

幼兒遊戲課程研究的另一取徑 ～課程知識社會學

蔡其蓁

「幼兒遊戲課程」受到多數幼教老師、學者、專家及幼教機構的推崇，但是，遊戲課程的相關研究受到發展理論的影響，忽略社會學觀點的考量，導致研究侷限在教育學技術的討論。本文旨在闡述幼兒遊戲課程的意涵，回顧發展觀點下幼兒遊戲課程研究的限制，並且指出一個課程知識社會學的探究途徑，申論其對幼兒遊戲課程研究的啓示，以供未來從事相關研究之參考。

關鍵字：幼兒遊戲課程、發展理論、課程知識社會學

本文作者現為南華大學幼兒教育學系助理教授

壹、前言

由幼兒教育的發展史窺知，遊戲早已是幼稚園課程的核心要務(Monighan-Nourot, Scales, & Van Hoorn, Almy, 1987)。「遊戲本位的方案」(play-based program)或「遊戲取向的課程」(play-oriented curriculum)或「遊戲課程」(play curriculum)受到幼教學者、專家及幼教機構的推崇(國立台灣師範大學附設實驗幼稚園, 1996;黃瑞琴, 1994; Bredekamp, 1987; Johnson, Christie, & Yawkey, 1987、1999; Van Hoorn, Scales, Monighan-Nourot, & Alward, 1999),其重要性不言而喻。

遊戲課程的相關研究受到遊戲研究傳統發展觀點的影響，以「發展」及「文化」研究取向為主(Johnson, et al., 1999)，但是，這兩個研究取向下的遊戲定義存在於理論的論述層次，忽略不同社會時空背景對遊戲本質的瞭解(Monighan-Nourot, 1990)。「課程知識社會學」提供一個「社會文化」鉅觀的角度，藉以探討課程與社會、文化、經濟與政治之間的關聯，拓展遊戲課程的研究視野。以下將介紹幼兒遊戲課程的意涵，回顧遊戲研究取向及其對遊戲課程研究的影響，並指出課程知識社會學探究途徑在遊戲課程研究上的可能方向。

貳、幼兒遊戲課程的意涵

一、遊戲課程的概念

由於一般人不容易從幼兒外顯的行為判斷他或她是否在遊戲，以致於在對遊戲下定義時，產生諸多困難。所以，當要將「遊戲」(play)的概念應用到教育上，首先必須釐清，所謂的「遊戲課程」(play curriculum)術語本身即是有問題的，因為它可能忽略遊戲自發的內在特質。Moyles(1989)認為，遊戲是一個過程，這個過程提供一種學習方式，而且產生一些遊戲行為。遊戲本身並未提供課程，而是遊戲是存在課程架構中一個啓

動、促進與維持學習的工具。所以，遊戲課程在概念上與其說是一個課程領域，不如說是一種學習方式，透過此媒介鼓勵幼兒學習。

二、遊戲課程的內涵

由於教學現場的老師對遊戲定義的理解不同，在實踐遊戲課程時產生多種類似遊戲的行為，Sponseller(1974)將其區分為：「自由遊戲」(free play)、「引導遊戲」(guided play)、「指導遊戲」(directed play)、「擬似遊戲的工作」(work disguised as play)、「非遊戲的工作」(work)等五種類型。所謂「自由遊戲」是指，遊戲者可以自由決定玩的內容、方法、地點、玩伴與玩物，遊戲者具有高度的內在現實與控制力。「引導遊戲」是指，遊戲者仍可以自由決定玩的內容、方法、地點、玩伴與玩物，遊戲者保留相當程度之內在現實與控制，然其選擇受大人影響。「指導遊戲」是指，遊戲的內容、方法、玩伴等大多由成人所界定，且常以團體的方式進行。「擬似遊戲的工作」是指，教師以類似遊戲的方式帶領幼兒學習預定內容，幼兒透過口語和動作反複練習讀、寫、算等內容。「非遊戲的工作」是指，幼兒無法決定工作的內容、作法、夥伴與目的，並且藉由反覆練習完成老師既定的目標，其工作的動機來自於外在的獎懲，幼兒無法超越現實在自我假想的情境中遊玩。

再者，Trawick-Smith(2001)依據目前存在幼稚園當中的四種不同的教學型態，將遊戲課程區分為：「非遊戲課程(nonplay curriculum models)」、「自由遊戲課程(hands off play curriculum)」、「聚焦的遊戲介入(narrowly focused play interventions)」及「廣角的發展模式(broadly focused developmental models)」等四種。「非遊戲課程」認為遊戲與學習是互斥的，學習是最終目標，遊戲只是用來獎勵工作的增強物。「自由遊戲課程」提供豐富的材料與空間鼓勵幼兒自發遊戲，教師乃扮演隱藏者、觀察者的角色，在幼兒需要時提供支持，並謹慎地紀錄幼兒的社會與情緒發展。

「聚焦的遊戲介入」則提供特定的遊戲類型，譬如，Smilansky 的社會戲劇遊戲、Isenberg 與 Jalongo 的創造性戲劇、Roskos 與 Neuman 的語言遊戲。「廣角的發展模式」強調幼兒認知發展的重要性，以主題貫穿課程，譬如，High/Scope、Reggio Emilia 等。

綜上所述，Sponseller 的五種遊戲類型，除了自由遊戲符合遊戲的特性是指幼兒自發性遊戲之外，其餘皆或多或少有成人介入的成分，尤其是非遊戲的工作，更是位於遊戲的另一個端點上，更突顯「遊戲」或「工作」，以及「以幼兒為中心」或「以教師為中心」的相對關係。而 Trawick-Smith 對遊戲課程分

類的觀點，提供我們一個觀察幼教現場不同遊戲課程類型的角度，但是，非遊戲課程從其性質觀之，較接近傳統讀、寫、算課程的概念，若仍以「非遊戲」課程稱之，易讓人對遊戲課程的概念產生混淆。因此，本文乃將其修正為「學術性課程」(academic curriculum) (Young, 1971)，以更明確的區隔出不同的課程類型。

