

教育研究集刊

第五十一輯第四期 2005 年 12 月 頁 117-149

# G. Vico 與 H.-G. Gadamer 的「共通感」 在課室中的蘊義

吳靖國

摘 要

爲建構共通感在課室中的發展原則，本文討論了 G. Vico 與 H.-G. Gadamer 對共通感的界定，發現 Vico 賦予共通感以「教化」之意涵，而 Gadamer 則將之轉爲詮釋學的基礎，賦予「生成」的意涵。由於師生在課室中互動過程的特殊性，讓教學活動呈現明顯的辯證特質，單單強調「教化」容易形塑意識型態而造成教學的封閉性，單單強調「生成」則讓教學沒有秩序而可能造成反教育。因此，課室共通感的建立必然包括「教化」與「生成」兩個意涵，並以此接續到教育學中的兩個核心主軸——「價值論」與「存有學」。本文據此提出課室共通感的四個發展原則，即核心價值要兼顧個體需求的完滿性、信念系統要兼顧整體心靈的開展性、先前判斷要兼顧視域交融的循環性、教師形象要兼顧開放人格的奇魅性。

關鍵詞：課室共通感、教化、生成

---

吳靖國，國立海洋大學教育研究所助理教授

電子郵件為：[wuckuo@mail.ntou.edu.tw](mailto:wuckuo@mail.ntou.edu.tw)

投稿日期：2005 年 6 月 17 日；修正日期：2005 年 10 月 8 日；採用日期：2005 年 11 月 19 日

## **The Implications of G. Vico and H.-G. Gadamer's “Sensus Communis” in the Classroom**

Chin-Kuo Wu

### **Abstract**

This study focuses on the usefulness of Vico and Gadamer's notion of “*sensus communis*” in constructing the developmental principles of “common sense” in the classroom. Vico gives *sensus communis* the meaning of “cultivation,” and Gadamer, making it part of his hermeneutic theory, transforms it into something more like “becoming.” Here I argue that “cultivation” alone can lead to a dogmatic pedagogical ideology and self-containment, whereas “becoming” alone can lead to pedagogical chaos. Since the dialectical character of teacher-pupil interaction in the classroom is more than just simply “cultivation” or “becoming,” common sense in the classroom must involve both of the above senses, and so it must be connected to the two key axes of pedagogy — “axiology” and “ontology.” As such, this paper proposes four developmental principles for common sense in the classroom: first, its core value ought to encompass the satisfaction of individual needs; second, its belief system ought to encompass the unfolding of the human mind; third, its “prejudice” (Gadamer) ought to encompass “fusion of horizons”; and fourth, its “teacher's image” ought to embody the charismatic character of a teacher's personality.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

Keywords: common sense in classroom, cultivation, becoming

---

Chin-Kuo Wu, Assistant Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University

E-mail: [wuckuo@mail.ntou.edu.tw](mailto:wuckuo@mail.ntou.edu.tw)

Manuscript received: June 17, 2005; Modified: Oct. 8, 2005; Accepted: Nov. 19, 2005

## 壹、前言

拉丁字「sensus communis」通常英譯為「common sense」，而「common sense」一般中譯為「常識」<sup>1</sup>，用以表示「普通知識」（羅竹風，1997：751），或「為一般人所承認的共通觀念、意見和情感」（閻振興、高明，1984：433），或指「實務判斷」<sup>2</sup>。但仔細探究「sensus communis」的意涵，絕不是「common sense」或「常識」所能涵蓋。

H.-G. Gadamer（1900-2002）在《真理與方法》（Truth and method）中曾對「sensus communis」的發展歷史作了簡要討論，但可以發現，他討論的重點乃是從考察 G. Vico（1668-1744）的「sensus communis」概念來作為其論述的起點，並融入與 Vico 同時代學者的相關理念，進而將之建立為詮釋學的理论基礎。也就是說，從 Gadamer 詮釋學的發展脈絡來看，很明顯地受到 Vico 的影響；故從 Vico 到 Gadamer，「sensus communis」的意涵到底產生何種發展，乃成為本文的探究旨趣之一。

朱光潛（1997）在 Vico 主要著作《新科學》（New science）的中譯本將「sensus communis」譯為「常識」；吳靖國（2004a）在《詩性智慧與非理性哲學》中則譯為「共同感受」；另外，嚴平（1997）的《高達美》將 Gadamer 提及的「sensus communis」譯為「共同感」；洪漢鼎、夏鎮平（1995）所譯《詮釋學 II：真理與方法——補充與索引》中則為「共通感」。其中「共同感受」、「共同感」、「共通感」之間頗具相似性，惟本文旨在討論 Vico 與 Gadamer 對「sensus communis」的見解，並試圖找出其相關性，以接續到教育領域來進一步論述師生互動，故衡諸該詞在詮釋學上的發展，以及涉入課室（classroom）中的師生互動，則必須顯現出人際的「交流」與「通達」，亦即在「理解」中才得以構成有效教學（吳靖國，2004b），

<sup>1</sup> 陸谷孫（1992：632）在《英漢大辭典》譯為「常識」和「判斷力」；張芳杰（1989：567）在《國際英漢大辭典》譯為「常識」及「視為當然的看法或想法」。

<sup>2</sup> Schaeffer（1990）指出，現今「common sense」的最普通定義來自於 R. Descartes，也就是——「實務判斷」。例如，一般的常識會告訴我們，在斜坡試圖更換洩氣輪胎之前要將車子的輪軸固定住，或者陰天時要帶把雨傘。

故本文使用「共通感」一詞，似乎較能直接表達此一意涵。

在不同時代中，「sensus communis」有其不同的意涵。就它與希臘哲學的淵源來看，有兩個不同卻可以相互補充的意涵：

第一、「common sense」通常譯自 Plato 的「doxa」，是一種平凡百姓的普通意見。在 Plato 哲學中，它是經由短暫感官印象所形成的傳聞或幻想，和那種來自形式和透過辯證推論所掌握的牢固知識——「episteme」不同 (Schaeffer, 1990: 2)。

第二、「sensus communis」來自 Aristotle 的《靈魂論》(De Anima)，是指人類感官從個別事物中掌握其蘊含之普通性(例如從各個白色事物中掌握「白色」這個類別)的能力，而 St. Thomas 對《靈魂論》的注解中乃將這種能力稱為「sensus communis」，是一種外在感官的共同根基 (the common root of the outer senses)，也就是連結於這些外在感官而被賦予作判斷的能力 (Gadamer, 1975: 22; Schaeffer, 1990: 2)。故對 Aristotle 和 Thomas 而言，「sensus communis」為一種認識論的原理 (epistemological principle)。

到了羅馬時代，由於羅馬斯多噶學派 (Roman Stoicism) 傳統的出現而讓「共通感」有了另一種意義：即是一種未被明確指出卻彼此共同持有之適宜的感受，並透過群性而產生一致的行動，也就是經由一種明確的倫理模規 (ethical cast) 而產生的習常智慧 (conventional wisdom) (Schaeffer, 1990: 2)。共通感在此成爲一種「Ethos」(禮俗)，是對適宜行動的正確判斷。

Gadamer (1975: 22) 對 Vico 使用的「共通感」考察之後，下了一個斷言：

……對 Vico 而言，共通感是建基於所有人的一種正確之事和普遍之善的感受，更甚而是經由生活的群性而獲得以及被結構與目標所決定的一種感受。這樣的理念聽起來就像斯多噶學派的共同觀念那般地關聯於自然法則，然而在這個意義上共通感並不是一個希臘人的理念，而且完全不是意指 Aristotle 在《靈魂論》中所說的共同能力<sup>3</sup>，……Vico 回歸的是古羅馬的

<sup>3</sup> Aristotle 在《靈魂論》中所提出的「共同能力」(koine dunamis) 係指人類的視、聽、嗅、味和觸等五種具有偶然性的感覺之外，另外有一種「能感覺共同的事物，而且並非偶然的感覺」(秦典華譯，1992: 66) 的共同能力，它透過上述五種能力的作

共通感理念。

這樣的論述，Schaeffer（1990）不表贊同，他認為 Vico 的共通感不僅是一種倫理學上的規範，也具認識論上的原理，並未失去希臘哲學的傳統意涵。為釐清 Schaeffer 的評述，本文乃先從 Vico 的見解加以闡明，逐步呈顯 Vico 與 Gadamer 對「共通感」的使用意義，並進而關注共通感從 Vico 賦予的意義到 Gadamer 將之視為詮釋學的基礎，其中的傳承和差異何在？

