

臺灣教育社會學研究 十卷二期

2010年12月，頁125～152

## 社區大學知識解放理念的路線反思

李天健

### 摘 要

本文旨在釐清社區大學的知識解放路線爭議，並提出解決方案。本文指出既有的路線爭議，主要導因於未釐清批判性自覺的概念涵義與發生歷程，並提出兩類敘事：「包含有濃厚社會知識的個殊生命敘事」，「包含有社會結構分析，而能區辨宰制與屈從的經驗性歷史敘事」，做為批判性自覺得以可能，達成知識解放的主要與必要知識類型。由此，套裝知識與經驗知識的區分，並不合適於做為思考知識解放理念的主要框架；黃武雄刻畫經驗知識的三原則，則需轉化為「社會現象脈絡化」以及「（理論）知識問題化」。

關鍵詞：社區大學、知識解放、批判性自覺、經驗知識

- 本文作者：李天健 國立清華大學通識教育中心暨清華學院助理教授。
- 投稿日期：99年4月29日，接受刊登日期：99年11月30日。

# *The Rationale of Community University Movement: Rethinking the Approaches to Knowledge Emancipation*

Tien-Chien Lee

Assistant Professor

Center for General Education and Tsing Hua College

National Tsing Hua University

## Abstract

This essay tries to examine and settle the dispute between different approaches to knowledge emancipation, which is the rationale of community university movement. It shows that the confusing meanings of critical self-awareness and its actual genesis have resulted in such dispute.

The author thus introduces two narratives that provide the necessary condition for the emergence of critical self-awareness. To realize the idea of knowledge emancipation, two pedagogical methods are also recommended—one is called “contextualizing social phenomena,” and the other is called “problematizing theoretical knowledge.”

Keywords: community university, knowledge emancipation, critical self-awareness, experiential knowledge

## 壹、問題說明

### 一、知識解放理念的路線爭議

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

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

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

的武器，因此，『知識解放』便必須負起發展另類被壓迫者的解放知識」。

黃泰山對兩條路線的區別，主要在於將知識區分為「維護既得利益的知識」和「批判主流價值，解構主流意識、知識的解放知識」（黃泰山，2002：25）。這種二分法令人聯想起Habermas（1971）在《知識與人類趣向》一書中，依據不同的人類趣向（human interest），將知識三分為：技術趣向——經驗與分析知識、實踐趣向——歷史與解釋知識，以及解放趣向——反省與批判知識。但由於這套知識論方案帶有濃厚的先驗哲學意涵，<sup>1</sup> Habermas（1987, 1989）轉向語言學，改從普通語用學為社會批判理論奠基，並發展出以溝通理性概念為基礎的溝通行動理論，希望藉此能重建生活世界的合理性，以對抗體系向生活世界不斷施加的工具化壓力。

黃泰山也談到了Habermas的溝通理性概念，認為黃武雄主張的經驗知識應以「溝通理性」的角度來解讀，並將黃武雄用以刻畫經驗知識的三個原則：（一）問題中心，（二）經驗穿透，（三）回歸根本問題，視為是一種溝通情境的重塑，其目的在於安排「一個知識重構的過程，讓知識不再切割主體，價值的反省不再被排除，工具理性服從於反省的價值理性」（黃泰山，2002：21）。黃泰山雖然同意黃武雄由經驗知識概念引申出來的「經驗衝撞」概念，做為教學與學習的原則，並強調忽略學習者的主體性，將使強調階級自覺的知識解放有落入教條的危險；但他也批評黃武雄的知識解放觀忽視社會主流價值的束縛性，忽略了知識的社會權力性質，並質疑「階級、性別、族群等社會壓迫的問題，不知要如何置入黃武雄的論述架構裡」（黃泰山，2002：25）。因此他在最後的結語表示，「缺乏批判自覺的經驗衝撞，可能只是在強化彼此的結構束縛。就這層意義而言，（黃武雄的）『經驗衝撞』還應強調林孝信所說的『自覺』」（黃泰山，2002：28）。

總結而言，黃泰山一則批評「經驗知識」概念不足以說明知識解放之方向，同時主張某種類型的知識是知識解放必要的。該文並未詳細論述這種類

<sup>1</sup> 即先驗的假定人類有三類根本的趣向。

型的知識其特性為何，也並未深究Habermas早年的知識三分法是否合理，他僅在一個段落中提到，

知識解放必然要挑戰許多大家想當然爾的觀念，但更重要的是，必須發展一種分析視角，從社會角度詮釋弱勢者的問題，也就是把原本被視為個人的問題公共化，……將個人問題扣連到社會整體分析。（黃泰山，2002：23）

從這一段落看來，黃泰山認為具有批判主流價值，解構主流意識與知識的解放知識，其主要類型乃是整體性與結構性的知識。

以上詳細說明黃泰山對知識解放路線的檢視與分析，乃因該討論引出了幾點關於知識解放重要但尚未解決的問題：（一）知識是否可從解放的角度區分不同的類型？（二）批判性的自覺是否與知識的類型或取向有關？或是批判性的自覺如何可能？（三）經驗知識與套裝知識的區分，是否足以釐清知識解放的方向與路線？

筆者雖然不完全同意黃泰山對黃武雄思想的詮釋與質疑，但亦認為黃武雄的知識解放觀點有兩點不足，導致其無法充分回應以上三個問題。以下筆者將以批判性自覺為討論主題，重新檢視黃武雄的知識解放觀點，說明他的兩點不足之處。

## 二、黃武雄的知識解放觀

什麼是「批判性的自覺」？林孝信討論知識解放一文中，引介巴西教育學者Paul Freire的教育思想，他表示，「教育的目的在使學員自覺而具有改造社會的能力」（林孝信，2000：7）。在這裡，自覺做為一種體驗，促發了人參與社會的改造。顯然的，這需要自覺經驗中蘊含一種「社會覺醒」，讓人從不參與轉化為參與的態度。對此，黃武雄曾表示「個人的內省與社會覺醒，只有在看到普遍事實，才可能發生。……但人不先從具體特殊的經驗

