

從課程「控制」看教科書 的再概念化

錢 清 泓

本文首先從新馬克斯主義課程學者對於教科書的批判，指出了國家與市場經濟霸權的運作不僅使教科書日趨商品化，也使某些特定的社會群體繼續保有其優勢。但就教育體系本身而言，控制即方法化源於歐洲十六、十七世紀的方法化運動，二十世紀的科學化管理運動將其推至頂點，課程理論深受影響，以泰勒法則做為課程發展唯一模式的思維至今仍具有相當的支配力量。不過，以外在、附加形式來探討課程控制，對於再概念化教科書有其侷限。控制可視為是許多內在關係的連結，藉著自我組織在行動中醞釀出控制。而其關鍵在於將學校文化建立成協作、反思、相互學習的社群，成員間聯手涉入發掘難題並解決問題，改寫教科書始為可能。

關鍵字：課程控制、教科書、課程改革、課程發展

本文作者為國立台北師院國教所博士班研究生、宜蘭縣梗枋國小教師

壹、前言

Jackson (1990) 在《教室裡的生活》一書中，有段話頗有意思：「測驗土生土長於學校環境就好比教科書或粉筆一樣」(p. 19)。在Jackson看來，操作上述這些學校土產時，會形成另一種常被我們忽略的課程－潛在課程。而老師拿著粉筆將教科書的問題、例子寫在黑板上詳加解說，或者為學生整理出測驗的重點。這樣的場景，對多數師生來說，想必亦不陌生。教科書不僅是一種教學素材，更確切地說，它和老師的關係猶如魚和水一般；對部份學生而言，那也曾是他們獲取知識的唯一管道。

只是在課程探究的領域裡，歐用生(民89)指出教科書的研究並未受得應有的重視。直到1970年代迄今，隨著研究典範的多元、移轉與課程再概念化運動的影響，對於教科書已有較深入的探究：從知識社會學的觀點剖析教科書的知識內容、意識型態；以論述分析(discourse analysis)的方法探討課文語意敘述之意義；進到教室現場以符號互動論、社會語言學等理論，解析教師如何在師生互動中轉化與建構教科書裡的知識；或是從批判理論深究教科書的文化、經濟特性與政策如何影響其生產過程等等。上述的研究課題儘管日趨複雜、豐富，卻也指出了「教科書是學校教育的心臟，沒有教科書就沒有學校」(歐用生,民89,頁177)此一無法忽略與迴避的事實。

教科書做為眾多教材文本的一種類型(范信賢,民90)，更指出了老師如何觀看與使用教科書，這顆心臟的運作對於學校教育甚至是課程改革的實施有著舉足輕重的影響。歐用生(民84)認為老師對教科書和教學指引的依賴，已超過如影隨形的地步(頁43)。Stodolsky(1989)指出想瞭解「藉著教科書而教意味著什麼」這個問題的話，「研究教師對於教科書的使用，不可僅檢視教師的教室實際，而是要將他們的實際與教科書的必備條件(requirement)、建議與內容等做一比較」(p. 160)。但我認為Stodolsky的研究觀點仍過於狹隘，基本上無法指出教師教學是可以超越教科書即「優勢霸權的文本權威」的可能性(周珮儀,民90)。

儘管當今的學校教育工作者多已認知到教科書並非是聖經，學者也對過度依賴教科書教學提出警語，例如黃政傑(民80a)指出將課程狹隘地等同於教科書，會造成嚴重的誤用現象：教科書被視為至高無上、唯一的權威，等於學校的全部課程。僵化使用的結果是把教學化約成機械式的操作，使教育更為貧瘠(頁355)。但如何讓老師對教科書「重新概念」，已有學者注意到

此一問題的重要性（周珮儀，民90；范信賢，民90；歐用生，民89）。他們多從當代「文本」理論之加以剖析，擴充教科書的定義與內容，提供老師重新觀看教科書的可能。例如范信賢（民90）以後現代主義的文本觀，從產品、過程與思維三個面向分析教材即文本，而文本可成為教材之雙向意涵；而歐用生（民89）則指出教科書不僅是商業文化，更是活生生的文化文本。

不過，筆者認為「到底是老師在使用教科書，還是教科書在使用老師」這個看似不言自明的敘述，放在當今教學創新的課程改革脈絡下來看，仍是個棘手的難題。周珮儀（民90）的教室現場研究就指出：老師欲從優勢霸權的文本權威走向協商的文本權威，儘管有些教師已經察覺到教科書的侷限，勇於突破與創新，但此問題之複雜使得創新之路困境重重，而到底「教學創新」究竟創新了什麼也受到質疑。我想如欲瞭解上述問題之癥結，我們對於課程與控制二者的關係，有必要重新理解。Doll（1998、2000）從課程與教學歷史演變的角度，指出組織與控制為課程幽靈此一隱喻，不同於從新馬克斯主義、批判理論（Apple, 1990、1993）之理解，對於教科書的再概念化具有相當的啓示。因此，本文除了呼應上述擴充教科書的概念外，並將提出課程控制應是由內而外所凝聚成的力量，以提供觀看教科書與教師專業關係的另種可能。