再者，根據 Vico 的觀點，人類原初社會的發展猶如孩童時期（NS209），因為 Vico 認為孩童的感受特別強（NS211; NS212），而感受乃是形成共通感的來源（NS809）；這樣的論述讓本文轉而對課室中的師生互動（尤其是小學）進行考察，並試圖瞭解共通感在其中扮演的角色，尤其 Gadamer 讓共通感成為詮釋學的基礎後，又對課室活動產生何種啓示？此乃本文探究的旨趣之二。

本文先討論 Vico 及 Gadamer 對共通感的論述，再從中說明共通感在詮釋學上的發展，並進而將共通感置入課室活動中討論師生互動，用以建構課室共通感的發展原則。

## 貳、Vico 對共通感的相關論述

Vico 在 1744 年出版的《新科學》第三版<sup>4</sup>，主要探討人類起源的相關議題，其重點之一是劃分出自然世界與民政世界，指出人類只能認識由自己創造的民政世界，並以一種未知論的基調主張人類認識自然世界的侷限（NS331），這樣的見解在當時自然科學的盛行，是被漠視的，故 Vico 對當時學術的影響是有限的，在

---

用，而對不同對象中之同一事物進行掌握。

<sup>4</sup> 《新科學》第一版完成於 1725 年，並經不斷修正，於 1730 年印製第二版，而 1744 年 Vico 去世時印製的第三版即流傳於今的版本。本文引註使用「NS」即表示第三版英譯本中之條目。另外本文所引用《新科學》之各段落，係譯自 T. G. Bergin 與 M. H. Fisch 之 1948 年版英譯本（Vico, 1744/1948），並參閱朱光潛之 1997 年版中譯本，及 L. Pompa 於 1982 年選編的英譯本（Vico, 1982）。

19 世紀之後才逐漸受到關注。

Vico 提出探究人類社會的主要途徑是「哲學」和「語言學（歷史學）」。哲學在於默察（contemplates）道理，從而掌握真理知識（knowledge of the true）；語言學則觀察（observes）人類意志的作為，從具體事實（certum/the certain）中獲得覺識（consciousness）<sup>5</sup>（NS138）。在此首先要說明的重點是，「人類意志作為」與「具體事實」之間的關係。

上述拉丁字「certum」一詞的中譯有「確定」（郭博文，1991）、「確鑿可憑」（朱光潛譯，1997）、「具體事實」（吳靖國，2004a）等。Vico 的解釋是：

……在正確的拉丁文中，「certum」一詞表示「經過特殊化的」，或如學術上所說的「經過個別化的」……。（NS321）

其中「特殊化過的」表示在某一時空下形成的，故乃特殊條件下之產物，而在某一時空下是如此，就不可能是其他樣子（NS147）。因此，具有個別性，也就是「個別化過的」，事實上就是指不同民族之間的社會差異，各民族有自身的時空條件，其發生的事件、形成的法律、制度都不會一樣，這是明確的、具體的，故本文將「certum」譯為「具體事實」或「社會事實」。

然而，這些具體事實的產生係來自於人類的意志作為，而人類意志作為所根據的是自身的需求和利益，故在不同時代與環境中，形成的具體事實皆不相同，呈現出個別化的結果，Vico 在《新科學》中係從語言的歷史發展來考察這層關係。而對於共通感的討論，也是出現在歷史學的考察中。Vico 對共通感的界定是：

共通感乃是整個階級、全體國民、整個民族、或全人類所共有的不假思索（without reflection）的判斷。（NS142）

<sup>5</sup> 有關 Vico 如何使用哲學與語言學兩個研究的途徑，以及「真理知識」與「覺識」之意義與關係等，非本文闡釋之重點，可參見吳靖國（2004a）之第二章：《新科學》的方法論。

亦即對於某些具體事實，每個人根本不需要再經過任何省思而直接在其意志作為中表現出來，這也顯示共通感是每個人普遍認同的，而且這種「對的」判斷也恰恰好符合大家的共同利益。也可以說，共通感以一種集體意識或集體潛意識的型態發生在人類的意志作為中，每當人們面臨選擇之時，共通感即發生效用，反應在行為中，讓某些具體事實得以實踐，Vico 指出：

在本性上，人的選擇乃是非具體事實的（uncertain），之所以會有具體事實產生，乃關係於人類需求與利益兩方面的共通感而造成的。因此，需求和利益是民族自然法的兩個根源。（NS141）

這段話可以掌握兩個重點：一、具體事實之所以產生，乃是共通感作用於人類活動而形成的；二、造成具體事實的共通感乃建立在人類的需求和利益上。

為說明這兩個重點，必須引入 Vico 對人的見解，亦即一種以「利己」為核心的人性觀。Vico 認為人類從「私欲」出發，這是原始的、自然的、集體的傾向（吳靖國，2004a：57），原始人類如游浪於山野之間的野獸，最初的社群係為著相互利益而聚集在一起（NS258），故共通感便建立在這種利己的原始本性上，人類所創造的禮儀、規範、法令、制度等具體事實，係以共同認可的利益為前提，而這正是共通感得以形成的原因。故指出：

……讓全民欣然接受的（agreeable）共通感，才能構成禮儀或寓言故事之魅力與美麗……。（NS809）

亦即必須要讓大家都同意遵守某種禮儀或法令是對自己有益處的，這樣的禮儀或法令才能吸引群眾而被視為良善的，並且才得以執行和長存。更明確地說，這些具體事實對個人到底有沒有益處呢？乃必須通過一種集體的判斷——共通感；然而更關鍵的是，促使共通感得以產生的要素是什麼呢？Vico 的描寫是：

……人類透過天神意旨（divine providence）所揭示的規準來教導（taught to）各民族而建立了共通感，以此來界定在民族自然法中什麼是具體事實。（NS145）



在此，Vico 引出天神意旨（簡稱為「天意」）來探討共通感，亦即人們的共通感乃是透過宗教的「教導」而形成的一種信仰或信念，並以此建立起社會中的各項具體事實，成為人們行為的依據。對此 Pempa（1976: 130）指出：

共通感是一種人類的基本能力，藉此而形成信念，而這些信念乃關於他們的需求或效用，並作為他們後續行動的依據。對 Vico 而言，人類信念（包括不管是最深遠的與知性的，或者最立即的與實際的）極大部分係直接或間接地源自於這個能力的作用。

而此處要關注的是「教導」的過程，其意謂著透過天意而讓「利己」中的「己」之成分產生變化，這涉及了「人類本性」與「天意」的互動。Vico 將人性原始本性相對於尚未發展出來的理性，並稱之為「詩性」（吳靖國，2004c），並將其中的「感受」（*sensus/sense*）賦予極重要的地位。

Vico（1982: 68-69）賦予「感受」的意涵包括感官對外在事物的知覺，以及人之內在的各種精神活動。他甚至認為，在人類起源過程中，感受是認識事物的唯一途徑（NS374），而「詩人」（指神學詩人）乃透過肉體上的直接感受，以不可思議的崇高氣魄去創造各種事物，故詩人在希臘文中是「創作者」（*maker*）（NS376）。Vico 認為「詩」最能發揮「感受」的特質（NS186），詩性能力必然將整個心思沉浸在感受中（NS821）。據此，可以看出感受具有一個重要特質，即沉浸其中；這不但是情感移入的過程，也是以知、情、意整體心靈（*holistic mind*）來認識事物的過程。

「感受」為個人所表現，「共通感」則是一種集體的判斷；從個人的表現到集體的判斷，需要經過一種「教化」（*cultivation*）的作用與過程。就社會起源的過程來看，這種教化作用必須建立在「人性」的基本特質上（NS132；NS134），也就是「利己」和「保己」的基本特質。神學詩人便在這種基本特質中引入「天意」，藉由這股強大而具壓迫的、模糊而不可確知的絕對力量，來促使產生信仰，讓個人私欲式的「利己」表現，轉而成為服從式的「保己」表現，而引發人們將內在的畏懼感轉化為虔敬感，賦予天意一種神聖的絕對性，從外在的壓迫性逐漸轉化為內在的服從性，透過這樣的自我規範作用形成一種不假思索的判斷。

信仰的力量讓人類經由感受而形成共通感，並讓感受（個人的私欲）得以邁向道德行爲（集體的判斷）。在此可看出 Vico 要表達的是，宗教信仰所產生的虔敬感，是一種讓自身融入天意的途徑，這是經由「熱情」才能達成的（而熱情來自於感受），不是邏輯的思維；而要引發這種熱情，必須借助修辭學上的雄辯<sup>6</sup>（NS1110），這也正是 Gadamer 將 Vico 的共通感放在修辭學之教化作用這個意涵上來論述的主要因素（洪漢鼎、夏鎮平譯，1995：125，304；Gadamer, 1975: 18）。甚而 Vico（1982: 81）透過宗教的觀點將共通感視為潛藏在每一個人內心，與生俱來對靈魂永生的一種渴望，據此，修辭學的作用便是喚起人類此一潛在渴望的覺醒和積極表現。

