

# 再思課程本質：以美國再概念化學派<sup>1</sup> 所引發的爭論為線索<sup>2</sup>

劉育忠

「什麼是課程？」，這個課程領域的永恆問題，是影響課程領域造型與賡續發展最為關鍵也最為基礎的問題。本文旨在通過回顧美國課程研究中再概念化學派（reconceptualists）發展的歷史轉折，重新探究課程本質，以澄清課程的根本內涵。

本文首先透過對課程再概念化學派的歷史回顧，重新闡述其主張與自我定位；繼之通過 Helbowitsh 一九九九年針對課程所牽涉到的課程實踐問題、課程設計問題以及課程領域處境與歷史承繼等問題，對再概念化學派的一系列詰問，試圖梳理出再概念化學派對課程本質的理解主張，以深入理解再概念化學派對課程的允諾與所做定義。

本文以再概念化學派所引發的爭論為線索，希望對課程本質重新加以釐清，並指出未來課程研究的發展方向。

關鍵字：課程定義、再概念化學派、概念重建運動、課程史、課程哲學

作者現職：國立屏東教育大學教育學系助理教授

---

<sup>1</sup> Reconceptualization/ reconceptualist 一詞在國內課程領域的討論中，似乎較習慣翻譯為「概念重建/概念重建學派」，但本文為強調該學派對傳統課程理解的顛覆姿態與持續動態作為，傾向將其改譯成「再概念化/再概念化學派」，以突顯該學派之重點不在以重建後的概念成果代替傳統的課程理解，而是強化重建或者說再概念此一動作。

<sup>2</sup> 特別感謝二位匿名評審對本文題目與內容所提出的愷切修改建議，使本文立意更能突顯，且增加閱讀流暢性，本文已根據這些建議一一修改。

## 壹、前言：課程定義的回顧與本質探問

「什麼是課程？」，這個課程領域的永恆問題，如同教育學根本議題的「什麼是教育」一般，是影響課程領域造型與賡續發展最為關鍵也最為基礎的問題。也因此，通過回溯課程定義不斷繁殖與增補的過程，有助於我們理解課程領域的主要發展脈絡與其核心概念，以及思索未來課程研究的發展方向。

課程的定義，無可分離地與教育目的/教育目標的預設有關係。在這裡，一方面限於篇幅，因而本文無暇去處理教育目的與教育目標差異的區辨；另一方面，也因為二者之間的差異對本文的旨趣來說，並不重要，因而在本文中教育目的與教育目標皆被理解為一種教育活動結果的預設。在這樣的理解底下，課程通常作為達成此一活動結果的手段途徑，如 Winch 和 Gingell (1999) 即認為，「課程就是教育目標 (aim) 的實施計畫」(Winch & Gingell, 1999, p.53)。由於教育目的/目標非常歧義與多變，因此，有什麼樣的教育目的/標，就有什麼樣的課程。不意外地，課程也成為一個各式論述爭戰的領域。Pinar、Reynolds、Slattery 和 Taubman (1995) 即曾將課程描述為一個「典範戰爭」(the paradigm wars) 的領域：一個在科學傳統與詮釋及批判傳統有關觀點之間的戰爭。這種出現在課程領域中的眾聲喧嘩，來自於課程領域自身定位的不確定性，而實際上，這種不確定性不單是由不同的教育目的/目標預設所導致，更內在於課程本質：來自於課程最原始的辭源，以及此一根源所預設的、與人類主體性發展的根本關聯。

課程 (curriculum) 通常被定義為：「在學校或大學的研究或訓練的規律性課程；所有孩童在教師引導之下所擁有的經驗；所有由學校提供的學習機會；一個對學習者在學校引導之下所遭遇到的所有經驗之計畫或方案」(Pinar et al., 1995, p.26)。換言之，課程乃被理解為一種對經驗的「有意識」規劃，強調通過安排與規劃而習得某種檢選出的經驗。然而，細究這樣的課程定義，不難發現其中隱含了若干權力問題：例如，是誰檢選與規劃了某些特定的經驗？這些特定的經驗又是如何被檢選與規劃出來的？以及習得這些特定的經驗又具有何目的？倘若我們進一步細查造成這些權力問題的根源，便可以發現：在上述的課程定義中，學習主體的經驗檢選/規劃權已被偷偷掠奪，並私自讓渡給制度性的權力組織-----學校或是其具體的代理商/實踐者-----教師或是所謂的課程專家。

有鑑於此，Pinar 等人重申 curriculum 的拉丁文根源：currere，強調其本質上的歷程性與變動性，而提出了一種自傳性 (autobiographical) 課程理論。根據 Pinar 等人對「課程」(curriculum) 一辭的簡要追溯，「課程」一辭的拉丁文形式意味著「跑道」(race course) 或「生涯」(career)，而西塞羅則將此一意義

延伸為「我心智所運行的路徑」(the course my mind runs on) (Pinar et al., 1995, p.25)。也因此，課程就其辭源而言，並非是由「學校」所安排規劃而揀選出的經驗習得計畫或方案，而是學習主體自身的經驗形成過程、或者說是主體自身構成經驗的一部分。這種對課程定義重新理解/詮釋的企圖，後來成為美國課程研究中的「再概念化」(reconceptualization)運動，其最根本的使命如 Pinar 所言即是：「對課程領域過去所是(過去的面貌)的反動，以及對課程領域目前看似所是(目前的面貌)的反動」(Pinar, 1978, p.149)。

底下，本文企圖通過回顧美國課程研究中再概念化學派的發展，理解其對探究課程本質所做的努力，並分就「再概念化」一詞的意義與再概念化學派的主張與特徵，略做釐清，以作為進一步澄清課程定義與根本內涵的基礎。

