

現代與後現代課程論爭之平議

單文經

國立台灣師範大學教育學系

若將「現代」與「後現代」的參照架構放在課程領域，探討其涵義，會發現二者之間存在著一些爭論。本文主旨在分析此一爭論，試圖找出爭論的關鍵，並提出超越爭論的建議。本文除分析此二種課程觀的涵義，評論其限制之外，並且指出該項爭論的核心乃在於：課程研究應著重於理論與實務的緊密連接，以便指引班級教學實務的進行；抑或應針對現行學校教育或課程，進行解構、批判與重定疆域以便將課程再概念化，以免課程的內涵失之於狹隘。文末試擬一套問題作為框架，以便指引課程的發展，希望這些問題可以讓課程發展者有機會包容現代觀課程論者所提倡的教育目標，也可以兼顧後現代觀課程論者所強調的彈性、動態，以及回應等特性。

關鍵字：現代觀課程論 後現代觀課程論 課程理論 課程研究

我在 1940 年代末期上大學之時，所學無非現代之美及其現實。

將近半世紀後的今天，則入耳無非後代之美及其現實。

Immanuel Wallerstein 原著，彭淮棟譯 (2001)：
《自由主義之後》(頁 129)

前言

論者對於各種思潮的分類，因其所持標準的不同，而有不同的分法。輒近，以時代的先後為據，而將各種思潮劃分為「前現代」(premodern)、「現代」(modern)、「後現代」(postmodern)¹的作法，頗為時興。概略而言，十八世紀的啟蒙運動把人類歷史從「前現代」帶入了「現代」，科學與理性破除了迷信與無知的蔽障，而使整個世界步入「現代化」(modernization)的過程。「現代化」在二十世紀的下半葉達到最高峰，其所形成的「現代主義」(modernism)，以「工具理性優位」的觀點，使人類陷落在「理性的迷夢」之中，

把人類由「人本」帶向「物化」的社會，因而逐漸喪失了人類的主體性。就在此時，「後現代」的概念應運而生。這個原本出現在一九三 與四 年代，由藝術領域先行發動的概念，經過一九五 與六 年代的蘊釀，到了一九七 與八 年代，「後現代」思潮乃逐漸充塞於人文社會科學領域的各項討論之中，而蔚為一番風潮 (方永泉，1995；黃瑞祺，2000；周珮儀，1997；張華、石偉平、馬慶華，2000；楊洲松，1998；Aronowitz & Giroux，1991；Husen & Postelthwaite，1994；Rust，1994；Slattery，1995a，2000；Soltis，1993；

¹ Slattery (1995a) 指出：「有些學者習用 postmodern，省去連結號 -，以便表示 modernity 的結束；某些學者則習用 post-modern，把 post 和 modern 分開，以便表示 modern 和 post-modern 之間的連續」(pp. 21-22)。作者以為此二種說法，皆有其道理。惟依作者觀察，教育或課程學者多採 postmodern 之用法。

Usher & Edwards, 1994; Yang, 2001)。

不過，「前現代」、「現代」、「後現代」，乃是以「現代」為參照架構的相對概念，難以從紀年的順序作絕對的劃分。然而，因為出現時代的先後不同，而有著不同的境遇。依據酒井直樹（1998）的說法，在「後現代」這個術語出現之前，「前現代」與「現代」的對應，一直都是學術界話語²的主要組織裝置（organizing apparatus）之一。換句話說，學界人士對於這二個相對應的術語，已經有了共識：「前現代」的參照架構是神性唯一、宗教至上、價值通同一統，而「現代」則強調理性唯一、科學至上、價值異中求同。然而，俟「後現代」這個具有「向現代說不」和「否定現代」意義的話語一出現，就為學界帶來了困惑與混淆。有些學者認為：「後現代」所代表的意義，是我們的話語已受到轉變或轉換，因此以我們的「現代」話語，將無法針對「後現代」加以界定（酒井直樹，1998）。另外的學者則認為：「後現代」所代表的是一個時代到另一個時代的過渡，因此其所代表的思潮之萌發，不論是現代思潮的延續，或是對現代思潮的反動，其間的遞嬗，總是有跡可循的（沈清松，2000；楊洲松，1998；Griffin, 1988; Lyotard, 1984; Griffin, 1988; Yang, 1998, 2001)。