再者，從 Vico 在不同文章脈絡中論及的共通感，大致可歸納出共通感的三個主要形成過程：

一、就個人而言，共通感來自於「或然性」（probabilities）（Vico, 1982: 37, 43），亦即共通感乃是從具體事件中不斷建構形成的見解或信念，也可以說是一種實踐知識，而不同於真理知識。

二、就民族而言，共通感來自於習慣的相似性（Vico, 1982: 74），是人與人相互利益的結果，依此形成各民族自然法的基礎。

三、就宗教而言，神學詩人得以看見潛藏在人類內心對永生靈魂的渴望（一種具先驗性的共通感）（Vico, 1982: 81），便透過宗教來激發人們對這個渴望的熱情，進而讓人們產生共同的意志選擇和表現（一種形塑的共通感）（NS145）。

綜合上述，本文歸納 Vico 論述之共通感所蘊含的四個重點：

一、Vico 從人的基本特質，即想像及利己出發，並以「感受」（即一種「詩性」作用）來加以涵蓋，讓「感受」成爲人類認知周遭環境的根本能力，也正是人類形成自我世界觀的來源，它乃先於人類的理性。

---

<sup>6</sup> 對 Vico 而言，這是一種追求「接近真實」（verisimilitude）的方法，雄辯的目的不僅為了真實（true），更重要是獲得「信任」（credibility），這是實踐智慧的原則，故 Vico（1982: 38）指出，「如同共通感是所有實踐智慧的原則一般，它也是雄辯的原則」。

二、從感受出發是一種私欲的表現，社會制度的產生是以互利為基礎所形成的共生系統，而讓共生系統得以穩固執行與發展的力量則來自於信仰，也就是人類對於天意的認知和掌握，並轉由信仰的「教化」過程來建立共通感，而將創造的具體事實結合在利益與信仰（共通感）之中。

三、從具體事實的創造過程來看，神學詩人乃是以「天神的意志是善的」此一認知為基礎，遵循天意（主觀天意）來制定社會制度；而從具體事實的實踐來看，神學詩人亦透過宗教信仰將這種天意傳達給所有民眾，形成一種共同的感受，也就是符合人類本性之共同利益所形成的感受，而讓民眾的行為不假思索地做出正確的事來。

四、共通感呈現四個重要特質：(一)從認識論的基礎來看，共通感是一種認識事物的能力表現；(二)從心理學的基礎來看，共通感是一種符合自身利益與需求的意志作為；(三)從倫理學的基礎來看，共通感是一種集體認同之行為實踐的規範力量；(四)從修辭學的基礎來看，共通感是一種已經內化於個人心中的情感成分。也就是說，在 Vico 的論述中，共通感具有認識事物、意志表現、行為規範、情感共鳴等作用，而這些作用正是人類社會起源的關鍵要素。

## 參、Gadamer 對共通感的相關討論

根據 Gadamer 的考察，與「*sensus communis*」相關的概念，包括前言中所提 Aristotle 在《靈魂論》的主張、斯多噶學派的相關論述，以及蘇格蘭哲學（*Scottish philosophy*）的「*common sense*」概念<sup>7</sup>、H. L. Bergson 所提的「*good sense*」<sup>8</sup>等；而 Gadamer 的考察重點係從 Vico 作為討論起點，並進而說明 A. A. C. Shaftesbury 及 F. C. Oetinger 等人的主張。

<sup>7</sup> 蘇格蘭哲學將「*common sense*」的概念與社會聯繫在一起，作為指導日常生活庶務的根據，故而逐漸成為一種促進正當社會生活的道德哲學基礎（Gadamer, 1975: 26）。

<sup>8</sup> 根據 Bergson 指出，健全感受作為思想和意志的共同來源，乃是一種社會感（*sens social*），它能夠如同避免形而上學的幻想者之錯誤一般地避免那些尋求社會法則的科學獨斷論者之錯誤（Gadamer, 1975: 26）。

首先，Gadamer 透過 Aristotle 對於理論智慧 (sophia) 和實踐智慧 (phronesis) 兩者的區分指出，Vico 之所以引用共通感並不僅是修辭學上的要素，還蘊藏著「另一個來自古典傳統的要素」，也就是「學者 (scholar) 與學者所依賴的智者 (wise man) 之間的對立」 (Gadamer, 1975: 20)，並將 Vico 的主張置入「實踐智慧」的範疇。Gadamer (1975: 21) 指出：

……根據 Vico，共通感直接賦予人們意志的並不是理性的抽象通則，而是表現於一個團體、民族、國家或全體人類之共同性的具體通則。因此這種群體感受的發展對於生活來說是極其重要的。

Gadamer (1975: 22) 認為，Aristotle 的實踐智慧必須在某種普遍性之下發生：

這個普遍性也就是人們為了追求正確事物所導致的一種目的，因此它假定一個意志的指引方向，也就是道德的存在。

故 Aristotle 將實踐智慧視為一種「智德」 (intellectual virtue)，它同時包含著一種能力和「行德」 (ethical virtues)，Gadamer (1975: 22) 指出：

……雖然這種德性的實踐意謂著人們分辨出什麼該做與什麼不該做，但它不只是實際的精明 (practical shrewdness) 與普通的機巧 (general cleverness)，這種對應該與不應該的區分還包含了適當與不適當的區分，並以此推測一種經由這一區分而持續發展的道德態度。

Gadamer (1975: 22) 認為，Vico 的共通感是：

建基於所有人的一種正確之事和普遍之善的感受，更甚而是經由生活的共同性而獲得以及被結構與目標所決定的一種感受

在這個意義上「完全不是意指 Aristotle 在《靈魂論》中所說的共同能力」 (Gadamer, 1975: 22)。亦即 Gadamer 將 Vico 的共通感視為一種來自斯多噶學派所衍生出來的行為態度，也就是倫理模範。

事實上，Gadamer 這樣的界定有其明顯的用意，亦即想要回到古希臘哲學的基礎，將共通感置入認識論的基礎上，以銜接到他的詮釋學內涵中。因此他藉由論述 Aristotle 的實踐智慧，指出這種實踐智慧中蘊含的智德和行德，在他 1980 年的〈實踐理性問題〉一文中亦可發現這樣的形跡（洪漢鼎、夏鎮平譯，1995：350）：

……在知和行的極端之間顯然還有作為實踐哲學對象的實踐（Praxis）。實踐的真正基礎構成人的中心地位和本質特徵，亦即人並非受本能驅使，而是有理性地過自己的生活。從人的本質中得出的基本美德就是導引他「實踐」的理性。對此，希臘語的表述是「Phronesis」……。

Gadamer 想要強調的是，Phronesis 中具有理性的成分，這種理性成分是透過形式（form）產生的動力來導引質料（matter）發展的潛在特質，所以實踐智慧作為詮釋學的基礎，便同時包含了 Vico 共通感中的詩性，以及 Aristotle 提出 Ethos 中的目的性（理性），因此在詮釋學的「理解」過程中，便兼具著詩性與理性的相互作用。故 Gadamer 指出（洪漢鼎、夏鎮平譯，1995：129）：

如果我們跟隨詮釋學的觀點，那麼所有理解的努力原則上都旨在達到可能的意見一致（Konsensus）、可能的相互一致，而為要理解，本身就必須以起連結作用的意見一致為根據。

所以 Gadamer 將共通感置入 Aristotle 實踐智慧之議題上的討論，主要是基於詮釋學的立場，並超越 Vico 在共通感中的「詩性」意義，而將實踐智慧中的「目的性」置入其中。依此一意義，我們試著回到 Schaeffer（1990：100-101）對 Gadamer 的批判：

……在 Vico 那兒，共通感乃是在修辭學傳統的古典關聯中，但 Gadamer 並不是致力於修辭學傳統，他乃試著將詮釋學帶入希臘哲學傳統，並且將共通感帶進這個傳統中……。Gadamer 以他在詮釋學所需的面向，也同時將共通感分離出不同的部分，破壞了他從 Vico 那兒所繼承的整全討論。

確如 Schaeffer 所言，Gadamer 將 Vico 的共通感與希臘哲學做參照；然而有關「破壞了他從 Vico 那兒所繼承的整全討論」這樣的陳述卻似乎有過當之處。在 1968 年的〈古典詮釋學和哲學詮釋學〉一文中，Gadamer 也特別指出 Vico 所提倡之修辭學中所隱含的詮釋學意義（洪漢鼎、夏鎮平譯，1995: 124-125）：

