

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

知識創新時代通識教育推動經典課程之可能性與意義-----
一個知識社會學的觀點
研究成果報告(精簡版)

計畫類別：個別型
計畫編號：NSC 95-2413-H-343-003-
執行期間：95年08月01日至96年07月31日
執行單位：南華大學教育社會學研究所

計畫主持人：鄒川雄

計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理：莊樂禪、蔡佳憶、李日新

處理方式：本計畫可公開查詢

中華民國 96年10月24日

壹、報告內容

一、前言

本計畫的主要的出發點是「知識社會學」的。也就是我們從知識與社會的相互關聯這樣的前提出發，來探討通識教育的當代意義。以下一連串的提問正是本計畫所關注的問題意識之所在：在知識經濟(knowledge-based economy、knowledge economy)(Drucker,1994; OECD, 1996)、資訊化、全球化與多元文化交互衝擊的當代社會情境下，在所謂「後傳統」(post-tradition)(Giddens,2000)、「後現代」(post-modernity)(Lyotard,1997)、「後工業」(post-industry)(Bell,1993)這樣的社會轉型的條件下，這樣的「知識社會」(knowledge societies)(Stehr,1994)的時代中「知識」的基本性質為何？我們是否可以用「創新」這樣的概念來函括它？假如創新精神(包含科學創新與文化創新)正是今日知識生產與運作的主要特色，那麼作為知識殿堂的大學，到底會扮演怎樣的角角色？有許多學者認為這將是一個「跨學科」(trans-discipline)，甚至是「後學科」(post-discipline)的時代，打破學科的疆界與藩籬，乃是知識創新時代的一大特色(Delanty,2001; Barnett,1997)，它甚至是知識之所以能夠創新的緣由。我們均知，今日高等教育正面臨巨大的挑戰與變遷。一方面，市場化、大眾化、管理主義與實用精神正在高等教育的領域中瀰漫開來(Bok,2004; 戴曉霞,2000)，另一方面，強調多元文化的後現代基進思潮正大大地衝擊大學校園。當知識經濟與「提升競爭力」高唱入雲之際，卻有所謂「後現代大學」(the postmodern university)(Smith&Webster,1997)這樣的說法。對許多人而言，問題已不在於「今日大學理念是否正在發生轉變？」而在於「今日大學是否仍需要理念？」在這樣的所謂大學之「意義危機」(meaning crisis)的高等教育情境下，假若我們仍將大學通識教育視為博雅教育(liberal education)的最後堡壘，視為維護大學人文精神的最後淨土，這樣的論述是否還有意義？如果通識教育在今日還有意義與價值，它將以何種面貌出現？換言之，我們所關注的問題是，在現今知識社會中，通識教育要如何證成自身的合法性？它必須以何種形式存在才能在邁入二十一世紀的高等教育中佔有一席之地？

二、研究目的

要回答上述的問題，我們必須從當代知識社會的知識性質的重大轉變入手。事實上，與較早期工業時代不同，當代知識社會正轉向一個以「知識創新」為核心的時代。與大多數探討今日大學通識理念的觀點不同，筆者以為，在這個時代中，大學最重要的任務應在於「培育具創造心靈的人才」。而通識教育在知識創新時代可以具有極為重大的意義與價值，它可以在大學教育中扮演一個不可或缺、甚至具有核心地位的角色。然而這個重要角色卻可能與許多通識教育的辯護者所言的「人文博雅精神」，或所謂「全人教育」相去甚遠，它毋寧是指一種以「創新」為導向通識教育(innovation-oriented general education)。本計畫將要探索一種新型的通識教育的可能性，也就是證成一種培育創意心靈的，跨越學科藩籬的，並以原創性作品(original work)為素材的「經典教育」(classical education)作為核心的通識教育。我們可以將其稱之為「以經典為核心、以創新為導向的通識教育」。

