

台北市社區大學教學理念與實務運作（一）

目 次

序

【理念篇】

- | | | |
|---------------------------------|-----|-----|
| 2 成人教育傳統中的知識解放 | 林孝信 | 3 |
| 2 歐洲民眾高等學校的興起與丹麥教育
哲學家葛龍維的思想 | 詹棟樑 | 13 |
| 2 社區大學的基本理念與發展現況 | 蔡傳暉 | 33 |
| 2 台北市社區大學經營管理之探討 | 楊碧雲 | 63 |
| 2 套裝知識與經驗知識
——兼談社區大學學術課程定位 | 黃武雄 | 85 |
| 2 外推・對話與連結
——社區大學課程之定位與規劃 | 馮朝霖 | 103 |
| 2 社區大學教學領域之檢討與期待 | 李重志 | 117 |

對話專區

- | | | |
|-------------------------------|-----|-----|
| 2 經驗與理性
——談黃武雄的〈套裝知識與經驗知識〉 | 杜文仁 | 139 |
|-------------------------------|-----|-----|

- 2 套裝文章與經驗解讀
——我讀黃武雄的〈套裝知識與經驗知識〉 張其賢 147
- 2 整體化與去整體化的並置
——回應黃武雄的〈套裝知識與經驗知識〉 李鴻瓊 153
- 2 再回應李鴻瓊對整體化的質疑 黃武雄 165

【學術課程篇】

- 2 文山社區大學歷史課程的設計與「套裝知識」的反思
——以「閱讀戰後台灣歷史」的嘗試為例 薛化元 175
- 2 多線分進的人文學課程設計探討
——兼論文學課程的規劃與教學 李鴻瓊 189
- 2 社會學與正在形成中的新社會 孫治本 205
- 2 社區大學的社會學教學 呂愛華 225
- 2 盡興以窮理
——文山社區大學自然科學課程的教學設計與教法舉隅 郭中一 241

台北市社區大學教學理念與實務運作（二）

目 次

序

【藝術創作篇】

- 2 美術學程的三角形
——文山社區大學「美術學程」初探 雷 驤 3
- 2 文山社大陶藝教學紀實 呂嘉靖 13

【環境與社區實踐篇】

- 2 學習與成長
——社區大學環境學程的教學設計與教學
方法 李永展、陳錦芳 27
- 2 文山社區大學與社區的共同成長經驗 羅秀華等 55

【社團活動篇】

- 2 跳出學園的圍牆
——永和社區大學的社團經營 張素真、吳寧馨 95
- 2 社區大學社團活動課程之運作與規劃
——以文山社區大學為例 陳郁玲 105

【學習支援篇】

- 2 成人學習的支援系統與輔助
——文山社區大學「學員服務中心」 楊幸真 127

【行政運作篇】

- 2 文山社區大學校務行政運作之檢討 鄭秀娟 171
- 2 台北市士林社區大學八十八學年度
校務行政運作檢討 黃裕城 191

附錄：

- 2 臺北市政府試辦社區大學實施要點 209
- 2 臺北市政府試辦社區大學委託大專校院或民間團體
辦理實施計畫 210
- 2 臺北市社區大學評鑑要點 213
- 2 台北市社區大學概況表 214
- 2 台北市文山社區大學八十七至八十九學年度開設課
程與選課人數總表 218
- 2 台北市士林社區大學八十八至八十九學年度實際開
設課程總表 237
- 2 台北市萬華社區大學八十九學年度第一學期開設課
程與選課人數總表 246
- 2 台北市南港社區大學八十九學年度第一學期實際開
設課程總表 251
- 2 台北市文山社區大學組織架構及簡介 254
- 2 台北市文山社區大學校務會議制度 256

2	台北市文山社區大學教學研究會之規則與設置辦法	259
2	台北市文山社區大學八十九學年度開設課程與師資 聘任程序	261
2	台北市文山社區大學八十八學年度學員基本資料分 析表	262
2	台北市士林社區大學組織架構與說明	264
2	台北市士林社區大學校務會議實施辦法	268
2	台北市士林社區大學教學研究會設置辦法	269
2	台北市士林社區大學師資聘任辦法	270
2	台北市士林社區大學八十八學年度學員基本資料分析	272

序

近幾年來，成人教育與終身學習的理念逐漸受到政府的重視；建立學習社會，替代以學校教育為唯一學習管道的教育體制，是未來社會的必然發展趨勢。民國八十七年，教育部發表「邁向學習社會」白皮書，同年九月，台北市政府率先試辦了全國第一所社區大學，為學習社會的來臨，邁向新的里程。

設立社區大學的構想，源自於民間的倡議。民國八十七年三月，民間關心教育改革人士組成了「社區大學籌備委員會」，在人本教育文教基金會的行政支援下，積極在全國各地推動社區大學的籌設。值此盛會之際，台北市政府教育局率先在木柵國中開辦了文山社區大學；其後在兩年之內，更陸續開辦了士林、南港、萬華等社區大學。這期間，我們也制定了台北市社區大學自治條例，做為本市推動社區大學的法令依據。

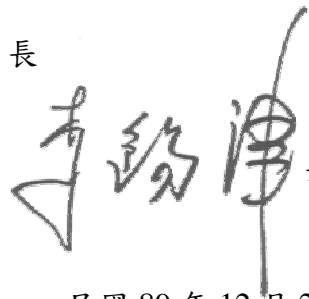
以知識解放、公民社會為願景，社區大學的推動為我國成人教育的發展，開拓了一個全新的視野。政府資源結合民間的活力與力量，社區大學以最節約的經費創造了最豐沛的學習資源，它跳脫了傳統政府的施政模式，特別值得珍惜與推廣。

社區大學的開辦，在教學上是全新的經驗，無論是課程設計、教學方法，皆因為教學對象的不同，面臨不少的挑戰。社區大學希望能不斷累積教學與營運經驗，逐步建立起成人學習的一套課程與教學方法，與師生共同參與的校務運作模式。「台北市

社區大學教學理念與實務運作」(一)、(二)兩書的出版，集結了兩年來台北市政府辦理社區大學的經驗，尤其著重於社區大學的理念定位、課程與教學、行政實務，期能提出一套適合社區大學與成人學習的發展藍圖，以為社區大學經營者之參考。

最後，特別感謝所有參與社區大學推動的朋友們，以及辛苦付出的老師們；而所有參與的學員們，積極進取的學習熱忱，尤其令人感動；協助市府制定政策、擘畫發展的推動委員會與評選委員會的學者專家們，為社區大學的發展定向掌舵，功不可沒；負責推動是項業務的工作同仁，積極任事的服務精神，值得嘉勉。在新世紀來臨的時刻，前瞻社區大學的發展，路途方遙、盛況可期，願大家一同努力以赴。

台北市政府教育局局長

 謹識

民國 89 年 12 月 20 日

成人教育傳統中的知識解放

林孝信

「科學月刊」創辦人、「社區大學全國促進會」常務理事

一、前言

知識是人類理解外在世界，並且用以造福人群的工具。西方世界從文藝復興之後，人們逐漸擺脫了宗教神權的枷鎖，接續上古希臘重視知識的傳統。培根（**Francis Bacon**）的名言「知識就是力量（或權力）」，充分說明知識的重要性已經開始被西方世界所認識到了。

知識雖然是造福人群的工具，但是同時也是維護既有社會體制的媒介。知識最主要的傳承場所——大學，從西方中世紀設立以來，便與保守的社會力量密切地結合在一起。資本主義興起之后，大學一方面成為資本主義發展的一個重要支柱，同時又是保留既有文化、鞏固現存政治與社會制度的主要保守力量，可見知識的雙重角色。

知識的雙重角色，使得知識的解放，成為人們關切的問題。特別在教育上，如何傳授與生產「解放的知識」，是今日教育界迫切的重大課題。

本文旨在討論在成人教育中，知識解放如何可能，并且結合到目前台灣正蓬勃發展的社區大學的情況，探討知識解放在今日台灣的現實意義。

二、知識與知識解放

從哥白尼到牛頓的科學革命，人們發現知識巨大的威力。十八世紀歐洲各國因而紛紛廣設科學院，積極提倡科學的研究。進入十九世紀，普魯思的琿伯特（Wilhelm von Humboldt, 1767-1835）在創立柏林大學時，把科學以及其他知識的研究納入大學教育中，開啓了十九世紀德國學術研究的蓬勃局面。知識的生產進入飛快的階段，今日人們經常論及的「知識爆炸」，實源於琿伯特的創舉。

「知識爆炸」雖然造福人類至鉅，卻也使知識愈來愈與平常人脫節，而成為少數知識精英的專利品。多數人無法欣賞或是掌握大部分的知識。知識對於他們而言，不僅深不可測，甚至是一種被壓迫的根源。在科學昌明、知識爆炸的時代，卻產生了許多「科學文盲」（Scientific Illiteracy）、「知識文盲」（Knowledge Illiteracy）的現象。尤有甚者，知識由於變成少數知識精英所掌控，成了社會一部分人牟取私利，控制他人的

工具，形成維繫不平等社會體系的保守力量。一種原本爲了造福多數人的人類文明產品，卻變成少數人的私產。「知識」辯證地從造福人類異化爲控制人類的對立物。

要免於「知識」的這種異化，「知識解放」開始受到重視，成爲一些具有反省、批判能力的社會評論家與教育家所關心的問題。這其中，成人教育是這些關心「知識解放」人士最重視的場域。

「知識解放」的提倡，還有一個重要的來源：社區工作者、社會運動家以及社會革命者。這些人志於社會的改造。她／他們強烈地認爲現存的社會制度是不合理的、不正義的、甚至是壓迫的。而這些人發現，造成這些不合理、不正義以及壓迫的來源之中，知識的精英化或壟斷化是一個重要的因素。因此她／他們提倡知識解放，改革教育體制，使其能夠合乎社會正義，幫助弱勢者或被壓迫者的覺醒與團結，從而使這些弱勢者與被壓迫者得以行動起來，達到社會改造的目標。對這些社會改造者而言，知識解放既是目的，也是手段。知識解放能夠讓弱勢者與被壓迫者自覺起來，建立主體性，達到社會改造的目的；同時知識解放也有助於改造運動本身的推行。

不論是基於對「知識異化」的糾正，或是基於對「社會改造」的需要，知識的解放都是重要的課題。另一方面，展望二十一世紀知識社會的來臨，知識爆炸與社會改造都還是人類尚待解決的嚴重問題。因此，在這世紀之交，探討知識解放實具有重大的意義。

三、成人教育的精神

成人教育的興起，可以追溯自十九世紀中葉。當時知識已經被大量地生產，有限的學校教育已經不足以包括日益不斷更新的大量知識；而資本主義工業化使生產技術與社會關係複雜化，更使教育不再專屬於少數精英而必須成為多數工作者所享有，終身性的成人教育開始受到國家教育機構，勞工團體，教育家與社會改造者的注意。

二十世紀二〇年代是成人教育的蓬勃時期。特別是在美國，杜威(John Dewey, 1859-1952)與林德曼(Eduard Lindeman, 1885-1953) 不僅積極從事成人教育的推動，而且為終身學習與成人教育奠定了理論基礎。他們的努力與理論，影響遍及世界各地。例如，他們對終身學習的名言——“Education is Life.”——曾經被胡適介紹到中國。「教育即生活」成了當時中國社會與教育界的口號。

近三十年來，成人教育理論與實踐以巴西 Paulo Freire (1921-1997) 的工作最具影響。Freire 強調對話(Dialogue) 教學法的重要，師、生在教學過程中應當處於平等地位來對話，才是有效的學習方式。這種學習方式特別適用在成人教育中。因為成人教育的特點或長處之一，在於成人已經有豐富的社會經驗知識，比起教師的課本知識各有千秋。成人教育的教學過程，應當吸取學員的這個長處。因此，成人教育特別要強調師生平等對話的機制。

另外，Freire 認為教育的目的是在使學員自覺而具有改造社會的能力，此即 Freire 一再強調的 Empowerment 的觀念。這個與以幫助學員發揮其潛能，以便在未來人生生涯中立於有利地位的自由主義教育思潮大不相同。這種思潮卻與知識解放的理念十分接近。

從上述成人教育理念的發展，我們看到成人教育不僅作為體制內學校教育的延伸，而且拓展了教育的範圍，使得體制內的學校教育日益僵化、日益與社會改造相背離的情況得到補充與糾正。我們甚至可以說，由於體制內大學教育日益象牙塔化，大學教育原具有改造社會的作用日益被引導到純然地以壟斷化的專業知識來提高生產力及和諧化社會紛爭的方向，從而知識日益地用來延續既有不合理的社會關係。除非體制內高等教育能夠作根本的革新，否則知識解放與 Empowerment 這些教育目標將與體制教育漸行漸遠，從而成人教育的重要性就更加凸顯。

四、知識解放與成人教育

Freire 的教育理念契合了知識解放的目標，但這並不表示知識解放只是 Freire 這一派教育學者的主張。我們已經論述過，體制化學校教育將日益象牙塔化，從而與知識解放的目標

漸行漸遠。因此，要保有教育的基本理念，體制外的教育方式不僅是可能的，而且是必須的。

成人教育是非體制化、非學校教育的一個重要方式。它雖然是以終身學習為主要標的，但成人學習具有如下兩個學校教育較欠缺的特色，而使得成人教育容易達到知識解放的目的。根據 S. Brookfield 等學者的分析，成人學習具有如下兩個特色：

1. 成人對於學習的目標或方向具有自主性。她／他們知道要學什麼，以及為何要學。因此，他們對學習抱持主動積極的態度，不像一般未成年的學校教育（包括正規大學），學生多是「被安排」去上學，在學習態度上便顯得被動。
2. 成人已有的社會經驗是學習的一個資源。書本的知識常受到學員過去經驗知識的檢驗與互動，知識將不再是象牙塔式的。更且，學員的社會經驗往往會反映她／他們的政、經地位，學員得到的知識比較能反映對社會體制的觀照，從而使知識能夠與社會改造發生關連，而學員也比較可能認同社會改造的理念並且身體力行地從事社會實踐。

當然，成人教育的這兩個特點，並不排斥學校體制教育也具有知識解放的作用。我們甚至更期待學校教育都具有這樣的作用。畢竟，知識的解放，以及社會的改造與進步，是教育的共同目標，而不應是成為某類教育的專制品。然而，鑑於目下正規高等教育知識的日益專精化與壟斷化，加上一般大學生缺乏社會經驗與了解，而且畢業後往往成為既得利益的社會精英，我們很難期待體制化學校教育能夠承擔解放知識的目標。

五、台灣社區大學的意義

從 1998 年興起的社區大學，其理念正與前述當代成人教育的目標一致。事實上，知識解放，正是目前台灣各社區大學共同追求的目標。

社區大學不僅具有這些理念，對於達到這些目標也具有比較有利的條件。因為台灣各社區大學的學員，多數屬於成年人，且有相當豐富的社會經驗，是名符其實的成人教育。社區大學的學員，也多體認終身學習的意義，而非僅爲了取得一技之長。

這些有利的條件並不能保證知識解放的目標就必然地會在台灣各社區大學實現。除了理念與現實必然有落差等因素之外，台灣各社區大學在達到知識解放的目的前，會受到至少下列幾項挑戰：

1. **來自師資方面：**社區大學在台灣是個全新的教育機構，沒有人有教過這類大學的經驗。Freire 的 Dialogue 教學法在台灣還是相當新的東西。
2. **來自社會意識方面：**台灣的社會思想家或學者很少對台灣資本主義體系進行深入的反思與批判。因此，與其他國家不同地，台灣資本主義體制須待改造之處尙不爲社會大眾所了解。社會意識普遍地存在於虛假意識（False Consciousness）的境界。人們對於各種不合理、不公平的現象，多半諉諸天命或自覺無力感。要教育學員達到

Empowerment 的地步，得先有人深刻地分析社會體系中待改進之處。

3. **來自知識本身方面：**知識的解放，並不意味著對高深知識的揚棄。社區大學或許不是要成為生產高深新知識的研究型大學，但決不是要否認知識（包括高深知識）的重要。但如何將這些高深知識從少數專家學者中解放出來，則是一個高難度的問題，是全世界致力知識解放的教育家所共同面臨的挑戰。

六、結論

把知識從象牙塔中解放出來，成為社會上人人都可理解與享受，並且讓知識不僅用來充實個人、發展潛能，而且成為社會改造的工具，這樣的「知識解放」，正是教育的基本目標。

成人教育，由於它獨有的特色，傳統上具有知識解放的成份。在正規學校日益象牙塔化、精英化之際，成人教育更凸顯其重要性。

台灣近年發展出來的社區大學體系，本質上正是一種成人學習的高等教育機構，雖有許多挑戰，卻值得耕耘。

歐洲民眾高等學校的興起與 丹麥教育哲學家葛龍維的思想

詹棟樑

師範大學社會教育所教授

從事社會教育工作者或研究社會教育者，一提到成人教育，馬上會聯想到丹麥的民眾高等學校教育。因為民眾高等學校在西洋教育史中佔有重要的地位。

丹麥是民眾高等學校設立的先驅，在民眾高等學校教育方面產生很大的影響。因為民眾高等學校教育的實施，可以恢復民族自信心，喚醒民眾產生愛國精神，做為促成民眾團結的有效工具。同時民眾高等學校教育可以啓發人性，是人文主義的教育，並培養受教的青年及成人有開闊的心胸及人生觀，在社會中能愉快地與他人相處，也就是共同生活。因此，民眾高等學校的教育是一種極有價值的教育。

丹麥於一八六四年發生民眾高等學校運動，強調以文化陶冶為民眾高等學校教育的主要任務。也就是說，連農業社會中

的農夫，都能受到文化的陶冶，具有文化的氣息，這種教育工作在當時是做得很成功。

由於這種教育工作的成功，開啓了丹麥農民心靈的門扉與促進了精神的團結，而成爲丹麥農村繁榮的重要力量，並進而促使丹麥民族自信心的恢復及國家士氣的恢宏，帶來了所追求的民主。尤其是民眾高等學校對於農民利益的關注，而受到農民的歡迎。

在丹麥由於民眾高等學校教育運動帶來了豐碩的成果，引起了丹麥鄰近的北歐國家的注意，紛紛效法丹麥的做法，於是在一八七一年發動了北歐的民眾高等學校運動。北歐的民眾高等學校是受了丹麥的民眾高等學校運動的影響而形成的，兩者對於社會教育發展而言，均是重要的運動，因爲兩者的影響都極爲深遠。

壹、丹麥民眾高等學校教育運動發生的時代背景

丹麥民眾高等學校教育運動的發生，是有其時代背景的，是應當時的國家社會之需。其時代背景爲：

一、戰爭的影響

丹麥是民眾高等學校的發源地，但是丹麥掀起民眾高等學校教育運動，卻是付出了辛苦的代價。

丹麥是北歐的農業小國家，與強大的普魯士（即現在的德國）為鄰，飽受其威脅。一八〇七年時，丹麥因捲入英法戰爭的漩渦，引起了英國的攻擊。經過七年的戰禍，丹麥一敗塗地，物質建設方面殘破不堪，國民精神更是頹廢不振！

到了一八六四年，丹麥又遭受普魯士的侵略，喪失了五分之四的國土，當時丹麥對外貿易停頓，國內農村發生災荒，國勢垂危。此次普魯士的侵略，幾乎使丹麥亡國，其打擊為：農村凋敝，民族精神更是喪失殆盡！

以上兩次戰爭的影響，逼得丹麥非從教育方面去自救不可，否則就只有亡國一途了。

二、農民的覺醒

丹麥因為是以農立國，所以在人口中，農民佔大多數。過去的農民常常是不識字的，只要懂得種植就夠了。但是後來農民也可以入學，於是農民邁向公眾的與精神的生活，了解國家與社會的情況，他們逐漸覺醒，除了了解自己生活以外，還了解他們對國家社會的責任。

丹麥於一七八八年興起了「啓蒙運動」（Aufklärungsbewegung），這個運動是促使農民覺醒的觸媒，少數的民眾學校也開始設立，民眾也入學。

農民覺醒所表現出來的是很濃的鄉土色彩，也就是「草根性」很強的一種意識，即一切以農村為根本的一種民族意識逐

漸在萌芽！

三、民族精神的喚醒

戰後丹麥的國勢頹廢，民生疾苦，教育家們想利用教育的力量來激發民族精神，改善人民的生活。民族精神是民族的靈魂，一個國家不能沒有民族精神。丹麥的教育家見到丹麥的民族精神喪失，認為有恢復民族精神的必要。

民族精神是要靠「喚醒」（Erwecken）的，社會教育學家是民族精神的喚醒者，即從內心深處去喚醒民族的靈魂。

四、政治與經濟的改變

丹麥的政治與經濟發生改變，在政治上國民要求民主，及獲得更多的自由；在經濟上則要求繁榮，及改善生活。教育家寇赫（Hal Koch）說：「民眾教育與政治自由是一體的兩面。」又說：「民眾教育應為生活各方面的自由而奮鬥。」

當時的丹麥由於政治亟欲民主化，雖然丹麥還是王國，但是其國民認為民主才是合乎民眾的要求；在生活上則主張發展農業，改善農村經濟。以上兩方面是配合「成人教育運動」（Erwachsenenbildungsbewegung）來推行。即以「成人教育運動」來達到政治與經濟改革的目的。而且當時的農民也就有這種理念，希望在政治與經濟的發展過程中，兩者能夠發生交互的作用。

貳、葛龍維與民眾高等學校教育的關係

葛龍維（Nicolai Frederik Severin Grundtvig）生於一七八三年，死於一八七二年，是一位神學家、歷史學家和作家，也是丹麥唯一享有國際盛名的教育家。他以愛心去從事民眾教育的工作。他認為民眾高等學校是環境、人、上帝的三角關係的把握，也就是人要了解環境，人要信仰上帝。

葛龍維在就讀中學與研究神學時（他就讀於拉丁學校，畢業後致力於神學的研究），正是理性主義的影響達到最高峰的時候，因此，理性高於一切。許多人也奉行理性主義。稍早的一七八八年（葛龍維只五歲）的啓蒙運動便是這種傾向。於是丹麥國王才頒布敕令，要農村為農夫設立學校。但是與理性主義相對立的浪漫主義也在醞釀發生，例如「文化批評浪潮」（kulturkritische Strömungen）與「浪漫主義浪潮」（romantische Strömungen）也興起。葛龍維便是受了浪漫主義的影響，例如受法國的浪漫主義的影響，就是一個明顯的例子。

葛龍維見到國勢頹廢，民生疾苦，想利用教育的力量來激發民族精神，改善人民的生活。他認為丹麥是個農業國家，教育要適合農民生活的需要，給予民眾生活的動力。所以他主張要對有實際生活經驗的農民，用活的語言來交換知識。他又認為：一個民族要有民族精神，若要激發民族精神，必須使民眾了解本國的歷史。同時，歌唱可以培育民族深厚的感情，教育上應善為利用。於是他設立「民眾高等學校」（Folkehojskolo,

Volkshochschule, Folk High School) 來推行這種新教育。他自述他的理想說：

我希望不久能創設一個丹麥語的高等學校，公開於青年民眾，以丹麥語、歷史、詩歌，喚起他們的愛國心，使他們能夠了解人生問題，而樂於盡國民天職。這樣的學校，便是我們丹麥人自救的藥石了。

一、第一所民眾高等學校的建立與毀壞

葛龍維為建立民眾高等學校，提出了許多構想，他使用兩個丹麥文字於民眾高等學校中：一為 *oplysning*，即「啟蒙」的意思；一為 *folkelig*，即「民眾」的意思。因此，民眾高等學校建立的目的即是「民眾教育，為民眾啟蒙。」此為他對於民眾高等學校的兩個重要概念。

另外，他也認為民眾高等學校應該配合國家期待解決的問題來實施。他首先採用出書的方式來灌輸民眾知識的概念，對於當時的民眾呼籲採用「生活語言」的方式。於一八三二年呼籲建立一所為民眾而設的大型民眾高等學校，讓講丹麥語的民眾有接受陶冶的場所。

在以上的情況之下，在一八四〇年，他為文呼籲在梭羅（Soro）設立丹麥式的民眾高等學校。但並沒有立即實現。

到了一八四四年，他的呼籲終於獲得實現，在克麗斯汀·佛羅兒（Christian Flor）的支持與協助下，他在羅亭（Rodding）

成立了第一所民眾高等學校。當時成立的宗旨說：

我們定名為「高等學校」的理由，是學校教育的對象，不是兒童，而是青人與成人。我們加上「民眾」字眼的原因，乃是入學的資格，沒有階級的限制。

當時的第一所民眾高等學校的設立，除了針對青年人與成人而施教以外，還有背後所隱藏的原因：為丹麥對抗當時的普魯士語言與文化而奮鬥。

然而，很不幸地，這所為對抗當時的普魯士語言與文化的民眾高等學校，毀於一八四八年的丹麥與普魯士戰爭的砲火下，使葛龍維的心血付之一炬！一所辛苦建立起來的學校竟只有四年的壽命！

葛龍維在羅亨民眾高等學校建立時，提出了他的構想：

在我們的祖國至少必須有個講國語的地方，為了能達到這個目的，也為了工作，應該使學校出名，並好好地照顧這個學校，才能達到有價值的要求，任何人不能削弱其價值。就另外一方面而言，這所學校對手工業者與農夫，可經由政府的輔導，至少讓丹麥民眾有認識國語的機會，甚至為了知識的需要，也可以在此獲得滿足。這所學校不但佔有其地位，而且丹麥人民可以表達心聲。它又可以培養丹麥的公民，以及國王的忠告者。

民眾高等學校是一種新的陶冶形式。在教學上，因為它不

再以外國語爲學習的語言，而是以「生活的語言」爲學習的語言，不再以死的書本知識爲學習的教材，而是以體驗生活及啓發心靈做爲內容。並且在學校行政方面採取互提建議及共同決定的方式，這是一種民主方式。葛龍維的奮鬥是在將民衆高等學校建立成一所「人文主義的學校」（humanistische Schule），具有以人爲主之人文精神的學校，而不再邁上拉丁文學校的路途。

二、民衆教育的新取向

丹麥的民衆教育，對教育而言，是一種「新取向」（neue Richtung）。民衆高等學校教育思想的起源與背景爲：在丹麥，早期爲政治腐敗、農村經濟危機、文化支離破碎、社會急劇的轉變。葛龍維爲了拯救以上的危機，採取文化的路子，再配合政治與經濟來革新，此稱爲「新取向」。

葛龍維認爲理性主義與過分的主知主義，容易造成人們「生活的疏離」（Lebenfremd）。於是他在找尋丹麥的民族感情與北歐的歷史意識，使廣泛的民衆都能作新的體驗。也就是說，葛龍維的民衆高等教育的思想，是從「民族感情」與「歷史意識」爲出發點，然後再從生活中去體驗這兩方面的價值。

（一）新取向所採取之教育目的

丹麥民眾高等學校在「新取向」方面所訂定之教育目的爲：使離校之青年人或成年人有長期接受教育的機會，尤其是在農村地區生活的青年人或成年人爲然。在課程方面則分爲：職業課程、公民課程、生活課程等三方面，使參與的人能夠獲得基本知識、職業能力。此外，並輔以音樂與文學，在活動方面與課程配合，能達成交互作用。

葛龍維之所以採取以上作法的目的，是在增強「民族意識」與「歷史意識」。關於這一點，後來對北歐的民眾高等學校教育運動發生很大的影響。

丹麥民眾高等學校教育具有實際的教育目的，其主要的用在於迅速建立「新的浪漫主義的精神」（*neuromantischer Geist*），並對「家庭式的民眾高等學校」（*Heinvolkshochschule*）提高要求，這種要求便是民主化。德國教育家霍爾曼（*Anton Heinrich Hollmann*）在其〈丹麥的民眾高等學校〉（“*Die Dänische Volkshochschule*”）（一九〇九）一文中，認爲葛龍維是從文化批判的觀點，去探討丹麥人的「思想財」（*Gedankensgüter*），並促使民眾高等學校在大城市設立，在當時是民主的更新，在矯正理性社會所帶來的錯誤而產生的危機。

霍爾曼又認爲民眾高等學校是民主精神的基礎（見同），因爲在歷史的發展過程中，丹麥是王國，民眾高等學校教育運動，便是促進政治束縛的解放；在民眾高等學校的教導方式下，受教者共同生活在一起，互相討論，這也是民主的方式之一。

（二）新取向之民眾高等學校教育功能

民眾高等學校所包涵的教育功能甚為廣泛，最主要的是可提升每一個人的品質，在教育發展方面有實際的可能性。從丹麥社會歷史的背景去看農村的民眾高等學校教育運動，它是成功的。丹麥的民眾高等學校的嘗試，在實用和需要方面，對農民的陶冶，一開始就邁進了一大步。

民眾高等學校教育的工作，在採取「新取向」的不久，其成效就逐漸顯示出來，於是形成了民眾高等學校教育運動。這種運動在教學方面是一種突破，即以自由的方式來辦理民眾高等教育的工作，對成人教育的發展負起重要的責任。而且就參與民眾高等學校教育的成人而言，正是符合其期待與需要。

參、北歐的民眾高等學校教育

北歐的民眾高等學校教育運動發生於一八七一年，是受了一八六四年丹麥民眾高等學校教育運動的影響。北歐指的是斯堪地那維亞國家，也就是斯堪地那維亞國家倣效丹麥的民眾高等學校的模式，以從事民眾高等學校教育的工作。

北歐的民眾高等學校教育運動，其理念是得自丹麥，但它們的民眾高等學校均具有其自己的特色，因為丹麥是以農立國，而它們並不一定是以農立國。

北歐的民眾高等學校的設立，其主要的情形分別說明於

下：

一、挪威民眾高等學校的興起

挪威制度化的成人教育始於建立第一所民眾高等學校，當一八六四年丹麥發生民眾高等學校教育運動時，挪威的神學家阿爾維森（Olaus Arvesen）與安克爾（Herman Anker）二人，和丹麥取得聯繫，在哈馬爾（Hamar）地方的沙格敦（Sagtum），建立第一所民眾高等學校。到了一八六七年建立第二所，它是由布朗（Christopher Brun）建立於谷德布蘭斯達倫（Gudbrandsdalen）的馮海姆（Vonheim）地方。到了一八七〇至一八七一年更廣泛地建立民眾高等學校，其中烏爾曼（Viggo Ullmann）在奧斯特—阿格德（Aust-Agder）所建立的民眾高等學校最有名，因為它是受丹麥的影響，是挪威直接派人到丹麥的阿斯科夫（Askov）與華雷基爾德（Vallekilde）的「家庭式的民眾高等學校」學習，並有直接的聯繫。

挪威所建立的民眾高等學校，其性質與丹麥的民眾高等學校性質差不多，即不是以知識的獲得為優先，而是以愛的喚醒、語言的了解、歷史的了解、自我意識的喚醒、培養民主的意志為優先。

挪威的民眾高等學校，除了有農民教育運動的固定目的以外（這一點與丹麥相同），還有以宗教為基礎的民眾高等學校，具有「虔誠主義」（Pietismus）的色彩，例如設有虔誠的青年

學校（*Pietische Jugendschule*）。此外，尚有為公務員而設的「官員學校」（*Amtsschule*），也是具有民眾高等學校的性質。在挪威的民眾高等學校教育運動中共建立民眾高等學校三十四所。

二、瑞典民眾高等學校的興起

瑞典的民眾高等學校含有葛龍維的理念。瑞典評論家索爾曼（*August Sohlmann*）於一八六八年的一篇〈論農夫高等學校〉（“*Über Bauernhochschule*”）的論文中，提到瑞典的民眾高等學校是以丹麥的民眾高等學校為基礎，考慮到政治、經濟、文化等各方面的條件。瑞典的農民有強烈的自我意識，在政治與經濟方面希望有權，瑞典的國家與瑞典的人民需要互相認同。瑞典並沒有受壓迫的問題，有其自己的民族語言，幾乎不必為自己的民族文化而奮鬥，有其很濃厚的人文主義色彩。

瑞典於一八六八年建立了三所民眾高等學校，這三所民眾高等學校都與丹麥的阿斯科夫、華雷基爾德的「家庭式的民眾高等學校」有聯繫。在三所民眾高等學校中，最有名的一所是赫維蘭的民眾高等學校（*Hvilans Folkhogskola*）。瑞典在一八七一年前後，共建立了二十所民眾高等學校，在民眾高等學校教育運動中著有成績。

瑞典的民眾高等學校因沒有受壓迫的問題存在，其社會情況與丹麥不同，所以其民眾高等學校不是一種「奮鬥學校」。

（Kampfschule）。瑞典的農民也感覺不出需要精神的喚醒。因此，其民眾高等學校是一種人文陶冶性質的學校，除了赫維蘭民眾高等學校是學丹麥，成爲一種「喚醒學校」（Erweckungsschule）以外，大部分的民眾高等學校是走求取知識的路線，例如實施社會學、行政理論、國民經濟學等的教學，成爲一種「知識學校」（Wissenschule）。其中拉爾斯·布龍恩巴克民眾高等學校（Lars Bjornbak Folkhogskola）最有名。這是根據農民的期望而設立的學校，因爲瑞典的農民期望有積極性的知識與學習，這點是與丹麥不同。

三、芬蘭民眾高等學校的興起

芬蘭在政治方面受蘇俄壓迫，文化方面受瑞典入侵。

芬蘭的經濟、政治、文化的發展，受到外國的影響，其民眾高等學校的設置，很顯然地是以葛龍維的民眾高等學校的理念爲設置的決定性基礎，也就是在幫助每一個國民都能使用生活語言，以促進國家之政治、文化的發展。芬蘭因爲受到蘇俄的壓迫，曾經發起民族運動與語言運動，其中民族運動是針對蘇俄的壓迫，但是語言運動卻是針對瑞典的文化入侵等原因而興起。因爲在芬蘭，大部的人是說芬蘭語，有少數人是說瑞典語。爲了統一語言，芬蘭便是以芬蘭語爲國語，所以發起語言教育運動。

在北歐的民眾高等學校教育運動中，芬蘭起步是比較晚的

一個國家，它到了一八八九年（北歐的民眾高等學校教育運動發生於一八七一年，晚十八年）才有第一所芬蘭的民眾高等學校，它是由哈格曼（Sofia Hagman）女士設於康加沙拉（Kangasala）地方。

芬蘭後來又建立婦女學校，這種學校含有芬蘭民眾高等學校的性質，注重手藝方面的教學。

芬蘭的語言教育運動實際上並沒有成功，講瑞典語者仍然我行我素。在不得已的情況下，於一八八九年的年底設立了一所瑞典語的民眾高等學校於鮑爾加（Borga），其設立者為史特羅姆堡（Elias Stromborg），他是一個葛龍維民眾高等學校教育原則的擁護者，所以該所民眾高等學校是採用葛龍維的理念去辦理。

在北歐民眾高等學校教育運動中，芬蘭共設立了十六所純芬蘭語的民眾高等學校，五所芬蘭語與瑞典語混合的民眾高等學校。

四、冰島民眾高等學校的興起

冰島在民眾高等學校教育運動中，設有成人學校，這種學校注重公民訓練。冰島是一個多島的國家，人民從事魚撈工作。因此，民眾教育的工作是比較基本的。例如由丹麥劃分出來的法爾俄（Faeroern）群島，則以「弱小民族自覺的意識」之喚起，作為成人教育之主要目標。

冰島的民眾高等學校受到葛龍維思想的影響，但因地理位置比較特殊，老百姓大部分以捕魚為生，在海上生活的時間比較多，所以生活形態與北歐國家不同。因此，成人教育的方式也與北歐國家不同，但其特點是將成人教育視為是文化工作。

從以上所述可以了解：民眾高等學校教育運動，首先於一八六四年發生於丹麥，與葛龍維在歷史上佔有同樣地位的柯爾特（Christin Kold）也是扮演著重要的角色，這種運動開始時是在北歐發展，因為效果良好，後來再推展到中歐與南歐。

肆、葛龍維的教育思想

葛龍維的教育思想是北歐神話、生活語言、民眾教育等三方面的結合，然後做一個世界公民。

一、北歐神話

北歐有許多神話，流行在民間，這些神話被認是最好的教材。他對北歐神話進行研究，著有《北歐神話》（一八三二）一書，他將神話用「生活語言」（Lebendiges Wort）表達出來，也就是活的語言。他認為民眾高等學校教學必須使用「生活的語言」，這樣對於教學才有鼓勵的作用。

在北歐神話中也有很多的讚美詩，它們是用來讚美神的，

丹麥讚美詩集中的七五四首裡，有二七一首是由葛龍維所創作。因此，他有著很濃厚的神學教育思想。

二、生活語言

葛龍維認為民眾高等學校與傳統的拉丁學校不同。民眾高等學校是「為生活而設的學校」（*Schule für das Leben*）；拉丁學校是「死的學校」（*Schule zum Tode*）。他認為「拉丁文學是可憎之物、模仿之作，不同於希臘和古代北歐的作品，不是來自人民生活。」又認為「羅馬、義大利死氣沈沈，缺乏生氣，其語文也是一樣。」

他所主張的民眾高等學校的教育，以宗教及民眾的需要為內涵，實施國語教學，以符合生活上的要求。以「生活語言」為教學的工具，以促進大家互相的了解與民族的團結，而且也有助於師生之間教學的進行，甚至有助於年輕的一代與年老的一代的互相溝通。因此，「生活語言」，不但使用於學校之中，而且也使用於經濟生活裡。

他認為拉丁文在丹麥居於統治的地位，有六百年之久，其文法學校也隱身於丹麥，但是這種學校是「死的學校」，不如使用「活的語言」的「終身學校」（民眾高等學校）來得重要。

三、民眾教育

民眾教育指的是民眾高等學校教育，他在《北歐神話》一書的序言裡，揭示了民眾高等學校教育的影子。他說：

將建立一個共同中心，教育機構從該中心出發伸展到實際生活的所有主要方面，然後它又努力把社會的全部力量聚集起來再回到該中心去。在這裡，不需學識，而需要生活、遠見和實際能力的所有國家公務人員，以及希望參加教育行列的所有人員，都應有最好的機會按照正確方向去發展他們自己，並且互相了解。

從以上所引可以知道：民眾高等學校應該具有完整的教育目的，那就是以培養人性為起點，以能體驗生活為最高教育目的；同時也在培養人的內在能力，採用引導與幫助的方式，使人的內在能力逐漸形成並且將之發揮出來。

四、世界公民

葛龍維的教育思想一直在強調丹麥人的民族意識，認為民族意識是丹麥人團結的工具，被認為有狹隘的民族主義思想的色彩。其實他的這種觀念是針對喚醒民族意識與民族精神時才特別強調，在其他許多方面是個世界公民的理念，他的著作，不是丹麥史，而是一部三冊的世界史。從這種情形可以看到「世界公民」思想的端倪。

葛龍維的追隨者經常強調，葛龍維的國際觀具有實質的意義，並聲稱如果加以適當的調整，對民眾高等學校教育的發

展，可以提供很多借鑑之處。

伍、結語

葛龍維由於在民眾高等教育方面的成就，而被世人稱為「西方成人教育之父」，由於他對民眾高等學校的提倡，而引起了丹麥及北歐的民眾高等學校教育運動。世人為了紀念他，因此第一屆的世界成人教育會議就在丹麥召開。

葛龍維以一位神職人員，致力於教育的改革，有偉大的創舉，其成就世人有目共睹。丹麥在一八一四年通過了義務教育法，一八三〇年建立了王國各階層（包括農民）的諮詢會議。他認為如果「下層階層」要想在諮詢會議中有發言權，他們就必須受到適當的教育，這樣他們才能有效地參政。這個偉大的教育理念，在民眾高等教育中付諸實施。

丹麥的民眾高等學校教育運動，發生於一八六四年，由於成效良好，北歐於一八七一年也發生民眾高等學校教育運動。這種運動影響深遠，由北歐傳到中歐，再傳到南歐。其中受影響最大的是與丹麥打過仗的德國，德國目前設有一千多所的民眾高等學校（**Volkshochschule**），遍佈鄉村與城市，運作良好，發揮成人教育的功能，成為最重要的成人教育機構。其他國家也設有與民眾高等學校名稱不同，而實質相同的成人教育機構。

～～註釋～～

見 Elisabeth Sontag: N. F. S. Grundtvig, Erzieher seiner Volkes, Verlag Francke Bern 1946, S. 22.

