

在互為主體性中建構主體性： 以批判實踐取向敘說與對話為方法的教學實踐

林香君*

研究者基於「視教學即社會實踐、視課堂即轉化與發展現場」的認識，選擇立於相對邊緣位置，發展主體性建構的教學實踐，使用批判實踐取向的敘說與對話作為方法撐出研究生的主體性開展空間，本文整理從實踐歷程生產出關於「敘說」、「故事」、「行動」、「反思」、「對話」等關鍵知識的分辨，最後從目前已達到的基礎再作修正，為能在教/學情境中涵容更多社會差異以豐厚反思對話的條件，擬再前進社區發展協同行動方案。

關鍵詞：互為主體性，主體性，批判實踐取向，敘說探究，對話

* 林香君：佛光大學生命學研究中心副教授（通訊作者：chjlin1213@gmail.com）

Constructing Subjectivity in Intersubjectivity: Teaching Praxis by Narrative Inquiry and Dialogue in Critical-Praxis Orientation

Hsiang-Chun Lin*

Viewing teaching as social praxis and classroom as the place of reform and development, I, the instructor and the action researcher, made a reflective narrative inquiry on my teaching praxis of subjectivity construction for “others” (students with marginalized experience) in the past decade. Students’ predicaments and the context of my action were described. The students indeed unfold their subjectivity by applying the methods of “critical-praxis orientation narrative text writing” and “dialogue in diverse frame-of-seeing”. Knowledge produced from praxis are extracted especially on the profound meaning of “narrative” and “story” and how they are related with “action”. Furthermore, how “reflexivity” plays a critical role in the narrative writing is addressed, and the effect of “dialogue in diverse frame-of-seeing” and how it is operated are illustrated. To promote students’ reflective thinking and to facilitate their social praxis, “a movable classroom” to generate interactions with communities of social diversity would be designed in the next instructional plan.

Keywords: *critical praxis orientation, dialogue, inter-subjectivity, narrative inquiry, subjectivity*

*Hsiang-Chun Lin: Associate Professor, Center of Holistic Life Study, Fo Guang University
(corresponding author: chjlin1213@gmail.com)

在互為主體性中建構主體性： 以批判實踐取向敘說與對話為方法的教學實踐

林香君

壹、發展脈絡：手工打造生命「索」

行動者的行動必是根著於特定處境中對情境發展認識而有了意圖與嚐試。2002年我沒選擇進入一般心理專業背景所想像的主流心理相關系所，而選擇到初創的身心靈邊緣學術位置任教。基於對主流心理學在台灣發展的深切反思，以及過去我曾辭去副教授專職工作，蹲點參與邊緣私立高中職改革的實踐經驗，我充份理解邊緣的豐富性以及邊緣才可能有專業自主發展的空間。當然，相對地，在邊緣就必須付出生存拚搏與抵制主流壓迫意識的努力。由於從博士論文時期的反身重構及之後的實踐歷程中，我早認清了我所受的移植式主流心理學專業訓練與在地人民生命經驗的疏離，甚至剝奪主體性。因此，選擇站向邊緣是給我自己一個在學術空間重新貼近土地文化去嚐試方法與建構知識的機會。我深深期許這必須是一次手工知識的生產歷程，必定要讓知識從腳踏實地長於斯土斯民的經驗土壤中，拒絕被殖民式的知識移植與技術理性。

在研究所，我承接了從「心靈」面向入手去尋找與生命整體觀相容的元素發展課程的任務。摸索與觀察了幾年下來，我對這個研究所的特殊處境與學生的特性及需要發展出認識，主體性建構的教學實踐便是基於這些認識而展開。

「身心靈」符碼每年為上所召喚來一類身心困頓往靈裡尋解的學生，最典型的如研究生芝，她／他借研究所名創造諧音「生命索」，比喻自己在來到研究所前生命痛苦無以為寄的吶喊：

「我在魂飛魄散的狀態下來到這個研究所休養生息，似乎這是當時生命中最後一根浮木了，氣若游絲的我仍不放棄地發出那似生命最初與最終的呼求：

『生命到底有什麼意義啊？活著到底要幹嘛啊？』（丘愛芝，2009，頁19）

往靈裡去，是立身於世的身心承載超過負荷、退無可退時，再往內尋出路的一種轉向。其實這類學生生命中的痛苦都承載著性/別、族群、階級、經濟、教育、政治……等體制結構與意識型態的巨大擠壓，但往往他們援用個體化心理學或唯心式身心靈觀點去解釋困頓經驗，只著眼於個人調適而忽略結構性處境，很少人能具整體觀地洞悉這樣往個人化歸因而忽略社會結構的認識方式本身，正是維持他們的困頓會一再發生的重要環節，因為它循環地鞏固擠壓其身的結構不被看見而持續存在。

尋求身心靈療癒有不同路數，往靈裡去的學生，尋找靈通外力指引迷津者不在少數，有些人透過這種方式，得到幫助，但代價之一是得交出主體性，將生命經驗的解釋權交託出去，說什麼就做什麼，要什麼就給什麼，解決問題的能力不長在自身。對應於求解的人，身心靈符碼也吸引來一群在證照體制邊緣的另類助人工作者。研究所彷彿「霍格華滋」(Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry，英國作家 J. K. Rowling 的小說《哈利波特》中的魔法學校)，舉凡信息、氣場、能量、星象、O 環、食指識字、特異功能、意識離體、術數、通靈、賽斯、歐林、奧修、薩滿……當然也包括宗教與禪修等，琳瑯滿目的東西方身心靈法門不一而足。然而，各種法門「藝」的追求在缺乏反思下不盡能通於「道」。

身心靈工作者往往希望能將各種身心靈技藝用於安頓自己與助人，卻礙於國家助人專業證照化，這些工作者被排除在考照資格之外，他們因而對「證照」既感到不平、無奈、受限，但在商品化、市場化中卻又得努力追些證照來加持，當中不少人懷著這樣的「證照情結」來尋求專業認同及發展，但對於這些方法究竟助長人的力量還是剝奪人的主體性？究竟是要當事人依賴專業還是要使人長出自身的知能鮮少加以細辨；同時，對於身心靈助人文化的商品化、市場化、消費主義化多未加反思。

相較於求助者得交出主體性的路數，或者奪去當事人主體性的助人方式，我從自身通過重構的歷程而深知存在另一種能引動人內在發展潛力的助人自助路數，它得是透過將困頓經驗重置於社會脈絡下，才能發生反身解構再建構的批判反思歷程，而使得自己主體性意識覺醒。這種意識覺醒使人站上自己的主體位置而有自由與能動性，連帶地啟動內在的生命潛力與自我療癒，主體性其實就是心靈健康的核心關鍵，這裡的「療癒」指的並非指客觀存在的難題及限制都消失一空痛苦不再，「療癒」是即使外在困境現實仍在，人還能保有內在的自主、自由與對客觀外在想要能動、發展，我稱這為「主體性療癒」。

因緣際會在邊境與受苦容顏相遇，我辨識課程、教學與指導論文書寫是協助學生

回復「人形」就地承接的資源與載具。「人形」一詞引自夏林清（2011），在此指從被壓到變體中重構回復成為人該有的形貌。對走過近似歷程得以重構又發展成為知識菁英的我而言，這是我義無反顧理應拿起的責任；而我同時還能協同學生使用教/學資源，共同對身心靈的後殖民文化現象，以及不斷以專業化管理之名行證照化、商品化的資本主義全球性統治之實，進行抵制與反思。這其實更是一份讓我能將社會實踐、專業實踐、學術實踐與生活實踐緊密合一不需分裂的福氣，這使我更肯定自主選擇立足邊緣的價值，與研究生們協力手工打造這條相互接引、擺渡的「生命索」。

貳、「主體性」及其建構要件

主體性這個詞彙在哲學思想史上呈現紛歧的理解，如 Descartes 說「我思故我在」強調能思即人作為主體的特性；相反地，以回歸 Freud 強調潛意識作用的 Lacan（1977, p.166）則說：「我思於不在之處，故我在於我不思之處」（I think where I am not, therefore I am where I do not think.）。也有人說「我感、我是、故我在」、「主體性……就是對追求自由（或解放）的覺悟與努力。」（翁開誠，2002a，頁 19；2002b，頁 33）；甚至，在某脈絡下「人」作為主體、在另一些脈絡下「論述」成了主體，有時它接近「由得自己的自由、自主、能動性」，有時它被視為是在視「他者」（other）為主體的互為主體性關係中表現出來的屬性，而有時它也指涉人或群體對自身身份的認同（identity）（吳豐維，2007）。

我認為主體性是指人有自由、自主、能動性、自我認同和與「他者」互為主體性的發展傾向。「他者」，指的是異己、異於強勢主流族群的人們，之所以一定要加入與「他者」互為主體性，是一致於生命學的宇宙觀、生命觀、靈性觀：在至高至大的視野下，每一種差異的存在都有價值，所以我們看重生態多樣性，如果只把主體性置於個體為中心的發展，便會落入唯我論、中心主義的窠臼，陳光興更直言要以「成為他者」作為實踐「批判性的混合（critical syncretism）的基本倫理，他說：