## 貳、美國再概念化課程學派的回顧：一種孤絕姿態的堅持

一九七〇年代中葉，美國課程研究再概念化學派(reconceptualists)的興起及其主張，二者可說是本質上必然「孤絕」(isolated)的志業。「孤絕」一詞，意味著一種根本上的基礎斷裂：根據 Pinar 的說法，包含著對傳統派課程學者的背叛、偏離概念上的經驗主義者(conceptual-empiricists)、甚至是對自身的捐棄(Pinar, 1981, pp. 87-97)。

### 一、何謂「再概念化」？

再概念學派所允諾的，是對現存的課程領域加以「再概念化」(reconceptualize)。根據 Pinar (1981)的定義，所謂的「再概念化」(reconceptualization)，是「一個對目前已是與可見的未來將是的〈課程〉領域之反應」(Pinar 1981, p.88)；也就是如 Marsh (1999)所解釋的，再概念化是「一個反思的過程—是那些對於課程問題的深思，以及對於課程經驗的方向與意義的追尋」(Marsh, 1992, p.201)。也因此，Pinar 認為，對再概念派的本質來說，稱其為智性上的突破(intellectual breakthrough)是更為準確的(Pinar, 1999b)。他這樣說：「我們所需要的，正是將什麼是課程、其如何運作以及如何可能以解放的方式來運作，予以根本地再概念化。也正是這個對廣泛性批判與理論發展之允諾，得以區辨再概念派現象」(Pinar, 1981, p.94)。

### 二、再概念化學派的主張與特徵

一般而言，再概念化學派擁抱著二個共同目的，包含：對理性的、方法-目的取向的課程途徑之絕棄，以及對採用歐洲理論傳統之強調。他們強調著多

樣性與多元性 (diversity and pluralism)，認為二者是社會性目的與能達成這些目的之方法的特徵。他們也認為，新的語言形式正被需求著，以誕生課程的新意義與洞見。因此，在再概念化學派此一團體中，存在大量的分歧。根據 Marsh (1992) 的看法，再概念化學派依其批判角度，至少可再分為四次團體：歷史性批判、社會性/政治性批判、美學性/哲學性批判，以及精神心理分析性批判 (Marsh, 1992)。大體言之，再概念派拒斥當時佔領課程領域的主流課程敘述，企圖從頭再去尋找：對課程的理解，而不只是應用或評鑑課程。他們任這個理解的方案將其帶領到各種角落：歷史、政治學、種族、性別、現象學、後現代主義、自傳文學、美學、神學、學校制度、世界等等面向 (Pinar, 1999b)。

由於再概念化本身並未指向任何「最終物與完工物」，因而其想法與方法都仍在發展當中 (Marsh, 1992, p.202)。這正是 Pinar 所堅稱的，「我們 (再概念派) 犧牲官僚政治的安穩性，來交換智性探索的興奮」(Pinar, 1999b, p.366)。換言之，再概念化學派寧可將自身安置在認識論與方法論的變動之中，也不願意定居在與泰勒法則 (the Tyler Rationale) 相關的那種狹隘程序主義之傳統課程預設<sup>3</sup>。他們如此將自身予以「孤絕」，目的乃在將課程提振到一個全新的狀態：一種可寬廣設想的非應用性/理論性 (theoretical) 理解。

Pinar 曾經這麼強調著，「必須注意到，再概念化是一種根本上的智性現象 (intellectual phenomenon)，而不是一種人際結盟 (interpersonal-facilitative)。再概念化學派是沒有組織化的集團」(Pinar, 1981, pp.94-95)。正是這一個最為根本的宣稱，明確指出再概念化學派內在一種對解放可能性的希望與信仰。再概念化學派主張，「我們現在所理解的，正決定我們每天如何與學生們和各種想法們纏鬥，這並不是一個不證自明的問題；不容被化約成一種協議與社會工程。每日教育生活的深思實踐 (thoughtful practice) 要求著我們必須理論化地去理解實踐」(Pinar, 1999b, p.366)。他們以「孤絕」的姿態來與官僚主義者、統治者與壓制者，劃清界線。他們選擇與之纏鬥，以使用各種方式來定義自身與世界，而不是一種官僚化的代理。

因此，再概念化學派寧可選擇一種姿態上的孤絕，也不願麻木被收編而啞口無聲。在課程領域曾被 Schwab (1970) 以「垂死」(moribund) 描述為其特徵之後，Thomas 和 Schubert (1997) 認為課程再次走入某種冬季 (Thomas & Schubert, 1997)。然而，再概念化學派仍決定繼續奮戰，在課程發展長路上無盡的冬夜，持續書寫其孤絕的身影。

---

<sup>3</sup> 這裡指的是泰勒法則所強調的，以課程目標為始、課程評鑑為終的傳統課程設計模式。

### 叁、突破或是重擔？關於課程本質的一場論辯

堅持著這種孤絕的姿態，再概念派企圖開採出課程領域嶄新的面向，或者用 Pinar 的話來說，「突破」。在課程領域的舞台上，他們積極召開對話，重新去理解課程定義與建構課程領域認同，這正是他們一九九五年與一九九八年出版的專書：《理解課程》(Understanding Curriculum, 1995) 與《課程：朝向新認同》(Curriculum: Toward New Identities, 1998) 之要旨。他們企圖「突破」課程領域內那些關於課程實踐、課程設計、課程歷史與課程團體的傳統束縛。然而，問題在於：是否再概念化學派真能如其所願「突破」了這些傳統，或者這些傳統實乃是再概念化學派根本難以承擔的重擔？一九九九年，圍繞此一問題，美國的課程研究界發生了一場論爭。分析此場論爭，有助於我們深入掌握再概念派對課程本質的理解與課程定義的相關爭論。

