

◎書評

再概念化之後的課程發展

蔡清田* 楊俊鴻**

摘 要

本文旨在評述William F. Pinar (2006)《當今綜覽性的文本與其他論文集：再概念化之後的課程發展》(*The synoptic text today and other essays: Curriculum development after the reconceptualization*)一書，並進一步探究Pinar在本書當中彰顯「課程發展：生於1918年，死於1969年，再生於2001年」，其所意涵的課程發展意義。

壹、作者簡介

William F. Pinar[●]現職為加拿大不列顛哥倫比亞大學 (University of British

* 蔡清田 Ching-Tien Tsai
國立中正大學課程研究所教授兼所長
E-mail: tcctt@ccu.edu.tw

** 楊俊鴻 Chun-Hung Yang
國立中正大學課程研究所博士候選人
E-mail: yang76973@hotmail.com

本文評介 William F. Pinar (2006). *The synoptic text today and other essays: Curriculum development after the reconceptualization*. New York: Peter Lang.

Columbia, UBC) 課程與教學 (curriculum and pedagogy) 系的教授，他目前主要的研究興趣在於課程理論、國際研究、性別研究、酷兒理論與自傳理論等。在Pinar來到UBC之前，原本在美國的路易斯安那州立大學 (Louisiana State University, LSU) 教導課程理論，並主持該校「課程研究國際化研究中心」 (Centre for the Study of the Internationalization of Curriculum Studies) 的運作，後來因為2005年的卡崔娜颶風 (Hurricane Katrina) 對於路易斯安那州造成嚴重的破壞，促使Pinar教授轉任至加拿大的UBC。

貳、《再概念化之後的課程發展》一書內容綜覽

Pinar如何撰寫再概念化之後的課程發展呢？Pinar在聲稱課程發展已死之後，再概念化如何使課程發展成為可能呢？當Pinar已經主張再概念化是具有「遠離學校實務」的特徵時，Pinar如何對於再概念化的聽眾——「教室中的教師」——進行建議呢？假使後再概念化時代 (post-Reconceptualization era) 是藉由後現代的理解課程而定義的話，在何種意義層次上，「課程發展」同時可被當作是一種形式的理解課程呢？假使課程發展在當今的美國是可能的，而這時它又將顯現出什麼樣的形式呢？可以藉由什麼樣的方法來發展課程呢？而它又邁向什麼樣的終點呢？這本書集結了Pinar在過去五年 (2001-2006年) 間所撰寫的相關論文，用以回答上述的諸多課程問題。

在第一章中，Pinar參考Schwab的意見，認為在這種如惡夢似的時刻，學校課程不需要被定於一尊。在本章中，Pinar參考1960年代學科結構的觀念，具體指出在「當今的課程發展」與「其已死的前身」之間所存在的差異性。在

① Pinar 教授簡介的網站為 <http://cust.educ.ubc.ca/faculty/pinar.html>；他的 E-mail: william.pinar@ubc.ca

再概念化之前，課程發展是以Tyler（1949）的4個問題做為主要的程序與縮影。再概念化之後的25年，Pinar所提議的課程發展是兼具「實質內容的」（substantive）與「語意句法的」（syntactical）觀念。這種型態的課程發展之實質內容是具開放性的，在第一章中，Pinar建議課程發展應關注於目前學術科目的研究之上，但是從文章論題的語意句法來說，在接續其後的各章節當中，科際整合的科目（interdisciplinary subjects）就如同大眾文化做為新興的科目一樣，明顯地成為其合法的課程論題。

課程發展既不是程序性的，也不是層級性的，當今課程發展的句法結構是由學科的知識史中所汲取出來，但又不受限於學科的知識史。Pinar建議可將學問進行綜覽，如同科際整合研究的提綱挈領般地予以並排，以提供教師綜覽當今藝術、人文學科、社會與自然科學研究的綱領。像這樣的綜覽，也可以提供一些諸如毒品、兒童的性謾罵等主題為主的快速綜覽，雖然這些不隸屬於任何一個學科或科際整合的領域，但是卻可以吸引家長、學生與教師關注的眼神。這種綜覽論題的教育涵義是，不管在公領域、私領域、個人主體、興趣方面，都能夠賦予教師和學生研究學術知識的能力，Pinar建議他們的選擇形式，就如同其所並排的綜覽性文本結構一樣，可供師生進行選擇。