貳、控制：必要之惡？

從歷史的角度理解教科書與控制的關係不僅有其必要，也能提醒我們忽略了哪些面向的觀察（Kliebard, 1975）。1960年代末期新教育社會學研究典範的興起，以及1970年代的課程再概念化運動以新馬克斯主義典範為主的批判論述，不約而同地指出：「我們必須承認課程領域是根植於社會控制的土壤中」（Apple, 1990, p. 47）。以美國本土問題做為深究對象的學者們，從潛在課程的觀點意識到學校課程可以說是沈浸於各種意識型態的操作中。學校裡的三規一規則、規定、規律（Jackson, 1990）—藉著集會、活動的儀式、課堂上的師生互動…等不被質疑的生活習慣，彰顯的卻是濃厚的社會控制色彩。他們更指出學校教育所蘊含的社會控制目標，更是課程主要的意圖。不過，在1920、30年代，此一意圖是明說而非暗指，只是隨著學校教育口號的正當化，修辭有所改變，例如強調學生個人適性發展、著重個別需求等等，才使

得社會控制成爲潛在課程（歐用生，民83；Apple, 1990；Vallance, 1974）。教科書不可避免地也扮演至著「爲」（for）社會控制的角色，內容知識、事實、概念的選擇與架構，都是精心設計的結果。值得注意的是：隨著時代的不同，包裝課程改革的糖衣略有差異，但本質上仍是爲了社會控制。

但社會控制的意圖是「誰」的意圖呢？更細微地看，「傳道、授業、解惑」這樣被教師視爲理所當然的工作內容也重新被質疑：傳誰的道？授誰規定的業？只能解那些惑？以新馬克斯主義的觀點來看的話，矛頭自然是指向社會中由種族、階級、性別等範疇所構成的那些在政治、經濟、文化具有特權的優勢群體。這些群體其實還得繞個圈子，才有辦法將他們所欲維持的優勢常保不衰。在營造出一股社會主流的想法後，透過「國家」使其意識型態具體地成爲學校課程的正式（官方）知識（official knowledge），可說是較爲隱密的一種作法—美國在1980年代末、90年代興起的「新右派」即是一例（Apple, 1996）。國家課程或國定課程規範程度的強弱，儘管影響了教科書的編輯與書寫，但教科書本身向主流意見靠攏或基於某些需要向特定意識型態看齊的結果，使得它們所呈現的知識觀是沒有立場的、價值含糊的、去思辯性的、抽離於現實生活的（Apple, 1988）。

而在台灣，課程標準、國編本教科書這二者，可以說是我們所能認知到國家課程控制，兩個較爲兩個典型、具體的例子（黃政傑，民80b）。標準所形成的控制固然有其政治、社會、意識型態等結構性的歷史背景因素，但在標準裡的詳盡規定下，全國所有的國民中、小學與教師工作範疇可以說是處在一個被刻意建構出的「同質性」中，並以極爲相似的運作方式來進行教學。因此，國家對課程的控制，不只是反應在標準的制訂上—即明訂各級學校的課程目標、學生應該學習哪些科目、授課時間的規劃與分配、必須達成哪些學習目標等等—更將學校教育的知識內容限定在某些有利於國家整體發展、社會政治穩定的範疇裡。而就教科書的使用來看，長期以來獨屈一尊的國編版教科書儘管備受批評，但全國各地的老師—從離島到本島、農漁村到大都會、原住民部落到閩客聚落—都是使用同一套由專家設計出的課本，饒見維（民88）將老師們稱爲「官定課程的執行者」（頁307）。儘管教師可以根據學科或課程專家設計編纂好的課程內容，自行發展出各種不同的單元教學活動，保有部分設計的自主性，但這種自主性仍受到教科書的根本限制。也就是說，老師所構思的必須「符應」教科書的知識內容，所有額外使用的教材，通通都被視爲是補充而且是不該出現在評量裡頭的。

因此，課程標準加上國定本的教科書，交織構成了課程控制的機制。但

此一控制在民國八十五年新課程標準實施後，教育部開放教科書由部編改爲審定制，准許民間書商參與教科書的編撰與發行，而出現了另種樣貌。審定制度的基本精神在開放市場，讓有志於教科書發展的民間書商，發揮教育理念，發展有特色的教科書，並提供教師多元的選擇機會，選擇適合學校及學生的教科書，以提升教育品質（歐用生，民88，頁173）。但審定本教科書仍得依照新課程標準來編撰。這項政策的開放使部份教師有機會和學科、課程專家參與合作發展課程與編寫教科書，不僅突破了以專家爲主的課程設計，也使教師課程專業技能在此過程中開始受到重視。只不過，過去單一的國家控制此時摻雜著經濟市場的因素，整體而言，教科書在教室現場仍扮演著上述周佩儀所指的「優勢霸權的文本權威」。

爲了因應教科書日趨商品化，學者一方面強烈呼籲加強教師教科書的選擇「能力」外，並發展了能力的參考指標與合理的選擇過程模式以供學校教師參考（黃儒傑，民86；歐用生，民84、民88）。但他們亦不諱言地指出，許多學校教師在實際中仍無法詳加檢視這些不同課程產品內容的差異。換言之，教科書開放雖使老師有選擇的專業自主性，但他們卻缺乏時間、慎思、集體討論的過程做出合理的決定。以大拇指原則來選購教科書也就屢見不鮮：「教師們一面看評選表，一面翻樣本書，翻多少算多少，然後舉手表決」（歐用生，民89，頁184）。換言之，教科書的開放所引發出的市場經濟介入和競爭，國家對課程的控制雖有「鬆綁」，但控制的機制卻也從國家隱默地轉移到書商，並充滿市場導向的色彩。充滿商機與利益的市場大餅，自然引起各方的垂涎和覬覦。業者彼此間除了相互競爭，更要「合縱連橫，各自透過不同管道，強力推銷」（歐用生，民88，頁175）。