「批判性混合的基本倫理原則就是成為他者（becoming others），將被殖民者的自我/主體內化為（弱勢而非強勢的）他者，內化女性、原住民、同性戀、雙性戀、動物、窮人、黑人、第三世界、非洲……將不同的文化因子混入主體

性之內。」(陳光興，2006，頁 152)

我非常認同要能以成為他者作為主體性的重要性質，這正是落實在人類的社會與生態關係中具體的「參與式靈性觀」的實踐 (participatory spirituality praxis)。

人的主體性發展傾向固然是俱足於內的，但正如 Touraine (1997/2010) 說：「主體化運動，只能透過個體對其自身分裂和認同失去的抵抗開始」(p.75)，人在社會關係中成長發展時，如果環境是寬闊、允許發展的，人根本上傾向追求共好且平衡的關係發展，問題在於個人在朝向發展的過程中，外在客觀環境給出的限制、框架、壓制如果是層疊緊覆而讓人沒法自由伸展時，人只好想辦法以各種方式扭動、流轉、伸展出去，它不一定能順利直接開展，而可能以一種不易被辨識的、不見得舒坦的存在形式撐著，等待/創造更有條件時再向前開展。然而，想再開展，他得先有機會看見環境中層層疊疊的限制、壓制，才能想辦法去選擇如何處理，如果看不見或視而不見，便難以辨識一身扭結一路迂曲是什麼意義？人的發展與環境限制之間又存在什麼的關連性？還能如何往前發展？。

所以歸結起來，我認為主體性的建構要有三個要件：(1)正視、面向內在自由及自我認同受壓迫的痛苦；(2)能將痛苦經驗座落在具體的社會關係中發展脈絡性理解；(3)基於理解採取、改善、變革的行動，再創造、再發展。缺乏這三個要件，主體性無法解放出來。我所遇見身心困頓的學生們在內裡當然都有想要追求主體性發展的傾向，但因為台灣體制教育、主流心理學、商品化的身心靈消費文化、以及宗教所提供問題個人化的解釋論述，使他們不全都能看得清楚自身的社會存在，因而也缺少對社會關係結構發展觀看，自身的主體性的解放尚且不能，遑論朝向他者的實踐，而當他們往靈探尋出路的意圖停留在個人調適的出口時，卻也往往遇見身心靈文化空間對主流社會壓迫性結構與意識的複製。

參、批判實踐取向的敘說與對話作為方法

主體性展現在個體對其特有的差異有了辨視與認同，這個認同往往來能串起經驗碎片而說出個歷史來，自身歷史的建構就是自我敘說，敘說出特定意義版本的歷史就定義了自身；但是，如果敘說只停留在複製主流意識的意義版本，這個歷史仍是意義

不完整的，不足以通向主體性的，這時，批判性對話的介入便有助於主體性開展。

我個人是經驗性地走過這個歷程而發展出認識，那是在 1998 年寫博士論文時遇到夏林清老師，當時盡管我無法被現代心理學的解釋說服以解釋自身一次發病與跳躍性質變歷程，但我在第一版敘說文本中卻仍充滿了主流心理學視框的刻痕，如果不是夏老師針對我的敘說介入「勞動家庭」視框的批判性對話，主流西方心理學去社會脈絡、去政治性訓練下的我，其實是缺乏反身重構的條件。

然而，對課程與教學發展而言，盡管我已領會到自我敘說及批判性對話在我身上推進主體性開展的強大力道，但重新出發學習資糧單薄：我的學院背景缺少這種課程與對話式教學經驗、實際上博論期間夏老師珍貴的對話每每有重大開啟，但總加也只有三次之多輔大心理系於 1998 年舉辦過一場「主體性探究與專業實踐教學方法研討會」，是我唯一一次較完整接觸到這一支致力於主體性建構的學術隊伍，但因地緣及時間條件限制，只能從期刊上分潤他們的養分。我僅僅是立基於自身轉化經驗而堅信：如果要讓人有最大可能性自己開啟主體性建構的歷程，那麼任何既定的專家框架與治療性關係方式都理當被擱置，要讓人直接回到他的生命經驗敘說自己，然後在協同關係中發展批判性對話，一起前進，至於如何做？就得從行動中困知勉行去摸索了。

若視論文指導是大學教師教學實踐的一環，最初，這整個摸索就是從論文指導著手的。當時，台灣已出現樣貌紛歧、品質參差的敘說研究論文，就連輔大心理系本身的自我敘說論文也存在差異：有的轉化歷程清晰可辨，具社會共振性、有的卻只像是一場無關社會他者的個體性展現；有的服務於實踐反思指引行動、有的止於建構過去事件的意義；有的寫作風格即展現了作者的主體性，有的恪守傳統格式；有的保存文本完整性顯現框架的一再破與立、有的卻將文本用後實證取向方法將語義予以剪斷、編碼、歸類、重組要找出經驗結構。

在 2008 年之前，面對這些紛歧，我所能倚仗用以分辨的，主要是來自反思前一階段放下大學專職跳進行動田野實踐的經驗，以及紮實地對認識論、方法論哲學下工夫思辨。在處境中行動，讓我認識敘說對行動者而言，不僅是用於服務意義建構，敘說本身就是為推進變革而採取的一種行動。而方法論哲學的探究，讓我一路追從從 Habermas (1968/1971) 倡言的實證、詮釋及批判三典範，到 Guba 與 Lincoln (1994) 從實證之下再分出「後實證」共四典範，到 Lather (1986) 批判實踐研究取向，及至 Lincoln、Lynham 與 Guba (2011) 採納 Reason (1994) 建言再增列「參與式行動研究」為五典範，這奠定我重構研究方法的認識與批判對話能力，終於能指認前述敘說研究

紛歧差異中所存在的諸多典範邏輯錯接謬誤。

批判實踐取向在台灣學術界逐漸發展，隨著源自 J. Dewey、K. Lewin 與 D. A. Schön & C. Argyris 一脈發展的行動科學，近年來「反思寫作」也接著興起。考察文獻，反思寫作是透過寫作使個體檢視自我的經歷，藉由與自己對話過程，深入探索先前經驗的情境脈絡，以了解自我及進行評價（Paterson, 1995）。Hatton 與 Smith（1995）將反思寫作分出四種層次：(1)描述性書寫（descriptive writing）--只呈現事件或文獻的敘述；(2)描述性反思（descriptive reflection）--不僅描述事件的發生經過，並針對此事件提出個人經驗看法或相關文獻；(3)對話式反思（dialogic reflection）--在寫作中探究並整合事件的所有可能原因並呈現自我對話（self disclosure）；(4)批判性反思（critical reflection），在寫作探究事件發生所涉及到的社會、政治、經濟、文化與歷史背景因素。他們也指出反思日誌寫作的層次會受到學生的學習經驗、背景與指導者的指導方式所影響。有學者建議採用結構式的書寫（如 Craft, 2005；Pee, Woodman, Fry, & Davenport, 2002），但也有人則反對設定結構性格式，而主張應更強調自由地展現其批判性（如 Riley-Doucet & Wilson, 1997）。

比對敘說探究方法與反思寫作，我採取的正是使用一種不設定結構的批判性反思寫作路徑，服務於梳理生命經驗與轉化動能，但是不同於一般反思寫作運用的是自己與自己對話的歷程，我則增加了協同對話，這樣做是立基於視語言為社會建構的認識：文本內的語言其實是攜帶「視框」（frame-of-seeing）的表達，「視框」彷彿貼身的眼鏡，是人們看世界的前提假設與位置，人們透過視框看世界，卻往往不易察覺自身戴著什麼樣的視框，不覺它的存在，而所見的世界皆被視為理所當然。因此，書寫時的自我對話極可能在限於封閉的循環中，難以覺知自己戴著什麼樣的前提假設框架？又是從在什麼位置出發去看？而藉由外部差異視框的對話——就如與異文化者相遇才易映照反差——較有機會覺察自己所戴的視框，一但能覺察，就有機會鬆動、移動、擴大反思的視域，啟動反身（reflexivity）解構再重構的歷程。

此外，反思寫作方法經常被專業人員置於用以促進專業效能或工作表現成效改善的脈絡中，特別在醫護、教育與組織管理領域中（如 Craft, 2005；徐綺穗，2012），然而只著眼於專業與組織效能改善的目的時，就落入工具化地看待行動反思將之侷限在工具性的框架中，專業與組織效能固然能被提升，卻難以反思及這樣的效能是在什麼樣的社會結構中又服務於誰？而易使人與組織也被工具化了，這樣的工具性反思是不徹底的，在許多時候，工具性使用反思的結果往往使得專業效能更加效力於鞏固不

公義結構，卻不被行為者能有所反身批判。為主體性建構的目的而進行敘說探究與反思，乃是朝向「反身性」的批判性反思，這一點與那些工具性的、依循既定步驟與架構所進行的反思寫作模式大有不同。

