

從創新導向之本土化觀點論經典教育的 意義--

大學基進經典教育論綱

鄒川雄

南華大學社會學研究所助理教授

摘要

本文的主旨在於透過一個獨特的本土化觀點——創新導向的本土化觀點——來理解今日大學中推行經典教育的可能意義。創新就是要求學習者身心狀態的更新變化，並與經典開展活生生的關係。在這個意義下，筆者反轉全盤西化與整理國故這兩個口號，提出「徹底化西」與「國故創新」作為本土化之實踐策略。在這個策略之下，本文建構出一種基進化的經典教育模式，作為大學課程的主導形式，以區別於早期博雅教育中的正典化的經典教育，以及現代學科規訓制度下的學科經典教育。為回應後傳統與後學科時代之挑戰，筆者提出大學經典教育論綱，其主要論點在於：在知識語用學的前提下，我們將經典視為原創性思維的表徵，而非傳統權威的典型，因而主張「經典多元主義」；經典教育應成為所有師生共同的學術基礎與溝通平台；經典教育的設計理念就在於「讓多元的原創性思維在學習者的身心狀態中相互辯證與相互激盪」，因此，基進經典教育必然是批判的教育、對話的教育與情境的教育。它最終應建立一個自由討論與相互探索的教育環境，一個能讓師生高度參與、相互學習與自由論辯的校園文化。在這樣的互動情境中學習與思考，經典才能成為文化創新的泉源。這是達成創新之本土化基本訴求的不二法門。本文可看成是大學教育本土化的另類思考。

關鍵字：本土化、基進經典教育、正典的經典教育、學科規訓制度、原創性思維、經典多元主義、知識語用學、批判對話的教育

一、前言：研究旨趣

本文的主要關懷在於思索「經典教育」在今日大學教育與學術研究中的可能意義¹。筆者將以一個獨特的本土化(indigenization)觀點，一種以「創新」(innovation)為導向的本土化觀點來理解經典教育的時代意義²。這種觀點強調，本土化最重要的意涵就是，透過一個學習與教育的過程，讓所學習及教育之內容(在本文中主要是指經典)與我們的「身心狀態」(body-mind disposition)³開展活生生的創造

¹ 本文寫作的動機之一，來自於筆者長年在大學教授及規劃經典課程所得的啟發與經驗反省。筆者於1999年至今一直擔任南華大學通識教育外國經典學門召集人，負責規劃相關經典課程，這些年來，也在此學門中開設「新約聖經」、奧古斯丁「懺悔錄」、馬基維利「君王論」、韋伯「新教倫理與資本主義精神」，以及「經典導讀」等課程。本文寫作的一個重要的緣由，在於對於大學經典課程之設計與教學經驗之反省。

² 關於與經典學習、經典詮釋，本土化以及有關於身心狀態相關議題之研究，一直是筆者最近幾年關心的重點，已陸續發表如下之文章：〈和諧型思維與張力型思維--「老子」與「聖經」思維方式之比較〉，《本土心理學研究》，七期，台北：桂冠圖書公司，1997；〈身心狀態研究——一個社會科學本土化的可能方向〉，發表於《第一屆社會科學理論與本土化學術研討會》，南華大學，1999；〈默會知識與大學教育——以經典教育作為貫穿通識教育與專業教育之橋樑〉，收錄於齊力、蘇峰山編《市場、國家與教育——教育社會學的分析》，南華教社所，2003；〈論宗教經典教育的「反身性實踐」——一個後傳統的宗教社會學觀點〉，《世界宗教學刊》，第二期，2003；〈生活世界與默會知識——詮釋學觀點的質性研究〉，收錄於齊力、林本炫編《質性研究方法與資料分析》，南華教社所，2003；〈聖經經典詮釋與當代華人信仰——經典詮釋本土化的一些思考〉，收錄於《基督教研究與理論研討會——基督教研究論文集》，東海大學宗教研究所，2004；〈經典詮釋與身心狀態——本土化質性研究的另類觀點〉，收錄於林本炫、何明修編《質性研究方法及其超越》，2004；〈從身心狀態觀點看經典學習與經典詮釋——以「論語」學而篇首章之詮釋分析為例〉，《南華通識教育研究》，第二期，2004。

³ 「身心狀態」是本文的重要概念之一，主要取自葉啟政及 Bourdieu 的觀點。葉氏言：「身心狀態類似 Bourdieu 所謂之「習性」(habitus)之概念，指的是人作為具有認知、思想、感受與反應能力之行動主體，其長期以來所孕生、呈現的一種具總體性之蓄發準備慣性狀態。這種狀態所表現且觀察到的是當前此刻的「此地」，雖然蓄發狀態乃經長期累積儲備起來的。職是之故，身心狀態一方面凝聚創生經驗，另一方面必然反映具相當穩定持續性的稟性。這種狀態具為稟性，乃對長期所處之物質與社會環境的歷史文化條件，生成敏感的反應能力和習慣而形塑、表現出來。反過來，它也是決定一個人對所處之環境從事理解、詮釋、創造、衍生意義的最主要因子。因此，身心狀態既具客體性，也表現了

關係，經由這種創造歷程，可以促使我們的文化與生活超越舊有的格局（不論是西方現代性的格局，或是傳統華人的格局），產生新的可能性。這種本土化過程必然是一個學習與教育的過程，它將促使受教者的身心狀態更新創造。本文的主要關懷，即是以這樣的觀點來探討在大學中實施經典教育的可能意義，筆者將由此建立一個所謂「基進的經典教育」觀點，在這樣的觀點下，我們將提出一個以經典教育為核心的大學課程構想。也可以說這是有關於大學教育本土化的一種另類思考的嘗試。

基於上述這樣的關懷，以下一連串的爭議與質問，立刻進入我們的腦海中。本土化的意義到底是什麼？本文所強調的經典教育，其具體內涵是指涉什麼？它是否類似於古希臘或中世紀的「博雅學科」（liberal arts）教育？或是類似於中國古代官學或書院教育？這樣的做法是否將只是一種恢復古典文明傳統的企圖或想望？當人類已進入所謂「後傳統」、「後現代」的「知識社會」的時代時，在知識的殿堂（大學）中推動經典教育，有什麼意義？或者它只是一種知識份子的懷舊或烏托邦想像？在舉世強調研究創新與國家競爭力時，我們卻欲在（被大多數人視為知識經濟的火車頭的）大學中鼓吹經典教育，這是否有些唐突，甚至令人感到時空錯亂？

事實上，這些嚴肅而有力的質問，對於本文來說，均是不能成立的。本文的重要旨趣之一就在於回應這些質問。然而，若從更深遠的視野言之，筆者以為，以下的問題也許更為重要。在西方科學思想與現代學術的思維、態度與方法，以普世價值及霸權優勢文化的姿態，進入「華人本土」的大學教育之中，而且在晚近更成為我們學術的核心典範時，一種具本土特殊性的本土學術或本土教育有什麼意義？或者說，所謂「本土特殊性」是否還有價值？在全球化、國際化與知識經濟高唱入雲之際，一種具有真正的國際競爭力的本土化策略又是什麼？

關於這些問題的回答，總是見仁見智，不過若深入來看，它必須

指向一種對今日大學角色與定位的重新釐清或重新賦予意義。在本研究中，筆者將嘗試提出一個另類的解答，也就是建構一個以經典教育為核心的大學教育模式，以作為推動大學學術與教育本土化的最佳策略點。也就是說，本研究最主要的關懷在於建立一種獨特且具有啟發性的本土化視野，它將有助於我們站立在另一個不同的制高點來看待今日的高等教育，以產生不同的本土化戰略與佈局。當國家以提升競爭力為名，將大量資源及經費投入所謂卓越研究之時，筆者卻想另闢蹊徑，提出另一種可能的大學教育改革方案：基進經典教育課程構想。

本文將通過對「本土化」(indigenization) 概念進行重新的解讀，賦予它全新的意義(第二節)。這個新的意義就是「創新取向的本土化」(the innovation-oriented indigenization)，它不是意識型態的立場選擇，也不是只是要求切合本土的經驗研究，而是要求身心狀態更新變化，朝向未來產生新的可能性。在這樣的前提下，我們將一反以往所謂「全盤西化」與「整理國故」這樣的本土化觀念，提出「徹底化西」與「國故創新重建」的本土化訴求(第三節)。為達到這樣的訴求，我們將對於「經典教育」之概念及其內涵進行釐清與分析，試圖提出一種具有創新意涵的、具有批判精神的與基進色彩的經典教育模式，名之為「基進經典教育」(radical education of classics)，以區別於前現代的、傳統博雅式的「正典經典教育」，或立基於現代學科分工體制中的、專業性的「學科經典教育」(第四節)。我們以為，這種具基進批判精神的經典教育模式，將是適合於回應後傳統時代、後現代與知識社會的基本要求的。本文後面將會證明，這種具創意的、批判的甚至具解構與反身性的經典教育，不僅是「後傳統」的知識社會中一種有意義的教育形式，更是對於後現代甚至晚近各種基進思潮的一種有力的回應。本文最終也將證明，唯有在大學教育體制中將經典教育徹底化與基進化，它才能真正肩負起文化創造的使命，也唯有如此，經典最終才能真正成為文化創造力的泉源，經典才真正成為我們的。這正是本土化的真正意義。

事實上，本文的基進經典教育，其理論觀點來自 Habermas 的溝通能力理論與語用學觀點、Gadamer 的哲學詮釋學與對話哲學，以及

Polanyi 的默會知識與創新理論，並參照 Newman 以及 Hutchins 有關高等教育理論的啓發⁴。基於這些理論，我們將提出基進經典教育「十一條論綱」作為討論的基礎（第五節），並對這些論綱的意義與內涵進行較詳細說明（第六節）。我們的基本假設是：經典本質上並非正典或學科之典範，而是作為原創性思維的表徵。基進經典教育之設計原則乃是讓多元的原創性思維在不同學習者的身心狀態中相互辯證與激盪。由此，經典教育必然是一種批判的教育、對話的教育，以及情境的教育。因此，創造一種自由討論、相互詰難的經典教育環境乃是最重要的工作。基於這十一條論綱，本文將嘗試提出一套以基進經典教育為核心的大學課程體制方案。希望在大學中建立一個相互自由討論、相互探索真理的教育環境，這樣才能真正實現基進經典教育與創新取向的本土化之目標與意義。