出發去尋求普遍性，則不會走到內省與覺醒的階段」（黃武雄，2003：107，黑體字為原文加註）。

黃武雄這段文字是在社區大學運動數年之後有感而發。緊接著上引文字，他提到，「在社區大學運動中，出現一種庸俗的觀點，把經驗知識與套裝知識對立，而排斥抽象性的知識。這個觀點會使學習者無法打開視野，無法挑高遠眺，因為抽象的目的，在尋求世界的普遍性」（黃武雄，2003：107）。換言之，社會覺醒必須以具有普遍性的內省為基礎，對自己所處的社會生活引發批判性的覺醒。由此，黃武雄再度強調，套裝知識經驗化指的是，人需先從具體特殊的經驗出發去尋求普遍性，否則不會走到內省與覺醒的階段。

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

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

暫且先放下關於整體理解觀的討論，先追索黃武雄對「批判性」的看

法。在《童年與解放》一書中，黃武雄藉由Diderot編纂百科全書的知識普及理想，引申出一個問題：「到底知識是統治階級的工具，只為統治者服務？還是如Diderot所相信的，知識能激發眾人覺醒，驅除愚昧，使人從威權體制中解放出來，建立理性與公義的世界？」（黃武雄，1994：204）對於知識的社會權力性質之關注，其實持續貫穿於黃武雄的思想發展。黃泰山批評黃武雄談論的經驗衝撞缺乏批判自覺，但黃武雄在《童年與解放》中對此問題的解答是，「『知識』並未內化為人的經驗，而強化甚且深化人的經驗網絡，這才是問題的關鍵所在……經過體驗思辯與印證而內化的經驗，才有批判性」（黃武雄，1994：204，209）。後來，黃武雄進一步說明了這個批判性的涵義，「當人本身的主體經驗與客體經驗發生衝突或不協調時，人本身所進行的探索與思辯，而這種探索與思辯，必須在人處於高度的自覺狀態，批判性思考才得以產生」（黃武雄，2003：151）。

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

總結以上討論，黃武雄的知識解放理念可以兩個觀點為代表。

第一，批判性主要是對衝突或不協調的探索與思辯，自覺是其核心課題。

第二，只有看到普遍事實，才可能發生具有社會覺醒意涵的自覺。

由這些討論可以了解，黃武雄不但重視「經驗衝撞」，同時也強調「社會覺醒」。但他的討論有兩點不足：首先，對衝突或不協調的探索與思辯，

不等同於看到具有社會覺醒意涵的普遍事實，兩者之間的關聯需要進一步說明。其次，黃武雄在經驗衝撞方面提出了具體的原則與方法，如刻畫經驗知識的三原則<sup>2</sup>與選取鏡頭<sup>3</sup>（黃武雄，2003：116，161）等，至於對社會覺醒的討論，僅限於理念上的表達。這兩點不足，是黃武雄被批評其忽略知識之社會權力性質的主要原因。

此不足之處，正是社區大學知識解放路線產生爭議的主要癥結。以下先從Freire的批判意識概念出發，說明批判性自覺的三項構成條件，以釐清「衝突或不協調的探索與思辯」和「具有社會覺醒意涵的普遍事實」兩者之間的關聯；繼而藉由Habermas的溝通倫理學與女性主義學者的爭辯，討論普遍性與具體他人兩個向度的辯證關係，以說明從自我批判到社會批判的發展歷程與重要原則；最後將提出兩類敘事：「含有豐富社會知識的個殊生命敘事」與「包含有社會結構分析，而能區辨宰制與屈從的經驗性歷史敘事」，以及兩個教學方法：「（理論）知識問題化」以及「社會現象脈絡化」，做為實踐社區大學知識解放理念的主要知識類型與教學方法，以取代「經驗知識」與「套裝知識」之別。

## 貳、批判性自覺的三項構成條件

在Freire的思想中，批判意識既意味著一種認知模式，也是一種存在方式，並且是具有價值意涵的存在方式。Freire對於此種存在方式的描述是：「人們經由實踐對於現實處境的批判性介入（the critical intervention of the people in reality through the praxis）」（Freire, 1993: 64）。

<sup>2</sup> 黃武雄認為，強調以經驗知識為重的教學應重視三項原則：「以問題為中心、經驗穿透、回歸根本問題」。

<sup>3</sup> 「選取鏡頭」是黃武雄社區大學課程觀的一個主要概念，意指教育者對於教學題材的選擇，不宜選取特定價值，宜採取鏡作法，讓鏡頭聚焦在人生、社會各種樣態，讓學習者從其中學習思辯。

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

Freire將那些限制人之自由的處境稱為「界限處境」。一旦人們理解這些界限處境是阻礙他們解放的障礙，這些處境便會從背景中浮現出來成為挑戰，而人們將以朝向否定和克服界限處境的「越界行動」，來面對、回應這些挑戰，而不是被動地接受這些「既與」、「給定」的現實處境。

因此，由「批判性的自覺」帶動人們對於「界限處境」的探究，並展開「越界行動」，即是人們「經由實踐對於現實處境的批判性介入」，亦即Freire批判意識概念的基本涵義。由此，研究者將Freire批判意識概念區分為三個基本向度：一、以對自身存在方式的批判性覺察為前提，二、對於存在處境的整體性反思，三、超越界限處境以朝向人性化存在的越界行動（李天健，2007：28）。

換言之，本文討論的批判性自覺經驗，不是客觀的獲取對自我的知識，它既延伸至對處境的「反思」，又引發越界的「行動」。批判性自覺做為Freire批判意識概念涵義中的關鍵向度，它有三項構成條件：一、主體生命經驗中的重要矛盾與衝突的浮現；二、得以說明這些矛盾與衝突的關係性詮釋框架；三、對於對立面的肯定，並由此肯定形成對自身過往存在方式的否定（李天健，2007：37）。

這些批判性自覺構成條件的闡明，一方面肯定了黃武雄關於批判性的主張，即唯有高度自覺的人，才能以探索與思辯的態度，面對人本身的主體經驗與客體經驗之間的衝突或不協調；同時也指出黃武雄觀點的不足，因為自覺經驗的發生，需要一個得以將這些矛盾與衝突視為矛盾與衝突，並加以說明的關係性詮釋框架。自覺主體在自覺經驗中，經歷的是一個具有整體性的詮釋框架的轉換。