儘管批判實踐取向的敘說探究方法在 1990 年代前後已經出現在台灣，但經過十餘年後仍是方興未艾，環顧學校同僚，認識這種研究方法的僅只我一人，自然這種以研究者自身經驗作為研究對象的方法一開始遭到質疑，這類論文口試儀軌與關係都不同於傳統，面對校內「論文大綱發表」不甚合理的門檻機制，要求研究生面對所內不同領域教師發表研究計畫，據以決定是否可被允許往下發展論文研究，研究生們勢必面對完全不同認識論與方法論的老師們的評論，這逼使我必須與學生協力對外打一場知識典範論述仗。而對內，論文最難的關節在於敘說視框的轉化，單有幾次來自我的批判性對話，似乎仍是不足以促成學生社會性視框的生成，需時間醞釀，需要再有更多經驗提供參看、對話，以增加視框移動的條件。於是開課、辦研討會、社群連結的發展就成為解決之道。2008 年後我正式開設「主體性療癒」與「生命敘說與實踐」課程，2009 年起連結了台灣敘說/行動研究社群一連四年暑假中舉辦「主體性敘說與生命療癒」研討會，在社群協作關係中支撐起教/學行動與生識生產的實踐空間，數年間的緩慢前進、紮實積累，是本文得以公開分享知識的基石。

面對群體的教學實踐比一對一的論文指導有更為複雜的挑戰，主要來自兩方面：一，在群體中經驗出土成為敘說文本的歷程本身就需要蘊釀與分辨。對身心靈學生敘說的困難其一是痛苦經驗易用靈性方法昇華藏於記憶模糊處，多呈現光亮正向勵志篇式書寫；其二是認識方式造成距離：多數學生太受過去理論概念性思維模式牽制，具體敘說的能力反而被抑制，易落入缺乏脈絡的詮釋及歸納，令讀/聽者難以進入脈絡去理解而能對焦對話。敘說本身的困難會使得團體動力顯得緩慢、鬆軟，也直接影響論文生產的時間與品質。但這是發展初期條件有限下必然的過程。

第二個挑戰來自差異：差異是資源，但得通得過碰撞。課堂即複雜的社會群體動力場，身心靈研究生互有差異的邊緣經驗本身即構築出豐富的人文社會歷史學習資源，二十人上下的小群體已存在性/別、經濟、教育、世代、族群、身心……等多面向的社會存在差異，朝向主體化的課堂空間理當是實踐與差異他者互為主體性的當下田野。

即使到今日在台灣的大學中，敘說探究對話式課程實踐主要發展自於輔大心理學所，但仍是鳳毛麟角，囿於各種限制我也沒有太多條件參看取經，幸運的是夏林清當

時從蘆荻社大開展了「家庭經驗曬穀場」（後亦常被稱為「斗室星空—家庭經驗工作坊」）的工作方法，大大不同於心理諮商、家族治療及小團體動力的視域，她的場上社會差異元素眾多，張力很大，坐進場中，我經驗到差異本身幅射出的強大共振與動能，這幫助我擴展過往心理性團體動力的知識框架，這個修正主要是拒絕往個人化/家內化視框內催化團體動力，而去看使人痛苦的結構性處境，使相近或互異的經驗都得以被彼此參看，進而啟動社會學習與參與轉化社會的動能。數次的參看學習機會累積了我嚐試課程實踐的條件。

肆、在互為主體性中建構主體性的教學歷程

教/學在這種課程中不是對立的概念，對學生而言，他們來學如何可能對生命經驗進行梳理發展再不同的觀看；對我而言，學生以其書寫與對話顯現在主體化進程上的挪移，也教我得面對敘說探究方法中數個模糊但關鍵的概念。幾年下來，我發現這種課程對教師至少有四個要求條件：

（1）教師自身必須能進行批判反思，最好有過重大的解構再重構經驗，能敏於反身自我檢視，並了解學生透過敘說文本書寫到視框轉化再到行動實踐的歷程中所需要的條件以提供支持。

（2）教師對團體動力要有高敏銳性，承擔起團體催化對話的任務，而對話是要能使用學生的語言，而非使用教師學術訓練的專門語言，如此 Habermas（1979）所指的「溝通」才有條件發生。

（3）教師本身要具有社會性視框，才能承擔差異視框的對話者任務，對藏於文本中的意識能敏銳捕捉並能重置於社會脈絡發展批判性的對話。

（4）教師必須是教學的行動研究者，反思自己的教學以及與學生發展互為主體性的協作關係與行動，互為主體性不只反映在相互理解，還反映在關係中的相互轉化，作為教師，應對從學生來的訊息開放且隨時準備被解構，這種協作的關係位置大大不同於生命史研究、心理傳記研究的指導老師僅僅是站在旁觀參贊者的位置，它要求教師置身場中參與轉化。

在教學設計與進行上，通常在導入階段，我會說明課程發展脈絡、主體性即身心靈自我療癒與健康的核心、使用敘說文本書寫及對話方法與主體性建構之間的關係、

區辨批判實踐取向的敘說行動與詮釋現象取向的敘說之差異。再來，我會提供包括階級、經濟、性/別、族群、政治……等社會性視框工具，比對個人化、家內化視框與社會性視框三者對於經驗的意義建構與轉化能動性上的巨大差異，並討論社會性視框在解殖、主體重構上扮演至關重要的角色。接著，提供指定閱讀以及與學生經驗有關的敘說探究論文作為參看及討論的素材。初觸及敘說探究方法與社會視框的學生們到此時通常一知半解，而真正能理解也非得透過進入自己的經驗敘說與對話的撞擊才能發生。

所以，到此就轉進入書寫與對話實作階段，催化學生進入文本的書寫，不論對先前導入階段能消化多少，都允許每個人從自己當下的起點開始，通常以一週三小時的課堂每次可是針對 2-3 份文本進行對話，進行方式是在課前利用網路社群論壇讓所有成員閱讀過，再帶到課堂上展開集體對話，從對話中發現再推進探究的方向。

至於如何催化對話的前進，則需辨識成員間的社會差異及其共構出的團體動力。因為，即使已在邊緣多元差異相遇，未經反思的主流意識在任何議題上都仍可能存在，但成員組成元素相對多些，個人身上帶著的邊緣經驗較易提取，鬆動、移動的機會相對大些，事實上每一場對話都是獨一無二的動態集體創作。通常有幾種方式介入差異視框對話，一是成員本身差異經驗的敘說發揮了交互參看作用，二是我會視需要直接介入差異視框觀點或者也邀請成員們對特定議題作對話，三是邀請外部實踐社群的差異他者到課堂交流對話或安排拜訪實踐社群，如此往復來回使學生更有條件能相互破解、移動視框，得以將個人經驗置於社會脈絡重構意義。

以最近一期的「生命敘說與實踐」課堂為例，25 位成員組成背景中概略有經濟條件（靠打工維生的窮學生、穩定收入的教師、公務員、月退休、醫師娘、食品廠老闆娘）、性別取向（異性戀為主、3 位男女同志）、世代（橫跨 20 出頭年輕人到 66 歲已退休者）、專業（學生、美容師、靜坐講師、扶乩、護理師、漂流社工師、中小學輔導老師、教師、政府機構人事主管……）、族群/生長地（台灣為主、泰、馬各一位）、身心狀態（精神科用藥中有 3 位）、婚姻關係（婚姻中、寡居、離異、待婚、不婚主義者）……等差異複雜交織於個體與群體間。茲以課堂中曾出現的性/別認同議題為例，呈現差異如何被彼此辨識、跨越，在互為主體性建構主體性的教學歷程，這主要是成員間經驗交互參看的作用：

在學期初的課堂上，參與多元成家運動的男同志研究生瑞有意識地在網路平台上提出性別取向發展文本，政治性地挑戰真實被接受存在的可能性，我的基本立場是支

持他者主體化行動的同時，也要創造條件支持那些原來不理解的所有人都能有機會進入性別視框轉化的學習歷程。在課堂開始，我先鋪陳瑞出場的脈絡，以實例說明二元化性別之外存在的性別光譜，以及二元化性別意識對少數性別者形成的壓迫，接著讓瑞再就文本摘要並敘說其意圖，催化成員調整座位具體化與瑞議題的關係位置距離並自發地對敘說自己的狀態或經驗或對瑞回應。幾乎所有人都從外圈向內或多或少移動，概可分出三圈。場中另兩位同志緊靠瑞形成中心圈，靠近中心圈的幾位表示友善支持為瑞打氣，有人說自己是接納的，但不希望自己孩子成為同志；第三圈上有人表示原先害怕自己被視為同志或被同志找上不知如何對應而保持距離，但發現不是所有同志都一樣，聽見場中敘說後印象修正中，願意開放有更多認識；有人舉了些名人為例表達一種看似正向支持的以偏概全觀點：「其實同志都很有才華」；有人在更後面一點的位置提出較為尖銳的疑問：「請問為什麼同志總是要到處說自己是同志？有必要這樣嗎？」、「瑞並非一開始就是同志，應該還是可以再『導正』吧？」最後這個提問引得同志們與支持者皺眉擠眼盯著發言者異口同聲：「要『導正』什麼！！？」空氣頓時凝結。

在這些發言中對話持續著，我將以偏概全的觀點及對立質疑所引發的對立在當下分兩層次予以重新框定（reframing）：「第一層次，對自發表達觀點及提問予以肯定，即使不同或有質疑，都反映了願意參與理解的態度；第二個層次，部份需進一步對話的觀點、質疑及提問被視為這門課性別議題上的學習『起點』，要求大家互助合作以移動彼此。」這樣重新框定的目的是我判斷在學期初始先轉化對立進入合作關係，才有助於在互助協作基礎上發展批判對話。

