

課程發展已逝？

- 課程發展與課程理解的關係探究

陳美如

Pinar 等人的《理解課程：歷史與當代課程論辯導論》宣告了課程發展的時代已經過去課程發展，生於 1918 年，死於 1969 年。真否如此？本研究認為 Pinar 等人所指的死於 1969 年的課程發展，所指涉的課程發展與現今課程學者所談的課程發展有程度與本質上的差異，「課程發展」其實並沒有死亡。而課程發展與課程理解也具備相互補充，彼此生成的關係。課程理解的提出作為對照，讓課程工作者有機會因兩個語言的對照，進行對話，更加深對課程的理解，進一步去思考課程。

關鍵字：課程發展、課程理解、課程探究

作者現職國立新竹教育大學教育系副教授

壹、前言

這十年課程界出版了一本廣受注目的且極有份量的課程專著--Pinar 等人 (1995/2003) 的《理解課程：歷史與當代課程論辯導論》(Understanding Curriculum An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses)對課程界造成極大的迴響，除了書中綜觀了課程理論的發展外，更令人注目的是在導論中，他們即提及「課程發展的時代已經過去 課程發展，生於 1918 年，死於 1969 年。」(The era of "curriculum development" is past. Curriculum development: Born :1918. Died:1969.)我們不禁要問「課程發展已逝？」是真的嗎？他們說的「已經死亡」的課程發展所指為何？

這些言論也受到極大關注，這兩年來，台灣、香港也有不少學者注意到 Pinar 等人的觀點 (周淑卿, 2002; 周珮儀, 2003; 黃永和, 2001; 霍秉坤、黃顯華, 2004; 劉美慧, 2004; 甄曉蘭, 2004)。而我們也不禁提出疑問：「有了課程理解是不是就把課程發展丟到歷史裡？」「兩者之間的關係為何？」

因此，本研究的目的有三：其一，在探討課程發展的來源與用法；其二在初探課程理解意義；其三，也是最重要，在分析課程發展是否真的已逝，並探究課程發展與課程理解的關係。在研究方法方面，則透過文獻分析法¹針對該主題進行探討，首先追溯課程發展一詞的

來源與用法，其次討論課程理解的意涵，最後分析兩者之間的關係。

貳、課程發展的來源與用法

課程發展(curriculum development)這一個術語已在世界各國普遍使用，但其意義未必是一個已經界定了的定義(鍾啟泉, 2000: 101)。而課程發展的意義從實證分析的課程理論至後現代課程理論也不斷演化，而其專門著作在近 20 年來未曾間斷(歐用生, 1991; Tanner & Tanner, 1995)。

「課程發展」最初在課程界裡使用的是 1930 年代 Charters 出版的《課程構築》(curriculum construction)及 Bobbitt 出版的《如何編制課程》(How to Make a curriculum)當時所使用的是 make 一詞，make 的用語甚至到後來 Eisner 在 1970 年代評論 Bobbitt 時仍用到 making，這些詞的本意都是課程的產製、製造、構築的意思，較固定的用法是 Caswell and Campbell 在 1935 年出版了《課程發展》(Curriculum development)一書之後，因「發展」(development)隱含著創建、發展、開發、形成等意思，意味著課程發展是一個不斷改進的過程，後來有不少學者跟著使用 (Taba, 1962; Pratt, 1980; Oliva, 1982; Gay, 1985; Winters, 1990; Slattery, 1995; Posner & Rudnitsky, 2001/2002)。而 development，台灣與香港的用語為「課程發展」；大陸的用語為「課程開發」。

¹ 本研究之研究方法為文獻分析法，研究者收集了課程研究之重要文獻，除了 Pinar 等人 (1995/2003) 的著作外，亦收集該書作者之其他論著，以瞭解相同作者在不同著作中的觀點；另外，亦收集課程理解及課程發展之相關著作，進行閱讀、理解、分析與詮釋，初步形成課程發展與理解的關係，並再次與相關著作進行比對，而逐步形成。而在文獻資料的分析上，研究者是帶著先前對課程的概念進行文獻閱讀，並在閱讀過程將有疑義的部份畫記，並在旁邊註記自己的提問與觀點。而研究者也在後續的文獻分析中，將談論相同主題者並列，進一步加以描述，解釋並分類，釐清其論述之間的關聯，最後形成課程發展與課程理解關係的分析向度。

