

教育科學研究期刊 第六十二卷第一期

2017 年，62 (1)，133-162

doi:10.6209/JORIES.2017.62(1).05



學習的意義感：建立、失落及再創生

黃曬莉

國立臺灣大學
心理學系

洪才舒

國立清華大學
學習科學研究所

摘要

本研究旨在探究華人學習意義感之建立、失落及再創生之歷程。研究採用質性研究法，針對 17 位成人（九位男性和八位女性）進行深度訪談，研究者再以 Baumeister（1991）的「意義連結論」、Park 與 Folkman（1997）的「整體意義」與「情境意義」，以及華人的「讀書文化腳本文化」為形式理論，對受訪者的自我敘說資料二度詮釋並揭露其存在處境的置身結構。資料分析結果顯示，此歷程包含四部分，首先，意義的建立主要透過連結，例如，與自我的連結、與生命及世界信念的連結、與學習信念的連結。接著，意義的失落則來自斷鏈、存在的空虛、與學習信念脫鉤。意義失落後，會將意義暫時擱置，讓自己回歸到現實，設下停損點，並試者去看到未來的各種可能性。最後再藉著轉化與代償而得以再創造新的學習意義感。本研究最後也討論文化之意涵、敘說研究之限制及未來可發展之方向。

關鍵詞：生命意義、華人文化腳本、意義感、學習

壹、前言

21 世紀以來，全球性的教改鏈業已啟動，國際組織（如聯合國教科文組織[United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO]、經濟合作與發展組織[Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD]）在有關學習的宣言中提醒各國，21 世紀的關鍵能力在於學習，教育領域回歸以「學習」為研究核心，主張把學習權交還給學習者。對於人類學習的研究也邁向新視野，且同時探究正式或非正式學習情境中的學習機制。近代的學習理論，也視「成為全人」為重要的學習意義與學習目標所在（Jarvis, 2009; Mezirow, 2009），追求意義感是重要的學習動機（Illeris, 2009），創造意義（meaning making）也是學習力（learning power）的主要指標之一（Deakin Crick, Broadfoot, & Claxton, 2004）。

華人向來重視「學習」的價值，對於文化中的重要價值，例如成為能人的成就價值、成為智者的知識價值、修持成佛的宗教價值等，都需要透過學習才可達成；因而學習具有文化性，也有其「文化腳本」（cultural scripts）。所謂「文化腳本」是指運用後設語言（meta-language）為媒介，以簡潔、準確、易懂的語言解釋文化；它也是作為表達文化的規範、價值及實踐的新手法（Goddard & Wierzbicka, 2004）。以下將試著以「文化腳本」的理念來說明華人歷史中學習的意義，以及學習對華人的影響及其與生命意義的連結。

一、「讀書」的文化腳本：鑲嵌於生命脈絡的意義

首先，從華人的歷史建構，如「士階級的變化」、「科舉制度的發生」說明「讀書」的文化腳本。俗云：「萬般皆下品，唯有讀書高」、「書中自有黃金屋，書中自有顏如玉」、「學而優則仕，仕而優則學」、「孟母三遷」、「鑿壁偷光」等都顯示，華人文化建構了「勤於學習」，甚至「唯有讀書好」的意向與氛圍。

文崇一（1989）指出，傳統華人的社會具階層性，最大的成就是做皇帝，其次是當中央或地方的官員，再次為士紳、地主。依此論，除皇族由世襲或改朝換代可得之外，一般社會大眾能夠達到的最高成就就是「官吏」、「士大夫」階級。基於這樣的結構，在傳統封建社會中人們往往朝「讀書」方向走，以進入「士階層」為榮。「士」階級又象徵著什麼呢？余英時（1987）認為「士」的意義是「道」的承載者，儒家與諸子百家將「道」推至崇高的位置。至於「士」的具體內涵為何，南懷瑾（2009）認為「士」是指一個讀書人，必須在學識、智慧及道德的修養上達到身心和諧自在、法內外兼通的程度；也是黃光國（2009）所指之華人的三種自我實現：仁道、修身以道、濟世以道。如此看來，傳統的「士」之意義與現今華人的自我實現、修身意涵具有一致性。既然兩者意涵相近，那麼「士」本身的演變與此一階級人所承載的「道」概念，已然影響了古今華人的生命觀，且對於現代華人也有某種程度之關聯。

另外，若從傳統中國的制度面來觀察，由於科舉制度啟動了「由士入仕」的階級流動程

序，也讓「士」的意義產生了變化（李弘祺，2003）。科舉制度是一種文官制度，始於隋煬帝，在中國歷史上存在 1,300 多年，對於中國社會與文化有深遠之影響。例如，吳宗國（1997）與金靜（1990）均指出，唐朝的科舉制度以「詩賦」取人，因而影響了唐代的詩歌總量，成了中國詩歌史上的頂峰；《全唐詩》共蒐集唐詩近五萬首，比從西周到隋代年間流傳的詩歌總量還多兩、三倍，且唐詩之內容繁富、風格多樣，傳頌於後代者眾多。科舉制度更影響宋代的「士人」風格，楊懋春（1986）指出宋代自開寶 3 年（970）開始增加科舉的錄取名額，且給予錄取者優厚的待遇，使得「學而優則仕」、「唯有讀書高」的思想深入人心，大開選才取士的門風；宋代平民間更是有詩歌如「孤村到曉猶燈火，知有人家夜讀書」的流傳，描述宋代社會人人都在念書的情境（劉海峰、李兵，2004）。清代小說《儒林外史》中的范進中舉，即描寫一個讀書人從年輕考到 80 歲，同時諷刺當時讀書人為求功名的諸多荒謬現象。簡言之，因應士階級變化或科舉制度的產生，傳統中國社會到處瀰漫著重視讀書與考試求功名。

重視讀書的現象延續至今，深入現今社會即所謂的「濡化」（enculturation）現象。「濡化」，作為心理學的學術名詞，係文化適應之意（國家教育研究院，2012），指的是價值觀與文化規範受社會成員傳承或習得之過程；也是個人不斷地在社會中學習如何適應其環境。藉由讀書功成名就的思維在華人文化裡深遠存在，因濡化作用甚而產生現今社會的「文憑主義」（王震武，2002）。也就是現代社會的華人也有崇尚學歷，不顧一切也要追求學歷的「學歷病」，除了文憑本身，更在意文憑背後所代表的社會地位（功名）與「名聲」。王震武（2002）更深入分析，「文憑」及「資格」會產生信賴與尊重，具有新的意義，最為顯著的莫過於變成獲得社會職位的基本條件及代表社會地位的依據。此現象也使得華人在讀書生涯中產生「名實分離」，教育本身的求知功能不受重視，而它所附帶的社會報酬才是眾人關心所在。余安邦（1994）研究華人的成就取向時也指出，華人大傳統文化的「立德」、「立言」、「立功」較為偏向儒家「修身」的概念，而小傳統文化的「求名」則是「對功名與聲望的追求」、「對財富與利祿的企盼」、「對傳宗接代的延續」，是較為現實人生取向的，也是驅動不斷升學與學習的重要原因。

總之，現今華人社會的重視讀書，係延續文化傳統而來，無論是從「士」的社會位置、意義及演變，從「科舉制度」的出現，還是儒家道統、修身的角度，或是現代自我實現的意涵，在在顯示這些因子交織重疊在歷史與文化中，華人社會確實存在讀書的文化腳本，且與華人的生命息息相關。那麼，意義又為何呢？

二、意義的特性

現代心理學中，意義（meaning）大多集中在生命意義之論述。Frankl（1985）指出每個人的生命均有特別的目的與意義，意義以價值呈現且反映了社群特性。Crumbaugh（1973）認為意義能賦予個體存在的方向感與目標，並藉由實現目標讓個體獲致「有價值的人」之認同。Baumeister（1991）則認為意義是「共同的表徵於連結個人的事、物及任何人的關係」，也提供了個體方向與先前的意圖。爾後，意義都離不開提供個人存在的理由、個人的承諾、價值

感及目標等重要意涵（Bering, 2002; Emmons, 2005; Hedlund, 1977; Reker & Wong, 1988; Steger, Kashdan, Sullivan, & Lorentz, 2008）。

簡言之，意義是指人與事物間產生了連結，進而形成了心理表徵（Baumeister, 1991）。Greenberg、Pyszczynski 與 Solomon（1986）的恐懼管理理論（terror management theory, TMT）指出，人們對死亡恐懼時會以「象徵永恆不死」的文化世界觀為緩衝，而追求永恆也是一種與外在世界的「連結」。Heine、Proulx 與 Vohs（2006）的意義維持論（meaning maintenance model, MMM）指出，「意義」的發生乃因人會主動尋找意義，也就是創造事物間的一致性、同質性，進而產生某種心理表徵，而此過程則是透過「連結」。

（一）生命意義的理論與研究

《論語·先進篇》：季路問事鬼神，子曰：「未能事人，焉能事鬼？」，「敢問死？」，曰：「未知生，焉知死？」。顯然地，孔子認為人生而在世，「生命」是重要的議題。生命意義的探究，也是意義追尋之始。

