

後現代課程研究的內涵與應用性評析

白亦方

後現代的意涵是什麼？運用在課程研究上會產生什麼樣的樣貌？理論研究者心目中的後現代課程研究，與實務工作者有哪些差異？對於課程這麼一種富涵實用價值與多樣解讀的概念，許多課程定義、理論或敘事，在不同的時空背景下，呈現出多元的性質。本文從課程研究的基本概念出發，針對後現代課程的特色加以描述，搭配學者對於後現代課程研究的主張，進行有關後現代課程研究概念的批判分析。本文認為，後現代課程研究原先倡議的優點固然須加維持，其多樣的學術造型有必要開展，但是實際應用例證與策略必須予以補充，西方語言的意義必需釐清，以彌補學術奠基的不足與基層實務的困境，並省察另一種權力宰制關係的形成。

關鍵字：後現代、課程研究、課程史

作者現職：國立花蓮教育大學國民教育研究所 教授

壹、前言

近年來常常自我思索，後現代的意涵是什麼？將之運用於課程研究上，會是什麼樣的面貌？理論研究者心目中的後現代研究定義，與實務應用者之間，可能存在哪些差異？儘管既有發表的論述篇章，對於後現代的描述不乏其人，但是能夠針對前述面向，予以闡述深化者，確實有所不足。更重要的是，有關後現代定義的分歧，加上課程充分具備實用（際）價值與多樣解讀的概念特質，使得後現代課程研究之定義、理論或敘述（事），在不同的時空背景下，自然呈現出多人多義、甚至相悖相離的現象。

從事歷史研究的人充份認知到社會背景脈絡的重要性，但是對於後現代那種捉摸不定、部分辭句意蘊深奧難解的特質，以及教育工作者傳承理論與實務應用價值之餘，對那些兼具陌生、想像、美幻、空靈、反傳統、非主流意味的後現代專有名詞、術語，進行程度不一的詮釋與解讀時，必然也會重演前述的多元紛擾現象。對於不同的利害關係人來說，這樣的多元紛擾現象可能受到殊異的擁抱或排斥。

學者指出，台灣的課程改革研究方法，兼具科學化方法和族誌式方法，屬於科技取向與人文取向的共存（黃顯華、徐慧璇，2006，頁41），這裡的兼具與並存，指的是課程改革研究者，能夠把握問題性質，選擇出適切的方法與程序，以達成預期目標？還是不少人對於學術、實務概念未能釐清，逕以表象意義做為合理化（*justification*）的依據，甚至成為決策判斷的指標，而所衍生的結果便成為橘逾淮而為枳、瞎子摸象或者莫衷一是的可嘆現象。本文將從課程研究的類型著手，探討這些類型與後現代概念的連結；而後現代課程的特色描述，可以從若干學者論述主張中，加以掌握。最後，本文透過後現代課程研究概念的批判分析，提出幾項疑慮，期望經由這樣的「旅程」，

針對後現代課程研究的理論與實務應用面向，提出個人管見；期望台灣教育學界對於後現代課程研究的內涵與應用價值，有所認知；進而反省後現代課程研究其倡議的初衷，驗證其衍生的效果，作為課程研究開展多元學術造型，奠定更為紮實的基礎。

貳、課程研究類型與後現代的聯結

沒有任何既定的分類能夠刻畫出教育界各個偉大人物所主張的無數的和相互衝突的課程觀點。在尋求模型時，必須注意不要去強迫概念、個體和事件去適應整齊劃一的分類。歷史從來不是按整齊劃一的分類面目出現的。~~崔允潔等譯，2006，頁27

後現代標榜非線性的思考，反對科學管理的唯效率是圖，強調多元與差異。而常見的課程研究分類，多以 Short（1991）提出的17種方法（李子建、黃顯華，1996，頁422-428）為主：分析性、擴充性、推測性、歷史性、科學性、民族誌式的、敘事性、美學的、現象學的、解釋學的、理論的、規範性、批判性、評鑑性、整合性、慎思的、及行動¹。這十七種方法的分類，並不意味彼此互斥獨立，而且這種分類，對於方法和研究者背後隱涵的理論和價值取向，仍然沒有加以適當的處理。如果把這些類型視為具有實用性質的探究形式，以因應層出不窮的課程問題，使之能夠互補使用，那麼就會成為一種極具參考價值的分類架構。

另一種分類則將課程研究分為三種：（黃光雄、蔡清田，1999，頁35-41）

一、課程基本研究：課程研究人員希望自己的研究發現能夠合乎個人或學者所興趣關注，目的在於求知，而不是提供特定的問題解決之道。例如課程史、課程哲學、課程社會學、課程心理學等。

1 李、黃一文中，部份種類的原來名稱為科學化、族誌式、敘述性，為了讓讀者容易明瞭語意並符合學術概念，將之修改如上。

二、課程應用研究：課程研究人員希望自己的研究發現，能引起研究人員的雇主、一般社會大眾、教育體制的消費顧客的濃厚興趣與關注，其目的在於追求課程的實用價值。例如課程概念的接納、課程設計方法的採用、課程改革方案實施之轉化等。

