

緒論

John. J. MacAloon

本書成書的原因是由於美國高等教育中兩項引人注目的諷刺，其一來自地方層次，另一則來自全國層次。芝加哥大學從一八九二年創校開始，就把主要目標放在學術研究及研究生的訓練，而非學院既有的功能。然而，在美國的研究型大學中，只有少數學校像芝加哥大學的學院(College，譯者按：指芝加哥大學的大學部)一樣，設有持續對不同發展事業之歷史、組成特質與文化等產生重大影響的大學指導學程。理解這個奇怪的情況，即是瞭解其中更大的反諷：美國的大學與學院被賦予保存傳統、與傳遞現今意義給年輕一代的責任，對於其自身歷史竟十分輕忽。

壹、大學中的學院

對許多經過或者是從遠處凝視芝加哥大學的人來說，學院即大學。對於其他與芝加哥大學有切身關係的人而言，其學院的形象，由學院在制度中享有的資源、顯赫的學術成就、那些教室、實驗室和咖啡廳以及自信而聰明有餘的芝加哥大學特有之大學生所構築而成。目前芝加哥大學的學院招收了比研究所和專業學校更多的學生，而在過去，學院曾是芝加哥大學三個教學與研究單位中最小的部門。有時大學學院會

成爲地方爭議與全國關注的焦點，但也有些時候，它只是靜靜地處理自身的相關事務。對於芝加哥大學許多世代的教師來說，學院提供一個認同、知識刺激以及以教學爲職志的中心；而在其他人的學術生涯中，抗拒芝加哥大學的吸引力和自以爲是的要求，也曾是他們共同的經歷。無論如何，學院依然屹立不搖地矗立在那裡。

有人會期待，學院這種持久忍耐與對抗爭鬥的顯赫紀錄，現在應該較能爲人所理解，特別是像芝加哥大學這樣有著強勢法人身分的保守機構。然而，美國高等教育機構總是用鬆散的態度來看待自身的歷史資產，芝加哥大學亦無法免於這種態度的影響。上次對學院進行分析大概是二十幾年前，現在的教師、學生和校友根本對其一無所知。與其他教育社群一樣，學院本身也爲缺乏一個有效的「當代歷史」所苦。爲了緩和這種情況，本書的作者群敏銳意識到，要用新的記憶方式與反省策略，才能突破一直以來美國學院「歷史健忘症」的問題包袱。

貳、大學與他們的歷史

儘管有時在少許的儀式場合——例如百年紀念慶祝典禮，也許會突然迸發一陣反思大學傳統的火花；但牢不可破的「現實意識」(presentism)不消多久便會回來。制度性的歷史資料很快又會重新鎖在檔案管理員的辦公室，諸如零散的論文、徵募人員的存檔簡報與籌募資金的清冊，以及教師俱樂部或校友團聚的軼事：換句話說，這是專門人員的事情，不是群體的日常需求。在這些龐大的資料中值得深思的是，當地的教學歷史鮮少會被視爲正規研習的主題。特別是在大

學學院中，有一非正式的潛在推論，即：無法從事研究者才會去教學；不會從事研究或教學的人(或渴望獲得行政職位的人)才會去培育制度性的繼承傳統。由於這樣的態度，這些具學術成就，且被視為值得深入探討的教育機構，卻在時間與空間、論述與概念上與人顯得疏離遙遠，或者僅為在個人傳記中被提出的私人問題。累積智識經驗的教育機構，卻被視為中立的、工具性的仲介，只具有集結人們與各種計畫，並助其相互聯繫的功能而已。這個觀念有如常識邏輯，而這種漫不經心的態度，也是學院與大學看待自身傳統的方式。

要為現狀舉出理由並不困難。就最深層的面向而言，現代科學情境中立(context-free)的邏輯本身就銘刻在這些運作當中，就像在研究與學術的評估中，對新事物的狂熱一樣。制度想要建立人為的延續性和聯結，又幾乎無法免疫於現今文化中追求進度與個人主義的特質。事實上，官方的制度價值與實際默默運作的主流文化再製之間，其存在的矛盾或許更為尖銳。此外，當代大學中也有社會認同的因素以及學術產出的節奏模式。教師對於校外專門領域與研究範疇的認同，以及對於校內系所的忠誠度，在流動率高、替代率高的高等教育機構裡，此兩者常與教師對於一所大學之認同相互競爭。不論是研究和出版的多年循環週期，還是課程與學生每年的變化，都無法即時符合目前的框架，也因此必須將制度性歷史的問題納入考量。對於學生而言，除非被直接煽動，否則只有少數大學生會輕易放棄這種平凡無奇的「學院」與「好學校」的美國觀點；研究所的學生，通常比較認同自己的學系而非整個大學，也不太具有這種認知所需要的寬廣視野。隨著時間流逝，校友們逐漸獲得對自身教育經驗的觀感，但通常仍只是組織自身整體經歷中一個靜止的橫

斷面而已。這些觀感和其他因素共同將大學公民世代所累積的奮鬥與成就，視為膚淺、沒有啟發性且幾乎是無用的地方歷史。

這樣的情況不只是個諷刺，另外也衍生許多破壞性的結果。除了強化一般美國民眾這樣的認知，就如同福特(Henry Ford)所說的「歷史即廢話」(history is bunk)，學院也為了因應當下的環境而嚴格地限制自身的能力、管理當前的教學。因為缺乏瞭解過往課程辯論與倡議的精闢紀錄的管道，教師團體要不就是更迅速地變成最新知識與教學潮流的犧牲品，要不就是走進習慣上被正當化為「傳統」的死胡同。這樣接踵而來的貧瘠辯論經常顯示世代的衝突。年輕教師提倡他們所採取的改革，並且呼應最新的知識進展與教學法的社會條件。而資深教師對這些提案的回應都認為其是陳腐過時的主張，都是些二十或四十年前就試過且不值得繼續的東西。由於缺乏相對能夠評估這些意見的客觀紀錄，因此我們無法理性地決定到底哪些人才真正代表進步，而哪些人又墨守陳規。此外，缺乏超越抽象陳規或個人回憶錄之分析的出版品，組織本身並無法真正地從他人的經驗中學習。大學在考慮改變課程模式時，被迫在孤立隔絕的情況下考慮，或者依賴來自他處的顧問、專家意見、甚至缺乏證據的(anecdotes of pilgrims)意見。

本書的作者群試圖聚焦一所重要的美國學院，對其數十年來之教育經驗持續反思，並論證其實際的價值。從總體的角度來說，這些論文試圖提供兩個作用：首先是提出一個視野更廣的思考點，其主要是針對芝加哥大學大學部課程之未來的辯論；再者是做為其他機構教師能看得更遠的踩腳石。身為社會科學家以及教育哲學家，我們進一步地希望本書能夠對補救學術圈中既存的醜事有所幫助。我們教導學生所有