自覺經驗中發生的批判，首要的是自我批判，將自身隱而未顯，卻常主

導日常判斷陷入誤解的前判斷，透過詮釋循環運動揭顯出來，消去其對自身的控制力，如此才可能讓人同時向自身與世界開放，投身於對事理的理解。差異的認可是促發自覺與產生自我批判的關鍵起因，這是黃武雄的主要觀點。

但是，批判性自覺經驗不僅是自我批判，它同時開啓了社會批判的視域，其主要特徵是生活處境向學習者的「整體顯露」。差異與差異相遇本身並不直接顯露生活處境的整體，它需要透過具有整體性的關係性詮釋框架為中介，方得以顯露。這時學習者過往生活處境中以為互不相干的各個「部分」，在這個顯露出來的整體中，開始有了關聯。這種「整體顯露」同時揭示了自覺主體之生活處境中明顯的或潛隱的矛盾與衝突。這些已然存在於生活處境中的矛盾與衝突，過往被自覺主體某些自認為理所當然的思維與行為給隱蔽了起來。

這種具有整體性，得以促發批判性自覺經驗的關係性詮釋框架，其主要特徵是：它提供了一種對於自覺主體的整體存在方式，及其存在處境整體的「關係性詮釋」，將個體的思維與行為置於一種與他人的關係架構內，促發個體重新審視「自己的思維與行為」和「與他人的關係脈絡」之間的關聯。

批判性自覺主要不是對於某個現象的解釋，而是一種視域的開展。當自覺經驗開展出對於周遭生活現象的關係性詮釋思維，這些關係性詮釋中蘊含的整體性，使自覺主體能從其特殊經驗，包括其自身的思維與行為，連結至自己的存在處境整體，產生具有社會覺醒意涵之對處境脈絡的結構性體會，並以此體會把握自身可能性與社會可能性的交會。

批判性自覺經驗蘊含的對自身處境整體的結構性體會，就是黃武雄強調的具有社會覺醒意涵的普遍事實。這種體會既包含自身的可能性（朝向人性化的存在），也蘊含社會的可能性（否定和克服界限處境），所以同時是個人的內省，也是社會覺醒。然而，批判性自覺乃發生於特定情境下的社會互動，因此總是從具體特殊的經驗出發，這是黃武雄強調經驗衝撞的主要原因。

至此，本文已藉由Freire的批判意識概念架構，以及批判性自覺的三項構成條件，說明「衝突或不協調的探索與思辯」和「具有社會覺醒意涵的普遍事實」兩者間的關聯。然而，個人的內省首重對差異的認可，社會覺醒則需要尋求普遍性之規範，以區辨差異的道德與政治有效性。兩者之間存在著難以消解的張力。

Freire本人並沒有在理論上妥善處理這個問題，本文以下將透過Habermas的溝通倫理學與多位女性主義學者的爭辯，討論認可差異與普遍性規範兩個向度的辯證關係，並提出兩類敘事做為知識解放理念的主要知識類型。

## 參、兩類解放敘事

### 一、具體他人之向度

對差異的認可是促發自覺產生自我批判的必要條件，但從自我批判到社會批判，還需要區辨「各個差異的道德與政治有效性」。就此，Habermas的溝通倫理學提供了一個植根於日常語言，具有普遍性意涵的社會批判向度。

溝通倫理學對於參與討論者有兩點基本要求，第一、參與者需要具有從普遍性的觀點來考慮規範問題的意願和能力，第二、無論參與者彼此在實際生活中的關係為何，他們皆需平等對待彼此。因此，溝通倫理學的核心是開放性的談話對話，亦即在談話中，人們有義務去聆聽其他的聲音。此種談話最終可被視為一種連續性的學習歷程，不同的經驗在其中相互分享，並藉此更清晰的辨認出我們是誰以及我們要成為什麼樣的人。

不過，多位女性主義學者，如Seyla Benhabib、Nancy Fraser、Iris Marion Young等，皆指出Habermas的溝通倫理學只重視一般化的他人，她們以對差異及個殊性的認可為基礎，分別針對具體他人提出豐富的討論。

身為法蘭克福學派的第三代，以及Habermas直接的後繼者（Canaday, 2003: 51），Benhabib（1992: 229-230, 1994）基於對烏托邦思維的堅持，始終辯護著普遍性計畫的構想；但同時身為一位女性主義者，也使她對差異的問題有更多的敏感，並提出具體他人的概念，以補充Habermas溝通倫理學僅關注一般化他人的不足。

依據一般化他人的觀點，每個人都應被賦予同樣的道德權利，此時規範我們與他人相互關係的主要原則是形式平等與互惠性（formal equality and reciprocity）（Benhabib, 1992: 159）。Habermas談論的理想言說情境以及溝通倫理學之中，包含了兩個論證性言說（argumentative speech）的普遍與必要的溝通前提：（一）凡有言說與行動能力者，皆應被認可具有參與道德對話的權利，此為普遍的道德尊重原則（the principle of universal moral respect）。（二）這些條件進一步要求在此種對話中，無論是言說行動的方式、對新主題的擬定、要求反思對話的前提，參與者皆有相同對稱的權利，此為平等的相互性原則（the principle of egalitarian reciprocity）。這些論辯情境的基本前提具有先於道德論辯之規範性內容（Benhabib, 1992: 29）。

相對於一般化他人，Benhabib（1992: 159）提出的具體他人觀點則要求應讓每個人感覺到，自己被承認和確證做為一個擁有特殊需求、天賦和能力的具體而個別的存在。此時規範我們與他人相互關係之主要原則是公平與互補的相互性（equity and complementary reciprocity），亦即每個人都有資格去期望被他人視為具體的個人，彼此的差異為互補而非互斥。這種互動的規範通常是非制度性的，例如友誼、愛情和關懷等。依據這些規範相互交往時，我們所認可的不只是對方的人性，還包括對方的個體性。伴隨著此種互動交往的道德範疇，是責任、連結與分享，而相應的道德情感則是愛、關懷、同理心與團結。

Benhabib認為，從一般化他人的視角出發，根本就無法充分進行一種普世性的測試，因為普世性測試的前提：「類似的情況應該類似的去對待」（like cases ought to be treated alike）（Benhabib, 1992: 163），亦即「形式