二、創新與本土化：本土化是「現在進行式」！

正如前節所言，對於本土化的概念進行反省，進而提出一個獨特的本土化觀點及策略，是本文的出發點。事實上，本土化概念在學界討論甚多，甚至在一般大眾如政治或媒體，也常常會使用這個概念。本文擬從現代性的歷史視野出發來看待這個問題。「本土化」本身成為一個問題，基本上是與第三世界「現代化」的過程與發展息息相關的。也就是說，本土化問題基本上是個第三世界的問題，這個問題產生的緣由，在於一個極為重要的世界歷史過程，那就是現代性的發展。眾所週知，十七、八世紀西歐發展出現代性的原則，並以政治、經濟與文化之優勢力量將這套原則輸出到世界各地。隨著資本主義全

⁴從理論反省的角度言之，本文所建立的基進經典教育模式，在後設理論層次上，我們將以 Habermas 的溝通行動與溝通能力理論、Gadamer 的哲學詮釋學與對話哲學，以及 Polanyi 的默會知識與創新理論作為討論的出發點；其次，在大學理念與高等教育理論方面，我們將同時汲取 Newman 與 Hutchins 等人的永恆主義觀點以及 Dewey 與 Kerr 等人的功利實用主義的觀點，並力求超越超越這兩種觀點百年來的對立與矛盾；除此之外，本文也試圖調和長期以來在教育改革中所謂「追求公平」與「追求卓越」的兩難格局。

全球化的進程，這些現代性原則以放諸四海皆準的姿態強壓在其他非西方社會之上，這些原先以具有傳統的非西方文明乃自願或被迫捲入現代化的歷史進程之中。此時現代性的普遍原則就會與原先本土的傳統生活世界產生極大的扞格與張力。這種扞格與張力正是非西方社會產生本土化運動或訴求的基本歷史處境。因此，半個世紀以來，第三世界國家所推動的本土化運動或訴求，基本上均是針對這個具有扞格及張力的處境而發的。唯有理解現代性的普遍原則與特定本土文化及社會的主體性之間的千絲萬縷的關係，本土化的意涵才能被我們理解。也就是說，本土化的論述是深植於現代性的視野之中的（不管是贊成或反對現代性），本土化正是對現代性的回應⁵。

不論如何複雜，基於本文的旨趣，我們將「華人的本土化」運動⁶的意義分為三種不同的取向或層次來理解：第一種意義取向可稱之為「意識型態取向的本土化」，也就是把本土化視為對文化價值觀與意識型態立場的選擇。基本上這是屬於一種政治運動或社會文化運動這個層次的本土化。例如所謂西化派、傳統派、自由主義、文化保守主義以及社會主義派等⁷。

⁵以中國為例，自西方現代文明之力量進入中國，百餘年來在華人本土社會發展了許許多多的回應現代性的本土化運動或訴求。從「師夷之長以制夷」到「中學為體，西學為用」，再到「全盤西化」及「破四舊」，從「科學玄學論戰」到「東西文化論戰」，從「現代化理論」到「中國文化本體宣言」，從「社會科學中國化」到追求台灣主體性的本土化運動等，不一而足。這些均在在顯示了華人世界面對西方現代性進入本土社會之挑戰，所展現之回應的複雜性。

⁶本文所言的「華人本土化」運動，主要是指涉以華與為中心的漢人文化圈，在面臨西方現代性衝擊時所產生的回應態度與策略。這裡的華人是一個籠統且一般性的概念。在本文中，我們不涉及中國人／台灣人；漢人／少數民族這樣的區分。這些本土化議題將不在本文討論之列。

⁷主張全盤西化的西化派以及主張傳統中國文化具優位性的保守主義派（傳統派、國粹派），一直以來均處於對峙的態勢。儘管前者占有絕對的優勢。西化派頌揚西方現代文化的價值，特別歌頌西方啟蒙理性與科學的價值，在這樣的意識型態的立場下，所謂本土化，可以視為將西方文化的價值觀與制度在華人本土社會中加以複製的過程，如此一來，傳統文化便成為此過程的負面且應加以排拒之因素，或是必須加以轉化的環節；至於傳統主義者則拒絕西方文化或對其持保留態度，並將恢復或保持中國傳統文化精神視為本土化的真正意義，近代以來許多相關的本土化的論戰，基本上均指向這一層次。

第二種本土化意義取向與第一種不同，它不關注是否應對意識型態或文化價值立場進行選擇，而把主要重心放在：我們是否能更真切地理解本土社會的真實情況。基本上這是屬於一種學術層次的本土化反省。本土化在這裡被視為對本土社會進行經驗的實證研究。也就是說，本土化是一個真切且如實地理解本土社會的歷程，可大量運用西方社會人文科學的概念工具來理解非西方社會，西方工具不足時，也可使用本土文化的概念來發展本土化的經驗理論，但最終仍須遵循西方科學實證主義的方法規則。我們可以將這種意義取向的本土化名之為「實證取向的本土化」。

第三種意義取向可以稱之為「批判的」或「基進的」本土化，這種取向將本土化視為：對西方現代性原則的進行深層的反思、解構及批判，並謀求另外的可能出路。這一取向十分關注西方現代理論與本土生活世界之間的鴻溝與罅隙，以及兩者背後不同的意識形態的預設與不同的身心狀態。它常常以對西方科學與學科體系之批判作為本土化的起點，所以充滿了基進的性格。因此，這個意義取向所強調的本土化，重點不在於直接採用何種意識型態或價值立場，而在於對西方學術中所內涵的各種現代性原則進行檢視與反思，尤其對於這些學科知識霸權中所隱藏的權力宰治關係進行揭露與批判。例如對西方學術體系中的歐洲中心主義、男性中心主義、客觀普遍主義以及「東方主義」等的批判⁸。基進取向的本土化策略，除了對西方現代性及學術體系進行毫不妥協的批判外，也試圖在現代性的邊界上，找尋各種新的可能性與出路⁹。

⁸ 晚近所興起的新馬克思主義、批判理論、女性主義、後結構主義、後殖民主義，以及多元文化論等觀點均與此取向的本土化有相通之處。

⁹ 正如葉啟政所言：「從學術發展史的立場來看，基本上『本土化』是極具顛覆性的反思功能的，它具有顛覆以西方為中心，且狹科學理性以自眾所形塑之種種誇稱具普遍真理性的思想、認知和知識體系。因此這可以看成是二十世紀以來亞非地區之人民，在政治與經濟上，企圖擺脫西方帝國主義者牽制，擴衍到學術思想（也是文化）上的一種種族主義的反動。更積極的說，這是編錘地區向中心地區的學術體系挑戰，並爭取文化象徵的創造和詮釋主導權的整體鬥爭中的一環。作為一種理性的心智活動，『本土化』於是乃意圖運用本土所累積、形塑之文化認知的歷史經驗，以擺脫、修飾、或超越西方知識體系幾近全盤壟

本文將以這種第三種意義取向的、批判導向的本土化為基礎，導引出一種獨特的本土化的進路或態度，也就是「創新取向的」本土化。我們把本土化視為一種獨特的身心狀態——人們透過反思、介入世界，進而創造、引發改變世界的身心狀態。換言之，本研究基本上是從第三個取向出發，首先，我們不同意第一種意義取向把本土化視為一種西化、反西化或其它意識型態的立場選擇，因為真實的情況遠比簡單的立場選定要複雜的多。身處於全球化的時代中，無論如何，我們早已經走在現代化的道路上，沒有那個文明社會在此趨勢下可以擺脫現代性的糾纏，我們所能做的只是面對現代性作出回應罷了。現代性對我們而言，它早已不是一種「異己」的東西，它早就已是我們的制度、思維方式與身心狀態的一部分了¹⁰。另外，我們也不能同意第二種意義的本土化取向，也就是以「實證主義」地貼近本土的真實為滿足。因為這種「素樸經驗主義」心態下的真實不過只是在西方現代學術概念工具下的真實，仍是不自覺地帶著西方有色眼睛下的本土經驗，這種經驗之獲得，勢必以篩檢或忽略許多本土華人特有的身心狀態之經驗為代價。這種本土化可能對於其背後西方學術的可能夾雜之特定心態或預設毫無知悉。尤其這些特定心態或預設常常偽裝成具有普世價值。¹¹

因此，第三種批判的本土化取向其意涵與視野較為深廣，在這樣的視野下，本土化不是如第一種取向那樣，是一種意識型態或文化的價值判斷；也不是如第二種取向那樣，外表的素樸經驗主義卻可能導

斷的狀況，並進而樹立、實踐另一具獨特性之理解和詮釋風格，或乃至知識體系的理性正當化過程。其根本意義在於使得整個世界的學術更多元化、開放、平等化，也更具包容性，進而讓人類文明更形豐富。」(葉啓政，2001：112-113)這樣的觀點與本文所言的第三種意義取向的本土化十分相似。

¹⁰但這也非所謂「全盤西化」，因為我們可以明確看到，西方現代性原則以不同於西方的方式在華人社會中實現（或者可以說是扭曲的實現），現代性從來不是一成不變，非西方社會的現代化歷程也不是西方現代性的複製，而是一種再生或創造。

¹¹當然，並非所有的第二種本土化研究均會掉入這種結局中，仍有許多好的經驗研究會突破這種西方學術霸權的限制。然而正是在這裡顯示出，這些研究或明或暗地走向第三種意義的本土化。

致對西方中心主義的盲目跟從，而是一種獨特的找尋「出口」的身心狀態，這種身心狀態總是想與週遭環境開展活生生的關係，因而總是對於自身當下處境不間斷地反身檢視、批判與創造。因此，本土化就是「活化」、「創新」，這是一種朝向未來可能性的重建與創造（此正所謂「生生不息」）。在這個意義上，本土化可以被視為一種態度：找尋「出口」的態度，找尋一個我們面對西方學術霸權的出口。