本研究的主要假定是：假若「知識創造力」(knowledge creativity)的培育是今日大學最重要的任務，那麼，通識教育正可以成為培育「知識創造之基礎能力」的基地。這種「創新導向的通識教育」可以為通識教育與專業學科教育之間的關係打開一條積極活潑的道路。換言之，我們所構想中的通識教育，將不再只是專業學科教育的補充(補專業之不足)或平衡，或只是作為專業學科之外的剩餘範疇。事實上，當通識教育成為基礎創造能力的培訓基地(training base)時，它就可以成為引領大學專業學科訓練或學術研究之創造力的動力來源。簡言之，它不再只是專業科系制度「消

極的 (negative) 補充」, 而是所有專業研究從事創造活動的「積極 (positive) 動力條件」。我們所設想的「創新導向的通識教育」, 它不僅可以成爲跨越不同專業學科的培育創造力 (cultivating creativity) 的「溝通平台」, 甚至可以成爲知識社會中引領高等教育提升創造競爭力的「領航員」。這正是本研究計畫最重要的基本假定。

三、文獻探討

通識教育的前身是博雅教育, 可以追溯制骨希臘時代的自由民階級所受之文雅教育, Aristotle 的教育理論中曾對其多所著墨, 其後博雅教育在中世紀的大學中以「七藝」--文法、邏輯與修辭三學科, 以及算數、幾何、天文、音樂四學科—七種博雅學科 (liberal arts) 的課程呈現而被制度化, 這是中世紀大學在歷史中出現時的景況。

然而現代意義下的博雅教育的理念則是在十九世紀中葉由英國大主教 J.H.Newman 的《**一所大學的理念**》(Newman,2001) 一書中闡揚出來, 這本書可能是對近代大學理念及通識教育理想之闡發最重要的作品。Newman 在此書中大力宣揚以西方古典著作爲核心的博雅教育應作爲大學知識傳授的主體, 大學最重要的責任就在於透過「教學」, 促使學生心靈得到擴展與啓發, 而把具有理性永恆價值的經典傳統傳承下去, 正是大學的任務。Newman 反對將職業教育或其它只具工具實用價值的學科放入大學教育之中, 他也反對學科過於分殊化的現象, 認爲博雅教育所教導的知識是整體的知識, 其本身能夠讓各學科的真理以及學科與學科間的關聯獲得理解, 因此知識的價值就在知識本身, 學生在知識追求、討論與吸收的過程中, 知識本身就具備了獨立的價值。博雅教育可以用推理來培養人的理性, 使其接近真理。

當然, 有關近代大學理念的探討, 並非只是 Newman 獨領風騷, 事實上, 早在 Newman 提出大學理念之前數十年, 德國大學體制就在 Humboldt 等人主持的柏林大學中進行了一次高等教育的革命, Humboldt 主張徹底改革中古大學只重視傳授古老價值的傳統, 標學大學的新的理念----一個由師生共同組成的創造學問的「研究中心」, 大學的任務不在於傳授舊知識, 而在於創造新知識。Humboldt 主張研究與教學的統一, 並賦予研究優越的位置。德國這種所謂以研究爲主的大學後來成爲歐美各先進大學模仿的對象, 這對於百年來當代大學的發展 (尤其是美國大學) 產生了深遠的影響。這種重視專業學術研究的大學傳統的建立, 也直接影響了通識教育或經典教育在大學中的角色與定位。

到了二十世紀中葉以後, 大學性質又面臨重大的變遷。這可以從美國前加州大學校長 Kerr 的重要著作《**大學的功用**》一書中看出。Kerr 主張由於社會的強大需求, 大學已不在是與世界隔離的象牙塔, 反而成爲與世俗社會互動頻繁的知識推廣服務站。除了傳統的教學與研究活動外, 大學已成爲各國知識工業的重鎮, 而且學術與市場結合, 學術與社區結合, 大學也成爲提供知識販賣與知識服務的中繼站。Kerr 曾十分傳神地給今日這種多功能、多面向、且多元分殊化的大學一個新的稱呼:「多元 (綜集) 大學」(multiversity) (Kerr, 1985), 這正顯示今日大學已不能用傳統「大學」(university) 這個字眼的基本義涵來加以涵蓋了。