把上述的討論類推到教育的領域，或是其次領域（sub-field）的課程領域，我們會發現也有著同樣的現象。教育學界人士對於「前現代」與「現代」的參照架構在教育或課程領域所代表的意義，相當有把握：「前現代」的教育或課程以特定階級的少數人為教育的對象，以特定的意識型態為教育的內容，以專斷威權的手段為施教的方式；而「現代」的教育或課程則以社會大眾為教育的對象，以客觀的科學發現為教育的內容，以理性效率的手段為施教的方式。然而，若是將「現代」與「後現代」加以對應時，不但難以形成共識，甚至進而引起相當大的爭論。舉例而言，持

「後現代」立場的教育或課程學者以多元、變異、解構等話語，批判持「現代」立場的教育或課程學者陷溺於一元、不變、再製等泥淖而不能自拔（周珮儀，1997, 1999, 2001；黃永和，2001；楊洲松，1998；歐用生，1998；W. E. Doll, 1993a, 1993b; Giroux, 1997; Slattery, 1995a, 1995b, 2000）；而持「現代」立場的教育或課程學者，則質問持「後現代」立場的教育或課程學者，徒然以批判與否定為能事，而無法提出任何裨益於教育或課程的實務作法（Behar-Horenstein, 2000; Hlebowitsh, 1993, 1995, 1997, 1999, 2000; Short, 2000）；如此的爭論，不為少見。

把課程當作一個研究的領域（curriculum as field of study），進而從範式（paradigm）的觀點分析課程研究流派的學者，不在少數，如張華、石偉平、馬慶華（2000），Behar-Horenstein（2000），Beauchamp（1981），Eisner & Vallance（1974），McNeil（1996），Ornstein & Hunkins（1998），Pinar（1975），Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubmann（1995），Schubert（1986），Short（1991）等。這些學者對於課程領域應該有的學術造型、知識分類、研究方法、原理原則，乃至於課程理論與實務等問題的看法，不盡一致。惟若以現代觀和後現代觀二種範式來加以歸納，應為一項可行的作法。

誠如本文楔子所引 Wallerstein 的一段話：「我在 1940 年代末期上大學之時，所學無非現代之美及其現實。將近半世紀後的今天，則入耳無非後現代之美及其現實」（彭淮棟譯，2001，頁 129）。相對於 Wallerstein，本文作者慢約二十年上大學，正好處於這二種思潮遞嬗的洪流之中，對於二者對比之強烈，尤有深刻的感覺。本文寫作之主旨，即在就現代與後現代二種觀點³，在課程領域所形成的爭論，作較深入的分析與評論，希望以持平的立場，找出二者爭論的關鍵，並以此為基礎，試圖提出足以超越爭論的一些建議。

² 話語的英文為 discourse，係依洪謙德（2000）一文的譯法；另亦有論述、言說、言談等譯法。

³ 本文以「現代觀」的課程論及「後現代觀」的課程論稱呼此二種課程範式，而未逕稱其為現代主義或後現代主義課程論，係參照 Doll（1993a）“A post-modern perspective on curriculum”一書的作法。

現代觀課程論的涵義

從範式或流派的觀點來分析，現代觀的課程論可以分為永恒論(perennialism)、精粹論(essentialism)、進步論(progressivism)、重建論(reconstructionism)。永恒論和精粹論二者，可併稱為傳統論(traditionalist conceptions)；進步論和重建論二者，又可併稱當代論(contemporary conceptions) (Behar-Horenstein, 2000; Hunkins & Hamill, 1994; Ornstein & Hunkins, 1998)。