本文底下將透過分析這場發生的論辯，通過 Hlebowitsh 和 Pinar 之間的對話，以深入理解雙方立場對課程本質的主張與理解差異，進而嘗試窺探課程的本質。Pinar，眾所皆知的是再概念化學派立場的肇始者之一，主要的發言者與戰將，也是印第安那州立大學教授課程理論的教授；而 Hlebowitsh 則是愛荷華大學教育學院的課程教授，也加入美國的杜威學會 (The John Dewey Society)。事實上這並不是二人的首度交鋒，早在一九九〇年代初期，Hlebowitsh 即對再概念化學派對泰勒法則的批判有所質疑，他批評再概念化學派錯誤地將泰勒的作品置放在巴比特 (Bobbitt) 的效能生產模式中 (Pinar et al., 1995)，也對 Pinar 太過誇大傳統課程發展的行政取向有所不滿。在 Hlebowitsh 的眼中，其實「泰勒法則乃是在杜威的傳統中運作，通過將課程工作建構為一種探究歷程，支持以終點開放為探究重點，並要求對學習者本質、社會的目標與價值，以及學科主題的反省性重組具有敏感度……(泰勒法則)不是一種社會效能的機制，也不是一組固定於科技理性的行政程序」(Hlebowitsh, 1991, 轉引自 Pinar et al., 1995, p.237)，並不是如同在再概念化學派所批評的那般。一九九九年 Hlebowitsh 更針對課程所牽涉到的課程實踐問題、課程設計問題，以及課程領域處境與歷史承繼等問題，對再概念化學派所理解的課程本質，進行一場徹底的詰問。在 Hlebowitsh 看來，再概念化學派實際上小覷了課程領域發展歷史上所懷抱的理想。這些歷史性的理想，正是課程領域的開創者認為不可背離的責任，不但與學校的設計與實踐有關、與確保該領域的團結有關，也與歷史性知識的忠實詮釋有關 (Hlebowitsh, 1999)。底下，我們試圖根據 Hlebowitsh 的質問與 Pinar 等人所做的回應，嘗試梳理出再概念化學派對課程本質的理解主張。

#### 一、關於課程實踐 (curriculum practice) 的論辯

「近年來，教育學者(的好壞)，並不是從他們的建議所能成就出的改善，

而是從他們反對的聲音、從主張變革卻未對如何進行變革有所說明的能力來加以評斷。新課程學者的作品，或許正可以從這樣的角度來觀看。但最終這樣的聲音終究必須在教育情境中被加以評斷。在後現代主義或者再概念化主義之名下，教室內實際上發生了什麼。當一個宣稱其理論立場，據說是學校中的『反霸權』或是『解放性』實踐時，我們必須馬上加以質問的是，這樣的實踐將如何著手？會是什麼？運用之後會導致什麼潛藏的效果？會不會是在這樣高尚的語藝（rhetoric）之名下，正將發生的災難？」（Hlebowitsh, 1999, p.348）。

在 Hlebowitsh 看來，新課程學者（所謂的再概念化學者）最大的問題，在於將理論與實踐分離，而導致再概念化學者對傳統課程設計考量因素（如目標、評鑑機制等等）的公開拒斥。Hlebowitsh 認為，再概念化學派這種將理論與實際加以分離的預設立場，具有其歷史性根源。事實上，根據 Hlebowitsh 的分析，打從一開始，Schwab 在一九七〇年代所提出的嚴正警告：課程研究正在垂死階段，就大有問題。Schwab 的宣告，其所感受到的危機，其實針對的是課程領域的理論基礎，原因是當時課程領域中的理論，嚴格說來並不夠理論，充其量只是對如何教學與如何組織課程所做的規定性判斷罷了。課程理論的這種問題，更具體地可在教育研究社群對課程與教學的概念區分中看見，「教什麼」與「如何教」的問題是被分開來了，這種課程與教學／理論與實踐之間的脫離，在 Hlebowitsh 看來，造成一種過度簡化與技術化的教學定位取向，因而導致一種實踐上的危機（Hlebowitsh, 1999）。

然而，Hlebowitsh 發現，弔詭的是，對這個實踐危機上的反應，卻是將理論當成是與實踐分開的東西、當成某個不再是由教室中的教師行動所開展的東西；實踐變成是一種個人的事情，一種個人行動的個人理由（Ibid.）。在 Hlebowitsh 的批評中，再概念化學派所做的事，正是擁護這樣的分離，因為他們拒斥了傳統課程設計的考量因素，並認為這些設計因素服膺著某些個人與團體，而且因為課程設計導向一種知識與技能學習的統一化，無法尊重到受教過程中的複雜性與渾沌狀態，故主張課程設計中的權力乃「通過支持程序性的施為，控制個體的生命」來加以運作（Hlebowitsh, 1999, p.346）。Hlebowitsh 批評的正是，再概念化學派這種對控制行為的全面性否定，不但未認識到在自由民主中控制所扮演的重要角色，更將課程發展中的控制僅僅詮釋為一種「受妨礙的經驗」，也進一步導致再概念化學派的「目標無用」（the uselessness of objectives）論，認為課程發展只是行政性與程序性的，企圖提出一個不受實踐阻礙的理論，從中釋放更具創造性與批判性的教學觀。在 Hlebowitsh 看來，再概念化學派完全無視課程理論家與課程發展者所面對到的受教「現實」：學校教育中時間與場地的安排問題，以及何種知識與經驗最具價值的問題（Hlebowitsh,