在這樣的前提背景下, 我們來考察通識教育在美國大學中的幾個重要的歷史發展 (黃坤錦,1995)。這裡包括: 第一, 美國從殖民到建國初期, 仍然師法以牛津、劍橋爲主的古典博雅教育; 第二, 在古典文雅與實用的爭執中, 1828 年的「耶魯報告」強力捍衛經典教育之價值; 第三, 在自由選修制度盛行的情況下, 1930-40 年代芝加哥大學校長 Hutchins 及學校同僚共同推動了**經典名著 (Great Books)** 的閱讀運動, 其聲勢廣集全國, 把經典教育在美國的實施帶入最高潮 (Hutchins, 2001); 第四, 在學生運動造成通識教育受到嚴重衝擊的 70 年代, 在美國哈佛大學 Rosovsky 的領導下, 推動「**核心課程**」的通識教育改革, 使得經典教育的發展, 進入另一個歷史階段; 第五, 在

80 年代末至 90 年代，由於多元文化論、女性主義及後殖民主義思潮的崛起，他們反對以西方男性中心主義為主的通識經典教育，這對美國通識教育之主流價值形成重大挑戰。

近年來，隨著所謂知識經濟或資訊社會的到來，大學通識教育的發展進入另一個關鍵期。首先由於知識已成為社會中最重要生產力，強調知識創新與知識的非重複性使用，這一趨勢已大大地改變了大學中知識的性質；另一方面，由於全球化趨勢的加深，促使各國均要在全球市場中找尋生存及競爭的機會，大學日亦成為國家推動經濟發展及提升競爭力的火車頭，這勢將改變大學在社會中所扮演的功能；再其次，進入所謂後傳統、後現代的知識社會，由於知識反身性、多元文化主義、知識的不確定性與風險社會等趨勢的深化，知識的性質正面臨前所未有的變化。當代許多學者均指出這樣的變化。現舉例如下：

Lyotard 在其名著《後現代狀況》中強調今日知識最重視「效能的邏輯」(logic of performativity) (Lyotard, 1997)；當代管理大師 Drucker (1994) 認為今日知識經濟時代的最大改變不是生產力的革命，而是管理革命，也就是將知識作用於知識之上，以區別於工業革命時期將知識運用於機器之上，以及區別於泰勒生產力革命時期，將知識運用於勞動力的條件之上；社會學大師 Giddens 以「反身性」(reflexivity) 作為分析當代社會特質的重要視角，他甚至認為當代社會正進入第二次的現代化，即所謂的「反身的現代化」，在這樣後傳統的社會中，個人行動、知識與社會體制均充滿高度的反身性 (Giddens, 2000)；加拿大知識社會學家 Stehr (1994) 認定知識社會中的主要知識型態已從以自然的再製為主的「生產型知識」(productive knowledge) 轉化為以社會再製為主的「行動知識」(action knowledge)。事實上，這種重視知識實用或實踐價值的知識觀，正是今日知識的主流看法；聯合國教科文組織於 1996 年出版的報告書中，也明確指出：人類要能適應未來之需要，必須將四種基本學習視為最重要的支柱：「為了與其整個使命相適應，教育應圍繞四種基本學習加以安排：可以說這四種學習將是每個人一生中的知識支柱：學會認知，即獲取理解的手段；學會做事，以便能夠對自己所處的環境產生影響；學會共同生活，以便與他人一道參加人的所有活動並在這些活動中進行合作；最後是學會生存，這是前三種學習成果的主要表現形式。」(聯合國教科文組織報告，1996: 75) 這四種知識支柱均顯示了對知識能力的重視，這是知識向語用學 (pragmatics) 或實用主義 (pragmatism) 轉向的明證。

