，尤其是“語言無法成功地顯現個體生命的內在情感”。她認為，任何不能直接或間接以推論性形式烙印在經驗中的東西，都不能以推論的方式進行交流；或者不能訴諸邏輯思維，因為它們都是不可言說、不可表達的東



西。她說：

「那些我們有時稱為主觀經驗、或直接感受到的東西，那些…，昏暗模糊和運動忽快忽慢的東西，那些要求與別人交流的東西，那些…，還有那時時追蹤某種模糊的思想或偉大觀念的東西。在一般情況下，這樣一些一直被直覺感受到的東西是叫不出名字的。如果它們有名字的話，這些名字充其量也只能標幟出促使這些經驗形成的外部條件。只有那些最危急裡的感覺才可能有名字，例如“憤怒”“憎恨”“熱愛”“恐懼”等。這樣一些感覺又被大家稱為“情緒”一類的字眼。然而，在我們可感受到的所有東西中，有很多東西並沒有發展成為可以叫得出名字的“情緒”」（滕守堯譯，2006：26）。

既然個體生命的內在情感無法用言語來表達，但它們又期待被表達、被溝通，於是需要藉助另一途徑，朗格稱為“表現性形式”，並將此概念建立在隱喻性的思維模式上；即表現語言無法表達的一意識本身的邏輯。這種認為意識本身具有某種內在的模式結構之類的觀點，在哲學領域的相關理論中非常盛行：即便再模糊混亂、搖擺不定的意識活動都具有一種潛在的結構模式有待發掘。（潘華琴，2008：184-189）其次，關於言語與對話現場的豐富性，梅洛-龐蒂也在《世界的散文》（1969）書中特別指出：

「在實際對話中，我們整個人都被捲入對話的潮流中，對話全方位地包圍我們，刺激我們身體的每個部分，從裡到外調動起我們的情緒；而在對話的錄音中，這個整體的氛圍消失了，對話不再從各個角度刺激我們，它被壓縮在聲音這單一的維度之中，“只是透過耳朵輕輕地觸動我們”…精確地再現的對話，不再是我們當時體現的那一對話，缺少了那些說話的人在場，缺少了身勢體態、表情面容所給出的，尤其是突發事件、想像力和連續的即興言說之明證性所給予的意義過程（楊大春譯，2005：65）」。

由上述理查、波蘭尼、朗格及梅洛-龐蒂的觀點，對比於目前廣泛使用的論述分析<sup>3</sup> (discourse analysis)、交談分析 (conversation analysis) 用於單一個的討論場合中出現的談話語料進行語意、語用分析，這樣的分析方法有其不足之處；原本這兩種分析方法各有其優點，但由於針對的分析對象是「已成形」的語言或言語，作為一個置身討論場域中的主體，他所知覺與經驗的種種，卻未必完整（或如實地）呈現於謄錄逐字稿之書面上。其次，每一次的討論都是單一性的，無法重複；所分析的語料都僅能指向「那一次」的討論「是什麼」，卻無法回答「討論經驗」如此一般(as in general)是什麼。也就是現有的研究方法（特別是論述分析、交談分析）對於討論現象的描述有其適用範圍，若用於訪談文本的詮釋分析步驟之一，仍是可行的。

### 第三節 研究目的

基於以上觀點和提問，本論文之研究目的分述如下：

- (一) 理解討論教學與教育實踐智慧的相關論述。
- (二) 探索教育場域中討論的實質「經驗」問題。
- (三) 闡釋教育場域中討論經驗的教育實踐意涵。
- (四) 回應討論作為教育場域中實踐智慧之開展的可能性。
- (五) 援引理論向度提供實務操作之前瞻性。

---

<sup>3</sup> 常見的「論述分析」有 Michel Foucault 與 Dorothy .E.Smith 兩種主要類型：Foucault 論述分析是一種歷史分析，取材於邊緣化檔案，以論述事件為研究主軸，力圖對論述、論述實務與非論述實務作深度的挖掘和探討，其知識考古學已建構成方法論體系，提供系統化的規則、原則和方向，作為論述分析的方法取徑。而 Smith 論述分析是一種社會學分析，取材於人類經驗知識，運用文本分析和社會關係的概念，呈現社會組織的統理關係圖像，故整體而言，Smith 論述分析並非如 Foucault 作理論性的探究，而是俗民誌的探索。（呂美慧，2008：84）

## 第二章 文獻探討

### 第一節 「實踐智慧」的理論源頭及教育學意涵

亞里斯多德在《尼各馬科倫理學》一書中廣泛地討論「實踐智」(*phrónesis*, practical wisdom<sup>4</sup>)，實踐智是關於對人是善或惡的事物，採取行動的真實而理性的能力 (NE.1140b5-10)；而康德所謂「實踐理性」(practical reason) 在亞里斯多德那裡毋寧就是指「實踐智」(沈清松,1997:8-9)。亞氏將理性靈魂區分成兩個部分：即以不變事物為對象的認知部分 (*epistemonikod*, scientific) 和以可變事物為對象的謀劃 (*logistikon*, calculation) 兩部分，謀劃和深思熟慮／審決 (deliberation) 是同一回事 (NE.1139a8-12)。在《尼各馬科倫理學》一書第二卷，首先將德行分為：理智德行 (intellectual virtue) 和道德德行 (moral virtue)；前者通過教導而生發及發展，後者則透過習慣養成 (ibid:1103a13-17)。自此道德德行被解釋為一種關乎情感和行動的、受理性指導的、合乎中庸的靈魂品質；至本書第六卷第二章起開始介紹理智德行的涵義與特點—理智德行大概可以理解為一種關乎認識對象、以理性為工具的、追求真理的靈魂品質；它的主要特點可以被概括為：認知性的而非實踐性的，以真理而非中庸 (*mesotes*, mean) 為目的，只有真假之分而無善惡之別，以肯定和否定而非稱讚和譴責為評判方式。

有關理智德行的基本分類，亞里斯多德在本卷三至十一章談到：靈魂在其肯定和否定中藉以把握真理的品質有五種—即技藝 (*techne*, art)、知識 (*episteme*, science)、實踐智、智慧 (*sophia*, wisdom)、理智直觀 (*nous*, intuition)。其中「實踐智」尤指：善於思慮對自己和他人的整體生活之善惡、包含真正理性的一種實踐性品質；它關涉的是可以改變的和力所能及的事物，而非不變的和必然的事

<sup>4</sup> 學者沈清松認為這一辭若譯為「明智」(*prudence*) 是不妥當的，因為明智僅代表一種行事的態度，有時與「精明」甚至「狡猾」相通。他認為譯為「實踐之知」或「實踐智慧」較佳。(沈清松，1997：8)



物，因此不是科學；它關涉的是實踐活動而非製造活動，因此也不是技藝。除了這五種外，還有慎思、理解、體諒等皆與實踐智相關，卻不同於實踐智。這些德行中的多種可以為一個人所兼具，譬如那些慎思的人是實踐智的，他們亦長於理解、體諒；即那些對實踐智對象有判斷能力者同時就是精於理解、敏於慎思、善於體諒者。

然而，有人對理智德行（以智慧和實踐智為例）的功用提出質疑：智慧不關注任何生成的事物（any kind of process），因此它不考察人類幸福怎樣構成的，知道了也不見得就能做得更好（NE.1143b19-24），實踐智對善良的人毫無用處，也對不善良的人無用（ibid:1143b30-31）。亞里斯多德對此進行辯解：首先他強調理智德行本身有其價值；其次肯定理智德行仍有所創制，擁有和實現它們就能造就幸福。亞里斯多德說道：

智慧與實踐智作為理智德行即使不製造結果，本身就值得欲求（desirable in themselves）；其次，它們也有所創制：智慧造就幸福（NE.1144a1-4）。人的行為只有合乎實踐智及道德德行，才會取得成果。德行確立正確的目標，實踐智則使它們達到目標（ibid:1144a8-10）。沒有實踐智主要的善就不存在，沒有道德德行實踐智也不存在（ibid:1144b29-30）。因為德行提供了目的，實踐智提供了達到目的之手段（ibid:1145a5-7）。

至於實踐智與實現道德德行的關聯性上，亞里斯多德復採兩方面論述之：

- (1) 實踐智促使道德德行實現：德行使目標正確，而實踐智使促成目標者正確；況且實踐智離開德行固然不能充分發揮，德行離開實踐智也不能順利實現。
- (2) 實踐智促成道德德行之成熟/健全：道德方面也有兩類德行：自然德行和主要德行。沒有實踐智則自然德行的表現可能有害，而主要德行即無法形成；即欠缺實踐智，成熟/健全的道德德行就無法獲得（NE.1144b2-19）。如同前述，德行是合乎正確理性的品質/性格，正確理性就是合乎實踐智的理性，因此德行就是合乎實踐智的品質/性格，德行不僅要合乎正確理性，而且要包含正確

理性。亞里斯多德也就重申了道德德行與理智德行（特別是實踐智）相輔相成的關係，一如在行動中德行提供目的，實踐智提供促成目的者；沒有了德行或實踐智，抉擇都會失誤（楊君武，2000：65-68）。

由上述可知，一位具有實踐智的人正就是一個知道怎樣在各種實際情況中，善於審度得失輕重，明瞭利害關係，而總能夠做出對於自身整體向善的生命最為適當抉擇的人。實踐智雖說是關乎整體人生一般而言（in general, as a whole），卻必須要針對隨時而起的特殊變化，詳究實際的得失效果，採取因時因事制宜的對策，在每一特殊處境之中選擇出最佳的因應之道。實踐智總表現在重要且多變情勢的每一選擇決斷上的智慧，從而扮演實際指導行動的原則性角色。而亞里斯多德對此一連串功夫有詳細論述，益發彰顯出實踐智並非陳義甚高，而實屬具體可行的諸多側面（張鼎國，1997：67-69）。最後，實踐智也是妥當審決的判斷力（judgment）所在，由於必須在事物變遷之流判斷並審決（deliberation）其中所展現的善，因此原則上並無任何規範或義務可以有絕對的約束力；任何道德規範或義務皆須經由創造性的詮釋應用到具體情境中。換言之，當事人須能在具體事件中看到理想的善、在理想中看出其實現的路向，於是乎能有所決斷與實踐，在具體中實現理想，以理想提升事物之流（沈清松，1997：9）。

若進一步深究，筆者認為「時」（時機）、「事」（具體情境）所形塑成的「勢」（特殊處境/局勢、態勢）乃考驗著實踐智作為決斷與實踐之判斷力的強弱。準此，筆者將援引德國學者黑爾德（Klaus Held）（2004）曾於「對倫理的現象學復原」及「判斷力與倫理風俗」兩場講座<sup>5</sup>中，提出判斷力的強弱與其所面臨的困難諸問題，他指出：實踐導向、反思的判斷有兩個根本難題—時間偶然性的難題

---

<sup>5</sup> 德國現象學學者黑爾德(Klaus Held) 曾於 2004.10.15-18，出席中國大陸廣東中山大學主辦之「第十屆中國現象學年會」，發表本場講座論文。各場次講稿後集結成《現象學與倫理》(2005)一書出版。復於 2004.10.20-23 應政大與南華兩校哲學系合邀，出席「回到政治、倫理與真理的實事本身」共四場講座，此為系列講座之第二場，會議備德、英、中文講稿。

與來自互為主體性質的難題。前者意指：一方面時間允許了合宜的時機 (*kairos*) 與長久習慣的共同實踐，賦予反思判斷力<sup>6</sup>的實踐強度，另一方面時間的撇離作用又會弱化它。後者則指：各人立足點的隔閡 (*gap*) 及其各自形構出屬己的界域 (*horizon*) 多有不同，使判斷力的反思使用困難重重。至於引用康德「反思判斷力」概念，乃是取其「作為一種擴展的思維方式」(《判斷力批判》第 40 節) 並欲與「倫理」(*ēthos*) 放置於時間軸上而產生關聯，以作為「做出判斷」和「付諸實踐」落於「合宜的時機」之前導。甚且，黑爾德強調「倫理」(*ēthos*, *ethic*) 相對於「道德」(*moralis*, *moral*) 具有一種優先性，他指出：

「麥金太爾的《德行之後》以來，從有社群主義傾向的哲學家方面針對近代道德所做的對德行倫理的復原嘗試，遭遇到了多重的合理批評。我想借助於向原本經驗回溯的現象學方法來進行這樣一種新的和不同的嘗試。……在道德哲學中，一切都取決於對自由的無限意識，因為德行的習慣特徵就意味著一種對自由的限制。這便最終宣判了在道德哲學眼光中的德行的無意義。要解釋道德為何在近代逐漸覆蓋了倫理，那麼對自由的癡迷是原因之一。哲學家在試圖證明某些道德規範是普全有效的，但是，他們無法就他們各自獲得的證明獲得統一，而且可以看出，這種統一在未來也是永遠無法達到的，因為在道德哲學中不可能有那種可與數學的確定性相比的科學證明——而之所以不可能，恰恰是因為道德哲學植根於自由意識之中；自由是“無法算計的”。」

「德行 (*arete*, *virtue*) 在人類共同行動中確保了可靠性，它們以及為

---

<sup>6</sup> 黑爾德教授在其「判斷力與倫理風俗」(2004) 講稿中，一開始即指出：「康德《判斷力批判》序言中，對判斷力的「反思使用」與判斷力的「規定使用」作了基本的區分：一般來說判斷涉及到特殊與普遍的結合。「規定」判斷從普遍開始且把給定的特殊納入普遍之下，因而特殊被理解事例或例子，且特殊從普遍而獲得具體的決定。相比之下，「反思」判斷的完成在於為一給定的特殊去發現普遍。作判斷的才能是一種能力，以希臘字來表示，是一種潛能 (*dynamis*)，在這種意義下為一種力量。力量可以是強的或是弱的。判斷力量的強度在於它反思的使用。」本講稿後收錄於柯小剛(譯)(2009) 判斷力的長處與弱點。載於靳希平等譯(2009) 時間現象學的基本概念〈原作者：K. Held〉，67-84。上海：上海譯文。

它們所承載的倫理才可以被標誌為「善」。…因為這儘管也可能是一個自由的決定，它在我這裏導致了一個好習慣的形成，然而恰恰是當它“轉移到我的血肉之中”時，它才被標識為是不再依賴于我的自由的。正是這一點才賦予了那些好習慣以上述自明性，主體間的可靠性就建基於這種自明性之上，而倫理正是通過這種主體間的可靠性才成為對人類而言的善。我們的行動的標準首先是通過我們與好習慣的親熟( vertraut )才為我們所認識，這些好習慣對我們已經成為自明的，因為我們通過教育的指導而將它們習性化為德行。」

日本教育學者佐藤學<sup>7</sup>在《學習的快樂—走向對話》(1999)書中指出：追溯學習之思想的淵源有兩項重要的傳統：“修煉”的傳統與“對話”的傳統，這兩者皆與教育場域中的實踐智慧有密切關聯。前者乃基於文化與修養來恢復自身的整體性，以便能更好地實現自我之學習傳統—西方社會的「陶養」(德語中的 Bildung, 英語中的 discipline)、東方社會的「修行」皆屬之；後者—對話的傳統，則由古希臘的蘇格拉底所倡導，並流傳迄今(鍾啟泉譯, 2004: 5-16)。當代著名的北美現象學教育學者范梅南(van Manen, Max)在《教學機智—教育智慧的意蘊》(1991)一書中闡明：情境(situation), 一般可定義為「吾人必須對其做出行動和反應之各種具體細節的總和」。教育的實踐智慧總是關乎情境的，教育機智(pedagogical tact)或稱「教育的智慧(深思熟慮)」(pedagogical thoughtfulness)則使之有了一種具體的描述，教師能夠向學生展示的教育機智就是教育學本質的作用。也就是說，正因為有了教育時機的性質、教育反思的價值和指向、教育學的條件、教育理解的因素、教育情境和關係的結構等等前提，才使教育場域的實踐智慧成為可能。教育機智是教師從事教育工作的一種重要心理能力，也是教師進行有效的教育與教學的一種重要素質。教師職業的特殊性要求教師具備較高超

---

<sup>7</sup> 佐藤學教授，現任東京大學教授、美國教育科學院外國院士、日本教育學會會長等職，著有《學習，其死亡與重生》(1995)、《課程論評—走向公共性的重建》、《教師這一難題—走向反思性實踐》(1997)、《學習的快樂—走向對話》(1999)、《“學習”再思考》(2001)等書，陸續已有中譯本。



的教育機智能力和水準。范梅南表示教育機智主要體現在面對情境及與孩子們相處時的關係上：

- (一) 克制：教育機智表現為「克制」，教師懂得掌握時機，何時克制自己，何時忽略什麼事，何時該等待，何時“不去注意”某件事，何時後退幾步，而不去干預、打斷別人的工作，給學生適當的限制和標準的自由。
- (二) 對孩子體驗的理解：在處理之前，要站在孩子的角度來看，這個體驗對於孩子來說是什麼感覺？是開放性的理解還是封閉性的控制？對孩子的這種開放性的理解，避免了問題的激化，更好地維護了孩子們的自尊，也更好地從另一個角度看待孩子們的思想。
- (三) 尊重孩子的主體性：要站在學生的角度來思考問題，這也是引領學生學習過程中，必須恪守的準則，因為學習始終是一個個人事件。
- (四) 潛移默化（潤物細無聲）：教師的一舉一動都在影響著學生，細微卻長期且持續地影響著，教師本身就是學生的典範。
- (五) 自信：在不單單是靠教師的知識內涵，還依靠教師所具備的氣質—自信。教師沒有慌亂、沉住氣、冷靜處理，這本身就確定了師生雙方的“信任基礎關係”。倘使濫用權威來批評，這就是沒有能夠確定彼此的信任基礎關係，亦喪失在教育學上的合法性。尤其是在變幻莫測的教育現場與未知的情境中，教師需要沉著應對，將自己的信心傳遞給學生們，這才是老師對自我的信任和對學生的信任之充滿實踐智慧的教育機智。
- (六) 臨場的天賦：面對不同的情境，教師必須不斷地採取不同的行動，學會隨機應變，更好地體現自己充滿智慧的教育機智。



教育機智是一個靈感、是一種手段，更是一種智慧。它不是一蹴而就的，是需要我們在教育之路上，不斷地磨煉、累積、變化的產物。我們更要明白，教育機智是真實的、不做作的，是在營造不同的情境、面對不同的學生、遭遇不同的危機時，所展現出的真誠、尊重、淡定，從容的大家風範。（李樹英 譯，2001：196-211）

其次，范梅南進一步指出教育機智的主要形成因素包括以下五點：

#### （一）知識經驗

知識經驗對教師教育機智水準的提高有極大的影響。在實際教學工作中，教師知識經驗越豐富，就越表現出較強的教學機智才能，無論是在課內還是課外，對各種突發的教育教學事件，他們都能應對自如，遊刃有餘；而缺乏知識經驗的教師，在突發的事件面前就可能手足無措，不知如何處置。這也充分驗證了上述結論。要注意的是，這裡所說的知識經驗不單純指教師所擁有的專業知識，還指教師掌握知識的範圍廣，涉獵的領域寬，具體應該包括一般的文化知識經驗、專業方面的知識經驗和教育科學方面的知識經驗，尤其是教育科學方面的知識經驗，對教師的教育機智有極大的影響。

#### （二）對問題空間（問題域）的重建能力

教育機智實際上是教師解決教育教學問題時，對所獲得的資訊進行加工的能力。從認知心理學的觀點看，解決問題的水準取決於對問題空間的重建，而這種問題空間的重建，在一定程度上，意味著個體認識到問題的多維度解決途徑或方法，以及對問題情景能做出辯證的、更為複雜的、交互作用的歸因。因此，教育機智實質上反映了教師認知的複雜性和辯證性。教師對教育與教學問題的認知水準、問題空間（問題域）重建能力直接影響著教師對問題的判斷，也就影響著解決問題的合理程度和創造力水準。

### （三）教師的心理成熟度與成功期待

教師的心理成熟度主要指教師在心理上對完成教育教學任務的自信心和責任感，成功期待則是教師成就需要的表現。這主要是因為，教師如果能對自己的能力水準做出積極的、正確的評價，他就能在工作中充分發揮自己的積極性、主動性和創造性，就會具有高度的事業心和責任感，從而取得令人滿意的工作成績，滿足自己的成就需要。而良好的工作績效和成就需要的滿足反過來又強化了教師對自己能力的積極評價，就能保持較高的工作積極性，這就是心理水平與工作積極性的良性循環。

### （四）非智力因素

目前，不管是在教師的教育教學中還是在學生的學習中，非智力因素的影響和作用都越來越受到教育學界和心理學界的重視，非智力因素在人的發展中表現出強大的作用。同樣，非智力因素對教育機智的形成也有重要影響，如情感、意志、個性等都會對教育機智起制約或促進作用。情感可以為教師的思維和行動導航，如果教師熱愛學生，教師就會以關心、寬容的態度正確處理問題，為教育機智的產生提供了可能。教育機智特別需要教師有良好的意志品質—果斷性。教育機智要求教師在處理突發事件時要迅速而合理地採取措施，這正是意志果斷性的表現。同時，教育機智往往與教師的個性聯繫非常緊密，不同的個性會使教師在處理事件時採取截然不同的方式。

### （五）反思能力

教師的教育機智是在經驗和實踐的基礎上逐步提高的，這就是說教師在教育教學過程中，要不斷總結，不斷反思，不斷學習，其中反思是最關鍵的一環。反思就是一種總結，也是一種學習方式，經歷“實踐—反思—實踐”的不斷循環的過程，教育機智水準就會不斷得以提高。

## 第二節 「討論(或對話)」的教育學意涵

之前曾述及現有的研究文獻中，幾乎對「討論」和「對話」二詞未加區分，少數將前者視為後者的操作選項之一，更多的是直接談「對話教育」的相關問題。而原本在教育學的論述裡，已普遍凸顯「對話」在教育上重要的價值，在教育學的實務場域裡，對話通常訴諸以下幾項重要意涵：

- (一) 在形式上，對話是一種具有焦點的口語交談之溝通形式，是人與人聚在一起，以關係為基礎的談話，而理想的對話是公開而持續進行的。
- (二) 在關係上，理想的對話是參與者基於平等、自由、信任、和諧、開放的互動立場進行對話。
- (三) 在用語上，對話的語句是以疑問性、探索性、甚或類似「詩的語言」，故具備意義的張力；而命令性、決定性的語句在對話中並不適切。
- (四) 在內涵上，對話是一種團體共同思考的歷程，在此歷程中參與者探求內在聲音，具有探究和反省的本質，對話所追求的是意義共享、理解和成長。
- (五) 在目的上，對話並非作決定或選擇，除了基本的溝通外，對話的重要目的在探求決定背後的本質，或是追求新的洞見，使人產生內在的覺知與更新。(王瓊珠，2003：48-49)

「對話」在教育歷程的重要性，早已出現在教育哲學的相關論述中，諸如：

- (一) 蘇格拉底的教育方式就是對話，並藉由對話的詰問幫助雅典市民發現真理，透過引領吾人尋求真理、敞露自己的囿限與無知，揭示「無知即德行」的立場。
- (二) 布伯(M. Buber, 1878-1965)認為所有真實的教育皆是對話，教育的核心既非教師亦非學生，而是師生之間的對話關係。然而布伯這種對話觀是存有論式的，而非單純一種言語行為。
- (三) 巴赫金(M. M. Bakhtin, 1895-1975)強調語言行為的社會性，認為人類存在

的基本方式歸根究底是一種價值交換的關係與方式，即「對話」的形式(包括語言的、非語言的一切符號形式)，認為價值交換與判斷的最高形式是審美判斷，是一種「眾聲喧嘩」式(heteroglossia)的對話美學。(劉康，1995：81)

(四) 弗雷勒(P. Freire, 1921-1997)提倡對話教育，認為教育的方法應透過對話，因為對話的本質具有為世界命名的語詞和質疑，除了提供對話者機會發表自己的觀點，並對既成知識的權威加以質疑與挑戰。

(五) 葛琳(M. Greene, 1917- )亦同意弗雷勒的觀點，認為對話是人與人之間的邂逅，以達到共同為世界命名的目的。並強調需要一種包含過去的新式對話方式，一種澄清視野，這種對話的基礎在於承認過去歷史意義的意義隱晦不明，如此才可能不斷產生在應然面與實然面的多樣觀點。(Greene, 1978a：117；簡瑞容，1997：62)

(六) 阿佩爾(K.-O. Apel, 1922- )強調意識形態批判，以對話追求「詮釋共同體的主體」而建立先驗語用學。

(七) 哈伯瑪斯(J. Habermas, 1929- )接近阿佩爾的觀點，同樣主張以對話、多樣式言說的方式，指出對話者應從不同情境的掌握中，批判意識形態以反思來達成相互理解與解放的理想言說目標，而建立溝通行動理論與批判(或稱深層)詮釋學。(劉育忠，2000：56；劉藍芳，2006：1-2)

研究者認為「視為對話的討論」尚隱含若干實踐上的問題，首先在於「對話」相關的論述分屬不同的理論基礎，這原本是學術的常態，然而現有文獻中在沿用立論的同時僅揭示原則並未能發展出實際操作的策略。由於涉及「對話」的相關文獻實則卷帙浩繁、汗牛充棟，限於本論文的旨趣，以下僅選取三位思想家：蘇格拉底、布伯、弗雷勒，他們各自的「對話觀」分別較側重於其知識論、存有論、

倫理學的向度，探討其所揭示的教育意蘊。然所以擇定此三個範疇，實因教育哲學論述基礎經常圍繞教育認識論、教育人類學、教育倫理學而開展<sup>8</sup>。

### 一、蘇格拉底的對話觀及其教育意蘊（側重其知識論向度）

自古希臘時代起，教育即與對話有著密切的聯繫，對話被視為一種教育過程，目的在引領人們發現真理、敞露自己的局限與無知。而蘇格拉底（Socrates，470--399B.C.）是西洋史上充分運用對話以激發與教導他人的先驅：他認為惟有通過理性存在者的共同思索或討論，才能逐步發現客觀真確的事理概念，其問答方式又稱「對話法」或「辯證術」（dialectic）；原本希臘文中的辯證術即 dialektikos，其前綴詞 dia 意指「通過」，lek 的詞根 lego 意指「說話」，因而原意為「通過說話、談話」（范明生，2003：340）。蘇格拉底本著「無知之知」的探究精神，首先假設對方的立論與前提成立，爾後通過對此一立論與前提所衍生的自然結論，尋出論理的矛盾，以之修正原有的假設，隨著思維的深化層層導出更高層次的概念；使得談話繼續下去，當然未必每一次都能有滿意的結論（Copleston，1962：123-125）。

