

Ronald Barnett 的高等教育課程理念之探究

王嘉陵

課程研究在高等教育領域一直沒有受到很大的重視，本文所探討的英國學者 Ronald Barnett 是少數能針對高等教育課程概念加以建構的學者之一，他相當重視課程的重要性，認為高等教育若不談課程，就好比〈哈姆雷特〉裡面沒有王子，他嘗試由社會哲學的分析方式，賦予高等教育課程新觀點。本文的書寫動機在於研究者認為他的課程理念值得加以探討，或許可以協助吾人深入思考高等教育課程的發展方向。本文首先介紹 Barnett 的主要著作與高等教育觀點，接著探究他的高等教育課程理念，最後評析這些課程理念的內涵，並以之思考大學的課程發展。

關鍵字：巴奈特、課程理論、高等教育

作者現職：國立臺灣海洋大學師資培育中心暨教育研究所副教授

通訊作者：王嘉陵，e-mail: w0w6w2w8@yahoo.com.tw

壹、前言

在高等教育領域，課程議題的討論與政策、評鑑、或是大學排名等議題比較起來，是相對缺乏的，甚至是被忽略的，目前已有一些高等教育書籍專門討論大學的課程與教學，但是，這類著作的內容多是關於教學方法或是課程設計的技術應用層面，真正致力於發展高等教育課程理論的學者並不多，就臺灣的高等教育領域而言，課程學者對於大學課程的探究比較少，這是一個有待進一步開發的領域。

本文所探討的英國學者 **Ronald Barnett** 是少數能發展高等教育課程論述的學者之一，他相當重視課程的重要性，認為高等教育若不談課程，就好比《哈姆雷特》裡面沒有王子（**Barnett & Coate, 2005, p.6**），即使多數人忽略大學的課程，但是 **Barnett** 嘗試從哲學與社會學的角度，賦與高等教育課程新觀點，他本身致力於高等教育領域的研究，是高等教育界的著名學者，課程是他長期關注的領域之一。本文的書寫動機在於研究者認為他的想法值得加以研讀與探討，面對全球化與市場化的競爭，臺灣高等教育目前正處於需要轉型的時間點，研究 **Barnett** 的課程理念或許可以協助我們思考未來高等教育課程的發展方向，並引領出更有深度的教學實踐。

本文的主要目的是探究 **Barnett** 的高等教育課程理念。在文章的鋪陳上，首先，作者將針對 **Barnett** 的學術背景，以及他的主要著作，做一個大致的介紹；接著，在提出他的課程理念之前，先說明他的高等教育主張，以提供一個較大的背景脈絡；在說明高等教育主張之後，作者將申論 **Barnett** 的高等教育課程理念，當中整理出他對於大學課程與學習的看法；之後，作者以自身觀點，提出對於 **Barnett** 的高等教育課程理念之評析，在文章結尾部分，並進而提出 **Barnett** 的理念對於高等教育課程發展的啟示。

貳、Barnett 的背景與著作介紹

以下針對 **Barnett** 個人的學術經歷與背景，以及他在高等教育領域的重要著作加以介紹。

一、Barnett 的背景介紹

Barnett 是英國倫敦大學教育學院（**Institute of Education, University of London**）的退休榮譽教授，他之前所屬的是政策與社會學院（**Faculty of Policy and Society**）裡面的終身與比較教育系（**Department of Lifelong and Comparative**

Education)，並主持一個高等教育研究中心（Centre for Higher Education Studies），他曾經是高等教育研究學會（Society for Research into Higher Education）的會長，也擔任過 London Review of Education 期刊的主編，目前持續從事高等教育諮詢顧問的工作，服務範圍擴及澳洲、印度等國。Barnett 致力於高等教育領域的研究已經三十年，被公認為是高等教育理論與概念的權威，他曾受邀到三十幾個國家演講，在他的自我介紹中也提及，他想試著去發展一套屬於大學的社會哲學，他也想提出一些概念，以幫助大學能夠協助個人與社會的福祉（wellbeing）。在高等教育領域，Barnett 的研究主題相當廣泛，包含二十一世紀的大學理念、知識與大學的關係、專業的教育、教育品質、學生的存有、課程的重塑、研究與教學的關係、學術認同、大學的存有...等相關議題（Institute of Education, 2012）。

二、Barnett 的主要著作

Barnett 的著作不少，歷年來持續寫作過一些高等教育的專著，也編輯過高等教育議題的書籍，例如：*The Future University: Ideas and Possibility*《未來的大學：理念與可能性》（Barnett, 2012），*Wisdom in the University*《大學中的智慧》（Maxwell & Barnett, 2009），*Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives*《轉變高等教育中的認同：發聲觀點》（Napoli & Barnett, 2008a）與 *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*《大學重塑：研究、學術、教學間的新關係》（Barnett, 2005），此外，也曾一些高等教育或哲學期刊中發表文章，這些文章是他書籍的主要論點整理。

整體而言，Barnett 所著專書的學術方向與關懷重點有其脈絡可尋，從 *The Idea of Higher Education*（1990）這本書以來，他一直在探尋「何謂高等教育？」以及「高等教育將會如何？」（what it is to be and to become）這兩個重要問題，其他著作也都是這些問題的延伸。大學的概念在歷經知識論與社會學的雙重毀壞之下，大學的理性不再具有實質效用，過去強調的自主性也不復存在，大學成為促進整體經濟的標的，受制於市場化與商業化的運作，在 *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education, and Society*《能力的限制：知識、高等教育與社會》（1994）這本書中，Barnett 也提及，課程與教學變成在強調就業能力的培養與職業技能的學習，原本主張學術能力（academic competence）的意識型態，已經被操作能力（operational competence）的意識型態所取代，這使得傳統大學的社會角色面臨崩解，大學的概念也需要重新釐清與定位。