早期的課程學者視為課程一種物品或一組教學目標，則課程發展就是生產這些物品的活動，或根據目標為學生設計學習藍圖的活動，透過需求評估，以發現適當的目的，將其化為適當的目標，然後選擇適當的學習活動，並加以組織，以達成教學目的(歐用生, 1983: 12)。在這樣的架構下，課程發展分為：目標、內容的設計、方法的設計、推廣或實施、評鑑或革新。然而，在實際的教育實踐裡，課程不是以單純的形式出現，而是以合作、共同主導(co-dominant)、參與，或其他組合表現出來，更何況課程往往是依情境脈絡而決定的(Eisner, 1985; 甄曉蘭, 1999: 17)。在 1970 年代課程的再概念化之後，課程的概念已經擴大，而且包括「潛在課程」在內，課程已由「物品」擴大為「師生在學校中與環境及物品產生交互作用的活動」(黃政傑, 1994)，這種課程概念的擴充，使「課程發展」的概念和程序也產生了改變(歐用生, 1983: 12)。

也因此，課程發展原本關心的固定程序與步驟，逐漸豐富，賦予更多的彈性，並且關心過程，而有如下的定義：「課程發展是指課程經過發展的歷程與結果，強調演進、成長的課程觀念，課程發展是將教育目標轉化為學生學習方案，並強調實際行動與發展演進，以顯示課程並非只是純粹思辯的理論產物，而是付諸教育行動的歷程與結果。課程發展的重點強調課程目標、內容、方法、活動、評鑑程序所發展的『過程』，包含課程決定的互動和協商。重視的焦點是有關教學計畫的過程、人員組織和人際互動等。」(蔡清田, 2000: 862)

是故，在課程發展中，必須提供相當程度的彈性，以允許教師能夠視情況加以延伸或修改，教師、課堂與每個學生，都需要機會與空間，使他們能夠自由地發揮他們的直覺與想像力，以便攫取意外的收穫、短暫的興趣、未設想到的問題、不預期的中斷、探索的機會、發現與玩耍(Pratt, 1994/2000: 36)。課程發展在實際的教室互動中，可以相輔相成地反映出彼此所依據的內在觀點，在此過程學生習得如何

學習，對世界存有好奇，能不斷探索；教師也從中萌生實踐智慧，深化教師知識，並圓熟先前的課程觀點。

參、課程理解的意義初探

課程理解所指為何？「理解」是瞭解、領會，同時也是一種存在，透過人的境遇進行理解而找到與萬物的關係，進而找到行動的基礎。透過理解過程的解釋，個體開始知道我自己已經「知道」什麼，儘管是含糊不清地知道；同時理解也讓個體去展開那些已經存在的、去還沒有看到的事物。理解是一切行動或方法建立的基礎，尤其在各種文本的詮釋理解上遇到困難時，我們更加迫切地意識到自己正在進行理解，謀求正確性的理解，並以理解開展存有的本質。而人要不斷的走出其自身及社會，以求自由和解放(陳伯璋, 1985: 47)。Doll(1993)的後現代課程強調「遞回性的反思」，遞回的框架是開放的，它的目的在發展組織、整合、探究、詮釋的能力，同時讓思考返回自身，反思扮演著積極的角色。後現代課程所強調的遞回性極具理解的特性。

Pinar 等人的《理解課程：歷史與現代課程論辯研究導論》的主要訴求是將課程視為文本來理解，且從不同的文本來理解課程，並將課程發展與理解課程視為相對的課程取向。周淑卿(2002: 137)認為課程理解強調課程工作者應視課程為不同的論述或文本，而由不同的角度來理解課程對人的意義。劉美慧(2004)則提到在後現代社會，課程設計已經轉化為「課程理解」(understanding curriculum)，對課程的思考必須超越表面技術操作的層次，注重課程背後所隱含的理論基礎。理解課程意味著對經驗及其推論性表徵予以重新編制，以便我們能更清晰地考察過去與現在，以及探討這一考察將我們引向何處(Pinar, et al. 1995/2003)。