……維柯……他特別突出了修辭學對於教育和造就共通感所具有的意義，實際上詮釋學和修辭學一樣都具有 eikos、亦即說服論證的作用。

故 Gadamer 並沒有忘記這個修辭學的根源，只是他更積極想要表達的是，共通感以實踐智慧的特質作為詮釋學的基礎，其意涵包含著詩性與理性成分，這是對 Vico 共通感意涵的補充。

依此而論，則我們對 Gadamer 將有另一層反省，亦即 Vico 的共通感來自於宗教的教化，其內涵中已蘊含天意中的「善」（吳靖國，2004a，2004c），亦即 Vico 的共通感不是僅停留在感受中，而是藉由宗教的教導而讓社會實踐朝向最高的善性來發展，因此共通感中已蘊含如同 Aristotle 之實踐智慧中所言的目的性，只是 Vico 並不使用「理性」這個詞，而這一層意涵似乎被 Gadamer 忽略了。

再者，Gadamer 轉而考察與 Vico 學術地位相當的學者 Shaftesbury 對共通感的援用。Gadamer（1975: 24）認為 Shaftesbury 賦予共通感一種社會意涵的評價：

……就 Shaftesbury 所思考的，與其說是將一種類似於自然法則的社會德性特徵賦予所有人，不如說是一種比起頭腦德性更豐富的心地德性<sup>9</sup>。……如果在此共通感幾乎如同社會交往的德性來呈現，這就是一種道德的，甚至蘊含一種形而上學的基礎。

Gadamer 認為，Shaftesbury 所言的「心地德性」主要是一種人際之間「移情」的能力，並將共通感建基在移情之智性的和社會的德性（the intellectual and social virtue of sympathy）。在此仍可清楚看出，Gadamer 將共通感引到社會交往的移情

---

<sup>9</sup> Shaftesbury 所指出的「頭腦德性」（a virtue of the head）乃意謂一種認知的能力和表現，而「心地德性」（a virtue of the heart）則意指一種社會性的和道德性的內涵。

作用，目的在於接續後來討論的「品味」(taste)概念，進而轉入「遊戲」(play)中主客消融的意涵，故這樣的作為仍是為了建構詮釋學基礎。而 Schaeffer (1990: 101) 對 Gadamer 的評論是：

……將「共同持有之不加思索的判斷」代替為「表現的具體通則」，並在後面的篇幅中引用 Tetens 的「不經思索的判定」，而將之視為一種品味，Gadamer 這種變化是相當明顯的，他修改 Vico 所定義的判斷並將之轉為品味，且持續以類似於品味的意涵來論述倫理判斷……。

如 Schaeffer 所言，Gadamer 論述共通感的變化是明顯的，但他並不是以含糊不清的做法來簡化或修改共通感在歷史中的發展，他只是透過自身要達成之目的，即論述共通感作為詮釋學的基礎，而逐步討論共通感的發展狀況。

從《真理與方法》的章節安排結構中可以看到，Gadamer 是在審美領域中列舉出共通感這個人文主義傳統中的概念，將之接續於解說另一個概念——判斷力，並指出共通感中的道德成分在 I. Kant 的《判斷力批判》中已不再有任何地位了，甚至共通感被 Kant 從道德哲學中完全排除了 (Gadamer, 1975: 31)；繼而 Gadamer 論述「品味」概念，指出 Kant 將美學建立在品味上並否認其有任何認知意涵 (Gadamer, 1975: 40)，以及指出品味被 Kant 稱為真正的共通感，而「不再顧及共通感這個概念中偉大的道德和政治傳統」，但是仍然「有效保留了品味與社會交往之間的舊有聯繫」(Gadamer, 1975: 41)。

很清楚地，Gadamer 不是將共通感化約成為 Kant 的品味概念，而是論述 Kant 在美學領域中對共通感的使用情形，並指出 Kant 透過「品味」概念保留了共通感的「社會性」。事實上，與 Kant 不同的是，Gadamer 承認品味包含了認知方式 (Gadamer, 1975: 34)，並試圖將品味從美學理念中的意涵轉為精神科學之認識論的基礎，以建構出詮釋學作為精神科學方法論的整體理念。

再回到 Gadamer (1975: 27) 在共通感議題中最後討論的虔信派教徒 Oetinger，指出他採用了 Aristotle 和 Shaftesbury 等人的相關見解來解說共通感的特質：

共通感乃關於日常生活中那些在眾人面前而被知曉的事物，將一個整體社

會聯繫在一起的事物，它涉及真理（truths）和陳述（statements），以及表達陳述的方法和形式。

Gadamer（1975: 27）認為 Oetinger 的說明並未脫離 Vico 和 Shaftesbury 的論述，然而在宗教的領域中促使 Oetinger 以一種神聖的感受來面對共通感這個議題，並從「生命」的概念出發，認為「共通感的真實基礎是生命力（vita）的理念」，並將生命這種由簡單到複雜的自然發展，視為天神創造的普遍生長法則，而人類精神的生長法則也如同這般（Gadamer, 1975: 27）。

Oetinger 爲了說明一切知識都源自於共通感，乃援引當時許多有名學者的論點，將共通感定義爲（引自洪漢鼎譯，2004：36）：

通過直接地接觸和觀看最簡單的事物而對明顯展示給整個人類的對象所具有的一種富有生氣而敏銳異常的感覺。

根據 Oetinger 的論述，上帝就存在於生命本身中，這是一種「共同的感受」（communal sense），人們不僅使用它來辨識所有活的與死的東西，而且人們這種共同特質來自於上帝的恩賜，故 Oetinger 認為（引自 Gadamer, 1975: 28）：

在人的內在，相同的神性力量以本能和內在刺激的形式運作著，去發現上帝的蹤跡並認識那些與人們幸福和生命最密切關聯的東西。

這是一種「朝向生命的真正幸福所依賴著的自然驅力」（Gadamer, 1975: 28）。由此可見 Oetinger 的基本論述是：共通感是來自於上帝的恩賜而潛藏在人之內在的共通性，一種對上帝之渴望的本能，在有生命之物中同樣存在著這層被澤，而讓人們得以認識生命的意義，故人們以此出發來認識事物，得以發現其統一性和簡單性。

在此，Gadamer 賦予共通感以一種靈性的特質，事實上這層意涵也可以從 Vico 的主張中明顯看到。Vico 指出：

天意以自身不可衡量的善性作為它的目的，因此它的安排必然總是超出人們為自身所設計的內容而導向善。（NS343）



而這樣的恩賜潛藏在人的內在，形成人之最基本的共同性。Vico (1982: 81) 在《新科學》第一版中指出：

一切宗教的根本就是對永生的渴望，這是所有人與生俱來的本性，而人類本性的這種共同渴望源自於一種潛藏在人類心靈深處的共通感，也就是靈魂的永生。

故 Gadamer 大可不必再引述 Oetinger 的說明來論述這層已經被 Vico 指出的共通感意涵，但可以肯定的是，Gadamer 揭示 Oetinger 所提出的這種「生命」本身的意義，試圖要導向一種人際之間得以相互理解的基礎——靈性，並賦予一種與生俱在的特質，就在每個人的「生命」之中，這是 Gadamer 建構詮釋學所必需的基本設定，也正是理解、體驗、領會得以發生的根本要素。

## 肆、從 Vico 到 Gadamer 的發展

綜合 Vico 與 Gadamer 賦予共通感的意涵，可以發現四個主要發展脈絡：

### 一、從感受的認識論發展為實踐的認識論

事實上，Vico 的感受概念已蘊含實踐的意義，但 Vico 的感受（即詩性能力）論述，有與理性相對立之虞，雖然他使用天意的絕對善性來作為建立共通感的正當性基礎，但很容易讓這種以詩性為起點的共通感概念，被誤以為是缺乏理性的。為了彌補這種可能的缺失，Gadamer 將共通感置入實踐智慧中，並特別強調其中的理性（目的性）成分。這不僅是認識論上的發展，也因為實踐智慧的置入，而讓其中目的性這個成分聯繫到倫理學的層面<sup>10</sup>。

---

<sup>10</sup> 對 Vico 而言，感受是認識事物的重要來源，而共通感的意涵中仍保留這種認識論上的判斷能力；若從天意的層面來看，同樣地可以發現明顯的倫理學意涵。

## 二、從倫理規範發展為社會交往

Gadamer 論述了 Vico 及其他人有關共通感中的倫理規範意涵，而可以看出這是他轉以說明「習俗」概念的一條路徑，重點在強調社會中的意見一致性，以作為理解的基本前提。故 Gadamer 對共通感的討論，雖然從 Aristotle 實踐智慧到 Vico 共同利益的說明，但更關注的似乎是後來繼續討論的社會性，也就是試圖讓共通感成為人際交往得以形成的基礎。