在持續來回往復的對話中，差異的一方得以有主體性發聲空間，也幫助原來缺乏理解的成員有機會擴大理解。借引女同志研究生黃美瑜（在此尊重她的意願，政治性地使用本名）與同班研究生玲的持續文本對話，反映在敘說與對話中開展主體性，以及鬆動與理解的擴展：

「兩個月前，日日春的麗君阿姨(前公娼)往生，我哭得很傷心，當時芳萍請我把我與日日春的生命連結寫出來，我寫不出來，因為我自己也不懂為什麼我會那麼傷心。今天，我終於懂了，原來，日日春的公娼抗爭，是為最底層最受壓抑的勞動者奮力地以肉身搏鬥，即使一直撞牆，即使不斷被欺騙，但麗君阿姨走前告訴大家：我們沒有輸！麗君阿姨是日日春抗爭運動中最前

線的公娼，她拋頭露面面對陳水扁競選團在夜市拜票時，不畏數百人辱罵幹《一么，隻身回嗆，以一敵百！但，站在最前線的公娼，卻漸漸凋零，如同樂生療養院老死的病人一樣，如同被迫做慰安婦的婦女一樣，喊破喉嚨，卻只見人潮散去，無人相理，最終在正義還未喚回前就駕鶴歸西，嗚呼哀哉。而每一位颯悍奮力對抗命運的底層雜碎，就像我的魂魄一樣，就像我的九條尾巴一樣，每死一位，我就少一魄，就少一條尾巴，我抱著魂魄和尾巴痛哭，如同 1994 年兩名北一女自殺的學生說的『.....當人是很辛苦的.....社會生存的本質不適合我們.....我們的生命是如此微不足道...』。

很多人不懂，我的父母也不懂，我們同性戀就乖乖低調地當個同性戀就好，為什麼老是要妝扮地花枝招展並四處告訴別人自己是同性戀，當 GAY 有什麼好 Pride 的，好像所有的人都應該把注意力放在我身上，我才能得到滿足。那天我告訴郭大哥（對話同學之一），那是因為在社會上，我們根本就不「存在」！我們的性行為不算性行為，我們的慾望只是暫時的，我們的戀愛也只是假性的，甚至未滿二十五歲之前，我們都不可能是真正的同性戀。

在宗教裡面，我們是道德低落需要悔改的一群罪人，在父母面前，我們是無法傳宗接代光宗耀祖的不孝子，在生活中我們彷彿隨時都會侵犯同事、鄰居、強暴兒童，在社會的印象中我們彷彿整天都在吸毒雜交，或是跟動物或椅子性交，然後愛滋病就是我們的天譴。

許多的同志都經歷過悲慘混亂的自我認同期，於是同志青少年的自殺率比異性戀高 2~6 倍，罹患憂鬱症和藥物濫用的比例也比一般人高出數倍。部分自我否定嚴重的同性戀更成為迫害同志的最用力的攻擊者，他們成立同性戀矯正機構、四處遊說自己經過懺悔和矯正後的人生有多美麗、捏造扭曲的媒體印象、以集中營方式屠殺同性戀、，因此而引發更多同志被強制送去矯正、自殺與被殺，造成無數悲劇。

所以 1978 年舊金山在一名同志市議員哈維·米爾克（Harvey Milk）慘遭殺害後，同志運動團體決定喊出 GAY 的 Pride，希望能凝聚與代表同志社區的力量和團結，也希望同志能夠以正面的價值肯定自己活著的意義，而非自形慚愧、自我傷害。也因此，許多同志認為我們必須把自己打扮得光鮮亮麗，在事業上獲得成就、在道德遵守上比其他人更嚴苛、我們要有美麗的外表和出眾的藝術表現、婚姻要比一般人更幸福，然後我們才有資格站出來說：我

是同志。因為同志的社會形象已經夠差了，所以希望同志社群自己可以爭氣點，隱惡揚善，改變世人對我們的眼光。

但實際上，絕大多數的同志，跟你我一樣，並沒有被分配到「人生勝利組」，我們有人犯罪、有人不孝、有人肥胖、自卑、貧窮、老朽，有人被強暴、有人隱瞞性向進入異性婚姻生孩子，我們可能是路邊賣早餐的阿婆，可能是幫你裝修電燈的工人，可能是酒店的小姐或性工作者，也可能就是你們的父母、手足、孩子，或枕邊人。

於是當蘋果執行長庫克公開性向時，當兩位臉書創辦人馬克和克里斯公開結婚訊息時，當哪個知名成功美麗的同志又出櫃時，社會會一片讚許：同志都是多才多藝的天才啊！同志族群內部卻會發出另一種不以為然的聲音。就像維多利亞的秘密內衣模特兒穿起性感內衣的高挑纖細美麗，相對於真實世界裡的婦女身材下垂外擴臃腫。我們往往不願意接受真相，於是我們擅長塑造出一個菁英的憧憬模型，希望自己就是那個美麗的形象，以此作為自己人生的標竿，有夢最美，希望相隨。做夢很美，但別忘了回到三次元的婆婆世界來，不要忘記我們有善、有惡、有美麗、有醜陋，不論我們的性別、種族，或是階級。」（2014-11-10：研究生黃美瑜文本）

玲有感而發的回應反映了整個群體在性別差異上的跨越往前：

「……聽見同志同學分享他們的生命故事，我內心確實受到不小的衝擊，但我選擇當一個聽者，其實我捫心自問，若是我的小孩同性戀，我可能會努力導正他(她)的，但後來，再經過與同學們協同學習的歷程，加在課堂上，大家完全開放的來回對話，我聽到瑞談因他的性取向而找到了自我認同與存在的價值，讓我的觀點產生了移動。我想，對於同性議題，我又向前跨一大步，謝謝文、瑞、瑜三位的堅定，打開了我不同的視野。」（2014-11-25：研究生玲文本）

差異衝撞從頭到尾都持續有機地出現，在來回敘說與批判對話中研究生們視框逐漸擴展，經由一次次的差異辨識、跨越、共在，同時對話能力也越來越厚實，漸漸已形成一個自主的共學協作社群。

為了讓學生們能安全地書寫與對話，到目前為止我對課堂採取封閉式參與，允許

旁聽，但要求同等的參與承諾，且要求所有文本與討論保留在成員之間，他們當中有些人會選擇最終在研討會或成為論文形式發聲，但直到他們自己願意公開之前並不外流。我會一再強調這並不是諮商專業的「保密」概念，我並不是要複製將家內與個人經驗隱匿化而維持壓制性結構的屹立不搖，而是「尊重」每個人準備面對結構所需要的時間差異，與對在公共中出場的脈絡性考量，讓人以其速度前進，在有意識地想要對外發聲時能有自己決定的呈現。

因此，我整個課程設計目的是主體性建構的「朝向」(becoming)，並不設限一種固定時程抵達目的的想像，每個人有不同的速度、動機與資源條件，也有人選擇來看看就出場，也無妨，至少知道還有去問題化、去病理化的社會性視框不同於主流地看待人們的受苦經驗。藉著「主體性療癒」與「生命敘說與實踐」這兩門課持續對開，我撐出一個以學期為時間單位可自由進出的接引空間，選擇繼續發展為論文的研究生也同時可參與這個空間與對話資源持續前進，針對這些研究生，我提供參與外部社會實踐社群的資訊及機會，因為在那樣的實踐社群中，往往有更多元的社會差異碰撞，觸發更多經驗參看的學習與實踐動能。

伍、實踐性知識：解開瓶頸的關鍵概念辨識

我的教學實踐在摸索中來回修正，在 2008 年之前，研究生以敘說探究進行論文書寫，有的進展很快，有的是一個勁兒一片片地丟出個人化視框文本，抱來數萬字文本而實是移動開展尚未發生。我總是竭力為之說明，卻也常遇到學生的權威投射議題使得在一對一論文指導關係中的「差異視框對話」不易被如實地聽到。我不斷反思如何改善，發現必須為學生澄清關於敘說、行動、反思、對話的辨識，因為這些正是敘說探究的關鍵概念，我的發現與理解主要是得助於後來與台灣敘說實踐社群協作行動中的對話--特別是夏林清老師的口傳心授幫我們作了許多釐正。

直到今日，我仍然發現台灣有許多意圖嚐試自我敘說探究方法進行反思書寫的論文，還是停在個人化視框的故事書寫層次，未能掌握敘說作為主體建構方法的精義，從批判實踐取向來看，那些並不能稱為敘說，我認為那正是對敘說、行動、反思、對話等關鍵概念的模糊混淆所致，而辨識這些模糊的路徑也唯有來自實踐中不斷的反思與對話。為不私有化這些實踐性知識，有助於敘說探究社群打開瓶頸，下面僅就這些

關鍵概念加以論述說清。

一、「敘說即故事」帶來的三個混淆：兼論敘說/書寫與行動

敘說 (narrative，也譯作敘事)、故事、敘事治療這幾個詞在 90 年代竄起於台灣學術界與助人工作領域，一開始我跟許多人一樣難辨它們之間的差異，盡管我在 1998 年完成的博論是師大心輔所第一個使用敘說探究方法進行嚐試，但其實當時沒太多資源條件能發展細辨。先討論敘說與故事，許多文獻上都說敘說就是故事 (Sarbin, 1986; Clandinin & Connelly, 2000; 翁開誠, 2006)，這樣解釋不能說它不對，但問題在於單是這樣一言以蔽之時，會有三個沒能說清的議題被混淆：