平等與互惠性原則」，乃從均質的一般化他者出發，無法對那些以各不相同的、具體的面目出現之個體，做出「類似」或「不類似」的判斷。但是，普世性測試的推論過程涉及具體他人的觀點。當我們在道德上互不同意時，不僅是不同意該爭議涉及的原則，更因為此不同意常常是由於處境上的差異。例如，我認為你很小氣，但對你而言，那是你正當所應擁有的；或是你認為我在嫉妒，但其實我只是想要爭取你的注意。缺乏具體他人的觀點，將使我們缺少必要的認知資訊來判斷彼此的道德處境是「類似」，還是「不類似」。

Benhabib在溝通模式中加入具體他人向度，如此不但有助於對他者之存在的敏感，並且拓寬對幸福生活之反思的可能性。然而，Benhabib的討論方式也帶來一種難題與限制（Fraser, 1986: 427; White, 1991: 104-105）。因為在說明具體他人觀點的「內容」時，Benhabib借助的是親密關係中的具體他人。這使得Benhabib重蹈了女性主義經常被批評的覆轍：「含蓄地承諾一種更溫暖的、更加令人滿意的公共生活，但卻不充分地說明，為何這種生活不會損害多樣性和差異的承諾」（White, 1991: 105）。

## 二、集體化之具體他人

Fraser提出兩種具體他人的概念，一種是個體化的具體他人，另一種是集體化的具體他人。Fraser強調，對於倫理——政治生活來說，必須關注的是集體的面向。這個面向既不在獨一無二的個體上，又不在普遍的人性上，而是集中於集體身分這一中間地帶上。Fraser由此提出一個重要的概念：「詮釋與溝通的社會文化工具」（Fraser, 1986: 425），她認為主流的詮釋工具阻礙著被支配群體參與溝通互動，除非被支配群體起而抗議此種處境，並組織起來贏回對這些詮釋與溝通工具的集體控制權。

事實上，這種關於文化領導權的鬥爭問題，顯示出詮釋工具的修正，通常不是點狀的修正，而是詮釋框架的修正。這不僅是個人生活想像的調整，其集體性格使詮釋框架的修正帶有社會覺醒的意涵，並且有助於形成被支配

群體的團結情感。從被支配群體的角度出發，Fraser關切的是在「歷史—社會」中被壓抑、扭曲的「集體性具體他人」。這個觀點有助於連結某個具有特定文化、歷史、社會踐習等等的社會群體，因而發展一種「團結的倫理」。這種團結倫理的取向，有助於各種社會運動在努力解構支配群體的敘述形式和詞彙之時，同時也努力打造敘事資源和新詞彙，使彼此的行動相互調和。這些敘事資源和新詞彙中，最關鍵的是歷史規模大到足以分析社會巨型結構，從中區辨宰制與屈從模式的經驗性歷史敘事，藉以表明當時代的抗爭與願望。

定位於當時代的自我反思，一方面使Fraser避免陷入女性主義之中，以生物性或準生物性之需求為基礎，跨文化與跨時代的普遍性理論建構路線，同時也使她避免陷入後現代如Lyotard強調的局部敘事。Fraser（1994）首先將基礎主義的宏大敘事（grand narrative）與歷史規模大到足以區辨宰制與屈從模式的經驗性敘事區別開來；繼之，她認為這種大規模的歷史性經驗敘事和後現代主張的局部敘事需要相互補充，局部敘事有助於防止大規模敘事膨脹為宏大敘事，相反的，大規模的歷史敘事以及處於歷史情境之中的社會巨型結構分析，則可使局部敘事避免不斷消解為無意義的差異陳述。

身為當代批判理論的主要代表人物，Fraser引用馬克思的主張，指出批判理論的定位在於「對當時代的抗爭與願望的自我澄清」（Fraser, 1995: 21）。Fraser一方面繼續堅持社會結構分析，同時讓批判理論向差異敞開，重視社會批判的歷史性。她提出的敘事類型：「包含有社會結構分析，而能區辨宰制與屈從的經驗性歷史敘事」，是社區大學知識解放理念的主要與必要類型。

然而，批判性自覺乃發生於具體情境的社會互動，並且首先是自我批判。發生於日常社會互動中的自我批判，如何連結於包含有社會結構分析的歷史敘事？從自我批判到社會批判，顯然有一種心智的擴展。不同於Fraser對具體他人向度強調集體性的方向，Young對具體他人的概念涵義著重於不對稱相互性這個概念，提出另一種有助於產生擴展性心智的理論模式。

### 三、敘事型溝通的轉化作用

和Fraser一樣，Young（1997）基本上也同意認可差異及個殊性的溝通倫理學構想。但她強調，溝通情境中的每一位參與者有著各自的歷史與社會位置，這使得參與者彼此形成不對稱的關係。道德尊重的確伴隨著相互性，但其伴隨的是不對稱的相互性，而不是對稱的相互性。雖然處於道德對話的參與者，彼此間有相似之處，但每一個位置及其觀點，皆有超出他人可分享或想像之處。正是這些彼此相互超出之處，構成了溝通的區間。

一般所謂理解他人的觀點或處境，通常指的是發現彼此共有的事物。人們聆聽他人、觀察他人的行為方式，並與自己的經驗相比較，以發現相似之處。這是藉由同一與彼此間的可逆性來理解他人的方式，這種方式並未超出自身經驗之外。然而，另一種理解方式則強調超出自身之外，學習某些新的可能。此時，溝通成爲一種創造性的過程。當別人提供某些新的表達，我並不是去衡量這些新的表達與我既有的詮釋框架相符與否，而是先行懸置自身的假定，開放自身去聆聽。

Young主張的是一種以尊重爲前提的驚奇。驚奇不僅是一種開放性的等待，讓我們得以對他人的需求、覺知或價值判斷，有新的洞察；它同時也意味著能夠重新看見自身的位置、假定與觀點，這些可能是自己原先陌生、未曾注意的，但如今由於和他人的互動，在與他人的關係中被看見。

因此，在與他人對話溝通的歷程之中，人們不僅學習了他人的歷史與其在乎之事，同時也在建構一個關於社會關係網絡的說明。這個集體性的社會現實，無法僅由任何人的單一觀點得以體會，它也不是將每一個人的觀點加總而成。人們的道德與政治判斷，並不僅是關照了其他人的利害與觀點，同時還需考慮集體性的社會過程與社會關係。