總之，課程理解即是以課程為理解的對象，但又不限於課程自身的不斷解釋、詮釋、批判與應用的一連串過程；課程理解不是一個事件，而是一種生存方式。課程的利害關係人

專論

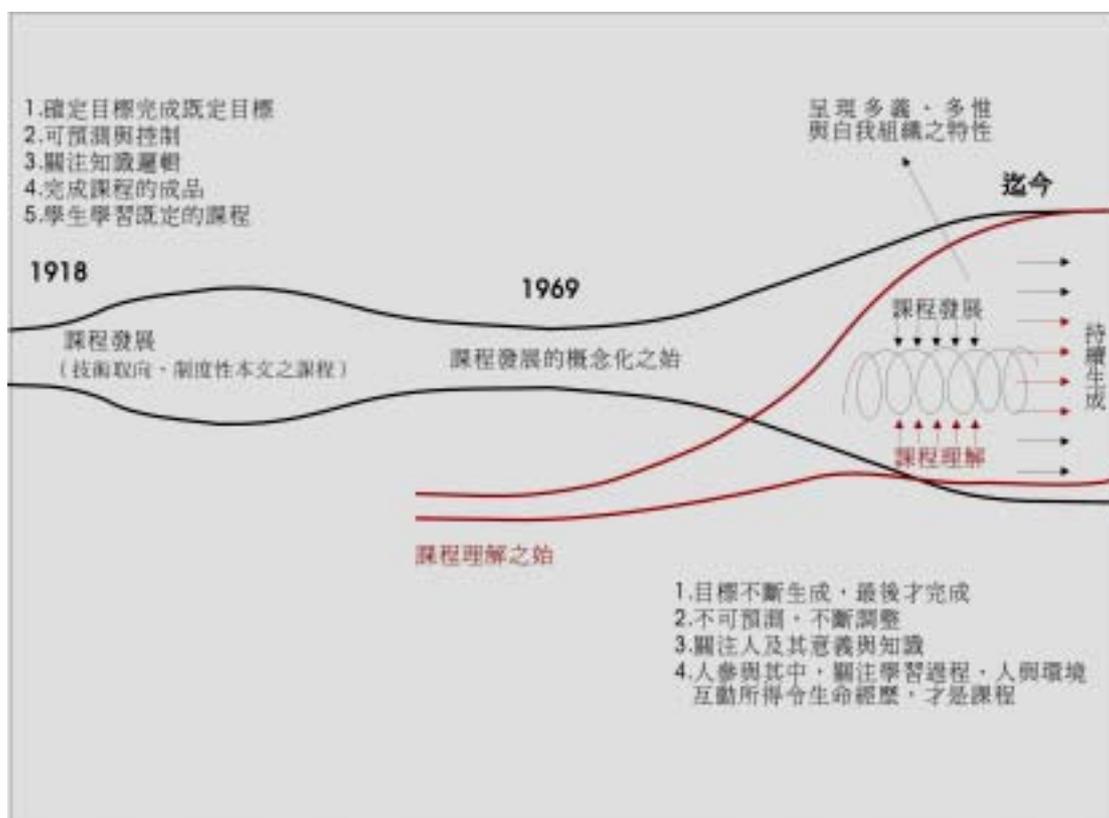
透過理解，得以存在於世並找到未來出口。在此過程強調在整體的歷史脈絡與生活經驗中進行理解，回到過去，觀看現在，也指向未來，課程理解的基礎即是理解者先前的理解，並試圖從不同的文本來理解課程，探究理解與自身之關係，理解課程中的人的互動及關連，進一步找到意義，作為當下及未來行動的基礎，而理解與行動之間會形成不斷的循環，每一次的循環都加深了對課程 對自身 對萬物的理解。

肆、課程發展與課程理解的關係

Pinar 等人(1995/2003)在其《理解課程》書中所指稱已逝的課程發展是指「實證分析」理論取向的課程發展，亦即該書裡所指稱的制度性文本，只是 Pinar 等人在說這句話時未清楚

指陳，而是在該書的他處呈現出這樣的想法（P19）。該傳統的課程發展形式，如果仔細觀看各國課程發展的實質，它仍然存在。一如 Wraga 與 Hlebowitsh(2003:430-431)所指稱歷史總是伴隨著我們，課程發展的歷史也一直存在。而 Pinar 等人也不否認，只是認為這部分的影響將愈來愈細微。

另一方面，「課程發展」自身雖仍有保留的影子，只是在實際的課程發展場域中，不同理論取向的課程發展也逐漸浮現；而課程發展自身的意義，也漸趨多維、複雜，結合了更多當代及後現代的理論，課程理解也在這過程中逐漸萌生。茲將兩者的關係圖示如下：



圖一、課程發展與課程理解關係圖

從上圖可知，1918 年是 Bobbitt 出版《課程》一書的時間，為後來的課程發展奠定了里程碑，而該時期的課程發展傳承了技術工具理性與實證分析的典範。但是至 70 年代(即 1960 年以後反智主義，社會批判理論以及公民權利運動等等已逐漸萌發)該時期亦是課程再概念化萌芽的時期；而上圖的 1969 年，即是 Pinar 等人所稱課程發展消逝的年代；然而從 1969 後，課程發展並未真正消逝，它仍在發展，而且在學校運作著。借用 Faulkner 的話語「過去從未死亡，它甚至不是過去。」(The past is never dead. It's not even past.)(Wraga & Hlebowitsh, 2003:430)。在課程界，課程學者也沿用這個用語，並持續發展其理論，從後續的發展，可見的是課程發展本身也「再生長」，課程理解的概念注入其中，兩者也相互交融與補充，而此兩者的關係至今仍持續生成。茲將課程發展與課程理解之間的關係說明如下：

一、已逝的「課程發展」指涉的是實證分析取向的課程典範

Pinar 等人所指的「已逝的課程發展」是技術工具理性，實證分析取向的課程發展，但是，它仍存在。課程發展自身已不斷生成，而 Pinar 等人所指課程發展所指稱的是課程發展初期以 Bobbitt 及 Tyler 目標模式發展出的，影響深遠的實證分析理論取向，關注技術工具理性的課程發展。他們指出：「課程發展典範是關於程序的；在概念和實施方面，它在根本科層化的或制度性的。」(Pinar et al., 1995/2003:19)。