(一) 關於生產主體性敘說與個人性視框故事的混淆：

同一個人的經驗在不同的「視框」下會看到不同的關連與意義，會說出不同意義版本的故事。所以當只告訴我們「敘說就是說故事」時我們很難分辨什麼樣意義版本的敘說才是有助主體性開展的敘說？敘說為什麼是一種有價值的探究方法被我們所使用？甚至要使用論文形式到學術公開領域將個人故事呈現出來？目的何在？什麼樣的敘說才可以達到這樣的目的？

生命經驗各種擠壓扭結但還是有著發展的想望，敘說是在這個發展的想望中為自己的一路碰撞擠壓理出個道理來，是觀看與建構意義的方法，但是如何「看」就會影響如何呈現故事的意義。在這個「看」上存在一個分歧點差異會使故事的意義朝向往社會關係移動與改變的主體性開展或者朝向作個人化自我調適式的喃喃自語，這個分歧點就是去不去看經驗是在什麼樣的社會處境條件下產生的，也就是使不使用社會性視框去看經驗。

使用這個社會性視框去看經驗，會看到個人經驗是附著於歷史、文化、政治、經濟等條件而出現，因而它的意義具有社會性與公共性，也因看得見這些社會性結構與個人經驗的關係，就會去審視這個既存結構的合理性，這是我稱為進入「個我覺解」的歷程，是一個人社會意識的醒覺與解放自己的開始。而想要對公共說出來，是看見了社會性結構的不合理，想要揭露它，連結可能也在同樣不合理結構下受到擠壓扭結的人，認識它、改變它，我稱這是一種「自主發聲行動」，所以敘說探究論文是將這個人經驗以具社會性意義版本的故事呈現在公共領域中的發聲行動，就是為自己主體性建構、開展的行動。

相對的，沒有移動到社會性視框去看經驗，經驗與社會脈絡疏離，意義建構只能往內在化、個人化去發生，說出的故事也就侷限於個人化的心智空間與視野內，這種版本的故事因為沒能把經驗置放在社會脈絡中，他人很難可借來對看經驗產生與變化的社會脈絡及條件，也就不易有意義上的連結與共振，只是自己說給自己聽，絲毫無涉社會關係的改變，所以被稱為「喃喃自語」、「自言自語」。

下面這幾段來自社群對話的引言支持了我對這個混淆的明辨：

「每一個個人與團體都是一個社會存在，如果不去看主體性社會存在的脈絡——也就是我/我們是誰？如何長成？面對什麼樣的社會現實，在什麼樣的資源什麼條件長出的？那麼，彼此很難相互看見，而未能進入這樣社會辨識的個人或團體「敘說」反而對主體性的社會存在形成一種遮蔽。」（2011-7-13，夏林清於研討會發言紀錄）

「每一個文本的生成，都標記著作者個人或是群體的社會關係位置，集體創作工作坊創造了一個社會性的相遇空間。『受傷』主體的經驗，在工作坊中被仔細地理解與辨視，但也由於其他的主體的經驗的浮出與碰撞，作者主體經驗的社會關係位置便清楚地在作品中被標記出來。敘說與書寫，因此扣連上個人經驗的社會性，個人不再只能認命地接受。如此一來，才能避免夏林清老師所說的『敘說可能會造成遮蔽，遮蔽了主體性的社會存在』。」（陳柏偉，2012）

王醒之（2014）也對敘說的性質與目的說明得非常清楚：

「由於敘說/敘事都是社會關係中的演出，因此，敘說本身即反映著關係目的（基本上，喃喃自語/自言自語並不能稱之為敘說）。對誰說、為何說、關係的方向性都隨時決定著敘說的內容與形式。換個角度說，敘說在客觀上其實是服務於社會關係的改變。或說，是互為決定的。明白清晰地肯認這點，敘說/傳記/口述歷史本身才可能會是一種對關係介入的社會行動。」（頁4）

（二）關於敘說（narrative）與故事（story）當作「說/寫」符合主流價值版本的故事的混淆：

「story」翻譯作「故事」落入中文語境中很容易給出一種「有情節的語言物件」

的想像，而「narrative」在中文翻譯成敘說（或敘事）時讓我們以為就是將這種「有情節的語言物件」以口語「說」或文字「寫」的形式呈現出來。但在英文中「narrative」是指一個人對自己的經驗予以組織，而「story」是將經驗組織後出場呈現以被他人觀看、理解的形式，所以「story」可以是透過任何形式來呈現，不是只有用口語「說」或文字「寫」，不能用口語或文字表達的人仍然會對他的經驗進行組織，仍然可以有各種方式予以呈現、表達、演出。夏林清說：

『故事』放置在敘說探究方法的認識論和方法論，從詮釋現象學到實踐取徑行動研究裡，它是人對其經驗如何組織起來的一種表現，所以當要選擇這種方法時要看自己為一個客體，是此刻的我回觀經驗中客體的我，有意圖策略地組織自己呈現到眾人之中，所以，故事是對經驗組織起來的呈現，它也不一定是只是說或寫的呈現形式……甚至不說話眉來眼去也在說故事。」
（2010-7-13 夏林清於論文發表評論記錄）

敘說與故事不能只侷限於口語「說」與文字「寫」的形式，事實上，一個人任何活著的形式就是他的呈現、表達與演出，就是他的「story」，我們時時都在創造我們的呈現、表達、演出，也就是創造我們的「story」。只是有的呈現、表達、演出看來較為「寫實」，意義較為連貫、明確、容易被解釋，而有的呈現、表達、演出則較為「抽象」，像一片片的經驗碎片飄零散落地出場，一時之間還看不到彼此間的連貫性、意義看來較為模糊不明確。其實，那些看來「寫實」、意義連貫的「story」，有的也可能只是應主流版本的想像被擺在亮處顯現主流意義，但它可能遺落了許多碎片融不進主流版本而掉在暗處；而那些看來「抽象」、碎片零落的演出，勢必也就是不合主流版本的演出，當還要設法連貫起意義來時，它就得通過對碎片解碼，而解碼的關鍵在於得還原碎片所來自的歷史與社會處境結構，如此經驗才能附著於脈絡，才能使意義關連性立體顯影。解碼即 Hatton & Smith（1995）所指的批判性反思（critical reflection）：探究事件發生所涉及到的社會、政治、經濟、文化與歷史背景因素。人的任何呈現、表達、演出即是他的故事，而以批判性反思組織起故事才是幫助自身通向主體性建構的敘說探究。不能作批判性的解碼反思，故事只能呈現符合主流意識的版本或者文本碎片依然飄零散落。

所以，相對地於主流價值版本，藉由敘說進行反思探究所要呈現的故事更是鄭曉婷（2011）說的「不被允許被表達的」困境：

「……那一些不被允許表達的群體、觀點並不見得是『個人』的困境，反而可能是大多數人的經歷，只是無法說出口，例如：家庭中的糾葛是絕大多數人在生命中無法迴避的議題，但公開的家庭圖像卻是美好的近乎虛幻，創造出一個極度不真實的標準，讓人羞於談起自己家庭裡血淚交織的故事，只因不想被歸類為不正常、功能不彰的家庭；或者身體的病痛、情慾經驗，這也是身為人皆會面對的課題，但是在主流的論述之下，每個人的經驗竟都成了殘缺、不完整、有問題的模樣。

這樣多數人迴避說出的經驗，相對於振奮人心的情節，反倒能振奮具有相似邊緣經驗的人們。因為當這樣不同的生命，能夠走向幕前被正視，所有人理當皆有的脆弱、奇異，便能逐漸地不那麼突兀、怪異，真正有個不被忽視的位置。當這個位置出現，自己看到了屬於自己真實的生命型態，轉化的基點隨之而出。」（頁 108）

（三）將敘說與行動/實踐對立起來的混淆：

在中文語意中，單只說「敘說就是故事」時，「敘說/書寫」往往被看成是「行動」後停下來記錄故事回觀反思的生產過程，但這樣看待是對敘說/書寫與行動二分的誤解，易忽略「敘說/書寫」的政治性。

「行動」放置在批判實踐取向的方法論中，並不是單指「做」或進行某種活動，「行動」意指在社會關係中有意識推進朝向改善的移動，有方向性目的性，包括以親密關係及生活世界作為社會變革的實踐現場。「實踐」(praxis)意指有意識地進入主體性開展的歷程，主體性開展必然涉及在社會關係中的移動與改變。「敘說/書寫」作為探究主體性朝向開展、解放的一種方法，它本身當然是一種行動、一種進入實踐的歷程。這也是前述所指的，在分歧點上如果沒能以社會性視框進行批判反思而落入喃喃自語時，並不朝向主體性建構，就不能被稱作是「敘說」，也不是一種實踐行動。一個人以任何形式具有社會性意圖呈現、表達、展演其故事/敘說時，已使得敘說本身就是行動，而行動也是一種呈現、表達、演出，也就是一種敘說：