生命意義理論創始者 Frankl（1985）在第二次世界大戰時期以猶太人身分被抓進集中營，在集中營中他體認到，在苦難裡唯有自己的意志才是永恆的，且透過發覺自己存在的意義而完成人生的使命。西方存在主義學者 Sartre（1957/1992）在其《存在與虛無》（*Being and Nothingness: An Essay in Phenomenological Ontology*）一書指出，「活著」是個人意識到自身的存在，面臨情境考驗時，則可能產生虛無感，即所謂的不存在。虛無也會引發「拷問」（torture），「拷問」是對事物不停否定的過程，不斷地拷問可能破壞連結性而產生「斷裂」，進而有存在的「荒謬」（absurd）。

Frankl（1985）認為生命的意義因人而異，甚至因時而異。但都可透過三種價值的達成完成意義的追尋：1.創造性價值（the value of creative），藉由完成建設性的工作賦予生活意義；2.經驗性價值（the value of experience），經驗世界上的真、善、美而賦予生活意義；3.態度的價值（the value of attitude）：透過對事情的態度而面對困境，且有力量，如個體在受苦情境下，面對其命運與正視痛苦，使生活顯出意義，也就是「受苦」當下的「態度」有其意義，即所謂苦難的意義（the meaning of suffering）。

爾後，不斷有學者再提出生命意義的指標。例如，Fabry（1988）根據 Frankl 的思考脈絡提出五個探索意義的標竿（guidepost），內涵包括自我發現、選擇、獨立性、責任及自我超越。Wong（1998）提出“PURE”（Purpose Understanding Responsibility Enjoyment）模式，內涵為目的、理解、責任、享受／評估四向度，即生命不能離開此四個向度，否則會沒有意義感。Baumeister（1991）將意義視為一種符號或概念，以個人的生命故事與生命意義之關係闡釋。爾後並將「意義」分為四種需求：目的（purpose）、價值與正當性（value and justification）、自我效能（efficacy）、自我價值（self-worth）（Baumeister & Wilson, 1996）。近年來又再增加歸屬感（belongingness）與不確定感（uncertainty）兩向度（Stillman & Baumeister, 2009）。

過去，有系列的實徵研究探討意義的主要成分。例如，以成人為主之生命意義研究顯示，45%的中年人報告「關係」是核心意義所在，其次為健康（22%）、快樂（19%）（De Vogler & Ebersole, 1981）。即使研究不同的族群，如年輕人、金婚者、在家照顧者、墨西哥族群等也都顯示，關係是最受重視的意義之元素（De Vogler & Ebersole, 1983; Depaola & Ebersole, 1995; Ebersole & Depaola, 1987; Jenerson-Madden, Ebersole, & Romero, 1992; Taylor & Ebersole, 1993）。另外，成就、信念、靈性、有生產力等也都是重要的意義內涵（Emmons, 2005; Reker & Wong, 1988）。總之，透過不一樣的資料蒐集、不同的研究對象，在在都顯示「關係」是占最多與最重要的。臺灣學者對意義之研究多延伸 Frankl 的定義，強調個人對生命意義的感受程度或知覺到目的之程度，例如，何英奇（1987）及其他碩士論文等。臺灣有關意義之實徵性研究也多承續 Frankl 的理論編製量表，在國內施測產出新結果。結果顯示，關係、理想、求意義的意志等也依序是意義的重要內涵（何英奇，1987）。

總之，針對生命意義，西方學者多落在感知自己的「存在」上談論，而國內的研究也多延續西方的觀點。實徵研究方面也多落在探究意義之內涵，不管以整體或不同年齡層、族群之研究對象，都顯示「關係」是最重要的意義內涵。

（二）意義作為一種創生與感受

Leath（1999）曾用“POREE”即「能知覺到有益其情緒經驗的機會」（being able to perceive opportunities for rewarding emotional experience）來說明生命意義的產出，而經驗情緒就是個人形成其意義的關鍵。也就是說，意義的產生是透過個體自身經驗其內在情緒感受，且為有利之情緒，而意義的深淺則是涉入經驗的情緒深度，因而意義產生的過程幾乎都可以「情緒涉入」的多寡來反映。例如，Baumeister 與 Wilson（1996）論及個體是藉由敘說而完成意義的生成，個體意義的形成是在敘說的過程中顯現，因在敘說過程中，個體會重新詮釋自己的情緒經驗，達到某種認同或意向，而形成對某事件的意義。

Heine 等（2006）認為人是主動的意義製造者，有能力定義且建構與人的關係、地點的關係、事物的關係以及與想法的關係之心理表徵。因而 Davis、Nolen-Hoeksema 與 Larson（1998）認為意義最顯著之定義為「對事件的領會和感受」（make sense）之過程，個人在意義創生的當下會擁有「置入」（fit in）、「尋找」之感受。

（三）意義的分化

Park 與 Folkman（1997）將意義分為「整體意義」（globing meaning）和「情境意義」（situational meaning）兩種。整體意義指個人最抽象、最基本層次的意義，包含人的基本目標與對世界的信念及期待；整體意義將影響一個人瞭解過去與現在，也影響一個人對於未來的想法。而情境意義意指個人對於世界信念與目的和個人在特定環境（情境）下所交織產生的意義。例如，當面臨親人死亡時，對此事件的評估是死者會遠離自己，此即所謂的情境意義。

Baumeister (2002) 提及在知覺自己行為的過程中也會形成意義，可分為低階與高階。低階的意義專注在特定細節，高階的意義會連結時間與更寬廣的目標。以運動為例，「跑步」的低階意義就是思考該跑多少公里，需要花多少時間；而高階的意義則包含更高的價值和原則，如「去跑步」可以讓自己變得瘦一點，瘦一點可以變得更有人緣、更有魅力。當人們面對問題或困難時，可能會從高階意義掉落到低階意義，因低階意義可以幫忙解決問題和製造改變 (Baumeister, 2002)。

Yalom (1980) 則認為意義可區分為「此刻意義」(meaning of the moment) 與「終極意義」(ultimate meaning)。「終極意義」是個體生命的長期目標，也是其最終追求的意義。終極意義也可指超越於人類存在之次序或法則，有宗教信仰者稱此法則為神，無宗教信仰者謂之生命。「此刻意義」指的是需要個人去達成生命才有意義，生命的每一時刻都有一獨特使命，這個使命等待我們以負責的態度去發現、面對及達成。另外，Heine 等 (2006) 指出，意義也具有「代償性」(compensation)。意指當一個意義需求不被滿足的時候，其意義需求可能會移轉，其他的意義需求會凸顯出來取代原有的意義需求，或是藉由某一意義需求的滿足忽略其他的需求。

總之，除了生命意義之外，意義也因其針對事物的特定程度不同，涉及的時間向度不同、範疇之不同等，而有不同分類與指涉，而這些意義的細緻化，也增益我們對意義之理解與操作。

(四) 問題之提出

截至目前有關意義之研究多集中在生命意義之上，以及意義的內涵與分類。且意義的意涵也多呈現個人主義文化色彩，著重自我發展的內涵，如靈性、自尊、自我價值、歸屬等。但關於意義之建立、失落或再創造之歷程則幾乎未曾涉及。如上所述，學習在華人文化中有其特別之意義，社會與文化的價值也在在影響著個體。因而，本研究想針對一個特定的情境意義——學習之意義，藉以理解意義的建立、失落及再創生之歷程。

本研究的提問是，個體在學習情境下，如何產生學習意義的？學習意義與生命意義之間的關係為何？彼此如何影響？個體若失去了學習意義感，會經驗什麼心理歷程？是否有再創造或轉化之可能？

貳、研究方法

本研究旨在探究個人「學習意義」的產生及失落、再製造的歷程。由於「意義」是透過語言定位的，因此，本研究將採取質性研究法，以深度訪談法 (in-depth interview) 進行自我敘說資料之蒐集。

本研究採用立意取樣選取受訪者，徵求對學習意義感有興趣或願意受訪者，且給予受訪

費。訪談時先簽署訪談同意書，以確認其「知會同意」(informed consent)及研究者遵守保密原則，並徵得受訪者同意而進行錄音。錄音存檔後再謄寫逐字稿。訪談進行，根據紮根理論研究法之建議，先分析第一個個案資料，初步抽取概念主題後再修改訪談大綱，再逐步聚焦訪談。個案的選取遵循理論取樣(theoretical sampling)直至理論飽和(theoretical saturation)為止。本學習意義之探究並不侷限於學校情境內或在學校體制內的學習。研究參與者共 17 位，23 份訪談稿，訪談始於 2012 年 2 月至 8 月。最後受訪者男生 9 位、女生 8 位，詳見表 1。

表 1

研究參與者的基本資料

編號	性別	年齡	職業	教育程度	科系
1	男	25	學生	研究所	哲學
2	男	30	學生	研究所	哲學
3	男	22	學生	大學	經濟
4	女	25	學生	研究所	化學
5	男	23	學生	大學	心理
6	男	27	學生	研究所	電子物理
7	男	25	學生	研究所	語言
8	男	29	專案經理	研究所	企管
9	女	24	學生	研究所	心理
10	男	25	學生	大學	航太
11	女	23	學生	大學	應用中文
12	女	25	護理師	大學	職能治療
13	女	24	學生	大學	行銷
14	女	27	行助助理	大學	應用外文
15	女	25	工程師	研究所	資管
16	女	22	學生	大學	應用中文
17	男	32	工程師	博士	電機