知識都社會性地彼此鑲嵌，我們也常努力地將構成我們課程的文本、概念與論述歷史化。然而在芝加哥大學中，我們已比其他美國大學的教育者有更好的情境，能夠提供豐富的素材給學生，足以迫使他們認真地看待課程與學院，不只將其視為一個提供知識之選擇與傳遞的媒介，而更明白這些知識皆由歷史構成，相當特殊且不甚中立。因為跳脫傳統教育論述，以更為有效的方式來實現這些意圖，本書也達到了詮釋性策略的革新。

參、做為砥柱與外觀的課程

我們從如下假設出發：即沒有人經歷過整個高等教育的複雜機制。然而，所謂的「學院」(the college)仍然大多被具體化為一個適當的名詞，儘管它並非任何人之經驗的中立單位。與其相關的是，如同尼可拉斯(Ralph Nicholas)在本書後記中所指出，「課程設計」並不是脫離現實且獨立存在的東西，但學院的教師本身還是習慣以這樣的方式來思考。身為局外人的評論家，在提到「芝加哥課程」(Chicago Curriculum)時，往往透過一般抽象化的、簡約的語言進行描述，似乎這項課程是一個獨自運作的實體，而非內涵複雜的歷程。然而，實際的學院生活卻不是用這樣的方式來教育所有人。

在任何一個時間點上，對於學生和教師來說，其於此過程中自然會參與到與牽涉的單位並無二致，其知識與教學層面的「關鍵所在」並非在於課程設計或者是學院，而是課程本身。課程做為學院空間和時間組織的基本單位，做為學生與老師互動的基本單位，做為學術性之勞動、評鑑和記憶的基本單位，其角色再明顯不過。然而，教育會議和相關的出

版品卻鮮少將課程本身視為一關鍵實體來聚焦，並對其進行相關的參酌考量。無視教育生活本身，尤其是課程內容，就算我們對其進行討論，也傾向只將這些課程視為全面性之課程設計模式、教學方法風格，或知識相關議程的附屬品、實例或說明罷了。我們在教育發展史和改革倡議等議題上所面臨到的挫折，必定有部分存在於真實學院生活，以及想像和公開討論之學院生活兩者之間的矛盾中。

我們的實驗焦點集中於個別課程本身，在當代針對大學教育的全國性辯論的脈絡中，從內部與外部同時探索與學院本身相關的紀錄。在一九七〇年代晚期和一九八〇年代初期，針對大學部學習過程的關注再度復甦，其焦點在於共同「核心」科目的衰微，而這樣的發展被視為是配置－規範(distribution- requirements)模式(譯者按：此模式在於引導學生修課的廣度，並且規定學生的研究領域不能僅限於某一專門領域)和於一九六〇年代行動主義(activism)所造成的後果(而通常較少論及學院之行銷策略的角色)。這波強調共同學習的浪潮，再度使芝加哥大學的學院引發全國性的關注，而在芝加哥大學中，通識教育的規範先前即已維持數十年之久。一九八〇年時，波伊爾(Ernest Boyer)領導之下的「卡內基教學促進基金會」(the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)，以三百零九所兩年制和四年制的學院為代表樣本，調查其校內有關通識教育的需求規定，並提出在三個主要的歷史復興時期中，有關通識教育之既陳目標的分析。由於芝加哥大學的學院一直以來致力於設計適用於所有學生的核心課程，因此卡內基基金會挑選芝加哥大學做為舉行全國教師、行政長官和教育領導者會議的場所，並要求與會者聽取其施行的結果並且辯論卡內基基金會自身的提案，這份提案題名為「尋求共同學習」(A Quest for Common

Learning)^①。

爲了扮演好主辦者的角色，我們決定讓大眾關注的學院主張在會議中盡可能地不引人注目。然而，讓我們感到困擾的是，許多與會者在會議中立即要求我們提供有關芝加哥大學的課程設計資訊。爲了回應這些要求，我們提供了芝加哥大學於學士學位的修課要求大綱：即對所有大學部學生來說，一旦進入芝加哥大學都必須接受以年爲單位之通識核心課程的修習規範，修習的領域包括生物科學、物理科學、人文教育以及社會科學，另外還有文明研究、數學與外國語科目的附加課程；除此之外，還包括各自的主修課程(concentration program)以及選修課程(electives)。這種「建築式」框架般的教學素材，結果一點也無法滿足來自全國各地的與會者。他們希望拿到我們所設計之特定通識教育課程的實際運作架構與課程綱要。就算有許多人批評簡單的授課大綱過於去脈絡化且僅具雛形而已，也無法讓我們的與會者打消其念頭。同爲學校的教師，我們瞭解教師的需求：討論普遍的知識主題以及抽象的課程設計當然很好，但教師們實際上是在課程進行中從事教學與生活。

此一提醒相當重要，而我們對任何我們所規劃的主要通識教育課程，除了一兩份目錄式的簡短介紹以外，並無法提供更多的脈絡詳述。之所以如此，是因爲學院本身就缺乏任何有關這些課程當前運作的紀錄，也沒有任何能夠引人矚目

① 參見 Ernest L. Boyer and Arthur Levine, *A Quest for Common Learning* (Washington: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1981)。這份報告呼籲承認在廣大不同之組織中的課程，這些課程環繞著使用共享標誌的主題、團體與機關組織中的會員資格、製造與消費、與自然的關係、時間觀念以及價值和信仰。這份議程試圖打破學科的傳統疆界並從中得到優勢，而這也被許多人視爲當前知識現狀的標誌。

的「深度描述」(thick description)，更不用說以文字寫下之豐富的、與教育發展過程有關的觀點。同時，這些欠缺也會產生重大的局部性結果。舉例來說，如同舒德森(Michael Schudson)在本書收錄的論文中所提到，在我們這些人當中，曾經參與一九七〇年代學院核心課程工作的人(當然這裡以我們的分類來說主要是指參與「社會科學 2」的人)，之後只能自力更生，撿拾其發展的零碎部分與外殼，學習與這個我們所參與之事業有關的運作。做為身處一九六〇年代的大學部學生，我們當中有許多人曾經都是針對課程議題的行動主義者；同時，我們過去也曾是年輕的講者，只是過度渴求扮演好我們被告知的角色，而這也就是在美國大學教育中，長期以來所上演的一齣重要戲碼。我們當時致力於社會科學潮流的教學評鑑，貢獻大量的新想法；同時，我們也試圖調和教學與研究價值之間的自我體現，因為這是歷代有名的前輩據說都曾完成的。在零碎的對話與會議過程中，我們的前輩們一直不停地提到其核心價值，他們用簡要的語言讓我們無形中瞭解到「社會科學 2」的深度，及其使命的重要性，而參與的前輩們與教師亦形成一個大家族，這個大家族也期待我們能夠認同他們。但對我們本身來說，卻沒有任何可得的方法，能夠閱讀這些為我們所延伸的家族故事，能夠與更多遙遠的相關人士面對面，包括我們前輩的前輩，而我們也無法聽到他們陳述自己的故事。

就像在這類情境脈絡中經常發生的一樣，真實的歷史往往被濃縮，同時被隱藏於早期黃金時代的潛在象徵中。在「社會科學 2」的個案中，幾乎無法令人置信的是，於一九四〇年代與一九五〇年代中，組成這些課程的教師都是當時美國社會科學界中的有識之士，或即將成為有識之士之人：包括雷菲爾德(Robert Redfield)、辛格(Milton Singer)、克魯格