三、課程行動研究：這種研究乃利用課程應用研究之研究結果，協助特定的教師處理所遭遇的課程與教學實務問題；其偏向於將研究發現應用並落實於學校層面或教室層次，屬於一種連續不斷、周而復始的繼續性歷程。

而這樣的分類，著重於課程研究的結果應用，其現代性的意味較為濃厚，同樣無法凸顯後現代課程研究方法其潛藏之預設與價值觀。至於李子建、黃顯華主張（1996，頁406），課程研究具有二種探究的傳統或範式：一是科學化或實證主義，二是人文主義範式。前者強調客觀主義，辨別和理解集體性存在的條件或關係，透過數學模式和量化分析使現象抽象化；後者則著重主觀主義，詮釋個人對其行動賦予的主觀意義探究、語言和意義的分析、質化的研究方法²：（頁416-422）

一、科技取向：此為課程研究的一大主流，根據學習性質和教學選擇對學習成果所產生的影響，將課程決策合理化；其不僅要求可觀察的數據，並追求可量化的師生行為。這類的實徵研究多半具有研究外顯行為，針對可證實和可證明的對象，不依賴人類的判斷等概念。

二、人文主義取向：這類研究包括歷史研究、批判理論、文藝分析、哲學分析、解釋學的、自傳的、政治的、經濟的、美學的和詮釋等角度。其源於七〇年代的「再概念化」運動（reconceptualization），認為知識是一種社會建構的實體，不僅著重學術研究，更致力於創造一個「理想新世界」。

較諸前面二種分類，科技與人文的課程研究類型，簡要地象徵了現代與後現代的區隔，但是所有的分類，均可以明顯觀察出課程研究其偏向實務應用的傾向，此外則是理論世界、實務世界涇渭分別的疆界性質。

有趣的是，Schwab 早在 1970 年便提出三個課程研究的警訊：1.課程領域搖搖欲墜，其方法與原則，無法繼續發揮功能，以推動教育進展；2.課程領域之所以形成這種讓人沮喪的結果，是因為根深蒂固、粗心而錯誤地依賴理論；3.只有將課程的重心，從追逐理論轉移到實務運作，課程領域才會獲得重生（Willis et al., 1994, p.377）。顯然，在 Schwab 的個人天平中，理論世界是比不上實務世界的。Foucault（1980）說得好，理論化的目的不在回答有關真理和正確的問題，而在於追問事情如何演變成這個狀況，並隨時嘗試發掘：在已被接受並運作成為「真理」的不同論述中，潛藏著最大的風險。（引自周佩儀譯，2004，頁114）然而，百家齊放、眾聲喧嘩之際，原先設定針對的課程研究問題，有可能受到理論引用的歧異、焦點議題的模糊、以及更常見的個人詮釋與生活經驗的影響，讓成效打了折扣，或者衍生始料未及的問題。

李子建、黃顯華（1996，頁406-413）同意 Walker、Jenkins、Jackson 等人的觀點，認為課程研究的範圍很難界定。一方面，研究一詞具有不同的取向，其次課程一詞也涉及不同的定義（黃政傑，1991，頁68-72），使得課程研究的定義往往屬於學者自行界定研究範圍的「約定式」定義，或者蘊含行動建議的「規劃式」定義。再加上以研究概念來說，問題可以是評鑑性的，亦可以是描述性的；問題也會因著重過程、結果、或意義分析而有差異。以研究問題來說，可以是和課程內容、意識型態、教育目的、教學材料、學校和教室、學生的認知內容和教學過程本身有關。就客觀取向來說，研究內涵可包括政策分析、課程評鑑、

2 另一類似的分類，可參見方德隆譯，2004，頁3-18。

主題文章

現存課程與計劃分析、課程設計和實施；主觀取向則包括教育與性別、知識與控制、潛在課程、課程史、學校科目、教師文化和教師生活史。同樣的，課程研究問題，反映出研究者在方法選擇、結果解釋以及推廣應用的偏好。以陳沛嵐（2005）分析台灣 1980 至 2000 年博士論文的本土化課程研究內涵為例，其發現研究類型仍以應用研究為主，研究觀點則以外來移植者居多；而實徵性研究隨著年代演進，呈現出主導的現象。研究者呼籲台灣的課程研究，應該著眼教育界人士理解且熟悉的課程視野，從台灣的歷史、文化和社會體系與傳統精髓中，採集其反映到學校後的深層意涵；同時對於不斷移植與變形的外來概念，必須具有靈敏的覺醒與批判意識，以及留意權力在引介這些外來知識時所扮演的角色。