資料分析是先檢視逐字稿，然後在資料與文本間反覆歸納，使用理論詮釋。也就是，深度訪談蒐集的敘說資料，將以意義的形式理論為基礎，對自我敘說做二度詮釋(Giddens, 2013)。因研究者對意義感主題進行國內、外文獻回顧時，建立了一些對意義感理論、概念之先前理解。帶著這些先前理解(pre-understanding)進行二度詮釋時，也就是在理論與資料間進行「雙重詮釋」(double hermeneutic)與「詮釋循環」(hermeneutic circle)(黃曬莉, 2008)，而進行意義單元(meaning unites)的改寫，並將各意義單元構成主題(constituent themes)，

最後將各主題置身結構 (situated structure) 中。這樣的資料分析過程和李維倫與賴憶嫻 (2009) 所揭櫫的現象學存在行動的投入操作過程相當符合，研究強調的是經驗者存在處境與潛藏意涵的揭露，以及存在經驗的可區分與有理路。最後，資料的呈現著重在論述與敘說資料的剪輯再呈現。

參、資料分析結果

一、意義的建立

「意義」是個體對於事物所產生的象徵和連結 (Heine et al., 2006)，意義之發生乃因事物在不同層次產生了「連結」(connection) (Baumeister, 1991)。本研究將先以「連結」的觀點作為意義發生的理論視野，探究如何「連結」而產生「意義」。另外，也參考整體／情境意義之分化模式，進行學習意義之詮釋分析。也就是將學習視為一種情境，探究個體如何將生命的信念與學習情境連結而產出「學習意義」。

(一) 連結：意義的濫觴

「意義發生」的過程，也包含一自我評估 (self evaluation) 的過程 (Hermans & Hermans-Jansen, 1995)，自我評估指自我比較的過程。人們會在時間軸上的不同點敘說其經驗，從過去到現在，再到未來，特定的空間和時間，在敘說的過程中，個人會逐漸形塑其自我 (McAdams, 1996)；Fry (1998) 也指出經由訪談促發而來的意義追尋，個人會綜觀自己在特定情境的過去、現在和未來。受訪者的敘說顯示：

1. 跟自我連結：不同時間點的自我

自我是個體的核心，意義的發生跟觸及自我與自我信念有關。Schlegel、Hicks、King 與 Arndt (2011) 認為「觸及真實自我」使人有意義感。資料顯示，受訪者會回憶自己不同時間點的經驗，在回憶的當下觸及情感，跟過去的自己產生連結而形成意義。

受訪者 9 說：學習是很主觀的，學習意義多是跟自己有關。如：

.....學習意義感就是跟自己有關聯的就會有意義。例如，能不能幫助加薪啦，當然也是跟勝任感有關，這會讓人覺得學習成果是有用的。(受訪者 9)

受訪者 5 認為學習煮咖啡對她很有意義。因在煮咖啡的過程讓她想起了大學打工時代。如：

以前大學打工時，在咖啡廳工作，覺得煮咖啡還蠻好玩，最近認識一些朋友，他們是專門.....在烘豆煮咖啡，勾起那些回憶跟興趣.....。(受訪者 5)

受訪者 1 談到對「未來我」的想像或期待是驅使「現在我」的一個動力。如：

我的意義感比較是擺在未來，我對未來的想像會影響現在的我。那些開心的事情只有在未來才有可能發生。……只能去想說我未來可以做什麼。……（受訪者 1）

受訪者 10 提及自己的「未來」有兩個層次，一個是「著眼現實」而定目標，第二是根據「自己未來想做的」而定目標。如：

我目前學習的目的，正為了以後的工作做準備，……

等這段過渡期過了後，我還是會繼續去學我喜歡的東西，例如，我很喜歡音樂、藝術，就還是會往那方面學習，雖然工作可能用不到。（受訪者 10）

2. 對「自己的信念」：與他者有所連結

「對自己的信念」通常包含個體的自我價值感、對自己存在的評價及永恆性、自我效能等。如「幫助需要幫助的人，這是很有價值的事。……幫助別人就會覺得很快樂……」（受訪者 2）。受訪者 14 談到在工作中的學習，發現如果主管需要她，而她也可以幫到主管時，就感到很有意義。如：

我覺得在他們需要我的時候，可以助一臂之力或幫一點小忙，那就是我存在這世界上的意義了，……；

在工作中……當主管或你的同事都很需要你的時候，就會覺得很有成就感，也就產生了意義感。（受訪者 14）

受訪者 15 陳述帶小孩的過程覺得自己之於小孩有了意義。想著自己可以讓孩子的生命成長，孩子可以快快樂樂成長而有意義感。如：「在照顧小朋友的過程中，看到生命的成長，覺得自己活著就比較有意義，想要看小朋友長大……」（受訪者 15）。

資料顯示，個體容易因與他者連結而獲得意義感。楊國樞（2004）指出華人性格偏重「社會取向」，其中「他人取向」的「他人」泛指非特定的對象，可以是真實或想像的。他人取向中包含顧慮人意、順從他人、關注規範、重視名譽等。如：

……他人的認同，社會地位，……。唯一有聯繫的只有學習和成就。（受訪者 1）

我在意的是別人的眼光，別人的看法我會蠻在意的。（受訪者 11）

自我的信念就是可以讓自己在別人的眼中是好的，有很多事情、分析事情我就會想別人會如何看，而不是我自己真正的心得。（受訪者 15）

3. 來自他人的認可

受訪者 15 期待「自己成為別人眼中的好榜樣」，希望互動的過程中，盡量表現出自己好的一面。如：

.....期待自己在學習的過程中，不管工作或其他方面，都期待自己可以成為一個標竿.....公司需要我去開發一個專案，學的時候我就會比較積極和努力，一方面是老闆叫妳去學，另外一方面是做好的話可以在別人的形象中比較認真努力，在學習中就會覺得這個學習是有意義的，也會比較願意去學。(受訪者 15)

4. 「自我」在關係中

受訪者 9 談到「自己活著的意義」是「跟老師關係很好」。因老師對自己很好，在思考自己的學習時，會想到自己要做點什麼以維繫跟老師的關係。如「我跟老師講完之後，那一個當下我就覺得我必須要去做一些事情，才對得起我們這個關係」(受訪者 9)。

受訪者 14 談到在工作情境中，有位「他者」對他的意義很大，因為這個「他者」而感到自己要更努力，不要粗心，且要想辦法盡力在工作上輔助他。

所以××對我的象徵意義也蠻大的，.....就是當他需要幫忙什麼的，或是無意間聽到他需要什麼，我都會直接呈現給他。(受訪者 14)

5. 社會角色中的自我義務

受訪者 9 談到自己的存在意義是「對親人和朋友有關的責任」。如：「我的存在有個意義，必須要負責任，我覺得意義和責任，就是跟我的親人和朋友有關的。」(受訪者 9)。她覺得自己活著「不能讓愛的人失望」，在世界中要扮演好自己的角色：

活著的意義，第一就是要做好對我親人或我朋友的期待或是責任之類的事，然後是自己獨立自主。.....我的所學在這個社會上，我會直接想到這些親人或好友的期待，期待我應該要做到的一些事情。(受訪者 9)

所以，受訪者 9 關於「念研究所」的意義是對其家人負責的意義，不能讓四周的人失望，且也要擔負某種角色義務。

念研究所這件事情是我爸媽要求我一定要完成的，我自己覺得沒有差，但他們非常堅持我一定要拿到這個學位。所以我無論如何都要撐下去。(受訪者 9)

（二）與生命與世界的信念連結：整體意義與情境意義之間

個體怎麼思考世界或生命，或他們對世界與生命的信念為何，這些都是整體意義的一部分。而這些基本信念對於個體面臨的學習情境，是如何對個體的學習意義產生影響呢？受訪者 14 認為她「活著的意義」就是要「學習很多事物」，自己在世間上每一分每一秒都在學習，都在經驗學習，包含社會角色也是學習。

這世界上有太多東西是要學習的，每一時間都在學習，像學習如何幫助別人，學習某項技藝，學習如何當一個領導者，如何當一個助手，就是在每一個不同區塊的角色都是一種學習，我覺得我在這個世界上，就是學習。……在學習的過程中讓自己成長了，我的角色從螺絲釘慢慢變成工具，是一直在變化的，……成長之後，輔助的能力會增強，成長到變成一個領導者。（受訪者 14）

受訪者 13 認為世界就是會給予自己什麼，對世界的態度呈現開放且好奇的想法。因此，在遇上一般人會覺得沒有意義的學習情境時，因為相信世界本來就是要「給予自己什麼新的東西」，而較能接納情境，對自己還是「有意義」。

雖然沒什麼特別的意義，就好好的那樣子，盡量找一些有意義的事做，我覺得我做的事情也沒什麼特別意義，可是會覺得很好玩。（受訪者 13）

受訪者 11 對世界的信念是「享受世界的」，自己是來人間享受很多美好事物的，所以盡量去接觸、去學習，身在這個世界上是開心的。

雖然很渺小，世界沒有了我可能沒差，可是我覺得屬於這個世界上的一部分是蠻好的。我享受很多資源，很多風景、新鮮的空氣，聆聽、享受大自然的洗禮，還有人文的，比如說好聽的音樂、好看的電影，這些都是世界的資產，我還蠻享受在裡面的，當然還享受挫折，……，因為我蠻愛看激勵的東西，看到激勵的東西就會挫折，都只是我的資產，這也是世界的一部分。（受訪者 11）

所以受訪者 11 的學習是為了自己的生命，也為了未來的生活而學習。

我在學習的時候，第一是真的自己很有興趣，有成就感的，第二個是我未來想要過什麼生活，為了爭取未來的生活，所以去學習。我很喜歡學習，因為我覺得學習是活到老學到老的，只要是我喜歡的東西我都會去學。（受訪者 11）