Barnett 很關心大學的責任問題，這在 *Realizing the University: In An Age of Supercomplexity*《理解大學：處於極度複雜的時代》（2000a）這本書中明顯地呈現，為顧及現今的挑戰，他認為大學需要負擔新的責任，這是延續哲學家

Derrida 對於大學責任的思考。處於這樣一個高度複雜（supercomplexity）的時代，Barnett 認為，需要改變的不只是知識與操作方式，而且也涉及個人的自我理解與自我認同。

除了大學的責任，在 *A Will to Learn: Being a Student in An Age of Uncertainty* 《有意學習：身於不確定時代的學生》（2007）這本書中，Barnett 也關心學生的立場與聲音，他由學生的觀點出發，思考一些重要問題，例如：高等教育的學生應該是什麼樣子？課程要如何改變學生的生命？學校與教師要負擔什麼教育責任，才能讓學生有一趟有意義的教育之旅？

在 *Beyond All Reason: Living with Ideology in the University* 《超越所有理性：大學教育的意識型態》（2003）這本著作中，Barnett 對於理性與意識型態的概念有很細緻的分析，就 Barnett 的觀點，過去一百五十年以來，大學存在著普遍的理性（universal reason），這是大學之所以名為“university”的由來，但是現代大學並不完全是一個以理性行事的場域，西方大學的理性已逐漸崩解；Barnett 認為，意識型態無法避免地一直滲入大學之中，即使學者間對於意識型態的看法相當分歧，但 Barnett 不認為它是惡意的，而且反而可以幫助大學導向更正面的功能。

Engaging the Curriculum in Higher Education 《高等教育中的課程參與》（2005）是 Barnett 與 Coate 合作的著作，是專門討論課程議題的作品，這本書並非討論課程要如何設計的實務問題，而是探究課程應如何發展的問題，Barnett 與 Coate 檢視英國的課程政策並提出一些反思，在他們的主張中，課程需要與外在世界聯結，也要協助學生面對世界、生活得更好，這涉及更廣大的教育目的議題。

Barnett 對於大學教育的主張，如 *The Idea of Higher Education* 《高等教育的理念》所提及的，是在尋求博雅高等教育（liberal higher education）復興的可能性，在其中，學生的批判自我反省、開放式的學習（包括團隊活動）、跨學科的學習、以及帶有社會學與哲學觀點的學生核心課程的學習是很重要的四個策略。後期的著作中，Barnett 在 *Being a University* 《身為大學》（2011a）這本書，更進而宣揚「生態型大學」（ecological university）的理念，著重於大學組織與外部環境關係的思考，在大學已與全球脈絡脫離不了關係的情形下，需要重新思考如何能對外在世界有所貢獻。

在分析方法上，Barnett 在大多數著作中，採用社會哲學取向¹來作分析，

¹ Barnett（1994）解釋，「社會哲學」是哲學與社會的交織，它是屬於實徵性質的概念、帶有為實際提出建言的描述，以及對事實與事物可能性的敘述。

Barnett宣稱，哲學的運用需要與社會脈絡聯結，概念也要與實徵資料聯結，比如，高等教育不能作純粹的哲學思考，它必須要在與勞動市場和與就業關係中去理解。Barnett引用Deleuze在*Difference and Repetition*《差異與重複》這本書中所提及的「先驗的經驗主義」(transcendental empiricism)概念，他期望自己的寫作既是先驗的、烏托邦的，也同時擁有實徵的潛在性，正因為對可行性的追求，使得他在高等教育領域，形成一種創新的分析方式，也造就了Barnett對於大學教育的獨特觀點。

參、Barnett 的高等教育主張

與後現代主張不同的是，Barnett認為大學教育應該要有它的普遍性，也需有它共通的理念，在新近的著作中，他更宣揚「生態型大學」這個主張，以下將詳細說明之。

一、重新尋回大學的普遍性 (university's universality)

從教育史來看，過往的西方大學之所以稱為大學，是因為它有某些「一致性」，Barnett (2005)舉出，例如在中古世紀，大學是對外開放的社群，此時的大學在成員與溝通結構上，都算是一個普遍性的機構，它也是一個自我治理的機構，本身的社群有階層存在，它的氛圍是開放的，也鼓勵新的想法產生。到了十九世紀末二十世紀初，大學的存在是為了永恆不變追求「真理」(Truth)或「精神」，特別是受到德國哲學家黑格爾(Hegel)的影響。直到最近，高等教育變得是為大眾而服務，普遍性是植基於大眾化，也變得向實務靠攏。由以上可知，當代的大學一直存有某些普遍性。

但是這樣的普遍性一直在消失當中，Barnett (2005)分析，主要是受後現代主義興起所影響，因為對於多元的追求，以及相對主義的盛行，使得普遍性遭受質疑，大學變得沒有信條、沒有共同價值、也沒有特定原則；反倒是一些足以構成危害的概念形成普遍性，例如：對科學、技術或是績效責任(accountability)的追求，特別是在全球化底下興起的新自由主義，它悄悄形成一種普世性(universalism)，事實上是全球的經濟與過去大學的普遍理性(universal reason)在相抗衡(Barnett & Standish, 2003)，但這對大學原本的理念是有危害的。

Barnett (2005)主張，在現代這種充滿不確定、無法預測的世界，有些過去被接受的想法都要重新被檢視，所有概念都要朝向開放、被以多種方式去詮釋，各種詮釋之間彼此也可能會有衝突，在這樣的情形下，大學需要成為一個

得以生產「陌生」(strangeness)的地方，不論是系統或是個人，都要面對各種冒險與挑戰，這樣的複雜性，也竟然成為一種「普遍性」(Barnett, 2000a)。Barnett 批評後現代是錯誤的，在一個後現代的世界，普遍性並非消逝了，而是新的普遍性產生了，那即是上述的複雜性，培養挑戰複雜性的能力，是大學的新任務。

