

# 在「哲學」與「創業」之間： 從「概念創造」到「創造真實」的 開創學習

## Between Philosophy and Entrepreneurship: From Concept Creation to Reality Creation through Entrepreneuring Learning

劉育忠 *Yu-Chung Liu*

國立屏東大學教育學系

Department of Education,

National Pingtung University

李至昱\* *Chih-Yu Lee*

國立中山大學企業管理學系

Department of Business Management,

National Sun Yat-sen University

本文引用格式建議：劉育忠、李至昱，2018，在「哲學」與「創業」之間：從「概念創造」到「創造真實」的開創學習，中山管理評論，26 卷 1 期：11~34。

Suggested Citation: Liu, Y. C. and Lee, C. Y., 2018, "Between Philosophy and Entrepreneurship: From Concept Creation to Reality Creation through Entrepreneuring Learning," **Sun Yat-sen Management Review**, Vol. 26, No. 1, 11-34.

---

\* 通訊作者：李至昱。地址：高雄市蓮海路 70 號企業管理學系；聯絡電話：0911378186；Email：rukawa418@gmail.com

## 摘要

哲學與創業到底有何關係？在本文中，我們援引了德勒茲的哲學觀：哲學作為概念創造，作為思考的起點來重新思考創業學習的意涵。過去的創業學習大多由創業概念的建立入手，企圖能引發後續的創業實踐，但本研究在學習者的開創學習歷程中發現，真正的創業學習必須從經濟面向的創業管理概念轉向生命面向的開創學習概念。我們更從當代的創業學習研究中發現：創業即是學習的歷程，而學習亦是創業性歷程。在學習者的經驗敘說中，我們也發現概念創造與創造真實之間學習所扮演的中介角色—通過開創學習的歷程，從事件的實作中造成的經驗差異如何促成概念的流變，進而得以創造出差異的真實。

**關鍵詞：**哲學、創業、開創學習、創業學習、德勒茲

## Abstract

What is the relationship between philosophy and entrepreneurship? In this article, we adopt Deleuze's philosophical view: philosophy as a conceptual creation, as a starting point to rethink the meaning of entrepreneurship learning. The past studies based entrepreneurial learning on entrepreneurial concepts in an attempt to foster corresponding entrepreneurial practices. However, this study finds in the process of learners' entrepreneuring learning, alternative entrepreneurial learning shall be shifted from economic-oriented entrepreneurial management concept to life-oriented entrepreneuring learning concept. We also discover that entrepreneurship is the learning process and learning is also an entrepreneurial process from the contemporary entrepreneurial learning studies. Furthermore, we also uncover from the learners' narratives, the process of entrepreneuring learning as the intermediary role between concept creation and reality creation---the differentiation of experience from the practice of events leading to the conceptual change create a reality difference.

**Keywords:** Philosophy, Entrepreneurship, Entrepreneurship Learning, Entrepreneuring Learning, Deleuze

## 壹、前言

「哲學」(philosophy)與「創業」(entrepreneurship)到底有何關係？要回答這個問題，我們或許必須從理解「哲學」與「創業」的定義開始。根據德勒茲 (Deleuze) 的說法，「哲學」就是一種「概念創造」(concept creation)；而「創業」的定義雖然莫衷一是，但若我們暫時參考劉育忠 (2015) 歸結 Hjorth & Johannisson (2009) 所提出來的：「創業」作為「在真實中體現的創造實踐」。

那麼，似乎「哲學」與「創業」的關係就似乎可以呈現為「創造」這一光譜的二端：一端是作為「概念創造」的「哲學」，另一端是作為「創造真實」的「創業」，但即使這樣，我們仍然沒有回答我們對二者之間究竟存在何種關係的疑惑：是否「創造真實」必得從「概念創造」開始？更重要的是，如何能夠從「概念創造」走到「創造真實」，其間又存在著什麼樣的中介呢？理解這些問題，不但有助於建立與檢驗我們當前的創業教育理論的有效性，更有助於釐清當前我們對於創業學習的某些偏見與誤解。底下，我們就先從「創業學習」的探究開始，企圖重新「再概念化」(reconceptualize) 所謂的「創業學習」，從中去勾勒「哲學」與「創業」之間的關係可能性。

## 貳、再思「創業學習」

### 一、「創業研究」中的「創業」與「學習」

創業學習一直以來是創業研究中極為重視的領域，從美國知名大學哈佛商學院 (Harvard B. School) 第一堂課的創業課開始，有了巴布森 (Babson) 的創業學院，甚至近年知名的史丹佛設計學院 (Stanford D.school) 等，而這樣的風潮不只發生在美國，打從 2003 年歐盟綠皮書，便將創業學習視為重要的政策發展，甚至延伸自幼兒教育，並期待透過創業學習植入學習者創業的基因與元素，這顯示全球對於創業學習的重視與必要性。

但究竟創業學習該注重或學習什麼，目前的教育者或研究者仍眾說紛紜。尤其當我們跳脫經濟效率的面相，從歷程 (process) 的角度去重新思考創業本質時，我們便會發現創業有著許多巧合，雷同於「創造」的社會性歷程，是新事物的持續創造，有許多的新創物、社會集體與新物質化，在歷程

中同時發生，並且是在偶然之下、獨一無二的實現 (Steyaert & Hjorth, 2003)。換句話說，這提醒我們，創業除了經濟利益的議題外，還必須關注在歷程中持續創造出的新事物，以及不同的學習觀。

傳統上，我們常將學習簡化為某種認知學習，預設學習者是坐在教室中聽老師講課，或讀書吸收新知識 (Wenger, 1998)，預設個體透過個體內在對資訊的吸收與處理，而導致未來潛在行為的轉變，(Huber, 1991; Cope & Watts, 2000)。因而在此理論學派典範下，學習「知識」便成為學習者重要的資訊傳訊媒介，只要透過吸收大量的知識體系與概念，學習者便能成功影響潛在的行為改變。

而這也型構出主流的創業學習觀點：認為有一套固定的創業知識可以學習，通過學習這套知識工具，便能改變創業者的認知，進而成功影響創業者未來的創業行為 (Rae, 2005)。同時，創業歷程也被視為是可管理的線性過程，從機會挖掘到獲取價值，具有一個固定階段的活動組合 (Mullins, 2006)，只要透過管理知識的授與，便足以學習創業。這樣的創業學習模式，教學者常以講述 (lecture) 的方式，傳授可能使用的管理理論或工具知識作為創業知識 (e.g. Heinonen & Poikkijoki, 2006; Thomas et al., 2008; Åsvoll & Jacobsen, 2012)。但倘若我們只從既有的管理知識來掌握或學習創業時，那麼創業歷程中關乎「創造」的議題，例如生命的流變、生命的投入，以及世界的潛在性等問題，便會在管理的語言與框架中被迫排除，而失去理解創業的多元面向，以及真正對創造可能性的思考與理解。