(Maynard Krueger)、萊斯曼(David Riesman)、貝爾(Daniel Bell)、班迪克斯(Reinhard Bendix)、葛斯菲爾德(Joe Gusfield)、瑟拉普(Sylvia Thrupp)、摩爾(Barrington Moore)、霍塞利茲(Bert Hoselitz)、尼爾森(Ben Nelson)、里耶夫(Philip Rieff)、寇瑟(Lewis Coser)、敏絲(Helen Mims)、丹尼(Reuel Denney)、華克斯(Rosalie Hankey Wax)、基歐漢(Robert Keohane)、麥克寇爾(Christian Mackauer)、葛羅任斯(Morton Grodzins)、米爾斯(C. Wright Mills)、瓦克斯(Murray Wax)、史特契尼(Livio Stecchini)、梅爾森(Martin Meyerson)以及其他的人。我們能夠列舉這些人物，然而，這些學術界中的天鵝為何被吸引而來，或是教授這些課程對於學術界中的醜小鴨在轉變歷程中所扮演的角色，我們都不得而知。我們也無法知道，他們教授的社會科學課程內涵，是否他們存於我們現今記憶中「文化與人格」的精神相違背。如果我們甚至缺乏獲得一九四〇年代和一九五〇年代之「社會科學 2」全盛時期之辯論與運作資料的能力，更不用說一九六〇年代與一九七〇年代初期，那些奇特且更加被掩蓋的一大群有識之士(這些人的姓名一旦被知曉，結果皆會為我們所同等承認)，一九七〇年代中期至晚期中日復一日的課程，對年輕一輩的成員來說，對此的感受通常較不像是一偉大的傳統，而比較像是小型的社群。我們並無法輕易地汲取這種多世代集體計畫的特殊道德資源，來幫助克服這種教學方式的衰微，此多世代的集體計畫，代表的是社會科學界之教師型學者的真實世系；同時，我們也無法利用這些資源來克服延續課程之專業與制度性的障礙，更無法克服人際之間針對教授該教什麼與如何進行教學的無止盡爭辯。輪到我們在一九八〇年代中必須把資淺的教師社會化與融入課程中時，這些影響就會被複製重現並且落在我們身上；這些人大部分在之前與芝加哥大學或學院本身都沒有關聯，當共同核

心課程「模組化」(modularize)時，「社會科學 2」必須奮力排除這樣的影響，使其上軌道，並且能容納百分之六十的芝大學生，如同現今我們做的一樣。

我們致力於讓「社會科學 2」的發展歷史成為當代課程的資源而非使其成為當代課程發展的陰魂，此陰魂追隨的是一種學院做為一個整體歷史呈現的典範：即所謂赫欽斯學院(Hutchins College)的發展興衰。特別是在其發展後期，當一位獨立的學院教師發起需要完整四年通識教育課程的主張時，不論對內部或外部的人來說都一樣，赫欽斯學院在學院發展歷史中，一向立足於軸心地位。赫欽斯學院發展的這些年，甚至在這些發展過程成為傳奇之前，其戲劇化程度就已相當高，在一九七〇年代與一九八〇年代之間，這些成就獲得許多全國性的認證，同時贏得地方性的領導魅力。與課程本身所聚集的關注以及運作這些課程之工作人員相對的是，這個在美國教育史上的知名時刻，已經引發許多針對其整體視野、課程形式以及著名特性的公開評論(有鑑於先前所討論過的框架性矛盾，因此很難說芝加哥大學的教師與行政管理者是否有必要閱讀任何這類文獻)^②。但重新鑲嵌赫欽斯學院的修正主義過程，尤其是其通識教育的理想與運作，在學院本身悠久且深廣的歷史中，幾乎還未開始^③。本書直接促成此一過程，但仍多加運用「兩年期社會科學發展過程」的歷史，

^② 參見 Harry S. Ashmore, *Unseasonable Truths: The Life of Robert Maynard Hutchins* (Boston: Little, Brown, 1989); Mortimer Adler, *Philosopher at Large: An Intellectual Autobiography* (New York: Macmillan, 1977)。其他評論則引用自其中所羅列的論文。這項反思計畫因為兩本於一九九一年，由芝加哥大學出版社紀念創社百年，所進一步出版的兩本著作而延續：一本是 Mary Ann Dzubak, *Robert M. Hutchins: Portrait of an Educator*；另一本則是 William H. McNeill, *Hutchins' University: A Memoir of the University of Chicago, 1929-1950*。

^③ 參見 Donald Levine, "Challenging Certain Myths about the 'Hutchins College'," *University of Chicago Magazine* 77 (2; Winter 1985): 36-39, 51.

來探討在不同時期中主導學院的全盤性課程思維，以及特定課程其教學與學習之間，時而依賴，時而辯證，且時而不存在的關係。

過去二十年來且直至今日都還是如此，不只在「社會科學 2」，也在整個學院的通識教育背景下，年輕的教師向來無法訴說其經驗；而本身曾為赫欽斯學院大學部學生的資深教師，他們的回憶與意見，便能反映出他們在這些課程經歷過的實際經驗，或當時上演的戲碼。這些資深同僚，以「社會科學 2」為例，就包括列文(Don Levine)、柯勒(Bert Cohler)以及歐林斯基(David Olinsky)等人。如同本書所論證的，在芝加哥大學中，為了通識教育而生的社會科學課程計畫，包含了「社會科學 2」與赫欽斯學院的黃金時代，而非被此二者的黃金時代包含。舉例來說，歐林斯基揭示赫欽斯學院對早期「新學院計畫」(New College Plan)的依賴，以及由沃斯(Louis Wirth)、柯溫(Jerome Kerwin)與蓋登斯(Harry Gideonse)於一九三〇年代中，所建立之「社會科學 2」的前身課程，有助於讓今日「社會科學 2」的教師從禁錮的殘存意識中解放出來。此外，他們也理出一條發展的道路，能夠對這門自一九五三年就開始發展之課程的知識進程，以及對未來之特定社會科學的挑戰進行縝密的審查與監督(這個問題在本書最後一個部分有詳細的討論)。

本書所使用的方法論，對於處理其他在當前教育論述中更為廣泛的難題來說，同樣有其效用：理論性的討論所關注的，是什麼樣的知識最值得擁有，至於所謂的知識機構主體則很少被提及。專業的研究者與一般的教育工作者之間，多少還是有些許的差距，較非正式的風格是本書的主軸，即類似於一般教育工作者討論學術領域的成就與問題時的方式。這是一本有關社會科學之通識教育的著作，而非有關社會科學理論以及研究等論述的著作。同時，如果在討論「社會科