「行動也是一種敘說，敘說也是一種行動……實踐取徑的方法本來就涵蓋了說故事，但這樣的說故事要被放置到行動者的實踐路徑中進行一個他自己認定及嚮往的實踐，此時他的社會作用位置就要被加以考量。」（夏林清，2011）

再者，故事的敘說/書寫其實是政治性的行動，正如 Ayers（1992）指出的：

「我們的故事絕不是中立或毫無價值立場的。因為這些故事總是被鑲入時空脈絡與人之中，所以他們必然是混雜了意識型態及社會的價值觀，他們也從來都是政治的行動。」（p.35）

故事被說出來是有了特定的價值立場的，越是自以為價值中立，越是習而不察自己已攜帶了主流意識視框，不論是否意識到立場所在，當故事呈現的一個去社會/文化/歷史脈絡的版本，其實也正是以忽略社會結構而進行鞏固之實，就已經是站在維護主流意識型態與既存社會結構的立場了，這就是政治的無可避免特性。因此，當使用敘說作為探究方法時，必須認識到文本的反思書寫行動就是主體性建構的行動，就是一種對自我的再政治化過程，缺乏這層認識就會又落入前述的喃喃自話，就不是敘說。

二、敘說探究與敘事治療的差異

敘說/故事作為探究方法，與敘事治療（narrative therapy）共享後現代哲學、社會建構論與敘說心理學的根基，但敘事治療或許是從澳洲社區傳到北美經商品化後再被以遠離田野現場的工作模式傳入台灣，常見與社會田野現場保持距離、不具長期承諾協作關係的工作坊與諮商室內的執業操作型式，不少心理諮商專業人員在這種特定脈絡下只認識到它溫暖正向看人的一面，卻少了原來立基的社會建構視框，加上遇到敘說心理學者一高以蔽之的「敘說就是故事」，敘事治療在台灣的专业實踐樣貌較偏向在專業關係中提供溫暖的氛圍建構「看見正向對話」，並不挑戰當事人的前提假設，而是提取當事人正向資源以累積增加正向自我認同，但是對主體性存在的社會脈絡與結構性的捕捉反而較少著力。

敘說探究則要求敘說者對人的社會存在所依附的結構進行批判性反思，當在教/學或論文指導、口試、研討會場上，對話者被期待是能提供促進批判性反思的「差異視框對話」，這種對話的發展前提要件是：對話者基於對社會實踐的長期承諾，視對話場為互為主體性的協作關係場，檢視敘說者隱於語言文字下的視框、假設與價值立場使開顯於對話場中，並且分享從不同視框所見的意義，以及來自不同社會位置、不同價值立場的聲音。「差異視框對話」的目的如藉用 Vygosky（1978/1997）的「ZPD 近側發展區」（Zone of Proximal Development）：一種有張力的支持學習發生的「關係空間」，使知識差距能經由協同對話向更高層次知識建構位移的條件，而在敘說的

反思探究中，使用「差異視框對話」更是為了經由對話通向解放。

在台灣，「敘事治療」與「敘說探究」兩者在目的、對話性質與關係上其實有很大的差異，但是這兩社群的學習者多未細辨彼此，我幾次在研討會及論文口試場上曾目睹特別是心理諮商/輔導背景的研究生進到敘說探究的對話場上時，因著他們的學習歷程中較易取得「敘事治療」資源，而「敘說探究」資源相對較少，以致他們用敘事治療的框架帶著正向溫暖對話的想像上場，往往不易進入敘說探究與差異視框對話脈絡，甚至產生誤解而有受傷感。我之所以能知道這當中存在差距造成兩方相遇時的對話困境，是因對這兩者我都有足夠的機會學習，使我能進行比較、分辨，因此我理當有責任將這個差異說出，幫助兩邊理解彼此的起點/位置。下面，我會再討論及「差異視框對話」在支持敘說探究中的必要性，以及我如何在對話中建構協作關係。

三、反身性的反思

敘說文本所要發展的反思是抵達 Hatton 與 Smith (1995) 所指出的第四層次：批判性反思，也就是以「社會性視框」重構經驗意義、重說故事。大多數人會是從第一層次事件描述作起點，要到批判性反思往往不盡是一步到位，難就難在視框本身具有不易被覺察的自我防衛性。這當中涉及對「反思」的認識。

「反思」(reflective/reflection thinking) 在中文語境中很容易被當作是「反省」與「心得報告」，以致於在事件描述後，進行的是主流道德意識的檢討——這是「反省」；另外，制式要求下亂槍打鳥式的學習感言——稱之為「心得」。這些都不是「反思」，特別不是敘說探究中要求的「批判性反思」。

「反思」放置在批判實踐取向中，意思是反映性思考，「reflective/reflection」這個字有映照、對看、反射回到自身再觀看的意思，接近中文常聽的「自我觀照」——對事件/行動發展再觀看，但是這個再觀看涉及兩種不同的思考迴路，Argyris 在行動科學中稱之為「單路徑學習」與「雙路徑學習」。(Argyris, Putnum, & Smith, 1985/1993)

用淺白的語言說，「單路徑學習」是指不去檢視隱然存在的前提假設，只在前提框架之下檢視行動的細節、步驟或者策略、作法可以如何調整或更換；而「雙路徑學習」則是涉及對隱藏的前提假定本身提出質疑、檢視，對不同的前提假設開放地納入思考，於是它會出現兩種變化的可能性：(1)行動者/學習者本身產生改變，即他的前提假設改變、視框改變而所見的世界不同，這會導致探究方向、領域範疇的改變；(2)連帶地，對探究對象的認識發生改變，導致對應的策略跟著不同。所以「雙路徑學習」

會「包覆」「單路徑學習」，「包覆」是指「雙路徑學習」在思考歷程上涵括了「單路徑學習」，且在結果產出上對只從「單路徑學習」得出的結果形成顛覆。更簡單地說，「單路徑學習」與「雙路徑學習」的差異就在後者是「破框而出」的思考，而前者只在框之內上天下地思考，用系統論的語言來說，前者是似變而不質不變的「第一序改變」歷程，後者是質變的「第二序改變」歷程。

最簡單的示例是「九點連線問題」如圖 1：

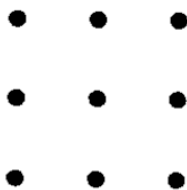


圖 1 九點連線問題：用四條直線連接九點，唯一的規則是筆不能離開紙。（本問題與解決之道請參考 Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1974/1996, pp.41-42）

大多數人在這個問題的解決歷程中會從某個點開始連線，然後會掉落一個點，於是再試從另一個點出發，一試再試，不論怎麼組合四條線，用何種順序組合，至少有一個點連不起來，這就是「單路徑學習」思考歷程。這些解決策略的背後存在一個隱然的視框，就是把九個點自動化地看作是一個方形，這個不自覺的「劃地自限」界定，使得所有的解決方法都發生在這個方形之內，有趣的是，這個隱然的方形視框不易被自己所覺察，人的自動化防衛傾向使人在視框內作封閉的自我循環驗證——先是習而不察地將九點看作方形，再相應於方形假設進行一次又一次行動策略，屢次嚐試失敗後推導出「本題無解」的結論，然後這個結論會再被更多相同思考的嚐試驗證「果然無解」，就更維持了方形視框的習而不察繼續存在。換言之，當九個點被界定為正方形時，所有的嚐試都是似變而實質不變的「第一序改變」。而本題的解決之道藏在「破框而出」，它必須啟動「雙路徑學習」去質疑自己如何看待這九個點，於是隱然的方形就有可能被打破，當視框移動發生了重新框定，界定不同了，自然接下來的解決方法也就不同。從方形的隱然假設破框到非方形，即是解構性質變的第二序改變。

這種「雙路徑學習」的反思歷程也就是「反身性」(reflexivity)¹歷程，如果一個人所觀看、質疑、檢視的客體對象就是自己，那麼這樣對自我的前提假設作解構性反思又稱為自我反身性(self-reflexivity)。敘說探究就是要啟動這種自我反身性的反思，創造視框的解構再重構的移動過程，就是要將原來 Hatton 與 Smith 所指的第一層次對所經歷事件與經驗的描述，推進到第四層次批判性反思，重置於社會、政治、經濟、文化與歷史脈絡下，反身重構。因此，缺乏自我反身性的文本書寫都不能算是敘說探究。

以此檢視國內許多自稱為「自我敘說」的論文，其實並不真達到敘說探究的要求，固然在其書寫中可能也一再出現「反思」，仔細探看往往只是「單路徑學習」的層次，缺乏自我反身性的「雙路徑學習」反思，自然也難以開展其主體性。然而要啟動自我反身性的難處，就在於人的自動化防衛機制與封閉的自我循環驗證往往是不易被自己所覺察到的，所以需要介入「差異視框對話」。

四、差異視框對話

「差異視框對話」在行動科學中又稱之為「反映性對話」，其作用乃在基於協作關係基礎，於對話中以社會性視框再解讀經驗，提供不同的理解，藉以鬆動原視框，催化移動的發生。

從個體發展出的對話形式有自我對話、一對一對話、與集體對話。自我對話的中介不一定只是語言，透過任何感官經驗得到任何形式的訊息就可能啟動內在的自我對話，也就進入了自我反思歷程，只是如前述，它不盡然會是通向反身性的反思，因此