Young（1997: 59, 68-69）總結了人們可能在敘事溝通中產生的三種轉化方式：一、在面對它種觀點、利害旨趣和文化意義的時候，人們可以學習到自身的偏狹，意識到自己的社會位置，並將自身原有的假定與觀點相對

化。二、在一個與他人共同解決集體性問題的情境之中，當人們認識到他人對問題的不同觀點，以及與自己不同的文化和價值取向，且這些不同之處的確挑戰了自己的宣稱與論點，這將使原先以自身利益和慾望為中心的表達轉化為對正義的訴求。三、這些藉由表達、提問、質疑而處境化的知識，最終豐富了每位參與者的社會知識。經由這些社會知識，人們學習到這個世界整體和集體性關係，是如何不同地顯示於不同的人（社會位置），由此得以擴展人們對於世界整體與社會關係整體的理解。

不同於Habermas以訴諸最佳之論點為主的溝通模式，Young主張的是具有揭顯意涵的敘事型溝通。首先，敘事可以揭顯個體的個殊經驗，雖然不同處境的個體未必能真正體會這些經驗，但卻是促發其去公平待人的必要理解。

再者，在敘事中揭顯的是一種價值、文化與意義。一般的論證進行，遵循著從前提到結論的論證過程，對於參與論證的人而言，關鍵之處在於其前提是否得以接受。在Habermas的論說倫理學中，以可普遍化的利益做為可接受的前提。但在多元主義政體中，人們經常遇到價值前提、文化踐習的相異性，而這些相異常造成衝突、冷漠、侮辱和誤解。正是在這種狀態下，敘事有助於向局外人說明相關的社會踐習、處所或象徵物對於局內人的意義，讓局外人得以理解局內人為何會重視這些價值，以及為何會有這樣的優先考量。

最後，敘事不僅展現出經驗和價值，它同時也從述說者的社會位置出發，揭顯出一種具有整體性的社會知識。每一個社會視角說明的不僅是他自身的生活與歷史，同時包括影響其生命經驗的社會位置。因此，聆聽敘事的人，可以從中學習他們自身的位置、作為和價值，是如何顯現於敘事者的敘事之中的。敘事因而展現處境化的知識，不同視角的敘事結合起來，將產生集體性的社會知識，這種社會知識是無法從任何一個位置獲得的。

「當人們討論集體性問題時，敘事型溝通扮演了兩個重要的角色」，Young總結說，

第一，在論辯的過程中，敘事經常扮演重要的角色。當政策或行動的論辯，依賴有關需求或權利資格的訴求時，敘事是一種展示需求或權利資格的重要方式。第二，敘事提供的社會知識，有助於政治論辯，因為這種社會知識讓人們了解，每一個社會部分如何觀看其它人的行動，因而有助於人們把握住政策與行動，對於不同社會位置的人們可能的效應。（Young, 1997: 73）

相對於Fraser主張的「包含有社會結構分析，而能區辨宰制與屈從的經驗性歷史敘事」，Young提倡的是「含有豐富社會知識的個殊生命敘事」。前者表現的是集體性的社會現實，後者表現的是個體的社會視角。這兩類敘事是實踐社區大學知識解放理念的主要與必要知識類型。

這兩類敘事與黃武雄知識解放理念相關的教育主張，例如選取鏡頭，非但沒有衝突，甚且應為其重要原則。鏡頭之選取並非任意，而應飽含豐富的社會知識，使其有助於社會位置與社會關係之顯現，並讓生活現實中的矛盾與衝突，被當作矛盾與衝突來浮現。

#### 四、社會知識的特徵

本文提出的兩類敘事隱含另一種重要的知識類型：「社會知識」。基本上，「社會知識」這個概念至少可以如下區別為兩種涵義。首先，如果就廣泛的知識概念而言，人們對於所處環境的認識，都可稱為「社會知識」。但若從批判性自覺的概念涵義來看，社會知識特指對於不同社會位置與社會關係的體會與理解。

以日常生活中的買菜為例，一般人平日到市場買菜，若發現今日菜價便宜了些，大多「自然的」會有些愉悅的心情，也通常會「忽略」當下有一群因此而痛苦的人——農民。對此，有一種典型的反應是，今日菜價便宜了，明天就貴了，市場起伏本是正常。這種典型反應是人們對所處環境一般性認知，也就是他們平日具有的社會知識。

但這種訴諸市場秩序的消費者觀點，容易「自然的」忽略臺灣農業在市場機制體系內部的弱勢地位，甚至無意間合理化在臺灣社會發展的歷史過程中，臺灣農民長期被剝削與壓制的諸多不公義；不僅如此，它更容易漠視這種撿便宜的消費者心態，導致位居弱勢地位的臺灣農業，常以噴灑農藥等迅速解決問題的方式求取生存，進而造成各種環境與健康問題。

另一種隱含不同類型社會知識的觀點，會著力於反思臺灣農業今日的弱勢地位與困境，和臺灣過去工業化發展方式之間的關聯。這種反思並不只是學習一些經濟理論知識，來討論相關政策。它首先要深入農民的生活與精神世界，以拓廣探究者自身的生活經驗，使自己避免由偏狹視角所形成的判斷。同時，它需要探究不同社會位置對這同一問題或現象的思維與作為。

例如1960年代起的一連串農業政策，從土地改革到肥料換穀等等，表面上農業生產量增加，農家收益也增加，但由於政府的隨賦徵購政策，以低於市價三至四成來強制收購稻米，而肥料換穀政策又造成農民雙重損失，以比較低的米價負擔比較貴的肥料，致使在肥料換穀之後，農民的餘糧所剩無幾。農民實際的生活感受是困苦的，農田收益實際上是減少的。農家收益數字上的增加，是年輕人出外工作的非農業收入。

相對於農家的實際感受，當時財經政策的主要負責人物李國鼎，在回憶這段時期的經濟發展情形時，則表示，「雖然有些學者質疑土地改革的成效，不過（土地改革前後）農業產量確有不同。按照統計資料，1960年代農民實質收益是1950年代的三倍多。至於將1960年代農民收益的提高歸因於非農收入的增加，……而不是土地重分配的關係，這部分我就不清楚了」（劉素芬，2005：295）。