學者 Steyaert & Hjorth (2003) 早就強調過，創業不僅只有經濟的面向，更涉及社會、文化、論述等議題。如果僅聚焦在經濟與效率層面，那創業歷程與本質的多元議題，將在經濟論述的強調中被排除。也就是說，倘若我們將創業學習只鎖定在如何創立新事業 (venturing)，或是如何成功獲益的創業議題上，那將窄化創業與學習的關係，也忽略了更多關於創業學習本質的多元性問題。因此，為了重新理解與掌握創業學習，我們必須以開創 (entrepreneurship) 的視角重新認識創業學習，並主張將學習理解為持續「流變為他者」的歷程。從這樣的觀點來看創業學習，強調創業學習不該光是學習創業者做了什麼，而更是學習如何創造以及如何創造出新的事物與知識的開創歷程，以跳脫過去創業集中在如何創造更多經濟利益的探討，對目前主流的創業學習認識與研究提出不同的詮釋空間。

## 二、從經濟面向的「創業」管理邁向整體文化生命面向的「開創」學習

Hjorth & Johannisson (2009) 曾提出上述這種將創業納入管理的觀點，主要受到三種力量的影響，分別是學院的力量、建置的力量與論述力量：學院的力量，創業是管理類別的新項目。在目前的學院思考裡，創業常被歸類為管理的一部分，例如，可以從目前國際學術研討會觀察，創業大多被歸類為管理類別。因而創業領域常以管理知識作為切口，探究創業如何在一個既存的管理框架裡行動，而不是思考創業本質的創造性。在此脈絡下，目前的創業教育也類比對於創業的想像，僅是成為既有管理教育選項裡的新選項，學習如何藉由管理教育框架的教學，而不是學習新事物的教育，開創新的教學體系。

建置的力量，以管理切口理解我們的社會學習脈絡。我們的學習從文本上的通則化的理論模式，到整個教育系統的設計，甚至競爭的教育市場需求，皆受到管理知識所佔據，通過管理的語言掌握對於事情的理解與行動，企圖以標準化、統一化與通則性的語言來掌握與處理問題，藉以達到秩序與經濟效率。因而這樣的學習路徑，它被迫關閉了創業可能涉及的議題與面向，例如生命的流變、生命的投入，以及世界的潛在性等，而無法更具多元面向的重新思考學習的可能。

論述的力量：我們身處管理個人認同/身分的時代，所謂的創業者是最新大家想成為的新選項。因而大家紛紛想指出什麼才是所謂的「創業者」和「創業」，而這樣的標識也讓創業成為一種受管理的論述，以多數共識的方式來決定創業的面容，例如創業就是一定是要新創事業，創業者必須學習創業知識才能創業。(Hjorth & Johannisson, 2009)。

然而，當我們重新回到創業的流動本質思考時，回到創業行動的肇生之初，那麼我們對所謂的「開創」概念，其實並不陌生。「開創」此一概念是由北歐 Chris Styeart 與 Daniel Hjorth 等人所倡議，他們提醒創業研究要看到創業活動裡的創造歷程，關懷創業做為人類獨特活動的意義性與社會、文化價值，以及創業本質上持續流變的動態歷程，而不僅是著眼創業過程的事業建立行動，以及物質經濟層面的涉及，例如創業活動所帶來的經濟層面與產業影響，抑或相關的創業知識的建造。尤其當我們進一步以創業的「動詞型」(..ing)——「開創」來理解創業行動時，創業就被視為是某持續的流動，必須以歷程的方式來加以審視。「開創」概念帶入創業研究的貢獻是，提出創

造的歷程觀點。誠如 Steyaert (2007) 所主張的，創業是立於流變的動態世界，是某種實用論，常是偶然的力量下所促成，而非主流創業研究預設般的穩定，且能使用因果邏輯來加以理解 (Steyaert, 2007)。

此外，關於開創的特性，劉育忠 (2015) 更曾歸納出開創的四個特徵：首先是「遞歸的邏輯」(logic of recursivity) 以及創業內生的「突現」(emergence) 與「個殊性」(singularity) 特性，使得任何企圖用之前當成解釋基礎的先驗實體來解以解釋的作法皆被迫失效。第二，深化對創業性的理解，打破主客體分化的二元世界，開始將歷程的元素放回到生活世界與經驗之中。第三，創造性的差異，將創業的視角放在企圖改變既有真實上，用於理解創業需鑲嵌於過去與當前的流動之上，並在可能性的範圍內製造出創造性與批判性的差異。第四，改變對實踐的概念，不僅是對既有生活的經驗觀察，更要連結文化性、政治性與社會性力量的連結。最後，創業做為某種連結，將創業做為某種連結與裝配的新型式，串聯人與非人的元素，觀視世界流變的軌跡。

### 三、學習即是創業性歷程：開創學習作為朝向他者的流變

當我們以開創觀點重新理解創業學習時，所謂的創業學習便是所謂開創學習，必須更具多元性的去看到創業學習歷程中持續的社會性創造，以及內在性流變，而不再只是知識物件學習的多寡。這樣的看法類似 Hjorth & Johannisson (2009) 提出對於創業學習的新視角，「學習即是創業性歷程」(learning as an entrepreneurial process)，是一種持續社會創造的理解 (Hjorth & Johannisson, 2009)。

開創學習更重要的是要能於知識的脈絡中，持續讓生命體現與改變，進一步讓生命持續獲得強化 (Hjorth & Johannisson, 2009)。要能更掌握這樣的概念，我們必須跳脫對於知識的狹隘定義，它的功能不是將其視為是一種物件與概念，透過創造、吸收與理解的途徑，個體可以從授予-接收的過程中獲得與認知新事物 (Fenwick, 2008)。

反而，我們必須對知識有不同的理解，Hjorth and Johannisson 引用 Foucault (1977) 便曾對知識做出批判，他認為「知識創造的用意不是用來理解，而是用來切斷 (cutting)」(Hjorth & Johannisson, 2009)，這意旨我們要理解知識的理解源自不同切面，而從不同的層次與角度會幫助我們去看到不同的世界。例如：使用敘說探究方法與線性迴歸量研究方法探討創業機會議題

就會獲得不同的結論。因此，知識本身就不是一種僵固不變的概念 (concept)。也就是說，所謂的學習知識，不會只是連結 a 概念等於 b 概念的方式，而是透過脈絡式的創意/想像，開啟過去與現在的經驗，並生產相關經驗的模式、法則、想法、圖像、預期與期待，演展與超越原本所經驗的生命世界，進而形成新的知識脈絡與概念群。

換句話說，開創學習的看法，即是培養創造脈絡知識創造的能力，並知覺 (sense) 到生命本身是具有創造性的力量保持開放性，而不僅只是吸收物件知識的能力。這需要仰賴知覺 (sense)，知覺並非指感覺某些實際上的物體，而是要覺察它可能達成某物的潛在性。例如：我們會害怕被槍指著頭，並不是害怕槍本身的實體。而是這把槍可能變成一把會傷害自己的武器。透過這種對於生命提升 (life-enhancing) /流變哲學的觀點，去重新思考生命生成和轉化的開放性 (Hjorth & Johannisson, 2009)。

當我們將學習視為是一種生命的提升與生成時，學習便是自我創造 (self-creation) 和再創造 (re-creation) 的過程，是流變成-它者 (becoming-other) 的過程。培養這種對事件知覺的開放性，學習就不再只是簡單的概念連結，而是一種生命開創的歷程，在歷程中持續提升生命價值，超越既有經驗，提升創造的可能性 (Hjorth & Johannisson, 2009)。以此視角觀之，便可以打破社會現存的主流思想疆界，朝向新的自我建構，發展新的自我-他者和自我-世界之關係。而這樣的看法身受德勒茲對於生命流變的看法。