引自 Hal Koch: Grundtvig, Leben und Werk Aus der Dänischen von H. Winkler und V. Schmitz, Verlag Kiepenhauer Köln 1951, S. 125.

參閱 Die Grundtvigbiographien von Hal Koch, Paul Engberg, Fritz Wartenweillr, Elisabeth Sontag, Gotz Harbsmeier und Kaj Thaining.

所引見孫邦正：〈社會教育〉，載於王鳳喈主編：《二十世紀之社會科學——教育學》，台北：正中書局出版，民國五十三年六月合三版，第三七五頁。

見 Friedlev Skubhetrang: Die Volkshochschule. Aus Dänischen von W. Kramer, Kopenhagen O. J. (Handbücher der Dänischen Gesellschaft), S. 235ff.

引見同註 之書，第三七五至三七六頁。

見 Paul Rohrig: “Die dänische Erwachsenenbildung,” in: Walter Leiermann, Franz Pöggeler (Hrsg.): Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten, Bestandsaufnahme und Vergleiche, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Mainz 1979, S. 36.

引自 N. F. S. Grundtvig: Die Volkshochschule, Ausgewählte, übersetzt und eingeleitet von Johann Tiedje, Verlag Diederichs, Jena 1927, (N. F. S. Grundtvig, Schriften zur Volkerziehung und Volkheit, Bd, 1), S. 108.

見 Joachim Dikau: “Geschichte der Volkshochschule,” in: Franz Pöggeler (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung, Verlag W. Kohlhammer Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975, S. 110.

見 Aexel Henningsen: Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein, Neumünster. 1962, S.27ff.

見 Anton Heinrich Hollmann: “Die Dänische Volkshochschule,” in: Ders.: Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie, 2. Aufl. Berlin 1919.

見同註 之書，第四〇至四一頁。

見 Ernst Hildbrandt: Die Schwedische Volkshochschule, 1916.

見同註 之書，第四四頁。

見同註 之書，第五〇至五一頁。

見田培林：社會教育的本質及其工作原則，載於其所著：《教育與文化》，台北：五南圖書公司印行，民國六十五年出版，第一一三頁。

見 Ingeborg Wirth (Hrsg.) Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Verlag Schöningh, Paderborn 1978, S. 612-613.

引自 N. L. Jensen (ed.): A Grundtvig Anthology, London: Darton, Longman & Todd, 1983, pp. 39, 41.

見 Heinrich Rombach (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Verlag Herder, Freiburg, Basel, Wien 1970, Bd. 2, S.170.

引自註 之書，第五〇頁。

社區大學的基本理念與發展現況

蔡傳暉

台北市文山社區大學主任

一、成人學習的新視野

社區大學自 1998 年初推動以來，全國各地已成立了十九所社區大學（截至 2000 年底），對終身學習的質與量產生了巨大的影響。目前外界對於終身學習普遍存在一種成見：也就是學術性、深度思考的知識不是成人所需要的，成人需要的是生活實用技能。因此，放眼常見的社教課程皆是插花、國畫、醫藥、電腦、語文等休閒藝能活動。另一類的終身學習則是以傳統大學的推廣教育班為主，這一類課程走的是專業技術路線，以協助民眾在職場工作之所需為主。

社區大學的推動設立，有別於前述兩類，係以「培育現代公民」為目標，學術性課程與公共參與的社團活動課程為其特點。社區大學以知識解放、公民社會為願景，為台灣的成人教

育開闢了一個新的視野。它可以協助民眾，開擴知識的視野，強化個人與社會的聯結，進而瞭解自己的處境，使能更深刻而全面的參與生活。因此，在倡導終身學習的此刻，如果不能意識到成人需要的是完整而有系統的學習內容，而不是一種超級市場式湊熱鬧的消費行為，那麼成人學習很可能淪為資本主義市場機制操弄下的一種假性需求。

民間所推動的社區大學有其獨特性，無法以現存各國的成人教育型態來完全等同，然而與歐洲國家之社區成人教育則有相似之處。社區成人教育的目的是在協助個人，透過社區來強化個人與社會的聯結，成人教育是一種社會運動，尤其是弱勢族群爭取教育權的社會運動（王政彥，民 85）。英國的成人教育具有解放的傳統，他們認為社區成人教育是教導社區居民反抗社會的不公平、不正義，是要喚醒民眾覺知自己的處境，透過集體行動來進行社會改革（林振春，民 85）。

德國成人教育的傳統即是強調公民教育，課程以通識教育為重；早在 1931 年，德國「帝國民眾大學聯合會」即宣稱：「成人教育的功能在傳授知識，加深經驗，以發展獨立自由思想與創造批判能力」（黃富順，民 77）。民間推動的社區大學以培育現代公民、養成參與公共事務的能力為主要目標，顯然與歐洲的成人教育傳統較為接近。

二、社區大學的推動與籌辦

在過去資源匱乏的年代，只有少數人能上大學，許多有心唸書向上的朋友，被拒門外；然而知識的學習，不應被侷限在傳統大學的象牙塔裡，知識的學習必須平民化，大學的學習之門應永遠敞開。在二十一世紀的前夕，台灣仍處在一個價值混亂失序的狀態；如何推動終身學習的觀念，建立成人學習的新模式，以培育現代公民，形成公民社會，重建一個新的社會、新的文化，為當務之急。民間推動社區大學的籌設，便是在這時代背景下醞釀成形。

設立社區大學的構想，源自於 1994 年台大數學系黃武雄教授的倡議。從教育改革到社會重建，是民間教改運動的基本理念；推動設立社區大學，以活化社區、解放社會力、培育公民參與社會事務的能力，成為教改運動新的著力點。1998 年三月，民間關心教育改革人士組成了「社區大學籌備委員會」，著手在全國各地推動社區大學的設立，並於六月首先獲得台北市政府與新竹市政府的大力支持。在台北市政府教育局的經費支持及木柵國中的協助下，1998 年 9 月 28 日全國第一所屬於平民大眾的「文山社區大學」誕生了。第二所社區大學，新竹市「青草湖社區大學」亦於 1999 年 3 月 1 日正式開學。

自文山社區大學、青草湖社區大學開辦以來，各地方政府均對籌辦社區大學展現高度的支持與期望，推動社區大學業已蔚為風潮。1999 年下半年成立的社區大學有：台北市士林社區大學，台北縣社區大學（永和、板橋、新莊、汐止、蘆洲五校）、台中縣大里社區公民大學、苗栗縣社區大學、基隆市社

區大學；2000 年上半年成立的有：高雄市新興社區大學、屏東縣社區大學、員林鎮社區大學、宜蘭縣社區大學；2000 年下半年成立的有：嘉義市社區大學、台北市萬華社區大學、台北市南港社區大學，台南市社區大學。

三、文山社區大學概況

（一）校園環境

基於社區資源共享的原則，文山社區大學並無專屬的獨立校園，而是設於台北市文山區木柵國中校園內。利用週一至週五的夜間及週六下午開班上課，少數課程於白天利用文山區各圖書分館、活動中心上課。目前獨立使用空間有：行政辦公室 1 間，及共用空間：普通教室 10 間、工藝教室 1 間、視聽教室 2 間、會議室 1 間、圖書館 1 間。

（二）入學與修業

文山社區大學的入學資格，沒有任何門檻限制，也沒有入學考試與設籍限制，只要年滿十八歲均可報名入學。不論學歷背景，只要有學習成長再進修的意願，都可成為社區大學的一員。文山社區大學沒有僵化的規定與限制，是一個平易近人而又人性化的學習場所；有各種彈性而多元的設計，沒有修業年

限的限制，一切以個人的學習需求為依歸。社區大學設學程而不分科系，學員可以根據自己的需求與時間，決定每學期修讀的課程數；可以只計畫修讀一兩門課、或修讀一系列的相關課程，也可以長期而有計畫的修讀。

學程規劃以 24-30 學分為原則，目前已規劃有「環境學程」、「社區成長學程」、「非營利組織管理學程」、「心理與教育學程」、「性別與文化學程」、「人文學學程」、「社會科學學程」、「自然科學學程」、「美術學程」等九個學程；學程修讀完畢，發給學程結業證書。

文山社區大學試辦第一年（87 學年度），每季上課十二週，每門課以二學分計，一週上課三小時，成績評量分為優等、通過、未通過等三級，並有待評定的制度設計。修讀通過者均會由台北市政府發給研習證書。自 88 學年度起改為學期制，一年兩學期，上課十八週，與一般大學同步開學、結束；同時在 18 週課程之外，積極彈性開設 12 週或 6 週之短期課程與工作坊。

（三）學員、教師、開課規模

87 學年度第一學期於 1998 年 9 月 28 日開學，12 月 19 日結束；共計有 38 門課，學員 840 人，選課人次（每門課學生數的總和）1146 人次。87 學年度第二學期於 1999 年 3 月 1 日開學，5 月 29 日結束；共計有 59 門課，學員 1040 人，選課

人次 1628 人次。88 學年度第一學期於 1999 年 9 月 27 日開學，2000 年 1 月 29 日結束；共計有 59 門課，學員 1141 人，選課人次 1439 人次。88 學年度第二學期於 2000 年 2 月 21 日開學，2000 年 7 月 1 日結束；開課 67 門，學員 1260 人，選課人次 1560 人次。88 學年度學期中招生之短期工作坊（六週課程）共 14 門，選課人次 388 人次；學員服務中心針對資深學員與志工開設之研習活動共 7 門（六週）、選課人次 160 人次。89 學年度第一學期於 2000 年 9 月 11 日開學，2001 年 1 月 13 日結束；共計有 90 門課，學員 1547 人，選課人次 1906 人次。

88 學年度第二學期學員結構，其學歷分佈：國中以下、高中、專科、大學以上分別為 5%、33%、23%、39%，七成未具大學學歷，符合社區大學提供大學就學機會之旨意；年齡平均分佈於 20 至 50 歲，占九成，符合提供成人就學之初衷；女性、男性比率 77%、23%，如何吸引更多男性就讀，需再加強；文山區居民 58%、其他行政區 19%、外縣市 23%，亦符合提供區域性教育需求之目標。

文山社區大學的師資陣容，包括大學教授、民間社團專業人士，兩者各占一半。廣納社會資源、師資多元化，因此社區大學的課程內涵與學習內容，遠比一般大學更貼近社會、接近生活，這是社區大學最寶貴的地方。

四、課程規劃理念與目標

（一）課程目標

社區大學的原始倡導者為黃武雄，其課程規劃理念與分類架構成為絕大部份社區大學的基本雛形（黃武雄，民 87）。社區大學的課程設計以「培育現代公民」為目標，規劃有學術課程、生活藝能課程、社團活動課程。學術課程包括人文學、社會科學、自然科學，學術課程可以擴展人的知識廣度，培養思考分析、理性判斷的能力；生活藝能課程可以學習實用技能，培養精緻的休閒生活，提昇人的工作能力與生活品質；社團活動課程，可以培育公民參與社會公共事務的能力，引發人的社會關懷，從關心、參與、學習中，凝聚社區意識，邁向公民社會。

1. 以社團活動課程發展公共領域，建立公民社會（黃武雄，民 87）

社團活動課程的目的，在於發展人的公共領域。藉由公共事務的參與，去面對當前社會的問題，引發對人的社會關懷及人文情懷。（黃武雄，民 87）

社區大學最大的特色便在於其將社團活動課程視為正式課程，社區大學的社團活動課程係以培養學員有主動參與公共事務的熱忱及能力為主，由學員自己組織，聘教師為社團顧問，以便諮詢及指導。

2. 以學術課程提昇批判思考能力，進行社會內在反省（黃武雄，

民 87)

由於長久以來的教育政策與聯考窄門，大學知識成了少數菁英的特權。然而知識能讓我們以寬廣而深刻的觀點去認識世界，推動世界的改變。很多時候知識被認為遙不可及，並非是學習者缺乏能力，而是缺少適合的學習方式與教學方法以契合學習者自身的學習風格，而這正是社區大學的學術性課程試圖突破之處：

學術課程所記載的知識，是人類在文明創造活動中長期累積的經驗。人文學的內容，如文學與藝術，不過是創作者透過他本身獨特的手法去刻劃他個人對人世感悟的深度體驗；社會科學如經濟、政治、法律、社會和歷史，便是人經營社會組織，從事社會活動累積下來的集體經驗；至於自然科學，如物理、化學、生物、數學，則為人與自然對話的活動中提煉出來的經驗。只有學習者原有的經驗，與書本所記載的別人經驗相互碰撞、相互印證、相互衝突，才有真實的知識產生。(黃武雄，民 87)

因此，透過學術課程的學習，可以擴展人的知識廣度，培養思考分析、理性判斷的能力。

3. 以生活藝能課程充實生活內容，重塑私領域價值觀（黃武雄，民 87）

社區大學生活藝能課程的規劃理念，是以成人整全的發展需求為主體；充實其在知識視野的開拓、公領域的參與、私領域的健全等三方面所需的技術能力；並從動手操作實踐的過程中，提昇生活的境界。生活藝能課程著重「生活」的層面，而非著眼於「職業」的技能訓練。因此，社區大學的生活藝能課程必須提供成人對於知識性學習的基本工具性能力，也就是增進知識視野、開擴心靈的技能；進而健全其私領域的生活，改變生活價值；最後並提供社會參與的必要技術性能力。

近世以來，學術知識的專業發展，使得人類知識文明的結晶與平民大眾的隔閡益深；社會學、心理學、經濟學、歷史、文學等知識專業成為學院所獨享，無法成為人生活的一部分，與人隔離益深。社區大學將知識從學院的象牙塔中解放出來，除了在學術課程的實施中，使學術知識與批判思考能力平民化；更重要的是透過生活藝能課程來培養基本的工具性能力，例如對語言文字掌握的基本能力。

因此，生活藝能課程可使學員具備學習各類課程（尤其是學術課程）之基本關鍵能力，例如電腦（使用為主，而非電腦專才訓練）、語文（閱讀、寫作、表達等）、邏輯思考等能力。使知識專業的發展平民化、生活化。

資本主義下的消費型社會，唯金錢取向的生活價值與生活方式，使人失去生活的自主性。因此，讓學員重新思考生活的態度，進而掌握生活的整體，改變生活習慣與價值，建立一個生活型社會。以藝術的薰陶，開擴人生境界；重視家庭生活，

並養成營造家園的動手習慣；重視生態環境，以保留主義替代擴張主義對環境的剝削。

隨著文明發展與專業分工，過去屬於人生活中的基本技術能力被專業化後，逐漸脫離了人的生活，成為專家的事，社區大學的生活藝能課程並非以職業性的技術能力培育為目的，而是要重新回復人生活中的自主能力。

（二）課程特色

1. 以現代公民養成教育為主，而非學術菁英教育

當上大學成為公民普遍性的需求時，往昔以學術型菁英教育為主的傳統大學，勢必無法適合一般平民大眾的需要，因此大學的形態必須有多元的發展。社區大學的推動設立，是在創造一種有別於傳統的大學形態，而不是複製翻版一個傳統大學；因此，社區大學的課程規劃與教育目標也將有別於傳統大學。社區大學以現代公民養成教育為主，規劃有學術課程、生活藝能課程、社團活動課程。其中學術課程包括人文學、社會科學、自然科學等三領域。

2. 著重通識性能力培育，而非職業技能訓練

通才能力的培育為傳統大學所忽略，然而現代社會除了需要技術性的專業人才外，更需要的是具通識性能力的人才。不論是知識的廣度、事理分析、理性判斷、價值選擇的能力、成

熟的人際關係，均是現代公民不可或缺的基本素養。技術能力可以在職場訓練，或在其他職訓機構、補習機構得到完整的訓練，社區大學則以通識性能力培育為其目標。

然而，社區大學並不因此而沒有技術能力培育的課程，此類課程係以 (1) 通識性的關鍵性能力養成為主，例如電腦（使用為主，而非電腦專才訓練）、語文（閱讀、寫作、表達等）；(2) 引領社會價值的能力培育，例如轉變消費型社會為生活型社會（擴張主義、保留主義）、生態保育、資源回收、營造家園的動手習慣；(3) 提昇生活品質的能力，例如音樂欣賞、陶藝、版畫等；(4) 弱勢關懷的能力，例如手語會話等。

3. 著重公共議題探討，與社會生活緊密聯結

學員以步入社會的成人為主，因此，在學院式知識分類架構下的象牙塔式的學習，並不適合具有豐富社會生活經驗的成人。從現實的生活經驗出發，開展學習的旅程；從公共性的、現實性的、經驗性的問題出發，發展出抽象性的概念掌握能力，進而掌握知識的整體。

五、社區大學與通識教育

社區大學的課程特色著重通識性能力培育，而非職業技能訓練。社區大學不分系，而是以學程為主；學程的主題可以突顯社區大學的課程特色，與主題相關的系列課程 24-30 學分為

一學程。成人原本已有豐富的生活經驗，所需要的是生命的再發展，而非塑造；學程式的制度在學習上的自由度與彈性化均比學系的設置要佳。

一般大學專業學系的課程規劃，應該開哪些課程是很清楚的，專業既成的知識架構很明確，學生按此知識體系按部就班，即可習得專業知能。然而社區大學是以現代公民教育為主，以通識教育為核心。通識教育並沒有既成的知識架構，任何言之成理的一套課程規劃，只要有助於促進知性的成熟、經驗的深化，都可能成為課程。

通識教育是以人（學員）為主體，是以個人發展的整體需求與經驗特質來選擇他所需要的學習內容。專業教育則是以專業知識為主體，人要牽就那套知識，訓練自己去符合那套專業常規的標準。

通識教育往往會被誤解為「什麼都要懂一些，概論就好，教淺一點。」黃武雄所倡議的經驗知識正是通識教育的重點，傳統大學的專業教育則是以套裝知識為重，學習者透過經驗知識去體悟人類文明的創造過程進而提升自我（黃武雄，民 88）。例如自然科學中的地球中心說與太陽中心說，漫長的歷史辯論過程，這種刻畫人與自然對話的歷史經驗，便是極好的通識教育素材，而且可以很深入，決非淺薄的學問。通識教育課程規劃的重點不在於建構完整的知識體系，而在於如何使各課程的實質內涵合於通識的精神，教師應該用什麼樣的教學理念來進行課堂活動、安排教學內容？

社區大學的成人學習是一種全新的經驗，因此必須長期進行教材的研發工作，從教學實務中不斷累積修正，提出適合的教材。加強發展以經驗知識為核心的課程；提倡白話知識，讓一般平民大眾也能分享人類知識的成果。學術性課程是重要的，然而並非是將大學所講授的原封不動搬到社區大學來教，也不是將這些課程教淺一點，而是知識性的傳達角度必須調整，而且要重新建構知識。傳統大學的學術課程是以知識系統為主體，社區大學則是以人為主體，從生活經驗的角度出發。

六、學員的學習形態與特質

（一）學員為主體的學習形態

在社區大學裡，知識不再被菁英壟斷，它將從學院的象牙塔走入社區。知識性的學習成效，關鍵不在於資質差異，而在於教學方式與學習形態。社區大學教師必須要重新學習、重新認識平民大眾、認識社區；重視學員的經驗世界，發展其自主學習的能力；從互動中，建立學習的內容與課程的進行方式。

以學員異質性為學習的豐富資源，社區大學必須針對成人與一般大學生的差異性，去創造新的學習形式；成人豐富而異質的生命經驗是很重要的特質，轉化異質性成為一種正面而寶貴的資產，而非教學上的負擔。從同儕的交流互動中，可以拓展生活經驗，學習更多的知識，而有更多的成長；因此社區大

學在教學的設計上，必須重視運用此一特點。

以學員為主體的學習，讓學員的經驗做為學習的出發點，學員的主體性就能浮現，教師的角色退居為協助者，協助學員去理解、詮釋這些經驗，從而發展出自我建構知識、思考判斷的能力。因此以自主學習、討論共讀的上課形態是社區大學首要發展的教學方式，也是最大的挑戰。

學習與不同背景程度的同學共同學習、相互體諒、相互協助、尊重包容，是社區大學的老師、學員必須共同學習成長的。然而依據文山社區大學的經驗，剛入學的學員，由於過去的教育經驗，使得他們仍會期望教師多講一些，習慣於單向傳輸且未必願意傾聽他人的發言。因此，推動以讀書會為主要形態的課程，使學員能迅速調整為學習的主動者，培養其自主學習的能力為未來重點。其次，文山社區大學亦已發展出由學員自主規劃課程的制度，89 學年度第一學期已有十門課是由學員社團自行規劃學習的內容、進度與學習形式。

社區大學學員有很強的學習動機，上課亦較一般大學生有更好的課堂討論氣氛，師生討論熱烈，每到下課時間仍意猶未盡，遲遲無法熄燈關門，這樣的學習氣氛是彌足珍貴的。然而社區大學在教學上，仍存在一些問題，由於目前並沒有對學員進行分類（要修學分或不修學分），因此不同期望的學員齊聚一堂，對老師而言亦存在兩難的困局，是要降低課業要求，以快樂學習為重？還是以一般大學標準，有較多的課業要求？

在社區大學教書，對教師而言均是全新的經驗，尤其是學

術性課程。教師們多能體認到必須投入更多的心思來設計課程、修正教學方式；而學員們熱切的求知欲望與回應，也對教師們的專業經驗產生新的刺激。爲了累積教學經驗，發展成人教學模式，文山社區大學於每學期都會舉辦「教學方法與課程設計研討會」，邀請授課教師將其教學經驗與心得，於研討會時提出與教師、學員共同分享；並邀請下學期新開課程的授課教師，提出新課程的設計構想，以集思廣益。

（二）學員的學習特質

文山社區大學已邁入第三年，逐漸有一些資深的舊學員，累計已修讀了相當多的課程。而這些願意持續長期在社區大學學習的朋友，相當多是過去沒有機會升學，或因家庭困頓、重男輕女而無緣進大學；因此他們自年少時候，即嚮往進大學。這些學員特別珍惜進社區大學的機會，研讀具有大學風格的課程是他們的最愛；因此，社區大學不走通俗技藝休閒的傳統老路，是必要的定位；社區大學即便某些課程曲高和寡，亦應維持大學的風格。由於社區大學尚無法頒授學位，因此學員均是因強烈的學習動機而來，共同呈現出樂於學習、喜好知識的人格特質。相較於主流社會中汲汲營營的生活型態，社區大學的學員，具有著一種單純的理想性格，學習成爲他們生活的一大重心。

對於學習的規劃，成人通常有很強的自我主見，不容易被

改變。期望學員按社區大學所規劃的學習進程與課程目標，循序漸進、多方充實，是很困難的事。許多學員往往特定修讀某一類課程，甚至是長期跟隨某位老師修課；不容易再擴展學習的觸角，或多修其他老師的課。因此，傳統系統化課程規劃的思考，恐將失敗；此外，由於沒有學位制度做為外在誘因，因此必須倚賴純粹的學習動機來引導學員的修課規劃。

成人學習的課程規劃必須符合其學習需求，然而人的學習需求有許多層次；民眾或許清楚其對生活實用藝能的需求，但對於其他層面的需求，則未必能瞭解。由於學員的知識視野有限，所熟知的課程有限，即使選課手冊有詳細的介紹，亦未必能瞭解課程的內容；同時也未必能知道自己的學習需求，造成搶修熱門課程的現象。文山社區大學的經驗顯示，心理學、經濟學、法律與生活、陶藝、居家維護修理與保養、及生活實用藝能需求最大；學員亦有反應希望開設電腦、語文等課程。學員或許清楚生活實用藝能的需求，但未必知道自己對於學術課程與公共領域的參與需求。因此，如何讓學員打開知識的視野，協助學員建立自己的學習需求是很重要的工作。

實用取向、問題中心為成人學習的基本特點，然而實用取向並不同於技能取向。舉例而言，文山社區大學開了一門「思考的方式」，課程內容是邏輯學，能夠學到一套思考的方式，即是一個實用取向的學習動機；另外還有一門「探索聰明的規律」，內容是數學中的「可拓學」。課程規劃要符合實用取向的原則，並非只是更改課程名稱，而是要從現實生活中出發，

協助學員去探索、建構一門學問，與自身經驗做有機的聯結，建立自己的知識體系；而不是要單向的灌輸學員一套知識體系。如果只是把傳統大學的學術課程移植過來，教得簡單一點，學員並不會因此而來修這門課。

其次，依據戴伯芬的研究（戴伯芬，民 88），社區大學的課程概分兩類，一為生活藝能及應用取向的學術性課程，如經濟學、心理學是基於實用知識的思考，學員可以獲得「有用」的知識。此類課程報名狀況踴躍，學員人數多，上課互動較少，以知識的直接傳遞為重；學員同質性必須較高才容易教、學員中途較易流失。另一類為社團課程及非應用取向的學術性課程，例如文化人類學，著重於問題中心的議題探討，探討根本問題；此類課程招生不易，班級人數少，學習的滿足感來自於感性的溝通與經驗分享；課程互動多、學員的異質性是優點、學員凝聚力高。很顯然後者是社區大學必須大力支持的部分，它可以促進學習者的知性成長與人格成熟，也可以發展出有別於傳統大學的特色。

（三）學員自組社團

學員自行組成社團是社區大學的正式課程，目的在於從社團活動中培養公共事務參與的態度、習慣與能力，與社區事務有關的自組社團更是發展重點。目前文山社區大學已成立的社團有：群社（非營利組織服務）、快報社、校務志工社、文山

實驗社、願景工作坊、客家歌謠社、兒童文化研究社、美學散步社、宗教新知社、河洛漢詩社、文山生態社、樂陶社、凹凸陶社、痛療坑心靈成長團體、自然科學會、緣聚讀書會、智囊學會、新店故事協會、哲學視聽社、華夏文物社，等 20 個社團。

然而社區大學的社團在初期並不容易經營，由於學員彼此缺少共同生活的經驗，不利於社團的形成，且學員多半為有工作者，對社團的投入較為有限。因此，必須從一般課程的上課中，適當的引導學員於課程結束後組成相關社團，實踐上課所習得的知識。

（四）學習方式多元化

社區大學爲了要尋求社會對其教育水準的肯定，自我定位為成人高等教育，並向傳統大學看齊。因此在發展之初，仿效一般大學，採十八週學期制，並透過成績評量制度給予成績學分。這樣的制度設計必須是建立在文憑的基礎上，然而在目前尚未能授予文憑的情況下，制式化的學制設計卻不利於成人學習的彈性化與多元化。

社區大學以 12 或 18 週的正規大學教育方式來規劃課程，此舉固有助於使社區大學立即進入學習正軌，穩定運作；但也容易陷入僵化，無法因應民眾需求彈性規劃。因此在校務穩定後，未來將積極朝學習多元化的方向發展。以下幾類學習方

式，應佔有總課程的一半份量。包括：1. 工作坊：實務性、互動性較強，且通常為議題導向，最具學習活力；但所需投注心力，遠高於一般課程。2. 社區實踐：例如保護老樹、廚餘堆肥等社區實際面臨的問題，實地參與。社大必須做社區經營，才能敏銳的觀察到民眾與社區的發展問題與學習需求，也才能將知識的力量引進社區。3. 實務專題：例如社區幹部在從事社區工作的過程，有教師群提供協助，並定期做報告討論；再階段性做成績評量，給予學分。4. 同儕學習：學員中各有所長，分別擔任老師相互學習。5. 讀書會。6. 自主學習社團。

社區大學應以學習成就認證制度來建立社大自己的體系，將學位文憑涵融於內，重新定位之。傳統大學純以學位做為唯一的學習成就認證，社區大學應避免落入此一窠臼；重要的是如何因應成人學習的特質，發展自己的學習與認證體系。學員學習需求各自不同，真有時間修讀學士學位者恐屬少數，短、中、長期的學習型態，不一而足。因此社大的學校結構體質、課程架構，應彈性化，以能適應多種學員的多元學習成就認證系統，做為學校發展的主軸，並在發展過程中逐步去摸索修正。

成年民眾個別差異大，且多非全職學員，對其學習成就的認證應彈性多元。包括：1. 社團課程：如何計算學分、評量學習成績？打破單一學分制，獲得之學分數視其參與狀況差別給予。2. 非課堂學習：工作坊、實務專題、讀書會、同儕學習。3. 研習證書：通過單一課程考核。4. 結業證書：通過系列課程

考核（例如學程結業證書）。5. 畢業證書：通過社大規定課程。

七、社區大學的公共性格

社區大學的社區意義是多重的，社區並非狹義地指涉所在的生活社區，亦非是純為社區居民而存在的服務性學習機構，而是強調其公共性格。社區大學課程的社區內涵，有不同的層次，包括：地區性（社區）的特殊議題乃至全國性的普遍議題探討。成人學習必須以其需求為依歸，這是無庸置疑的想法，然而學員的需求是什麼？社區的需求是什麼？社區大學並未針對社區居民進行問卷調查，此點是否不夠社區化？由於，社區大學的定位帶有社會改造的理想色彩，若採民粹式的做法，可以想見開課的課程將會被侷限於實用藝能類，而失去了公共性格，違反社區大學推動設立的初衷。

社區大學若僅定位為提供成人學習課程，而無更高層次的理想目標，則只要回歸自由市場競爭，鼓勵民間自辦，透過市場問卷調查，開大家最想上的課程即可。然而社區大學的推動目標，並非如此。以解放知識、建立公民社會為目標，透過社區大學的推動來為公民社會奠基、發展新的文化。公共性表現在於社區大學是否能在課程的規劃上，超越（不是違背）以個人私利為出發點的學習需求，將個人的學習成長與社會整體發展做有機的聯結；以及社區大學是否能前瞻社會的發展需求、扶持弱勢，扮演引領社會進步改革的基礎力量。

因此，對公共性的堅持，必然不會把社區大學當成營利場所；也不會把學員當成消費者，假民眾需求之名，大量開設招生容易的熱門課程。社區大學必須尊重學員的主體性，協助其生命的整全發展及其學習需求的建立，協助其發現自我的真實需求；對於在市場機制下不易生存的課程，則必須有計畫的推動。非營利的公共性格，是民間推動社區大學的基本信念，偏離此一信念，是無法召喚澎湃的熱情投入。

例如，文山社區大學所開設的聾啞劇場工作坊，為聽障朋友提供文化資源，透過劇場藝術表達自我、實現自我，同時也做為聽障者與大社會的交流園地。聽障者常因語言的因素形成自我封閉的群體，為聽障者與大社會建立溝通的橋樑，培養聾啞劇場表演藝術人才、成立聾啞劇團，成為文山社區大學的重點工作。

八、社區大學與社區發展

社區總體營造是這幾年熱門的議題，然而鑑於現代社會的複雜性與專業化，社區工作者必須對公共議題有相當的認識，才能有正確的判斷與選擇。如果缺少正確的環保觀念，那麼社區人士熱心參與做環保，未必會導向一個好的結果。一條狹窄的老街，要拆除、擴寬還是保留，何者才能有利社區的發展？如果沒有相關的知識基礎與前瞻的視野，便難以形成社區永續發展的好願景。知識就是力量，營造一個學習型的社區，大家

共同學習公共事務參與所需的知識與能力，成熟而理性的公民社會才會到來。

其次，從社區總體營造的過程可以發現，凡是與社區自身利益相關的議題，必能快速動員，形成龐大的民意壓力，進而改變政府的決策。然而，當利益的思考被局限在一個狹小的社區內時，嫻熟的社區組織動員能力，可能只是在造就一個強而有力的利益團體，瓜分更多的國家資源。當公共性的思考，被局限在單面向、單一議題個別思考時，社區的集體意願，未必是符合社區最大利益與社會正義。一個對社會發展有助益的社區教育，必不能局限在技術層次的學習成長；而必須重視發展價值的選擇，養成社區民眾開闊的視野、反省批判的能力，社區大學提出以學術課程來重建世界觀，即是著眼於此。

社區大學是一個共同交流成長的公共領域，經營現代社會所需的知識能力，在此養成。社區大學借重社會各領域的專業人才，延攬開課，讓這些民間專業人士在社區大學與民眾直接對話，形成一個交流的園地。社區大學的發展結合了相當多社團組織的力量，包括地方性草根社團（例如各社區發展協會）及以普遍性議題為主的非地區性團體（例如各公益團體或社運團體）。社區大學是這兩類社團共同交流的園地，非地區性的專業團體提供其專業能力，使地方性團體能更有效的推展、強化其對公共議題的認識。

讓知識的力量與社區結合，是社區大學的努力方向。以文山社區大學為例，近一年來所開設與社區總體營造的相關課程

有：(1) 地方領袖工作坊：協助木柵老校長宿舍再出發及規劃文山公民會館；(2) 社區企劃工作坊；(3) 木新社區組織工作坊：協助木新社區發展協會的籌設及社區生活中心的規劃；(4) 社區垃圾管理工作坊：與指南社區合作推廣社區垃圾分類管理、監督焚化爐的環保問題；(5) 興家社區安全工作坊：協助興家社區防治山坡地災害及設立防災組織；(6) 明興社區安全工作坊：協助明興社區防治山坡地災害及設立防災組織；(7) 景慶社區安全工作坊：協助景慶社區做好社區治安工作；(8) 社區願景專業經理人育成中心；(9) 文山公民會館經營工作坊；(10) 景美溪工作坊；(11) 社區組織領導工作坊；(12) 社區環境規劃工作坊；(13) 都市規劃工作坊。

每個工作坊的研習時數均為十八小時，分六週進行。由於工作坊皆是以社區所發生的議題為核心，且課程規劃均是由居民共同參與，因此報名參與極為踴躍，且多數均為社區重要工作幹部、熱心夥伴。

傳統大學鮮有提供社區工作人才培育的相關課程，而這卻是社區大學所應發展的重點領域。目前文山社區大學已開設有社區工作人才培育課程。同時開設有「社區成長學程」，並有計畫的針對各社區工作者及潛在工作者進行宣傳，使此一學程成為各社區基層工作者、專業社團組織、相關專長之學者教授，共同交流成長的園地。

文山社區大學結合了相當多地社區組織以及專業團體，同時也積極地直接參與區公所所推動的相關事務。社區大

學引進了知識的力量，將知識、專業與社區結合，提昇了社區工作的層次、開擴了視野、也促成各小社區間的互動聯結。具體成果：(1) 成立文山新願景促進會：在「地方領袖工作坊」的研習活動中，催生成立了「文山新願景促進會」的社區組織。以社區空間改造為目標，成員均為社區重要工作幹部、熱心夥伴；該促進會已經成為文山區社區總體營造的重要力量，開始積極參與文山區的空間改造、環境保護、文史工作。(2) 協助推動文山公民會館的規劃與民意彙集：有專案小組持續推動。(3) 協助木新里永安市場增建改變為社區生活中心：為由下而上，首次以社區的力量、理性的對話，改變政府決策，創造雙贏的典範。(4) 協助木新里組籌社區發展協會：主要為社區大學木新里的學員負責推動。(5) 協助興家社區防治山坡地災害及設立防災組織、協助景慶社區做好社區治安工作。(6) 積極推動社區垃圾分類與廚餘堆肥，其中廚餘堆肥已為區公所列為重大施政方向。(7) 積極推動景美溪保護運動：由社大學員組織動員社區居民，為景美溪整治工程不當規劃陳情，並提出生態工法的替代方案，已獲市府採納。(8) 受區公所委託製作文山區導覽地圖。(9) 受區公所委託與優劇場、明興社區合辦「茶山鼓雨慶文山」大型社區活動。(10) 協助區公所辦理「保儀遶境」之民俗活動。(11) 受文化局委託舉辦文山區社區藝文活動。

九、社區大學與社會重建

社區大學的推動已蔚為風潮，然而每個人對社區大學的想像不盡相同，各地方政府對社區大學的定位亦未必相同；在此多元發展的狀況下，社區大學的推展反成為一個新的公共領域，而使整體社會力動員了起來。

（一）活化社會網絡

社區大學的發展必須結合社團組織的力量，包括地方性草根社團（例如各社區發展協會）及以普遍性議題為主的非地區性團體（例如各公益團體或社運團體）。社區大學是這兩類社團共同交流的園地，非地區性的專業團體提供其專業能力，使地方性團體能更有效的推展、強化其對公共議題的認識，例如文山社區大學由專業者都市改革組織、環保聯盟所開設的課程，有社區發展協會的成員來修讀，增進其社區工作能力及對公共議題的瞭解。同時地方性草根社團的基層經驗，也給非地區性的專業團體許多刺激與回應。

同時，社區大學也成為一般民眾與地方性草根社團，以及非地區性的公益團體或社運團體，共同交流成長的公共領域。就活化社會網絡、釋放社會力、促進公共參與、形成公民社會，社區大學預料可以發揮極大的影響力。此外，社區大學必須借重社會各領域的專業人才，延攬開課，讓這些民間專業人士在社區大學與民眾直接對話，形成一個交流的園地。

（二）凝聚改革力量

如果社區大學能在各地普遍設立，那麼所需師資極為龐大，尤其是以通識性能力培育為主的課程，需要大量文史、社會科學背景之專業人才。這將有助於扭轉重科技輕人文的社會發展，吸納具反省批判能力的人才，使其成為台灣社會改造的中堅力量。其次，藉由在各地方創辦社區大學，促成大規模的人才回鄉運動，進而達到平衡城鄉差距的發展。

社區大學做為社會重建的基地，可以匯集民間具改革理想的團體，凝聚對體制的批判力量；社區大學做為一個可以安身立命、實現理想的場域，可以凝聚游離於社會中的有識之士，壯大改革的力量。

（三）開展公共領域

台灣的社會發展，缺乏成熟的公共領域，現行體制裡公共領域不足，例如：我們的社區擁有那些權力？沒有權力的社區很難發展出集體的社區意識；我們的學校家長會擁有那些權力？沒有權力的家長會只能扮演出錢出力的角色，缺乏大幅參贊校務的權力，家長會此一公共領域很難發展成熟。其次，在民主政治的發展過程，傳統私領域的文化主導一切，甚至滲透至公領域，使公領域難以健全發展。

社區大學可以扮演社區公共論壇的角色，任何公共議題，從區域性的特殊議題到全國性的普遍議題，都可以成為課程的

內容、社團關心的焦點，也可以成為課堂內外探討論辯的議題。社區大學必須塑造這樣的校風，使公共事務的談論與思辯成為一件很自然的事，逐漸使人走出過去封閉的私領域生活，使公領域的參與成為生活的一部分。

十、結語

目前，社區大學的發展形態介乎非學校化的社區型學習與體制內正式的大學形態此兩者之間，這樣的發展形態有其特殊的考量。正式學校的形態較容易吸引大批人才投入、促成人才返鄉；也較能夠吸引民眾入學就讀，提昇學習層次；且能給學員一個學校的歸屬感，避免學員以消費者心態來看待學校。

因此，社區大學是否要走入體制，是一個重要議題；社區大學的法制化牽涉其發展形態，若以正式學校視之，則政府部門自然會投入較多資源，且不會率爾停辦；若以一般社教機構視之，則資源投入勢必較少，且長遠的穩定性不足。其次，有關學習成就的認證制度（各類證書或文憑）亦攸關社區大學的發展形態，學校為其教育品質負責，發給考評通過的學員相關證書或文憑是學校的責任；沒有學習成就認證制度的設計，學員選讀課程難有長程的規劃與持續的努力。

社區大學的推動為台灣的成人學習開闢了一個新的方向，同時也開展了一個由民間與政府合力推動教育新事務的有效模式，過去政府部門對新事務的推展，從研究、立法、籌備、

成立，往往需要五至十年以上時間，且動用龐大國家資源，亦未必有良好的效益。社區大學短短兩年，風起雲湧之勢，超乎預期；然而，有關成人學習的教學方法、課程設計，卻非短時間能夠見到成果，一個成人學習的新典範猶未建立。造勢階段方歇，社區大學將要邁入一個專業化的發展階段，逐步積累校務經營、課程發展與教學方法的經驗；而社區大學的研究也將會成爲一個新的學術領域。

社區大學在台灣是一個全新的經驗，我們毋需用特定的模式來框限它的發展；讓社區大學的推動設立成爲一個開放的公共領域、一個長期而持續的社會重建議題，進而凝聚改革力量，以重建一個新的社會、新的文化。