而此關注技術理性(即所謂傳統的)的課程發展其實在實際的課程發展裡仍然存在(周淑卿, 2002)。而且「課程發展」這個用語本身，在 Pinar 等人宣稱它消逝於 1969 年之後，還是有許多課程學者使用「課程發展」的用

語。例如 Jackson (1992) 編輯的《課程研究手冊》(Handbook of research on curriculum) 從概念與方法、課程如何形成(How the curriculum is shaped)、課程是一個成形中的勢力(The curriculum as a shaping force)、課程目錄中的主題和議題等四個部分談課程研究(P3)。在此，這本受到眾多矚目的課程研究手冊，在 1992 年談論課程，還是以「形成」(shaped)的概念談論課程，例如在這本書的第二部分：課程如何形成，即從課程政策、課程的穩定與改變、課程與文化的關係、知識的概念、課程的意識型態、課程的組織、學校組織與課程、教師即課程產製者、課程實施、學校及社會中的教科書等篇章組成。從這些篇章結構看，還是傾向課程是發展出來的，並且從課程形成的重要因素(而且是較為明顯的，且延續長期以來課程發展歷史傳統的因素)去談論課程如何形成。

此外，而同是《理解課程：歷史與當代課程論辯導論》的共同作者之一的 Slattery(1995)認為「後現代主義提供理解當前教育與社會危機的一個選擇，同時後現代主義也提供最佳的理論典範，探究課程的發展²。」(P20)但同時，當 Slattery 寫下這樣的語言時，《理解課程：歷史與當代課程論辯導論》已在出版中。

Pinar 等人將課程理解成為不同的文本，致力於提供課程理解的可能圖像，意在提供課程的理念架構。而 Marsh 處理課程議題和他們的作法不相同，Marsh (1997) 在 Pinar 等人主編的理解課程兩年後，出版《理解課程的關鍵概念》一書，Marsh 在這本書裡，他雖然在這本書中引用並多次提到 Pinar 等人的《理解課程：歷史與當代課程論辯導論》一書，但全書的敘述脈絡，還是用「課程發展」的用語來述說，並延續了實證分析理論取向的傳統，而走向後現代課程。

² 同為《理解課程》共同作者 Slattery 在與《理解課程》同年出版的著作中仍使 curriculum development

而 Pinar 等人(1995/2003)在《理解課程：歷史與當代課程論辯導論》的前頭宣告「課程發展死於 1969 年」(P5)，卻在同一本書的最後指出：「制度文本（指實證分析取向的課程發展）將永遠存在，如 Goodlad 所指出的，課程發展、設計與評價的概念是經得起時間的考驗的。但概念重建之後不能簡單地重新肯定傳統的觀點。課程作為制度文本占據的『空間』比原來要小，相當大的地域讓位於當代話語。」(P874) 這樣的說法是不是也驗證了 Pinar 等人自己的說法：「或許在任何典範轉變中，情緒激化與誇大其詞是難免的。」(P876)

總之，課程的不同用語通常是同時存在，在自己的脈絡裡使用，也許提出各種不同概念的學者，其觀點是相融的，但是所使用的「詞」，或許是要強調這個新觀念，常常會提出新的語言，而在表述這個語言時，面對之前的用語，常常是排斥的。因此，課程發展並未如 Pinar 所言，在 1969 年它的時代已經過去。課程發展依然存在，尤其在數學和科學教育領域，只是對學校學科之間的聯繫感興趣，及對學科與非制度化的因素例如種族、性別的聯繫感興趣的課程專家而言，課程發展的範圍已比以往縮小（Pinar et al., 1995/2003：15）。本研究的理解是：Pinar 等人指出的實證分析取向的課程發展其實仍然存在，「課程發展」的用語至今仍被普遍接受與使用；但另一方面，課程發展自身的理念架構已不斷更新。

二、在課程發展持續發展，不斷再概念化的同時，課程理解已悄然出現，逐步生成

如前述，實證分析取向課程發展主導了 20 世紀以來長達四、五十年的課程研究與實務，但是課程發展本身也不斷再發展。例如之後有所謂的修正取向，主張改進課堂實務、增進教師效能，而不在增進對課程本質的瞭解，仍未反省效率、生產力的限制，著重教學現場的改善。而 1970 年代以後，解釋與理解是課程研究的關鍵，課程理論的功能是理解，因此，在

課程發展時更須要有意識的敏感性，進入其深層的意義，承認教學情境的獨特性與教學者的風格對於課程計畫的想法從技術觀點的泥淖中提升出來（Aoki, 1986：10；Pinar et al., 1995/2003）。