1999)。

或許，誠如 Hlebowitsh 所強調的，根植於課程實務，是課程理論的傳統性與歷史性現象，而課程理論與課程實踐間的複雜互動關係，也素來是課程發展最重要的議題之一。但在察覺到課程理論與課程實踐之間的關係，已經淪為一種惡性的錯誤循環之後：所有課程理論的理想，都在實踐的現實面考量上，未經嘗試便遭否決，甚至連從事理想的想像與追求企圖都被打壓而不再出現。再概念化學派主張尋求一種暫時性的釋放，從過去理論與實踐交纏的關係中逃出。因為在再概念化學派看來，這種理論與實務之間的互賴關係，已經成為一種對課程研究發展本身的牽制，甚至被做為一種否定理論的正當性根源。遺憾的是，再概念化學派這種為了解放與革新的修正，被 Hlebowitsh 稱之為對課程實務界的「背棄」(forsaking)。因而，在課程領域中，每每以 Hlebowitsh 所言：「最終所有的發聲都必須在教育的情境下被評斷。理論的實用性永遠無法被遺棄，只要發聲之人期待其理論可以在實際上發生效用」(Hlebowitsh, 1999, p.347) 做為課程研究的最高判準，用來評斷課程研究的價值。然而，這樣以課程實踐為最高價值的研究判準，卻可能導致課程理論與課程研究的發展嚴重受限於課程實務的實踐考量。

也許乍看之下，Hlebowitsh 的觀點言之成理，「脫離課程發展的課程理論實際是不可能的」(Hlebowitsh, 1999, p.348)，但深究再概念化學派的主張與企圖，並非想忽略或者避開課程實踐與課程現實。恰好相反，再概念化學派期待著、擁抱著「課程實踐」與「課程現實」，但並非是 Hlebowitsh 所謂的那種實踐與現實：一種時間與場地的安排計畫，以及最有價值的經驗與知識的認知。再概念化學派所拒斥的那種課程實踐，是「日常的官僚化」，事實上是「偽實踐 (pseudo-practice) 的日子」；再概念化學派所擁抱的課程實踐，毋寧是一種「理論上豐足的實踐 (a theoretically enriched practice)」，所謂的「praxis<sup>4</sup>」(Pinar, 1999b, p.367)：並不是「以與該領域相關工作的書寫來替代實際上所從事的工作」，也不是去「想像學校教育可能如何」；而是對我們所居處的此時此在在世界：學校日常現實的混亂，針對處在學校內人們想法與現實的內在對峙加以思考性實踐。因為在真實世界上唯一真實的問題是：我們想要怎麼做？我們應該或者可能怎麼開始去做 (Westbury, 1999, pp. 356-357)？。這並非只是以思考來替代行動的靜態實踐，而是一種內在性的行動、行動前的準備行動，一種從思考行動開始的根本性變革。

---

<sup>4</sup> Praxis，原意為「行動」(action)，一般譯為「實踐」。在馬克思主義的傳統上，指的是強調與思考連結的行動，在批判教育學的傳統上則指的是個人定義文化與社會所從事的複雜活動，而成為具有批判性意識的人，一種強調行動—反省—行動的循環實踐。

因此，課程實踐並非再概念學派的重擔，反倒是他們洞見的展現：他們揭敞學校教育的面具，並面對學校教育與課程的現實：「內在於所有智性活動的政治面向」(Pinar, 1981, p.93)。事實上，再概念化學派所奉獻與承諾的，恰是 Hlebowitsh 所謂的「理論的實用性」，正如 Macdonald 所宣稱的，「課程理論應該許出承諾，而不是中立性存在。它應該在創造中、指導中與使用中，允諾人類一種圓滿性」(引自 Pinar et al., 1995, p.181)。也因此，再概念學派既非背棄、也非損害課程實踐，而是以理解來支撐並著手課程實踐，以確保真正具行動 (praxis) 的課程實踐。

對再概念化學派的許多批判，向來聚焦在再概念學派所造成的課程理論與學校實務之間的遙遠距離。如 Wraga 即認為，再概念化學派此舉無異為一種「自我邊緣化」，不利於課程的學術領域 (Wraga, 1999, p.4, p.13)。她主張再概念化學派有以下特徵：「將由課程發展的關注轉移到對課程理解的關注」、「接受非學校性現象做為課程探究的科目」以及「明白召喚理論與實踐的分離」(Wraga, 1999, pp. 4-5)。Wraga 對此十分不滿，因為再概念化學派將導致課程學術領域脫離實用，漂流到實際事務的邊緣。她強烈質問再概念化學派：「做為一個再概念化學派的課程理論者與實務工作者保持著一個批判性的距離，是否能如文學評論者在作者之間贏得聲望一般能在教師之間獲得聲譽？」(Wraga, 1999, p.12) 對於這樣的質疑，Pinar 的回應是，「一個很簡單的事實是，我們(課程研究學術界)的影響力在過去三十年已經大為減弱，不只是因為課程議題目前所處的是更為複雜且受爭議的政治性與文化性地帶，而且也是因為一種普遍性的、課程教授的貶值」(Pinar, 1999a, p.14)。Pinar 認為，當時的事實是學校已經不再處於課程學者的管轄之下，尤其以由進步主義教育學會的八年研究計畫 (the Progressive Education Association's Eight-Year Study) 所主導的改革，已經不再由大學所主導為明顯證據。事實上，在 Pinar 的觀察中，美國課程學者近三十年來的這種貶值，不只是因為更為複雜的政治與文化處境，也與一九五〇年代來自藝術與科學教授的攻擊，以及一九六〇年代甘迺迪課程改革運動 (the Kennedy administration's curriculum reform movement) 的主導者已經轉由學科本位的大學教授所擔任，而非教育學院的課程專家有關 (Pinar, 1999a)。甚至也或多或少與一九七〇年代，對課程的理解已經不再傾向以泰勒為代表的程序主義 (proceduralism) 有關。換句話說，事實上正是察覺到課程領域如此的處境，因而造就了課程領域的再概念化學派，而不是因為再概念化學派而造成課程領域這樣的結果。事實上，Wraga 真正在乎的是過去由課程學者所擁有的在學校內的影響力，以及這種特權的失去。所以，再概念化學派所堅持的，絕非是與實踐/實務的分居或是離異，而是出自於一種歷史性的處境與民主的渴望：學者與實踐者二者必須平等地一起以理論化的方式對課程加以反省 (Pinar, 1999a)。不是將理論的特權專職給學者，而是由實務者與學者共享。



