



研究論文

大學學科制度專門化與職業化的批判分析：知識社會學與批判教育學的視角

薛雅慈(曉華)、薛珍華

薛雅慈(曉華)，淡江大學課程與教學研究所專任助理教授

薛珍華，朝陽科技大學英文講師，東海大學社會系博士班研究生

收稿日期：2012年02月27日；採用日期：2013年06月8日



摘要

本文主要從知識社會學 (sociology of knowledge) 及批判教育學 (critical pedagogy) 等相關文獻，來檢視自現代時期 (the modern era) 即已建制的大學學科制度 (disciplinarity)，隨著全球化 (globalization) 更有科系課程職業化 (vocalization of curriculum) 的趨勢，其背後的意識型態及隱含的問題。從批判的知識社會學及批判教育學之觀點，對大學學科分化與課程職業化之分析大致可歸納為以下三點：一、大學學科專門化的問題——知識社會學對於學科制度背後所建構的真理 (the truth) 與知識權力 (the power of knowledge) 提出了懷疑與質疑、對學科制度則予否定與顛覆；對專家知識則予以批判；二、大學課程職業化——批判教育學以資本主義意識型態再製的觀點對其加以揭露與批判；三、大學學系專門化與職業化的結合——近年來高等教育的潛在課程 (the hidden curriculum of higher education) 研究也發現西方大學發展中的學系，其實是與高等教育初衷的理想相違背的，對「學系」所製造的潛在課程也成為批判之重要論點。本文最後也點出高等教育專門化與職業化困境的可能出路，也就是高等教育課程的未來應朝向跨學科，及重新重視以博雅教育為基礎的大學部教育的理想發展。

關鍵字：知識社會學、批判教育學、學科制度、高等教育課程、
跨學科、博雅教育



壹、前言

近年來，受到全球化下重視市場化與競爭的衝擊，大學不論在學系與課程趨勢、及學術生態等事項上呈現後現代大學「實作性」的文化氛圍，例如：課程與學系的實用主義與職業導向，學術研究上以生產發表數量及分數來決定教授聘任生涯，「不發表，即走路」成了學術界上研究者謀求生存的警語。大學評鑑上除了研究上以量化分數評鑑教師的產出，以畢業生出路評鑑學生畢業的就業表現，課程也漸漸要求以「課程地圖」的型態來規訓課程與學生生產出就業能力間連結的機制，大學許多科系愈來愈細分且符應於市場。當然，在現實的全球化趨勢下大學並不能置身於事外，然而一味因應全球化的實作性變遷下，我們也應該不斷在其中反思大學長久以來獨特的理想。

D. Lawton 認為在處理一般課程（common curriculum）的規劃問題之前，宜由知識社會學的角度來審視全面的知識與課程問題（引自葉坤靈，2005：54）。知識社會學對大學論述的旨趣不在描繪大學的圖像，而在揭露與批判西方資本主義中（特別是美國），大學如何透過與企業建立的「知識工業」（knowledge industry）及「學科制度」（discipline）的劃分來再製（reproduce）與符應（corresponse）資本主義社會中的勞力資本、生產關係與生產線。這類的論述可稱為「反大學運動」（anti-university movement）或大學理念的「反大學模式」（anti-model of the university）（Wolf,1969）。其背後的知識論是來自馬克思主義的「基進知識論」（radical epistemology）傳統，如 Bourdieu 的「再製理論」（Bourdieu & Passeron,1977）、Bowles 與 Gintis（1976）的「符應理論」、Habermas（1971）的「批判解放」知識旨趣（emancipatory interest）、以及 Gramsci 與 Giroux（1988）「轉化的知識份子」等論述。也可說是來自知識社會學對於知識與社會中權力關係的揭露。另外，大學課程與學科到了現代時期及後現代時期，基本上是分化的、疆界分明的一種「學科規訓制度」，「學科制度」可說是在現代時期被建制、進而發展到高峰，到了後現代與全球化時期大學課程專門化的發展甚至



更與實用化、課程職業主義相連結與複製。這樣的趨勢會有什麼問題？也是批判的知識社會學關注的主題。

面對大學課程市場化、職業化、學術資本主義化的知識趨勢，本文內容主要從知識社會學及批判教育學等批判反思的相關文獻脈絡，來檢視自現代時期即已建制的大學學科疆界形成，甚至到了全球化時代更有科系課程產業化的趨勢，其背後的意識型態及隱含的問題，當代知識社會學中的批判論述如新左派馬克斯主義、後現代後結構思潮、以及批判取向的大學潛在課程論述如何看待與分析大學課程職業化、專門化、學科分化的情形？是本文關注的焦點。而除了批判外，作者最後也嚐試從大學的跨學科與通識教育理念，重新尋找大學本身朝向通觀知識的理想，並提出若干跨學科機制的可能出路。

從批判的知識社會學觀點對大學課程職業化與學科分化之分析大致可歸納為兩種角度，本文研究目的如下：一、內部分析大學學科專門化的問題--後現代與後結構主義對於學科制度背後所建構的真理（the truth）與知識權力（the power of knowledge）提出了懷疑與質疑、對學科制度則予否定與顛覆、對專家知識則予以批判；二、外部分析探討大學課程職業化的問題--新馬克思主義（the new Marxism）以資本主義意識型態再製的觀點對其加以揭露與批判；三、近年來高等教育的潛在課程研究也發現西方大學發展中的學系，其實是與高等教育初衷的理想相違背的，對「學系」所製造的潛在課程也成為批判之重要論點。四、本文最後也嚐試提出跨學科機制的可能出路。由於大學學科制度乃在西方現代化時期即已建立，而隨著大學學術發展更加以專門化，到了二十世紀末伴隨著全球化的變遷有更加分化與職業化的趨勢，以下將以時間縱軸來說明大學學科專門化與職業化的發展，在後現代後結構的觀點下，及在新馬的知識社會學論述下，呈現何種問題而加以分析之：



貳、學科制度緣起與分化：「知識與權力間的生產及再建構」觀點之分析

一、學科的意義

關於「學科」(discipline)，Hoskin 與 Macve 於 1986 年以探究其字源來顯示出它種種意義的歷史衍進。古拉丁文 *disciplina* 本身已兼有知識(知識體系)及權力(孩童紀律、軍紀)之義(引自黃德興譯，1996)。根據〈牛津英語字典〉，discipline(學科/規訓)是屬於門徒和學者，而教義(doctrine)則為博士和教師所有。結果「學科/規訓」跟實習或訓練有關連，而教義則屬抽象理論。有了這個分立，就能理解為何以選取「學科」來描述基於經驗方法和訴諸客觀性的新學科。稱一個研究範圍為一門「學科」，即是說明它是基於普遍接受的方法和真理。Discipline(規條)亦指寺院的規矩，以後則指軍隊和學校的訓練方法。此二義之錯綜關連顯示在一門知識中受教，即是受規訓而最終具備紀律(discipline)，亦即擁有能夠自主駕馭(self-mastery)的能力。在十九世紀，「學科/規訓」一詞不單是指知識的劃分，更是包含學習在個體中產生的習性。學習的習性有時會被理解成跟鍛鍊身體類似，以致在美國和英國，古典語言主導的學前和大學課程，被合理化成是提供心智「鍛鍊」(discipline)(Veysey, 1965: 21-25)。

對於學科(discipline)的定義，論者並無一致的看法。King 和 Brownell 詳細列出學科的要素，包括：社群、溝通網路、傳統、特別的價值與信念、領域、探究方法、概念架構；Toulmin 從知識面角度，指出學科包括概念組合、方法和基本目標；Witley 認為學科是一種社會的組合(引自 Becher, 1989)。T. Becher (1989) 歸納學者的看法認為學科的構成要素包括知識因素與社會因素，且兩者彼此緊密關聯，難以明顯區隔。而從社會因素來看，學科制度某種程度是社會建構的結果，而社會建構便涉及了知識的權力。



二、學科制度被建制為西方現代性中的「真理政權」

既然學科是社會建構的，因而要檢討今日大學的課程體制，我們必須追溯自工業革命以降在西方科學發展及大學所建立的以專業學科為中心而形成的「學科規訓制度」或稱「學科制度」(disciplinarity)。David R. Shumway 與 Ellen Messer-Davidow 於 1996 年曾歷史性地考察學科的發展，他們主張學科的劃分本身並沒有立論上的必然性，而是作為特定歷史時空的特定形式而存在的。正如他們所言：

「要到十八世紀末斷裂成為各門獨立自然科學，現代諸學科始正式誕生。社會科學稍後從道德哲學中分裂出來。而『人文科學』是二十世紀總稱那些遭排拒在自然和社會科學之外的學科的便稱簡呼」(David R. Shumway 與 Ellen Messer-Davidow；轉引自鄒川雄，2002)。

儘管他們都是歷史的產物，但是當他們以「學科」之名出現在大學知識殿堂，尤其被建制化為科系後，就開始以真理的面目視人，我們稱這種知識建制 (institution of knowledge) 的過程為「學科規訓制度」(disciplinarity)。