究竟，課程研究類型的存在，是為了學者論證敘說、檢驗其應用範圍與「理解」意義？是屬於一場年度百花齊放、各自表述的「嘉年華」學術盛筵？或者它是一段課程研究利害關係者各司其職所相伴共行的旅程？還是教師與學生接受後現代思潮中的賦權增能啟發後，傾力演出的「交響曲」？凡此種種，都是課程研究者所需沉澱思考的議題。承襲現代化思維與氛圍下成長的不同世代課程研究者，面對洶湧而至的後現代課程研究崛起，在理論引用、成果應用、定義解讀、學術訓練背景等層面，其引發的互動與發展，是相當值得探究的。

參、後現代課程研究的緣起與內涵

我們不斷解構我們的課程世界，從我們與文本互動中創造新文本。教學過程不再是直線傳遞，也不需時時刻刻都要求每個環節明晰確實，而是在意義的網路中流動、開展、散播，永遠都是變動、不充足、有待補充
~Cherryholmes, 1988;
引自周佩儀, 2003, 頁 117

1960 年代的藝術和文學批判領域（李雅婷，2002；許朝信，2004），其他社會因素包含了弱勢族群與社會邊緣團體受到注意與關懷，各種包括政治、經濟、族群、性別、女性主義、現象學、後殖民、後結構、傳記式、美學、神學、酷兒理論等文化議題，不斷相互激盪激起漣漪，並與廿一世紀台灣社會的新主流喧沸圖像相呼應（王恭志，2002，頁 247-250），這也因為台灣社會型態、學術思潮、教育改革丕變，亟需新的課程理論的建構（周佩儀，2003，頁 113）。論者謂，後現代思潮的發生，是由於現代性的發展及現代化危機所導致的狀況，後現代主義也是對現代教育的一種反思。從現代課程典範到後現代課程典範的轉移，如同由機械典範過渡到有機典範般，也可顯現在當前社會脈絡的從封閉權威邁向多元開放（王恭志，2002，頁 250）。

在後工業社會的經濟中，生產過程順利的工作倫理被刺激集體消費的消費倫理取代；促進資本主義發展的清教徒倫理也日漸式微，雇用人另創新的工作倫理。「任什麼都行」（everything goes），大家都一致同意的只有一件事，就是每個人都必須不一樣，而每一個人的個別差異要顯現在自我的象徵上—不管是服裝、髮型或任何品味。每一個人感覺到自己是唯一的，在市場導向的社會中，瀰漫著個人選擇和個人責任的想法（歐用生，1998，頁 3）。以科學取向的概念來說，它具有機械論、原子論、決定論、線性、他組織、靜態封閉、簡單性、主客體二分、現實性、物件階層、二元區分與獨斷支配等特徵；而相較之下，後現代取向的特徵則包括有機論、系統論、非決定論、非線性、自我組織、動態開放、複雜性、觀察者參與、潛能性、關係網絡、互補統合與謙遜關愛等（王恭志，2002，頁 251）。有人質疑，現代人們的生活不會比過去傳統生活更理性、更啟蒙、更快樂，且現代社會太過強調「科技產品」和「效率」律則，導致自我迷失，而這種現象正是後現代對現代進行批判的核心根源所在（黃姬芬，2000，頁 33）。

許多學者一致提到，後現代主義起源於

有學者指出，「後現代主義」是一個兼含理論策略、研究方法、與政治立場的鬆散集合體；它在學術界很快地崛起，產生令人矚目的影響力，而教育領域自然受到影響——特別是那些對批判教育學有興趣的學者（Bailey, 2005, p.143）。而所謂的後現代課程理論，並非一種理論，而是一群各有立場的取向（周佩儀，2002，頁 40）。只是，當這種理論不斷受到青睞，眾相引用之餘，未必對於當時的時代背景，能夠深入瞭解，而一知半解的援引或者自我解讀詮釋的結果，可想而知。

如果要讓二種理論取向（或立場）更爲人所清楚辨認，將之併列比較，成爲一種普遍的作法。因此，科學取向下的課程文本是機械式的與非人性化的，冷漠的注入在學生的心智中，而後現代論者拒絕了制式、總體化與普遍化的想法，轉而支持差異、多元、破碎與複雜，放棄了過去之封閉、固定的意義與精確的秩序，轉而支持遊戲、非決定性、不完整、不確定、含糊、偶然與渾沌（王恭志，2002，頁 255）。

根據周佩儀的整理（2003，頁 113-114），後現代課程取向的基本要素大致包括：

- 一、從解構立場質疑現代課程理論的基本假設，促成課程概念的重建；
- 二、從政治立場批判現代社會的不正義，讓不同階級、種族、性別的他者，發展後現代的抗拒；
- 三、從開放與複雜系統的觀點，發展課程系統與學習經驗的內在連結；
- 四、從美學觀點批判現代工具理性對審美經驗的壓縮，強調統整的、全人的、創生的課程經驗；
- 五、從生態觀點指出現代社會生態破壞後的迫切危機，透過課程發展生態永續性和文化多樣性。