❏ 參考文獻 ❏

王政彥（民 85）。〈社區成人教育的社會學分析〉。《成人教育雙月刊》，第三十期。

林振春（民 85）。〈社區成人教育者的培育與運用〉。《成人教育雙月刊》，第三十期。

黃武雄（民 84）。《台灣教育的重建》。台北：遠流出版社。

黃武雄（民 87）。〈我們要辦什麼樣的大學：兼地方政府設置社區大學計畫通案〉。《台北市文山區社區大學入學與選課手冊》。

黃武雄（民 88）。〈套裝知識與經驗知識——兼談社區大學學術課程的定位〉。《台北市文山區社區大學入學與選課手冊》。

黃富順（民 77）。《比較成人教育》。台北：五南圖書出版公司。

戴伯芬（民 88）。〈教學方法——互動式教學的實驗及其可能性〉。《台北市跨越 2000 年社區大學前瞻研討會論文集》。台北市。

台北市社區大學經營管理之探討

楊碧雲

台北市政府教育局專員

壹、前言

我國在邁向已開發國家的過程中，全民教育水準的提昇乃是重要的課題。教育部在民國八十七年三月的「邁向學習社會」白皮書中，亦明確提出建立終身學習社會的目標。社區大學之設置，乃在鼓勵民眾追求新知、倡導全民參與的公民社會之建立、保障全民學習權利、激發學習型組織的建立，以加速促成終身學習社會的建立，培養二十一世紀的新公民。

世界各先進國家相當重視終身教育的推廣，其教育的發展趨勢已從「初等教育全民化」、「中等教育全民化」，發展到「高等教育全民化」的時代，這些先進國家將高等教育的發展多元化、普及化，尤其倡導推動成人及繼續教育學院、擴充學院、社區大學（或社區學院）等措施，以滿足民眾接受高等教

育與成人教育之需求。

台北市政府教育局（以下簡稱本局）近年來所主要推動的終身教育方案內容包括有：辦理成人基本教育、辦理社區家庭教育、辦理成人職業進修教育、推動婦女教育、成立成人教育資源中心、整合成立市民社區學苑、發行終身學習護照、推動成立社區大學、規劃設置紳士學苑班、建立全民學習資訊網路、推動成立網路大學等方案。除推動成立社區大學方案之外，其餘十個終身教育方案，皆是本局先行規劃而後施行，惟有推動成立社區大學方案，是先有民意，才有官方的決策。

社區大學是教改人士主動要求設置的終身教育機構，本局於民國八十七年七月才正式開始進行推動成立社區大學方案。社區大學為終身教育的一環，目的在於結合社區資源與力量，提供具有人文素養、公共性、思考性、生活性等終身學習課程，進而培養具有社區意識、參與社會公共事務的現代化公民為目標。

本局於八十七學年度假木柵國中試辦全國第一所社區大學（文山社區大學），受到市民熱烈歡迎，且全國矚目。社區大學試辦期間（三年六個月）僅規劃於八十八學年度分別於本市南北兩區各設置一所，分別為文山社區大學及士林社區大學，但為回應地方民意之強烈要求，於八十九學年度再規劃增設南港社區大學及萬華社區大學，以達東西南北四區均衡設置之規劃目標。惟設置數量仍不敷民眾的學習需求，故本局計劃將於九十年九月完成每兩個行政區設置一所社區大學（計六

所)之設置目標。

本局兩年來對於社區大學之經營管理，從委託研究（含試辦計劃）、訂定社區大學試辦要點及評鑑要點、社區大學設置自治條例等相關法規。研訂公開評選辦法、考察美加兩國社區學院、辦理社區大學評鑑、成立推動委員會、召開研討會、研習會、業務檢討會等各項工作，茲加以整理，以供社區大學委託經營方案申請單位參考。

貳、台北市八十七學年度文山社區大學之試辦經驗

本局為規劃籌設社區大學方案，先於八十七年七月開始進行設置評估的委託研究案，委託民間團體財團法人「人本教育文教基金會」進行「台北市設置社區大學規劃研究暨試辦計畫」，並擇於南區（文山區）木柵國中試辦第一所社區大學。其入學條件無學歷限制，講師只要具備專業知能，亦不必拘泥於博碩士學位資格。文山社區大學八十七學年度第一、二期1,880位學員的年齡層從十八歲到七十八歲，並且其職業層更廣及社會各階層，從計程車司機、家庭主婦、公司總經理、公務員、甚至學校的老師，這是一所平易近人，新型態的成人學校。文山社區大學於八十八年六月底舉行期末成果發表會，與會來賓都一致肯定文山社區大學的試辦成效，稱許社區大學創造出新的終身學習模式。並且同時完成之「台北市設置社區大

學規劃研究暨試辦計畫」委託研究報告，其內容極盡詳實，乃為社區大學經營者之最佳參考藍本。茲就其設置理念與試辦成果，評介如下：

一、課程領域的多元智能發展取向

委託研究案中試辦計畫的文山社區大學，第一、二期，共計開設 85 門課程，課程分為學術、社團活動、生活藝能等三大類。

（一）學術課程

文山社區大學學術課程開設之目的，係為提昇批判思考能力，進行社會內在反省。本學術課程可分為人文學、社會科學、自然科學三個領域，各安排由淺而深的課程。課程內容包括有：從紀錄片親近台灣、台灣宗教與社會變遷、城鄉環境與社區參與、比較文化、台灣史、女性主義、音樂欣賞與音樂史、民間立法院、科技與社會、人類學與田野調查、非營利組織與公共政策、科學史、生態學淺論等等。

學術類課程並非全屬學院派理論知識，一部分是直接探討台灣社會公共事務，一部分則是與生活常識、個人修持、法治觀念、生態保育與台灣鄉土文化等相關議題，進行理論與實務相結合之學以致用教育。

（二）社團活動課程

文山社區大學社團活動課程開設之目的，係為發展公共領域，打造全新公民社會。本課程由學員自組社團，擬定社團活動之目的、內容與方法，提名校內外適當專業人士為教師，再由社區大學聘請，作為社團活動之諮詢或指導教師。社團活動以公共事務性及研究性社團為主，包括有：生態環保社、社區新聞社、地方文史社、社區景觀社、婦女兒童受虐防治義工社等等。

社區大學所以有社團課程之設置，不外乎為讓民眾能從學習中體驗構築「人親、土親、鄉親」之群性，及建立生命共同體之公共意識。

（三）生活藝能課程

文山社區大學開設生活藝能課程之目的，係為充實生活內容暨培育健康、休閒、藝術、人文等素養。本課程之開設，乃視社區之地方特色及專門師資而定，內容包括有：水電修護、木工、攝影、食品健康、保健醫藥、雕塑木刻、自製餐飲等等。

二、課程內容的公共事務取向

文山社區大學的最大特色在於，其課程內容公共事務取向，佔有很大的比例。如人文學、社會科學課程有部分的課程內容是直接探討台灣社會公共事務，而非純抽離社會現實的純學術理論的教學，而社團生活課程則全數為與社區公共事務相關之課程。

三、師資陣容的多元化

八十七學年度文山社區大學的師資陣容為，學院教授、民間社團專業人士各佔一半；大專校院教授以國立政治大學居多，佔地利之便，多達二十四位，國立台灣大學六位居次，其餘分別為私立淡江大學、私立東吳大學、國立陽明大學等校之教授。參與社團包括人本教育文教基金會、崔媽媽社區服務中心、全景傳播基金會、環保聯盟、荒野保護協會、主婦聯盟環境保護基金會、專業者都市改革組織、陶藝協會等社團。

由於師資來源脫離學院派，廣納民間專業人士，打開了學術的圍牆，讓學院內和學院外的知識可以相互的交流，促使社區大學的課程內涵與學習內容，遠比一般傳統性大學更貼近社會、接近生活。

四、舉辦教學方法與課程設計研討會及教學研究會

文山社區大學的開辦，在教學上是全新的經驗，無論是課程設計、教學方法、行政制度等皆因為教學對象的不同面臨不少挑戰，因此，於每學期開課前、結束時舉辦「教學方法與課程設計研討會」與定期舉辦教學研究會。除邀請授課教師分享教學經驗與心得，建構課程架構與內涵，發展適合成人學習的教學方法；並邀請授課教師，提出新課程的設計構想，一同討論。在研討會中，也讓學員參與，藉由師生的交流互動，有益

於教學者及學習者彼此的自我反思、自我澄清，藉以提昇文山社區大學的教學品質。

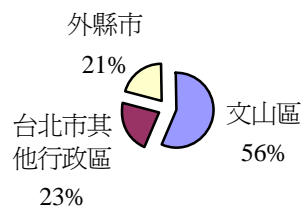
五、學員自組社團與社區結合

文山社區大學的社團生活課程係以培養學員有主動參與公共事務的熱忱及能力為主，由學員自己組織，聘教師為社團顧問。目前所成立的眾多社團中，例如已成立的「社區大學快報社」，即進行社區大學與文山地區的新聞報導；「社區 NPO（非營利組織）服務社」，以建立社區網站，為各民間團體提供資訊服務為主。俟第二期「文山采風」課程結束之後，亦將促成學員成立文史工作室，實地投入社區文史工作。

六、與文山區居民的互動

文山區公所、社區發展協會、學校、市立圖書館文山區各分館等都是文山社區大學教育訊息的重要流通據點。文山社區

文山區試辦社區大學學員居住地分布



大學開課之前辦理社區課程說明會，亦邀請社區社團參加表演，文山社區大學的學員以文山區居民為大多數，如上圖所示：佔百分之五十六。在在都顯示文山社區大學開設與文山區居民產生了良好的互動關係。

七、掀起全國辦理社區大學之熱潮

由於參與文山社區大學試辦計畫的學者及民間團體之中，大多具有教改理念，希望藉由社區大學的平民化，培養公民大眾的批判理性與參與公共事務的熱忱。除共同研發了許多培養公共事務人才的課程，並且非常努力地到全國各地鼓吹社區大學的辦學理念，從而促使台北市文山區社區大學的辦學理念，在全國各地獲得很大的迴響，很多縣市政府教育局對籌設社區大學展現高度的支持，紛紛洽詢本局規劃辦理文山社區大學的經驗。

參、台北市政府試辦社區大學之營運規劃

本局自民國八十七年七月委託民間團體進行「台北市設置社區大學規劃研究暨試辦計畫」以來，即積極推動成立社區大學方案。並自八十八年三月起，即開始召開台北市政府社區大學推動委員會議暨相關局處會議，研擬「台北市政府試辦社區大學實施要點」、「台北市試辦社區大學委託大專校院或民間

團體辦理實施計畫」、「台北市社區大學設置自治條例」等社區大學設立、組織、委託經營之有關自治法規，並據以遴選適當委託對象，訂定委託契約，以做為台北市政府（以下簡稱本府）執行試辦社區大學公辦民營之法律基礎。

「台北市政府試辦社區大學實施要點」、「台北市政府試辦社區大學委託大專校院或民間團體辦理實施計畫」，已於八十八年七月十三日正式函頒實施。並擬訂「台北市政府試辦社區大學委託經營方案說明書」，做為依據採購法辦理公開評選經營單位之依據。八十九年七月四日市政會議通過之「台北市社區大學自治條例」（草案），送台北市議會審議通過後，將成為本市辦理社區大學最新之法律依據。

一、目標

「打開公共領域，發展民脈」、「活化社區、重建社會」是本府推動社區大學的重要理念，是除了知識性的操作訓練外，主要是希望能藉此打開公共領域，讓民眾所學，能發揮於社區、貢獻於社會，以達終身學習的最高目標。故本府社區大學之設置宗旨，乃是為提供市民終身學習課程，以提昇民眾人文素養與生活知能、培育社區發展人才及現代社會公民。

二、定位

台北市社區大學之定位，其性質屬於非正規教育之終身學

習機構，提供培養現代社會公民之終身學習課程。社區大學因與學位授予法之規定不合，不授予學位；學員於每期修習課程缺席未超過該課程時數五分之一者，得由本府以市長名義頒發研習證書。社區大學得開設學程，學程辦法由社區大學主管機關（本局）定之。

三、招生對象

凡年滿十八歲以上民眾皆可報名參加，無需入學考試，更無學歷限制。招收之學員，以台北市市民為對象，但亦不排除外縣市民眾參加，惟外縣市民眾報名人數過多時，則將採以不超過招生人數 30% 的限制原則。

四、試辦性質

由於「社區大學」尚非現行教育法制上之概念，其與大學法上所稱之「大學」或「獨立學院」以及教育部擬議中之所謂「社區學院」均有所不同，本府試辦「社區大學」的定位，目前非屬正規教育系統，是一種新型態的成人教育。在中央之法律未制定之前，本府籌設社區大學，採試辦方式進行，試辦期間以三年六個月（八十八年七月至九十一年十二月）為原則。

五、辦理方式

目前本市辦理社區大學之依據，乃依據本府頒訂「台北市政府試辦社區大學實施要點」之規定：社區大學主管機關為本府教育局；本府試辦社區大學得採下列方式辦理：

- （一）由本府所屬大專校院及機關（構）辦理。
- （二）委託大專校院或民間團體經依法登記之財團法人或公益社團法人辦理。

本府試辦社區大學規劃中的經營方式包括公辦公營及公辦民營兩種方式。前者可由如市立師範學院、市立體育學院等市立大專校院以及如勞工教育中心、社教館等本府所屬機關（構）擔任經營者、執行者的角色；後者則由本局提供場地、設備及定額委辦經費，公開甄選依法登記之財團法人或公益社團法人辦理。本局扮演委託者及監督者之角色。依據「台北市政府試辦社區大學實施要點」之規定，現階段申請設立社區大學之要件，除非是接受教育局正式委託經營之大專校院或民間團體外，試辦階段期間教育局是不對外接受申請的。

六、大專校院或民間團體參加甄選之資格

依據本府頒訂「台北市政府試辦社區大學委託大專校院或民間團體辦理實施計畫」之規定：大專院校指經教育部立案者；民間團體參加甄選的必備條件，先須具備法人資格，為依法登記之財團法人或公益社團法人。申請者應備妥下列文件，向主管機關（教育局）提出申請：

經營計畫書。

應敘明申請者之專業能力、具體經營事項（含辦學理念、計畫期間、行政規劃、課程規劃、師資規劃、財務規劃、招生計畫、服務事項）、推展服務之相關措施、預期效益等項目。

法人簡介。

法人登記證書影本。

捐助章程或組織章程。

董事會或理事會議決申請會議紀錄。

董事或理事名冊及現職人員名冊。

最近兩年度之預算、決算與服務內容及績效說明。

最近兩年度之董事會或理事會會議紀錄。

- ※ 前項第四款至第八款文件，應先經其主管機關核備。
- ※ 民間團體設立未滿兩年者，第一項第七款、第八款之應備文件，得依其設立年數檢具之。
- ※ 大專校院申請者，相關文件僅須提出經營計畫書。

七、公開評選辦法

分資格審查及經營方案審查兩階段辦理。

（一）資格審查

參加甄選之單位，民間團體申請者除須具法人資格外，應

於申請截止日，備齊上述甄選資格所提之經營計畫書及法人相關證件；大專校院申請者僅須繳交經營計畫書。資格審查通過後，才具有繼續參加第二階段之接受評選之資格。

（二）經營方案審查

經資格審查通過之申請者，於評選日當天，依抽籤順序採下列方式進行。

1. 經營計畫書簡報 約 20 分鐘
2. 詢答 約 30 分鐘

評選委員應就下列要件審核之：

1. 申請單位專業能力 (25%)
2. 計畫之合理性及可行性 (50%)
3. 推展服務之相關措施 (15%)
4. 經營計畫簡報內容 (10%)

評選之結果，教育局應附理由書通知申請人。

八、設置地點

本局目前規劃八十八年下半年及八十九年度四個辦理社區大學的地點，分別為文山區的木柵國中及士林區的百齡高中、萬華區的龍山國中及南港區的成德國中。社區大學的空間規劃非單獨設置，乃採資源共享方式辦理；白天是國、高中學生的教室，晚上則成為社區大學成人學員的學習場所。本局協助受委託單位與社區大學協辦學校簽訂「合作專案備忘錄」，

以及定期召開行政協調會，就空間及設備使用、門禁管制等事項進行協調，以促進雙方意見交流，合作關係永續發展。

九、經費運用

本局依據八十七學年度試辦文山區社區大學之經驗，核算出一所社區大學的委辦經費及學分費的收費標準，另補助購置由協辦學校列冊管理之教學設備。教育局所提供的委辦費用可支應人事費、管理費以及協辦學校的水電費、設備維護費、保全費等支出，而講師鐘點費則可由收學分費（每學分以 18 小時為單位，計新台幣捌佰元）來支應。委託經營所需費用由教育局及受委託單位以下列方式分攤之：

（一）教育局提供定額之委辦費用。

委辦經費一年最高金額預計為新台幣陸佰萬元整，惟仍以議會審定之金額為準。

（二）教育局補助定額之辦公及教學設備購置費。

（三）講師鐘點費由學員學分費收入支應。

（四）自籌財源支應其他所需經費。

肆、台北市社區大學營運管理未來發展方向

一、召開行政業務檢討會議

本局對於社區大學之經營管理，除了每年六月對各社區大學進行定期評鑑之外，因應社區大學之業務需要，召開不定期業務檢討會議。以八十九年五月十八日召開研商台北市社區大學八十九學年度第一學期開課事宜會議為例，即對社區大學的經營方向，做出明確的裁示，其主要內容如下：

- （一）社區大學課程的規劃一定要達成學術導向、民主導向及生活導向三個標準，其分類以學術課程、社團課程、生活藝能等三大類課程為核心；學術課程以提升學員學術涵養，社團課程培養民主素養以增加學員社會參與能力，生活藝能課程期能提升民眾生活品質。這三個重心掌握住之後，課程、學程的規劃以及師資的聘用，應各自發展獨特的風格。
- （二）社區大學為不斷發展中、進步中、充實中的終身教育機構，課程時間規劃制度不可僵化，應開設固定課程與非固定課程。固定課程週數的規劃可分六週、十二週與十八週。非固定課程時間彈性化，可依實際需要，於期中陸續開課。
- （三）社區大學現階段四大工作指標：促進家長教育知能、增進社區教育功能、加強人文關懷功能以及充分顯現終身教育的功能。
- （四）社區大學師資聘任之原則：

- (1) 依課程的需求為考量。
- (2) 公開、審慎、嚴謹的過程。
- (3) 明載於選課手冊。
- (4) 教學績效責任。
- (5) 學校本位管理。

另外有關學術課程的師資應儘量符合大學師資的要求，未來社區大學學分才有被承認的可能。

二、加強公共性事務課程的行銷策略

文山社區大學已有試辦一年之經驗，針對公共性事務課程之推展，不遺餘力。士林社區大學則是八十八年十月首次招生，招生人次即突破三千人，遠超過文山社區大學，惟公共性事務課程開課狀況不盡理想。本局曾就本議題多次與士林社區大學商討對策，已促使士林社區大學於第二學期時增辦關懷社區發展之「士林社區工作坊」及組成認識鄉土之「芝山岩文化研究社」、「士林官邸文化研究社」、「士林夜市文化研究社」等社團。因此，如何加強公共性事務課程行銷策略，是本局輔導管理社區大學首要課題。

三、以辦理評鑑管理社區大學經營品質

本局與社區大學受託經營單位訂約期間均超過一年，分別為三年四個月（八十八年簽約者）、兩年四個月（八十九年簽約者）及一年六個月（九十年簽約者）。但是本局對於社區大學於每學年的受託經營單位的考核，訂於每學年度下學期結束前實施，以作為是否繼續委託或中途解約之依據。依據「台北市社區大學評鑑要點」：評鑑項目分為組織與運作、課程與教學、師資與行政人員聘用、社區服務、環境與設備、財務規劃、諮商與服務等要項。評鑑方式分為自評及受評兩部份，自評由受託單位自行填寫概況表、自評表；受評實施方式則以簡報、參觀、查閱資料、與學員座談等方式進行。

八十八學年度與本局簽約之受託單位，為接受本局一年後之評鑑，全年度均非常配合本局社區大學營運方針，建立各種管理制度及文書檔案，可見本局制訂社區大學之評鑑制度已發揮有效的管理及輔導之功能。

四、建立良性互動關係

台北市社區大學之設置，由於文山社區大學早於士林社區大學一年設置，試辦經驗豐富，本局居中協調。文山社區大學對居次設置之士林社區大學，在各項業務的推動予以指導與協助，雙方更於八十八年十二月在市府舉行之社區大學博覽會合作辦理。兩所社區大學之間的良性互動模式，將有助於台北市陸續成立之社區大學之經營。

五、輔導成立社區大學發展基金

目前台北市社區大學之營運經費，除教師鐘點費由學員學費支應外，其餘人事費、業務費、設備費、辦公室整修工程款等皆由教育局編列定額經費補助。為謀求社區大學能永續經營，期盼社區大學受託經營單位均能各自結合社區資源，教育局更進而建議並輔導成立社區大學發展基金會，籌募發展基金，以補市府定額補助經費之不足。

六、設置獨立學習空間

社區大學若能有自己的專屬場地，便能提供市民更加彈性的教學資源與內容，吸引更多的潛在學習人口。目前本局規劃辦理之社區大學上課之地點皆為高、國中，上課時間除星期六下午之外，大部分以晚上為主，建議社區大學上課時間仿照美加社區學院將上課時間彈性化，設置讓市民能夠不論日夜間均能學習之獨立空間，應成為本市社區大學之遠程發展目標。

七、發展學程課程

本局將規劃社區大學發展學程制度，設計以學程證明書具有專業性之學習成果之效能，辦理模式也可仿照美加社區學院所辦理之學程課程。如社區服務學程、環境保護學程、家庭生活技術學程、國際事務等各類學程。成績優良者頒予學程證書

以補目前社區大學無法頒予學分及學位證書之遺憾。社區大學學程辦理辦法，預計於八十九年底前完成，將促使各社區大學自八十九學年度第二學期開始，即可提供學程套課程，供民眾選讀。

八、發展多元媒體教學

本局雖然早已撤銷市立空中大學籌設案，但以隔空教育方式推展終身教育的政策，仍然維持不變。本局為推展隔空教育，自八十七學年度起，即配合文山社區大學之試辦，與國立政治大學政大之聲實習廣播電台合作，每期製播文山社區大學之部分課程為空中教學節目，以提供更多的民眾學習社區大學課程的學習機會。

八十九學年度的社區大學廣播節目除增加士林社區大學廣播教學節目之外，亦增加網路點選的功能，如此一來，民眾透過網路，可以彈性時間聽取社區大學之課程。

本局亦規劃於八十九年度增加社區大學課程導覽電視教學節目，並發行光碟，讓民眾透過錄影帶或光碟能認識各社區大學之課程及學程之內容概要。

此外，未來將加強研發社區大學課程網路教學之功能，讓更多的民眾在二十一世紀透過多元教學媒體，可從事社區大學之各項學習活動。

九、強化研究發展機能

本府於八十八年三月起成立「台北市政府社區大學推動委員會」，由白副市長秀雄擔任召集人，教育局李局長錫津擔任副召集人，並聘請多位學者專家及本府相關局處及機關（構）主管人員擔任委員，針對社區大學設置初期可能涉及的法源、師資、課程、評鑑等諸多問題，不定期舉行研討、座談，以尋求對策，諸如社區大學委託研究案的審查以及研擬社區大學試辦實施要點、社區大學設置自治條例、社區大學評鑑要點等社區大學相關法規等，在在皆顯示其對社區大學規劃發揮相當大之功能。

由於社區大學推動委員會係屬於階段性任務，當社區大學營運上軌道之後，未來其輔導社區大學發展之任務將由預訂成立之「台北市政府教育局社區大學發展委員會」所取代。該委員會由召集人（本局局長擔任）、學者專家及各社區大學之主管及教師代表所組成。針對社區大學學程規劃、教材教法之研發、師資聘用制度、社區大學發展基金募集等各種工作，不定期召開會議，以提昇台北市社區大學研究發展之功能。

本局對於社區大學之營運管理除常設之委員會外，尚召開社區大學各項研討會、研習會。已成立之文山社區大學及士林社區大學均召開多次教學研討會，以提昇教學品質。八十八年十二月由本局主導之「台北市跨越 2000 年社區大學前瞻研討會」，邀集其他縣市之社區大學主管共聚一堂，研商社區大學

理念定位、課程教學、經營實務等各項事宜。預計八十九年八月將召開為期八天之「台北市社區大學教學教法與課程設計研討會」，邀請本市各社區大學之行政人員及講師共同參與。

除此之外，本局將策劃編印《台北市社區大學教學理念與實務運作（一）、（二）》兩書預計八十九年十二月底前出版，將做為社區大學行政人員及講師之參考手冊。

十、維持公辦民營之經營方針

本局自八十七年九月籌設社區大學以來，即研擬以公辦民營方式經營管理社區大學，經八十八學年度兩所社區大學之實際公辦民營運作成果，兩所社區大學一年來的選課人次達 9,200 人次，運用了有限的經費預算發揮極大的經濟效益。故八十九年七月新擬訂的「台北市社區大學設置自治條例」（草案），明示社區大學公辦民營之經營方針仍維持不變。

伍、結語

本局推動委託經營社區大學方案，雖規劃以公開甄選大專院校或民間團體以公辦民營方式來經營，但仍秉持求新求變的態度來處理社區大學之經營業務，除扮演規劃者、委託者、監督者的角色，亦兼具協同經營者之身分。台北市社區大學業務之推展仍處起步階段，營運管理及發展方向須經不斷檢討與改

進，盼能與各社區大學經營單位共謀成長，亦讓市民有機會參與社區大學之規劃，促使台北市社區大學未來之經營管理更加制度化、透明化、合理化。

台北市社區大學經營管理之探討

楊碧雲

台北市政府教育局專員

壹、前言

我國在邁向已開發國家的過程中，全民教育水準的提昇乃是重要的課題。教育部在民國八十七年三月的「邁向學習社會」白皮書中，亦明確提出建立終身學習社會的目標。社區大學之設置，乃在鼓勵民眾追求新知、倡導全民參與的公民社會之建立、保障全民學習權利、激發學習型組織的建立，以加速促成終身學習社會的建立，培養二十一世紀的新公民。

世界各先進國家相當重視終身教育的推廣，其教育的發展趨勢已從「初等教育全民化」、「中等教育全民化」，發展到「高等教育全民化」的時代，這些先進國家將高等教育的發展多元化、普及化，尤其倡導推動成人及繼續教育學院、擴充學院、社區大學（或社區學院）等措施，以滿足民眾接受高等教

育與成人教育之需求。

台北市政府教育局（以下簡稱本局）近年來所主要推動的終身教育方案內容包括有：辦理成人基本教育、辦理社區家庭教育、辦理成人職業進修教育、推動婦女教育、成立成人教育資源中心、整合成立市民社區學苑、發行終身學習護照、推動成立社區大學、規劃設置紳士學苑班、建立全民學習資訊網路、推動成立網路大學等方案。除推動成立社區大學方案之外，其餘十個終身教育方案，皆是本局先行規劃而後施行，惟有推動成立社區大學方案，是先有民意，才有官方的決策。

社區大學是教改人士主動要求設置的終身教育機構，本局於民國八十七年七月才正式開始進行推動成立社區大學方案。社區大學為終身教育的一環，目的在於結合社區資源與力量，提供具有人文素養、公共性、思考性、生活性等終身學習課程，進而培養具有社區意識、參與社會公共事務的現代化公民為目標。

本局於八十七學年度假木柵國中試辦全國第一所社區大學（文山社區大學），受到市民熱烈歡迎，且全國矚目。社區大學試辦期間（三年六個月）僅規劃於八十八學年度分別於本市南北兩區各設置一所，分別為文山社區大學及士林社區大學，但為回應地方民意之強烈要求，於八十九學年度再規劃增設南港社區大學及萬華社區大學，以達東西南北四區均衡設置之規劃目標。惟設置數量仍不敷民眾的學習需求，故本局計劃將於九十年九月完成每兩個行政區設置一所社區大學（計六

所)之設置目標。

本局兩年來對於社區大學之經營管理，從委託研究（含試辦計劃）、訂定社區大學試辦要點及評鑑要點、社區大學設置自治條例等相關法規。研訂公開評選辦法、考察美加兩國社區學院、辦理社區大學評鑑、成立推動委員會、召開研討會、研習會，業務檢討會等各項工作，茲加以整理，以供社區大學委託經營方案申請單位參考。

貳、台北市八十七學年度文山社區大學之試辦經驗

本局為規劃籌設社區大學方案，先於八十七年七月開始進行設置評估的委託研究案，委託民間團體財團法人「人本教育文教基金會」進行「台北市設置社區大學規劃研究暨試辦計畫」，並擇於南區（文山區）木柵國中試辦第一所社區大學。其入學條件無學歷限制，講師只要具備專業知能，亦不必拘泥於博碩士學位資格。文山社區大學八十七學年度第一、二期1,880位學員的年齡層從十八歲到七十八歲，並且其職業層更廣及社會各階層，從計程車司機、家庭主婦、公司總經理、公務員、甚至學校的老師，這是一所平易近人，新型態的成人學校。文山社區大學於八十八年六月底舉行期末成果發表會，與會來賓都一致肯定文山社區大學的試辦成效，稱許社區大學創造出新的終身學習模式。並且同時完成之「台北市設置社區大

學規劃研究暨試辦計畫」委託研究報告，其內容極盡詳實，乃為社區大學經營者之最佳參考藍本。茲就其設置理念與試辦成果，評介如下：

一、課程領域的多元智能發展取向

委託研究案中試辦計畫的文山社區大學，第一、二期，共計開設 85 門課程，課程分為學術、社團活動、生活藝能等三大類。

（一）學術課程

文山社區大學學術課程開設之目的，係為提昇批判思考能力，進行社會內在反省。本學術課程可分為人文學、社會科學、自然科學三個領域，各安排由淺而深的課程。課程內容包括有：從紀錄片親近台灣、台灣宗教與社會變遷、城鄉環境與社區參與、比較文化、台灣史、女性主義、音樂欣賞與音樂史、民間立法院、科技與社會、人類學與田野調查、非營利組織與公共政策、科學史、生態學淺論等等。

學術類課程並非全屬學院派理論知識，一部分是直接探討台灣社會公共事務，一部分則是與生活常識、個人修持、法治觀念、生態保育與台灣鄉土文化等相關議題，進行理論與實務相結合之學以致用教育。

（二）社團活動課程

文山社區大學社團活動課程開設之目的，係為發展公共領域，打造全新公民社會。本課程由學員自組社團，擬定社團活動之目的、內容與方法，提名校內外適當專業人士為教師，再由社區大學聘請，作為社團活動之諮詢或指導教師。社團活動以公共事務性及研究性社團為主，包括有：生態環保社、社區新聞社、地方文史社、社區景觀社、婦女兒童受虐防治義工社等等。

社區大學所以有社團課程之設置，不外乎為讓民眾能從學習中體驗構築「人親、土親、鄉親」之群性，及建立生命共同體之公共意識。

（三）生活藝能課程

文山社區大學開設生活藝能課程之目的，係為充實生活內容暨培育健康、休閒、藝術、人文等素養。本課程之開設，乃視社區之地方特色及專門師資而定，內容包括有：水電修護、木工、攝影、食品健康、保健醫藥、雕塑木刻、自製餐飲等等。

二、課程內容的公共事務取向

文山社區大學的最大特色在於，其課程內容公共事務取向，佔有很大的比例。如人文學、社會科學課程有部分的課程內容是直接探討台灣社會公共事務，而非純抽離社會現實的純學術理論的教學，而社團生活課程則全數為與社區公共事務相關之課程。

三、師資陣容的多元化

八十七學年度文山社區大學的師資陣容為，學院教授、民間社團專業人士各佔一半；大專校院教授以國立政治大學居多，佔地利之便，多達二十四位，國立台灣大學六位居次，其餘分別為私立淡江大學、私立東吳大學、國立陽明大學等校之教授。參與社團包括人本教育文教基金會、崔媽媽社區服務中心、全景傳播基金會、環保聯盟、荒野保護協會、主婦聯盟環境保護基金會、專業者都市改革組織、陶藝協會等社團。

由於師資來源脫離學院派，廣納民間專業人士，打開了學術的圍牆，讓學院內和學院外的知識可以相互的交流，促使社區大學的課程內涵與學習內容，遠比一般傳統性大學更貼近社會、接近生活。

四、舉辦教學方法與課程設計研討會及教學研究會

文山社區大學的開辦，在教學上是全新的經驗，無論是課程設計、教學方法、行政制度等皆因為教學對象的不同面臨不少挑戰，因此，於每學期開課前、結束時舉辦「教學方法與課程設計研討會」與定期舉辦教學研究會。除邀請授課教師分享教學經驗與心得，建構課程架構與內涵，發展適合成人學習的教學方法；並邀請授課教師，提出新課程的設計構想，一同討論。在研討會中，也讓學員參與，藉由師生的交流互動，有益

於教學者及學習者彼此的自我反思、自我澄清，藉以提昇文山社區大學的教學品質。

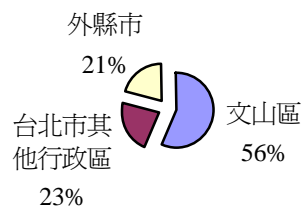
五、學員自組社團與社區結合

文山社區大學的社團生活課程係以培養學員有主動參與公共事務的熱忱及能力為主，由學員自己組織，聘教師為社團顧問。目前所成立的眾多社團中，例如已成立的「社區大學快報社」，即進行社區大學與文山地區的新聞報導；「社區 NPO（非營利組織）服務社」，以建立社區網站，為各民間團體提供資訊服務為主。俟第二期「文山采風」課程結束之後，亦將促成學員成立文史工作室，實地投入社區文史工作。

六、與文山區居民的互動

文山區公所、社區發展協會、學校、市立圖書館文山區各分館等都是文山社區大學教育訊息的重要流通據點。文山社區

文山區試辦社區大學學員居住地分布



大學開課之前辦理社區課程說明會，亦邀請社區社團參加表演，文山社區大學的學員以文山區居民為大多數，如上圖所示：佔百分之五十六。在在都顯示文山社區大學開設與文山區居民產生了良好的互動關係。

七、掀起全國辦理社區大學之熱潮

由於參與文山社區大學試辦計畫的學者及民間團體之中，大多具有教改理念，希望藉由社區大學的平民化，培養公民大眾的批判理性與參與公共事務的熱忱。除共同研發了許多培養公共事務人才的課程，並且非常努力地到全國各地鼓吹社區大學的辦學理念，從而促使台北市文山區社區大學的辦學理念，在全國各地獲得很大的迴響，很多縣市政府教育局對籌設社區大學展現高度的支持，紛紛洽詢本局規劃辦理文山社區大學的經驗。

參、台北市政府試辦社區大學之營運規劃

本局自民國八十七年七月委託民間團體進行「台北市設置社區大學規劃研究暨試辦計畫」以來，即積極推動成立社區大學方案。並自八十八年三月起，即開始召開台北市政府社區大學推動委員會議暨相關局處會議，研擬「台北市政府試辦社區大學實施要點」、「台北市試辦社區大學委託大專校院或民間

團體辦理實施計畫」、「台北市社區大學設置自治條例」等社區大學設立、組織、委託經營之有關自治法規，並據以遴選適當委託對象，訂定委託契約，以做為台北市政府（以下簡稱本府）執行試辦社區大學公辦民營之法律基礎。

「台北市政府試辦社區大學實施要點」、「台北市政府試辦社區大學委託大專校院或民間團體辦理實施計畫」，已於八十八年七月十三日正式函頒實施。並擬訂「台北市政府試辦社區大學委託經營方案說明書」，做為依據採購法辦理公開評選經營單位之依據。八十九年七月四日市政會議通過之「台北市社區大學自治條例」（草案），送台北市議會審議通過後，將成為本市辦理社區大學最新之法律依據。

一、目標

「打開公共領域，發展民脈」、「活化社區、重建社會」是本府推動社區大學的重要理念，是除了知識性的操作訓練外，主要是希望能藉此打開公共領域，讓民眾所學，能發揮於社區、貢獻於社會，以達終身學習的最高目標。故本府社區大學之設置宗旨，乃是為提供市民終身學習課程，以提昇民眾人文素養與生活知能、培育社區發展人才及現代社會公民。

二、定位

台北市社區大學之定位，其性質屬於非正規教育之終身學

習機構，提供培養現代社會公民之終身學習課程。社區大學因與學位授予法之規定不合，不授予學位；學員於每期修習課程缺席未超過該課程時數五分之一者，得由本府以市長名義頒發研習證書。社區大學得開設學程，學程辦法由社區大學主管機關（本局）定之。

三、招生對象

凡年滿十八歲以上民眾皆可報名參加，無需入學考試，更無學歷限制。招收之學員，以台北市市民為對象，但亦不排除外縣市民眾參加，惟外縣市民眾報名人數過多時，則將採以不超過招生人數 30% 的限制原則。

四、試辦性質

由於「社區大學」尚非現行教育法制上之概念，其與大學法上所稱之「大學」或「獨立學院」以及教育部擬議中之所謂「社區學院」均有所不同，本府試辦「社區大學」的定位，目前非屬正規教育系統，是一種新型態的成人教育。在中央之法律未制定之前，本府籌設社區大學，採試辦方式進行，試辦期間以三年六個月（八十八年七月至九十一年十二月）為原則。

五、辦理方式

目前本市辦理社區大學之依據，乃依據本府頒訂「台北市政府試辦社區大學實施要點」之規定：社區大學主管機關為本府教育局；本府試辦社區大學得採下列方式辦理：

（五）由本府所屬大專校院及機關（構）辦理。

（六）委託大專校院或民間團體經依法登記之財團法人或公益社團法人辦理。

本府試辦社區大學規劃中的經營方式包括公辦公營及公辦民營兩種方式。前者可由如市立師範學院、市立體育學院等市立大專校院以及如勞工教育中心、社教館等本府所屬機關（構）擔任經營者、執行者的角色；後者則由本局提供場地、設備及定額委辦經費，公開甄選依法登記之財團法人或公益社團法人辦理。本局扮演委託者及監督者之角色。依據「台北市政府試辦社區大學實施要點」之規定，現階段申請設立社區大學之要件，除非是接受教育局正式委託經營之大專校院或民間團體外，試辦階段期間教育局是不對外接受申請的。

六、大專校院或民間團體參加甄選之資格

依據本府頒訂「台北市政府試辦社區大學委託大專校院或民間團體辦理實施計畫」之規定：大專院校指經教育部立案者；民間團體參加甄選的必備條件，先須具備法人資格，為依法登記之財團法人或公益社團法人。申請者應備妥下列文件，向主管機關（教育局）提出申請：

經營計畫書。

應敘明申請者之專業能力、具體經營事項（含辦學理念、計畫期間、行政規劃、課程規劃、師資規劃、財務規劃、招生計畫、服務事項）、推展服務之相關措施、預期效益等項目。

法人簡介。

法人登記證書影本。

捐助章程或組織章程。

董事會或理事會議決申請會議紀錄。

董事或理事名冊及現職人員名冊。

最近兩年度之預算、決算與服務內容及績效說明。

最近兩年度之董事會或理事會會議紀錄。

- ※ 前項第四款至第八款文件，應先經其主管機關核備。
- ※ 民間團體設立未滿兩年者，第一項第七款、第八款之應備文件，得依其設立年數檢具之。
- ※ 大專校院申請者，相關文件僅須提出經營計畫書。

七、公開評選辦法

分資格審查及經營方案審查兩階段辦理。

（一）資格審查

參加甄選之單位，民間團體申請者除須具法人資格外，應

於申請截止日，備齊上述甄選資格所提之經營計畫書及法人相關證件；大專校院申請者僅須繳交經營計畫書。資格審查通過後，才具有繼續參加第二階段之接受評選之資格。

（二）經營方案審查

經資格審查通過之申請者，於評選日當天，依抽籤順序採下列方式進行。

5. 經營計畫書簡報 約 20 分鐘

6. 詢答 約 30 分鐘

評選委員應就下列要件審核之：

7. 申請單位專業能力 (25%)

8. 計畫之合理性及可行性 (50%)

9. 推展服務之相關措施 (15%)

10. 經營計畫簡報內容 (10%)

評選之結果，教育局應附理由書通知申請人。

八、設置地點

本局目前規劃八十八年下半年及八十九年度四個辦理社區大學的地點，分別為文山區的木柵國中及士林區的百齡高中、萬華區的龍山國中及南港區的成德國中。社區大學的空間規劃非單獨設置，乃採資源共享方式辦理；白天是國、高中學生的教室，晚上則成為社區大學成人學員的學習場所。本局協助受委託單位與社區大學協辦學校簽訂「合作專案備忘錄」，