在「認識你自己」的理性原則中，蘇格拉底強調，人必須首先承認自己的無知，自知無知乃一切真知之始；然後，他又通過靈魂、理念和回憶給人指出了由“無知”到“知”的途徑。在蘇格拉底看來，這“知”絕不是純粹的“知”（即關於自然的認識），而是與吾人的“行”（即德行）相統一的。因為純粹的“知”是不可能有的。這樣，他就將「認識你自己」的理性原則進一步展開，昇華為「知識與德行相統一」的善的原則。蘇格拉底強調，人的靈魂已先在地擁有事物的理念和善的理念，人對事物的認識和對美德的追求，就是對事物的理念和善的理念

---

<sup>8</sup> 國內學者賈馥茗、馮朝霖、詹棟樑、林逢祺、梁福鎮等，均有相關論述或譯著，或擇其一、或兼及二、三範疇。



的認識，而這種認識在本質上是回憶。由此，蘇格拉底便把知識和行為（德行）統一在善的理念之下了：知識就是對善的理念的認識，而德行則是對善的理念的追求，認識和追求是統一的。由於這種統一，蘇格拉底一方面把自在的道德提高到知識的水準，使倫理學科學(知識)化（不再是「自在的」而是注入了自覺意識的「自為的」倫理），另一方面又把知識推廣到社會的範圍，使知識人格化、知識社會化（知識不再是自然哲學家們那裡的由於對自然的驚異為知識而知識，而必須為吾人的生活實踐、社會實踐服務）。知和行，認識和行動，知識和德行，不再是自在的分裂的，而是自為的、有機統一的。

德行既是作為主體的人的某種品德，又是人對客體的某種“屬性”的把握，人對這種屬性的掌握就是一種知識。這就是“德行即知識”的原初含義。與德行即知識相應，蘇格拉底所以強調：無知即惡。在他看來，如果沒有知識，人就會聽任個人主觀的獨斷；或者為道聽塗說、似是而非的意見所左右；或者為傳統習俗所箝制。由此，人也就不會有德行，這也就是惡。惡既指與善相對的罪惡；也指德行上的失敗。一個人如果不懂得善是什麼，當然不可能為善（德行），一個人倘若沒有關於事物的知識，同樣不可能有德行（幸福）；德行出於真知，而惡則出於無知。蘇格拉底甚至認為：“有意說謊（或犯錯誤、失敗）優於無意”。在蘇格拉底看來，“有意說謊”至少表明他擁有真知識，而“無意說謊”則表明他根本無知。前者是能為而不為，後者是“不能為而不為”。不能為而不為是無知、無力，其結果必定是惡。至於“能為而不為”的情況就不一定都如此，因為能為而不為之所以出現，表明人的行為既非根據一己的好惡利害，也非只根據一己之責任、義務等，而是根據一個更大的原則。在這種情況下，我們就必須把他納入集體、社會之中而不只是把他作為一個個體來評價了。所以說，蘇格拉底既把德行知識化，把道德、倫理提高到真理(知識)水準，提出“德行即知識”；其次，他也給知識擴充為社會實踐的內容，強調“知識即德行”。

蘇格拉底相信，知識本身就足以使人行善，並因此帶來幸福。他認為，每一個人都是按照他認為最合自身的意圖的方式行動的。德行就是對於適合於自己目的之物的認識，因而，有德行的人完全按照他的認識行事，而這正符合他自己的目的，這也就給他帶來“好處”。德行作為對善的認識，必然引起合乎目的之行為；由於有德行的人在這種合于目的之行為中實際上達到了他的目的，他也能從中得到了幸福。人的才能（德行）在於他的洞見（知識）。一個人如果感情用事、隨自己不清楚的設想行事、隨傳統的習俗行事，他或許能偶然或多數做對；但是，他並不理解，也不能肯定有無結果。一個人只有對事物、對自己有正確的認識，才能夠行為正確。知識是使人能幹、使人有用的所有品質的基礎，是一切個人才識的基礎。透過柏拉圖（Plato，427--347B.C.）在對話錄中的記載，作為那個時代的啟蒙導師，蘇格拉底透過在市井與眾人對話宣揚他的理念。

蘇格拉底在與對方的對話過程中，經常以提問作開端，以概念定義作延續，然後先建構幾個相關論證，以檢驗定義是否妥當正確。在冗長的推論中，或者檢驗定義正確無誤（但此種情況鮮少發生），或者修正定義而重新開始，其所給出的定義內容經常只是短暫肯定的，藉由嚴謹思考過後，它總是被懷疑、修正或推翻，因此表現出一種「否定思維法」。而就在對話中，充分討論又重新懷疑…（程諾蘭，2004：187-192）。蘇格拉底將自己的方法比喻為一種思想的「助產術」

（maieutike），旁助思想問答的另一方能產生更新更真的思想嬰兒（傅偉勳，2004：62-63）。因此，蘇格拉底反對將教條強行灌輸他人，而是希望透過不斷思考的過程理念以獲得真知（劉藍芳，2006：40）。故而操作「蘇格拉底式的對話」教學法，經常會運用辯證法、否定思維法，對於一個討論問題出現時，會試圖透過不斷地詰問，發現定義之不普遍、不周延處，然後不斷修正，使之臻於周全。

根據前述蘇格拉底的對話觀，學者指出運用在討論教學的實際操作時需注意下列幾點：

(一) 對話過程中需要不斷刺激、質問思考的內涵—教師必須教導學生在參與問題討論時能保有自身一己的判斷能力，亦即讓學生有洞悉問題的能力。在討論中，能夠不斷進行思考的學生雖其負荷較重，但其收穫亦相對增加。簡言之，應避免操作對學生有影響的意見判斷，教師也要有包容力，以便隨時讓學生自己做出更新更好的判斷來取代他自己原本提供的意見。

(二) 對話應由具體的例子著手—教師必須教導學生洞察具體事件之問題，而例子要採取個人經驗之原因在於，能讓學生有效地將理論與經驗作一連結。討論其實際的生活經驗，比憑空想像一個虛假或不切實際的例子更能貼近生活的真實性，進而幫助學生重新反省自我先前的概念。

(三) 對話首在促成相互理解—蘇格拉底對話的目的是要開拓個人的思考，在此前提之前，必須觀察學生能否真正相互理解。因此教師須著重兩方面的引導：其一，是學生要清楚地表達他們自己的想法，以致其他學生都能了解；其二，教師必須對此做出確認並覺察他們之間是否真的彼此理解，必要時再尋求對此觀點的進一步釐清和解釋。

(四) 對話中需時時將焦點回返主題—倘若討論偏離主題、或有發言模糊失焦、甚或曲解的狀況發生時，教師必須教導學生短暫整理發言內容，將焦點回返原本的主題，倘若是延伸原本主題而有新的議題出現時，可以先擱置，俟原初問題累積足夠的說明和意見後，再加入新議題作討論。

(五) 對話應為全體一致同意做努力—對話平台要統合問題的各種相異觀點，當全體對某一陳述達到一致認同時，或許它僅具有暫時性的共識。隨著個人經驗不斷被放入，差異性或許逐漸浮現；然而個殊性的經驗並不妨礙普遍性的理解出現，反倒是深化彼此理解的契機。教師必須教導學生「同中存異」、「異中求同」，在尊重差異的前提下，為全體一致同意做努力。

(六) 教師必要的介入—為避免漫無目的的討論，教師的干預和介入仍是必要的，教師必須教導學生持續將焦點放在問題上，是一種消極介入的方式；示範辯證法、否定思維法的具體操作，則是一種積極介入的方式。

(七) 保持開放的態度—蘇格拉底式的對話中，學習者的學習或教育過程是較具有主動探索問題和培養理性思維的能力，在學習態度上也採取開放的態度，不但包容他人對自己的質疑，也能夠探索、批判自己與他人的觀點，這主要是透過團體討論的對話與合作，以獲得有關自己內在經驗的知識；教師也可據此要求學生提出自我修正與建立嚴謹思考的習慣。(劉藍芳，2006：45-54)

## 二、布伯的對話觀及其教育意蘊（側重其存有論向度）

布伯（Martin Buber，1878-1965）的哲學又被稱為「對話的哲學」，因為他對吾人的對話存有結構進行了分析，最為人熟知的是 1923 年出版《我與你》一書，《我與你》開篇即說到：「人執持雙重的態度，因之世界於他呈現為雙重世界。」這雙重態度，指的就是“我一它”關係和“我一你(汝)”關係。前者將萬物作為認識、感知和利用的客體對象，而後者將一切視為應該與之建立「關係」並進行

“對話”的主體。亦即布伯區分吾人之兩種探索存有的不同態度：「我—它」(I-It)和「我—你(汝)」(I-Thou)關係，前者是一種典型的主-客關係；布伯認為吾人因其所執持態度的不同而將世界分為「我—你(汝)」及「我—它」的二重世界。在「我—它」世界中，人類認為除了「我」之外，其他的人與萬物都是供「我」分析、理解以獲得經驗的對象。所以在「我—它」世界中，人與人及界限、萬物的關係是疏離而對立的。但在「我—你(汝)」世界中，人們藉由相遇關係而親密，並在相遇關係中瞥見相遇之另一方的整全存有及圓滿自我之存有。這種存有學是以「人的存有態度」界定的哲學人類學；在此基礎上，我們發現對話的世界乃是人藉以定位自己，踏入與存有者之關係的存有學領域。人在關係世界的具體生命情境中。從採取不同的存有態度開始，回答存有者之召喚而進入對話，並在生活中真實的片刻與他者相遇。進而發現存有者之具體生命行動情境，僅僅只能在關係中被發現，而不能單純化約為經驗的對象。布伯指出，所謂「對話」就是體驗「我—你(汝)」關係中的另一方，從根本上說，就一種包容(inclusion)，我們在對話中遭逢的不是他人的經驗內容，而是他人存有的唯一性（管健，2006：93-96）。

布伯所認為的關係發生在一個“之間的領域”，這個“之間的領域”是一切對話得以展開和實現的場所。它時時提醒人們自我不是封閉的，在我之外還有他者；他者與我有著天然的親密關係，而意義和精神的昇華就是在這“之間”確立的，“之間”的最好體現當然是「對話」。對話使你與我既保持各自特點，又使我們聯繫在一起。“我—它”、“我—你(汝)”都表明一種存有關係，關係表述了人的存在本質及其方式，亦反映出人對宇宙萬物和其同類之態度。“我—它”關係是一種統治、隔陌、獨白的關係。而“我—你”關係乃一種平等、親密、對話的關係，因此，強調“我—你(汝)”關係就是追求建立一種雙向互動、相互溝通、彼此尊重、平等對話的人際關係，此即人之存在的真正本質。

若說關係是存有狀態，那布伯又是用何種方法來把握這種存有的呢？在布伯



看來，首先，“我一它”關係並不是真正的關係，這將導致與世界和神的分離，亦為當前時代之集體病灶；至於真正的“我—你(汝)”關係，則應具備下列幾項要求：(1)直接性：即消除一切作為手段的中介“我—你(汝)”之間沒有任何障礙；(2)相互性：有交流才是“對話”，未必非得透過語言，但需要真誠的聆聽，才能有交流出現，此“相互性”即是人之為人的根本；(3)“之間”的領域：建立關係和對話不是將我與你完全合為一體，而是二者既保持各自特點，又聯繫在一起；(4)相遇：“我—你(汝)”邁入“之間”的領域，相遇才是對話的前提，所以說「凡真實的人生皆是相遇」。(5)通過你而成為我：「我在」絕不是「我思」的結果，自我意識也非為自我反思的產物，而是面對他人才得以產生的。他認為真正的關係是「對話」的。

根據上述布伯的對話觀，有學者指出布伯的對話哲學及在教育上的啟示亦可歸結出以下五點：（林宏濤，1990：35-50；來安民，1993：185-190）

#### （一）師生對話為教育之本質—

布伯認為影響他人的生命態度和觀點有兩條途徑，一為強施（Imposition）、一為開顯（Unfolding），後者才是真正教育的領域。教育可能性的開顯並非藉著教，而是藉著相遇，藉著師生存有的融通而促成；布伯眼中的教育同時指向世界、教師與學生三者，此三種因素共同融匯程為教育實在。一切教育的影響僅在師生之間的存有融通中發生，布伯的教育觀可說是將焦點置於教師的存有對學生存有之影響上，這正是教育本質之所在；教育即對話，是關係教育了人（Relationship educates）。

#### （二）對話為人性存有的建構性原則—

布伯反對傳統以來僅將理性視為人所特有的本質之觀點，他指出人特有之本質僅能在對話中才得以被直接認識；視人為一能與他者建立對話關係之存有；而「之間」領域乃對話生發之存有學範疇，此亦為對話哲學之基本預設。

### （三）「我—你(汝)」和「我—它」為人性存有的二重模態—

「我—你(汝)」和「我—它」為吾人與他者溝通的兩種方式，前者以關係、對話為其根本活動，後者則為經驗與利用。「我—它」呈顯的是一疏離、破碎的存有狀態；但可轉化與提升為「我—你(汝)」使吾人之存有趨於整全。此處整全意指一種和諧狀態，是自身之內的存有和諧，亦為人與世界的對話和諧。

### （四）對話係存有之融通—

對話並非指一般概念下的言語交談，非指思想上的相互溝通與達致協議，而係相遇雙方主體際間的存有交融，對話中的稱述與回答皆發動自存有深處，是一種全心全意（wholehearted）的行動。

### （五）對話責任之情境倫理—

對話行動本身即為一種倫理行動，其中的「我—你(汝)」負有回答與責任，在每一個生命情境中，人必須帶著強烈的個人投入感去抉擇與行動，並藉此實現其存有的獨特性。重要的是，人不應依附某些既定成規或信條，導致對方淪為符合律則適用範圍的「我—它」，對話是一種全然情境決定的倫理行動。

### 三、弗雷勒的對話觀及其教育意蘊（側重其倫理學向度）

巴西著名的批判教育學家弗雷勒（Paulo Freire，1921-1997）本人甚為重視的情境、行動以及相互蘊含於其中的種種價值，他指出若欲達成其政治與教育的理想，實有必要從「對話」著手，弗雷勒發展出的對話觀極具政治、倫理意涵。在《受壓迫者教育學》（1968）中，弗雷勒讓我們看到他的遠大革命籌畫，他所刻畫出的壓迫現象足以讓我們深刻體認到普遍壓迫的存在與壓迫者如何利用教育來遂行宰制手段；另外，他也提出一套對抗壓迫宰制的文化革命運動行動，這些行動所包含的內在道德價值，這些價值是驅動我們把弗雷勒的理論轉化為實踐的重要源泉。在《受壓迫者教學》書中，弗雷勒便開宗明義點出對「人性化」（humanization）此一關於人類志業的價值。人性化是基於非宿命論的歷史脈絡下之產物；與人性化相對比的便是非人性化，非人性化意味著一種隨波逐流的宿命觀，在弗雷勒眼中，非人性化沒有對人性的肯定，只有犬儒主義和絕望伴隨著受到扭曲的人類志業。照弗雷勒的推論，因為人性化的存在，所以表明抗爭的可能，這也帶出他筆下的壓迫者與受壓迫者之角色。如果壓迫者扮演了非人性化的角色，那受壓迫者的工作便是恢復壓迫者與受壓迫者的人性。如此說來，弗雷勒是主張唯有受壓迫者能肩負人性化的歷史志業，他指出一種「真慷慨」（true generosity）的價值來說明受壓迫者透過與假慈悲的鬥爭來幫助不幸的人可以更加人性化。弗雷勒形容受壓迫者的行動將是「愛的行動」，這種行動來自於覺醒到解放的重要性，並透過實踐的奮鬥歷程來達成。這裡涉及到一個問題是，受壓迫者怎麼知道所恢復的就是一種人性化的世界？弗雷勒也曾指出受壓迫者在解放過程中可能受到舊秩序迷思的制約，他認為受壓迫者心中存在著兩種衝突，即對自由的渴望與畏懼；受壓迫者既是他們自己卻同時也內化了壓迫者意識，弗雷勒認為要克服壓迫情境，需要對壓迫的成因有批判性的認識，上面描述的衝突要如何化解，該問題便成為教育的具體實踐方向（方永泉譯，2002：73-79）。

受壓迫者教育學是兼及人本與自由的教育學。弗雷勒認為其有兩個階段：首先，受壓迫者會揭露這個壓迫的世界，並且透過實踐，將自己投身入改造世界的過程；其次，由於具壓迫之情境已被改造，此種教育學便成為所有民眾的教育學，目的在追求永久的解放。第一階段的對抗是透過受壓迫者對壓迫性世界的覺知方式改變而發生；第二階段的對抗則是消除對舊秩序之迷思的過程而發生。而上一段所謂的受壓迫者的衝突問題則是在第一階段發生 (ibid.: 86-87)。「受壓迫者對壓迫性世界的覺知」也就是指一種深刻的反省 (reflection)，弗雷勒認為深刻的批判與反省會導致行動發生；而當情境要求有所行動時，批判、反省的對象以及行動之結果相一致才能產生一種包含智識 (intellectual) 與行動 (action) 之本真性的實踐 (authentic praxis) (ibid.: 100-101)。

這裡凸顯弗雷勒的另一項重要的想法是，受壓迫者的解放之路必須將自己看作從事存有性及歷史性志業中的人們 (ibid.: 100-101)。也就是說，受壓迫者必需把自己看成是世界的主體，而不是客體，這樣才能以批判性的態度介入周遭情境，所以從事革命活動的領導者除了必需是受壓迫者外，還要能和受壓迫者們共同進行改革工作才行。弗雷勒從上述主張中體認到一種人性化的教育，教師與學生就如同革命領導者與民眾一樣，都要實踐一種共同意向的教育，在這種教育下，教師與學生在「揭露現實的工作」、「批判地認知現實的工作」、「重新創造批判性的知識」等歷程中都能同心合意，這種同心合意也就是一種真正的投入 (ibid.: 102-105)。從另一方面來看，弗雷勒的同心合意與其所謂的「團結」是一樣的。弗雷勒曾提過，團結需要的是一個人真正進入一個情境中與其他人在一起，它是一種徹底、基進的方式。在此情形下，壓迫者必需正視受壓迫者的處境，甩開個人主義的姿態認真從事愛的行動時，壓迫者才能與受壓迫者站在一起 (ibid.: 80)。

在弗雷勒關於教育的論述中，他區分了囤積式教育（banking education）和提問式的教育，如同他對比壓迫者與受壓迫者的角色，上述兩種教育也是作為一種明顯對立的教育歷程。我們在上一段談過弗雷勒關於教育情境中的同心合意（團結）關係，而這裡提到的就是指一種教學歷程（它們並不是指某種特定之教學方法）如果將囤積式與提問式教育的關係理解為兩種教學方法，似乎有違弗雷勒的初衷。筆者以為強調這兩種對比關係的教育歷程有下面兩項意義：首先，它們的關係顯示社會普遍性壓迫的存在；其次，它們的關係除了表達出壓迫的型式的無所不在，也說明了壓迫者們常將教育作為遂行其宰制的工具及場所。照弗雷勒所言，囤積式理論與實際是一種不動的、固定的力量，它不承認人們是歷史性的存有；提問式則是將人類的歷史性當作是他們的起點，人們將意識到這個未臻完美的自我與世界，在此情形下，提問式教育具有一種向著未來的可能性，概言之，提問式教育讓人瞭解自己的歷史的未完成性（ibid.: 122-123）。從上面的敘述中可以看到，囤積式教育包含了所有弗雷勒批判的內容，如：抑制了創造力、將人與世界二分、使人被動的順應這個世界等；提問式教育則為一種解放教育學的主要型式，在其中，所有獻身解放的人會承認所有人都是這個世界的主體，也就是說，教師與學生們都是在平行的對話中一起共同學習、成長，從這裡來看，提問式教育本身也即是一種人性化與解放的具體實踐（ibid.: 125）。

由提問式教育所引發出來的主要觀點是「對話」。弗雷勒以為對話是人與人之間的邂逅，是以世界為中介，目的是為世界命名。這是一種為了要使生存環境更加人性化的改造過程，一旦為世界作命名，這個世界就會以另外一種型式出現在命名者之前，並再要求命名者給予命名。這裡弗雷勒想表達的意念是，人類的身份不是在沈默中確立，而是在字詞、勞動、行動—反省的連結中確立起來。既然對話的目的是為世界命名，這也就表示對話是一種創造性的行動。如果按筆者面所提過的，那對話本身也就意味著一種同心合意的團結，在其中不應該有壓迫



者的宰制與征服等的企圖。弗雷勒以為對話只存在著解放的目標（ibid.: 128-129）。除了表現於實際生活的重要性外，對話的內涵是弗雷勒更加強調的重點。我們已經在前幾段概略提過幾項關於弗雷勒對話的重要內涵：1.對話是建立在「對於世界及民眾真摯的愛」、「謙卑」、「對人性有高度的信心」等三項基礎上；2.建立互信氣氛的對話可以使對話者彼此之間的關係更加融洽；3.對話不存在無希望中；4.對話者要能進行批判思考，真實的對話才會存在。以下我們將逐一深入探討這些重要內涵。

首先，對話不能缺少對世界及民眾真摯的愛。弗雷勒以為愛是對話的基礎，由愛產生的必定是充滿勇氣的行動，這與之前所謂的「愛的行動」意思是一樣的。愛是一種引發他人的自由行動，卻不是有勇無謀的行動，如果缺乏愛，那將不可能真正進入對話情境中。此外，謙卑也是對話過程中一項重要的價值。由於我們不是一個人去命名這個世界，而是與他人共同命名，這是與人邂逅的過程，所以如果帶著傲慢的心態，那將不可能產生對話。對於一位領導者而言，缺乏謙卑他將無法接近民眾，並成為他們的同伴。再來是對話需要對人性有高度的信心。信心是在與他人接觸之前就已經有的想法，這也是對話進行的優先條件，其包括了相信人之創造能力以及所肩負的人性化使命。有了愛、謙卑與信心等價值後，便會形成對話者間的互信氣氛可以拉近對話者彼此的關係。另外，對話中也要有希望，希望可以帶來奮鬥的力量，我們所提過的愛、謙卑與信心等價值也是表達出對人性保持高度希望的想法。除了希望外，弗雷勒更強調對話者要能進行批判思考，他認為這是洞悉世界與人們統整關係的途徑，概言之，批判思考也說明了全心、真正地投入對話情境中（ibid.: 129-133）。

上述對話的探討再一次呈現出弗雷勒堅信的團結概念。當革命領袖與民眾接

近時<sup>9</sup>，其目的便是要與他們展開對話<sup>10</sup>，以瞭解在情境中民眾的感受。對話要能夠產生相互理解的共鳴，如果彼此的話語無法理解，那就要思考自己所使用的話語和情境中的對話者們是否產生了疏離。弗雷勒認為教育工作者與政治人物必需理解那些辯證地型塑民眾思想及語言的結構性條件 (ibid.: 137-138)。整體來說，對話一方面是人在「命名」這個世界時的相互邂逅，另一方面則是人們真實人性化的基本前提 (ibid.: 184)。弗雷勒也提到人是一種實踐的存有。人的活動包含了行動與反省的實踐，而實踐本身也要有理論的依據才不至於淪於盲動 (ibid.: 171)。人們只有去創造人性的世界，並且是以改造性勞動來進行創造時，他們才能真正實現自己 (ibid.: 192)。

在弗雷勒的著作中常表達出一種理想的教育學主張，《自由的教育學》裡也提到許多弗雷勒刻畫出來的具體德行。在該書第四章〈教學是人性的活動〉一開始，弗雷勒指出「自信」(self-confidence)是做為民主教育實踐中的教師所應有的本質；他先透過追問教師自己是否能表現出自己的好奇心，而這樣的心態是否為持續增長著的等兩個問題，來引導出一種有權能的 (authoritative)、民主的教育實踐應該要隨學生的自由來展現出教師對自己「自信」的權能。「自信」此一詞彙對弗雷勒來說最大的意義是：它是一種使教師尊重學生作為自由及自治的獨立個體的特質，同時「自信」所展現出來的意義使教師對自己的立場能有所覺察 (弗雷勒, 1998: 85)。展現教師自信的來源大多是專業能力，不管是認真看待自己的教育工作、從事研究與班級經營等。弗雷勒以為對於專業的追求不能破壞教

<sup>9</sup> 這種「接近」有時是一種傾聽的過程。弗雷勒所說的傾聽是指一種恆常性的態度——意味著他者的話語、他者的表情動作、以及對差異的開放，他認為如果在我的思維中只有唯一的答案，這樣便無法再去傾聽與自己不同想法的聲音 (弗雷勒, 1998: 107)。另外，傾聽是要奠基在接受與尊重差異上的，所以傾聽不只是技術，還包含了價值面。如果沒有這樣的價值，那傾聽終究只是一種理解的技術而已，對於差異永遠無法有積極的態度去面對 (ibid.: 108)。

<sup>10</sup> 在對話進行時，弗雷勒提過沈默在對話脈絡中有兩點值得一提：其一是讓我們能有足夠的時間來進入說話者思維的內部節奏以及語言抑揚頓挫的經驗；另外，沈默亦使對話者真正承擔對話的經驗 (這些經驗包含：傾聽問題、去懷疑、對話者彼此的創造力等)，而非簡單的資訊傳遞而已 (ibid.: 104)。