就 Barnett (2005) 的立場，他認為大學有必要重新尋回它的普遍性，大學需要有象徵性的價值，即使與傳統的概念不同，在西方的社會與文化中，大學的確也有它的普遍性存在，當今大學不能只具有地方的、有限的重要性，也不能只是關心大學自身，以自身為目的地，它需要有某些共同理解，讓大學能更了解這個世界，也同時對世界有所貢獻，所以，若沒有了普遍性，會喪失大學的主要關懷，也喪失大學身為一個社會機構對世界的重要性。

二、生態型大學的主張

當提到 Heidegger 的「存有」概念時，Barnett 認為，不只是生命的「存有」，比較重要的是思考可能的「存有」(being possible)，所以在高等教育的理念上，Barnett 嘗試發展所謂「可實行的烏托邦」(feasible utopias) (Barnett, 2011a, 2011b)，這不是在思考如何讓在可能的領域中達到頂尖，而是思考大學如何在其存有的世界中，能做到自身的完善，這是「烏托邦」的概念，但它是可行的，而生態型大學的主張可以達成這個理想。以下先說明過往西方大學的類型，接著再陳述 Barnett 所主張的可能的大學類型，當中尤其強調生態型大學的理念。

(一)西方大學的幾種類型

Barnett 說明西方曾發展出的幾種大學樣式 (Barnett, 2011a, 2011b)：第一類是「形而上的大學」(the metaphysical university)，如同 John Henry Newman 所主張的，此類大學是在提供心靈層面的哲學學習性 (philosophical habit of mind)，它的服務對象是階層社會中的少數群體，承諾普世的救贖，學習目的是為了與神 (God) 建立新關係，並追求特定真理、精神與啟蒙，簡言之，形而上的大學是為了超越的大學 (university-for-the-beyond)，它期待學生能超越世俗生活，以探究靈性的存有。

接著興起的是第二類的「研究型大學」(the research university)，這是隨著知識社會、知識經濟而興起的大學型態，大學的存有植基於知識的生產，在這類大學中，研究比教學更重要，學校的主要經費也多來自於研究，Barnett 認為，「研究型大學」是「在其自身的大學」(university-in-itself)，因為它關心的是本身的知識生產活動，以及期刊出版的數量。

後來「企業型大學」(the entrepreneurial university) 漸漸地取代「研究型大

學」，與「研究型大學」的「在其自身」(in-itself)相較，「企業型大學」是「為了自身」(for-itself)，受到市場化的影響，大學認知到它的知識生產與服務必須與外在世界聯結，也要求經濟上的回饋，於是，知識的價值是取決於可被交換的價值，這形成一種新的大學存有，大學開始致力於提升知識生產的影響力，知識型式也變成是多學科、跨學科、或是問題導向的樣式，為了獲取資源，大學的競爭也日益白熱化。

上述三種大學類型並非截然劃分，有的學校可能同時擁有當中一種以上的特質，另外，雖然「企業型大學」大學在當前比較普遍，其他兩種大學目前還是繼續存在著。

(二)三種大學的可能性

除了上述三類大學型態之外，Barnett 另外提出幾種大學發展的可能性，以及它們可能遭遇的限制(Barnett, 2011a, 2011b)。第一是「流動的大學」(the liquid university)，此種大學的辦學是有意圖地流動，但本身沒有明確方向，它的流動是隨著所遭遇的環境而定，保有很大彈性，如同 Deleuze 與 Guattari 所主張的地下莖(rhizome)概念，地下莖可以往任何方向無限地生長，沒有固定中心，不帶有特定目的。但是「流動型大學」的最大挑戰在於缺乏倫理基礎，它容納多元，也很容易沒有共識，會導致價值的模糊與價值的不連貫。

第二種是「治療型大學」(the therapeutic university)，面對多變的社會與外在環境，大學也需要對於不確定性加以因應，協助學生面對外在所有的不確定性，讓他們能以正向態度迎接充滿挑戰的世界，所以此種大學中，存有論比知識論更重要。雖然課程在這類大學中帶有降低學生焦慮的功能；但它也容易造成過度關心學生福祉的弊病，使學生較為被動，失去對於知識的批判判斷。

第三類是「真實型大學」(the authentic university)，此類大學需要發展出一套自我認定的價值，以帶領學校往前推進，它又稱為「探詢的大學」(enquiring university)，意指大學內部要建立探詢的內部社群，學生也同時被鼓勵成為一位探詢者(enquirer)，以幫助自我的理解，這樣的大學對公眾有責任，它不只對世界提供新的批判與詮釋，也帶來新的理解與想像，無論如何，Barnett 主張「真實型大學」對所有大學而言都是一項持續性的任務。

(三)「生態型大學」理念

先前提到的「真實型大學」很重視內在品質，但 Barnett 認為，大學也需要面對外部責任，不論是在價值、服務與參與的層面上，「生態型大學」(Barnett, 2011a, 2011b)同時關心外在世界間的相互聯結，以及大學與外在世界的相互聯

結。「生態型大學」考量到學生的存有與生成，增進他們對於自身所處世界、以及外在世界的認識，在此大學裡面，學生的身份是全球公民，不但關心外在世界的事務，也了解自身存在於世界的可能性，例如，已開發國家的大學可以協助開發中國家的學校。在 Barnett 的觀點中，「生態型大學」的理念類似「網絡型大學」(the networked university)，亦即大學要在自身與廣大社會之間，發展出新的網絡，也透過這個網絡，獲取知識的資源，透過相互聯結的建立，確保永續的未來，也經由批判的方式重建社會秩序。「生態型大學」的目的是為了要建立更好的世界，它鼓勵學生參與學習型社會，也為社會盡一份自身的責任，與「企業型大學」不同的是，它不只是完成自身的旨趣，而且是著重於世界的旨趣，它不是「在其自身」，也不是「為了自身」，而是「為了他人」(for-others)，或者可以說是「為了自身以外的他者」(for-the-other)。