另一個趨勢是，近二十年來，學術界對於伴隨者現代資本主義體系而生的學科規訓體制，產生批判與解構的思潮，可以從以下兩點看出。

首先是來自知識社會學、新馬克思主義傳統及後現代主義對學科體制的強烈批判。如 Bourdieu (1988)、Giroux、Wallerstein (1999) 及 Foucault (1996) 等人均對學科霸權體制的文化再製，以及維護資本主義運作的功能有極為深刻的反省，並對於現代現代獨斷式的學科分工展開猛烈的批判。尤其是 Foucault 透過知識與權力的連結觀點，對現代學科規訓體制的細緻分析，更開啓了對學科進行進一步批判分析的可能性；其次，近來許多針對當前時代及高等教育發展趨勢之相關研究，均顯示出，以學科為中心的知識建構，正面臨一個大轉換的時期。事實上高等教育的研究者也提出了相同的見解，例如 Delanty (2001) 認為高等教育在今日社會中正面臨「疆界拆解」及「去領域化」(deterritorialization) 的狀況。Gibbons 認為現今知識生產正面臨典範的轉變：由「文化集中型」知識轉變為「社會分配型」知識 (陳伯璋、薛曉華，2002)。Barnett (1990) 也認為大學中強調的知識將由「學術型知識能力」轉變為「運作型知識能力」。凡此種種，均可以說明，學科規訓體制的確面臨一定程度的鬆動與挑戰。將這個知識創新時代稱之為「跨學科時代」或「後學科時代」並不為過。

假若創新 (包含知識創新與文化創新) 成為今日通識課程的新使命，那麼我們就必須為具有創新導向之通識課程建立一套有用的評價指標，以作為通識課程及教學設計的依據。我們可以從

Polanyi (1984,2000) 的默會知識 (tacit knowledge) 理論、Nonaka (1995) 的顯性知識與隱性知識的「創新螺旋」理論、Csikszentmihalyi (1999) 的創造力理論、Urban (1997) 的創造力要素模式理論，以及 Cropley (1992) 等人的創造力培育教師指標 (CFTI) 等理論中汲取有用的觀點。在此，我們可以先行建立一套概略的評估創造力培育的課程要素。這些要素可簡略如下：

※ ※通識課程或經典課程培育創造力的要素與指標：

- (1) 範例性學習 (learning by example)：接觸原創性作品的機會、經典教育、經師及人師
- (2) 在做中學 (learning by doing)：深入參與、身體化學習、跌撞摸索學習、默會學習、情境學習
- (3) 多元化學習 (pluralism of learning)：觀點的多元、視野的多元、少數另類觀點
- (4) 跨學科學習 (transdisciplinary learning)：多元學科的統整、跨學科之觀點、學科之後設批判
- (5) 批判討論的文化 (culture of critical discourse)：對話平台的建立、相互討論的氣氛、界限思維與兩難情境、對習以為常觀念的質疑
- (6) 學習內容的多媒體呈現 (multi-media representation)：使用 powerpoint、多媒體教材、使用網路教學

上述六大面像是在通識教育課程中能培育學生創意心靈或創造能力的基本要素。我們可以根據這些基本要素，來建立通識教育課程的創造力培訓的評價指標 (indexes)，以作為問卷調查、深度訪談與焦點團體訪談的依據。

四、研究方法

本研究包括以下五種研究方法：

(一) 理論詮釋與理論建構

- (1) 本研究針對下述之理論進行詮釋及解析，以便形成本研究的理論觀點：1.關於通識教育相關之理論；2.關於知識社會與知識經濟相關之理論；3.關於高等教育相關之理論；4.關於創造力相關之理論；5.與默會知識、身心狀態相關之理論
- (2) 本研究以上述之理論為基礎，建立一個以「知識創新」為導向的通識教育理論。
- (3) 本研究根據創新之通識教育理念，設計出通識教育培育創造力之課程指標與教學方案，以作為設計問卷及訪談題目之依據。