師權能的正當性。

弗雷勒希望不要過份執著於科學能力，而使其傷害民主及自由的教育實踐。如此看來，專業能力並不僅僅只是說明一位教師的能力而已，還包括了對自由民主社會的考量。在自由的脈絡下，弗雷勒主張一種尊重的教學氣氛，該氣氛是出於正義、真誠、謙遜和寬厚的關係，所以尊重可以把教育學的內涵導入實際的教育經驗中。關於踐行弗雷勒德行理論的環境，他曾提過一種「融貫的民主權能」（coherently democratic authority），這是建立在民主以及學生的自由之上的。弗雷勒認為在「融貫的民主權能」下，任何形式的自由（如：真實的自由、造反的自由等）都不該被看成是破壞秩序的，自由是民主社會必要的且持續的挑戰。在「融貫的民主權能」中，真正的規範並不存在對自由的緘默中，而是存在於活潑的挑戰、引發質疑、喚起希望之中（ibid.: 86）。

前面曾言及「受壓迫者的解放之路必須將自己看作從事倫理性、存有性及歷史性志業中的人們」人作為主體的存有性展現在具體生活的情境中，因而弗雷勒強調教育是一種介入（intervention）世界的型式。介入表示參與、投入，不是宿命論的（ibid.: 90-91）。作為一種介入的教育，弗雷勒提到一些積極改變社會的部分，像是對於：經濟、人類關係、財富、工作權、土地、教育、健康、還要改變那些企圖使歷史的流轉靜止以及維持一種不正義的社會經濟和文化秩序的關係（ibid.: 99）。概言之，弗雷勒眼裡的教育不是超脫於政治之外的領域，而是積極介入政治、社會領域的各種問題，教育工作者應該要對各種議題包持高度興趣，並使學生也能如此；在這種意義下，教育活動即為一種政治活動，教育並不具有一種超越政治而存在的中立特質。作為一位教師，弗雷勒支持以自由對抗極權；贊同持續地奮鬥以對抗任何形式的頑固以及個人和社會階級的經濟宰制。即使面對逆境和種種不合理現況，依舊能使自己成為一位充滿希望的教師（ibid.: 94）。

弗雷勒相當肯定自由的重要性，他認為自由的實踐是人們為身處不同角色經驗的抉擇的負責。若要能成熟的運用自己的自由，弗雷勒認為需要與其它自由的對抗。就像是自己在不同抉擇中作取捨一樣，這是培養為自己抉擇負責的途徑。換言之，一種自主的教育學應該著重在激起作抉擇與負責任，也就是說體驗對自由的尊重。即使弗雷勒本人對自由高度肯定，但他仍拒絕自由的扭曲失真。自由不應該與限制脫鉤。弗雷勒說明自己始終處在權威和自由兩者的張力之間，所以他保持對這兩者的尊重 (ibid.: 96-99)。整體來說，要從弗雷勒的想法來實踐進步的教育學，就有必要具備某些德行，如：寬厚的愛心、尊重、容忍、謙遜、開朗、熱愛生命、對新事物的好奇、愛好改革、奮鬥的毅力、拒絕宿命論、希望的精神、對正義的開放等 (ibid.: 108)。

弗雷勒的教育主張最終的目標在於解放或實踐 (praxis) (行動和反思人所處的世界以轉化這世界)。在解放的教育中，個人的意識必須被轉化，弗雷勒稱這過程為意識覺醒 (Conscientization)。在轉化過程中，個體同時覺察到社會中壓迫我們的結構和指導著我們的行為的內在結構或迷思。意識覺醒雖然是個政治行動，然類似於成人學習中的觀點轉化，在這過程中個人覺察到自己的假設、信念與價值，並因而轉化那些價值成為新的觀點或新的層次的覺醒。觀點轉化的關鍵在於教學的用語必須是真實/真誠的 (genuine)，並且其目的在協助學習者瞭解，而能為其所處世界的種種現象與事物命名。簡言之，學習者所建構的意義是學習經驗轉化的力量的根本，這樣的教育倫理觀強調「教育即是政治的行動，意識覺醒、個人的賦權 (empowerment) 和社會轉化是彼此交織無法分離的過程。」(葉彥宏，2006：3-22)

## 第三章 研究方法

### 第一節 為什麼要用現象學

紐約州立大學石溪分校哲學系傑出教授艾迪(Don Ihde) (1990)在《科技與生活世界》(Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth)一書中討論到科技與人文何以同在的場景時，引入現象學對經驗的關注：Ihde 指出，現象學所討論的「經驗」並不是一般意義下的常識經驗，也不只是主觀的經驗，這一點有別於傳統心理學研究的「經驗」：傳統心理學研究所指的「經驗」，指的是對研究者所提出「觀察受試者」的要求，觀察到受試者所表現出來的活動，這種經驗觀後來演繹成無論如何都要「看到」受試者有所改變的經驗主義取向之科學研究。傳統心理學研究並不探討「觀察行動」本身就是一種「經驗」的觀點，更遑論此「觀察行動」作為一種經驗，並視為真理知識的來源。在此，觀察者會遭遇到兩層經驗：第一層是觀察者確實與某事件的接觸、第二層則是觀察者對該事件的解釋；現象學家認為這樣的經驗並非全然主觀的，因為它不但涉及同儕的審查 (peer review)，而且也受限於實驗設計，因而是一種具有脈絡的特定意義。

對心理學實驗來說，早期實驗方法對實際生活場景多有忽視，爾後又為避免「抽離生活世界/真實世界」的批判力道使得「準實驗法」(quasi-experimental design) 成為替代方案，；然而加入「脈絡」、「情境因素」(context) 等概念，成了保障研究結果的護身符，彷彿只要說明一個事件的脈絡，就可以表述它具有「真值」(true valued) 效果，故而社會脈絡被引進「準實驗法」中，用以強調多因解釋的起源的知識合法性。不過，這種引入卻使得實驗室場景中發展出來的概念得以精煉純粹，愈益證成了「模糊」本就是社會生活(或生活世界)的特質，而不再是概念所應負擔的科學(知識)責任。這毋寧是一種本末倒置的作法！因為我們乃是對生活世界中的現象感到好奇，所以才發展概念幫助理解；但現在生活世界變



成證明的附屬品，用來幫助解釋掉純粹概念所無法說明的部分。對此，德希達（J. Derrida）著名的解構（deconstruction）策略其實是提醒我們覺察到：一個概念、一個學科的疆界，經常是在他們所處的特定脈絡才言之成理，脈絡非但不中立，而且正是在「脈絡與概念混合之中」才出現意義；而不是我們將脈絡指明之後，就得以取消、解釋掉概念本身的模糊性。因此，所謂「脈絡」並非「以脈絡為因果關係中的解釋因子（factor）」，而是要將概念置入實際場景中去看。若將脈絡當作解釋因子時，它仍在為因果關係服務，執行合法（legitimate）的研究活動。德希達之「解構」所要取消的，就是附屬在概念上的絕對真值。這也就是心理學實驗法（含準實驗法）對於「因果關係」的偏好，並沒有在這種「脈絡考量」中被提出檢討。事實上，許多生活中的事件或現象未必是「因果關係」所能概括解釋的，也因此，我們被理論（如因果解釋）指導著生活，卻不是以經驗來修正理論。（劉慧雯，2005：137-140）

范梅南（1990）堅信現象學研究是對現象進行人類科學性之研究，對所要研究的主題內容，即吾人之生活經驗（lived experience）廣泛地進行系統性（systematic）、明晰性（explicit）、自我批判性（self-critical）與互為主體性（intersubjective）的研究：「系統性」意味著教育人員要不斷地自我反思，質問教育現象的合理性，並集中焦點在系統的教育品質之改進。「明晰性」則強調教育人員對蘊含在人類生活經驗背後的意義進行深切的瞭解，並能用適切的語言表達出來，使意義被明顯地傳遞下去。「自我批判性」在教育上的運用，則是隨時隨地檢視教育的目標與教學方法，以期達到精益求精的境界。「互為主體性」則在於尊重彼此的獨特性與合作關係，敞開良性的對話空間。其次，現象學的研究在於探索生活經驗的本質，現象學者較少問技術層面的如何做到，而去探問學習經驗的本質如何，以期獲致進一步思索教育對策所需的洞察力，並思考教育研究因應之方向。（高淑清，2000：117-120）

再者，現象學方法中強調的開放性，對現象的追根究底，探索生活意義與經驗本質，聆聽生活世界的內在聲音及追求科學性的知識都為教育研究帶來一些啟示。研究者須採用開放的態度，去探尋和體驗日常生活事件中所建構的意義、理解人們解釋其經驗世界的過程。現象學方法是處理人類「經驗」這個複雜問題的方法，同時也提供了「自我理解」與「反思」的一條最徹底之途徑。處理教育研究的深層問題，亟須現象學方法的深入分析，以使教育現象的本質開顯。並以開放、同理、關懷及敏銳的覺察性去接觸彼此真正的經驗世界（高淑清，2000：120-122）。

由於經驗主義的知識來源在於客體（被觀察者）的表現，而現象學的知識來源則是以「屬己」（即「我的」）之經驗為出發點，以此經驗的確切與明證性，作為真理的來源。現象學作為方法的操作將我們從對外在現實的注意，轉變到主體自身，於是我們得以不論對象顯現的實體狀態，而只就對象純粹的顯現（appearing）而論，專注在對象在意識經驗中的呈現，使得意向對象成為呈現在意向經驗中的對象，促使其中的意義領域得以彰顯，因而現象學迴避事實科學在觀念論與實在論間的徘徊，而只就事物的顯現作為它自身存有狀態的認定<sup>11</sup>。因此，現象學突顯意識主體在我們認識世界時的重要性，事物對我們有意義不單純是它作為在其自身，還是因為我們在什麼意義下視事物為存有，事物是受到我們經驗世界的方式的影響，是作為我們反省的對象才成為對象，也就是說事物從主體獲得存有狀態的規定，已經是意識賦予意義活動的產物，是作為某個意識的純粹現象。「世界對於我來說絕對不是什麼別的東西，而是恰好在這樣一種意識的我思活動中，作為為我存在，且為我所接受的世界」（張憲 譯，1992：19）。現象學所談論的經驗必定要牽涉研究者與他所觀察對象的合作才能完成，將「經驗」

---

<sup>11</sup> Paul Ricoeur, *Husserl: An Analysis of His Phenomenology*, trans. Edward G. Ballard and Lester E. Embree, Evanston: Northwestern University Press, 1967, p.10.

從「經驗者的經驗」出發。就本研究而言，就是具有「帶領討論經驗的教師」同時也是「討論場域中的經驗者」談起。

## 第二節 現象學研究方法介紹

### 一、胡塞爾式的研究取向

「現象」一字是由希臘文 *phainomenon* 而來，意謂「顯示在經驗事物中者」。而現象學 (*phenomenology*) 是一門對現象 (*phenomenon*) 進行探究的哲學，所以談現象學，無法不涉及著名的現象學方法，因為現象學方法本身就是現象學的核心內容。現象學宣稱是「無預設」(*presuppositionless*) 的，其目的就是在探索整個人類知識的「阿基米德點」，它的出發點是「徹底的」或「基進的」(*radical*)，無須任何前提，也沒有任何先決條件，它主張未經考察就不能使用任何概念。所以致力於避免為了使其描述迎合所預設的假設，與跟隨假設之後的推論，而定義其詞語。現象學是描述的，它不做任何理論上的肯定，只有實踐行動—仔細檢視一切現象，直到這些現象被詳細闡釋與描述。另外，現象學也特別關心的是尚未賦予屬性以前的經驗 (*prepredicative experience*) (裘學賢，1993： 35-36)。

現象學研究乃著重於描述人們所經驗的事項，以及他們如何去經驗其所經驗的實事。起初，吾人的瞭解均來自於吾人對現象的感官經驗，但那些經驗必須被描述、說明和詮釋，然而對經驗的描述和詮釋，經常是複雜交織地成為不可割裂的一體。現象學之研究重點，在於我們如何將所經驗之現象結合在一起，以理解這個世界。對人們而言，這其中並無分離（或客觀）的現實，他們所知道的僅是其經驗為何和有何意義；主觀的經驗，統合了客觀的事物與「個人的現實」(*a person's reality*)。當討論質性研究方法時，此一觀點的兩個涵義，經常是混淆不

清的。第一個涵義是：人們經驗了什麼和他們如何詮釋其世界，才是至關重要。研究者可能使用訪談法，而非親自去實際經驗該現象，這是現象學研究的重點。第二個涵義是方法論的：我們欲真正地知道他人經驗了什麼？唯一的方法是我們自己去經驗它，以實際經驗所研究之現象為主，這使得「經驗者的經驗」具有莫大的重要性與必要性。（吳芝儀、李奉儒譯，1995：53-55）

美國底特律人文科學研究中心主席穆斯塔卡斯(Clark Moustakas)和學者道格拉斯(Bruce Douglass)（1984）表明了兩個現象學分析的關鍵：

- （一）存而不論：研究者先從內部反省，使能夠觀察個人的偏向，排除對主題材料的個人因素之涉入。存而不論是一個不斷發展的過程，而不是一個單一固定的事件。存而不論的過程摘要了以資料為基礎的、有證據的、及以經驗為根據的（相對於經驗主義者）現象學的研究導向。置入括弧(bracketing)是胡塞爾《觀念I》（1913）所採用的術語，在置入括弧的過程中，研究者把現象當作認真檢測的對象。這個現象被從它發生的世界中分離出來，被拆解和詳細研究，這個現象的基本要素和主要的結構被揭示、界定和分析。
- （二）現象學還原：研究者把原來的世界和先前的假定「置入括弧」，當資料被放入括弧之後，資料的所有方面都被以相同的價值來處理。把資料散開以進行檢視，所有的要素和觀點具有同樣的份量，然後把資料組織成具有意義的叢集。對個人的經驗之真正意義將被描述出來。在結構的綜合體裡，研究者的眼光超越出經驗固有的影響，更進一步地尋找出個人化的意義。

克雷斯威爾(J.W. Creswell)（1998）亦認為基於現象學立場，研究者希冀能夠發展一套研究方案以適於對各種不同經驗現象的理解；基於這種期待，研究過程中，現象學方法須重視以下四項主題：

- （一）研究者需要瞭解現象學的理論觀點：「存而不論」為進行研究時的重心，研

究者將自己先前對現象學覺察到的觀念置入括弧，傾聽受訪者的聲音去了解。

(二) 提問與訪談：研究者必須從長期的訪談中蒐集資料，擬出研究問題讓研究对象描述日常生活經驗，並且探索出對個人而言，經驗背後的意義為何？

(三) 資料分析的步驟：將原始的訪談稿轉譯成幾個意義的叢集 (clusters of meaning)，這種轉變與經驗的一般性描述連結在一起，即對於經驗到的感受予以組織性的描述 (textural description)。

(四) 研究的結果：讀者在閱讀完一篇現象學報告後，能夠對於經驗的本質更為瞭解，且覺察到經驗背後存在一個單一、統整的意義；這代表著所有經驗都有一個潛在的結構。整體而言，現象學方法論是鼓勵研究者開放自己的心胸，在平等、互為主體的研究關係中，捕捉個別獨特的經驗以彰顯事實背後的內隱意義並加以具體的描述。

由於現象學探究的歷程是一個相當精緻化、個人化的歷程，克雷斯威爾 (1998) 指出穆斯塔卡斯描述了現象學探究過程的五個基本階段：

(一) 沉浸 (immersion) 是使自己完全投入的階段，即是接觸經驗的脈絡、基調、情緒、範圍和內容的階段。

(二) 醞釀 (incubation) 式的沉思 (contemplation) 時刻，研究者等待著，為覺識、直覺或沉默的洞察及理解留下空間。

(三) 闡述 (illumination) 的階段擴展了覺識，深化了意義，為認知帶來新的清晰度。

(四) 說明 (explication) 階段，又添入了其他各種層面下的各種意義，包括經驗的完全開展。

(五) 創造性綜合 (creative synthesis) 就是把已經浮現的各個部分組成一個完整的經驗，表明其組型和相互關係。(董素芬、黃惠汝、何偲安，2000：12)

(吳芝儀、李奉儒譯，1995：338-342)。



簡言之，克雷斯威爾認為穆斯塔卡斯提出了五項具體步驟：

- (一) 研究者一開始找出它對現象的經驗，並作出充分的描述。
- (二) 研究者找出關於受訪者如何去描述主題，列出特別的敘述，且每個敘述都有價值。
- (三) 這些陳述被歸為意義單位(meaning units)，研究者列出這些單位並寫出經驗本質的描述。
- (四) 研究者接著反映出它自己的描述並運用想像力，尋找所有可能的意義及分歧的觀點，以及有關現象的提示架構，且建構出現象如何被經驗的敘述。
- (五) 這個過程接著第一項研究者經驗陳述後並於其後每一個步驟，形成了一個綜合的敘述。(Creswell, 1998: 147)

汪文聖(2001)亦指出穆斯塔卡斯很恰當的將超驗現象學方法列為：存而不論(Epoché)。現象學還原(Phenomenological Reduction)、想像變形(Imaginative Variation)與綜合(Synthesis)。首先，存而不論之意義簡單的說，即是避開一切預設(freedom from suppositions)，「現象學存而不論並不消除任何東西，並不否定任何東西之實在性，並不懷疑任何東西一祇對當作真理與實在性基礎之自然態度，日常生活知識之成見而懷疑」(Moustakas, 1994: 85)其次，超驗現象學還原之所以稱為超驗(Transcendental)，因為它「揭開任何東西因而獲得意義的自我」，之所以稱為現象學的(Phenomenological)，因為「世界轉換為現象」，之所以稱為還原(Reduction)；因為它「引導我們回到所經驗世界之意義與存在的根源」(ibid: 34, 91)更具體說，它是導出呈現意義與本質的組織脈絡之描述(textural description)的方法(ibid: 34)。接著，想像變形旨在掌握經驗的結構性本質(the structural essences of experience)(ibid: 35)。最後，「意義與本質的綜合」是「將組織脈絡與結構性描述統合為對現象的經驗本質做一統一的陳述」，藉此而「建立本質的知識」(ibid: 100)。以下再介紹穆斯塔卡斯呼應上述方法所提出的具體操作步驟：

(一) 存而不論：將前判斷置於外，以一無成見與接納性的在場(presence)狀態展開研究訪談。

## (二) 現象學還原

- (1) 主題或問題放入括號(Bracketing the Topic or Question)。
- (2) 界域化(Horizontalization)：每一陳述有同等價值。
- (3) 限定的界域或意義(Delimited Horizons or Meanings)：界域凸顯為經驗的不變性質。
- (4) 不變的性質與主題(Invariant Qualities and Themes)：不重覆、不重疊的構成要素(constituent)匯結成主題。
- (5) 個別的組織脈絡式描述(Individual Textural Descriptions)：對每個研究參與者之不變的組織脈絡式之構成因素與主題做描述的整合。
- (6) 組合的組織脈絡式描述(Composite Textural Description)：將所有個別的組織脈絡式描述整合為普遍的組織脈絡式描述

## (三) 想像變形

- (1) 改變可能的意義(Vary possible Meanings)。
- (2) 改變現象的觀點(Vary Perspectives of the Phenomenon):從不同的立場，如相反的意義與不同的角色(去改變)。
- (3) 自由想像變形(Free Fantasy Variations)：自由地考量造成組織脈絡式性質之可能的結構性質或動力。
- (4) 建構一經驗的結構性質表(Construct a List “Structural Qualities of the Experience)。
- (5) 發展結構主題(Develop Structural Themes)：匯聚結構性質為主題。
- (6) 使用作為主題的普遍結構(Employ Universal Structures as Themes)：時間、空間、對自我與他我的關係、身體關聯性、因果與意向結構。

(7) 個別的結構式描述(Individual Structural Descriptions)：整合每一參與研究者之結構性質與主題為一個別的結構式描述。

(8) 組合的結構式描述(Composite Structural Description)：將所有個別的結構式描述整合為對經驗之一群或普遍之結構式描述。

(四) 組合的組織脈絡式與組合的結構式描述的綜合(Synthesis of Composite Textural and Composite Structural Descriptions)：直覺與反思地將組合的組織脈絡式與組合的結構式描述整合以發展為一對經驗現象意義與本質的綜合。(Moustakas, 1994: 180)(汪文聖, 2001: 62-63)

汪文聖(2001)再指出其中需值得注意的事項有：

(一) 從界域化到形成限定的界域、不變的主題，到組織脈絡式的描述—這是將生活經驗所收集的資料從不分輕重價值，到經篩選後形成規模有致的資料組織脈絡階段，而所謂組織脈絡式描述是就經驗對象或所識(Noema)之層面，從個別的現象匯聚成一般的現象，並以主題性質呈現出來的描述。  
(Moustakas, 1994: 69-75)

(二) 經由想像變形從組織脈絡式到結構式的描述—這是從以經驗對象為題目，亦即關注於什麼(What)的階段，轉為以經驗活動或能識(Noesis)為題目，亦即關注於如何(How)的階段(ibid: 78-79)；而對胡塞爾言，「如何」的問題進一步涉及到作為可能性條件(condition of possibility)的超驗主體性(transzendente Subjektivität)領域，因而前面所說「使用作為主題的普遍結構」中所包括的時間、空間，自我與他我關係、身體關聯、意向等主題皆屬於超驗主體性的內容。它們是從Noema，經Noesis到自我(Ego)的現象學反思後，所獲得之使先前組織脈絡成為可能的主體性結構。

(三) 將組合的組織脈絡式與結構式的描述綜合是最後的階段，但如此是否可獲得最後的現象學本質，似乎還未定論。對於涉及質料 (Material) 的科學而言，本質之獲取更是在無限遠處。(汪文聖，2001：63-64)

## 二、海德格式的研究取向

海德格為避免一般人將其「詮釋學」誤解為「關於詮釋方法的學說」，故特別強調「詮釋」根本的意義是一種展示 (Darlegen)。事實上這詮釋的原始意義已出現在早期《存有與時間》第 7 節 C 之部份，當時強調詮釋是帶來存有的音信一讓存有顯露，我們可先看當時海德格所說的四重詮釋學意義：

- (一) 作為「此有的現象學」(Phänomenologie des Daseins)之原初字義的詮釋學。此即探討「存有」意義的「基礎存有學」，是處理「此有」領會「此有」本身的基本結構與存有意義 (Seinssinn)的學問。
- (二) 探討「每一存有學研究之可能性條件」的詮釋學意義。此即探討「存有意義」與此有基本結構之揭示作為處理其他非此有存有者之存有學的前提。
- (三) 對「存在性進行分析」的詮釋學意義。此即探討「此有」較其他的存有者更居優位，它是具有存在可能性的存有者。
- (四) 作為「歷史性人文科學方法學」的詮釋學意義。此即探討屬存有學層次之此有的歷史性作為屬其他存有者層次之個別事實歷史的前提，從而形成了具引伸意義的詮釋學。(汪文聖，2001：51)

李維倫、賴憶嫻 (2009) 提出一個方法論的存在性視野，主張以個人敘說或經驗描述文本為對象的現象學分析方法將不得不地產生存在的轉向

( existential turn )，進入存在處境的理解，其內涵也就相近於海德格存在分析的詮釋現象學。研究分析者實踐此一方法，即是從認識事件 ( event of knowing )

進入存在事件 (event of being)；將不再只是從事對象掌握的認識活動，而是投入遭逢 (encountering) 的存在行動中 (李維倫、賴憶嫻，2009：276-277)。雖然胡塞爾的操作是為了奠定認識事物的最原初基礎，但抵達的卻不是一個乾淨清楚的意識場，而是交纏交錯、多義可能的存在現場。還原動作即是回到現場的動作，一個經驗者置身的現場。李維倫 (2004) 指出：由經驗描述的文本通達存在樣態的理解，是透過詮釋 (interpretation)，即詮釋現象學的操作，得到解明的是寓居於世的籌劃 (project of Being-in-the-world)。一般人說出他們經驗的同時，就是在話語中勾連出了面對面遭逢的涉入整體 (the totality of involvement)。話語不需指向特定的、實存過的事物，而且「在言說中人們展現他們所理解的事物以及他們理解這些事物的方式」(ibid：284，286-287)。其次，李維倫、賴憶嫻 (2009) 認為現象學方法的操作步驟在形式上所有的學者都採取了整體掌握、拆解為部分、意義轉換、綜合組織等四階段順序的處理；依循這個階段，再考慮實際操作所需，提出六步驟：資料蒐集、沈浸閱讀、意義單元、拆解與改寫、構成主題、置身結構以及普遍結構。茲簡介如下：(李維倫、賴憶嫻，2009：291-312)

(一) 資料蒐集 (data collection)：現象學分析的資料是某一經驗，或某一處境底下的經驗描述，一般人所做的經驗描述是在自然態度底下完成的，因此我們把這樣的資料稱之為「自然描述」，有別於現象學描述。(ibid：291)

(二) 沈浸閱讀 (empathic immersement)：獲得經驗描述之後，分析者要仔細閱讀數遍，以便對通篇描述有整體的掌握。不過，這樣的閱讀不只是在於語意的明白，更重要的是能夠如同經驗者一般經歷這個經驗。(ibid：293)

(三) 意義單元 (meaning units)：拆解與改寫—不論分析者如何熟悉通篇描述，在進行現象學改寫前，仍必需將描述拆解為小段，以便仔細處理每一細節。意義單元，顧名思義，指的即是包含著某一突出的意義，而單元的劃分在於意義的移轉。在拆解意義單元的同時，分析者也已經開始為每一段



單元構思現象學改寫。如同前面提過，經驗者的描述是在自然態度底下完成的，而分析者要做的卻是現象學描述，即描述讓事物如此這般出現的形構作用結構（ibid：295）

（四）構成主題（constituent themes）：在處理完意義單元之後，分析者接著要進行「整併」的工作，即把拆解開來的理解扣回成一個完整的經驗結構描述，而構成主題的出現可說是中繼步驟。在抵達完整的描述之前，分析者可就在不同意義單元中重覆出現的要點，或是就數個意義單元彼此連結呈現出的結構面向，整併出構成主題；它不只是意義單元的直接堆積，構成主題的操作仍是遵循著現象學的原則考量。（ibid：305）