#### 四、德勒茲的流變哲學：引動「解疆域」歷程，持續的「再疆域化」的生活世界

劉育忠 (2011) 引述德勒茲的主張，提出我們生命與經驗的本質，本來就是流變的與創造的。因而我們之所以提倡開創學習，強調讓學習者持續的進入創造性的重構經驗，是因為我們目前對於學習正陷在一種認知的、再現性的概念思考之中，忽略生命與經驗的流變性本質，將自身陷入現存的「疆域化」(territorialisation) 的生活世界秩序當中 (劉育忠，2011)。

所謂的疆域化意旨某種將社會空間加以組織與系統化的歷程，將某種特定的秩序化與規範化施加到世界身上，而人類也從中習得那些賴以生存的各是範疇。疆域化提供我們每個人的社會認同，給予我們特定社會面容 (Albrecht-Crane, 2005)。例如，我們所屬的族群、性別、地位、職稱等，這些不但標示我們是誰、別人如何觀看我們，更構成我們觀看自己與形構自我認

在「哲學」與「創業」之間：從「概念創造」到「創造真實」的開創學習

同的種種範疇（劉育忠，2011）。

然而，在給予我們安全感、歸屬感和確定感的同時，這些疆域化歷程也停滯我們了我們和差異的經驗、流變的生命邂逅，更讓我們刻意去漠視正與疆域化同時並存的解疆域（deterritorialization）歷程。德勒茲強調，我們從不可能找到「一個同質性系統，還沒受到或沒受到過某種以管控的、持續的、內蘊的變異歷程所影響」（Albrecht-Crane, 2005）。也因此，要真正地與差異的遭逢，經驗到世界與生命中蘊含的差異與流變，我們必須察覺到禁錮在疆域化歷程中的自己，進而引動解疆域化歷程，進而再次引發重新疆域化（re-territorialization）保持我們生活世界的日常生活瞬間，而能夠不斷創新我們對自己的經驗與創造（劉育忠，2011）。

從這樣的角度來看創業學習，我們就不難想像為什麼「哲學」與「創業」之間可能有所關連。以下，我們就借用德勒茲對哲學所做的詮釋為例，來想像哲學與創業之間的連結，之後我們更企圖通過一個具體的創業學習案例來展示「概念創造」與「創造真實」之間是如何相互交纏、甚至互生共創。

## 五、從概念創造到創造真實：德勒茲對哲學的理解

在流變哲學的脈絡下有別於對個別哲學學派或個別哲學家的研讀（study），對德勒茲來說，哲學是「概念發明或創造的藝術」實踐（do），也就是「讓概念用新的方式來工作」：概念雖然有助於我們將日常生活加以組織，但卻也因此讓我們簡化而無視於世界經驗裡的多樣性與獨特性，他說：

「哲學的任務，當它創造出概念、實體時，永遠是從事物與存有中及取出某種事件，從事物與存有中設立出新的事件，永遠通過給予它們某中心的事件：空間、時間、物質、思想可能性來做為事件。」（Deleuze & Guattari, 1994）

所以德勒茲強調：「概念應該是工具，我們藉此超越我們所經驗的，而得以思考新的可能性」。換言之，概念乃用來將變化物加以「連結」（connecting）或據以創造出具有生產性的連結（positive connections）。他說：

「每一個概念都以他自己的方式來形塑和再形塑事件。一個哲學的偉大，乃是通過事件的本質來加以衡量，無論是通過其概念招喚我們或者讓我



們能夠在概念中得到釋放」(Deleuze & Guattari, 1994)」

概念之所以被創造出來，乃是「與某一個特定的事件、洞見、經驗或問題有關，藉以合併每一個事件狀況的偶然性」(Stagoll, 2010)。事件的特性他是這麼描述的：

「事件是某種令人震驚、多元化與發射性的發生，是一種對於轉變為某種『流變為他者』、『流變為動物』的事物之強烈察覺或感受，某種程度發生在一種感受的聚集中、在一種『對理解的理解』的連結中」(Deleuze, 1993)

根據德勒茲的說法，事件與經驗有關，而「經驗之所以有意義，是透過『試煉』(experiment)而不是將實徵的特定物通過抽象的普遍性來「接地」(grounding)」，是因為經驗世界中發生了什麼事物，逼迫我們開始用腦：不是讓我們用以「認識的對象」(an object not of recognition)，而是某種「根本上的遭逢」(a fundamental encounter)，只能通過「有感」(affective)<sup>1</sup>的幅度來加以掌握。換言之，經驗之所以能夠對我們產生意義，只有當我們「在實踐中理解了經驗裡相互衝突的機制之間的關係」，因為「鑲嵌在真實經驗裡頭的差異，由於事件裡頭具有的客觀性結構，讓我們的原有的思考受到衝擊、出現危機，從而使我們感知能力超越具有印象與意義的『與料』(經驗外的經驗)」。由於通過實踐，而得以在遭逢真實裡的差異，繼而使我們既有的認識框架與感知系統失靈，從而讓經驗真正產生了意義 (Semetsky, 2010)。

在德勒茲的說法裡，哲學其實不但是創造概念的藝術，更是通過「試煉」而讓經驗產生意義之後的連結創造，不是用一個概念創造另一個概念，而是通過概念創造新的可能性，逼現經驗中的意義與差異，從而讓哲學成為真實的創造，通過實踐中所體現與逼現的差異，進而使得經驗產生意義與創造新可能性的可能。也就是說，哲學的功用首先是用來創造讓經驗得以產生差異的概念工具，繼而通過實踐的歷程更體現差異的具體經驗，從而創造出差異經驗的真實。底下我們就進一步通過這樣的框架視角，來掌握開創學習歷程中哲學與創業之間的連結關係。

---

<sup>1</sup> 目前對於 affective 較為普遍的用法為「情狀」或「情動」，不過本文為了突顯「知覺引發」的狀態，在此譯為「有感」較能表達本文之語意。

## 參、資料收集

### 一、在「哲學」與「創業」之間的開創學習：開創學習歷程的經驗參照與探討

#### (一) 案例背景：「創業管理」課作為開創學習的發生場域

這是一堂為期 18 週的創業實踐課程，目標是讓學生透過實作的方式，讓他們進入學校鄰近的社區：YC 區。YC 是一區擁有豐富歷史脈絡與社會紋理的百年社區。學生從中發展設計具有 YC 文化元素的遊戲作品<sup>2</sup>。而為了更接觸 YC 區，上課地點離開學生熟悉的大學，前往校外的 YC 區前進基地「G 國小」。而學生的實作作品必須於期末時，參與於 YC 區空間：K、Y，與 G 國小空間所聯合的課程大型成果策展。

在這堂課中我們有三個元素的安排：

- 第一，學生必須實作，18 週的課程，每週的課程作業與成果必須透過團隊實作才能完成。
- 第二，每週上課方式有一定的模式，即實作、任務進度報告、實作反思對話。
- 第三，課程提供一個機制轉換傳統課程的課程進度、課程資源、老師與助教的角色。課程進度轉變為各式任務；課程資源成為任務實踐後的獎勵；學生角色變為遊戲玩家（player character, PC），而老師與助教轉變為非玩家角色（non-player character, NPC），主要的功能不再是授課，而是扮演與玩家對話、互動與陪伴的角色。

