

後現代課程理論之省思

許朝信

由於後現代主義常受到人們批評為破壞有餘而建設不足，一味的過於反對普遍性、規範性、統一性，使得社會失序、過於雜亂，且也提不出一套有效的解決方案。相同的，後現代課程理論的論述就是金科玉律嗎？一切課程改革、課程發展及課程設計等，就需以此為依歸嗎？須知，課程是發展出來的，不是創造出來的。後現代課程理論所闡述的相關課程理念，並非就是真理，現代教師們並非一定要全盤接受。畢竟，後現代論述在批判、質疑及解構傳統與現主流的同時，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。雖我國現階段之課程改革嘗試引用了不少後現代課程理論的觀點，例如九年一貫課程改革中之彈性課程、學校本位課程、統整課程及新興課程議題等理念。企圖嘗試建構與落實後現代課程理論的觀點，然而後現代課程理論尚處於一種變化發展的狀態中，對其特徵很難完整的把握。況且，絕大多數的中小學教育工作者，甚至課程政策擬定者，仍然跳脫不了傳統課程理論觀點，於是形成當前課程政策雖站在後現代思維上，然其實施面卻融入不少傳統技術理性的思維。雖是有點反諷，然亦突顯出後現代課程理論的可能缺失或過於理想化的一面。因此，本文的主要目的，即透過對後現代課程理論的認識，反思其可能的缺失，進而提出適切的認知調整，以供相關人員進行課程改革議題之參考。

關鍵字：課程改革、課程理論、後現代課程理論

本文作者現為屏東師範學院初等教育學系助理教授

主題文章

壹、前言

理論這個術語雖然有許多的界定方式，但一般均同意理論是一組陳述，以解釋某些連續事件。它包含三個面向：統一的陳述(unifying statement)、普遍的命題(universal proposition)及預測性的陳述(predictive statement) (Beachamp, 1981)。由於，理論是一組相關的構念、命題，藉由詳述變項間的關係，呈現現象的系統化觀點，其目的在解釋及預測現象 (Kerlinger, 1973)。因此，它可幫助我們分析資料，快速摘要資料及概要資料的關係，建議嘗試新事物。然而，一項理論的推陳倡導並非完美無缺失。Beachamp (1981)曾指出，人們經常誤當理論為觀點、態度、意見，缺少努力於理論發展之經驗。就以後現代主義為例，人們常批評其破壞有餘而建設不足，一味的過於反對普遍性、規範性、統一性，使得社會失序、過於雜亂，而提不出一套有效的解決方案。因而 Best 與 Kellner (1991) 就指出，許多後現代主義者的批判是過份的、抽象的及顛覆的。Slattery (1995)亦談到，許多憤世嫉俗者也常指出，後現代所談論的許多事情經常是不相關，因為它本身的意義就難以理解與充滿矛盾，且為了迎合每一作者的需求，它的意義更是多重的。再者，就後現代教育理論為例，強調不同性、多元性及提升邊際學術之認同與文化危機的認識。但是若太強調人類之間的不同性或差異性，就會疏忽對人類共同性的認識，無法討論有關人性的敘述 (郭實瑜, 1996)。相同的，後現代課程理論的論述就是金科玉律嗎？一切課程改革、課程發展、課程設計及課程管理等，就需以此為歸臬嗎？我們不禁質疑，後現代課程理論，難道就是完美嗎？須知課程是發展而來的，就課程是研究假設的觀點，其主張課程是一套有關教學程序的理念說明，而這理念有待教師在教室中加以實地考驗，以驗證是否有適用性與實用性。

Stenhouse (1975) 曾指出，不可將課程的一些計畫視為理所當然的、不必質疑的推薦，而是一些暫時性的主張，這要在實際教育情境中加以檢測。相對地，後現代課程理論所闡述

的相關課程理念，並非就是真理，課程教材是隨時可加入或改變的彈性應用，現代教師們並非一定要全盤接受。畢竟，後現代論述在批判、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，及另一種只破不立嘩眾取寵的表達形式。因此，本文的主要目的，即透過對後現代課程理論的認識，檢視、反思其可能的缺失，並提出適切的認知調整，以供相關人員進行課程改革議題之參考。

貳、當代課程理論的發展過程

課程成為一獨立的研究領域，是 20 世紀的事情。這是來自 Bobbitt 在 1918 年出版的「課程」(Curriculum) 一書，作為專門研究領域的開始。一般學者在論述當代課程理論之發展上，包括如下：傳統論者(traditionalists)、概念—經驗論者(conceptual-empiricists)、概念重建論者(reconceptualists)等三個階段 (Giroux, Denna & Pinar, 1981; Pinar, 1997; 甄曉蘭, 2000); 主智傳統論者、社會行為論者和經驗論者(Scubert, 1986); 經驗性研究、哲學分析、現象學分析及社會批判理論 (Bernstein, 1976); 實證主義、社會批判、後現代課程論(postmodern curriculum) (Giroux, 1988a; 周珮儀, 1999); 課程實際應用、科學理論的傳統及改進和批判的概念 (陳伯璋, 1993); 科學的課程理論、自然主義的課程理論、激進的課程理論、解釋的課程理論、審美的課程理論 (施良方, 1997); 機械典範與有機典範 (黃永和, 2001)。

上述理論的分類與用語雖不盡相同，但細分之下可歸納成如下階段：第一為傳統論者，包括主智傳統論者、科學理論的傳統、科學的課程理論及機械典範等用語。此派學者深受工業革命、效率運動及科學管理的影響，著重課程目標的訂定，因而有「學校即工廠」的隱喻。第二為概念—經驗論者，包括經驗論者、經驗性研究、課程實際應用及自然主義的課程理論等用語。此派學者普遍認為課程在規範的理論控制下，已變得沒有生趣，幾乎瀕臨垂死，因而課程領域的探究，需要藉重社會科學所慣用的概念的、經驗的方法，進行假設與考驗，以