## 三、從個人內化發展為移情融入

若進一步考察 Gadamer 置入社會交往的核心要素，可以發現他引入了 W. Dilthey 的「移情」概念，這是他討論 Shaftesbury 的共通感時提及的概念，強調主客融為一體的過程，也正是 Vico 透過修辭學來凸顯「熱情」和「感受」概念時極力要表達的意涵。Gadamer 將 Vico 的修辭學主張，結合了實踐哲學中所隱含不斷邁向合理性的這種「理解」的特質，遂將「參與」視為精神科學是否呈現其價值的關鍵準則<sup>11</sup>，顯示出一種參與於共同性的渴望和追求，讓自身消融於這個追求活動中。

## 四、從信仰意涵發展為靈性意涵

在宗教的領域中，Vico 賦予共通感兩種意涵，一是透過宗教的教導形成共通感，另一是人類生命本質潛藏對靈魂永生之渴望的共通感；而兩者皆涉及宗教信仰。但 Gadamer 在建構詮釋學的任務下，所尋找的是「人類理解何以可能」之條件，也就是「體驗」與「理解」之所以可能的基礎，乃悄悄地建立在這種人類與生俱有、普遍存在的「靈性」基礎上，而 Gadamer 雖然藉由 Oetinger 的陳述來表

---

<sup>11</sup> Gadamer 在〈實踐理性問題〉一文中試圖將「參與」理念置入精神科學領域中，來補充由科學性道德設立的客觀認識理念，因為精神科學的關鍵並不是客觀性，「在精神科學中參與正是其理論有無價值的根本標準」（洪漢鼎、夏鎮平譯，1995：349），精神科學強調的是人們從相互參與中獲取真理。

明這個要素，但並未凸顯宗教信仰的內涵。

綜合上述，歸納出 Gadamer 所提共通感的三個重點：

首先，Gadamer 對於共通感的論述，始終以建構詮釋學為核心，主要融合了 Aristotle、Vico、Shaftesbury、Oetinger、Kant 等人的相關思想，並緊密地作為發展詮釋學核心概念的基礎。

其次，Gadamer 所揭示的共通感意涵，蘊含了詩性、理性、社會性、靈性等要素相互交融在一起而呈現出來的特質。

再者，Gadamer 對於共通感的討論，雖然從審美領域著手，但他試圖將之擴展到精神科學的整個範疇，而讓共通感作為詮釋學之基礎，並將共通感置入人際互動「理解」過程中。

顯然 Gadamer 對共通感的討論已接續到詮釋學領域，讓共通感成為詮釋學一個重要基礎，以下從兩部分來說明共通感與詮釋學之間的關係：

第一、共通感作為「理解」的基礎

Schaeffer (1990) 及 Mali (1992) 都指出 Vico 的共通感與 Gadamer 的「先前判斷」(prejudice) 之間的關係。Gadamer 認為，人無法擺脫歷史的影響，人總是生活在歷史流傳下來的事物之中，人的理解必然立基於傳統 (Ueberlieferung/tradition)，而先前判斷便由傳統所形成；然而先前判斷乃是「視域」(horizon) 的構成條件，而視域便是「理解」的基礎，亦即人們所立之處 (包括歷史、文化、環境、背景等) 形成了「看」事情的基本能力，當人們對於事物進行判斷時，其所立之處是一個限制，但同時也是一個開始，它影響著人們的判斷。事實上，這種認識事物的基本構造，與前述 Vico 所論述共通感的認識論基礎是一致的，只是 Vico 指出社會起源乃是透過宗教來建立起這個基礎，而 Gadamer 所強調的是傳統的影響。然而 Vico 論述經由信仰的教化過程所建立的共通感，並沒有邁向「視域交融」(fusion of horizons) 的境地，也就讓認識過程產生較強的封閉性。

再者，根據 Gadamer (1975: 196) 的說明，Dilthey 與 Vico 兩人都同樣認為人類對自身所創造的歷史具有真實而正確的認識能力：

Vico……他主張人類所創造之歷史世界在認識論上的優位性。Dilthey 重複

這個相同的論述，並指出：「歷史科學的可能性之首要條件乃是我自身即是一個歷史的存在 (I myself am a historical being)，探究歷史的人即是創造歷史的人。」這種主體與客體的同質性 (homogeneity) 才促使歷史的認識成為可能。

事實上，Dilthey 所談的「生命」，不僅是個體的生命，而且是歷史的生命，所談的「人」，也非專指某一人，而是「人類」。因此，「探究歷史的人就是創造歷史的人」所指之「人」是一個全稱，就如同 Vico 指出人能理解自己的創造，所指也是人的全稱。故引文中所提到的「同質性」便成為一個明顯的重點，亦即人之所以能夠認識他人或歷史，根本的前提是人與人之間的「同質性」。但同質性來自何處呢？就如同前述，Gadamer 在共通感中置入的「靈性」意涵，讓人與人之間的同質性建立起來，但它不是一種內容，而是一種共同的能力，就是「移情」、「體驗」、「領會」如此之能力，故 Gadamer 強調必須進入「遊戲」中，才得以領會真理的發生，沒有這種同質性，理解便無法成立。

## 第二、潛藏在「世界觀」概念中的「共通感」意涵

Gadamer 在〈實踐理性問題〉中有一段陳述 (洪漢鼎、夏鎮平譯，1995：351)：

「事實」……它是最可理解、最為共同的、被我們所有人一起分享的信念、價值、習慣的事實性，是構成我們生活制度的東西的總概念。這種事實性總概念的希臘詞是著名的「倫理」(Ethos) 概念，是通過練習和習慣而生成的存在的概念。……任何人只要不是我們所稱反社會 (asozial) 的人，他就是已經承認他人和與他人的交換意見以及建造一個共同的習俗世界。

回到 Vico 陳述的「具體事實」來看，Gadamer 所論及的這個重點便如同前面引用《新科學》第 141 條及第 145 條之內涵；也就是透過需求與利益所形成的共同價值與觀念，結合在宗教信仰的過程，逐漸建構出人們一致性的行為規範，成為人們生活中的習俗世界，在這個習俗世界中，人們共享著相同的價值與觀念，

形成一種具有群性的「世界觀」<sup>12</sup>，是人們一同進行不假思索之集體判斷的基礎。故如果使用「世界觀」來指稱 Gadamer 習俗世界中的「意見一致」，其中內涵便是「共通感」，只是 Gadamer 將之轉而論述詮釋學的意義罷了。

綜合前述，Vico 賦予共通感的意涵係以「教化」為核心<sup>13</sup>，而在宗教信仰所構成的價值判斷和倫理模規中不斷形塑人的價值與觀念；而 Gadamer 將共通感用以建構詮釋學，讓它成為理解的起點，蘊含著不斷「生成」（becoming）的意義。

## 伍、共通感在課室中的意義

上述 Vico 對社會起源的描述，及 Gadamer 對社會交往與詮釋學的說明，都將共通感置入人際的互動中，在此持續這種人際關係的論述，用以理解一個小型教學現場——課室，尤其是孩童時期所進行的課室活動。可以發現課室中的師生互動必然以共通感為基礎，一切的教學活動由此而發生，其中涉及有關課室價值、規則、文化等議題，以及共通感的形塑、運作等過程及其可能造成的問題。故此處乃就共通感在課室活動中的適用性問題、課室共通感的特殊性問題，以及課室共通感的運作問題等三部分進行討論。

<sup>12</sup> Dilthey (1988) 指出，當人以其生命整體（由知、情、意所交互構成）來面對世界時，每個人的生命整體所關聯於外在世界的態度和關係並不相同，他將個體的這種整體態度稱為「世界觀」，並指出世界觀乃屬於主觀心理結構的範疇。故可將世界觀理解為，個人內在生命的整體形式對外在世界的一種「看」，也可以說是人的「視域」。Dilthey 也強調生命深受歷史與文化的影響，故在限制性越強的「傳統」中，尤其是宗教信仰的強制力量下，上述「具有群性的世界觀」越有可能產生。

<sup>13</sup> 事實上，Vico 並未指出他的共通感中具有「教化」意涵，這是本文對 Vico 的進一步闡釋，而本文使用「教化」來說明 Vico 的共通感理念，重點在強調人類起源過程中思維、行動的辯證過程，亦即本性欲望在天意中所調節出來的行為表現，這正是人類超越自然狀態而邁向成熟的歷程，也是 Vico 所言人類脫離動物本性的限制而獲得意志自由的過程（NS340），因而從私欲逐漸擴展為社群欲望（NS341），這是從個別性逐漸發展出普遍性（與他人的融合）的途徑。