遊戲機制給出課程的玩法、規則與目標，學生作為玩家，必須完成三個階段共 18 週的培力任務，而每個階段必須符合遊戲機制才能獲得後續製作遊戲的資源，且

- 第一階段是為期 4 週的新手任務，PC 必須與 NPC 透過無目觀察進入鹽埕區，以田野調查的方式與在地產生連結，思考可能的遊戲元素；
- 第二階段共 6 週的時間，玩家必須結合的第一階段的產出，進行資源盤點，並設計出一套遊戲模式的構想，並設法將其具象化；

---

<sup>2</sup> 課程定義的遊戲範圍很廣，只要是具有遊戲元素的方式，皆可以製作。

- 第三階段共 7 週的時間，玩家開始將遊戲構想實踐，轉為具象的遊戲原型，並行程可被展示與互動的形式。

第一階段「新手任務訓練」，學生隨機分成六組分別由 NPC 帶領，進入課程所設定的 YC 區塊進行無目的觀察任務，而過程中，NPC 會透過問問題的方式討論同學所看到的 YC，然後回到教室後會集體討論剛才各組所看到的 YC，並討論是否有未看到的部分，然後再回去觀察一次，透過這種模式不斷來回進入 YC 區進行無目的觀察。最後，各組必須回去在團隊討論一次，發展一個他們覺得在 YC 看到有趣的議題。

第二階段「議題發想與團隊形成」，經過第一階段的培訓後，由 NPC 在課中與課後，帶領學生思考與盤點自己所經驗過的 YC 資源，並設法發展一至二個遊戲議題，並試圖將其變成可行動的方案。

第一次學生所提出的方案，而各組提出六種題目，大地遊戲、密室脫逃、在地商店經營、電腦遊戲製作、音樂商店、桌遊、文化旅行、文化餐廳。那時老師做了一個決定，他讓學生可以脫離原本的組別，自由選擇加入目前所提出的議題，而學生也開始選擇自己覺得有興趣的議題，而重新打散，留下城市解謎遊戲、密室脫逃、電腦遊戲 RPG、桌遊、文化旅行、文化餐廳<sup>3</sup>。而後續因為團隊衝突的緣故，電腦遊戲 RPG 與文化餐廳的同學，又各拆出一組同學形成新的團隊製作關卡解謎遊戲；文化餐廳也決定轉為文化遊戲互動策展；文化旅行決定製作以遊戲化的方式，製作 YC 在地商家的互動中英譯文菜單。最後共有七組，分別為大地遊戲、密室脫逃、電腦遊戲 RPG、桌遊、文化遊戲互動策展、文化餐廳、與關卡解謎遊戲

第三階段「遊戲議題執行與策展」，七組同學開始由 NPC 輔助，發展具體的執行活動，各組必須開始發想遊戲的故事、機制、所需道具與物件、影片與空間等，必須在七周內完成，且必須可營運。這當中每週上課必須有大量的課堂對話，主要分成方案執行內容與實作反思，方案執行內容，例如：老師與助教會提問，遊戲機制是否過度理想，無法執行？難度是否太難？材料與道具要是否做的出來？或是你們可以找阿岳（遊戲製作業師）諮詢等。另一方面，每次課程會帶領學生反思自我的實作歷程，以五個面向做為起點

---

<sup>3</sup> 文化餐廳後來因為考量資源與人力的可行性，所以在老師與助教的說服下，他們轉為後來的鹽埕小茶。

在「哲學」與「創業」之間：從「概念創造」到「創造真實」的開創學習

思考，幫助學生思考進行自我覺察，分別是觀察、詮釋、跨界、執行、資源調動。

在時間的催化下，各組議題與實作的連結開始明朗，成員開始相互投身、互動與實踐，發展不同的組別特色，生產獨特的實踐成果，例如，第一組：拆迷遊鹽（城市解謎遊戲）；第二組：長腿叔叔的囑託（關卡解謎遊戲）；第三組：YC 時光機（密室脫逃）；第四組：竹地鹽事（文化遊戲互動策展）；第五組：Eatrip（互動中英譯文菜單）；第六組：YC 起大厝（桌遊）；第七組：瑕（電腦遊戲 RPG）。

經過此三個階段，在創業管理課上同學展現出開創學習的歷程，以及某個程度上自身的流變與成長。

## （二）敘說探究方法作為開創經驗的研究切面

Polkinghorne (1988) 指出，人類乃是藉由自我的一套意義系統來理解世界，想要描繪人類經驗中的真實（reality），就必須經由語言結構來理解這套意義系統，才能掌握住行動的深層結構，而敘說正是這種意義系統開展方式之一。而敘說（narrative）一詞通常指涉下列三種意涵：

- 編造故事的過程（the process of making story）
- 故事的認知基模（the cognitive scheme of the story）
- 編造故事過程的成品（the result of process），亦即「故事」、「寓言」、甚或「歷史」

從 Polkinghorne 的觀點看來，他將敘說視為一種將經驗賦予意義，再編造為「故事」的歷程，也是人類作為思考與理解世界的方式 (Polkinghorne, 1988)。因此以敘說做為探究學習者經驗的起點，我們主要分成三個步驟進行學習者的開創學習研究：

步驟一，以敘說訪談作為經驗開採基礎。我們使用敘說訪談的方式，以開放性的訪談，一開始邀請 5 位課堂學習者分享課堂後的學習歷程，以及印象深刻的經驗故事，歷時約 10 小時（見表 1）。

表1 學習者訪談表

訪談者	背景	時間/時
JOY	企研所甲級	2
Pon	企研所乙班	2.1
Chris	企研所甲班	1.5
Melody	人資所	1.7
Bob	電機系	1.8

資料來源：本研究整理

在訪談的過程中，我們發現 JOY 對事件的描述與自我在事件中流變的掌握與陳述較為完整且豐富，可以提供我們在分析開創學習時，較為清晰的經驗輪廓與流變歷程。因此，在後續的資料處理中，我們便聚焦於 JOY 的訪談資料來進行轉譯與深度分析。

步驟二，我們將 JOY 的訪談轉為逐字稿進行資料分類與分析，以 JOY 的經驗故事為分析範圍。我們試圖不僅關注 JOY 的故事「說了什麼」(what)，還有故事「如何被說出」(how) 的議題，在議題的分類中，我們發現 JOY 提到在課堂實作的現場有許多開創/改變經驗的發生。她提到許多自己，以及與他人互動的覺察與轉變，像是從原本的「不敢」到「敢」；從「不會」到「會」；從「沒有」到「有」等歷程。

步驟三，萃取 JOY 逐字稿中提及自身轉變的相關經驗文段，並發展為開創學習經驗敘說。我們以事件作為分析單位，並嘗試掌握敘說訪談重要的特性：大多數的受訪者並不會敘說出完整的事件，而是在與訪談者的關係建構中持續的生產。因此，我們進一步萃取學習者散落於逐字稿各處破碎卻具關連的學習經驗文段，進一步重組為具人、事、時、地、物的開創學習事件，以進一步呈現 JOY 的開創經驗敘說。