傳統論者以為課程內容應該包括傳統的學科和精要的知識。如前所述，傳統論可分為永恒論和精粹論二者。依據永恒論的說法，教師的責任在於協助學生學習亙古不易的知識，並且能依靠理性的原則進行思考。依據精粹論的說法，教師的責任在於教導學生學習以學科內容為基礎的原則和事實，俾便成為勝任的學習者。學生應該接受教師所傳授的知識，絕對尊重教師的權威，而不容許有任何質疑。在進行課程發展時，所考慮的是學科的結構與有系統的知識，學生的興趣不在考慮之列。基本上，傳統論者是以古典人文論者(classical humanists)的理念為其哲學基礎。古典人文論者主張文化和傳統價值應該加以精煉，並且一代一代地傳遞下去。這些傳統論者以為「真際」(reality)可以由吾人透過感官知覺等途徑加以認知，而且，這些由認知而得的知識，可以透過課程與教學的計畫而傳遞給學習者。他們並且假定，如果將課程內容分析成為可以執行的工作，而且這些工作項目與事先擬訂的目標相符，那麼，學生就應該可以達成預期的教育結果。依據傳統論的說法，教師以學科或內容專家的身分，依據學科的知識結構來計畫課程與教學的活動，學生的需求並不在考慮之列。教師在評估學生是否熟達課程目標時，是以客觀的、且可以測量的行為指標為依據。

傳統論者對於課程概念的把握，不出下列三者。其一，課程即科目。Bestor (1956), Hutchins (1936), Phenix (1962), Oliva (1997)等人對於這些科目的分類

各有不同，但認為課程為組織完整、結構嚴謹的學科，則為一致。其二，課程即教學與學習活動的計畫，Beauchamp (1981), Oliva (1997), Saylor, Alexander, & Lewis (1981), Taba (1962), Taylor (1970), Tyler (1949, 1957)等人即認為課程是由教育人員事前所完成的活動計畫，旨在使教師的教學與學生的學習有所依循。然而，傳統的課程學者對於課程計畫的形式，則有不同的看法。例如，Beauchamp (1981) 堅持這些課程的計畫必須是形諸文字的正式文件；而 Taylor (1970) 則以為，教師心中的構想或是簡單的註記也應該是課程的計畫。Beauchamp (1981) 進而認為課程計畫應該是一套完整的系統。這套系統應該包含課程決策的人員，訂定、實施、評鑑和修訂課程的步驟，以及維繫課程系統運作的配套措施等三項成分。這套課程系統應該能發揮：供課程決策者掌控其實施的效果，決定教學的內容，以及選用適切的教學策略等三項功能。其三，課程即預期的學習結果。Johnson (1977), Posner (1982, 1995) 即以為這些結果是指預期的學習結果，是指引教師教學與學生學習的目標。這些目標可能是抽象高遠的教育宗旨或目的 (Tyler, 1949)，也可能是具體而可觀察的行為目標 (Bloom, 1956; Grounlund, 1995; Krathwohl, 1964; Mager, 1962; Popham & Baker, 1970)，也可能是必須精熟的工作和概念的細目 (Bobbitt, 1918, 1924; Charters, 1923)。

為了彌補傳統課程論的學科中心、教師主導、倚重權威，而忽略學生需求與社會現實的缺失，當代課程論應運而生。如前所述，當代課程論可分為進步論和重建論二者。進步論試圖以科際整合的課程，來調和學生的興趣與學科的知識；課程的內容應該既能兼顧本土與國際的場域，又能融合過去、現在與未來的議題。進步論者所持的人文論者的立場，主張課程應該能與班級之外的學生生活加以結合。因而，學生的學習經驗應該依據學生的需求，由師生共同建構與設

計。在民主的氛圍之下，教師應該以激發者 (facilitator) 的立場引導與鼓勵學生，採用反省思考、重視學習過程、科學探究與問題索解等方式，培養學生成為主動而積極的學習者。

重建論者則試圖鼓勵學生習得與社會相關聯的知識，並且將學校的生活與社會實際相結合，讓學生有充分的機會運用其所學的知識，來重建社會的秩序，俾便促進社會進步，並且改善人類的生活。重建論者也主張教師應該以社會變革的推動者 (change agent) 自居，將班級營造成為一個民主開放的學習環境，協助學生以反省思考的方法及付諸行動的熱誠，探索社區、地方、國家，以及國際上的社會論題，並且設法協助學生將所獲得的知識轉化為實際行動的力量。