## 一、共通感在課室活動中的適用性考察

### (一) 從共通感、實踐智慧到課室的核心價值

Vico 賦予共通感一種天意之善的導引，而 Gadamer 藉由實踐智慧的意義賦予共通感一種潛在的目的性；也就是說，無論在感受意涵或實踐意涵中，其必然蘊含一種向善的目的性；若以課室活動來看，這種向善的目的性之發展即是一種價值的導引和實踐過程。

按 Vico 的思維，在人類的起源中，天意是智慧的來源（吳靖國，2004a：126），人的感受經由智慧的導引，才得以創造出社會制度與價值規範；其中感受是私欲的，因為智慧的導引才出現共通感，進而構成行為準則，而讓共同利益得以產生。Vico 將原初社會比喻為人類的孩童時期，而此處乃將這個比擬反過來，則課室中的孩童猶如原始的人類社會，必須透過教師揭示的核心價值來導引，才能讓孩童的詩性受到教化，而做出正確的事情來。這樣的比擬所凸突顯的是課室活動中建立核心價值的重要性，而且這個價值必須是神聖而崇高的，對學生而言，它是行為的準則和判斷的依據。

然而這樣的陳述中卻隱含三個必須進一步思考的問題：

第一、Vico 強調共通感來自於宗教的教導，這是信仰的過程，若用於課室的比擬，即是價值信念的建立，惟課室中的價值信念也同樣透過宗教來建立嗎？

第二、天意的善性與實踐智慧中的目的性都具有先驗性，但教師揭示的核心價值似乎缺乏這種質性，那麼這樣的核心價值如何確保向善的絕對性呢？

第三、就 Vico 而言，詩性與智慧之間的關係乃是人與神之間的關係，這種玄祕性與崇高性的導引，將在教師呈現出奇魅（charisma）<sup>14</sup>特質時才發生，但「師—生」的關係型態必然比「人—神」的關係型態脆弱，故核心價值的穩定性要如何

---

<sup>14</sup> 「charisma」一詞係來自於 M. Weber，這是領導者被賦予一種超自然及超人的特質，因而具有高度的神聖特質；Vico 所論述之共通感的形成與流傳，皆與天神意旨有密切相關，尤其神性時代與英雄時代的領導者，都強烈具有這種奇魅特質；而就師生互動過程來看，這種奇魅特質往往是「教師期望」之得以產生效果的關鍵要素。

維持呢？

### (二) 從共通感、倫理規範到課室規則

Vico 將共通感視為實踐智慧的原則，也就是說，人的行為實踐乃受到共通感的導引和節制，而 Gadamer 將之轉換為希臘哲學的「習俗」概念，即意謂在一致性的信念中行動；當然，這樣的習俗便成為一種制度，轉換到課室現場，便成為一種課室規則的建立。

Vico 指稱，社會制度的建立不能離開人的需求與利益而單獨存在，也就是說，建立課室規則的前提便是為每一學生的需求與利益著想。當然，制度的形成無法建立在私欲的需求和利益上，必須基於最大的共同利益為考量，這是私欲的折衝結果，而此種私欲的變化與衝突，也顯示出社會制度的發展性。

事實上，Vico 特別強調的是那種透過天意而讓個體由「欲益性」<sup>15</sup>轉為「義務性」的過程，這是以人類本性為起點，進而涉入宗教強制力後的改變過程，是一種發生人類學（genetic anthropology）的考察。這樣的過程反應在課室規則的建立上，將產生兩個重要的省思：

第一、人類的起源需要長時間的嘗試錯誤，但教育情境中的時間侷限，並不允許重視這個過程，故經由規劃而產生的課室規則似乎缺少自然而然的發生人類學歷程，據此，有關社會起源的人性基礎（需求與利益）應該如何被看待？

第二、就課室規則的成分來看，在欲益性與義務性之間，似乎更強調義務性，所以有關修整原始本性的過程，教師的介入便顯得十分重要，但 Vico 強調介入的方式是強制的，教師也採用同樣的方式嗎？

### (三) 從共通感、習俗到學生次文化

Vico 的共通感強調其中的「欣然接受感」（agreeable sense），這是以「可信的」（credible）為前提，所以建立共通感的關鍵不在「真實性」，而是建立在「信

---

<sup>15</sup> Vico 所論述的人性，其呈現之心理特質是一種以需求和利益為基礎的本性，也可以說是以「欲望」為核心而表現為「利己」和「保己」的行為，故本文在此以「欲益性」（取其「欲」望與利「益」，而構成「想要獲取自身利益的傾向」）一詞來表示，用以指稱人之本然的心理特質。

念」的基礎上，故 Vico 使用「或然性」這個概念；而這正是精神科學的主要特徵，亦即人際行動的力量來自「信念」比來自「事實」還要大，故習俗的產生及文化的內涵中通常蘊含強烈的價值信念，而這樣的論述也可以在 Aristotle 的實踐智慧及 Gadamer 強調的習俗中找到支持。

從課室中的教學活動與品行教化來看，乃是「事實」與「信念」的複合活動，且越是統整性的教學活動，其中事實的認知與信念的導引之間的連結性越高，尤其在課室規則的訂定及學生行為的導引上，通常是基於價值信念的判斷，並且教師往往希望透過內化的過程，來促使學生建立起類似於 Vico 所言「不假思索的判斷」，以讓學生用於檢視與規範自身及其他同學的言行；這乃是教師建立課室文化的重點。

如同上述，課室規則的義務性成分較高，若教師沒有尋找適切的導引方式，忽略了個體之需求與利益本質，則學生之間透過個體欲益性逐漸形成的共識，仍然會營造一種「學生次文化」，不可忽略的，在這種次文化中以欲益性所建立的價值信念，其擴張力遠比建立在義務性的課室文化來得深遠。這種情形顯示出課室中應該積極關注兩個重點：

第一、個體的需求與利益始終應該受到重視；但與 Vico 強調私欲內涵社會化之主張不同，如 A. H. Maslow 對需求內涵的層次化主張，應該更積極地被考量。

第二、教師對教學活動的理解，應該關注「信念」的面向；而 Vico 重視修辭學的教化作用在於藉由說服力來激發熱情，以產生行動力，在課室中這樣的工作必然靠在教師身上，其說服過程必須蘊含的「合目的性」，也要仰賴於教師，然而這將再次落入上述核心價值的絕對性和穩定性問題。

#### (四) 從共通感、移情作用到有效教學

從上述三項考察可以發現，Vico 的共通感意涵在課室活動的適用上有某程度的困難，關鍵之處在於 Vico 賦予共通感的開放意義不夠，然而這卻是課室活動的重要原則，也正是教育過程達成有效教學的重要基礎。而這一層意義則要從「移情」概念的考察來掌握。

Vico 強調的「感受」及 Gadamer 強調的「移情」，其共同的焦點在於與對象之間的相互融入和內化，並共同指向「理解」此一目標；然而，Gadamer 賦予「移



情」的社會交往中，則具有理解的開放性。

在課室活動中「設身處地」為他人著想乃是極被重視的行為準則，教師時常提醒學生要「將心比心」、「體諒別人」、「易地而處」，這些用詞中的核心理念便是「理解」，亦即課室活動最主要的任務乃是「理解」，無論是知識、人際、情感各層面，都需要以「理解」為基礎，才能構成教育活動。而這也正是「視域交融」理念在教育上的運用，亦即「教學在師生互動中發生，成長在視域交融中形成」（吳靖國，2004b），故「理解」乃是構成有效教學的基礎，而共通感則是讓理解得以產生的基礎，依此，共通感便成為有效教學的「出發點」。這樣的論述必須再進一步提出三項說明：

第一、共通感被視為出發點，亦即是前述的「先前判斷」，它是詮釋的開始，是讓有效教學得以產生的基礎，惟教學將產生何種成效，並未受到宰制；亦即在課室中學生的成長係以共通感為起點，但這個起點並不限制成長，重點是透過視域交融來讓學生的成長充滿可能性。

第二、此處已賦予共通感一種動態與發展的特質，其中「通」字不僅是指「交流」，並且在互動過程逐漸理解對方，也同時逐漸生成自我。

第三、所「通」者，乃是知、情、意整體心靈的融入和互動，而參與者不僅是發生在師生之間，還包括學生與學生、與教材、與環境之間，這涉及學生在整體課程中的「理解」過程。

上述三項說明正指出 Gadamer 強調之共通感在課室中的適用情形，但同時也可能產生一個必須關注的問題：學生的角色相對於教師而言，是屬於未成熟狀態，故不能展現完善的判斷力，如果教師沒有預定課室經營的準則與發展的目標，以及透過教師權力的介入來進行教學導引，則來自不同背景之學生所持的「先前判斷」如何能在短時間內形成共通感而得以進入預定課程的學習呢？