我們可以理解的是：書商爲了爭奪市場，在所難免會使用各種行銷策略來「吸引」消費者。Apple（1988）認爲教科書的出版雖看似是一種教育文化事業，但其實內部是受到市場商品邏輯強力的支配。因此，促銷商品化課程的「賣點」並不是在教科書本身的知識內容或品質，而是其週邊附屬產品—各式各樣的教具、教學錄影帶、CD、評量題庫—以「套裝」（package）的形式方便老師上手使用，藉以吸引選購的慾望。Apple（1995）亦指出套裝課程是讓學校購買一全套標準化的教材，這些教材包括了目標的陳述、所需的各種課程內容和材料、界定好的教師教學行動，甚至學生該有什麼樣的學習反應，以及各種診斷式成就測驗。但這些測驗通常將課程知識化約爲合宜的行爲和技能，教師的任務則依照指示施測，學生也只要依規定的學習程序進行個別化的學習即可。因此，購買成套的商品課程同時也是購買了它的操作

流程和學習技術（pp. 130-135）。也就是說，套裝教材的規劃已從執行中分離開來：產品在規劃的階段本身也已設定使用規則，教師不過是從執行過程中帶出這些規則來。重要的是，這些商業產品孤立了教師與學生群體，窄化教師間的互動，將議題範限在組織效能（學校、班級）與使用技術有關的層面上（Apple, 1995, pp. 181-182）。

以上對控制的分析是從國家課程與開放教科書市場後，教科書日趨商品化的一些現象等兩方面，以新馬克斯主義學者的觀點做一探討。在批判的視框下，若我們將關切的脈絡置於課程改革下來看的話，由國家主導的革新方案所形成的控制，往往不在於理念，而在於實施的過程與方法上。改革的理念是一種社會多數的集體共識，只是我們對於共識中各個不同社會群體的意見與聲音，要更為謹慎以對。聲音的背後可能是特定意識型態、利益藉著修辭包裝的結果，我想新馬克斯主義藉著批判想要指出的是這一點，而並不意味著國家控制是純粹的「惡」。國家控制有時是課程趨向商品化的一種牽制，讓重回到學校教師、學生為使用主體的思考點上，這從近來關於書商與教育部所引發的議價爭議可以看出。事實上值得我們再思的是控制的性質為何、其如何導引成為教師課程專業技能發展的原生力量，而不是基於「簡化」的概念，一味地透過強加的形式以唯一既定的方法給予命令式的限制。

此外，上述觀點國家與經濟霸權決定論的色彩濃烈，缺乏學校教師與學生自主性的關懷。其實教科書在教學現場中如何被看待與使用有多種可能性，也就是說「課程實施是協商的過程，學校或教師會以適合他們的方式來實施課程」（歐用生，民84，頁90）。在課程革新方案與教師關係的諸多研究檢討中，教師主體性已受到相當的重視（Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992）。只不過，教師是在學校「組織」裡工作，Doll（1998）認為組織與控制—明顯的、由上而下的、中央集權的—事實上是同義詞，「而在教育組織裡，這般知覺的控制早已成為課程中的幽靈」（p. 295）。Doll的觀點提醒我們必須去思索一個頗為嚴肅的課題：如果組織與控制是課程中的幽靈，它是以什麼樣的方式使我們一而再、再而三地被「召喚」，甚至面對課程改革時，採取了近乎難以自覺的回應方式？

參、控制即方法化

S. Sarason 在 1990 年出版了《可預期失敗的教育改革》（The predictable

failure of educational reform) 一書，指出教育改革的失敗之所以是可以預期的，原因之一在於：整體教育改革裡的不同成分，既未被認知也未曾被陳述，而成分間的相互關係卻是一個複雜的體系(引自Hargreaves, 1997, p. 339)。他的觀點對那些有心推動課程改革的相關人士來說，不置可否地，是個嚴重的打擊。我認為此一打擊並非來自於我們什麼都沒做的質疑；相反的，Sarason所指的問題在於方法與選擇該方法的思維二者間微妙關係。或許我們會質疑：不是做了結構性的變革嗎？而且設計了許多的配套措施，為何還會被認為是失敗的呢？Doll (1998) 認為理解此一問題的關鍵是「控制即方法化 (methodization)」(p. 296)。方法化所欲關注的不只是方法的類目，更確切地說，是那揮之不去的思維習慣，即課程的幽靈。

換個方式來看，我們對於改革方案的投入遠超過於我們對於改革陷阱的意識與覺察，特別是忽略了歷史的反省：「…舊課程裡的意識型態、概念、語言、工具等仍殘留在新課程裏，結果新課程只是新瓶裝舊酒，換湯不換藥…」(歐用生, 民83, 頁113)。我們不能否認採取必要的方法來解決眼前問題有其重要性，但如果我們未能提出更多可供另類選擇的途徑與思維，並只將問題化約成技術層面的操作的話，如此一來可能又再次地掉落改革的陷阱中。而到底是在什麼樣思維下反覆地讓我們採取同樣的方法落入陷阱呢？新馬克斯主義的課程研究者深入地探討了政治與社會領域中的控制議題，但Doll (1988) 認為在社會與教育體系當中仍有其他我們值得去深究此一問題的觀點 (p. 298)。

Doll (1993、2000) 指出十六世紀初期，歐洲隨著清教徒主義、重商主義與中產階級的興起，帶進了社會、商業與知識的新秩序。這樣的一個新秩序對於單純 (simplicity)、效率、方法倍感興趣。而此時，一種對於標準程序、秩序，尤其是方法的意識型態亦已醞釀成相當的氣候。再者，十六世紀到十七世紀，由前現代緩慢地步入現代的過程，社會、政治動盪不安，整個歐洲尋求穩定性，並希望從失序當中正確地運用理性尋求真理亦為當時知識份子關注的重要問題。笛卡兒的《論方法》(Discourse Method) 則為指導理性尋求真理設計了四種方法論規則。¹就課程的角度來看，Doll 認為這四個規則不僅表現出對於歐基里德式的數學思想的忠誠，而且與現代主義的科學方