以 S 的「無目的地觀察事件」撰寫為例，

第一，我們敘說者會於不同時點說出相關的經驗文段並標註，請見圖 1 逐字稿事件整理表

## 在「哲學」與「創業」之間：從「概念創造」到「創造真實」的開創學習

72	答：因為我覺得很好玩。	108	至昆：因為你去田野調查做了幾次之後。
73	ROY：嗯，怎樣好玩？	109	答：做了兩次，嗯。
74	答：完全沒有上過這樣的課，就是實地走訪那些事情，因為像我大學也都是上課，	110	至昆：就是新鮮完之後你有什麼樣的想法？
75	然後報告，然後就是比較封閉式的那一種，就是可能上網找資料或者是老師給		
76	什麼資訊我們把東西做出來，但是，沒有就是實地，像這種無目的觀察走動		
77	過，因為之前在觀察一些事情其實是你知道你自己要的是什麼，那，一開始我		
78	會覺得很新鮮是我根本就不知道什麼然後就叫我走路拍照，記住自己看到的東		
79	西的那一段過程，所以那時候我就覺得很興奮。		
80	ROY：嗯，那你有遇到什麼好玩，好玩的事情嗎？		
81	答：好玩的事情哦？走，嗯，其實，好玩的事情應該是說新鮮吧，就是，走大溝頂		
82	那一條其實就遇到奶奶，奶奶，故事你們都知道。奶，奶，奶奶，就是我們遇		
83	到一個很好客的奶奶，然後她就會跟我們說大溝頂這附近有什麼事情，然後		
84	給我們一些想法，而且她非常好客就開始劈裡啪啦就開始跟我們講說什麼，她	111	答：要開口。因為其實無目的觀察你這一種的話你得不到什麼收穫，但你就是要保
85	老公之前在這邊然後很多人，過年才會，很多想要回來，然後現在就只有	112	持一顆很好，就是很好奇很好奇的心，然後讓自己很興奮這種你才會很敢開口
86	她一個人在這裡，然後她自己，大概是講這種事情，我覺得比較新鮮，啊然後	113	去跟當地的人打交道。所以其實，其實一開始的時候我沒有太跟，那邊的人，
87	那時候我覺得很酷是，因為是陳證元帶我們走，他其實一開始他有走過了，然	114	問問事情，然後第二次我跟妙悅走的時候就有，所以我們可能會走到一個比較
		115	特別的商店，然後就會去，嗯，就是去問他們就是，就是，我們可能就是比較
		116	方說他就是寫很老的店，然後一個人就是手工做饅頭，然後我們就會去買，然
		117	後就是，因為那個阿姨就看我們很奇怪，因為那條巷子其實是很沒有年輕人
		118	在走，然後就問我們怎麼會來這裡，就跟她講我們要去做什麼事情，然後就聊了
		119	當時，他們就是，看，看到他們當時對這邊的盛況就是很有憧憬但是，他們也
		120	會，他們有一種回不去的感覺，所以我覺得，那其實當下在走的時候我覺得很
		121	想要幫助他們，但是，好像也做不到什麼東西。
		122	至昆：要從何幫起這樣。

圖1 逐字稿事件整理圖

資料來源：本研究整理

第二，我們使用 excel 軟體將標註的經驗文段，依照逐字稿行數、事件摘要，以及逐字稿內容進行分類與建檔，請見圖 2 逐字稿整理與建檔

B	C	D		
1	行數	故事摘要	逐字稿內容	備註
2	74-79	無目的觀察對比以上上課經驗	完全沒有上過這樣的課，就是實地走訪那些事情，因為像我大學也都是上課，然後報告，然後就是比較封閉式的那一種，就是可能上網找資料或者是老師給什麼資訊我們把東西做出來，但是，沒有就是實地，像這種無目的觀察走動過，因為之前在觀察一些事情其實是你知道你自己要的是什麼，那，一開始我會覺得很新鮮是我根本就不知道什麼然後就叫我走路拍照，記住自己看到的東西的那一段過程，所以那時候我就覺得很興奮。	
3	81-89	走大溝頂時遇到在地人的感觸	好玩的事情哦？走，嗯，其實，好玩的事情應該是說新鮮吧，就是，走大溝頂那一條其實就遇到奶奶，奶奶，故事你們都知道。奶，奶，奶奶，就是我們遇到一個很好客的奶奶，然後她就會跟我們說大溝頂這附近有什麼事情，然後給我們一些想法，而且她非常好客就開始劈裡啪啦就開始跟我們講說什麼，她老公之前在這邊然後很多人，過年才會，很多想要回來，然後現在就只有她一個人在這裡，然後她自己，大概是講這種事情，我覺得比較新鮮，啊然後那時候我覺得很酷是，因為是陳證元帶我們走，他其實一開始他有走過了，然後他在走的時候就很像是，已經認識那一條路的，他都可以打個招呼我覺得很妙，就是大概就是這樣，可是其實，其他就還好。	
	111-121	對無目的觀察的反思	要開口。因為其實無目的觀察你這一種的話你得不到什麼收穫，但你就是要保持一顆很好，就是很好奇很好奇的心，然後讓自己很興奮這種你才會很敢開口去跟當地的人打交道。所以其實，其實一開始的時候我沒有太跟，那邊的人，問問事情，然後第二次我跟妙悅走的時候就有，所以我們可能會走到一個比較特別的商店，然後就會去，嗯，就是去問他們就是，就是，我們可能就是比較方說他就是寫很老的店，然後一個人就是手工做饅頭，然後我們就會去買，然	

圖2 逐字稿整理與建檔

資料來源：本研究整理

第三，在不破壞敘說者的經驗下，重新撰寫一位學習者的開創經驗敘說「無目的觀察」。請見底下篇幅（三）。

### （三）一位開創學習者的經驗敘說：開創從何發生、如何可能、怎樣作用

底下我們就通過一位參與本次課程的學習者之自我敘說，來呈現開創在本次課程運作的歷程中是如何發生並產生作用的。

JOY 是企研所甲班的學生，大學讀的是金融系。對她來說，課堂印象最深刻的是一開始的「無目的觀察」活動，那對她來講是一件很新鮮的事情，因為從來沒有體驗過未知的社區踏查。她覺得大學時都是上課，上網找資料，然後報告，或老師給什麼資訊，她就和同學把東西做出來，屬於比較封閉的上課，沒有像這種無目的觀察活動，實地的去社區走動。她說：「大學那種課，其實是你知道你自己要什麼所以去學，但無目的觀察就是什麼都不知道，一切都很新鮮，我必須走路拍照，記住自己看到的東西的那一段過程，那時候我就覺得很興奮。」

