

創業實踐教育與傅柯倫理主體論

Entrepreneurship Practice Education and Foucault's Ethical Subject Theory

楊士奇 *Shi-Chi Yang*

弘光科技大學文化創意產業系

Department of Cultural and Creative Industries,
Hungkuang University

吳孟珍* *Meng-Chen Wu*

國立中山大學人文創新與社會實踐研究中心

Center of Humanities Innovation and Social Practice,
National Sun Yat-sen University

本文引用格式建議：楊士奇、吳孟珍，2018，在「哲學」與「創業」之間：創業實踐教育與傅柯倫理主體論，中山管理評論，26 卷 1 期：35~53。

Suggested Citation: Yang, S. C. and Wu, M. C., 2018, "Entrepreneurship Practice Education and Foucault's Ethical Subject Theory," **Sun Yat-sen Management Review**, Vol. 26, No. 1, 35-53.

* 通訊作者：吳孟珍。地址：高雄市蓮海路 70 號企業管理學系；聯絡電話：0910075885；Email：estachacha@gmail.com

摘要

本文援引法國哲學家傅柯（Michael Foucault）關於自我實踐與倫理主體的觀點，以及一門創業實作課程的真實經驗與反思，說明創業實踐教育的意義，在於引導學生對於自我的覺察，以及體察倫理主體的建構歷程。本文指出，創業的主要目的，在於創業者能在社會中實踐自我的主體思考與價值，而創業教育的目標，也在於協助學生體認此創業起點：創業教育的實作課程，恰能透過參與社會的過程，令實作的學生反思、覺察、建構自我的倫理主體，體現自我的價值與意欲。

關鍵詞：創業教育、實作、傅柯、倫理主體

Abstract

The significance of entrepreneurial practice education is to guide students to self-awareness and to understand the process of constructing ethical subjects. I will explain it through the view of self-practice and ethical subject of Michael Foucault and an entrepreneurial practice course. The main purpose of entrepreneurship is that entrepreneurs can practice their thinking and subject value of self, and the goal of entrepreneurship education is to help students recognize that the starting point for entrepreneurship: through the process of participating in society, students can reflect, perceive and construct ethical subjects and embody their values and intentions.

Keywords: Entrepreneurship Education, Practice, Michael Foucault, Ethical Subject

壹、前言

近年來，台灣掀起一股創新創業的熱潮，而創業教育也隨之成為當代的新顯學。不過，創業該如何教？又該教些什麼？不同領域的論者各自有獨到的視野觀點。例如，有些學者見到台灣創業者的困境，便對創業教育提出了許多建言：「創業教育最大的問題在於提不出問題」、「現在的創業教育都是從一教到一百，並沒有從零教到一，而且行動教學不是教授的專長」、「創業教育應該是從負一到零，再從零到一，再放大到一百的過程」等，全球大挑戰主席韓尼可（Nicholas Haan）甚至針對台灣目前的發展處境直接提出針砭：「台灣缺乏競爭力，因為台灣總是在同一個領域裡做別人已經在做的事情」（程晏鈴，2015）。言下之意，台灣的創業與創業教育的發展，既少有人嘗試去做別人未曾做過的事情，也少有（引導）開發未知領域的企圖。

上述的言論指出了若干台灣當前創業教育或許未曾照顧到的環節，確實值得我們重視與思索，其中，論者所言：創業教育的問題是「提不出問題」、創業教育「應從負一到零，再從零到一」，以及創業的「行動教學不是教授的專長」等評估，更是本文有意探討的視點。要之，「從零到一」是當代美國創業家彼得·提爾和馬斯特所提出的論述隱喻，他們認為，做大家都知道怎麼做的事，提供更多熟悉的東西，這是「由一到N」的操作；然而，「由零到一」是一種創新的行為，是無法複製、獨一無二的（Thiel & Masters, 2014）。由此隱喻來看前述的評論，則此間的議題十分清楚：所謂創業教育的困境是「提不出問題」，指的正是在整個創業教育的布局中，缺少了「從負一到零」的區塊；而沒有「從負一到零」的基礎，自然也就很難開展「從零到一」的創業作為。

打造此「負一到零」區塊的關鍵，正是前述論者所謂「並非教授專長」的「行動教學」：創業教育的目標，應在於透過學生在現實社會環境中的具體行動，令學生真實地與所處的環境展開互動與關聯，並由環境所提示的問題中，一方面思考回應與解決的方案，一方面反身自我的主體意識、探索自己的創業意欲與價值信仰，以及肯認自己在整個創業行動中的主體位置。這正是創業的兩大動力因素：提出或找到問題，並提出自己回應（解決）問題的價值性見解。有效的行動教學，正是補足當前創業教育所不足的重要作為，關鍵是要令學生能自發地「提出或找到問題」，並由此問題出發，構思解方，進而發展「業」的種種可能，而這也正是論者所謂「創業教育應從負一到