依據 Barnett 的觀察，「生態型大學」的時代不是正要來臨，而是已經來臨，它是當前面對世界各種變化所需要的大學，它也透過自身資源以促進世界福祉。Barnett (2011b) 提及，現今是開放的社會，大學必須思考自身的價值在哪裡？而且現代的大學必須負起社會責任，甚至是全球責任，所以我們需要的不只是「治療型大學」或「流動型大學」，而是要發展永續世界的「生態型大學」。

肆、Barnett 的高等教育課程理念

自從二次戰後，現代社會的國家、市場、與經濟機構對高等教育具有直接影響力，如同 Barnett 所言，大學已經從「社會中的機構」(an institution in society)，轉變成為「屬於社會的機構」(an institution of society)(Barnett, 1994)，在此過程中，課程也受到外界影響而發生很大的轉變，Barnett 對於高等教育課程的過去、現在與未來展望，做了很精闢的分析，以下研究者將從 Barnett 對於學習、知識、能力、以及課程參與的看法，探討他的高等教育課程主張。

一、對學習的看法

從歷史的角度，Barnett (2011c) 分析四種學習觀點。在第一個時期，學習被視為是形上學的 (metaphysical)，它帶領個人離開一個世界到另一個不同的世界，比如在 Plato 的想像，人們可以經由學習脫離洞穴的錯覺，並重新看待外在世界。到了第二個時期，科學興起，人類獲得啟蒙，學習被視為是有效的 (efficacious)，它幫助個人了解這個世界，並在物質世界中從事探索，這是屬於實徵的學習 (empirical learning)，然而問題是，我們今日所學的未必能幫助我們在明日中生活得更好，因為學習要與日俱進，它沒有具體規則，而是發生在分散的脈絡中，技能也變得需要轉換與適應不同情境，如此的「在行進中學

習」(learning-on-the-hoof) 成為第三個階段的學習特徵。但是，目前已進入高度複雜的世界，對於學習的定義呈現多元狀態，新的定義也不斷產生，彼此之間還可能是對立的立場，於是形成第四個階段，即「在爭論之中的學習」(learning-amid-contestation)。

依 Barnett (2011c) 的觀察，當前的學習面臨兩個問題，第一，當我們對外在世界的事物學得愈多，我們與外在世界的關係也變得愈複雜，亦即，當我們學得愈多，學習也變得愈複雜、愈困難；第二，學習被認為有教育學生特質的功能，也就是要協助學生生活得更好、或保持更好的存有狀態，但目前的情況卻沒有做到。反省上述問題之後，Barnett 認為，學習的概念應當重視學生的「存有」與「生成」。高等教育被賦與豐富人類生命的任務，大學是一個容許學生了解自我、活得真實的開放空間，在此情形下，學生自身也該是學習內容的一部分，學習學生自身的學習也變得相對重要。

身為一位大學生，在複雜的世界中，需要學習用陌生的眼光看待熟悉事物；此外，他們也需要體認到，生命形式與當前可以有所不同，新的存有隨時都有可能發生，Barnett 主張大學教育是在培育大學生自我批判的思想 (self-critical thought)，這樣的批判也包含行動實踐在內。依照 Barnett 的看法，在高等教育層級的學習，存有論和知識論一樣重要，存有論的學習代表學生對於自我的探索，這是從舊的領域移轉至新的空間的冒險，Barnett (2007, 2009, 2011c) 提到，這是「素質」(dispositions) 的養成，例如學生要具有：學習的意願、面對「陌生」(strangeness) 的意願、參與的意願、能隨時傾聽、願意經由學習被改變、以及持續力等。因為這是一個不確定的世界，學生的存有也不能固定在熟悉的版圖，學習不只是一要跨越這個版圖，而是讓學生開放不同的視野，這是不斷「生成」的行動，學習於是在流變 (flux) 中行進。Barnett 反對「學習成果」(learning outcomes) 的思維，因為課程與教學被形塑成為一些技能的示例，但這些技能是關閉的 (closure)，而學習是為了開放學生自身，並置於批判的懷疑之中，以促進學生的「生成」。

二、對知識的看法

過去的大學知識是屬於 Lyotard (1984) 所言之「巨型敘事」(grand narrative) 的一環，但是處於當前這個高度複雜的年代，大學的知識具有爭論性、挑戰性、不確定性、與不可預測性這些特質 (Barnett, 2000a)，根據 Barnett (2000b) 的主張，除了過去的命題式知識 (propositional knowledge) 外，大學需要產生新的知識論，歷程知識與實踐知識在當中變得更重要，知識的內容與樣式也變得更多元，依此情形，Barnett 提出一些想法：第一，大學可以經由批判思考而激發更多的自我理解，如此也增強大學的批判功能；第二，「存有」成為很重要的

知識論概念，它可以幫助生命世界的生成，在高度複雜的世界中，人的自我不斷離開它舊有的邊界，在自我與外在環境的意義之間，個人的認同也一直重新定位，大學需要「治療的教育學」，它提供個人重新發現自我的機會，也促成人類存有的新理解；第三，以行動為基礎的知識論抬頭，實用知識需要轉換成為批判行動，Barnett 舉了一個例子，在現代社會中，我們需要的不只是有能力的醫師，而是可以透過批判觀點質疑自身行動，並且有辦法展現出新形式專業氣質的醫師。

在高度複雜的年代裡，真理、知識的定義是朝向開放的，也不再有固定的真理，基於上述一些想法，Barnett (2000b) 亦提出能夠應付不確定性的知識論 (epistemology for uncertainty)，它包含四項要素：