符合學生的實際需要。第三為概念重建論者，包括社會行為論者、哲學分析、現象學分析及社會批判理論、社會批判、改進和批判的概念、激進的課程理論、解釋的課程理論等用語。他們對課程的一些理所當然的特徵持懷疑的態度，尤其關注學校知識的選擇與分配，及影響課程決定的政治、經濟、文化與社會因素，透過批判加以揭發課程所受到的宰制。第四為後現代課程論者，包括審美的課程理論、有機典範等用語。此派學者深受後現代科學的影響，針對以往科學與工具理性所訴求的共同性、普遍性、統一性及規範性，加以解構、批判及質疑，進而轉向多元的、暫時的、複雜的取向。

參、後現代課程的理論基礎

在 1985 年之前，社會批判論者在課程方面已累積了相當的數量。然而，後現代理論從 1960 年的藝術和文學批判領域，延燒到 1985 年之後的社會科學領域，並迅速擴及教育和課程的理論，轉移了整個課程理論研究的焦點（周珮儀，1999）。Prigogine 與 Stengers（1984）認為後現代科學是「發現一個與自然的新對話」，由牛頓理論系統所主張的普遍的、穩定的、簡單的而轉向多元的、暫時的、複雜的。再者後現代主義更強調知識是不斷的互動、變化著，傳統源自 Tyler 科學管理法則，所產生的學科區分模式，已不易解釋社會文化的多樣性，因而要著重跨學科、跨文化的知識探究。可知，這種打破精確、秩序、單一、線性的觀點，而成為多元、開放、非線性的觀點，符合 Doll（1989）所指出，後現代課程基礎的三個重要觀點：

一、開放系統對封閉系統

在廣泛感覺中，封閉系統是一種緊密控制，其變項少、參數固定及預測性高。如同 Hunter 與 Tyler 所假定的結果是預先設定的，先設定一個目的，然後線性的發展目標，結束時再來看目標被執行與否。開放系統則是確切的連續轉變，如同物體之持續改變。課程的含意在這似乎是明顯的，課程專家應是在既是隱

喻且是感覺在開放系統中研究。因而我們建構與研究課程應在一種內在的、自動催化的方式中轉型到鼓勵發生的態度中。

二、複雜結構對簡單結構

牛頓的宇宙論是一簡單的宇宙。數學是線性、軌線、簡單領域、線性概念，這立場是和諧、次序及統一的。因此，一些客觀概念都是建立在簡單次序實體假定上。為了改變課程從建立在簡單與分離上到複雜與宇宙論上，所需要的不僅採用與本質之新對話，且也要採用與學生之新關係。介於教師與學生中之反思契約，學生並不同意接受教師之權威，同意加入教師探究中、設法理解所經驗的，及理解接近既是教師且是學生的。如此反思關係轉化下，後現代課程就誕生。

三、轉型改變對累積改變

後現代觀點看待改變有所不同，改變似乎是在轉型中（不是累積中），起於內在組織，而非外在之力量強迫。無論如何，在轉化的過程中仍然有強烈的自發性要素，內在的重組是一互動的過程而不是強迫的，發展是經由湧出不是累積。在「現代」組織中，課程計畫被明確化，如 Tyler 與 Hunter 之模式。然而在「後現代課程」中，必須是一種猶豫的感覺及不確定的課程計畫。知覺的結果不是如同開始的結果，更多的結果衍生自課程連結中。

肆、後現代課程理論的重要內涵

由於後現代的術語眾多而不易了解，因而後現代的課程理論也不只是一種理論，而是一群各有立場的課程取向，彼此交織在一互動的、浮動的「互為指涉」（intertextuality）中（周珮儀，2002）。莊明貞（2001a）就提出，後現代課程可理解如下：（一）教育的過程能產生重要的再概念化，而這個再概念化課程，拒絕了社會階層、威權、父權和霸權的意識型態。（二）解構傳統學校中對於行為主義的強調，認為行為目標、學習階層化、價值中立、教學目的與目標等觀點是過時的。（三）後結構與解構主義的哲學意涵對教育的影響，讓我們了

主題文章

解語言，特別是語言反應，並影響師生的世界觀。(四) 課程本身必須被視為是跑馬道與支持性脈絡，特別是政治、社會與歷史性觀點的議題融入課程，並重新解釋文本。(五) 課程的研究需整合詮釋學、現象學、社會心理分析、解放理論、精神、種族、女性主義與個殊的文化議題。綜合上述，可知後現代課程理論著重：多元化、邊際化、注重弱勢、反對統一的工具性訴求等。如此，本文亦將從下列幾個層面加以探討：

一、課程立場—自我組織

Doll (1993) 曾談到，最能區分後現代與現代課程的特徵是「自我組織」要項，他認為這個特徵集中地體現了一個系統自我完善、自足發展的特性。就以知識為例，過去普遍認為，知識的目的是把實體呈現，而人的認知有其侷限，沒辦法完整發現客體的東西，所以客觀主義或邏輯實證的觀點認為，人是被動的(陳伯璋，2002)。然對於解構的後現代而言，發現知識是由個人所建構，並非被動的接受，且人們更有主觀詮釋的權力。Oliver 與 Gershman (1989) 就指出，後現代的課程觀點即是一種本體論的知識探究，它區分技術取向的知識產生與本體論的知識產生。技術取向的其焦點在於適應與技能，而本體論則探討更多對於真理的理解。這些不同課程知識內涵的認識，更需每位課程探究者，秉持自我建構的精神加以批判、建構組織。