因此，受訪者 11 談到為了以後退休後要蓋一間人文茶館，而這「開人文茶館」的意義是「她可以跟大家一起享受」，跟她在「世界中的自己」的意義是一致的。

受訪者 12 覺得自己是個平凡的人，「這世界有沒有自己都沒有什麼差」。對於這樣的自己，既來之則安之，好好活著，安安穩穩的過一生。但看別人卻很有意義的，看到別人的生命故事，引發自己的興趣和想法。「學習」對她而言，就是要去吸取別人的經驗，學習怎樣活著，會讓她感到有意義。

吸取別人的經驗，增進自己的生活經驗，多充實一下，既然都在這裡，那就好好過。

「例如學習怎樣活著」，覺得是最好的增進自己的生命內涵，我覺得一個人不要空洞乏味，這樣妳自己活著也會覺得很空虛呀，就是需要別人的一些經驗。（受訪者 12）

（三）學習信念下之學習意義

另外，個體的學習信念也與個人的「學習意義」有關。「學習信念」指的是個體對學習本身擁有的信念、態度、期望，它們對個體的學習意義有一定之影響。

例如，受訪者 2 的「學習的信念」是要「擁有智慧」，讓自己在心靈上更為提升。談及在寫論文的當下感受到「崇高」的感受，非常有意義，「智慧」於受訪者 2 是重要的「學習信念」。

比較有意義的是追求智慧、或是讓自己變聰明、或是說在思考上比較不陷入盲目……要有智慧。這跟那些每天就只是上班又不一樣。他們就是做一些機械性的而已，……。成就，應該就是以前那種古希臘的那種崇高吧。對於知識的獲得，就是有種崇高的感受，蘇格拉底說，我寧可當一個憂鬱的人也不要當一隻快樂的豬，……如果獲得知識的話，自信提升，這蠻心靈層面的感受。（受訪者 2）

受訪者 4 對於學習的信念是「要有用」，學習是要學實際上用得上的東西。例如，在做實驗的學習情境，跟同學討論，討論出來的東西可以「馬上應用上」，感到有意義。

我今天做實驗……藉由這些討論，得到一個想法就是可以換個容器，就是討論過後很清楚，可以實際用上，……因為你當下學就可以當下用到，我覺得蠻有意義感的。（受訪者 4）

如果感覺「不能用」的學習情境則會感到沒有意義。例如「學英文」這件事情。因為學了感覺也無法「跟人家溝通」。

我的記憶力很差，曾經一度很討厭英文，覺得很沮喪，就是背很多，還是沒有辦法跟人家 conversation 很流利的講話，我就懷疑這樣念英文有什麼意義。(受訪者 4)

當然，受訪者 4 同意學英文本身是很有意義的，因為遲早會用得上。但在念書的過程中，因為還「應用」不上也覺得沒有意義，讓她感覺沒有意義。

Li (2003) 指出，華人學生學習的背後有一個長期的目的，個體對「在世界中的自己」是思考「未來」的，且未來驅使著現在。學習的信念影響學習意義，在華人的脈絡下，「學習」不只是生命中的一種手段，而是融入到生命裡，華人的學習是和生命意義的層次相融合。

二、意義的失落

Sartre (1957/1992) 認為人們透過對事物的否定一直詢問意義，即所稱之「拷問」(torture)。在拷問沒有結果之下，感知到虛無、「斷裂」、「荒謬」(absurd)。那麼，人們會因連結而獲得意義，如果無法獲致意義感又將會如何，在學習情境下失去意義後，又會如何自我對話？根據受訪者的敘說資料顯示：

(一) 斷鏈式失落

個體在失去學習意義之初，經常質問為什麼會這樣？也就是產生強大的疑問，並進而開始思考，但仍處在較「低階」的因應思考，其自我也停留在疏離的位置上。

1. 置身事外的游離感

面對意義感即將失落，個體通常先質問「為什麼」，也是在思考可能發生的原因。此時，個體會先從情境中抽離自我，進入自我的思考空間，在這空間裡，開始感受不到「自我」的意圖，例如，受訪者 14 就有「置身事外」的感覺。

我覺得我好像是……置身事外，沒有像前幾年熱衷或充滿幹勁去做，可能就是疲乏吧，可是……是我自己認為沒意義，因為我的心沒放在那上面。(受訪者 14)

或是一種「自己」沒有存在的感覺：

不知道為什麼會在這裡。沒有存在感或被利用感，沒有功用的感覺。……你喜歡沒有存在感的自己嗎？不喜歡！不喜歡啊。(受訪者 4)

個體感到「自己」並不在那情境裡，「自我」游離出情境，感到飄忽和不穩定。這是沒有意義的當下個體呈現的樣貌，甚或沒有方向、沒有目標。

沒有意義感就是，不知道學習這個要做什麼，沒有目的的學習，會覺得沒有意義感。學習不是主動積極，會比較被動，覺得有壓迫感。嗯～，沒辦法去掌控，會覺得有點迷思，比較沒有方向感。覺得沒有動力去學這個。(受訪者 9)

隨著「自我」抽離情境，個體對情境的感受能力降低，對情境麻木不仁。受訪者 1 面對沒有意義的情境當下，覺得自己什麼都不想再說了，只剩下一句話：

我心裡只有一句話，我做這些為了什麼。我做這些很沒有意義。雖然是必須要做的事情，但是做了我覺得很痛苦，我覺得沒有意義。(受訪者 1)

此時真實自我是游離在情境外的，個體在情境下常感覺不到真實，且非常想逃離那個情境：

很想要逃避它，不想要做一些沒意義的東西，沒意義就沒有衝勁。感覺沒有活力，意志比較消沉，學東西一定會學不好，……。(受訪者 17)

我在那個當下，還是會覺得很遠。當你清楚你的問題、動機、目標，為什麼要這麼做的時候，東西才不會離你很遠。(受訪者 7)

此時，離「真實我」是非常遠的。

2. 茫然無助無力之感

受訪者 14 意識到自己帶小孩沒有意義之後，會想會不會是自己疲乏了？

我覺得真的是疲乏，現在的小孩，你說什麼他不做什麼，要一直管秩序，就會覺得很累，不像以前小孩配合度很高，老師說什麼他總是配合，很尊重老師，現在的小孩不是啊。(受訪者 14)

「為什麼」的問題，重壓在心頭，讓個體陷落在情境裡，有強烈的無助感。

大一的時候。現在回想起來就是到底在幹嘛，懵懵懂懂，別人說去哪裡我說好啊去啊！別人說夜衝去玩，我就說好啊，可是後來回想起來沒有任何意義，我大一時候交的那些朋友現在已沒有任何的連絡，就不知道自己在幹嘛。(受訪者 16)

強烈的無助感壓迫個體，個體當下反應，將自己的情緒和場域分離，將自己拋擲在空中，反觀在情境中的自己。持續地「為什麼」盤旋在個體的意識裡面，個體想要找出問題的「原因」，

所以會一直思考。受訪者 16 到了大四，回顧大三、大二的學習歷程，開始反思自己過去的種種，和「為什麼」自己今天會學習這麼多障礙。

我不否認學習專業知識很重要，可是那些非專業知識要怎麼學習？升上大四後，我感受最深，尤其是跟人相處這一塊，這幾年我一直在反省。我覺得我是一個不太會跟別人打交道，自然的相處，特別升上大四，年紀越大，突然有這種感觸，會想到到底是什麼原因造成我學習這東西上面有障礙，……。（受訪者 16）

問「為什麼」的當下，個體因還找不到「自我」，還無法安置「自我」，因而會感覺到焦慮、憂鬱或無奈。

受訪者 4 說，她會將自己的意識待在「意義空間」裡持續一陣子，這個思考「為什麼的過程」，「我」是身在其中而無法自拔的，到了後期，隨著時間拉長，個體的思考力度變得較輕了，輕輕地思考「在世界中的自己」與情境中的自己。

（二）存在的虛空

1. 缺乏期待的虛空

受訪者 15 覺得「世界對她是沒有意義的」，因世界上會發生什麼，她總是沒有期待。自己很被動，且感覺世界跟自己沒有什麼關係。

世界對我沒有意義，我對世界也沒有意義，聽起來好像很負面，反正我也不太重視，因為我對世界沒有期待。（受訪者 15）

受訪者 15 覺得「世界太大了」，少你一個人，多你一個是沒有差別的。自己對世界沒有什麼貢獻，跟這世界沒有連結，卻要在世界裡上班、工作，遇到一切一切的問題，就是沒有意義的存在。

世界上有 46 億人口，覺得自己很渺小，心情不好或是低落的時候，覺得對地球和其他人是沒有貢獻的，對世界是沒有意義的存在，世界不會因為我而有什麼改變，為什麼我要苦命的活著，現在是在上班、工作，有時遇到無法解決或是和同事相處的問題，覺得好像、很無常的吧！（受訪者 15）

因為存在的缺乏期待與虛空感，受訪者 15 在學習情境裡，研究所寫論文時，同樣感到「寫論文」也是少你這篇或是多你這篇沒有差，再次覺得世界對自己還是無力的，自己對世界也是無助的，寫論文這件事情，沒有什麼貢獻，很沒有意義。