在 Foucault 的解構中，「學科制度」(disciplinarity) 代表著知識和權力兩種涵義，他追溯了學科制度產生的歷史，指出了各種學術組織和大專學院如何依據一些排他性的方式，與其他機構合組成各種學術社群，掌握著各種資源和權力，左右學科發展的方向。Ellen Messer-Davidow 於 1991 年指出大學使學科內從事研究的成員取得在他們的學術世界裡的認知排他性 (cognitive exclusiveness)，學術執業者靠的是學歷認可，控制了培訓將來的學術執業者以及接納他們入行



的機制（引自黃德興譯，1996）。學科規訓執業員自視為大學社群的一員，從事「分門劃界」（boundary work）的區分活動。而長久以來，知識份子社群藉著學科持續不斷的分門劃界，分割成「分離」的建制和專業空間（Gieryn, 1983；陳伯璋、薛曉華，2002：21）。

另外，Foucault（1979）以「真理政權」（regime of truth）來詮釋教育的發展，它往往伴隨著一套合法性或正當性的論述，將權力擁有者的運作與知識的策略組合起來（Foucault, 1979；Garratt, 1998）。

每一個社會都存在著真理政權，真理的「普遍政治」（general politics）：是一種讓人接受何者為真的論述；是使人們區分對和錯的機制與手段；是一種在人們探求真理的過程中，將價值觀與真理相印證的技術；是一種被賦予「決定何謂真」的權力（Foucault, 1979：131）。

Bills（1998）進一步分析，真理政權是一個社會中分辨真假、對錯、好壞、應該或不應該等的論述統理體系（Bills, 1998）。總之，從「真理論述」的觀點來看，每一個社會中的知識都是涉及知識合法性與權力擁有者的問題，是一種真理的統理體系，是一種權力政治表現的結果，知識的合法地位是被建構出來的。由此觀點來看，大學中能被視為「學科」的知識，本身可能就是一種真理政權與知識相互建構的結果。

三、學科不斷分化形成的「學術部落化」

Jenks 與 Riesman 早於 1968 年指出，大學表面上是以學科的分界



來組織設立各學系，此會令人認為「一個學科最後不過是屬於行政管理的範疇」(引自 Gieryn,1983)，以為某些專家按著這些學科分界集合起來是基於管理。學科規訓執業員分門劃界時必須發展清晰的論據，用以合理化知識的特定劃分和適用於學科界限內的社會策略。誠如紀亞流 (Thomas F. Gieryn) 觀察所得：

「長久以來，知識份子生態系統藉持續不斷的分門劃界，分割成『分離』的建制和專業空間，以便達成目標、方法、能力和實質專業技能的表面細分」(Gieryn,1983:783)。

T. Becher (1989) 指出一門學科工作者會如同一個族群，使用一些方式確定自己的身份和地位，保衛自己的疆域，排除非法的外來移民，這些方式包括：1.物質形式：如裝飾品；2.成員組合；3.文化因素：包括傳統、習俗、實踐、知識傳承、信念、倫理、行為規則、溝通的語言與符號形式，以及共享的意義。Becher 進一步用地理的比喻，來說明學科規訓執業者「繪製領土疆界」，並「兼併」或「探索」某個「領域」、「範圍」和「前線」(Becher,1989:36)。

然而，學科分化制度易導致「學術部落與領域化」(academic tribes and territories)。T. Becher (1989) 指出在大學社群中，有其學術語言、研究工具與方法、專業訓練的要求(如對新生的調教)以及儀式活動(如學術團體年會)。隨著學科分化的發展，它逐漸成為一個獨立自主的「部落」。除上述活動外，同時有領導者(如酋長)、會章、聯誼……等，並且形成固定疆域(territories)。一旦外界有不同的聲音對其合理性和合法性地位提出異議時，此一社群則顯然會「槍口一致對外」而群起攻之 (Becher,1989；陳伯璋，1994：9)。伯恩斯坦(B. Bernstein)更進一步以「疆域維持」的強度說明社會控制的意義，愈是知識分化



的學科，則儀式的科層性和支配性很強，它與外在關係界線分明(有時甚至會產生緊張關係)，師生關係(即領導與被領導關係)傾向「上一下」「尊—卑」的不平等關係(陳伯璋，1994)。

正如專業領域確立了其領域內的認知排他性(cognitive exclusiveness)，大學亦使學科內從事研究的成員取得他們的學術世界裡的認知排他性。正如研究大學的史學者 Geiger 於 1986 年觀察到：

「學科最初是一個以具有正當資格的研究者為中心的研究社群。各個體為了利於互相交流及對他們的研究工作設立一定程度的權威標準，組成了這個社群。」(Geiger, 1986)。

而且，研究大學的組織結構發展到容許學科規訓制度的職業者行使此權力。

分門劃界有多種目的。當建立界限是用來保護某學科時，邊界就標誌著：所有者的領土，外人不得擅自進入，以便與其他學科劃清界線。但是如果那個學科嘗試開拓新邊界的話，同樣的邊界就會被重新定義。界限不斷被界定時，分門劃界就決定了包括那些方法和理論，哪些要排除，哪些可以引進。因此大部分研究學科規訓制度的學者均同意 Gieryn 於 1983 年所云：

科學「常常是漫長的邊界紛爭史上的贏家」(Shumway & Messer-Davidow, 1991；引自黃德興譯，1991:9)



因此，現今的學術知識生產，可能已深深地和各種社會權力、利益團體相互交纏，學術體制的內部組織，以及關於知識發展和開拓的規劃，可能都受制於學科分類的偏見，及這些偏見所體現出來的權力和利益關係。偏狹的學科分類，一方面會框限著知識更朝向專精化和日益互相分割的方向發展，另一方面也可能促使這些學科內的人，日益以學科內部的嚴格訓練為藉口，樹立不必要的界限，以謀求鞏固學科的專業地位。學科制度的優點是能夠建立完整而融貫的理論傳統和嚴格的方法學訓練，但缺點是學術體制容易成為偏見的生產地，以服務自己的利益(self-serving)為尚，建立虛假的權威。

整體而言，知識社會學從權力的面向解構知識的神聖性，而將大學視為一種「權力中心」(power center)，學科專家象徵著「權力代理人」(power broker)，來展開對於學術界結構(the structure of academic)的一種政治經濟的結構分析，以及大學生活世界或學術界展開一種「知識權力運作」的揭露與批判 (Snyder, 1970)。

四、學科專門化被建制成實用導向的「專家知識」

近年來後結構主義的教育論述對於美國文化所謂的「專家知識」(expert-knowledge) 也有深刻的剖析，尤以 Popkewitz 為代表人物。Popkewitz(1991a)以其歷史社會學的詮釋方式，將美國高等教育知識的發展如何被建制為「專家知識」分析的淋漓盡致，並將「知識與權力」相互建構的觀點貫穿於其中。本文這部分特別探討 Popkewitz 對於大學知識的歷史詮釋與批判，作為後結構主義對專家知識批判之代表。

Popkewitz (1991b) 從美國歷史的角度分析「專家知識」所扮演的「統理」角色。且藉由這種專家知識，可以讓國家的鉅觀統理機制 (macro governance) 與對個人微觀的統理機制 (micro governance of the self)，巧妙地結合起來。



因為美國傳統強調理想教師的專家知識，及職業上專業協會對於會員的控制。美國這種對於專業人員所抱持的理想，是來自於這些國家傳統以來，國家機器與公民社會特有關係所形成的概念。英、美兩國雖有非中央集權式的法律與行政制度傳統，可是往往會伴隨著既有的國家法政制度來設計一套在文化與社會上強而有力的專業職業團體。例如社會科學與一些「助人的」(helping)專業，包括教學 (pedagogy)，便將其對於個人在文化及社會層面活動上的管理，與國家的統理機制 (governance) 巧妙地結合起來 (Popkewitz, 1991b)。

根據 Popkewitz (1991b) 的分析，從美國的歷史來看，約發生在組織的現代性時期，知識建制 (institutionalization of knowledge) 的過程主要表現在專家知識 (expert knowledge) 的興起、社會科學與專業合法性的建立。

早在十九世紀中期之前，一種新的專業 (profession) 的論述便興起了。雖然在這些論述裡，個人的義務、社會秩序、以及和諧的維護仍然有其重要性，但其所強調的是更集中、更理性化的意義，而宗教性的色彩卻淡化了。專業論述的興起挑戰了傳統社群的理念、以及村莊清教徒式的民主觀，而以新的專業主義 (new professionalism) 對抗之。此新的專業化理念強調的是科學、專



家知識 (*expert knowledge*)、以及客觀性 (*objective*) 的意識形態與非政黨性的公眾服務 (*Popkewitz, 1991b*)。

Popkewitz (1991b) 進一步指出大學制度的建立與專業知識的關係，在其中，大學制度化的社會科學更鞏固了專業知識的合法地位。且過去規範性、哲學性的知識論，隨著大學制度化的社會科學建立，已轉為實際知識論當道。

由於新的專業逐漸興起，並在國家級的大學裡開花結果，而社會科學家也在國家與社會的計畫中扮演著舉足輕重的角色。一項相當重要的、與現代化國家 (*the modern state*) 興起有關的現象就是對社會所抱持的規範性與哲學性的觀點 (*a normative and philosophical view of society*)，至此已轉變成以實際知識 (*factual knowledge*) 為基礎的改革主義導向 (*a reformist approach*)。Wittrock 於 1988 指出，以大學制度為基礎之社會科學 (*university-based social science*) 的興起更滿足了國家欲干預社會進步與影響組織時所需要的知識。對於秩序 (*order*)、控制 (*control*)、以及社會和諧 (*social harmony*) 的尋求成為科學探究中一項明顯的焦點 (*Franklin*；引自 *Popkewitz, 1991b*)。