零」的隱喻要求。

對此，本文擬援引法國哲學家傅柯（Michael Foucault）關於自我實踐與倫理主體的觀點，說明創業的主要目的，在於創業者如何能在社會中實踐自我的主體思考與價值，而創業教育的目標，也應在於協助學生體認此起點。此外，本文也將藉由一門實作課程的真實經驗與反思診斷，具體說明此創業實作教育觀點的價值核心：對學生而言，創業教育的實作課程，恰能透過參與社會環境的律動，令實作的學生反思自我的主體價值與意欲。本文最終要指出，透過社會參與實作課程的具體操作，帶領學生進入真實的社會環境探索、調查、發現問題，正是展開行動教學的第一步；而唯有令學生發自內心地找到、認定問題，進而擘畫構思具價值信仰的解方，那麼後續的各種創業技術與知識，方具有發展出「業」的可能性。此間，創業行動的核心價值，在於創業者不斷地與所身處的社會環境互動，一方面激盪出對社會環境的評估與見解，一方面也反思對自我意欲的意識與再認識，進而在與社會環境互動的脈絡中，追尋與確立自我的主體性思考，並且透過創業的歷程與技術，實現自己所信仰的理想與價值。

貳、創業實踐與倫理主體：傅柯的啟示

當前創業教育的發展態勢之一，是透過創業模擬或實際操作，讓學生在不同的環境中學習體察創業歷程的種種脈絡，並藉此發展創業所需的知識與能力。例如，執創業教育牛耳的美國史丹佛大學，近年來便發展一種以創業為取向的跨界實作教學「D-School」，試圖在校園營造出一個高度發展的創業氛圍，吸納不同來源專業背景的學生，帶領學生透過設計思考與生活世界對話，讓學生真的能夠落實創業，成為世界各國發展創業教育爭相仿效的重要典範。

然而，目前多數的創業教育，主要仍偏向以傳授形式傳授管理工具的創業應用。課室裡的管理知識無法協助學生在不同的環境脈絡下，發展出屬於自己的織組行為（Kirby, 2004, Lourenco & Jones, 2006）。真實世界的創業，並非如傳統管理學者所想像般，是在制約的環境下執行規劃活動的過程（Hjorth & Johannisson, 2009）。相反地，創業往往是一個充滿不確定性的過程，創業者必須不斷經歷自身不熟悉的現象，發展出自身過往不知道的方法，來進行創意性織組。此種織組行為，往往伴隨個人所處的環境脈絡而發展，並透過

塑意 (sense making) 行動理解週遭環境、以自身行動來創制 (enacting) 環境，創造機會，展開自我的生命樣貌 (Weick et al., 2005)，是一種人們自我開創的歷程。一如史丹佛 D-School 所提示，當前的創業教育趨勢，便是主要強調學生應透過實際的創業操作，學習如何在不同的環境中體察各種創業脈絡，並在創業歷程中發展可行動的知識 (Actionable Knowledge)。

這套由觀察實際創業歷程轉化而來、以帶領學生進行具體操作為教學主軸的創業教育理念，指出了「創業作為一種實作」的實務觀點，也隱喻著「創業是一種主體自我實踐」的價值作為。例如，Johannisson 便認為，創業是一種創造價值的冒險行動，是一種成就自我的實作 (practice)，是一種動態的歷程，而非是一靜止狀態的現象。創業者需要清楚自己的意欲為何、擁有充足的相關知能，並且要投入情感，匯聚力量，方能創造推動創新的價值 (Johannisson, 2016)。而若我們借用法國哲學家傅柯 (Michael Foucault) 關於自我實踐 (practices of self) 的倫理主體觀點來看，那麼創業更可以被視為是創業者認識自我、體現生命處境與價值觀點，並且與群體社會產生倫理性鍊結的重要實踐。

傅柯晚期的哲學工作之一，聚焦在主體性 (subjectivity) 的探究上。與其他主體論述不同的是，傅柯不願意以外在 (強制) 規範的方式來看待主體的 (道德) 生活內容，而是將此視為是一種主體展開其生存美學 (esthetics of existence) 的實踐 (Foucault, 1997)。傅柯指出，「一個『道德的』行動，不應該僅化約地看成是一個或一系列遵從規則、法律或價值的行動。誠然，所有的道德行動都與它實際被履行的情況有關，但也與行動者自己有關。這裡所謂的『與行動者自己有關』，指的不僅是〔行動者〕的「自我覺察」而已，並且還是一個「倫理主體」的自我塑造過程，在這個過程中，行動者透過其道德實踐的目標自我劃限、形塑，以所要遵循的誠命自我界定姿態，並且以他的道德目標自我決定合宜的存在樣態。這全看他自己：他得監控、檢驗、改進、轉變他自己。」(Foucault, 1985) 這種不依賴外在價值與規範的 (強制) 要求、強調自我與自我關係的道德行動，是一種關於主體的倫理觀點：人應該作自己的主人，並且應 (可) 自覺地透過自我的技術 (認識自我、反思自我、分析自我以及改變自我的各種方法) 與自我的實踐，將自己塑造成倫理主體 (Foucault, 1985)。