Pinar建構了「綜覽性的文本」，賦予學校教師做為一位課程發展者，再度獲得原先被遺棄的能力，並將之再度展現在公共領域當中，這些學校教師不是做為知識的「消費者」（consumers），而是將複雜的對話引進到他們的教室當中，而且這些學校教師會在複雜的對話當中，扮演積極的參與者角色。教師所進行的課程發展，會從對於既「有」的知識進行規劃與組織，轉向關注到「空」缺的知識面向上。教師可從不同的學術科目中、從科際整合領域中、從大眾文化中，廣泛但批判性地汲取以進行課程發展。Pinar在此建議並舉證說明教師可以進行課程發展的形式，這樣的教師能感受到專業天職，並能對於公

共與個人領域的知識進行重建。做為一位閱聽者的教師，也能夠理解她或他的教室是同時兼具「公共場域」(civic squares)與「個人自我空間」(rooms of one's own)的特性。在這樣的一種「第三空間」(third space)中，學生與教師研究學術知識，不僅僅只是爲了自己的利害關係，而且也利用學術知識，以連結他們自己在社會與在特別的歷史時刻當中的自我形塑歷程。如此，學生與教師便可以在地球的物理世界中，連結到社會領域當中的自我生活意義。而師生如果可以進行這樣的課程發展，便能夠感知到公共教育不是做爲公開性的學術職業主義(academic vocationalism)之基礎，而是做爲「與社會大眾每一個人相關聯」的教育。

在第二章與第三章中，Pinar努力處理環繞於毒品、性謾罵……等的論題，懇請教師去聽聽那些在校園環境中所不能說、不能講的論題(見Miller, 2005)；勇敢地去面對他們自己可能是由無意識所產生的幻想曲(見Newman, 2004)。在第四章中，Pinar駐足在一個類似無意識幻想的場所中，主張透過「身體」，可導致許多的冥想。第五章主要在於處理種族問題，Pinar探討在大眾文化研究中所存在的對於黑人身體的白人幻想，從這件事中，引發了進一步探討存在於文化研究與課程研究兩者之間的關聯性問題。Pinar(2006: 80)提到在「前」(pre-)與「後」(post-)再概念化時期，存在著許多的穿透線(throughlines)。藉由文化研究的魅力，課程專家仍然會問到：「什麼知識最有價值？」(What knowledge is of most worth?)(Matheur, 2003; Pinar, 2006) Pinar(2006: 80)接著回答道：「研究學術知識與大眾文化及其之間的相互關係，以及與主體、社會的關係。」課程研究學者可以透過綜覽性的文本，對於環繞在我們領域當中的重要問題，進行更爲複雜的對話。在第六章中，Pinar討論到有關處以私刑(lynching)研究中，學科視野的差異性；此外，關於另一種綜覽性的方法之描述，Pinar也提到關於討論《美國課程研究促進協會期

刊》(*Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*)的編輯政策問題。

在第七章中，仍然使用這種綜覽性的方法，Pinar將他的注意力轉向到那些在課程發展進路當中，較大的課程研究問題之上。Pinar第一次出席課程與教學團體在2005年所舉辦的會議中，透過R. McClintock於1971年出版的論文，他保留了存在於課程「與」教育論(pedagogy)(或者「教學」(teaching)「教導」(instruction))之間的一種連結關係。在第八章中，Pinar對於目前的美國政治情境進行分析，並關注於T. Sizer與D. Labaree兩位學者當今的學術著作上。在第九章中，Pinar回顧Bergamo會議與《課程理論化期刊》(*Journal of Curriculum Theorizing, JCT*)，在第二十五週年年會的會議中提出透過傳記式的反省，讓Pinar能夠在過去與現在之間，察覺出差異性的存在，以及其間的連貫性。延續著Foucault的思維，Pinar極力要求我們參加學會團體，並在課程研究領域中，創造出一種教育的相互對抗文化(counter culture)。最後，在第十章中，Pinar持續地思考有關課程研究的文化問題，在此時間點上，以國家性及地域性為基礎的課程領域，正試圖融入在地與全球的觀點。這一些論文似乎與Pinar早期的自傳式作品存在著不連續性，而這確實是由於寫作形式的差異所造成的。

「綜覽性的文本」這種新型態的課程發展與研究，引導教師不僅僅要熟悉更多他們所要教的學科知識，更要多瞭解學科之間的關係與科際整合科目，在閱讀新的課程研究之後，教師不僅僅知道更多他們所教的學校科目內容，而且要知道更多科目之間的關聯性與科際整合科目，以及這些科目如何延伸到與「自我」及「社會」間的關聯上(Pinar, 2006: 3)。身處在後再概念化時期，課程建構的歷程中需要什麼樣的訊息？就一般性的說法而言，對於存在於主體性、社會與學術知識之間的關係進行研究，可以以自傳或文化研究的方式進