正如本節標題所示，就時間向度而言，本土化應是「現在進行式」，本土化不是緬懷過去，不是固著於現在，而是朝向未來。因此，本土化的重點在於「化」（-ize），這是一個「朝向未來的動態歷程」。至於「本土」可以指我們的身心狀態自身。這樣看來，我們可以將本土化界定為：「一種朝向未來的身心狀態之創新的動態歷程」，它要求我們的學習與生活都能促使身心狀態與其對象開展出活生生的關係。我們把這種獨特的本土化觀點名之為「創新取向的本土化」。

三、創新導向之本土化的策略：「徹底化西」與「國故創新」

透過上述對本土化的重新詮釋—創新取向的本土化，我們可以回過頭來重新檢視華人在追求現代化與學術本土化歷程中的兩個重要口號：「全盤西化」（all-round westernization）與「整理國故」（collation of Chinese culture heritage）。「全盤西化」是上述第一種本土化取向下，面對西方現代性原則時的主流態度或立場；「整理國故」則是上述第二種本土化取向下所採行的策略，這個策略以西方現代學術的研究方法（尤其是經驗實證的方法）來面對及處理中國傳統文化¹²。我

¹² 關於五四時期以胡適為首所倡導的「整理國故運動」，當時及後人所給予的討論與評價不一，本文不欲涉入這些討論，只想指出這個運動所具有的科學主義與西方中心主義的傾向。事實上，這個傾向從胡適自己的話中就可以看出，他在〈新思潮的意義〉一文中首先揭示「整理國故，再造文明」的口號。他一方面對許多人以「科學的主義與方法來整理國故」表示贊同。另一方面他為「整理國故」的態度定了調，也就是「為真理求真理」、「重估一切價值」，看似豪氣萬丈，然正如他繼續所言：「用精密方法，考出古文化的真相，用明白曉暢的文字報告出來，叫有眼的都可以看見，有腦筋的都可以明白。這是化黑暗為

們以為「全盤西化」與「整理國故」正是過去一個世紀以來華人面對西方現代性的挑戰時的主要回應模式¹³。這種模式相當程度反映了前面所言的第一種與第二種取向的本土化，但卻完全忽略了第三種取向的本土化。

「全盤西化」作為一個要求打破傳統的口號或訴求，本無可厚非，但若成為人們一種意識型態及價值觀的選擇，則會產生極大的問題。因為其骨子裡是要將傳統與我們現代生活完全切斷。它要求以西方為師，全面向西方學習，以為西方人的身心狀態可以完全複製在沒有西方傳統薰陶的華人身上，這當然是不可能的。全盤西化的策略其中深深地蘊含著一個「主客對立」。西方現代性原則是「主體」，華人現實生活世界是「客體」，幻想透過一個文化移植與學習過程，「客體」可以完全被「主體」加以改造、訓練及鍛造，進而讓主體完全複製在客體之上。這種充滿被動且機械主義模式的實踐策略，完全忽視了人類自己是生活、思維與創造的真正主體。事實上，全盤西化的施行，在一開始就讓實踐的主體—華人轉而成被操弄被馴服的客體，這樣的本土化策略顯然與前述的創新的或基進的本土化意涵相去甚

光明，化神奇為腐朽，化玄妙為平常，化神聖為凡庸，這才是重新估定一切價值。他的功用可以解放人心，可以保護不受鬼怪迷惑」。此正所謂「捉妖打鬼」。而這個「妖」「鬼」正是國故本身，也就是中國傳統經典。胡適曾在〈整理國故與「打鬼」〉一文中言：「我所以要整理國故，只是要人明白這些東西原來『也不過如此』！本來『不過如此』，我所以還它一個『不過如此』。這叫做『化神奇為腐朽，化玄妙為平常』。」由以上引文，可以說明整理國故運動的基本取向了。（《胡適文存》一集卷二）

¹³ 事實上，觀察近一個世紀以來，華人世界的本土化運動或訴求。「全盤西化」與「整理國故」的確是一個最主要的模式，儘管不一定使用這樣的名稱。「全盤西化」絕不只是五四運動時期所提出的口號而已，事實上它是近百年來華人追求富強與現代化的主流基調。不論是自由主義者或馬列主義者、不論是台灣六零年代以來的現代化與資本主義化過程，或是中國大陸實施社會主義與後來的改革開放，均只是全盤西化下的一種策略選擇（不論傾向社會主義或傾向資本主義，均非傾向傳統文化。事實上資本主義與社會主義乃是西方現代性文明的雙生子，就此而言海峽兩岸這五十年來均走向全盤西化）。至於「整理國故」，當然也不僅僅是胡適所提出的口號，近一個世紀以來，它也早已變成華人文化圈，尤其在學術圈中學者文人面對傳統文化時的主流基調。看看這些年來所謂傳統經典在學術研究與教育體制中被日益邊緣化的現象就可以看出。此時，文化傳統變成了「國故」，變成了有待整理的「史料」。

遠；同理，「整理國故」就其出發點而言也是善意的。然而這其中也深深地蘊藏著「主客對立」，也就是西方學術觀點及方法是「主體」，那些有待檢視及整理的文化傳統（主要是經典）是客體。經典與文化傳統此刻變成了「國故」，一種已經死掉的東西。原本與我們可能發生活生生關係的經典，現在卻被閹割了其本質意義，並轉化為一篇篇「史料」及「文獻」。文化傳統至此已變成博物館中供人憑弔與研究的古老文物。它變成學者拿西方手術刀來檢視的對象，它只是少數學者研究的東西，它與我們的身心狀態無關，與我們的生活世界無關。

由上述的分析，我們可知，全盤西化與整理國故均是西方現代性「主客對立」格局下的產物。就本文所言的「創新的本土化」而言，那個進行創造的兩個主要來源：具有創造心靈的我們，以及具有原創性思維的經典，在這兩個策略下，均變成了被動的、僵化之客體了。因此在這裡我們將作一個創造性的轉化，把前面所界定的「創新取向的本土化」的動態觀點放進來，上述兩個口號作如下的大轉換：一是從「全盤西化」轉變成「徹底化西」，另一是從「整理國故」轉變成「國故創新重建」。所謂「徹底化西」（radical fusion of the west）¹⁴是指我們應把西方現代性及其學術文化之精髓在當下歷史情境中，徹底吸收、同化與轉化，使其成為我們身心狀態的一部分（在其中，應徹底檢視西方現代性原則的根本預設，並追索其在華人世界的轉

¹⁴ 關於「徹底化西」的觀點，主要得自王財貴的觀點。王財貴在推動兒童讀經計畫時，為「宏揚祖國的優秀文化和吸收人類的進步文化」這個基本方向，因而提出了「全盤化西論」。這是個十分具有啟發性的觀點。他認為「各民族的文化軍事人類理性的成就，都是人類共同的智慧遺產，凡是有理性的知識份子都應對之尊重，盡心學習，求其存續。並且相信文化與文化之間可以融合貫通，可以互相成全。每一民族至少應盡自我文化的傳承之責，先以自我文化陶育出自我生命的深度，進一步才足以談吸收與開創新一代的文化。所以中國人此時應效法古人吸收印度文化的氣魄，全盤『化西』。『化西』不同於『西化』。『西化』是忘了自己，把自己變成西方；『化西』是健全自己，並通過自己的努力，把西方『消化』進來，充實自我的生命內蘊。『西化』只是不負責任的奴性依附，『化西』是自我作主的勇敢的承擔。」（王財貴，《小學讀經教學之基本理念及施教方案》，<http://www.tw.org/newwaves/63/1-5.html>，2004/9/05）基本上，王財貴的「全盤化西論」與本文所言的創新導向之本土化理念，是十分接近的。本文取其精神，然在本文中，由於特別強調化西的「徹底性」與「基進性」，因此使用「徹底化西」一詞。

化)，並且以此作為學術及生活創造進一步的資源或基礎；所謂「國故創新」（*innovation of the Chinese tradition heritage*）則是指對於華人文化及學術思想之精髓也應在當下華人之處境中，徹底進行吸收與重建，使其再度成為華人身心狀態的一部分，也就是「國故的再本土化」（在其中，應徹底檢視華人傳統文化的根本預設，並追索其在當代華人世界中的轉化），並且也以此作為文化創造的資源或基礎。

「化西」不同於「西化」，「西化」是以西方現代性為典範，西方才是主體，我們只是被模塑的客體。至於「化西」，則把主動權轉到具有創造心靈的我們自己身上，此時西方現代性變成我們進行轉化創造的資源。所謂徹底化西，則是指這種轉化創造的工作要達到徹底的地步，也就是直接對西方文明之預設進行挖根溯源的工作；同理，對國故進行「整理」與「創新重建」不同。「整理」意指將傳統經典視為死的資料，與我們生命無關的對象。至於「創新重建」則不同，它代表著我們的身心狀態與傳統經典之間產生了活生生的創造關係，要達到這樣的成果，我們也必須對中國傳統經典進行挖根溯源的工作。

由以上分析可知，不論是「徹底化西」--對外來文化的「吸收轉化與創新」，或是「國故創新重建」--對本土文化的「再本土化」，其最主要工作乃是對於中西文化之精髓背後之預設進行雙重挖根溯源的工作¹⁵，以便最終成為創新的資源。而這種雙重挖根溯源工作最終指向了「經典詮釋」與「經典教育」，因為最能代表中西文化精髓的文化表徵乃是中西文化的「經典」。經典通常是一個文明或文化精髓最重要的表徵，它構成了文化的傳統，也形成文化最重要的典範，更重要的是它通常正是文化創造力的紀錄以及今後文化創造的根源。因此，學習經典、閱讀經典、批判經典，以及透過經典來創造新文化，直言之，「經典教育」就成為本土化的最佳實踐策略了。換言

¹⁵關於對中西文化預設進行挖根溯源的工作的相關討論，可見葉啓政，《社會學和本土化》，台北巨流，2001，以及鄒川雄，〈身心狀態研究：一個社會科學本土化的可能方向〉，收錄於《社會科學理論與本土化學術研討會論文集》，南華大學教育社會學研究所暨應用社會學系出版，1999。