（五）置身結構（situated structure）：接下來即是將構成主題綜合（synthesis）為一完整的經驗置身結構描述。置身結構（或譯為處境結構）一詞即表明，現象學分析指向的是人寓居於世的存在處境，處境結構才是意義的決定處。特別要指出的是置身結構描述中必需避免「因為—所以」的因果關係詞，否則組成元素之間的關係會被遮蔽起來。在經驗的現場，事物一個一個呈現，而若有因果的認定則是人的賦義；這將使我們喪失了進一步發現其它關聯形式的機會。從意義單元的改寫，到構成主題、置身結構描述，都避免使用因果關係的連接，但仍然可以表達不同要點之間的關係。

（ibid：308-309）

（六）普遍結構（general structure）：當研究採用數篇不同經驗者的經驗描述並都完成置身結構描述後，分析者可以考慮進行普遍結構的獲得。其做法是將所有的置身結構描述視為整體，在對照比較中讓某些部分的意涵深化而成為能夠涵蓋所有置身結構的描述，因而獲得更進一步的普遍性。雖然個別置身結構受限於原始經驗的特定性，但經過現象學的改寫這些特定性也獲

得了本質性深度。不過，普遍結構的操作對每一個現象學研究並非必要。有時太著重於普遍結構的獲得卻會淺化個別置身結構中的契合性。建議將普遍結構描述的步驟視為一個深化瞭解的操作，而非形式上的強制。

(ibid : 311-312)

上述六個步驟依循海德格的現象學立場，提供研究者分析存有結構的詮釋現象學操作。

### 第三節 具體操作過程

#### (一) 資料的收集：

在受訪者的選擇上並沒有特定標準，但需具備以下要求：

1. 受訪者具有此經驗。
2. 受訪者對理解此現象的本質及意義有相當的興趣。
3. 受訪者有意願參與長期的訪談。
4. 同意研究者有權使用錄音帶錄音，使用錄影帶訪談並可在研究論文或其他出版品中出版這些資料，此要緊處乃關乎研究倫理問題。

三位受訪者的背景如下：

1. 思凱老師：教學年資約 15 年，實施與帶領討論教學課程之年資約 7 年，對象遍及成人與中小學生，尤擅長讀書會的主持帶領工作。
2. KiKi 老師：教學年資約 20 年，是三位受訪者中教學資歷最深、最豐富者，實施與帶領討論教學課程之年資約 10 年，對象多為小學生、國小資優班學生，。

3. 韻蕙老師：教學年資約 6 年，實施與帶領討論教學之年資約 4 年，對象多為修習師資培訓、通識課程的大學生、高職生。目前正修習博士班課程並兼任講師。

研究者原本訪談五位教師，訪談以「對您而言，討論意味著什麼？任何讓您想到的經驗，或圍繞著討論發生的事件都可以…」作為起始的開放性問句，研究者其間較少插話。其中兩位受訪者涉及的是單就討論技巧的操作或為經營班級讀書會歷程的親師溝通問題，於本研究旨趣差距較大，故暫略去而予以篩除。

## （二）訪談與提取主題：

首先，訪談是一門藝術，取決於訪談者的個人特質，雖無法提供一體適用的準則，但仍有一些技巧可作為訪談者的參考，以期在訪談中獲取最有效的資訊：

- （1）多傾聽，少發言：傾聽是訪談中最重要的部份，訪談者應保持沈默，專心傾聽。
- （2）跟隨受訪者思緒所至：訪談者一開始有幾個基本問題，但當深度訪談開始後，應讓受訪者充分發言，必要時再從回答中提出進一步的具體問題，避免主導問題。
- （3）有不明瞭處，立即發問：在對話中可能會存在一些受訪者的特殊生活用語，應立即發問。
- （4）不斷針對主題追問：訪談者應相信自己對問題的直覺，不斷抽絲剝繭。
- （5）探索（explore）而非偵察（probe）：在一般訪談法中，常用到 probe 這個字，但根據 I. E. Seidman 的見解，probe 是訪談者以強勢的地位對受訪者進行訪談，導致訪談中的雙方關係易有不良互動，Seidman 較贊成以 explore 的態度進行訪談。
- （6）詢問開放式問題：不預設可能答案，讓受訪者自由回答。
- （7）跟隨，而非中斷：當受訪者在談話時，避免打斷。

- (8) 情境模擬：當訪談到一些和社會人際關係有關的生活經歷時，不妨讓受訪者想像訪談者為該生活經驗中的角色之一。
- (9) 請受訪者說故事：並非所有受訪者都能直接毫無困難地將回答內容以說故事的方式呈現，訪談者應加以引導。
- (10) 讓受訪者的焦點集中於研究主題，並具體化細節部份。
- (11) 訪談者的情緒不可隨之起伏而摻入不當私人情緒。
- (12) 偶爾分享經驗：當訪談者有相似經驗時，可以和受訪者分享，增加互動。
- (13) 鼓勵受訪者重新建構，而不僅只回憶生活經驗。
- (14) 避免重複受訪者的回答，以免誤導他對回答做多餘的猜想。
- (15) 容許沈默：在訪談中偶而會出現沈默，這表示該給受訪者一點時間緩衝或思考，不妨將問題倒推，協助受訪者重新思考。(董素芬、黃惠汝、何偲安，2000：10)

其次，就提取主題而言：隨著訪談資料的收集開始，研究者先收集訪談資料，並謄錄為逐字稿。接著篩選與主題相關的敘述，將其意義(meaning)或意義單位(meaning units)列出，這些意義可凝斂成幾個主題或範疇，這些主題或範疇再對研究主題形成完整的脈絡架構，從這樣的文本描述中，我們得到對該現象本質及意義的結構化描述及意義結構。

### (三) 主題的相關理論基礎探究與論述呈現：

透過三位教師（皆具備經常性帶領討論教學課程 4-10 年之資歷）的訪談，針對其「意義單元分析」及「構成主題」，應可凝斂出三至四項主題，並對該主題進行相關理論基礎溯源，以期援引理論向度提供實務操作之前瞻性。

## 第四節 研究倫理

首先，關於現象學研究的信效度，穆斯塔卡斯（1994）提出以下看法：

### (一) 信度

研究者也是研究的一部份，加上研究者對資料選擇、詮釋、分析後，即使研究者接受過良好的訓練，仍不免加入自己的想法。這是一般質化研究必然存在的一個問題，只有透過研究的技術，例如訪談技巧，加強瞭解互動和詮釋的各種可能性，盡可能縮小詮釋的差異。

### (二) 效度

深度訪談法可以直接處理受訪者的評論是否具效度，同時，藉由訪談許多人，我們可以蒐集到他們的經驗、確認他們之間不同的評論。而且訪談的重點在於了解受訪者對自己經驗的理解和經驗的詮釋意義，從這個角度來看，效度的要求就不那麼具決定性因素。（Moustakas，1994：9-20）

李維倫、賴憶嫻（2009）在〈現象學方法：存在行動的投入〉該文中以兩位分析者進行同一份資料的意義單元分析描述示例，呈現了不同分析者間的可能異同。首先，通常現象學分析方法會被問道：「不同的人分析的結果會不同嗎？怎麼辦？」以及「我們的分析結果跟『事實』的關係是什麼？」前一個問題與信度有關，後一個問題與效度有關。這兩個問題表達的是：我們所獲得的瞭解會分歧得讓我們無所適從，還是給我們可依循的見解？信度與效度的問題即使是對現象學分析來說也是重要的。但一般人受量化研究典範的影響，把問題簡單化，認為效度就是與「事實」或「理論」符合的程度；而信度就是針對同一個對象，同一種方法在不同的人不同時候使用，是否獲得同樣的結果。前一種表達指的是生活的實踐性，後一種表達指的僅是量化研究的操作。再者，被定義為與「事實」或



「理論」符合程度的效度概念，是完全無法應用到現象學的分析上；因為現象學還原即是對事物的「實存」以及理論知識的「理所當然」存而不論，這就與量化典範中以「事實」或「理論」做為判準的看法背道而馳。僅以一種「事實」或「理論」為依歸的效度操作成為特定見解，並不是所有認識的基礎。另外，一般質性研究採用的三角檢定 (triangulation)，或是請經驗提供者來檢查分析結果，並不適用於現象學分析研究。文中指出根據 Giorgi (1989) 研究：經過現象學還原後的結果是現象學描述，與一般人自然態度底下的認識是不同的；即使是依據其所提供的經驗內容，經驗提供者並不見得會更有立足點來檢查分析的結果。此外 Bloor (1997) 也發現有些經驗提供者在一開始不同意分析結果，但經過一段時間後再訪談卻發現，原來的分析結果精確地描述了他／她的經驗。經驗者不是理所當然地擁有判斷分析結果的權威。(李維倫、賴憶嫻，2009：313-314)

基於對此研究信效度之掌握，亦須發展出相應的研究倫理規範如下：

本研究論文中必須提到學術倫理的準則，該準則建立在受訪者的同意之上，並發展出確保能彰顯出研究計劃之目的與相關倫理要求的事項包括：

- (一) 強調過程是開放性的，研究方法及步驟可以在回應受訪者的觀念與假設上允許多元的選擇。
- (二) 受訪者可以自由地離開現場。
- (三) 研究者在選擇受訪者之前，及回應受訪者的提問上須提供有關研究的目的與研究意義、價值的詳細敘述，對研究過程及資料分析時亦如是。
- (四) 在所有的研究中，資料收集的設計及過程是開放討論的。
- (五) 受訪者經常提供了訪談中具影響的方式。
- (六) 研究者認為是私人的或足以導致隱憂或後續效應的資訊需要被消除，以保護受訪者。(Moustakas，1994：109-110)

## 第四章 研究結果一：一種經驗的描述

### 第一節 討論經驗的一般性描述

#### 一、想像的（圖象的）描述：自然描述

##### （一）「交響樂團指揮」的隱喻

一個教師在討論教學中的角色是什麼？若以課堂上我們經營的團體討論來看，我們最熟知的類比是把團體討論中的教師或主持人類比作交響樂團裡的指揮。我們看這個類比的句子：團體討論中主持人與成員們的關係就像交響樂團裡指揮與各個樂器的關係。這個類比至少包含幾個可供對照的特性：

- 1、音色豐實度與和諧的呈現：每一把樂器都有各自的音色(如同個別成員的意見與觀點)，同一種樂器齊奏出該樂部／聲部的豐實音色(相近的意見匯集成某一類較集中的觀點)，由各樂器獨奏或合奏加上各樂部的參差演奏產生和諧的樂章(使當時討論的主題充分得到成員的參與及合作思考)。
- 2、兼具科學與藝術的意涵：指揮一方面精確地掌握音符出現時機(科學性)，另一方面也發揮個人詮釋的空間(藝術性)，這種特質頗能符應「教學是科學、也是藝術」的普遍認知。
- 3、來自交響樂團傳統背景的反思：同一個樂團可以搭配不同的指揮，指揮的工作小到給各樂器一個起始拍子，通知聲音進場；大到支配整個樂團的走向及樂曲的詮釋。然而如果當演奏過程中交響樂團裡有部分成員無法達成指揮手勢所要求的，那時該怎麼辦？此刻樂團首席便需要發揮功能。在傳統上交響樂團首席被賦予一個關鍵的責任——也就是當上述情況發生時，首席應該立即暗示指揮，提醒指揮注意；甚至在必要時，首席可以率先抵制並暗示成員們暫時忽略指揮所下達的要求。反觀在探索團體中沒有類似樂團首席的角色，似乎也不存在這種機制。主持人除了必要時對「討論路權<sup>12</sup>」

<sup>12</sup> 討論路權指的是討論帶領人或主持人面對同時有一位以上的成員想說話或表達意見時，得以居中協調發言優先次序；或者因為某一位成員的發言冗長或過度佔用旁人時間，有必要提醒節制之；此涉及與發言相關的次序安排事項。

的安排協調，常做的就是誠懇的邀請與等待了。

4、是「重現」與「被決定」的嗎？這個類比隱含一個特性是：交響樂團所演奏的曲子都是“已寫好了的內容”，指揮所做的是在既定音符的條件下加以詮釋，創造新的「和諧與格式之美」。然而團體的討論經常是立即性的，靠的是程序與智性開放所產生合作思考的歷程，似乎與前者有所不同，尤其凸顯出「即興」的特質。

## （二）從「即興」的觀點看—當交響樂團裡的指揮走入爵士樂團

在交響樂團裡，樂曲行進與創造和諧的主導權來自指揮。但我希望討論中(樂曲行進與創造和諧)主導權來自成員間的交互主體性，因此我嘗試提出另一個類比—爵士樂團。爵士樂團即興演奏中常有一些運作風格，例如：起先由某一位樂手隨興所至的起了個音，隨之串接的可能是樂手曾聽過的、創作過的一段旋律或交互引發的呼應，也有可能發生接不下去的短暫停頓；繼之而起的可能是原樂手再次嘗試，或其他樂手的重新跟進，就在這種反覆的節奏中，突然幾位樂手摸索出一段彼此會心的旋律，開始了一段即興的和諧。就在這波旋律外的樂手也不是閒在那裡，他們之中或許有人也奏出了幾個試探音就來跟跟看，也有的只是慢條斯理的打拍子彷彿若即若離、優遊其中；也有人突然搶進空檔耍玩一段花鎗(腔)，隨即又退出來冷眼旁觀，沒多久又再溜了進來…，這些看似沒什麼規律的進進出出，卻又匯聚成一波波氣韻生動的樂音，這大概是爵士樂最令人著迷的地方！然而許多運作成熟的爵士樂團未必要有指揮的出現，指揮在爵士樂團裡的工作只在必要時給予最少的干涉，往往是鼓勵、撩撥、協調其他樂器以支援當下進行中的基調的發展。此外爵士樂團的逐步成熟多來自於旋律競逐的掌握(觀點交互激盪)及對彼此成全的領悟，當然也少不了資深樂手的示範、觀照與提點。以上所提到的現象與討論歷程中成員們隨性／隨興發展、反覆釐清自己的觀點、尋求並豐富彼此的對話，或是玩出觀念遊戲的種種特性有蠻多相似之處，不是嗎？

## 二、體驗的（實事的）描述：現象學描述

該怎麼初步表達「討論」呢？它是否真的具有一種經驗的實質範圍？或者只是一個假定？從現象學的立場而言，應該先對「討論」做一個「存而不論/懸擱」(epoché)的動作。我們必須注意到，閒聊、談論、言談、討論、對話…都是素樸的名詞，其中隱含各種我們所不自覺採取的、自然而然的、未加反省的看法(或可稱為「自然信念」、「前見」、「前理解」)。而「懸擱」的重點，並不是要去爭辯這些看法孰對孰錯、何者優劣，因為我們所據以稱辯的，可能也僅是一個素樸的看法而已！同時，也不是去否定、排除或質疑這些既有的名詞，而是把注意力「轉向」被給予/既與(the given)或是現象，簡言之，就是經驗自身。當我們「懸擱」起討論(及伴隨的種種語彙)，也就是首先避開一般對「討論」所隱含的、持有的自然信念(包含我自己的在內)，而轉入一種實質的經驗現象—即「討論歷程」—這部分才是真正可能考察的起點而非爭辯的。

或許可再追問的是：「討論」與「討論歷程」有何差異？真能規避掉討論何時出現的問題，還只是「文字上的狡猾」？前述的相關詞彙，不都是動態歷程而非靜態的嗎？其實，把它們視為動態或靜態的都是一種先行設定，當你剛開始認定兩者相同(或有異)時，不過是原有的自然信念起作用罷了！然而對字詞的敏感在反思中卻是重要的。從意識活動的層面來看，雖然二者都是動態的，但就「歷程」而言，或許某一刻(當時我能隱約感知或靠事後反思而判斷)才出現的「討論」，似乎能在有意的字詞使用下，嘗試區分出歷程的不同階段，即使這種區分到頭來是困難而徒勞的。此外對前述的相關詞彙亦可視行文脈絡斟酌使用，不需刻意排除，因為所觀照的仍是透過語言陳顯的經驗本身。

為避免一下子被拋入討論歷程的漩渦中，我先將範圍單純化而聚焦在一對一的言談情境：也就是討論片段中當某一位發言者說話後，在場的我作為一個「可

能的」與談人，此刻發生了什麼？(之所以是「可能的」乃因即便我當下出於種種原因，逕自保持沉默；但不意味我的在場不會發揮作用，不能將「我」排除在此討論場外；這裡「可能的」就是「未知的」可能未來) 從意識活動的角度看，「感知的我/對象我(I as object)」作為意識體驗的對象卻未必隨時「在場」，怎麼說呢？原來當我聆聽與遭遇此一發言者的言語行動(包含語句、語氣、神態、細微的肢體動作…)。它若夠吸引我的專注，彷彿「對象我」在我的意識流中短暫隱沒；不論它是否持續地吸引著我，我的意識總是不斷地在它(言語行動)與我之間轉換與游移。指出這點的理由是：由於這當中所呈現的時間差與轉換瞬間的重疊造成的模糊感，我總不能恰如其分地捕捉這次的言語行動，除非我一開始就決定只做一位稱職的聆聽者(問題是「分心」果真能避免?)。因此對我而言，這是一個預見(foressee)和等待(wait)的過程，而此言談情境(僅作為討論歷程的片斷)構成了一個「動態視域」(moving horizon)。其所「預見」的是：不管我是否接續發言，我總能預見到我的發言與沉默落入某個期待範圍內，當然有些預見成真、有些則否；伴隨這種實現與落空，心情不免有了片刻的喜悅或遺憾。「等待」則指：隨著一幕幕不斷前進的可能未來，不管「對象我」是否在意識中隨時在場，「等待」卻讓一個被動的「我」持續發揮作用。這個動態視域得以成立的前提：正因為我的在場對此言談情境的實際效應是未確定的，而這個未確定性保障了此言談情境一種活生生的期待與充實的可能。

或許仍可追問：就意識流綿延的屬性來看，不都是「等待」的效應，有特別指出的必要嗎？單從解釋效力的觀點—描述某一類意識活動的特點必定符合意識活動之一般性(in general)特徵。而此處的「等待」至少產生四種效應：

- (1) 等待發言、適時接話(對之前發言者的附和、延伸、部分內容的同意或反駁…)
- (2) 打斷發言(試圖以某種行動中斷進行中的發言內容)
- (3) 暗自希望它快結束。
- (4) 已然恍神片刻。



此處要強調的是：有了「預見」，「等待」的意義才能凸顯！尤其討論是被構成的(constituted)「動態視域」。

## 第二節 訪談凝斂出三項主題：「開放性」、「責任」、「對話」

透過三位教師（皆具備頻繁帶領討論 4-10 年的資歷）的訪談以及一些和討論相關的文章或書籍，針對其「意義單元分析」及「構成主題」，凝斂出三項主題：「開放性」、「責任」、「對話」。

### 一、構成「開放性」的主題

「我可能會比較注意到小孩子的語言，語言跟他真正想要表達的意思之間的關連性是什麼。當然這並不是說，語言說出來的就不一定非常的準確，往往是這個樣子的，中間有差距……做一個討論的主持人他可能比較需要去，多有這樣的耐心去讓這樣子的一個語言逐漸成型。……常常自己會太快的抓住了學生的某些話語，想辦法替他找到一些可以談論的主題，雖然這可以讓討論比較不容易冷場，但往往這個跟學生的經驗是有違背的，也就是說似乎太快的把這個討論的方向決定了，有可能這本來是他要說的，也有可能不是，但我很難…嗯…立即的知道。」（思凱老師）

「這讓我去想到一個問題是說，影響到一個討論就是他的開放性跟它的深度，到底重要的是成員還是一個帶領者？……這樣的小孩他在一個討論的課程裡面他就會非常非常有引爆性，他可以主動引爆很多話題，然後他也甚至能夠做深度的衍伸，那就會帶動其他的同學。」（KiKi 老師）

「我其實想讓他們知道的是每個問題其實後面都藏了很多很多的東西，可是我們常常視而不見，我們可能沒有想這麼多」（韻蕙老師）

「指揮為樂團創造願景，而他所創造的願景激發了團隊，也造就出全局意識。」（黃小萍譯，2011：175）

## 二、構成「責任」的主題

「如果我總是希望討論非常的緊湊的話……那幾次之後我就會發現這樣的方法恐怕很容易讓學生卻步。也就是說，他似乎也在跟我之間有個內心的一種角力，這種角力是在猜測我該講出什麼樣的話，比較會符合老師的期待。」（思凱老師）

「他（教師）必須先做討論前的另外一個工作就是做餵養的工作。就是他必須拉到更前面去看說那些比較會討論的小孩是因為他們廣泛的閱讀，所以他當然要帶領這些小孩進行廣泛的閱讀，而且是多領域多元的閱讀，而且當他閱讀了一部份，就帶領他刺激他去做一些小討論，可能要再慢慢的培養累積。……我覺得對一個帶討論的人來說，這牽涉到另外一個問題就是除了他對人的了解以外，還有就是他對環境的敏覺度，他知道現在流行什麼，然後他要知道在孩子的團體裡面什麼東西能觸動他們的。……你必須與時俱進的去敏覺到什麼東西是會讓小孩子有興趣的，然後跟著他們一起閱讀才有營造出更多共同的語彙。」（KiKi 老師）

「我後來意識到我們身為一個討論者其實我們也常常身為其中一個成員之一，然後到某些時候我們某些機會剛好可以成為一個討論者。」  
（韻蕙老師）

他警告著：「指揮之所以能站上指揮台，是因為被賦予了指揮權。他的工作是創造成功，因此有責任把自己的現實感擴張開來，直到包括了所有的演奏者為止。」我插嘴：「等等！我能理解為何演奏者需要延展他們的意識，納入指揮台的觀點。但你的意思似乎是說，指揮也

需要了解個別位置上的真實感。」「沒錯，我確實是這個意思」他肯定地說。「我們很容易覺得指揮台上的現實感才是最佳現實，是最深遠的、廣泛的。但這是個陷阱，你若掉入其中，就會失去團體的信任與尊重。」……他說：「若你低估了個體實現的重要性，就會是個陷阱。沒錯，指揮台為你的管弦樂團、你的團隊提供了一個獨特的優勢制高點。可是個別位置上看到的現實才是演奏者每次都要面對的。這或許很諷刺，但若指揮想使他們和諧地演奏，就必須延伸自己的想像力，包容他們的現實。這誘發出來的合作感與信任感，會促使他們對於演奏台提供的獨特觀點感興趣。」（黃小萍譯，2011：114-115）老師<sup>13</sup>以安慰的語調說道：「我了解，身為指揮，你覺得自己有責任監督每一個音符。但是對音樂家而言，這樣的舉動說明了你不信任他們有能力做好自己的工作。」（ibid：142）「領導者應該要延伸自己的想像，不僅要含括指揮台上所見的現實狀態，也要納入個別位置的實況。」（ibid：190）「就翻譯員來說，他們的思緒落在講者的動作之後；對指揮來說，他的思緒是在預期樂團的演奏。只有處在預期狀態，投入於即將發生的下一刻，才能產生所謂的領導。」「真正激勵人心的，是領導者對於『可能性』全心投入的舉動。」（ibid：163-164）

### 三、構成「對話」的主題

「後來我慢慢的就想著讓小朋友能夠盡情的去說他想去說的。但這一部份會比較容易出現一個問題是因為討論不是一個一對一的狀況，它

---

<sup>13</sup> 原句為大師（Master）但實際指的是老師、師傅或教師，筆者選用較符合通篇題旨的「老師」一詞，即「大師（老師）是為你奠定學習基礎，教導你原則與價值的人。他教導你要對世界抱持好奇的態度，要有信心教育終將使人自由，要有勇氣努力追求超越自我愛好的事物，要擁有能延續一生的理想。這才是所謂的大師（老師）。」（黃小萍譯，2011：215-216）

是一個一大群小朋友跟這個討論者一起在談論的一個情形。」（思凱老師）

「所以我覺得一個帶領討論的人其實是要時間慢慢培養起來的。就好像假設他要旁徵博引，他必須要了解他所旁徵博引的內容是孩子們的經驗的才能引起共鳴。」（KiKi 老師）

「當我身為一個成員，我怎麼去感受那個討論的氛圍，我怎麼去感受一個帶領者怎麼帶討論給我們的感覺其實是重要的。因為我為什麼這樣講，因為我發現其實真的會帶討論的老師非常的少。……應該是這麼說好，我應該問老師們，為什麼再也聽不到學生的問題？然後他們就跟我說他們現在，他們就不斷自我反省喔，然後就說他們覺得呢，第一個孩子的問題都太幼稚，然後有些問題他們可以直接處理，他們不覺得那是問題。所以慢慢，他們我們開始不斷的開始釐清什麼叫『問題』，然後我覺得老師他們學習能力真的很強，他們就會開始不斷的自我反省，喔原來『我的權威這麼強』，喔原來『我都替孩子決定這些事情』…」（韻蕙老師）

「關鍵在於，當一位樂手長期坐在同一個位置，會在不知不覺中，假設每個人都能聽到他所聽到的，也很可能真是如此。他會理所當然地認為，大家都體驗著相同的現實感。」他強調：「而且，他並未察覺到自己沒聽到的，以及那些聽不到他的人。」（黃小萍譯，2011：111）  
每當你站上指揮台時，不妨自問：『我真的聽見了這廳堂所發生的一切嗎？我所聽到的，是否影響了我？』假使答案是否定的，那麼你必須將注意力從你自己的作為轉而專注在你領導的人身上。」（ibid：134-135）  
「對於要如何協調雙方的活動，覺察彼此的存在，產生某種程度的認識與激賞。這也展現出，當領導者站上指揮台，擁有優勢觀點時，如何幫助個別位置做出正確的連結。」（ibid：190-191）

## 第五章 研究結果二：一種論述的呈現

### 第一節 「開放性」的論述基礎

#### 一、海德格（Martin Heidegger，1889—1976）的「開放性」觀點

在論及「開放性」論述基礎時，有必要提到海德格的觀點；特別是海德格在〈藝術作品的本源〉這篇文章當中所採取的現象學進路：該文從藝術作品的物性開始談起，雖然從表面上看起來，依然是循著「藝術為何」的預設來討論藝術（否則要如何斷定藝術作品），但海德格卻將焦點擺在藝術作品的物性，如此一來就是將藝術作品還原為一般存有者，而不先將其不同於一般存有者的型態高舉出來，但物性僅僅構成藝術品的必要條件，而非充分條件，也就是說藝術品之為藝術品除了物性之外，還必需具備著其他的特性，因此海德格在還原之後發現：藝術作品遠不只是物因素，它還是某種別的什麼，這種別的什麼就是使藝術家成為藝術家的東西。

海德格如此的分析 and 批判，主要是為了現象學方法的要求，他試圖透過批判達到「存而不論」，並且回到事物本身：為了達到這一目的（突出物之物性），有一點是必要的，那就是對上述思維方式（該文中對物性的三種解釋<sup>14</sup>）帶來的一切先入之見和武斷持論保持一定的距離。例如，讓物在其物的存有中不受干擾，在自身中休憩。<sup>15</sup>

海德格繼續採取現象學描述的方法，他拋棄任何武斷的推論，直接對具有物性以及作品性的器具進行描述。於是挑選了梵谷（Van Gogh）一系列以農鞋為

<sup>14</sup> Heidegger, Martin(1977), *Martin Heidegger: Basic Writing*. N.Y., Harper&Row. 以下簡稱 BW，該文對物之物性的第一種解釋，即認為物是其特徵的載體。其次，物是 aistheton，即在感性的感官中通過感覺可以感知的東西。第三種解釋，物是具有形式的質料。這種物的解釋要求直接觀察，物就通過其外觀（outward appearance, eidos），關涉於我們…，這樣的一種物性概念，能夠幫助我們回答藝術作品當中，物因素的問題。BW，p. 155-156。

<sup>15</sup> BW，p. 161.