本文試將 Sponseller 的五種「遊戲類型」及修正後的 Trawick-Smith 的四種「遊戲課程類型」加以揉合，並以「遊戲/工作」為橫軸，「幼兒/教師」為縱軸，可以更清楚地描繪出當前幼教課程的樣貌，如下圖一所示。

圖一 幼教課程的向度

在圖一中，幼教課程可以從四個向度來做解釋。第一向度，以幼兒自發遊戲為基礎，遊戲即課程，課程即遊戲；第二向度，強調以幼兒為中心的工作，工作即是幼兒的遊戲，遊戲即是幼兒的工作，從哲學基礎來看，雖然蒙特梭利學者不認為這是遊戲課程，但是從幼兒學習行為觀之，亦是遊戲課程的一種；第三向度，以教師為主，以工作為目的，強調分科的學術課程；第四向度，由教師引導或指導的遊戲，包括「聚焦的遊戲介入」課程與「廣角的發展模式」課程。四個課程向度，也分別說明了不同的遊戲與工作關係及幼兒與教師關係。

而本文所謂的「幼兒遊戲課程」係指，第一向度建立在「自由遊戲」基礎之上的「遊戲課程」，以及第四向度建立在「引導遊戲」或「指導遊戲」之上的「聚焦的遊戲介入」課程或「廣角的發展模式」課程之謂。這些遊戲課程在研究上具有何特色？以下將繼續討論之。

參、幼兒遊戲課程的研究取向

由於幼兒遊戲課程研究深受傳統遊戲研究發展觀點的影響，因此，以下將先探討發展觀點下的遊戲研究，繼而討論在此傳統下遊戲課程研究的限制，並提出晚近社會文化觀點下遊戲課程研究的突破。

一、發展觀點下的遊戲研究

1960年代初期，Piaget、Bruner 及 Vygotsky 等人的認知發展理論被引進美國之後，興起了一股探究遊戲在認知發展之角色的熱潮，且多數研究使用量化研究技術，主要的研究方法包括相關研究、實驗研究及訓練研究等。1970 到 1980 年代之間，Piaget 學派的影響仍在，遊戲與認知發展研究以量化研究為主，且強調兒童遊戲與其他象徵行為乃獨立於社會脈絡之外。直到 1990 年代，受到 Vygotsky 文化心理學的激勵，研究者開始關心文化與認知發展之間的關係，質性研究逐

漸受到重視 (Johnson, et al., 1999)。綜觀，發展觀點下的遊戲研究主要可以區分為「發展」及「文化」研究取向等兩類，試說明如下。

(一) 發展研究取向

就發展觀點而言，遊戲是幼兒產生自發性活動的基礎，透過遊戲，他們建構自己的行為與思考模式。在此信念下，早期學者致力於探究遊戲與智力 (Saltz, Dixon & Johnson, 1977)、問題解決能力 (Bruner, 1972)、創造力 (Dansky & Silberman, 1973)、語言與閱讀能力 (Garvey, 1977)、讀寫能力 (Pellegri, 1980)、社會能力 (Garvey, 1974) 等之間的關係。儘管遊戲和幼兒學習與發展之關係之研究，並未有一致的看法，但無損於學者對遊戲相關研究的重視。

甚至，Piaget (1962)、Smilansky (1968) 從觀察幼兒遊戲過程將其分為「練習遊戲或功能遊戲」、「建構遊戲」、「象徵遊戲或戲劇遊戲」和「規則遊戲」等不同的遊戲行為。Parten (1932) 由觀察幼兒社會性遊戲過程，將遊戲行為分為「無所事事」、「旁觀」、「單獨遊戲」、「平行遊戲」、「聯合遊戲」及「合作遊戲」等不同發展階段。後續研究根據上述遊戲行為類別，評量幼兒學習與發展情形的亦不在少數。在遊戲的階段論觀點下，低社經背景的兒童通常被認為只專注於單獨與平行的功能遊戲，而較少表現建構遊戲行為及想像遊戲行為，而即使有想像遊戲行為，其想像的角色變化亦較少，在假裝遊戲時也較少使用語言表達 (Smilansky, 1968)。

Schwartzman (1978) 駁斥遊戲的階段論觀點，並且指出人類的遊戲行為受到文化的影響。Schwartzman (1984) 研究發現，不同家庭社經背景之間並無差異，低社經背景兒童複雜的遊戲行為發展雖有延緩的傾向，但並非不存在。Rogers 與 Sawyers (1988) 指出，影響遊戲的變項有許多，社會階級的證據並不確定。劉慈惠 (2000) 指出，社會階級或家庭社經地位概念本身是一個難以定義的術語，而且，早期研究對低社經階級所做的「劣

勢論點」(the deficit-oriented position)的刻板立場並不恰當。

發展研究取向強調個體遊戲行為與學習及發展之間的關聯，提供吾人一個觀察與評量幼兒遊戲行為和學習與發展關係的依據。但是，此一觀點下的幼兒被視為是一個生活在真空狀態下的獨立個體，抽離其所生活之社會情境脈絡，忽略幼兒與環境互動下的發展特質，對幼兒遊戲行為的解讀是可議的。遊戲的文化研究取向提供另一個切入的角度，讓我們可以深入幼兒的生活世界探討遊戲行為的意義。

(二) 文化研究取向

文化研究取向學者雖同意社會階級對遊戲行為的影響，然卻認為造成遊戲行為差異的主要原因並不是因為幼兒缺乏遊戲的能力，而是由於缺乏遊戲的經驗或誘因，以及低社經家長未協助兒童統整各種刺激成為日常生活方式的緣故 (Johnson, et al., 1999)。因此，晚近的學者主張，除了增加幼兒成長家庭環境脈絡因素的考量之外，也不能忽略不同家庭文化的相對自主性。譬如：Vygotsky 學派指出，影響人類發展與學習的因素包括自我變項、他人變項與文化變項等三者。Wertsch (1985) 提醒我們，發展觀與文化觀呈現一種動態的關係，我們不應該視兒童為一個普遍的個體，而應該考量其所生活的多元環境。