1 Doll 將這四個規則整理為：一、只接受那些「清晰而明顯地」呈現於心面前而自明的真理。二、將每一困難之處「分成儘可能多的部分」以尋求更容易的解決辦法。三、「以有秩序的風格思維」，像幾何學家一樣沿著「推裡的鏈節」逐步推進，從「最簡單和最易於理解的」出發過渡。四、複習前面所有的內容以「確信沒有遺漏任何東西」(pp. 41-42)。

法或課程發展的泰勒模式非常相近。「提倡清晰的定義、簡化的方法論和仔細的評價，笛卡兒為今日學校所運用的課程方法論提供了總體基礎」（引自王紅宇，民88，頁42）。

但就教育體系本身而言，將課程予以方法化在上述的氛圍下有了具體的轉變。Peter Ramus和John Comenius亦可說是兩位最重要並具有相當影響力的代表人物。尤其是Ramus，他所提出的「知識地圖」概念不僅橫掃了十七、十八世紀的歐洲，甚至影響了已進入廿一世紀的我們。知識地圖的兩個特點是：將知識整理、排列成可理解的形式，而此一整頓所採的普遍性方法適用於任何時期與所有種類的知識；其次，知識有絕對之順序，因此完成學習最佳的成效即是採邏輯性的、齊一的方法，而不是經驗或個人的方式。至於Comenius，則是提出《大教學法》（The Great Didactic），進一步地將方法化運動帶進學校教育（Doll, 1998, p. 303-307）。值得我們注意的是，Doll（1998）認為：課程、方法化、教學法的出現，使得學習這回事，逐漸地轉變為由「教學」此一外部活動所形塑而成：「學習的出現為方法化教學的直接效果，同時控制，做為一種幽靈，出現在課程與教學的形式中一刻板的、限制的、限定的」（p. 306）。換言之，方法化的結果是使課程與教學被一斜線二分，藉著方法化進行某一課程的教學亦成為當代的想法（Doll, 1999）。

而二十世紀初期興起的科學化管理運動，儘管是現代主義的體現之一，但它的「精神」卻可回溯到十六、十七世紀的方法化運動。此一「科學主義」運動不僅只限於產業界，也深入了當時社會中包括家庭等各種組織的生活實際。科學、技術理性、效率、線性…等以「工廠」生產作為隱喻的課程控制觀可以說是達到巔峰。F. W. Taylor的科學管理對於課程理論有著舉足輕重的影響（Doll, 1993、1999、2000）。例如被公認為第一本課程理論專著由F. Bobbitt於1918年出版的《課程》（The Curriculum）一書，他所提出的課程發展與研究之重點即在如何有效地藉著科學方法來改善學校教育（黃政傑，民80b）。而強調目標的特定性與量化亦可說是此一時期課程設計的雙重焦點（Doll, 1993）。自此，以目標或工學模式導向的課程發展，已成為一股強而有力的趨勢。這股力量達到極致甚至成為學校課程發展模式「唯一」的選擇，R. Tyler在1949年出版《課程與教學的基本原則》佔有極為重要的地位。所謂的「泰勒法則」（Tyler's rationale）幾乎可以說是主宰了課程發展的原則與方向。

Tyler提出學校教育的基本問題，即：學校應該試圖達到什麼教育目標？要提供什麼教育經驗以便達到這些目標？如何有效地組織這些教育經驗？我

們如何確定這些目標是否達到？乍看之下，這四個連貫的問題是有道理的，且一時難以被辯駁。儘管之後的許多課程學者提出不同的課程發展模式，「不管是直線形的或環狀形的，都在探討上述的四個層面，只是敘述的重點不同而已」（歐用生，民83，頁65）。換言之，儘管學者對於此一課程發展的模式有諸多的批判－從目標的定義和種類、內容知識與學習者關係之選擇、組織應採何種方式才謂合宜、評鑑過程中的價值問題等等－我們不難發現這些引發出的論辯是陷入在上述四個問題的框架內。為了對抗日標模式的支配，學者們提出了過程模式的課程發展，但它因容易引起價值對立的衝突、導致混亂而不受親睽。

泰勒法則對於課程改革的具體影響，即在於實施過程中所採取的方法不因年代、方案內容而有所不同：先設定實施策略的目標、訂定規則與內容、動員各層級的組織、最末採取量化格式的評鑑。在學校、教室現場亦是如此，教師書寫的教學活動設計，亦可說是在此一思維下運作著：先設定單元活動目標，教學必須程序化，藉以組織整個單元的內容，在每個步驟實施至一個段落時，以口頭或書面紙筆測驗的方式對學生進行評量。甚至連目前九年一貫課程改革中最受矚目的統整課程，所採取的設計方法與實施程序也與過去未有太多的差異：決定主題、找尋與此主題有關的教材、設計與實施學習活動、進行多元評量。換言之，統整課程基本上仍遵循著泰勒法則並以技術理性的思維進行操作（歐用生，民91），本質上和過去的目標模式並無多大的差異，如此可能封閉了思考其他統整模式的可能。