傅柯是透過對自我的關注 (包括自我的技術以及自我的實踐等)，展開一種「不聚焦於追問主體是什麼，而是著重於探究主體的轉變、自我型塑、重

視主體所依賴之系統、所佔據之位置、以什麼樣態存在等」之倫理主體的論述。換言之，傅柯注重的，毋寧是在權力與知識等規訓的脈絡下，主體自由的實踐可能，而非是被給定的存在樣態。就此而言，傅柯事實上是提醒我們，人類知識體系之於主體自我的關係，以及其間所存在的權力關係，對於主體自我的形成事實上是一種規範、規訓。此間，主體的存在姿態是曖昧的：一方面，主體是透過各種技術方法自我規訓為主體；另一方面，主體的自由又必須逸出、曲扭這些知識權力的規訓，尋求一種關於生存的美學實踐。傅柯認為，人若不能真確洞悉權力在自己生命中的運作(不論是國家、文化，或者是市場)，不能在反思中掌握自己的生命追求，並積極突破限制，尋求創造性地逾越權力的限制，那就是不自由。在這裡，傅柯將自由當作為一種實踐，而不是一種特定的存在方式，他所感興趣的是個人如何彎曲和違反權力運作下的規範規則，並促使人們以一種倫理性的實踐，去解決個人創造性地超越權力主體所提供給他們的主體性，並朝向個人倫理主體的持續建構。

將上述對傅柯倫理主體觀點的理解放到創業的脈絡下來看，則我們可以獲得若干啟示：創業是一種創業者實踐自我理想與價值的行動，面對社會中既有、既存的業態，創業者應有突破既有限制的體認，應有屬於創業者自己對於理想與價值的追尋，以及追求創業者自我成就的價值意欲。此間，創業行動一方面要在社會中落實，一方面卻又要能在既有的社會框架中進行突破、展現創業者的主體價值意欲：創業是一種社會性的實踐行動，創業者對於自我的實踐與社會性的突破，仍必須在社會中呈現。換言之，創業的實踐，可以視為是創業者倫理主體的社會展現。由創業教育的角度來看，傅柯事實上是揭露了當前的教育體制如何透過掩蓋我們身分被建構的事實，來使得我們易於被這套權力所統治 (Marshall, 1996)；而由 Johannisson 的角度來說，則是必須體認主流的管理主義如何限制創業者的創意與突破，使得創業者難以展現源於自我的開創 (Johannisson, 2016)。創業教育應該也要令學生體悟此點：創業是創業者在社會中自我主張價值的歷程，此間，有創業者自我理想的追尋與體認，有創業者對於社會框架的體察與突破，更有創業者既鑲嵌亦逸脫於社會的倫理主體性。

綜合前述創業實作教育的目標與傅柯倫理主體的觀點，則我們可以這樣看：實作能令學生發展屬於學生自己之可行動的知識，其中的操作核心，便在於引導學生對於自我的倫理主體覺察與體認，追索自我肯認的價值，並進

而外推為創造的意欲。此間，創業實作的過程難免面對既存、既有的窠臼與框架，這些覺察，讓我們可以進一步構作一種以社會參與實作為基礎的創業教育，可以真正讓學習者在實作的過程中，開啟自我建構心智能力、開創生命風貌的特殊歷程。換言之，創業教育的實作教學重點，在於藉由與真實社會環境的互動，令學生在流變的情境裡，持續地質疑與提問、建立起自己的倫理關係，肯認自我的倫理主體。以下，我們將藉由一門以社會參與為導向之創業實作課程的操作與學生的反響，來具體呈現以實作為方法的創業教育，如何帶領學生真實地學習創業所需要的行動知識，以及倫理地覺察到自我的主體性。

參、一門創業實作課程的經驗與反思

實作既是體現在基於共享實踐理解而發展出來的人類活動組合 (Johannisson, 2011)，也是創業者針對其所處的生活世界進行塑意活動後的理解結果。據此，所謂的「創業作為一種實作」，指的正是創業者自身在與社會環境的互動過程中，透過塑意行動理解社會環境，並以自身的織組行動，「創制」(enact)環境。在創業的過程中，創業者並非僅執行既有、既定的創業計畫，而是在過程中，隨著環境的反應，以及與他人的互動，不斷地發展新的織組行動。支持這些織組行動背後所需的知識，並非是一套標準化的管理知識，而是伴隨行動而發展出的實踐智與機智等「行動知識」(Actionable Knowledge)。正如 Gibb (2007, 2011) 所特別指出的，這些創業時所需的行動知識，是在社會建構過程中所產生的。

創業作為一種實作，既是一種人們在社會環境脈絡中自我建構心智能力、開創生命風貌的特殊歷程，那麼以實作為方法的創業教育，核心的要旨，也應是要令學生在實作學習的過程中，培養在織組脈絡裡建立與產生行動知識的心智能力。換言之，創業教育的實作教學重點，在於藉由與真實社會環境的互動，令學生在流變的創業情境裡建立起自己的心智模式，發展出屬於自己的行動知識 (Krueger, 2007)，並由中因應不同的問題與產生內在的價值反思，以真正地強化創業的實戰訓練。不過，如何將上述創業實作的內涵要旨代入創業教育的教學環節之中，將「實作」由作為創業的一種歷程，轉而成為培養學生作為潛在創業者的一種教育、訓練，以及在實作的過程中，學生究竟領略到什麼樣的創業訓練，則需要進一步地探討。以下，我們

將藉由一門直接參與社會／以社會參與為導向之創業實作課程的操作與學生的反響，來具體呈現以實作作為方法的創業教育，如何令學生倫理性地覺察自我：屬己的、團隊的以及社會的。