而且，遊戲行為的差異不只存在家庭、社會網絡與文化中，也存在性別及跨文化中。林聖曦 (1995) 比較不同性別幼兒對假扮遊戲的啟動與維持發現，男生比女生有更多啟動假扮遊戲的行為，但卻較少出現維持情節的遊戲行為，而女生則忙於確認他人的角色身分，並且提出遊戲玩法的建議。Rogers 等人 (1988) 指出，在高度文明的國家有許多不同類型及複雜的遊戲行為，而原始社會裡則傾向於模仿。潘慧玲 (1992) 研究我國兒童遊戲行為發現，我國學前兒童所從事的

遊戲行為以建構與平行遊戲最為普遍。

文化研究取向站在「文化心理學」(cultural psychology) 的觀點，檢視兒童遊戲所存在的個別差異——包括：階級、性別、種族、族群等問題，意圖瞭解在文化架構出來的社會情境脈絡下，文化是如何塑造一位兒童的發展與學習，協助我們發展文化相關理論與建構教學實務必要的知識 (陳正乾, 2000)。文化研究取向關注個體與社會之間的關係，提供一個不同於發展研究取向的角度來分析遊戲行為，彌補發展研究取向的不足。然，此一取向未能從不同的社會文化情境思考遊戲的本質，對於發展在地文化相關理論與實務的企圖恐不無疑義。

無論如何，對遊戲的發展與文化研究取向的瞭解是有意義的，前者提供吾人觀察幼兒遊戲與學習及發展之間的關係，後者使我們瞭解幼兒在特定情境脈絡下遊戲行為的差異。但是，此兩個研究取向下的遊戲本質乃是從認知心理學的基礎出發，遊戲被假定為客觀的、中立的、不帶價值判斷的、適合於整體幼兒的。

然 Bernstein (1975) 認為，發展觀點下的遊戲，具備「準備度」(readiness) 與「工作」(doing) 的從屬概念，遊戲不僅描述一個活動，它仍然包含對活動的評量，具有進步的觀點。因此，遊戲可被區分為有價值的遊戲與不具有價值的遊戲。在遊戲的架構之下，遊戲的工具與目的是多元的，而且隨著時間的改變而改變。因此，刺激物必須是高度抽象的、有效的，以確保可以被每一位兒童所使用，以促進其獨特的遊戲行為。問題是並非每一位兒童都能成功地解讀外在刺激的訊息，部份的孩子了解遊戲規則，部份的孩子卻無所適從。

Cannella (1998) 指出，發展觀點下的遊戲研究，是被一個具有特殊信念系統的團體，所建構出來的一套存在於特定社會、文化、政治脈絡下的兒童觀與遊戲觀，這個支

配的觀點，偏向歐美白人、中產階級經驗（阮碧繡，1993；游淑燕，1994）。發展觀點下的遊戲忽略檢視自身的假定，而欲以既定的遊戲定義評量幼兒和學習與發展之間關係的做法恐怕是有問題的。換言之，在多元文化的社會裡，意欲以一個普世的兒童圖像或遊戲觀來觀看不同社會文化的兒童與遊戲不免受到質疑。然而，此一遊戲研究傳統影響遊戲課程研究至深。

二、發展觀點下的遊戲課程研究

當建立在發展觀點的遊戲被應用到教育領域時，遊戲課程研究的焦點主要集中在兩個議題的探究上——一個是探究遊戲課程理論與實務；另一個是探究阻礙遊戲課程實施的因素。

Bredenkamp（1987）指出，遊戲課程強調學校的課程方案、活動、教材與環境應根據幼兒個人與年齡的不同需求加以設計，且涵蓋不同學習領域，並以幼兒日常生活中的具體經驗為主，以促進幼兒身體、社會、情感與認知的健全發展。Frost、Wortham 與 Reifel 等人（2001）認為，教學上應謹慎地規劃物理環境以增加幼兒經驗產生的可能性，並且允許幼兒有足夠的時間進行自發的遊戲行為，教室佈置成數個學習區，提供由簡單到複雜的各式各樣的材料，以滿足不同能力幼兒的需要。Van Hoorn 等人（1999）指出，教師在遊戲課程中扮演關鍵性的角色，他可能是和平使者、守門員、觀眾、參與者等，以敏銳的、回應的、支持的及彈性的方式和幼兒互動。

雖然，遊戲課程理論與實務上已建構一套完整的知識體系，但是，遊戲課程實施過程仍存在許多障礙。蔡其秦（2004）綜合整理相關文獻指出，阻礙遊戲課程實施的因素有涉及遊戲定義的問題、遊戲是屬於課程或教學的爭議、幼教師資培育機構對相關的遊戲課程科目規劃的問題、幼稚園行政單位與教師遊戲課程專業知識不足的問題、幼教老

師對遊戲的教育信念的問題、遊戲課程教學實務的問題等等。

在發展觀點的論述下，遊戲課程強調「以幼兒為中心的」教學導向，相關研究主要的研究旨趣，或從教育學的理论層次探討遊戲課程「應該」是「什麼」(what)、「如何」(how) 實施以及阻礙遊戲課程實施的因素等問題，基本上，這樣的遊戲課程研究與遊戲研究所遭受的質疑是相似的，亦即，未考慮不同社會文化的遊戲本質觀點，而欲以一個既定的遊戲課程架構實施之，終將影響其落地生根的可能性。