1. 重新建構事物的能力 (capacity)。
2. 敢於對知識主張提出批判質疑的能力。
3. 在不確定的世界可以感到安心自在的能力。
4. 具備批判行動的能力。

以上是大學可以發展的新知識論，經由這些能力的培養，Barnett 期待大學可以成為更批判、開放，並幫助學生自我實踐的場所。

三、對能力的看法

Barnett (1994) 觀察到，近二十年來，能力成為大學學術社群所接受的共同目標，也是普遍的「美德」(virtue)，他認為以能力作為目標在兩種情形下會成為問題：第一是當能力成為支配的目標時，第二是當能力被定義得太過狹隘時。能力本身一直是個爭議的概念，Barnett 將現有的能力概念區分為兩類，第一種是學術形式的能力，與學科有關；第二種是操作概念的能力，它再製了整個社會的旨趣，例如促成經濟的表現。從過去到現在，能力定義的轉變趨勢是由認知文化轉向經濟表現，此種轉變也同時反映了外界對大學定義的轉變，Barnett 將這兩種能力的比較整理如表 1 的前兩欄 (Barnett, 1994, p.160)。

雖然目前存在這兩種能力，但 Barnett 認為這兩種能力並不足以涵蓋當前學生的學習，兩者間來自不同的意識型態，難以共容，以溝通這個技能為例，大學之外強調的是問題的解決，但是學術的要求可能是為了對真理的追求，兩者有其差異。此外，能力都涉及技術層面，但是就學術能力的領域而言，技術只是部分而非全部，學術能力要求人要具有某些倫理特質，但是技術就不會在乎這個層面，它是經由人類的活動以展現其價值，例如以技術為顧客服務。

表 1 不同能力觀點的比較

	操作能力	學術能力	生命世界的生成
1. 知識論	認識歷程 (know how)	認識內容 (know that)	反省的認知
2. 情境	以實用價值來界定	以智識的領域來界定	開放的定義
3. 焦點	成果	命題	對話與爭論本身
4. 移轉能力	後設操作	後設認知	後設批判
5. 學習	經驗的	命題的	後設學習
6. 溝通	策略的	學科的	對話的
7. 評估	經濟的	誠信	共識
8. 價值取向	經濟的生存	學科的力量	共通的「善」
9. 範圍	在組織的規範之下	在智識領域的規範之下	論述的實用性
10. 批判	為了更好的實踐效用	為了更好的認知理解	為了更好的實踐理解

資料來源：Barnett (1994, p.179)

因為前兩種對能力的定義都各自有著重點，但也都有限制，不足以幫助學生面對二十一世紀的挑戰，Barnett 於是提出第三類能力，希望能跨越上述兩種能力的限制，也展現另一種不同的課程概念，相關內容請見表 1 中的第三欄，Barnett 稱之為「生命世界的生成」(life-world becoming)，這個概念不是操作的、技術的，也不在遵守智力的典範，而是透過人如何面對世界這個面向來思考，「生命世界」是引用自 Habermas 的辭彙，在此觀點下，教育是為了人類生命世界而存在，對 Barnett 而言，生命世界的意涵比操作能力或學術能力更為廣泛，而之所以加入「生成」，是因為學習是持續的，所以學習的實踐也應貫穿整個生命歷程 (Barnett, 2007)。在「生命世界的生成」這個主張下，Barnett 提出高等教育可以提供學生下列經驗，分別是 (Barnett, 1994, p.185)：

1. 系統地反省個人的行動（也包含個人的思考）。
2. 重新詮釋當前的情境，課程不是強加學生身上之物，而是由學生主動構成的可能性與實踐的希望。
3. 鼓勵學生發展對話能力。
4. 堅守理性論述的規則，然而也清楚規則會隨時間有所改變。

5. 評估課堂上的其他參與者。
6. 開放任何可能形式的分析與觀點，不限於採用特定方法。
7. 發展、持續表達對事物的展望。
8. 專心於對話，也尊重他人的對話。
9. 評估自身的學習（也透過同儕互動來評估）。
10. 在實用的情境中測試自身論點的有效性，也包含倫理的測試。
11. 經由社會、政治、經濟等因素去實踐上述十項論點的蘊義。

四、課程參與（engagement）

Barnett 與 Coate（2005）主張課程參與在大學教育中是很重要的，它不是要個人明確地參與特定方向，以減少精力的浪費，這是屬於機械式的參與，而是要鼓勵學生產生生命能量來源，進而參與自身的學習，這是屬於關係式的參與。在他們論述中，課程參與可以包含三個面向，分別是認知（knowing）、行動（acting）、與存有（being），這包括知識的學習、在世界中的行動、以及自我的生成，這三個面向的實踐方式因人而異，而且三者間交互影響，無法各自分離。Barnett 與 Coate 並不贊同當前的趨勢，將課程參與定位於學習成果或技能的獲得，因為那只是為了因應經濟與工作世界的需求，他們傾向於將課程參與定位在藉由知識、行動、與自我理解，而達到自我生成與自我轉化的目的，所以課程不只是學生的教育方案，它也同時鼓勵學生參與自我本身。

對 Barnett 與 Coate 而言，課程就是「行動中的課程」（Barnett & Coate, 2005, p.126），上述三個參與面向都用了英文的“ing”也是代表行動的意涵與動態的關係，Barnett 與 Coate 稱此種動態關係為「課程的生態」（curriculum ecology），三個面向之間要互相聯結，各自與外在環境也有所聯結，這有別於傳統認知、情意、技能三種靜態的課程目標分類。在「行動中的課程」，課程設計是為了要開放空間，讓學生能以不同方式、自我的樣態去發展，其功能如同一座現代化的大學圖書館，學生能依照自己的願望在裡面發現自我、發現自身的興趣、以及發展自己的能力，它是一個得以激發學生能量與參與的空間。Barnett 與 Coate 也說明，一個良好的課程，是可以改變學生生命，或是激發學生自信的課程，因為除非學生自身可以參與，否則知識與行動將是分離、遲滯的。