之，創新的本土化有兩個主要模式：徹底化西與國故的再本土化，而要達到這兩個模式的要求，其中最重要的手段策略就是實施「經典教育」。

四、經典與經典教育

正如前節所言，假若「徹底化西」與「國故創新」是我們達成創新導向之本土化的重要實踐策略，那麼，實施「經典教育」就是達成此策略的重要條件。只是我們要問：要實施什麼樣形式的經典教育才能達到上述的要求？難道回到傳統博雅教育就可以了嗎？顯然這不是靠一個簡單的答案就可竟其功。本文的主張是，必須把經典教育「基進化」，才有可能。

以下我們重新檢視「經典」與「經典教育」這兩個概念的意義。在古漢語的用法中，經與典二字常常分開使用，但二者的意義常常相通¹⁶。一般而言，所謂「經典」可以是指那些表達出天地間之常道，而在歷史中被視為具有典範地位的著作。至於經典在英語世界的用語，至少有三個不同的概念：*canon*、*classics* 及 *Great Books*¹⁷。我們

¹⁶我們可對「經典」二字的基本意義，進行簡單的文字訓解。「經」本義是指織布機上的縱線（與「緯」相對），後引申為天地間的常理、法則。如清段玉裁在其《說文解字注》云：「織之縱絲謂之經。必先有經，而後有緯，是故三綱、五常、六藝位之天地之常經。」從這裡「經」又可指那些歷來被奉為典範的著作，尤其是儒家的典籍。從漢以前的六經、五經，一直到後來的九經至十三經，這些儒家經典的發展構成中國經書的主要表徵。而這也是中國古代圖書分類「經、史、子、集」中的「經」的基本意涵。至於訓解、注疏與研究儒家之經典，這個以發展了兩千年的傳統，乃稱為經學。當然，作為典籍的「經」並不僅侷限於儒家，其它學派的典籍亦可稱之為經，如《墨經》、《道德經》或《金剛經》；至於「典」本來就有「經籍、典籍」之義，尤其是指那些記載規章制度或被尊為準則規範之古人教訓的書籍，如《說文》：「典，五帝之書也」。由此可引申出「典」還有常道、法則之意，如《爾雅》：「典，常也」。

¹⁷現也簡單分析如下：“*canon*”本是指教會中的規範與法規，後引申為一般日常的規範準則，當然它最重要的用法是指經由教會所認可的聖經正典。另外在一般古典文學中，*canons* 主要是指古希臘時代作家（尤其指三大悲劇作家）的作品。當代文學批評中，*canon* 則可以廣泛指涉在西方文學傳統中所公認的經典著作。*Canon* 總是帶有神聖權威的特性，正如 *Brooker* 在其《文化理論詞彙》中

可以將 canon 譯為「正典」，因為它具有正統的意味，甚至具有神聖性；至於 classics 就直譯為「經典」，因為與 canon 相比，它比較大眾化，它可以指涉各種文化或知識領域中被公認是傑出一流的，且具典型性的著作；而 Great Books 則可譯為「經典巨著」或「巨著」，因為它特別指涉文明發展過程中的偉大思想與著作。

事實上，今日漢語對於「經典」二字的使用是十分活潑的，凡是在各文化生活領域中具有獨特創意足以成為別人效法之典範者，我們就可以將其稱之為經典。如建築有建築的經典，電影有電影的經典（不同電影類型也有其經典），甚至廣告也有其經典。事實上現今人們使用經典二字早已世俗化及大眾化了。更重要的一點是，經典不再指涉神聖性或權威性的存在，它似乎開始等同於「具有創意的傑出作品」，另外，它似乎也不再指涉較遠古的事物，許多當代作品也開始被稱為經典（當代經典）。以往總認為要經歷極長時間之考驗（甚至達數百、千年），才能成為經典，然而今日也許一世代，或甚至每十年就可產生一些經典。也許有人把這種現象視為商品化與世俗化所帶來的一種庸俗化，因而加以批判。但就本文的觀點而言，經典的「去神聖化」與「去時間化」，正式將經典的界定由「規範與權威」的意義向「創

解釋 canon 時所強調的：「這些作品被視為美學、普遍道德或『人類』價值的具體呈現。雖然這明顯暗示了判斷與區辨的過程，卻是一種自圓其說的過程。這種正統性當然要仰賴權威：如我們所說，典律文本及專家詮釋者『不假言說的權威。』」（Brooker 著，王志弘、李根芳譯，《文化理論詞彙》，35 頁，台北巨流，2003）；“classics”原義就是指最高等級的事物，後來才專門指那些一流的，通過歷史考驗的且具有典型性的作品或作家。就狹義的使用而言，the classics 常常被用來專門指涉希臘羅馬文明在光輝時代的作品。但就廣義而言，classics 可以泛指一切時代的經典。當然 classics 本來就有古典的或典雅的意思，因此它又與 classical（古典的、具古典風格的、經典的）的意思相通；最後是 Great Books，這是二十世紀最著名的永恆主義的教育思想家之一的 Hutchins 所首先使用的術語，它指涉西方文明中那些偉大思想家的偉大著作，曾任芝加哥大學校長的 Hutchins 畢生推動以 Great Books（經典巨著）的閱讀運動，這些巨著從 Plato 到 Freud，涵蓋不同類型（從科學、哲學到人文學科）與不同時代（從古代到近代）。不過就其內容而言仍以二十世紀以前的哲學經典為主。可參見 Hutchins, R.M. 著，汪利兵譯，《美國高等教育》，浙江教育出版社，2001，以及 Adler, M. 著，王月瑞譯，《西方名著中的偉大智慧》，海南出版社，2002

新與創意」的意義轉化，這種轉化將經典從「傳統正典」這樣的束縛中解放出來，而將其創新求變的能量釋放出來，這正足以顯示一個後傳統時代的來臨。這是一個具有多元且多變化之經典的時代。

因此，本文所指的經典，就其具體意義與指涉範圍而言，均比前述之經典的正統用法（不論是漢語的「經典」或英語的 classics、canon 與 Great Books）要更為寬泛與活潑。它可以分為以下四類經典¹⁸：第一，它指涉東西偉大文明（如希臘文明、基督教文明、中國文明與印度文明）在創建與發展過程中的偉大經典，這也就是一般所謂狹義經典的重要內容；第二，它應包括對形塑西方現代性文明之原則有重大貢獻之經典（如文藝復興、宗教改革、科學革命、及啓蒙運動以降的許許多多重要經典著作）；第三，它也應包括現代學科體系建立之後，對各學科領域、及各學術思潮所建立與發展具有原創性且有重大影響的作品；最後，甚至世界各民族、各地區、各文化傳統、各生活領域、以及各種次文化等，這些場域中重要且具有原創性與典型性的作品，不論是精緻文化或通俗文化，也應被納入經典的範圍¹⁹。

除了將經典之範圍大幅擴大之外，對於經典的根本意義，我們也將重新建構。也就是，不論漢語或英語，其經典之正統意義均不十分強調其「原創性」的一面，而這正是本文所強調而必須在此加以補充的。簡單言之，對與本文而言，經典最重要的特性就是其在文化發展過程中的「原創性」，經典的價值具體展現了人類「原創性思維」的可貴。我們甚至可以說經典就是在文化歷史中具有高度原創性思維的紀錄，我們閱讀這些作品最重要的目的在於：讓經典的原創性思維成為我們進行文化創造與身心狀態更新變化的泉源。換言之，經典是「創新取向之本土化」的泉源，是我們推動「徹底化西」與「國故創新重

¹⁸ 關於經典之分類與界定，也可參看筆者其它文章之討論（鄒川雄，〈經典詮釋與身心狀態—本土化質性研究的另類觀點〉，收錄於林本炫、何明修編《質性研究方法及其超越》，123-156頁，嘉義南華大學教育社會學研究所，2004）

¹⁹ 由於本文所言的經典至少可以涵蓋四類：偉大文明經典、現代性經典、學科經典、以及一般文化經典等。在這樣極為寬泛的經典界定之下，也許漢語所謂「經典」或英語所謂“classics”並無法完全加以涵蓋之，但在沒有更適當的用語之前，本文仍然選用「經典」（classics）作為本文所指涉對象的基本概念用語。

建」這樣的本土化策略所不可或缺的創造性資源。

在闡明「經典」之後，接下來我們要進入「經典教育」的討論。經典教育，顧名思義，就是以上述所界定之經典為主要學習與教學內容的教育模式。眾所週知，這樣的教育模式自古就已存在。就西歐的教育體制的發展而言，希臘時代與中世紀的博雅教育（liberal education）基本上就是一種經典教育，至於中國傳統教育，以四書五經為主的官學或私人書院教育，也均是經典教育的型態。我們甚至可以這樣說，在現代社會興起以前的傳統社會，大體上均是以經典為核心建立起教育的體制。經典在這樣的社會中具有絕對的權威與神聖性（正如前面所言的 canon 這個字的本意），因此實施經典教育不僅是要培育合乎統治階級之品味與修養的精英，經典教育本身就成為統治者建立正當性權威的重要基礎。

我們可以把這種前現代型態的經典教育稱之為「正典的經典教育」（canonical education of classics），它的風格是傳統的與威權主義式的，經典（正典）之選擇經過一個「正典化」（canonize）的篩選過程。經典本身被認為蘊藏永恆不變的真理，經典就是真理自身。經典教育之目的在於揭示並服膺於這個真理。當然，真理並非自明的，它隱藏在這些經典的微言大意中，它需要我們運用自己的心智的努力去詮釋，以及透過實踐的智慧及修養來理解及揭露它。因此詮釋經典的訓練以及人文主義的教養，就成為正典經典教育不可或缺的要素。這種將經典視為神聖之真理的方式來教育，不論是西方中世紀的釋經學或中國以注疏為主流的經學傳統，基本上均屬於此類正典的經典教育之展現。它是少數菁英階級的教育。