一、脈絡、樣本與資料

目前，多數的實作基礎創業課程是以學習創業技術與經驗為主，對於實作教學與學習者的創業精神的關係，尚需進一步的探究。以下由台灣 Y 大學(化名)商管學院所開設的一門創業實作課程案例出發，透過整理一位學生的訪談紀錄，說明創業實作課程的行動教學與訓練，確實能協助學生深刻地體認到創業所需要的要素與創業精神，且能更進一步協助學生展開自我意識，建立行動者的主體性。

該門創業實作課程的主要理念特色有二：其一，在教學設計方面，以發展學生的實作思考為課程主軸，透過指定實際參與的社會環境場域、設定期末成果展演主題的方式，協助同學導出學習成果。其二，在課程進行中，一方面協助同學分組，並引導學生進入實際的社會環境，尋找在地相關議題，另一方面，在課室中，教授與助教則扮演引導思考、陪伴實作與掌握進度的角色。

此次的課程設定，以 Y 大學鄰近的 A 社區為創業實作課程行動教學的環境背景，邀請修課的學生以小組為單位，以一學期的時間，進入 A 社區進行各種面向的實地考察，並嘗試由自己的觀察出發，透過各種具體的表現形式（如美食地圖、手繪卡片、桌遊等），進行創業議題的發想與創造，以詮釋、呈現 A 社區。其中，一位來自中國的同學 Molly(化名)，經歷該門創業實作課程的學習所產生的轉變，尤其明顯且深刻。

二、分析實作中的學習與倫理建構

在分析時，重點放在學習者如何談論他們在實作課程中的經驗，從而說明他們的回應與個人倫理主體建構的過程。應用微觀論述分析，詳細分析學習者如何描述他們在實作中的轉變、經歷的事件、迫使他們行動與認同的過程。我們的目標是探索學習者在實作中發生主體建構與轉變的複雜歷程，特別注意他們在實作中與自我、與他者之間的關係。

個案的訪談記錄使用溯因推論(abductive)進行分析。Dubois & Gadde (2002)認為通過對個案的實徵現象及其脈絡進行深入的洞察，能夠為理論的

發展提供獨特的意義，發現個案所帶來的交織在一起的研究過程所提供的機會，而非僅將個案描述為一個線性的過程，因此，溯因推論能靈活地調和理論、實徵與個案分析，進一步反思與修正概念。本研究一方面多次閱讀訪談資料，另一方面也是與現有研究的不斷比較，特別是與基於創業精神、自我開創、社會參與與倫理建構有關的文獻。

三、分析

在 Molly 的案例中，我們發現以實作為基礎的創業課程，使 Molly 經歷了主體意識的自我覺察、團隊意識的內在凝塑與社會交往的外推呈現等三重歷程，而此創業自我的三重倫理主體建構，也令 Molly 產生了生命的流變與學習。

1. 自我的初步覺察

Molly 來自中國商管科系排行前五名的 C 大學，是一位看似成績優秀但實際上卻對學習感到茫然的大學生。儘管身處在極為優秀的窄門裡，Molly 卻沒有相應的成就感。根據 Molly 的自述，這是因為 Molly 在 C 大學的學習經驗，多半只是熟背來自外國的套裝知識，並透過考試成績驗證自己的背誦效果。然而，Molly 也認知到，這樣的學習效果在拿到分數認證的那一刻，就變成無意義的記憶：

「我們那邊企管的知識都很老，現在的企業根本不會用，你還要學，還要死記下來，然後再去考，考完那本書的東西就完全忘掉了。我覺得我之前兩年...大學白上了」。

事實上，這正是一種習慣於「客體」知識、缺乏主體意識的課堂學習經驗，學生在這樣的學習過程中，失去自我的創造力與學習樂趣，而在過程中產生了中無「我」的無意義感。在一次偶然的機遇裡，Molly 離開家鄉來到台灣 Y 大學求學，因緣際會地選擇了這門創業實作的課程，也因而發生了重要的改變。

這堂實作課程並非全然愉快的經驗，為了讓學生與實作場域產生真實的聯結，這門課要求學生進到距離學校大約一小時路程的實踐田野基地上課。這對一般習慣課堂授課的大學生來說是蠻麻煩的，對來自中國、還不知道怎麼坐 A 社區捷運的 Molly 來說，更是痛苦的起點：

「一開始有點痛苦，剛來不知道搭捷運，大早上走一個小時到 CC 教室(位在 A 社區的一間小學)，而且是連走帶跑地爆走」。

相對於過去單乏無趣的學習經驗，Molly 對此感到陌生、痛苦，有很多事情要做，卻又沒有什麼頭緒。過去累積起來的學習習慣也讓她孤立無援：她會害怕在小組討論時向大家說出自己的想法，害怕自己提出的東西：

「怕自己講的跟別人的不一樣，這樣會讓我覺得我是不是錯的？感覺會暴露自己的缺點，所以就會不敢發言。」

此外，每一週的課堂實作進度，更讓她感受到前所未有的壓力，特別是當課程已經進行到期中，Molly 更無法逃逸：

「我不會畫地圖，然後我又不知道 A 社區。...，十一月底、十二月初那個特殊的時間點... 感受到時間壓力」

不過，這些壓力卻讓 Molly 被迫打開觸角，開始思考、與自我對話：這堂課到底對「我」有什麼意義，「我」到底要花多少心思、「我」到底要做什么？「我」該怎么做？在這個自我提問的過程中，Molly 試圖去解決她自己的「不會」與「不懂」，以及一種無法在課本中找到期末解答的方案。她開始從自身出發去提出她的想法。例如，她提出了想要製作「美食地圖」的想法：