## 二、關於課程設計 (curriculum design) 的論辯

「學校……需要一個更廣義的經驗概念，或許根植在組成性原則與對價值觀與態度變異性的揭露中，以及不是由學生所獲得的知識。這樣的功​​能正強調著設計的重要性。設計結構化大量的經驗，並告知我們知道什麼是最有價值的，以及什麼樣的社群傳統可能有或沒有價值」(Hlebowitsh, 1999, p.350)。

課程設計與課程實踐，可說是對再概念化學派質疑者最常提及的二十大懷疑，以 Hlebowitsh 對再概念化學派質疑為例，他質問著：到底是什麼將再概念學派引導至對稱之為傳統課程設計考量要素（目標、評鑑機制等等）的公開拒斥？(Hlebowitsh, 1999, p.345)

Hlebowitsh 繼續解釋到，他當然清楚，課程設計要素總是夾帶著某種偏好而服務於某些特定群體與個人，同時也傷害其他群體與個人。但這是因為課程設計不得不引導出某種與之呼應的方案：包含一套需習得的知識與技巧，以及相符合的目標與評鑑機制，也因此不可能對那些在學生群體間普遍的文化性、語言性、政治性、種族性、性別與生活型態的全部差異皆予以認同。Hlebowitsh 認為那些質疑課程設計背後權力運作的人，其最大的罪過便在於，他們藉由支持所謂的歷程性評量的施予，反而將控制的魔掌更伸入個體的生命當中 (Hlebowitsh, 1999)。也就是說，在聲稱抗拒傳統課程設計權力的同時，通過歷程性評量反而將個體生命變成評量的對象，更勒緊與惡化了對個人生命的箝制。果真如此，那麼再概念化學者又為什麼對課程設計加以批評與反對呢？這主要與 Anyon (1994) 提出的「社會有用論」(social useful theory) 有關。

Anyon 認為，「社會有用論」企圖創造出個人目標與遠景的觀念和群眾當前活動與問題之間的對話可能性 (Anyon, 1994)，並被當成是一種「課程發展策略」(curriculum development strategy) (Hlebowitsh, 1999, p.348)。Hlebowitsh 相信，理論應該造就願景/目標與活動之間關係的討論，且必須能影響實際行動；換言之，理論的意義在於必須能指出如何進行行動。如再概念化學者所為，將理論遠離實務，使得理論的社會有用性越來越低，也越來越不能意識到自身的應用可行性。另外，也必須考慮學校處境以及更大範圍的社會與社群文化之生存實在性，以使得理論可以行得通。Anyon 認為，假若人們想要改變這些現實狀況，這些努力必須同時被實際地與審慎地進行 (Hlebowitsh, 1999, pp. 345-346)。

然而，課程設計是否就等同於「社會有用論」：課程設計就是設計出對社會

有用的東西？又是否課程設計與課程發展策略是不可分的？難道試圖去轉化個人僵固的信仰，尤其當這樣的信念乃是無意識地處於控制之下；難道協助個人覺醒、去尋找其自身意義，以理解世界，這些都與 Anyon 所謂的「造成個人目標與遠景的觀念和群眾當前活動與問題之間的對話」(Anyon, 1994, p.118)無關嗎？誰有權去論斷一個理論是否對社會是有用的？社會又是由誰來組成的？當我們談論著某個課程發展策略，是否就是課程設計的唯一意義或型式？我們是否仍強迫必須吞嚥大多數人的經驗或所謂的社群傳統？這些是再概念化學者內心的疑惑。當然這並非意味著再概念化學者歡迎一種極端個人主義的狂歡，事實上他們強調著對話與相互了解的必要性。

再概念化學者的目的，莫過於激發個人從未經檢驗的傳統、意識形態與心理的單面向性之中解放，而通過相互的「再概念化」去探索他人意義的範圍、去想像可能性、以及去創發個人、他者與世界的新面向 (Schubert, 1997, pp. 320-326)。有人或許會質疑，這些已經超越了學校傳遞知識、技巧與文化價值的目標；而了解自我本就是一種父母或個人的責任，不是政府或贊助學校的機構的責任 (Schubert, 1997)。然而，假若個人自我了解的強化被摒除在學校的責任與允諾之外，還有什麼更為重要？自我了解難道不應該是所有教育志業的基礎與起始點嗎？

正因為每個人的自我是殊異而複雜的，特別難以化約或歸類於傳統的制度內；因此，不難想像，為什麼會有許多來自教育實務工作者的聲音，一再要求再概念化學者告訴他們該怎麼做。但是再概念化學派拒絕了提供這樣課程設計範例的要求；拒絕提供任何可能成為智識上束縛與心理上依賴的課程設計範例；這樣的拒絕，對再概念化學派來說也是痛楚的，或許看似殘酷，但卻是意義重大。對課程設計範例的拒絕，乃是為了堅持課程的更新。再概念化學派無懼於那些出於心理上的慣性依賴而對再概念化學派拒絕提供課程設計範例大加撻伐的聲音，持續守護著一種有別於傳統課程的課程可能性，因為他們清楚洞察到關鍵時刻的最關鍵處。因此，對課程設計的拒斥，非但不是再概念化學派的重擔，反倒是他們最為意義重大的關鍵態度。