(二) 歷史文獻分析法

本研究針對如下之歷史文獻資料進行蒐集與分析

- (1) 關於台灣各大學實施通識教育之經驗研究
- (2) 關於南華大學最近五年內實施通識教育的各項資料 (包括學校基本文獻資料，通識中心行政組織、通識課程架構、簡介手冊、各項會議記錄、課程教學大綱、以及各項通識課程之教材等)
- (3) 我們根據理論詮釋架構之指引來進行資料蒐集工作

(三) 問卷調查法

- (1) 本研究製作學生修習通識課程問卷，並依創造力培育之通識課程指標來設計問卷
- (2) 本研究針對南華大學日間部修習通識課程之學生進行問卷調查。
- (3) 每學期共約 20 班 450 位同學，兩個學期共發出問卷 900 份。
- (4) 在 95 學年度上下學期分別施測一次，在過程中進行通識教學成效的過程性評估。
- (5) 本問卷調查將進行量化統計與相關分析。

(四) 深度訪談

- (1) 本研究針對南華大學四門經典課程之任課教師進行深度訪談，以便深入了解教師教學之理念以及經典授課之具體歷程與主觀經驗。
- (2) 我們進行一對一訪談。訪談採半開放式或開放式方式進行，平均一次以 2~3 小時
- (3) 四位受訪之老師，在兩個學期當中每學期接受訪談，並追蹤每位受訪者主觀經驗的心路歷程，以便進行過程性的意義評估。

(五) 焦點團體訪談

- (1) 本研究針對修習這四門通識經典課程之學生，進行焦點團體訪談。
- (2) 從上通識課學生中，每班抽取 10 位學生，共分成 4 組進行焦點團體訪談。
- (3) 已完成焦點團體訪談初稿

五、結果與討論

我們的討論與反省如下：

第一，**在理論層面**，我們透過大學理念史（idea history）的與知識社會學的考察，探討大學通識教育與高等教育理念在社會歷史發展過程中的變遷，以便能夠由此確認通識教育多元且歧異的歷史意義，尤其關注在今日知識社會與知識經濟的時代，在知識本質發生劇烈變化的時代，知識的「創新」意義會給大學的理念及其扮演之角色帶來如何的改變。在這個情境下，我們將從理論的角度探索今日通識教育所具有的意義及可能的出路。

第二，**在實踐及經驗層面**，我們對於南華大學通識教育近年來所實施的通識經典教育之課程，進行多面向的經驗分析。透過這第一手的經驗資料的分析與詮釋，來探討在這些大學中的通識經典教育，除了具有博雅人文精神的課程設計外，是否也具有因應知識社會轉型而產生的具「創新」或「創造力」意涵的通識課程。

事實上本研究順利完成原先計畫書中所陳明的工作

1. 完成對知識社會、知識經濟、與高等教育相關理論文獻之分析詮釋工作
2. 完成對通識教育理念之理論以及創造力相關文獻之理論詮釋工作
3. 通過前述 1.2.項工作之完成，建構出一個創新導向之通識教育理論；完成創新導向之通識教育理論的修正與完善工作（包括理論與實踐的關聯），並達成與當代通識教育理論對話。
4. 透過新的理論架構，建構創造力培訓之通識課程指標，以及創造力教學方案。
5. 完成卷調查之各項分析工作、深度訪談的分析詮釋、焦點團體訪談的分析詮釋，並進行兩學期之過程趨勢的比較分析。
6. 通過對南華大學經典課程之研究，提出台灣各大學實施「以經典為核心」、「以創新為導向」之通識教育課程之可能性評估。