當我們由買菜這個平日隱而未顯的社會衝突情境，引發對於臺灣農業處境的探究，並且注意到臺灣戰後時期主導經濟發展之人士，如李國鼎，從未認真探究農家生活的實際面貌，而以「我就不清楚了」，將它輕輕放過；這時我們會明白，農業發展從來都不只是在經濟理論層面上進行的政策討論，更緊要的是誰的聲音會被聽到，誰的聲音會成為政策討論的主軸。各種政策

討論的背後，自有各種力量的利益競逐，而從來無法發出自己聲音的農民利益，便容易被主流力量犧牲。

由這些探究獲得的社會知識具有兩個特徵：第一，它以各種社會位置與社會關係的探究為主，而且探究者本人是置身其中的，他的利益與情感都與其探究對象相關聯。第二，它需要透過歷史的敘事，顯現不同社會位置之間的互動與關係，所以這些社會知識包含著特定的歷史意識，而歷史意識的開展有助於人們改變其詮釋社會現象的框架。

至此，本文已釐清兩點關於知識解放的重要問題。第一，批判性自覺主要雖是一種人與世界的互動方式，但其發生乃與知識的類型有關，並可從解放的角度區分兩種敘事類型，做為社區大學知識解放理念的主要與必要知識類型。然而，這兩類解放敘事需要透過特定的教學方法，方能促發學習者的批判性自覺，達成知識解放的目標。

以下將繼續檢視社區大學知識解放理念的相關論述，分為兩個部分。第一，黃武雄對於經驗知識與套裝知識之區分，需代以經驗知識與理論知識之區分；第二，經驗知識三原則須植根於學習者存在方式與處境向學習者的「整體顯露」，方能形成對於學習者有解放意涵的學習。這兩部分的討論最後將整合為兩項教學方法：「（理論）知識問題化」與「社會現象脈絡化」，並結合兩類解放敘事，以發展實現知識解放理念所需的課程結構、教材選擇與課堂討論方式。

## 肆、以「整體顯露」為導向的教學

### 一、經驗知識與理論知識之區分

將批判性自覺視為知識解放理念的首要課題，依上節所述，「包含有濃厚社會知識的個殊生命敘事」，以及「包含有社會結構分析，而能區辨宰制與屈從的經驗性歷史敘事」，乃是批判性自覺得以可能，達成知識解放的主

要與必要知識類型。

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

然而經驗知識並非一種編排知識的方式，它指的是一種知識類型，小說是其中之一的表現方式，而人們日常行事中蘊含的規則、技巧，也都是經驗知識。與此相對，具有知識類型對比意涵的是「理論知識」。人們在日常生活中，都有蘋果只會往下掉，不會往上飛的經驗，但牛頓從各種繁複的運動現象中抽象出力學理論，而成為理論知識。當黃武雄表示「社區大學出現一種庸俗的觀點，把經驗知識與套裝知識對立，而排斥抽象性的知識」，正是由於套裝知識與理論知識兩個概念被混淆之後，在批評套裝知識之時，同時也把理論知識一起丟掉了。

人們在閱讀黃武雄之論點時，不僅是把理論知識一起丟掉，同時也忽略了他論述中隱含的批判性，才會有知識解放路線的爭議。要改正黃武雄知識解放觀被批評批判性不足的缺憾，需以「經驗知識與理論知識之區分」代替「經驗知識與套裝知識之區分」，如此才能納入上節討論的兩類解放敘事，並由此重新定位黃武雄刻劃經驗知識的三項原則，從兩類解放敘事的內在關聯思考合宜的教學方法。

黃武雄認為，「世界所有的知識不過是人的經驗，……從經驗知識製成套裝知識的標準化過程，同時也是把知識抽象化、虛擬化、工具化的過

程。知識解放，則為此一標準化過程的還原」（黃武雄，2003：114）。黃武雄提出刻畫此一還原過程的三個原則：「以問題為中心、經驗穿透、回歸根本問題」（黃武雄，2003：118-122）。

「以問題為中心」指的是在教學的過程中，知識的鋪陳應直接提出問題，圍繞於問題，深入問題核心，激發經驗碰撞，吸引學習者的興趣；「經驗穿透」課程要提供深刻而多元的經驗，協助學習者發展豐富的內在經驗世界；「回歸根本問題」著重人對根本問題的探討，協助學習者發展屬於他自己的世界觀。

從知識解放的角度來看，這三項原則概須植根於學習者存在方式與處境向學習者的「整體顯露」，方能形成對於學習者有解放意涵的學習。也就是說，教學者在課堂中帶進討論的問題，乃導向以有助於存在處境向學習者的「整體顯露」，而這種顯露乃隨著學習者生活處境中明顯或潛隱的矛盾與衝突之揭示而展開。學習者自身在學習過程中所體會到的矛盾與衝突愈是根本，隨之所顯露的生活世界便愈具有整體意涵。也正是在這個環節上，黃武雄所強調的「問題取向」才能呈顯它的解放意義。學習者在生活處境中習焉不察的這些矛盾與衝突「現象」，不論是自然現象或是社會現象，皆須經由一個具有「關係性」與「整體性」的「詮釋框架」（或可稱為「問題意識」）的中介作用，才能對於學習者發生「揭露整體存在處境」的作用，並促發學習者對這些習焉不察的現象，採取新的態度與思維。

## 二、「社會現象脈絡化」與「理論知識問題化」

這個「整體顯露」的過程，學習者首先需要超出他個人的生活局限，走進不同社會位置的生命經驗，並且意識到不同社會位置之間的相互關聯。再者，這些不同位置之間的相互關聯，是一種具有整體性的社會結構。因此，教學者在課堂中帶進討論的問題，若要導向「整體顯露」的目標，需要透過兩種教學方法：「社會現象脈絡化」與「理論知識問題化」，以展現不同社會位置之間的相互關聯，同時讓結構性知識成為對學習者有意義的知識。

「社會現象脈絡化」著重的是選取能夠顯現社會結構因素的社會現象，透過對這些社會現象的提問討論，體會社會結構之運作及影響。這個討論過程特別重視不同社會視角對同一社會現象的不同感受與判斷，並且要拉出不同社會視角的敘事，讓不同敘事之間相互對話，形成Young主張的敘事型溝通。這個方法與黃武雄的「選取鏡頭」概念相似，但特別著重「脈絡化」，藉由這個過程揭露一種存在處境的整體視域，逐漸增進人們對於歷史輪廓與社會脈絡的體會與敏感度。