### 三、關於課程領域 (curriculum field) 處境的論辯

「今日關於團結的問題，是越來越艱難、越來越危險，因為並不存在什麼本質上的重心。我們甚至無法就該詢問什麼樣的問題達到共識，或者就課程理論是否應與學校實踐聯繫在一起達到協議。如此一來，我們如何能夠將我們自己看成一個領域？」(Hlebowitsh, 1999, p.351)

再概念化學派另一個被千夫所指的罪愆是，再概念化學者毀壞了課程領域的團結，據說他們「誤解了課程領域的歷史發展」。雖然必須承認，再概念化學派喚醒了課程研究新的多樣性，其代價卻是課程領域失去了自身的領域認同感，以及失去在自身的傳承之上建構與結合其歷史遺產的能力（Hlebowitsh, 1999）。對 Hlebowitsh 等學者來說，或許一個領域的典範（paradigm）即是形成團結的力量，因為可以提供該領域若干一致性，能得以面對：諸如什麼樣的知識是最有價值的、什麼樣的學習或教學模式是最為適宜的，以及什麼樣的評鑑機制最能夠捕捉課程經驗的效果（Hlebowitsh, 1999）這樣的問題。說到底，其實再概念化學派真正犯忌的是，對課程領域傳統典範的不諱，並妨礙了課程領域的典範發展，使得課程領域的典範似乎無望再度出現。

正如同 Hlebowitsh 所說的，「達成某種團結感總是任何領域的任務之一」（Hlebowitsh, 1999, p.351）。當然，我們應當肯定團結與對話的價值，問題是團結不應該成為某種被迫償還的債務、某種必須做出的保證、某種綑綁的牢籠。團結應該是出自個人志願性誓言的偶然性凝聚，而非硬綁在一起的連結。此外，團結與典範的關係，或者說，典範必然是團結不可少的要素之一，這些問題都應該更深入的檢驗。

當傳統典範呈現出其腐敗與侷限，是否仍應該繼續抱持、甚至還以其榮耀的歷史和所謂的團結與專業的共通性來加以掩飾呢？的確，圍繞著傳統典範，有過所謂的團結與專業共通性，而這卻正是再概念化者派為何必須對「追隨泰勒者與告離泰勒者」（Hlebowitsh, 1999, p.350）加以劃界區分的源由。因為對於那些仍臣服於某一典範麾下者，要察覺該典範的謬誤或闕漏是極為困難的，尤其是那些內在於典範內部的錯誤、以及那些長久以來被視為理所當然而加以執行運作者，更別談說要起身反對或攻擊、顛覆。

事實上，再概念化學者劃界的舉動，並非為了標示異己或辨明朋黨，而是為了鼓勵與激發不同意見的發聲與出櫃。再概念化學者努力的，不只是企圖轉化傳統典範，而且更嘗試不再豎立典範、或所謂的多重典範：鼓勵去追求自己的個別典範。因此，對於 Hlebowitsh 所提出來的問題：「領域的共同根基如何可能再被喚醒？在積極追求解構之下，一種後現代理論對所有事物加以異議的立場如何可能？」（Hlebowitsh, 1999, p.351），再概念化學者的回答會是他們的根本訴求：對理解、對話與認同的邀請；也就是邀請一同來理解課程、加入對話，以凝聚新的認同。因此，在團結議題上，對再概念化學派的責難事實上混雜著傳統典範自身失勢的畏懼。實際上，再概念化學派所完就的，並非是對團結反對或者冷感，而是重新去活化團結、重新從團結的現實性加以凝結。在真正的團結自然且偶然地凝聚之前，再概念化學派堅持一種課程領域的多樣性與個人關聯性（interpersonal），不願自身成為一種新的典範或團結。團結不是再

概念化學派的重擔，它正是再概念化學派所堅持的一種突破。

#### 四、關於課程領域歷史承繼的論辯

另一個再概念化學派背負的罪名，是對課程領域歷史承繼的漠視。再概念化學派據說是數典忘祖之輩，對課程領域的歷史一味否定、抹除。Hlebowitsh 等人駁斥再概念化學派這種對歷史承繼的背棄，主張一種溫和的修正主義，他們認為針對歷史的錯誤，我們應加以修正、更何況過去的錯誤可能只是出於誤解與誤用。Hlebowitsh 這樣說，

「假若所謂的傳統主義者實際上是進步主義的自由主義者，由早期杜威身上獲取其架構；又假如課程領域本身的歷史，並不符合（再概念化學派所謂的）有害的社會控制說，那麼或許正是該將再概念化的整個努力加以再概念化的時候了，又或者，如我同事 William Wraga 曾經觀察到的，是該修復課程領域的時候了」（Hlebowitsh, 1999, p.352）

假設性的推論畢竟只是假設性的，或許所謂的歷史真相總是註定缺席、或根本不曾存在。我們只能倚賴著我們的「效果歷史」（effects of history），借用德國當代詮釋哲學家 Gadamer 的話來說，歷史只存在於我們能領受的歷史遺留物之中，而我們本身也是這種歷史剩餘物。Hlebowitsh 企圖對泰勒法則過去的錯誤引用與誤解加以匡正的心情，是可以理解的。也或許真如 Hlebowitsh 承認的，泰勒建議對目標的建構，可從當前處境與理想準則二者之間的關係中引出，此建議似乎意味著學習是一個狹隘的歷程，要求著曖昧性變項的排除，只是工具主義者誤用了此一法則」（Hlebowitsh, 1991, p.91）。但應然與實然畢竟不同的，如 Egan（1992）所說的，「泰勒的作品的確是根據杜威而來，但已遭後來的應用者降低為效率機制的運用」（Egan, 1992, p.91）。