「...有一個壓力在，大家就會開始尋求整合... 就像在討論攤位的時候，那個美食地圖也是我提的... 就是因為自己愛吃，而我自己也想要這個東西。」

這個討論事件對 Molly 有特殊的意義：團隊正面回應了她的提案；而當她的想法在團隊中獲得贊同時，她也意識到自己的轉變：她開始變得外向、敢在團隊實作討論中跟組員對話，討論自己的想法，而且覺得自己真的學會一些東西：

「我覺得我懂這個東西之後，我說出來別人不會覺得我是錯的，就是那種思維清晰了之後，我就敢說。...(提出自己明信片的點子) 你可能一開始並不完整，但是到後面，它慢慢地被修訂補充了。」

在另一段案例中，Molly 最早提出的想法是製作地景明信片，但討論到最後，則是被修改成製作比較精美的二聯卡片。Molly 覺得雖然到最後自己的想法被改掉了，但那種過程是慢慢地修正，將最後的產出調整到更好，她也感到與有榮焉，覺得那仍是自己提出的想法，而且最後被大家真正地接受了。重要的是，在實作的過程中，Molly 開始發現自己可以對團隊有所貢獻，在隊友的回應中，覺得自己有價值：

「就感覺自己提出來的東西，欸~好像真的是有用的耶...突然發現，好像是被肯定的，真的是感覺自己的想法還是有價值的。然後就覺得，這樣的話，就是他們需要什麼提建議的時候，我就更多說一點，看大家會不會有什麼覺得可以的東西，然後再確定這樣。」

事實上，這也是 Brockling (2016) 所指出的，所謂的創業自我 (entrepreneurial self) 就是一種主體性的建構歷程：將人們認識自我、知道自己應該如何行動，以及為了變成自己當是的自己而知曉自我應該如何行動的過程，視為一種自我生命作品的創造。在創業教育中，實作的做法讓學習者的「我」出現，讓個人可以以不同於無「我」的方式去關連自己與自己的學習，而增加了創業主體自我覺醒的可能性。

2. 自我的團體性建構

另一方面，Molly 在實作課程中與隊友之間的互動，也促成了 Molly 另一層次的倫理自我的建構。在 Molly 過去的課程學習經驗中，對於分組報告有著刻板、負面的印象：

「(強的)那些(人)都已經自己組好了，妳就只能湊合著跟別人組。...如果有人抱團了之後，你是很難再插進去的，很可怕。」

在上這堂課之前，對 Molly 來說，分組團隊是一種線性「分工」思維，「自我」與團隊是疏離的。能力強同學本來就強，組成團隊自然就會展現更強的能力，反之則會陷入惡性循環，這使得 Molly 在過去在中國 C 大學的學習歷程中，感受到很大的壓力。然而，在這堂課的實作團隊中，Molly 逐漸擺脫了這個惡性循環，除了前述關於自我的初步覺察之外，Molly 也開始肯認團隊、真正將團隊視為是自己的一部份。這個轉變是與實作有關的歷程，剛開始，Molly 與團隊的關係是很疏離的，不僅參與度低，也少有討論、合作的意願。但是在實作的過程中，Molly 發現自己對團隊能夠有所貢

獻，也在隊友的回應中，察覺自己能對團隊有所貢獻、對團隊是有價值的。此外，Molly 也看到隊友的付出與努力、友善與幫助，進一步也改變了她在團隊中的做事與回應方式。

例如，Molly 和同組的 J 與 W 兩位同學一起到 A 社區進行了好幾次田野調查，具備美術能力的 L 同學則是熬夜幫他們美化「美食地圖」，但其實不論是 L、J 與 W 同學，他們本身的課業也是很忙的，這讓 Molly 很感動。這樣的過程讓她意識到一種不再是疏離，而是一種愉悅而信任的團隊關係，隊友不是只看自己「份內」被分工到的工作，更會為整個團隊的成果而互相扶持與互助。在實作展出活動當天，Molly 覺得 L、J、W 在製作過程裡太辛苦了，於是她就與另外一位僑生主動負起招攬客人、介紹作品的工作，並且在 L 不能值班的時候，也會願意主動幫忙。

Molly 由一開始的無心與無措，慢慢地開始與所屬的團隊磨合並共同合作，將預定的主題內容操作出來：

「大家就會主動去尋求整合，我們要不要把東西串起來呀？要不要一起做？不再有那種分組的概念，大家都一起做，互相幫忙。」

一旦開始真實地「介入」自我與他人的實作之後，Molly 與隊友開始體會所謂的「分工」與「合作」的真諦與愉悅感，不再死守著分工的界線而對別人的進度漠不關心，反而開始會主動去關懷隊友的進度，互相幫忙，不怕麻煩：