除了上述這種「正典的經典教育」外，事實上，在現代學科體系的教育中，也存在另一種經典教育。當西方傳統社會日益轉化成現代社會時，上述前現代的經典教育，在遭遇現代性原則的猛烈批判，經典的神聖權威開始瓦解。而後隨這現代學科體系的建立，傳統的經典教育正式走入歷史。從表面看，經典教育似乎消失無蹤了，其實不然。不錯，傳統的經典早已喪失權威地位，知識的合法性已然讓位給現代

性的普遍原則。然而經典並沒有消失。首先，那些為現代性原則辯護的偉大著作，或者更合理的說法是，那些創造現代性原則的偉大著作，日益變成了經典（也就是前面所言的現代性經典）；其次隨著學科分化及學科規訓制度的建立，許多現代性經典就成為學科發展的活水源頭，此時學科自身日益建立起自己的典範，並且也產生了自己的經典。學科經典的時代正式來臨了。

我們把這種在學科規訓制度下的經典教育稱之為「**學科的經典教育**」（disciplinary education of classics）。此時許多現代性經典及學科經典變成了學科自身的典範，它界定了學科的基本觀點與研究方法。進入此學科的人均需要接受此典範的洗禮，因為這種訓練通常是一個人進入某一特定學科最重要的基礎。在規訓（discipline）過程中，人們日益被形塑成某一學科的一份子。在社會人文科學中，這種學科經典教育常以「××思想史」、「××學理論」或「××學名著選讀」等名義在課程及教學中來展現。質言之，學科經典教育就是學科的理論訓練。

至於本文所主張的經典教育，並非以上述兩種（正典的與學科的）經典教育為主要準繩。正如前面所言的，本文將經典教育視為推動本土化運動的最佳策略方案。也就是說，作為策略方案，經典教育是以「創新的本土化」--即朝向未來身心狀態之創新--為出發點，並以達成前面所言的「徹底化西」及「國故創新」為目標。這種最佳策略方案就是「**基進的經典教育**」（radical education of classics）。它具有獨特的基進的批判精神，它以達成學習者身心狀態與經典發生活潑創意之關係為依歸，它要超越前面兩種經典教育模式的目標與格局，但又不忽略它們的地位。在高等教育已走入大眾教育，甚至已達普及教育的今日，在學科疆界日益模糊，許多跨學科與超學科的知識體系一一誕生之際，我們認為正典的與學科的經典教育均不足以應付「後傳統」與「後現代」的知識社會時代的挑戰。假若我們認為大學將是二十一世紀社會發展及文化創新最重要的基地，那麼以基進經典教育為核心來設計一套大學課程的改革體制，就是一個值得嘗試的事業了，這也是本文後面所要論證的。

前面曾經提及本土化必須要達到「徹底化西」與「國故重建創新」的目標，而這必須對中西文明之預設進行雙重挖根溯源的工作，也要對現代性之本質進行徹底的批判、解構與檢視。就此而言，目前的學科經典教育顯然無法達成這樣的目標，它通常只是涉及一特定學科領域或觀點的訓練，其規訓過程也充滿一元化學科導向，且常常是單面向的灌輸。這種「××思想史」、「××理論」的訓練也許對學科自身很有價值，但對於具創意潛力的學習者而言，它將只是讓學科經典走向「正典化」，複製西方現代學科模式，並強化其學科中心主義之心態罷了²⁰。

因此，我們要真正以經典教育來追求具創新意義的本土化，要讓經典真正成爲我們身心狀態創造更新的活水泉源，就必須徹底變革當前學科規訓體制下的學科經典教育，將其轉變爲基進的經典教育，也就是在大學中建立一種以基進經典教育爲核心的教育體制，以作爲本土化的最佳策略方案。這樣做的目的是要讓經典從所謂正典或典範的地位中解放出來（同時也讓一般經驗研究從典範所帶來的觀點及方法的禁錮中解放出來），以便讓經典的「原創性思維」能夠展現出來，讓其本身具有的想像力在經典教育中自由奔馳。

然而，要進行這樣的變革方案，並不是一種知識分子懷舊的空想，也不是一種烏托邦的孤芳自賞，它必須建立在社會歷史發展的契機之上。有趣的是，近半個世紀以來，現代社會無論在社會發展與學術文化環境上均產生了極大的變化，在這些重要的變化趨勢中，我們看到了現代學科規訓體制有鬆動及轉變的跡象，許多討論當代高等教育與學科制度的學者均指出了這一重要現象²¹。我們甚至可以將這個

²⁰ 事實上，在學科規訓制度的強力運作下，學科經典教育促使經典被正典化，它強化了學科中心主義的心態，並造成了理論研究與經驗研究的矛盾對立，更糟的情況是，它可能使經典門面化以及經驗研究受教條方法所禁錮。關於在學科規訓體制下的經典教育如何促使自身走向正典化，以及這樣的過程又如何強化了學科自身的權威與僵固性，並造成學科中心主義這樣的議題，對於本文而言，有極大的相關性。關於此一主題的探索，請參見鄒川雄（2004b）。

²¹ 關於近二十年來，學術界對於伴隨著現代資本主義體系而生的學科規訓體制的批判與解構，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

即將來臨的時代稱之為「後學科時代」。正是在這裡，我們看到了基進經典教育實施的歷史條件與機會。

五、基進經典教育論綱

為何在今日的經典教育必須是「基進的」(radical)? 基進經典教育的「基進」是何意義? 簡單言之, 不論是正典的經典教育或學科的經典教育, 經典本身作為「權威典範」的角色並沒有改變, 只是前者作為全社會的權威與正當性之基礎, 後者只是作為一個建制化學科之典範罷了。基進經典教育的基進之處就在於, 它將把經典視為一個「原創性思維」, 視為創新與批判的觸媒或工具。因此, 我們應創造一個理想的溝通互動的情境, 讓所有經典都能自由地在這個教育環境中, 相互討論與辯難, 這個情境的作用在於引發學習者的批判與創造。

傳統及後現代主義對學科體制的強烈批判。如 Bourdieu、Giroux、Wallerstein 及 Foucault 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。如 Giddens 認為在高度現代性社會中, 知識的反身性促使它必須常常自我修正。如 Delanty 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。Barnett 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。有關於上述相關之研究, 可參見 Bourdieu, *Homo Academicus*. (Stanford University Press, 1988) Foucault 著, 劉北成譯, 《規訓與懲罰》, 台北桂冠。Wallerstein 等著, 劉健芝等譯, 《學科、知識、權力》, 北京生活讀書新知三聯書店、牛津大學出版社, 1999; Giroux, H.A. & Myrside, K., *Beyond the Corporate University*. (Rowman & Littlefield, 2001); Delanty, G., *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. (Open University Press, 2001); Giddens, A. 著, 田禾譯, 《現代性的後果》, 南京譯林出版社, 2000; Barnett, R. & Griffin, A. (eds.) *The End of Knowledge in Higher Education*. (London: Cassel, 1977); 陳伯璋、薛曉華著, 〈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, 2002。

基於這樣的設想，本文構想的基進經典教育，其基本意義及主張由以下十一個基本論述所構成，我們可以將其稱之為「基進經典教育論綱」，簡稱「十一條論綱」(eleven theses)²²。接下來我們將先列出這些論綱，下一節再對每條論綱提出進一步說明。

- (一) 基進經典教育為回應後傳統、後學科與後現代知識社會之挑戰而產生之一套與高等教育課程改革之教育思想與體制。
- (二) 基進經典教育是經典教育的徹底化與基進化，是達成創新取向之本土化的一種課程制度構想，是實現「徹底化西」與「國故創新重建」的最佳策略。
- (三) 基進經典教育以大學作為其最佳的實踐場域。
- (四) 基進經典教育的目標以增長受教育者「知識語用能力」為依歸。就具體目標而言，它欲培養大學生理性溝通與表達之能力、批判性思考，以及多元整體之視野，最終達成深具創造性之心靈與身心狀態。
- (五) 經典教育應作為大學課程體制的核心。它成為大學中所有多元分化之專業學術領域的共同語言、訓練基礎與溝通平台。
- (六) 經典是原創性思維的表徵、人類文化中具批判及原創性思維的總紀錄。經典是追求文化創新的最佳素材與泉源。
- (七) 基進經典教育之設計原則，在於建構一個提升創造力的教育環境與溝通平台，主要做法在於：讓多元的原創性思維（即經典）在不同學習者的身心狀態中相互辯證。
- (八) 基進經典教育之課程教材就是經典，但不是單指少數或單一具權威性的著作，而是涵蓋多元多面向的經典，可稱之為經典多元主義。重視學習經典的多元動態歷程。主要的方式就是讓經

²² 這十一條論綱，在形式上是因 Marx 於一八四五年所寫之「費爾巴哈論綱」而得之靈感。事實上，就某一特定意義言之，本文的確也具有 Marx 當時寫作此論綱相同的旨趣。在此論綱中，Marx 將費爾巴哈及黑格爾的觀念加以基進化，得出辯證唯物主義的原則。本文的十一條論綱也將經典教育基進化，以建構一個具批判與創造精神的基進經典教育。

典相遇，讓各種原創性思維在我們原創的心靈中相互激盪。

- (九) 基進經典教育是批判的教育，讓經典成爲批判的武器，也成爲被批判質疑的對象。
- (十) 經典教育也是對話的教育，要讓人與經典、人與人、傳統與現代、東方與西方，主流與它者，以及不同學科學派之間相互對話。在對話中突顯預設及矛盾，在對話中相互批判檢視，進而引發創造。
- (十一) 基進經典教育著重於情境學習與情境教育，教育現場之設計首重一個可以自由討論、相互詰難的學習情境之建立，並成就一個相互探索的世界。

六、對於十一條論綱之意義與內涵的具體說明

首先，基進經典教育並非突發奇想，也非一種復古或概念的烏托邦，而是具有極爲豐富的時代意義的。基本上，它是因應於二十世紀下半葉人類社會文化發展的急劇變遷的趨勢而生的。與正典的或學科的經典教育不同，基進經典教育是立基於後傳統時代、後工業社會與現代性反身性的知識社會基礎之上，是在學科疆界日益模糊，啓蒙理性與科學真理遭到普遍懷疑的後現代氛圍下所產生的一套高等教育課程的創新構想。它具體回應了晚期資本主義的知識經濟時代要求經濟與文化創新，以及在全球化競爭壓力下對高等教育改革之訴求。簡單言之，基進經典教育是符應於當前時代精神狀況的一種文化創造。相較於傳統的或學科的經典教育，它是「徹底的」，也是「創造的」；是「詮釋的」，也是「批判的」；是「重建的」，也是「解構的」；是「辯證的」，也是「反身的」。總而言之，它是合乎時代要求的「基進」經典教育。