主題的油畫作為他描述的對象。海德格接著詮釋了器具存有的狀態，他認為器具存有所展現的即是一種可靠性 (reliability)，透過此種可靠性，有用性 (usefulness) 的獲得，只不過是一種本質的必然性，而器具就是透過有用性和人發生關係<sup>16</sup>。

海德格接著檢討了傳統(中世紀拉丁文字 veritas)的「符應」(correspondence) 概念，所謂的符應概念指的是判斷和事實的相應一致性 (agreement)，也就是說在符應的真理觀當中，真理被視為一種命題和所描述對象狀態上的一致。但海德格更深入的去思考這樣的一種關係，我們會發現所謂的符應其實是建立在讓「事實成為事實」這一件事的基礎上，就海德格的術語就是讓一對象站在開放的領域 (opened region) 當中：一個斷言得到了它的正確性，是由於行為的開放性。因為藉著這種開放性，那開放者才能成為這個表象的符應性準則。<sup>17</sup>

這一個開放的領域中的「開放性」(openness) 是指存有以它自己的開放性，敞開了一個開放領域。有關於這樣子的一種開放的狀態，海德格稱之為自由 (free)。在《存有與時間》(Being and Time) 當中，自由是指此有(Dasein)佔據(engage) 著其開放性，讓存有者「讓在」(letting be)，而在〈論真理的本質〉當中，海德格卻認為這樣的自由就是一種解蔽性 (unconcealment)，也就是說解蔽性是指存有者的出現，是將存有者自身暴露在開放的領域當中。對海德格而言，真理就是指開放出存有者的解蔽性。藝術作品就是讓這個解蔽顯現的過程，在藝術作品自身中展開。也就是說藝術作品並不是展現個別的存有者，而是將存有者存有生發過程當中所產生的力量展現出來。

在《存有與時間》當中，海德格用「閒談」(idle talk)、好奇(curiosity)、「模擬兩可/歧義」(ambiguity)來形容當時的威瑪知識分子的典型特徵。事實上，此時的

---

<sup>16</sup> 在這裡海德格重述了一次在《存有與時間》之中，由器物性突顯人的在世存有的觀點。

<sup>17</sup> BW, p. 124.

威瑪德國（1918~1933）正受到西歐自由主義、世界主義、相對主義及各種社會學理論衝擊，而在器物文明上新的都市文明、工業化泰勒模式，及表面冷漠的人際關係正逐漸蔓延，上述所謂都會型自由漂浮的才智之士，正是在這樣的狀況下出現的一種新的社會角色，這種社會角色改變了一次大戰後德國的文化風貌。但在海德格眼中這樣的狀況卻是一種無根的狀態，在他的眼中傳統的深度和厚度正逐漸在消逝。海德格爾是這樣分析威瑪時期自由漂浮知識分子在柏林咖啡館中的閒談。

海德格分析閒談是這樣一種言說模式：在這樣的理解之下所得到的理解是非常表面膚淺的，…因為在閒談當中遺失了所談及的存有者的和首要的存有之間的關聯，或者甚至從未達到這個關聯，所以它從未傳達出原初的存有模式，這純粹只是一種嚼舌根(gossiping)和人云亦云(passing the word along)。這裡所說出來的也只是繞圈圈或者對權威的服從，…它全然失去了根基(complete groundless)<sup>18</sup>，閒談代表著一種言說情境，這種情境本來就不費心去回溯到所談及的東西的根基之上去。<sup>19</sup>此外，海德格爾強調閒談並非一種欺騙的模式，因為它並非這樣一種存有模式：而僅是有意識地把某種東西假冒另外某種東西提供出來<sup>20</sup>(Heidegger 1996: 158)，海德格分析了閒談之所以為閒談的原因在於，在一理想文化意義下的溝通情境下所說的東西首先總被領會為「有所說的東西」，亦即有所揭示的東西，但是無根的人云亦云竟把這種揭示扭曲為一種封閉<sup>21</sup>。海德格還討論到閒談的社會情境，他說：這種無根性的閒談在大眾當中進行時並不會產生阻礙，相反地大眾鼓勵著閒談<sup>22</sup>。因此海德格透過閒談勾勒出一種威瑪德國都市生活的沉淪狀態，對他而言閒談掩蓋了存有向此有的開顯，是一種威瑪德國的文化沉淪情境。因

<sup>18</sup> Heidegger, Martin (1996), *Being and Time*. Albany, State University of New York Press. 以下稱為 BT, p. 157-158.

<sup>19</sup> BT, p. 158.

<sup>20</sup> BT, p. 158.

<sup>21</sup> BT, p.158.

<sup>22</sup> BT, p.158.

此，海德格闡述了閒談兩個最為重要的規定性：「封閉性」與「無根性<sup>23</sup>」。透過封閉性與無根性這兩個特徵的發現，我們恰巧發現了閒談在某一個意義上其實是類似於「缺乏了一種藝術作品的結構」，誠如海德格在〈藝術作品的本源〉當中所討論的，藝術作品是由大地<sup>24</sup>的護持性與世界的動態開顯所組成，而大地正是一種歷史性的根，正是大地的存在讓藝術作品，或讓整個威瑪時期的德國，或德意志民族在凡爾賽條約下具有抵抗無根性的可能。但大地也絕非一種封閉的狀態，大地之中蘊含著世界從中湧現的「開放性」。也就是說當文化腐朽或面臨危機之時，無論個人還是國家，都可以從這個具保護性的大地當中得到一種新的意義，進而敞開出一個新的世界。

海德格進一步指出大地的開顯必然是和世界的顯現互相形構的，我們可以這樣理解這兩者之間的關係——在大地之上，世界湧現出來，就如同一場戲劇在舞臺上演出一般，就是大地的開顯把世界建立為世界，使世界世界化（worldizing）。世界的意義，並與此有的「在世存有」中的那個世界意義是相同的，基於此，人類歷史的本質性決斷才得以發生，也因此世界不斷透過此有不斷開顯，這即是一種世界化。在世界的世界化過程當中，因為所有的事物都有自己的快慢、遠近、大小，透過這些事物的互構，寬敞（spaciousness）被聚集了起來，產生了一種「為…

---

<sup>23</sup> 海德格在其大學校長就職演說（The Self Assertion Of German University）當中所提到的困境：一種無深度無心靈的機械文明的壓倒性全面勝利，或者說是一種布爾喬亞階級狀態的貧困化（impoverishment of Bourgeois Normalcy）。

<sup>24</sup> 大地和海德格在《形上學導論》（An Introduction to Metaphysics）當中所討論的自然（physis）是息息相關的。事實上，自然（physis）在古希臘並非如現今的概念是一個靜態的集合範疇，它所指涉的其實是一種湧現的整體，一旦透過此種湧現的整體，人賴以居住的東西就被突顯出來，這個東西就是大地。在大地當中，萬物湧現（arising）並且得到庇護（sheltering），大地和人是透過器具的可靠性，產生了一種無聲的召喚，將人放置在一種安全當中，在這種安全當中，大地扮演著人面對巨大恐怖力量時的庇護者（sheltering agent）。在海德格的觀點下，世界和大地是一種對立的爭執（strife），世界不能夠容忍任何的封閉，永遠都在自行敞開，而大地卻恰好相反，大地是庇護者，它總是傾向把世界收攝在其自身當中，並閉鎖在它自身。世界建基於大地，但世界卻又必需要穿過大地才能湧現出來，因此透過此兩者藉由爭執而來的互相形塑構成了一種動態的統一性。

設置空間」的現象。這樣子讓大地展開世界的過程，是透過了一種質樸（simple）的無限豐富性（inexhaustible variety），質樸在這裡指的是藝術作品的原料，無限豐富性則來自藝術家的創作行為所賦予這些原料的力量。為此，海德格舉了一些例子，他認為藝術家對其作品原料的使用，並不是一種消耗。原料透過藝術家的使用，反而成為一種閃閃發光（shining）的狀態，例如畫家對顏料的使用，或者詩人對語言的使用，不但不會使原料消耗，反而能夠使顏料和語言產生新的光彩，獲得新的生命，這就是對質樸的一種無限豐富。一如先前所指：存有以它本身的開放性，敞開出一個開放的領域。（吳承澤，2011）

## 二、羅蒂（Richard Rorty，1931-2007）的「偶然性」概念

其次，羅蒂的「偶然性」（contingency）概念與前述「開放性」有直接呼應的關連。羅蒂經常被稱為新實用主義者，他的涉獵領域甚廣，其哲學中有幾個相互參照的支撐點，如反本質主義，反邏各斯中心主義，反認識論，反方法論與反本體論等等，其中一個根本的關鍵點，就是被絕對化了的「偶然性」概念。根據羅蒂，正是偶然性的張揚，才使人們揚棄了傳統哲學而進入了「後」哲學文化時代，一種無根基，無本質，無核心的多元化時代。他在《偶然，反諷與團結》一書中提出三種偶然性：

第一種偶然性就是語言的偶然性(the contingency of language)："我們的語言和我們的文化，跟蘭花及類人猿一樣，都只是一個偶然，只是千萬個找到定位的小突變(以及其他無數個沒有定位的突變)的一個結果。"（徐文瑞譯，2003：28）語言的形成與發展就像達爾文所見到的珊瑚礁的形成歷史，是純粹偶然的結果。亞里斯多德曾將語言定義為心靈，思想的符號，以為語言能夠表達心靈，再現所觀察的事物，這是一個流傳了幾千年的誤解。語言的使用(use of language)與其產生(the formation of language)一樣，都是偶然的。他人所說的語言，只是他所做出的記號和雜音，可以拿來和我們的記號相互對照，這對於預測和控制他的行為



僅僅只是一種有用的技巧 (ibid : 27) ; 至於心靈，也只是自然演化過程中偶然發生的事件，當我們說到心靈時，其目的也同樣是為了有效的預測。從根本上說，語言本身與世界及其所謂的「本質」並沒有什麼關聯，是語言使用者純粹的記號與雜音。在這種情況下，語言究竟是什麼呢？它只是一種與描述的物件之本質毫無關聯的「隱喻」。隱喻不是影射一個需要我們去猜測的本義，它本身也不具有意義，並且不可轉述 (unparaphrasability)，不可化約，而是一種不同於通常語言的新的描述方式，它根源於人們的想像力。隱喻本身就是一套新的語彙。依照羅蒂的看法，「每一個特殊的理論觀點都被視為只是另一套語彙，另一個描述」，因而真正重要的恰恰是語彙的改變，而非信念的改變。在羅蒂看來，所謂思想史就是隱喻史，是從一種隱喻領域轉向另一種隱喻的歷史。如果我們「把人類歷史視為一個接著一個隱喻的歷史，會讓我們瞭解到詩人—廣義而言，新字詞的創制者，新語言的構作者—乃是人類的前衛先鋒。」(ibid : 33)

第二種偶然性是自我的偶然性(the contingency of self)：德國觀念論者追尋人類必然的實在本性，認為一旦人們把握了這一點，也就是認識了真理，這樣，他們就「突破了時間，現象，人意見的世界，進入了另一個世界—永恆的真理世界」，達到了生命的極致與永恆。而羅蒂則追隨尼采，以為柏拉圖的「真實世界」實屬子虛烏有，人的自我認識就是自我創造。人們用語言描述自己，也就是建構了自己的心靈，而創造自己的心靈，也就是創造自己的語言。換言之，我們對自己的偶然，對自己的原因追根究底是與創造一個新的語言的，新的隱喻同一的過程。一般人缺乏這種創造力或想像力，使自己的心靈範圍局限於他人所遺留下來的語言界限，只能成為一個語言的，某種意識形態的標本之複製品。惟有詩人才能真正體悟其偶然性，有能力使用前所未用的文字訴說自己。他們是天才，是「強健的創造者」，而強與弱的分野，就是使用慣常而普通的語言與製造新的語言兩者之分野(ibid : 42-45)佛洛伊德的研究也為羅蒂提供了強有力的佐證，「打從精子與卵子交會的一剎那開始，與我們生命有關的每一件事物，事實上都是機緣」(ibid :



47)，所以「自我」乃是純粹由偶然所構成的機體組織。

最後一種偶然性就是自由主義社會的偶然：據羅蒂所述：「自由主義社會的核心概念是：若只涉及言論而不涉及行動，只用說服而不用暴力，則一切都行。……所謂自由主義社會，就是不論這種自由開放的對抗的結果是什麼，它都贊成稱之為『真理』」（*ibid*：77）。之所以要培養這樣一種開放的胸襟，並不是因為相信偉大的真理或神意必將戰勝一切，而是因為這種胸襟本身就是目的。羅蒂設想，「一旦我們把我們的語言，我們的良知，和我們最崇高的希望視為偶然的產物，視為偶然產生出來的隱喻經過本義化的結果，我們便擁有了適合這理想自由主義國家公民身份的自我認同」。（*ibid*：89）他們知道這個社會的創建者，只不過在「偶然間」為他們的幻想找到了符合「其他人隱約感受到的需要」字詞而已。他們對道德考量所用的語言，對他們的良知與社會，都「抱持著一種偶然的意識」。

羅蒂指出，當實用主義者說到「真理」時，所指向的根本不是一個認識論的目標，而僅僅是對於「我們解決問題方式的信念的一個讚美詞」，真理只是「將在滿足人類需要方面發揮最佳作用的一組信念的名稱」（張國清譯，2003：15）。羅蒂就是以這種特殊的論辯方式企圖解消客觀知識與真理，他認為無須證明傳統認識論的錯誤而解消了認識論，無需在各種真理觀—如主觀真理與客觀真理，真理的主觀性與客觀性，康德與黑格爾等等之間費力地判斷其是非曲直，而解消了整個有關大寫的真理之問題域。這樣一種真理信念與偶然性信念當然是一致的。在實用主義者看來，無論是大寫的還是小寫的真理，都是源於某種機緣的偶然產物，只不過是持大寫的真理信念的人沒有意識到這一點，而將其絕對化、永恆化了。羅蒂所追求的是「合理性」，而非「真理性」。羅蒂認為「合理性」有兩重含義：一是符合所謂「客觀真理」的合理性，在這個意義上合理就有條理，做到有條理就要事先制定成功的標準，如此便陷入了形而上學。實用主義者應努力消除這種合理性，而追求另一種意義上的合理性—即某種清醒的，合情合理的東西，

它指的是「一系列道德德性：容忍、尊敬別人的觀點、樂於傾聽，依賴於說服而不是高壓制伏」，就此而言，合理性亦即「有教養」。(黃勇譯，2004：172—178)。此外，除非通過友好的交談而達到的共識外，別無真理。在羅蒂那裡，所謂的「客觀的」規定性，不再是「根據對象(客體)內在特徵的關係」，而是「在研究者中間取得的共識的相對適宜度」來確定的。(張國清譯，2003：130—131)。如此一來，既不需要訴諸神性的邏各斯，也無需人的理性貫穿於其中，因為一切均為偶然產生的。「偶然性」與「開放性」都對事物與事物間的因果必然性提出深刻的批判。

## 第二節 「責任」的論述基礎

### 一、關懷倫理中的「責任」觀點

「責任」是關懷倫理學<sup>25</sup>的核心概念，1982年姬莉根(Carol Gilligan, 1936-)首先發表《不同的聲音—心理學理論與婦女發展<sup>26</sup>》一書：根據她的研究，男女的道德情感發展確實多有不同，女性傾向於用「另一種方式」來思考，男女性之兩種道德思維方式分別被概括為「正義(公正)倫理」與「關懷倫理」：當正義倫理依據公正前提—每個人都應被平等對待的前提發展時，關懷倫理亦依據非暴力前提—沒有一個人應當被傷害來發展(Gilligan, 1982：187)，本書引發教育、心理、倫理學界的關注。1984年諾丁斯(Nel Noddings, 1929-)出版了《關懷：倫理和道德教育的女性觀點<sup>27</sup>》一書，爾後她又陸續發表了《學會關心：教育的另一種模式<sup>28</sup>》、《始於家庭：關懷與社會政策<sup>29</sup>》更引起學界廣泛回響。

<sup>25</sup> 關懷倫理學是由女性主義思想家所提出有別於當代(男性)正義理論的主要思潮，主要見於姬莉根(Gilligan, C.)、諾丁斯(Noddings, N.)和特朗托(Tronto, J.)的相關論著。

<sup>26</sup> Gilligan, Carol (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.

<sup>27</sup> Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

<sup>28</sup> Noddings, Nel (1992). *The Challenge to Care in Schools--An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers college Press.

諾丁斯（1984）分析 caring 的兩個基本含義：一是關懷與責任感相似，二是若對某人有所期望或關注即是關懷；關懷意味著對某人某事負責，保護其利益、促成其發展。諾丁斯的主要貢獻分別在兩個層面：首先是關懷倫理的理論建構，她主張關懷倫理學不應強調遵守規範及道德律令，而應著重一方充分考量情境因素所做出的行為與另一方所引發的感受和反應，亦即建構關懷者與被關懷者間的地位和關係，確立關懷的平等責任原則—關懷，接受性的關懷—是關懷性相遇的根本特徵；“關懷意味著我們積極回應他人的需要”（Noddings,2002：33）。其次，她將關懷倫理推廣到道德教育乃至整個教育領域，諾丁斯（1992）指出關懷是人的基本需要，但關懷的能力以及關懷的情感並非與生俱來，需要教育的引領和經驗的累積才能發展造就；因此培育學生關懷的素養（付出關懷與接納關懷）就成為學校教育的首要目的，“關懷是一切成功教育的基石，當代學校教育可以借助關懷重獲生機”（Noddings,1992：38）。爾後特朗托進一步指出關懷倫理學的另一項重要觀點是打破性別聯繫，不應被視為性別差異的倫理學，而應以社會政治理論與實踐的角度來建構關懷倫理—它應被理解為一種政治概念、一種政治理想來追求。“只有我們把關懷理解為一種政治觀念時，才能在我們的文化中改變關懷以及從事關懷活動者的地位”（肖巍，2000：176）；在特朗托看來，關懷是文化的、生活的網絡交織下的產物，關懷倫理的內涵及外延都應擴展而成為一種具有普遍意義的倫理學非僅限女性倫理、非僅限倫理學領域而具有政治學意義。（沈曉陽，2010：54-57）

## 二、列維納斯（Emmanuel Lévinas，1906—1995）的「責任」觀點

---

<sup>29</sup> Noddings, Nel (2002a). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Berkeley:University of California Press.

談到「責任」的理論基礎很難忽略列維納斯的貢獻，他提出了由責任倫理學取代了權力的存有論的立場，其責任觀奠基在對「他者性」(otherness)的分析上，此與二戰後關注差異性<sup>30</sup>的學術氛圍有關。當代法國哲學中，特別對「差異性」產生極大的理論關注，尤其是以差異對抗理性總體化<sup>31</sup>的後現代主義思潮，對於哲學史傳統中占主導地位的理性概念提出質疑與挑戰，特別是根源於理性中心主義、邏各斯中心主義的同一性、總體性哲學。例如傅柯即指出作為啟蒙運動以來關於理性的神話，是一種同一性、總體化的理論模式，模糊了社會領域分化的多元性質。他說“在文藝復興時期，理性與瘋癲不斷地展開對話……監禁、監獄、地牢甚至酷刑，都參與了理性與非理性之間的對話，一種鬥爭的對話，現在(指啟蒙以後)，這種對話停止了……。”(劉北城等譯，2003：242) 傅柯對權力系譜分析後發現，存有論並非簡單地解消差異，而是把差異變成區分，據此建立了容納、收攝區分的邏輯統一體。李歐塔並宣稱後現代知識並非僅能作為政治的工具，它可以提高我們對差異的敏感性，增強我們對「不可化約」的承受力；應該用知識形式的多樣性與微觀分析去超越總體化的強制性。這些學者認為傳統哲學不是遺忘了存有(海德格語)、而是遺忘了差異。列維納斯指出原初的差異不過是人與人之間不可還原的差異，也就是「我與他人」之間的差異，但他思考的中心不是“我”而是“他人”。所謂差異不是“我”對“他人”的差異，而是“他人”對“我”的差異，並把這種差異稱為「他異性／陌異性」(alterity)或「他者性」(otherness)。

列維納斯認為應該以差異的視角來探討他者問題，他者之所以為他者，就是因為他是「我所不是」，亦即他者絕不可能是「另一個我<sup>32</sup>」，他者不至於成為

---

<sup>30</sup> 「差異性」的傳統可追溯至古希臘的智者派，柏拉圖的“一與多”的辯證關係中“多”就是差異性，批判啟蒙理性最劇的法蘭克福學派也是標舉差異性的立場。

<sup>31</sup> 總體化指的不斷整合、吞併、吸納、解消差異性的同一性之作用。

<sup>32</sup> 此處列維納斯批判的是胡塞爾的觀點：指出胡塞爾為擺脫唯我論傾向，通過現象學還原的方法，把他者設定為自我中的「另一個我」，但在自我中不可能有內在性、原初的差異性，也就不

自我同一的附屬品，他者的地位才能真正確立。正是這種差異性、外在性決定了他者必然是無限超越的、非同一的，在此延伸出另一個重要概念—「超越 (transcendence)」：不是存有者對自我存有的超越，而是存有者通過放棄自我存有而達到面對他人的境地，面對他人、指向他人、關注他人。放棄自我就是對他人的承認，我只有面對他人時才能真正得到不同於表面現象的存有者，他人的出現在我的意識中留下痕跡，中斷了我被歸入整體的存有秩序(即我的存有本身)，正是他人的變化使(我這個)存有者獲取了意義和方向，真正理解我是何人。列維納斯認為真正的主體性是被他者建構起來的，主體問題不能侷限於主體自身，我一定關聯著他者，我與他者的關係是帶有主體際性的倫理關係，這種倫理關係是他者的「面貌<sup>33</sup> (visage, face)」給我的，我依據此命令而擔負起「為他」的責任。透過對面貌的分析表明：在與他者的主體際性關係中確立了對他者負責的主體性觀念，具有陌異性的他者才構成真正主體性觀念的前提；換言之，主體性並非先驗存在，而是在倫理關係中才開展其內涵，並且是在責任行為中被建立起來的。以下將就倫理主體的被動性、主動性及責任作為純粹的應答分別說明之：

#### (一) 為他人的責任—倫理主體的被動性

同時我與他者主體際的責任是不對等的，“主體際的關係是一種非對稱關係”包含兩個意思：一方面，我對他人負責，但並不要求他人對我負責，我服從於他人，並且成為這種意義上的主體。我的服從是第一位的，於是主體在倫理意義上就具有被動性。“主體性再把對他人負責歸於自己、直至替代他人的運動本身中被構成” (Levinas, 1985: 98)。另一方面，表明主體始終都得擔負責任、永遠免除不了對他人的義務，責任是不能讓與的、沒有人可以代替我負責。「為他者負責」的主體，從表面看來，主體的獨立性、主動性喪失了，彷彿

---

可能存在任何真正的他者了。海德格則由存有論來構造他者問題，「在世存有」(being-in-the-world)就是與他者「共同存在」。

<sup>33</sup> 列維納斯經常以「面貌」的意義中談到他者，或者說他者只在面貌中到場。因此面貌指的並非具體人的面孔，而是一個隱喻，在這裡列維納斯接用面貌來形容他者在我面前的顯現。



主體性解消了；但在列維納斯看來，這恰恰不是主體性的解消，而是以另一種方式得到肯認。按列維納斯的思路：把他者納入主體性的視野，我為他者負責，把他者作為一個獨特的、值得尊重的主體來對待，儘管我是被動的一卻由此反證初我自身的必要性、我的不可解消性、我的人道性、倫理性與主體性——這恰恰是主體性高揚的體現。列維納斯說：“主體性不是為己的，首先是為他的”（Levinas, 1985: 96）。他指出：面貌是他者純粹的表現，是「最初的語言」。它構成了每個人類交往的開端，因為我們在面對開端的最初語言面前必須應答。他說：“說話，表明了這樣一個事實——我們在他人面前，不僅僅停留在對其面貌的觀察，而且要回應它。說話是一種問候他者的方式，而問候本身就已經意味著回應。在別人在場的情況下沉默是很難的，這種為難就體現了說話的本來含義。這與說話的內容無關，人必須要說點什麼，談談天、說說地、聊聊天氣，隨便什麼，但是必須要寒暄一番，回應他人，不辜負他人的期待”（Levinas, 1985: 88）。

按列維納斯的觀點，倫理主體的被動性體現為：不在於我到底願意承擔什麼責任，而在於我確實被賦予了責任；不在於我是否決心承擔責任，而在於責任不以我的決定為轉移，並且在我做出決定之前，就已經落於我肩上，因為它不可商榷地屬於我自主結構本身。作為對他人的責任，我是隸屬於他人的，我是被動的，但在我對他者的責任中，他者的陌異性、他者性、相異性得以保存，道德自我依賴他人，他人的在場、他人的臉才使我成為一個道德自我；而我只有在他人的面貌顯現時才能擁有意志自由。所以只有在這種與「徹底無限的他者」真正的倫理關係中，體現了作為主體的我面對他者責任的被動性。