「我們不會分得很清楚，但是我們會互相提意見，從個體走向整體的一種感覺，後面整合起來之後就覺得：哇，不錯，選到好隊友的那種感覺。」

因為隊友之間對彼此的任務都能有所貢獻，產生一種行動的意義與完整性，在過程中，看似有一個整體的價值，凌駕了個人的價值。Molly 事後反思：

「這次的課程實作讓我領悟到，個人跟他所處的世界產生了一種融合，讓我意識到自己在這個世界中是有意義的。」

Molly 勾畫出一種在實作團隊中的「我」，透過與他者之間的實作關係建立，開始產生愉悅感、夥伴感、認同感，以及生命的意義感。

3. 自我的社會性參與

除了覺察到自我在學習上的改變、開始真正地形成合作的團隊、在團隊中體認到團隊倫理性的自我之外，該門實作課程更協助學生在實作行動的過程中，與社會真實的互動。在課程前期，A 社區對 Molly 而言，是「不懂」，也「不想知道」的地方，但是在認真地進入社區，與在地的人、事、物互動之後，Molly 發生了改變。例如，Molly 在田野調查的過程中，偶然與水果攤的老奶奶相逢，雖然老奶奶講著 Molly 聽不懂的閩南語，但老奶奶的表情與姿態，卻讓 Molly 感受到熱情、友善與可愛，並因而改變了自己對該社區的印象，乃至於改變了進行田野調查時的態度；而在實作展出活動當天，有一位顧客在參觀她們設計出的導覽地圖時，指著一間沒有標上名稱的雜貨店說：「這家雜貨店其實是有名字的，是我母親開的」的時候，Molly 強烈感受到一種特別的連結經驗，除了當下感到不好意思之外，並且感到對這間原本並不在意的雜貨店有了一種責任。Molly 立即在地圖上標誌出雜貨店的店號，並且更用心地向之後的顧客介紹這份他們本來認為只是「作業」的「美食地圖」。這使得 Molly 體認到，A 社區不僅是一份產出作業所攫取的材料，也不是一個與自己的生命沒有任何連結的地方；相反地，這是她曾經真實探索、並獲得確切回應的地方：她與這個社區，開始有了「共生」的感受。這正是創業實作課程將學生帶進社會參與的重要目的：學生能在社會參與的過程中感受到倫理性的真實連結，她對社區有所探索、有所觀察、有所參與，並因此擁有一份互為主體的、倫理性的責任。

總結說來，Molly 對於這門創業實作課程改變了她的學習態度與方式，相當有感：「這門課超實用的、而且我超喜歡老師，雖然他讓我又愛又恨。」這個實作課程的一個特性，就是學生一定要有具體的作業產出：課堂中，老師每周都會檢視學生的進度，所以 Molly 強烈感受到一定要交出作業來的壓力，在一次次課程的檢驗中，老師對於進度的嚴格檢視，雖然讓 Molly 倍感壓力，卻也是所有小組討論思考獲得切實建議的時刻。更重要的是，當 Molly 被迫開始投身實作，發現有很多想法會因此碰撞出來，經驗到實用性的那種「知道」：「就是實用性的那種『知道』，就是『不對呀』，然後(實作會)告訴你應該怎麼走，然後你會想一想，然後我們會主動尋求一個整合的過程...就是從個體走向整體的一種感覺」。

這種以社會參與作為實作學習的方式，對 Molly 而言，是一個全然新穎的學習嘗試，讓他們走出過去的學習框架，展開不同的學習旅程，在行動中

意識到自我，也學習到如何自主學習。

肆、創業自我的三重倫理主體建構：屬己的、團隊的與社會的

在前述的案例中，主角 Molly 同學的實作課程修課經驗，是一連串與社會環境真實產生碰撞、衝擊，透過一系列織組行動產出屬於自己的行動知識，以及最終啟發實作者倫理主體意識的行動歷程。此間，藉由闡釋與應用傅柯關於倫理主體的論述，我們願延伸指出，Molly 事實上歷經了三個層次的自我覺察與倫理主體建構：屬己的、團隊的與社會的。

在 Molly 參與實作課程之初，Molly 歷經了第一層次的自我覺察：這份覺察，主要透過學習經驗的今昔對比而來。來自中國 C 大學的 Molly，在創業實作的學習外力要求下，展開了她對於 A 社區的異鄉文化探索。Molly 由一開始的抗拒，慢慢地放下刻板陳舊的教科書、走出教室，與團隊一步一印踏察社會環境中值得思考的問題與可操作的議題，獲得了不同於以往的學習經驗：課堂上的分組，不再只是議題分配與上台報告，而是深入社區進行有意識地探索；不再依賴強者組成團隊，而是團隊中的每位隊友都必須貢獻自己的思考與能力；遭遇到未可預測的問題，也不再是尋求教授或教科書上直接固定的答案，而是必須有脈絡地、根據環境特質找尋相應的解決方案。這些都是 Molly 在實作過程中自我織組學習而得的行動知識，不僅與過去單一地背誦課堂上的套裝知識、考試過後就忘記的經驗不同，同時，在社會參與實作所獲得的學習經驗與心得，都屬於 Molly 自己的織組行為與反思所得，而不再像過去一般依賴團隊中強者的帶領或信奉教科書標準答案而來。在這些織組過程中，Molly 首次強烈感受到「我」的存在：背誦教科書上「客觀」知識的「我」感受不到自己的想法，而在實作當中卻能真正體察到「屬己」的經驗、屬己的知識——這是 Molly 第一層「屬己」的自我覺察。