¹參考莊勝義(2010)對 reflexivity 一詞的翻譯，他建議若著重在「內在的對話」則譯為「反思性」似乎較貼切；但若強調結構對施為者(agency)的「抑制(constraint)與「促成(enablement)作用下，施為者的作為(實踐或行動)對結構的作用所致的「形構」(configuration)、「再生產」(reproduction)、「轉化」(transformation)、或「精煉」(elaboration)等可能結果，再對施為者產生新的影響時，則宜譯為「反身性」以凸顯其來回作用力的方向。不過，也有學者(如黃華新、唐禮勇，2005)認為反身性(reflexivity)涵蓋了反思(reflection)，反身性是指人的思考主動地影響了人們所參與其中並對之思考的事件(或處境)，即思考影響實踐，從實踐再產生思考與知識，又再一次參與及影響接下來的實踐，知識與實踐具有相互遞迴的特性；而反思只在所思考的內在層面上，並不包括如何進行思考的本身，反思不具投射、影響、塑造未來的實現之特性。

在自我敘說之外，為使有跳出自我防衛封閉迴圈的條件，就需要在協作關係的信任基礎上藉著差異視框發展對話。

在我的教學實踐中，一對一對話型式較常發生在意圖使用學位論文作為主體性發展的研究生關係之中，包括指導論文與口試場上。這裡要先說明敘說探究作為方法的批判實踐取向知識生產過程中，從論文指導的師生關係到口試場上委員與研究生關係，都被視作協同合作的關係，這與實證、後實證等主客對立研究中的指導/口試關係看待有很大的不同。成虹飛（2009）以舊新典範區分兩者在口試委員角色與溝通模式的不同：舊典範的委員是知識門檻的超然把關者，而在新典範中委員是知識孕生的參贊者與見證者；在舊典範的溝通模式是理性質問與答辯，而新典範是互為主體性的對話，借用 Lévinas（1985）「他者倫理學」的概念，正是一種正視差異他者容顏與其相遇的主體間「面對面」（face-to-face relation）的對話。就論文口試場的定位而言，舊典範是定位於判斷研究者的知識生產能力與知識生產結果是否達於客觀標準的檢驗儀式，而新典範則是定位於傾聽與訴說的協力學習場以及成長的儀式。這種協作關係會表現在進入研究生脈絡的理解及對其資源與社會條件的整體考量、互為主體性的對話、與協助研究生成長發展的意圖上。

在一對一的論文指導過程中，協作關係的氛圍有較多的條件被創造，也易於被研究生所感知，但是在口試場上，一則是時間條件的壓縮，再則是學習過程關於敘說探究的資源條件較少，也可能專業訓練背景不同（如前述受諮商心理訓練學生可能對敘說探究與敘事治療難以分辨），我個人的經驗會選擇先站在研究生的理解視框位置上說我看到屬於他所看、所解、所感及所惑之處，即先表達我對他的理解（empathy，或譯為同理），互為主體性地請他對我的理解是否同意、或修正、或補充，這一層次的表達能有助於研究生在短時間接觸時較能有被協同的感受，也幫助我自己更謹慎地確認我對文本視框的掌握。在確認我的理解無誤且研究生是感受到我是能理解他的關係基礎上，我才開始轉進「差異視框對話」，移動到批判性反思的位置上，報告我既看到他如何看看到什麼，也看到他沒看到卻是重要的經驗碎片可能具有至關重大的意義，我也會承諾只要研究生願意使用，我願意支持他後續的再對話的需要。

絕大多數人一接觸「差異視框對話」的當下會對聽到的語言一下不甚能吸收消化，感到進退失據，這是與差異視框瞬間交會的自然反應，一個簡單的比喻是：這是長久適應了歪斜、視野小的眼鏡了，剛調整更換一副足以正視的眼鏡時所出現的「好轉反應」，只要這些差異視框對話資源能在之後被帶著一再咀嚼、消化、反思，就能

走過這個過渡期，視域更大更深。就因為會進入這種「好轉反應」，一開始先進入研究生的視框中讀懂他的敘說世界並將之表達出來，一起確認我的理解與他的視框，是很重要的，這有助於我移動到差異視框再對話時，他能相信我是基於理解又同時看見不同的意義而對話協作，幫助他抵擋進入進退失據過程時過於輕易退回原地。

相對於一對一的對話，個人在集體中發生的對話可能來自聆聽別人的敘說，也可能來自你來我往的話語交談。在集體中對話資源更為豐富，因為當集體被建構為一個共同學習場域時，社會差異位置中的各種經驗碎片聚集，場中的差異性會拉出相互參看的張力，使得在集體敘說與交互對話碰撞中，能從別人所在的社會位置中的經驗對看自己的位置與經驗，或者重新看見自己內在的某個家人可能會有的經驗或某段關係經驗中的他人，而回頭對身上的關係經驗產生新的理解。夏林清（2011）指出在共同學習的場域中會創造一種同時往內與往外拉開『三度空間』的張力，這三度空間指的是「往身心內部覺察的空間」、「往過去關係經驗痕跡回看的記憶空間」，與「往外置放自己和他人對照參看的社會關係構形再現的空間」，而這『三度空間』的學習視野與空間的開展，靠的是成員參照對話與敘說分享的行動，所傳達的情感流動與認識翻轉的張力。一個人固然可以自行進行反思，但是夏指出「社會關係構形再現的第三空間，則是在群體中推進才可能實在與豐厚，而回觀反映的三度空間是自己與他人的差異，得以被觀看辨識與理解善待的共學場域」（p.272）。在集體差異中特定結構下的社會關係形貌有機會被觀看，給出主體重構的契機，李易昆（2013）說：

「主體化歷程必然是在集體中發生，集體內部豐富的差異性正是反映社會壓迫體制結構力道的立體性的照妖鏡，也是夏林清謂之逆轉對抗霸權的簡化與規訓可能發生的土壤。因為主體性是在差異內被建構的，『自我』也永遠是開放在衝突與鬥爭的場域中，不在集體中的敘說無從放置在社會關係中被對照檢驗，這樣的敘說不是主體，而是喃喃自語。」（頁155）

使用課堂發展集體對話，教師敏於團體動力建構協作關係是必要條件，在我的經驗中，一邊建構協作互助的關係時，也同時要說明差異視框對話的目的與批判性，在中文語境中「批判」常被想像成「攻擊性的批評」，在怕衝突的文化下，真誠開放進步性的對話張力易被壓抑在小心安全之下，實質上「批判」指的是在協作關係下，彼此對可能不被覺察的前提假設與矛盾進行開放性的質疑與探究。另外，教師必須對每個人的差異有高脈絡敏感度，要快速判讀現場對話多方各自的脈絡與意向，善於洞識

對立訊息之上更高的邏輯層次或相同的結構，予以重新框定，使矛盾、差異在群體中都能位置從其起點開始參與共學（具體實例見本文第伍節）。

此外，這種集體對話並非一般團體諮商，原為心理助人專業背景的研究生一開始常將兩者混為一談。首先，個人及家庭的困難經驗並不被視為是個體化或家庭內的問題，因為個人與家內的痛苦扭結其實都具社會脈絡意義，有其公共性與政治性；所以，我們並不像諮商情境下強調「保密」，因為那樣反而複製 M. Foucault 所指的「圓形監獄」，將經驗孤立、隔離，助長社會排除。相對地，我們強調「尊重」——尊重成員對經驗公開與否的評估與需蘊釀準備時間的差異性。我們也不套用諮商遵循西方對「專業界限」的規範，在協作關係中，「專業界限」被重新框定為有機地尊重與協商彼此適切的需要，「界限」只存在於 Habermas（1979）論述的「溝通」之中，可被互為主體性地移動調整，而非如心理諮商以空間、時間、錢劃定關係與作為。

陸、教學即社會實踐：暫結語、再出發

上述這些概念的逐漸辨識所產生的作用力道，直接地反映在近幾年學生從課堂到論文的敘說探究：有性別二分壓迫即在呼吸之間的少數差異者重尋自我認同；有拚命上進翻入中產階級卻與家人情感疏離的女兒，反身看見父母的階級勞動身影下單薄的處境；有中年女子重構家族三代女人以強大的家務勞動、婚外情感、反叛對父權體制規訓作出肉身抵制。有障礙者從自我否定、強迫適應社會，轉向主流意識與結構不利的辨識，正視自身差異；有中小學特教老師從自我懷疑到看見教育體制在問題個別化下與醫療合謀對特教孩子的壓迫。有被應試教育技術理性訓練禁錮心靈，幾落入醫療接管的前段資優生，與屢從不利處境勾住後段學校向上攀緣，得不斷打工還學貸養自己換取單薄教育資源的窮學生，對看彼此在體制教育的荒謬與資源分配的階級化下的擠壓與求生；有身為原住民在父母考量社會競爭力下，自幼被迫離開部落的認同失落；也有在部落邊緣化與性道德污名下家人離散，到主流社會中多重變身閃躲求生。他們都在來回敘說探究與對話中進入主體重構歷程。