二、課程定義—不同的文本或論述

由於後現代主義反對一致性表徵、巨型敘述，使得我們對於現代的一些合法性敘述產生懷疑。相對地，後現代課程理論，亦不主張唯一典範或巨型敘述。如此，亦對課程意義產生不同的理解與論述。從早期科學化課程觀點而言，課程是學科、目標、經驗及計畫等，各有學者主張。另外，亦有主張課程即研究假設，是一套教學內容與教學方法，而此套課程有待教師在教室情境中加以考驗(黃光雄、蔡清田，1999；Stenhouse, 1975)。就概念重建論的觀點而言，課程更被視為權力的表徵、文化的

再製及社會重建的課題等。可知課程的定義種類繁多，常隨著課程理論的發展而有所不同。然而，在後現代課程理論者的觀點中，課程即不同文本的論述，包括：課程即歷史文本、政治文本、種族文本、性別文本、現象學文本、後現代文本、自傳文本、審美文本、神學文本、教學文本及內化文本等的論述(Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2000)。Doll(1993)亦指出，後現代課程中，除了對科學的重視外，更應對「故事」(story)和心靈(spirit)加以重視。畢竟故事所指的是我們的文化，從我們周遭發聲；心靈所指的是人的主體意識，而這些都是人生的重要資產。總之，後現代課程理論，視課程為一連串的文本，不只抱著創造互動和相互挑戰的文本，且亦將自己生活經驗注入文本中。

三、課程探究—著重被忽視、被壓抑的地方

後現代課程發展的願景，特別是課程的核心願景，就是一種著重探究的精神(Slattery, 1995)。Pinar(1988)就指出，從事課程探究應關注歷史時刻所帶來的前沿(fore)，尤其要注重探究的時間、空間及聲音的脈絡與延伸的意義。由於工具與技術理性之意識型態，仍然滲透在課程領域的研究上。因此，我們需嚴謹的看待「存在的歷史時間與具體空間」之觀念，就以核彈爆炸與大屠殺為例，這對當時的人們而言影響非常大。人們面臨心理崩解的危機，導致人們的「自我」從公共領與退出，倒退到所謂的「自我陶醉」地步。就以 Slceter & Grunt (1997) 在對美國教科書中之種族、階級、性別及身心障礙的研究為例，可得知教科書及課程教材是常受到富裕白人的文化所宰制。直到1960-1970 年代之社會抗議運動興起，才漸漸注重少數民主及女性們之聲音，形成對話內容之重視。因此，當學校面對人口變遷和不同族群需求，必須將一些長期受忽略族群的相關內容教材納入課程中，扭轉過去學校教科書中頌揚主流優越文化傾向。

四、課程決定—賦權予能

現代課程奠基於傳統課程論之科學管理模式，此模式著重由上而下的控制形式或階層管理型態。教師被認為是課程的執行者，他是缺乏專業能力者，一切遵照課程專家的決定就好。上述這種科學管理模式，在於現代主義之迷思即：經由科學與文明對自然界之控制，將使得大眾受惠，而這是共同的福祉（Doll,1993）。如此，科學管理、科層體制的控制思想，乃根深蒂固於人們心中，然而後現代已有所改變。後現代對整個世界觀課程最重要的影響是課程決策的下放，接受課程內容價值觀、意識型態的批判。對教師而言，要能夠被賦權予能，讓主體真正能決定課程相關事宜（陳伯璋，2002）。由於，學校教師是學校課程的實際運作者，對於課程相關問題與困難，了解最清楚。在此觀點下，身為教室實際工作者的教師，所要扮演的是研究者角色，當遇到課程問題與困難時，不是交由外在專家，而是要自己在教室情境中進行研究，尋求解決之道（歐用生，1996）。

五、課程評鑑—多元自主的互動觀

在現代主義架構下，評鑑議題一直採取 Tyler 的目標模式，教育評鑑的目的在於了解目標被達成的程度（Tyler,1949），更有甚者，評鑑的目的亦旨在區別成功者與失敗者，如一些州、國家及專業性評鑑等（Doll,1993）。然而這種固定的評鑑模式是後現代課程論者所要解構的，對後現代論者而言知識更是建構的、開放的、動態的及多元的。因此，在課程評鑑上並非只是一種標準化的模式所能涵蓋。黃永和（2002）就指出，在後現課程理論中，要對任何學習經驗進行客觀的評鑑是不可能的，有的可能只是互為主觀的一致性。畢竟，在後現代課程架構中，評鑑本質上是一種自主的改變目的的磋商過程。明顯的教師是評鑑過程中的核心角色，而非被排除在外的評鑑者，亦就是評鑑應是自主的與互動的。而且互動過程中的「做-批判-做-批判」更應視為評鑑回饋的重要機制（Doll,1993）。

六、教師角色—多元課程議題的建構者

後現代課程理論從普遍的、穩定的、簡單的轉向多元的、暫時的、複雜的，所強調的都是對以往科學、工具理性之共同性、統一性及規範性情況，加以解構、批判、質疑，引發人們主動思考知識觀之建構。「建構主義」取向主張課程是一套有關學習與教學的程序說明，而這說明，是有待教師在教室教學脈絡中加以實地考驗，以驗證學習理念是否具有通用性與實用性（蔡清田，1998）。以往由專家學者設計好之固定教科書形式，應用於教室中也形成了教師是唯一知識權威之代表。教師之職責，亦就是按照著安排好之進度實施教學，並輔以評量之實施，以達教育目標。即使班上有所互動，亦難跳脫事先規劃的學科內容思維。

總之，後現代課程理論所強調是對學校教育和教育經驗的概念重建，這種概念重建的本質在於：它反對那些階級、權威、父權制、霸權的意識型態。它所注重的是關愛、分享、賦權及創新、教育是激發作用而不是灌輸作用。它也為教育界提供了許多具體的選擇方案，為解決全球性社會危機和教育危機提供了希望（張文軍，1999）。