以及定期召開行政協調會，就空間及設備使用、門禁管制等事項進行協調，以促進雙方意見交流，合作關係永續發展。

九、經費運用

本局依據八十七學年度試辦文山區社區大學之經驗，核算出一所社區大學的委辦經費及學分費的收費標準，另補助購置由協辦學校列冊管理之教學設備。教育局所提供的委辦費用可支應人事費、管理費以及協辦學校的水電費、設備維護費、保全費等支出，而講師鐘點費則可由收學分費（每學分以 18 小時為單位，計新台幣捌佰元）來支應。委託經營所需費用由教育局及受委託單位以下列方式分攤之：

（七） 教育局提供定額之委辦費用。

委辦經費一年最高金額預計為新台幣陸佰萬元整，惟仍以議會審定之金額為準。

（八） 教育局補助定額之辦公及教學設備購置費。

（九） 講師鐘點費由學員學分費收入支應。

（十） 自籌財源支應其他所需經費。

肆、台北市社區大學營運管理未來發展方向

一、召開行政業務檢討會議

本局對於社區大學之經營管理，除了每年六月對各社區大學進行定期評鑑之外，因應社區大學之業務需要，召開不定期業務檢討會議。以八十九年五月十八日召開研商台北市社區大學八十九學年度第一學期開課事宜會議為例，即對社區大學的經營方向，做出明確的裁示，其主要內容如下：

- （五）社區大學課程的規劃一定要達成學術導向、民主導向及生活導向三個標準，其分類以學術課程、社團課程、生活藝能等三大類課程為核心；學術課程以提升學員學術涵養，社團課程培養民主素養以增加學員社會參與能力，生活藝能課程期能提升民眾生活品質。這三個重心掌握住之後，課程、學程的規劃以及師資的聘用，應各自發展獨特的風格。
- （六）社區大學為不斷發展中、進步中、充實中的終身教育機構，課程時間規劃制度不可僵化，應開設固定課程與非固定課程。固定課程週數的規劃可分六週、十二週與十八週。非固定課程時間彈性化，可依實際需要，於期中陸續開課。
- （七）社區大學現階段四大工作指標：促進家長教育知能、增進社區教育功能、加強人文關懷功能以及充分顯現終身教育的功能。
- （八）社區大學師資聘任之原則：

- (1) 依課程的需求為考量。
- (2) 公開、審慎、嚴謹的過程。
- (3) 明載於選課手冊。
- (4) 教學績效責任。
- (5) 學校本位管理。

另外有關學術課程的師資應儘量符合大學師資的要求，未來社區大學學分才有被承認的可能。

二、加強公共性事務課程的行銷策略

文山社區大學已有試辦一年之經驗，針對公共性事務課程之推展，不遺餘力。士林社區大學則是八十八年十月首次招生，招生人次即突破三千人，遠超過文山社區大學，惟公共性事務課程開課狀況不盡理想。本局曾就本議題多次與士林社區大學商討對策，已促使士林社區大學於第二學期時增辦關懷社區發展之「士林社區工作坊」及組成認識鄉土之「芝山岩文化研究社」、「士林官邸文化研究社」、「士林夜市文化研究社」等社團。因此，如何加強公共性事務課程行銷策略，是本局輔導管理社區大學首要課題。

三、以辦理評鑑管理社區大學經營品質

本局與社區大學受託經營單位訂約期間均超過一年，分別為三年四個月（八十八年簽約者）、兩年四個月（八十九年簽約者）及一年六個月（九十年簽約者）。但是本局對於社區大學於每學年的受託經營單位的考核，訂於每學年度下學期結束前實施，以作為是否繼續委託或中途解約之依據。依據「台北市社區大學評鑑要點」：評鑑項目分為組織與運作、課程與教學、師資與行政人員聘用、社區服務、環境與設備、財務規劃、諮商與服務等要項。評鑑方式分為自評及受評兩部份，自評由受託單位自行填寫概況表、自評表；受評實施方式則以簡報、參觀、查閱資料、與學員座談等方式進行。

八十八學年度與本局簽約之受託單位，為接受本局一年後之評鑑，全年度均非常配合本局社區大學營運方針，建立各種管理制度及文書檔案，可見本局制訂社區大學之評鑑制度已發揮有效的管理及輔導之功能。

四、建立良性互動關係

台北市社區大學之設置，由於文山社區大學早於士林社區大學一年設置，試辦經驗豐富，本局居中協調。文山社區大學對居次設置之士林社區大學，在各項業務的推動予以指導與協助，雙方更於八十八年十二月在市府舉行之社區大學博覽會合作辦理。兩所社區大學之間的良性互動模式，將有助於台北市陸續成立之社區大學之經營。

五、輔導成立社區大學發展基金

目前台北市社區大學之營運經費，除教師鐘點費由學員學費支應外，其餘人事費、業務費、設備費、辦公室整修工程款等皆由教育局編列定額經費補助。為謀求社區大學能永續經營，期盼社區大學受託經營單位均能各自結合社區資源，教育局更進而建議並輔導成立社區大學發展基金會，籌募發展基金，以補市府定額補助經費之不足。

六、設置獨立學習空間

社區大學若能有自己的專屬場地，便能提供市民更加彈性的教學資源與內容，吸引更多的潛在學習人口。目前本局規劃辦理之社區大學上課之地點皆為高、國中，上課時間除星期六下午之外，大部分以晚上為主，建議社區大學上課時間仿照美加社區學院將上課時間彈性化，設置讓市民能夠不論日夜間均能學習之獨立空間，應成為本市社區大學之遠程發展目標。

七、發展學程課程

本局將規劃社區大學發展學程制度，設計以學程證明書具有專業性之學習成果之效能，辦理模式也可仿照美加社區學院所辦理之學程課程。如社區服務學程、環境保護學程、家庭生活技術學程、國際事務等各類學程。成績優良者頒予學程證書

以補目前社區大學無法頒予學分及學位證書之遺憾。社區大學學程辦理辦法，預計於八十九年底前完成，將促使各社區大學自八十九學年度第二學期開始，即可提供學程套課程，供民眾選讀。

八、發展多元媒體教學

本局雖然早已撤銷市立空中大學籌設案，但以隔空教育方式推展終身教育的政策，仍然維持不變。本局為推展隔空教育，自八十七學年度起，即配合文山社區大學之試辦，與國立政治大學政大之聲實習廣播電台合作，每期製播文山社區大學之部分課程為空中教學節目，以提供更多的民眾學習社區大學課程的學習機會。

八十九學年度的社區大學廣播節目除增加士林社區大學廣播教學節目之外，亦增加網路點選的功能，如此一來，民眾透過網路，可以彈性時間聽取社區大學之課程。

本局亦規劃於八十九年度增加社區大學課程導覽電視教學節目，並發行光碟，讓民眾透過錄影帶或光碟能認識各社區大學之課程及學程之內容概要。

此外，未來將加強研發社區大學課程網路教學之功能，讓更多的民眾在二十一世紀透過多元教學媒體，可從事社區大學之各項學習活動。

九、強化研究發展機能

本府於八十八年三月起成立「台北市政府社區大學推動委員會」，由白副市長秀雄擔任召集人，教育局李局長錫津擔任副召集人，並聘請多位學者專家及本府相關局處及機關（構）主管人員擔任委員，針對社區大學設置初期可能涉及的法源、師資、課程、評鑑等諸多問題，不定期舉行研討、座談，以尋求對策，諸如社區大學委託研究案的審查以及研擬社區大學試辦實施要點、社區大學設置自治條例、社區大學評鑑要點等社區大學相關法規等，在在皆顯示其對社區大學規劃發揮相當大之功能。

由於社區大學推動委員會係屬於階段性任務，當社區大學營運上軌道之後，未來其輔導社區大學發展之任務將由預訂成立之「台北市政府教育局社區大學發展委員會」所取代。該委員會由召集人（本局局長擔任）、學者專家及各社區大學之主管及教師代表所組成。針對社區大學學程規劃、教材教法之研發、師資聘用制度、社區大學發展基金募集等各種工作，不定期召開會議，以提昇台北市社區大學研究發展之功能。

本局對於社區大學之營運管理除常設之委員會外，尚召開社區大學各項研討會、研習會。已成立之文山社區大學及士林社區大學均召開多次教學研討會，以提昇教學品質。八十八年十二月由本局主導之「台北市跨越 2000 年社區大學前瞻研討會」，邀集其他縣市之社區大學主管共聚一堂，研商社區大學

理念定位、課程教學、經營實務等各項事宜。預計八十九年八月將召開為期八天之「台北市社區大學教學教法與課程設計研討會」，邀請本市各社區大學之行政人員及講師共同參與。

除此之外，本局將策劃編印《台北市社區大學教學理念與實務運作（一）、（二）》兩書預計八十九年十二月底前出版，將做為社區大學行政人員及講師之參考手冊。

十、維持公辦民營之經營方針

本局自八十七年九月籌設社區大學以來，即研擬以公辦民營方式經營管理社區大學，經八十八學年度兩所社區大學之實際公辦民營運作成果，兩所社區大學一年來的選課人次達9,200 人次，運用了有限的經費預算發揮極大的經濟效益。故八十九年七月新擬訂的「台北市社區大學設置自治條例」（草案），明示社區大學公辦民營之經營方針仍維持不變。

伍、結語

本局推動委託經營社區大學方案，雖規劃以公開甄選大專院校或民間團體以公辦民營方式來經營，但仍秉持求新求變的態度來處理社區大學之經營業務，除扮演規劃者、委託者、監督者的角色，亦兼具協同經營者之身分。台北市社區大學業務之推展仍處起步階段，營運管理及發展方向須經不斷檢討與改

進，盼能與各社區大學經營單位共謀成長，亦讓市民有機會參與社區大學之規劃，促使台北市社區大學未來之經營管理更加制度化、透明化、合理化。

外推・對話與連結——社區 大學課程之定位與規劃

馮朝霖

台北縣新莊社區大學主任、政治大學教育學系副教授

一、公民素養、社區大學與通識教育

台灣歷來年由民間所推動的教育改革已經卓有成就，小班小校、教育的現代化及制定教育基本法各項目標均已逐步邁向預期之理想目標前進；而最令人感到振奮與驚訝者，則非「社區大學」的創辦莫屬，在短短一、二年之間已經在全台灣各地得到熱烈的迴響與呼應！這將是台灣歷史上最具有深刻意義的「希望工程」，因此，我們不得不由衷讚佩與感謝黃武雄教授高瞻遠矚的啟發與悲天憫人的心血。

黃武雄教授心目中的社區大學具有政治、社會、文化與教育多種層面之整體性改革改造意義，我想這是關心社區大學的朋友都已經深切了解的問題；這也從推動過程中，雖然充滿各

式各樣之困難與阻礙，但仍舊獲得社會各界廣泛支持與肯定，而足以証明其遠見的正确性。簡言之，社區大學的創建著眼於：知識解放、高等教育的普及性、社區意識的發展、文化水準的提昇、民主政治的草根性奠基，整體而言，即是「社會的整體改造」！目前，立法院推動社區大學立法版本中有一個理想，希望未來地方上每十萬人口就有一所社區大學的設立。我們期許在未來 5 年至 10 年間，台灣能有 150 至 200 所社區大學的設立，那麼實現「終身學習」的教育文化理想才算有一個真正的開始！

從世界先進國家社會中類似社區大學運作的經驗來判斷，台灣的社區大學課程規劃，部份仍必須牽就與滿足民眾「實用性」的學習需求，如語文及電腦……等科目，但究竟而言，社區大學的課程定位必須著眼於長期的根本任務，即「公民素養」（**citizenship literacy**）。如果我們對現代公民的期許不僅止於表面上及形式上的「投票行為」，那麼「公民素養」之內涵應該隨著社會文化發展之複雜化而必須與時俱變。

從九二一大地震震出的許多「人為弊端」，暴露了台灣整體政治體質的虛假、脆弱與無能，更暴露了弱肉強食、缺乏人權、法治與正義倫理的公共秩序品質，「人民是頭家」只不過是一個好聽的政治口號！難怪外國媒體會一針見血地批評：台灣人不信任政府，卻必須依賴政府，因為政府擁有近乎絕對的權力與資源。而當民間與學術團體進入社區，想要從下而上「再造社區」時，卻才深刻發現地方普遍缺乏社區意識、社區組織

與草根力量！簡言之，今天台灣政治整體體質的虛假、脆弱與無能，乃是因為大部份的民眾「無能」扮演「積極公民身份」（positive citizenship）角色，因此對於社會中各種的「強權勢力」缺乏制衡、抵抗與監督的能力！才會縱容各種「私利」假借行政、議會、乃至司法與媒體各種管道「掠奪」各種公共資源！台灣「掠奪性文化」（predatory culture）向下沉淪的力量腐蝕了所有我們想像得到及想像不到的各種系統及領域！

轉化「掠奪性文化」，乃至消滅這種弱肉強食的文化是全體台灣人共同「救亡圖存」的唯一契機！這不是靠各式各樣的選舉就能解決的！社區大學在未來階段的首要目標必須認清這個迫切性要務，在此一前提下的公民素養教育必然是一種「通識教育」！因為自現代啓蒙以來，通識教育所著眼的即是人的主體性意義，而非教育的工具性價值！晚近西方大學重新重視通識教育的意義，正凸顯了現代高等教育「物化」墮落的危機。批判教育學（Critical Pedagogy）代表性人物，如 Giroux、McLaren 強調將教育視為「文化政治」（cultural politics），其用意即在凸顯教育功能在現代社會所具之廣泛性政治與文化意義。此一思維早見諸於六十年代，Habermas 在 1961 年發表《大學生與政治》一書，主題為「對於政治參與概念之反思」。在其中，他對民主提出的定義乃是：人的自決（Selbstbestimmung des Menschen）。德國教育學家 Gieseke 從 Habermas 那裡推衍了公民教育的幾個觀點：民主牽涉到具體個人的「成熟」（Mündigkeit）、「解放」（Emanzipation）

與「啓蒙」(Aufklärung)；他認為民主應視為一個歷史過程，在其中，人們去追問那些力量促進了個人的解放，而那些力量阻礙了解放；「公民教育」必須站在推動解放的這一邊(Giesecke, 1974: 44)。

二、通識教育與「3H 課程」(Heart, Head and Hands)

黃武雄教授在社區大學理念的原始架構中，已經相當明確地設計了包涵「學術性」、「生活性藝能」與「自主性社團」三種領域的課程方向，我個人將之詮釋為「3H 課程」，因為「學術性科目」著眼於知識及理性的啓蒙（含自然、社會與人文），偏向於「腦」(Head)；而「生活性藝能」則傾向於發展個人「雙手萬能」DIY 的能力，使生活增加創造性及獨立性意義，鬆綁人對商業文明的過度依賴，至於「自主性社團」活動則著眼於個人與個人間感情愛心的「連結」(connection)，激發社區公民共同關心社區與社會公共事務的熱情，屬於「心」(Heart)的性質。「3H」概念其實遠在十八世紀的瑞士，就曾由著名的教育學家 Pestalozzi 提出，是一種「全人教育」(the whole-man education)的典型，我認為黃老師此一設想非常具有時代意義。為什麼呢？

現今的一般大學教育已經遠離早期大學的人文主義理想。經由資本主義商品邏輯及人力資本論(human-capitalism)

催化，加上「實證主義」(positivism)之科學哲學影響，人們「購買」大學教育商品幾乎完全是爲了追求「功績主義」社會身份進階的工具。無形中也將自己本身生命轉化爲人力市場「待價而沽」的商品，說是「物化」一點也不爲過，文化意識僅剩一點點的「殘餘」，如果不是完全喪失的話；因此，某些傳統優良的大學(如 Harvard 大學)才又回過頭來重新強調「通識教育」的重要性！然而，如果「大學教育」仍處在「物以稀爲貴」的市場結構中，點綴性的通識教育實在不可能根本扭轉大學教育的基本文化屬性，反而更可能像法國哲學家 Lyotard 所形容的日益沉淪。這是今天我們在大學環境中工作的人都不敢否定的趨勢現象！

簡單地說，在大環境條件限制之下，我們對於一般大學的通識教育與「全人教育」不能寄予厚望，一般大學對於文化教育發展之影響，其「複製性」(reproductive)意義將大於「轉化性」(transformative)，在此前提下，台灣想轉化前述之「掠奪性文化」只能轉而寄望於本質上強調通識教育的社區大學了！如果我們能接受這個期許，那麼就必須將之作爲推展社區大學之「基本堅持」，才不致使社區大學成爲一般大學的「複製」，助紂爲虐！

三、外推・對話與連結——社區大學課程規劃的基本原則

如果社區大學存在之意義在於轉化「掠奪性文化」、在於培育全面性之公民素養、在於發展「全人」的通識教育，那麼對於課程之規劃必須有其創新性、理念性及可行性。本人根據一年多以來在社大的實際教學與課程規劃經驗，參酌教育學與哲學之某些理論，目前得出「外推・對話與連結」（Strangification-Dialogue-Connection）的基本原則，期望與賢達先進互為切磋，作為發展本土性社區大學課程規劃之拋磚引玉作用。

（一）謙卑的外推

「外推」概念得自沈清松先生「建構實在論」的觀點（請參閱沈清松，民 87 年）。不論是個人生活世界之經驗或是專業學術領域皆有其本身之獨特性、有限性、乃至封閉性。外推一詞，簡而言之，即是每個人都必須設法「走出自己」，嘗試用別人（他者）能理解的語言來表達自我熟悉的世界（經驗或專業），社區大學教育的特殊出發點，如按黃武雄教授的用語即是「經驗性知識」與「套裝性知識」的交會與相遇。因此，外推一詞正可恰當地用為教學活動之第一個關鍵性概念，不論是學員與講師，都必須努力嘗試走出自己，以別人能理解及接受的表達方式造就教學活動第一個前提。

存在主義教育哲學家波爾諾（Otto Friedrich Bollnow）認為「凡真正的教育必是一種邂逅（Begegnung）」，社區大學

籌設之初，大家皆已意識到其教學環境必是一個充滿異質性（heterogeneity）的場域，每一個教學者共同的最大挑戰就是必須面對無法預期的學員的複雜異質性！我們認為這種無法預期的異質性不僅不是社區大學（乃至所有教育場域）的負債，反而是一種不可或缺的重要資產，正因為有此豐富之異質性，教育上的邂逅才有可能發生。更重要的則是：異質性、陌生者（das Fremde）、他者皆是人類僵固理性的解構性因素！易言之，與這些因素之邂逅使傾向於普遍化（generalization）及抽象化的理性得有震撼、驚嘆與甦醒之契機！

有一件事人們總是發現得太晚，深深令人悲痛，那就是：我們任何人都不可能說服別人改變，我們每一個人都守著一個改變的門，然而這個門只能從裡面開！我們無法打開別人的門——不論是爭辯或訴諸感情都不行！因此，外推也僅僅是我們唯一可能與別人分享我們自己世界的必要嘗試及冒險！Habermas 認為「當我說出第一句話時就已意涵：我期待我能普遍地被了解。」這或許是太言重了！我認為外推只是我嘗試「邀請」別人分享我們自己的世界，而其更進一步的目的是要透過別人的觀點與世界來幫助我能更清楚地認識自己！因為「文化的束縛常常是看不見的，文化的圍牆是玻璃做的我們以為自己自由，但是，我們如果不知道自己在陷阱裡面，就沒有辦法離開陷阱，很久以前即有哲學家說我們自己——而不是別人——就是『那獄吏 那看守』！」所以，嚴格地說，外推其實是我們自己邁向「解放」的第一步；但再加上對話及連結，

我們卻可能與別人（他者）共同成就個自的解放！如果每個人都在此一學習歷程中互相有助於別人的解放，意即每個人都對「成人之美」有所貢獻，那也就符合了「參贊化育」的至高教育意義！！（請參閱馮朝霖，民 89）

（二）開放的對話

外推作為起點，目標在能啟動「對話」，對話的教育意義相當豐富，它可以「啓發主體性」；也可以激勵「自我覺醒與反省」；更可以培養對於「他者」及「差異」（*difference*）的敏感，兼具現代性與後現代性（*postmodernity*）意義，使成人發展批判與包容性的思維涵養，此是社區大學教育文化的基本精神，尤其公共論壇之類的活動更應該著重於此。對話將促使主體與主體、學科與學科、文化與文化……等等各種「差異」的交會，在「不期而遇」（*encounter*）中造就「互為主體性」（*intersubjectivity*）之綻現（*emergence*）；在學習開放中消融成人的偏見、傲慢與封閉。

大學教育的原初精神離不開哲學活動的開放性對話，即使在學生人數日益擴增、師生比例也日漸懸殊的情形下，大學至少仍需致力維護研究部研討課（*seminar*）對話討論的基本型態，因為這是傳承大學追求學術真理的必要活動方式！開放的對話本質植基於謙卑的外推，這是蘇格拉底所表彰的最基本之哲學精神。是「蘇格拉底的無知」（*Socrates' ignorance*）——

而非他的自滿與傲慢——造就了蘇格拉底的教育典範；也是這種無知成就了蘇格拉底的哲學智慧。對話不僅意在達成互相了解、尋求共識或發現真理；也是爲了更能發現自己的盲點及限制；更重要的是認清我們對社會與世界混亂的責任：

講到現有的權力結構，我們總是輕蔑的說是「體制」，但是，事實上我們自己就是動態體制的一部分，我們的每一個行動都會影響到全體，我們只有了解了這一點，才會有能力改變體制！（Ferguson, 1993: 150）

（三）自發的連結

經由外推與對話歷程，將使成人有意義的學習邁向最終的「連結」，連結意指知識與經驗、學科與學科、主體與主體、價值與價值之間獲得「有機性」（organic）之擴大與延伸，同時蘊含認知性、情意性與倫理性的意義，造就各種「差異」間的自發性統整（integration）或團結（solidarity）。當然，外推・對話與連結是一個無止境的循環，並無一個確切的終點。但是一旦啟動這樣一個真正的循環，真正有意義的、主動性與積極性的學習也就開始，而如此一個活的學習（living learning）才能保證終身學習的可能性。

本世紀哲學在知識理論（theory of knowledge）方面之主要成就，一言以蔽之，乃是「關係性知識論」（relational epistemology）的共識。若論其中心思想要旨，即是：脈絡與

連結中才會出現意義，沒有脈絡，任何事情都不會有意義。學習者是一個開放的體系，如同「耗散結構」——與環境互動，吸入資訊，再整合、利用；學習者將輸入的東西轉變、重組、創造其中的一貫性（coherence），他的世界觀（世界圖像）因之不斷的擴展。學習是經驗不斷的突破與重組，此也是杜威（John Dewey）知識進化論的意義。一九七七年卡那基教學改進基金會（The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）研究報告指出，「我們經過知識支離破碎的時代，可是完整的夢想還在。……長久的分裂以後，每一個學科都有一些人在努力成見知識的整體。我們即將進入一個努力融合的時代」（Ferguson, 1993: 416）。

Ferguson 在《寶瓶同謀》一書總結「連結的意義」：

我們的文化需要的是結緣人的知識論——一種將資訊與經驗納入秩序的宇宙觀。我們在這星球上的地位，我們的進化與歷史大遊行，我們與無限小電子和龐大銀河的關係，我們的生、死、工作、家庭環境，凡此種種，莫非都是脈絡。如果不看整體，不看事情的組織與環境的網絡、多重的透視點，我們就無法了解自己，了解彼此，了解自然。（Ferguson, 1993: 420）

我們不但要學會資訊的連結，也要學會人與人之間的連結，或者更應該說，後者是前者的目的。因此，藝術家兼詩人李察茲（M. C. Richards）在他的《交叉點》（*The Crossing Point*）一

書上說：「我們這個時代的真相就是，全世界的人都在心裡深深渴望彼此產生關係」(引自 Ferguson, 1993: 79)。學習的意義最終是發展人與人之間善意的連結 (connection, solidarity)，畢竟「智慧之愛」與「愛之智慧」(love of wisdom, wisdom of love) 皆應是人真誠的學習之「究極關注」(ultimate concern) (請參考馮朝霖，民 89)。

四、結論

爲使社區大學的教學能實現上述理念與原則，課程的規劃未來應用心於尋找若干具有現實性、適切性的社區議題或社會議題，以議題爲課程科目發展之出發點，由跨學科跨領域之講師「協同開課」，比較能具體表現「外推・對話與連結」之原則。當然，某些基本的學科課程仍有其必要性或價值，但是在課程設計上卻仍應秉持上述原則去構思；因此，重點不在於科目名稱，而在於是否能打破傳統單向式傳輸的教學模式，能在局部領域科目範疇上適切實現「外推・對話與連結」之教學原理。此外，亦應尋求某些特定專題講座，由具有「跨領域」之專家來作示範性教學，舉辦講師間之教學研討會也應著眼於如何具體發展此一課程原理。

新政府上台之後，就核四政策舉辦「再評估公聽會」，從電視實況轉播裡不難發現其過程中「自說自話」多於實質的對話（大部分電視 call-in 節目情形也一樣），其可能原因除了政

治性因素外，凸顯的或許正是台灣民主文化的危機——成人（尤其是各種所謂的專業人士）缺乏「外推／對話」的涵養與能力！！社區大學的課程規劃必須面對這種社會文化危機，以此為例，開設諸如「能源問題面面觀」、「經濟發展與永續經營」、「公共政策與專家政治」等等具有辯證性（dialectical）之科目，由不同領域的專家人士共同任課，一方面進行專家與專家間的對話，一方面也充實學員的相關基本知識，最後當然希望學員也能參與實質的對話，從而間接提昇民眾參與公共論述的熱誠與能力。

社區大學理想的實現有賴於許多因素，但所有的學習活動若不能秉持「主動・參與及創造」的三原則，那麼肯定是無法實現社大的理想；而謙卑的外推、開放的對話與自發的連結則又是以上三原則的最佳詮釋與實踐策略，但限於篇幅，本文所述只是一個原則性構想，其落實有待於大家指正及大家共同的努力。

❖ 參考文獻 ❖

Habermas, Jürgen u.a. (1961). *Student und Politik: Eine soziologische*

Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten.

Neuwied.

Giesecke, Hermann (1965). *Didaktik der Politischen Bildung*. 9. neubearb.

Aufl. München 1974.

Ferguson, Marilyn (1993). *The Aquarian Conspiracy*. 廖世德譯，《寶瓶同

謀》。台北：方智。

沈清松（民 87）。〈人文、科技與大學教育改革〉，刊於《國立政治大學

哲學學報》第五期。

馮朝霖（民 89）。《教育哲學專論——主體・情性與創化》。台北：元照

出版社。

社區大學教學領域之檢討 與期待

李重志

台北市文山社區大學教師

「開什麼樣的課？」

這是每個社區大學在進行新學期課程規劃的時候不免費心，甚或焦慮的問題。對於課程規劃的討論在社區大學經營諸課題的重要性已毋庸置疑，然而為使討論能成為有意義的對話，而非各自表述，本文首先確立三個立場，即：

1. 社區大學的規劃理念當是一個建設性、積極性的「開礦者」，而非消極性、防弊性的「守門人」，畢竟在多元化的時代裡，單純地守門把關往往是徒勞無功的。

2. 即使是開礦者，也必須有所為有所不為。辦學者早該摒棄教育中立的神話，負責任地創造出心目中理想的教育空間，逐漸地引起大眾的認同；明白地走出自己的路，畢竟這不僅是公民生活最基本的責任政治自覺，而且在均質化的浪潮

下，形象區隔才是存活之道。

3. 課程規劃是歷時性的，「重過程」勝於「重結果」，不能以「最終畢業學分已有規劃」的說辭作為取代。放棄學習過程中的輔導、規劃，否則讓學員盲目修課，而只在最後收拾收拾學分點數，終究非合理的課程規劃。

不敢妄加提出全盤性的課程規劃與定位，本文以教學領域的檢討作為切入點，思考課程規劃的種種可能。

以「替代性」作為課程規劃的起點

我們認定課程規劃乃是社大最為重要的一環，此間的良莠決定了社區大學的社會與歷史的定位。

首先，我們視社區大學為台灣新興教育的一種型態，旨在不設修業年限地提供成人，而非學齡青年，成熟公民所必備的課程，兼容傳統學術與技術二分法之下的兩類課程，並重視社區組織的經營。

其次，社區大學課程絕非技職教育，且冀求更廣度地收納大學的純學術性課程，但並不負擔高等院校中專精研究與教學的部分，而是求最大廣度地招收民眾，使民眾獲得相當於大學通識課程、各學門基礎課程的現代公民智識。

而且，有別於坊間技藝班，社大課程不具備直接的商業性與實用性，而因擁有市場區隔或學院性格，尤為強調社區意識與公民自行組織集會結社，參與社會與政治實踐的能力與興

趣。

這樣的學校型態與教育部企圖引進的美國社區學院系統，為招生日趨下滑，無力提昇本身品質與其他綜合高中競爭的私立高職解套，確實是大相逕庭。

本文以為，在現有大學以及眾多的社會教育型態下，社區大學必須走出另一條路——這便是「替代性」的路：有別於現有大學格局的思考，也有別於既有的社會教育機構、才藝補習班，否則，已然蓬勃發展的社會教育又何勞社區大學費心插上一腳？

我們認為：在現今資本主義社會，知識市場將所有被傳習的知識格式化，要求所有知識必須有定型化的理論規模、有個標準化的學習程序，最後就是知識的傳遞成了泰勒化的生產，而以「是否有投資價值」的商業考量，作為知識價值的唯一判斷。既使，學院坊間的『套裝知識』要求本身必須具有「可操作性」與「易於親近性」，也不過是一種「是否易於消費」的盤算，與環繞生活世界作為問題核心的『經驗知識』發展，完全背道而馳。

「替代性」正是社區大學的唯一價值。在社區大學的課程中，強調是知識必須以『經驗知識』而非只是『套裝知識』的型態傳遞，就在於社區大學內，知識遞演過程與整個的高等教育知識市場迥然不同；我們就在這樣子的背道而馳裡，再次肯定『經驗知識』殊勝價值與急迫性，肯定「主張經驗知識」這樣的運動中所具的解放性的、顛覆性的價值。這「迥然不

同」、「背道而馳」、「替代性」正是社區大學課程規劃的起點，也是社區大學的價值。失去此，則社區大學將失去新興教育的理想。

本來就該是不叫座的課

接著，我們還可以進一步澄清課程規劃的另一個僵局：理想與現實如何兼顧？或是簡約地問：如何增加「學術性課程」的人數？在招生市場的考量上，能開出叫好又叫座的課當然是最好，但若兩者不可兼得，又該如何？其間的比例或是判準又當如何？

讓我們回到原點：若社區大學甘心背負改造社會的職責，社區大學的經營者就必須體認到，社會民眾未臻於自己理想的要求，開設理念性的課程一開始就註定是不討好的課程，而經營者最大的成就便是維持既有課程水準，而逐漸看到這樣的課程從五、六人到十餘人到招生額滿，年復一年看見高等教育逐漸普及於民間，為民間所接受，朗朗上口。「預期虧損」本來就在每一個創業者的估量之內，又何需掛懷？甚或放棄既定的目標，改變自己原初的構想，模糊社大替代性的社會定位，模糊社區大學蘊含自由、開放的選課精神，強求招生開出亮麗成績？

唯有正視「預期虧損」，經營者才能進行長期的校務規劃；倘若堅持替代性、改革性而遭致虧損，也才能據此向公部門請

求財務補貼。而同時，政府部門也必須體認到，來自民間所發動的這一波社會改造運動若不予以正視，妥為因應，而任其自生自滅，或是諸如以「你好、他好、大家都好」、「市場來決定」的態度，終將導致未來市政推展捉襟見肘。

課程規劃中的「屬地主義」

社區大學與其置於教育改革的歷史下被理解，不若將其置於社區總體營造的脈絡下來審視。社區大學的設置運動，同時具備教育改革運動、社會運動、社區總體營造以及在地文史工作運動等等面向，而所有的運動都指向一個核心概念——「社區」。

社區概念在社大整體組織思考中佔有最核心的位置，行政部門、義工組織、社團活動、民眾集會、言論廣場等方面，都必須環繞著社區概念來進行。而在課程規劃方面的落實，簡言之便是在課程規劃時，是否將當地文化、產業、居民特質等等社區成素，一併思考。茲以汐止社區大學為例：

以地理區位來看，汐止社區大學學區的可能範圍當包含整個汐止鎮，並擴及北市內湖、南港、基市五堵等公路車程於一小時之內的範圍。粗略看來，本區所潛藏最具社會動員力的主軸為「人與水的關係」。這項公共議題交織著河川整治、社區營造、土地開發、先民拓墾、防災應變、觀光遊憩、生態保育、聚落與族群生態議題……等等議題，回顧這幾年因濫墾的坡地

災變、整治失當的水患、建設公司的「回饋金」、都市原住民流工聚集的花東新村，甚而遠及六〇年代貨櫃中心、五〇年代鹿窟事件直至清葉基隆河開發的「水返腳」文史追溯，都是人水之間、聚落與交通之間的互動所致的消長變化。社區大學若要在這經營社區公民，一條基隆河足夠從鄰里小事上綱到國家資本的政經批判。

而這裡的居民組成因應著歷史區位編制而相對複雜，包含舊有的樟樹灣、北峰里、大同路上的舊市街居民、自營業者的住商混合區、工業區、河邊原住民的花東新村、配合企業以及建商東移的白領上班族新居民，以致使整合社區意識的困難度相對提高。社區大學在設計所有課程時便可以考慮到居民成素之不同，規劃合適的課程與招生策略。

是以，只要再經過更詳盡的在地調查，社區大學可以透過課程的開設、學員社團的組織、公共論壇的營造，使社區大學成為當地民情的「放送頭」以及公共政策的策源地；遇上重大事故（如土石流災變、地震），社區大學義工便可立刻動員協助災後重建與損害追討。

我們期待長久以後，社區大學對在地的經營可以發展在地獨特的文化與學術風格，不惟汐止，擁有厚實文化傳統的宜蘭、海山特色的基隆、客家文化的新竹苗栗、先民拓殖的萬華、勞工密集的三重高雄……等等都可能形成特有的文化風格，配合學程規劃的設計，都可以轉化成為各地社區大學足堪辨識的特質，回饋給學員。當「高雄學」、「宜蘭學」、「艋舺學」

等等在地學術文化，藉由各地的社區大學的場域逐漸發展茁壯，浮沉於全球化浪潮的台灣，方得以走出自己不被淹沒的路。

從「開好課」到「教好課」：講師的責務

在初步思考課程規劃的種種可能之後，我們亦可進入每堂課程中進行接續探索。受限於主題及篇幅，本文無暇顧及個別性的教學方法問題，而僅針對原則性的教學理念與整體課程規劃理念加以比附察視。以下分別提出六項論題，加以討論。

（一）如何型塑「共同學習意識」

簡言之，此即所謂的「班級經營」的課題。一般而言，國民教育以上的高等教育、成人教育殊少論及「班級經營」，這當然緣於成人的學習模式迥異於兒童、青少年：知識與技藝的傳遞較不需特別顧及學習者彼此之間、學習者與學習環境互動的影響，這些相關的問題可以在講師的教材、教法，教學資源、設備的提供等問題上獲得解決。而且，在中小學教育中，「班級經營」也是所謂講師專業中較被視為輔助性的技巧，其地位並不若「教學理念」、「教材教法」等來得重要。我們更可以大膽地說，在已經制式化的正式教育中，受教者早被有意無意地視為原子式的、單向度地接受知識傳承。在知識層面上，任何來自學習者主動、自發的連結或行動，往往受到忽視，甚或

是遭到警戒、禁制的。

但在社區大學便不然了。如果期待社區大學在社區總體營造裡扮演足夠份量的角色，如果我們期待學員具備現代公民智能、社區大學成為改造台灣社會的起點，那麼社區大學的每個單位，不論是社團、班級亦或是工作組織，便必須是一個個的社區、一個個的共同體。這時，作為這個小小共同體的核心意識——「共同學習意識」——的培養，便成為所有教學理念上最重要的關鍵，也是每個講師在每個課堂上責無旁貸的職責。

共同學習意識的形成不僅具有學習主體上的必要性，更能彌補其講師照顧不週的地方，而由學員之間相互補強。不同於大學裡面「讀書會」的自主性學習，社大講師在初期必須不僅是個授課者，而且還必須扮演一個組織者，激發學員意識中乾涸已久的群體性。講師不能下課後拍拍粉筆灰走人，除了花更多心思照顧每個同學的學習狀況之外，社大講師可以選擇任何方式，從作名牌、選班長、編刊物畫壁報、到課後互相抄筆記、相互提攜結伴來讀冊……等等，使學員能相互幫助、督促學習成長、共同經營學校社區。講師必須積極促成此一共同學習意識的形成，甚至在這堂課結束後，原班同學還能在當地社區繼續運作，共同學習。文山社區大學第一學期「兒童文學」課程，在課程結束後原班學員組織社團繼續學習，便是最好的例子。

我們也期待在台灣各地、各個社區處處得見「數學研究社」、「社會學研究協會」等民間社團，唯有每班同學成為一個個小小的知識社群，而不只是聯誼團體，社區大學的公民性

格才能被發揮地淋漓盡致。

（二）如何促成學員學習動力再提昇

學習必須繼續、必須進階，在不設入學門檻、不設修業年限、學費低廉的情況下，學員再學習的動力，便是社區大學接下來要解決的問題。

平心而論，成人學習的模式是否能接受一期十八週的長時間學習已是極大挑戰，短期課程是否較能增強講師與學員、學員與課程內容之間的互動，已在文山社大獲得很好的結論。課程中學員接續學習的動力可以由課程的安排、教法的生動或是同學間相互砥礪的共同學習意識來補強，然而課程結束後，下一步的學習又當如何？

我們需要一種「學涯規劃」，「學習生涯的規劃」，來協助同學。現行中等學校無法落實的輔導制度使得多少台灣學子茫然無措，而今重返學校的成年人也同樣面臨課程繁多無從下手的窘境。認真的輔導老師不會放任孩子「想怎樣就怎樣」，社區大學也當扮演選課諮詢的責任。盡其可能與每位學員詳談，針對每位同學的需要，規劃其學習方向，提供適合的課程，助其在有限時間內完成一定的學習成就。這當不只是招生宣傳做好就可以了，社區大學的社會價值絕對不是「學員很多」，而是每個學員「獲得的很多」。

在「定時」——「學習的時間有限、等待成就的時間有限」，

與「定量」——「學習的成就可以被認同、可資辨識」的考量下，如何促成學習動力的再提昇？對此，我們不只提出講師必須扮演選課諮詢員、提出課程解說義工的設計，進一步我們還要提出「學程規劃」的思考。一個配套的學程，比方是同領域的「台灣文史學程」、或是跨領域的「醫人文學程」，或是較具專業性的「NPO 非營利組織經營學程」、「都市社會工作學程」等等，不只能成為學員在選擇下一個課程時的「學習地圖」，按圖索驥；同時以 30 個學分左右來規劃一個學程，大幅縮短期待成就的時間，如此一來只要這個社區大學某一個學程辦的好，頗受社會肯定，學程結業證書立刻成為該生可資社會辨識的符碼，獲得公認的「第二專長」，不似 128 畢業學分那樣遙遙無期。

若有所謂學程規劃是否將忽視學習所必要的寬廣度，限制學習自由發展？我們的回答是：學程終究是開放的、非強迫性的，社區大學當盡其鼓勵學員打開學習視野，並無法限制學員選課方向，但不該藉此理由阻絕具有促成計畫性學習的學程規劃。此外在技術上的疑慮，學程規劃是否造成某種偏執、甚至是濫竽充數？則我們將要求、甚或爭取政府獎助，來對社區大學開設學程、課程、社團、師資培訓，作更嚴格的把關與篩選。社區大學當該為學員學習的品質負起教育機構的責任，而不能落入營利機構、才藝補習機構的醬缸裡。

（三）如何提供、開發適合成人學習教材、教法

在教育內部事項中向來被視為核心的「教材」，以及作用其上的「教法」問題，此時才被提出，是有其承先啓後的緣故。

「共同學習意識」與「學涯規劃」若能落實，則討論教材與教法等問題才有其意義，教材才能搭配學程，教法也得以呼應共同學習意識。而教材教法作為學習的活動的主要承載，更是每位講師在考慮後續課題時著力的地方。