Popkewitz (1991b) 進一步指出，知識的專業化夾帶著工具性方法的興起，研究專業與專業性專家成為理性化與社會革新的代表，意



指專家知識特有的方法成為其專業上的合法權威來源。而社會科學的實用知識，與國家公共政策及改革計畫相連結，可說是更進一步巧妙地將國家鉅觀的統理機制與對個體微觀的統理機制，巧妙地結合起來。

在社會規範發展的過程中有一項相當重要的層面，那就是知識的專業化 (*the professionalization of knowledge*)，其意義為以一種工具性的方法 (*instrumental way*) 來理解問題。這種方法是俗世的、抽象的、似乎也是客觀的與中立的。此方法特別之處在於以科學分析與計畫的方式來產生規律。在追求理性化 (*rationalization*) 與社會革新 (*social innovation*) 的過程中，研究專業 (*profession of research*) 成了一項策略，在進步主義的時代尤其如此。於是，社會上竄起了「新的『專業性』專家」 (*the new “professional” expert*)，他們的專業性憑藉的是邏輯的原則與實證的經驗，而並非其社會地位、或是上帝所賦與的權威 (*Popkewitz, 1991b*)。

而社會科學在初期被運用時，其方向不僅很明顯地夾帶了國家干預 (*state intervention*)，同時也整合了實用知識 (*useful knowledge*) 與科學性的公共政策。之後，則是藉由基金會、或是企業界所提供的研究基金間接地予以落實。換言之，這些基於社會科學之技術 (*the technologies of the social science*) 所形成的方法論 (*methodologies*)



，巧妙地將社會行政管理 (*social administration*) 與個體自我統理 (*individual self-governance*) 的複雜性結合起來 (Popkewitz, 1991b)。

Popkewitz (1999c) 進一步分析，由於美國產生了新的慈善制度——結合企業基金與社會福音運動，許多「基金會」或「專業委員會」是結合了企業基金及專業的社會科學，因為慈善家多關注實用型知識，我們在此看到了專家知識（特別是實用性知識）已進一步注入慈善事業（如各種基金會）中。

在美國高等教育發展中，由於許多新企業領導人（像是 John D. Rockefeller）的善意解囊，美國的大學在世紀交替之際開始有了新風貌 (Curti & Nash, 1965)。企業家充裕的資金、繼承法的修改、再加上與社會福音運動 (*the social gospel movement*) 有關的宗教上之信守，這些因素融合在一起，導致了新的慈善 (*philanthropy*) 制度的產生，那就是所謂的「基金會」(“*foundation*”)。富裕的資產家藉由私人性的組織，將資金運用在社會福利上，以追求公眾的福祉 (Legemann, 1989; Wheatley, 1988)。例如，「社會科學研究委員會」(*Social Science Research Council*) 就是 John D. Rockefeller 在 1925 年所成立的、有關決策研究的專業性機構。此外，由於大學裡專業教育 (*professional education*) 與社會科學的發展，使得慈善的活動也由專業的改革理念來主導。整體地來說，慈善家所關懷的是能提升社會、文化與經



濟機構之實用性知識 (*practical knowledge*) (引自 Popkewitz, 1991c)。

Popkewitz (1991c) 進一步從美國大學的發展史來看，諸如莫里爾法案、捐地學院、威斯康新理念的提出等歷史事件的發展，其影響所及即是實用性及應用性的課程在美國大學中的生根與發展。甚至工具性知識以「專家知識」的面貌呈現，可避免不同於主流的基進政治論述之產生。

當時的社會無論是在鄉間、或是都市，都正在歷經快速的轉變。對於能提供學生實用性的知識、因應社會轉變之大學而言，國家所通過的法案也提升了大學的地位。比方說，在 1862 年莫里爾法案 (*the Morrill Act*) 通過之後，捐地學院 (*land-grant college*) 也隨之成立了。這個法案規定每一州都要保留一些土地來設立高等教育機構，使得商業階級除了促進農業與機械之外，也提升了通識教育 (*liberal education*) 與實用教育 (*practical education*)。捐地學院在財務上依賴捐贈，但學校保有土地所有權，隨後並能販賣農地。在 1917 年 *Smith-Hughes* 法案通過之後，他們便擴大農業與工程方面的課程，之後更納入了實用性與應用性的內容 (Popkewitz, 1991c)。

社會裡的許多元素都已經被納入大學的體系，而這些體系則須提供必要的專業知識，以使政



府與其所推動的改善社會之政策更具成效。這種概念最早被稱為「威斯康辛理念」(Wisconsin idea)，其意義為，大學的角色就是要強調「實用性知識」的產出，以便藉由專家的建言，運用這些知識來解決工業、商業、農業、社會事務、以及政府的問題(Curti & Carstensen, 1949; McCarthy, 1912)。大學提供了課程與必要的資源來發展專業性的職業，以強化工具性知識 (instrumental knowledge) 與專業知識之重要性。如此一來，則可避免基進的政治之介入，特別是當這些議題牽涉到社會主義時，其功能更為顯著。(引自 Popkewitz, 1991c)

Popkewitz(1991c)也論及，工具性知識及實用型知識的興起，影響了大學內學科之消長，其結果是明確的、具體的、具科學色彩的社會科學（如心理學、經濟學、政治學、教育學）當道，而帶有價值性的道德哲學、神學、政治經濟學則漸漸式微。社會知識論進一步由規範哲學性的知識論，轉變成為具體實際性的知識論。知識也被重新分類了。

我們看到了早期的專業知識是逐漸形成的，而首先是在國立大學裡的政治學、經濟學、社會學、心理學、以及教育等科系的興起。大學以其制度性的基礎，提供了資源與訓練，使國家得以實現社會福利這項新功能。在進步主義年代，大學與社會行政管理之間已發展出明確而又直接的關係(Bledstein；引自 Popkewitz, 1991c)。



大學裡改革主義者所扮演的角色是將專業的知識、與組織的需求結合在一起，以提升國家的、社會的、以及經濟制度之效率。他們深信理性的、行政管理性的安排，以及資料的蒐集能夠界定、並解決社會性的議題，而成為主導性的理念。此外，社會性的價值、與特殊的利益需求間所產生的衝突會慢慢地被消弭；而帶有價值的道德性的哲學、神學 (theology)、以及政治經濟學 (political economy)，會被更明確的心理學、團體組織、經濟學、政治學、以及學校教育學所取代。這些工具性之考量突顯出社會知識論的改變，那就是規範性以及哲學性的策略，已經轉變成改革主義者所傾向的具體實際性知識 (factual knowledge) (Popkewitz, 1991c)。

當社會科學已經成為社會改革中不可或缺的一環時，人們便開始在字義上推敲。換言之，社會改善 (social amelioration) 也成了一項科學與行政管理 (science and administration) 上的議題。許多先進的改革者、民間領袖、以及社會科學家都認為社會的基本價值大體上是正確的，但是仍戮力尋求更新穎的解決之道，使制度更能處理社會問題。他們認為科學專業的目的就是要發展出具科技性、組織性的策略來使得政府、社會福利與教育，達到更有效的運作。於是，知識本身被重新分類 (reclassified) 了：原本涵蓋政治經濟學的道德哲學 (moral philosophy) 被重新界定成了更



「無道德規範的科學」(normless science)，其中的哲學、政治學、與經濟學都成了獨立的「科學性」的學科 (Popkewitz, 1991c)。

整體而言，Popkewitz (1991c) 認為大學知識的建立與演變本身是一種社會建構的過程，其中，大學專家知識的興起夾帶著進步主義、實用主義、工具知識觀、實證主義、科學知識論、社會修正論，種種因素使得美國大學課程融入了現世的職業主義。

大學知識的專業化很明顯地醞釀出一種的長期過程。在此過程中，有關權威性的合法擁有者 (the legitimate “holders”) 及知識論都被重新定義。大學課程的內容將道德的價值注入了現世的職業主義(vocationalism) 中。因此，大學的地位使得其課程結構順理成章地成了組織問題的解決之道，也使得新銳的專家在生產社會知識的過程中，有了不可抹滅的重要性 (Popkewitz, 1991c)。

在當時社會學與心理學興起的情境下，一種特定的知識論支配主導了專業的領域。一種獨一無二的美國實證主義 (U.S. positivism) 發展成科學實踐的一部分，人們認為這世界是由決定論性的律法所主宰的，而惟有透過科學性的探究方式 (scientific inquiry) 才能獲致此律法(Lears, 1981)。人們相信物理學已經凌駕且掌控了物質的世界，因此，社會科學家得以在組織性的架構中針對



決策提出建言。換言之，科學已成了一項控制性的工具 (*instrument of control*)，「其中最重要的是科學觀。此科學觀使得這個社會可以透過分析、以及改革的方式來運作，而人們可以依自然科學 (*natural science*) 的方式來探究這個世界。」
(Silver, 引自 Popkewitz, 1991c)