而被劃歸於目標模式的實證分析取向課程發展的 Tyler，在其研究後期也逐漸修正其早期的想法，同時近來也逐漸有多位學者提出要還原他的想法。因為，課程理論將 Tyler 原則「強化」成為一種具有強制性的學術用語與實踐基準，Tyler 提出的是任何教育情境最基本的活動，Tyler 重視目標，但並未倡導高度特殊化的行為目標，後來的模仿或詮釋卻變成四個直線步驟，只記得分立的目標、學習經驗、組織、評鑑，侷限於現代主義線性的因果關係框架，而忽略他想要傳達的動態互動特質，這終究使其課程理論從彈性的範疇轉變成僵化的形式，Tyler 並不堅持其課程發展模式要遵從一系列的線性步驟（周珮儀，2003；黃嘉雄，2004）。另外，也有不同的理論融入課程，對課程提出更多關懷與社會實踐。批判教育學者 Freire 指出「我並不是反對課程或計畫，我只是反對以權威和少數菁英分子的觀點去安排課程，以及反對以被動或沉默的方法去傳達知識。當我批評操控方式的教學時，我不想掉入一個錯誤與不存在的關於教育的非直接性。對我而言，教育一直是直接的。問題在於去知道：直接地朝向什麼？朝向何者？朝向誰？這才是真正的問題。我並不相信自我解放，解放是一種社會行為，解放性的教育是闡釋的社會過程。」（引自 Shor & Freire, 1987：21-23）

Clandinin & Connelly(1992：364-378)在課程研究手冊（Jackson 主編,1992）中負責撰寫「教師即課程產製者」(Teacher as curriculum maker)一章，這兩位作者並未說教師如何去「產製」課程，而是提出教師的故事敘述性語言，他們認為這樣個觀點，對於教師作為課程產製者的理解將有極大的貢獻。一如將教師及教學的隱喻為導管，導管意味著「有軌跡」可循，

並指出將教師比喻為課程產製者將比教師被隱喻為導管更容易被接受，教師即課程產製者的想像即是「教師的故事」。從上述的論述中可知，即使將教師定位為課程的產製者(maker)，但其背後的理念已逐漸融攝課程理解的典範。

我們必須承認，課程發展的理念正在衍生，本身已不斷再概念化；而課程發展的實踐，也從未休止，正持續運作著。課程理解呢？萌生於課程的再概念化，現在呢？更受到後現代課程，社會系統理論、美學、後結構主義、人類學、自傳敘述，課程的理論，正在與跨領域的理論相互對話，而且正衍生新的理論，於是，觀看課程，理解課程，有了更多維的視角。

三、課程發展與課程理解的關係不是取代，而是共同存在

課程理解不是取代課程發展，而是共同存在，提供整全的理解觀點、更理論、更具人性的理解。Pinar 等人多次提及課程領域在 70 年代初期出現了一次的典範轉移，認為課程發展典範已告終，代之而起的則是課程理解典範(霍秉坤、黃顯華，2004:44)。Slattery(1995:257)更指出課程的論辯須「轉向」，進行課程的理解(Curriculum debate must be redirected to the understanding of curriculum)課程理解的提出是為了「取代」原有的課程發展嗎？或是，未來課程研究都必須轉向(must be redirected)，把

課程發展拋在腦後，這種否定過去迎向未來，提出新的，就是好的，後來的是比較進步的論述模式，其實只是為了「說與書寫」的方便，彰顯言說的正當性的手段而已。我們應該思考的是，「理論發展」與「人」能否否定過去嗎？沒有過去，何有現在？人類的發展要向前看，但若不住後看，怎麼知道自己打哪兒來？為何會如此走向？

探究課程理解的過程中，也面臨的相同的困境，把課程發展與課程理解放置在一個對立的概念下是比較容易書寫的，例如多位研究者提出教育研究實證典範和理解典範的分類，請見下表。

這些學者用了典範用語，從 Kuhn 的觀點，典範是轉移(shift)的，甚至是取代的。而社會科學研究法 理解研究(亦即自然論)典範發展後，幾乎在每一個角度與實證典範相對立，例如實證典範是基於自然科學觀點，重視客觀性、因果性以量化表徵，重視推論的普遍性，其研究的技術有統計程序、實驗、社會調查等，其研究結果趨於宏觀與定量化；理解典範則是以社會(人文)科學為基點重視主觀性、解釋性，以語言和意義表徵，其研究範圍傾向於特定的案例，而不關注研究結果的推論，研究技術有參與觀察、民族誌、生活史，其研究結果趨於微觀與定性化(霍秉坤、黃顯華，2004:4546)。