一般對於後現代課程理論的介紹，多會從 Doll 與 Slattery 等人的著作入手（周佩儀，

2002，頁 102），強調其對於線性工具理性屬性的科學化課程運動有所不滿，企圖藉由 Foucault、Derrida、Lyotard 等人的主張，著重抗拒、差異、不確定性等特質（李雅婷，2002），主張聲音和敘事的多元性，且多種不同的語言遊戲、異質的成分、碎片的綴補，形成一種局部決定論（周佩儀，2002，頁 41）。承上，後現代課程觀建立在對於課程領域的批判上，認爲課程受害於過度依賴量化結果的產出、技術官僚以及科層體制，而課程在這樣的情境中，扮演了強迫、控制與壓制學生思考的工具角色（Behar-Horenstein, 2000, pp.17-18）。

此外，存在於現代和後現代之中，影響課程的三組基本假設是：開放系統對封閉系統、複雜結構對簡單結構、轉型變革對累積變革。其中開放系統的目標和方法是統整的，它需要變動、混亂、失序、錯誤，來觸發系統的重組；課程是一種有待探索的多面向母型（matrix），重要的不是起點、終點，而是如何探索母型中無數的連結。每日的教學計畫並非封閉的，而是有彈性的，強調具有變通性、生產性的通道。其倡始之初，著眼於新的派典能夠爲課程領域注入新的活力（周佩儀，1997）。不同於現代課程計畫的目標、方法明確，後現代課程是充滿不確定性的動態歷程，是在互動中不斷浮現的現象；而目標只是課程實施過程的指引，有許多預料外的事情會發生（周佩儀，2003，頁 119）。

以 Pinar 等人（1995）的「理解課程」（*Understanding curriculum*）一書爲例，便將課程的各家著述，歸納爲十餘種類型：歷史文本、政治文本、種族文本、性別文本、現象學文本、後結構主義與解構的後現代文本、傳記文本、審美文本、神學文本、體制化文本與國際文本。而後現代課程理論的特色包括以下幾項：（許朝信，2004，頁 32-33）

- 一、多元文本的課程觀：課程並非來自秩序、可預測的過程，而是可供各種詮釋的故事文本。

主題文章

二、反權威的課程觀：允許教師的創造性，而非階級宰制的控制。

三、反壓迫的課程觀：教育的主要任務在於扭轉受壓迫者的感受。

四、跨越邊界的課程觀：著重跨學科、跨文化的課程內容。

五、變動發展的課程觀：課程發展更為動態而多元，視變化與衝突為正常的過程。

六、建構取向的課程觀：知識乃由個人建構、

以課程美學來說，其強調展演的面向，彰顯課程必須連結至社會參與的過程，並且是個體超越自我與他人建立聯結。透過參與，以更加理解他人，並透過對話與溝通，凝聚彼此共識的公共利益目標，以及採取積極的行動。因此，課程美學的實踐，也就是體現激進民主（radical democracy）的精神。而激進民主是一種文化政治，強調透過當事人的參與，在具體的脈絡意識下，一群人面對問題與行動的過程。在教育場域中實踐激進民主，就是要把教育變成文化全面改造的場域（陳伯璋等，2006，頁 27）。那些能夠被稱為「批判」的研究，必定是企圖對抗社會中某部份的不公平，並無懼被貼上政治的標籤，以喚起解放的意識（莊明貞、潘志煌，2004，頁 40）。

歐用生（2006，頁 3）引述 Aoki（2005）的見解，認為課程計畫是充滿著科學技術、目的-手段的語言，是抽象的、單調的、線性的；課程是為均一團體中的「沒有臉的人」（faceless people）設計的。教師只是數千個有資格的教師中的一員；學生失去了獨特性，小華、小英、小明只是五年級的兒童。但是生活經驗課程的世界是情境化的生活世界，教師與學生每一個人活出了活生生的學校生活的故事。它的語言是詩性的、詮釋學的、現象學的、生命具現化（embodied）在人說話或生活的故事和語言內。就理念上來說，教師生存在跨越疆界的空間，或後結構主義、後殖民主義學者所說的第三空間。在這個空間中，課程發展者、課程視

導者或教師的角色不是固定的、僵化的，而是流動的、跨越的、混種的；課程發展者、課程視導者要尊重老師的實踐智慧，鑒賞跨越空間中的教師的生存的微妙細節，將師生的教學故事合法化（2006，頁 5）。

在引介後現代課程理論的同時，包含理論研究者與實務工作者在內，多半都會受到相關主張、語言、理想以及論述的吸引，獲得個人經驗共鳴的驚喜感。對於剛投入教育研究的新手來說，很難不著迷於它企圖擺脫現代性主宰敘事的魅力。然而，以台灣課程研究的一窩蜂現象，對於學術理論的缺乏紮實訓練，漠視本身從事課程研究的充分時間浸潤，速效式的表象援引，對於解決實質課程問題，或者呼應課程研究其歷史觀照中所呈現出來的實用傾向，不但助益不大，更有可能偏離軌道，放棄本身已經具備的權能，令人遺憾。