伍、Barnett 高等教育課程理念之評析

在英國，除了 Paul H. Hirst 與 Michael Young 之外，Barnett 是少數專注於探討課程理論的學者，他的研究焦點尤其專注於高等教育領域，對於高等教育課程理論，自有其重要貢獻。以下研究者將 Barnett 著作的閱讀心得，分成幾點描述，首先，研究者認為 Barnett 是以非常寬廣的視野來看待課程；第二，他的課程觀點不是只有知識論，而是結合知識論與存有論的課程理念；第三，在他的課程理念中，強調時間與空間的延伸；第四，他的課程理論不是後現代的，其背後帶有對大學共通理念的追求。

一、以寬廣的視野看待課程

Barnett 非常看重課程在大學教育之地位，他並非抱持實用觀點來看待課程，比如：將課程定義為課程設計或教學法的應用，他自己曾批判這樣的觀點太過狹隘；此外，Barnett 也反對將課程當作是提升經濟生產價值的技術，他一向批判以成果為導向的學習，並舉出操作能力學習觀的不足之處。Barnett 對於高等教育課程的思索是由比較寬廣的視野出發，他思考的出發點是：當代世界是一個什麼樣的世界？在這個世界，大學究竟要教些什麼？在這些問題裡面，人類與外在社會環境之間的關係、個人自身如何生活、如何自我理解等都是重要的課程議題，Barnett 是經由整體的教育目的來探究課程內涵，在此架構之下，課程設計或教學技術不過是底下的小環節，而不是主軸。

在分析方法上，Barnett 綜合了哲學與社會學觀點來建構高等教育課程理念，特別是哲學觀點的運用，他自己稱為「社會哲學取向」，這或許與他早期研讀的專業是哲學領域有關，從他的著作中，我們看到 Habermas 的「生命世界」概念、Heidegger 的「存有」概念、Deleuze 與 Guattari 的「生成」概念，以及 Derrida 對於大學責任的看法，他對「陌生」的看法也與存在主義有異曲同工之處（見 Greene, 1973），因為在論述中大量引用歐陸哲學家的觀點，使得他的課程理念更具深度，可惜的是，他在著作中沒有利用這些哲學概念在高等教育層面做更深入的闡釋，不過他自己也說明，他的研究不是屬於教育哲學式的探究。

二、結合知識論與存有論的課程理論

Barnett 將課程定義為「生產一套主體性的教育方案」(is an educational project for producing a set of subjectivities) (Barnett, 2000c, p.258)，主體性需要靠課程設計、認識論、實踐、與存有論等因素來達成。與其他因素相較，Barnett 更關心的是大學生的生命與存有議題，他的課程理論不只是重視知識論，也重視存有論，事實上是知識論、存有論、再加上批判行動的結合，即之前所述的認知、行動、與存有的三個課程面向，它們彼此之間無法分割，而最終目的是要幫助學生達到更好的「在世存有」、活出更有內涵的生命，所以他的近期著作

中，一直強調「存有」的重要性。對 Barnett 來說，存有是自我認同的基礎，它關乎人在世界上的自我依歸 (Napoli & Barnett, 2008b)，而認同是不固定的，需要靠學習不斷生成。

對學生而言，他們進入大學不只是學習知識或賴以謀生的技能，而是要從學習知識到學習存有 (Barnett, 2005)，Barnett 觀察到高等教育的一個普遍危機，在經濟全球化的影響之下，技能取代一切教育目標，此舉將認知的學生 (knowing student) 轉變成為表面行動的學生 (performative student) (Barnett, 2005)，只是教導學生達成某些職業技能，而非帶領他們參與這個世界。Barnett 不排除知識論對於學習的重要性，但他主張的是先前提到的，可以應付未來不確定性的知識論，而不只是探討已知的事實，而此種對於知識論的觀點，與存有論是結合的，課程與教學是為了促發更好的主體存有，這不只是認知的存有，而且是行動的存有，在學習歷程中不斷參與生命成長。

三、重視高等教育課程的垂直延伸與水平延伸

Barnett 課程理念的特點是，重視課程垂直面向的時間延伸，以及水平面向的空間延伸。Barnett (1994) 提及，大學需要思考如何讓課程內容可以協助學生將學習發展成為繼續、動態的歷程，而不只是靜態的屍體。Barnett 近幾年之所以一再地強調生成的概念，是因為他認為學習如同生命的開展，是動態的而非靜態的，學習的發展過程，以及學生持續參與的意願都是很重要的，這帶有終身教育的概念在其中，亦即，課程需要有時間的垂直延伸。

再者，Barnett (1994) 也認為，學生的學習內容不應只是一系列的論點，或是理論的實體，而是要導引學生個人與他人之間的有意義關係，這是由人與自我的範圍，擴張到人與他人、以及人與社會的學習空間脈絡，甚至在 Barnett 的「生態型大學」理念中，更廣及人與環境的關係，這使得高等教育課程不再侷限於特定的學習知識與空間，而變得無遠弗屆，學生的身份不只是大學圍牆內的學生，而被定位為全球公民，有責任關心外在世界，以及增進全球福祉，所以課程在空間上應是無限地延伸至外在世界，不能只是受限地關心圍牆裡面的事務。

四、追求大學共通理念的課程

Barnett 同意，如 Lyotard 所言，巨型敘事在後現代已不可能，新世界不再有固定的次序或系統，吾人對世界、或是對高等教育的看法傾向於多元，但他也不完全同意後現代的立場，他認為，過去大學的某些傳統仍有其價值存在，值得保留，例如理解、創造力、反省、討論等，都適合放在新的大學理念之中 (Barnett & Standish, 2003)，Barnett 本身對於大學的理想仍有所嚮往，也覺得