有鑑於此，學者（廖鳳瑞，1994；Cannella, 1998）呼籲，進行幼教課程研究時，不僅要關照內部「微觀的」(micro) 教室文化，也應該探究外部「鉅觀的」(macro) 社會文化的影響。換言之，進行遊戲課程研究除了探究師生教室互動文化之外，有必要考量不同社會時空背景對「遊戲本質」的觀點，並據以作為修正遊戲課程架構的依據。

三、社會文化觀點下的遊戲課程研究

Monighan-Nourot（1990）從廣泛的社會文化角度研究遊戲在美國幼兒教育上的歷史演變發現，每個時代所謂的「遊戲本質」是不同的。十八世紀，對於兒童的看法從性惡說轉變為性善說，且認定遊戲是一項自然的童年活動，遊戲包含兒童的積極參與，知識是透過感官與概念自然習得的。十九世紀，隨著社會變遷、家庭組織轉變以及婦女就業問題產生，當時盛行的嬰兒學校、福祿貝爾幼稚園都強調遊戲的重要性。雖然，福祿貝爾所描述的遊戲特質具有積極參與的特色，但是，他反對放縱感情的幼兒教育。到了二十世紀，隨著幼稚園的擴增以及兒童研究運動的興起，傳統保守主義的遊戲觀點受到質疑，杜威的進步主義強調兒童經驗是學習基礎的說法受到重視。此時，遊戲被視為幼兒本質的激發、主動參與的過程，並且強調方法甚於目的，在兒童安全範圍內，任何外在

的束縛都應該被移除。

Tobin、Wu 與 Davidson (1989) 從「社會文化」面向探討遊戲本質，研究發現，70% 的日本人、42% 的美國人以及 25% 的中國人認為幼稚園是要提供幼兒與他人遊戲的機會。由於不同文化對遊戲的解讀不同，所提供給幼兒遊戲的質與量（譬如：遊戲的材料、遊戲的時間等）也不同。因此，我們在一個較大的社會文化環境下思考與生活，不得不考量這些較大的文化價值如何對遊戲以及成人的遊戲觀點所產生的衝擊（Smith, 1994）。

由上觀之，儘管在不同時代背景與時空環境對遊戲本質的觀點互異，但是，從普遍的文化觀點來看，期望幼兒成為有用的一分子是所有社會的一個普遍的文化現象，期望孩子在正式教育體系具有良好的學術表現，在不同的文化之間也沒有太大的差異。只是，在近代西方社會，遊戲被視為有益於幼兒語文能力、內在制控、情緒及社會能力等，其背後隱含著遊戲是通往學術成就的重要媒介的假定（Lasater & Johnson, 1994）。然而，在台灣，受到儒家思想的影響，教育成就被視為是向上流動的階梯，重視技能的學習，而輕忽遊戲的價值（Chang, 2001）。有意思的是，古今中外，「學術成就」與「向上流動」始終是各階層競逐的焦點。這裡涉及的已然不只是單一的文化問題，而是文化與社會現實、經濟及政治等深層社會結構的問題。

既然，是深層社會結構的問題，遊戲被應用在教育上時能否導向「學術成就」與「向上流動」，將影響其被納入課程當中的份量多寡？且影響遊戲如何被實施？何種遊戲類型可以被納入正式課程？以及教師應該扮演什麼樣的角色？等。而這與遊戲課程的本質恐怕是背道而馳的。學校既是銜接家庭與社會的中介場域，在面對不同社會階層的需求時，學校課程的選擇勢必遭遇兩難困境。因此，Spodek 與 Brown 等人（1993）認為，要瞭解社會文化對課程的影響，進行課程研究除了考量發展面向與文化面向之外，還應該

考量「知識」面向。而這是過去遊戲課程研究所忽略的。

儘管，Spodek 等人已經意識到對課程「知識」進行研究的必要性，但是，他們所關心的「知識」是指，「我們希望孩子生活在當下『應該』知道什麼，以及在未來世界可以如何成功地過生活」之謂（Spodek et al., 1993：101）。這裡的「知識」被視為是客觀的、中立的，是理所當然的。然而，課程不是必然地就是在那裡的，它是不同社群選擇的結果，直言之，課程是社會建構的結果，課程知識與權力之間脫離不了關係（陳伯璋，1988；Apple, 1988；Bernstein, 1975；Giroux, 1997；Young, 1971）。從「課程知識社會學」觀點來看，進行課程研究只探討「知識」是不夠的，我們還應該進一步檢視「知識的本質」。

由上窺知，遊戲課程研究主要是建立在發展觀點基礎上，儘管已為遊戲課程實務建立一套教學上適用的原理原則，然而「徒法不足以自行」，忽略不同社會文化對遊戲本質觀點的考量，將陷遊戲課程研究於技術層面的討論，使教師若不是淪為異文化的代言人，就是成為教學的障礙者。而且社會文化與課程是息息相關的，更確切地說，社會文化與課程「知識」是密不可分的，透過「知識」這個窗口，我們可以瞭解不同社會文化對所謂「有用的知識」或「有價值的知識」的想法。那麼，可有一個研究取徑能滿足從「社會文化」研究取向探討遊戲課程「知識」？「課程知識社會學」的探究途徑提供了這個可能。

肆、課程知識社會學的探究途徑

一、課程知識社會學的研究議題

「課程知識社會學」源自 1970 年以降的新興教育社會學，過去教育社會學的研究側

重「制度」與「人」的分析，而此一學門則關注教育「知識」問題的探討（陳奎熹，1994）。

傳統課程理論深受「實證主義文化」（culture of positivism）的影響，強調客觀、效率與技術的研究取向，在此，知識是價值中立的、不證自明的，課程領域化身為科學型態，試圖發展一套建立在客觀基礎上的理性，而隱藏在課程背後的利益問題不被討論。課程知識社會學乃是對實證主義文化下課程理論的反動，「誰的知識最有價值」是他們亟欲探究的（陳伯璋，1985；Apple, 1979；Giroux, 1997；Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995）。要解答這個問題，可藉由瞭解學校課程選擇、組織、傳遞與評量的過程（Bernstein, 1971；Bernstein, 1975；Giroux, 1997；Pinar et al., 1995；Young, 1971），解析課程與社會權力與控制之間的關係，以深入探究其背後的「意識型態」問題。