後來的課程，助教曾帶 JOY 那組同學走大溝頂，她說她看到助教在走的時候，很像已經認識那一條路的人，可以隨意跟路上的鄰居打招呼，讓她覺得很妙，因為她自己不會這麼做。在這個活動中，她覺得她學到要開口，因為「無目的觀察」這樣的活動本身得不到什麼收穫，除非你要保持一顆很好奇的心，讓自己很興奮，要很敢開口去跟當地的人打交道。課堂要求必須從無目的觀察中，觀察自己組別看到的社區需求，之後走一次的觀察經驗根本不夠，為了讓報告有所內容，即使 JOY 約不到全組的同學共同時間，她依舊找了另一位時間可以同學妙悅再去走一次，並且強迫這次自己要開口跟鄰居講話，「那時一開始的時候，我不太敢跟大溝頂的居民問事情，後來因為課堂要報告，然後大家又約不到，只有另一位組員妙悅要跟我去一次，但不去不行，會沒有東西可以報。」她說：「我們走到一家很特別的商店，它寫著很老的店，老闆阿姨就一個人在那邊做饅頭，我們就去買順便問她一些問題。老闆看我們很奇怪，因為那條巷子其實沒有年輕人在走，然後就問我們怎麼會來這裡，我們就跟她講我們要做什麼事情，就聊了起來，我發現阿姨就是對當時 YC 曾經風華的盛況還很有憧憬但是有一種回不去的感覺，所以我當下在走的時候就覺得很想要幫助他們，但是自己好像也做不到什麼」。

後續課程進行第二次分組，各組必須選擇自己要製作的遊戲議題，開始

製作與 YC 議題相關的遊戲。JOY 加入一位施施同學提出的「密室脫逃」，一開始對這個議題一點概念也沒有，也沒有玩過，但就在與組員開完會後，對於這個議題有了不一樣的發展。JOY 說：「後來跟助教還有其他組員開完第一次會後，我對密室脫逃有不一樣的想法。我們其實很多人沒有玩過密室脫逃，那時助教就建議我們可以先去試玩外面的商品，所以開完會後馬上真的去西子灣附近的密室脫逃店玩。試玩過後，我就覺得哇這好酷哦，一定要做這個東西」。然後大家回去之後就開始著手想。她說：「開始規劃密室脫逃後，助教其實會調整我們的進度，讓我們一直想到沒有想到的事。我們一開始會先想關卡，印象中是分配大家回去想，然後有些人就會去聯想一些自己玩過的資料，像妙悅有玩過一些邏輯的書，她就會從那邊去想，我就特別去下載密室逃脫的 APP 來玩、pon 也找類似的遊戲、施施跟大雄就會講一些他們玩過類似遊戲的經驗，但當我們想到關卡一個緊繃（極限）之後，助教又開始告訴我們要對空間有想像，將關卡跟空間結合在一起去規劃。例如後來安排空間時，我們搶到了忠孝國小舊廚房的小房間，他就提醒我們關卡要怎麼融入現在的空間中，怎麼布置，人員動線怎麼排等，很多沒想到的事情會在討論中一直被提到，然後我們就要一直又開啟新的討論。」因為課堂的最終成果必須在忠孝國小的空間舉行一場成果策展，等到課堂後續時程時，學員必須到空間去看自己的策展空間，JOY 便挑了一間廚房空間的小房間作為密室脫逃的策展空間。

她發現原本對於密室脫逃的規劃，到實際空間時開始能把想法確定下來。她說：「之後我們實際到小房間走一遭後，啟動我們很多的想像。因為我們預算有限，當時小房間其實是一間儲藏室，有很多之前課程同學實作留下來的工具，我們覺得像挖到寶，很多東西可以用，省了很多錢。那時候妙悅、碰碰，我們就很興奮地在翻，然後就說哇這個東西可以用，那個能收著，我們幾個就覺得很興奮，就是裡面的東西已經被我們預定了。所以當我們整理完東西後，就開始想說，哪些東西要放什麼，就開始有構想出來。在那之前，我們對於關卡完全不知道那個流程怎麼走，就是只知道說第一關第二關第三關第四關，就是我們沒有去想那個動線，銜接的過程也沒有去想。」

很多的想法在與**策展現場的連結**中，又會有許多突發奇想，她說：「大家也是到了那邊才又新增了許多沒想過的布景跟關卡。例如，因為我們的主題是 YC 時光機，施施就提到可以新增一個時空隧道布景，在路口處設計一



個尾巴路線讓人走進來，並打扮的很時空的感覺。像這樣會就開始去構想這一個部分。」但是想跟做又是另外一回事，雖然她們想搭一個想像中的布景，但要用什麼材料跟怎麼搭起來又是另外一件事：「例如他們遇到一個難題，原本看到小房間的布，可以把布黏起來或搭起來，用來搭路線走道的佈景。但之前都是用想的，但實際開始做就一直失敗，到後面時間真的來不及，所以我們就開始有什麼就拿什麼，像那時候小房邊裡面有旗杆旗座，也被拿來撐布。然後施施跟大雄在用弄黑幕的時候，我們就想到能不能用穿線然後綁在旗桿上，後來實際做後發現這的可行。那個時候我才覺得空間還蠻重要，要進去才知道哪些是可行的，哪些是不可行的。」

S 覺得跟組員相處，自己改變很多。她覺得自己以前是我蠻急的人，就覺得會急著趕快把一個事情弄完，但遇到像組員大雄這個慢郎中，他就會說，「哎呀，這個沒關係呀，這個小問題啊」。例如有一次要綁場景布幕，S 就會想說那個布幕很重要，但弄不好怎麼辦，他就說「這個沒關係啊，就把它綁緊就好，然後他就說，來啊，我綁啊，這樣子就緊啦」。就這樣跟他們相處，她就覺得慢慢在調整自己的步伐。以前如果開了一個會，定了一個方向，S 就覺得下一次就要照那個方向走，但其實下一次開會一定會有新的點子出來，那當下其實 S 會很執著要照第一次開會的方向走。但是跟組員相處的經驗中，她發現組員彼此很有想法，並且大家會相互協商，討論哪一個比較妥當，在協商中就會發現其實有第二個比較好的方式，漸漸地就覺得，其實第一次開會的成型不重要，後來做的東西是好的就好。另外有一次因為遊戲關卡需要，要換小房間的鎖，那時組員為了省錢，ponpon 特地上網看影片學換鎖，但在試驗的時候，不小心把全組的組員都關在小房間裡，但最後真的成功的換好了。這件事影響 S 覺得影響她很多，她把這個經驗對比到某一次家裡馬桶壞掉的情況，有一次 S 家馬桶壞了，以前如果壞了，S 就會直覺找水電工或專家來修，但 ponpon 這件事，讓她學到自己可以修看看，後來真的被她修好了。這件事情之後，她改變自己的想法，其實有些事自己也可以自己手作，不一定遇到困難就要找專家。

## 肆、研究發現

一、促發開創學習歷程的核心元素：事件之引動、經驗的差異、概念的流變、創造差異的真實

從上述的經驗敘說中，可以發現學習者 S 在參與課堂的學習中，有一些事件的實作幫助 S 產生學習經驗上的開創，重新理解自身過去的學習差異。而這樣的歷程我們嘗試以開創學習的四個核心元素來加以討論（見圖 3），分別是事件之實作、經驗的差異、概念的流變、創造差異的真實。