學 2」時，我們無法充分參考工作人員對於哪些社會研究的主體值得被納入通識教育範疇的看法，也無法充分理解工作人員爲了服膺教學目的，而費力爲這些教學素材進行挑選與編纂之過程，也因此有可能完全遺漏掉這門課程的歷史訊息。本書的論文所呈現出的是，對類似於「社會科學 2」這種跨越多學科之長期課程的教學大綱進行深思後，將會提供我們一個有效的模式，可以讓我們評估在社會科學範疇中，於不同研究與學術成就路線之間的內部延續與斷裂；同時也可以使我們理解這些延續與斷裂對閱讀大眾所產生的衝擊。舉例來說，某些讀者可能會因爲本書論文中的闡述，驚訝地瞭解當前許多在社會科學教育中最爲迫切關鍵的議題，即社會科學經典對應當代研究、現代性及其替選方案，以及「多元文化主義」與「美國認同」，西方和非西方文化素材；而「社會科學 2」的工作人員早已爲這個議題奮鬥數十年之久。

此外，一般人普遍抱持的觀點，即社會科學的研究在專業真空狀態中快速地向發展，而通識教育則是緩慢地於後頭出現，導致這種教學方式就像插花藝術一樣，然而這樣的觀點卻一再地被「社會科學 2」的紀錄反駁。由萊斯曼與其同僚所著之《寂寞的人群》(*The Lonely Crowd*)，是最爲知名的著作，而由霍曼(Peter Homan)所著之《哀悼的能力：心理分析的幻滅與其社會根源》(*The Ability to Mourn: Disillusionment and the Social Origins of Psychoanalysis*)，則是最近期的著作；根據作者的說法，這兩本重要的社會科學書籍都是因爲受到「社會科學 2」之教學過程，以及工作人員每週之討論所產生的重要評估結論而有所啓發^④。在本書中，所有

^④ 參見 David Reisman et al., *The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character* (New York: Doubleday, 1953); Peter Homans, *The Ability to Mourn: Disillusionment and the Social Origins of Psychoanalysis* (Chicago: University of Chicago Press, 1989).

論文的作者都在正確的制度條件下，針對學術研究與大學部教學這兩個範疇之間所存在之二分法的謬誤，提出自身的評論，以及他們自己在職業生涯中獲得的經驗。在不同的學科範疇中，由教師所進行之多學科相互教育發展，在師資一課程模式(staff-course model)的通識教育教學過程中，一向在智識和專業性方面受到實質的益處。由於教學行為本身就具有教育性，同時對於教師來說在知識上也具有挑戰性，因此教學行為就自然而然地成爲一種學術成就與研究範疇的模式。這樣的比喻就現今的發展情況來說再真實不過，目前美國的社會科學界，就其整體而言，受到國內發展與全球社會秩序所推進，產生了重大變化。

「社會科學 2」至今仍是一引人注目的整合性「論題」：從一九三〇年代時的前身課程，即沃斯 - 柯溫 - 蓋登斯的調查課程(Wirth-Kerwin-Gideonse survey course)開始；經過一九四〇年代初期「社會科學 2」的鞏固，做爲一針對「研究科學精神中，人性的可能性與極限」這樣的論題，進行跨學科與由教學工作人員負責的檢視；經過一九四〇年代與一九五〇年代的知名課程，其焦點在於個人人格與其文化之間的關係，即「學生在不同的生命階段中，自然會有興趣的問題」；之後再發展到一九九〇年代時的課程。當「社會科學 2」的文本持續被註解、修正與重新配置，以回應在社會科學之理解架構中的改變時，在不同學科中與不同學科之間的新發展，美國人如何生活以及他們隨著時間的流動必須面對哪些問題，這些議題範疇中的變因，以及變動中的知識資源以及教師與學生的關注，這些在一九三〇年代時做爲承諾之核心要義的角色就已經很明顯；而前面我所提到的這些不同層面，至今都仍是這門課程相當重要的一環。將社會科學建構爲一獨特的知識事業；以多元學科與跨學科的基礎來運作；

從前工業或「庶民」社會開始，經過工業革命的盛衰變遷，到當代都市工業化與全球秩序的問題，透過追溯這三個階段中有關經濟、社會與政治制度的共同轉型；主要資源的獨佔運用，並試圖在影響深遠之理論家的經典文本與當代研究之間取得平衡；混合演講與小組討論之上課方式進行授課；同時，如同學院的其他通識教育課程，致力於學生在閱讀、辯論與散文溝通之能力問題：這些都是「社會科學 2」的文本裡恆常存在的主題。在這個過程中，其運作的旋律在整個運作作曲調於早期思維的對位旋律中，一再地被更改或詳盡闡釋：結構主義可以(也確實)取代進化論；文化也許會(也確實)成為論述中的自變項而非依變項；人類這個概念本身可以(並且一向如此)被重新認知為一意義的系統而非本能性的需求；西方世界可以喪失其在世界上其他地方的霸權(而它確實也喪失了某些霸權)；工業主義、現代性與民主多元主義可以(仍有可能)轉移成後現代性與多元文化主義。然而，沒有任何一種改變是能夠只出現一次並且適用於所有人；因為教職人員的共識向來都是一種逐漸衰微的事物，必須年復一年、季復一季甚至是週復一週地重新談判協調。制度性與知識方面的必要條件，必須能夠將多元且社會科學觀時常互異的工作人員集結在一起，而每一個未被認可為當前學術成就的典範，又會立刻讓自己成為重新返回課程大綱的候選標的，而課程大綱也算是整體社會理論發展史的一部分。但是，對於在這總體曲調中所有旋律更動與期間性的雜音來說，這門課程本身所具有的和諧已經持續橫跨六十年之久。瞭解這種教學風格在不斷面對著結構性、政治性與心理層面上的難題時，如何達到這種引人注目的延續性，也可以說是本書的主要目的。

肆、本書所進行的考察

本書作投注相當多的努力，以揭露、探索、瞭解社會科學通識教育的全國紀錄中，相當罕見的經驗動態延續性，他們往往是將所有的變項平等地一一攤開來看，而非事先決定孰重孰輕而有所偏重。如果我們將這門課程做為一相互脈絡的複合體來看，而非視為確定能夠「解釋」「社會科學 2」之存續、重要性與當前之生命力的因果連鎖，那麼我們會發現在其自我紀錄中有許多制度性、課程方面、社會歷史方面、知識面、學科範疇、世代性、政治性、人格方面、教學方面與道德方面的因素。此外，在尊崇這項課程所達成之成就的同時，本書所有論文的撰稿人，也試圖記錄這些年來導致教師背離此項課程路線的情境條件與環境脈絡。在這些背離課程路線的人當中，有些人之所以會背離路線，是因為他們感受到途徑的僵化與侷限，這種狀態通常與將社會科學經典置於課程最重要位階的設定有關。相對地，其他之所以選擇留在這種路線當中的人，是因為這門課程的設計，對於必須適應學科興趣之多元發展趨勢的他們來說，似乎相當便利；因為這樣的運作過程犧牲了共識的凝聚性，並且讓學生適應教師的教學方式，而不是由教師去適應學生的需求。另外，在一段時間後，也會有些人發現這種由教師教授的課程，其勞力密集的教學方式，造成時間與人際關係上的負擔太過繁重。然而，自從學院教師的各自獨立型態，轉變為各研究系所之間共同聘任的型態後，系所課程教學、研究生的指導、教師的研究與出版等需求，其競爭越來越激烈。也因為這些爭鬥的過程，使得「社會科學 2」自身不停再生的延續性引