在社區大學，講師一般的挫折可能來自學員的反應不若預期，尤其是所謂的「學術性」課程，如何深入淺出，的確是每位講師，無論是學院教授或是年輕研究生，亟欲解決的問題。而在叫座的「生活藝能」課程裡，講師的最大難題常在於學生恃其既有的、龐大而強烈的學習期待，泯沒了講師想開出不一樣花朵的理想；對於一個具有反省能力的講師而言，在社大開這樣的課，與在外面才藝班開一樣的課又有何不同？

既往台灣的成人學習不出三種模式：1. 作為「補習教育」，諸如中小學補校，提供失學成人國民教育內容；2. 作為「在職進修」，如大學推廣中心、公私立機構團體所提供的職場上技能、上班族求生之道；3. 作為「生活品味提昇」，即常見的文化中心、長青學苑、公私立社教機構、廟宇所開設的怡情養性、良好嗜好的休閒活動課程。然社區大學卻走出了迥然不同的第四條路：作為「眾多『終身學習』管道中的、以『成人』而非學齡青年為教育對象、以『高等教育』而非技職訓練為主要教育內容、以在地『社區』教育而非全國性、遠距型教育為活動目的與領域」的社區大學，的確必須為講師開發出切合實用的

教材，包含「學術」、「成人」、「社區」三個面向。爲了幫助每位老師，社區大學的「教學研討會」以及「教材研發小組」所擔負起講師之間彼此成長、經驗傳承的責任也就益發重要了。

社區大學的所有課程當不要求其嚴密性，而要求具備手前性的生活向度。但是在實務上，教師一不小心可能帶來的不是學員興趣盎然，更可能是使整體課程水準下降。在這兩年的實際經驗中，部份社大的課程，不論是被歸類於學術性還是生活藝能性，一些講師原初的教學理念已被學員們強烈的實用性、速食性的發問與期待淹沒。教材與教法雖是相輔相成，但其中「教材」基於普遍性的客觀標準、「教法」基於現實性的殊異裁量，其間的拉扯是整個教學過程中最難解也最迷人之處。在「忠於原味、爲學術把關」與「恆順眾生、適才適性」之間的斷裂、緊張，是每個社大講師必須全力以赴的挑戰；爲此，我們必須全力促成教材教法的成熟。

（四）如何促成講師能力之提昇：「課程評鑑」

順此而下，講師能力在教學研討會同仁的相互砥礪下能獲得成長；而同時，社區大學基於學生權的考量，也必須正視學員評鑑課程的權利。「課程評鑑」在除弊來說，可以成爲聘任委員會的參考依據，但更積極的作用卻是在促使講師改善教學品質的正面、積極理念引領下，實施教學與課程評鑑制度。而

這個評鑑制度也將在透過轉化，例如教學研討會的討論後，擇其普遍性經驗，成為未來開課與教學的參考。

雖說教學評鑑與講師能力提昇，在課程理念上較不相關，但在教學領域的整體規劃中，學員權益必須成為念茲在茲的考量，這是一個辦學者起碼的態度。我們也期待每一個講師能在自己的課堂上作回饋問卷，提昇自我成長。

（五）如何解放知識、改造知識與型塑知識

社區大學辦學理念尚有一個相當重要的目標：知識的解放、改造與型塑。社區大學的設置，堅持大學的格局，便是為了要使高等教育下放於民間，讓未考過大學聯招（高中程度的大學聯招）的人有機會一探學術的殿堂，使知識不獨存於學院門牆之內，這便是讓知識自操縱知識的權力之手中，解放出來。

然而，社區的設置並不意味著知識必然獲得解放，唯有社區大學的學術性課程教學，足以拆毀以固定學科邏輯傳遞知識的獨斷性，重新肯認生活經驗的萃取乃是知識建構的本源，承認知識傳遞不能離開生活世界，才有所謂的知識解放與知識的重新建構。

當然以目前來說，「物質基礎」與「主觀操作」之間的鴻溝還需要大費周章地彌合：如何將既有學院高牆內的套裝知識予以瓦解還原，使其具有可使用性？如何掙脫既有學院清高身段不食人間煙火的束縛？如何審視「知識的本質」以及「知識

社群於社會中與時俱遷」的特性，提出時代性的改造要求？以及，如何對各地社區大學學員不同的社經背景以及當地生活圈的殊異性，搭配整體課程規劃、教材研發等等，設計可供操作經驗知識的教學模式……等等，都是社大學術性課程的講師，平時教學以及反省時的挑戰。

而在生活藝能類型的課程，我們當要求公民成熟的生活經驗能透過反省，成為可以表述或是能形諸歷史文本（任何形式的作品）的媒介體，藉此媒介體穿透共學者彼此的經驗，共學者因此豐富；同時藉此媒介體，而被漸漸納入高等教育範圍而成為高等教育的素材。在這裡，這個媒介體就是課程以及操作課程的講師；只要一個講師，能對本身技藝有所反省、能提供學員一個有別於坊間才藝教室的課程，他便能提供學員良好的學習內容，型塑出活活潑潑的經驗知識。

如此一來，不惟早該被列入大學殿堂的民間傳統藝術，可在民間脈絡中被保存下來，一些生活上創作性的、實踐性的實作 DIY 課程，也在「成就自我」——不只是智育上的，而更是身體力行實踐上的；以及「交互溝通」——不獨是自我發展的，而且更是視域融合、向世界開放的——兩個全人教育的思考中重新獲得意義與知識價值。

於是這樣子的生活藝能課程：1. 對於經驗知識的學術性課程能互相輝映；2. 同時擴充既有高等教育內涵的規模與外顯的圖像；3. 生活上的自主性學習、實踐與創作當可實踐環保、婦幼、共同購買等社會運動的理想，解消資本主義消費文化的弊

病；4. 更進一步，當生活經驗可以成為學習對象時，以百工、百藝為師的平等教育便可出現；人，不因生活的隔閡而發生誤解，不因其階級差異而存在著歧視，終有助於促成更成熟的公民社會。

（六）「學位」的迷思：如何做好課務的整體規劃

空有理想不足以成事，社區大學在教學領域的省思終究要回到整體課程的規劃，步步為營。在創設社區大學運動的運動策略中，一個極為爭議性的問題尚待澄清，此即「授予學位問題」。

支持「授予學位」的主要論點是「社區大學必須提供學位，才能誘發成人，特別是必須負擔家庭經濟的成年男性，前來學習社大這些不是那麼輕鬆容易、卻具有高等教育水準的課程，即學術性課程」。我們認為，此種說法有待商榷，將社大課程區分為「學術」與「非學術」，未必妥當，亦未必沒有其他更能凸顯課程特質的分類方式。社大創設原初構想中本欲打破「套裝知識」的獨斷性，欲藉「經驗知識」統合「學術」與「生活」的隔絕，不但自我要求開設一些高等教育的課程，散佈學院知識於民間；亦同時要求生活藝能課程必須逐漸開發出抽象性的理論知識，這豈能視為「非學術」？又豈能在學員選課、學分計算上、講師待遇上給予兩者差別對待？

其次，社區大學所授予的畢（結）業證明，即便教育部認可其學士或副學士學位，社大畢業生之間的學位也是不等值的。何以故？以現行大學學系及必選修制度規劃而言，兩個同系畢業生所修習的課程容有小異，仍是大同，這樣的學位才有可資識別的意義（法學士或文學士）。而現今社大不設學系、沒有必選修制度、沒有修業年限，將可能導致兩個同時進入同一所社區大學學員，在七、八年後各自修滿完全不一樣的 128 學分，但卻無法在學位上辨識專長，這時同校學位已無多大意義。而就實際上社會共識來說，目前技術學院的學士學位已不若一般大學學士學位，若欲以社大學位比擬一般學士學位，自詡為大學畢業，似仍有極大差距。要求提高我國的受高等教育之人口百分比，還是老實普設大學為是，社區大學貢獻不在於此。

更重要的是：學習的動力終究還是要來自學習本身，唯有學習之後，「食髓知味」，知所不足，再進一步去學習、找答案、開啓心靈增廣見聞，才是真正的為學習而學習。以低廉的學費或短期不可及的學位作為誘因，其效可想而知。

總而言之，關於學位問題，不若就課程本身的要求，且將其置於促進學習動力來省察。如我們在前文所倡言「學程」的規劃，就學習的需求設計學習的方向，減低學習的投資，給予學習的成就報酬，在事前引導學習，勝過事後的形式追認。這樣，不惟是提供了另一條全新的思考，也同時舒緩了是否授予學士文憑的爭議。

社區大學的課程定位與規劃，不能只是各校經營者以及課程規劃委員會的事（雖然他們負成敗責任），每位社區大學的講師都要有這樣的「好奇心」，去瞭解其他課在上些什麼？可以引之為教學上的搭配；都要有這樣子的「企圖心」，去與其他課程相互合縱連橫，在學員的學習地圖上劃開一個個交相重疊的知識領域；更要有這樣的「開放視野」，不只提供多元的觀點，更鼓勵學員到其他課程、或其他學校接續學習。在整體考量下，講師無法只照顧既有學員，為既有學員持續開設進階班，無法為專精放棄普及的情況下，是否能考慮將舊生組成社團？在辦學資源有限及招生的考量的情況下，相同的課程是否能輪開，或是讓賢？講師在這裡問的不是自己能開什麼課，而是學員需要什麼課？社區大學在目前台灣社會上必須提供什麼樣的課？除了在本文前半部份以經營者的立場提出的課程規劃思考之外，社區大學辦學者當與全體講師求一個更大視野的課程規劃共識。

結 語

從文山社大、青草湖社大到北縣五校，以及其他籌設中的社區大學，社大創設運動一路來雖然跌跌撞撞，但也開創出一些成果。隨著社區大學雨後春筍般的出現，教育部規劃下的私

立高職轉型社區學院也正蠢蠢欲動，媒體曾謂開設社區大學是本年度最新興的熱門行業，自詡爲了「解放知識、活絡社區、促成公民社會」的理念性社區大學還能不戒慎恐懼嗎？而在社區總體營造及教育事業的立場上，政府部門還能不予聞問，不加妥善因應規劃嗎？

我們憂心幾年內理念型的社區大學在風雨中飄搖，而攫取政府公部門資源的社教休閒型社大，在與民爭利之嫌下好生興旺；我們憂心做爲先行者的社區大學不獲政府重視，整體教學資源還是如此窘困，無法洗刷五十年來台灣「粗廉主義」辦學的循環夢魘；

我們憂心課程或學程規劃的向度不夠寬廣，不是撿到籃子都是菜就是分贓搓圓仔湯？憂心社區大學像個超級市場，雖然應有盡有，但顧客買完東西就走，一點都不留戀遑論共同經營；

我們憂心校務人員與講師不能走出自己的視野，不能設身處地體貼學員，尤其是女性學員的困境：當家庭主婦想要來上課，而卻被要求必須先處理家事時，學校束手無策，再次地放棄十幾二十年前爲家庭社會自我犧牲的沈默大多數；

我們憂心講師無法體察已背負的改造社會的責任，爲謀職而上課，無視於學習共同體的經營，以其封閉性格而各行其是，有爭奇鬥豔的多元文化卻沒有交流共創的公民價值；或將這個共同體經營在自己的一家之言之下，學員渾渾噩噩跟著老師走好似學閥幫派？

我們憂心當所有的既與（given）都必須被挑戰，當每戰

必打的時候，理想主義者左支右絀？憂心經營者無法有效率經營，或是爲了效率犧牲理念；憂心運動者無法體察大勢、無力抗拒國家及資本再次侵擾這個全新的學習天地？……

本文寧願以此憂心代替展望，以自我檢討代替展現功績成果。社區大學的創設運動還在初期，功過未定，既有成就未足以自滿，長路漫漫亦未得以自限，盼望更多有志之士投入社區大學，與社區大學共同成長。

* 本文為 2000/10/05 之修訂稿，改自作者於《台北市跨越 2000 年社區大學前瞻研討會論文集》中之同名作品，部分觀念多所修正，前稿請勿引用，謝謝。

～～註釋～～

參見立法院審議中的〈社區學院設置條例〉。

參見黃武雄〈套裝知識與經驗知識〉一文。

本文以下舉汐止當地做爲例子以爲解釋，不敢越俎代庖，干涉校務，妄言之處還請汐止社大見諒。

❖ 參考文獻 ❖

李重志。〈社區大學設置運動的社會定位〉。《教育研究雜誌》72
(2000/04)：頁 76-80。

黃武雄。〈我們要辦怎樣的社區大學？〉。《教育研究資訊》7.3(1999/05)：
頁 59-77。

Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. Trans. rev. Joel Weinsheimer and
Donald G. Marshall. 2nd rev. ed. New York: Continuum, 1994.

經驗與理性——談黃武雄的 〈套裝知識與經驗知識〉

杜文仁

台北市文山社區大學教師、博客來網路書店資深編輯

黃武雄此文結合了認識社會學與認識論的思考，重新思索他理想中的社區大學的知識路線問題。他提出讓知識回到經驗的呼籲，欲打破制式教育註定失敗的鐵籠。此一呼求是否被人認知？從一些受制式教育的知識份子的贊同（有真有假）看來，好像是有成效。可是從沒有人在書面上做正式因此是嚴肅的回應來看，這文章顯然沒有達成辯證的效果。以下便是我的回應。

一、提要

黃檢討傳統教育，大體上只能培養出工具化的技術專家（不論科系），而無法產生出具有創造力的個人，其原因在於

近代國家的富國強兵體制下所形成的一條鞭教育灌輸制度，使得標準化的套裝知識生產與流通變成教育核心的作法。國家要你能看懂操作手冊，而不要你懷疑上級的命令。用愛因斯坦的話來說，國家要你成為專家——訓練有素的狗。如果所謂的高級知識份子，其實大多是專斷一門的血統純正的狗，那麼民主真是齟齬劇。從核四問題的主流論述裡頭我們可以清楚的看出技術知識專斷的可笑與可怕。說穿了，唯利是圖的資本主義意識型態打著經濟發展的招牌，以本質為賭場的股市做人質，以價格下落為要脅，逼迫政府埋頭當鴛鴦，不顧生命的風險、生態的惡化、科技的獨裁等國家發展的大死結。由此反推，目前台灣的大資本家、其政黨、主流媒體乃至制式教育大都是開放社會的敵人。所以催生以能反省價值前提的經驗型知識份子為主幹的公民社會，便是釜底抽薪之計。

二、方法

大的方法，黃已經從 410 教改運動的運動戰戰術改為社區大學的陣地戰戰術，也就是說社區大學成為公民大軍的養成所。但養成公民的方法為何？黃舉了一些例子。從例子的分析中，我們可以見出黃武雄的旨趣。

4. 恐龍為什麼滅絕？可以根據許靖華的《大滅絕》等相關著作，研究這個問題的實際發展史。
5. 將刻卜勒行星運動三大定律、微積分和牛頓的萬有引力定

律貫串起來教學，呈現科學發展的內在思路。

6. 人是否在逃避自由？可以從弗洛姆的《逃避自由》開始，回到盧梭的《人類不平等的起源》等書、（康德的〈何謂啓蒙〉，括號內筆者加，下同）、（席勒的《人類審美教育書簡》）、（哥德的《浮世德》）、（彌爾的《自由論》）、羅素的《權威與個人》等書，欣賞 Kieslowski 的三色電影，然後回頭再探討弗洛姆。

7. 閱讀著名的歷史文件與重要的藝術作品。

以上的例子，便是黃武雄認為比較合乎經驗知識的教學模式的例子。我們歸納為回歸情境的辯證式教學法：回歸具體的歷史情境，使自己的經驗進入與重要他人經驗的辯證關係中。英文可表示為 *pedagogy of contextualized dialectics*。這是一種老實的教學法，也是一種進步的教學法。這是這篇宣言的精華。

令人覺得納悶的是：講恐龍研究，社區大學內沒有人照這個提案 1 來教書。講天文物理也沒有人按提案 2 來教。公民教育的核心觀念——自由，也沒有人按照提案 3 來做。惟有 4 確實有人拿來用。例如講馬克思就念《資本論》的第一章，講女性主義就念〈自己的房間〉。因為這在大學內常見，1、2、3 則不常見，因為這牽涉歷史知識，而且要有實學科的本領。有這種本事與膽量的人真是不多。因為這種人不多，而且不一定在社大教書，所以社大很難符合黃武雄的期望。果真是如此，沒有解放專門知識小腳的老師，如何期望有知識解放的學生？這是社大辦學的一大難題。到目前為止，尚未見有起色。

三、有機知識份子

社大還有一個重要目標：重建公民社會。社大設於大都會（如台北）、中小型都市（如永和、苗栗）內，加上學費也不算是便宜（因為要支付講師薪水），所以其學員組成主要是小資產階級。無產階級沒有錢、沒有閒，也沒有足夠的家庭支持使他／她能上學。所以社區大學在先天上就不可能是無產階級的學校（儘管社大已想辦法採用學費減免與托育措施）。然而葛蘭西（Antonio Gramsci）的觀念還是可以派上用場：所有的人都是哲學家，因為每個人都使用具有一定世界觀的語言進行思考，據此世界觀而行動。黃武雄區分白話／黑話、經驗知識／套裝知識，便是有鑑於此。欲改造學院知識份子（主要是講師）為有機知識份子，改造普通人（主要是學員）成為實踐哲學家，這改造環節在何處？

前一段談方法時已經得出有機知識份子的稀少，是社大難以突破、形成加速度公民運動的主要原因。解決之道是有機知識份子教育無機知識份子，使之活化。而這不是每學期一次的教學研討會所能辦到的。其方式應該更密切、更具體、更長期。改造普通人成為實踐哲學家的任務，還是得由有機知識份子當催化劑方能辦到。

四、理性之類型

名詞知識之解放，不如動詞認識之解放。動詞認識是廣義的理性之作用。就理性之意義而言，哲學 / 神學家田力克 (Paul Tillich) 曾區分四層意思，筆者按照其困難度由低到高排列如下：專技理性 (Technical Reason) — 批判理性 (Critical Reason) — 直覺理性 (Intuitive Reason) — 宇宙理性 (Universal Reason)。

我們舉核四為例。核能發電的技術面是專技理性的範圍。例如，核能四場的發電成本 / 效益比、安全性評估、發電的能量大小、國民用電的趨勢推估等等理化、工程、經濟方面的計算，都屬於專技理性的範圍。核能發電是否必要、代替性方案之有無、核電背後的政商運作、各國核電政策之比較等，有關生態、政治經濟學、社會學之考量，屬於批判理性的運用。批判理性是專技 / 分析理性的比較使用、反身使用，是思惟前提之反思與對照。核電的直覺理性運用是直接把握到核能發電的本質，也就是說在《童年與解放》中所說的「把握整體特徵的能力」，這點和現象學與密契學 (mysticism) 有關。我舉美國原子彈計劃之父歐本海默為例說明：在第一次原子彈試爆成功時，歐本海默回憶說，印度教的聖典《大戰歌》 (Mahabharata) 中黑天 (Krishna) 所說的話在核爆那一瞬間湧現心頭：「當成千的太陽光耀天上，如同天神的寶相……我將化為億萬法界的終結者，變作冥王。」這是歐本海默對核爆的本質直觀，那麼核電的本質為何呢？這要臨場的直覺理性發生作用，在此不做臆測。無論如何，現象學和密契學是在這方面下工夫的學問。宇宙理性則更高一層，是人體會天道 (Logos)，上下與天地

同流，甚至參贊化育的境界。每提昇一層理性的層次，理性就越具體，相應的經驗就越活潑，人格就越統一。

這四層理性的培養應該是教育的目的，所以應當懸為社區大學的鵠的。這樣子一來，《童年與解放》和〈套裝知識與經驗知識〉的觀念就可以一以貫之了：分析理性—批判理性（〈套〉文）—直覺理性（《童》文）—宇宙理性。

五、經驗的提昇

由此一架構來看，把課程分為學術、社團、生活藝能，只能是權宜之計，不能作為功能的區分，也不可上綱到本質性的區分。所有的知識都是由經驗而來的，相應於不同種類的經驗有理性運用的層次不同。由社團或技能的經驗出發的理性運用，較易產生生活的經驗知識，而非死的套裝知識。反之，現行主流制式教育下產生的學術課程講師，反而容易流於灌輸未經反芻過的套裝知識給學生。所以根本的問題在於師資而不在於課程。好老師什麼課程都可以教活，差的老師把什麼都弄死了。

師資的好壞是教改成敗的關鍵。經費、人數、場地、器材、課程、制度等，都只是專技理性運用的問題，了不起上升到批判理性考量設計課程、規畫制度的問題。社大的核心問題，依照我的直覺理性之觀察，在於師資的理性能力大小。理性能力大的人越多，社大就越活，社會解放的速度就越快。社大的理性活力到達臨界線以後，合乎宇宙理性——元衡（Prama）的

社會轉化連鎖反應機轉就會觸發，黃武雄的希望就能化為現實。

所以關心社大運動發展的人，尤其是各校主任、講師聘任委員會、教學聯席會、社大評議會，應致力於優良師資之找尋，使無濫竽充數者。優良師資環境之培養，使理性達臨界質量。

* 2000/09/28 動筆，靈感中斷，找不到架構，因上課做報告突發靈感，得到結論的架構，於是於 2000/10/01 完稿。

套裝文章與經驗解讀——我讀 黃武雄的〈套裝知識與經驗知識〉

張其賢

媒體外電編譯、前台北市文山社區大學教師

—

黃老師這篇文章所提出的反省與所表達的希望，均是我非常同意的。而一位知識界的前輩能一反華人社會傳統（年齡地位和自我反省力成反比），基於深切的關懷與反省而提出這樣溫暖卻又堅定的自我批判，我認為是非常難能可貴的。我雖然對文章裡的某些觀點不甚同意，但它們和這文章所要傳達的重要想法比起來，就不是那麼重要的了。我因此希望做兩件事，一是指出這文章裡我認為是最有意義的部份，二是把這些部份結合到實踐來看。

因此要強調的是：我的報告不是對黃老師這篇文章的注解或詮釋，而只是說出我從其中讀到或讀出的特別值得介紹的東

西。由於我同意他的部份多於我不同意的部份，在這樣的情形下，談我和他意見一致的部份就是較有意義的。（相反的，假如情況是異見多於共識，那時重要的就不是談『小同』，而是去明確說明『大異』之所在了。）

二

黃老師這篇文章首先要強調一個重點：知識其實只有一種，那就是「人認識世界」這個活動的過程與結果。這也就是他所謂的「經驗知識」。但這真正的知識（始終）不會在教室內出現。一直被我們認為是知識的那些東西，反而是知識的一種變態或變形。這個知識的變形，就是他所謂的「套裝知識」。「經驗知識」和「套裝知識」，因此不是兩種知識，而是知識的本來面目和它的變態形式。換句話說，黃老師挑戰了我們對『知識』這個詞的習慣用法。一向被我們認為夠資格稱得上是『知識』的，其實只是知識的一種變態或變形，只是套裝知識；而一向被我們排除在知識之門外面的，反而才是真正的知識，也就是經驗知識。

三

一旦我們對『知識』一詞有了不一樣的看法，我們就可以

進一步來說清楚它的內容。知識既然是『每個人對他／她自己、社會、世界摸索整理出一種瞭解』的過程；知識的內容，因此是每個人作為一個探索者與研究者，所創造出的對一切對象的瞭解。

知識的內容，因此是通過以下幾個活動而形成的：

（十一） 我們對各種事實與現象的不解與好奇。

（十二） 我們利用各種機會去尋找這些問題的解答。或許是參考別人的意見，或許是整理自己的觀察與心得。

（十三） 由於我們因此得到的資料與看法，均是對我們自己問題的回答，所以它們是有我們自己的生命關懷貫注在裡面的。這樣形成的知識，是和『別人給、我們學』的知識（也就是「套裝知識」）完全不同的。它是我們自己生命經驗或存在經驗的一部份，是完全屬於我們自己的；因此既不會學過就忘，也不是別人所能輕易動搖或摧毀的。

（十四） 這樣的話，專家、大師等知識權威也就消失了。現在我們只看到關於同一些問題的一個一個的他人意見。對這些意見，我們不會敬畏崇拜，而是拿來和自己的體驗相對照，看看哪些地方是對我們有啟發的，哪些是我們不贊同的，等等。教學因此不再是套裝知識的單向輸入、照單全收，而是學員作為一個知識的創造者，和另一個知識創造者之間

的，各自知性經驗的碰撞、交流、共鳴、質疑。

（十五）黃老師進一步強調，這樣形成的知識，必須是不忘對「根本問題」的關心的。（我想到的例子是：一個台灣人可能對台、中問題有屬於自己的看法，這是他關於台、中問題的「知識」。但如果把這個知識提昇到對「根本問題」的關心，那他／她想瞭解的就不只是台、中問題的內容，而是人與人、民族與民族間為什麼會有衝突？族群間、國家間的和平共處，會不會只是一個崇高但做不到的理想？等等。）

四

黃老師認為，社大教學正應該以上面談到的這個知識為內容，並根據它而發展出不同的教學模式。主流的教育體制，目前仍然以套裝知識為居之不疑的正統知識。但社大卻可以開始用『復活了的真正知識』去瓦解『套裝知識及其一切流弊』，進而作為一個知識新紀元的先聲。

五

我同意黃老師所提出的關於「知識」這個概念的主張。我

認為這是一個正確的終極原則。但我認為，之所以會有『知識的變態形式排擠了知識的真實內容』（用黃老師的話說：「套裝知識取代了經驗知識」）這個現象，是有著更深刻的歷史社會結構上的成因的；社大作為主流體制大洋中的一個孤島據點，要翻轉整個大洋是不大可能的。對於黃老師所認為的，目前〔世界先進社會中〕的經濟、技術與文化思潮的因素，將導致生產出套裝知識的社會結構的質變，我也並不那麼樂觀。

因此，我認為現在要思考的，乃是社大如何能營造出一個機制與空間，以支持教師與學員共同參與『真正的知識』（也就是黃老師說的「經驗知識」）的生產。孤島雖然不能變天，但有它存在比沒有它存在好；而它的面積也可以通過由師生的不斷努力所形成的沉積，而得到擴大。所以我支持黃老師所提出的方向。

～～註釋～～

很巧的是，通過我過去幾年對台灣以至於英國的學術訓練模式的思考，以及我自己在社大教學的實作體驗，我得出了和黃老師這篇文章中的許多地方相類似的看法。請參看我的〈「馬克思與當代台灣社會」教學心得〉一文，收於《台北市文山社區大學八十七學年度期末教學方法與課程設計研討會文集》（台北：台北市文山社區大學，1999），頁 61-67。

譬如，對套裝知識的社會基礎的分析，以及這個社會基礎和「對套裝知識加以瓦解還原」間的關連。我也認為黃老師這篇文章對「由社大學員的特質所構成的物質基礎」與「經驗知識的教學」之間的關連談得不夠。

我會把相關的原文引出來，供讀者查對。

「所謂知識，……是人認識世界（包括人自己）的過程與他所看到、所瞭解、所感悟的世界的樣態。」

「套裝知識只是知識的一部份。……把人所認識的世界的整體樣態，經大幅篩選，抽掉個人的特殊經驗，留下那些較被公認的材料，再經分門化、客觀化、抽象化、系統化，甚至標準化的細密處理，編製而成的知識體系，便是所謂的套裝知識。」

「在社區大學的課程中，知識的鋪陳大部份不按套裝知識由簡而繁、由遠而近、由普遍而特殊的順序來編排。〔而是教師〕直接提出問題，圍繞於問題，深入問題核心，反覆辯證，又引出新問題，……激發經驗碰撞，吸引學習者的興趣，使其從中獲益。」

整體化與去整體化的並置——回應 黃武雄的〈套裝知識與經驗知識〉

李鴻瓊

台北市文山社區大學教師

針對台灣社區大學的學術課程定位以及其背後的理論與知識論基礎，黃武雄的文章〈套裝知識與經驗知識——兼談社區大學學術課程的定位〉提出了一些基本的主張與理念。筆者本人大致上贊同黃文所提出的一些大方向，如以學習者為主體、從個人經驗出發進行動態的思考與學習、以問題為中心的教學方式、融合經驗知識與套裝知識、企圖結合知識的解放與公民社會的建立等等。而本篇回應則是從當代特別是戰後人文研究的變動與反思的角度來「補充」黃文中若干值得更進一步深入探討的面向與問題。筆者本人並不將這樣一個討論視為是論辯，而是希望能在延續中產生深化或更為周延的思考，因此才稱為「補充」而不是質疑。再者，筆者也無意站在統合所有學術課程或人文課程的立場，而只從一個當代文學與文化工作

者以及一個社區大學文學課程參與者的角度來提出個人的意見，希望這樣的對話有助於釐清一些社區大學課程定位的問題。

一直以來，許多人都只注意到，社區大學很重要的一個任務是抗衡甚至解套學術的僵化，因為學院體制本身容易流於概念層次的抽象語言技術操作，因而使得知識分離／脫離出與實際經驗的連結、溝通，與生活內容或社會產生斷裂或隔絕。因此，解放知識或學術的說法也就是在重設或復原知識與生活經驗之間的對話與交通。黃武雄所提出的「套裝知識」與「經驗知識」之間的差別就在這裡。因此，從這個角度出發的教學方式傾向於「重構」人類知識生產的過程，也就是從實際生活經驗所觀察或體驗到的現象出發一步一步導向觀念的建立與知識的生成：

知識是人與外在世界互動的經驗，通識教育的內容應該是使人在每一主要文明領域中深入領略前人如何耕耘而取得知識的方法與過程，透過這過程中促發人知性上的成熟。

首先必須說明的是，這種知識取得的方法並不是一般經驗主義或實證主義所主張的經驗知識，否則這樣的知識就容易陷入表面經驗的侷限之中，無法開發超越個人經驗之外的廣大知識領域，也無法認知到經驗的有限性與個人經驗範圍之外的異質性（它者的存在）因為經驗成為驗證一切事物的絕對標準了。黃

武雄所提的經驗知識其實接近於 1980 年代左右興起的建構主義（constructivism）知識論：知識必須由學習者主動去建構，結合個人先前的經驗，讓學習者成為知識的主體，實際體驗知識生成的過程。這樣的理論所要取消的是知識與經驗、普遍性與特殊性之間的單向宰制關係，並且恢復雙向的互動與疏通。根據韋伯（Weber）的說法，現代化帶來的是知識的專業化與分工，文化的整體被切割成科學（science）、道德（morality）與美學（aesthetics）三大範疇；而分工的結果使得各個知識領域因為各自獨立發展與彼此之間缺乏溝通而造成整體的割裂，而專業化的發展則使得理論脫離了與實際生活的連結而走向僵化；所以哈伯瑪斯（Habermas）才提出所謂「溝通理性」的說法，企圖彌合失去溝通的各個文化領域：「要治癒僵化的實際生活領域就必須促進認知、道德實踐與美學表現之間的無限互動」。這樣的溝通當然有助於讓知識或思考連結上生活的其他層面，因此也能促進「公共領域」（public sphere）的成熟發展，讓全民都能透過成熟的理性思辯來思考與討論重大的公共事物並進而影響政策的決定；用黃武雄的話來說也就是有助於「催生公民社會」。因此，筆者以為黃武雄的說法與哈伯瑪斯式的溝通理論是同源的。簡單的說，知識本身不能封閉在自己的領域之內，因此必須走出去接觸外在經驗世界，所以成立、開發或復原「整體」觀照的能力才能避免知識侷限在「個別」的限制與封閉中。這種整體認知論其實含有一個很基本的矛盾，因為不管是知識建構論或後現代文化理論都假設

了一個前提：任何一種企圖統合知識體系甚至是歷史發展的整體圖像在後現代反思中都喪失了它無法被質疑的權威與合法性，這也就是後現代理論家李歐塔（Lyotard）所謂的「大敘述」（grand narratives）的沒落與「去合法性」（delegitimation）。

這樣一種當代知識的變動與革命其實也反應在如孔恩（Kuhn）與巴柏（Popper）等人對理性主義與客觀真理的質疑上。而黃武雄自己也提到「後現代主義去中心化（decentralization）」的傾向，這與他企圖顛覆套裝知識的權威是相符合的；所以問題是，這樣一種去整體化或去中心化的主張如何與重新取得「整體」觀照的能力相互結合而不產生矛盾？整體性的成立是會對具有特殊性的個體造成壓迫的。看看黃武雄是怎麼拿代數學來當做例子的：

事實上，做運算的對象不一定是數，它可以是任何抽象的元素，這些元素本身是甚麼並不重要，重要的是元素之間的運算。運算決定了元素的存在。用哲學的語句來說：個體之間的關係決定了個體的存在。這無疑是結構主義的觀點，也是結構主義反人本主義的立論。（重點為筆者所加）

提出結構主義的看法來當做立論的根據基本上就必須面對後結構或後現代主義對結構主義所提出的反省與批評：整合或統合性的普遍性結構會對特殊性造成暴力，這也表現在形式（「關係」）對內容（「元素」）的化約與「決定」上。這種簡化的批

評當然不能涵蓋所有的結構主義者。但是，後結構主義者正是從反抗結構與整體性出發，肯定意義與人文活動的不穩定性與無法決定性；這個發展後來結合了後現代主義對現代性啓蒙計畫的質疑，批評絕對理性的系統與結構對特殊性與差異性的抹殺。

從這個角度來看，黃武雄並沒有處理去整體化與再整體化之間的衝突，這就是筆者要更進一步補足的地方。從自然科學的角度來說，我們或許可以接受自然規律與理性法則的超越性，但這樣一個整體的理性秩序難以適用到人類歷史與文化層面的活動。這牽涉到認識論與人文學科的重要課題，因此不能不提出來討論。認知的過程必然假設主體與客體之間的分離，否則認知就無法進行（這裡所談的知識指的是一般認知的過程，是社會體制的一部份，因此不牽涉到神祕宗教經驗的範圍）。換言之，知識的活動本身具有無法否認的中介性（mediation），因此必然要離開或抽離出「直接」（immediate）的真實經驗。所以，如果立論的本身導向說明知識與客體之間的和諧融合與溝通，這樣的說法就必須接受質疑，因為認知總不可能達到所謂的「直觀理性」的境界，即知識可以通透物的本性與本質，或主、客體可以達到物我合一的狀態。在人文學科的研究之中，我們比較不可能假設絕對意義的可得性，但也因此而啓動了人類追求意義的活動，因為意義的黑洞只要存在，生產意義的過程就不可能被耗盡。這也是為什麼許多當代人文學者嚴厲批評黑格爾（Hegel）所提出的「絕對知識」

(absolute knowledge) 說。而一旦科學的法則被應用到社會或文化的層面，問題就更難避免。這就牽涉到了法蘭克福學派對科學的批判。哈伯瑪斯其實已經揚棄了早期法蘭克福學派的基本立場，所以他才認為溝通理性可以貫穿、整合社會不同領域的活動。霍克海默（Horkheimer）與阿多諾（Adorno）等人是絕對無法贊同這種說法的。從馬克思主義的角度來說，歷史或社會總是辯證的，總是帶有對立與衝突的。馬克思本人的階級鬥爭論還是具有解釋效力的，因為基本上產生衝突的並不一定只能限定為兩個階級之間，而更應該指涉社會本身具有的內在不完整與必然的分裂，因為任何企圖統合社會的行為都有逆轉成為壓迫與宰制的危險，而所謂社會或文化的多元與開放勢必要假設整體化是不可能完全的，如此才能確保異質性不被「融合」或「統化」。法蘭克福學派等人大致上仍然認為社會不是完整與統一的。因此，強調和諧的秩序或理性反而遮掩實際社會的衝突與分歧。因此，阿多諾才會提出「否定性美學」（negative aesthetics）或「否定性辯證」（negative dialectic）的說法，強調一個無法被融入或吸納入結構之中的絕對異質性或否定性。他維護現代主義的高度美學常常被後現代學者視為是不願放棄高高在上的菁英價值，無法取消高文化與大眾文化之間的對立與差別。這些人大都誤解了阿多諾，因為他所強調的是現代主義中所帶有的抗拒被統化、整體化、結構化或意義化的黑洞，抗拒任何強調和諧的假象。因此，從認識論的角度來說，知識的中介性是不可取消的；從歷史或社會發展的

角度來說，異質性也必須抗拒被收編與整化。這些是當代人文研究的重要洞見，我們在思考學術性課程或至少是人文學課程的定位時也應該將這些因素考慮進來。

筆者本人並不是後結構或解構主義的無限上綱者，因為意義或知識建構的過程所帶有的分歧、多義與不確定性雖然見證了任何「整體」觀照與整體圖像的不完整性，但這個抗拒性的存在也同樣會威脅到文化或人文意義的生成，甚至可能反過來取消或摧毀整個意義的生產與表意的過程。因此，我們必須調整我們對整體觀的想像與認知，讓整體與反整體相互支撐。有了抗拒性的存在，知識的建構便永遠會有殘餘來催動意義的持續生產，如此才不會使得認知的活動因為整體性的出現而僵化或停滯下來。所以，筆者並不是要用後結構主義的反整體論來顛覆黃武雄的說法，而是要試圖結合整體性與抗拒性，讓黃文中看似衝突與不相容的兩個面向（整體觀照與解構整體）能夠相互成立而得到安置。因此，筆者必須修正黃文中的幾處說法：

從經驗知識製作成套裝知識的標準化過程，同時也是把知識抽象化、虛擬化、工具化的過程。知識解放，則為此一標準化過程的還原。（重點為筆者所加）

有了感動便表示自己的經驗與他人的經驗有了碰撞，碰撞之後他人的經驗才有可能同化為自己的一部份，人才會因而成長成熟。（重點為筆者所加）

「還原」知識的說法似乎認為整個現代化的過程都是可以略去或假設它從未發生過。如果「抽象化、虛擬化、工具化」的發展使得知識僵化為宰制與壓迫的整化霸權，那麼恢復疏通的做法就不能只重演知識整化的初期運作（人類知識剛從經驗出發之時的純樸狀態），也不能只要求恢復整體認知的能力；還必須納入知識現代化的後期發展歷程而不是完全略去或取消它，否則我們就會陷入將現代知識視為全部無用或負面的扁平化看法中。我們並不是只能全部接受，要不就全部放棄（all or nothing）而已，現代知識的發展至少還有一個重要的洞見：知識與經驗是無法完全融合在一起的，知識後來或許會因為這種獨立性而走向封閉的牢籠去，但至少知識必須保留「相對自主性」（relative autonomy）；這種說法的重點不只是在強調知識的獨立性，更重要的是在讓從事知識活動者認識到自己的界限，在所有知識與認知的領域之內保留一個抗拒知識的因素與空間。在恢復整體認知能力的同時，我們仍然必須自覺，所有的知識與整體化認知的行為都是有限的，否則這樣的整體認知行為就同樣無法避免不走向封閉整化的危險。經驗的碰撞也是一樣的，只有當他人的經驗無法完全被整體化認知所「同化」之時，或者所有的互動與同化都必須同時成立對異質性（抗拒性）的肯定之時，這樣的同化才能同時成立同中有異、整體中有抗拒的開放性效果。最後，學術「黑話」（艱深的學術專業話語）固然必須被打倒或必須落實到實際生活經驗的層次與內容上，但「白話知識」如果變成只是重演或更加鞏固定型化的

日常生活認知框架與模式，那麼這樣的知識解放效果仍只是單面性的（從日常生活層次來打破學術的象牙塔）而缺少雙向的解放效能（認知與思考也必須能衝擊慣性思惟模式）。換句話說，「陰影」必須從黑話（僵硬、封閉、阻隔的「形式」）中被消除，但認知對象（「內容」）的深度卻必須也能呈現陰影的抗拒性，抗拒被整體認知的整化行為完全吸收殆盡。

以上則是筆者本人企圖更進一步釐清、補充並安置黃文中所呈現的兩個衝突面向。本文因為不欲討論細部課程設計問題，而將重點放在理論的闡述上，因此或許會過度流於抽象的概念討論，無法實際深入細部的問題。不過由於筆者大致上認同黃武雄所提出的主要方向與理念，因此或許就接著黃文的說法來做一些補充：「問題中心」，但必須在深入辯證、思考之時歸還問題（「內容」）一個絕對深度，強調所有認知的行為都耗不盡對象的絕對差異性，為對象保留陰影與抗拒性，如此才能使得認知的行為放棄操作的掌控性，並進而產生對知識對象的尊重與深度認同；「經驗穿透」，但必須在經驗的相互交流與對話之中抗拒並放棄「同化」的可能；「回歸根本問題」，但必須在回歸的同時保留一個「偏離」的可能，因為根本問題即使是最大的公約數但也通常是偏離「公共實踐」的實用性；在回歸根本問題的同時必須要能衝擊主流價值的思考模式，讓「根本」之中出現歧異與抗拒。這些相互衝突的方向不能以「解決」或取消衝突的方式來處理，而必須讓兩者取得各自成立的發展空間。至於實際要如何落實在課程的設計上則筆者

並無可置喙之處，或許認同本文的工作者尚且需要因應各自學科的特性與課程的方向和內容做出調整，這之間尚有一大段距離需要跨越吧！

～～註釋～～

黃武雄，〈套裝知識與經驗知識——兼談社區大學學術課程的定位〉，收於《台北市文山社區大學八十七學年度期末教學方法與課程設計研討會》（台北：台北市文山社區大學，1999），頁 6。

黃武雄，〈通識教育、科學教育與數學教育（下）——自然中的理性〉，收於《台北市文山社區大學八十七學年度期末教學方法與課程設計研討會》（台北：台北市文山社區大學，1999），頁 21。

許良榮，〈談建構主義之理論觀點與教學的爭論〉，收於《國教輔導》33.2（1993）：頁 8。實際上，黃武雄自己也用了「建構」這兩個字（〈套裝知識與經驗知識〉，頁 6）。

見 Jürgen Habermas, “Modernity – An Incomplete Project” (1981), in Thomas Docherty, ed., *Postmodernism: A Reader* (London: Harvester Wheatsheaf, 1993), p. 103-04.