（理論）知識問題化指的是將課程中要討論的（理論）知識還原至其源頭——「生活現象中的問題」，以生活現象中的問題為課程的討論中心，並且讓學習者自身的生命經驗穿透這些原初的問題，從中形成他自己的問題。學習者內在經驗的豐富或貧乏，是影響其穿透力之主要因素，也是教學者在課程結構上要掌握之處。將知識還原為原初的問題，需要考慮學習者的內在經驗狀態，以斟酌其還原的問題之深淺程度。

所謂理論知識，泛指一般分析概念，也包括與生活處境相關之結構性知識。對於分析概念與結構性知識之學習，需要兩個條件：一是豐富的經驗體會，二是一定程度的抽象能力。前者乃由個殊生命敘事結合「社會現象脈絡化」的方法來提供，後者則需透過「包含有社會結構分析，而能區辨宰制與屈從的經驗性歷史敘事」結合「理論知識問題化」的方法來發展。

以筆者在社區大學的一門課程「臺灣的日本殖民經驗<sup>4</sup>」為例，這門課程的討論包括許多結構性知識，例如「階級支配的強弱，決定經濟利益的分配平均程度<sup>5</sup>」。我選擇的閱讀材料是：《米糖相剋》，這本著作的特點是它提供了包含社會結構分析，而能區辨宰制與屈從的經驗性歷史敘事。但在

<sup>4</sup> 這門課程首次是在永和社區大學於2006年春季班開設，後分別於基隆社區大學與文山社區大學開設。

<sup>5</sup> 「階級支配的強弱，決定經濟利益的分配平均程度」，意指在一個社會中，生產力成長所帶來的經濟利益並非由社會每一份子均霑，階級支配愈強，經濟利益分配便愈不均。

這本著作的討論之前，課程安排了五個影像敘事，分別是謝雪紅、林獻堂、蔣渭水、後藤新平與八田與一，以及一套大河小說：《寒夜三部曲》。這些生命敘事提供了豐富的社會知識，但這些社會知識不會直接與《米糖相剋》的社會結構分析連結，它需要透過「社會現象脈絡化」的討論過程來開展這些關聯。

比如八田與一興建嘉南大圳的功業，是日本殖民統治之物質成就的重要表現，至今仍為許多耆老緬懷，不能純然從壓迫的面向來理解。然而，興建嘉南大圳這個現象仍然出自於統治的脈絡，一方面它帶給臺灣社會發展重要的工程條件，但這項工程卻是當時殖民經濟剝削體系的重要幫手。由於有了嘉南大圳，殖民政府方得以透過控制給水，強制實行三年輪作制，限制農民選擇作物的自由，致使南部的蔗糖會社比中北部的更能有效壓抑甘蔗收購價格，而農民議價能力正是當時農民與製糖會社間抗爭之中心課題。

透過這些社會脈絡的開展，水利工程便可納入當時的整體政治經濟體系運作之中，連結至社會結構分析。同時，在指出這樣的社會脈絡之後，對於八田與一個人的評價，便出現三種可能。第一，他只是個認真興建水利工程，沈浸於豐功偉業的技術官僚，社會上的壓迫與反抗於他無關。第二，他很清楚自己興建的水利工程，將有助於會社對於蔗農的控制，但他不認為這是不當的剝削。第三，他明白這些剝削的不公義，但他仍然認為這項水利工程有利於臺灣社會的前景。就現有關於八田與一的資料而言，我們無法確定八田與一實際的想法。但重點不在於確定答案，而在於藉這些不同詮釋角度的顯現，表現人們對其社會位置之反思與定位。

透過「社會現象脈絡化」的教學方法，學習者得以透過這些含有豐富社會知識的個殊生命敘事，不但了解各種社會位置的生命經驗，並且對不同位置之間的相互關聯以及蘊含這些相互關聯的脈絡結構有所體會。這些隱含在學習者心中的體會，需要透過清晰的分析概念與結構性知識，以形成具體清晰的結構性理解以及詮釋框架。不過，雖然學習者已然累積足夠豐富的社會知識，仍不宜直接討論「勞動必要」、「勞動剩餘」這些與階級支配相關的

分析概念，更不用說像「階級支配的強弱，決定經濟利益的分配平均程度」這樣的結構性知識。這些學習需要透過例如《米糖相剋》這類包含有社會結構分析，而能區辨宰制與屈從的經驗性歷史敘事，以及「理論知識問題化」的方法，彙整前一階段所習得的社會知識，形成學習者自己的問題思考與詮釋框架。

像《米糖相剋》這樣的歷史敘事材料包含有許多結構性知識，包括日本殖民統治下的經濟體系形成之過程與結構。筆者在課程中請學員把自己當成是一位在1900年來到臺灣的日本資本家，預備要賺大錢，而且要獲取最大可能的利潤。那麼，身為日本資本家的學員們，這時候要思考哪些問題，才能夠真正的賺大錢？

隨著這個問題的討論開展出來的，便是《米糖相剋》的第一章和第二章：日本殖民經濟（剝削）體系的「社會—政治」建構過程。其實學員的日常經驗是豐富的，只是平常缺乏清晰的條理。幾乎毫無例外的，完全不需要去參照《米糖相剋》的內容，學員們的腦力激盪，便會整理出經濟體系的三個主要環節：原料生產、加工製造，以及運輸流通，而要賺大錢便是要透過各種集中手段，不但要建立起垂直的集中體系，將三個環節集中在資本家的手裡，同時要兼併或排除各種競爭力量，達成水平式的集中，最後完成壟斷性的支配。隨著這個經濟（剝削）體系的完善，資本家對農民勞動剩餘之剝削能力，幾乎達到徹底的地步，而農民的處境也隨之深陷於這種結構性的泥沼之中，拔脫不得。這時學員方能真正體會這種結構性的困境，深入感受農民明知「第一杲是種甘蔗給會社磅」，卻仍然不得不種蔗的艱苦與辛酸處境。

上述的討論過程稱之為「（理論）知識問題化」。將《米糖相剋》第一、二章中涉及的各项理論知識，還原為「日本資本家要如何才能能在臺灣社會賺大錢」這個問題，乃是設想這是學習者之生命經驗可以穿透的問題。同時，我也假定這樣的問題討論有助於學習者自我整理對個殊生命敘事的體會，並且開始有能力掌握一些基本的分析概念如勞動必要與勞動剩餘，此時