其次，Molly 與實作團隊的互動過程，也讓 Molly 真實地取得了在團隊中倫理主體的位置：Molly 一開始面對團隊時是抗拒的、退縮的，然而，Molly 在中途面臨繳交作業的壓力時意識到，她在這個團隊中的位置是與其他隊友平等的、互助的、分工合作的：團隊中的每個個人都必須貢獻自己的思考與能力，並且在需要的時候相互幫忙、支援。她必須在團隊中提出自己

的看法，並與隊友討論、交換意見，這讓 Molly 有真實的參與感，更在團隊協力產出成果的過程中，獲得貢獻心力的成就感，並且肯認自己作為團隊的一員，以及落實自身想法的開創性。事實上，這正是 Molly 的主體在團隊中的倫理建構：透過與團隊隊友的交往，Molly 展開了第二層次、在團隊內互為主體的倫理性主體建構。

其三，在探索 A 社區的過程中，Molly 也與社區產生了一種彼此相待的倫理關係：Molly 除了在 A 社區中探索問題、提出回應或解決之道以反饋社會之外，也藉此在社區的脈絡中，界定出自己的行動位置。我們可以這樣理解：Molly 不僅透過對於社區文化的探索與逐漸認同，反身突顯出自己的主體性，同時也在學習慣性改變的過程中，由於具體實作的親身參與，在身歷其境中感受到自我與環境之間相待的位置與關係。當 Molly 與她的團隊透過美食地圖、二聯卡片等詮釋、呈現 A 社區時，除了是呈現 A 社區作為客體對象之外，同時也反身自我呈現為詮釋客體對象的主體；而當 Molly 與團隊和社區中的人進行對話、互動時，Molly 在此間所感受到的熱情與意識到的責任，都讓 Molly 在與社區的交往過程中，自我體現為第三層之社會性的倫理主體。

綜言之，這門課的重要價值之一，是透過社會參與的實作，帶領學生學習整頓出屬於自己的行動知識，也引導學生自我意識的倫理主體覺察。Molly 反思出的學習意涵，恰對於創業教育操作的技術與欲達成的目標，有重要的啟發性。第一，Molly 透過參與實作所獲得的學習內涵，並不同於過往對於課本知識的背誦與記憶，而是一種伴隨著行動而產生的「行動知識」。此處，身歷其境、親身參與之實作課程的效果，遠遠超過課堂聽講的知識傳承，其中的經歷，確實令 Molly 產生具有創意性的織組行為，並藉此培養出具有開創性的個人特質。其次，Molly 透過社會參與的實作而自我體認出三重倫理性的主體意識，同時，在思考問題、提出解決方案與展開行動實踐時，都與 Molly 的主體思考息息相關。此間，Molly 的實作學習，更呈現出倫理主體在建構歷程：面對陌生情境（包括學習上的、環境上的）時所提出之具價值性的扣問、針對問題提出解決方案的行動導向實作，以及因此與自己、與團隊以及與社區建立起價值思考的三重倫理關係時，都呈現出主體性的思維。換言之，這門實作課程將 Molly 投置在具體的社會環境中以產生問題意識，並從中初步尋覓出自我認可的價值取向；進而引導 Molly 以問題解決／採取行動為導向，構思具有開創性的實踐作為；最後，在前述的行動歷程中，讓

Molly 練習／習慣於將自己嵌進屬己的、團隊的以及社會的場域之中，在特定的脈絡中思索、統整、建立關係，在形成創意性的織組行為、產生屬於自己的行動知識之外，並動態反思、確立自己所認同的意義與價值。

由 Johannison 的行動知識論來看，這門課程帶領學生進行社會參與的實作，確實令學生學習到自主、創意的織組行為，生產屬於自己的行動知識；而相關具體的實踐作為，更協助了學生自我主體意識的闡發，不僅對於所參與的社群、社會環節產生認同，也透過不同的實踐作為，逐步建立起自我的主體認同。我們可以說，以社會參與為導向的創業實作教育，事實上正藉由與社會環境的互動，協助了 Molly 探索、建構、展現了自我的主體思想與意志：Molly 作為一實作者的實作歷程，參與了社區，透過與社區中人、事、物的互動，重新定位彼此的位置，帶著自身既有（或進一步學習）的知識脈絡與技藝傳承，在價值相互衝擊的情況下，與社會環境產生相互認同與自我認同的思考，在 Molly 思考回應社會環境的提問中，事實上也展現 Molly 自我的主體思想與意志。由於 Molly 帶著自身既有的存有脈絡，與所投身的社會環境相互碰撞，促成了彼此相互認同與自我認同的反思，並且在解決問題的思索要求下，一方面展現了主體的自我思考，一方面也促成了對社會環境的瞭解與創新。此間，Molly 的實作與社會環境產生真實的連結，並設法回應社會環境所提出的問題：此回應一方面展現為問題解決方案，另一方面則是一種有意義、有價值的創業思考。就此而言，社會參與的實作教學歷程確實協助了 Molly 思索、建立自己的主體性，展現自己的思想、意志與價值。這正是創業教育的重要目的：培育具有開創性的個人，創造價值、關注未來，並對社會有所反饋、貢獻。

伍、結語

根據《遠見雜誌》2016 年的《全球創業報告》的調查，台灣是全球人口中最想創業、卻也最不敢創業的國家（陳芳毓，2016）。誠然，在「想」與「不敢」之間，有許多因素值得人們加以探析，不過，我們在此處願指出，尋得創業的價值與創業者自我的主體思考，或許是推動人們往「敢」創業的方向前進的重要因素之一。此間，創業者所需具備的基本能力，除了既有的創業技術套裝知識之外，還包括本文所指出的行動知識，更包括創業者在實踐過程中所建構出的倫理主體性。此間，創業者的主體意欲，是協助創業者