行；就較為特殊的說法而言，可以以「課程蒙太奇」(curricular montage)來呈現此種研究(Pinar, 2006: 5)。這種「課程蒙太奇」的表現方式，需要教師具備原生性與創造性的教學素材及即興演奏的能力，也需要具備學科技術性的專業知識，以及將這種教學構想引進公共學校教育的能力。Pinar主張再概念化之後的課程發展，可以鼓勵中小學學校教師進行熱情的、知性的教室實務研究，這可以突破課程「理解典範」不能落實於教室實務中的弊病缺失。

參、《再概念化之後的課程發展》一書評論

就「課程發展」所關注的面向而言，以往Pinar等再概念論者往往被視為是「理解課程」典範的代表，較為忽視對於實際的「課程發展」之關注，但是本書可以說明Pinar基本上是認同「課程發展」的重要性與必要性的。歸納而言，後再概念論者，其所標榜的此種再概念化之後的課程發展觀點，主要因素來自於再概念化論者的外部批評與內部反省：

一、來自於再概念化論者的外部批評：再概念化論者常被其他學派課程學者批評為不食人間煙火（實務），討論的主題常與課程看似有關似無關，也常被批評為遠離教室實際，根本不知學生的實際生活，如何能談論「經驗」。所以，後再概念論者的再概念化之後的課程發展觀點，企圖將教室實務融入再概念化的探討內涵中，藉以消除其他學派課程學者對於其遠離教室實際的疑慮。

二、來自於再概念化論者的內部反省：由於後結構主義、解構主義等新理論的興起，帶來了新的理論思考方向。例如Deleuze的生成間性（in-between）和（and）的思考，有助於傳統課程論者與再概念化論者兩者對於課程理解及發展、理論及實際、計畫與經驗等的衝突與對立矛盾的化解。

有趣的是，當課程研究領域剛剛萌芽發展之時，Bobbitt於1918年指出並

倡導可以透過活動分析以確定課程目標以進行課程發展。不久之後，Charters（1923: 4）便指出，課程對於教育目的變革的回應顯得很緩慢是因為：1.教育目的的制訂者，並沒有考慮到個體的活動。2.主導當時的課程理念給予青少年一種世界知識的鳥瞰觀點（bird's-eye view），而不是有用資訊的綜覽觀點。3.學校課程中的材料被批評為缺乏實際性，但學校行政者卻往往藉著形式訓練與學習遷移的信條而為之辯護。Charters（1923: 18）主張，系統知識領域顯然也會改變，因為問題會改變，該領域的結構也隨著改變。因此，當今課程研究領域的綜覽觀點之內容已與過去有所不同。課程學者Charters早在1930年代，就主張系統知識的結構會隨著時間而有所改變，反對有所謂永恆不變的知識結構與價值，學校應提供學生學習對於未來職業生活有所幫助的學習教材。

然而，值得注意的是，Pinar此種再概念化之後的課程發展觀點——綜覽性的文本，具備後結構主義學者Deleuze所謂的「平滑空間」（smooth space）[●]的特性，透過對於所有學科知識歷史發展提綱挈領的考察，來汲取與主體自我相關的概念內涵，教材的重新組織方式是與學習者主體的自我形塑歷程有關。就此而言，Pinar所謂的課程發展，既不是目標模式、歷程模式或情境模式取向，而是試圖在學科知識發展史、個人主體經驗與社會變遷脈絡中，創造一種想像空間。個人主體在這樣一個想像空間當中，可以理解學科與學科之間的關係、理解學科與個人之間的關係、理解社會與個人之間的關係。舉實例來說，歷史方面的教學可提供學生去觀察臺灣各個時期不同版本之教科書，在教材綱要的呈現上，有哪些差異性的存在？為何有些章節會消失？為何有些章節的版

● 對於 Deleuze 來說，游牧空間是平滑的（smooth），它把人們（或動物）散佈在一個開放空間中，這種開放空間是不確定的、非固定溝通交流的；而固定空間是條紋狀的（striated），有牆壁、有封閉的圍欄、圍欄內有固定的路。這方面的討論見 Deleuze 與 Guattari（1987）的著作。