人注目，也值得人們深思。

本書以歐林斯基使用歷史觀點透視芝加哥大學通識教育的文章做為開頭。他的這篇論文，是自一九六三年芝加哥大學學院處於結構變動的時期以來，第一篇針對芝加哥大學通識教育所做的持續研究；當時，有許多不同且相互競爭的教育觀點主導著芝加哥大學，同時，通識教育、博雅教育與專門化教育的教學文化也正處於變動之中，這些教學方式的辯證結合或不穩定的交會，導向學院發展史上任何一個特定時期的課程運作。為了對抗學院本身悠久歷史及其當前組織形式與課程規範的背景，學院的前任院長瓦德(Dean F. Champion Ward)所寫之〈赫欽斯學院的輓歌〉(Requiem for the Hutchins College)，重新追溯學院這段最戲劇化、最重要的發展時期。在瓦德之論述與分析中，充滿著親切感與人味，應該能夠向讀者呈現芝大一直在討論「學院的議題」時所表現出的道德嚴肅性。

由於本書已經將芝加哥大學學院置於大學的脈絡中，因此本書也就繼續將「社會科學 2」置於學院本身的脈絡與社會科學的脈絡中來討論。在本書的第三章中，列文所提出的論述，建構出一幅也許會被認知為「社會科學 2」之共時性邏輯(synchronic logic)的圖像，這種邏輯代表在社會科學領域與人文學科領域中，兩者在其他核心課程上是共同分擔的。在他概略描述的內容中，提出了使現代社會科學文本之所以變為「經典」的觀點，並且解釋為何此種文本始終能成為這門課程的特色。此「營火對話」(campfire conversation)的比喻，呈現了鉅型社會理論用於當代事件之理論的比較與應用，此也可做為「社會科學 2」課程中討論的範例與作業的主題。有鑑於這項課程著重於文本的「精細分析」(explication de texte)，並重視小組的討論過程甚於講授，因此其課程設計與

通識學習概念的理解達成一致；通識學習目前已經逐漸變成一種爲了對話而發展的告知能力，如同雷德非(James Redfield)所述，這也是一種爲了「良好對話」而建立的能力。同時，存在於「博雅教育」(liberal education)之詞源意義以及「通識教育」(general education)之間的緊張關係，也在列文如同營火般光影的論述中逐漸增強；因爲對於博雅教育來說，任何品質的文本都有可能納入，而「通識教育」的理念在於讓學生系統性地接受某一學習領域的薰陶。

關於在「社會科學 2」中，「博雅教育」與「通識教育」的雙重議程，在本書的第四章中有詳盡的闡述。歐林斯基的論述，提供一歷時性的觀點，使我們瞭解到「社會科學 2」隨著時間流轉，在其制度架構與社會科學內涵方面的重大改變；也讓我們瞭解到即便課程會隨著時間流轉而有重大改變，其穩定的程度仍充分到足以照常重現列文所訴諸的初始教育經驗。歐林斯基對一九三〇年代「社會科學 2」之前身課程的發現，不僅深化芝加哥大學中社會科學通識教育的歷史，卻也令我們同時感受到芝加哥大學社會學學院與政治科學學院的相關研究學者中，沒有一個學者對大學部的通識教育有任何興趣^⑤。

在本書的第五章中，舒德森爲這些如同爲「社會科學 2」照射 X 光顯影而得出的骨骼架構，添加歷史性的血肉。舒德

^⑤ 舉例來說，布爾墨(Martin Bulmer)在其見聞廣博的著作《芝加哥大學的社會學學院》(*The Chicago School of Sociology*)(Chicago: University of Chicago Press, 1984)一書中，就確切地著重於一九二〇年代與一九三〇年代時，芝加哥大學與其他機制如哈佛大學之間，研究與研究生訓練所享有之特權甚於大學部教學的運作過程。然而，由於無法提出任何有關像沃斯與雷德非這類人物，對大學部課程之重要貢獻的指點(在他的書中並沒有提到柯溫與蓋登斯兩人)，布爾墨因此而無法在書中捕捉學院/研究部門兩者關係的矛盾；而這樣的矛盾，如同我在緒論中一開始就提到，已經算是芝加哥大學長久以來的特色。

森發展了有關回憶的關鍵主題，他組織其論文的方式，並非將其當作專業的口述歷史，而是「經由其他許多人的反思來導引，並且對這些人的記憶進行回應」。透過這樣的論述策略，舒德森的論述使我們瞭解以下幾個層面中相當戲劇化的現實，包括：這項課程的主要教學機制(包括教學人員會議、閱讀書目清單、教室安排、講授內容、測驗審查以及必要的論文等)、學生與教師之繼承世代之間的關係路線，或者是由芝加哥大學不斷再生的能量影響了其他的大學，例如史瓦斯莫學院、夏威夷大學、哈佛大學與加州大學，而這樣的影響常常會再度發生。舒德森為不同時期的社會科學增添了細節性的描寫，以及教師選擇提供給學生的各項檔案。其他內容還包括：在課程分項與教學風格中，有關競爭的個人回憶；在研究系所以及學院忠誠者之間的熱戰與冷戰；在資深與資淺教師之間的情緒緊張關係；對於每一個社會科學家來說，都無法避免之理論與經驗主義之間的衝突；以及「社會科學 2」社群中個別教職成員基於以上衝突的緊張案例。舒德森就像勘查到在「社會科學 2」中，本體論與知識性之悲觀主義的主要礦脈，而這樣的認知，完全與起源於歐美社會科學中內含的實徵式樂觀主義相悖；同時，如果我們要論及「社會科學 2」所因襲之著名人物，這也可以說是韋伯與佛洛伊德之擊敗馬克思與涂爾幹的一場勝利。當然，舒德森的論述也展現在課程本身的滿足感，是如何能夠同時引發挫敗與渴望情緒；而這樣的情緒對於生活在這個課程框架中並且於此工作的教師來說，才是真正令他們感到抑鬱不安的。

根據金斯堡(Robert Ginsberg)的回憶，他在十六歲時曾經是「社會科學 2」的學生，當時是一九五三年至一九五四年間；他在這門課程中開始意識到「道德張力」(moral tension)。其於本書第六章寫道，「衝擊最深刻的，並非社會科學中的理