Doll認為，「在現代主義典範中，課程作為自主但相互聯繫的單元這一概念無所不在。從一年級起便從線性排序的角度考慮課程」（引自王紅宇，頁52）。在上述思維的運作下，教科書本身的編輯「方法」並不會有太大的變化，因此能夠長期地扮演著學校教育穩定的控制功能。源於Ramus的課程地圖，也就是以直線式排列、組織知識的方法，其結果是造成知識被分割成片段、零碎的事實。這些被整頓過成為知識也一直被認為是基本的、重要的，長期盤據在教科書的內容當中。這導致了我們當下生活中不斷湧現出的新觀念，教科書的反映卻往往無法跟上變化的腳步。已故的美國社會學巨擘C. W. Mills亦曾指出（轉引自張君玫、劉鈞佑，民85，頁130）：

教科書是為了方便年輕學子而將事實加以組織，而非整理新進的發現與研究。因此，教科書往往只是一種機械化的事實收集，只為了說明相當程度定型的概念。教科書由於忙於把積累的細節依序排定，通常

並不很重視研究新觀念的可能性，以及觀念和事時的交互作用。對教科書來說，老觀念新事實往往比新觀念更重要—新觀念常會危害一本教科書在課堂中「被採用」的數量。

Doll (1998) 更進一步指出在方法化運動之前，研讀（閱讀、反省與詮釋）聖經、經典文本是藉由個人或與他人對話來達成的，但此歷程不是發生在學校環境裡。所謂學校教育，「就其有秩序的課程與齊一的教學方法論之意義而言，關注的是讓兒童進入學習，以及持續將此類知識呈現於學習者面前」（p. 306）。但在「提供學習捷徑」的方法化運動後，為了將知識排序、重新組織並訂出學習的規則與進程，「學習自身從覆蓋、掌握和積累的單元數目來界定」（Doll, 1993；王紅宇, 頁52）。就此看來，教科書不僅具體地方法化課程，更意味著學習非得透過教學才得以出現。頗值得我們再思的是：科學的、理性的、有效率的方法做為一種有秩序的思考方式，已經成為典範（Bruner, 1986, p. 12-13）。但這種邏輯—科學典範能夠長期在課程領域屹立不搖，甚至難以撼動，更確切地說，是建立在以「常識觀點」來解決課程問題的思考。因此，Taylor、Bobbitt、Tyler等人提出的理論與文本具有全面性的影響力，「不只是他們說了些什麼…而是因為他們如何說」的關係（Jackson, 1992, p. 28）。換言之，課程與教學藉著方法化而達成控制之目的長久以來被視為理所當然，可說是「語藝」（rhetoric）包裝加以合理化並對「人的操弄」避而不談的結果（Doll, 1999）。既是語藝，意味著我們對於控制，是可以有不同的理解方式。

肆、控制：由外而「內」的改寫

法國思想家M. Foucault在對於權力的研究中，並不將其視為是特權、一種奴役的方式、一套普遍的控制系統。他認為，「我們必須把權力理解成多種多樣的力量關係，它們內在於自身運作的領域之中，更成了他們的組織…從數不清的角度出發在不平等的和變動的關係相互作用中運作著」（引自余碧平, 民89, 頁67-68）。Foucault的權力（觀）所欲探究的是「內在」各種可能的關係，而非來自於外在力量的壓抑。按照此一說法，Doll（1993、2000）指出，思索課程控制的性質應亦可從內部而非僅將焦點置於外在、附加，藉

由形式所規範出的各種限制。他進一步整理並以後現代主義有關渾沌、複雜理論、自我組織等觀點，重新詮釋教育學者J. Dewey的控制觀－他的觀點在現代主義的課程理論框架下被忽略、隱沒。Doll認為，Dewey早已指出控制具有內在、動態的性質（引自林玉体，民85，頁42）：

控制方法植基於一種性質，即孩童處於一種參與的情境。…共同領會到行動的目的與方法，就是社會控制的基本特質。這是間接的、情感及知識上的，而非直接或個人的。並且，它對個人氣質也具內在化，而非外在化或逼迫化。經由興趣與瞭解之同一，達到此種內在控制，乃是教育的職責。書本或上課雖可做許多事，但這些方法都太有排他性。學校要發揮其更具成效的功能，就是提供更多機會，使教學活動發生於共同活動中。

上述這段話Dewey不但提出他對控制的想法，也指出了方法本身應有之作用。其實，Dewey在《民主與教育》一書中以將近四章的篇幅深入地討論學習經驗、方法與教材之間的關係。²而他所要引發我們去深思的，是教師、學生、經驗、教材、教學方法之間的複雜的關係，從中探尋如何在這些關係裡，孕育或組織出屬於該教學情境中自我控制的力量。必須注意的是：Dewey所指之方法，並不能將其窄化為「操作性」的程序或步驟，它同時要思考的是「課程和教學」二者的關係而非兩個分割、獨立的領域。也就是說，在此一連結、整合的關係裡，控制的方法不在於事先設定好的類型，而是從教師本身朝向「介於教師、教授方法、文本間的互動（實際上是仲介－transaction）」（Doll, 1998, p. 308）。在這樣的情境下，Dewey認為：「控制的全意，指持續性的行動可以帶來持續性的次序，使每一行動不只可以迎對當前的刺激，且也有助於下次的行動」（林玉体，頁26）。

筆者認為這種由外在附加轉向由內而生的課程控制觀，最重要的意義在於重新思考課程目標、甚至教育目的之複雜性。Bobbitt在《課程》一書中詳盡地描述以科學方法來界定目標的種類與範圍；同樣地，Tyler在《課程與教學的基本原則》不遑多讓，花了大半的篇幅在闡明決定目標的原則及其理論依據為何。他們都認為：只要課程目標一旦確定，之後的行動只需按部就班