隨著專家文化的建立，形成了知識的合法與支配地位。大學則代表了一種新型的教育機構，其本身有特定的標準與規定，如課程內容、訓練、畢業標準等。在此同時，國家科層體制不僅有所擴充也發展出一些次級體系 (*sub-systems*)，它開始高度分化出一些分支與階層，而這些分支與階層又有一套分派、甄選、及晉升的體系，且在許多方面都與教育體系有相關性。國家由中學及大學提供給這些新科層菁英系統性及科學性為主的訓練，進而影響了教育體系及畢業生之屬性。此種根據「專門知識」的標準並進一步形塑「專業領域」之規則來進行的工作與決策，則成為公務人員和專業人員的一種驕傲、道德取向及形象。現代科層體制的拓展並延伸至專業主義 (*professionalism*)，整個過程是一個經年累月的過程，韋伯當時的預測的此種過程仍然一直在發展中。韋伯憂心地認為西方理性主義可能會在未來帶來「專家文化」 (*culture of the expert*) 與「鐵籠」 (*iron cage*) 的出現。此種大學朝向科層化、體系化與專業化的發展趨勢，持續受到了哲學、社會學者、教育學者、與政治學者的批評 (Zymek；引自方永泉譯，2005)。

五、「實作性」成為「後現代知識情境」中新的真理政權

大學學科制度會隨著時代不斷地演變，有關大學學科在不同時代所產生的真理政權，Lyotard 於 1984 年撰有《後現代情境》一書，文



中探討大學在現代時期到後現代的知識情境之轉變，然這裡指涉的是「知識情境」上的後現代，而非「文化」上的後現代或「後現代主義」。

Lyotard (1984) 早在《後現代情境》一書中曾指出，西方大學學科中，長期以科學知識的獨霸性與幽為性所塑造的「科學主義」，到了後現代時期雖然遭遇到自身合法性的危機 (Lyotard, 1984: 2-9)，然而到了後現代時期，知識的判準卻產生了另一種「實作性」(performativity) 的真理政權。「實作性」要求最大的輸出和最小的輸入，其重點在效率性 (efficiency) (Lyotard, 1984: 44)。後現代社會中知識以不再以知識本身的追求、或是心靈智慧的滋長為目的，知識已成為一種「商品」，可經由電腦資訊在網路上販售，因此知識控制的機制從過去國家的手中轉移到「知識網路」，教師與學習者成為「提供者」與「使用者」的商業關係，知識也被當成「商品」在販售 (Lyotard, 1984: 48)。

如此一來，傳統現代性大敘述的知識價值退位，「教育機構成為更功能性導向，強調技術甚於價值觀」(Sarup, 1993: 138)，「實作性」成為大學學科的真理政權。誠如 Lyotard (1984) 的分析：

後現代時期「接受教育」意味著學習「實作型知識」，在「效率」的判準下，知識與教育更像超級量販店。人們不再問知識「是真的嗎？」、而是問「有用嗎？」、「可出售嗎？」、「有效嗎？」(Lyotard, 1984: 51)

在後現代知識情境下，學生進入大學不再是關心社會進步的解放思想的自由知識份子，而是去切受專業的訓練。大學被要求去創造技術而非



創造理想 (Lyotard,1984:48)。

傳統大學的角色到了後現代時期，已逐漸被
「職業訓練所」所取代 (Lyotard,1984:53)。

總之，從真理政權的角度來看，每一個時代與社會都有其權力所建構的合法性知識論述，進一步建制為大學中當道的學科，因此，學科制度本身是一種知識被選擇與排除的權力過程。

以上探討了大學學科緣起與建制後，隨著現代性發展更加分化、專門化、部落化。到了全球化時代，學科的「實作性」成為後現代知識情境中新的真理政權，學科專門化進一步與資本主義生產關係相結合，形成了大學科系職業化的問題，以下將以批判知識社會學及批判教育學角度加以分析之。

參、大學科系職業化的問題：「大學複製資本主義間生產關係」觀點之分析

高等教育中一些對於學術機構的內在分析，顯示大學乃無可避免地與社會結構中的政治、經濟、軍事因素相涉；而對於學術機構的外在研究，亦顯示大學對於社會組織之依賴 (Remmling, 1973: 33-34)。尤以當今全球化 (globalization) 風潮橫行狂掃之際，大學更無可置身於跨國力量、市場機制等環境因素之外。大學固然有增進政治、經濟環境之進步的功用，然若成了政府與企業的服務工業，或過度依賴社會的政經環境，終將使得知識與學術缺乏創新與批判 (Remmling, 1973: 33-34)。

近年來，新馬克思主義不僅對中小學課程上的市場化問題提出批



判，許多學者已意識到大學課程與學科的分化與專門化，其實與全球化新右派意識型態下的知識工業，兩者有一種複製的關係。也就是說，企業型大學中已將高等教育塑造為高級職業培訓站，形成了新經濟下知識工業（knowledge factories）的一部份。

對資本主義政經結構的再製論述方面，馬克思主義式的知識論對資本主義社會中的大學解構為：資本主義社會中的大學有如一「企業」（corporation），由行政工作者及「董事」們（trustees）掌舵，董事們組成「管理委員會」或「董事會」（the board of directors）、行政者是「管理者」（management），大學教授（faculty）是「知識工人」（knowledge worker）在生產線上生產製造知識，學生則是消費者（consumers）以「學費」來購買生產中的商品（consumer goods）--「學位」（degrees），系所劃分或學科制度（discipline）是依工業社會需求下的生產線（assembly line）。這些資本主義社會中的元素就在大學這一機器中運作、符應與再製(Wolf,1969)。

大學科系所與課程的實用化與技術產業化，在台灣也已成爲近年來高等教育圖像的重大變遷。根據王秀槐（2003）的實證研究指出：1993 至 2003 近十年來由高教司所核准的新設科系共 1276 件，可依其性質分為 5 類 21 個領域，但其中絕大部分為實用導向（包括高科技、管理、工程、設計、傳播、休閒觀光等）科系（共 1071 所，佔 84%），僅少數為非實用取向的基礎學科、藝術與文化語言領域（僅 209 所，佔 16%），實用導向科系有可依其與國際產業競爭力、本地產業需要，生活品質提升的社會新興需要的密合程度，進一步分為三大類（國際競爭力、專業技術、生活品質）。此三類成爲台灣的大學新設科系之主要方向。我國大學整體系所增加方向以實用導向為主，充分顯示市場力量的影響（王秀槐，2003）。

因此，從批判的知識社會學的角度檢視當今高等教育的發展，也亦顯重要。知識再製的論述形成知識社會學對大學的批判與解構旨趣。其中一種批判是希望大學能從對資本主義中產業的依賴與再製關係



中解放出來，將大學維持為一知識份子的批判論述場域。Thorstein Veblen 於 1918 年出版〈美國的高等教育〉（*The Higher Learning in American*）一書，呼籲社會科學者正視知識在大學中生產與分配的問題。隨著知識份子對各種經濟的、政治的、軍事的社會組織產生依賴，Mills（1956）批判大學知識份子已成為一種「權力精英」（Power elite），而 Dwight D. Eisenhower 直指大學為「軍事與產業的混合物」（military-industrial complex）（Mills，1956）。Robert Snyder 也批判現代大學已建立一套知識組織（organization of knowledge）來做為政府與企業部門的服務工業（service industry）（Snyder,1970）。而學術體系對政經體系的依賴，造成知識份子的局限。總之，這些知識社會學者對大學研究的旨趣在於批判反省，他們認為學術對政治、經濟、軍事等利益團體的依賴，使大學遠離了它獨特的社會使命：創造思考（innovative thinking）與社會批判（social criticism）的知識追求。其背後的知識論是將大學視為一教育與批判的公共場域，其中知識份子可免於各種利益團體的支配與濫用，大學為一批判解放的知識論述場域（Remmling，1973）。

整體而言，基進知識論或知識社會學對大學的理念反映在日後不斷地揭露與批判反省，在解構大學與資本主義社會的再製方面，美國左派知識份子對近年來全球化知識經濟下的產學合作或大學企業化大加撻伐，形成一股批判的聲浪。例如 Ehrensals（2001）分析高等教育中的潛在課程，基進地指出大學設置「MBA」其實就是「資本主義下的步兵」（Ehrensals，2001）

大學層級的企業管理教育（management education）其實是資本主義象徵或符號暴力（symbolic violence）的一種形式。在美國，目前有两个非政府組織可授予企業管理班以及企業管理學院認證：一是美國企管大學學院協會（American



Assembly of Collegiate Schools of Business, AACSB) ; 另一則是大學企業管理班學院協會(Association of Collegiate Business Schools and Collegiate, ACBSP)。兩個組織的認證標準之特性各不相同(AACSB 主要是針對研究導向的學校, ACBSP 則是著重於教學導向之方案)。每個組織關於教師背景、課程架構、和特定的課程內容也各有其指導綱領。目前大學企業管理的一般課程與特定的課程都受到了認證組織 (the accrediting organizations) 的控管(Ehrensals, 1999)。