這些理想需要突破傳統，與時俱進，他的課程理念一直是他的大學理想的延伸，例如，培養學生面對高度複雜社會的能力與態度、豐富學習主體的生命存有、提升大學對於外在世界的責任等，這些都是高等教育課程的首要之務。

在對於大學教育的看法上，Barnett 與 Readings 的主張有所出入，Readings (1996) 提到西方大學歷經三種概念的演變，第一是 Kant 的理性概念：大學所要培養的是具人文精神、可以理性思考的個體，以及共和政體的公民；第二是 Humboldt 的文化理念：這是受德國理想主義學者影響的大學理念，在其中，國家藉著文化控制大學的研究與教學；第三是技術－官僚政治的優異概念：當前正處於這個階段，大學一方面要回應績效責任的要求，但 Readings 主張，大學同時也要拒絕以此為責任，Readings 宣稱，大學是在廢墟中的機構 (a ruined institution)，它失去了過往的文化功能，但在不訴諸統一、共識的情況下，也讓我們重新思考社群的概念，在「廢墟中的大學」，不再有文化與普遍的理性，所以它是「空」(empty) 的，可以容納各種可能性。但 Barnett 的看法與之不同，他不認為在廢墟底下，一切就是「空」的，就課程而言，他反而認為課程是一個有結構的空間 (a structured space) (Barnett & Coate, 2005, p.135)，而且主張有效的課程設計要想像性地創造「結構的教育空間」，促進學生的生命動能，他所謂的「結構的教育空間」包含了知識論的空間、實踐的空間，以及存有論的空間，他的理念是，經由這些空間的建構，大學的理念才能達成，所以 Barnett 追求的不是海可以納百川的「空」，而是企圖重新建構新世紀的大學理念與文化。

但是他的「可實行的烏托邦」是否真的可以實行呢？Zgaga (2012) 寫了一篇針對 *Being a University* 這本書的書評，他認為 Barnett 並沒有說清楚「可實行的烏托邦」的這個可能性如何可以轉換至現實世界？以及它轉換至現實層面的阻礙又是什麼？在 Barnett (2012) 對此書評的回應中，他部分同意 Zgaga 的觀點，認為烏托邦本身即是無法實行才稱為「烏托邦」，而「生態型大學」這個烏托邦有其實行上的困難，但 Barnett 也強調，在全球化與經濟主導的影響之下，高等教育更加需要烏托邦的思想，它可以導引出一些公共論述，開拓理性的空間，這也是大學需要發出的批判聲音，雖然 Zgaga 認為他的想法是一個不可行的烏托邦，但這個烏托邦拒絕臣服於本身的不可行性，Barnett 也期望藉由這樣的論述，能贏得一些理念的追隨者。

陸、結語：從 Barnett 的課程理念思考高等教育課程的發展

Barnett 一直透過各種觀察與思考來探究「如何才能成為一所大學？」，以

及「大學的可能性在哪裡？」這些問題，經由以上對於 Barnett 高等教育課程理念的研究，得出許多值得吾人省思的課程觀點，在本文的結尾，研究者將以 Barnett 的課程論述為基礎，提出幾點在高等教育課程發展上的啟示。

一、學生的認知過程比學習內容更重要

在學習的議題上，Barnett (2009) 重視的是認知 (knowing) 而不是知識 (knowledge)，是探究真理 (coming to know the truth)，而不是真理知識 (knowledge of the truth)，上述重點在於認知過程，而不是知識內容；在談到課程的三個面向時，Barnett 使用的字眼是代表歷程的 'ing' (knowing, acting, being)，而非以名詞代替，此點與課程的再概念化學派對於課程的看法有些類似，重視的是實踐歷程，也就是「跑馬道」的動詞—「跑」，而不是「跑馬道」這個名詞本身（課程的拉丁字原意為「跑馬道」之意）。所以在大學裡面，我們要教給學生的不應只是片面的專業知識，而是培養具他們探究真理的學習態度，使得學習是終身的、永續的。問題導向學習、探究式學習等教學方式的應用，可以更深入這樣的課程意涵；大學教師的角色已不再是知識的灌輸者，而是學習動機的啟發者與學習活動的帶領者，過去以紙筆測驗為主的評量方式也需要變化為更多元的評量方式。

二、高等教育課程即是生命教育課程

單純的知識學習無法改變人的存有，Barnett 給我們的啟示是，學習應當由考量人的存有出發，也是為了改變人的存有，亦即，生命主體本身應當是大學教育的終極目的，而不是如同企業型大學的課程，目的在生產能夠貢獻經濟的主體。在 Barnett 所強調的高度複雜世界，人所面對的環境相對地複雜，有許多前所未有的挑戰，有時甚至因此而迷失自我，高等教育課程應當要帶領學生，學習面對當前的各種挑戰，並且在不確定的環境中生活得很好，這就是 Barnett 為什麼強調存有的原因，學習不只是在探究知識，也需要探究智慧，協助個體了解外在環境，也同時了解自我；因為在個體參與認知的生成過程中，人對自己、對於世界的看法會不斷改變，經由此歷程，生命才有改變的契機，人的存有一旦改變，也會回過頭來影響學習情形，所以在規劃課程時，教育者需要體認到，如同 Barnett 的主張，學習是知識論、存有論、與批判行動的結合，並且學習也有變化個人氣質的倫理意涵在其中，在這個觀點上，研究者認為，高等教育課程即是生命教育課程，其目的是在促成學習主體的自我轉化 (Barnett & Napoli, 2008, p. 201)。針對此點，大學可以在課程方面幫助學生認識自我、拓展社會參與機會，以豐富學生的存有。