²這四章（十一至十四章）為：經驗與思考、思考在教育上的地位、方法的性質、教材的性質。

地依照合理的程序即能達成。但Eisner（1994）認為，事實上，對參與課程發展的老師或其他人士而言，有時規劃活動並沒有明晰與精確的目標。只不過，「在這講求績效責任的年代，這般的說法聽來像是邪說…目的無需先於活動；它們能夠在活動本身的過程中被組織出來」（p. 119）。換言之，我們熟知的現代主義式的課程觀，「通常都假定目的存於行動之『外』…外塑的目的，大多僵化了活動的歷程」（Dewey, 1916/1966；林玉体, 頁113-114）。

其實，我們並不陌生Dewey提出的：目的必須帶有「行動中繼續行動」，或「行動中含有目的」之意義。但教師直接面對的問題是教科書（教材）的在教學歷程中該置於什麼樣的位置，仍有許多的疑問。筆者認為，此一疑惑之關鍵在於教學過程中學習主體如何在活動中產生「真正的問題」。Dewey將重點置於「經驗」並以兩類一長串的問題，來區別純正問題及佯裝或假設問題的不同。這兩類問題有兩條途徑來辨明——樣採問題的形式來說明（引自林玉体, 頁174）：

經驗是個人的事嗎？它的本質就內存有刺激並指導觀察作用，使涉入其中的，都予以連續起來，然後才作推論並作檢驗？還是它係外所強加，學童的問題，純是如何來面對外在的要求？…為什麼學童在校外會提出許多疑問，但在學校的功課或教材中，卻十足的展現缺乏好奇心。

上述這段話有頗為重要的提示：「內、外」與問題的關係，有助於我們如何重新看待教科書。Dewey認為，如欲使學生投注於學習活動，那麼學校或教師應該提供更多的實際教材、資源、教具，並提供更多做事的機會：「兒童忙於做事，也忙於跟他人討論在她做事當中所發生的事，則教學模式採用何種方式，已無關宏旨了」（頁175）。因此，擴充教科書或教材的概念與取材的範圍，在Dewey看來是極為重要的。如果教師僅以教科書作為唯一提供資訊的來源，那麼他提醒我們將面臨的後果是：「如果兒童有問題提出，那也不是他的問題。就算是他的問題，也僅只是他作為一個『兒童』的問題，而不是作為一個『人』所產生的問題…與教材的關係不再是直接的」（頁175）。

若欲使教科書直接地與學生真正地連結經驗與思考的關係，Doll（1993）則是借用認知心理發展學者J. Piaget有關「平衡—不平衡—再平衡」模式的觀點，不過他指出透過努力克服造成不平衡的干擾、缺點、錯誤、困惑等因素，使學生達到這般的平衡是不夠的。他認為「干擾和困惑必須在深刻的結

構層次上真正引人困擾—它們要求學生從根本上懷疑正在使用的程序和做出的假設…不同於在許多教科書中所發現的人造問題」（王紅宇, 頁117-118）。這近乎於Dewey所指之「真正的問題」。換言之, 教科書或其他教材文本必須置於更廣的結構或脈絡中來加以檢視、批判, 導引出對於自我經驗的反思、想像與公共討論, 並看做是轉變的實質。而「在這一框架中…其重點在於學生運用獲得的知識能做什麼而不在於獲得的知識如何適應他們設定的框架」（Doll, 1993; 王紅宇, 頁182）。上述的看法具有由內部「對抗」外部設定好的教科書框架之意義。對抗亦可說是重新審視、觀看教科書中如上述Mills所指的那些經常以不帶情感、輕描淡寫、一語帶過的既定事實。

由於學校是讀寫文化（literate culture）具體展現的場域, 即便我們採取比較基進的做法以自編教材將教科書予以替換, 但課堂上仍需要透過一定的文字媒介形式來展開知性經驗的學習活動。在這種情形下, 教科書的位置誠如范信賢（民90）所指的應看做是我們一種可能的起點, 而非是最後的終點。而上述的所指的重新審視、觀看也意味著他所說的: 師生與教科書之間是一「讀者—作者」的動態生成關係, 並批判與反省而非一味地符應被視為是代表客觀真理、價值與意識型態無涉的知識（頁180）。周珮儀（民90）也有同樣的看法, 她認為教科書中的知識必須經過師生主動的詮釋和轉化, 了解現有其中所蘊含的特殊意識型態。而「開放」教科書不僅僅只是教師選擇合宜的版本, 更確切地說是讓師生在「互為指涉」（intertextuality）的過程中,³能夠自由地融入自身生活經驗去創造意義。尤其讓是受壓抑的少數族群, 都能參與、修補和重寫適合他們的教科書文本。

其實, 對部分老師而言, 教科書提供的僅是課程討論的議題, 他們並不全然地對教學指引手冊上建議的引導問題照單全收。但是, 提出教科書裡的問題, 儘管老師可以有許多方式來處理, 若只是希望學生找出適切的答案、符應教科書的說法, 那麼這些問題並無法真正導引出對於議題的思考與爭辯, 而上

3 周珮儀（民90）以J. Derrida的看法指出所謂的「互為指涉」是: 文本所衍生的意義並不是封閉在現存的文本結構中, 也不是作者的禁巒。作品的原意終不可考, 而必須無止境地在文本之外去尋求, 每篇文本必須置於更多的文本之中才具有意義, 形成了一個無窮開放的意義鏈（a chain of signification）。我認為在教學過程中, 互為指涉對師生的重要啓示是能夠提出更多與教科書相互比較的版本, 並讓「較強的版本讓較弱的版本變得無話可說」（Bruner, 1996, p. 96; 宋文里, 民85, 頁155）。