伍、後現代課程理論的反思

Schwab (1978)曾指出，理論存在的意義就如同課程計畫基礎，在於發現理論無法做什麼及理論不能包含什麼的一面。就所有的理論而言，包括科學的理論也都常忽略了一些事實，就是只抽取一般的、理想的個案，而拋去不一致、特例的事實。因而，本段落除了說明後現代課程理論的優點外，也將提出可的限制以做進一步的反思。

一、後現代課程理論的優點

陳伯璋（2002）曾指出，後現代主義的優點在於對認同、迷思、似是而非的東西有所懷疑、批判的態度，而人其實是建構在自己的意義網絡中。在 1985 年之前，社會批判論者在課程方面已累積了相當的數量。然而，後現代理論從 1960 年的藝術和文學批判領域，延燒到 1985 年之後的社會科學領域，並迅速擴及

主題文章

教育和課程的理論，轉移了整個課程理論研究的焦點（周珮儀，1999）。Prigogine 與 Stengers（1984）認為後現代科學是「發現一個與自然的新對話」，由牛頓理論系統所主張的普遍的、穩定的、簡單的而轉向多元的、暫時的、複雜的。綜觀其課程理論優點可做如下闡述：

（一）多元文本的課程觀

傳統課程理論觀點下，課程是產物，它是經由秩序的、可預測的過程，產出一定的成果。但在後現代課程理論的觀點下，課程已是不同的文本象徵。陳伯璋（2002）就指出，人類社會原本就是多元複雜，而一旦成為文本（texts），就必然有各種的詮釋。例如，課程文本有可能是故事，而這故事可從我們的生活周遭談起，關於過去、現在和未來的故事等。歐用生（2003）亦指出，解讀課程文件就是在解構課程文本，是在說永遠沒有完結篇的故事，講者、聽者都變成主角。因此，課程文件不在傳遞基本教義，而是產生詮釋的機器，不是單一時間閱讀單一文本，而是在很多時間，解讀很多文本。

（二）反權威的課程觀

以往教師們常將課程標準視為權威的象徵，只要遵循著國定課程標準規範加以實施，一切就是對的、就是一位好老師。然而在後現代課程理論的觀點下，課程標準只是一參考的象徵，課程目標或許來自宰制階級的控制，教師應具有創造性。教師並非一味的接受特定的標準化目標，而是應有其創新自主的一面。尤其課程理論是關於社會願景（social vision）的爭論，它代表著未來世界的不同觀點（Apple,1996）。既是屬社會願景的建立，那課程就屬公共財，而非私人的消耗品，公共議題必須公開的面對，不可由私人決定（歐用生，2003）。如此，需允許個人對於課程的詮釋，學校、教師及學生都有權決定課程的自由，而這自由要經民主的程序，以維護決策之公平正義（Kelly,1999）。可知，課程內容的選擇、組織及實施不再只是由少數權威、政治階級所掌控，而是要透過多人的民主參與，以符合教育

現在實際。

（三）反壓迫的課程觀

就後現代課程理論中的社會批判觀點，並不主張課程是政治中立與文化中立的，而是強調任何課程改革都蘊含政治動力，任何教育活動中都蘊含了權力運作的痕跡（周珮儀，2002）。就以巴西教育家 Freire 為例，他發展出一套教導巴西落後地區不識字農夫的教學法，並著成《被壓迫者的教育》一書。其主要目的在於激發並維持民眾的批判意識，他認為富有階層以奴役的方式壓迫人們，並透過語言、意象、習慣、神話、及大眾文化等來使他們認同接受（Walker & Soltis, 1986）。然而，權力不應是負面的壓迫與宰制，而是要積極的從事改革，造福人群社會。教育的主要任務，更是要改變這種壓迫的態度。相同的，課程發展或課程改革的同時，不應讓被改革者有受壓迫之感覺，而是要適度的尊重與授予權力。

（四）跨越邊界的課程觀

Giroux（1992）曾談到跨越邊界（border crossing）的概念，強調著現代化社會的知識是不斷的互動著，傳統學科區分不易解釋社會文化的多樣性，因而要著重跨學科、跨文化的課程內容。畢竟，邊界教育學係指學生之於知識就如同是個邊界的跨越者，應跨越個人的意義領域，重新敘寫由歷史脈絡與社會規範所構成的個人與社會文化圖像，並挑戰如父權、白人及男性的宰制性論述（Aronowitz & Giroux,1991）。在課程疆界上，Pinar(1998)亦指出，課程疆界就像地理與政治般，其競爭愈來愈激烈，談論的界線已相互跨越，由於混合與統整的關係，形成新的成品。因此，課程要再次概念重建，以嶄新的方式擴展新的領域。

（五）變動發展的課程觀

由於後現代課程理論強調多元、師生互動的主體性、及重視那些被忽視的課程議題或內容等。這使得課程發展變得更加動態與多元，許多課程議題可在課程發展中受到重視，將變化與衝突視為正常的過程。就後現代主義觀點

中的轉型改變對累積改變而言，改變並非要依賴傳統的漸進累加的方式，而是一種轉型性質的改變。如此，在課程發展中的一些變化、衝突及錯誤等理念產生，已是課程發展過程中的必經之路。Pinar et al., (2000)就指出，課程是一種複雜的對話，它不再是一個物件，而更是一個過程。它可看待成一個動詞、一種行動、一種社會實踐、一種私有的意義及一種大眾的希望等。可知，課程已不再只是一種固定的成品，而是更應強調其過程的一面。相同地，課程發展可視為一變動不拘與不斷成長的過程，面對包羅萬象的課程議題，應以更開放的胸襟接納它，以便符合多元、去集中化、尊重弱勢及跨越邊界等理念。