從上述學習者 S 的自我敘說中，我們從中辨識出四個課程經驗事件：無目的觀察、遊戲製作，策展現場，以及與他者的互動，成為我們觀看開創學習歷程的分析進路。

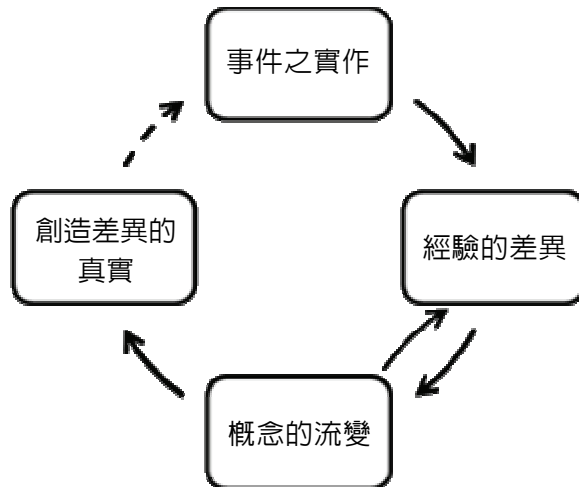


圖3 開創學習的四個核心元素

資料來源：本研究整理

### （一）「無目的觀察」的課程活動，促成學習經驗的解構及主體學習意識的覺醒

在無目的觀察的事件中，無目的觀察的概念給予參與者一個新的課堂學習概念，從過去的被動的套裝知識學習，轉為主動積極的創造自身差異的學習經驗。S 開始覺察到無目的觀察和過去課堂有目的的學習經驗有所不同，以前的課堂可謂是一種由上到下的套裝知識重新整理，學習者只需要學習老師所設定的知識脈絡，即可應付課堂，例如，她發現「以前上課就是找資料，然後報告，或老師給什麼資訊，她就和同學把東西做出來，屬於比較封閉的上課。」然而，無目的觀察卻無法用這種方式回應，例如她說：「大學那種課，其實是你知道你自己要什麼所以去學，但無目的觀察就是什麼都不知道，一切都很新鮮，我必須走路拍照，記住自己看到的東西的那一段過程，

那時候我就覺得很興奮。」過去的報告經驗無法作為課堂回應的參照，因為參與者必須親自與社區產生連結，才能觸發生命經驗的發生，進而遭逢、連結與織組出屬於自身獨特的差異學習知識。例如，S 走大溝頂時會自然同理到在地居民對地方的懷舊與無奈。這樣的課堂經驗創造一種新真實，轉為一種由下到上，積極的素樸經驗知識的主動建構。

## （二）「遊戲製作」的課程任務改變學習者的自我認同與學習主體的現身

在遊戲製作的事件中，遊戲製作的概念迫使學習者必須改變自身狀態，從過去的遊戲使用者流變為製作者。過去他們只有密室脫逃的遊戲使用經驗，有些人甚至沒有，但皆沒有真正製作過遊戲。但為了期末策展的實際產出要求，他們被迫從自身遊戲經驗出發，設法拆解與類推，創造可能的製作經驗。例如，JOY 說：「我們其實很多人沒有玩過密室脫逃，那時助教就建議我們可以先去試玩外面的商品，...」。「...或是有些人就會去聯想一些自己玩過的資料，像妙悅有玩過一些邏輯的書，她就會從那邊去想，我就特別去下載密室逃脫的 APP 來玩、pon 也找類似的遊戲、施施跟大雄就會講一些他們玩過類似遊戲的經驗。」而實際製作又會遇到很多預期外的經驗，像是，「..後來安排空間時，我們搶到了忠孝國小舊廚房的小房間，他就提醒我們關卡要怎麼融入現在的空間中，怎麼布置，人員動線怎麼排等，很多沒想到事情會在討論中一直被提到，然後我們就要一直又開啟新的討論。」這樣的實踐過程，開始讓 S 和夥伴能從議題的發想，到實際的落實，主動設想未來可行動方式，最後創造一套真正能遊戲的密室脫逃。

## （三）「策展現場」驅使學習者進入與真實的辨證，並驅動探索行動的發生

在策展事件中，策展空間給予學習者即時回應現場概念，創造與現場連結展現的新創造。在過去的經驗中，S 對於遊戲的規劃僅停留在我準備要做什麼，她說：「原本看到小房間的布，可以把布黏起來或搭起來，用來搭路線走道的佈景。但之前都是用想的，但實際開始做就一直失敗，到後面時間真的來不及，...」。而參與者為了回應現場空間給予的即時情境，會開始嘗試任何的新可能，例如她說：「所以我們就開始有什麼就拿什麼，像那時候小房邊裡面有旗杆旗座，也被拿來撐布。然後施施跟大雄在用弄黑幕的時候，我們

在「哲學」與「創業」之間：從「概念創造」到「創造真實」的開創學習

就想到能不能用穿線然後綁在旗桿上，後來實際做後發現這的可行...」這樣的現場經驗，S 開始有了新轉變，她從過去只是靜態的規劃思考，轉為留意身旁的可能連結，並親身手做的實作嘗試。

#### （四）「與他者的互動」啟動自我的重構，並流變為差異的自我

他者的互動的事件中，S 開始轉變自我的狀態，展現新的自我。在與團隊組員的連結中，組員的內部行動會讓學習者去看到與自身行為經驗的差異。例如她說：「她覺得自己以前是我蠻急的人，就覺得會急著趕快把一個事情弄完，但遇到像組員大雄這個慢郎中，他就會說，「哎呀，這個沒關係呀，這個小問題啊」。這些是 S 與組員連結後，開始反思自身與他人的差異，從差異中流變為他者。她不再僵固原本的行動模式，反而試著類比組員的行為經驗，轉變自身的日常行動，例如，與組員開會的互動經驗，S 反思到規劃方案是隨時可辨的，或看見 pon 修馬桶而體會到自己也可以動手嘗試」。

從上述的四個事件，我們可以看出學習者如何因為事件的引動，促成原先概念的流變，進而檢視與覺察不同經驗的發生，進而體驗甚至創造出差異的真實。在差異真實的創造中，學習者進入了開創的流變歷程，體會，體現，更體證了開創學習歷程的四大核心元素。

## 伍、結論：開創學習作為概念創造與創造真實的中介

回到本文一開始的二個提問：是否「創造真實」必得從「概念創造」開始？從「概念創造」走到「創造真實」，其間又存在著什麼樣的中介呢？

在本研究中，我們從學習者的開創學習中發現，真正的創造來自學習者於實作的現場，藉由實作所觸發的遭逢與處境，而讓學習者的生命經驗產生擾動、衝突與轉化，進而創造出多樣性的異質經驗，形成屬於學習者的概念創造。創造真實並非從概念創造開始，而是由事件的實作產生差異的經驗，進而促成概念的流變，最終創造出差異的真實。

更具體的說，我們在學習者的經驗敘說中認識到，開創學習成為學習者從概念創造到創造真實的中介，讓學習者嘗試將經驗與身處脈絡連結，並知覺自身能「再成為」的潛在性，進而讓更多的可能被持續體現，持續的讓自

我經驗創造和再創造。因而，開創學習賦予學習者更多真實/概念創造的可能性，讓學習者於既有概念與經驗的「已是」(...ed)和「正在是」(...ing)之間的持續辯證中，創造新的概念，體現更多的生命流變。

因而，我們提出應該跳脫過去經濟觀點下的「創業管理」，朝向整體文化生命面向的「開創學習」認識。所謂創業學習不僅只是新創事業的實體觀，而是將創業學習視為一種創業性歷程的開創學習，參與者能通過學習的歷程，朝向概念創造到創造真實的他者流變。