## （二）對絕對他者的欲望——倫理主體的主動性

作為主體的我面對他人時亦是主動的，我作為主體就是為了他人的，這表

現在對他人的欲望、對責任的欲望、對無限的欲望，這裡的欲望不是意識的行為，既不占有、也不認同，而是對他者的關注，並且是沒有任何期待或要求的關注。

“欲望是對絕對他者的欲望”（Levinas，1979：33）—對他者的欲望就是為了接近無限，真正的欲望沒有可滿足性，滿足的可能只是欲望所顯出的具體形式、只是欲望的蹤跡，代表欲望的過去和歷史。“我以這種方式接近無限，我為了身邊看到我的他者而忘卻自己，我通過突破觀念頑固的同時性來忘卻自我…我通過犧牲自我而接近無限……欲望不是強調感受的沾沾自喜的愛，而是嚴格的道德自律”（葉隽等譯，2003：170）

主體的主動性體現為對責任的欲望，這與通常對責任的理解不同：通常的理解是人們只對他自己所做的是負責，而列維納斯是我要為他人負責，並對他人的責任本身負責。“只要別人看到我的那一刻起，我就對他負有責任…這種責任感超越了我所做的事情…責任的本源含義就是「為他人」的。這也就是說，我要為他的責任對自己負責”（Levinas，1985：95）。欲望讓主體背負起無限他者的責任，回應他者、試圖不辜負他者、而不是強行讓他者回應自己；對他者的欲望，同時也是對責任的欲望、對無限的欲望。列維納斯從無限的概念出發，指出對他者的責任是一種無限的：我處在他者目光的逼迫下，突然爆發一種責任意識，強烈地感覺到對他者負有無限的責任，而一旦他者置身在我的責任心之下，我就無法漠視它的召喚。在他看來，對於責任的欲望、對於無限的欲望就是「善」，善的問題是列維納斯我與他人倫理關係的最終指向。為他者的倫理學其實是從另一側面重新賦予主體性以存有的意義：主體只能是倫理的主體，且只能是「在與他人關係中的主體」才有意義，方能實現諸如意志自由之道德主體的主動性。（孫慶斌，2009：134-135，175-186）

### （三）責任—純粹的應答

根據列維納斯的分析，無論在希伯來語或法語，面貌“panim”或“visage”都同時意味著“被看(being seen)”與“看(seeing)”，故面貌總是已經指示著我與他人“面對面(face to face)”的關係。責任因此成為純粹的應答，而與我的主動性(spontaneity/activity)無關。相反地，原初意義上的責任體現了最純粹意義上的被動性，在他—我關係這一特殊的對話形態中，我作為受者的位置具有形而上的不可更改性；責任因此成為一種無法擺脫的「困擾或牽縈」(obsession)。故列維納斯的責任乃是源自於我對他人召喚的應答中，自由即是應答他人的要求，無條件地承擔起對他人的責任。(孫小玲，2009：241-243，247-253)

### 第三節 「對話」的論述基礎

#### 一、「共在」與「參與」關係

海德格在〈形上學是什麼？〉文中提到“就形上學始終只把存有者作為存有者表象出來而言，形上學並不思及存有本身”另在《林中路》書中按海德格的解釋：柏拉圖把存有—存有者所據以存有的依據設定為「相」(eidos, idea)，而亞里斯多德的第一哲學則把實體(ousia)設定為終極實在—“有之為有”或“存有者之存有”，依二者思路之發端，就此意義上西方形上學本質是“實體的形上學”或“在場的形上學”。海德格另在《柏拉圖的真理觀》、《尼采》等一系列著作中，基本上是將柏拉圖作為在場的形上學之始作俑者來看待，對此他的弟子當代重要的哲學詮釋學者高達美(Hans-Georg Gadamer, 1900-2002)卻有不同的看法。簡言之，海德格在柏拉圖那裡看到「存有的遺忘」、「在場的形上學」，而高達美則看到「一」(en, Eins)與「不定之二」(aoristos duas, unbestimmte Zwei)的問題。在這個「一與不定之二」的關係中隱藏著「相的組織與網絡」的意義：相 idea 的「一」唯有在現象 aistheta 的「不定之二」中才能顯現出來。舉例來說，所有的相都像是同一塊織物(文本 text 即織物)撕下的碎塊，在邏

輯上可以分離，但在整體上是不能分離的；每一個抽象的相，無論是正義、理性、欲望、靈魂、人性、德行、責任、真理或是善都是相的織物上的一個實在部份，並同時與其他相交織存在。倘若我們僅能通過相與相之間的關係來確定每一個相的存在，那麼這種“關係中的確定”就包含著一種 als (作為) 結構，因此「解釋關係」是認識中最根本、最原初的關係，高達美明確地闡釋為「一與多」的關係（即相與現象之間的「分有」關係，普遍性與個殊性，同一性與差異性之間的“共在”與“參與”關係）此與解釋學的基本原則正是不謀而合。（王亞偉，2010：36-41，47-50）

正是對此「分有」關係的闡釋上，高達美在《真理與方法》（1960）一書中所分析「遊戲概念」與「對話邏輯」逐步確立其藝術理論與實踐哲學的操作範型：從藝術遊戲、語言的辯證結構，到對話、實踐智慧，無不體現著「分有」關係的理解與應用。高達美後在《讚美理論》Praise of Theory（1983）書中又明白表示“精神科學中的本質性之物並非客觀性，而是現在的同對象的之間的關係。我想用參與的理念來補充知識領域中的這種由科學的習慣設立的客觀認識的理想……對話模式可以闡明這種參與形式的結構。因為對話也是由此表明：對話者並非於對話中出現的東西視而不見，並宣稱唯有自己才掌握語言；正相反，對話就是對話雙方在一起相互參與著以獲得真理”（夏鎮平譯，1988：69）

## 二、「遊戲概念」與「對話邏輯」

在此標舉「遊戲概念」是因為它與教育場域中的討論現象實在相當近似：遊戲（Spiel，Play）一詞是現代哲學發展的一個關鍵性概念。遊戲概念本身是近代美學的一個主要概念，特別是在康德和席勒的美學裡：康德和席勒都提倡過「遊戲」的概念，二者都用遊戲來表示藝術的自由—在康德看來，美感是自

由活動的結果，而遊戲正是這種自由活動和生命力的暢通；席勒則認為人有形式衝動與理性衝動，此兩者透過遊戲衝動予以統一調和——然而這兩種遊戲觀都是為展現人的主體性自由，從而使審美活動與遊戲有著密切聯繫。在近代美學裡遊戲指的是一種精神的、能力的自由活動，亦即一種主體性的活動。

遊戲在人類文明進程中也是一個相當重要的概念。從生物學、心理學、社會學的眼光來研究遊戲時，焦點多置於「遊戲如何適應或有益於個人生長、發展與促進社會化」上。遊戲本身具有一項經常被提到的特質——即「假裝」(make-believe)。K. Burke 曾透過對動物遊戲的研究，提出遊戲或許可以稱之為一種「戲劇性的反面」(dramatistic negative)：因為動物無法直接「說出不！」，所以遊戲對牠們而言，是透過一種正面行動 (affirmative action) 來顯示反面意義的方式，而且遊戲與其所要代表的事物顯然不是同一回事。再者 R. Fagen 認為遊戲最令人困惑之處，並非在於它會導致知覺上的不一致，而是遊戲會以它的「不可理解性」來奚落我們；我們總是感覺到遊戲背後有些什麼，但我們就是不知道，或是我們總是忘了該如何看待它<sup>34</sup>。

誠如 B. Sutton-Smith (1997) 所說的：雖然我們時常在玩遊戲，而且我們也都知道它像什麼，但是當我們想要將「遊戲是什麼？」理論化或確切定義時，總是欠缺把握；關於遊戲一詞，人們對此少有共識，卻有更多的模糊性 (ambiguity)。遊戲意義的模糊不明，主要是源自遊戲作為一種人類社會中普遍存在的現象與活動，這使得遊戲受到不同文化背景及個體活動的影響，因而產生了各種不同的形式。除了多元的形式外，遊戲的模糊性尚有來自遊戲者、遊戲媒介 (play agencies) 與遊戲劇本 (play scenarios) 的多樣性 (方永泉, 2002)。G. Bateson 曾有如下描述：

「這是遊戲」(this is play)的陳述，看來就像是說，我們當下所從事的舉動，

---

<sup>34</sup> 高達美在《真理與方法》中亦有類似的描述，他說「遊戲者清楚知道什麼是遊戲，知道他所作的『只是一個遊戲』，但他不知道他在遊戲時所『知道』的東西」(WM I 108.1)



並非真正地指涉(to denote)這些舉動所代表(stand for)之意義所指涉的。例如動物或兒童在遊戲時：「輕咬」(nipping)這個動作所代表的意義當然是「咬」(bite)，但它又不是指真正的「咬」。(Bateson, 1978:121)

正是這種真假與虛實之間的灰色地帶，遊戲受到了更多所處脈絡的影響，其本身意義的詮釋往往只有遊戲者本身或參與遊戲脈絡的人才能理解。

古希臘哲學時期的亞里斯多德延續柏拉圖「將遊戲視為一種模仿行為並透過遊戲進行教育」，進一步擴展為：遊戲是真實的摹本、具有創造的意涵，可以模擬真實世界的替代經驗。並且亞里斯多德在《政治學》與《倫理學》中指出：「遊戲是為了進行嚴肅的工作，遊戲似乎是一種休息，由於人們從事勞動，緊張之餘需要休息，遊戲正是為了使勤勞的人得以休息。<sup>35</sup>」儘管亞里斯多德和高達美對遊戲的切入點不同，仍啟發後者關於「遊戲本身（本質→特徵）」、「遊戲的嚴肅性」進行思考。前述 Heidegger 與 Fink 的影響所及，則使高達美延續了「突破認識論上的主客二分對立」並對「遊戲才是真正主體」、及「遊戲過度」的論述做出擴充。此外像在「遊戲具有規定性」上，則發展了維根斯坦與呂伊津哈 Huizinga<sup>36</sup>類似的觀點。除了先哲理論所提供的啟發、承繼與影響外，針對遊戲概念，高達美仍有許多進一步的開展與創新。

高達美在《真理與方法》中使用遊戲概念時，他是非常有意識且明確地將自己與前述康德、席勒以來的近代美學中關於遊戲的主觀性質區別開來。按照高達美的看法，遊戲不是指定向關係(主體態度)、不是只在遊戲中實現某種主體性的自由，而是藝術作品的存在方式。我們在藝術經驗裡所遭遇到的實事如同在遊戲中所遭遇到的一樣，也就是對高達美而言「我們經驗藝術的方式乃是

<sup>35</sup> 苗力田譯《尼各馬科倫理學》，頁 223-224。

<sup>36</sup> 維根斯坦曾指出：「語言遊戲無本質」、「遊戲要依規則進行」。參閱《哲學研究》。Johann Huizinga 呂伊津哈(1872-1945)著有《遊戲的人—論遊戲的文化起源》一書，強調「文明總是依據某種規則來遊戲…文明總是需要公平遊戲的」(HL 211.2)。

一種遊戲方式」。

高達美亦指出遊戲活動根本不能理解為一種人或主體進行的活動—即遊戲者並不是遊戲的主體。他說“誠屬遊戲的活動決沒有一個使它中止的目的，而只是在不斷的重複中更新自身。往返重複運動對於遊戲的本質規定來說是如此明顯和根本，以致誰或什麼東西進行這種運動倒是無關緊要的，這樣的遊戲活動似乎是沒有根基的。遊戲就是這種被遊戲的或一直被進行遊戲的東西—其中決沒有任何從事遊戲的主體被把握住。”（WM I,109）按照高達美的看法，遊戲的原本意義乃是一種被動式而含有主動性的意義。如果我們非要說有主體，那麼“遊戲的真正主體顯然不是那個除其他活動外也進行遊戲的東西的主體性，而是遊戲本身”（WM I,109）“一切遊戲活動都是一種被遊戲的過程。遊戲的魅力，遊戲所表現的誘惑力正在於遊戲超越遊戲者而成為主宰…誰試圖這樣做，誰實際上就是被試圖者。遊戲的真正主體並不是遊戲者，而是遊戲本身。遊戲就是具有魅力吸引遊戲者的東西，就是使遊戲者捲入到遊戲中的東西，就是束縛遊戲者於遊戲中的東西。…預先規定遊戲空間限制的規則和秩序，構成某種遊戲的本質”（WM I,112）

特別是像戲劇這樣的遊戲，儘管它具有一種完全自身封閉的世界，但它好像敞開一樣指向觀眾，在觀眾那裡它才贏得它的完全意義。遊戲既使遊戲者得到自我表現，又使觀賞者也參與了遊戲，因此遊戲本身乃是由遊戲者和觀賞者所組成的統一整體。於是遊戲者參與遊戲的方式如今不再是由他們完全出現在遊戲裡這一點來決定的，在整個觀賞遊戲中應出現的不是遊戲者而是觀賞者。這就是遊戲成為觀賞遊戲時—遊戲之作為遊戲而發生的一種徹底的轉變，這種轉變使觀賞者處於遊戲者的地位。

（一）遊戲主體的存有方式：1.「遊戲才是真正主體」。2.「遊戲的嚴肅性」。

3. 「與嚴肅的可能性遊戲，否則就會『遊戲過度』(Verspielt)」。 4. 「遊戲是自我表現的」。 5. 「遊戲在觀賞者(他者)中才起作用」。

按照高達美的想法，顯然不是以人(遊戲者)的主體性作為遊戲的主體，以避免落入康德和席勒主客二分對立的主體性困境中。

「保持和堅持什麼東西的藝術經驗的「主體」，不是經驗藝術者的主體性，而是藝術本身。正是在這一點上遊戲的存有方式顯得非常重要…凡是在主體自為存在沒有限制主體視域的地方，不存在遊戲者的地方，就存在遊戲。」(WM I,108) ◇「遊戲才是真正主體」

「單純是遊戲的東西並不是嚴肅的，但遊戲活動與嚴肅東西有一種特有的本質關聯…使得遊戲完全成為遊戲的，不是從遊戲中生發出來的與嚴肅的關聯，而只是在遊戲時的嚴肅。誰不嚴肅地對待遊戲，誰就是遊戲的破壞者。」(WM I,107-108) ◇「遊戲的嚴肅性」

「遊戲本身對於遊戲者來說其實就是一種風險。我們只能與嚴肅的可能性進行遊戲…迴避嚴肅對待、不承擔受束縛的風險的可能性，稱之為遊戲過度(Verspielt)的人」(WM I,111-112)

◇「與嚴肅的可能性遊戲，否則就會『遊戲過度』」

「遊戲確實被限制在自我表現上…遊戲最突出的意義就是自我表現。」

(WM I,113) 及「遊戲任務的自我交付實際上就是一種自我表現。遊戲的自我表現就這樣導致遊戲者彷彿是通過他遊戲某物及表現某物而達到他自己特有的自我表現」(WM I,113-114)

◇「遊戲是自我表現的」

「儘管它(指人類遊戲)無須有一個他者實際地參與遊戲，但它必須始終有一個他者在那裡存在，遊戲者正是通過這個他者進行遊戲，而且這個他者用某種對抗活動來答覆遊戲者從自身出發的活動」(WM I,111)

「宗教膜拜遊戲(Kultspiel)乃是整個信徒團體的實際表現，觀賞遊戲(Schauspiel)同樣也是本質上需要觀眾的遊戲行為…即遊戲是為觀眾表

現了其意義整體。實際上並不缺乏能變遊戲為觀賞的第四堵牆，寧可說，通向觀眾的公在(Offensein)共同構成遊戲的封閉性。只有觀眾才實現了遊戲作為遊戲的東西」(WM I,114.2-115.1)「只是為觀賞者—而不是為遊戲者，只是在觀賞者中—而不是在遊戲者中，遊戲才起遊戲作用」(WM I,115) ◇「遊戲在觀賞者(他者)中起作用」

(二) 遊戲的秩序結構與特徵：1.「遊戲在根本上不能理解為一種活動」。2.「遊戲是被動而含有主動性」。3.「遊戲是往返重複的運動、能不斷重複更新自身」。4.「遊戲可以讓人行動、選擇，真正進入遊戲」。5.「遊戲具有規定性」。「我們講到某種遊戲時，說那裡或那時某種東西「在遊戲」…在我看來，語言上的考察間接地表明了，遊戲根本上不能理解為一種活動<sup>37</sup>…我們只是習慣於把遊戲的現象與主體性及其行為方式相關聯，以致我們對語言精神的這種提示總是置之不顧」(WM I,109-110)

◇「遊戲在根本上不能理解為一種活動」  
「這裡遊戲相對於遊戲者之意識的優先性基本上得到了承認。事實上假如我們以遊戲的被動見主動的意義出發，心理學家和人類學家要描述的那種遊戲活動的經驗也得到的新的闡明」(WM I,110)

◇「遊戲是被動而含有主動性」  
透過比喻的使用來考察遊戲的語詞史及從轉用的角度(意義轉借)看不同遊戲的例子。高達美說「遊戲活動總是指一種不斷進行的來回或往返重複運動…誠屬遊戲的活動決沒有一個使它中止的目的，而只是在不斷的重複中更新自身」(WM I,109)：其次「遊戲顯然表現了一種秩序，正是在這種秩序裡遊戲活動的往返重複像出自自身一樣展現出來。屬於遊戲的活動不僅沒有目的和意圖而且也沒有緊張性，它好像從自身出發而進行的…遊

<sup>37</sup> 如同前述高達美偶爾使用『本質』一詞，他也在行文中使用到『遊戲活動』一詞，而非採取『屬於遊戲的活動』來指稱；甚至可能是中譯者為流暢文句，無意間的疏忽。

戲的秩序結構好像讓遊戲者專注於自身，並讓他擺脫那種造成此在真正緊張感的主動者的使命。這也表現在遊戲者自身想重複的本能衝動中，這種本能衝動在遊戲的不斷自我更新上表現出來，而遊戲的這種不斷的自我更新則鑄造了遊戲的形式」(WM I,110)

◇「遊戲是往返重複的、能不斷重複更新自身」

「遊戲對於遊戲者所施以的魅力正存在於這種冒險之中。我們由此享受一種作出決定的自由，而這種自由同時又是要擔風險的，而且是不可收回地被限制的。」(WM I,112)「儘管遊戲的真正本質在於使遊戲者脫離那種他在追求目的過程中所感到的緊張狀態，然而遊戲者本身在遊戲中仍是一個採取某種行為的人…遊戲的人好像只有通過把自己行為的目的轉化到單純的遊戲任務中，才能使自己進入表現自身的自由之中。」(WM I,113) ◇「遊戲可以讓人行動、選擇，真正進入遊戲」

「遊戲具有一種自身特有的精神…遊戲本身是通過它們的精神而彼此有別的…預先規定遊戲空間界限的規則和秩序，構成某種遊戲的本質」

(WM I 112)「所有遊戲都是玩味某物的活動(Etwas-Spielen)…即這裡所安排的遊戲反覆活動被規定為一種行為，而且是脫離其他行為的行為。」

(WM I,112-113)

◇「遊戲具有規定性」

對高達美而言，遊戲不是為了在活動中實現某種主體性的自由，倘若指望從遊戲者的主體反思出發去探討遊戲的存有問題，將是徒勞無功的；誠如他所說「遊戲獨立於遊戲者的意識，凡是在主體自為存在沒有限制主體視域的地方，不存在遊戲者的地方，就存在遊戲」(WM I,108)而當遊戲者參與遊戲，並在遊戲中融入自身成為整個遊戲的一個有機部份，才能融為一體、相互成全與豐盈。「參化一因參與而分享了遊戲」一是高達美「遊戲概念」提供之熟悉卻又饒富存存論意涵的啟發，更對於教育場域中的討論現象提供操作上的理論說明。



此外，一次成功的對話之前提就是相互的"傾聽"，"傾聽"本身含有某種"歸屬"感，也就是"歸屬於"所聽到的東西；對所聽到的東西的理解，包含著某種意義上的"贊同"。在"歸屬於"和"贊同"中，對話雙方的思想相互滲透、融合。你的言說代表了理解事件的視域，而"我"的觀點則出自於理解主體的視域，對話的結果，就是達到了高達美所提到的視域融合。只要對話還在進行，這種視域融合就會不斷地持續下去。「對話」的這一特點，表明了理解的開放性特徵。

#### 第四節 教育場域中討論經驗的「開放性」、「責任」與「對話」關係

##### 一、開放性具有「即興」的特質

「即興」(Improvisation)一般指是創作者(作家、演員、藝術家...等)因受某一外在刺激或內在衝動的作用，端視機會來臨，而在其動作或文字操作的過程中迅速地創造出(或發展出)某種運動或作品的情況；它無法依賴事前籌劃或排演而被決定。標榜即興特質較為人熟知的例子是：實驗劇場，演員們即使透過排練，但每次與不同的觀眾群互動，每次所激撞出的行動指涉也略有不同，進而塑造差異化的整體氛圍。討論經驗的開放性所具有之即興特質也就來自每一次討論場域特有的、當下化且被構成的(constituted)「動態視域」。這種動態的歷程，一如實驗劇場「即興」激撞出的「未完成」與「未確定」之語言與行動指涉。

##### 二、討論場域中的成員透過「說話」構作「現實性」

###### (一) 對抗遺忘—「內在喋喋不休」到「簡化式表述」

參與者置身於討論場域中，從單純閒散地呆(待)在那裡、聆聽、經驗語言、體驗整體氛圍...尤其面對討論場中不斷傳遞出的語言經驗(上述「未完成」與「未確定」之語言與行動指涉)，在與自身經驗遭逢(encounter)時，偶會激撞出未

被預期出現的內在經驗，突如其來、可能稍縱即逝，為了自身經驗在語言流動（討論流動）中的遺忘（選擇「保持自身經驗」或選擇「持存外在於己的語言流」），為了對抗這樣的遺忘一顯現為「內在喋喋不休」到「簡化式表述」，構作參與者屬己的在場方式的「現實性」。**【重點在於「說」】**

## （二）宣示主體性—「我」在這裡！

儘管許多討論場域中的參與者處於尚未發言的狀態，卻同時以“被看(being seen)”與“看(seeing)”的在場方式參與討論的「動態視域」；不論預期或非預期採取哪一種行動：(1)等待發言、適時接話(對之前發言者的附和、延伸、部分內容的同意或反駁…)；(2)打斷發言（試圖以某種行動中斷進行中的發言內容）；(3)暗自希望它快結束；(4)已然恍神片刻。參與者各自屬己的視域卻已然在討論場域中彼此交疊、互惠包含，構成「互為主體性」，而當下發生中的、未完成的語言與行動指涉，皆在宣示主體性—「我」在這裡！亦構作參與者屬己的在場方式的「現實性」。**【重點在於「怎麼說」】**

## （三）語言的錨定功能—存在處境的揭示與陳顯

透過「說話」，即使語言意義指涉具有的「未確定性」與「未完成性」，同樣發揮了語言的錨定功能—存在處境的揭示與陳顯，構作參與者屬己的在場方式的「現實性」。**【重點在於「說了什麼」】**

## 三、討論場域中意義的「開放性」之所緣

### （一）行動者意義的「未完成性」與「未確定性」

### （二）語言意義的「未確定性」與「未完成性」

### （三）進入討論場域的相伴效應

#### 四、討論場域中涉及「責任」的“被看(being seen)”與“看(seeing)”

首先要指出此討論場域中涉及「責任」的時間性結構可以借鑑來自李歐塔（J.-F. Lyotard）的「時間」分析—李歐塔在〈時間·今天〉Time Today<sup>38</sup>一文中，提出了事件有兩種開始：他認為「第一種開始」即為我們熟知一般的、居於時間軸前端的事件之開始；而另有一種開始是「植基於對未來的預期」，換句話說，因為有未來的發生，才造成現在的開始。李歐塔以「交換」的行動為例：甲方在當下會給乙方一件物品，這是因為甲方已經預設了乙方會在未來給甲方某種回饋。這種過程顯現了此種開始的弔詭之處：「在『現在』之『後』發生的，將會出現在『現在』之『前』」。李歐塔稱這種開始為「第二種開始」，而與交換行動本身的開始（相對於前者稱「第一種開始」）有所區分。李歐塔認為第二種開始等同於「保證、保險或保障」，在「開始」就預設未來的完成（當然，這種預期也許會落空），換句話說，未來的承諾或收益在此啟動了現在的行動，原本第二種開始產生在第一種開始之後，卻成為第一種開始產生的動因（或者是讓行動得以開始的預設條件），準此，彷彿衍生某種時間的錯亂：為了讓「第二種開始」（之後）可以「有效地」產生，所以才有「第一種開始」（之前）被發動了。植基於「時間序」和「有效性」的迷思下，這兩種開始經常被混淆，甚至合而為一，而忽略二者實際上並不相同（林克明，2010：7）。簡言之，就「責任」的時間性結構而言：在現在之後發生的，將會出現在現在之前，並且為了讓第二種開始（對未來的預期）可以「有效地」產生，所以才有第一種開始（時間序在前的行動）被發動了；作為一位討論帶領者（同時也是參與討論者、討論成員）總是置身於「責任」的時間性結構之中，並致力於展現教育實踐智慧以投入討論場域中。

「他似乎也在跟我之間有個內心的一種角力，這種角力是在猜測我該講出什麼樣的話，比較會符合我(老師)的期待(思凱老師語)」根據前述列維納斯的分析，面貌都同時意味著“被看(being seen)”與“看(seeing)”，亦總是已經指示著我與他人“面對面(face to face)”的關係；雖然面貌指的並非具體人的面孔