(六) 建構取向的課程觀

Fleury (1998)指出，建構主義是一後現代的知識理論，它潛在的改變教育理論。有兩個哲學原則，可特徵化建構主義，包括 1.知識是由認知主體活動性建立的。2.大部分是遵循 Piaget 的傳統，認為認知的功能是組織個人的經驗世界。可知，建構主義暗示著，知識總是由個人建構的，這也鼓勵了個人要大量的參與在適切的學術知識中。由於現代性強調的是封閉、簡單及累積的，而後現代強調的是開放、複雜及轉型的。要達成上述的改變，建構的精神是不可避免的。就建構的後現代課程理論觀點而言，直接挑戰牛頓時代以來的思考典範，它不只是將課程建構從技術轉向非技術層次，不只是要求課程的慎思和對話，更提醒我們不要盲目追求所謂「良好模式」和既定的規則與程序（周珮儀，2002）。再者建構主義不僅是一學習理論，它亦是一知識理論，而在知識論的觀點下亦牽涉課程內容的選擇。因而其應用在課程發展上可包括如下重點（McNeil, 1999）：學習者對某一主題的理解是課程發展的起始、學習者會以不同的順序理解課程主題、課程應融入學習資料中、相同的課程材料可被不同概念水平學生使用等。

二、後現代課程理論的限制

後現代主義在網路化時代，透過網路無遠

弗界的容易傳輸，亦就是弱勢或個人都容易發聲，而形成目前的主流地位。然而當大家在朗朗上口的同時，不知不覺已形成另一種霸權形式，似乎又容易忘記其可能的缺失，而陷入另一種迷思。相同地，後現代課程理論的思維，亦在眾人襯托之下，似乎已成為教育改革或課程改革的主流，仍可能陷入迷思的困境。

(一) 課程定義的解構破多於立

Pinar et al., (2000)指出，課程是 *currere*，它是一個動詞，亦即在跑馬道上奔跑，旨在探討公共中的個人經驗，而非跑道或是學習單元。再者，經由對「課程理解」（*curriculum understanding*）所做的新定義中強調，課程是一種論述、一種文本，因而亦產生課程是歷史文本、政治文本、種族文本、性別文本、現象學文本、後現代文本、自傳文本、審美文本、神學文本、教學文本及內化文本等的論述。如此，亦大大的解構傳統以來課程是學科、經驗、目的及計畫的單純定義，要是教師認識不清，容易產生無所適從的危機。

(二) 課程目標不明確導致缺乏效能

後現代課程注重歷史、美學、種族、個人履歷及課程哲學問題，而這些問題從具體研究的角度而言，有其獨特性和地方性（張文軍，1999）。如此的知識論述反對後設論述，而主張差異性與多元性，相對地其後現代課程理論就形成反課程目標的後設論述，強調課程目標的開放與多元。然而，要是目標模糊，那做起事來將無所適從，毫無效率可言。

(三) 課程選擇過於複雜導致內容零亂

後現代課程理論是反學科的二元劃分，主張學科界線的弭平與跨越；重視文化多元，發展多元文化課程（楊洲松，1998）。且在多元文本的課程定義下，一旦個人對課程定義的詮釋不同，其所選擇的課程內容亦不同，形成五花八門局面。這亦類似百科全書主義的課程觀點，是以教育內容應包括人類所有知識為前提而建立的（Holmes & Mclean, 1989）。各色各樣

主題文章

的知識內容多可成為課程內容的一部份，如此亦容易導致學生學習的紛亂。

(四) 課程組織較偏重水平組織而忽略垂直組織型態

課程內容或學習經驗組織後，就會呈現出其類型。一般而言，包括了科目課程、相關課程、融合課程、廣域課程、核心課程、活動課程或經驗課程，及現今廣為強調的統整課程等，而這些課程組織形式亦較屬水平組織的類型。著重課程知識、內容間之橫向連結，這亦符合後現代課程理論的多元知識內涵。然而，垂直結構則是屬課程內容或學習經驗的縱向連結問題。它較偏重知識的邏輯結構連結，其所提供的一系列的銜接安排，就在組織課程內容與學習經驗 (Tyler, 1949)。一般而言，課程組織的垂直結構層次，至少則包括學習方案、學習科目、學科組織及組織單元等 (黃光雄、蔡清田, 1999)。

(五) 課程實施策略不明確

後現代課程理論常以攻擊學校霸權和科層體制出發，但自身卻無法提供一個實用架構或有效課程實施方案，以讓教師應用 (莊明貞, 2003)。畢竟，大多數的教師仍仰賴教科書教學，然後現代課程理論在強調多元及批判的同時，更是反對教師忠實的實施國定或制式的課程規範。相對地，一味地解構，無法協助教師進行有效的課程實施策略，如此許多課程理念將無法有效的落實到教室中。

(六) 課程研究一味地反對巨型論述仍有其偏頗

由於後現代一詞本身就是反對巨型論述 (grand narratives) 及任何整體性、系統性的思考模式，而強調多元化與本土化 (Wiles & Bondi, 2002)。如此，後現代課程理論在課程研究上較著重質性的深入探究，如歷史的、俗民誌的、美學的、現象學的及詮釋學的等。然而，課程領域的量化調查研究，仍有其價值性存在。從事課程研究中，理論性的探究固然重要，然實務面之課程改革議題的實施滿意度、