當代課程論者對於課程概念的把握，不出下列二者。其一，課程即經驗。Caswell & Campbell (1935), Dewey (1938), Johnson (1970-71), R. C. Doll (1996), Oliva (1997), Schwab (1970), Smith, Stanely, & Shores (1957), Tanner & Tanner (1995), Wiles & Bondi (1998) 等人皆以為學生與其周圍的人、事、物互動而得的親身體驗，都是課程的素材。在民主社會的環境之中，課程必須依據學習的過程與結果、個人的興趣與社會的需求、學科的結構與學生的心理等經常加以

調整，方才能使學生在變遷的社會當中，常保經驗的更新。其二，課程即社會重建的行動進程⁴。Bobbit (1924), Brameld (1956), Charters (1923), Counts (1932), Dewey (1916), Rugg (1939) 等人皆以為學校應該提供一套實際行動的綱領，讓學生充實其知識，堅定其價值，俾便導引學生使其能為改善社會現況而盡力。在課程實施的過程之中，教師應該和學生共同討論各種社會的議題，分析社會狀況以及可能的變革機會，進而掌握重建社會的可能作法。批判思考與社會行動的能力，乃成為課程與教學活動的重要目標。

無論其為傳統論或當代論，現代觀的課程論有下列值得注意的特徵：其一，就課程的意義而言，應該把握其拉丁字源 *currere* 的名詞義。無論把課程當作科目、計畫、結果、經驗、行動進程，皆可以經過理性思慮的方法，加以適切掌握。其二，課程理論應當與中小學現場的課程實務取得關聯。換言之，課程學者應當能為中小學教師指引課程的實務，而課程學者則應能從中小學現場的課程實務，歸納而得課程的理論。其三，課程設計與發展應為課程研究的核心任務。儘管現代觀的課程論者對於此項任務的具體項目，各有不同的主張，不過，教育或課程目的之確認、課程內容之組織與編選、教學方法與程序的運用、課程與教學評鑑的實施等，應該是大家所公認的內涵。

對現代觀課程論的評論

現代觀的課程論者所遭致包括後現代觀課程論者在內的各方學者批評的聲音，不在少數。批評的核心，乃在於現代觀課程論者相當偏倚於「技

術專家」的取向 (technocratic approach) (Bowers & Flinders, 1990; Hunkins & Hammill, 1994)，以為課程是由擅長課程發展技術的專家，依據一定的步驟所發

⁴ 依據 McNeil (1996) 的說法，Freire (1970, 1989) 所主張的受壓迫者的教育學 (the pedagogy of oppressed) 及批判意識的教育 (education for critical consciousness)，與 MacDonald & Zaret 以新馬克思主義宣言 (Neo-Marxists Manifesto) 為基調、且以學校教育作為對象所發表的社會重建行動綱領，Apple (1979), Giroux (1981) 等人的批判理論，乃至 Shane (1981) 的課程未來學 (curriculum futurologists) 及 Pinar & Bowers (1992) 的環境重建論 (environmental reconstruction) 等新社會重建論者，其主旨皆在試圖透過課程改變受主流社會文化宰制的情況，已經逐漸和後現代觀的課程論接軌。

展出來的「具體成品」(a tangible product) (Cornbleth, 1990)。現代觀的課程論者認為，課程專家在作成課程的決定時，把課程的內容當作可以分析為某些可資辨認的成分；在進行課程發展時，則認為有某些可資依循的步驟，而這些成分和步驟，多半可事先加以設計；更有進者，依循此一取向所發展的課程，在付諸實施時，其過程與結果大都可事先加以掌握。若詳加分析，學者對現代觀課程論的批評，可以歸納為下列五點。