讓我們暫停對泰勒法則與杜威的爭議，僅從歷史的觀點來觀看當年再概念化學派的所作所為，他們的確勇敢地正視了課程領域的瀕死狀態與教育的危機，且聽當時的指責與預告：「人類的自發性與學習的愉悅，在學校是缺席的」（Silberman, 1970, p.10）；「課程領域正在垂死中」（1970, p.1）。難道我們應該繼續偽裝一切都會好轉，一切都只是出於誤解與誤用，雖然明知以當時的方法與原則，課程或教育都不能再繼續下去了。建構從未能無痛楚而和平的發生，再概念化學者企圖修補的，不過是阻止課程領域下墜的頹勢，希望能加以活化、給予新生。因此，歷史的承繼怎會是再概念化學派的重擔，承繼歷史正是他們給予自己的使命。

上述四個關於課程本質的論辯，說明了再概念化學派是如何與傳統課程領

域有著許多主張上的差異，然而這種差異卻不是不同典範的王權之爭，而是一種改變的請求、一種允許眾聲喧嘩的請求。如同 Pinar 指出的，「當我們說課程是一個極端複雜的對話，我們強調的是人類能動性（human agency）與人類行動的自願特性」（Pinar, 1999a, p.367）。若我們同意這樣的論點，願意留心再概念化學派對理解的請求，我們可以領受到課程領域在知識論與方法論上的顯著改變。改變不是地獄、不是瘟疫，也不是世界末日。再概念化學派自然也察覺到自身的不完善，這正是為何他們不斷強調：再概念化只是一個歷程而非終點，並主張對話是課程的本質。因為一種開放終點的旅程、以及一種無止境的「視域融合」（fusion of horizons），才是通往真正解放的道路——這正是再概念化學派的終極理想。

## 肆、昨日黃花？再概念化學派衰微了嗎？

1975 年 Pinar 針對什麼是「再概念化」此一問題是這樣回答的：

「在我繼續（回答）之前，且讓我釐清我所謂的『傳統課程作品』是什麼。我指的是泰勒教授的作品，以及所有降伏在他巨大陰影下的作品...這種類型構成了當代課程領域的遺產，一個以課程發展、（課程）設計、（課程）應用與（課程）評鑑這些具體不變的任務為特徵的領域。這種作品大部分都具有一個基本目的；它企圖供作學校工作者的導引。可理解地，這些作品大體上是非理論性的；針對那些只想要知道『怎麼做』的學校人員，它必得是『實際的』...雖然這些作品主題存在歧異性---從『人性化』課程到依據學科的結構來組織課程都有---但這些作品的功用，基本上都是一樣的。它們都企圖用來引導實務工作者」（Pinar, 1975, p.xi, p.xii）。

相較之下，Pinar 認為，再概念化學派的目的不在引導實務工作者，不像上述的傳統課程學者，也不同於所謂的「概念--經驗主義（conceptual-empiricists）。「概念--經驗主義者」企圖走入當前社會科學的理論與實踐，並如當代社會科學與行為科學的作品那樣，「以行為科學與社會科學的方法與目標」，「經驗主義地探究現象，並留心於對行為的預測與控制」（Pinar et al., 1995, pp. 212-213）。再概念化學派作品的「功用，似乎在於理解，而這種理解是以人文科學為目的，偶或在人文科學中達致的那種理解。人文科學領域到目前具有影響力的是歷史、哲學與文學批評。因此，再概念化學派社群的主要探究模式是歷史性的、哲學性的與文學性的」（Pinar, 1975, p.xii）。換句話說，對再概念化學派來說，

課程探究的理想模式，不是以控制、預設為主的經驗主義社會行為科學方法，而是強調理解的人文科學探究，具歷史性、哲學性、文學性的理解活動。也因此，1995年 Pinar 等人在《理解課程》一書中寫道：

「二十年過後，當前的課程領域或許仍然稚嫩初生，但這點早已通徹證明：**理解**--而不是課程發展--應當代表再概念化後的課程領域，其學群與教育學的主要模式」(Pinar et al., 1995, pp. 212-213)。

一九八〇年代初期左右，這個呼籲將課程領域加以「再概念化」的運動，逐漸失去早年維持其凝聚力量的連結。在該運動成功去除前一九七〇年代無歷史性、無理論性時期課程領域的合法性之後，原先訴諸於與傳統課程領域的對立(如 Pinar 在回答什麼是再概念化時，無法不從對傳統課程領域的批判開始)，已不足以充當凝聚該團體的力量。而隨著馬克思主義學者對再概念化運動與課程那種多重視角概念的持續抗拒，自傳性研究的興起並成為該領域的主要力量，同時期存在主義與現象學影響的擴張，女性主義理論的迅速蔓延，以及課程領域中後結構主義的出現，原初的再概念化運動可以說已然消逝(Pinar et al., 1995)。然而，誠如 Pinar 等人在《理解課程》一書中回顧再概念化學派所做出的評價：「(再概念化學派的)成就正在於其作為一個運動的死亡」。Pinar 等人認為，美國課程領域所呈現出的再概念化現象，正是再概念化學派運動的貢獻，該運動的死亡正因其所欲達成的改變已經達到，因而該運動的壽終正寢正證明其功成身退。