成果、影響因素的調查亦屬重要。畢竟，質性與量化的課程研究應是相輔相成的，亦就是可適切地反應出課程理論與實務層面的關係。

(七) 課程決定上過度賦權但教師專業素養不足

在傳統課程理論的思維下，國定集權化與一元化教育思維充斥著，以致在權力解構的思潮下要尋找具有課程決定、課程發展、課程設計及課程研究能力的教師並不容易。周淑卿 (1996) 指出，在全國課程實施上，課程標準加上統編本教科書，幾已將各學校的課程規格化，學校不須多費心思於課程事務，因而對課程設計是較為陌生的。此外，國內許多學者也指出，多年來教師們只知遵循著，由教育部制定好的國定課程加以實施，並沒有積極參與課程決定與設計，形成教師的依賴心態 (陳伯璋, 2001a; 黃政傑, 1992; 歐用生, 2000)。如此，在後現代課程理論強調課程權力下放及自主風潮下，教師在課程領域所需的決定，包括教科書的選擇、參與學校課程發展組織、自行設計課程、自行從事課程評鑑，這其中都牽涉到許多課程決定工作。然而教師的課程專業素養能否勝任，這是一大質疑。就以九年一貫課程為例，自 87 年 9 月公布後，就要教師在短時間內參加研習活動，規劃學校本位課程，設計合科或統整課程的教材與評量，是相當不容易的 (莊明貞, 2001b)。相對地，教師的課程決定素養將受到極大的挑戰。

陸、對後現代課程理論應有的認知調整

即使在課程理論上可以推翻傳統以來的系統化課程發展思維，然而在實際的課程領域內，課程發展仍然會以傳統課程論的型態在各個國家存在著。畢竟，自大眾化教育興起以來，教育被視為是一個國家達成政治理想、經濟發展或公民利益的工具，而課程則是這個工具的最核心部分 (周淑卿, 2002)。可見目前雖是處於後現代課程理論的時期，但並非就一味的排除之前課程理論的重要概念，而是要加以反思、融合及調整，以創造出最實用、最具

價值的課程理論觀點。本文經一番探討後，認為應有的認知調整如下：

一、課程即研究假設有待教師在實地中加以考驗

在後現代課程理論下，雖課程定義可類似萬花筒般的看待，然而我們應不要捨去對單一意義或一新敘述的理解（Slattery, 1995）。課程意義的理解，有必要透經驗其整體脈絡，而做出最符合理想與實際的註解。黃永和（2001）指出，應把教師與學生同樣視為具有主觀性與內在能力的有機體，彼此間無法以獨斷的方式來支配任何一方，唯有以互動共創經驗才具有意義。Wiles & Bondi (2002) 亦談到，在後現代思潮的籠罩下，課程定義轉向強調學校需提供兒童一套不斷演進且未經規劃好的學習經驗。因此，課程定義應直指教室實際中由師生互動後而得的教育經驗，才具意義性。

二、課程目標的觀念仍是重要的

課程設計是課程理論的中心議題之一，它是針對各學科專家、課程理論研究工作者在一定課程理論基礎上建立相應課程模式而言，因而在課程設計的理論上歷來就像鐘擺般，隨時代背景而變化（沈貴鵬，1994）。可知，時代性趨向，並非就是永遠的標準，歷來課程理論發展過程中的重要概念仍具有其價值性。一般而言，後現代課程論者是批判課程目標的，尤其是 R. Tyler 的目標模式。這形成，後現代課程論者因站在反 Tyler 的立場，忽視了其它課程哲學派別的觀點和價值，例如社會重建主義鼓勵學生獲取對社會改進的知識，對課程理論和目標的建立確實有貢獻（莊明貞，2003）。就以九年一貫課程的課程綱要為例，雖標榜著賦權予教師進行設計課程的空間，雖符合後現代課程理論之授權精神，然而其能力指標獲分段能力指標的設計，亦屬於對課程目標的重視。

三、課程選擇在多元的同時宜兼顧知識價值性

知識的選擇不僅是哲學家所關心的，亦是社會學者關注的課題。借用 Bourdieu 及 Bernstein 之語言，宰制階級與部門的文化資本，是最主要的合法化知識，知識充當一複雜過程機制，而完成了階級、性別、種族的經濟文化再製（Apple, 1986）。然而，近來由於現象學、後現代主義及建構主義都強調知識是個人主觀之詮釋，它不是永遠不變的真理，不是中立化，所替代的要加以詮釋、建構及磋商。Schwab(1978)指出，課程所要帶來的不是在理想或抽象的表徵上，而是要在真實的事件中。畢竟，知識應起於行動者的反思，相同的，課程內容是學生的知識，而不是教師之知識。所以，在課程知識選擇上，該不會有太多人反對兒童經驗不同類別的知識。因此「什麼知識最有價值」的問題便是課程選擇者所關注的焦點。

四、課程組織宜水平與垂直組織兼重

由於，後現代課程論著重：多元化、邊際化、注重弱勢、反對統一的工具性訴求。因此，在課程設計上，較傾向對學生個體的尊重、多元文化及多元社會價值觀的融合，而這對課程統整有極大之啟示。Henderson 與 Hawthorne（2000）指出，後現代架構層次中的教學設計，應採行課程統整方式。然而在重視課程水平組織的同時，垂直組織結構仍是不可忽略的，垂直結構著重課程內容或學習經驗的縱向連結問題。尤其學校的年級課程設計，各年級在強調水平統整的同時，是否考慮到垂直結構，以避免不同年級都做相同的課程主題教學。

五、課程實施宜把握落實觀

雖課程實施的忠實觀是後現代課程理論所要解構的，畢竟忠實觀的課程實施並未留下太多的彈性與自由發揮空間，也不鼓勵個別教師在各別學校教室情境中，因應變化而修改課程的教學內容。然解構忠實觀的同時，並沒有提出一套讓教師們信服的有效策略。中庸之道或彈性的應用應有可取之處，例如，課程實施的架構由中央政府建議或提出建議，其它如教