論與方法論，因為這些都是機敏靈巧的知識建構，而是因為備受磨難影響且鑲嵌於價值當中的人性內涵」。其回憶錄是幾篇我們沒有對其發出請求而主動將稿件交付予我們的文章之一，這些文章主要是曾為「社會科學 2」的學生所撰寫，主要為對《芝加哥大學雜誌》(*University of Chicago Magazine*)某篇描述一九八二年研討會文集的文章所作出的回應^⑥。某些論者，會像金斯堡與布加特(Gordon Burghardt)等人一樣，透過自身接續在其他學科領域中的學術生涯，來撰寫有關這門課程在細節方面的回憶；然而，有許多來自各行各業的論者，則以更簡潔的方式來書寫，但這些簡潔扼要的筆記也是真心誠意且具有反思性。金斯堡的論文強調教師與學生對課程的感受，以及其中存在的隔閡與間隙。「社會科學 2」的工作人員，往往讓自己拉扯於知識性的凝聚力與課程大綱的概念架構；然而，如同萊斯曼在其論文中所質疑，我也懷疑這門課程絕大多數的學生，都像金斯堡一樣，實際上「不太注意課程本身的整體架構」。他所經歷的以及他所回憶的，「並非重要的課程單元，而是當中重要的閱讀文獻、討論與衍生的問題」；不是「教育者」對課程本身的「理想觀點」，而是其課程當中「具體的作業」。然而，在現實狀況下我們無法期待更多的東西，只能希望數十年後，也許有某個學生保存了當時課程所發之一本三十五分錢的拷貝書，以及上面留有教師評論而至今仍然值得我們反思的黃色課堂用紙，並將這些東西用於自傳性質的論述中。而世界上總存在著某種微妙的對稱。有哪一個教師，在看了金斯堡於「社會科學 2」描寫中所放的學生筆記後，不會想起他們自己的大學時代呢？當學

⑥ 參見 James Graff, "The Debate Goes On: A Tribute to Forty Years (More or Less) of Social Science 2 and the Value of General Education," *University of Chicago Magazine* 75 (3; Spring 1983): 6-12.

生經過這些年的課程薰陶，若我們將這門課程比喻為一座森林，學生被賦予能力，能夠與這座「樹林」產生實質且具體的交會，以致於能夠自我發現與闡述這些「樹林」的存在，那麼，如果學生「見樹不見林」的話，這個問題有會有多麼嚴重？

從一種之前光影片段與相隔遙遠之人本身回憶的匯集，金斯堡的文章讓本書下一個部分的論述完全轉變成自述性的發聲。寇瑟、葛斯菲爾德與萊斯曼反思他們過去被徵募的情形（二次世界大戰期間），當時芝加哥大學學院在聘用教師時格外自由，其可透過具備知識之社會大眾以及身在學術公會中之人士的評價，來尋找有識之士，並且評斷他們在課堂上與學院中所能發揮的潛能。身為一歐洲移民，寇瑟對於他所進入的芝加哥大學，相對來說較不崇尚官僚政治的特質，尤其感到衝擊。因為缺乏任何類似「約當全職數」系統(Full-time equivalent system, FTE)的機制，芝加哥大學當中每一個教師都代表一條預算線(budget line)，所以很難被說服去教授他們不感興趣的課程，芝大現在依然保留了許多這方面的特色。然而，現在芝加哥大學在聘用的決定與標準上，比起過去卻更拘泥於慣例且以學科領域為基礎。由本書第三部分的作者群所呈現，有關芝加哥大學中這些成就非凡、聲譽卓越之社會科學學者的徵募軼事，已引發了嚴重的質疑；而產生疑惑的地方在於：這種體制，特別是就聘用口碑已確立之「學術明星」的模式來說，究竟是否為一種能夠促進學術成就的可靠方式，或者只是一種聚集一群前途光明且通常是特立獨行之年輕知識份子的方法罷了。在現實的情況中，不只是芝加哥大學本身必須面對這樣的問題，這也是當前許多美國大學所必須應對的問題。

葛斯菲爾德於其論文中，針對兩種知識產出的模式進行

全盤比較，即他所稱的「研究所專業技能」(graduate craft)模式以及「大學部想像力」(undergraduate imagination)模式。他的論述提醒我們，在類似芝加哥大學的研究型大學中，研究所與大學部學院之間存在敵對主義，尤其無法承認這些智識生活模式彼此的互補性。目前美國的高等教育機制，大多讚揚在獨立學院中結合通識教育與專門化教育的優點，而這種運作過程是透過必修核心課程與主修研究的設定來配對。葛斯菲爾德的文章讓我們強烈地意識到，我們對於此結合的理論基礎並沒有花太多力氣進行思考⁷。葛斯菲爾德進一步關注到，「社會科學 2」師資課程，常常提供年輕新進教師發展其珍貴特質的機會，這樣的機會很少受到討論，而現今這樣的機會也少得令人痛惜。就像在他之後的其他人一樣，當葛斯菲爾德還是一個高階研究生時，他就已經開始教授「社會科學 2」。今天，只有少數系所的研究生會接收到嚴肅的鼓勵，促使他們能夠超越自身做為心理學家、經濟學家或人類學家的角色認同，進而將自己設想為社會科學家(遑論做為公共的知識份子)；如果單單侷限於心理學家、經濟學家或人類學家的角色認同，那麼對於鄰近學科領域的知識傳統來說，若非對這些傳統完全無知，即是屈尊俯就於這些傳統。那些可能拒絕社會化過程的年輕學者，在他們最後幾年的學術訓練中，仍然會將焦點置於其研究的次領域，以及研究計畫的論文寫作上。在像「社會科學 2」此多學科與科際整合的師資

⁷ 近來有關大學教育的公開辯論，其關注的焦點已經從早期與一九八〇年代中期時，對核心課程與「正典」議題的關注，轉移到主修課程及其與通識教育的適當關係上。如果我們將以下兩篇美國學院聯盟的報告(Association of American College Reports)集結起來閱讀，那麼就可以由特別清晰的角度來瞭解開啓這些挑戰；這兩篇報告分別為：*Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community* (1985)以及 *Liberal Learning and the Arts and Science Major* (1991)。

課程中進行教學，必須花費好一番功夫才能捨棄這種制度性的狹隘目光。透過參與自身專門領域之外的教學素材，透過與其他學科的學術同僚進行面對面的合作，並且透過在學術霸權之粗糙且被高度阻斷的脈絡中運作，年輕的學者準備轉變成更有彈性的教師、擁有更多資源的學者，並在這個他們將會度過一生的大學與學院中，轉變為心胸更為廣泛開闊的學術公民。

如同葛斯菲爾德，萊斯曼也試圖傾其職業生涯來提倡這些美德。在本書第九章中，他重新思索自己從法律領域跨界到社會科學領域的舉動，他被芝加哥大學學院聘用的過程，他在芝加哥大學期間發生的事，以及他離開芝加哥大學前往哈佛大學任教時的情境條件，而哈佛大學也是他努力移植「社會科學 2」的場所。沒有任何人像萊斯曼一樣，曾與這門課的集體回憶和這門課對學術成就的啟發，具有如此深刻的關聯，而這門課意圖產生的影響，除了公共層面的影響外，也包括學術層面的影響。萊斯曼的論文充分描繪出，對於一種致力於以學生為中心、敏感但卻不感情用事、具備理解力的教學職志，究竟應該具備哪些條件。他提出自己的反思，包括針對這門課程之經驗性/理論性辯論，研究所與學院之間的關係，以及不同教學安排與風格的優點。在美國，只有少數的教育家能夠如此長期且深思熟慮地關注與自由民主制度相關的問題，並致力關注比較教育模式的全國性觀點，以及在特定機制中，把男性與女性連結在一起，視為一人類整體的情境條件。