到了一九九〇年代，美國課程領域相較之下已經被「再概念化」地相當徹底，之前受到課程設計與課程發展所宰制的課程領域，已經轉為從事各種不同課程理解的努力，將課程根據不同興趣理解為各式各樣的文本：如政治文本、現象文本、自傳文本等等。在美國，課程領域的典範轉移終於發生了。也因此，與其說再概念化學派已經衰微，成為昨日黃花，不如說再概念化運動的精神已經開花結果，成為當前美國課程領域的重要論述起點。抱持著這樣的理想，再概念化運動所強調的：尋求不斷的自我轉型與自我更新，不斷的自我再定位，以展開不斷的新對話、生發課程的新可能性，也成為再概念化學派後美國課程研究的自我期許。

## 伍、結論：將課程本質理解為一場複雜的對話

如果說企圖用一句話概括再概念化學派對美國課程研究的影響，或許以 Pinar 等人在一九九五年《理解課程》一書所歸納出的「從典範一統到個別主義」

(from paradigmatic unity to particularism) 最能表達再概念化運動所造成的效果。也因此，Pinar 等人強調：「課程是一個高度象徵性 (highly symbolic) 的概念」，具有高度地歷史性、政治性、激進性、性別化、現象性、自傳性、美學性、神學性與國際性 (Pinar et al., 1995, p.847)；課程變成是「各世代努力對自身及其世界加以定義的所在」(Pinar et al., 1995, p.848)，而不是依據特定的編制程序所生產出的套裝軟體，固定步驟的充填組裝。Pinar 等人回顧自 1975 年到 1995 年這二十年間再概念化運動所做的努力時，做了這樣的結論：

「過去這二十年來，美國課程領域已經試圖把課程從官僚人士的手中奪回來，讓課程領域自身變成是一場對話，並藉此來努力理解課程」(Ibid.)

將課程本質理解為這樣的一場對話，無疑是極為複雜的，並且充滿不確定因素；這也讓成為機構化文本的課程為了避免這些複雜性與不確定性，喪失對話原本所具有的開放性終點、個人化且興趣導向的互動事件的特點，成為形式化與抽象化的官僚化與機構化版本，疏離了個人與其特定生活世界。然而，如果我們正視課程本質所具有的對話性、個人性與歷程性，如同再概念化學派強調的 curriculum 字源上所隱含的本質，我們就應該抗拒這種課程官僚化與機構化所帶來的方便性誘惑，勇敢地投入一場終點不定、血肉相契的複雜對話，在師生各自生命軌跡的短暫交會時刻，共渡、共築一個活生生的教育世界，以開展一場複雜、冒險的課程對話。

## 參考文獻

- Anyon, J. (1994). The retreat of Marxism and socialist feminism: Postmodern and poststructuralist theories in education. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 114-134.
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning: Ages 8-15*. London: Routledge.
- Hlebowitsh, P. (1999). The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 343-354.
- Marsh, C. J. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press.
- Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.

- Pinar, W. F. (1978, October). What is the Reconceptualization? Paper presented in the *Rochester Institute of Technology Conference on Curriculum Theory*. Rochester.
- Pinar, W. F. (1981). The reconceptualization of curriculum studies. In H. A. Giroux, A. N. Penna, and W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction* (pp.87-97). California: MuCutchan Publishing Corporation.
- Pinar, W. F. (1998). *Curriculum: Toward new identities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Pinar, W. F. (1999a). Response: Gracious Submission. *Educational Researcher*, 28(1), 14-15.
- Pinar, W. F. (1999b). Not burdens - Breakthroughs. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 365-367.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Schubert, W. H. (1997). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Schwab, J. J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washing, DC: National Education Association.
- Silberman, C. (1970). *Crisis in the classroom: The remaking of American education*. New York: Random House.
- Thomas, T. P. & Schubert, W. H. (1997). Recent curriculum theory: Proposals for understanding, critical praxis, inquiry, and expansion of conversation. *Educational Theory*, 47(2), 261-287.
- Westbury, I. (1999). The burdens and the excitement of the 'new' curriculum research: A response to Hlebowitsh's 'the burdens of the new curricularist'. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 354-364.
- Winch, C. & Gingell, J. (1999). *Key concepts in the philosophy of education*. London: Routledge.
- Wraga, W. G. (1999). 'Extracting sun-beams out of cucumbers': the retreat from



practice in reconceptualization curriculum studies. *Educational Researcher*, 28(1), 4-13.

# **Reconsidering the Nature of Curriculum with Reference to the Reconceptualists in the American Curriculum Field**

**Yu-Chung Liu**

The eternal question about what curriculum is could be the most significant and fundamental one in the curriculum field, because it affects the shape and subsequent development of curriculum. This paper aimed at clarifying the definitions of curriculum by re-exploring the nature of curriculum, through a review of the historical development of the Reconceptualists in the American curriculum studies.

First of all, this paper tried to explicate the Reconceptualists' claim and self-orientation by means of a historical review. In order to exhibit the Reconceptualists' commitments and their definitions of curriculum, an elaboration on the Reconceptualists' position regarding the nature of curriculum was then followed, through a presentation of a series of questions posed by Helbowitsh in 1999 concerning the issues involving curriculum practice, curriculum design, the situation of curriculum field and its historical heritage, and Pinar's response.

Not only did this paper investigate the transition of the curriculum definitions by looking into the transfiguration of the Reconceptualists, it also tried to offer a historical evaluation of the Reconceptualists through such a review of its changing process. It hopes to further explicate the nature of curriculum with reference to these related debates in order to provide some directions for the future curriculum understanding.

Keywords: curriculum definition, the Reconceptualists, Reconceptualization,  
curriculum history, curriculum philosophy

Yu-Chung Liu, Assistant Professor, National Pingtung University of Education,  
Department of Education