其次，所謂「基進」經典教育就是要讓經典徹底化與基進化。要讓經典教育扮演創新取向之本土化的主要工作，就必須抹去經典神秘

權威的色彩，必須讓它從典範（不論是作為全社會的正典，或是作為學科之典範）的寶座上下來，重新賦予它改造文化與創造新身心狀態的意義。唯有讓經典（包括中國經典、西方經典以及其它非西方經典）被我們徹底檢視、吸收、批判及轉化，它才能真正轉為我們身心狀態的一部分，也才能使我們真正具有創造的潛能。如此一來，所謂徹底化西與國故創新作為一種實施創新本土化的實踐模式，才有了真正的客觀可能性。

第三，為何選擇以大學作為基進經典教育最佳的實施場域？理由在於，大學生的心智較成熟但又未完全定型，可以接受具有基進批判色彩的經典教育的洗禮。中學教育或成人教育則較沒有這樣的條件²³；因為就中學階段而言，學生之心智還未發展成熟，它仍屬於國民義務教育之階段，有其國家與社會對其基本能力及訓練的要求，甚至需具備國家與勞動意識型態的教導意義。在大學中，原則上較不必擔負這種教育角色；再者，大學在今日社會中是唯一具有獨立思考訓練及摸索創意之自由度最大，且具相對自主的領域，而且它又兼具知識與文化創造之殿堂的優越地位。簡言之，大學應可成為社會中產生具「創造心靈」的偉大發源地。因此，大學作為實施基進經典教育的實踐場域，在本土化的戰略上，乃是最佳位置²⁴。

²³ Newman 曾在其經典之作《大學之理念》中，具體說明了大學與中學在學習知識的上的重大差異。基本上，在大學之前，人們所接受的教育與知識，主要是比較被動，且偏於量的累積；至於進入大學以後，則是一種主動的理性心智的培育。所以，在中學階段結束時，「當他即將跨入大學校門時，它主要是外部影響及環境的產物，是由各種偶然因素湊合而成的。」直到上了大學之後，學習才從量的累積到質的飛躍，因為重點將不再是記憶與背誦，而是心智的啟蒙與理性的擴展。基於此，Newman 會說：「花得起時間的新青年可以一直學到二十一歲或二十二歲，這樣他們就把一生中最重要也特別有利的時間用到智力培養上。一個十七歲就結束了教育的青年根本無法與一個到二十二歲才結束教育的青年相提並論。」Newman 的見解間接支持了本文所言的，實施基進經典教育的場域主要在大學這樣的主張。可參見 Newman 著，徐輝等譯，《大學的理想》，6 頁，47-50 頁，浙江教育出版社，2001。

²⁴ 在此強調基進經典教育以大學作為實施的最佳場域或主要基地，並不意味著在其他教育場域中就不需要實施經典教育。事實上，一個完善的經典教育，應是涵蓋人類一生的學習歷程。從兒童至成人均在其中。只是本文所言的，具有

第四，一般認為博雅經典教育較具理想性格，在通識教育與大學課程的相關討論中，經典教育的鼓吹者或捍衛者通常被劃歸在「理想主義」、「永恆主義」或「本質主義」的教育思想陣營中，而與所謂「進步主義」或「實用主義」的教育哲學觀點大不相同。換言之，這兩種教育理念似乎總是針鋒相對，很少能夠相互調和。然本文所言的基進經典教育則有不同的觀點。基本上，它雖強調經典的重要性，但並非站在「經典知識是永恆不變的真理」這樣的永恆主義的觀點來立論，反而特別重視經典在我們日常生活中的重大實用價值，而且其對於朝向未來創造的觀點，也使得基進經典教育具有「進步主義」的色彩。事實上，在本文的設計中，基進經典教育本質上是屬於「知識語用學」，它尤其特別重視 Habermas 所言的溝通能力的養成²⁵。經典教育的目標，並非設定在獲取永恆的真理，而在於透過多元經典的相互辯證，讓學習者的身心狀態得到理智的訓練與陶養，以增進自己的理性溝通與表達的能力。重點不在於知識本身是否具有永恆價值，而在於強調通過經典知識的學習，能夠產生多少實踐上的果效²⁶。因此，

「基進批判色彩」的經典教育。還是應以大學作為實施的主要場域，其他則為附屬配套。有關於小學、中學及成人的經典教育之構想，本文作者將另文說明之。

²⁵ Habermas 的溝通行動理論與溝通能力理論，是近年來很受到學界注意的社會理論。基本上，Habermas 意圖在德國觀念論意識哲學傳統中注入實用主義的因子。它的溝通理論又稱之為「普遍語用學」(universal pragmatics)，正凸顯了其重視語用學的立場。可見，Habermas, "Theory of Communicative Action", Vol. trans.by Thomas McCarthy (Boston:Beacon Press,1984)；另一方面，在現代性立場上與 Habermas 針鋒相對的 Lyotard 在其著名的《後現代狀態》一書中，也無獨有偶地將知識視為一種「運作效能」(performativity)，這也是一種語用學的立場。可見 Lyotard 著，車槿山譯，《後現代狀態—關於知識的報告》，北京三聯書店，1997。這些觀點均與此處所言的知識與用學相通。

²⁶ 聯合國教科文組織於 1996 年出版的報告書中，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，

觀察學習成效的重心也不在於所謂理性知識的獲取，而在於受教育者身心狀態的實質改變（即更新創造）。

我們可以把經典教育的具體目標設定在三個層次上，首先，在基礎層次上，期望訓練學生理性思維與獨立思考，其具體的表現則是其理性溝通及表達能力的增進；其次，在這個理性的基礎上，中階層次我們希望培育學生對於自我及環境具有批判性思考的能力以及擴增多元而整體性的通識視野；最終，在高階層次上，我們希望培養學生具有合乎時代精神的創造心靈與創造能力，並能在享受創造中面對未來。簡而言之，上述這些目標：理性溝通、批判精神、廣闊視野與創造心靈，均指向學生的知識語用能力，指向身心狀態的在實踐中的呈現，而非知識內容本身²⁷。正是這種強調知識語用能力的基本原則，才使得我們的經典教育的目標與「徹底化西」及「國故創新」的精神兩者連貫起來。當然，這樣創新取向的教育目標，並非只是基進經典教育所獨享，而應是整個大學教育的目標。只是因為經典所具有的「原創性思維」的性質，使得經典教育可以成為大學教育中引導一般通識課程與專業學科達成知識語用與知識創新的動力基礎。

第五，基進經典教育要求讓經典教育成為大學教育與課程體制的核心及指引。也就是說，我們應使大學的辦學理念、課程設計、教育環境、學術研究，教學以及日常活動均以經典教育作為整體的核心理念來設計。這樣做最重要的目的在於促使經典教育（多元且相互辯證的經典）成為大學共同的學術訓練的基礎。在這裡，基進經典教育就成為大學通識教育中最重要的一環。也就是說，透過經典教育的推

這是向知識語用學轉向的明證。

²⁷ 就強調知識的語用能力及溝通能力而言，本文的立場與著名的哈佛通識教育報告書「自由社會中的通識教育」一文的精神相契合。這份後來被稱為二次大戰後美國通識教育之聖經的哈佛紅皮書（Redbook）主張，通識教育的目的在於培養「完整的人」，使其具備四種能力：一是有效思考的能力，二是能清晰溝通思想的能力，三是能作適切明確判斷的能力，四是能辨識普遍性價值的能力。可參見黃坤錦著，《美國大學的通識教育—美國心靈的攀登》，19-22 頁，台北：師大書苑，1995。

行，我們可以將不同專業、不同院系的師生的多元分殊的狀態統一起來。我們藉此在大學林林總總的學習社群與學術社群之間建立一個共同的溝通平台，在這個平台上，我們可以讓所有不同領域的人展開對話與創造²⁸。事實上，當學科分化愈來愈細，各種專業之間壁壘分明，很難相互理解，造成了專業過於偏狹。在這樣的環境下，要從別的領域中汲取創造性資源，將愈來愈困難。假若經典教育能夠提供這樣的溝通平台，不但對於學生通識精神視野的提升有很大幫助，它對於學術之互動與創造也有無法估量的作用。簡言之，經典的訓練最終會成為每個人共同學術訓練的基礎。但是，這不是一個恆常不變的、僵固的基礎，而是一個發展生命的、具有創造活力的基礎。一個朝向未來而非定著於過去的知識基礎。

第六，在基進經典教育的觀點下，「經典」被視為是原創性思維的表徵，亦是我們理智訓練、批判思考以及文化創造的最佳泉源。正如前面所言的，不論是正典經典教育或學科經典教育，經典本身地位以及所扮演之角色，均是作為知識或文化的「權威典範」的面貌出現的，因此經典的重大作用在於延續傳統、文化整合以及提供知識正當性基礎。這樣取向的經典教育自然忽視了經典另一個具重大意義的特色：經典作為創造、作為批判以及作為文化朝向未來開放與演變的重要媒介。質言之，基進經典教育認為，經典最重要的特徵就是「創造」與「創新」。經典不是一成不變的傳統，而是不斷革新創造的傳統。

²⁸ 其實，畢生鼓吹經典教育的芝加哥大學校長 Hutchins，在其名著「美國高等教育」一書中就提出以通識經典教育作為大學各領域之間共同學術基礎。他言：「我們永遠不會有一所沒有普通教育（通識教育）的大學。除非學生和教授們（特別是教授們）有一個共同的理智訓練，否則一所大學必然仍是一系列不同的學院和系科，他們除了擁有同樣的校長和董事會之外，沒有什麼東西把它們聯繫起來。教授們不能相互交談，至少不談任何重要事情。他們也不希望相互理解。每個人不可能在每個領域都是專家，除了他自己的領域，他必須和其他各個領域斷絕聯繫，除非他受過和其他專家同樣的基礎教育。這不僅意味著他們使用同樣的語言，對推進之釋懷有同樣的興趣，還意味著他們具有共同的基本思想。如果教授和學生們都有共同的基本思想，那麼從事生理學研究的人和從事物理學研究的人就有可能相互溝通，甚至法學和神學也會開始發現相互之間值得聯繫。」（Hutchins，汪利兵譯，2001：34-35）