<sup>38</sup> 羅國祥譯(2001)《非人—時間漫談》：71-73

而是一個隱喻，旨在使用面貌來形容他者在我面前的顯現；具體情境中的“被看”與“看”卻真確地充盈於討論經驗中。

#### 五、「遊戲概念」提供教育場域中的討論現象一種操作上的理論說明

「參化—因參與而分享了遊戲」一是高達美「遊戲概念」提供之熟悉卻又饒富存有論意涵的啟發，也提供教育場域中的討論現象一種操作上的理論說明；諸如：「遊戲是往返重複的、能不斷重複更新自身」、「遊戲具有規定性」、「遊戲才是真正主體」、「遊戲可以讓人行動、選擇，真正進入遊戲」、「遊戲是被動而含有主動性」、「與嚴肅的可能性遊戲」等。當遊戲者參與遊戲，並在遊戲中融入自身成為整個遊戲的一個有機部份，才能融為一體、相互成全與豐盈。

#### 六、釐清討論經驗的「開放性」、「責任」與「對話」三者的關係

「責任」主要是指向未來的，卻也透過未來回返與現在勾連牽涉；如同李歐塔的第二種開始的時間構成分析一樣。「開放性」似乎有兩種發展走向：其一，隨著時間不斷推移，不管當下的抉擇為何，所開啟的可能性選項似乎正在限縮與遞減當中；其二，與此同時「開放性」亦轉向對行動（回應「責任」之呼求）得以實現的開放，亦即隨著預期效應的實現與否，可能性逐漸明朗而落實。「對話」總是發生在當下，卻往兩個方向（過去和未來）展延，並不斷地縮攏自身成為決斷的當下，實踐智亦將在此當下發用。進一步來說，教育人類學範疇所揭櫫的：人之未確定性、自我完成性、依他起性，與教育倫理學及教育美學旨在「成其所是」、「成人之美」的立意，至少涵括了此「開放性」、「責任」、「對話」三項議題，此三者亦交織於討論經驗之中。

## 第六章 結論與建議

### 第一節 結論和討論

#### 一、「有用性」的「無對象性」，需要「實踐智」之決斷

首先，當我們理解「適用於某個問題類型所發展出的討論策略<sup>39</sup>」時，其實是一種基於「有用性」之「有對象性」的工具運用結果，然而「實踐智」卻是「有用性」之「無對象性」(“No-object nature” of “the availability”)的運作效應。原因是，每一個發展出來的討論策略，都基於實務操作上的「有用性」而被保存下來；但卻又是適用於某個特定處境的「有對象性」的工具；「實踐智」卻不是這樣，它著眼於整體的討論氛圍、作用於討論全程，它既被一個完善討論之目的所驅策，而成為所有討論策略綜合運用的效應之加成，卻不是策略中的任何一個、也非祇是所有策略之加總；所以它是「有用性」之「無對象性」的實際操作(實質效應)；類似總體「戰略」與單一「戰術」的關係。諸如「指揮為樂團創造願景，而他所創造的願景激發了團隊，也造就出全局意識。」(黃小萍譯，2011：175) …「爵士樂團的逐步成熟多來自於旋律競逐的掌握(觀點交互激盪)及對彼此成全的領悟，當然也少不了資深樂手的示範、觀照與提點。」(反思筆記)等等；需要「實踐智」在每個當下之決斷。

#### 二、「開放性」、「責任」、「對話」三者需要實踐智之調和<sup>40</sup>

如同前述，「開放性」、「責任」、「對話」三項議題交織於討論經驗之中，需要實踐智的調和；亦即「開放性」、「責任」、「對話」在橫向延展的時間結構(水平時間軸)的往返思量，即為力求一組行動必先產生相應的決斷，需要上述實踐

<sup>39</sup> 即各式各樣已發展出的討論策略、帶領技巧等，舉例來說，就像是「釐清語意」的策略就是針對「出現了語意含混不清(vagueness)、語意產生歧異(ambiguity)時」的應對需求。

<sup>40</sup> 類似於康德曾提出「調節性」(regulativ)原則。康德曾提出「調節性」(regulativ)與「構成性」(konstitutiv)兩種原則：「構成性」須透過經驗性的觀察發現因果性，歸屬於知性範疇；「調節性」則須借助反思性的判斷力來理解，以劃入理性範疇。



智作為「有用性之無對象性的實際操作」加以調和。

三、討論的經驗是「朝向不確定的預先投身」或「朝向自身的可能性而投企」按先前針對討論所涵括的「開放性」、「責任」、「對話」三項議題而言，討論場域中湧現的語言與行動者意義指涉具有「未完成性」與「未確定性」；進一步來說，討論的經驗是「朝向不確定的預先投身（the pre-projection towards unsure direction）」或「朝向自身的可能性而投企（dedication into resoluteness towards the self-feasibility）」。前者所稱「朝向不確定的預先投身」主要從「時間偶然性」（時間結構）來看，而後者所指「朝向自身的可能性而投企」則是從「互為主體性」（主體視域）來著眼。

四、對於討論場域中常見的「啞然、霎時無法回應」現象給出一種解釋

根據先前對討論經驗的現象學描述中發現：「……「對象我」在我的意識流中短暫隱沒；不論言語行動是否持續地吸引著我，我的意識總是不斷地在言語行動與「對象我」之間轉換與游移。更由於這當中所呈現的時間差與轉換瞬間的重疊造成的模糊感，我總不能恰如其分地捕捉這次的言語行動……不管「對象我」是否在意識中隨時在場，「等待」卻讓一個被動的「我」持續發揮作用。」也因此特別是當我受某個言語行動的吸引、順著言語進入某個意見之中而沒有保持距離；也就是那個意見與「對象我」重疊不分（即「他—我」的消融），所以一旦接下來被問到「我的意見是什麼」的時候，反而啞然、霎時無法回應（inanity of immediate response）。許多教師可能將討論成員的這類現象歸諸為「不專心、恍神」希望將他們拉回討論場中，殊不知卻沒能把過度沉浸其中的可能性納入解釋。

五、討論作為教育實踐智慧的具體操作典型

美國著名的兒童哲學教學暨討論教育學者夏普<sup>41</sup>(Ann M. Sharp, 1942-2010) (1990)就提出十七項認知特徵，可作為兒童與成員是否良好地參與討論之團體的行為指標：(鄭瑞玲譯，2000：364-365)

- (1)詢問相關的問題—能敏銳地覺察問題屬性，持續追問與之相關的一系列問題。
- (2)避免籠統地歸納—能仔細分辨觀點之間的差異，而不草率地合併“實則相異”的論點。
- (3)要求提出支持的證據或理由—即使僅是暫時性的假設，也認真地要求給予支持的證據與理由。
- (4)發展當作解釋的假設—發展暫時的假設，以便能概括說明某個事物與現象或提供解釋的模型。
- (5)能辨識討論脈絡間的差異—儘管討論過程中涉及各式多樣的觀點，亦能約略理出頭緒，辨識觀點的基本差異。
- (6)能延伸同伴的想法—接續同儕的發言，堆疊、延伸、發展某一類的觀點。
- (7)接受合理的批評—面對他人對自己觀點有所不同時，不固執己見，能接受來自對方合理的詰問與批評。
- (8)樂於瞭解更多不同的觀點—討論過程中能試探與發展不同的立場與觀點，期能增進對問題的界限與範圍的更多理解。
- (9)尊重他人與他人的權利—尊重任何一位發言者是團體討論最為基本的要求。
- (10)適時提供恰當的類比—當討論的觀點過於籠統時，能適時提供近似之恰當類比，以增進對此觀點的認識與理解。
- (11)試圖澄清看似恰當的定義與概念—不盲目地接受表面上看起來合理卻未經檢證的觀點(定義、概念等)。
- (12)汲取相關的區辨與聯繫—針對各式多樣的觀點，能「異中求同」或「同中存異」勾劃彼此的關連性。

---

<sup>41</sup> 曾任美國兒童哲學促進中心(IAPC: Institution of Advancement of Philosophy for Children)主任多年，該中心自1974年成立後，即致力於跨國際的兒童哲學及兒童討論教學之師資培訓與推廣。

- (13)以令人信服的理由，支持所提出的主張—促成行動的「原因」不同於支持該行動的「理由」，提出某一類的主張或立場，需要具說服力的理由（得自經驗的或來自推論的）。
- (14)能提供實例與反例—當討論的觀點過於抽象時，能適時提供生活上的實例輔助說明；甚或提供反例佐證。
- (15)尋找潛在的假定—某個立場或許看似正當合理，卻有其潛在假定（例如：以「班級公約」為出發點的班級經營較缺乏彈性，實則假定了「有效管理」需建立在「規約」之上）；討論的積極效用就是將它揭露出來。
- (16)展現有效的推理—對於觀點的釐清與進一步發展，都能在有跡可尋、合於有效推論的「合理性」之下進行。
- (17)提供恰當的判準—對該論點合理與否，需要發展出判斷標準。

這些指標<sup>42</sup>不僅可以用來檢視團體討論的成熟度，另一項重要的意義是可以幫助討論帶領者、主持人或教師反省自己的帶領風格。然而許多討論帶領者或許認為製作一套完整的檢核表，足以作為每次討論成果的指標；或者建立全學期討論記錄的發展史，似乎認為就已足夠。我們不禁要問：「這種將個別的單項能力自環境脈絡中分離出來的評量模式，是否真的可以讓我們對這項能力看得更清楚？」或者「能力的評量是否應同時考慮在環境脈絡中產生的變異，而納入評估環境脈絡的調控因素？」或者更該問的是：「實踐智在調和各項行動（按這些指標的要求）中，如何能做出決斷？我們怎麼理解這種實踐行動的意義呢？」再次呼應本論文問題意識末尾所指出的：作為一個置身討論場域中的主體，他所知覺與經驗的種種，卻未必完整（或如實地）呈現於謄錄逐字稿之書面上。亦即專注於某一狀態（出聲式的在場／耳聽為憑），都必然導致另一些心靈狀態被拋入本就不易浮現的背景（難以覺察的幕後）。其次，每一次的討論都是單一性的，無法重複；所分析的語料都僅能指向「那一次」的討論「是什麼」，卻無法回答「討

---

<sup>42</sup> 該十七項指標之各條目單項說明為研究者所增補。

論經驗」如此一般(as in general)是什麼。

再者，如同前述（亞里斯多德已指出）「實踐智關涉的是可以改變的和力所能及的事物，而非不變的和必然的事物，因此不是科學；…也不關注任何生成的事物。」一旦成為「無對象性」的概念性之指導原則，亦必然無法捨棄「有對象性」的工具（各式各樣已發展出的討論策略、帶領技巧）運用，除了是「戰略」與「戰術」的關係<sup>43</sup>外，更像是「技藝」與「技術」的差別<sup>44</sup>；準此，討論適可以作為教育實踐智慧的具體操作典型。

## 第二節 建議

### （一）加入「語言-身體性」議題之綜合討論，作為後續研究之引線

「有時候不是他(她)說的話…反而是他(她)說話的神情、語氣、姿態吸引著我，是他(她)專注想表達的樣子…有時他(她)手勢揮動，我的身體不自覺俯仰；不是因為怕被揮打到，也不是碰巧坐直起來，偶然那麼一下子我感到自己的身體被帶動了…」(是否為身體感知的延伸？例如看到他人姿勢仿若自己也相似一類似共感，又或者是聽得入神時「我一他」界限之消融)  
(2008.10.25 反思筆記)

「我才打那兒走過，雖然有人在說笑，可就是覺得空氣凝滯、氣氛沉重」、  
「他(她)的語氣平和舒緩，也沒有瞬間銳利、逼視的目光，反而一派輕鬆…  
但我真的相信他(她)是生氣了」(2008.12.13 反思筆記)

<sup>43</sup> 以下棋為例：單一棋步的有效運用（如戰術）與若干棋步組合性地達成致勝的關鍵佈局（如戰略）雖有脈絡可尋，卻非必然僅有唯一的一套組合方式。

<sup>44</sup> 類似康德曾提出「調節性」(regulativ)與「構成性」(konstitutiv)兩種原則。

其實關乎「語言-身體性」(language-body)的議題，經常出現在討論經驗或隱約在討論氛圍被觸及，然而本研究卻未能納入探討。現僅就梅洛-龐蒂的觀點略述如下：

札哈維 (Dan Zahavi) (2002) 曾指出：梅洛-龐蒂的現象學工作，不只在繼承胡塞爾的現象學，而是在繼續發展現象學運動。況且，他從胡塞爾終其一生不斷進行「還原」工作得到暗示，重新詮釋胡塞爾「還原」方法的實質意義，以為完全還原是不可能的，胡塞爾並不是將事物奠基在超驗意識上，化約為意識的關聯物，相反的，「還原」是不完全的「還原」，主體的反思活動是關連到與對象相關的前反思領域，是前反思領域使得反思活動成為可能，因此前反思領域不能被反思穿透，反而因為這樣的特質刺激我們不斷進行反思活動。其次，梅洛-龐蒂從胡塞爾發展現象學心理學的線索獲得暗示，現象學與心理學之間的關係不只是平行發展，而且已經暗含「互惠包含」(reciprocal envelopment)的關係<sup>45</sup>。梅洛-龐蒂訴求的不再是傳統超越經驗的意識，而是落實在具體反思活動的主體，因而事物產生意義的方式不再是藉由理性的範疇，而是與事物相照面互動的結果，因而自我持續處於被動接受影響的慣性當中，事物在我的知覺領域中作為已經熟悉的事物，或者是當成前給予 (pre-given)，或者是作為既成的成品，像是以其自身的原初性出現，作為影響自我認知活動的動機，不是反省可予以說明的，也不是可以藉由意向指涉回到先前的歷史。於是，梅洛-龐蒂進一步將這種在操作中形成、不被意識到的意義運作歸為身體 (body) 的存有模式，這裡他所謂的身體不同於傳統定義的物質實體，既非自我，也非世界中的事物，也不是來自於有機體的生命力，而是作為在世存有 (being-in-the-world)，身體所屬的模糊知覺領域也不再屬於傳統知覺與理解二分下的架構，身體是在有意義的行為中揭露意義，主體是投入到世界開啟實在的場域，因而是我們生活在世界所形成的意義脈絡。梅洛-龐蒂早先從現象學的立場看待語言，語言被視為知覺的延伸，將語言的意義奠基

---

<sup>45</sup> Dan Zahavi, "Merleau-Ponty on Husserl: A Reappraisal" in *Merleau-Ponty's Reading of Husserl*, ed Ted Toadvine and Lester Embree, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002, p.3-29.



在說話活動的操作上，語言返回活生生的經驗領域，因而語言不再是傳統定義的心靈產物，而是說話活動產生的意義。「語言-身體性」議題也成了中後期的梅洛-龐蒂反覆思量的內容。

梅洛龐蒂的後期哲學在〈間接語言與沉默之聲〉(Indirect Language and the Voices of Silence)、〈眼與心〉(Eye and Mind)等文章及《可見與不可見》(Visible and Invisible)手稿和筆記逐漸成熟，只是他等不到正式出版，就英年早逝，以致於先前預備階段的文章中雖然已經開始展露他的企圖，但是並不為人所知。當後人整理梅洛龐蒂後期的手稿和筆記，出版為《可見與不可見》一書，人們才認識到梅洛龐蒂後期哲學的轉向，認識到他新提出的肉身(flesh)哲學的具體輪廓，肯定他確實已經擺脫早期《知覺現象學》所暗含的困境，肯定他繼承早期已經蘊含的互為主體性議題，將之發揮到淋漓盡致。(林靜秀，2007：11)其次，德勒茲在《傅柯·褶子》中指出：傅柯從梅洛-龐蒂那裏得到許多了理論啟發，尤其是梅洛-龐蒂後期著作中經常出現的主題：如「褶子」、「襯裡」等。正如梅洛-龐蒂希望通過「肉身」(chair, flesh)的開裂所形成不同層次的褶皺來超越現象學中的意向性概念；傅柯也同樣借助於「褶子」概念與現象學及意向性決裂。對傅柯來說，正如在梅洛-龐蒂那裏存在著不同層次的肉身之形構或「褶子」，因此也相應地形成了不同層次的主體性，傅柯闡述了通過褶皺而產生主體化的過程，主要有四種褶皺或稱四個主體化褶子：

「第一個褶皺涉及到被圍在和用於褶子裡的我們自身的肉身部分：在希臘人那裏，是肉體及其快感，即阿芙洛狄西亞(aphrodisia<sup>46</sup>)；但在基督教徒那裏將是肉體需要及其肉欲，肉欲是一種完全不同的實體方式。第二個褶皺，確切地說，是力量關係的褶子，因為這總是根據一種特殊規則，即力量關係被折疊，以成為自我關係…第三個褶皺是知識褶子或真理褶子，因

---

<sup>46</sup> 希臘文，意指涉及愛神 Aphrodite 的，現亦指春藥。關於傅柯對此字的解釋，參閱《快感的享用》第一章〈快感的道德問題化〉。(楊凱麟譯，2000，頁 183 註腳)

為它建立了真理與我們的存在、我們的存在與真理間的關係，這種關係將充當一切知識、一切認識的形式條件…第四個褶皺是外部自身的褶子，即最後一個褶子：正是它構成布朗尚（Maurice Blanchot，1907-2003）稱作「等待內在性」的東西，在不同方式、不滅、永恆、拯救、自由、死亡、冷淡…方面，主體對它寄予希望。這四個褶子如同作為自我關係的主體性或內在性的目的因、形式因、動力因、質料因。」（于奇智、楊潔譯，2001：110）

由此看出，德勒茲認為對比於梅洛-龐蒂，傅柯透過主體化褶子更強調了身體與權力／力量、身體與知識或真理之間的關係。換言之，傅柯強調的不是梅洛-龐蒂所開啟之褶子自身中的間隙／裂隙、交纏／交織（*l'entrelacs*，*Ineinander*）或可逆性<sup>47</sup>（*reversibility*）等形式關係，而是褶子與褶子之間的權力／力量關係：也就是「鬥爭的源泉或其可能性條件」是「權力／力量的策略領域」<sup>48</sup>。亦即傅柯將梅洛-龐蒂原屬於存有論場域的皺褶概念，運用到社會歷史場域，企圖超越現象學意向性的自我空間。其實，在結構主義語言學的影響下，梅洛龐蒂重新審視自己的語言觀點，語言雖然是透過身體的中介而形成，但是語言成為意義分化的系統後，語言就超出身體的中介，不再關乎說話主體的語言活動或意向，而是成為社群溝通累積出的文化習俗、結構系統，因此語言在意向現實的時候有屬於自身的法則。不過他並不完全延用結構主義的架構，而是仍然在賦予在世界中主體實踐意義的創造性角色，他仍然堅持意義的創造在於我們與世界的關係，只不過語言不再是重複原初失落的對象，而是越過原初失落對象，將潛在的知覺領域一般化而帶出意涵，將事物化為主體的意向性模式，因而他不再另外劃分出具有優先性的前存有的知覺領域，而是以語言與知覺兩領域互相重疊、彼此互惠。梅

<sup>47</sup> 梅洛-龐蒂認為，任何觀看或觸摸如要發生，必須具備一種基本的「可逆性」關係：或者在我與事物之間，或者是在我自身中，或者是在我與他人之間；倘若不存在這種相互可逆的關係，感覺和知覺就不可能產生。視一見(*vision*)既指視覺、視力、一種觀看的能力，也指被看、被看見、某種可見之物，因此視一見需要的是一種「反觀/反思」(*reflection*)。進一步說，在能看者 (*seer*) 與可見者 (*visible*) 之間有一種重疊 (*overlap*)、一種可逆性，唯有如此，才能產生視一見 (VI, 134)；正因如此梅洛-龐蒂把「可逆性」看作是終極的真理 (VI, 155)。

<sup>48</sup> 于奇智、楊潔 譯 (2001)《傅柯·褶子》，頁 118。

洛龐蒂在後期理論藉由肉身（flesh）哲學重新探討語言表達問題，不僅是澄清知覺領域的存有學地位，所獲得的互為主體性結構更加顯示語言與知覺處於交錯的關係，是語言指涉現實的行為實踐成一意義的領域。（林靜秀，2007：13）這種「語言-身體性」議題對於理解討論場域中出現的「經驗」（語言經驗）、或更廣泛的（圍繞語言的）「體驗（知覺性、身體性）」氛圍，是極具啟發性的。亦即對於置身討論場中的帶領者而言，致力於協助、催化及等待當下在參與者身上發生中的「語言-身體性」領域的交錯、重疊、彼此互惠，是實務操作上至關重要的事。

（二）探究「開放性」、「責任」、「對話」三者時間結構上的實踐意涵，或許可回應來自「時間偶然性」與「互為主體性」兩項難題，給與一種參考路徑。

前已述及黑爾德（2004）曾就反思判斷力的強弱與其所面臨的困難時指出：「實踐智」所具有之實踐導向、反思的判斷有兩個根本難題——來自「時間偶然性」（time contingency）與「互為主體性」（inter-subjectivity）的難題。前者意指：一方面時間允許了合宜的時機（*kairos*）與長久習慣的共同實踐，賦予反思判斷力的實踐強度，另一方面時間的撤離作用又會弱化它。後者則指：各人立足點的隔閡（gap）及其各自形構出屬己的界域（horizon）多有不同，使判斷力的反思使用困難重重，此關乎判斷力的強弱。按研究者的理解：黑爾德欲採納「實踐智」與「倫理」（*ethos*）共同放置於時間軸上而產生關聯，以作為「做出判斷」和「付諸實踐」落於「合宜的時機」之前導<sup>49</sup>；再以海德格的「泰然任之」（*Gelassenheit*）

---

<sup>49</sup> 透過設想他人的立足點，我的反思判斷力預設著一個某某共同的倫理。由此預設，我可以用指導決定的判斷來與其他人「談話」（address）。然而，在這此時刻，第一個困難再度出現。無論誰反思地使用判斷，就有責任去準備發覺與掌握合宜時機，因為它對立著屬於熟悉性或習慣性本質的不變趨向。無論誰以一種向未來開放的、指導決定的判斷與其他人「談話」，就在要求他們設身於實踐的可能性，以這種可能性企圖與其他人「談話」，將會面臨到下面的困難：它依賴於自明地所熟悉或習慣的東西，以作為任何解決或與其他人協調的基礎，但它同時也要求著他人不要絕對地固守其熟悉的東西，而去開始一個新的「談話」。這種「可談話性」（addressability）所需要的，是一種可能的突破或時機、對於一種開放性去掌

態度以保持開放。就此而言，在本研究現有的基礎上進一步探究「開放性」、「責任」、「對話」三者時間結構上的實踐意涵，或許可茲回應(黑爾德指出)來自「時間偶然性」與「互為主體性」兩項根本難題，給予另一種參考路徑。



---

握的準備，因為這種態度與對於長久熟悉的倫理之固守趨向相衝突。因此，事物如何能夠被實踐，是透過合宜時機來決定的，而倫理只預先刻劃出：在其中事物應該被實踐之規範性標準界域。因此，倫理和合宜時機之間的緊張性，都被發現在每一次對實踐可能性的討論中，這可能性是無法被慣例來決定的。和實踐的這種關係將反思判斷力連接到或「實踐智」*phronesis* 去，這在亞里斯多德《尼各馬可倫理學》(Nicomachean Ethics) 的第六章裡第一次被分析出來。在那裡實踐智已經被帶入到與合宜時機的關係中。(柯小剛譯，2009：77-78)

## 參考書目

### 一、中文部分：

- 于天龍（譯）（2003）。**學會關懷—教育的另一種模式**〈原作者：N. Noddings〉。  
北京：教育科學。
- 于奇智、楊潔（譯）（2001）**傅柯·褶子**〈原作者：G. Deleuze〉。長沙：湖南文藝。
- 方永泉（2002）。從遊戲意義的轉折反思當代遊戲文化的特徵。**2002年中央研究院歐美研究所主辦「第五屆教育哲學專題研討會」**。台北：中央研究院。
- 方永泉（譯）（2002）。**受壓迫者教育學**〈原作者：P. Freire〉。台北：巨流。
- 方志華（2004）。**關懷倫理學與教育**。台北：洪葉文化事業有限公司。
- 王亞偉（2010）。**伽達默爾現代性思想研究**。北京：中央民族大學。
- 王雅各（譯）（2002）。**不同的語音：心理學理論與女性的發展**〈原作者：C. Gilligan〉。台北：心理。
- 王瓊珠（2003）。**對話在小學教師同儕課程領導的應用研究**。台北：國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 多人（譯）（1998）。**遊戲的人**〈原作者：J. Huizinga〉（初版三刷）。杭州：中國美術學院。
- 李奉儒（譯）（1994）。**兒童道德教育：我們可以教導兒童成為好孩子嗎？**〈原作者：R. Straughan〉。台北：揚智文化。
- 李維倫、賴憶嫻（2009）。現象學方法論：存在行動的投入。**中華輔導與諮商學報**，25，275-321。
- 李樹英（譯）（2001）。**教學機智—教育智慧的意蘊**〈原作者：Max van Manen〉。  
北京：教育科學。
- 呂美慧（2008）。M. Foucault 與 D. E. Smith 論述分析之比較及其對教育研究之啟示。**台北市立教育大學學報**，39，2，71-104。



- 尚巍（譯）（1999）。**不同的聲音-心理學理論與婦女發展**〈原作者：C. Gilligan〉。  
北京：中央編譯。
- 尚巍（2000）。**女性主義倫理學**。四川：人民。
- 沈清松（1997）。情緒智商與實踐智慧。**哲學雜誌**，19，4-15。台北：業強。
- 沈曉陽（2010）。**關懷倫理研究**。北京：人民。
- 宋繼杰（譯）（2003）。**追尋美德**〈原作者：A. McIntyre〉。南京：譯林。
- 汪文聖（1995）。**胡賽爾與海德格**。台北：遠流。
- 汪文聖（1997）。描述與解釋－胡塞爾現象學作為科學哲學之探討。**哲學雜誌**，  
20，64－89。台北：業強。
- 汪文聖（2001）。現象學方法與理論之反思：一個質性方法之介紹。**應用心理研究**，  
12，49-75。
- 汪文聖（2006）。生活世界中信度、效度與價值的可能性條件：對精神病學方法的  
哲學性反思。**應用心理研究**，29，101-129。
- 孟祥森（譯）（1994）。**生命的展現—人類生存情態的分析**（原作者：E. Fromm）。  
台北：遠流。
- 來安民（1993）。**馬丁布伯的對話哲學及其教育思想研究**。台北：國立臺灣師範  
大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 林克明（2010）。時間之框：尋找電影片頭的意義。**電影欣賞學刊**，14。
- 林宏濤（1990）。**馬丁布伯之對話哲學的存有學基礎**。台北：國立臺灣大學哲學  
研究所碩士論文。未出版。
- 林延慧、張振華（譯）（1999）。**教學倫理**〈原作者：K. A. Strike & J. F. Soltis〉。  
台北：桂冠。
- 林意雪（1998）。童書讀書會的形式與討論。**毛毛蟲通訊**，102。台北市：毛毛蟲  
兒童哲學基金會。
- 林靜秀（2005）。**主體的被動性建構：梅洛龐蒂與拉岡論身體的欲望辯證**。台北：  
國立政治大學哲學研究所博士論文。未出版。