我那時候讀碩士，有點跟隨潮流，朋友去讀，我也跟著去讀。一開始考上的時候，想自己一定要做一個無與倫比的論文，可是時間一久，又覺得做論文都沒什麼貢獻，而且看到碩士真的是太多，多你這篇不多，少你這篇也不少，……。(受訪者 15)

2. 失控的虛空

受訪者 16 覺得自己受控於這個世界，世界有既定的規律，有個主宰，而自己就受控於這樣的主宰。

我們現在所生存的世界，好像有一個人在看水晶球一樣，我們的事情，人跟人之間的相處，還有一些命運，好像都是某個人在操控，有些事情好像再努力也改不了。(受訪者 16)

面對學習情境時，常常會覺得自己沒辦法做什麼，也覺得既然世界中有個既定的主宰，還要自己多做什麼？對自己在世界中的事件：念書，活著，感到懷疑。

有時候就會問說……，為什麼要活著，為什麼要工作，為什麼要念書，我覺得我們這個世界好像一個水晶球，好像有很多事情是被人家操控著的，被某個人不知道被誰操控著，我覺得我們每個人都是那個人的玩偶。(受訪者 16)

因為覺得世界是被主宰的，在思考「自己存在的意義」時，因為「受控於世界」所以尋找不到自己的「學習意義」。

有時候我覺得我不知道自己在世界上的意義是什麼，……自己存在的價值或是存在的意義是什麼，目前為止我是這樣想，現在我覺得是沒有意義的。(受訪者 16)

(三) 脫鉤的學習信念

受訪者 5 對學習的信念是「幫助別人」，認為自己學心理學，是要幫助別人的。但在碰到流浪漢時，發現自己所學的東西一點都幫不到流浪漢，就覺得很沒有意義。

身為一個助人者，就會提高我們的道德感，看到別人就要去關心她，不把它丟在那裡。

流浪漢睡在街頭，一點都無法幫助到他們。就會覺得自己雖看書，道德感隨之提高，但其實書本以外的世界一點改變都沒有，在沒有辦法幫助別人的狀況下會覺得沒有意義。(受訪者 5)

另外，受訪者 5 面對父母的無理要求時，想要使用心理諮商技術改變他們，幫助他們。發現自己所學的知識沒有辦法派上用場，跟原先自己對心理學就是幫助別人的想法違背，就覺得自己的學習很沒有意義。

學了這麼多東西，事情就發生在你眼前，卻什麼都沒有辦法做。那我還花這麼多心力幹嘛。……會覺得一切都變得沒有目的感，很累，變得很負面，看到流浪漢就會覺得很討厭，覺得自己應該做什麼，可是好像什麼都不能做，覺得很沒有意義。(受訪者 5)

三、意義的擱置

意義失落後，個體尚未離開自己所處的情境，受制於情境中，牽制促使個體考慮現實，也讓個體發展出「低階層次」的因應想法。

(一) 回歸現實：設停損點

受訪者 15 在碩士班時，有一陣子非常低潮，都不出門，覺得寫論文沒什麼意義，自己的題目沒辦法跟他人討論，也不知自己做這個是為了什麼。當初是看到人家念研究所，自己就跟著念。後來在臉書上看到別人的進度都往前了，覺得自己不可再這樣懈怠下去了。心裡很緊張，自覺要開始面對現實，趕快結束它。「別人正在做」這件事情將受訪者 15 拉回到現實層面。

……看到別人後，就會覺得自己好像不應該繼續沒有意義下去了，如果我覺得這是一個沒有意義的事情，我就應該要趕快把他做完吧，去做下一個會有意義的事情。(受訪者 15)

受訪者 10 念高中的三民主義科目，發現沒有什麼用，對自己沒有幫助。

我覺得它並沒有讓我多知道些什麼，感覺裡面教的東西都是常識，……也只是背一背而已，我背了那些東西好像也沒有學到什麼。(受訪者 10)

所想的是「把它背下來就好了」，明知對自己沒有意義，但還是趕快做完。個體在脈絡下做出最現實的決定「將它完成就好了」，但並不認同。

那時候也沒怎麼辦。就算一個科目，我們只要把他背起來就好了。知道哪個是答案就好了。反正都是選擇題嘛。(受訪者 10)

受訪者 1 和受訪者 12 面對自己不喜歡的學習情境，覺得沒意義，想著「這是自己必須要做的事情，沒有辦法」，縱使這件事情讓自己很痛苦。

我只能繼續做。很痛苦的原因是因為我覺得很沒有意義，但又是必須做的事情，……必須繼續往前走，不然能夠怎麼樣。它必須要完成啊。(受訪者 1)

意識到這是自己的任務，沒有辦法放棄。但心裡其實還是很抗拒。

上面給你事情，你完成就好，交差事情，這樣就好。是，我不是那種不負責任的人。敷衍了事，還是會認真把它做完，只是做完後會不知道為什麼要做這個，……。 (受訪者 12)

在這樣「不得不」，又要對自己負責的情況下，個體開始思考現實的意義。也就是說，個體的「自我」回到情境內，開始思考、判斷情境的現實面為何？打量自己的停損點在哪裡，「利」是什麼？「不利」又是什麼？

(二) 看到可能性

意義失落後，個體可能評估狀況，重新思考，予以更多詮釋，同時企圖看到正向面，目的是讓自己接納處境，安於情境。例如，

受訪者 2 聊到學習哲學，認為「哲學圈子」很小，社會連結弱，在沒有意義之下，衡量得失，先把學位拿到，也沒什麼不好。

繼續念研究所，覺得有學歷就會讓我有面子，雖然不是什麼賺大錢。……反正就是先把學位拿到。這沒什麼不好，反正進來學術圈，念完碩士，不再繼續下去。但至少知道高等教育在搞什麼，不管怎樣還是多認識到一些東西。……接受的話，當然還是可以繼續念下去啊。理想的狀況就當教授。就是拿個教職這樣子。(受訪者 2)

同時會詢問，會不會只是自己還沒有到教授那種高度，所以還不知道哲學研究的樂趣在哪裡。就像高中生看大學生一樣，猶如霧裡看花。「就是還沒到那個高度，不能往下談。就好像高中生來講哲學，心理學，沒有用啊，……」(受訪者 2)。個體努力說服自己要產生意義，但面對情境還是說服不了自己。於是就擴大「情境」的意義範疇，增加了許多的可能性。

受訪者 14 面臨「沒有意義」，有個聲音跳出來告訴自己要開始轉念才可以。正在思考為什麼時，忽然靈光一現，可能存有什麼意義，只是自己不知道吧！？

今天上了這堂課其實也很有趣，可能連我自己都不知道，我也是在學習，學習的當

下有幾個小朋友會問你問題，就會燃起一絲絲的意義感，其實小朋友是需要我的。(受訪者 14)

受訪者 4 原是要利用心理學的知識幫助別人的，但發現沒法幫人時，想一想，或許時機未到。

告訴自己這種挫折是要容忍的，要對自己寬容一點，不要就整個垮掉。只是現在自己能力不夠，時機到了，答案就會出來了。(受訪者 4)

受訪者 4 覺得或許有所謂的「時機」會出現。也就是個體想像還有更多的可能性。將意義納入更大的範疇，眼前變得確定性不高，讓個體有持續進行「探尋」、「慢慢發現」的意義製造過程。

意義擱置期間，無論是回到現實考量或是探尋其他可能性，都是意義製造過程的「緩衝」，也就是先不論斷眼前是「有意義的」還是「沒有意義的」，只是尚未確立而已，應該還是可以尋得意義的。

四、意義的再創生

再探尋之後，個體獲得較之前更為「突破」的意義內涵，即為再創生階段。此階段主要是個體明顯確認對自己的意義，內涵多為個體可藉由此事件擁有好處、成長，或達到個人成就，發展出新信念。此階段由兩個重要思考達陣：「轉化」與「代償」(fluid compensation)。「轉化」使個體在原本覺得沒有意義的事物上重新創造意義。「代償」則是個體在現有意義受挫下，增強其他方面的意義且強調之。

(一) 轉化

「轉化」為個體在同一事件上，超越之前的意義，達成意義翻轉的過程；個體不再將情境解讀為威脅或壓迫自己，而是有利於自己。例如，受訪者 3 原先很討厭大學的通識課，他認為大學的學習應是專才教育，上通識課是沒有意義的。

我覺得通識課超沒有意義的。那時候就超討厭去上通識課，不知道為什麼，就覺得通識課很無聊，為什麼要上通識課？我那時候×××系，在系上就很多課，……。
我覺得這樣就夠了，因為大學教育在臺灣不是專才嗎？……。(受訪者 3)

直到被逼著去上了通識課後，發現很好玩，帶給自己很多的靈感，進而轉變對通識課的態度，由原先很沒有意義，轉變為覺得通識課可以激發創意，而有了意義。

上通識課，不知道是自己心境的改變，還是上到一些比較特別的課，開始覺得通識課很棒，因為可以激發我很多靈感、創意，像是我之前上××××，因為老師是來自各領域，逼自己去思考，就覺得很有意義。(受訪者3)

個體歷經了意義失落或不確認階段，思考到了後期，脫離了初期的抱怨，開始陳述一些成長性狀態，新的想法使自己獲得新的意義。

受訪者 15，因聽一位老師說「碩士歷程」就是一個「眼高手低」的過程，而轉為「念碩士」還是對於自己有幫助的意義感。如：

後來我修我們系上一個老師的課，……他說，讀碩士最重要的不是學技術，而是培養想法和一種眼界，……很多人說不要眼高手低嗎？……手低沒有關係，技術以後可以培養起來的，可是眼高不是一下子就有，現在應該要定遠一點的目標，一些似乎不能達到的任務，……就要培養「眼高」，……講一些我以前不會想到的，後來每次我去上他的課，剛開始讀書也不是那麼有意義，聽完後就不一樣了。(受訪者15)