萊斯曼在這篇將自己在學術界之生活作一自傳性描寫的文章中，將這些對學術生活的承諾與保證連結在一起，連同他對赫欽斯(Robert Maynard Hutchins)本人的評價，啟發本書第十章中，韋克斯勒(Harold Wechsler)對於這兩個指標人物之關

係的反思。韋克斯勒的論文進一步提醒我們，所謂的學者不只被知識上的父母(intellectual parents)影響，也同時被家族所影響。「社會科學 2」向來試圖挑戰學生，讓他們去檢視自己在政治、知識與職涯興趣、社會願景等方面的選擇方式，其實是延續自(或反應自)他們父母、祖父母，及其社群的選擇。

然而，寇瑟的研究著重生活史與社會史之間的關係，他在多世代脈絡中取得生活軼事，且此過程包括無意識的面向。他的論文開啓本書最後三個章節的鋪陳，其重點不在於探討「社會科學 2」，而是運用這門課程做為平台，藉此處理社會科學通識教育的課程設計中，無所不在的常存挑戰。在〈為什麼要閱讀佛洛伊德？〉(Why Read Freud?)一文中，寇瑟將基礎文本之教育價值的問題，轉為課程之「主觀課目」(subjective curriculum)的考量。他認為閱讀文獻的挑選，不僅必須考量其知識價值，也必須考量它們是否適合學生在發展過程中的挑戰、興趣與焦慮；因為這些學生都是在生命的特定階段修習這門課程，而不論心理學家或教育者都認為這是相當重要的一個時期。寇瑟認為，忽略學生在情感與社會道德層面的生活，只將他們想像為空白的石板，等著銘刻上教師自己的專業興趣（這些教師大多處於一個與學生相當不同的生命階段，並且擁有迥異於學生的集體經驗），這樣的作法是最為偏執狹隘，是最惡劣的剝削。

「社會科學 2」目前的組織，在第一個學季環繞於研究與權力的主軸，第二個學季環繞於意義與社群的主題，而第三個學季則環繞於性別化自我與文化的主題；然而這樣的分野大部分要歸功於寇瑟領導學院時，堅持必須對學院一、二年級學生的心理進行深思熟慮的回應。這門課程目前對社會科學考量與現代性問題的安排，早在一九三〇年代即已確立；而針對文化與個人之關係的討論則源自一九四〇年代與

一九五〇年代；在一九六〇年代與一九七〇年代則產生象徵與註解方面的轉折；而一九八〇年代對性別與他異性 (otherness) 問題的關注，則是因為受到教師的擁護而產生，這些教師基於知識本質與以學生為中心之教學法的相互關係為由，來為這樣的安排辯論，而這也是一種解決通識教育與博雅教育之緊張關係的獨特方式。同時，寇瑟的論文包含其本身批判的理由，提醒讀者必須留神各地教師所面臨的問題，也就是說，教師在面對這群年紀比他們小得多、且與他們處於不同歷史情境中的學生時，要瞭解與判斷這些學生心裡到底在想什麼時，實際上會遭遇到的一些問題；然而，教師在瞭解與判斷自己的心思時，同樣也會遭逢一些困難。

另外一個長期以來不斷出現的議題是，當前政策問題與其他專業領域如法律或醫學領域等，其思維模式在核心課程建構中所扮演的角色。在許多相關機制中，初始課程會著重公共政策的辯論；而如果是像社會學這種整體性之學科領域的話，對於初學者則可能會以處理當代社會問題的方式來呈現。在這當中，歷史與理論的文本與教學素材的挑選標準，完全以和當前公共議題與職業學院之運作議程的相關性來判斷。本書的許多作者指出，過去十多年來，芝加哥大學將政策議題視為優先並進行討論，但近年來，核心課程的趨勢是將構成該知識領域的文本和素材鋪展開來，以獨特的基本觀點看這個世界，並將其以各種形式應用於時事或公眾議題上，如補充教材、課堂討論、回家作業等。第一種方式的優點在於，其將社會科學視為一種有生命的知識與公共財，但在強化學生之現實主義的同時，可能帶給學生社會科學不過是另一種新聞報導的精緻形式，以及課堂討論不過是略為傾向對話性之報紙專欄的印象時，因此必須承擔一定的風險。而第二種途徑，則較有可能促進歷史意識、知識尊重以及解

放並挑戰學生所謂的文化常識。與此同時，其必須承擔讓學生留下以下印象的風險：即社會科學完全是由「已故之德國人與法國人」，或在政治上疏離而偏好將自己的時間花費在其他社會中之美國人，所遺留下的知識產物組成。換言之，社會科學家與現今美國的社會環境所遭遇到的困境之間，只有「學術」上的關係。

另外，葛蘭特(Marc Galanter)的論文則處理探索基礎社會科學與專業法律教育的關係時，所會遭遇的問題。藉由書中的觀點，讀者將會注意到這在芝加哥大學學院與「社會科學 2」的歷史中，是一個持續存在卻可能探討不足的主題；而這樣的主題體現於赫欽斯從法學院院長晉升至經典課程之倡議者的過程，體現於葛斯菲爾德與萊斯曼捨棄法律專業而轉向社會學與社會科學通識教育的過程，同時體現於幕後有數以百計的學生，在他們踏上邁向法律學院的道路之前，就已經先修習過「社會科學 2」。對於社會法律概念與隨後由法律專家以及社會科學家所推論出的慣例之間，教育是否安排合適或者根本匱乏，葛蘭特都相當感興趣；他以自己在印度的首次經驗來舉證說明，就像葛斯菲爾德一樣，他發現其所受過的教育，鮮少可以適用於當地的情況。葛蘭特繼續概述一個針對法律之社會途徑的新混合領域，而他在此領域的貢獻卓著，足以讓他成為領導先鋒。他反思從事「社會科學 2」之教學對其產生的貢獻，就是能夠發展出一個新的知識學科領域。

在本書的第十三章，馬里歐特(McKim Marriott)處理的則是在社會科學課程項目中，西方與非西方觀點的重要議題，而這對於美國學院中的學生來說，可能代表完全的自由，我在此意指「解放」(liberating)；這也呈現了人類對於真實概念刻劃之普遍性。其文章的開頭，就帶領我們回到列文對於古