面篇幅日益增加？地理、國文教材綱要的演進史，是否有如同歷史方面教材綱要的改變情形？這些可幫助學生瞭解教材知識的演進史，並瞭解不同學科教材大綱之間的相互關聯性。再者，有學生會覺得有些感興趣的教材，為什麼以前教科書有出現過，但現在教師沒有教？就此來說，Pinar此種再概念化之後的課程發展觀點——綜覽性的文本，期待教師所要進行的課程發展的不是現存的教科書相關知識，而是學生在綜覽過臺灣各個時期不同版本教材綱要後，選擇對其最有意義與最有價值的部分進行學習。最後，例如為何當父母會說他自己小時候「講臺語會被罰五塊錢」，學生就會回去尋找這時候父母所學習的教材，來理解當時的社會背景脈絡與學生學習限制之間的關係。

更有趣的是，Pinar在《當今綜覽性的文本與其他論文集：再概念化之後的課程發展》一書當中，彰顯「課程發展：生於1918年，死於1969年，再生於2001年」，其所意含的再概念化之後的課程發展意義，就如同課程學者對於課程的關注焦點從「什麼知識最有價值？」發展到「誰的知識最有價值？」，並再度發展到「什麼知識最有價值？」，兩者似乎有著異曲同工之妙。1859年Spencer從「為完滿生活做準備」的教育目的出發，論證了科學知識的價值，高唱科學知識的重要性，為人類所要學習的重要知識，建立起一套以科學為衡量標準的普遍客觀評鑑法則（Spencer, 1911）。Spencer的旨趣，是追求「完全生活」，完全生活等於「幸福生活」。可見，Spencer的學說仍舊屬於「功利主義」的洪流，完全生活或幸福生活都要仰賴以科學為主的課程來達成（林玉体，1995：605）。但是，在後結構主義的思維脈絡中，「科學」的概念是一種歷史、文化的建構，當今我們談的「科學」，很多人想到的是自然科學、數學，但是在Spencer所處的時空脈絡裡，「科學」卻不完全指的是這些學科知識，而是鑲嵌在當時的功利主義想法當中，藉此排列出一套「與自我生存」相關之遠近親疏的知識系統。於1980年代末期，Apple（1979）論述權力、意識

型態、課程知識三者間的複雜糾葛關係，認為課程知識必須放在文化、階級、性別、種族的架構中予以分析，才能夠瞭解權力與知識之間的互動關係。他認為學校課程生產並維持現存主流政治、經濟與文化的知識類型，因此，握有政治、經濟與文化權力與資源的人可以決定學校知識應該包含什麼。但是到了2001年以後，Matheur (2003)、Pinar (2006) 等學者又回頭重新探討「什麼知識最有價值？」這樣的課程問題，主張最有價值的知識是源自於主體內發性權力的自我選擇之中，最有價值的知識是來自於個人學習者、知識與社會三者的交互作用歷程中，是具科際整合性的，而且與個人主體自我的生活、個人主體與社會之間的關係是息息相關的。

肆、結語

Pinar再概念化之後的課程發展觀點，主要受到後結構主義、文化研究等當代學術思潮與研究領域的影響，Pinar試圖發展出所謂「後再概念化論者」的再概念化之後的課程發展觀點——綜覽性的文本，努力調和及超越存在於「傳統論者」與「再概念化論者」兩者之間的爭議，賦予「課程發展」獲得再生的機會，並鼓勵教師進行課程發展與研究，這應該是本書最重要的精神與啓示。

參考文獻

- 林玉体 (1995)。西洋教育思想史。臺北：三民書局。
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. New York: Macmillan.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand Plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: The University of Minnesota Press. (Original work

- published 1980)
- Matheur, A. (2003). What Knowledge Is of Most Worth? In D. Trueit, W. Doll, H. Wang, & W. F. Pinar (Eds.), *Internationalization of curriculum studies: Selected proceedings from the LSU conference 2000* (pp. 137-177). New York: Peter Lang.
- Miller, J. L. (2005). *The Sounds of Silence Breaking: Women, Autobiography, Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Newman, S. (2004). Interrogating the master: Lacan and radical politics. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 9, 298-341.
- Pinar, W. F. (2006). *The synoptic text today and other essays: Curriculum development after the reconceptualization*. New York: Peter Lang.
- Spencer, H. (1911). What knowledge is of most worth? In Rhys. Ernest (Ed.), *Herbert Spencer: Essays on Education* (pp. 21-96). London: J. M. Dent & Sons. (Original work published 1859)
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.