肆、挑戰後現代課程研究的應用性

大多數問題都不是新問題，我們的課程史的主要教訓之一是，課程改進有賴於教師參與問題的識別，有賴於教師在尋求問題解決方法上的智慧和積極投入。這一教訓還沒有被很好的吸取。~~崔允潔等譯，2006，頁 19

就課程研究的困難而言，以下三者洵為大要：（李子建、黃顯華，1996，頁 431-432）

- 一、課程定義難有定論：有關教學研究、學校教育研究，亦被納入課程研究範圍。
- 二、課程研究的優先順序不易確定：究竟應以課程實踐的實用性為考量，還是應該延伸到學校課程問題背後的教育和文化現象。
- 三、課程研究者的應具條件有待商榷：究竟應該具備幾項的學科專長，對於行動、慎思性、整合性、評鑑性、批判性、規範性及理論性等探究形式，應該接受什麼程度的

訓練？³ 大學教授或現場教師，何者才是理想的課程研究者？

課程研究的利害關係人不應該過度地將後現代課程貼上其屬於「金科玉律」的諷刺標籤，或者主觀的認為該學派主張一切課程改革、課程發展、課程設計及課程管理，都需奉之為圭臬（許朝信，2004，頁 28），因為這樣的說法對於倡議者並不公允。而現今的反中央集權風潮中，再怎麼鬆綁或是全力下放，還是要有最低的秩序要維持，否則就失去了意義；在現代與後現代的爭議中，現代並非一無是處，仍有各自適用的對象，仍可同時存在（戴錦秀，2003，頁 5）。就像 Tanner 等人所說，課程史觀是發展性的，它儘管存在週期性的倒退，但學校課程已經從最初的開端，邁向一個更高的發展水平，且為社會中越來越多的人所了解。對所有舊的思想和實踐的回歸和重現來說，每一個時代都對新的課程知識作出了它的貢獻，並已經為以前被排除在外的社會團體參與課程提供了更大的便利（崔允漦等譯，2006，頁 5-6）

從前面有關後現代課程理論、研究的敘述中，不難發現它的確可以為僵化的課程研究方法、原則、對象及結果解釋，提供桃花源般的寬廣空間與多元運用途徑，讓從事研究者增加了更多的選擇性，以及解讀課程問題的諸多視角。只是，如此樂觀與一廂情願的說法，並非毫無挑戰。以下分項評述之：

一、缺乏實際（用）的例證與策略

後現代課程的理論和精神，的確提供了課程設計與思考的一些方向；儘管其最特殊的是把衝突和變化的理念納入課程和教學設計中，然而那些仍都限於理念上的論述，而沒有詳細的設計歷程和方法（徐偉民，2001，頁 203；黃姬芬，2000，頁 39）。

後現代課程面臨的問題之一是它無法針對其整體的有效性，提供具有說服力的知識宣

稱或證據，作為足供社會信賴，能夠指引課程實務的一種方法；舉例來說，如何訓練老師們變得更為心理導向（psychologically oriented），更能呼應其內在的自我？後現代主義提倡者似乎不願意提供一套統整的課程理論，一套前後一致的方案，或者一種足供批判教育學實際應用的範本，以宣稱某種行為跟他們的哲學立論是對立的（Behar-Horenstein, 2000, pp.22-24）。

二、西方語言的意義與學術奠基不足的危險

後設敘事、鉅型敘事、互為指涉、現象學、存在主義、實用主義、混沌理論、混種化（hybridization）、後結構主義、後福特主義、後殖民主義、女性主義、神學、美學、詮釋學、傳記式反省、師生的權力協商、喚醒、眾聲喧嘩、社會心理分析、解放理論、邊際（緣）化、邊界教育學、審美文本、故事、劇場、嘉年華、詩性智慧、美學與靈性的文本、生態學的文本、男性霸權與異性戀社會的宰制、酷兒理論？上述這些充滿西方色彩、社會文化脈絡，以及個人主張的概念、理論與型塑，如何在台灣課程研究利害關係人的世界觀（world-view）中，獲得適切的釐清與詮釋？那些充滿訴求、意圖、時空背景、與行動的各種「聲音」，如何能夠得宜地在迥異環境中，得到更多不失真的共鳴？在學術世界裡習以為常的語言，在孜孜矻矻鑽研課程領域數十年的先鋒者心裡，在那些鎮日埋首處理班級日常瑣務的教師與奔波三餐的市井小民面前，前述那些語言所代表的意義，永遠也不可能是天平上等重的二端！！

我們不應該如 Jacobs（2002, p.2）所描述的，差異固然受到認同了，但只停留在表面的裝飾性層次，或流於修辭的（rhetoric）辯論。

將各種理論的元素以拼貼方式重組，相同術語重複地交換排列，使理論本身不必符應真

3 針對行動及批判性層面的課程研究議題，可參閱莊明貞、潘志煌（2004，頁 54）的文章。

主題文章

實世界。在美國，教育小說已經被認定可以成為博士論文（王恭志，2002，頁 260），是否意味著台灣不妨跟進並如法炮製？缺乏足夠時間浸淫而盲目一窩蜂的引用，有可能帶來課程研究的蓬勃假象，甚至以訛傳訛的災難！！一如 Davis（1998）的呼籲，我們應該要根據日常實務（ordinary practice）中的課程現實狀況，以其本質和經驗的厚實描述，來加以詮釋；同時必須謹慎考量那些詮釋的複雜性與迂迴性（Burlbaw & Field, 2005, p.8），才能讓課程研究的初衷，得到應有的回饋。