大學企業教育的主要目標在於不斷地教誨學生各類型的企業慣習 (habitus)，這些慣習可以使他們適應他們渴望進入的企業組織並且受到賞識。這些慣習也使得學生在組織內學會自我控制，並藉著不斷精進而明顯的控制系統——如監督、技術控制 (technological control)、和科層官僚體系的控制 (bureaucratic controls)，來增進企業組織的利益。這種管理慣習的教導，是藉著幾種在企業管理學院教室裡常常使用的教學行動來完成的。也就是大學規定所有企業管理學院大學部的學生，在早期的企業管理教育裡都要修同樣的核心的課程，包括了個體與總體經濟學、一年的財務會計、管理準則、市場行銷準則、以及企業財務導論之課程，其課程背後用意是要維繫美國資本主義的意識型態(Ehrensals, 1999)。

Aronowitz 在其 2000 年的著作<知識工廠：卸除企業大學，創造真正的高深學習>一書中，呼籲高等教育在社會中存在的特殊地位，



是為了高深學習 (higher learning)，而非高級職業培訓 (Aronowitz, 2001)。

二十世紀末美國高等教育課程發展的脚步幾乎是與知識專門化 (knowledge specializations) 的成長是平行的。其結果是大學所生產的知識符應了科學的、技術型的、組織化的知識，而這些知識都是工業與服務經濟的主要角色。然而，知識的定義被窄化了，企業型大學的發展讓美國大學成了新經濟下的知識工廠，而背離了大學初衷的理想：高深學習之創造 (Aronowitz, 2001: 176)。

近年來，批判教育社會學者 Henry A. Giroux 除了對中小學課程之右派趨勢大加撻伐，Giroux 也漸漸關心美國高等教育的新右派意識型態，而加以批判。Giroux 於 2001 年主編<超越企業化的大學>，指出高等教育的目的是培養批判性與轉化的知識份子 (critical and transformative intellectual)，而非高等人力培訓 (higher training) (Giroux & Myrsiades, 2001)。

Giroux(2002)進一步指出，當美國大學屈服於市場需求時，教育所載有的「公共利益」(public goods) 之理念便消逝了。學生日前修課的考量因素多以自己將來的經濟報酬價值為優先，而大學教授也搖身成為學術企業家。企業文化不斷顛覆摧毀高等教育所負有的歷史使命，學術界以研究成果討好企業，卻誤導了社會大眾，而那些大學裡未能立即創造出實際利益的學術研究領域，卻被邊緣化，科系之經費被瓜分，甚至到了被廢系的困境 (Giroux, 2002: 451)。



當今企業文化已對美國學術界進行前所未有的侵蝕，而隨著公共性論述聲音的消退，其他非商業化的公共領域也可能會消逝。當人們追尋自我意義的方式已不是根據倫理道德判準或民主價值，而反而屈從於資本主義商業文化之要求時，美國將來培育出的大學生甚至可能只為賺錢而不擇手段 (Giroux,2002:428)。

因此，Giroux 認為當今高等教育的重要課題是，重塑高等教育成為捍衛道德與社會議題的批判場域，積極對新自由主義、市場化與企業力量不斷擴張的論述加以批判，才能維護大學責無旁貸的使命與精神 (Giroux,2002:428-430)。

綜上所述，批判教育學提醒了我們正視當今高等教育知識專門化的問題，因其極有可能是與當今資本主義市場複製而形成新的知識工業，而漸漸失去過去大學引以為傲的社會責任與使命。而對於學科專門化與資本主義及實用導向相結合之發展，高等教育之潛在課程研究對此有更精闢的剖析。

肆、對「學科制度專門化與大學學系職業化相結合」之批判—批判觀點的潛在課程分析

從批判觀點的潛在課程來看高等教育，大學學系的分化與專業主義的結合本身就是一種潛在課程。是滿足於資本主義下為「知識工廠」人力生產所需的一種潛在課程。以此觀點來檢視美國高等教育發展的批判論點主要有 Loss(1991)、Cohen(1993)、及 Soldatenko(2001)的論述。



有關美國高等教育的發展，美國歷史學者 Dorothy Ross(1991)對美國社會科學的起源做了一番批判的檢視。她指出伴隨著學系與協會所興起的是一種特別的知識觀所形成的「學術知識」(“academic knowledge”)。Ross (1991, 28)首先追溯到美國優越主義(American exceptionalism)與高等教育機構之間的互動關係，她認為美國的優越主義基本上是一種民族主義(nationalist)的意識形態，由於此意識形態對於美國經驗抱持著一種肯定的態度，便被運用於各種情境。在二十世紀交替之際，這種優越主義之理念隨著學術界裡自由主義(liberalism)之興起而更加盛行，鼓吹自由主義的學者架構出各種理論範疇而構成了二十世紀社會科學之基礎。這些理論架構包含了新古典經濟學(neoclassical economics)、歷史的自由經濟學詮釋(liberal economic interpretations of history)、以社會控制意識形態為主的社會學、以及實用主義(pragmatism)(Ross, 1991: 143)。在這些過程裡，屬於進步主義年代(Progressive Era)的社會科學家們提出一種新的方法來詮釋美國經驗以及未來的發展。他們的說法是：「美國的美好遠景與促成當代發展的巨大機制息息相關，那就是資本主義市場、社會多元化、民主、與科學知識(Ross,1991:149)。」此資本主義之市場進一步提供了個人行動真正自由之模式。此種觀點之形成以及美國優越主義之重新架構基本上是要回應在二十世紀初期形成的社會控制的科學(Ross, 1991 : 319)。實用主義主張以自然科學的方法作為各種認知的模式(Ross, 1991 : 328)，如此一來，科學成了唯一具有權威性之論述(Ross, 1991 : 162)。對實用主義來說，社會科學可以製造出實證性(positivist)的知識，以建構出對於社會與歷史之合理的控制，並進而控制我們的生活(Ross, 1991 : 252)。既然科學模式已成了未來學者之最重要的訓練，更重要的是，這種知識觀點維護了美國的優越主義，此優越主義如今更與資本主義環環相扣(Ross, 1991 : 386-387)。「我們希望社會科學成為自主性的知識本體，使人們得藉其發展出科學的特質，但是人們仍可主導社會科學，並可因應科技之進步而重新架構此社會科學(Ross, 1991 : 400)。」，最終的結果是，工具性理性(instrumentalist



rationality)以及技術(technique)變成了研究工作的利器。

學術專門化進一步發展的結果，Cohen(1993)即批評：學系以及協會主導了學科領域內大大小小的事情。教授若欲在其領域內功成名就就出版著作、發表論文、演說、接受邀約、以及爭取研究基金。凡此種種更強化了教授職位的專業性。在領域內佔有一席之地之意義為，要先在不同的研究機構間謹慎選擇職位，接著就是獲得終身聘(tenure)以及升等(promotions)，伴隨聲望而來的就是更高的知名度與更顯赫的名聲。一些人搖身一變成了如超級巨星般的大師，受邀對大群的同行學術新人發表演說。經此專業化的洗禮，

「學術自由」僅僅淪為「邁向學術界成為學者」之權利(*the right to be an academic*)。若有人欲發表公共型的對話論述則可能被嗤之以鼻(Jacoby, 1987: 119, 130)。「大學聘僱使得教授(與其他人)不能表其心、言其志」(Cohen, 1993)

學術知識就和學系、學會、以及學術者一樣，自行發展出一套知識生產的方式、以及發表產出的邏輯。至於滿是專業術語、且往往不具啟蒙意義的學術研究，其品質之認定並非來自於研究「成果」，反而是取決於研究過程是否確實地遵循學術規範來進行。即使是在最拘泥於形式的學系裡，教師候選人也可能因為缺乏「學院氣質」(collegiality)而被排除在終身聘的人選之外(Cohen, 1993: 36)。如果研究者能夠反覆運用一些既定的模式，並盡可能符合論文書寫(journal-writing)之規定，那麼這個研究者可能會被視為優秀的學術工作者。此強調專業性的過程--也就是要熟悉學系裡的文化教條以及運作之過程--總是會創造出一些特定的知識與專業術語。而這樣的過程就達到了社會控制的目的(Lucas, 1994)。



當受制於學科領域的教授(*disciplinary-fettered faculty*)掌控著學系以及協會時，教授職位的專業化(*professionalization*)則是保障了教員的教學權威(Ross,1991; Ehrensals, 2001)。這些資深的教員為了要爭取在基爾特組織裡的排名、並享有權威，便得在特定的認知基礎上(也就是其學科領域的傳統)參與長期的學徒過程(*the apprenticeship process*)。這項人人尊崇的認知也就是每個新人都需要戮力學習的規範。當資深的教授獲得認證之後，他們會藉著課程的管理(*management of curriculum*)再製出同樣的權力與權威的關係。而要在教授群裡找到致力獻身教育(*engaged*)的人士、或是具批判精神的知識分子(*critical intellectuals*)之機會越來越渺茫(Soldatenko, 2001)。

「我們一度希望知識分子能挺身而出反對支配文化(*the dominant culture*)，以目前的情況看來，此理想已遙不可及 (Aronowitz & Giroux, 1988 :177)。」(引自 Soldatenko, 2001)

Jacoby 對於此點有相當犀利之見解。他說：「學術生涯毀了學術自由，學術自身的制度已將其信誓旦旦要維護與追求的自由束之高閣了(Jacoby, 1987 : 118-19)。」(引自 Soldatenko, 2001)。