## 二、課室共通感的特殊性

共通感在課室中的適用情形，表明共通感在人際互動中的必然性，尤其教育環境中更強調師生互動的理解、判斷、溝通、行動等各項活動，故必然以共通感作為其基礎。但課室中的共通感有其特殊性，與 Vico 及 Gadamer 賦予的共通感意

義，存在著某種程度的差異，在應用過程中必須加以省察，才不致在課室中乖違教育本質。

以 Vico 的觀點來看，雖然社會起源和課室活動兩者都具有類似的社會性和發展性，但必須區分出來的是，社會起源的本質具有「自然性」，而課室活動的本質則充滿「規劃性」<sup>16</sup>，從這樣的差異出發，將呈現課室活動的三個重要特質：

第一、就「程序」的差異而言

自然形成的共通感是以人性為起點，讓人性產生變化的是天意，而這樣的變化乃基於人性的「畏懼」和「保己」之特質，讓直接衝動制止下來，轉而以合乎「天意」的行為來表現欲望，但由於天神的力量玄祕而強大，才得以讓這樣的改變不得不內化為行為準則；然而在課室中的行為準則並不具這般的玄祕和強大，故顯示教師的角色不同於天神，課室共通感雖然仍有強烈的節制意涵，但並不建立在「畏懼」與「保己」的條件下，反而是以社會正義和情意共通感為前提。亦即自然形成的共通感具有強烈外力的節制性，而課室共通感則希望表現個體內發的節制性。

第二、就「時間」的差異而言

自然形成的共通感並未特別關注「時間」問題，亦即時間原本就蘊含在行動中，故在制度形成與演化過程中逐漸形成個體的生命歷史，歷史就在個體自身的生命中；然而課室中的共通感，其時間因素造成的侷限是明顯的，而且時間越短其規劃性就越強，故容易讓個體感受到「外在時間」的壓迫，課室活動便在外在時間的節奏上進行既定的實踐行為，並用既定的判準來規範這些行為。

第三、就「意圖」的差異而言

社會起源過程著重在節制人性中的私欲，從「人類猶如野獸」的思維出發，共通感被賦予的懲戒成分高於誘發成分；而課室中的規範與價值乃兼具節制惡習與誘發善性兩方面的作用，但就教育本質而言，其中對於善性的誘發成分高於惡習的懲戒成分。

---

<sup>16</sup> 因為課室中的教師、學生、教育目標、教材、活動等都在特定的規劃下進行，故相較於社會起源過程中人際、思維的自然而然的互動與發展情形，則具有明顯的規劃性。

歸納此三者，課室共通感在意圖上偏重以誘發的方式來發展善性，其建立程序較強調內發的節制性，並在規劃的時間節奏中來實踐。然而 Vico 將共通感建立在天意的作為上，讓共通感成爲一種「無上的」法則，是不可動搖的信仰，遂在社會發展中以文化型態沉澱著，成爲一種社會實踐的基石、一種既成的「內容」，故某個社會中建立起來的共通感對該社會具有普效性和強制性，極不容易在短時間改變。亦即 Vico 的共通感強調的是以共同利益爲基礎的社會規範作用，缺乏的是以靈性爲基礎的開展特質，尤其是對「可能性」的開放態度。關於這一點，恰可從 Gadamer 論述的共通感獲得某程度的啓發和適用。

從 Gadamer 的詮釋學，可領略到一種理解過程的開放性，由於開放，所以共通感只是一個起點，以此進入「遊戲」來和對方交談（discourse），從對方的回饋中不斷省察自身的認識，而不同時空、人員所構成的遊戲內涵並不相同，參與者認識到的內容也就不相同。故不能將共通感視爲某種固定的「內容」，而是將課室中的習慣、規則、價值、信念等，視爲共通感的一種暫時表現，並賦予共通感不斷「生成」與「發展」的意義，讓課室活動呈現出無法被界定的、充滿各種可能的、不斷創新發展的動態特質；這是本文藉由 Gadamer 的詮釋學觀點，並從「存有學」（ontology）的角度來考察和理解共通感的結果。

從存有學的界定，僅僅是讓課室中的可能性得以開展的考察，如果其中的可能性包括偷、搶、騙、殺等不良社會行爲，則這樣的可能性將不是教育的本質，亦即純然從存有學的考察並不能爲課室共通感帶來完滿的界定，必須進而置入「價值論」（axiology）的考察（可從 Vico 的共通感發現此一面向），提供教育發展的方向，讓教育領域成爲一個「人的存有學與價值論的融合園地」（吳靖國，2004a：293）。

### 三、課室共通感的運作與發展原則

就上述課室活動的特殊性而言，其隱含著四種辯證內涵：

其一、教師必須對學生的學習進行價值導引，故建立核心價值與行動信念實屬必要；但若經由強制的外力所形塑的價值與信念，則如同一種意識型態的灌輸，故價值與信念又必須是開放的。依此呈現出教學過程中「形塑」與「開放」的辯

證關係。

其二、教學活動要誘發內在的善性，進而表現在人際中的感同身受（移情）與挺身而為（義行），這形成課室中集體共有的信條；惟「善」的意涵在學生身心發展時期中有其不同的界定，而教育應考量學生成長的需求，這種需求不僅具有層次性<sup>17</sup>，且在內涵上是多元的。依此呈現出「集體規約」與「個體需求」的辯證關係。

其三、教學過程藉由引發學習「興趣」來促進學生融入學習情境中，強調整體心靈在「遊戲」中逐漸產生理解；然而這樣的理解又必須放入自我的省思，才得以領會道理。依此呈現出「融入其中」與「返回自我」的辯證關係。

其四、教師在課室中的角色十分重要，必須是學生的重要他人（具有「奇魅」特質），其教學才得以成效；但又必須不斷去除權力的過度使用，以避免造成知識宰制（要不斷「除魅」）。依此呈現出「奇魅」與「除魅」的辯證關係。

上述教學過程中形塑與開放的辯證、身心發展中群性與個性的辯證、理解過程中融入與抽離的辯證、教師領導特質中奇魅與除魅的辯證等，共同指出課室共通感必然兼具「教化」與「生成」兩個互動的基本要素。前述已經指出，Vico 的共通感具有一種「教化」功能，將共通感用以形塑人們的價值觀，以獲得集體判斷；Gadamer 的共通感具有「生成」功能，將共通感作為理解他人的基礎，以獲得視域交融。教化的過程中隱藏意志的運作與意識的形塑，生成的過程則建立在對真理的揭露，猶如牧者以開放的心靈來靜候不同事物的降臨<sup>18</sup>。其中「教化」係以價值論為基礎，而「生成」則以存有學為基礎；存有學作為價值論的條件，而價值論是存有學的方向。依此，本文進而指出課室共通感的四項發展原則：

第一、課室共通感建立的核心價值要兼顧個體需求的完滿性

核心價值係師生共同認可的結果，基於上述課室規則不能忽視個體需求與利

<sup>17</sup> J. Piaget 及 L. Kohlberg 都指出兒童道德發展的階段性，而 Maslow 認為基本需求（basic needs）滿足後會持續產生衍生需求（meta-needs）。

<sup>18</sup> Gadamer 的老師 M. Heidegger 使用「牧者」來作為當人們面對真理時應有之態度的比喻，由此亦可看出晚年 Heidegger 反對「教化」（宋祖良譯，1996：45，179）的原因。

益之原則，師生共同認可的核心價值必須建立在個體的需求條件上。惟需求具有不同層次與內涵，故更重要的是導引學生認識和感受自身不同層次的需求，並瞭解達成不同層次需求的途徑。因此，課室中建立的核心價值乃是一種「形式的」或「理念的」核心價值<sup>19</sup>，它並不由教師揭示某種具體內容，而僅僅是一種不斷讓個體趨於自我完滿的價值追求之理念，也就是「讓學生的需求獲得自我完滿之發展」，故這樣的自我完滿性應建立在需求層次的不斷提昇與達成。

### 第二、課室共通感建立的信念系統要兼顧整體心靈的開展性

人的心靈作用包括知、情、意的內在整體關聯與運作，在真正的生活中這是無法分割的整體。但信念系統的作用往往讓情、意成分控制了知的成分，遂促使認識系統產生封閉性，而讓一般人在宗教（信仰或信念）與科學（知識）之間劃分出明顯的界線，這樣的區分也就讓兩者各自產生更強烈的封閉性。也就是說，這種情、意運作的先發性，讓信念系統凸顯出保守性質，並逐漸讓認知能力停留在某種標準或派典上，甚而形成一種意識型態；這是缺乏對整體心靈的觀照，而造成認知能力萎縮的結果。人類的「愛智」傾向乃是情感與認知、理性與非理性的結合（吳靖國，2004c），這才是整體心靈的發展，故共通感的建立應該避免過度讚揚某一能力表現，而是讓知、情、意進行整體的關聯和運作。