事實上，經典的更替構成了傳統的演化，傳統的延續正是由每次創新的經典所構成，因此，經典就是原創性思維的總紀錄。他是我們現在思維的基礎，更是未來创新的前提。一句話，經典是创新的活水源頭。放在基進經典教育的視野下來看待經典，我們認為應放棄把經典視為神聖權威的觀點，因為這個觀點易於從結果面而忽略了經典產生的動態過程。事實上，每一部經典的產生必然經歷讓原有舊傳統受到質疑、批判以及解構的過程，關注於這個過程，我們可以領略經典如何運用新的思維與視野來拆毀舊的生活世界，因而開啓了一個新的時代。在這個意義上，經典不僅僅是傳統的捍衛者或守護神，它更是傳統的基進的破壞者與解構者。正因為經典的原創性思維，才使得它能夠讓我們解構與揚棄舊傳統。我們把對經典注意力的焦點從「權威面」轉向「創造面」，這正是將經典「基進化」的真正意義。

第七，假若經典被界定為原創性思維的表徵，而經典教育的重要目標在於培育具有批判與創造之身心狀態之心靈。那麼基進經典教育之設計的首要原則就在於：設計一個能提升創造力的教育環境，其目的是讓多元的原創性思維（即經典）在不同的學習者的身心狀態中相互辯證。由於經典的最重要的特色就是原創性，假如只是單一經典的教學，學生容易震懾於經典的權威性當中，不易發現經典的創造性。然而假若我們能夠讓許多不同的經典同時在學習者的心靈中相遇，那麼經典的權威性色彩必然大大沖淡，因為作為原創性的經典會處在與別的經典相互競爭的地位上。在學習者的身心狀態中，沒有定於一尊的典範，只有相互競爭、相互辯證的原創性思維。由此觀之，基進經典教育重點不在於學習哪一部經典，或學習經典之內容如何，而在於創造一種特定的學習環境。也就是說，我們應在大學教育體制中建構一個有關於經典學習環境的制度架構與溝通平台，在這個平台上，經典的教育者與學習者均能自由而多元豐富地參與各種經典的閱讀與詮釋。讓原創性意義突顯出來的方法，就是使每部經典相互辯證，暴露在別部經典的觀點檢視之下，也訴諸於每位學習者的理智的論辯與檢證。唯有在相互辯證的身心狀態中，那具有創造潛力的心靈與那些

具原創性思維之間就會相互激盪、批判，並產生新的創意，如此，一種真正的、更高的、具綜合性的創造心靈才能產生出來。這正是基進經典教育最重要的目標²⁹。當代創造力研究的重要代表人物 Csiksentmihalyi 就主張創意並非個人意志力或天才創造心理的產物，而是一個制度系統運作的結果³⁰。這個結論有力地支持制度架構及溝通平台對基進經典教育的具有高度意義與價值這樣的觀點。

第八，基進經典教育在教材選擇上，主張「經典多元主義」。也就是說，教材雖以經典為主，但不是單一或少數經典為核心，也不限定於某些範疇或標準才是經典。基本上，經典的選取要能多元而豐富，它能涵蓋本文前面所述的偉大文明經典、現代性經典、學科經典，以及各文化領域中具典型性與創意性的傑出紀錄。經典應廣及古代及當代、西方與非西方、精英文化與大眾文化、主流與異端等。我們的基本觀點是：經典本質上就是具多元複數性質，經典本來就是創意文

²⁹ Newman 早就說過：「真理是很多頭腦在一起自由運作的結果」。他還說：「我向各位強調的正式對真理至高無上的權威應持有偉大而堅定的信念。謬誤可以有一時之盛，但真理必勝。謬誤唯一的作用，是它最終只會發展真理。大學是一個推動探索，使各種發現得到不斷完善和證實的地方，是使輕率魯莽也變的無傷大雅，使錯誤通過思想與思想之間的碰撞暴露於眾的地方。」（Newman, 2001：序 13）儘管使用類似本質主義或理想主義的語言，然其所談的透過摸索、論辯以達成更高的真理境界這樣的想法，卻與此處所強調的精神相一致。

³⁰ Csiksentmihalyi 在其名著《創造力》一書中，建立了一個創造力的系統理論模式。他主張一種大寫 C 的創造力，也就是改變文化面貌的創造能力。這種能力絕不是僅僅存在某些天才的個人心中，而是一個制度系統作用的結果。Csiksentmihalyi 認為創造力是三個要素所構成的系統，一是知識領域（domain），二是制度學門（field），最後才是個人（individual person）因素。正如他所言：「要理解創造力，單是研究那些似乎造就出新概念、新事物的人是不夠的。他們的貢獻固然必要，但那只是個理解一切過程的切面。說愛迪生發明了電學或愛因斯坦發現相對論，是簡化的說法，只是滿足了我們偏愛遠古故事的傾向，故事要易於被領會而且要有超人般的英雄存在。但若沒有先前的知識，沒有刺激思考的知性與社會網絡，沒有那承認並散佈其發明的社會機制，則愛迪生和愛因斯坦的發現將會是無可理解的。說愛因斯坦創造了相對論，就好像說火花造就了火一樣。火花是有其必要性，但若沒有空氣和引子就起不了火焰。」（Csiksentmihalyi, 1999：17）這樣的陳述可以看成是創造力觀點從心理學向社會學觀點的轉化，與本文的觀點不謀而合。

化與創意生命的表現，在人類歷史長河中，文化與生命的表現有多複雜，經典本身也就多複雜。把經典化約至狹窄的範圍之中，就是把文化與生命創造的可能性封鎖在同一狹窄的領域中，其弊害可想而知。這也正是我們要鼓吹經典的多元性的原因。當然，這並不表示，經典選取可以完全沒有標準，也不意味著每部著作都可以成為經典，或每部經典的創意或歷史價值均是相等的。事實上經典之分類或範圍限定在實際課程設計上是絕對必要的。在這裡仍要強調，重點不在於學習何種經典，而在於讓經典相遇，讓各種多元複數的原創性思維在我們學習者的原創心靈中相互激盪。

關於經典多元主義的立場，一般可能會產生兩種質疑：首先，有人會認為，這種多元主義理想甚高，但卻很難落實。例如，大學生是否有這麼多的時間與精力來閱讀這麼多的經典？因為要閱讀一本經典，對許多人而言已是十分困難，何況要多元廣泛地學習經典。然而筆者的觀點卻是，今日大學生其實閱讀了太多沒有原創性的教科書或各式各樣簡介書籍，腦袋裝滿了複雜的資訊，卻無法消化吸收。假若在大學課程中能大量降低其教科書或一般簡介書籍的學習份量，就必然有更大的空間來進行多元化的經典教育；另一方面，有人會質疑，多元化的經典教育，是否可能使經典無限制發展，甚至導致經典教學變成街談巷議？事實上，要成為每個文化領域或學習領域的經典，必然在其領域中已有長期歷史發展的過程，其作品的原創性與價值也必經這個領域大多數成員共同默會地認定，因此，我們所要作的是讓這些好的、卓越的、具有原創性的作品在更開放的空間中讓學習者討論、互動與探索，最後決定經典的價值何在，或哪一部經典有價值的不是設計課程的老師，而是相互詰難的學習者身心狀態中的默會能力與判斷。而這種默會能力正是創造力的根本動力之所在

第九，當我們說，基進經典教育是一種批判的教育與對話的教育，事實上我們要讓經典教育真正達到所謂「基進化」。唯有當經典以具批判性的觀點或原創性的視野介入我們的思維及身心狀態時，經

典教育才真正達到基進徹底的境地。正如 Habermas 在其溝通理論中所構築的理想言說情境（ideal speech situation）與論辯的理論中所言的，讓各種命題、主張、觀點及判斷都能在無限制的溝通討論（unrestricted communicative discourse）中檢證其有效性宣稱，並讓「最佳論證力量」（the best power of argument）成爲最具優位的選擇。我們所言的基進經典教育正是以這樣的理想爲依歸。一方面，教育者與受教者在自由討論與詰難論辯中，提升對經典的理解、認同與批判的能力，另一方面，當較佳論證力量在討論中展現時，我們就修正了自己對經典的觀點，也進而改變了自己的視野及身心狀態。由於強調經典的相互競爭與相互詰難，因此「經典的形象」在這裡總是以一種「創造新的可能性之素材」而出現在我們面前，而非以膜拜崇敬的對象出現。因此，基進經典教育不但是使經典成爲我們批判自我及社會的武器，更使經典自身成爲被批判、質疑與重建的對象。質言之，當經典以真理或具優位性的文化符碼展現在社會的關係網絡之中時，它就不可避免地與權力及意識形態關聯在一起，這正是以往經典教育被人詬病的地方。因此基進經典教育也應有一個批判的向度：批判經典自身作爲知識權威及霸權的化身，揭露其背後可能的權力宰制與意識形態的糾結關係。這種揭露本質上正是一種對經典、對社會與對自己生命的創造性工作。在這個意義上，基進經典教育理論本身就是一種批判理論。

第十，基進經典教育特別強調對話教育的重要性。正如 Gadamer 在其哲學詮釋學中談及詮釋經驗所具備的對話性質時所言的，人們的詮釋經驗（包括對經典的詮釋經驗）不同於科學實證主義所界定的經驗概念，後者著重於一種客觀的且可重複的經驗（這樣的經驗事實上是被預先限定的、封閉的經驗），至於詮釋經驗則是一種向未來開放，隨著聽者與說者之對話情境而變化更新的經驗，這種經驗是溝通的雙方所無法控制與預期的³¹。經驗的否定也不是如實證主義所言被客觀