表一、教育研究典範的分類

Lincoln 與 Guba(1985)	Husen(1988)	Heshusius(1989)	盛群力(1995)
實證典範	實證、定量的典範	實證典範	實證典範
自然典範	理解、定性的典範	理解典範	理解典範

資料來源：霍秉坤、黃顯華(2004)，課程領域中應用範式概念之爭議，頁 33-46

根據上面的分類，我們能說的是實證研究典範早已為學者所接受，理解典範亦漸受重視 (Lincoln & Guba, 1985:109)。但典範之間的開展已不全然如 Kuhn 的轉移取代，而是補充，甚至共同存在 (李安德，1992)。因此，如果把課程理解等同於自然典範，課程發展等同於實證典範，課程理解是「取代」了課程發展，不但違背現實，也違背課程史的理論開展。我們不能打著一個聳動的旗幟，宣告某一個時代已經結束，讓別人注意到提出這個論述及提出此論述者，卻將教學場域的人遠遠拋在腦後，理論「似乎」開展了，教育實踐卻一如往常，現場中的人卻更為疲憊，更不自由。我們也必須要問，誰是課程改革的受益者？是教師者？是學生？是課程研究者？是作決策的官員？我們都是利害關係人，這些問題有待每一個教育界中的人細細思量。

單文經 (2004) 更指出：「課程的問題經緯萬端，具有『問題層出不窮』的特性，因而往往『解決』了某些問題，卻衍生出更多的問題，這些衍生出來的問題，可能會和欲解決的問題同時發生，也可能在一段時日之後發生，但我們千萬不能忘記：任何一波的改革或實驗所試圖解決的問題，正是上一波或更上一波的改革或實驗所遺留下來的問題；不可誤以為只要『新』一波的改革或實驗一經提出，就可以把原來的問題完全清除成為一片空白，然後，可以在其上按圖施工，終至大功告成，事實上，這是不切實際的想法。」(P28-29)。課程理解的出現，並不保證課程問題可以迎刃而解。

本研究想重申的是，課程理解不是取代課程發展，課程理解不是「新」的課程理論取向，課程理解其實是更強調課程發展中的人，認知和尊重人們的意見和價值多元性，關注教師的思考與行動。在這樣的思想下，課程是一個過程，而不只是特定的知識體系之載體；課程內容不是固定不變的，而是在探索新知的過程中不斷地得以充實和完善，最後才形成整體的內容；學習的焦點不在「事物」和「質料」，而

是「活動」，這些活動並非一般性的，而是一種自我再生的、自我確認的或反思的創造性、形成性或構成性活動 (游家政，1998：35)。課程是師生共同參與探究知識的過程，課程發展的過程具有開放性和靈活性，課程的組織不再囿於學科界線，從強調積累知識走向發現和創造知識 (Doll, 1993)。這樣的課程是一個更具「整體性課程」(holistic curriculum)，重視關係 (relationships) 線性思考與直覺之間的關係、心與身之間的關係、各種知識領域之間的關係、個體與社群之間的關係、小我與大我之間的關係 (Miller, 2001)。

四、課程理解是課程發展再概念化後的「語言」與更新後的「命名」，為課程發展提供對照與補充；而課程發展也為課程理解提供實踐的可能性

從課程發展和學術領域的回顧，很顯然，這些領域已經進行了概念重建，這種轉變部分是主題性的，部分是功能性的，Pinar 等人認為重新給這部分學術命名是合適的，他們更進一步指出“課程發展”這一名稱已經不再能夠舒適地應用了，而改以制度本文稱之 (Pinar et al., 1995/2003: 861)。但是課程發展至今如前文所提，仍是學術界所慣用的語言，且已廣為接受，課程發展不斷再發展是不爭的事實。我們應該做的不是去改變原有的命名，而是提供另一個對照的命名來加以補充。隨著不同理論的湧入與補充，加上既有的課程發展觀點無法解釋課程的相關問題，課程發展自身已不斷再概念化，而再概念化的過程中，會形成新的語言與新的命名。

為什麼會有課程理解這個命名來和課程發展作為對照，而非取代？對照是達成文化可譯性 (cultural translatability) 的一種方式，文化之間本來沒有什麼完全相等的東西，但是，在對照和對譯之下，我們將可達成某種理解，並且還會依此而繼續進行下一步的「後」對話 (宋文里，2004：62)。而課程理解作為課程發展的對照，讓更多人去思考課程發展所指為何？而

課程理解這個新的命名填補了課程發展的哪些部份？也讓這兩個用語進一步對話，同時也讓關心課程理論的人士進行真實的對話。

「理解」與「發展」對照，提醒人們關心理解是什麼。而為什麼是「理解」而不是其他的用語？課程理解更關心在課程發展之中的思想與精神意義。此「精神意義」泛指個人如何在廣大的宇宙中覺知自己的位置，及如何詮釋生活中最根本的意義，Webster(1984)認為，如果缺乏精神意義，我們必須「承受心靈的疏離，感覺與我們內心深處的自我以及與任何偉大的精神實體斷絕與疏遠。」(P16)