### 第三、課室共通感建立的先前判斷要兼顧視域交融的循環性

「循環」不是重複，而是反身的省察。當先前判斷以「視域」作為人際理解的起點時，必須將「視域交融」置入開放性的條件上，亦即視域交融不僅僅是理解他人，也同時在理解自己，並且在理解自己的過程中「知道」自己的成長，而這便是透過「循環」所構成的自覺活動。在理解他人中，個體總是「融入」對方；

---

<sup>19</sup> 核心價值被界定為「組織主要不變的信念」，而「此種『信念』乃存在組織的心靈裡，是組織的『基因』亦是組織的『標誌』，是組織文化及演化的『根』。不管組織如何制定新目標，採行新策略，或組織進行重組及再造，組織的核心價值仍然不變。……例如，迪斯尼公司（Disney）：讓世人快樂；耐吉公司（Nike）：體驗競爭、獲勝和擊敗對手的感覺……」（江愛華，2005：35-36）。所以核心價值成為課室行動共同努力的方向，它具有規範作用（教化），也兼具開展作用（生成），故不能是行動之具體的內容，而必須是形式的內容。

而在理解自身的成長時，個體則是「走出」自己。在課室中信念系統的開展必須結合這種視域交融的循環性，並在這個過程裡一面掌握不同的視域，以擴展自身的分析能力，另一面則經由反身省察來綜合自身的整體心靈，以獲得成長的機會。

#### 第四、課室共通感建立的教師形象要兼顧開放人格的奇魅性

教師的奇魅特質來自於人格對學生的感召，而感召的發生來自於學生的認定，並藉此讓學生自願受其影響，這個過程才真正產生「共通」感。故教師所建立的奇魅特質對學生具有導引價值、建立信念、擴展視域的作用，但其中亦隱含危險性，例如獨尊教師言論、誤導行為模仿、封閉學生心靈等；故教師在課室中所建立的形象必須以開放的心靈為其首要原則，亦即教師要具有高度的反省力，不斷檢視自身對學生的影響情形，而在師生互動中讓學生感受到教師人格的開放性，以此建立起來的奇魅特質，成為學生模仿的重點，才不致讓課室活動陷入奇魅隱藏的危險中。

上述四項發展原則中，第一、二及三項彼此相輔相生，亦即核心價值是課室活動的靈魂和根基，其實踐之途徑則經由信念系統與視域交融，而信念系統的保守性必須透過視域交融的開放性來進行調整與創化，才能夠在維持核心價值的路徑上，不斷創新與改善課室活動。

## 陸、結 語

本文為了建構課室共通感的基本發展原則，討論 Vico 與 Gadamer 對共通感的界定，發現 Vico 賦予共通感「教化」的意涵，而 Gadamer 則將之用為詮釋學的基礎，而賦予「生成」的意涵。

Vico 依各民族社會起源的過程，從宗教信仰的觀點將共通感界定為某團體成員不假思索的集體判斷，讓共通感具有行為準則和認知判斷的意義，也就是兼具了倫理學和認識論的基礎；再者，從社會起源具體事實的形成中所隱含的個體需求和利益來看，則共通感中亦蘊含心理學的基礎；同時，從共通感的基本要素——感受和天意兩者來進行討論，則發現 Vico 在共通感中賦予修辭學上的雄辯意義。綜合而言，修辭學的運用是基於人類心理特質經由宗教過程來建立信念，

以透過所建立的共通感來形塑價值判斷與規範行爲，故這樣的共通感明顯呈現出「教化」的意義，係一種形塑價值與信念的途徑，故本文將之接續到「價值論」的領域。

Gadamer 則透過對於共通感的歷史考察，逐漸建立起共通感與詮釋學之間的關係，並指出共通感中所具有的詩性、理性、社會性及靈性等特質；Gadamer 將共通感視爲人際間相互理解的基本前提，並進而將之轉爲先前判斷，賦予先前判斷一種認識與自我成長的起點，就這個過程而言，共通感所蘊含的並非是教化的作用，而是對存有的揭露，故本文將之接續到「存有學」的領域。

「教育」一詞包含著拉丁字「educere」所蘊含的「導引」（to lead out）、「訓練」（to train）之意，以及「educare」所蘊含的「訓練」、「滋養」（to nourish）之意（Winch & Gingell, 1999），而導引、訓練、滋養等過程，必然朝向某一目的，「其中『導引出』就是一種『生成』之意，也就是『使其成爲如此之人』」（吳靖國，2004c：55）；從這個簡短的論述中即可呈現「教育」所蘊含的價值論（人之目的）與存有學（人之生成）基礎。而本文乃將這樣的理念接續到課室中的師生互動。

由於在課室中師生互動過程的特殊性，讓教學過程呈現明顯的辯證特質，即教學過程中形塑與開放的辯證、身心發展中群性與個性的辯證、理解過程中融入與抽離的辯證、教師領導特質中奇魅與除魅的辯證等；故單單強調「教化」容易形塑意識型態而造成教學的封閉性，單單強調「生成」則讓教學沒有秩序而可能造成反教育；因此，課室共通感的建立必然包括「教化」與「生成」兩個意涵，亦即涵攝價值論與存有學兩個教育學的核心主軸，並據此提出課室共通感四個發展原則，即核心價值要兼顧個體需求的完滿性、信念系統要兼顧整體心靈的開展性、先前判斷要兼顧視域交融的循環性、教師形象要兼顧開放人格的奇魅性。

致謝：在審查意見中看到審稿教授治學嚴謹、學識淵博與待人謙和之風範，令我深感敬佩並謙範學習，感謝教授的肯定和指正，讓本文更完整！

## 參考文獻

- 朱光潛（譯）（1997）。G. Vico 著。新科學（New science）。北京市：商務。
- 江愛華（2005）。組織「核心價值」之對話。人事月刊，40（3），26-37。
- 吳靖國（2004a）。詩性智慧與非理性哲學—對維柯《新科學》的教育學探究。臺北市：五南。
- 吳靖國（2004b）。有效教學來自視域交融—「靠」與「看」作為生命教育的基本要素。載於國立臺灣海洋大學師資培育中心（主編），課程領導與有效教學（頁 51-78）。臺北市：高等教育。
- 吳靖國（2004c）。Vico「詩性智慧」的哲學構造與教育蘊義。教育研究集刊，50（3），31-59。
- 宋祖良（譯）（1996）。M. Heidegger 著。海德格爾的技術問題及其他文章。臺北市：七略。
- 洪漢鼎（譯）（2004）。H.-G. Gadamer 著。真理與方法（上卷）（Truth and method）。上海市：上海譯文。
- 洪漢鼎、夏鎮平（譯）（1995）。H.-G. Gadamer 著。詮釋學 II：真理與方法—補充與索引。臺北市：時報文化。
- 秦典華（譯）（1992）。Aristotle 著。靈魂論（De Anima）。載於苗力田（主編），亞里斯多德全集第三卷（頁 1-93）。北京市：中國人民大學。
- 張芳杰（主編）（1989）。國際英漢大辭典。臺北市：華文。
- 郭博文（1991）。維柯的社會理論。臺大哲學評論，14，289-332。
- 陸谷孫（主編）（1992）。英漢大辭典。臺北市：東華。
- 閻振興、高明（監修）（1984）。當代國語大辭典。臺北市：百科文化。
- 羅竹風（主編）（1997）。漢語大詞典（第三卷）。臺北市：東華。
- 嚴平（1997）。高達美。臺北市：東大。
- Dilthey, W. (1988). *Introduction to the human science: An attempt to lay a foundation for the study of society and history* (R. J. Betanzos, Trans.). Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method* (Sheed and Ward Ltd., Trans.). New York: Continuum.
- Mali, J. (1992). *The rehabilitation of myth: Vico's new science*. Cambridge, England: Cambridge University Press.



- Pompa, L. (1976). Vico and the presuppositions of historical knowledge. In G. Tagliacozzo & D. P. Verene (Eds.), *Giambattista Vico's science of humanity* (pp. 125-140). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Schaeffer, J. D. (1990). *Sensus communis: Vico, rhetoric, and the limits of relativism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Vico, G. (1948). *The new science of Giambattista Vico* (3rd ed.) (T. G. Bergin & M. H. Fisch, Trans.). Ithaca, NY: Cornell University Press. (Original work published 1744)
- Vico, G. (1982). *Vico: Selected writings* (L. Pompa, Ed. & Trans.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Winch, C., & Gingell, J. (1999). *Key concepts in the philosophy of education*. New York: Routledge.