7. 完成結案報告

貳、參考文獻

- 王如哲 (2002), **知識經濟與教育**, 台北五南
- 何秀煌 (1998), **從通識教育的觀點看——文明教育和人性教育的反思**, 台北東大
- 金耀基 (1983), **大學之理念**, 台北時報。
- 張世慧 (2003), **創造力——理論、技術／技法與培育**, 台北張世慧
- 陳伯璋、薛曉華 (2002), **大學理念的知識觀反思與大學實體的社會建構：一種對「大學」的知識社會學反省**, **思與言**, 第 40 卷第 4 期, 51-113 頁。
- 郭青青 (2001), **通識教育——理論與落實**, 台北五南
- 黃坤錦 (1995), **美國大學的通識教育—美國心靈的攀登**, 台北師大書苑。
- 黃俊傑 (1996), **大學通識教育的理念與實踐**, 中華民國通識教育學會。
- 黃俊傑 (2002), **大學通識教育探索：台灣經驗與啟示**, 中華民國通識教育學會。
- 顏素霞 (2003), **轉變中的知識理念與大學通識課程設計之探究**, **通識教育季刊** 10 卷 3、4 期
- 戴曉霞 (2000), **高等教育的大眾化與市場化**, 台北揚智文化
- 戴曉霞 (2002), **從福特主義到後福特主義及其對高等教育課程之影響**, **《教育研究集刊》**, 48 輯 2 期, 199-231 頁
- 聯合國教科文組織報告 (1996), **教育—財富蘊藏其中**, 北京教育科學出版社。
- Adler,M.著, 王月瑞 (譯) (2002), **西方名著中的偉大智慧**, 海南出版社。
- Altbach,P.G. , 人民教育出版社教育室 (譯) (2001), **比較高等教育：知識、大學與發展**, 北京人民教育出版社, 2001
- Altbach,P.G.,Berdahl,R.O. & Gumport,P.J. , 王九達等 (譯) (2003), **21 世紀美國高等教育—社會、政治、經濟的挑戰**, 台北高等教育文化
- Amidon,D.M. , 金周英等 (譯) (2001) **知識經濟的創新策略**, 台北米娜貝爾
- Argyris,C. (1992) **On Organizational Learning**. MA:Blackwell Publisher
- Barnett,R. (1990) **.The Idea of Higher Education**. Buckingham:SRHE &:Open University Press
- Barnett,R. & Griffin,A.(eds.) (1997) **The End of Knowledge in Higher Education**. London:Cassel.

- Bok,D.，楊振富（譯）（2004）**大學何價——高等教育商業化？**，台北天下文化
- Bourdieu, P.（1988）*Homo Academicus*. Stanford University Press.
- Brubacher,J.S.（2003），**高等教育之哲學**（林玉體譯），台北高等教育文化
- Clark,B.R.（2001），**高等教育新論—多學科研究**（王承緒等譯），浙江教育出版社
- Crane,D.（1988），**無形學院—知識在科學共同體的擴散**（劉珺珺等譯），北京華夏出版社
- Cropley,A.J.（1992）**More Wnds than One: Fostering Creativity in the Classroom**.
Norwood,NJ:Ablex.
- Cropley,A.J.（2001）**Creativity in Education and Learning**. Sterling,VA:Stylus Publishing
- Csiksentmihalyi，杜明城（譯）（1999），**創造力**，台北時報文化。
- Delanty,G.,(2001）*Challenging Knowledge :The University in the Knowledge Society*. Open University
Press.
- Drucker,P.，傅振焜（譯）（1994），**後資本主義社會**，台北時報文化。
- Etzkowitz,H. & Leydesdorff,L.（1997），**大學與全球知識經濟**，江西教育出版社
- Foucault,M，劉北成（譯）（1996），**規訓與懲罰**，台北桂冠。
- Gadamer，洪漢鼎（譯）（1993），**真理與方法**，台北時報文化。
- Giddens,A.，田禾（譯）（2000），**現代性的後果**，南京譯林出版社。
- Giddens,A.（1990）*Sociology :A Brief but Critical Introduction*. London:Macmillan Education LTD
- Giroux,H.A. & Myrsiade,K.,（2001）*Beyond the Corporate University*. Rowman & Littlefield.
- Habermas,J.（1984）*Theory of Communicative Action,Vol. I* trans.by Thomas McCarthy Boston:Beacon
Press.
- Howard,C.C.（1992）. *Theories of General Education: A Critical Approach*. New York: St. Martin' s
Press.
- Hutchins,R.M.，汪利兵（譯）（2001），**美國高等教育**，浙江教育出版社。
- Kennedy,D.，楊振富（譯）（2000），**學術這一行**，台北天下文化。
- Kerr,C. 張建邦（譯）（1985），**大學的功用**，台北淡江大學
- Kerr,C.（王承緒譯）（2001），**高等教育不能迴避歷史**，浙江教育出版社。
- Lyotard，車槿山（譯）（1997），**後現代狀態—關於知識的報告**，北京三聯書店。
- Machlup,F.（1962）*The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. New
York:Princeton University Press
- Newman,（1996）*The Idea of a University*. Yale University Press.