述所指的修補與重寫教科書仍有實際上的困難。因此，議題如何成爲Dewey所指之真正的問題呢？Bruner（1996）的建議是找出「難題」（trouble）。若我們將教科書當成「故事」來讀的話，那麼說故事的人－學習社群裡的成員－首要任務便是設法把故事「導向一道裂縫，一種與常理不符的預期」（p. 94；宋文里，民85，頁153）。裂縫、不符的預期需採不同的提問方式－非題、異題－將問題給陳顯出來（problem posing）。如此一來，便有機會進行改寫：⁴一方面使我們去思索什麼是教科書上所沒說到的難言之隱；另一方面，師生則藉著協作共同聯手「〔使我們在敘事之中〕搜尋和難題相關或不可推託的構成因素，這樣一來，原始的難題就會被轉化成可處理的問題」（Bruner, p. 99；宋文里，頁158）。

協作、共同聯手也意味著師生對於自身的心智活動取得更多行事、反思的掌控權，正是這樣一個由內而生的歷程，使我們改寫了課程與教科書的控制，它們不在是必要之惡、被歸咎的一方。而這樣的想法，我們亦不陌生。在1970年代興起的課程再概念化運動，一個頗爲重要的理論訴求便是將課程由名詞還原至動詞的狀態（currere），即探求個人公共經驗性質的歷程（Pinar, 1975）。Slattery（1995）亦指出：課程，確切的意義是個動詞、活動、或是在跑馬道上「奔馳」（to run the racecourse），展開的是「一段內在的旅程」（an inward journey），強調的是個體自身再概念化自己自傳的能力（p. 56）。Doll（1993）也提出了類似的概念：如不是從內容或材料的角度而是從過程的角度來界定課程的話，那麼發展、對話、探究、轉變的過程對於課程的重要意義在於強調人與動的過程，以及個體在學習的過程中，在轉變與被轉變的過程中的體驗（引自王紅宇，頁18）。

我們要注意的是，若將體驗化約爲學生個人的事務，那麼我們仍走在個別化學習路途的迷失中。經驗必須透過發生在社群裡的公共互動才得以被重構。暫且不管我們如何去想像社群，它是我們轉化與超越自我的媒介（Doll, 2000）。筆者認爲，社群的公共互動指的是學校文化，其爲改寫教科書控制的關鍵，可以轉變我們對於教科書的想像。只是我們對於學校的想法，始終瀰

⁴ 關於「問題陳顯」（problem posing），請參閱宋文里（民84）。而這裡所指的「非題」，即：每一種學科所共有但卻總不是問題的問題，而當我們打破建制閱讀的方式時，能看見原本互不相通但卻非常重要的東西。「異題」，則是讀出文字背後的書寫、語言、話語。將其延伸至語言學、心理學，乃至意義形成與固定的社會形式（宋文里，民90）。

漫著Bruner (1996)所指出的「除魅式的氣息」—可稱為心智閃避—有些話題在學校裡頭絕口不提，「這樣不能多講的事情多到某一個程度，學校就開始呈現一種異化疏離、隔岸觀火的世界觀」(p. 98；宋文里, 頁156-157)。因此，若我們仍認為「共享的學習」是學校之首要任務的話，那麼改寫的必要性不是換一本教科書，或是以不同的教材進行更多的補充，而是將學校「建立成相互學習者的社群，能聯手涉入問題解決的歷程，在其中人人都能對相互教育所有貢獻」(Bruner, p. 81-82；宋文里, 頁134)。

伍、結語

對於學校老師而言，有句戲謔的行話—把書教好—似乎成爲一種匠氣式的表徵。我們並不否認這句話有其責任與意義，但它長久以來已經被窄化爲把教科書的內容說一遍，所謂的進度就是依照它的章節來訂定與實施。固然這個現象的形成有其特殊的時空背景，但放在近年來課程改革的脈絡下來看的話，此一問題與我們所採取的回應方式也就顯得特別的弔詭。本文首先就國家與市場經濟套裝、商品化課程所形成的控制，提出新馬克斯主義觀點對於教科書的批判。此一觀點讓我們瞭解如何藉由那「看不見的黑手」操弄著課程控制的機制，但卻忽略了微觀、反控制力量如何在學校、教室中運作。值得我們深思的是即使課程改革方案的提出，有意改變學校教育的現況，往往未能對改革本身所採的方法思維詳加檢視。Doll追溯了控制即方法化的歷史形成因素，效率、單純…等「修辭」的提出，直至二十世紀的科學化管理運動，在在地影響我們採取的方法—泰勒法則—並做爲不變的準則來進行課程發展。Doll (1998)再次的提醒：「我們的課程與教學方法之自然性—他們嵌進著秩序與控制的意向—其實只是一種歷史的人工製品…其他方法應是被允許的」(p. 314)。

方法作爲課程控制幽靈一種形體的展現，不僅形塑了我們的教科書、課程計畫應該有的樣式，甚至指導老師如何教學，而「一本教科書若是沒有教學的方法就稱不上是教科書…方法成爲所有教學的必要條件」(Doll, 1999)。儘管我們會對來自外部力量的方法，去遷就、適應、甚至虛應以對，絕少去質疑的是：爲何獨尊某一種且將其視爲是「唯一」這個重要的課題。而教科書深植於學校環境中，是否也有更多的可能使我們以不同的方法加以改寫，

主題文章

此一問題更攸關課程改革之前景。周佩儀（民90）指出：改革如果到最後只是換了一本教科書，那麼這也不是我們所樂意見到的。筆者認為，改寫教科書的責任不是廠商，而在於教師、學生，也就是學習社群裡每一位成員。