我們探討了哲學與創業之間的關係，重新審視創業研究中創業與學習的關係，試圖提出原先在創造光譜上看似二元對立的概念創造活動與創造真實活動之間，其實具有某種流變上的必要關聯性：以實作為介面，人與世界的真實之間本就存在多層次且相互充補、無法斷裂的持續辨證。

一般而言，學習者傾向通過概念來切割世界的整體，以掌握部分的經驗意義，卻也因此侷限於既有概念的視域，無法真實領受現場實作與經驗世界的生成流變；但從學習者的敘說中，我們發現通過實作現場的經驗事件，其不容迴避的即時回饋，可能突破既有概念的限制與過去經驗的習慣，甚至引動概念-經驗-真實的多向開創歷程（見圖 3），進而同時進行概念創造與創造真實的開創行動。

因此，本文主張通過現場及實作對開創歷程所構組出的待回應脈絡，學習者有機會藉由置身於脈絡所引動的學習經驗的解構及主體學習意識的覺醒、學習者的自我認同與學習主體的現身、驅使學習者進入與真實的辨證，並驅動探索行動的發生，以及啟動自我的重構，並流變為差異的自我。

回到本文最原初的提問：哲學與創業到底有何關係？在本文中，我們援引了德勒茲的哲學觀：哲學作為概念創造，作為思考的起點來重新思考創業學習的意涵。過去的創業學習大多由創業概念的建立入手，企圖能引發後續的創業實踐，但本研究在學習者的開創學習歷程中發現，真正的創業學習必須從經濟面向的創業管理概念轉向生命面向的開創學習概念。我們更從當代的創業學習研究中發現：創業即是學習的歷程，而學習亦是創業性歷程。在學習者的經驗敘說中，我們也發現概念創造與創造真實之間學習所扮演的中介角色—通過開創學習的歷程，從事件的實作中造成的經驗差異如何促成概念的流變，進而得以創造出差異的真實。緣此，我們似乎理解，作為概念創造的哲學，其實也是從實作的經驗所造成的差異與流變中，完成概念的流變與創造。也就是說，創業作為真實的創造，或再創造，其實本身就是哲學概

在「哲學」與「創業」之間：從「概念創造」到「創造真實」的開創學習

念創造歷程的一部分，也可能提供創業歷程裡影響，甚或引領真實創造方向的開創學習。原來，哲學是創業歷程中不可或缺的一部分，而創業也是哲學活動的延伸與展現。

## 參考文獻

- 劉育忠，2015，開創的教育學：在真實中體現的創造實踐，初版，台北：漢世紀數位文化。(Liu, Y. C, 2015, **The Pedagogy of Entrepreneurship: Embodied Practice of Creation of The Real**, 1<sup>st</sup>, Taipei: Ehanism Global corporation.)
- 劉育忠，2011，「邁向一種德勒茲式的課程美學觀：創造性地重構生命與經驗」，收錄於課程美學，蘇永明等（編）。台北：五南書局。(Liu, Y. C, 2011, Toward a Deleuze's Curriculum Aesthetics: Creatively Restructuring Life and Experience, Su, Y. M. (eds), **Curriculum Aesthetic**, Taipei: Wunan.)
- Albrecht-Crane, C., 2005, "Pedagogy as Friendship: Identity and Affect in the Conservative Classroom," **Cultural Studies**, Vol. 19, No. 4, 491-514.
- Åsvoll, H. and Jacobsen, P. J., 2012, "A Case Study: Action Based Entrepreneurship Education How Experience Problems Can be Overcome and Collaboration Problems Mitigated," **Journal of Entrepreneurship Education**, Vol. 15, No. Special, 75-97.
- Cope, J. P. and Watts, G., 2000, "Learning by Doing: an Exploration of Experience, Critical Incidents and Reflection in Entrepreneurial Learning," **International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research**, Vol. 6, No. 3, 104-124.
- Deleuze, G., 1993, **The Fold: Leibniz and the Baroque**. Conley, T., (trans.). Minneapolis MN: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. and Guattari, F., 1994, **What Is Philosophy**. Tomlinson, H. and Burchill, G., (trans.). New York: Columbia University Press.
- Fenwick, T., 2008, "Understanding Relations of Individual-Collective Learning in Work: A Review of Research," **Management Learning**, Vol. 39, No. 3, 227-243.
- Foucault, M., 1977, **Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews**, 1<sup>st</sup>, New York: Cornell University Press.
- Hjorth, D. and Johannisson, B., 2009, "Learning as an Entrepreneurial Process," **Revue de l'Entrepreneuriat**, Vol. 8, No. 2, 57-78
- Heinonen, J. and Poikkijoki, S., 2006, "An Entrepreneurial-Directed Approach to Entrepreneurship Education: Mission Impossible?," **Journal of Management**

- Development**, Vol. 25, No. 1, 80-94.
- Huber, G. P., 1991, "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures," **Organization Science**, Vol. 2, No. 1, 88-115.
- Mullins, J., 2006, "Can We Teach Entrepreneurship?," **Business Strategy Review**, Vol. 17, No. 4, 13-17.
- Polkinghorne, D., 1988, **Narrative Knowing and the Human Sciences**. Albany, NY: SUNY Press.
- Rae, D., 2005, "Entrepreneurial Learning: A Narrative-Based Conceptual Model," **Journal of Small Business and Enterprise Development**, Vol. 12, No. 3, 323-335.
- Semetsky, I., 2010, "Experience," in Parr, A. (ed.) : **The Deleuze Dictionary Revised Edition**, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Stagoll, C., 2010, "Difference," in Parr, A. (ed.) : **The Deleuze Dictionary Revised Edition**. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Steyaert, C., 2007, "'Entrepreneuring' as a Conceptual Attractor? A Review of Process Theories in 20 Years of Entrepreneurship Studies," **Entrepreneurship & Regional Development**, Vol. 19, No. 6, 453-477.
- Steyaert, C. and Hjorth, D., 2003, "Creative Movement of Entrepreneurship," in Steyaert, C. and Hjorth, D. (eds.) . **New Movement in Entrepreneurship**. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. 3-19
- Thomas, L., Willem, H., Herman, B., and Mulder, M., 2008, "Entrepreneurship Education and Training in a Small Business Context: Insight from the Competence-Based Approach," **Journal of Enterprising Culture**, Vol. 16, No. 4, 363-383.
- Wenger, E. 1998. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press.

## 作者簡介

### 劉育忠

英國東英格蘭大學(University of East Anglia)哲學博士，美國伊利諾大學香檳校區(University of Illinois, Urbana-Champaign)訪問學者。目前任職國立屏東教育大學國際長暨教育學系專任教授。近年來投入創業與開創研究領域，關注創業學習與創業創新實作的知識論問題。近年來著有多本專書、專書論文與期刊論文等學術研究成果。有關劉育忠老師個人詳細的學術著訊息、研究重點與開授課程請見網誌。

Email: [tedycliu@gmail.com](mailto:tedycliu@gmail.com)

### 李至昱

國立中山大學企業管理學系博士，主要研究領域為創業管理、創業教育、質性研究法、策略管理，以及敘說探究方法。目前任職國立中山大學人創中心博士後研究員，致力研究創業教育裡的開創學習與與教學設計，以及鑽研如何用於培育學習者的開創精神。

Email: [rukawa418@gmail.com](mailto:rukawa418@gmail.com)