Soldatenko(2001)從潛在課程的觀點來回顧美國高等教育課程之發展，發現美國高等教育課程之發展到最後也是專門化課程當道。課程改革第一階段，是關於早期的通識教育運動之重心--人文課程設計之爭論--是要設計專題課程(*survey courses*)呢？還是要讀經典著作(*the great books*)？到了第二階段課程改革所關懷的重點則為 Bell 於 1966 年所論述的，基於國家社會與國家經濟的崛起、國家規律性事務的漸增、國家流行文化之創造、國際事件的頻繁、以及學生組成份子之改變，種種因素的社會需求，使得通識教育運動積極地要使人文課程制



度化(institutionalization)。到了 1940 年，通識教育改革的中心問題已經變成了-- 高等教育如何滿足美國社會之需求？其特別的意義就是，美國人(“American”)應該如何被塑造？這也就是說，美國人應該如何被塑造成具有共同的價值觀、以及資本主義信仰之公民？此議題又開啟了 Rudolph 於 1989 年所指的另一條路--藉由學術主修制(the academic “major”)而進一步專門化(specialization)的課程，然而，這種傾向專門化的課程趨勢是與人文主義課程上所崇尚的經典著作背道而馳的(Soldatenko,2001)。

Soldatenko(2001)指出：標榜專門化的社會需求戰勝了人文主義之後，課程便衍生出高等教育的第三特性，那就是學系(department)的運作。大學的權力從大學本身轉移到各學系。其意義為，被定義為「教授陣線」(“faculty lines”)的學系成了課程的核心，而像大學這樣更大的主體則是退居其次。Bell 於 1966 年早已認為此種演變的結果是以往由大學所發展出的核心價值與共通課程已不存在，取而代之的是依學系的興趣、觀點與系所一己之見而形塑的課程。Ross 於 1991 則指出這項結構性的轉變更經由大學裡研究計畫的增加而予以強化，因為這些研究愈來愈倚重校外的資金以及其聲望。各個學系開始藉著主導其學科領域的全國性學會(national association)來為學系裡的成員建立學術標準及資格。此外，認證的過程(the accreditation process)更強化了各學系間的一致性。在此過程裡，教授的角色逐漸由「教育者」變成各領域內的「研究者」，他們的成就是藉由學科領域界定的著作(discipline-bound publications)、全國性學會的認定、以及在其學會中地位的流動來衡量的 (Soldatenko, 2001)。

隨著大學教育專門化成為改革的核心，大學最初欲使人們建立人文精神的理想已漸褪色。高等教育愈來愈反映大社會、經濟、以及政治上對共識的建立與建立美國化(Americanization)的需求。誠如 Upton Sinclair 於 1922 對於大學教育的批判。



「我們的教育體系已非為公眾服務，而成了一項特權的工具。它的目的並不是要增進人類福祉，而只是要維繫美國的資本主義。」

(引自 Soldatenko, 2001)

早在 1950 年代，人們就公然地將課程定義為培養出依市場運作而形成的公民權，此乃前所未有的將課程與市場相結合。學術機構與要在商場上求生存的企業已經沒有太大的分別了。課程原初要在公民間創造一項連帶的美意，已經變成了市場的邏輯。教育改革運動懷抱著人文課程的浪漫想法--企圖反抗選修制、及出現在高等教育中的企業結構與習性。然而，愈來愈強調主修科目的新通識教育運動已不再是開放的學習。相反的，更是關於滿足企業、政府、與軍事機構對於大學的要求。加州大學柏克萊分校的校長 Clark Kerr 所創的新字「多元大學」(“multiversity”)意味著大學滿足於各項機構，正可用來說明此現象(Soldatenko, 2001)。

Lucas (1994: 278)指出，至此，大學已淪為滿足企業與政府需求的知識工廠(knowledge factories)，遂創造出一種新的惡托邦(a new unholy alliance)。

「大學已被流行主義(populism)、專業主義(professionalism)以及裝配線式的學術精神(assembly-like schoolship)腐化了，因此便名正言順地儘速將學生推向專業的職業生涯 (Lucas, 1994: 269)。」

「美國大學已完全地專注於客觀的、可計算的、精確的、以及可驗證的運作方式。我要再次



強調，這些學校完全視知識為商品(*knowledge as a commodity*)，這項商品經過消費性巧思與精心的包裝之後遂成為我們熟悉的學分、上課時數、以課程(*Lucas, 1994 : 269*)。」

Soldatenko(2001)總結說明學系及課程專門化與資本主義進一步結合，成為高等教育的潛在課程。一心神往蘇格拉底式教育(*a Socratic education*)的人文主義理想已被學科為中心的知識(*discipline-centered knowledge*)、專門化、以及教授職位上的專業化所取代。凡此種種都是為了服務資本主義秩序(*the capitalist order*)的意識形態。

以上回顧了美國高等教育的發展，從學科的建制、真理政權的建立、學術部落化、專門化，進一步與資本主義相符應成為全球化下新的知識工業與潛在課程的問題，如何受到知識社會學的批判教育學的解構與批判。在對學科規訓制度的反省上，隨著後現代知識轉型對 *discipline* 加以解構，「跨學科制度」(*interdisciplinarity*) 與「多學科制度」(*multidisciplinarity*) 的呼聲又起。

一直以來，台灣的高等教育發展多仿效美國，近年來台灣的高等教育在全球化重視市場化與效能邏輯的態勢下亦呈現了系所過度細分，並與資本主義市場複製的後現代實作性知識處境。吾人認為，學科發展的專門化與系所職業化的問題實難以逆轉，但是在教育及課程設計發展上，我們可尋求專門化與職業化困境的另一種選擇出路—重新啟動以博雅通識教育為主的大學部教育，以及發展跨領域課程，此也正是美國高等教育在理想上一直努力的方向，以下將探討之。



伍、大學學科制度專門化與職業化困境的可能出路： 以博雅教育為主的大學部教育及高等教育跨學科 機制的發展之芻議

為檢討大學科系與課程過於專門化與職業化的問題，作者認為深化以通識教育為主的大學部教育及發展大學跨學科機制，是目前可能的出路。雖然美國高等教育長久以來有著科系專門化與職業化的問題，但美國高等教育也一直追尋著大學部之博雅人文教育的理想，及發展跨學科機制的大學課程，這些機制主要為：大學前段不分系、跨領域學位學程之制度、及雙層級的教育體系設計。以下一一簡介之：

一、大學前段不分系

美國四年制的大學階段，前兩年主要是採不分系方式進行以博雅教育為基礎的教學，而較專門的專業教育則留待碩博士階段進行。以哈佛大學(Harvard University)為例，大一新生於入學後全部隸屬於哈佛學院(Harvard College)，過去所有的大學新生在大一、大二前兩年修習的「核心必修學程」(Core Program)，而現則改為「通識教育學程」(General Education Program)，到了大三開始才在專攻領域(fields of concentration)中選擇自己的主修(major)，此種大學生不分系而隸屬於學院的教育模式，亦可見於哥倫比亞大學(Columbia University)及耶魯大學(Yale University)的大學部教育模式中(蘇恆安，2006；陳舜芬，2006；；Harvard University,2009)。

符碧真與王秀魂(2006)針對美國哈佛大學(Harvard University)、史丹佛大學(Stanford University)、加州大學洛杉磯分校(UCLA)、密西根大學(University of Michigan)、賓州大學(Pen State University)、伊利諾大學(University of Illinois-Urbana Champaign)等6所大學院系所進行的資料蒐集，發現其中有四所大學的學生在大二結束前才選定主修



(Major)，Harvard 大學大一結束前選定，Illinois 大學則分兩種，可以進入大一即選定主修，不清楚興趣或性向者則選可以選擇文理學院 (College of Liberal Arts)，此種方式即所謂「大學前段不分系」或「延後分流」制度 (符碧真、王秀槐，2006；薛曉華，，2007，)。

我國教育部在 2001 年出版的「大學教育政策白皮書」一書中，便指出因應知識經濟時代的來臨，大學對人才之培育及課程之規劃，必須掌握更大的彈性機能。因此在課程上建議「逐步打破系所僵化的結構；調整大學內部組織，系所僅做為提供課程之單位，學生不歸屬特定系所，也不以系所作為資源分配單位，以因應彈性學制發展之需要 (教育部編印，2001：42)。

而 2005 年由立法院完成二、三讀立法程序通過「大學法」修正條文，其中明定「建立彈性學程。大學得設跨系、所、院之學分學程或學位學程」(第 11 條第 2 項)(教育部，2005)。2006 年以來，教育部再度將「大一分院不分系」的議題提出並與社會各界 (包括大學與高中) 熱烈討論與交換意見。而自 2007 年以來我國已有大批大學院校實施「大學前段不分系」及「不分系」招生。再再顯示此趨勢成為當前我國高等教育課程理念與實踐的重要論述 (薛曉華，2006)。

二、跨領域學位學程

為促進各學科間的跨界對話，美國大學逐漸開設許多跨領域學程，主要有以下三種形式：1.以文化傳統為基礎；2.以問題為基礎；3.以未來為研究中心，以有效地解決日益需要多學科的問題 (林騰蛟，2003)。學位學程的課程設計理念即是要打破傳統以單一學科為中心的課程，漸漸走向跨領域的多元學科 (管淑華，2001)。蕭介夫 (2007) 認為「學位學程」的意義可從三個角度來看，包括社會服務、學生中心與學術社群：1、從社會服務的面向來看，學位學程的意義在於因應新興產業的興起、社會多元化發展趨勢、多元發展人才以及整合人