由於目前國家對於教科書的編審體制對於方法的思維，在「泰勒主義」的識框下實難以撼動（顧瑜君，民89）。⁵書商為了符應制度的要求只能以被指定的方式來編寫。因此，本文指出重思課程控制與方法的必要性，而「改寫」教科書的力量來自於學校文化，一種由內孕育而出的再思。這樣的想法Dewey很早便已提出，他所談的控制，指的是學生、教師、經驗、教材、行動等一連串關係動態運作的歷程，運作的關鍵在於學習主體在自然的活動中產生真正的問題。若我們將教科書導向Bruner所指之難題的探尋，以不同的問題陳顯方式提出個人公共經驗的反省，這即是我們對教科書的改寫。而改寫是一個協作、反思、共同聯手的行動，這也意味著教育社群裡的成員擁有了更多行事權（agency），藉著擴充教科書的定義以及取材之範圍，在教學過程中醞釀出內部自我組織的改變力量。

參考文獻

- 宋文里（民84）。「批判教育學」的問題陳顯。《通識教育季刊》，2卷4期，頁1-15。
- 宋文里（民90）。《文化研究在台灣》書評。《文化研究月報》，第二期，http://www.ncu.edu.tw/~eng/csa/journal/journal_book_3.htm
- 周佩儀（民90）《教學創新了嗎？文本權威的省思》。九年一貫課程改革下創新教學研討會，國立高雄師範大學主辦，90年10月30日至31日。
- 范信賢（民90）。「文本」：後現代思潮下對「教材」概念的省思。《國教學報》，13，頁169-183。

⁵顧瑜君指出：目前審查制度存在的必要性，除了政治的考量外，審查存在的必要在於「確定教科書品質」，如何決定什麼是好的教科書根基於「教科書是什麼」，目前審查者與主管行政機關對於「教科書是什麼」的定義落在接近「聖經」的標準……如果不釐清教科書定位的問題，討論教科書審查不但缺乏共同的基準，極可能演變發展出一套規格化、計量化的審查準則，這樣的準則違背了教科書開放的基本精神與價值、更限制了教科書多元化的發展的未來。

- 黃政傑（民80a）。課程。載於黃光雄主編，*教育概論*（頁341-363）。台北：師大書苑。
- 黃政傑（民80b）。課程設計。台北：東華。
- 黃嘉雄（民85）。轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點。台北：師大書苑。
- 黃儒傑（民86）。國民小學教科書選用方式及其合理性之研究：以台北縣市為例之初步調查。國立台北師院國教所碩士論文。未出版。
- 歐用生（民83）。課程發展的基本原理（2版）。高雄：復文。
- 歐用生（民84）。教師成長與學習。板橋：台灣省國民學校教師研習會。
- 歐用生（民88）。新世紀的學校。台北：台灣書店。
- 歐用生（民89）。課程改革。台北：施大書苑。
- 歐用生（民91）。披著羊皮的狼？--九年一貫成改革的深度思考。載於中華民國教材研究發展學會主編，*新世紀教育工程－九年一貫課程再造*（頁3-24）。台北：揚智。
- 饒見維（民88）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研究發展學會主編，*九年一貫課程研討會論文集－邁向課程新紀元*（頁305-323）。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 顧瑜君（民89）。台灣教科書審查解析：以國民小學道德與健康科為例。文發表於89年5月31日中華民國教材研究發展學會、國立台北師院主辦，*教科書往何處去？--教科書制度研討會*。<http://www.trd.org.tw/Cpast/895030/890530-11.htm>
- Bruner, J. (民90)。教育的文化，宋文里譯。台北：遠流。
- Dewey, J. (民85)。民主與教育，林玉体譯。台北：師大書苑。
- Doll, Jr., W. E. (民88)。後現代課程觀，王紅宇譯。台北：桂冠。
- Foucault, M. (民89)。性經驗史，余碧平譯。上海：上海人民出版社。
- Mills, C. W. (民85)。社會學的理想，張君玫、劉鈞佑譯。台北：巨流。
- Apple, M. (1988). The culture and commerce of the textbook. In L. E. Beyer & M. W. Apple(Eds.), *The curriculum: Problems politics, and possibilities* (pp. 157-176). Albany, NY: State University of New York.
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. (1995). *Education and power* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Doll, Jr., W. E. (1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: toward new identities* (pp. 295-324). New York: Garland Publishing.
- J. Bruner. (1986). *Actual mind, possible worlds*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

主題文章

- J. Bruner. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Doll Jr., W. E. (1999). Beyond methods? Teaching as an aesthetic and spirit-ful quest. To appear in Elijah Mirochnik(Ed.). *Passion and pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Doll Jr., W. E. (2000). Ghosts and the curriculum. To appear in W. E. Doll, Jr. & Noel Gough (Eds.). *Curriculum visions*. New York: Peter Lang.
- Eisner, E. (1994). *Educational imagination* (3rd. ed.). New York: Macmillan.
- Hargreaves, A. (1997). Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. In A. H. Halsey et al. (Eds.), *Education: culture, economy, and society* (338-53). Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson(Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp.3-40). New York: Macmillan.
- Kliebard, H. E. (1975). Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 37-50). Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. Ed. (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 402-435). N.Y.: Macmillan.
- Stodolsky, S. (1989). Is teaching really by the books? In P. W. Jackson & S. Haroutunian-Gordon(Eds.), *From Socrates to software: The teacher as text and the text as teacher* (pp. 159-184). Chicago: NSSE.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vallance, E. (1973-1974). Hiding the hidden curriculum. *Curriculum Theory Network*, (4)1, pp. 5-21.

(收稿日 : 2002/9/18 ; 完成修改日 : 2002/11/25)