Habermas, p. 105.

黃武雄，〈套裝知識與經驗知識〉，頁 5。

見 Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (1979), trans. Geoff Bennington and Brian Massumi (Minneapolis: U of Minnesota P, 1984), p. 37-41.

黃武雄，〈套裝知識與經驗知識〉，頁 11。

見 Slavoj Žižek, *For They Know Not What They Do: Enjoyment as a Political Factor*, (London: Verso, 1991), p. 99-101.

見 Christoph Menke, *The Sovereignty of Art: Aesthetic Negativity in Adorno and Derrida* (1988), trans. Neil Solomon (Cambridge, MA: MIT P, 1998), p. viii, 22-23；楊小濱，〈否定的美學：法蘭克福學派的文藝理論和文化批評〉（台北：麥田，1995）。

黃武雄，〈套裝知識與經驗知識〉，頁 6。

黃武雄，〈套裝知識與經驗知識〉，頁 9。

以上關於「黑話」、「白話」與「陰影」之說乃針對黃武雄，〈套裝知識與經驗知識〉，頁 11。

以上關於「問題中心」、「經驗穿透」與「回歸根本問題」的討論乃針對黃武雄，〈套裝知識與經驗知識〉，頁 8-10。

再回應李鴻瓊對整體化的質疑

黃武雄

台灣大學退休教員

感謝李鴻瓊對我所寫〈套裝知識與經驗知識〉一文所作的「補充」。

我在〈套〉文中，提出知識解放須從生活與思維的經驗去重構知識，從而復原人對世界的整體了解。李鴻瓊所質疑的是：這種整體了解

其實含有一個很基本的矛盾……。因為……任何一種企圖統合知識體系……的整體圖像在後現代反思中都喪失了它……的權威與合法性……。黃武雄自己也提到「後現代主義去中心化」的傾向……，問題是，這樣一種去整體化或去中心化的主張如何與重新取得「整體」觀照的能力相互結合而不產生矛盾？（李文第二段）

李鴻瓊說「整體性的成立是會對具有特殊性的個體造成壓迫的」，這點我是贊同的。他的話用我較慣用的語言來說，可以

改寫成「普遍性的論斷時常會吞噬人的存在」。

在《童年與解放》一書中，我有專章說明，其中提到：

普遍性的觀點有個可怕的陷阱：人做抽象思維，在尋找普遍性之時，如果沒有累積對眾多特殊事務的長期體驗，所得的普遍知識，其實只是別人告訴他的一些訊息。他人的經驗若不會與自己的經驗相互碰撞，相互印證，相互結合，便不能成為自身的一部分。這種普遍性的知識，其實是虛假的知識。如果這些虛假的知識，又沒有放回自己的特殊體驗中去經歷，不斷的修正與檢驗，它們會反過來宰制人的思想，而以這種虛假的普遍性知識建立起來的理性，是虛假的理性。這種虛假的理性不只不會促成人的解放，反而會吞噬人，踐踏人的存在與價值。其實這也是齊克果之遠避黑格爾、霍克海默之批判實證主義，與啓蒙者狄德羅、孔多塞的理性大夢在世紀的遍地烽火中幻滅的緣故。（頁 223）

我猜想李鴻瓊所擔心的正是這種意義下的普遍世界的陷阱。這種陷阱引發了後現代主義去中心化的反思。

問題是：我所談的「整體了解」，並非「知識統合（unification）」，更非企圖經由知識統合去建立「整體的理性秩序」，或追求普遍法則。正好相反，人的「整體了解」是無數特殊經驗（生活或思維）的有機整合（integration），它匯集於人的內心世界，構成人觀照世界的態度。例如幼兒對他生活周遭的了解，便是一種整體了解。這種整體了解不必先經

由語言化約為概念性的法則。幼兒整體了解世界的態度，使他（她）的心智能以創造性的學習方式迅速成長。

我在《童》書中曾反覆說明整體了解的意義，事實上整體了解是對抗知識異化的有力武器，也是對抗知識分割或片面化、技術化的內在條件。

由於學校教育慣於用套裝知識塞滿學生的心智空間，在學校受過長期訓練的知識份子最欠缺的便是人格自覺，因為人格自覺必須建立在人對世界的整體了解之上。

在《童》書中，我試圖用堅實而密織的經驗網絡，來圖解成熟心智的整體了解。對於經驗網絡所呈顯的知識，也討論其客觀性與絕對性的分野（雖然有待深化）。我希望在《童》書中，我已相當明白的釐清了「整體了解」的意義。

事實上，上述意義下的整體化不只不能與中心化相提並論，而且進一步說，人最終的整體了解是去中心化的最佳策略。就這個論點來說，我無疑是贊同 Krishnamurti 所談的人格自覺的，雖然我不喜歡他晚年徹底神秘主義的主張。

讓我再重述《童》書中的一句話（見封底內頁）：

思想解放的基礎是人對自己與世界的整體了解。對於兒童，母親、街鎮與日月草木是真實而整體的，它們按序分別是人文學、社會科學與自然科學的原始雛形，對於大人，這些不同領域卻錯落散置而彼此分割。分割的知識易於帶來恐懼與異化，也會投射出附合主義巨大的黑影。

人原先對世界的了解是整體的，兒童看待母親、街鎮與日月草木，是一體的。只因專業化、標準化的需要，在成長時期才開始以分科的形式去攝取知識。還原以整體了解的態度，去整合人所攝取的知識，並不必然要化約為普遍法則或建立「整體的理性秩序」。

所謂整體了解，並不專指跨越領域這回事。即使在同一領域之內，人的了解亦有整體化與片面化之分。即以科學這一領域為例，如果人學習科學只著重吸收其現有成果，不顧其來龍去脈，或無視其背景與過程，他對科學的了解將流於狹隘，甚至流於專斷。培養人對科學的整體了解，須從問題的意義，從它如何解決，如何發展的脈絡去思索，在知識重構的過程中取得人的主體性，發展人的原創力，而非尋求定型的公式或技術去套用，把科學知識片面化、工具化，連帶的讓自己也片面化、工具化。

工具理性或技術理性，是在套公式或套技術的基礎上建立起來的。一個對科學有整體了解的人，自然有一定的人文素養，因為科學創造是人與自然的對話，是文明創造過程的足跡。一個對科學有整體了解的人，自然會不斷尋求意義，不會劃地自限，只徘徊於科學的封閉領域之內，他必然會將他的觸鬚伸向其他領域。

舉學數學的例子，來說明整體了解。數學教材常從「定義」開始，以演繹的方式逐步推演，證明出一系列的「定理」，然後羅列種種「應用」。學生循此順序學習，常只了解到數學的

片面。在這過程中，人的主體性在哪裡？問題是什麼？這樣的問題有什麼意義？問題的歷史背景是什麼？人如何一步步克服這些問題？這一連串的事，課本上沒寫，教師多半也茫無所知。但數學原是人與「自然中的理性」互動的經驗，在出現「定義」之前，人已摸索過最艱難的歷程。略掉這珍貴的歷程，只留下演繹推理，人對數學的了解便只有片面。這是數學「套裝知識」最大的缺憾，也是數學教育無助於人知性成熟的原因。演繹推理，是可以訓練的，對一些人來說也可能變得有趣而叫人著迷，但它終究不是數學創造本身。只有讓人直接面對主要問題，思索討論，並融入前人研究創造的歷史過程，掌握其來龍去脈，人對數學才會有整體了解，也才會打開視野，洞悉數學與文明之間的紐帶關係。

在人文學或社會科學的領域裡，人的了解也有整體化與片面化之分。這點在〈理性的叛逆與解放〉一文中，我已略有說明。

我不認為當代人類的最大問題是科學與人文的溝通不良。我深信對知識、對世界失去整體了解才是關鍵所在。整體了解是一種態度。在人文學中失去整體了解，人文學也可能被工具化、片面化、技術化。在〈套〉文中我曾指出，中國科舉取士與西方基督教教理問答，都使無數人失去對世界的整體了解，而讓自己工具化。

這是在〈套〉文中的重點論點，也是我從寫《童》書以來所一貫主張的論述。

事實上，人對世界的整體了解，會讓特殊性的個體更能蓬勃發展，就如天地萬物在大自然的懷抱裡共存共榮一樣。整體了解不會像李鴻瓊所擔心的，對特殊性的個體造成壓迫。另外，我在〈套〉文中，曾舉代數學的例子：

事實上，做運算的對象不一定是數，它可以是任何抽象的元素，這元素本身是什麼不重要，重要的是元素之間的運算。運算決定了元素本身的存在。用哲學的語句來說，個體之間的關係決定了個體本身的存在。這無疑是結構主義的觀點，也是結構主義反人本主義的立論。

我舉這例子，不是用來主張結構主義反人本的觀點。李文寫：

整體性的成立是會對具有特殊性的個體造成壓迫的。看看黃武雄是怎麼拿代數學來當做例子的。

顯然誤解了我的文意。我舉這例子是爲了說明：即使像代數學那樣對一般人來說非常艱僻枯燥的數學內容，都可能對人文思想發生重大影響。二十世紀中期所發生的結構主義思潮來自數學、語言學與人類學的思想。引領數學結構主義風騷的，首推法國 Bourbaki 學派，其觀點則源自數學形式主義（formalism）或公理化（axiomatization）運動，甚至追溯至代數學的起源。對於數學形式主義氾濫於數學教育，我在早年寫過的教育論述中迭有批判（見〈數學的皮相〉等，刊載於《數學教室》1975）。

數學形式主義在數學思想發達史中，有其深刻而不朽的貢獻，但任其主導數學教育的方向，甚至平移至人文領域，推演出反人本主義的論述，都會帶來嚴重的扭曲。

可是談代數學時，我們仍然可以冷眼旁觀它對人類思想的衝激。我是在這樣的主張下，舉了代數學的例子的，我回讀〈套〉文，其中相關的文字應該準確無誤。

最後，我還是要深謝李鴻瓊的回應。不論他謙虛的使用「補充」的字眼或是直率的提出質疑，他敏銳的批評與嚴肅的回應，對我都是一個機會，一個讓我有澄清自己論點的機會。

文山社區大學歷史課程的設計與 「套裝知識」的反思——以「閱 讀戰後台灣歷史」的嘗試為例

薛化元

政治大學歷史系副教授

台北市文山社區大學教師兼人文學學程召集人

社區大學與一般大學並不相同，其中作為終身學習體系的重要機制，提供民眾持續進修的機會，是社區大學的特色之一。從另一個角度來看，提供終身學習的可能固然是社區大學應具有的功能，不過對文山社區大學而言，更積極扮演公民養成的角色，亦相當重要。基於此一考量，「學術課程」與「社團課程」、「生活藝能課程」在整體課程架構中，自有均衡、鼎立的必要。

人文的涵養既是公民的要件之一，文山社區大學人文學程的教師們，在設計人文學程時，便在制度上給予學生選修的誘因，希望引導學生在修課時，能至少涵蓋人文學程的文學、歷

史學、哲學、宗教、藝術、文化六大領域裡的四個。其中在歷史學方面，除了提供大部份學員在求學階段較欠缺的台灣史課程外，目前亦有中國史、藝術（文化）史的課程。而在下個學期（八十九學年度第二學期）則將開設西洋史的相關課程，使課程更趨多元而豐富。不過，縱使歷史學課程能夠朝向多元化發展，傳統學院重視抽象、「套裝」知識的取向，社區大學應該如何調整，仍是一個重要課題。特別是黃武雄教授提出對「套裝知識」的反思後，此一問題也成為文山社區大學內部教師討論的課題。基於此一考量，筆者嘗試在「閱讀戰後台灣歷史」的課程中，將黃教授反思的精神納入，進行教學的實驗。基於此一認知，本文擬先討論「套裝知識」、「經驗知識」與歷史教學的關係。進而說明以史料（經驗知識）作為基礎，進行通識性歷史教學的可能性與意義。最後，再以「閱讀戰後台灣歷史」為例子，探討此一教學方式的可行性及可能的內涵。

對於作為現代人文「學科」的歷史學而言，知識的建構固然必須以「史料」為基礎，但是，如何將龐大的資訊、史料，進行歸納、演繹、比較，使其成為有系統的知識，不僅是歷史研究者的一項重要工作，也是歷史學成為當代知識體系一環的要件。而囿於上課時間有限，個人過去在授課時，雖然強調歷史學必須以資料為基礎，配合邏輯的推論，而且在推論的過程，每一個環節皆必須有資料佐證，以免流於個人主觀的想像。不過，現實授課的情形，往往是將自己研究的心得，或是過去研究的成果，作一整體綜合後的講授，相對地，除非學生

課後自行摸索，否則他所認知的歷史知識，將是一定程度抽離「史料」（經驗知識）的整體印象。此一印象或知識與其說是學生對過去歷史事實的認識，所建構的歷史圖像，不如說是透過教師的講授，對教師個人陳述歷史圖像的認識。在此狀況下，學員本身便無法在課堂上學習以自己掌握的歷史事實，進行自我歷史圖像的建構或解釋。如此，他對歷史的認識，縱使是整體的，其歷史知識與歷史圖像也仍將是外塑的，而欠缺個人與過去「歷史」的對話經驗，既無法透過自己和過去歷史事實對話的親身經驗來建構歷史圖像，他對歷史圖像的瞭解也容易有隔一層而非切身之感。

這一問題當然並非歷史課程的特殊現象，換另一個角度來看，只要知識建構的過程中，一定程度的歸納與抽離（抽象化）是必要的，課程的學員或許可以認識、掌握授課者，甚至是學術內容建構者所提供的知識圖像，然而，他對此一知識圖像形成的過程，不僅存在相當的疏離感，不能有切身的感受，也無法有機會，或是有能力重構此一知識的圖像。黃武雄教授去年撰寫了有關「套裝知識」問題反思的文章，文山社區大學的教學研討會中對此問題也有所回應和討論。筆者個人也於上學期和未來新的學期嘗試在文山社區大學課堂上，以戰後台灣歷史圖像的建構為主軸，進行相關的教學活動。

基本上，由於歷史學基本便是建構在所謂的歷史事實之上，而透過對史料的詮釋、重組而形塑過去歷史的面貌。因此，知識的形成過程，史實的考證、分析、比較、歸納、演繹各種

方法，固然是研究者所必須面對、採擇的，不過，在整個知識形成的過程中，史料不僅是基本的素材，任何的詮釋在歷史學的範疇中，也必須有史料為依據，也不可以違背史料。只不過，史料也不是歷史學的一切，如果史料自己會說話，而不是歷史學者在說話，為什麼對同一件歷史事件，甚至引用相同的史料，不同的歷史研究者仍可以呈現出不同的歷史論述和歷史圖像？或許如 E. H. Carr 所說，「歷史」在某種意義上是歷史研究者和「過去」不斷對話的結果。既然如此，在課堂上提供學員和「過去」對話的可能，或許也是歷史學教授的一種可能途徑。特別是學員直接面對史料，不僅提供學員一種可能，也提供課程進行的另一種可能方式。而縱使整份史料的內容自身是完整的，研究者所能掌握過去整體的史料，也不可能是完整的整體，不但幾乎不可能齊備，甚至勢必至少在一定程度上，是彼此斷裂而不連續的。在理想狀態下，當學員進入一定的狀態後，授課者的角色將主要在協助方面，學員則可以自己蒐集史料，進而過濾、比較、歸納、演繹、詮釋，透過學員自我和史料（過去）的對話，建構自己對過去的認識，或者是建構屬於自己的歷史圖像。

當然，從最基本的蒐集資料，都是一門具有難度的學問，學員在修習之初，幾乎不可能自力完成，而必須仰賴外力的協助。所以，「閱讀戰後台灣歷史」的課程設計，一開始便是由授課者提供所需的基本史料，而帶領學員一起討論史料本身的意涵和其歷史意義。由於是解讀具體的史料，而且不斷面對新

的課題，上學期末修習此課程的新學員在此脈絡下，也可以在本學期加入此一課程，不至於有無法銜接的困難。如果他對於過去討論過的史料或歷史事件有興趣，則可以自己再另外自行閱讀相關的史料。而課程的要求，也考慮學員個別的狀況，一旦學員有意願，便可以在授課者協助下，開始進行從蒐集史料到建構自己的歷史圖像整個的過程，反之，則是以討論課堂既有史料，討論其歷史意義為主。以下擬以戰後台灣歷史上影響相當深遠的「戒嚴」為例，進一步說明課程進行的狀況。

從 1949 年戒嚴到 1987 年解除戒嚴為止，究竟戒嚴是何種狀況？筆者首先將此一時期有關戒嚴的相關發展，及其相關資料進行初步全面的過濾，希望藉此協助學員掌握戒嚴體制的發展梗概，進而能對戒嚴的歷史面貌有整體性的掌握。

1948/05/10	〈動員戡亂時期臨時條款〉公布。
1948/12/10	總統蔣介石下全國戒嚴令（新疆、西康、青海、台灣、西藏除外）。
1949/01/14	總統令：修正「戒嚴法」第八條條文。
1949/05/19	台灣省政府、台灣警備總司令部宣告自 20 日起全省戒嚴，基、高兩港宵禁。
1949/05/22	北市各里里長大會因恐觸犯戒嚴令，決定請示後延期舉行。

1949/05/27	警備總司令部發佈戒嚴時期法令，防止非法行動，管理書報，非經許可不准集會結社，禁止遊行請願、罷課、罷工、罷市、罷業等一切行動。
1949/06/01	公佈「台灣省戒嚴期間取締私存武器執行辦法」。
1949/06/07	「戒嚴期間台灣省港口船舶管理辦法」公佈。
1949/06/22	省垣戒嚴部巡查隊成立。
1949/08/11	省政府訂定二種辦法，於戒嚴期內管制無線電台。
1949/11/22	政府明令將海南及台灣省畫為戒嚴接戰地域。
1950/03/14	行政院將全國包括海南島、台灣一併劃作接戰區域實施戒嚴案，經立法院予以追認。
1951/01/17	行政院頒佈「台灣省戒嚴時期外人進入山地管制辦法」。
1952/01/14	臨時省議員劉闊才在總質詢中詢及：本省戒嚴令之實施並無公佈期間，在法律上是否適當？
1952/05/10	行政院公布自 6 月 1 日實施「台灣省戒嚴時期軍法機關與法院審判案件劃分辦法」，並同時廢止 1951 年 10 月公佈之原辦法。
1952/08/14	省政府公佈「台灣省戒嚴時期戶口臨時檢查辦法」。
1953/02/26	臨時省議員劉朝四在總質詢中促政府取消實施已達三年之戒嚴令。

1954/10/14	行政院修正公佈「台灣省戒嚴時期軍法機關自行審判及交法院審判案件劃分辦法」。
1955/10/21	行政院修正「戒嚴時期流浪者取締辦法」。
1958/01/03	台灣防衛總司令部頒佈「戒嚴時間台灣省各機關及人民申請進出海岸及軍事設施地區辦法」。
1958/08/09	台灣本島戒嚴任務由警備總司令部執行，各地區戒嚴司令部撤銷。
1958/12/16	《自由中國》社論「從憲法保障人民身體之自由說到取締流氓辦法」，提出廢除「台灣省戒嚴時期取締流氓辦法」（1952年4月30日省保安司令部公佈）。
1959/01/14	臨時省議員許世賢在總質詢中表示，「台灣省戒嚴時期取締流氓辦法」未經立法程序而實施，要求省主席轉達中央予以廢止。
1959/02/13	行政院核准台灣省戒嚴期間山地管制辦法。
1960/09/12	台灣省新聞處向台北市《公論報》提告誡，因該報刊出「海外人士雷震案的看法」一文，觸犯出版法及戒嚴時期新聞紙雜誌圖書管理辦法之規定。
1960/09/26	最高檢察署檢察長趙琛表示：戒嚴地區叛亂案件，被告不論身份概由軍法審判。
1967/04/01	行政院公佈施行台灣地區戒嚴時期軍法機關自行審判及交法院審判案件劃分修正辦法。
1967/09/04	行政院修正「台灣地區戒嚴時期軍法機關自行審判及交法院審判案件劃分辦法」第二條條文。

1968/07/08	省政府公告修正「戒嚴期間台灣省區山地管理辦法」。
1970/04/23	行政院通過「台灣地區戒嚴時期出版物管制辦法」。
1977/06/06	國防部訂定戒嚴期間台灣地區國際港口登輪管制辦法，並廢止戒嚴期間台灣省國際港口登輪管制辦法。
1982/07/18	1982 年國建會（7.12-7.24）本日起進行分組研討。政治外交組學人金大勝首先提出政府應取消戒嚴法的名稱，至於入出境管制、軍民法劃分、非法集會與言論及出版管制等可以單行法律訂之；獲致共同結論。
1986/05/19	黨外「519 綠色行動」於萬華龍山寺舉行，要求解除戒嚴，並準備遊行至總統府請願，後就地解散。
1986/10/04	中國國民黨中常會 12 人委員會決定於 1986 年中解除戒嚴令之各項方針。
1986/10/15	國民黨中常會通過「動員戡亂時期國家安全法令」〔解除戒嚴令〕及「亂員戡亂時期民間社團組織」〔開放黨禁〕兩項革新議題。
1987/06/03	國民黨中常會通過國安法協調決議案，入出境改由警察機關施檢，戒嚴體制及軍管將予結束。
1987/07/02	行政院通過依法解除台灣地區戒嚴。
1987/07/14	總統蔣經國宣告 7 月 15 日零時起解除戒嚴，動員戡亂時期國安法同日施行。

當學員初步掌握了戒嚴體制的發展情形之後，進而選取其中有關的文獻，再與學員在課堂中討論選取史料的原因，及史

料所反應的歷史內涵及歷史意義。內容主要包括：進入戒嚴體制、軍法及司法機關受理案件劃分，官方擬依總動員法及戒嚴法規定改善民俗、保安檢查、台灣警備總司令部正式行使職權、「戒嚴期間無線電台管制辦法」、解嚴，並實施國安法。其主要內容如下：

公告臺灣進入戒嚴時期：

490519：一九四九年五月十九日，全臺各大報報導臺灣省政府及臺灣省警備總司令部之公告，自五月二十日起，全臺戒嚴，基隆港與高雄港並實施宵禁，此後臺灣進入長達三十八年之久的戒嚴統治之中。在宣告戒嚴之初，甚至連臺北市的里民大會也在五月二十二日，因為恐懼觸犯戒嚴令決定請示後延期舉行。五月二十七日，臺灣省警備總司令部進一步發布有關戒嚴時期之相關法令：防止非法行動；管理書報；非經許可不准集會結社；禁止遊行請願、罷課、罷工、罷市、罷業等一切行為。本來戒嚴之實施，有其應付外在軍事威脅的現實考量，但是，戒嚴體制的長期存在卻構成對民主憲政體質嚴重的傷害。在此一體制之下，憲政體制所保障的基本人權，自然容易成為「白紙寫黑字」。值得注意的是，在制定戒嚴法之初，即針對戒嚴體制下，人權可能遭到侵害的問題，提出救濟的管道，規定解嚴後可再提司法訴訟的補救措施。不過，在一九八七年解嚴之際，國民黨當局為了避免戒嚴時期冤假錯案平反，而在國安法中取消了此一對人權救濟的規範，導致今日在面對白色恐怖、

人權平反問題時，無法循司法途徑救濟、平反，而以政治的運作，補償戒嚴時期遭到不當審判的受害者。資料來源：《中央日報》，1949年5月19日，第2、3版；《臺灣新生報》，1949年5月28日，第5版。

政院通過「軍法及司法機關受理案件劃分暫行辦法」：

511017：在戒嚴時期，有關軍法審判的爭議，不僅攸關司法體制運作，更與人權保障息息相關。臺灣自一九四九年五月二十日戒嚴以後，不僅軍法、司法的分際不清，軍法審判更往往「未採公開審判方式」，被告不僅不能「自請律師」，判決縱有不服，亦「不許上訴」，甚至獲判無罪亦必須「交保」，才得以恢復自由。而一九五一年十月十七日，行政院通過「臺灣省戒嚴時期軍法及司法機關受理案件劃分暫行辦法」，則是以行政命令「整合」司法體系的作為。此一辦法除了展現當年行政權強力介入司法領域的現象外，有關軍法、司法管轄劃分的問題，亦頗有爭議。特別是在此辦法的第二條三至六款，明定除了內亂、外患罪之外的妨害秩序罪、公共危險罪、搶奪強盜及海盜罪、恐嚇及擄人勒贖罪亦應由軍法機關審判。不過「與軍事或地方治安無重大關係者」，除交司法機關審理。只是以「重大關係」作為判準，仍然導致軍法審判範圍「照舊擴大」。資料來源：《中央日報》，1951年10月18日，第1版。

昨日集會省府，商討改善民俗：

520818：一九五二年八月十八日，臺北縣市、基隆、宜蘭、陽明山管理局、桃園、新竹、花蓮等八縣市局首長於臺灣省政府集會，商討改善民俗，並通過取締五原則，其中第一點是：不得違反國家總動員法的節約原則，應根據戒嚴法切實執行。此點正凸顯了當時非常時期體制深入社會底層，試圖控制社會脈動的歷史現象。資料來源：《中央日報》，1952年8月18日，第5版；《中央日報》，1952年8月19日，第3版。

省保安司令部實施全臺保安檢查：

520826：一九五二年八月二十六日，臺灣省保安司令部依據戒嚴法，呈奉國防部核准後，於零時至六時實施全臺保安檢查，由軍警憲會同執行。當時在臺北，除抽查住家戶口外，並在檢查之初，先於街道佈崗，斷絕交通，再盤查行人及露宿者，同時檢查各公共場所。這是戒嚴時期，採取類似戶口清查的方式，以求加強社會控制的具體方法之一。資料來源：《中央日報》，1952年8月27日，第1版。

臺灣警備司令部正式行使職權：

580701：一九五八年七月一日，臺灣警備總司令部正式行使職權接管原臺灣省保安司令部、臺灣省民防司令部、臺北衛戍總司令部的任務，以及臺灣防衛總司令部有關臺灣本島戒嚴的事務。根據當時國防部的宣布，臺灣警備總司令部隸屬於國防部，但是受臺灣省主席之指導、監督，充分暴露了中華民國體

制下中央與省權責不清、定位不明的制度困窘。其中地方行政官署關於軍事事項部分，警備總司令部便可以報請以統帥的名義通知臺灣省主席執行，此種有點類似中央與地方的關係。但是對於有關人民權利事項，卻是除法令另有規定之外，必須報請臺灣省政府主席同意後執行，此時卻有點像臺灣省政府之下的機構。這樣的狀況，正展現了一九五〇年以降臺灣整體行政組織權責畫分不明的基本現象。資料來源：《臺灣新生報》，1958年7月1日，第1版；薛化元，〈從反共救國會議到陽明山會談（1949-1961）：對朝野互動的一個考察〉，《法政學報》，第7期，1997年1月，頁63-65。

通過「戒嚴期間無線電臺管制辦法」：

600512：一九六〇年五月十二日，行政院核定通過由國防部所提的「戒嚴期間無線電臺管制辦法」。透過此一辦法使得國家機關對無線電臺的管制、監控工作，在體制上完全交由警備總司令部執行。民營電臺的概況、機件、人事、廣播節目等項，都必須按月向臺灣警備總司令部報告備查，而警備總司令部也得以派員至各電臺進行檢查工作，軍方對於無線電臺的掌控得到進一步的發展。資料來源：《中央日報》，1960年5月13日，第1、6版。

解嚴，並實施國安法：

870715：一九八七年七月十五日，臺灣結束了自一九四九年以來長達三十八年的戒嚴。就戒嚴法而言，既然解嚴便應回復正常體制，但是臺灣長期的實定法體系不僅受戒嚴法的影響，而且亦受到動員戡亂時期（或非常時期）特別法體制的嚴重牽制，因此，戒嚴令的解除，只是解決戒嚴體制的牽絆，並不足以使臺灣的法律體系回歸民主憲政的常軌。就此而言，解嚴是臺灣脫離戒嚴體制，朝向自由化發展重要的一步，不過，自由化卻未因此而完成，而只是發端。另外，在世界最長記錄的戒嚴時期下，戒嚴體制使為數可觀的平民遭到軍法審判，其中冤、假、錯案固不在少數，政治性案件亦牽扯甚多，這些本可因解嚴而得到平反的機會，因為戒嚴法制定之時，亦注意到戒嚴時期司法體制對人權的照顧不若平常，故戒嚴法規定戒嚴期間受軍法審判的平民，解嚴後可以申請再審，然而蔣經國總統主導的國民黨當局，卻因為特殊的考量，不願使戒嚴時期人權受害的國人有依法重審的機會，遂以立法院壓倒性的國民黨籍資深中央民意代表及增額立法委員的優勢，透過國安法的制定，硬將戒嚴法的相關規定加以排除。如是，使得戒嚴時期人權受限者幾無合法管道可以自力尋求平反。另一方面，蔣經國總統在作成解嚴，使臺灣政治朝向自由化發展之時，亦透過國民黨在立法院的優勢以立法的方式，以所謂的「三條件」來作為自由化發展的限制：不得違背憲法或主張共產主義或主張分裂國土，作為終結戒嚴體制的代價，這三條件在國安法制定之初，固然引起在野人士的強烈反對，但是由於在國安法中並沒

有相關的罰則，因此，時人有持此僅為宣示性條文，並無實質拘束力者。不過，隨著「集會遊行法」、「人民團體組織法」、「公職人員選舉罷免法」皆在國民黨當局挾立法院多數席次強力通過以後，已經對國內臺獨主張的活動舞臺，形成實質而有力的限制。由於「三條件」基本上限制了人民言論自由的表達，因此雖然取得合法性的根據，卻仍不無違憲之嫌。而大法官會議在處理集遊法違憲爭議時宣布相關限制違憲，即是取消「三條件」的正當性、合法性基礎的重要開端。其中，一九九二年七月十四日通過的集會遊行法的修正案中，除了前述的規定外，也依然保留對集會遊行採取許可制的限制，使得警政機關得以行政裁量限制人民的集會、遊行自由，可能有不符比例原則的爭議。資料來源：《自立晚報》，1987年7月14日，第1版；《中國時報》，1987年7月15日，第1版；司法院釋字第445號解釋，《司法院公報》，40：5，1998年3月，頁1-28。

此種教學的方式，對筆者而言，也是教書以來的首次。其中初步蒐集相關的史料，成為備課的重頭戲，只是囿於時間，許多史料未能查對原始出版資料，是一個缺憾。而透過史料的蒐集、閱讀，對學員的歷史認識，或是建構歷史圖像而言，也能較有具體的接近（access）感，和親身參與的過程，如此，歷史的意識也有較過去堅實的基礎。但是，如何讓面對的史料不再枯燥斷裂，而能有「活生生」的整體感，讓參與者進一步在歷史脈絡中「追體驗」，將成為課程的另一個考驗。

多線分進的人文學課程設計探討 ——兼論文學課程的規劃與教學

李鴻瓊

台北市文山社區大學教師

1998 年秋（八十七學年度）台北市文山社區大學甫開辦，台大外文系廖咸浩教授旋即在此負責文學／小說課之規劃與開課，筆者本人很榮幸可以參與此一文學課程的經營，擔任小說課的講師之一。後來筆者獨立開課至今，綜合這兩年四個學期來的經驗，在理念與方向上大致依照廖教授原先的構想：「側重小說與外在世界之間的多重糾葛關係，以檢視小說藝術如何與實際人生形成各種不同方式的互動」；並且著重於批判思考與精神的養成。但是，在課程設計、規劃與教學的理念與實踐之間也難免會產生一些問題，而我幾乎每一學期都針對這些問題提出解決與調整之道，因此也幾乎每個學期的文學課程都做了某一程度的改變與修正。在此願將個人的經驗累積提供予大家分享、參考，希望能指出一些社區大學在人文學或文學課程

的發展、定位與方向上值得思考的問題。本文亦嘗試結合黃武雄教授對社區大學學術性課程的理念與規劃藍圖¹，針對人文學或至少是文學性課程的教學與課程設計提出幾個合適的方向與做法。

一、分段、橫切式的課程理念與設計

根據黃武雄的構想與理念，社區大學的意義至少有二：「知識解放」與「催生公民社會」。²就學術性課程而言，知識解放更是基本的課程理念與目的。然而知識解放的含意並不是或不只是將知識下放到民間，讓無緣接受大學以上高等教育的民眾也有機會可以接觸並學習這些學院內的知識內容。所謂的知識解放更重要的是要解放知識，也就是要顛覆或「解構」傳統學院內趨於制式、僵化、抽象化與工具化的套裝知識。³換句話說，如果學術性課程的主要定位是「進行社會內在反省，培養批判思考能力」⁴，那這顯然必須先進行知識的內在反省與批判。這是一個雙向批判或解構的過程，同時希望藉著解放知識來達成知識解放的效果與目的。而此一雙向過程當然也是一個相互疏通的運作過程，讓解放知識的運作催動知識解放，也讓知識解放累積解放知識的效果；否則單線的進行方式可能一方面導致抽離式的知識或概念批判，另一方面則會流於單向式、缺乏互動的「成人教育」：

一般使用「成人教育」的名詞，便反映出知識菁英不自覺的傲慢，以為知識菁英可以來「教育」成人……。另一方面，從實質內涵來說，「成人教育」的定位，亦存在著知識菁英的偏見，以為社會大眾知識偏低，而把「成人教育」當作補習教育，意欲幫助民眾學習識字，學習中產階級的言語談吐，或教他們懂得一些所謂的生活藝術、休閒情趣、改變他們的「氣質」；或進一步讓這些民眾學習體制教育內套裝的教材內容，提高他們的「學歷」，讓他們再走一遍年輕學子所走過的路。

因此，這一個雙向的過程必須同時能出現在課程的規劃、設計以及教學之上；也就是說，教學與課程設計必須要能帶有後設（meta-language）思考的形式，也就是要讓背後的理念（解放知識）可以進入實際教學（知識解放）之中。

從這個角度出發來看，課程在設計上無法避免地會導向目前學術研究所討論的主要議題，特別是各種批判理論；因為對知識以及社會的反省與批判其實也是當代知識的主要走向之一，從人文學的領域來說，所謂的後現代主義與解構主義的「潮流」也正是在導引知識走向批判的道路去。為了結合知識批判與社會批判，讓知識與經驗可以相互穿透，筆者個人的小說課程設計通常會以選讀的方式，內容上則牽涉到當代歷史、社會與文化的變動以貼近學員的實際生活環境，而知識與社會批判的角度則通常以深入淺出、串連經驗的方式來結合一些當代的文化與文學理論如後殖民主義或女性主義等。表面上看來，這

種課程設計既結合了實際文化與社會情境（經驗），又能兼顧到批判的視角（知識）；而一旦落實到教學層面則還是會碰到許多問題。一方面來說，這種閱讀與詮釋的方式固然能夠產生解構或批評套裝知識的效用；但是，從另一方面而言，這種後設或反思知識的課程設計已經帶有一整個知識流變的過程，牽涉到當代整體學術的走向與變革。當然，定位為通識教育的社區大學課程（特別是學術性課程）不可能全面地討論這個知識典範轉移（paradigm shift）的過程，只可能將一部份的概念介紹與學員認識並且希望他們從實際生活經驗或小說的閱讀中找到對話或辯證的場域；又或者直接將典範轉移過後的成果編入教學程序之中而略過這個知識變動的過程，如引入後殖民主義的觀點來帶領討論而不談及西方知識與文化霸權在當代受到批評與解構進而帶動族群關係與文化研究的興起。由於這一個整體與全面的過程無法或難以成為教學的直接內容，但又必須是課程的主要方向（否則就無法產生解放知識的效果），因此容易造成形式與內容的分裂，使得學員們不易產生整體認知的圖像，也會使得教學的內容因為招頭去尾的剪裁設計而趨於各自分斷、不相連接或走馬看花的狀態。舉例而言，筆者在八十八學年度上學期與台大外文系廖咸浩教授合開的小說課「當代台灣小說選讀」挑選了十幾篇當代台灣短、中篇小說為教材，探討台灣近三十年來的文學走向，並結合台灣社會與歷史的發展和變動，重點在檢視當代台灣的文學與社會、歷史之間的反映以及辯證關係。課程的內容同時呈現了生活上不同層面

的衝突與掙扎，包括黃武雄所說的「人內心的掙扎、原欲與社會規範間的矛盾、內在與外在之間的矛盾、真實與虛假之間的矛盾、性別分工中的矛盾、階級之間的矛盾、族群之間的矛盾、自由與安全之間的矛盾、文明與自然之間的矛盾」等等。這樣的做法當然是爲了結合不同生活與經驗領域的內容，讓文學的閱讀不再侷限於所謂「氣質」或藝術氣息的培養、不再與實際生活脫節而更形僵化，並且企圖讓分裂的生命整體重新尋回斷裂的經驗區塊之間相互溝通、貫串的動力，以糾正經驗領域分工的惡質傾向（如藝術是藝術，與經濟生活無關，與個人其他的生活領域也無關）。然而，課程的重點仍是以小說閱讀爲主，儘量避免「概論式」的文學史架構，也不試著賦予一個線性的歷史發展，讓學員們依照這些小說閱讀來拼貼自己心中的文學圖像，讓文學與歷史取回複雜、多線、異質的樣貌。姑且不論正面的效果如何，有些學員們的反映是整學期的內容充滿各式各樣的衝突與矛盾，只覺眼前一堆各自散離的圖塊，卻不易拼貼出一個整體圖像，因此反而無法產生經驗區塊匯通與整體認知的效果，除非經過長期的累積，這圖像才能慢慢顯現而教學的效果也方能達到。換句話說，除非學員們持續選修幾個學期，否則光有「豐饒瑰麗又辯證詭譎的樣態」，卻難以使人「提昇自己看問題、想問題的層面」；雖然可以發展批判性思考，但卻不容易「在滾滾洪流中保有獨立的自我」。