受訪者 7 在大學的學習裡，有一陣子以為化學不適合自己。

有陣子念化學的東西，自己怎麼背也背不起來。就懷疑念這個東西到底有什麼意義……就很沮喪，……後來念研究所，開始分組，選了一個屬於自己的組，又覺得有意義了……後來想想我不會的那一科，跟研究所沒關係，所以會把他變空白，……找到適合自己的地方，就覺得說一切都是有意義的。(受訪者7)

受訪者 7 回溯當下的事件，那時的經驗似乎沒有影響現在的經驗。所以整體而言又是很有意義的。

「意義發現」是需要一些時間，透過回想，回想過去那當下可能沒意義，但到了眼前就覺得不一樣了。顯然的，「轉化」也意味著對同一件事情可能隨著時間流動而前後不一，從無意義變得是有意義的。

(二) 代償

「代償」是指當某範疇無法獲得意義時，會移轉到其他範疇尋求意義。Heine 等 (2006) 在 Meaning Maintenance Model (MMM) 中曾提出意義的代償性，意指人們在某向度的意義若未達成，其他層面的意義會擴大它對個體的影響，讓個體的意義向度轉換，切至其他的向度。

例如，受訪者 3 剛上大學時，覺得「書卷獎」是無上光榮，也希望自己可以得書卷獎，但當他一直得不到，便變得沒意義，而「轉化」就是用「另一種想法」來「思考」。

我在得到高分那邊無法獲得意義感，每次都很沮喪。……當初我覺得書卷獎是無上的光榮，但現在我覺得書卷獎並不代表以後人生就會很順遂，就是很強，只是用某些方式讓分數很高。我是很認真念書，只是分數沒那麼高，以前分數很高會讓我覺得很有意義。現在不那麼在意分數，而是培養獨立思考或創意，靈感，像我就覺得寫作文是很有意義的事。（受訪者 3）

受訪者 3 將自尊與「書卷獎」拉開。原本「書卷獎」是無上榮耀的，變成跟「未來人生的路」無關。也就是個體將「學習」的範疇拉高至人生，將分數與真實能力做出區隔。除了「區隔」之外，更進一步大膽地擴大「自我」，回去端視情境，那個「我」到某種高度，從更高的角度看下去。分數的高低就與自己的學習沒有直接關係，意義感從社會公認的成就裡抽出，轉而變為培養獨立思考或產生創意。

再創生階段的個體產生了自己的新「意義」，產生出連結自身生命意義的深刻情境意義、範疇更為高尚，涵蓋範疇更廣。轉化後的意義，個體的「自我」跳出情境，回視情境，返照自身的詮釋。觀照中，自我在情境內外遊走、發展，再詮釋，達到超脫於情境外的意義，其自我是超脫且主動的、靈活的、不受束縛的、不隱埋於情境中，強大且有力。如：

我早就脫離那個經驗了，再也不會被那個東西所束縛住，現在怎麼可能被那個東西綁住呢？現在已經從那個創傷走出來了，遠離了那種感覺。（受訪者 7）

五、小結

總之，從以上敘說資料的分析可以得知，從現象學的角度來看，受訪者的學習意義經驗，不僅可以在自我敘說中加以還原與描述，透過研究者的二度詮釋還可以拆解為許多意義單元，並整併為許多主題。這些主題經過經驗順序的鋪陳後，可建構為學習意義感的建立、失落到再創生的歷程結構中，讓我們看見隱含可循的脈絡與機制，如圖 1 所示。

此外，圖 2 所示為意義感之置身結構（situated structure）圖。由於「連結」是意義感建立的關鍵因子，特別是整體意義與情境意義之連結（Park & Folkman, 1997）。最左邊雙箭頭代表學習意義感源自於不同時間點的自我，與他者的期待、關係中的自我連結，特別是與自己的社會角色義務有所連結而產生意義，這些都是華人生命信念及文化價值所在；另外，也可以與自己的信念連結，如對生活世界的信念，對學習的信念、學習目的連結。一旦連結斷裂，意義感即失落（Sartre, 1957/1992），個體將經驗到游離感、茫然無助、無力感；存在的虛空，對生命之期待幻滅、無法掌握命運的失控感等，也都是意義失落之緣由。意義失落之後，為了免於失落之苦痛，可能先將意義感擱置，回歸現實，如 Baumeister（2002）所指出，當人們面對問題或困難時，會從高階意義掉落到低階意義，因低階意義可以幫忙解決問題和製造改變；或是設法看到未來之可能性，給自己一點希望感。最後，如最右邊箭頭所示，也可能經

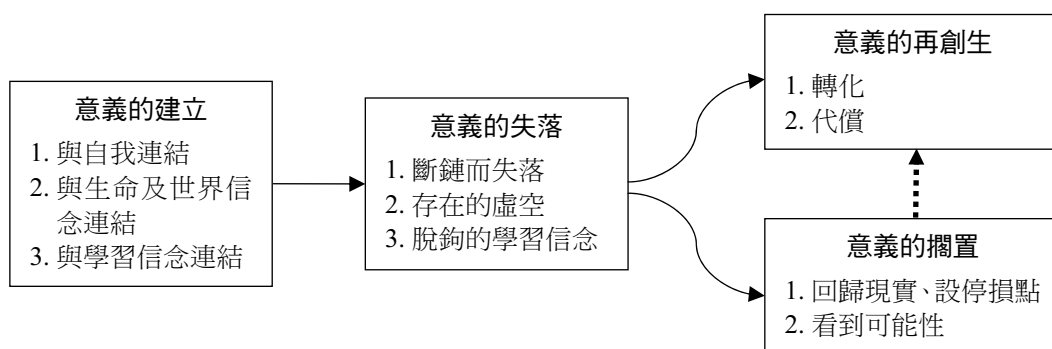


圖1. 學習意義感之建立、失落、再創生之歷程。虛線代表可能發生也可能不發生。

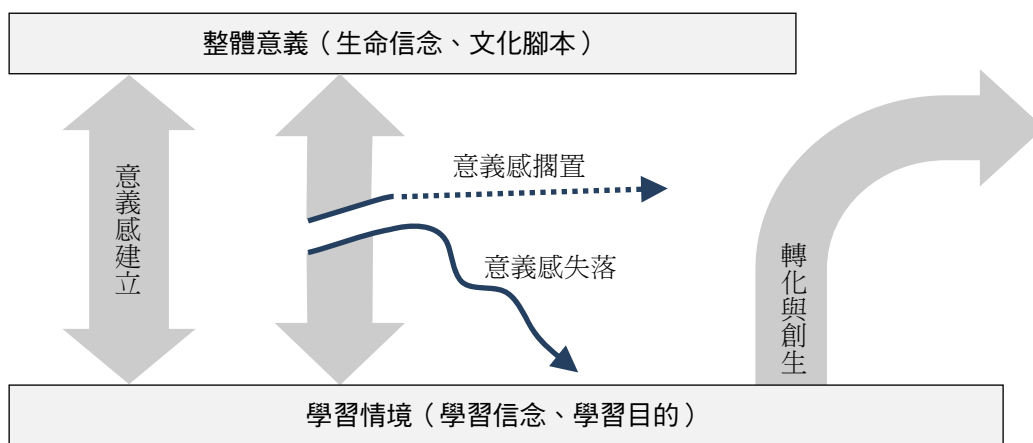


圖2. 學習意義感之置身結構

由轉化的思維與補償的機制，重新再創新的學習意義感（Heine et al., 2006）。由於圖2係綜合17位受訪者之置身結構（situated structure）（李維倫、賴憶嫻，2009），故目前也暫視為是一學習意義感之普遍結構（general structure）。

肆、總結與討論

本研究結果指出，學習意義感從建立、失落到再創生，確實是有一定的脈絡與機制可循的。此外，本研究之結果隱含一些值得討論之議題。

一、學習意義感的文化意涵

本研究敘說資料顯示，「連結」確實是「意義感建立」的關鍵機制，而意義感的失落主要也來自連結的斷裂、脫勾。這呼應大多數的意義感研究者之觀點（Baumeister, 1991; Heine et al., 2006）。本研究受訪者不僅與不同時間點的自我連結而獲致學習意義感，最重要的，大多數的連結多是與他者有關，例如，與他人的認可、重要關係人的需求，以及自己在社會角色中的

義務相連結而產生意義感。顯然地，這些內涵都反映華人的社會取向特性（楊國樞，2004）「關係中的人們」（persons-in-relation）（Ho, 1998）及「關係取向」（relational orientation）（楊國樞，2004），因而他人的期待、反應成了個體意義感的來源，學習更是一種角色義務（黃光國，2004），這些都在呼應華人社會仍是「關係主義」（relationalism）文化的基底（黃光國，2009）。