三、對於基層的課程實務困境難以有效解決

首先的難題是，教師如何鼓勵學生在學術世界與日常生活世界之間「跨界」（border crossings）？本身又如何穿梭於不同的文化之間，鼓勵更多的民主與人性理解及互動（Jacobs, 2002, p.3）？誠然，教師有許多故事，而過去課程改革的訴求偏重教師專業的故事，忽視了個人的故事。但是，課程改革不是一套技術或方法，它需要教師主體有意義的參與。在學習、反省和批判的過程中，反抗並修正主流文化的敘說；創造主體和實際的新敘說，才能主導自己的成長和改革，所以要邀請教師一起說故事。但當我們在追求教師聲音和故事的時候，正視教師的工作受到技術化和窄化的時候，這正是後現代主義的困境之一（歐用生，2006，頁 5-9）。長久以來，中小學教師早已習於分科教學，將教科書當作唯一的文本，甚少自行進行課程探究，又加上傳統社會對教師的規範期待，使得教師形成牢不可破的教學規範；師生朝夕相處於早已習於孤立的教學環境，更常依戀於熟悉的日常教學規律中，教師是否能如新左派的批判學者去檢視潛藏於學校教育規範中意識形態所產生的性別、種族、階層再製不平等，或關切課程重建論述的社會新興議題，或加以適時融入教學，以達轉化課程之目的，值得進一步加以檢視（莊明貞、潘志煌，2004，頁 51）。以基層教師的坦誠心聲來說，彼等很清楚教師意識覺醒是關鍵性的變

項。其欣喜於教師能夠對於社會事件教學展開「希望之門或潘朵拉之盒」的思考，尋求學生更為客觀包容或者偏執尖酸的解惑，偏重課程進度還是學生知識能力培養為主的抉擇，以及屬性是平常教學或者儀式表演的省悟（蕭又齊，2004，頁 65-70），只是教育活動的保守性質，以及穩定發展的必要，先決條件對於後現代課程研究所標榜的精神意旨，便已構成極大的限制，可以預見其有限的成效與大規模應用的悲觀。

四、後現代課程研究可能形成另一種權力宰制以及本身的自省不足

當研究者在批判探究中決定自己的研究問題時，是否真的能如理想般「帶出研究倫理的議題？」（莊明貞、潘志煌，2004，頁 43）識者謂，沒有人是純粹的「壓迫者」或「享有特權者」；教師本身必須成為文本，藉由呈現自己是真實的個體，擁有很多的恐懼、脆弱性、希望、夢想、與期盼。其可以協助學生檢視他們自己的複雜實況，創造出有力而樂觀的認同，以及一種批判代理人的感受；鼓勵他們說出自己的經驗，但不盡然是為了自己的團體（Jacobs, 2002, pp.4-6）。擁有上述理想並付諸實踐，或者願意承認自己的缺陷與弱點者，會有多少？對於後現代主義的其他質疑，包括容易走入相對主義或虛無主義、以混沌理論質疑現代科學的典範挪用謬誤（李雅婷，2002，頁 28）。而後現代的主張在批判、質疑及解構傳統與現代主流的同時，有可能再陷入另一種霸權的形式，及另一種只破不立的表達形式（許朝信，2004，頁 27）。教育改革過程中，激進改革派的論述對於過去教育模式的否定與批判，其固然帶來許多豐富的啟思，但其適切性值得教育工作者加以深思；二者間的對立與緊張，需要消解（王恭志，2002，頁 247-262），而方法論上信、效度觀點可能的限制與誤解，也有必要謹慎的檢視（莊明貞、潘志煌，2004，頁 36）。

從另一個角度來說，雖然後現代理論主張讓受到邊緣化的團體，形成對立性的理解

(oppositional understandings)，有其必要；但是這樣的作法，也會對群體內、群體間的互動，產生嚴重的問題。就群體內來說，被邊緣化的團體可能產生要素主義的論述 (essentialist discourse)，在解構的戰役中，維護了特定的界線；(或)藉此排除那些「不夠黑人」(not Black enough)、「不夠酷兒」(not Queer enough) 或者不是「真正女性主義者」之類的團體⁴。就群體間來說，維護界線的作法，有可能窄化了對於某種壓迫主軸 (one axis of oppression) 的認同；爲了「誰的壓迫最大」、以及 (或者)「哪些壓迫的組合較有破壞力」，而爭吵不休 (Jacobs, 2002, p.2)。如果爲了爭取社會正義—「公平的理想」，卻排除不受任何批判與檢視的研究方法，缺乏充分對話與辯證互動的歷程，可能會流於狹窄的意識型態，而導致另一種宰制的意識型態 (莊明貞、潘志煌, 2004: 48-51)，或者喟歎於後現代主義會是一條不歸路 (road to nowhere) (Bailey, 2005, p.145)。