從困頓受苦中重構主體性會經驗到生命的解放與更新，會自發地轉出推己及、人面向處境的能動性，會思考如何返身服務於相似受苦經驗者，此即關於生涯志業安身與立命的定錨。所謂「立命」即辨識此生使命之所在即重返處境，協同發展對治、變

革之道，正因此，邊緣受苦經驗才得柳暗花明、意義開顯。我的學生中帶著轉出的實踐熱情者，有立於家人關係及專業工作現場，設法在擠壓下撐出鬆動的空間；有走向性/別人權運動、有進入另類教育現場；也有與我協力組織民間社群，從學院連結社區，持續嚐試以集體敘說與對話發展社會學習。我看到批判實踐取向的敘說探究對話，不只能幫助一個人的個我覺解與自主發聲，它還幫助人將發展空間再推進到組織學習與跨社群協作的實踐空間，我也更深刻地認識到敘說/行動方法之能推進社會運動，乃在於敘說者必得先運動自己，成為一個行動的主體。

教/學即社會實踐，視課堂為轉化社會與人的發展現場。行走至此再回觀，學生對生命經驗的梳理與對話較過去聚焦且深化，是到了讓課堂不只是停在自我敘說而還能更往前實踐的時候了。誠如前述「差異視框對話」是主體性得以開展的重要條件，而主體性也必須落置在與社會「他者」互為主體性的關係中被實踐，目前我的教學應是有條件創造課堂與社會差異「他者」間互惠的交互滲透：一方面涵容吸納更多社會差異進來豐富對話視野，一方面讓主體性建構的作用力從教室擴展到社會「他者」。準此，作法上將嘗試拆解學術學習與社會實踐被二分的藩籬，以「帳篷教室」概念，進行兩個具體的設計：一是結合由我、畢業研究生們與社區人士共創的「角落關懷互助協會」，將學院教室中進行的方法移往社區民眾，以主題式集體敘說，進行社會學習；二是跨社群協作：邀請其他已在性/別、障礙、階級、文化、族群等相對弱勢社會位置上的實踐社群，共同拉起「帳篷教室」，對話交流，相互參看及辨識，並協同發展實踐行動。

參考文獻

- 王醒之（2014）。**回歸政治：解放政治心理學的實踐**（未出版之博士論文）。輔仁大學心理學研究所，台北。
- [Wang, H. -C. (2014). *Return to politics: The political psychology for liberation* (Unpublished doctoral dissertation). Fu Jen Catholic University, Taipei.]
- 丘愛芝（2009）。**現身、發聲：一個陰陽人的覺醒與實踐歷程**（未出版之碩士論文）。佛光大學生命學研究所，宜蘭。
- [Chiou, A. -C. (2009). *Coming out and speaking out: An intersex person's praxis of*

- awareness as a pilgrimage (Unpublished master's thesis). Fo Guang University, Yilan.]
- 成虹飛（2009）。一種以相遇中的對話覺察作為知識典範的行動研究。發表於第二屆海峽兩岸行動研究研討會，北京師範大學，北京。
- [Cherng, H. -F. (2009). *Action research for knowledge paradigm by dialogue and reflection in encounter*. Paper presented at the Second Cross-Strait Conference of Action Research, Beijing.]
- 李易昆（2013）。逆風行者：朝向「解放－社會變革」的成人學習之路（未出版之博士論文）。輔仁大學心理學研究所，台北。
- [Lee, Y. -K. (2013). *A long journey of walking on/to unknown: A practical approach of adult learning toward to "liberation-social change"* (Unpublished doctoral dissertation). Fu Jen Catholic University, Taipei.]
- 吳豐維（2007）。何謂主體性？一個實踐哲學的考察。《思想》，4，63-78。
- [Wu, F. -W. (2007). What is subjectivity? A praxis philosophical perspective. *Reflection Quarterly*, 4, 63-78.]
- 徐綺穗（2012）。大學教學的創新模式：「行動－反思」教學對大學生學習成就、批判思考意向及學業情緒影響之研究。《課程與教學》，15（1），119-150。
- [Hsu, C. -S. (2012). The effects of "action-reflection" teaching model on undergraduates' achievement, critical thinking disposition and academic emotions. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 15(1), 119-150.]
- 夏林清（2011）。斗室星空：家的社會田野。台北：導航。
- [Hsia, L. -C. (2011). *Poky rooms starry sky: A social ethnography of "jia"*. Taipei: Navigator.]
- 翁開誠（2002a）。主體性的探究與實踐：編者語。《應用心理研究》，16，19-20。
- [Wong, K. -C. (2006a). Exploring and practicing the subjectivity. *Research in Applied Psychology*, 16, 19-20.]
- 翁開誠（2002b）。覺解我的治療理論與實踐：通過故事來成人之美。《應用心理研究》，16，23-69。
- [Wong, K. -C. (2006b). Conscious reflections on my own theory and practice of psychotherapy: Appreciating the beauty of a person through the stories. *Research in Applied Psychology*, 16, 23-69.]
- 翁開誠（2006）。若決若續之「輔『仁』」心理學。《應用心理研究》，31，161-193。
- [Wong, K. -C. (2006). Ceasing yet ceaseless psychology of "Fu-Jen". *Research in Applied*

- Psychology*. 31, 161-193.]
- 莊勝義 (2010)。書評：經由世界走出我們的路：人的反身性與社會流動。《當代教育研究季刊》，18 (2)，155-165。
- [Chuang, S. -Y. (2010). Book review on “*Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*”. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 18(2), 155-165.]
- 陳光興 (2006)。《去帝國：亞洲作為方法》。台北：行人。
- [Chen, K. -H. (2011). *Toward de-imperialization: Asia as method*. Taipei: Editions du Flaneur.]
- 陳柏偉 (2012)。《歌唱不只是為了歌唱》。發表於第四屆主體性敘說與生命療癒研討會，佛光大學生命學研究中心，宜蘭。
- [Chen, B. -W. (2012). *Singing is not just for singing*. Paper presented at the Fourth Conference on Subjectivity Narrative and Life Healing, Yilan.]
- 黃華新、唐禮勇 (2005)。社會科學知識的「反身性」——兼與自然科學知識反身性的比較。《浙江大學學報人文社會科學版》，35 (2)，90-96。
- [Huang, H. -X. & Tang L. -Y. (2005). The reflexivity of social sciences: In comparison with natural sciences. *Journal of Zhejiang University-Humanities and Social Sciences*, 35(2), 90-90.]
- 鄭曉婷 (2011)。《書寫行動：探究與變革的動態方法》。發表於第二屆敘說與行動探究研討會，東華大學，花蓮。
- [Cheng, H. -T. (2011). *Action of writing: Dynamic approach to explore and change*. Paper presented at the Second Conference of Narrative and Action Inquiry, Hualien.]
- Ayers, W. (1992). Teachers' stories: Autobiography and inquiry. In E. W. Ross, J. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp.35-52). New York, NY: State University of New York Press.
- Argyris, C., Putnum, R., & Smith, M. (1993)。《行動科學》(夏林清、鄭村棋譯1993)。台北：張老師。(原著出版於1985)
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Craft, M. (2005). Reflective writing and nursing education. *Journal of Nursing Education*, 44 (2), 53-57.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Thousand Oaks, CA: Sage
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1968)
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1976)
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33.
- Lacan, J. (1977). *Écrits: A selection* (A. Sheridan, Trans.). New York, NY: Norton. (Original work published 1966)
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257- 277.
- Lévinas, E. (1985). *Ethics and infinity: Conversations with Philippe Nemo* (R. A. Cohen, Trans.). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press. (Original work published 1982)
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences (revisited). In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp.97-128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paterson, B. L. (1995). Developing and maintaining reflection in clinical journals. *Nurse Education Today*, 15(3), 211-220.
- Pee, B., Woodman, T., Fry, H., & Davenport, E. S. (2002). Appraising and assessing reflection in students' writing on a structured worksheet. *Medical Education*, 36(6), 575-585.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.324-339). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riley-Doucet, C., & Wilson, S. (1997). A three-step method of self-reflection using reflective journal writing. *Journal of Advanced Nursing*, 25(5), 964-968.
- Sarbin, T. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. Westport, CT: Praeger.
- Touraine, A. (2010)。我們能否共同生活？在平等又歧異中共處（黃楚雄譯）。台北：國立編譯館。（原著出版於1997）

- [Touraine, A. (2010). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents* (T. -S. Huang, Trans.). Taipei: National Institute for Compilation and Translation. (Original work published 1997)]
- Vygotsky, L. (1997)。社會中的心智（蔡敏玲、陳正乾譯）。臺北：心理出版社。（原著出版於1978）
- [Vygotsky, L. (1997). *Cultural theory & popular culture: An introduction* (M. -L. Tsai & C. -C. Chen, Trans.). Taipei: Psychological Publishing. (Original work published 1978)]
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1996)。變：問題形成與解決（夏林清、鄭村棋譯）。台北：張老師。（原著出版於1974）
- [Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1996). *Change: Principles of problem formation and problem resolution* (L. -C. Hsia & T. -C. Cheng, Trans.). Taipei: Living Psychology Publishing. (Original work published 1974)]

投稿收件日：2014 年 12 月 31 日

接受日：2015 年 11 月 19 日