三、培養學生與「陌生」相處的能力

Barnett 曾提到，大學教育不只在教導學生學習知識，而是在培養學生容忍（tolerate）與開發（produce）「陌生」的能力（Barnett, 2005），這與傳統的教學概念有所不同，一般的大學教學是在教導學生「熟悉」真理、「熟悉」世界，而比較不重視教導學生如何面對「陌生」。Barnett 期望大學將「陌生」視為一種精神，不但要在學習過程中提供容許「陌生」的空間，也要教導學生以「陌生」的心態與距離看待自身，此點給與高等教育課程一些啟示，當前的世界是不定的，「陌生」的事物在未來會是常態，所以學生得學習如何與「陌生」相處，以探究、懷疑的眼光看待日常生活與周遭環境，甚至要被鼓勵以自己的能力、創意，開創出獨特的「陌生」領域。就這個層面，學校可以在制度面上多鼓勵學生出國交換學習，能接觸異國文化與不同學習環境，或是到就業現場實習，體驗外在變化多端的實務情境，這些都可以培養出與「陌生」相處的能力。

四、透過課程增加大學與外在環境的互動

Barnett 的課程論同時重視人與自己、人與社會、以及人與環境的互動，所以他提到學生要學習了解自我，在教學法上重視團體學習、合作學習，此外，他所提倡生態型大學理念，也鼓勵大學要與外在世界互動，將責任擴展至大學之外，這一切都是為了加深人的存有之意涵。Barnett 的生態型大學理念值得我們省思，大學的經營模式不能如同「研究型大學」的「在其自身」，或是「企業型大學」的「為了自身」，而是要延伸觸角，由廣大的社會脈絡來思考課程發展，將學習領域以及服務場域擴展至校園之外的世界，以中國古代的觀點來看，這等同於不只是獨善其身，也要兼善天下。當前教育部積極推動的服務學習政策，或是鼓勵師資生參與的「史懷哲計畫」，皆可以引導更多學生與外在環境的互動，協助學生投入社會改造與環境重建，這些學習其實在某種程度上，實踐了 Barnett 的生態型大學理念，讓它成為「可實行的烏托邦」。由上觀之，Barnett 的課程理念不只是將焦點集中於正式課程這個範疇而已，在非正式課程或潛在課程等層面，亦扮演著重要角色。

參考書目

- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Buckingham: SRHE and Open University.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education, and society*. Buckingham: SRHE and Open University.
- Barnett, R. (2000a). *Realizing the university: In an age of supercomplexity*.

Buckingham: SRHE and Open University.

Barnett, R. (2000b). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40, 409-422.

Barnett, R. (2000c). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255-265.

Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. Buckingham: SRHE and Open University.

Barnett, R. (2005). Recapturing the universal in the university. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 785-797.

Barnett, R. (2007). *A will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. Berkshire, England: Open University.

Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4), 429-440.

Barnett, R. (2011a). *Being a university*. Oxford: Routledge.

Barnett, R. (2011b). The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 37(4), 439-455.

Barnett, R. (2011c). Learning about learning: A conundrum and a possible resolution. *London Review of Education*, 9(1), 5-13.

Barnett, R. (2012). Response to Pavel Zgaga's review of *Being a University*. *Studies in Philosophy of Education*, 31(4), 427-429.

Barnett, R. (Ed.). (2005). *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*. Maidenhead: Open University.

Barnett, R. (Ed.). (2012). *The future university: Ideas and possibilities*. London: Routledge.

Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire, England: Open University.

Barnett, R., & Napoli, D. N. (2008). Identity and voice in higher education: Making connections. In D. N. Napoli & R. Barnett (Eds.), *Changing identities in higher*

education: Voicing perspectives (pp. 195-204). London: Routledge.

Barnett, R., & Standish, P. (2003). Higher education and the university. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 215-233). Oxford: Blackwell Publishing.

Greene, M. (1973). *Teacher as stranger*. California: Wadsworth.

Institute of Education. (2012). *Staff webpage: Ronald Barnett*. Retrieved from http://www.ioe.ac.uk/staff/LCEN/LCEN_3.html

Liotard, J-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Manchester: Manchester University. (Original work published 1979)

Maxwell, N., & Barnett, R. (Eds.). (2009). *Wisdom in the university*. Abingdon: Routledge.

Napoli, D. N., & Barnett, R. (Eds.). (2008a). *Changing identities in higher education: Voicing perspectives*. London: Routledge.

Napoli, D. N., & Barnett, R. (2008b). Introduction. In D. N. Napoli & R. Barnett (Eds.), *Changing identities in higher education: Voicing perspectives* (pp. 1-8). London: Routledge.

Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zgaga, P. (2012). The university has its possibilities: Ronald Barnett, Being a university. *Studies in Philosophy of Education*, 31(4), 419-426.

An Exploration of Ronald Barnett's Idea of Higher Education Curriculum

Chia-Ling Wang

The research of curriculum theory has received less attention in the study of higher education. Ronald Barnett, however, is an England scholar who has endeavored to construct higher education curriculum theory for a long time. He considers curriculum is a vital element in higher education, and argues that we cannot discuss higher education without curriculum, as we cannot have Hamlet without the prince. Barnett attempts to analyze the idea of higher education by his new approach of 'social philosophy.' He creates a new perspective of higher education curriculum. This paper was motivated by a belief that Barnett's concept could help deliberate on the future development of high education curriculum. In this paper, the author first introduced Barnett's works and viewpoints of higher education. Barnett's idea of higher education curriculum was then explored. Finally, the author offered a critique of Barnett's concept and then a discussion about its implication on the development of higher education curriculum.

Keywords: Barnett, curriculum theory, higher education

Corresponding Author: Chia-Ling Wang, Associate Professor, Center of Teacher Education & Institute of Education, National Taiwan Ocean University