才的需求。2、從學生中心的面向來看，學位學程的意義在於滿足學生自我選擇需求、提供學生多元且系統性的學習機會。3、從學術社群的面向來看，學位學程的意義在於因應新興領域的興起、增進領域間的競合以及促進跨領域的整合創新。

以美國史丹佛大學為例，該校的跨領域學位學程(interdisciplinary degree program)網頁 (Stanford University,2013) 便指出，跨領域學程的設立主要在傳統的科系及學科之間跨越疆界(cross the boundaries between traditional departments and disciplines)，該校辦理的跨領域學位學程廣泛包括人文歷史及自然科學 (Stanford University,2013)。其設立方式主要以跨學院，或是學院之外的單位相互合作，而非限於學院內的各系所進行合作，由此可知美國大學跨領域學位學程特別要以跨學院的方式來凸顯其跨領域的廣度，而跨領域學位學程的教育年段是大學部到研究所皆有。

我國高等教育學位學程之構想始於 1986 年教育部提出的「推動科際整合工作計畫」，興起了第一波科際整合的討論，以強調學程之設立與跨領域交流之機會。1990 年代末期，鑒於我國產業環境之轉變，有關學程之跨領域與延緩分流之功能再度受到重視與討論，然在缺乏正式法源的情況下，教育部只能先同意各大學校院以專案計畫報部辦理方式，允許部分學校嘗試進行不分系的學程化教學，此時的學程主要是以「學分學程」或是「延緩分流的學士班」為主，此為我國學位學程的第一段試辦期 (劉源俊，1995；楊國樞，1996，鄭十維，2009)。2005 年底《大學法》修正通過後，賦予大學在總量管制內可自行重新調整院、系、所結構及課程，規劃跨領域之學位學程或學分學程及彈性課程，打破大學傳統僵化之系所架構及課程規劃，以建立彈性多元學制 (教育部高教司，2006)，使學位學程的設立有其法律之依據。

因此從 2005 年(94 學年度)至今，我國修習跨領域學程的學生總數及推動校數都不斷在成長。跨領域學位學程制希望回歸到以學生為本位，學生透過修習跨領域而非過度專門化的課程，增加自己對學科接



觸的深度和廣度，藉由全面性的探索，獲得適性發展的機會。

三、雙層級的教育體系設計

美國大學之以博雅教育為主的大學部教育設計，主要落實在「大學部/研究生」雙層級的教育體制（鄒川雄，2005）。大學部的教育本質是「基礎教育」--學生以「通識教育」為核心，因此，大學四年階段，特別是一些菁英大學，除了培養學生扎實的基礎知識以外，更應注重博雅教育的養成 (Liberal Art Education)，幫助學生具備批判性的思考，通識素養的薰陶和開闊跨科際視野；而研究生則是「專業教育」--以「學術研究」為重心，研究院或專業學院階段再進行更專精或學習一些應用性學科的部分。

此制度也可說大學部教育以英國的博雅自由教育傳統為主；研究所階段則以德國學術研究為主（鄒川雄，2005）。其基本理念是認為，美國的大學部教育主要在培育具有通識涵養的現代化公民，至於專業訓練或高深的學術研究則待研究生階段再進行，也就是相信一切高深的學術研究或專業養成，均應建立在一個廣博的知識根基上，且有全方位人格陶冶的通識教育之上（鄒川雄，2005）。

美國不論是四年制的文理學院或是知名大學的大學部教育，其課程主要是以通識 (general education) 或博雅自由教育 (liberal arts education) 為核心基礎，大體而言，學校課程可區分為三類：一、通識（核心）課程：約佔總學分的三分之一以上，是希望學生針對基本能力、跨學科能力以及經典文化做系統性的學習。二、選修課程：讓學生依照自己的興趣修習；三、主修課程：佔畢業總學分的二分之一以下，都以基礎學科為範圍，並未包含專業學科（別敦榮，2004；張志謙，2005）。以此方式的大學部課程設計，除了幫助大學生在大學部階段接受寬廣的基礎教育訓練外，也提供學生有足夠的空間依據其自身興趣做選擇，滿足適性發展與生涯探索。

透過基礎教育與專業教育的區分，專業學院不招收大學部學生，



以及大學前段實施不分系制度，為美國高等教育奠定了扎實的制度基礎（周平、蔡宏政，2006）。周平、蔡宏政（2006）進一步指出，美國的高等教育有別於世界各國，甚至不同於歐陸大學的一大特色，主要是因為美國的大學一直保有著對大學部教育的重視，尤其將「博雅自由教育」（liberal education）的傳統精神貫注在大學本科教育課程當中，這也是美國高等教育為何具有高度競爭力的原因之一。

而此種雙層級的大學課程制度設計並未見於台灣，台灣高等教育中的各種專業教育如醫學教育、法學教育、教育專業、社工專業等多從大學部即開始培育，此似與「先成為人，再成為專家」的通識教育理念背道而馳，美國高等教育雙層級的課程制度設計未來或許可做為我國大學系所調整的參照，也就是以基礎及廣博知識為主的科系名可設計為大學部，而較專門化或專業導向的課程則調整為研究所。

以上簡要說明美國在高等教育上有三種重視博雅人文基礎及跨學科理念的制度發展，然這些都是課程與學習機制的設計，以彌補長久以來可能失落飄零的大學通識教育理想。至於台灣近年來雖有推動大學前段不分系及跨系學位學程，然其是否真正能落實博雅基礎教育及跨領域的理想，實值得我們在觀其實踐與演變的過程中不斷地檢討反思。根本之道，還是應全面檢視當前高等教育科系過度分化與職業化的問題，而將「博雅教育」（liberal education）的基本精神灌注到大學部的教育中。

陸、結語

本文簡要的鋪陳當代大學的學系與課程發展不論是從現代時期科系化的建制，到後現代與全球化時代追求表現性的實用化與職業化，學系與課程都呈現專門化的趨勢，而受到批判社會學的檢視。事實上，當全球化變遷下由於社會中反思的行動者增加，伴隨著高等教育大眾化，多元大學的趨勢，過去大學知識以嚴謹的學科方式出現，並由



學科疆界內之學者專家認可學科知識的合法地位，將產生威脅與動搖。而隨著知識結構已不再擁有永恆的結構與意義，所有行動者都可自行探究知識且不斷地修正與更新，專家學科知識與大眾知識間的界限，也可能將隨著大學學科專家與社會大眾之疆界拆解的過程，而漸漸模糊中。從「知識生產」的角度來看，全球化的知識生產是跨越各種機構與組織生產的，新的知識不再是於學科中被傳遞，而是於真實世界的問題解決脈絡下被創造，因此是超學科（transdisciplinary）的（薛曉華，2006）。在全球化組織中深具代表性與影響力的聯合國教科文組織(UNESCO)及世界銀行(World Bank)高等教育特別工作小組，就指出二十一世紀大學中通識教育之不可磨滅的重要性（薛曉華，2006）。

工業社會學者 Mary Lindenstien Walshok（1995）就指出新的知識經濟下，我們對於知識應有「知識無疆界」(knowledge without boundary) 的新視角，二十一世紀整個社會將產生新的知識需求—「跨科際的知識需求」(interdisciplinary knowledge needs)。在知識經濟時代下，許多專業（如教師、醫師、律師、工程師）等都被要求有更多超越於他們自身專業領域之外的能力，並能駕馭自身學科以外的知識。當高科技產業已成為當今經濟的一大主軸時，科技業者與工程更需要發展各種管理與計畫的能力。

上述各種專業都需要面臨複雜的國際事務、多元文化、族群、倫理等議題。他們在知識經濟下所面臨的知識課題與需求管道都不是在傳統大學的法學院、商管學院、工學院、教育學院的學科界限內可單獨提供的，這些知識需求都需要跨疆界的理解。因此，「跨學科的知識需求」不僅在一般大學中通識教育中的人文學科（the liberal arts）要被重視，在大學專業領域內的學習部分更要加重「跨科際的知識需求」（Walshok，1995：70-71）。

Walshok 提出知識經濟下「跨學科之知識需求」的呼籲後，卻也語重心長地指出，「弔詭的是，當我們整個社會對於跨學科的知識需求增加，而我們大學中的課程與研究卻更加專門化了」。因此，知識經濟



下的大學前瞻性課程，應是提供學生有更多跨界知識的管道與機會，「學科間」或「跨科際」的制度性安排（interdisciplinary and cross-disciplinary arrangements）應是未來大學課程上要著力的部分（Walshok，1995：72）。而本文最後指出美國高等教育中的博雅理想傳統，及台灣近年有一股跨學科的大學課程改革正在發酵中，我們期盼這些新的制度真的為學生帶來跨領域的思維與實踐。而在這些新制度實踐之際，我們仍應不斷地檢視與反思大學部學科、課程與系所，是否過度地分化與專門化而失去大學原初博雅人文教育的理想。