從這個課程理念與實際落實之間的差距來看，課程設計還是必須分割爲多線並進的方式。屬於「概念」式或「套裝」式

的課程仍然有其存在的必要，不管是文學史抑或思想史等課程由於涵蓋了某一學科的發展，能夠特別突顯出人文典範的更替與特性；再者，社區大學面臨認證與文憑的問題，希望社會或教育部承認我們具有制度性與學術性的標準。於是在課程的設計上就必須考慮到建置性或固定性的設計，如哪些科目應該開為必修？哪些學程應該包含哪些制度可以承認的課程？所以，此類概念式的人文史課程也是必備的。但若考慮到結合知識與經驗的原則，或許以集中在當代人文史是較適當的選擇。而傳統線性史的描述也有其必要性，惟重點在鬆動此線性觀並企圖呈現多種歷史（**alternative histories**）的可能。簡言之，這種課程設計的重點是在呈現典範更替的過程，讓更替前後的變化以一個較為完整的面貌出現，而不是僅以更替後的「開放」視角來分析或解釋上課內容。就解構僵化的學院套裝知識而言，知識系統的疏通與開放通常是因為典範更替的結果，而不在於某種特定的知識內容本身的價值。講師們大多已經歷了這場變動；但就學員而言，更替前與更替後的說法只是兩種不同的詮釋方式而已，差別並不大；也只有透過並置典範更替前後的不同詮釋觀點與辯證過程，並呈現整個更替的變化才能同時也使學員們透過實際觀點轉換的過程，經驗到知識的變革與開通。由於這類課程通常需要累積才能產生效果，所以不適合包含太多觀點分歧的內容，也不適合涵蓋太長的時期，可以採用分期或斷代或集中式的課程設計，如涵蓋的時間較短或內容性質較為一致，才能在短期內（一學期）達到累積的效果，如此

既能維持批判的深度也能保有成立整體圖像的可能；再者亦可分成多個學期來進行，讓只修一學期與連續選修多學期的學員都能達成同樣的效果。如此，我們才能在基本的學術要求之下不至於導致知識的僵化而能產生抗拒力來取消學術或知識的制式封閉。

二、集中、縱深式的課程理念與設計

以上是課程設計面臨到培養批判思考與成立整體認知圖像之間的差距時所提出的參考方向，比較是屬於橫切面層次的做法。但除此之外還會在課程規劃與設計上碰到其他的問題。以筆者個人的小說課為例，當選讀的小說內容牽涉到性別與情慾的問題時，我們還是先從小說的內容與結構談起，帶入一些文學作品讀法的概念，但接著我會慢慢將討論轉向當代理論如何解釋或分析文化與價值觀或意識型態對性別與情慾的制約與壓抑。當然，教學方法還是嘗試結合理論與學員個人的生活經驗，並非都由講師來口授、主講（見下一部份關於教學方法的討論）。這對新學員而言倒也不失為一個可行的課程進行方式。但對連續上了幾學期小說課的學員來說，狀況就不是這樣了。他們經過幾學期來的上課經驗與學習的累積會發現，一開始覺得開放的課程設計一旦定型化之後，開放與封閉、批判與僵化之間的差別其實不多：開放與批判的教學與課程設計也有走向僵化的危險。而從知識體系或學術研究的「潮流」來看，

在批判僵化的性別框架時，我不就又導向另一個已經十分建置化的理論流派之中了，因此也只不過複述了當代知識的「主流」而已嗎？當代的批判理論如解構主義等也已儼然是一個權威的機制或「研究工業」了，當我們還在重演典範更替並執著於批判理論之時，這種表面上看似開放的運作便會產生負面、自我取消的效力，讓批判與開放的過程好像不過是在繞圈圈，最後還是回到制式的框架內。這是一個連續上了我幾學期課的學員所提出來的感受，因為她覺得我似乎總採用某種批判的觀點來帶領討論，卻較少對這些批判理論再行二度批判。

就學員的需求而言，特別是對那些持續選修同一課程的學員，光是橫切面層次的課程設計並不足以解決問題。以我個人的文學課程為例，許多選修的學員平常就有閱讀小說的習慣，也有些是作家，因此他們通常會持續選修下去。這固然能產生累積的效果，催化整體圖像的顯影，但當圖像顯影之時也可能就是固定的批判思考僵硬之時。這種發展就容易使得批判的思考固著於否定的態度之上，難以達成深化認同的可能。而對這些持續選修的學員來說，他們也會需要不同的課程內容與觀點視角。這時深入式或縱深式的課程設計或許可以解決這個問題。換句話說，除了上述所謂橫切面的概念性或綜論性課程之外，專題課程的設計更是重要，亦即從單一視角或主題切入不同內容來進行分析與探討。黃武雄舉了一些專題課程設計的例子：

例如在「藝術的體驗」一門課中，讀〔羅丹的傳奇生涯〕及相關評論，接觸羅丹及其他人的雕塑作品，又例如不開「世界近代史」而改開「近代重大歷史事件」，其中可以選擇像「啓蒙運動與法國大革命」的專題……。再者，開「資本主義社會分析」，以宏觀的角度看自己在資本主義社會中的角色……。

就文學課程而言，舉例來說，或許也可以開「當代小說中的性別與情慾」或「台灣當代文學中的身分與族群描寫」這類的課程。此種縱深式的專題課程設計既可以找到明顯的思考焦點與閱讀施力點，又可以營造延續性思考的環境，讓學員與講師能夠因為持續的思考、閱讀與討論同樣的主題而產生深入的效果，也可反制當代碎片化、速食式的資訊吸收慣性。當然，概論式的課程也可以採用專題的方式與設計來開課，不過此時的概論式專題與縱深式專題課程之間還是有一些區別的，在此不做過於細部的討論。筆者本人於八十九學年度第一學期所開的「飲食與文學」課程則比較趨近於縱深式的專題設計。此種課程設計的重點在於成立內容的深度，反向制約以及防止批判解構的否定傾向，並企圖達成深化認同的可能。如果批判思考的培養著重在取消或反制僵化的認知概念與框架，那縱深式的專題課程則可以同時以另一條路線防止我們喪失接取框架與價值的正面功能，重新開啓意義成立的空間，才不會阻礙人文意義的凝聚與文化意義的生產。總括而言，概論式與專題式的課程設計是希望達到批判與認同雙向成立的效果，並且考慮

到學習與時間累積之間的關係，因為不管是哪一種能力的成立都需要時間的累積與學習的延續性。

以上所做的課程區分多少會有分工的危險，無法統合不同層面的學習動力與效果，不過這應該可以在課程設計上做調整來找到解決的辦法。但之所以如此區分也是因為筆者個人曾經嘗試在同一學期、同一課程之中達成多種效果，雖然在課程設計上可以呈現多樣分歧與多線並進的繁複風貌，但效果通常流於渙散。因此，筆者的看法並非意謂著，課程的規劃與設計就必須依照這種分工來進行，也不是說批判與認同必須各自孤立、分離；個別課程仍然可以結合橫切與縱深的雙向設計，而橫切式的概論性課程也可以採用專題的方式來進行；但筆者的建議是，儘量讓著重的課程方向以夠明顯的方式與輪廓呈現出來，讓學員在一學期之內仍可成立基本的統一觀。以上多線式的課程設計與規劃除了就個別課程的狀況可以分成不同學期來規劃之外，還可以依照同類課程之間的課程協調來進行。這時，學程之間的溝通就變得很重要。舉文山社區大學文學課的例子來說，筆者本來是希望將課程重點放在當代台灣小說與歷史的關係之上，而這個開課方向也延續了幾個學期。後來又有一門新的文學課加入，而授課講師的專業以及開課方向剛好就是台灣文學；因此爲了避免課程的重疊，筆者個人則改開專題式的文學課程，既避免了重疊的問題也同時兼顧了概論與專題課程在同一領域（人文學）同一學期之中的平衡。再者，即使是同一領域（如人文學）之中只開一門同類的課程（如文學），

此時也可以藉著不同類課程之間的協調來達成這種效果（如，文學課程開為概論式，歷史課程開為專題式等）。由於社區大學本身的條件與限制，這方面的課程協調與溝通應該特別重視，可以在開課計畫提出之前召開各學程或各領域小組的教學或課程協調會議以取得開課的平衡，也可以事先討論出下一學期的全學程重點開課方向（如戰後台灣各層面的發展），讓個別課程的講師有意願參與者可以依據這個主題來規劃課程，並且避免開課時間的重疊。再者，當一些課程之間可以構成一個同方向課程組時，在整個學期的其他活動安排上（如文山社大在每學期第九週例行舉辦的「期中課程博覽會」，而其他社大所採取的「公共論壇」形式也可依此稍作變化）也比較容易發展出課程間相互結合的小型討論會等形式。

三、教學進行方式的探討

文山社區大學已經在教學設計與進行方式這方面累積了部份的檢討成果並提出了相關建議。一般而言，社區大學的教學比較需要注意的問題包括學員的異質性、學員自主學習的問題、學術「黑話」與一般生活「白話」之間的平衡、促進學員對公共事物參與的興趣與能力、講師與學員之間的互動（互為主體性的學習）、上課進行的方式、成績評量等等。雖然這些原則或要點還是屬於較為普遍或理念的層次，但只要在課程設計以及實際教學進行時斟酌、調整，以較為彈性的方式來

處理，同時配合課程的特性與內容的特點，大致上是可以找到合適的教學方法；因此筆者在此不討論過於細部的設計問題，而只提出一些教學進行方式上的相關經驗與建議以供參考。

首先，講師必須放棄某一部份的主導權，而以討論的方式來進行，講師的角色應該是在營造討論氣氛、帶領討論方向、補充相關背景資訊、適度提出問題、中介爭論等等較為軟性的指導角色。但若有需要，偶爾較長時間的口授與說明也應該是必要的，特別是對學術性質較強的相關課程而言；因此口授與開放討論之間的平衡可依照實際狀況隨時調整。此外，口頭報告與分組討論也不失為適當的方式，惟可以不須全學期都採用同一種方式來進行。就分組討論的部份而言需要注意的是，通常每組之中負責報告的人總是固定的一、兩位，這時最好要有一些要求，希望每個人都能有機會做口頭報告。如果課上人數較少則可以考慮由每個人負責一次主題或上課內容的簡短報告，然後開放討論，由負責報告的學員來回答問題，或者在報告的同時也可以隨時提出問題發問。這是筆者的小說課所採用的軟性研討會的方式，重點除了在營造學員與講師以及學員們彼此之間的互動之外，對每位報告的同學來說，由於他們需要時時回答來自講師與同學的質疑與發問，因此有助於增進同學思考、組織與表達的能力；而軟性交談的模式也可以避免帶給同學過多的壓力。

當然，這些教學方式都需依照課程的特性與人數來作安排與變化。而即使是完全由講師來帶領討論也不一定就是不好的

做法（筆者本人的小說課有時也如此進行）。舉文學課程為例，一般而言，文學課與其他課程比較起來可以擁有較多的討論空間，因為上課的重點通常是要學員們針對文學作品並結合個人的生活經驗來發表自己的感想與讀法。所以，教學進行方式也比較適合以黃武雄所提倡的「問題中心」的方式來進行，而這些「問題領域」（problematic）也就是小說的主題。文學課程的提問題／挑主題的方式可以由學員來負責。講師可以要求每個（或每次分配幾個）學員提出自己心中所認為這篇小說的主題，匯集學員們所提出的主題後再挑出其中較為多數人所同意者（當然也要兼顧較少為人所注意到的問題）為該次上課的討論中心。以三小時的文學課而言，四到五個主問題應是較為平衡的分配，其中也可搭配一、二個講師自己所提出的問題。這種挑問題的方式對學員來說也是一個很重要的思考活動與訓練，因為問題的成立往往比答案的獲得更有意義；再者，由學員自行挑選主題也能結合他們的生活經驗，並且增加他們的參與感，而這也間接讓學員負責了部份的課程規劃。

然後是學員差異性的問題。講師必須注意到這點，對於較為強勢的學員可以採用辯證的方式來互動，而對於較為被動或安靜的學員則適合以鼓勵的方式來進行，這點講師們可以在上課時做點觀察來記錄不同學員的特點，也可以向行政人員索取學員們的背景資料。最後是期末報告的部份，這對一般社區大學的學員而言可能是較大的負擔，但也有其必要，只是可以改採多種方式來進行（錄音、創作、表演、書面報告等）。這些

課程的設計與要求應該要考慮的是學員的狀況，適度的要求與壓力是學習的動力，但對於大部分白天還要工作的成人而言還是不宜負擔過重，以免降低學習興趣與熱度。筆者的小說課一直是要求學員閱讀自己喜歡的文學作品之後寫出三千字左右的心得報告；但本八十九學年度第一學期則改採其他方式，要求學員於學期中即開始觀察、蒐集與記錄（可手寫、錄影、拍照、影印等等）發生在自己與周遭生活上的有趣飲食事例（包括上餐廳、喝下午茶、喝咖啡、上麥當勞、電視上的美食節目、電影內容、廣告、報紙、雜誌、文學等等），於學期結束之前將這些生活記錄重新瀏覽一遍，結合全學期來的小說閱讀經驗，將文學與生活化成一大篇作品，以閱讀或詮釋文學的方式來解釋自己的生活內容與小說，並賦予一個意義結構。這樣的設計或許可以在輕鬆之餘成立另一種生命經驗的深度性吧！

不管是互動式的討論或是口頭與書面報告，這些設計的重點主要是在建立學習者的主體性。從教育建構論或書寫理論的角度來看，主體性不是一開始就有的，而是在實際進行的過程中被「生出來」的。知識的主體不是被動的累積者與承受者，知識的本身必須具有創造性；真正學習的快樂就像創作一樣，創作者在創作過程中可以明顯的發現自己在變化，有另外一個自己在成形、分娩之中。透過自己分娩自己的過程才能使得知識的學習模擬藝術品的創作，在實作之中看到、感受到類似於母親的快樂。這或許也是一種結合學術性的思考課程與生活藝能的創作類課程的方式。而這個過程的重要性是遠大於結果

的。也只有透過學習者自身的吸納、消化、重新組合之後所得到的知識才是肉身化（*situated* 或 *embodied*）的具體知識，也才能結合感受性，讓分裂的理論（*theoria*）與實用（*praxis*）重新結合，讓知識與抽象的概念取回肉身的孕育能力，也讓過度具體化（經驗化或入世化）的肉身取回成道的能力。如此，則批判性的思考才能結合感受性的深度認同，讓「淬出概念」（*percepts*）的知性運作與「淬出感受」（*affects*）的藝術能力相互貫穿、滲透，讓現代人嚴重分裂或疏離的「心」與「身」重新取得溝通的管道，又不妨礙彼此之間的獨立發展或相對自主性（*relative autonomy*）。這也應該是通識教育以及社區大學的主要目的與意義之一吧！

～～註釋～～

黃武雄，〈套裝知識與經驗知識——兼談社區大學學術課程的定位〉，收於《台北市文山社區大學八十七學年度期末教學方法與課程設計研討會文集》（台北：台北市文山社區大學，1999）。以下註釋所引黃文頁次則出於此，惟黃文亦收於本書中，讀者可自行參照。

黃武雄，〈套裝知識與經驗知識〉，頁 5。

黃武雄，〈套裝知識與經驗知識〉，頁 6。

黃武雄，〈我們要辦什麼樣的社區大學？〉，載於

<http://www.community-univ.org.tw/home.htm>；亦收於，黃武雄，《台灣教育的重建：面對當前教育的結構性問題》（台北：遠流，1997）。

黃武雄，〈我們要辦什麼樣的社區大學？〉。

見，黃武雄，〈我們要辦什麼樣的社區大學？〉。

見，黃武雄，〈我們要辦什麼樣的社區大學？〉。

見，黃武雄，〈我們要辦什麼樣的社區大學？〉。

相關課程內容與簡介可參考課程網站：<http://home.pchome.com.tw/internet/hchlee>，或《台北市文山社區大學八十九學年度第一學期入學與選課手冊》。

見，《文山社區大學第一季期末教學方法與課程設計研討會文集》（台北：台北市文山社區大學，1999），以及《台北市文山社區大學八十七學年度期末教學方法與課程設計研討會文集》（台北：台北市文山社區大學，1999）中所收的文章與相關討論。

黃武雄，〈套裝知識與經驗知識〉，頁 8-9。

Gilles Deleuze and Félix Guattari, *What Is Philosophy*, trans. Graham Burchell and Hugh Tomlinson (London: Verso, 1994), p. 24.

社會學與正在形成中的新社會

孫治本

交通大學通識中心助理教授

新竹市青草湖社區大學教師兼應用心理學程召集人

一、前言

這篇文章包含兩個主題，其一是新社會學建立的必要性及其應有之內容，其思想基礎是筆者的研究心得，其具體實踐則是筆者在交大開設的「全球化解析」、「科技社會學」及「休閒文化與生活風格」三門課程。

第二個主題是社會學者參與新社會建構時應有的態度及教學方法，這就與筆者的社大經驗有關了。筆者返國擔任教職不久以後，即投入社區大學的運動中，在新竹市青草湖社區大學開課，也已進入第四個學期（還曾在苗栗縣苗栗社區大學開過一個學期的課）。兩年多的社大經驗，在教學及對民間社會的未來的思考上，都有不少心得，提出與讀者分享，以期能獲

得指正。

二、社會學危機與新社會學建立的必要性

社會學是甚麼？社會學因何而有存在的意義？

我們先從反面的質疑來思考這個問題：

社會學甚麼都不是，社會學根本沒有存在的價值。社會學算得上學術嗎？不可能吧！看看社會學的著作：有一類著作，充滿了統計方法，但不是得出人盡皆知的結論（好比說「穿裙子的頻率與性別有顯著相關」），就是產生一些其意義永不再被追究的相關性（好比說「鼻孔的大小與肚臍的大小有顯著相關」）。再者，某兩個變項間究竟有無相關性，這篇著作的結論是有，那篇著作的結論是沒有，但其實沒有一個社會學者真正關心哪兩個變項間到底有沒有相關性。

另一類社會學著作，有很多訪談記錄，這類著作較有可讀性，但借用夏鑄九教授在某場研討會中大聲質疑的：「社會學就是說故事嗎？」而且，說實在話，大部份社會學者說故事的本領不如新聞記者。幹嘛要有社會學？我們看報紙和雜誌不是更有收獲？

社會學最多只是普通常識。有人研究企業社會學，但對於企業，他懂的絕對比企管學者少；有人研究法律社會學，但法律上的問題，千萬別問他。好，企業社會學有別於企業管理學，法律社會學有別於法律學，但多出來的部份，還是回到前面說

過的那兩種情形。拜託拜託，別再說那是學術！

然而，爲甚麼社會學的老祖宗（甚至可稱爲發明人）——孔德，膽敢宣稱社會學是科學發展的極致，列於諸學科之首呢（Korte 1992: 35）？

想一想孔德是哪個時代的人吧！孔德生於 1798 年，死於 1857 年。六大冊的《實證哲學》(*Cours de philosophie positive*)，陸續出版於 1830 至 1842 年間。今日社會學的老生常談，在首次被提出來的時候，可是有新意的。馬克思、恩格思的《共產黨宣言》(*Manifest der Kommunistischen Partei*) 成於 1847、1848 年間。涂爾幹的《社會分工論》(*De la division du travail social*) 出版於 1893 年。韋伯的《基督新教倫理與資本主義精神》(*Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*)，分兩部份分別發表於 1904 和 1905 年。即使韋伯的遺著《經濟與社會》(*Wirtschaft und Gesellschaft*)，其初版都已是 78 年前（1922）的事了。

社會學是啓蒙的產物，發源於工業社會初期。社會學是與現代一同成長的，在某種程度上，社會學甚至型塑了現代。當孔德發明社會學時，社會學不僅是最高級的學科，也是一種使命和工程。生於法國大革命之後的孔德想知道的是：新制度爲何產生？又爲何瓦解？人類該做何種選擇，才能使進步不至於脫序？才能使新秩序不必透過革命的手段產生（Korte 1992: 32）？

社會學是甚麼？社會學因何有存在的意義？從早期的社

會學，我們明瞭，社會學分析的是「正在形成中的新社會」，社會學並且俱有未來學的性質，企圖想像甚至參與未來社會的建構。不僅孔德如此，馬克思與恩格思在《共產黨宣言》中，分析當時的資本家一無產階級關係，並提出消滅階級差異的策略（Marx und Engels 1988: 415-438）；涂爾幹的《社會分工論》問道：我們是應委身於社會分工？還是抵擋它（Durkheim 1992: 83-91）？而其結論則是：社會分工能促進社會的整合，因此俱有道德的價值，是應該獲得支持的（Durkheim 1992: 466-480）；研究統治類型及理性國家的韋伯，早已注意到民粹主義的問題及議會對其之制衡作用（Weber 1985: 862-863）。

當代的社會學者，未曾放棄社會學先驅的理論，但正因為如此，他們放棄了社會學先驅建立的社會學精神。舊有的現代社會和現代精神，正逐步瓦解，社會學者卻仍死守著一百多年前的社會學假設。新的現代社會和現代精神，正露出曙光，社會學者卻沒有興趣參與其建構過程。社會學成了普通常識，甚至落後於日常生活的知識。社會學似乎較適合描述舊有的現代歷史，或用來研究落後社會。當社會學不再關心正在形成中的新社會，當社會學失去了未來學的視野，社會學就不再有存在的價值。

「現代」究竟有了甚麼樣的變化，而需要與之相應的新社會學？以下，我們借用德國社會學家貝克（Ulrich Beck）的辭彙，稱舊有的現代為「第一現代」，正在形成中的新的現代則為「第二現代」（Die Zweite Moderne, the second age of

modernity) (Beck 1997: 25; 2000a)。簡單地說，在第一現代的想像（實際上也就是傳統社會學的想像）中，社會應該是（或應該被建構成）一個結構分明且高度整合的社會，而社會的結構性關係是可以被掌握的。

然而第一現代的結構即使曾經存在，也已瀕臨瓦解。對此，當然有「後現代的」看法，然而後現代只著重多元性、片斷性、不確定性，甚至具有一種虛無主義的性格（Best and Kellner 1994: 22；黃瑞祺 2000: 219）。在後現代的氛圍中，社會學是無容身之處的。而從德國發展出的第二現代思潮，一方面察覺到現代性的解構，且強調多元性與不確定性，但在指出第一現代解構的事實後，第二現代思潮試圖在理論上甚至實踐上，進行再建構的工程。綜觀各種第二現代理論，筆者認為，第二現代主要關注於三種第一現代的解構現象，並分別提出三種對策（再建構工程），詳見表一（孫治本 2000b: 5，今表內容略有增加）：

表一：第一現代的解構與第二現代的對策

第一現代的解構	第二現代的對策
個人主義化 （第一現代社會整合的瓦解）	新社會整合
風險社會的形成	提高風險與責任意識
民族國家的式微（起因於全球化）	跨國政治與次政治

因此，第二現代的社會學（即新社會學），有了恢復社會

學起初的精神的契機。然而欲恢復社會學起初的精神，就必須拋棄社會學起初的理論。新社會學透過對第一現代的解構分析，揚棄舊社會學的理論；但又從對正在形成中的第二現代進行分析及參與創造，恢復社會學起初的精神，從而確保社會學存在的意義。

以下，筆者試以上述三個問題及三個對策為架構，舉幾個例子說明社會學應有的新視野及新研究課題：

（一）個人主義化與新社會整合

1. 個人主義化的社會分類與「生活風格族」

此課題對社會學的轉型有關鍵重要性，且有些理論上的問題必須說清楚，故佔用較多的篇幅。

個人主義化論點源自部份德國社會學家揚棄「社會階級（階層）」模式的嘗試。社會階級的終結直接牽動到傳統社會學的根本。按，傳統社會學假定少數幾項社會屬性是基本的，是社會分類的主要指標。這些基本的社會屬性就是所謂的社會人口變項，包括職業、所得、教育程度、性別、年齡等，而前三項又是階級劃分的主要指標。傳統社會學並且希望所有的個人都能納入基本的社會分類架構之下，而社會階級便是傳統社會學中最重要的基本社會分類架構。這少數幾項基本社會屬性以外的變項，不但被認為是次要的，還常被視為基本社會屬性的依變項（孫治本 2001）。

而推翻社會階級模式的嘗試，不但否定了同一階級的個人間存在著具關鍵重要性的共同命運（因為階級內的異質性已大過了同質性），並且使我們得以重新思考社會分類的標準。過去，生活風格被認為是社會階級的附屬性質，然而一但階級模式被推翻，生活風格本身便能成為社會分類的標準。台灣社會日常生活的用語，似乎顯示了此種趨勢（ibid.）。

台灣媒體上常出現如「股票族」、「手機族」、「哈日族」（喜歡日本時尚的人）、「網路族」、「香奈兒族」（穿法國Chanel牌服裝的人）、「通車族」（必須搭車上學、上班的人）等等的名詞，宏碁電腦公司推銷手提電腦的廣告，為了強調手提電腦的可攜帶性，甚至創造出「行動族」此一名詞。「族」是一個社會群體的概念，而在上述的分類方式中，商品、文化喜好、行為方式等均可成為社會分類的標準，筆者稱此種社會類別為「生活風格族」。生活風格族的概念不企圖提出具普遍涵蓋性的社會分類架構，卻能使社會分類的指標無限制的增加；客觀而言，個人可能屬於許多生活風格族，但只有個人意識到某一指標對他是重要的，他才會認為自己屬於某生活風格族。基於這些原因，筆者稱生活風格族概念是個人主義化的社會分類。不過，這並不是說個人可以完全主觀決定自己的生活風格，風格的選擇一定會受到客觀條件的影響。個人主義化的社會分類與傳統社會學的社會分類的主要差異在於，前者不再假定少數幾項社會分類的標準是基本的、具關鍵重要性的，只要某種風格為許多個人所擁有，這種風格就有理由成為具重

要性的社會分類標準；只要個人認為某種風格對其日常生活乃至生涯史的型塑具重大意義，他便可以此為標準將自己界定為某一類別的人（ibid.）。

各種「生活風格族」詞彙頻繁出現於台灣人的日常生活中（在其他社會可能也有類似現象），顯示個人主義化的社會分類已日益重要。然而，社會學卻落後於日常生活的現實。商品設計者、時尚專家、廣告業者能提供關於「風格」的訊息，「生活風格族」卻乏人研究。我們很容易獲得咖啡、咖啡廳的訊息，卻少有人研究「咖啡族」（喜歡喝咖啡、泡咖啡廳的人）。究其原因，即是因為以人為研究對象的傳統社會學，只假定少數幾種社會分類、社會指標是重要的，如果要研究咖啡族，恐怕也只是做諸如「收入與對咖啡的喜好度」的相關性研究。然而個人主義化的社會分類概念並不認為一定要將某種生活風格歸因於少數幾項社會指標，因此，對於生活風格族的研究，主要不在於量化的相關性分析，而應是質化的描述性研究，並「理解」其背後的意義及值得進一步分析的問題（ibid.）。

個人主義化的社會分類與社會階級模式的終結可說是一體兩面。不過筆者要強調的是，社會階級模式的終結指的是社會階級不再是根本的、具關鍵重要性的社會分類架構，且同一階級成員間的異質性大過同質性。然而，社會階級仍可保留為一種社會分類的方式，我們還是會用到「上層階級」、「中產階級」、「勞工階級」等詞彙，但其意義是有限的，牽涉的主要是所得、職業差異，而非社會生活的各個層面。社會階級的

意義、重要性對每個個人亦有所不同。如此，社會階級也成了一種個人主義化的社會分類方式（ibid.）。

2. 看似脫序的新整合型式——以男女關係為例

由於結婚年齡的延後，使得婚前的男女關係往往持續很久，其在個人生涯史上的意義自亦提昇。想有伴侶但不想結婚的人增加，更使「未婚男女關係」顯得重要。而壽命的延長，使老年離婚率或老年喪偶的比例增加，「婚姻終結後」的老年男女關係也成為值得注意的現象。

然而，社會學教科書仍視婚姻為主要的男女關係型態，被認為值得研究的還有婚姻關係的毀壞——離婚，未婚男女關係受到的注意則較少。新社會學不但應多研究未婚男女關係，還應參與價值觀上的對話：未婚男女關係只能被視為脫序的嗎？還是未婚男女關係，甚至產下下一代的未婚男女關係，也能經營得很好，成為中介層次的新整合力量？筆者尤其認為，對「未婚生子」的污名化，或「小孩生小孩」這樣的諷刺性言辭，會造成墮胎、棄嬰的增加。社會學可以有甚麼樣的對策？是禁止性的告誡？還是對多元化的個人生涯抉擇的常態化？

（二）不確定性研究（風險；想像的力量）

1. 風險舞台與風險社會的責任機制

如果守舊的學者說，「風險社會」只是趕時髦的學術名詞，那他又大大落後於社會的現實了。九二一大地震、八掌溪事

件，早已顯示風險對台灣社會的巨大影響力，及討論風險抉擇的責任機制的必要性。

媒體的全程參與，其對新政府的致命殺傷力，使八掌溪事件成為風險舞台劇的範本。風險，也就是不確定性，越來越能宰制社會的現實。而當災難真地發生後，人們要求追究責任。

九二一和八掌溪，顯示台灣民眾已經深信：沒有天災，只有人禍。筆者不是自作誇張之論，真地，《9 2 1 民報》創刊號第十二版的標題就是：「天災：就是人禍」。然而這是理性的看法嗎？我們越來越承認人類智慧的有限性和事情發展的不可預測性，卻又要求提昇風險評估和災難處理的能力。我們究竟應該有甚麼樣的風險抉擇模式？人的責任該如何界定？

貝克要求打破專家政治（Beck 1988: 278f）。確實，不確定性擊垮了專家權威（例如地震「專家」無法預測地震），但將責任分攤（例如將「核四」問題交付公投），就是解決之道嗎？社會學還不趕快研究這些問題！

2. 虛擬化與想像的力量

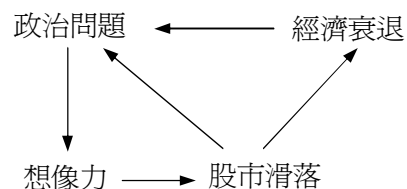
社會虛擬化程度越高，風險就越大，因為虛擬化的世界比現實的世界有更多的可能性，虛擬化提昇了想像的力量，而科技發展加快了社會虛擬化的速度。舉一個例子來說，為甚麼對新政府的信心危機，會導致股市的重挫？

政治上的混亂會拖垮經濟，這當然沒有錯，但兩者間原應有較長的時間差，比如半年、一年；而且，股市的衰退應發生

在經濟基本面出現問題之後。至於核四停建所可能導致的供電不足問題，更應在較長時間後才顯現。原本的因果關係應是：

政治問題 —— 滯延 ——> 經濟衰退 ——> 股市滑落

然而，現在的人是活在對未來的想像中，而股市中的資本，是所謂的「虛擬資本」，亦即非實際投入生產成本中的資本。虛擬資本的特性就是流動性極高，想像力對這種資本流動方向的影響力極強。於是，政治問題在想像力中提前作用，而想像力又迅速造成股市的重挫。而當市場消費、企業借貸對股市依賴甚深時，股價大跌就會在較短的時間內造成經濟衰退；也就是說，不再是股市跟著經濟基本面走，而是經濟基本面跟著股市走，因果關係變成：



這只是想像力如何透過虛擬化的機制影響社會現實的一個例子，社會學應把「想像的力量」及「虛擬機制的實體化」列為主要的研究課題。

（三）國家的式微與跨國政治及次政治

全球化的核心問題是民族國家的式微。當市場已無疆界，而政治仍只能在民族國家的範疇下運作時，（民族國家的）政治便無法規範全球資本主義，形成「政治失靈」的現象。解決之道是透過國家與國家的合作，讓政治也能跨國界運作，此即所謂跨國政治（參閱孫治本 2000a: 149-155）。

至於所謂「次政治」，下節中會敘述，此不贅言。

三、社會學與社會的對話及「次政治」

在這一節中，筆者想談一下社會學在參與第二現代的建構時應有的態度，而這亦涉及教學方法的問題。

返國任教後，筆者經常思考的是研究與教學的關係及教學的方法。德國思想家威廉·洪堡（Wilhelm von Humboldt）首倡大學應從事研究，對於教學與研究的關係，他說：「研究的教學，教學的研究」（Müller 1996: 70），可見兩者係一體兩面。對於研究，筆者在上一節敘述的觀點，可簡單表達為：研究應提供「常識」所不及之知識（雖然社會學的研究常係以常識為起點）。所以，好的社會學研究不只是好的研究方法、完美的學術形式（如龐雜的文獻索引）。社會學無權有別於自然科學，不以創新為重；如果社會學的論文，在去掉學術形式的外衣後，其內涵水平都與新聞報導無異（甚至低於新聞報導的水平），社會學的價值便會受到懷疑。

然而，研究所發掘出的超乎常識的知識，卻不是不能說給

尋常人聽的；恰恰相反，至少在社會學，正是這種常識所不及的知識，最應該說給一般的學生及社會大眾了解，原因是前面說過的：社會學不僅應該是一種未來學，社會學還是一種使命，應該發揮建構新社會的力量。然而，在這一層意義上，第二現代社會學的態度是有別於第一現代的社會學的。

大盛於啓蒙時代的理性主義，即第一現代的理性主義，雖然具有反宗教的性格，卻一樣追求絕對真理。而且第一現代的理性過度信賴人類的智慧，認為人的智慧不但可以發現真理，而且可以控制自然與社會，培根「知識就是力量」的名言，最能代表這種思想。所以第一現代的理性是絕對主義式的「控制理性」，但往往其所欲為善，結果卻是災難，也就是理性「反身」成為非理性，法國大革命、極左或極右的獨裁統治、對生態的嚴重破壞，都是西方第一現代的控制理性所帶來的災難（孫治本 2000b: 5-6）。

第二現代則承認人類智慧的有限性，但又不放棄理性，只是拒絕絕對主義。這倒近似儒家的理性主義——一種中庸之道。第二現代尋求在不確定性中建立起秩序，然而這種秩序永遠沒有「最佳方案」，甚至秩序本身亦有其不確定性。第二現代理性的任務因此是不斷地反省，讓理性既適應也創造。而且第二現代的理性主義除了必須承認不確定性外，還要能容忍錯誤，因為「完美」是不可能的，「完美主義」導致的經常是發展的停滯。「容錯」的精神則有助於人發現錯誤，開啓不斷發展的可能性。第二現代因此是一種新理性主義。這種新理性主

義揚棄西方第一現代絕對主義式的控制理性，筆者稱此第二現代的理性為「學習型理性」（孫治本 2000b: 6; 2001）。

奠基於學習型理性的新社會學，一方面不相信價值中立，一方面也拒絕「啓他人之蒙」的思想，揚棄「菁英批判主義」。第二現代的社會學者一方面積極參與新社會的建構，一方面則承認，在新社會的建構過程中，社會學者無特殊的權威，甚至無知識的權威。社會學者不再是單向的批判者，而是對話的參與者。

社會學因此應該與社會對話，社會學者應該與一般的公民對話。然而學術形式卻常常成為這種對話的障礙。學術形式不但可能使學者自我陶醉於無內涵、無新意的研究，也會使學者輕視一般人的理解力。

一旦學者能掙脫將之束縛在象牙塔裡自鳴得意的學術形式，他便能與尋常人交流最少被思考、最少被理解的知識。與此同等重要的是：社會學的教學就應該是一種對話，教師只是對話者之一，或最多只是對話的激勵與協調者。在熱絡的對話過程中，「教師」會發現，尋常人也有發掘常識所不能及之知識的能力，在此，「教師」與「學生」的界線被打破。

筆者對「對話式教學」懷有很深的信念，唯在交通大學，雖理工科學生之理解力較強，但由於課業繁重，且大學生選課不可能完全出於自願，故在課堂上不容易形成熱絡的對話。很高興的是，這份理想能在社區大學獲得令人鼓舞的實踐。當初因校方希望能多開些吸引學生的課，我在社大開的並非社會

學，而是「系統思考與情緒管理」及「社會心理學」。這樣的課程，在談思考的基本方式、分析他人如何分析事情（Luhmann 所謂「觀察之觀察」，見 Luhmann 1991: 23, 235-247）等主題時，幾乎可以拿任何社會或個人事件做個案分析，而且個案分析是學員成績評定的主要標準。由於學員都具有社會經驗，且對課程確實有興趣，在經引導與鼓勵後，都能侃侃而談，上課的效果遠勝於在交大開相同的課程。

由於個案分析的主題涵蓋面廣，家庭、情感經歷以外，許多與社會議題有關；所以，在個案分析中，我們不但一起學習如何思考、如何對話，也一起關心社會，試圖探索出一些問題的解決之道。學員不同的背景，正好提供多角度的視野。就筆者所知，還有許多其他的社大課程，提供關於社會議題的對話機會；所以，社區大學正逐漸成為「公民對話」的場所。而在社大的教師中，非學術界人士佔的比例很高，至少在新竹市青草湖社區大學，來自大學的教師只是少數。教師來源的多元化，不只有助課程的多樣化，更有助於公民對話氛圍在社大的形成。

在社區大學進行的公民對話，自然應涉及社大的發展。對於社大未來的組織形式乃至於法源的建立，有不同的構想，重要的是，應堅持社區大學作為一種民間力量。當全球化衝擊國家架構，當「成熟」的民主社會，其總統、總理貪污也不再令人意外，當舊政權不令人懷念、新政府更讓人失望，只有重新理解政治，政治才有前途。政治，有必要是政府的專利嗎？管

理眾人之事、權力的分配，難道不能由民間社會來行使嗎？使全球化發生的條件（主要是交通與通訊科技），也有利於地方和民間團體的壯大。政府衰退了，政治卻不必衰退，力量增強的民間社會，可以承擔一部份政治的責任，借用貝克的辭彙，可以稱這種民間社會行使的政治為「次政治」（Subpolitik）（Beck 1993: 149-171），亦即非國家、非政府、非政黨層次的政治，而係由個人（重新）組成的社會團體運作的政治。重要的是，每一個在這種社會團體中的個人都有參與決定的權力（ibid.: 162）——所謂「政治主體性的復興」（ibid.: 157）。

學者在次政治建構過程中的參與角色，也必須是對話者。值得學者反省的是：社大成立之初，學術界人士為主要推動的力量，其中或不免隱含著「啓蒙」（啓他人之蒙）的心態；然而，熱心社會參與的台灣學者，最應該放棄的就是啓他人之蒙的心態，因為學者的社會觀察力未必優於非學者。啓蒙的心態會阻礙對話；對話雖不能使我們找到真理，但能幫助我們認識錯誤。

當然，一所社區大學能否成為公民對話的場域，要看個別的發展而定。少數社區大學，內部甚至存在著較嚴重的人事衝突。社大發展的困難及一些內部紛爭，與其定位不明有關。社區大學的建立，有著社會運動的性質；然而民間發起，再要求地方政府補助經費，實際的經營卻又由民間團體來執行（所謂的委辦或公辦民營），於是，社團、縣市政府與議會間的三角關係，甚至更複雜的多角關係，或多或少地降低了社大的效率

甚至引發衝突。

「從公民對話到次政治的行使者」，這可以被考慮為社大發展的一個方向。作為承擔次政治責任（社會教育乃至於其他領域）的民間團體，社大的經費依舊可來自政府補助、私人捐款及本身之收入。在全球地方化的時代，我們仍需要政府作為中介層次（介於跨國政治和次政治之間）的協調者，而承擔次政治責任的民間團體，可以被視為「公益企業」，結合公益和企業兩種精神（Beck 2000b: 424-433）。唯在政府補助這一方面，需要明確及具競爭機制的規範，才能避免紛爭及資源的壟斷。

盼望社大的夥伴，能用學習型理性，透過對話，使社區大學成為次政治的典範。

*說明：本文第三節部份內容曾發表於《台灣社會學會通訊》三十九期：pp. 14-16。

～～註釋～～

即使源自馬克思的所謂「衝突論」，其目標亦為消除社會衝突，建立平等的（也就是整合的）新社會。

☐ 參考文獻 ☐

《9 2 1 民報》創刊號，2000.9.21。新竹縣北埔鄉：《9 2 1 民報》編輯委員會。

孫治本，2000a，〈全球地方化、民族認同與文明衝突〉，《思與言》(38-1)：pp. 147-184。

孫治本，2000b，〈學習型理性：與貝克談第二現代〉，《當代》一五六期：pp. 4-13。

孫治本，2001，〈個人主義化與第二現代〉，《中國學術》第五輯（已接受）。

黃瑞祺，2000，《現代與後現代》。台北：巨流。

Beck, Ulrich. 1988. *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Beck, Ulrich. 1993. *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Beck, Ulrich. 1997. *Was ist Globalisierung?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Beck, Ulrich. 2000a. “The Cosmopolitan Perspective: Sociology of the Second Age of Modernity.” *British Journal of Sociology* (51-1): pp. 79-105.

Beck, Ulrich. 2000b. “Die Seele der Demokratie: Bezahlte Bürgerarbeit,” in demselben (Hg.): *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, pp. 416-447.