「意識型態」是馬克思主義學派的一個重要的分析單位，早期有關此一概念的討論侷限在底層的經濟結構（Althusser, 1971），近來學者將其延伸到意義與思想的文化層面，直指其既能限制人類行動，也能使人類發揮行動力的雙重特質（Giroux, 1997）。後一意識型態特質尤為課程知識社會學者所借用，譬如：Apple（1979）檢視學校課程理論之意識型態與課程傳遞的過程，批判課程實證主義取向與技術主義導向特性，導致課程、教學與評量只問如何而不問為什麼。

課程意識型態之所以廣泛被討論，係因其「包含社會對立和階級鬥爭的權力理論，意識型態和鬥爭的連結說明了知識與權力的密切關係」（Giroux, 1997：75）。學校課程知識背後潛藏著「權力分配與社會控制原則」（Bernstein, 1975：85），掌握課程知識即等於掌握權力，亦即取得向上流動或維持現有社經地位的制閥。「課程是…社會競爭暴力的產物」（Beyer & Apple, 1988：201）。不同社會階級透過課程捍衛個人的利益或換取權力，

以達成「社會再製」（social reproduction）或「文化再製」（cultural reproduction）（Bourdieu, 1973）的目標。

早期的「再製論」研究強調社會經濟結構對學校教育的影響，缺乏對學校教室日常生活文化的探究，忽略主體所具有的相對自主性及其對社會實體主動理解、詮釋與建構意義的能動性，無法解析「抗拒」（resistance）所由生之脈絡（陳伯璋，民 74）。後期的研究逐漸關心學校文化議題的討論，譬如：Wills（1981）探討「小夥子」（the lads）如何在父母所形塑的勞工階級文化及學校制度結構雙重脈絡底下所形成的「抗拒文化」。

然不管是再製論或抗拒論皆無法擺脫馬克思主義的鬼魅，盱衡世界各國歷史發展，無論在先進國家或第三世界，勞工階級革命並未曾實現（Pinar et al., 1995），隨之左派學說思想漸形式微。受到後現代主義與後結構主義思潮的影響，知識與權力問題甚囂塵上，多元、差異、認同及跨越邊界等議題躍升為討論的焦點。譬如：Aronowitz 與 Giroux（1991）從批判教育學的觀點攻詰教育體系中所存在之主流論述與文化霸權，質疑官方知識的合理性，企圖創造內省與轉化的行動力量；Pinar 等人（1995）提出「理解課程」（understanding curriculum），主張跨越邊界，自我反省、自我理解以尋求自我認同；Popkewitz（1999）借用批判民族誌的研究方法，剖析權力運作在學校教育及課程發展中所產生的影響。

上述課程知識社會學的相關研究可以歸納為三個主要的研究議題：研究議題一著眼於學校課程知識之意識型態，及意識型態與社會權力與控制之間的關係是符應何種社會結構關係的探討；研究議題二則關注社會行動者的主體意識，從文化的角度重新思考個體與學校的關係；研究議題三則是尋求學校課程知識的理解與詮釋，透過批判、反省的過程，重新建立主體的認同以實踐課程改革。

但是，Bernstein (1996) 認為，上述研究議題的論述焦點侷限在階級、種族、性別與社會、經濟、文化及政治結構之間不平等關係如何透過學校教育機制再製、抗拒或轉化的討論，無法提供教育行動穩定的描述性原則。基本上，他們視教育為外在於 (relations to) 教育權力關係的傳遞者，以致忽視對知識內部 (relations within) 社會關係的討論。Bernstein (1996) 乃致力於探究建構教育知識的社會本質，從「教育機制」(Pedagogic Device) 理論解析知識的生產、再生產及再脈絡化的規則，並深入反省課程「論述」(discourse) 的假定。此一研究議題有別於前三者，王瑞賢 (2001) 以「之間關係」課程知識社會學及「之內關係」課程知識社會學區隔之。以下將繼續說明這四個不同研究議題在研究方法上的差異。

二、課程知識社會學的方法論特色

針對上述不同的研究議題，在方法論上，研究議題一及議題二受到新馬克思主義的影響，借用再製論、抗拒論等社會學理論分析學校課程與社會結構間之關聯；研究議題三受到現象學 (Phenomenalism)、詮釋學 (Hermeneutics)、俗民方法論 (Ethnography)、後現代主義 (Postmodernism)、後結構主義 (Poststructuralism) 等多元論述的影響，從詮釋與理解的觀點，深入教育現場探究學校文化對課程知識的建構及尋求課程轉化的力量 (黃嘉雄，1998)。而研究議題四受到涂爾幹 (E. Durkheim) 學說思想及結構主義分析方法的影響，乃整合鉅觀的社會結構和微觀的日常互動層面進行研究 (黃素滿，2003)。

歸結上述課程知識社會學方法論具備下列三項特色。首先，課程知識社會學的研究面向包含「鉅觀」、「微觀」與「鉅觀—微觀」或「微觀—鉅觀」等層次。在鉅觀研究方面與再製論、抗拒論及符應理論相吻合；在調和鉅觀與微觀研究方面則與批判理論相關聯；在微觀研究方面則重視日常生活意義的建構，因而與符號互動論、俗民方法論等日

趨接近 (陳伯璋，1985；陳奎熹，1998)。準此，課程知識社會學方法論預示了一個連結鉅觀研究與微觀研究的可能。

其次，課程知識社會學方法論的第二個特色是，提供主體與客體一個對話的空間。誠如，Bourdieu (1990) 所言：

普遍而言，社會科學在「主觀主義」(objectivism) 與「客觀主義」(subjectivism)，或者說，在「物質主義」(physicalism) 與「心靈主義」(psychologism) 的矛盾對立之間來回擺盪。(Bourdieu, 1990 : 124)