- 周慧蘭（2009）。**老師是什麼—詮釋現象學觀點**。花蓮：國立東華大學多元文化教育研究所碩士論文。未出版。
- 吳芝儀、李奉儒（譯）（1995）。**質的評鑑與研究**。（原著者：M. Q. Pattonm）。台北：桂冠。
- 吳承澤（印製中）。現象學觀點下的藝術批評-論海德格藝術作品的本源。**經國學報**。
- 苗力田（譯）（1992）。**尼各馬科倫理學**（原作者：Aristotle）（初版二刷）。北京：中國社會科學。
- 范明生（2003）。**蘇格拉底及其先期哲學家**。臺北：東大。
- 風笑天 等（譯）（2007）。**定性研究第一卷：方法論基礎**〈原作者：N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (ed.)(2003)〉。重慶：重慶大學。
- 柯小剛（譯）（2009）。判斷力的長處與弱點。載於靳希平 等譯（2009）**時間現象學的基本概念**〈原作者：K. Held〉，67-84。上海：上海譯文。
- 侯晶晶（譯）（2006）。**始於家庭：關懷與社會政策**〈原作者：N. Noddings〉。北京：教育科學。
- 洪漢鼎（譯）（1996）。**真理與方法〈第一卷〉：哲學詮釋學的基本特徵**〈原作者：Hans-Georg Gadamer〉（初版三刷）。台北：時報。
- 倪梁康（譯）（2005）。對倫理的現象學復原〈原作者：K. Held〉。載於倪梁康主編（2005）**中國現象學與哲學評論 第七輯 現象學與倫理**，1-17。上海：上海譯文。
- 高淑清（2000）。現象學方法及其在教育研究上的應用。載於國立中正大學教育研究所主編（2000）。**質的研究法**，95—132。高雄：麗文文化。
- 徐文瑞（譯）（2003）。**偶然，反諷與團結**〈原作者：R. Rorty〉。北京：商務。
- 孫小玲（2009）。**從絕對自我到絕對他者：胡塞爾與列維納斯哲學中的主體際性**

問題。上海：上海人民。

孫慶斌（2009）。**勒維納斯：為他人的倫理訴求**。哈爾濱：黑龍江大學。

許瀟方（2004）。教師如何引導學生產生對話與互動的能力。**研習資訊**，21，95-103。

陳欣白（2003）。**對話與溝通**。台北：揚智文化。

陳榮華（1996）。葛達瑪遊戲概念中的存有學。**臺大哲學論評**，19，159-196。台北：國立台灣大學哲學系。

陳維剛（譯）（1991）。**我與你**〈原作者：M. Buber〉。台北：桂冠。

馮朝霖、簡楚瑛（主編）（2001）。**質性研究：理論與實作對話**。**應用心理研究**，12。台北：五南。

馮朝霖（2003）。**教育哲學專論-主體、情性與創化**（再版）台北：高等教育。

傅偉勳（2004）。**西洋哲學史**（二版一刷）。台北，三民。

黃小萍（譯）（2011）。**指揮台上的管理課：星巴克、紐約時報、美國銀行都採用的交響樂團式管理策略**〈原作者：R. Nierenberg〉。台北：野人文化。

黃勇（譯）（2004）。**後哲學文化**〈原作者：R. Rorty〉。上海：上海譯文。

張鼎國（1997）。「實踐智」與新亞里思多德主義。**哲學雜誌**，19，66-84。台北：業強。

張國清（譯）（2003）。**後形而上學希望**〈原作者：R. Rorty〉。上海：上海譯文。

張憲（譯）（1992）。**笛卡兒的沉思：現象學導論**〈原作者：E. Husserl〉。台北：桂冠。

張燦輝（1995）。**海德格與胡賽爾現象學**。台北：東大。

張堯均（編）（2006）。**隱喻的身體：梅洛-龐蒂身體現象學研究**。浙江：中國美術學院出版社。

曾漢塘、林季薇（譯）（2000）。**教育哲學**〈原作者：N. Noddings〉。台北：弘智文化事業有限公司。

游惠瑜（2005a）。德行為主的專業倫理教學。**哲學與文化**，32-8，127-145。

游惠瑜（2005b）。諾丁的關懷倫理學及其問題。**哲學與文化**，32-3，3-106。

- 游惠瑜(2006)。關懷能作為道德的規範嗎？—女性主義倫理與康德倫理的對話。  
2006年台灣哲學學會年會暨「主體與實踐」研討會。嘉義：中正大學。
- 董素芬、黃惠汝、何偲安(2000)。現象學研究方法。教育研究法專題研究網路  
資料取自(www.td-school.org.cn/3ws0608/www/2.doc)。
- 裘學賢(1993)。教育研究的現象學分析。載於賈馥茗、楊深坑主編(1993)。**教育學方法論**，33—121。台北：五南。
- 靳希平(1996)。海德格爾早期思想研究。上海：上海人民出版社。
- 楊茂秀(譯)(1999)。**哲學與小孩**(原作者：G. B. Mathews)。台北：毛毛蟲兒童  
哲學基金會。
- 楊大春(譯)(2005)。**世界的散文**(原作者：M. Merleau-Ponty)。北京：商務。
- 楊凱麟(譯)(2000)。**德勒茲論傅柯**(原作者：G. Deleuze)。台北：麥田。
- 楊君武(2000)。亞里斯多德尼各馬科倫理學。載於唐凱麟主編(2000)。**西方倫  
理學名著提要**，46-77。南昌：江西人民。
- 葉彥宏(2006)。兩種現代道德的版本—MacIntyre 與 Freire 的德行理論探討。取  
自麥金泰爾倫理學與教育專題研究網路資料。
- 葉隽 等(譯)(2003)。**法意哲學家圓桌**。河北：華夏。
- 廖申白 譯註(2003)。**尼各馬可倫理學**(原作者：Aristotle)。北京：商務。
- 管健(2006)。**馬丁·布伯對話哲學對心理學的理論與實踐影響**。哈爾濱：黑龍  
江人民。
- 蔣立珠(譯)(2007)。**教兒童學會思考**(原作者：R. Fisher)。北京：北京師範大  
學。
- 鄭瑞玲(譯)(2000)。**靈靈教師手冊**。台北：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 鄧育仁(1996)。**思考手冊**。台北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 滕守堯(譯)(2006)。**藝術問題**(原作者：S. Langer)。江蘇：南京。
- 黎思敏(2005)。**師生對話在知識建構中的角色與功能：以國小語文教室為例**。

- 台北：臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 劉藍芳（2006）。**蘇格拉底對話之教育意涵**。台北：國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 劉慧雯（2005）。**電腦中介科技（傳播）意味著什麼？：人文與科技的遭逢**。台北：國立政治大學新聞學研究所博士論文。未出版。
- 劉育忠（2000）。**對話、遊戲與教育—高達美與德希達之對比研究**。台北：國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 蔡錚雲（1995）。**從現象學到後現代**。台北：唐山。
- 蔡錚雲、龔卓軍（主編）（2006）。**現象學心理學。應用心理研究，29**。台北：五南。
- 羅國祥（譯）（2001）。**非人—時間漫談**〈原作者：J.-F. Lyotard〉北京：商務。
- 簡成熙（譯）（1995）。**教育哲學導論**〈原作者：G. R. Knight〉。台北：五南。
- 簡成熙（1997）。**關懷倫理學與教育—姬莉根與諾丁思想初探**。載於簡成熙（主編）**哲學與教育**，197-232。高雄：復文出版社。
- 簡成熙（2000）。**正義倫理與關懷倫理的論辯：女性倫理學的積極意義**。**教育資料集刊，25**，185—211。
- 鍾啟泉（譯）（2004）。**學習的快樂—走向對話**〈原作者：佐藤學〉。北京：教育科學。
- 羅國祥（譯）（2008）。**可見的與不可見的**（原作者：M. Merleau-Ponty）。北京：商務。
- 羅靜、褚保堂（譯）（2002）。**討論式教學法—實現民主課堂的方法與技巧**〈原作者：S. Brookfield & S. Preskill〉。北京：中國輕工業。
- 嚴平（1998）。**走向解釋學的真理—伽達默爾哲學述評**。北京：人民。
- 顧嘉琛（譯）（1992）。**文學與感覺**（原作者：Jean-Pierre Richard）。北京：三聯。



## 二、西文部分：

- Bateson, G.(1978). *A theory of play and fantasy*. In J. S. Bruner, et al.(Eds), *Play: Its role in development and evolution* (pp.119-129). Harmondsworth, New York: Penguin.
- Buber ,M. ( 1958 ) *I and Thou* (Translated by R. G. Smith.) New York : Scribner.
- Buber ,M. ( 1965 ) *The Knowledge of Man*. New York : Harper & Row.
- Creswell, J.W. ( 1998 ) .*Qualitative Inquiry and Research Design*. California : Sage Publication.
- Denzin,Norman K ( 1989 ) .*Interpretive Interactionism*. Newbury Park, CA : Sage.
- Douglass, Bruce and Clark Moustakas. ( 1984 ) .*Heuristic Inquiry : The Internal Search to Know*. Detroit,MI : Center for Humanistic Studies.
- Freire, Paulo ( 1998 ) . *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Gilligan, Carol (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women' s Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, Henry A. ( 1988 ) .*Teacher as Intellectuals —— Toward a Critical Pedagogy of Learning*. NY: Westport.
- Heidegger, Martin (1982) , *The Basic Problem of Phenomenology*. Bloomington and Indianapolis, Indiana Press.
- Heidegger, Martin (1996) , *Being and Time*. Albany, State University of New York Press.
- Huizinga, Johann (1950).*Homo Ludens:A study of the play-element in culture*. Boston:The Beacon Press.
- Ihde, Don(1990).*Technology and the Lifeworld : From Garden to Earth*. Bloomington : Indiana University Press.
- MacIntyre, Alasdair( 1984 ). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Indiana: University of

Notre Dame.

- Marcel, Gabriel (1967). I and Thou. In P.A. Schilpp & M. Friedman (Eds), *The Philosophy of Martin Buber*. New York: The Library of Living Philosophers.
- Moustakas, Clark (1988). *Phenomenology, Science and Psychotherapy*. Sydney, Nova Scotia Canada: University College of Cape Breton, Family Life Institute.
- Moustakas Clark (1994). *Phenomenological research method*. California :Sage Publications.
- Noddings, Nel (1984). *Caring: a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel (1992). *The Challenge to Care in Schools--An Alternative Approach to Education*. New York : Teachers college Press.
- Noddings, Nel (2002a). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel (2002b). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Pilanyi, Michael (1959). *The Study of Man*. Chicago and London: The University of Chicago Press
- Spariosu, M. (1989). *Dionysus reborn*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Zahavi, Dan (2002). "Merleau-Ponty on Husserl: A Reappraisal." In Ted Toadvine & Lester Embree (ed). *Merleau-Ponty's Reading of Husserl*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

## 附錄

### 一、討論策略綜合運用舉例：

#### (一) 討論策略在實際運作的協調與運用——

「釐清問題」—『清』、「尋找假定與預設」—『(解)析』、「提出反例」—『破』，這三者大概是過程中對一個初次提出的論點進行炒作時常用到的策略，他們其實會反覆出現的，需要搭配其他策略來運作，特別是「提出統整性的觀點」—目的在於提供我們一個檢視、反省與整理現有的思考歷程與成果的練習。雖然討論後不一定要得到一個結論，但是希望對這個問題有更深入的了解、明白其重要性，或在過程中得到暫時的解答…幸運的話，或許有助於解決實際的問題！

另外一個過程中觀察的重點是—發現所提出的各個意見的集中與分散趨向，簡單的說就是能覺察所引發出來的是「聚斂型思考」抑或是「擴散型思考」，前者著重對議題作歸納式、深入性的鑽研；後者尋求替代性、廣泛性的考量。當意見過於集中，不妨適時要求作擴散型的思考來增加廣度；意見過於分散時，也許可以提出聚斂型的思考以求深度。如此在交互轉換思考型態下，累積對議題的瞭解與探究…當然這只算是粗淺的運用技巧，仍需視議題的特性來決定。

#### (二) 區辨提問（討論策略）與回應（實際思考）間的異同——

要能檢視提問(討論策略)與回應(實際思考)間的一致性，因為「即使用了策略裡提到的提問句型，也不擔保回答者做到了你所希望他們使用的思考方式或是能轉換成問句所建議的看問題的角度」。例如在使用「尋找假定與預設」這個策略時常見到帶領者問：「如果我說…，那麼我做了什麼假設？」、「他說這句話假定了什麼？」，而在使用「說明理由和證據」這個策略也常會問到：「當你說…有什麼理由呢？」；以上的提問句型都是希望促使某一類的思考出現。然而，成員們未必都能依此類問題所預期的方式來回應(即如此這般地思考)！其中一個原因可能是團體成員尚未熟悉某一類型思考的緣故。

若是這樣，可以先由提問者做個示範，將原本的句型加入實際思考後的內容，例如：「如果○○說…，那麼他是不是假定了(提問者的示範)…？」若可能的假定不只一種，再由當事人確認甚至需要共同討論哪個假定較為適切。提問句型可以兼作思考示範，重要的是要與實際的思考回應做個比對！

### (三) 覺察所使用的討論策略之特性、限制與時機——

常被提到的討論策略有：釐清問題、確認詞義、說明理由和證據、尋找假定與預設、提出反例、進一步延伸、提出統整性的觀點、發展替代性的方案、轉換立場的思考、找出推論的謬誤…等，在這裡先只選定幾個基本的策略來談：

舉例來說，「釐清問題」使用的頻率很高，大多用於協助參與者整理、表達、解釋自己的問題或觀點，且偶爾會和「確認詞義」並用，著重在『弄清楚』，也因此可能會出現在每個論點初次提出來的時候；除非是大家沒發現此刻釐清問題的必要，或者是這個團體已經有相當的默契、或對所使用語詞的涵義及感興趣的議題大致相同時，才沒有使用到它，算是廣泛被用到的策略。不過，「釐清問題」的過度頻繁也可能流於細碎繁瑣，影響談話的興致；特別是來自討論帶領人或其他成員對某個意見的善意詮釋，倘若沒能獲得真誠的確認，就喪失它的功能了！有時候累積了一些語意不清或焦點模糊的意見，此時加入一個「統整性的觀點」，反倒有助於問題的釐清！「釐清問題」的使用時機就值得考慮了。

其次，「提出反例」也是經常使用到的策略，它是希望能為某個原本看似周全的『定論』提供一個例外的狀況，保留進一步探索的空間；所以它屬於連續步驟中的一環，應該搭配其他策略來運用〈待下一段內容中會提到〉建議不要單獨使用。否則就像是目的只在駁倒對方，沒有解決問題的誠意，過程中頻頻出現的「提出反例」彷彿是硬生生把別人辛苦堆疊的觀念積木推倒，難免讓人洩氣！

「釐清問題」一目的在『清』也就是弄清楚。「尋找假定與預設」—著重在『(解)析』也就是解析出某個觀點的前提條件；找出說話者的預設立場，或促使

這個論點成立的相應條件。「提出反例」一特性是『破』為的是破除對某個論點的輕信與依賴，避免它的獨斷性。

## 二、一則實驗教學記錄：《默默 MOMO》與延伸活動的討論實況

刊載於毛毛蟲月刊第 112 期 1999. 09

◎討論書籍：李常傳(譯) (1996) **默默 MOMO**。(邁可·安迪 原著)。台北：國際少年村。

◎對象：民生圖書館兒童讀書會高年級組。

◎概念與內容列舉：時間、聆聽、想像力、懷疑與覺察、陰謀、夢想與現實....。

◎延伸活動與設計構想：

(1) 三分鐘有多長？(對時間的感覺)

(2) 時光詐騙集團的兩大營業部門—灰氏時間儲蓄銀行與白氏及時行樂保險公司

【只求節約時間而不去經營、感動生活(灰衣人)，或標榜反制它的新享樂論調，卻不思考生命(白衣人)；同樣是被騙了！】

(3) 為生活粧點色彩 (a)價值列舉(b)自我評估後拼貼

材料：灰色及白色紙條(30cm×5cm)每人一條、色紙數包、剪刀、膠水。

(4) 完成語句：時間是—— (可以是詩、一個想法、或擷取自書中的觀念)

活動(1)是透過成員個別運用讀分或讀秒的策略來體驗時間長度，成員們會發現

每個人對時間的知覺是很主觀的。

活動(2)思考除了書中的灰衣人剽竊時間的方式外，還有哪些時間竊賊？例如呼

籲人生苦短要盡情享樂，而不去思考時間與生命的意義，也是一種騙術。

活動(3)延續活動(2)的討論，製作灰色及白色接和的紙條，當成是被剽竊的時

間。再選定多種顏色(一種顏色表示一類事物，如學習、家庭、友誼)，

填補灰白地帶，粧點成為繽紛亮麗的生活。

活動(4)自由選擇文體，呈現個人對時間意義的詮釋。



◎活動與討論記錄：

先請成員們體驗三分鐘有多長？（延伸活動(1)），認為時間到了就自行出聲，測試自己對時間長度的感覺後再來分享：大家都覺得有趣，也發現每個人對時間的主觀感受差異很大，也有使用讀分或讀秒的策略來輔助，結果甚至與標準時間誤差一分多鐘的。建成：「原來有時候我覺得打電動很快，其實過了很久；寫功課很久，其實只過了一會兒。」『做自己喜歡的事，總覺得時間過得很快；又好像時間停了，發覺時已過了好久』是普遍都有的經驗。

接著請大家提問題：

〈問題一：為什麼灰色男人需要偷時間和抽雪茄煙才能活，人類可不可以也這樣活？時間是活的嗎？〉

軒朗：「是不是只有活的人才會有時間，而死人應該就沒有時間了？是不是都能感覺時間？」

「我覺得活人死人都有時間，但是死人是沒辦法使用時間的，因為他們已經沒有身體可以來做需要時間的活動；換句話說就是時間對他們沒有意義了，就是這樣的！」湖中回答。

建成：「為什麼有身體才能做需要時間的活動，做任何事都要時間才可以啊！……我還是不知道為什麼一定要有身體才能做事，死人也可以靠法力來辦到。」湖中不知道怎麼解釋：「我只想到說時間對死人沒有意義，可能是因為他們沒有身體，也沒有生命……反正我也不確定。」

「書裡面第一七九頁說……時間一旦離開它的主人後，就變成死的東西；…時間只有在被主人擁有時，才是活的時間。」志雯翻開書一口氣唸完。

「桌子沒有生命，它有沒有時間？」牧潔想跳離人類來思考。「桌子放在那裡會變舊，也會損壞，所以它有時間」「可是它不能自己來使用時間……」「應該是時間對桌子有影響作用！」大夥七嘴八舌。

「那麼時間在哪裡？」又有人問。「時間好像是無處不在的！」大家蠻同意這個觀點。

「剛剛我們說到『使用時間』和『有時間』不太一樣；似乎『有時間』包括能感覺到時間或者會被時間影響到。是嗎？（大家點頭表示贊同）其中『使用時間』說得還不多，能不能再多說一點？」匡時嘗試理出脈絡先寫在黑板上：

時間 { 有時間（能感受時間、能被時間影響）  
使用時間

並再次邀請發表。

惠婷：「湖中說的使用時間應該就像一般人做事情要花一些時間，而且是能感受到時間的那種，也算『有時間』的一部份，對不對，湖中？」「好像是！」湖中回應。

惠婷接著說：「不管有生命還是沒有生命，都能找到時間對他們的影響；像是灰塵是由岩石分解的，動植物會生長，也可以發現時間的作用。……只要有『變化』就是時間存在的證明。」

秉宏問：「有些生物改變得不明顯，怎麼看出他們在生長？」宗成補充：「有些生長是固定的，有些不固定……不對！應該說是穩定，就像人的頭髮指甲生長比較穩定、人的身高體重比較不穩定，有時候還會老倒縮（台語）」

「還有像皺紋、日夜、四季都看得出時間的影響」接著湖中引經據典地表示：按照科學家們的說法『時間是記錄空間變化的』。

牧潔又問：「那麼如果在一個很小很小的空間裡，找不到有任何變化，是不是就沒有時間了？」

鵬懿：「不一定是看得見的變化，一個人心情一點點變化也算！」「如果那個空間裡面沒有改變，可是它外面的環境有變化，這樣也可以看出時間來才對！」

志雯：「我們說的是那個小空間有沒有時間的問題，它自己和它裡面都沒有變化，而不是講外面的環境啦。……如果沒有變化，應該就沒有時間了！」因為大家再沒別的意見，直接跳到下一個問題。

〈問題二：為什麼烏龜卡西奧畢亞要說：走得越慢，越快到？〉

陳萱：「我記得書上說，烏龜卡西奧畢亞解釋：走得越快，越慢到。……」「不對！是走得越慢，越快到。」有人答腔。

賀婷：「有什麼不同？如果是走得越慢越快到，那麼走得越快不就越慢到達！」大多數的人表示同意「因為剛好相反的緣故」，只有兩三位還在想。宗成接著說：「媽媽告訴我說口渴時不要吃冰；冰吃越多就越口渴，那麼少吃冰就不那麼渴了。對不對！這就像是走快慢到的例子！」大家聽了都很贊成；但是佳玲覺得這個結果有點怪怪的，卻又說不出問題在哪裡。

匡時：「換一個例子說好了。假如有一種情形是：飯吃得越多肚子就越餓，那麼是不是表示飯吃得越少就越飽呢？同樣再用吃冰的例子，大人常常叫小孩不要吃太多冰；說冰吃多了晚飯會吃不下，如果少吃冰，飯就吃得下或飯能多吃一點嗎？」

馬上有人說：這樣就會『不一定』！不一定會越飽，也不一定會吃得下飯或飯就吃得多。佳玲馬上接口：「哦…有些情形像是少吃冰雖然可能比較不渴，但應該是不一定才對。……所以走得越慢越快到，但不一定變成走得越快就會越慢到，而只是可能越慢到而已。」

「還有一個情況是：走的方向不同或者是走相反的路，結果永遠也不會到…哈哈」湖中又補上這一句。【★其實湖中提出的是一個對基本條件的反問，因為不管「走慢快到」是不是能換成「走快慢到」，已經先假定走的路徑相同（坡度、方向、風…）。】

陳萱：「我本來沒有要問那麼多的，我想問說：怎麼會你走得越快卻越慢到那裡呢？」陸續有人舉出一些相應的例子，像是：因為粗心大意，欲速則

不達（障礙運球賽）陳萱不滿意的追問：「如果他很小心或熟練到不會出錯…怎麼會還走得越快越慢到？」如此說來，大夥一時也想不出合適的例子來支持書上那種情況。

停頓了一會兒，鵬懿說：「…有很多慢工出細活的例子，像我媽媽說燉牛肉需要有固定的時間，越快做不一定能做得好。」匡時：「你讓我想起一個類似的因素，像是『節奏』，也可以說成是一種特殊的條件。」

秉宏：「卡西奧畢亞說的：走得越慢，越快到！會不會就是這種特殊的節奏？」  
「可能吧！」陳萱也同意。

後來搭配延伸活動(2)與延伸活動(3)討論：〈除了書中的灰衣人偷竊時間的方式外，還有哪些時間竊賊？為了怕被偷走時間，就把握時間盡情玩樂？〉結果提出有：「時間像金錢，不能只賺不用，也不能亂用，要想怎麼用？為什麼用？」、「好好規劃時間，想過怎樣的生活，就照著安排時間」、「時間就是生命，生命需要思考」、「時間竊賊就是教你不要用或叫你亂用時間的人」……接著製作灰色及白色接和的紙條，當成是被剽竊的時間。再選定多種顏色（一種顏色表示一類事物），填補灰白地帶，粧點成為繽紛亮麗的生活。大家提出的類別有：「學習(求學)」、「家庭」、「友誼」、「事業(工作)」、「休閒娛樂(睡，玩，親近自然)」、「食衣住行」——動手來拼貼一番，也介紹自己生活中的時間規劃。結束前原本要進行完成語句：時間是——（延伸活動(4)），希望呈現個人對時間意義的詮釋，因為時間不夠沒有進行。

### ◎有關討論的二三事

本次討論內容多鎖定與「時間」有關的概念，一部份是本書呈現了明顯的主題，另一部份多少受了延伸活動(1)所引發的聚焦作用（雖然這不是延伸活動設計的主要目的）。第一個問題直接由「誰(哪些對象)才有時間」、「時間對誰有意義」這個角度切入，來探索時間的概念與定義；這與以往常用的例子，如時鐘顯示的

刻度（表徵作用）、記錄的需要（區辨作用）、便利人類生活（功能導向）都大不相同，當然這也是書中故事與情節所鋪陳強調的。第二個問題的討論開始於一個邏輯應用（若 A 則 B，非 A 不一定非 B），雖然沒有操弄這個邏輯規則，也都靠舉例得到相近的解答。

與其他我所見過的團體有點不同：別的團體討論時，大多表達出不同的意見，有多種不同角度，呈現多樣化的觀點；然而對同一個觀點，總覺得深入程度不夠，沒能對那個想法充分發揮。原因之一可能是成員還沒有養成站在同一個論點上玩觀念遊戲。這次討論沒有前幾次討論議題的廣泛，不曉得是否多了些觀點的深入。