Best, Steven, and Douglas Kellner. 1994. 《後現代理論——批判的質疑》。台北：巨流。

Luhmann, Niklas. 1991. *Soziologie des Risikos*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Durkheim, Emile. 1992. *Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Korte, Hermann. 1992. *Einführung in die Geschichte der Soziologie*. Opladen 1992: Leske + Budrich.
- Marx, Karl, und Friedrich Engels. 1988. *Ausgewählte Werke. Band I*. Berlin (Ost): Dietz Verlag.
- Müller, Rainer A. 1996. *Geschichte der Universität*. Hamburg: Nikol.
- Weber, Max. 1985. *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. Auflage). Tübingen: J.C.B. Mohr.

社區大學的社會學教學

呂愛華

華梵大學人文教育中心講師、台北縣新莊社區大學教師

一、新型社會形態下的社會學教學

（一）社區大學與大眾教育

德國哲學家雅斯培（Karl Jaspers）在《什麼是教育》一文中提到：「現今新型的社會狀況使哲學面臨一個與以往任何時候都完全不同的任務，今天的大眾不僅把自己的力量置入到與自己陌生的意志裡，而且還能將自我的知識和意願體現在選舉表決上。」

這是大約一百年前雅斯培所面臨的德國情境，民眾不僅有權力參與別人的意志，更有權力表達自己的意願。今天的台灣便是面臨著這樣的情境，民眾不僅有權力參與別人的意志，更有權力表達自己的意願，然而「主權在民」固然是民主進步的象徵，問題是如何善用自己的權力，完成合乎最大多數利益的

選擇並不容易。

爲了滿足日益擴張的民主思想，在教育理念上，台灣基本上朝兩個方向發展：一方面朝向奠基之基礎教育的普及化、不斷地朝各個層面擴展教育對象，從六年擴展至九年一貫的義務教育；另一方面爲深化教育的深沈度，不斷地增設新大學、空中大學，以及現今一一成立的社區大學、都承襲著人本主義的一貫理念。

「民主」的概念換成東方人的思考方式是「人本」，所謂「人本」基本上把人當成是一個有主體、有尊嚴的個體，使他有權力參與別人並表達自己的意願，同時還要教育他使他有能力建立一個有自主性的選擇權，懂得「如何選擇」。

我們知道選擇能力是建立在知識之上，因此，世界各國在工業革命、社會主義思潮的蔓延之下，如何普及知識便成爲一個重要的課題。因爲擁有知識的權利常常被批評爲和政治地位、經濟地位、社會地位密不可分，在知識普及化、大眾化要求之下，最常面臨到的問題便是：普及知識能不能突破階級、經濟、學歷，使知識不再是只有少數人的專利。

舉例來說：原住民在台灣是少數族群，在享有知識的比例上也居於劣勢，爲了使他們能夠突破擁有知識所面臨的層層障礙，政府在某些考試或聯考，特地給予原住民一定比例的加分政策。即使如此，我們細究原住民接受高等教育的比例，依舊偏低，因此突破階級、經濟、學歷，真正達到知識普及的理想並不容易。

社區大學開宗明義，主張人人可以上大學，人人有追求知識的權利，它的理想正在於以突破階級、經濟、學歷，達到知識普及化的目的。知識的普及化象徵著民主的時代真正的來臨，本文一開始即提到知識的擁有常常和選擇能力相關，民主的象徵正代表著必須要有一批有真正選擇能力的選民。

中國大陸爲了辯解他們不能實施西方式的民主，其中重要的一項原因是，大陸上有爲數頗多的文盲，民眾根本不懂選舉，如果貿然實施，很可能會天下大亂。事實上，尊重人性的尊嚴，把自主性的選擇權交還給人民，同時教育人民使人民擁有選擇的能力，它是二而一的整體，擁有知識、擁有選擇能力、擁有選擇權，一個社會的民主才可能真正的貫徹。

社區大學的意義正在於突破政治、經濟、社會地位的障礙，使知識下放，突破階級、經濟、學歷的限制使知識普及。因爲教育的意義在二十一世紀的今天，它必須要能平民化、大眾化與社區化。

二、社會學課程之理想性格

社區大學在「學術性課程之定位」的一欄中有一段話：「在通過社團活動課程，讓學員接觸公共事務的同時，必須輔以學術課程，使學員以較寬廣且較深刻的觀點去看世界，才不致使人對世界的認識，流於狹隘與表象。宏觀而深入的檢視自己與他人（人文學）、與社會（社會科學）與自然（自然科學）的

關係，才能夠作較根本的思考。」

何謂寬廣深刻？何謂宏觀而深入？它不能是口號，也不是文字遊戲，而是一個很現實、很實際的問題。人文學告訴我們什麼叫做有意義，看一場電影、一場人間的悲喜劇、一幅畫、聽一場音樂會等等，我們透過語言、聲音、圖片、內涵等等去理解它的美，它的意義感以及它的價值觀等等。而社會學的研究內容，就是這些意義感、這些價值觀，只是它不是透過美的角度去理解，它想要理解產生這些價值的規則，產生這些意義的規則。社會學發現人與人的關係、人群的關係以及由人群互動下產生的價值與意義，都有一些特定的規則，社會學想要透過科學的方法，幫我們每天生活於社會，卻從不細究社會跟我們的關係（知其然，而不知其所以然），找出一個條理出來。

如何找出這個條理呢？我們可依循兩個方向來進行：（一）客觀精神、（二）自由精神。

（一）客觀精神

提到客觀性，最常見的一句話，人的問題能客觀嗎？公說公有理，婆說婆有理，好像是一則顛撲不破的道理，怎麼可能客觀！然而研究社會學，首要的原則就是客觀性，意思是它的研究過程，要有一定的理論、概念和方法，研究的成果，必須具有普遍「有效性」，不能因時、因地、因人而產生不同的結論。這種客觀性有幾個原則：

1. 符合邏輯

因為邏輯通常是脫離個人的好惡而存在，它自成系統，因此科學研究能不能符合客觀原則，它能不能合乎邏輯，常被看成是一個很重要的原則。有一位美國社會學家貝爾（Daniel Bell）說：

對一些關係的新理解，或者規定了具有「如果……那麼……」這種形式的、可驗證的命題，都不能否認它具有科學特性的學問。

因此，我們建立起來的理論，如果使用「如果……那麼……」，或者「因為……所以……」這種形式，我們掌握的事實便是在一定的形式原則下成立的，它便脫離了個人的主觀與好惡。此時，社會學研究出來的事實，雖然各具特性，但我們會認為它已符合客觀性的要求。

2. 不過度狂熱

公說公有理，婆說婆有理的不客觀，常常都因為是過度投入或過度關心，有一位德國社會學家韋伯（Max Weber）注意到過度狂熱和客觀性之間的矛盾，他認為一個人必須感覺某種現象的重要性，才會真正去瞭解這種現象；但如果他要為一個狂熱興趣所激發的問題，找尋一個普遍有效的答案，他就必須將他個人的關懷擱置一旁。

這一段話裡提到，我們研究一個對象，要感覺它很重要而

研究，而不是對它感覺狂熱的興趣而研究。因為感覺它很重要而研究，尚屬於理性的範圍，一旦對研究對象產生了狂熱的興趣，往往就會超出理性的範圍，研究結果也就無法超然或客觀。就好像核四問題，認為評估核四產生的環保問題很重要而去研究，和對核四的環保問題產生了狂熱興趣而研究，它所得出的客觀性絕對不同，這是兩種研究動機，這兩種不同的研究動機，會影響到研究者能不能理性、或者能不能客觀，韋伯擔心研究者有過度的興趣，會影響結果的有效性，所以他建議，一旦研究動機過於狂熱，也就是放棄研究的時候。

3. 互為主觀

除了符合邏輯、不過度狂熱，互為主觀也是符合客觀要求的條件。什麼叫做互為主觀，舉例來說：台灣最高峰阿里山的高度有 3952 公尺，這是一個客觀的事實，原因是這個高度，不是某一位或少數科學家製作出來的，它是經過其它的科學家重複檢驗之後，再加認可的。這個過程，我們叫做客觀性，也就是說，它超乎每個人的主觀意識或意志，而在某些科學家之間具有共識，這種共識也叫做「互為主觀」。因為阿里山的高度，不只是透過科學家們各個人的判斷、批評和認可而獲致的，它是每個個別科學家們之主觀的交集，不是某個科學家憑空製造出來的。所謂客觀，其實也是所有的主觀看法都一致時的結果。

（二）自由精神

客觀的精神是爲了將事實還原到一個真相裡來，而自由的精神是爲了把價值還原到一個中立的立場裡來，以便每一個人面對價值的時候，都有一個自己作選擇的空間。

我們知道社會學的研究對象，是屬於人的問題，而人的問題先天上就充滿著每個人認定的不同觀點，以及各自認定的價值。人的觀點、人類自己認定的價值，本來就人言人殊，甚至爲了觀點的堅持，地域的不同、種族的差異、年齡的差距，以及任何一丁點的些微改變，都可以造成觀點、價值的爭辯。在這些千變萬化的價值裡，我們要研究這些價值，除了不參雜個人主觀的立場之外，在理性的基礎之上，把選擇價值的空間留給每一個人，這是社會學的立場。

這個把「知識下放」的立場，就是教育民眾擁有社會學知識，面對「如何選擇」的能力時，使人民更有能力參與社群、以及表達自己的意願。因此，知識下放的另外一個意義，也是把「如何選擇」的能力當成一個配套措施，使受教權更全面、更整體地擴及到每一個人身上，以期「如何選擇」的能力，是一種理性、明智地合乎最大多數利益的選擇。

三、新型社會形態下社會學教學的困境

大眾化教育是二十一世紀的發展趨勢，然而平民化、大眾

化以及社區化的發展畢竟只是數量的意義，要朝向以較寬廣且較深刻的觀點看世界，必須要透過更專業的課程訓練。也就是說所謂的「知識下放」，必須能進一步地把象牙塔內的知識與平民化、大眾化、社區化後的知識相接榫。

（一）目的取向

一般而言，象牙塔內的知識理想性格較濃，為知識而知識，從不考量目的或實用價值，至於能不能與現實接榫，更不是考量的範圍。所以學術性知識實用，說得具體一點，不過是說透過學術性的訓練，使一個人能夠以更寬廣、更宏觀的觀點認識世界，不流於表象，而能夠作更深刻、更根本的思考。

因此，學術性的知識偏重理想，偏重深刻，以追求真理為職志，它雖然為「如何選擇」的能力創造了客觀化的形式標準，同時卻也創造了深奧難懂的艱澀內容。

具有這種背景的學術性知識，我們卻又把它和大眾化的知識接榫，好像它們之間在先天上就是理想與現實的兩個極端。雅斯培當年在《什麼是教育》一書中就說：「學術研究為了擁有讀者，只好投其大眾之好，而大眾往往只顧及實際的目的、考試以及與此相關的東西。受其影響，研究工作也只限於那些有實際用途之物上。」

雅斯培擔心學術和大眾化的結合，學術變相地向下沈淪，學術的走向只朝向實用性方向發展。然而事實上的兩難，當學

術性的知識向下開放，它的確會面臨因為不具實用性，而不被接受的挑戰。本來學術性知識，其目的是一個求真的理想，希望對所有可知的事物、科學的意義以及生活的真實性，以求真的態度加以追求。研究過程中，對價值持開放的立場，以實現這種理想，所依據的就是對真理的敏感度。而所謂學術知識的大眾化，它所秉持的應該還是這種理想，只是這種傳承，必須要拋開過去象牙塔式的、艱澀深奧式的、只對少數人開放的知識，它應該被轉化在可瞭解、可學習的程度對大眾化開放，但是它還是一個追求真理的知識，而非為一個為了實用、為了目的而手段化的知識。

社區大學是大眾化教育的一種，可以想像學英日語、投資理財、行銷管理、或一些生活課程等具實用性的課程較受歡迎。在這種情形下，學術課程所秉持的求真的理想、對價值持開放的立場，還有以可瞭解、可學習的程度讓大眾去銜接「什麼是對真理的敏感度」的種種精神，依然容易被束諸高閣。在這種情形下，德國哲學的課程，甚至社會學課程，說得美好一點，便變成一門深具理想性格的學問了。

當然，如果我們根據「反對把大眾化的知識都手段化」的主張，就以偏概全，認為社區大學的學習態度都是建立在實用之上，也就是說所有社區大學的學生都是如此的現實，則又是一種太過的說法。只是我們要強調的是：知識的追求有它不可侵犯的一面。如果所有的知識都手段化、都目的化，我們如何能對一切所感知的事物，以追求真理作為一種內在需求來加以

對待。我們又如何來期待一種自由的「如何選擇」的能力：一種理性、明智、具有智慧的選擇。

（二）技術崇拜

追求真理是把「思想」、「思考」當成是一種追求的方向，這個太遙遠也太不實際，而現實生活卻在在只有通過技術才得以治理。在這個時代裡，人們產生了對技術的信仰，經濟思考淪為股價漲跌的基本面和技術面的分析，藝術修養淪為如何學習畫畫與攝影，宗教信仰淪為求明牌、選風水，教育理想淪為上補習班考明星學校。一切的思考方式，皆淪落為技術層次，認為技術無所不能，可以克服一切困難，人類從此可以過著幸福富裕的生活。民眾這種對技術的迷信，也充分的表現在社區大學裡，舉凡所有和技術能扯上邊兒的課程，通常都在受歡迎之列。社會學、哲學、人類學、以及某些社會科學，當它既沒有辦法像自然科學可以把科學簡化成為科學的技術，又沒辦法像人文學科可以把人文素養簡化成為寫作文、畫畫、照相的技術，它的命運就會被邊緣化、空虛化，在市場取向的今天，這也許是一個不可避免的命運。

將理想與實用兩者置於完全對反的兩端，就好像將理念與事實對立起來看待，並不是社區大學的最終目的。否則社區大學就不需要區分三大課程領域，也不必把學術課程列為學員必須選修的課程了。然而調和兩端是一種理想，在現實上的發展

就是另外一回事了。

事實上，在一次的社區大學的討論會上，學員們自己做過一個小小的現場民調，內容是他們如何認定自己的學習，他們把學習當成目的，還是把學習當成工具等等。也就是說，所有社區大學的學生是不是都是如此的現實，重目的、輕理想，偏技術、反思考？其實不然。經過學員們的討論認為，他們不全然把學習當成手段，有為數不少的學生認為，年紀一大把了，好不容易才有的學習機會，當然要好好把握。當中有一些是失學者，有一些是考大學的失意者，更有一些是把讀大學當成夢想的求知者，這些人把學習當成是得來不易的機會，既沒有一般大學生讀書只為一張文憑的惡習，在學習的過程中，還保留了成年人的成熟與歷練，對學習的幫助更大。只是如何把這些學習的理想，擴大成為普遍現象，使有智慧、有理性的選擇能力，而不只是象牙塔內、大學學院內的必修學分，也可以是大眾化教育的必備常識。

（三）基礎知識的貧乏

從來沒有一門知識像社會學如此不被人理解，「社會學」這個名詞本身就給人很大的困惑，「什麼是社會學？」、「社會學教的是什麼？」幾乎每次都被如此詢問。大家的反應是「都沒聽過這門學問！」、「不能理解的學問！」；不然，它就被簡化成為社會問題的學問。社會學的知識在廣大的求知者眼

中，有著太多的「未知」。

在人類的生活經驗中，人類對「未知」多少帶著一些排斥現象，它常被歸類為另一類、或非我族類，在宗教上「未知」代表著神秘經驗、令人懼怕；自然界的「未知」代表著神秘力量，當然今天我們可以用物理或化學來解釋自然現象，不過，當一切事物還在「未知」的階段，總是讓人覺得神秘、不可親、有時還帶著害怕。很不幸的，社會學作為一門科學的學問，並沒有神秘、不可親、或者讓人害怕，然而它竟也落入「未知」這樣的陷阱。

其實，可以理解，一個我們不懂的東西、不認得的東西，都會有神秘、不可親近的感覺，也就難怪會因不懂而萌生懼意了。「社會學」在台灣從來沒有被認真的介紹過，國小的社會課是地理歷史和民俗文化的綜合，國中則被規範到鄉土教學臺社課程裡。至於一個要求客觀、理性、自由精神的社會學，並沒有在學校教學裡出現過；一般高中畢業的學生，不懂社會學是什麼，即使是大學畢業，如果他不是社會系或相關科系畢業的，也不懂什麼是「社會學」？一門學問使人如此不解，也就難怪令人望之卻步。

「社會學」這門學科的客觀精神、自由精神，一向令當政者不喜，中國大陸的「社會學」課程，在大學裡被關閉了十年以上，在台灣僥倖沒有被關閉，但也沒有得到應有的認識。數十年來高中、國中介紹什麼是客觀、自由精神的「社會學」這門學問，付之闕如。直到最近「社會學導論」才和「社會科學

導論」一起被列入高級技職學校的授課領域。當台灣的社會亂象充斥、太多的情緒爭論，在在顯示現在的台灣急切需要一個可以客觀、理性而自由思考的精神，這種精神不應該只屬於大學殿堂，它更應該和大眾化的教育接榫。

四、社會學教學方法的客觀限制

我們強調過學術課程本身所秉持的求真、對價值持開放的理想，如果要求它和大眾化作結合，應該被轉化在可以瞭解、可以學習的程度，讓大眾去銜接「什麼是對真理的敏感度」。然而在目的取向、技術崇拜以及基礎知識貧乏的預設前提之下，「社會學」教學方法的討論，不是討論如何使真理以可以瞭解和可以學習的程度來被接受，而變成是社會學如何才能把自己改扮成一個具實用性的、具操作化的社會學知識，而換另外一個比較好聽的說法，是協調理想與現實的矛盾。

一旦變成所謂實用性、操作化的社會學知識，舉例來說，就是把社會學改成「人際關係學」、「互動管理學」等等。這意味著理解人際關係或互動，不是為了求真，而是為了利用、控制或管理，這也就是說，社會學的知識必須在具有實用性的預設前提下，才可以被學習與被瞭解。如此一來，其背後的求真精神便會消磨殆盡。

五、社區的意義在社區大學裡重建

其實對社會學者而言，對社區大學的另外一項發展更有興趣：社區的意義。在一次討論會裡，有一位年長的學員，二十年前在新莊長大，因為生意的原因離開新莊，二十年後重新回到新莊，不只是人事全非，連人與人相處的習慣都產生改變，按照社會學的說法，二十年前的新莊是具有鄉村形態的社區，二十年後的新莊已經是都市化形態的社會了。新的都市化社會形態的新莊，人與人相處的方式較具正式關係，而過去鄉村形態的新莊，人與人相處的形態是私人關係，較具情感關係，這位老先生再回到新莊非常不適應，過去童年的玩伴雖在，卻已陌生。然而他表示，在社區大學裡，他重新找回了舊日的感覺，以前農村形態的共感，又回來了。

社會學教學由於它本身的理想屬性，有它的困境，這種困境也許不僅只在社區大學內，也許也是一個普遍性的事實，但是對社會學者而言，卻提供了一個觀察現代社會如何重整私人關係的場所。

從以下新莊社區大學舉辦的八場討論會主題，可看出社區發展的意義在此雕琢的痕跡：

新莊社區大學共舉辦過八場討論會，討論主題涉及鄰里關係（心靈改革，談新莊高中與社大如何成為好鄰居）、新莊地方史（新莊社區大學與新莊地方史）人體健康（認識人體健康與健康維護）、社會發展（社區大學與社會發展，關懷台灣社

會萬象）與環保問題（追求更美好的生存環境，認識生態與環境保護）。所設主題從關心地方事物的鄰里關係、地方文史到對大社會的關懷，從關心周遭環境的環保問題最後落到個人對自己健康的關懷。這一套也許是有意的設計，裡面所精心著墨的地方，不是高科技、不是都市化、不是工業發展、而是鄰里關係、認識地方。

六、結論

社會學本身是一門求知的學問，並不是說社會學本身完全不談應用，其實社會學也談應用，只是當一個求知的基礎還沒有建立，就妄想應用，恐怕就不是社會學這一門知識的本懷了。因此，社會學家看社區大學的社會學教學能否對「社區營造運動」有所助益，他第一步還是在參與觀察與自我觀察的興趣上，至於下一步的開展，則有待大家一起努力。

～～註釋～～

Karl Jaspers 著，《什麼是教育》，北京：三聯書店，1977，第 124 頁。

Daniel Bell 著，《當代西方社會科學》，北京：社會科學文獻出版社，1988，第 1 頁。

參見 Raymond Aron 著，《近代西方社會思想家》，台北：聯經出版公司，1986，第 220 頁。

Karl Jaspers 著，同註，第 140 頁。

盡興以窮理——文山社區大學自然 科學課程的教學設計與教法舉隅

郭中一

台北市文山社區大學教師、東吳大學物理系副教授

成人教育中自然科學課程的基本理念，應該是在民間傳遞與建立科學文化。建立與經營社區大學的目的，消極來說自是爲了避免知識爲學院所壟斷，積極的意義是培養參與社會的現代公民。而其中自然科學知識由於其自身的特性和社會的特殊背景，常常是最容易爲學院壟斷，社會大眾也避之唯恐不及的學科。自然科學又要求背反常識，建立抽象的邏輯思考，形成科學直覺，教者、學者咸感不易。所以，自然科學的教育在社區大學體系的教學中，佔有獨特的地位，一方面具有避免學院教育體系壟斷知識的指標意義，一方面教學內容與設計又考驗授課教師的能力和社區大學的教育環境。

社區大學環境中自然科學教學的困境

自然科學的教學由於在傳統中小學制式教育體系下，常造成艱難不可親近的現象，在招生階段即已面臨困難；教學時內容的充實與趣味的並重要求程度也較一般學科為高；學員在學習中途遭遇困難時，也容易中輟。所以自然科學課程的經營需要社區大學的行政與教學人員特別著力。觀念偏差的社區大學行政單位，常常造成招生不足、士氣低落、開課方向錯誤、行政支援不足等錯誤。缺乏經驗的社區大學自然科學教師，則常有對學員成份素質差異過大適應不良、教學內容套用制式大學教材、內容過於艱深枯燥或淺易無趣、教材和補充資料不足或不適當、器材與設施限制教學內容、缺乏科學普及教學經驗、教學內容過於專門偏狹而缺乏通識等問題。

窮理致知

自然科學教學最簡單直接的目標就是科學普及，養成學員邏輯思考的習慣，習於不輕信事物，慣於並善於查閱資料，能自行分析事物、獨立思考。至於多熟悉科學知識，增長見聞，猶其餘事。（參考資料一、二）

在科學知識的介紹中，尤須講究系統、結構和方法，而非散漫無根緒的零碎知識。但是龐大紛雜的體系，常使得學員望而生畏，所以體系應存於教授者的胸中，而不應出現在口頭或

筆端。講授內容力求循序漸進，前後連貫，但是卻要巧妙地以生活課題或習見的現象呈現物理內涵。一方面要以實例而非抽象架構使學員印象深刻，再者以實際問題加強學習動機，並使科學思考、分析應用於具體呈現上。愛因斯坦曾將物理的探索與學習比喻為閱讀偵探小說，社區大學中的成人科學教育也當做到如偵探小說一般引人入勝。（參考資料六）

筆者於台北市文山社區大學所開授的「物理學」、「談天——宇宙的結構與演化」兩門課和筆者與台北市立天文科學教育館林宏欽先生合授的「天文學」，可歸於此類設計。在此謹以前者為例，說明如何基於前述原則設計課程。「物理學」一門的綱要為：

暴力美學（運動與時空）：

高鐵要停多少站（牛頓運動定律，位移、速度、加速度）

基隆河截彎取直（非慣性座標、非慣性力）

芭蕾舞冰上芭蕾舞（摩擦力、角動量）

竹蜻蜓和打陀螺（圓周運動、剛體運動）

千禧年的第一道曙光（時間、空間的基本定義）

畢卡索與艾雪的畫作（相對性時空）

聲色物理學（聲波與光波）

保膚防曬面霜（電磁波頻譜）

左岸咖啡和太陽眼鏡（偏極光）

秀士的畫作和望遠鏡（干涉、繞射）

峨眉佛光（大氣光學）

夜半歌聲（聲學）

風瀟瀟兮易水寒（音樂聲學）

從善如流物理學（流體力學）

飛機與風箏（流體動力學）

曹冲和阿基米得（流體靜力學）

鐵達尼號沈沒記（流體靜力學）

晴空亂流（紊流）

水深火熱物理學（熱力學）

能源危機（功、能、熵）

整個課程的內容包含了傳統物理學教學中力學、聲學和光學、流體力學、熱力學等四大部分，但是卻由學員咸感興趣的課題或歷史故事切入，自淺而深、由近及遠，間或夾雜以相關的時事觀察和評論，使得學員為了解故事進行，不自覺地循序漸進地吸收科學知識。由此，兼顧了學員求知過程中的樂趣，但也不失學術上的嚴謹。

實際教學中，發現學術上的嚴謹知識構造和推理、推導，很難使大部分學員在短期間內消化吸收。其中對較為勤勉的學員，另行輔導閱讀相關科普讀物，時時給予詢答，使其互相印證，收獲頗豐。其他學員，則多無法主動思考，但原本對自然科學極感畏懼者，多明顯改變態度，願意持續學習，能搜尋生活中相關事例加以印證求解；在提及物理學架構時，雖仍然不解，但是教師從旁以上課所採例證加以提醒時，多半能迅速反應。修習此項課程者，多半願意繼續修習原授課教師所開授的

課程或是其他自然科學課程。（參考資料一、二、七、八）

文明以止

學習自然科學的更深層意義在於了解科學爲人類活動不可分的一部份，人類其他智能、感情活動其實也受自身創造的心智環境和物質環境所影響。科學的純粹研究、技術的器物利用和人文藝術的觸發馳騁，交相流滲推移，很難明白分別，而且也因而互相滋養。（參考資料四）

在〈情色兩得話科幻〉一文（參考資料三）中，筆者有如下的觀察：

一方面在歐美科學界的研究學者，常常由文學藝術等各種其他文化領域中吸收靈感與潤澤，而其中最爲明顯的橋樑便是科幻小說及與其相關的其他媒體，也自覺地回饋豐富此一文化內涵，傳達人文關懷，使文化益深愈廣，在社會科學教育上卻也嚴守分際，辨別真偽，毋使雜揉。一方面嚴謹的科幻作家也力求言之有據，達到或無其人其事，而其情理有所必至，而勢有所不得不然的境界。科學生根，道在密邇，文化藝術中無不見其跡，自然生機蓬勃，若必限於學府之中或利用厚生之上，則爲祭獻之犧牲，雖高矣崇矣，然神氣漸滅，盡於此矣。

雖然談的是科幻小說，但是其實也適用於其他文化領域與

科學的關連。如果以此入手，由文化藝術談論相關科學課題，或是以科學觀點解析藝術作品，則非但有益於科學學習與普及，也有助於藝術欣賞，其尤要者為深入認識文化、文明的底層特徵，固不僅限於自然科學教學，復得社區大學教育之底蘊。

由文化觀點出發，筆者設計出「文物與科學文化」、「吟詩誦詞話科學」和「天文與人文」等三門課程，先後於文山社區大學講授。

其中「文物與科學文化」是由文物所採的物料、物質環境對藝術創作的觸發和內在理路與科學平行的發展，觀察文明進展與人文化成間千絲萬縷的關連，探索創作者的巧思創意。「文物與科學文化」的課程大綱為：

中西名畫、園林賞析和時空觀的演進

繪畫藝術——

中國：從顧愷之、郭熙、李成到黃公望、沈周

西洋：從拉菲爾、達文西到畢卡索、達利

園林——計成、文震亨、沈復、徐紹青和江南名園賞析

科學——從亞理斯多得、牛頓到馬赫、愛因斯坦、潘洛斯

青銅器

配方——紅銅到青銅

紋飾

鑄造法——範鑄、失蠟法

結晶與合金

陶瓷器的演進

從黑陶、彩陶到高溫超導體——陶瓷材料和燒製過程

名窯的歷史與特色

釉藥的演進

樂器

發音原理與定律——五聲、七聲音階到十二平均律

樂器的製作與演奏——編鐘、磬、弦索

考古與藝術中應用的科學技術

發掘、鑑定、保存

課程進行中，並帶領學生參觀故宮博物院及其所屬科技室，實地以科學觀點賞析古文物，了解古文物的製作過程和修復工藝。學生在修習課程後，能夠以較寬廣的視野觀賞文物，對科學也更有親近之感。

天文學在世界各民族的科學發展史上，通常都佔有關鍵角色。基於農耕、定時等日常需要，各民族勢必要觀察、推步天象並訂出曆法；在面對天道無親、人事無常時，也不免發展出占驗術數。在天文學的漫長形成過程中，與文化的互動頻繁，最容易看出科學的本質與文化的形成。（參考資料四、五）

另方面，根據西方國家統計調查，一般民眾最感興趣的科學知識，首推醫藥，次則為天文學。醫藥與切身相關，居首不足為怪；天文學於現代社會中，已無制定曆法的實用，仍能居次，實因人類本有對自身所處時空的天賦好奇心所致。基於此兩大考量，筆者「天文與人文」的課程設計為：

基本天文、曆法知識簡介

中國天文、曆法簡介

尚書、左傳、詩經、楚辭、唐詩、宋詞、史記、淮南子等

相關資料選讀

天人合一、人定勝天思想的探討

宇宙圖像的演進

「波斯李白」奧瑪伽因其人其事及詩作賞析

外太空生命的搜尋

天文科幻作品賞析

詩詞歌賦是傳統文學的代表，也是一般人以爲最能抒發感情、陶養性靈的載體，與講究理性的科學南轅北轍。筆者有如下的觀察：

不少人認爲中文是寫詩的文字，不適宜討論科學之用。也有人認爲詩不要論是非、論邏輯，愈是朦朧不明愈美。這些說法都是似是而非的。文字是否明晰清楚，其實要看寫文字的人所下的工夫而定；而文理不明、邏輯不清的詩，也不是好作品。不合邏輯與文理的作品也給人向壁虛造、做作空乏的感覺。入情入理的作品，才是上乘。

如能在欣賞詩詞的同時，探索其中的科學內涵，最能令人深思體認外在的物質環境和內在的理性思考，與講求靈感創意的文學實在是息息相關的。其尤爲有趣者，文學作品或千百年不得其解者，試加以科學之解析比對，常能杳然而解，令人拍

案叫絕。

「吟詩誦詞話科學」課程的部份內容如下：

吟詩誦詞話科學（邏輯與科學體系）

淡煙衰草何從見（視覺原理）

身輕裙薄鬥鞦韆（振動）

遠鐘沈響緣雲濕（聲音的傳播與共鳴）

目窮千里更登樓（地球的幾何形狀、粒子分布和光散射）

水天一色無波瀾（光的反射與折射）

雨絲風片孤煙直（流體力學、大氣運動和結構）

斗轉星橫景未真（天文時與天象）

吹面不寒楊柳風（熱傳導）

野馬陽燄負大翼（折射、大氣）

稀星有無光瀾瀾（反射、折射）

虎魄拾芥塵撲裳（靜電現象）

日落天昏江湖白（視覺與色彩）

誠信最是潮來去（潮汐現象與曆法）

滿天星碎珠迸索（彗星、流星與隕石）

月隨人歸永不離（視差與測距）

曉風殘月清秋節（月相與節氣）

中流自在浮春水（浮力與阻力）

人間四月芳菲盡（物候學）

其中如「目窮千里更登樓」單元，主要談論的作品是王之渙〈登鸛鵲樓〉一詩。筆者先解析鸛鵲樓的時空背景，使學員沈浸於史地知識內，進一步指出由此地理分析，「更上一層樓」

的原因之一是地球的圓球形狀：

鶴鵲樓三層樓的建築物在今天看來實不足道，但是面臨一片平野，前無障蔽的環境，登高顯然不是爲了超越視線の遮礙。我們位於地球表面，由於地球表面向下彎曲，視線必然在遠方和地球表面相切，切點之外，便是視界以外，我們只能看到背景的天幕。如果地面是平的，那麼我們的視線之能及，當漫無涯際，毋勞登樓。所以要證明地球是圓的，若限制不可以「賴皮」自外太空俯視，也不可搭乘飛機船艦環繞地球，那麼此詩正是最好的明證。由簡單幾何分析，也不難計算出，每上層樓，可以將視界推闊多少。

但是，即使登高視線能夠及遠，也有可能因爲塵埃、水氣所阻而遮蔽視線，所以更須探求塵埃、水氣含量與建築物高度的關係：

另方面，除了地球的幾何形狀外，也是爲了減少塵埃與水氣對觀景的影響。……高處爲水氣所不及，可保乾燥。原來水氣與塵埃，一般來說都較空氣分子爲重。根據分子運動論，如果分子質量增爲兩倍左右，分子密度就幾乎降爲五分之一。而若高度增加，分子質量增加的效果便和高度增加的效果相乘，而非相加。例如高度增加兩倍，兩倍質量的分子密度可減爲約二十三分之一左右，甚是迅速。

修習此課程的學員多感對詩詞歌賦等文學作品，學習到以新的角度分析、理解，進而欣賞；對科學則感到自然親近，有進一步熟悉學習的動力。

在此項數門課程設計中，橫的切面是科學知識的開展，縱的是歷史的演進。所以科學史的穿插陳述隨處可見，使得一般以為科學拔地而起、全無根由的差謬印象逐漸修正。科學史的學習有助於學員建立知識網絡時對科學的定位，論者多以為有助於通識教育的教學與學習，對社區大學的成人教育尤不可少。文山社區大學特由張之傑先生開設「中國科技史」課程，在其他課程中亦注意中西科技史的穿插，如王道還先生的「人類演化史」。

科學史與傳統文化的關連，於此尤當措意。筆者於〈傳統文化與科學發展〉文（參考資料四）中有如此的看法：

我國傳統文化，於科學發展究竟有妨還是有助，聚訟數十年而未有定論。如今面臨二十一世紀這所謂「亞洲世紀」的興起，尤當如實地面對此一課題，仔細探究。

我們身為此一文化傳統的傳承者，對從事此一工作責無旁貸的責任來自兩項理由：一是了解我們的過去，以了解我們所由來，不卑不亢地建立民族自尊與自信；二是為世界文化生態圈保持多樣性，庶可有一交流會通的健全生態。

如此避免孤立地去看待科學，而對個人之處於時空、社會中的

地位，也能有所認知。

仿此，教師若能不時酌量介紹科學哲學、科學社會學的觀念，亦能有助於建立脈絡分明的科學有機體，唯不應太過，以免枯燥噁澀之弊。

即用即理

社區大學空間有限、無儀器設備編制，對講究實驗的自然科學最是困擾。設計動手實做，由「做中學」的自然科學課程，對社區大學教師教學是極大的挑戰，也是社區大學缺乏制式大學龐大資源下，保持教學品質的最大考驗。

以日常生活中隨手可得的應用物品作為實驗素材，花費儉省，對場地需求低，可以於家中自行重複檢驗，降低學員的畏懼感，並且可加強科學無所不在、不是僅限於大型精密不可親近的實驗室內運作的理解。根據此一理念，筆者廣泛搜尋、整理現有實驗教材，並加以改進或自行重新設計，以取用常見、家用物品為限，但不流於淺薄浮泛的課題，於台北文山社區大學開設「廚房物理學」課程，課程大綱如下：

力學

超級跳跳球（能量動量守恆）

氣泡炸彈（壓力）

自主衛生紙筒、走路溜溜球、溜線軸（力距、轉動）

猴子下樹（能量守恆、摩擦）

百發不中（角動量）

粽子盪鞦韆（振盪、能量）

胡桃鉗（力距）

累丸不跌（穩定性）

立蛋不傾（質心、平衡）

陀螺遊戲（旋轉、平衡）

歡唱的酒杯（振動）

氣球較力（壓力）

鐵筒競速（轉動慣量）

泡泡遊戲（表面張力、變分原理）

不穩定的擺動（平衡）

振動的圖形（二維振動）

平衡量尺（重心）

叉子走鋼索（平衡）

你拉我扯（耦合振動）

電磁學

簡易驗電器的製作（靜電學）

滴水積電（靜電學）

磁力線的觀察（靜磁學）

儲電器的製作（靜電學）

電解水（離子）

反重力（磁渦流）

水果轉子（物質磁性）

簡易馬達的製作（電磁交變）

微波爐裡點電燈（電磁波）

麵粉炸彈（短路）

光學

光隨水走（全反射）

乞巧水花（繞射）

自製彩虹（折射）

哈哈鏡（反射）

水波的觀察（極化）

咖啡的觀察（波動）

五彩油漬（干涉）

簡易透鏡（幾何光學）

針孔照相機（幾何光學）

視覺

隱身術（保護色）

視而不見（盲點）

立體照片（視差）

黑白生色（視覺細胞）

蒙娜麗莎笑開口（辨視）

水往高處流（頻率與運動）

流體力學

浮沈任我（浮力原理）

杯倒不流（氣壓、流體穩定性）

水上平衡（流體穩定性）

瀑中逆升（流體穩定性）

水酒攀高競賽（表面張力）

賣油翁的絕技（白努利定律）

茶杯裡的風暴（流動）

難分難捨的氣球（白努利定律）

熱力學

水中魅影（熱對流）

鍋底的圖形（熱對流）

色球與膨脹（熱輻射）

袖裡霧幙（相變化）

走馬燈（熱對流）

煮水與製冰（相變化）

聲學

蒸汽口哨（成音原理）

充耳不聞（聲音的吸收）

聲音的圖形（振動模式與聲音）

水瓶樂隊（成音與頻率）

此響彼應（共振）

修習學員興致甚高，參與熱烈，對實驗後的理論陳述說明，也激起極大興趣。因為氣氛輕鬆有趣，課間及課後也能主動提問，或建議改進實驗的方向、提供較容易取得的代用實驗材料。

寬始磬言

縱觀社區大學的自然科學課程，在設計和教學上與制式大學有極大的差別。自然科學極重基礎，必須按部就班，很難躡

等而進，內在邏輯理路的建立、數學語言的描述和實際實驗操作的要求，在社區大學學員全無篩選亦無年級、擋修制度的情況下，較諸其他學科，有莫大的困難。

然而，社區大學自然科學的教師應當理解，社區大學自然科學教學的目的不重在教授公式或科學事實，而更在於使學員理解科學的內在理路、習於置疑詰問、能夠條分理析表述事實，明瞭科學與現代世界建構的關係、科學發展和自然環境的交相影響、科學與社會的互動。

公式的推演、實驗的能力、撰述的訓練和現有科學理論與事實的熟悉，是科學專業的訓練，對培養專業科學人才極為重要；國家專業科學教育的設置以提高科學專業素養（**Science Literacy**）固然重要，更重要而常被輕忽的是大眾的科學素養（**Scientific Literacy**）。現代國家國力的展現不僅在船堅砲利，人所共知；以科學專業素養為基礎的科技力所構成的現代經濟，也逐漸成為政商名流乃至升斗小民琅琅在口的話題。但是大眾的科學素養實是現代公民社會所不可缺，也是國力的潛在基礎。社區大學自然科學教育的目的在於減少科學盲，也就是提高大眾科學素養，這是社區大學自然科學教育定位不可不知的觀念，也是社區大學之所以有別於制式大學的緊要之處。（參考資料一）

❏ 參考資料 ❏

- 一、郭中一，〈對掃除科學盲的一些基本認識〉，《科學月刊》，第二十九卷第十期（1998 年）。
- 二、郭中一，〈偽科學及反科學的教育環境是教改當務之急〉，《科學月刊》，第二十二卷第四期（1991 年）。
- 三、郭中一，〈情色兩得話科幻〉，《科學月刊》，第二十九卷第二期（1998 年）。
- 四、郭中一，〈傳統文化與科學發展〉，《科學月刊》，第二十九卷第二期（1997 年）。
- 五、許良榮、李田英，〈科學史在科學教學的角色與功能〉，《科學教育月刊》，179 期（1995 年）。
- 六、Albert Einstein & Leopold Infeld, *Evolution of Physics* (Simon & Schuster, October 1967).
- 七、Carl Sagan, *The Demon-Haunted World: Science as a Candle in the Dark* (Ballantine Books, March 1997).
- 八、Gerald Holton, *Science and Anti-Science* (Harvard Univ. Press, October 1994).