³¹ 正如 Gadamer 對於詮釋學經驗的說明：「經驗的產生是這樣一個過程，對於這個過程沒有一個人能支配它，並且不爲這個或那個觀察的特殊力量所決定，而

事實所否定，而是只有在新的、更有效的視野與觀點介入之後才產生出來。因此，正是在對話的過程中，對話的雙方產生了「視域的融合」(the fusion of horizons)，這才達成了新的經驗與新的知識。基進經典教育與哲學詮釋學的立場一致，它也主張對話的教育，也就是在教育的過程中重視問與答的教育歷程，讓學習者與經典對話、讓教育者與受教者對話、讓不同的學習者之間對話、也讓不同的經典之間、不同的學科或知識領域之間對話、最後讓東方與西方對話、傳統與現代對話、主流與他者對話等。透過對話教育，我們可以認知，沒有任何一部經典、一個觀念、一個經驗或一個學習是自我完足的，而可以涵蓋或宣稱其代表真理，事實上他們都會在開放的對話教育中朝向一個具多元視野的、創新的未來。就此而言，對話教育更是達成創新取向之本土化不可或缺的一環。

最後，第十一，基進經典教育特別重視與強調情境學習與情境教育之重要性。經典教育不只是課堂的教學及經典知識的教導，更重要的是營造一個適應於前面十點論述所言之經典教育的學習環境。也就是說，它不只是重視經典課程之教材與內容，更重視經典教育與教學之「潛在課程」(the hidden curriculum)。正如 Newman 所主張的，大學不只是「教學場所」(place of instruction)，而是「教育場所」(place of education)³²。這個教育場所之設計，著重於一個可以讓教

在這個過程中所有東西都以一種最終不可理解的方式被彼此組合整理在一起。圖畫展開了這樣一種獲取經驗的特有過程，即經驗是突然地，不可預見地，然而又不是沒有準備地從這個或那個對象所獲得，並且從那時到有新的經驗為止都是有效的，即不僅對這個或那個事例，而是對所有這類東西都起決定性作用的。」(Gadamer, 1993: 456)

³² Newman 言：「這樣的知識不僅僅是一種外在的或偶然的利益，它今天屬於我們而明天卻為他人所有，它可以從書本獲得但很容易再度忘記，它可以隨心所欲地拿來駕馭及溝通，可以臨時借來使用，它可以帶在身旁，也可以將其帶入市場；事實上，這種知識是一種已習得的精神啓明(an acquired illumination)，一種習性，一種個人所擁有的東西，一種內在的稟賦能力(an inward endowment)。正是這個理由可以說明，把大學稱為教育場所而非教學場所，是更正確且更正常的說法。儘管當關連到知識時，教學乍看似乎是較為適當的用詞。」(Newman, 1996: 85)

師與學生高度互動、深度參與、自由討論與相互學習的環境。並且應致力於建立一種鼓勵創新思維、批判詰難與自由論辯的校園文化。正如 Vygostky 在其學習與教學理論中所強調的「近側發展區」與「鷹架教學」的觀念。基進經典教育也應從制度面及生活環境層面入手，構思一個適合於讓經典的原創性思維相互辯證的教育環境，使這個制度環境成為所有經典學習者的鷹架。這樣的制度與情境之設計可以涵蓋極廣的層面，如課程體制、教學活動、研究與教學的關聯、導師制度、學生課外互動與輔導，以及整體校園文化等面向。關於這些議題，對於經典教育而言均十分重要，但限於篇幅，擬以後再議。

七、結論：邁向一個以基進經典教育為核心的 大學課程體制

我們把本文前面的論述概述如下：本文從創新導向的本土化觀點出發，企圖找尋符應於「徹底化西」與「國故創新」的經典教育之實踐策略。而「基進經典教育」正是一個能回應時代挑戰並達成本土化之意義的一種教育實踐模式。我們以創新的角度重新審視經典的價值，並認為大學經典教育的設計精神就在於：讓原創性思維在學習者的身心狀態中相互辯證與激盪，由此，我們希冀建立一個自由討論與相互探索的學習情境與校園文化。

當然，這樣的基進經典教育的構想若要在今日大學中實施，則必須建立一個以基進經典教育為核心的大學課程體制。這樣做必將大幅改變現有大學的課程與制度設計，尤其它必定立刻衝擊到以學系為中心的「學科規訓制度」。首先，在課程設計上，要落實基進經典教育，除了應設計多元的經典課程，依層次、依次序讓學生在大學課程中修習外，許多非經典之課程，也應轉化為以經典為導向的上課與教材設計；除課程之外，在制度設計上，也應有配套措施，例如可考慮推動「大學不分系制度」或實施以「學程制」取代學系制度。然而更重要

的是，實施經典教育必須營造一個讓教師與學生能夠相互主體地自由討論與創造的學習空間與生活空間，讓學生們籠罩在具有原創性思維的多元經典相互激盪的意義世界中。在此可以考慮英國牛津、劍橋，以及美國耶魯、哈佛等著名高等學府所行之有年的寄宿制（residence）、學院制（house）與導師制（the tutorial system）的三合一制度，這樣的制度將對於經典教育之實施有重大的意義與價值。有關於上述這些課程之設計與制度配套之具體措施，限於篇幅，無法在此討論，筆者將在其他文章中闡明之。

在本文末了，我們仍要提問：當我們的教育主管當局感受到全球化競爭壓力而欲推動大學卓越計畫之時，當許多人對今日大學生素質及教育品質感到憂心之時，當我們的政策將大量資源及人力投入研究而忽視教學之時，當大多數的大學教授將其目光盯在 SCI 或 SSCI 的量化成績，而我們的莘莘學子的精力卻只能陶醉在明星偶像的崇拜，及發洩在各種聲光娛樂活動之中時，我們要問，這些現象的背後透顯了什麼樣的「競爭力的迷思」？難道真正的競爭力不需要在大學生身上植入原創性思維的因子？難道培育一個能讓學習者產生創造力的教育環境不是大學最主要的宗旨？也許，基進經典教育能提供我們思考此一問題的另類可能性。

參考書目：

- 王財貴(2004)，《**小學讀經教學之基本理念及施教方案**》，
([Http://www.tw.org/newwaves/63/1-5.html](http://www.tw.org/newwaves/63/1-5.html)，2004/9/05)。
- 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**》，40(4):51-113。
- 葉啓政(1994)，〈對社會研究『本土化』主張的解讀〉，《**香港社會科學學報**》，(香港)3期。
- 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。
- 葉啓政(2001)，《**社會學和本土化**》，台北：巨流。
- 鄒川雄(1999)，〈身心狀態研究：一個社會科學本土化的可能方向〉，見《**社會科學理論與本土化學術研討會論文集**》，嘉義：南華大學教育社會學研究所暨應用社會學系。
- 鄒川雄(2004a)，〈經典詮釋與身心狀態—本土化質性研究的另類觀點〉，見林本炫、何明修(合編)《**質性研究方法及其超越**》，頁123-156，嘉義：南華大學教育社會學研究所。
- 鄒川雄(2004b)，〈從學科規訓制度到基進經典教育----一個大學課程改革的構想〉，《**教育社會學通訊**》，55:11-20。
- 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。
- Barnett, R. & Griffin, A. (eds.) (1977). *The End of Knowledge in Higher Education*. London: Cassel.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford University Press.
- Brooker, 王志弘、李根芳(合譯)(2003)，《**文化理論詞彙**》，台北：巨流。
- 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.
- 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。
- Giroux, H.A. & Myrside, K., (2001). *Beyond the Corporate University*. Rowman & Littlefield.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action, Vol.* trans.by Thomas McCarthy, Boston: Beacon Press.
- Hutchins, R.M., 汪利兵(譯)(2001), 《**美國高等教育**》, 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。
- Newman, 徐輝等(譯)(2001), 《**大學的理想**》, 浙江教育出版社。
- Newman, (1996). *The Idea of a University*. Yale University Press.
- 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
- 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、牛津大學出版社。

On the Meaning of the Education of Classics from the Perspective of the Innovation-oriented Indigenization : Theses on the Radical Education of Classics in University

Chuan-Shyong Tsou

Assistant Professor, Graduate Institute of Sociology, Nan-hwa University

Abstract

The theme of this paper is to understand the possible meaning of the education of the classics in modern university, through a unique perspective of the “innovation-oriented indigenization.” Innovation is a status which demand a renewal of the learner’s “body-mind disposition”, and the learner’s vivid relation with the classics. Under this meaning (of innovation), the author tries to invert the old culture reform slogan of “all-round westernization” and “collation of Chinese culture heritage”, and propose two new slogan: “radical fusion of the west”, and “innovation of the Chinese tradition heritage”, as the practice strategy of the indigenization. With the strategy, this paper advocates a new pattern of “radical education of classics” as the main form of university curriculum, so that this new pattern distinguishes itself from both pattern of the “canonical education of classics” in the early liberal education and pattern of “disciplinary classics education” of the modern disciplinary institution. In order to respond to the challenge of the post-tradition and the post-disciplinarity time, the author proposes “theses on the radical education of classics,” which argues that: under the presupposition of pragmatics of knowledge, we consider the classics not as a manifestation of typical traditional authority, but as a manifestation of

“original-and-creative thinking”. Therefore, we advocate that:

1)the pluralism of classics; 2)the education of classics should become the common academic base and communication platform of all the teachers and students; 3)the designing idea of classics education is to let the plural original-creative thinking can be mutually dialectic and mutually stimulating, in the learner’s body-mind disposition. Therefore, the radical education of classics will necessarily be an education of critique, dialogue and situation.

In the end, this kind of classics education should build an education environment of free discussion and mutual exploring, a campus culture which can make the teachers and students participate deeply, mutually learning and arguing freely. The classics can become the wellspring of cultural innovation, only if the learners can learn and think in such an interaction situation. This is the only way which we can achieve the “innovation-oriented indigenization.” And this paper can be considered as an alternative thinking of indigenization of the university education.

keywords : indigenization, radical education of classics, canonical education of classics, disciplinarity, original thinking, pluralism of classics, pragmatics of knowledge, education of critique and dialogue.