另外，從 Park 與 Folkman（1997）的整體意義與情境意義的一致性來看學習意義感，也有相當的文化意涵。華人的讀書文化腳本指出，讀書學習是有長遠的目標，與生命意義結合在一起。因此受訪者的學習意義感不只是連結對學習之信念（情境意義），同時要與生命意義（未來我）連結；一旦與生命意義感斷鏈（如存在虛空）（Sartre, 1957/1992），則會經驗到意義感失落。失落之後，如果能將情境的學習意義感拉高至生命的層次（如研究所是要培養眼界），則意義感就有再創生之可能。這同時呼應 Li（2003）之論述，她指出，華人的學習背後有一個長遠的目標，「學習」不只是生命中的一種手段，更是融入到生命裡。

然而，黃曬莉與朱瑞玲（2012）在關於臺灣社會變遷之研究中指出，1985 年 27.2%的民眾認為受教育最重要的目的是學習做人處事的道理、26.3%是要學習知識與技能、17.4%是為了找到好工作；但 2005 年，29.2%的人是為了找到好工作、26.7%是為了學習知識與技能、18.3%是為了學習做人處事的道理；顯然地，民眾受教育的目的愈來愈趨向工具性，因此，不少受訪者的學習信念是要「有用」，如果「沒有用」則學習意義感將失落。故學習的意義是否與生命意義融合，在現實考量之下，愈可能成為可擱置之議題。

這顯示，意義製造的歷程中出現華人特有的思維方式——「陰陽辯證思維」，即讓個體處在一個模稜兩可的情況，讓個體擱置意義感，也就是說，不是很有意義感，也不是沒有意義感。陰陽觀指的是：自然或人事的世界，充滿對立／對偶的概念（antithetical concepts），如陰陽、有無、天人、動靜、內外、文質等（Huang, 2016）。意義擱置時，也是一種不確定性，個體運用陰陽思維，將製造意義的時間拉長，讓意義製造懸置，同時辯證其中的利與弊，非好非壞的想法，盡量不落入「絕對性」的思維。從華人世界觀來看，這種迂迴、延滯、變易的思維處處可見。

況且，在現今東西文化交流之下，臺灣社會是依現代與傳統混合之社會，傳統與現代價值並存，民眾也顯現出「雙文化自我」，即獨立自我與相依自我並存的現象（Lu & Yang, 2006）。因此，受訪者學習意義感的產生同時是對自我與他者都產生連結的。

二、學習意義感與自我、教育之關係

從敘說資料中，研究者同時看到一些面向。即在不同的意義狀況下，自我的開展也有所不同。當無意義感時，個體的「自我」在情境中是微弱的，思考學習的意義時，「自我」是疏離的。意義創生時「個體」的「自我」變得主動而納入世界之中，個體的控制感也愈來愈強，直到意義創立完成。意義完成時顯示個體的整體意義符合情境意義，個體所需求的自尊、確定感、象徵、親密感等也都達陣。而「意義擱置階段」自我與情境間則相互抗衡著。

根據新興的正向心理學（positive psychology）取徑，意義感與許多正向心理特質存在著相關（Peterson, 2006），追求意義感是重要的學習動機（Illeris, 2009），創造意義感（meaning making）也是學習力（learning power）的主要指標之一（Deakin Crick et al., 2004）。而學習的意義感作為一種情境意義，也與其生命信念、文化價值等有相當的連結。因此，在學習引導的過程中，如何將學習的過程與結果與生活中的他者、生活世界、或其文化價值連結，以提升其意義感，將有助於其動機之促發。如果連結產生斷裂，致使學習意義感暫時失落時，則可以將意義感暫時擱置，回到現實面，以較低階的意義感（如考試通過）為暫時之意義感，並開始建立未來之想像與希望感，以增益其意義感。但切莫擱置太久，致使意義感失落，則不但失去學習動機，也可能負面影響其生命意義感。因此，意義感亦可作為學習成效的指標之一。

三、敘說資料的開展與限制

自我敘說是否如實呈現個體的意義感？Zukier（1986）認為敘說有兩種，「典範模式」（paradigmatic mode）與「敘說模式」（narrative mode）。「典範模式」在自由、抽象的脈絡下，基於普遍原則與包含因果關係，著重關心個體的概念類別，像科學、邏輯或數學等。「敘說模式」則融會個體經驗於故事中，建構係在瞬間的時空與敏感的脈絡裡；敘說模式易捕捉個體的行動、意圖、想法及目標。這兩種模式呈現的意義也有所不同。當個體運用較多敘說模式時，其意義的表徵或意義度是較高的。敘說影響個體的意義呈現。敘說的過程中，個體也同時形成意義，在此脈絡下，意義不只是建構的，同時是流動的。如欲捕捉個體較穩定之意義感，則可嘗試用典範模式探究。

四、未來研究方向

黃光國（2013）指出儒家的天命觀，承認命不可違，生老病死是不可逃避之命運，但作為有道德自覺之主體，「人」又必須實踐其「道德規律」，以完成其「天命」或「使命」。因此，儒家強調入世的意義指標，如「仁道」、「修身以道」、「濟世以道」、「安身立命」等（黃光國，2013）。而這些終極目標與學習意義之關聯，此次敘說資料似乎尚未顯現，此可能是研究對象都是 30 歲以下之故。未來可針對較年長者進行訪談研究，終極關懷與學習意義感之間關係應會有不同之風貌。另外，此研究之受訪者多集中在受高等教育者，對於未受大學以上教育及後段科技大學者之學習意義感經驗較闕如，使得結論所獲致之結構圖或有缺失，亟待更進一步之研究以補不足之處。

誌謝

本研究資料由第二作者蒐集，是其碩士論文一部分，由第一作者全新詮釋資料並改寫成此論文發表。在此特別感謝第二作者之授權。

參考文獻

一、中文文獻

文崇一（1989）。**中國人的價值觀**。臺北市：東大圖書。

【Wen, C.-Y. (1989). *The values of Chinese people*. Taipei, Taiwan: Dong Da.】

王震武（2002）。升學主義的成因及其社會心理基礎——一個歷史觀察。**本土心理學研究**，**17**，3-65。doi:10.6254/2002.17.3

【Wang, J.-W. (2002). The reason and myth of education fanaticism: A historical review. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 17, 3-65. doi:10.6254/2002.17.3】

何英奇（1987）。大專學生之生命意義感及其相關：意義治療法基本概念之實證性研究。**教育心理學報**，**20**，87-106。doi:10.6251/BEP.19870601.6

【Ho, Y.-C. (1987). College students' meaning of life and its correlates: An empirical study of the concept of logotherapy. *Bulletin of Educational Psychology*, 20, 87-106. doi:10.6251/BEP.19870601.6】

余安邦（1994）。社會取向成就動機與個我取向成就動機不同嗎？從動機與行為的關係加以探討。**中央研究院民族學研究所集刊**，**76**，197-224。

【Yu, A.-B. (1994). Is social-oriented achievement motivation (SOAM) different from individual-oriented achievement motivation (IOAM)? Further discussions of the relationship between motivation and behavior. *Academia Sinica's Institute of Ethnology Bulletin*, 76, 197-224.】

余英時（1987）。**士與中國文化**。上海市：上海人民。

【Yu, Y.-S. (1987). *The Shi and Chinese culture*. Shanghai, China: Shanghai Renmin.】

吳宗國（1997）。**唐代科舉制度研究**。瀋陽市：遼寧大學出版社。

【Wu, Z.-G. (1997). *The imperial examinations under Tang dynasty of China*. Yuan, China: Liaoning University Press.】

李弘祺（2003）。中國科舉制度的歷史意義及解釋——從艾爾曼（Benjamin Elman）對明清考試制度的研究談起。**臺大歷史學報**，**32**，237-267。doi:10.6253/ntuhistory.2003.32.07

【Lee, T. H.-C. (2003). Review essay: The historical significance and interpretation of the Chinese examination system, on Benjamin Elman's book, a cultural history of civil examinations in late imperial China. *Historical Inquiry*, 32, 237-267. doi:10.6253/ntuhistory.2003.32.07】

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。

【Lee, W.-L., & Lai, Y.-H. (2009). Phenomenological methodology as an existential move. *Chineses Journal of Guidance and Counseling*, 25, 275-321.】

金靜（1990）。**科舉制度與中國文化**。上海市：上海人民。

【Jin, Z. (1990). *Civil service exam systems and Chinese culture*. Shanghai, China: Shanghai Renmin.】

南懷瑾（2009）。**老子他說**。臺北市：老古文化。

【Nan, H.-C. (2009). *What Laozi said*. Taipei, Taiwan: Lao Ku Culture.】

國家教育研究院（2012）。**濡化**。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/509581/>