無疑地，行動者具有主動理解世界的的能力，他們確實建構自己的世界觀點，但是，這個建構是在結構的束縛下所實現的。兩者的關係與其說是對立的，毋寧說是一種辨證的關係。因此，課程知識社會學研究應該關注這兩個層面的磋商 (negotiation) 過程。

再者，課程知識社會學受到知識社會學、新馬克思主義與現象學等方法論影響，研究典範從規範性的 (normative) 探究，轉向詮釋性的 (interpretive) 理解 (陳伯璋，民 74；Young, 1971)。典範轉移讓研究者可以站在「本土的」(local) 或「在地的」(native) 立場，探究課程知識與意義被建構的過程。但是，研究時亦不能疏忽潛藏在思維背後的往往是深不可測的想法，甚至是互相逕庭的觀點，因此，如何探尋意義背後的本質，是從事此一研究重要的功課 (Lawton, 1975)。

在上述方法論的引導下，課程知識社會學的研究方法乃採用社會學理論與質性研究 (林清江，1981；陳伯璋，1988；陳奎熹，1994；黃嘉雄，1998；Pinar, et al., 1995) 進行探究。其研究方法包括：論述分析 (discourse analysis)、文本分析 (text analysis)、行動研究、俗民方法論等。在研究技術上，則透過參與觀察、深度訪談及田野筆記等方式進行資料的蒐集工作 (陳伯璋，1988；Giroux, 1997)。

伍、課程知識社會學對幼兒遊戲課程研究的啟示

目前國內遊戲的相關研究已累積相當豐碩的成果，但是，以遊戲課程作為研究主題的相關文獻有限。遊戲課程研究主要出現在1990年代之後，早期以引介西方遊戲課程理論為主，譬如：呂翠夏（1993a）、（1993b）引介方案教學的理念與方法；黃瑞琴（1994）以文獻分析法探討幼兒遊戲課程的理論與實務。隨後，遊戲課程研究著眼於本土實施的經驗、狀況與困境的探討，譬如：簡茂發（1993）以問卷調查法探討台灣遊戲課程實施的情形；楊淑朱（1994）、（1995）探討High/Scope方法及其在台灣的實施經驗。其他則從不同的角度探討影響遊戲課程實踐的因素，譬如：陳正乾（1996）、（1998）從詮釋的觀點研究兒童遊戲與幼教課程的關係；林玫君（1996）採用問卷與訪談方式探討遊戲課程在師資培育機構的定位；Cheng（2000）藉用質性研究技術探究幼教老師對幼兒遊戲的理解與課程實踐之間的關係。上述研究問題的性質，皆建立在發展觀點的基礎上，研究議題包括遊戲課程理論與實務以及阻礙遊戲課程實施的因素等。在研究典範方面，除了少數量化，多數採用質性研究。在研究方法方面，採用文獻分析、問卷調查、訪談及參與觀察等技術。遊戲課程相關研究已為後續研究提供了一些線索，但是，如前所述，發展觀點下的遊戲課程研究忽略外部社會文化結構因素的考量，而「課程知識社會學」探究途徑開啓了這個觀察的視野。

「課程知識社會學」的探究途徑對遊戲課程研究的啟示，可從下列三點來思考。第一，它提供一個社會學的角度，藉以探討課程與社會之間的關聯，突破過去遊戲課程研究發展觀點的限制，開拓另一個社會文化研究的視野。第二，課程知識社會學關心課程知識的本質的問題，這樣的探究旨趣將研究的核心議題聚焦於遊戲課程知識這個問題上，對課程背後的意識型態作深層的討論，

有別於過去遊戲課程教學理論與技術的探究。第三，課程知識社會學「鉅觀」、「微觀」、「鉅觀－微觀」及「微觀－鉅觀」的研究面向，提供多元視野的管道來觀察學校日常生活及反省社會結構限制，可以改進過去遊戲課程研究偏重微觀研究流於過度主觀，及鉅觀研究疏於化約的弊病。

根據前述「課程知識社會學」的研究議題，未來遊戲課程研究議題可從下列方向來思考。第一，探討遊戲課程知識之意識型態，及意識型態與社會權力與控制之間的關係是符應何種社會結構關係。此一議題的研究提供一個檢視遊戲課程自身假定的契機，以及對教育幼兒成為未來何種成人的期望，繼而解析課程與社會結構之關聯，以瞭解幼兒在當代社會中的地位。尤有甚者，遊戲課程所謂的有價值的知識傾向於哪一個社會階層？此一知識的特性可以成為普遍的幼教課程核心嗎？遊戲課程可以在整體幼教現場被實施嗎？相信這樣的討論，能為主流的遊戲課程帶來不同的反思。

第二，關注幼稚園經營者、教師與幼兒的主體意識，從文化的角度重新思考個體與學校的關係。過去遊戲課程研究過度重視教學技術的研究，卻忽略了教師與幼兒作為遊戲課程主體的重要性。尤其，幼稚園是一個以女性及幼兒為主體的社會組織，此一議題的討論將可以深入女性與幼兒的生活世界，瞭解行動者在面對學校僵化的制度所具有的相對自主性，賦權行動者以對峙不公的體制。

第三，探討遊戲課程選擇、組織及傳遞的過程，以及師生互動所形塑的教室文化，解讀幼稚園經營者與教師對課程實踐的理解與詮釋，進一步檢視其所反映的社會文化價值，透過批判、反省的過程，重新建立主體的認同以實踐課程改革。過去遊戲課程理論與實務並未跳脫西方的發展觀，一味地套用西方遊戲課程論述於本土的教育情境，缺乏對東西文化差異的反省，無助於遊戲課程的本土化。從另一個角度來看，一個建立在本