周佩儀引用 Apple (1999)、Buckingham (1996)、Anyon (1994) 等人的說法，認爲後現代課程研究過度理論化，會讓我們看不到實際上並不難以理解的事物；許多菁英取向的抽象修辭，並未探討本身論述所締造的權力關係，反而維護大學學術份子對學校教師的特殊權力關係。此外，對於這種理論口口聲聲要賦予權能的他者而言，過度崇拜理論反而使他變成一種物神 (fetish)，諷刺地增加了倡議理論者而非受壓迫者的權能；或者此舉亦成爲學術界新中產階級，藉由轉移文化資源得以在大學身分階層中向上流動，而不再連結實質的抗拒。

五、應用後現代課程理論的非預期結果

1960年代末期，影響後現代主義發展的存在主義，對大學激進學生產生了巨大的吸引力。學生們認爲可以通過對社會主要控制機構

的抨擊，讓自己投身於一場擺脫理性束縛的戰鬥。因此，一方面一個人可以對存在的思想進行個人審美，另一方面也可以積極投身於對現代機構 (包括大學) 已確立的權威的反叛中，而這些機構被冠上決意壓制個性的帽子。只是，有趣的是，投身於這種活動的學生，並未選擇離開大學以使自己不受大學的束縛。而且，基於對存在主義的興趣，確實造成部分大學生轉向東方宗教的神秘主義，衍生了秘學和麻醉藥品的問題 (崔允漵等譯, 2006, 頁 380-381)。

一個可供後現代課程理論借鑒的例子，是強調教師反思重要性的後續發展。D. Tanner & L. Tanner 指出，1980年代存在著一種危險：「教師的反思」變成無實質內容的機械過程。原先的促進教師反思，演變成爲反思而反思，因而瀕於重蹈其他教育時尚覆轍的危險 (崔允漵等譯, 2006, 頁 328)。這就好比衍生出爲後現代而後現代、爲反對而反對，只爲了與眾不同，全盤忘記了當初吸收取法後現代理論的用意。因此，有人會誤認後現代主義乃以「反科學、反理性、反民主、反知識、反社會、反文化」等方式，展示當代資本主義的社會矛盾和文化矛盾；以否定傳統價值體系和文化體系的方式，呼喚新的價值體系和文化體系 (洪顯超, 2003, 頁 4)；或者其主張，由於九年一貫的「藝術與人文」領域，彰顯了學校本位課程的自主性與殊異性，打破了學習領域的主題統整；且學生參與文學、音樂、戲劇、視覺藝術活動，這種以學生生活經驗爲中心，提供學生機會探索生活環境中的人事與景物的描述，就代表了後現代課程觀的重要精神與特質 (洪顯超, 2003, 頁 6)？再比如國小生活科技教育的例子中，爲何 Doll 的理論只作爲段落文句引用，而不是呼應在生活科技內涵、教學策略、學習評量、及教師因應等層面 (戴錦秀, 2003)？對一些人來說，後現代主義不但是一把包山包海的萬能大傘，更是進步、新穎、時尚的代名詞，這些確實是後現代課程研究始料

4 另外有關藝術教育的「不夠後現代」討論，可參見 Stinespring, 2001。

主題文章

未及，而且令人遺憾的發展。

Wraga & Hlebowitsh (2003, pp.427-429) 嘗試引用 Schwab 於 1969 年提出的課程領域六大危機徵兆，做為檢視再概念化學派的依據：

- (一)將問題與解決的辦法，從具有象徵意義的實務工作者身上，移交給其他人；
- (二)從原則方法的使用，潰敗到空口說白話；
- (三)實務工作者嘗試以無辜的姿態，返回教材範疇，斷絕了與之前種種努力的聯結；
- (四)課程學者的角色撤退為觀察者、評論者、歷史學者以及批評他人貢獻者；

(五)以新語言來重複舊有而熟悉的知識，使得根植於更古老而熟悉語言中的舊意義，無法獲得多少助益；

(六)爭論、爭鬥、與個人的辯論，大大增加。

這六種徵兆，似乎可以貼切地作為本文的 ending，也是後現代課程研究必須面對的類似危機。後現代課程理論（研究），能否如 Hlebowitsh (2005, p.74) 所言，其主要想法與原則，未來能夠持續演進至少二個世代，而且那些課程產物的主張跟原則，能否真切地為課程領域帶來某種一致性 (coherence) 與一體感 (sense of identification)，確實有待觀察。