課程研究必須擴展視野，課程研究議程必須要發展我們對日常生活特徵的洞見，這種生活是我們活生生體驗的，在一個無懼的環境中，有自由的氣氛，我們就不會只是做我們想做的事，而會去嘗試了解整個「過活」的過程，唯有這樣的理解，才能發覺什麼是「真實的」，才可能懂得「發覺」這二個字的意義(Krishnamurti,2004)。因此，課程理解在課程發展的進程中，教師學生教材與整體環境間，不斷互動自我組織與演化，形成經驗以及她們如何看待這些經驗而形成意義的整體生命經驗。課程理解更關心每一個學習情境所進行的課程發展中，及其中的人之思想與感受。因為課程理解自身的對照，提供了課程發展更多可能性，也因課程發展的存在，讓課程理解更具實踐的可能。課程發展中有課程理解的成分；而課程理解亦具課程發展的特性，兩者是 with in/both/and 的關係，而不是 either/or 之非此即彼的關係。

五、課程理解在實踐場域中進行，更強調行動的改變

課程理解之後呢？理解不是空想，還是要有真實場域的行動，在後續的行動中，才有更新的理解，也為未來的行動提供基礎。Groundy(1987)在其「課程：成品或實踐？」(Curriculum: product or praxis?)一書中揭櫫課程是社會過程的實踐觀點：課程發展經由行動與

反省的動態交互作用，課程並不只是計畫或實施，更重要的是在規劃、行動與評鑑的真實過程中相互關聯、整合與作用的過程。課程理解融攝了詮釋現象學的觀點，它本身就是實踐。Gadamer 曾提及「哲學就是詮釋學，詮釋學就是實踐哲學」(引自周明泉，2004：92)。詮釋學理論對於 Gadamer 而言就是一種詮釋學的實踐，Gadamer 所認定的是實踐之知，該實踐知識是在具體的情境中邁向生命的整全，並隨具體情境作自我的協商；更重要的，實踐之知亦要理解，因時因地了解他者，透過與他人的交往行動中，關心自己，也關心別人，而且，只要人想理解，就必須將文本與此境域相聯繫起來(周明泉，2004)。

從上述的論述中可知融攝詮釋學的課程理解深具實踐的特性。而將課程理解為後結構主義、解構、後現代文本的努力自 20 世紀 80 年代起就登上了舞台，激起了這一領域中許多其他話語的回應，也存在著許多問題，但也提供幾種方向，人們可以沿著這些方自來理解課程，只是特定的理解課程的方式可能會慢慢消亡，它們可能已經引入了一個時代，在這一時代中，按照尚未構思好的方式來理解課程的可能性將遞增(Pinar et al.,1995/2003:535-536)課程理解與課程發展不是兩條平行線，兩者是交融的，理解是探詢處境，尋找出路，在出路的過程亦須不斷理解，才可能掌握發展的方向，課程理解不是空想，它兼具實踐的特性，課程理解還是要在真實的場域中去思考，去行動。

伍、結語

課程理解讓課程發展更趨近於人。如果前述 Slattery 所言：「課程的論辯『必須』轉向，進行課程的理解」(Curriculum debate must be redirected to the understanding of curriculum)，本研究建議採用「課程的論辯『可以』轉向，進行課程的理解」(Curriculum debate can be redirected to the understanding of curriculum)，本研究認為 can (可以)比 must (應該)較為恰當。課程理解是提供課程思考的另一種選擇，與既有的課程理論課程語言對話，作為對照與

專論

補充。課程理解主張的個體與教育改革運動關聯的建構，自傳式的、審美的、直觀的、預期經驗的發展，並探究個體在知識、其他學習者、世界、以及最終自我與社會文化社會政治關聯 (Slattery,1995:257)，但這樣的觀點，是更強調課程發展過程中的反省、對話，找尋課程中的人與課程文本、課程整體脈絡的關聯。

想再提醒的是：課程理解早已發生，但課程發展也繼續存在，後現代課程，其如萬花筒的多元觀點，提供教育一個超越既有限制的機會，對課程發展進行新的理解。面對紛至沓來的課程理論與觀點，我們須要從歷史的軌跡去

探究課程發展與理解從何而來？他們的影響是什麼？他們又在哪些地方作用著？同時更要認清：各家的理論與觀點，不管高舉著如何正面的價值，也不必然具有唯一的正當性，對此，須要有充分與時時警醒的自覺，才能建立對自身有利的課程論述；而誰能保有這份警醒與自覺，也才是真正善用課程論述的人（修改自李鑑慧，2003：31）。因此，課程理解不是唯一，也不會是最後的，理解只是提供我們知的可能性，並讓我們在行動的過程，釐清方向，找到所在。