專論

土文化脈絡下的課程，不僅可以增強文化尊嚴與自信，而且也不會爲了迎合外來的遊戲教育哲學或支配的文化觀點而犧牲本土的信念與實踐。同樣地，成人意欲透過遊戲互動來促進幼兒的認知與社會發展，應該反映存在社會文化脈絡下的社會化實踐。因此，對此一議題的探究有其必要性與重要性。

第四、探究建構遊戲教學知識的社會本質，從「教育機制」理論解析遊戲課程知識在理論接引、師資培育機構、幼稚園等不同場域中被生產、再生產及再脈絡化的規則，並深入反省遊戲課程論述的立場與課程形式，對於縮短理論與實務之間的距離是有幫助的。

針對上述遊戲課程研究議題，其方法論立場是建立課程知識社會學的基礎之上。在研究路徑上，打破過去遊戲課程相關研究偏重發展觀點忽略社會文化觀點的做法，更彈性地運用「鉅觀」、「微觀」、「鉅觀－微觀」

及「微觀－鉅觀」等不同路徑，易言之，或從社會結構檢視遊戲課程問題，或從遊戲課程教室所產生的現象檢視社會結構所存在的問題，或兼而應用之。在研究方法上，除了量化的實驗研究法、問卷調查、質性研究的觀察、訪談與現場筆記等技術之外，更涵蓋社會學理論的論述分析、文本分析、行動研究等。

從課程知識社會學探究幼稚園遊戲課程，目的並非要提出一個替代發展心理學理論或預先建立一套社會學理論的分析架構，相對地，課程知識社會學提供吾人不同的研究議題、方法論觀點及研究方法等的啓示，摒棄過去以「解決問題爲導向」的探究方式，代之以「發現問題爲導向」的探究方式進行研究，提供一個連結教室知識與外部社會文化的契機，不僅拓展幼稚園遊戲課程研究的面向，且透析遊戲課程在地實踐的樣貌，對於革新幼教課程容或有所助益。

參考文獻

- 王瑞賢（2001）課程知識社會學——聲音與差異政治之外。載於2001年10月20至21日國立中正大學教育研究所所承辦之「課程與教學論壇」，頁I－II。
- 呂翠夏（1993a）。從活動中學習——方案教學的實施方法。**國教之友**，45(2)，頁27-32。
- 呂翠夏（1993b）。方案教學又一章。**國教之友**，45(3)，頁18-21。
- 阮碧繡（1993）。美國幼教課程模式發展探析。**幼兒教育年刊**，6，頁139-155。
- 林玫君（1996）。遊戲課程在幼教師資培育機構中地位分析。國科會專案研究計劃成果報告，計劃編號：NSC85-2413-H024-006。
- 林清江（1981）。**教育社會學新論——我國社會與教育關係之研究**。台北：五南。
- 林聖曦（1995）。幼兒對假扮遊戲的啟動與維持之男女比較。載於屏東師範學院舉辦之「八十四學年度師範院校教育學術論文發表會」。

專論

國立台灣師範大學附設實驗幼稚園（1996）。**開放的足跡**。台北：光佑。

陳正乾（1996）。**從詮釋的觀點研究兒童遊戲與學前教育課程的關係**。國科會專案研究計劃成果報告，計劃編號：NSC85-2418-H133-001。

陳正乾（1998）。**從詮釋的觀點研究兒童遊戲在學前教育課程中的實施（II）：一所幼稚園的個案研究**。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告，計劃編號：NSC86-2745-H133-003R。

陳正乾（2000）。文化與教育。載於幼兒文化探索「**孩子的夢幻世界**」研討會。台北：南海實驗幼稚園。

陳伯璋（1985）。**潛在課程研究**。台北：五南。

陳伯璋主編（1988）。**意識型態與教育**。台北：師大書苑。

陳奎熹（1994）。**教育社會學研究**。台北：師大書苑。

陳奎熹（1998）。**現代教育社會學**。台北：師大書苑。

游淑燕（1994）。幼稚園課程決定層級體系及其運作情形分析：兼論如何提昇幼稚園課程決定之品質。**嘉義師院學報**，8，頁 419-470。

黃素滿（2003）。**伯恩斯坦教育論述理論之研究**。私立南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版。