- 【National Academy for Educational Research. (2012). *Enculturation*. Retrieved from <http://terms.naer.edu.tw/detail/509581/>】
- 黃光國 (2004)。儒家社會中的生活目標與角色義務。《本土心理學研究》，22，121-193。doi:10.6254/2004.22.121
- 【Hwang, K.-K. (2004). Life goals and role obligation in a Confucian society. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 22, 121-193. doi:10.6254/2004.22.121】
- 黃光國 (2009)。儒家關係主義：哲學反思、理論建構與實徵研究。臺北市：心理。
- 【Hwang, K.-K. (2009). *Confucian relationalism: Philosophical reflection, theoretical construction, and empirical research*. Taipei, Taiwan: Psychological.】
- 黃光國 (2013, 11 月)。反思與實踐：儒家自我修養的功夫。論文發表於東亞視域中的「自我」與「個人」國際學術研討會，臺北市。
- 【Hwang, K.-K. (2013, November). *Reflection and achievement: The Confucian self-cultivation effort*. Paper presented at the International Conference of Self and Person in East Asian Perspective, Taipei, Taiwan.】
- 黃曬莉 (2008)。科學渴望創意、創意需要科學：紮根理論在本土心理學中的運用與轉化。載自楊中芳 (主編)，*本土心理學研究取徑論叢* (pp. 233-270)。臺北市：遠流。
- 【Huang, L.-L. (2008). Science desiring creativity, creativity needing science: The application and transformation of grounded theory in Chinese indigenous psychology. In C.-F. Yang (Ed.), *Collected essays of research method in indigenous psychology* (pp. 233-270). Taipei, Taiwan: Yuan-Liou.】
- 黃曬莉、朱瑞玲 (2012)。是亂流？還是潮起、潮落？—尋找台灣的「核心價值」及其變遷。載於朱瑞玲、瞿海源、張苙雲 (主編)，*台灣的社會變遷 1985~2005 專書：心理、價值與宗教* (pp. 1-36)。臺北市：中央研究院社會學研究所。
- 【Huang, L.-L., & Chu, R.-L. (2012). Is it a wind Shear or a Tide going up and down—In search of core values and their trends in Taiwan. In R.-L. Chu, H.-Y. Chiu, & L.-Y. Chang (Eds.), *Social change in Taiwan, 1985-2005: Psychology, value and religion* (pp. 1-36). Taipei, Taiwan: Institute of Sociology, Academia Sinica.】
- 楊國樞 (2004)。華人自我的理論分析與實徵研究：社會取向與個人取向的觀點。《本土心理學研究》，22，11-80。
- 【Yang, K.-S. (2004). Theoretical and empirical analysis of the Chinese self from the perspective of social and individual orientation. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 22, 11-80.】
- 楊懋春 (1986)。中國社會思想史。臺北市：幼獅。
- 【Yang, M.-C. (1986). *History of Chinese social thoughts*. Taipei, Taiwan: Youth.】
- 劉海峰、李兵 (2004)。學優則仕：教育與科舉。長春市：長春。
- 【Liu, H.-F., & Li, B. (2004). *Excellent learning to be official: Education and imperial examination system*. Changchun, China: Changchun.】

二、外文文獻

- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York, NY: Guilford.
- Baumeister, R. F. (2002). Yielding to temptation: Self-control failure, impulsive purchasing, and consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 28(4), 670-676. doi:10.1086/338209
- Baumeister, R. F., & Wilson, B. (1996). Life stories and the four need for meaning. *Psychological*

- Inquiry*, 7(4), 322-325. doi:10.1207/s15327965pli0704_2
- Bering, J. M. (2002). The existential theory of mind. *Review of General Psychology*, 6(1), 3-24. doi:10.1037/1089-2680.6.1.3
- Crumbaugh, J. C. (1973). *Everything to gain: A guide to self-fulfillment through logotherapy*. Oxford, UK: Nelson-Hall.
- Davis, C. G., Nolen-Hoeksema, S., & Larson, J. (1998). Making sense of loss and benefiting from the experience: Two construals of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 561-574. doi:10.1037/0022-3514.75.2.561
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education*, 11(3), 248-272. doi:10.1080/0969594042000304582
- Depaola, S. J., & Ebersole, P. (1995). Meaning in life categories of elderly nursing home residents. *The International Journal of Aging and Human Development*, 40(3), 227-236. doi:10.2190/TMNQ-JBGT-9MLE-YKQM
- De Vogler, K. L., & Ebersole, P. (1981). Adults' meaning in life. *Psychological Reports*, 49(1), 87-90. doi:10.2466/pr0.1981.49.1.87
- De Vogler, K. L., & Ebersole, P. (1983). Young adolescents' meaning in life. *Psychological Reports*, 52(2), 427-431. doi:10.2466/pr0.1983.52.2.427
- Ebersole, P., & Depaola, S. (1987). Meaning in life categories of later life couples. *The Journal of Psychology*, 121(2), 185-191. doi:10.1080/00223980.1987.9712656
- Emmons, R. A. (2005). Striving for the sacred: Personal goals, life meaning, and religion. *Journal of Social Issues*, 61(4), 731-745. doi:10.1111/j.1540-4560.2005.00429.x
- Fabry, J. B. (1988). *Guideposts to meaning: Discovering what really matters*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. New York, NY: Washington Square Press/Pocket Books.
- Fry, P. S. (1998). The development of personal meaning and wisdom in adolescence: A reexamination of moderating and consolidating factors and influences. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning* (pp. 91-110). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giddens, A. (2013). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Retrieved from <http://as.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0745666523.html>
- Goddard, C., & Wierzbicka, A. (2004). Cultural scripts: What are they and what are they good for?

- Intercultural Pragmatics*, 1(2), 153-166. doi:10.1515/iprg.2004.1.2.153
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. In R. F. Baumeister (Ed.), *Public self and private self* (pp. 189-212). New York, NY: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-1-4613-9564-5-10
- Hedlund, D. E. (1977). Personal meaning: The problem of educating for wisdom. *The Personnel and Guidance Journal*, 55(10), 602-604. doi:10.1002/j.2164-4918.1977.tb04312.x
- Heine, S. J., Proulx, T., & Vohs, K. D. (2006). The meaning maintenance model: On the coherence of social motivations. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 88-110. doi:10.1207/s15327957pspr1002_1
- Hermans, H. J., & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York, NY: The Guilford Press.
- Ho, D. Y. F. (1998). Interpersonal relationships and relationship dominance: An analysis on methodological relationalism. *Asian Journal of Social Psychology*, 1(1), 1-16. doi:10.1111/1467-839X.00002
- Huang, L.-L. (2016). Interpersonal harmony and conflict for Chinese people: A Yin-Yang perspective. *Frontiers in Psychology*, 7, 847. doi:10.3389/fpsyg.2016.00847
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 7-20). New York, NY: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: Learning to be me. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 21-34.). New York, NY: Routledge.
- Jenerson-Madden, D., Ebersole, P., & Romero, A. M. (1992). Personal life meaning of Mexicans. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(1), 151-161.
- Leath, C. (1999). *The experience of meaning in life from a psychological perspective*. Retrieved from <http://purl.oclc.org/net/cleath/writings/meaning.htm>
- Li, J. (2003). US and Chinese cultural beliefs about learning. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 258-267. doi:10.1037/0022-0663.95.2.258
- Lu, L., & Yang, K.-S. (2006). Emergence and composition of the traditional-modern bicultural self of people in contemporary Taiwanese societies. *Asian Journal of Social Psychology*, 9(3), 167-175. doi:10.1111/j.1467-839X.2006.00195.x
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295-321. doi:10.1207/s15327965pli0704_1
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 90-105). New York, NY: Routledge.

- Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1(2) 115-144. doi:10.1037/1089-2680.1.2.115
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Reker, G. T., & Wong, P. T. P. (1988). Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning. In J. E. Birren & V. L. Bengtson (Eds.), *Emergent theories of aging* (pp. 214-246). New York, NY: Springer.
- Sartre, J. P. (1992). *Being and nothingness: An essay in phenomenological ontology* (H. E. Barnes, Trans.). London, UK: Methuen. (Original work published 1957)
- Schlegel, R. J., Hicks, J. A., King, L. A., & Arndt, J. (2011). Feeling like you know who you are: Perceived true self-knowledge and meaning in life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 745-756. doi:10.1177/0146167211400424
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228. doi:10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x
- Stillman, T. F., & Baumeister, R. F. (2009). Uncertainty, belongingness, and four needs for meaning. *Psychological Inquiry*, 20(4), 249-251. doi:10.1080/10478400903333544
- Taylor, S. J., & Ebersole, P. (1993). Young children's meaning in life. *Psychological Reports*, 73(3), 1099-1104. doi:10.2466/pr0.1993.73.3f.1099
- Wong, P. T. P. (1998). Implicit theories of meaningful life and the development of the personal meaning profile. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 111-140). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York, NY: Basic Books.
- Zukier, H. (1986). The paradigmatic and narrative modes in goal-guided inference. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 1, pp. 465-502). New York, NY: Guilford Press.

Journal of Research in Education Sciences

2017, 62(1), 133-162

doi:10.6209/JORIES.2017.62(1).05

Meaning of Learning: Construction, Loss, and Reconstruction

Li-Li Huang

Department of Psychology,
National Taiwan University

Tsai-Shu Hung

Institute of Learning Sciences,
National Tsing-Hua University

Abstract

The aim of this study was to explore the processes and mechanisms of the construction, loss, and reconstruction of meaning in the context of learning. A qualitative method was implemented, and 17 adults (9 men and 8 women) were interviewed. Baumeister's (1991) connection theory of meaning-making, Park and Folkman's (1997) global meaning and situational meaning theory, and the Chinese cultural script of learning were all adopted as formal theories for the secondary interpretation of the participants' self-narrative data, and also for the disclosure of the situational structures of existential contexts. The results showed the process to consist of four parts. First, connection is the key mechanism of meaning-building; for example, connecting with oneself/others or with one's own beliefs about life and the world, or with belief in learning. Second, loss of meaning is a result of disconnection, such as disconnecting from the belief of learning, engendering thoughts about the vacancy of existence. Third, meaning is defined in terms of reality and cost consideration, and being able to see future possibilities. Finally, the reconstruction of meaning results from transformation and compensation. This paper also discusses the implications of culture, the limitations of self-narrative data, and the potential for future research.

Keywords: Chinese cultural script, learning, meaning, meaning of life