主題文章

學方法或教材內容，則可視各校或各教師的學校環境型態或教學型態，來彈性應用。

六、課程研究宜質性與量化兼重

司琦（1989）指出，課程研究的範圍是廣泛的，如課程目標、課程基礎、課程類型、課程編訂及課程效度等，甚至課程歷史與課程趨勢亦包含在內。上述課程研究項目中，所應用到的研究方法，仍須包括調查法、觀察法、實驗法及歷史法。如此，才不失偏頗，以促進整體課程研究之發展。須知近年來配合八十五學年度實施的「新課程標準」、九十學年度實施的「九年一貫課程」改革課題，激發國內亦有不少學者從事課程領域的研究，包括：國外課程學者理念、課程決定、課程設立、統整課程、學校本位課程及課程評鑑等議題。然上述研究，大都針對個人、歷史及一所學校等，做課程基礎或理論的探究，似乎較偏重質性的探究。至於從量化觀點著重課程實務面的調查，仍較為欠缺。

七、課程專業素養提升應循序漸進

Giroux（1988b）指出，教師即是「轉化型的知識份子」（transformative intellectuals），不應矮化自己成為技師般，聽從於那些遠離教室現場專家所做的決定，而是應將自己看做是自己的主人。在此觀點下，身為教室實際工作者的教師，所要扮演的是研究者角色，當遇到課程問題與困難時，不是交由外在專家，而是要自己在教室情境中進行研究，尋求解決之道（歐用生，1996）。理論上雖是要達到這樣的課程革新境界，但是在推動的過程中，卻未了解教師的處境，未做深究：教師在所處情境中，是否應該可以成為研究者。就以各校在開學之初繳交行動研究報告及學校課程計畫為例，對於這些課程內涵，多數教師仍習以等待學術人員給予解說或指導，如此教師依然是個執行者角色（周淑卿，2002）。因此，要提升

教師的課程專業素養，或許需循序漸進，先從教師對周遭課程問題著手，從進行課程設計、參與學校課程組織的運作、課程評鑑、課程行動研究等。

柒、結語

雖我國現階段之課程改革嘗試引用了不少後現代課程理論的觀點，例如九年一貫課程改革中之彈性課程、學校本位課程、統整課程、社會新興課程議題、教師即課程設計者等理念（陳伯璋，2001b；歐用生，2003）。整體課程改革的取向，不僅反映出打破傳統，更反映出「反集權」、「反知識本位」及「反菁英導向」的時代精神（陳伯璋，1999）。如此，在強調解構、去中心化及多元化的時代思潮下，企圖嘗試建構與落實後現代課程理論的觀點，然而後現代課程理論尚處於一種變化發展的狀態中，對其特徵很難完整的把握。它仍總是力圖在人、自然及社會之間的新型關係的背景上把握課程的本質，並力圖使課程發揮有助於完善這種新型關係的功能中（單丁，1999）。莊明貞（2003）指出，絕大多數的中小學教育工作者，甚至師資培育者或課程政策擬定者，仍然跳脫不了現代性課程典範，於是形成當前課程政策雖站在後現代思維上，然其課程實施面卻碰到傳統技術理性的矛盾與脫節。例如課程政策既已下放到學校層次，學校課程領導者卻仍以集權式的風格貫徹九年一貫課程之實施。雖是有點反諷，然而正可突顯出傳統課程理論仍有其重要不可抹殺的部分，相同地，亦突顯出後現代課程理論的可能缺失或過於理想化的一面。如此，本文經由對後現代課程理論的探討，得知其重要的內涵，並從重要內涵中反思其可能的優、缺。最後再做出應有的認知調整建議，相信有其一定的價值性，可供目前從事課程改革或教育改革的教育從業人們一番建議與思維。

參考文獻

- 司琦 (1989)。課程導論。台北：五南。
- 沈貴鵬 (1994)。試析課程設計的鐘擺現象。載於文潔禮等主編：課程理論與設計 (268-276 頁)。香港：朗文。
- 周珮儀 (1999)。從社會批判到後現代：季胡課程理論研究。台北：師大書苑。
- 周珮儀 (2002)。後現代課程取向的萬花筒。教育研究月刊，102，40-53。
- 周淑卿 (1996)。我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文 (未出版)。
- 周淑卿 (2002)。教師與學生在課程發展歷程中的處境—系統論與概念重建論的觀點。教育研究集刊，48(1)，133-151。
- 施良方 (1997)。課程理論。高雄：麗文。
- 莊明貞 (2001a)。當前台灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點。國立台北師範學院學報，14，141-162。
- 莊明貞 (2001b)。九年一貫試辦課程實施：問題與因應策略之分析。教育研究月刊，85，27-41。
- 莊明貞 (2003)。課程改革：反省與前瞻。台北：高等教育文化。
- 郭實瑜 (1996)。後現代主義的教育哲學。載於邱兆偉主編：教育哲學 (237-276 頁)。台北：師大書苑。
- 單丁 (1999)。課程流派研究。山東：教育出版社。
- 張文軍 (1999)。後現代教育。台北：楊智。
- 陳伯璋 (1993)。課程研究與教育革新。台北：師大書苑。
- 陳伯璋 (1999)。九年一貫課程修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 陳伯璋 (2001a)。學校本位課程發展與行動研究。載於中華民國課程與教學學會主編：行動研究與課程學革新 (33-48 頁)。台北：揚智。
- 陳伯璋 (2001b)。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北：師大書苑。
- 陳伯璋 (2002)。後現代與台灣九年一貫課程改革。教育研究月刊，102，1-12。
- 黃永和 (2001)。後現代課程理論之研究。台北：師大書苑。
- 黃永和 (2002)。後現代思潮與課程改革。教育研究月刊，102，54-66。
- 黃光雄、蔡清田 (1999)。課程設計：理論與實際。台北：五南。

主題文章

黃政傑 (1992)。課程改革。台北：漢文。

楊洲松 (1998)。Lyotard 後現代知識論述及其教育意義。國立台灣師範大學教育學系博士論文。未出版。

蔡清田 (1998)。建構主義取向的課程設計。課程與教學季刊，1 (3)，15-30。

甄曉蘭 (2000)。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。教育研究集刊，44，61-89。

歐用生 (1996)。課程與教學革新。台北：師大書苑。

歐用生 (2000)。落實學校本位的課程發展。台北：師大書苑。

歐用生 (2003)。課程典範再建構。高雄：麗文。

Apple, M. W. (1986). The political economy of text publishing. **Curriculum and Teaching**, 1(1-2), 55-67.