典歐洲社會理論家之間「對話」的印象，他們將各自的學科知識應用於跨越時間與全球空間的事件上。馬里歐特還諷刺了視「移動的專家討論會」(traveling seminar)為一「智識性電信傳播」(intellectual telecommunications)的比喻；而「智識性電信傳播」藉著闡釋與比較文化與歷史，武斷地消除了文化與歷史之間的距離。就像葛斯菲爾德強調社會學角度，而葛蘭特強調法律角度一樣，從馬里歐特受到自己在印度之人類學方面的際遇影響，他發展的批判比起慣常需求(對現在來說尤其紛擾)來說較為基進，他要求課程大綱的規劃，必須包含來自非西方文化的素材。馬里歐特表示這樣的過程長期以來一直是「社會科學 2」的運作方式，同時也是非西方文明在芝加哥大學中的延續，但如果此種「資料」仍舊由以歐洲為中心、普遍主義式的科學概念(或人文學科)來掌控的話，其分析基礎的抽象意義，也只是為了掩飾這些科學概念依賴某特定西方本體論的現實，則此運作過程實際上是徒勞無功且無法解決任何問題。馬里歐特認為，僅將其他文化的歷史軌跡與運作，視為讓西方文化暫時應付並對其謙讓的「異例」是不夠的。只有人種科學(ethnoscience)的運作，能夠賦予其他文化同等的理論化特權，並且使相關的論者能為其他文化建立理論與進行比較；也只有這方面的研究，能夠提出真正從歐美狹隘主義(Euro-American parochialism)以及科學帝國主義(scientific imperialism)角度中解放出來的可能性。馬里歐特繼續進行概略性的描述，刻畫出對於信奉印度教的印度來說，「流體力學」(hydrodynamic)般的行為科學究竟代表什麼；對於日本來說，「空氣動力」(aerodynamic)般的社會科學代表什麼；對摩洛哥來說，「光力學」(photodynamic)般的社會科學又代表什麼；這樣的論述恰恰可發展，即一種「廣泛的替代性科學……這種科學可以掌握且推論人類在認知與建構現實上

所擁有的不同方式」。

馬里歐特的提案對於某些特定的關鍵問題沒有給出確切答案；舉例來說，在一個必須將其他論述轉譯為英文並且以英文溝通的體制中，帶領這些初學的學生，使他們與其他世界、以及系統性的在地理論交會，是否有可能？在他的論述中，他簡明扼要地承認這些可供選擇的觀點，也許可以更有效地標示「現代西方世界中某些人」的經驗，並且「有助於瞭解變動的自我」，但這樣的承認仍留下開放的可能性；即這個問題至少仍有大部分在於某種過度龐大之西方式本體論、人格學(personology)與社會理論的建構之中。舉例來說，在「社會科學 2」中，教授佛洛伊德文本的講師發現他們可以立即提出所有建構一替代性閱讀所需要的素材，而這也使人聯想到，單就這個問題而言，就像是父母親對孩子的期望以及對孩子的侵佔(馬里歐特將其標示為印度人種心理學的特色)；至於我們的學生，我們至少可以這麼說，他們要在這樣的過程中跟隨我們的腳步幾乎沒有任何困難。或許，針對在所有文化中所呈現之內含與明確的層面來說，如果要闡述這些可供選擇的模式，那麼抱持一種更具發展性的觀點實屬必要。但馬里歐特秉持批判的強大動力，進一步提出當前風行之針對「他異性」的「文化研究」(cultural studies)途徑，可能在實際運作上具有多麼嚴格的侷限性，甚至會如同遵循慣例般，突顯了種族中心性。

最後，尼可拉斯反思「社會科學 2」的意義，以及許多本書收錄之論文提出的廣泛議題。由他負責本書「後記」的撰寫似乎非常合宜；這不只是因為他正好是主持芝加哥大學學院百年紀念的院長，同時也是因為他是對「社會科學 2」目前的知識課目來說，負責最多的人物。尼可拉斯是一位傑出的南亞人類學者，同時也是大學部的教育者，他因為某些

誘因回到芝加哥大學，他曾經以研究生的身份在這所大學接受訓練，而他也特別爲了復興「社會科學 2」而回到芝加哥大學。其成就在於，他成功地完成帶領這門課程進入一九八〇年代的任務；因爲他的幫助，使得這項課程獲得知識上的凝聚性以及教育資本，而此課程之所以能夠成功地因應這十年來所面臨的制度性挑戰，知識上的凝聚性以及教育資本絕對是主要因素。

尼可拉斯對於本書努力對於延續性、活力與影響力的作爲，提出一簡單且細緻的概要論述；而這些特質，也讓「社會科學 2」留下一個在美國高等教育體制中，其他課程可能無法比擬的紀錄。做爲一教學與學習並進的社群，「社會科學 2」的內容，一向都反映「在世界戰爭與和平之時代中、在國內發展衰退與自由的年代中、在平靜與動亂之年代中」，整個廣大社會的主流利益與關注焦點。這就是這門課程的指導原則，同時也是促發其進行改變的實體引擎。同時，如同這門課程所包含的延續性原則，「社會科學 2」的社群也承擔知識傳承的責任，這種傳承「每一個有自我意識的完整個體，都同時是某特定社會與文化系統當中的產物與參與者，這個系統充滿了互動，而且賦予人類於其中的生活形式與意義」。經過六十年的發展，「社會科學 2」的教師，已經集體將他們的承諾與他們對學生的提議緊密連結在一起，也就是希望學生能閱讀各種形式的人類社會與文化，瞭解以上所提傳承的一般概念，而這些閱讀資料都是由當代生活中的重要人物所撰寫。

如同這些論文所呈現，要運作或完成這個過程絕非易事。這門課程的教師，每一新世代的教師都必須對付自身來自大學內部，由制度性挑戰所構成的複合體；必須對付社會科學範疇中的知識政治；同時必須對付美國公共生活中正在

轉變的政治情境與關注。目前，「社會科學 2」的教師主要由人類學家、跨文化之心理學家、歷史學家以及比較宗教學者構成，他們至今仍必須忍受這種有趣但卻令人感到挫敗的挖苦與諷刺；即必須忍受被「偉大西方傳統」之本土捍衛者貼上相對主義基進分子的標籤，並且必須忍受被「後現代多元文化主義」的擁護者，貼上種族中心之保守主義者的標籤；但同時，這些教師通常也會收到請求，希望他們前去協助其他機構中，最近對文化多樣性與通識教育連結產生興趣的教師。隨著我們進入二十一世紀，芝加哥大學與其學院也將邁入其第二個百年，這些時期允諾了社會科學的範疇以及美國在世界的定位將有重大的改變；對於這門課程的教師來說，將會引發新的知識與教學法上的矛盾，而連結這兩項矛盾，如同最初所提到，也持續影響芝加哥大學本身以及一般的美國大學與學院。或許，這種矛盾的條件，對於這門課程的持久性與重要性來說，同時是一種指標也是一種資源。無論如何，我們希望本書所呈現的回憶與紀錄，能夠延緩我們寫下對「社會科學 2」遺澤的紀念，以及其他推行通識教育的地方，能夠從這些經驗中獲益之處。

網路試閱版聲明

1. 敝社目前對書籍翻譯品質管控日益嚴謹，每本書都至少經過四校的把關程序，此試閱檔可能不是最後定稿版本，因此會與正式上市紙本會有某種程度的差異。
2. 讀者閱讀此試閱版本如果發現錯譯或不妥之處，歡迎讀者儘速透過電子郵件 (Email: weber98@ms45.hinet.net) 向敝社反映，以便在此書有正式上市或以後有再版機會時再次修正。
3. 如果讀者試閱此版本以後，對本書的內容有興趣，期盼各位讀者在此書正式上市後，踴躍購買。您的選購就是對本社最具體的支持，也得以讓敝社更加茁壯，出更多好書。

版權所有，請勿做具商業屬性的運用