- Nonaka,I & Takeuchi,H (1995) *The knowledge-creating company:How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York:Oxford University Press.
- OECD (1996) *The Knowledge-Based Economy*. Paris:OECD
- Polanyi,M. 彭淮棟 (譯) (1984) *博藍尼演講集：人之研究、科學信仰與社會、默會致知*，台北聯經
- Polanyi,M. 許澤民 (譯) (2000) *個人知識——邁向後批判哲學*，貴州人民
- Romer,P.M. (1990) *Endogenous Technological Change*. *Journal of Political Economy*,98(5),pp.71-102
- Senge,P.，楊振富 (譯) (2000)，*學習型學校*，台北天下文化
- Smith,A.&Webster,F (1997) *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: Society for Research into Higher Educatuon/Open University Press
- Stehr,N. (1994) *Knowledge Societies*. London:SAGE Publications
- Turner,S. (1994) *The Social Theory of Practies : Tradition,Tacit Knowledge,and Presuppositions*. Chambridge:The University of Chicago Press
- Urban,K.K. (1997) *Modeling Creativity : The Convergence of Divergence or the Act of Balancing*. Hong Kong:University of Hong Kong Social Sciences Research Center
- Wallerstein 等，劉健芝等 (譯) (1999)，*學科、知識、權力*，北京生活讀書新知三聯書店、牛津大學

參、計畫成果自評

本研究之目標在於，透過宏觀與微關的方式，以創新導向為觀點，深入檢討南華大學推動經典教育的意義與成敗，藉此研究，我們將評估所謂「以經典為核心」、以「創新為導向」的通識教育在台灣的大學中實施的可能性與意義，找出其實踐經驗的具體處境、策略、機會與困境，並由此探究台灣高等教育中，專業與通識之間的矛盾關係、及反省所謂高等教育改革的問題與可能出路。通過以下兩點自我評估，我們闡述本研究的貢獻與可能的限制，以便作為將來進一步研究的參考。

第一、本研究將對通識教育研究的觀點與方法提供新的視野與研究角度

本研究雖然主要論述高等教育中的特定問題——如通識教育或經典學習的問題，然其基本出發點均是從現實的社會環境條件出發的，而非只是放在特定教育場所來看待教育問題。也就是說，本

書基本上是一個「教育社會學」或「知識社會學」取向的研究。我們的基本前題就是：所謂大學通識教育或經典教育之課程，不能只被視為一個相關的課程組合，或者只是高等教育場域中特定的教學過程，而應被放入當前高等教育大環境變遷的脈絡中來考察。換言之，我們所在意的不是教學現場的技術與心理條件，而是教育行動者與其所屬之社會脈絡、體制變化與其自身之行動意義詮釋之間的相互關聯性，我們希望能從社會整體或大學環境特性的角度來掌握通識經典教育的本質意涵。因此，我們所提出來的許多概念，如現代社會的「反身性」、「後傳統社會」、「知識經濟」時代的「創新」特質、高等教育的「市場化與大眾化」、「學科規訓」的霸權，以及在全球化趨勢下第三世界的「本土化」策略等等，均可以視為欲從整體社會脈絡的視野來觀察特定教育問題的努力。在這一種取向下，本書所主張的，將通識教育視為「培育創造心靈的基地」，以及「基進經典教育方案」作為通識教育之核心課程等，才能超越原本通識教育理論與實踐方案的侷限性，為當代的通識教育研究開展出新的可能性，這是本研究的第一個貢獻。