才能夠深入討論與階級支配有關的結構性知識。

社會現象脈絡化有助於加深對社會位置、社會關係的敏感與體會；（理論）知識問題化則有助於了解分析概念，對社會運作發展抽象思考的能力，將有關社會位置與社會關係之經驗性體會，上升到關於社會結構的思索，逐漸整理出一個具有「社會—歷史」整體性的視域。

如本文第一節所述，社區大學知識解放理念的路線爭議，主要在於批判性自覺如何可能。批判性自覺的主要特徵，在於學習者對於生活世界中原先視為理所當然，或不自覺的衝突與矛盾現象，採取新的思維與態度，並由此開展對於存在處境的整體性探究與改造行動。有助於促發此種轉化過程的特定知識的特徵，以及這些知識如何置入教育現場，而得以發生轉化作用，便成為知識解放理念的主要內涵。

本文對於社區大學知識解放理念的路線反思指出，批判性的自覺是知識解放的首要課題。本文同意黃武雄的基本觀點：批判性自覺的首要課題，不是獲得某些知識，而是人與世界互動方式之轉化，亦即從「對世界封閉」的互動方式到「向世界敞開」的轉化。是由於發生了這樣的轉化，整體性或結構性知識始成為對學習主體有意義的知識，並有助於人對其存在處境的整體性探究，看見自己與他人在世界中的位置，據以反思並重新定位。

黃武雄的知識解放觀以其刻劃經驗知識的三原則為核心。若將這三原則以「經驗衝撞」的涵義概括，並據以認為黃武雄的知識解放觀缺乏批判性的面向，不盡適當。黃武雄的經驗知識三原則，是對於一般性教育原則的思考，並希望將知識的批判性作用涵攝於這些一般性原則之下。也就是說，知識若有批判性的作用，也必須遵循著這些一般性原則。

只是，如本節討論所指出的，黃武雄經驗知識三原則的批判性可能，須植根於學習者之存在方式與處境向學習者的「整體顯露」，方能形成對於學習者有解放意涵的學習。至於經驗知識與套裝知識之別，需替換以「包含有濃厚社會知識的個殊生命敘事」，以及「包含有社會結構分析，而能區辨宰制與屈從的經驗性歷史敘事」之別，並結合兩項教學方法：「（理論）知識

問題化」與「社會現象脈絡化」，方能形成課程結構、教材選擇以及課堂討論方式的基本原則。

## 伍、結語

在當代社會，人人爭先競逐獲得知識之機會，少有人回頭反思知識之社會定位與意義，致使知識體系逐漸成爲禁錮人之牢籠。知識解放做爲具有批判性的教育理念，由社區大學運動提出，期望帶動社會掙脫主流價值之束縛，回復知識生產與學習的創造性與批判性。這是臺灣社會深化民主、重建社會的必要條件。

知識解放之目的在於重建人屬於自己，並且具有批判性的世界觀，其首要課題在於批判性的自覺。社區大學運動10年的腳步，以知識解放這個概念爲主軸，發展各種論述與實踐，但多數討論忽略了批判性自覺這項核心課題，這是知識解放論述發展至今不易深化的主要原因。

知識解放不僅是臺灣，同時也是當前人類社會共通的課題。本文從Freire的批判意識概念出發，說明批判性自覺的三項構成條件，以釐清黃武雄知識解放觀點的不足。然而，Freire批判意識概念的理論內涵不足以處理「認可差異」與「區辨差異的道德與政治有效性」兩者之間的張力，也缺乏合適的原則以發展實現知識解放所需要的課程結構、教材選擇以及課堂討論方式。本文透過Habermas與數位女性主義者關於溝通倫理學的論辯，整理出兩類敘事做爲實踐知識解放理念的主要與必要知識類型，並且補充兩項教學方法，形成課程結構、教材選擇以及課堂討論方式的基本原則，以期達成具有知識解寓意涵之教育實踐。

提出知識解放理念做爲社區大學運動的核心精神，這是影響臺灣教育發展的一個重大事件。然而它的實踐效力，需要透過更多的論述發展，引發更深更廣的思考與討論。本文參與其中，特別期望引發更多的批判或深入探討。

## 參考文獻

### (一)中文部分

李天健（2007）。弗雷勒批判意識概念重建及其在社區大學實踐經驗之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。

林孝信（2000）。成人教育傳統中的知識解放。臺北市社區大學教學理念與實務運作（一），3-12。臺北市：臺北市教育局。

黃武雄（1994）。童年與解放。臺北市：人本教育基金會。

黃武雄（2003）。學校在窗外。臺北市：左岸。

黃泰山（2002）。知識解放的兩條路線。衝撞集 I——知識解放質疑專號。臺北縣：板橋社區大學。

劉素芬（2005）。李國鼎——我的臺灣經驗。臺北市：遠流。

### (二)英文部分

Benhabib, S. (1992). *Situating the self: Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Oxford: Blackwell.

Benhabib, S. (1994). In defense of universalism-yet again! A response to critics of situating the self. *New German Critique*, 94, 173-189.

Canaday, M. (2003). Promising alliances: The critical feminist theory of Nancy Fraser and Seyla Benhabib. *Feminist Review*, 74, 50-69.

Fraser, N. (1986). Toward a discourse ethic of solidarity. *Praxis International*, 5(4), 425-429.

Fraser, N. (1994). False antithesis: A response to Seyla Benhabib and Judith Butler. In Seyla Benhabib (Ed.), *Feminist contentions: A philosophical Exchange* (pp. 59-74). New York: Routledge.

Fraser, N. (1995). What's critical about critical theory. In J. Meehan (Ed.), *Feminists read Habermas: Gendering the subject of discourse* (pp. 21-56). New York: Routledge.

- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum. (Original work published 1970)
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Cambridge, UK: Polity.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. Volume 1* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1989). *The theory of communicative action. Volume 2* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon.
- White, S. K. (1991). *Political theory and postmodernism*. New York: Cambridge University Press.
- Young, I. M. (1997). *Intersecting voices*. Princeton, NJ: Princeton University Press.