參考文獻

- 方永泉 (譯) (2005)。B. Zymek (1999) 原著。支配、合法性與教育：韋伯對於比較教育的貢獻。載於楊深坑中譯編審，**比較教育論述之形成** (頁 131-154)。台北市：高教出版社。
- 王秀槐 (2003)。我國大學近年來新設科系分布型態與趨勢分析。論文發表於台灣大學主辦之「提昇我國高等教育競爭力：二十一世紀大學教育的發展國際學術研討會」。台北市：台灣大學。
- 周平、蔡宏政編著 (2006)。台灣教育問題的批判與反省。嘉義：南華大學教社所。
- 別敦榮 (2004)。美國大學本科教育體系觀察。檢索日期：2010 年 12 月 1 日，取自 <http://america.calsunshine.info/articles>。
- 林騰蛟 (2003)。高等教育綜合化與技職教育的發展。技職教育的對話學術研討會—第四次「地方教育行政論壇」。中臺醫護技術學院天機大樓 B2 國際會議廳。
- 教育部編印 (2001)。大學教育政策白皮書。台北市：編著。
- 教育部印 (2005)。大學法修正草案。台北市：編著。
- 教育部高教司 (2006)。落實產業發展及產業人力培育規劃高等教育人才培育政策重大改革。**高教簡訊**，189。檢索日期：2013 年 4 月 2 日，取自 <http://www.news.high.edu.tw/monthly189/content02.htm>。
- 符碧真、王秀魂 (2006)。美、英、德高等教育之比較研究及對我國高等教育之啟示。**通識教育季刊**，12 (2)，1-12。
- 陳伯璋 (1994)。大學課程結構的知識社會學分析。載於黃政傑、歐陽教 (主編)，**大學教育的革新** (頁 3-31)。台北市：師大書苑。



陳伯璋、薛曉華（2002）。**知識轉型與大學理念的反思：兼論全球化疆界拆解的變遷與挑戰**。載於思與言人文與社會科學雜誌、行天宮文教發展促進基金會主辦舉辦之「台灣高等教育的省思」學術研討會論文集（頁 7-46）。台北市：思與言人文與社會科學雜誌。

陳舜芬（2006）。從 Core 回到 Distribution？哈佛大學通識教育課程的最新改革方向。**通識在線**，6（9），51-55。

張志謙（2005）。**重新打造我院的本科生人才培養體系—基於通識教育基礎之上的全面素質教育**。檢索日期：2010年12月1日，取 <http://www.lixin.edu.cn/bxts/linian7.htm>。

黃德興（譯）（1996）。Shumway 與 Ellen 原著。學科規訓制度導論。收錄於香港嶺南學院翻譯系主編，**學科·知識·權力**（頁 20-21）。香港：牛津大學出版社。

管淑華（2001）。**藝術與人文領域課程設計與實施之研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。

楊國樞（1996）。**學制改革座談會意見彙整(一)**。檢索日期：2013年5月2日，取自 <http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea8/j21/32.html>。

葉坤靈（2005）。**美國高等教育之重要發展階段與論題探討**。國立台灣師大教育系博士論文。

劉源俊（1995）。介紹學程兼論未來大學的入學。**教育資料文摘**，35（3），27-29。

鄭十維（2009）。**我國大學校院學位學程發展現況與展望之研究**。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文。



蕭介夫 (2007)。學位學程的推動與評鑑。載於國立政治大學舉辦之「公共政策論壇：高等教育系列之學位學程的推動與評鑑」研討會會議手冊 (頁 30-44)。台北：政治大學。

薛曉華 (2006)。現代性到後現代的知識轉型及其在大學課程上的蘊義。國立台灣師大教育系博士論文。

薛曉華 (2007)。台灣高等教育實施大學前段不分系的政策發展與課程實踐分析。載自「高等教育治理與發展之各國經驗分析與比較」國際學術研討會，頁 III-II-3-1~ III-II-3-22。台南市：台南大學。

蘇恆安 (2006)。美國大學通識教育課程的角色與份量：借鏡與省思。餐旅暨家政學刊，3 (3)，頁 377-390。

鄒川雄 (2002)。默會知識與大學教育—以經典教育作為貫穿通識與專業教育的中介橋樑。收錄於齊力、蘇峰山主編 (2003)，市場、國家與教育 (頁 81-83)。嘉義縣：南華教社所。

鄒川雄 (2005)。一流研究型大學的迷思?—從美國大學體制精神探討台灣高教之改革方向。發表於第十一屆教育社會學論壇「教育市場化、高等教育擴張與教育社會學理論反省」論文集。嘉義縣：南華大學教社所。

Aronowitz, S. (2001). *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press.

Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Bristol, PA: The Society for Research into Higher Education.

Bell, D. (1966). *The reforming of general education: The Columbia college experience in its national setting*. New York: Columbia



University Press.

Bills, S. L. (1998). Public memory, commentation, and the regime of truth. *Peace & Change*, 23(2), 183-193.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *School in capitalist America*. New York: Basic Books.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in education, culture and society*. London: Sage.

Cohen, S. (1993). *Academia and the luster of capital*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Ehrensals, K. N. (2001). Training capitalism's foot soldiers: The hidden curriculum of undergraduate business education. In E. Margolis (Ed.), *Hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge

Foucault, M. (1979). Truth and power. In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interview and other writings* (pp. 107-133). London: Tavistock.

Giroux, H. A., & Myrsiades, K. (2001). *Beyond the corporate university*. New York: Rowman & Littlefield.

Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48 (8): 781-95.

Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Grandy, Massachusetts: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, 72 (4), 425-463.



- Garratt, D. (1998). "Regime of truth" as a serendipitous event: An essay concerning the relationship between research. *British Educational Research Journal*, 24(2), 217-236.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*, trans. J. Shapiro, London: Heinemann.
- Harvard University (2009). core program。檢索日期：2013年5月6日，取自 <http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=core>
- Lucas, C. L. (1994). *American Higher Education: A History*. New York: St. Martin's Press.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mills, C. W. (1956). *The power elite*. London: Oxford University.
- Popkewitz, T. S. (1991a). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. NY and London: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1991b). Social identity and professionalization: The construction of 19th-century teaching as an element of state building. In T. S. Popkewitz (Ed.), *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research* (pp.44-77). New York and London: Teacher College Press.
- Popkewitz, T. S. (1991c). Social science during the formative years of mass schooling: State policy and the university. In T. S. Popkewitz (Ed.), *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research* (pp.78-103). New York and London: Teacher College Press.



Remmling, G. W. (1973). Existence and thought. In G. W. Remmling (Ed.), *Towards the sociology of knowledge: Origin and development of a sociological thought style* (pp. 3-43). London: Routledge & Kegan Paul.

Ross, D. (1991). *The origins of American social science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sarup, M. (1993). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. New York: Harvester Wheatsheaf .

Snyder, R. G. (1970). Knowledge, power and the university: Notes on the impotence of the intellectual. In G. W. Remmling (Ed.), *Towards to sociology of knowledge* (pp. 339-359). London: Routledge & Kegan Paul.

Soldatenko, M. (2001). Radicalism in higher education: How chicano studies joined the curriculum. In E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education*(pp. 193-212). London: Routledge.

Stanford University (2013). Interdisciplinary degree program。檢索日期：2013年5月6日，取自

<http://www.stanford.edu/academics/programs.html>。

Veblen,T. (1918). *The higher learning in America: A memorandum on the conduct of universities by business men*。檢索日期：2013年5月6日，取自 <http://www.ditext.com/veblen/veblen.html>。

Veysey, L. R. (1965). *The emergence of the American university*. Chicago: University of Chicago Press.

Wolf, R. P. (1969). *The idea of the university*. Boston: Beacon Press.



Walshok, M, L. (1995). *Knowledge without boundaries: What America's research universities can do for the economy, the workplace, and the community*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.



Critical Analysis of Specialization and Vocationalization lying behind the Disciplinarity of Universities: From the Perspectives of Sociology of Knowledge and Critical Pedagogy

Ya-Ci Hsueh, Selena

Assistant Professor, Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University

Chen-Hua Hsueh

English Lecturer in Chaoyang University of Technology

Abstract

This paper aims to review, from the perspectives of sociology of knowledge and critical pedagogy, the ideology and issues lying behind the disciplinarity of universities in the modern era under the trend of globalization and vocationalization of curriculum. Furthermore, the task and vision of universities, which are different from those of other organizations, are to be re-found. From the viewpoint of critical pedagogy, the analysis on vocationalization of curriculum and disciplinarity can be divided into three parts. The first one is based on post-modern and post-structural perspectives to question the truth and the power of knowledge behind disciplinarity and to challenge disciplinarity as well as criticisms from experts. The second one is based on the new Marxism to unveil how vocationalization of curriculum was shaped by the ideology of capitalism. Finally, regarding the combination of specialization and vocationalization, it has been found in the research of the hidden curriculum of higher education that the disciplines developed in the western universities are actually against the origins of higher education. Therefore, the hidden curriculum made by disciplinarity has also become the point of critical analysis. In the end of this paper, the solution to problems of the combination of specialization and vocalization is also provided; the future curriculum in higher education should be arranged towards the pattern of inter-discipline and liberal arts education as the base for undergraduate curriculum.

Keywords : Sociology of Knowledge, Critical Pedagogy, Disciplinarity, Undergraduate Curriculum, Interdiscipline, Liberal Arts Education