參考文獻

- 方德隆譯 (A.C. Ornstein & F.P. Hunkins 原著, 2004)。課程基礎理論。台北：高等教育。
- 王恭志 (2002)。課程研究典範轉移之探究：從現代到後現代。國教學報，**14**，245-268。
- 李子建、黃顯華 (1996)。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 李雅婷 (2002)。論課程的後現代樣貌。中等教育，**53(2)**，16-31。
- 周佩儀 (1997)。後現代課程的理論基礎。教育資料與研究，**17**，58-62。
- 周佩儀 (2002)。後現代課程取向的萬花筒。教育研究，**102**，40-53。
- 周佩儀 (2003)。後現代課程取向的理論探究。國立台北師範學院學報，**16(2)**，111-138。
- 周佩儀譯 (2004)。瞭解真實的內情：從現代主義、批判和後現代的觀點解讀有關資訊教育的「真實故事」。載於白亦方主譯，教育/科技/權力：視資訊教育為一種社會實踐 (頁 91-116)。台北：高等教育。
- 洪顯超 (2003)。從後現代主義的藝術課程觀談九年一貫「藝術與人文」領域課程理念。國教之友，**54(4)**，3-7。
- 莊明貞、潘志煌 (2004)。批判理論及其在課程研究應用之評析。教育研究，**121**，36-57。
- 徐偉民 (2001)。課程理論的演變——一個社會學的觀點。高師大教育研究，**9**，197-205。
- 崔允漦等譯 (2006)。學校課程史。北京：教育科學出版社。
- 許朝信 (2004)。後現代課程理論之省思。課程與教學季刊，**7(4)**，27-42。

- 陳沛嵐 (2005)。析論台灣課程研究之本土化~以博士論文層級為例。課程與教學, **8(1)**, 49-68。
- 陳伯璋等 (2006)。課程美學的實踐--「扎根美學」與日常生活的意涵。載於鍾啓泉、崔允漵主編, 第八屆兩岸三地課程專家論壇論文集, 20-34。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。台北: 東華。
- 黃光雄、蔡清田 (1999)。課程設計—理論與實際。台北: 五南。
- 黃姬芬 (2000)。從後現代主義看九年一貫課程改革。國教輔導, **40(1)**, 33-39。
- 黃顯華、徐慧璇 (2006)。台灣課程改革理論基礎再思。課程研究, **1(2)**, 21-45。
- 歐用生 (1998)。後現代社會的課程改革。國民教育, **38(5)**, 3-11。
- 歐用生 (2006)。課程實施的敘說研究。載於鍾啓泉、崔允漵主編, 第八屆兩岸三地課程專家論壇論文集, 1-13。
- 戴錦秀 (2003)。後現代課程觀與九年一貫制之國小生活科技教育。屏師科學教育, **18**, 3-14。
- 蕭又齊 (2004)。我的意識覺醒—社會事件融入社會科課程的敘說探究。教育研究, **121**, 58-71。
- Bailey, S. (2005). "Class struggle": Marxism against postmodernism in educational theory. *Journal of Curriculum Theorizing*, *21(4)*, 143-148.
- Behar-Horenstein, L. S. (2000). Can the modern view of curriculum be refined by postmodern criticism? In L. S. Behar-Horenstein & J. Glanz (Eds.), *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp.6-33). CT: Bergin & Garvey.
- Burlbaw, L. M. & Field, S. L. (Eds.) (2005). *Explorations in curriculum history research*. CT: Information Publishing.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational ideas in curriculum: A historical triangulation. *Curriculum Inquiry*, *35(1)*, 73-87。
- Jacobs, W. R. (2002). Learning and living difference that makes a difference. *Multicultural Education*, *9(4)*, 2-10.
- Pinar, W. F. et al. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary discourses*. NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Schwab, J. J. (1970). The practical: A language for curriculum. In G. Willis (Eds.), *The American curriculum: A documentary history* (pp.377-384). CT: Praeger.
- Stinespring, J. A. (2001). Preventing art education from becoming "a handmaiden to the social studies". *Art Education Policy Review*, *102(4)*, 11-18.
- Willis, G. et al. (Eds.) (1994). *The American curriculum: A documentary history*. CT: Praeger.

主題文章

Wraga, W. G. & Hlebowitsh, P. S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.

Analysis Regarding the Content and Application of Postmodernist Curriculum Research

Yi-Fong Pai

What is post-modernity? What it would be like when applied upon curriculum research? What are the differences regarding researches of post-modernist curriculum from curriculum researchers and practitioners? How their natures, theories, or narratives can be presented corresponding to various contexts? This article begins with some basic concepts of curriculum research. By focusing on its characteristics of post-modernist curriculum and arguments, the author tries to analyze its contents and applications. In the author's view, the advantages of post-modernist curriculum research certainly should be maintained, and its diverse intellectual frameworks can be further developed. However, these practices and strategies need to be further supplemented, and the westernized language also needs to be clarified. All these improvements should be done in order to overcome the insufficiency support to academic foundation, to remove the obstacle of practitioners' truly understanding, and to reflect on the new construction of power relationship that has dominated in the past.

keywords: postmodern, curriculum research, curriculum history

Professor, Graduate Institute of Compulsory Education, National Hualien University of Education

主題文章