黃瑞琴（1994）。**幼稚園的遊戲課程**。台北：心理。

黃嘉雄（1998）。課程。蒐錄於陳奎熹主編「**現代教育社會學**」，頁 179-205。台北：師大書苑。

蔡其蓁（2004）。**幼稚園遊戲課程之研究——課程知識社會學的探究途徑**。國立台南師範學院國民教育研究所博士論文，未出版。

楊淑朱（1994）。美國亞伯斯蘭堤 High/Scope 高瞻學齡前教育課程：主動式學習方法的探討與研究。**嘉義師院學報**，8，頁 519-538。

楊淑朱（1995）。美國 High/Scope 高瞻學齡前教育課程在台灣地區的實驗探討——一個幼稚園的實施經驗。**幼兒教育年刊**，8，頁 1-20。

廖鳳瑞（1994）。幼教課程研究的趨勢——生態系統理論的應用。**家政教育**，12(6)，頁 22-34。

- 劉慈惠 (2000)。社經地位與教養相關文獻的評析與再思。 *新竹師院學報*，13，頁 359-374。
- 潘慧玲 (1992)。我國兒童之遊戲行爲。 *師大學報*，37，頁 111-131。
- 簡茂發 (1993)。 **兒童爲主導的自由遊戲在台灣幼稚園之運用**。教育部專案研究報告。
- Althusser, L. (1971). **Lenin and Philosophy and Other Essays**. London : New Left Books.
- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. (1988). *Teachers and Texts : A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*. New York and London : Routledge.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Bernstein (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. in M.F.D. Young (ed.) **Knowledge and Control**, pp. 20-47. London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). (2ed). **Class, Codes and Control**(Volume3). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). Pedagogic Codes and their Modalities of Practice. **In Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**, pp.17-38. London : Taylor & Francis.
- Beyer, L. E., & Apple, M. W. (1988). **The Curriculum : Problems, Politics, and Possibilities**. Albany : State University of New York Press.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (ed.) **Knowledge, Education, and Cultural Change**, pp. 71-112. London : Tavistock.
- Bourdieu, P. (1990). Social space and symbolic power. In *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*, pp. 122-139. Stanford : Stanford University Press.
- Bredenkamp, S. (1987). **Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs serving Children from Birth through Age8**. WA, D C : National Association for the Education of Young Children.
- Cannella, G. S. (1998). Early childhood education : a call for construction of revolutionary images. In W. F. Pinar (ed.) **Curriculum Toward New Identities**, pp. 157-184. NY: Garland Publ.
- Chang, P. Y. (2001). **Taiwanese Kindergartner's Play and Artistic Representations: Differences between two Classrooms and Relationships to Parents' and Teachers' Beliefs about Education**. The Pennsylvania State University. PHD.

專論

- Cheng, S. F. (2000). **A Teacher's Understandings and Practices Regarding Children's Play in a Taiwanese Kindergarten**. Unpublished doctoral dissertation in The University of Texas at Austin .
- Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2001). Theory as lenses on children's play. **Play and Child Development**, pp. 33-74. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall Inc.
- Giroux, H. (1997). **Pedagogy and the Politics of Hope : Theory, Culture, and Schooling**. Westview Press.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987) . **Play and Early Childhood Development**. Glenview, Ill. : Scott, Foresman.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (eds.)(1999) . **Play and Early Childhood Development**. NY : Addison Wesley Longman.
- Lasater, C., & Johnson, J. E. (1994). Culture, Play, and Early Childhood Education. In J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, & F. H. Hooper (Eds.) . **Children's Play in Diverse Cultures**, pp. 210-228. Albany : State University of New York.
- Lawton, D. (1975) . Sociology, knowledge and the curriculum. In *Class, Culture and the Curriculum*, pp. 52-69. Routledge & Kegan Paul : London, Boston and Henley.
- Monighan , N. P. (1990) . The legacy of play in American early childhood education. In E. Klugan & S. Smilansky, **Children's Play and Learning : Perspectives and Policy Implications**, pp. 59-85 . NY : Teachers College Press.
- Monighan, N. P., Scales, B., & Van Hoorn, J., Almy , M., (1987) . **Looking at Children's Play**. NY : Teachers College Press.
- Moyles, J. R. (1989) . **Just Playing ? The Role and Status of Play in Early Childhood Education**. Philadelphia : Open University Press. NJ : Prentice Hall.
- Parten, M. B. (1932) . Social participation among preschool children. **Journal of Abnormal Psychology**, 27, 243-269.
- Piaget, J. (1962). **Play, dream, and imitation in children** (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.) . New York : Norton. (Original work published 1951)
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995) . **Understanding curriculum**. New York : Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (1999) . **Struggling for the soul : The Politics of schooling and the construction of the teacher**. NY : Teachers College Press.
- Rogers, C. S. & Sawyers, J. K. (1988) . **Play in the Lives of Children**. Washington, D. C. : NAEYC.

- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations : The Anthropology of Children's Play*. NY : Plenum Press.
- Schwartzman, H. B. (1984). Imaginative play : Deficit or difference ? In T. D. Yawkey & A. Pellegrini (eds) , **Child's Play : Developmental and applied**. pp. 49-62. Hillsdale, NJ : Erlbaum Associates.
- Smilansky, S. (1968) . **The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children**. NY : Wiley.
- Smith, P. K. (1994) . Play : Positive Intervention in the Elementary School Curriculum. In J. Hellendoorn, V. D. K. Rimmert & B. Suttom-Smith (ed.) , **Play and Intervention**. Albany : State University of New York .
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1993) . Curriculum alternatives in early childhood education : a historical perspective. in B. Spodek (ed.) **Handbook of Research on the Education of Young Children**. pp. 91-104. New York : Macmillan.
- Sponseller, D. B. (1974) . **Play as a Learning Medium**. Washington, D. C. : NAEYC.
- Tobin, J., Wu, D., & Davidson, S. (1989) . **Preschool in Three Cultural : Japan, China, and United States**. New Haven : Yale University Press.
- Trawick-Smith, J. (2001) . Play and curriculum. In Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (Eds). **Play and Child Development**. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Van Hoorn, J. , Scales, B., Monighan-Nourot, P., & Alward, K. R. (1999) . **Play at the Center of the Curriculum**. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Wertsch, J. (1985) . **Culture, Communication, and Cognition**. NY : Cambridge University Press.
- Willis, P. (1981) . Class and institutional form of counter - school culture. In **Culture, Ideology and Social Process**. Batsford Academic and Educational ltd in association with The Open University Press.
- Young, M.F.D. (1971) An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. In M.F.D. Young (ed.) **Knowledge and Contro**, pp. 1-19. London: Collier-Macmillan.

Another Approach of Play-Oriented Curriculum for Young Children ~ Sociology of Knowledge in the Field of Curriculum

Chi-Chen, Tsai

Many teachers, textbook authors, and leaders of professional organizations advocate play-oriented curriculum for young children. But most of the researches were infected by Theories of Development and ignored sociological perspectives. The purposes of this research are to discuss the meanings of play-oriented curriculum for young children, to review the developmental approach and cultural approach of play-oriented curriculum and their limitations. Finally, the researcher delivers an approach of Sociology of Knowledge in the field of curriculum and elaborates the inspiration on play-oriented curriculum.

Key Words : play-oriented curriculum, Theories of Development, Sociology of Knowledge in
the field of Curriculum

Assistant professor, Nanhua University