參考文獻

- 宋文里(2004)。我們的小孩——一種「後學」的前言。**教育研究月刊**，118，55-66。
- 李安德（1992）。**超個人心理學——心理學的新典範**。台北：桂冠。
- 李鑑慧(2003)。知者無罪：海登懷特的歷史哲學，**台灣社會研究季刊**，52，1-55。
- 周明泉（2004）。伽達瑪「哲學詮釋」與哈伯瑪斯「批判理論」的論戰：從真理與方法開展的論爭。**當代**，197，14-33。
- 周珮儀（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。
- 周淑卿（2002）。**課程政策與教育革新**。台北：師大書苑。
- 單文經(2004)。論革新課程實驗之難成，**教育研究集刊**，50(1)，1-32。
- 游家政(1998)。建構主義取向課程設計的評析。**課程與教學季刊**，1(3)，31-46
- 陳伯璋（1985）。**潛在課程研究**。台北：五南。
- 黃永和(2001)，**科學典範的後現代轉向及其課程意涵之研究**，政大教育學系博士論文，未出版。
- 黃政傑(1994)。**課程設計**。台北：東華書局。
- 黃嘉雄（2004）。釐清泰勒的課程評鑑觀，**國立台北師範學院學報**，17（1），27-50。
- 歐用生(1983)。**課程發展模式探討**。高雄：復文。

- 歐用生(1991)。課程發展的基本原理(三版)。高雄：復文。
- 霍秉坤、黃顯華(2004.3)。課程領域中應用範式概念之爭議，*教育研究集刊*，50(1)，33-62。
- 鍾啟泉(2000)。現代課程發展論。載於鍾啟泉與李雁冰主編，*課程設計基礎*，101-141。濟南市：山東教育出版社。
- 甄曉蘭(1999)，知識論之辯證對課程發展的影響，*教育資料文摘*，43(5)，12-18。
- 甄曉蘭(2004)。課程理論與實務：解構與重建。台北：高教。
- 蔡清田(2000)。課程設計與課程發展教育辭解。載於賈馥茗主編，*教育大辭書*，862-863。台北市：文景書局。
- 劉美慧(2004)。讀後感，載於吳家瑩著，*追尋新學校之路*。(PP.19-20)台北：五南。
- Aoki,T.(1986). Teaching as in – dwelling between two curriculum worlds. *The B.C. Teacher*, April/May, 8-10.
- Clandinin,D.J. & Connelly,F.M.(1992).Teacher as curriculum maker. In P.W.Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum*, PP363-401. New York :Macmillian.
- Doll,W.E.(1993).*A post-modern perspective on curriculum*. New York :Teacher College,Columbia University.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation: a personal view*. London: The Falmer Press.
- Gay, G. (1985). Curriculum development. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education*, Oxford: Pergaman.
- Groundy,S.(1987).*Curriculum:product or praxis?* London:The Falmer Press.
- Jackson,P.W.(ed.)(1992).*Handbook of research on curriculum*. New York :Macmillian.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Marsh,C.J.(1997).*Planning,management & ideology:key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press
- Miller, J. P. (2001). *The holistic curriculum*. Canada: Ontario Institute for Studies in Education ,OISE Press.
- Oliva, P. (1982). *Developing the curriculum*. Boston, MA: Little, Brown.
- Pinar, W. F. & Reynolds, W. M. & Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995/2003). *Curriculum understanding : an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.張華等譯，理解課程。北京：教育科學出版社。

專論

- Posner, G. J. & Rudnitsky, A.N. (2001/2002). *Course design :a guide to curriculum development for teachers*. 蔡清田等合譯 , 學習領域的課程設計。台北 : 五南。
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the dialogical method of teaching? *Journal of education*, 169(3), 11-13.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in a postmodern era*. New York & London: Garland Publishing, Inc.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: theory to practice (3ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Webster,A.(1984). *The education process*. Unpublished manuscript, Massey University, Palmerston North, New Zealand.
- Winters,M.(1990). The development and design of curriculum guides: A look back and look forward. *CASCD Journal*, (Winter), p3-11.
- 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.

Is the Curriculum Development Past? Inquiring the Relationship Between Curriculum Development and Understanding Curriculum

Mei-Ru Chen

In “Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses”, Pinar et al. expressed: “The era of curriculum development is past. Curriculum development: Born: 1918. Died: 1969.” Is it true? The study proposes the curriculum development Pinar talked about is different from the curriculum development most curriculum researchers refer to. In fact, curriculum development is not past. The relations between curriculum development and understanding curriculum are renewing each other. Because of the two names, curriculum scholars could begin to dialogue, understand, and reflect the curriculum.

Keywords: curriculum development, curriculum inquiry, understanding curriculum

Associate Professor, Graduate Institute of Education, NHCTC

專論