「實踐自我價值、體現個人理想」的重要關鍵，而要達成此一目標，或可由本文關於創業實作課程的分析，得到一些靈感與省思。

本文援引傅柯倫理主體的建構論述，藉由對於一門創業實作課程的行動教學操作與反思，一方面說明當前的創業教育確實可由社會參與實作的行動教學著手，令學生真實與社會環境產生思想、知識與技術上的鍊結，另一方面也指出，透過社會參與的行動教學，學生確實能掌握創業的關鍵要素：藉由社會參與的過程找到問題與價值，並在其中反思屬己的自我覺察，藉由思考解決或回應問題的可行方案，進一步建構具團隊性與社會性的倫理主體意識，並由中思索、肯認自己的主體價值。此間，創業實作教育正是營造了一個可具體實踐卻又充滿不確定性的學習場域，提供學生真實地實作學習，織組自己的行動知識，更在創業所需的基本知識、技能之外，體認創業最需要的主體態度與價值。據此，本文所提示之社會參與創業實作課程的經驗與理論反思，或可觸發打造前述「從負一到零」教育區塊的創新想法：創業教育的價值核心，正在於創業者倫理主體的實踐歷程。

參考文獻

- 程晏鈴，2015，「台灣創業教育出了什麼問題？」，天下雜誌，588 期：184~190。
(Cheng, Y. L., 2015, "What's Wrong with Taiwan's Entrepreneurship Education?" **CommonWealth**, Vol. 588, 184-190.)
- 陳芳毓，2016，「2016 全球創業報告」，遠見雜誌，366 期：70~81。(Chen, F. Y., 2016, "2016 Global Entrepreneurship Report," **Global Views Monthly**, Vol. 366, 70-81.)
- Brockling, U., 2016, **The Entrepreneurial Self: Fabricating a New Type of Subject**, 1st, London: SAGE Publications Ltd.
- Dubois, A. and Gadde, L. E., 2002, "Systematic Combining: An Abductive Approach to Case Research." **Journal of Business Research**, Vol. 55, No. 7, 553-560.
- Foucault, M., 1985, **The Use of Pleasure**, New York: Pantheon Books.
- Foucault, M., 1997, **Ethics: Subjectivity and Truth** (Paul Rabinow, ed.; Robert Hurley and others, trans.). London: The Penguin Press.
- Gibb, A., 2007, "Creating the Entrepreneurial University: Do We Need a Wholly Different Model of Entrepreneurship?" in Fayolle, A. (Ed), **Handbook of Research in**

- Entrepreneurship Education - A General Perspective:** 67-103. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Gibb, A., 2011, “Concepts into Practice: Meeting the Challenge of Development of Entrepreneurship Educators around an Innovative Paradigm: The Case of the International Entrepreneurship Educators’ Programme (IEEP),” **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, Vol. 17, No. 2, 146-165.
- Hjorth, D. and Johannisson, B., 2009, “Learning as an Entrepreneurial Process.” **Revue de l'Entrepreneuriat**, Vol. 8, No. 2, 57-78.
- Johannisson, B., 2011, “Towards a Practice Theory of Entrepreneurship.” **Small Business Economics**, Vol. 36, No. 2, 135-150.
- Johannisson, B., 2016, “Limits to and Prospects of Entrepreneurship Education in the Academic Context.” **Entrepreneurship & Regional Development**, Vol. 28, No. 5-6, 403-423.
- Kirby, D. A., 2004, “Entrepreneurship Education: Can Business Schools Meet the Challenge?” **Education + Training**, Vol. 46, No. 8/9, 510-519.
- Krueger, N. F. Jr., 2007, “What Lies Beneath? The Experiential Essence of Entrepreneurial Thinking.” **Entrepreneurship Theory & Practice**, Vol. 31, No. 1, 123-138.
- Lourenco, F. and Jones, O., 2006, “Developing Entrepreneurship Education: Comparing Traditional and Alternative Teaching Approaches.” **International Journal of Entrepreneurship Education**, Vol. 4, 111-140.
- Marshall, J. D., 1996, **Michel Foucault: Personal Autonomy and Education**, 1st, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Thiel, P. and Masters, B., 2014, **ZERO to ONE: Notes on Startups, or How to Build the Future**, NY: Crown Business.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., and Obstfeld, D., 2005, “Organizing and the Process of Sensemaking.” **Organization Science**, Vol. 16, No. 4, 409-421.

作者簡介

楊士奇

國立政治大學哲學博士，現任教於弘光科技大學文化創意產業系助理教授。主要研究領域為政治哲學、應用倫理學、文化研究等。論文發表於《哲學與文化》、《課程與教學季刊》等期刊。

Email: simbaya47@gmail.com

吳孟珍

國立中山大學企業管理博士，現任職於國立中山大學人文創新與社會實踐研究中心博士後研究員。主要研究領域為創業研究、創業教育、敘說探究方法等。論文發表於《中山管理評論》、《創業管理研究》等期刊。

Email: estachacha@gmail.com