Apple, M. W. (1996). **Cultural politics and education**. New York: Teacher College.

Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). **Postmodern education**. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Beauchamp, G. (1981). **Curriculum theory**. New York: Peacock.

Bernstein, R. J. (1976). **The restructuring of social and political theory**. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.

Best, S., & Kellner, D. (1991). **Postmodern theory: Critical interrogations**. New York: Guilford Press.

Doll, W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. **Curriculum studies**, 21(3), 243-253.

Doll, W. E. (1993). **A post-modern perspective on curriculum**. New York: Teachers College.

Fleury, S. C. (1998). Social studies, trivial constructivism, and social knowledge. In M. Laroche, N. Bednarz, and J. Garrison (Eds.), **Constructivism and education** (pp156-172). New York: Cambridge university press.

Giroux, H. (1988a). Liberal art, teaching and critical literacy: Toward a definition of school as a form of cultural politics. In W. F. Pinar (Eds.), **Contemporary curriculum discourse** (pp 243-263). Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick.

Giroux, H. (1988b). **Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning**. Massachusetts: Bergin & Garvey.

- Giroux, H. (1992). **Border crossing**. London: Routledge.
- Giroux, H., Denna, A. N., & Pinar, W. F. (1981). **Curriculum and instruction: Alternative in education**. Berkeley, CA: McCutchan.
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). **Transformative curriculum leadership**. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.
- Holmes, B., & McLean, M. (1989). **The curriculum : A comparative perspective**. London: College of Preceptors.
- Kerlinger, F. N. (1973). **Foundation of behavioral research**. New York: Holt & Rinehart.
- Kelly, A. V. (1999). **The curriculum: Theory and practice**. London: Paul Chapman.
- McNeil, J. D. (1999). **Curriculum: The teacher's initiative**. New Jersey: Prentice-Hall.
- Oliver, D., & Gershman, K.W. (1989). **Education, modernity, and fractured meaning**. Albany: State University of New York Press.
- Pinar, W. F. (1988). **Contemporary curriculum discourses**. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick.
- Pinar, W. F. (1997). The reconceptualization of curriculum studies. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), **The curriculum studies readers** (pp.121-129). New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (1998). **Curriculum: Toward new identities**. New York: Garland Publishing.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (2000). **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang.
- Prigogine, J., & Stengers, E. (1984). **Order out of chaos**. New York: Bantam Books.
- Scubert, W. H. (1986). **Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility**. New York: Macmillan Publishing.
- Schwab, J. J. (1978). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.), **Science, curriculum, and liberal education selected essays** (pp.287-321). Chicago: The University of Chicago Press.
- Slattery, P. (1995). **Curriculum development in the postmodern era**. New York: Garland Publishing.
- Sleeter, C. E., & Grant C. A. (1997). Race, class, gender, and disability in current textbooks. In D. Flinders & S. Thornton (Eds.), **The Curriculum studies reader** (pp.279-305). London: Routledge.
- Stenhouse, L. (1975). **An introduction to curriculum research and development**. London:

主題文章

Heinemann.

Tyler, R. W. (1949). **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press.

Walker, D. F., & Soltis, J. F. (1986). **Curriculum and aims**. New York: Teacher College Press.

Wiles, J., & Bondi, J. (2002) . **Curriculum development: A guide to practice**. New York: Merrill.

Reflection on Post-modern Curriculum Theories

Chao-Shen Hsu

People usually criticize post-modernism as more destructive than constructive, and as overindulged in denouncing universality, regularity and uniformity. People consider it to be chaotic, ineffective in offering solutions, and harmful to social order. Similarly, are the discussions of post-modern curriculum theories golden rule? Should all curriculum reforms, curriculum development and design be defined by them? It must be noted that any curriculum is developed, not created. All the curriculum ideas illuminated by post-modern curriculum theories are not truth, so teachers are not obliged to accept them all. As a matter of fact, while criticizing, questioning and deconstructing the traditional and modern mainstream, post-modern theories may again be trapped in another form of dominancy and an expressive form that only destroys but doesn't construct. The curriculum reform currently implemented in Taiwan has tried to adopt many viewpoints of post-modern curriculum theories, for example, such ideas as the flexible curriculum, school-based curriculum, integrated curriculum and newly emerging curriculum of the grade 1-9 curriculum. They have tried to construct and put into effect the viewpoints of post-modern curriculum theories. But post-modern curriculum theories exist in a changing and developing condition and are not likely to control their characteristics. Moreover, most educators of primary and secondary schools and even formulators of curriculum policies are still trapped by the viewpoints of traditional curriculum theories, resulting in the fact that although current curriculum policies are based on post-modern thinking, traditional technical and rational thinking is still incorporated in the implementation of these policies. Although this represents an irony, it underscores the possible faults of post-modern curriculum theories or their ideal nature. Therefore, it is the purpose of this thesis to reflect on the possible drawbacks of post-modern curriculum theories through understanding them, and thus bring up relevant adjustment of cognition, which can be referred by concerned people when they are implementing curriculum reform issues.

Key word: curriculum reform \ curriculum theory \ post-modern curriculum theory

Assistant professor, Department of National Ping-Tung Teachers College.