本研究在對知識的理解上，採取一種獨特的知識觀點——「默會知識觀」。甚至可以說，對知識之默會向度（*tacit dimension*）的重視一直是本書最重要的方法論觀點。任何一種教育行動，必然涉及到知識的傳遞歷程，通識教育當然也不例外。在研究通識教育或經典教育時，我們所重視的是在具體實踐與高度參與中所身體化而展現的知識，並非是在一定規則形式下、記載在課本或教科書中的明言知識。在本書中，我們援引 Polanyi 的默會知識理論、並佐以 Gadamer 的哲學詮釋學、Bourdieu 的慣習與實踐的邏輯、葉啟政教授的身心狀態觀點，以及語用學傳統的觀點等，其目的都在於形塑一種以身心狀態為基礎的默會知識觀，它可以作為通識經典教育或經典詮釋最重要的方法論基礎。本研究中所強調的「知識素養觀」、「通識與專業之溝通」、「創新的本土化策略」、「經典在身心狀態中相互辯證」、「寄宿/書院/導師三合一制度」、「在跌撞中摸索前進」等，以及對美國自由教育傳統之借鏡，和對台灣高等教育改革迷思之批判，均是從默會知識的觀點出發的。將此觀點引入通識教育研究是本書的第二個貢獻。

第二、本研究將對於通識經典教育提出新的具體課程方案

教育社會學的取向以及默會知識觀點的引導下，我們對通識教育與經典教育進行深入的研究。在對知識經濟之創新導向與本土化策略的反思下，在對古典博雅教育與當代學科體制的經典教育的審視下，我們提出「基進經典教育」的方案，這個方案主要借鏡美國在上一世紀在大學中所推動的一連串的經典教育運動，加以改進並發揚光大。我們將這個運動歸諸於哥倫比亞大學的當代文明系列課程、芝大與聖約翰學院的偉大巨著方案、哈佛大學核心課程方案、史丹佛與芝加哥大學的學程系列課程，以及像史丹佛大學組合式自由教育課程（SLE）等。本研究承繼這些現代版的經典教育，再將其「基進化」，形成「基進經典教育方案」。

就本研究而言，這個方案的提出有以下幾個意義：

第一，我們不再將經典視為傳統權威的象徵，而將其看成「原創性思維的表徵」，因而是文化創造的活水源頭。這一點十分重要，因為在這種經典教育取向下，通識教育課程從此不再只是人文主義衛道人士的最後堡壘，而將蛻變成創造性心靈的培養基地。換言之，它將使得通識教育在今日知識經濟時代中仍扮演關鍵性的角色。基進經典教育促使通識教育不僅超越一般經典課程模式，也超越一般傳統的通識課程設計模式，而具有時代精神的意義與價值。

第二，本課程方案將採「經典多元主義」的課程型態，也就是說，要讓各種具原創性思維的經典，能在教育的場域中相互競爭，在多元討論中，讓其「在學習者的身心狀態中相互辯證」。為達這樣的目標，必須把教育場所建構成一個多元討論互動的空間。換言之，基進經典教育所涉及的不只是一些與經典相關的課程設計，而是必須建構一個溝通平台，讓師生均能在多元的經典學習中，達成文化創造。因此，實施經典教育必須整體改造我們的大學教育體制。除了真正建立以通識

為導向的大學體制外，也應徹底實施大一大二不分系制度、寄宿/書院/導師三合一制度、學程制度等。與現有的通識課程方案相比，這樣一個革命性的方案看起來也許十分激進，但它確實是對症下藥，且切合時代之需要。