其一，現代觀課程論者最常被批評的，就是他們往往從技術理性 (technical rationality) 的立場出發，以為教師可以罔顧社會的主流政治或價值的氛圍，將政治或價值中立的資訊，依循著事先安排的課程計畫與教學的程序，傳遞給學習者。事實上，以事前規畫的教材教給學生，然後再以行為論的方法來衡量學生的學習結果，所傳遞給學生的不一定是真理，而可能只是課程與教材規畫者的意圖。此其間，不但不可完全價值中立，甚至有著相當多政治權力宰制的空間 (Beyer, & Zeichner, 1987; Bowers & Flinders, 1990; Giroux, 1981a)。凡是掌握了課程或教材規畫權的人，就宰制了所傳遞知識的解釋權。Apple (1990) 更指出，現代觀課程論為了維護主流社會的文化與價值，而將社會上弱勢族群的聲音加以邊緣化，以致更強化了原本即不均等的權利關係。在這種課程論的引導之下，與統治階層的意識型態、優勢群體的文化霸權、學科專家的知識結構等有所相關的共相知識或是「堂皇敘事」⁵ (meta-narratives) 才受到重視；而一般庶民的思想言行、弱勢群體的眾聲喧嘩、貼切實用的生活經驗，則普遍受到忽略 (Apple, 1979; 洪曉楠, 1999; 張建成, 2001)。

其二，現代觀課程論者強調以經驗實徵的研究方法，收集可量化的和可觀察的資訊為編製課程之依

據，並且確認課程實施的效能。諸如 (1) 以問卷調查的方式，收集各行各業的資訊，俾便將學習的工作進行精密的分析 (task analysis); (2) 以自陳式的量表，分析學生學習特性，並且評估學生的學習需求; (3) 編製標準化的測驗，測量學生的學習成就; (4) 控制各個變項，確認教師行為和學生成就之間的因果關係，並且試圖找尋其間的預測變項。然而，這種唯經驗實徵方法是賴的論點，正是現代觀課程論者備受批評之處。Martin & Sugarman (1993) 即指出，類此過分強調經驗實徵方法的作法，恰足以顯示其未能自我揭露其在方法論上的偏失：(1) 對於值得以經驗實徵的方法來檢視的各個重要變項，多半是依賴籠統的文獻分析所提供的資訊，不一定足夠; (2) 無論自變項或是依變項，乃至中介變項的決定，都相當任意專斷，而少有堅強的理論依據; (3) 經驗實徵的研究結果，往往不一定能轉化而為可以付諸實施的課程方案。另外，Kendler (1993) 則提醒我們，若是以為運用經驗實徵方法所收集的具有「實然」(what is) 性質的資訊，可以用來指引具有「應然」(what ought to be) 性質的教育目標，恰巧干犯了「範疇失誤」(categorical mistake)。現代觀課程論者一向認為可以運用所蒐集的需求評估，作為設定課程目標、選擇與組織課程內容的作法 (Taba, 1962)，即是干犯範疇失誤的最佳例證之一。

其三，現代觀課程論者採取直線式的思考方式，主張以系統化的程序及細緻化的步驟來進行課程與教學的設計。這樣的思考方式，至少有三項缺陷：第一，誤以為任何課程與教學的活動，只要經過事前週詳的課程設計，並且在教學過程當中按照計畫實施，即能達到預期的目標。然而，有經驗的教師皆清楚，課程與教學的活動相當複雜，事前所設計的各项計畫，只能作為參考；在進行教學活動時，教師必須

⁵ Meta-narratives 或譯「巨觀敘述」；「堂皇敘事」為洪曉楠 (1999) 之譯法。

經常依據實際的狀況，作即興式的演出。若是固守著預先擬定的步驟，反而會使得教學的創意與彈性大為縮減（單文經，2001b）。第二，這種直線式的課程觀只重視學校中經過計畫的正式課程，卻忽略了潛在課程與懸缺課程所造成的正面或負面的影響（黃光雄，1996a, 1996b）。第三，誤以為教師的教學與學生的學習之間，有一定可以由課程設計者或是教師掌握的因果關係，因而以為教師為課程與教學的核心；其實，教學和學習之間只有「本體論上的依存關係」（ontological dependence），而學生才是課程與教學的核心（單文經，2001a）。

其四，現代觀課程論者相當注重課程與教學的評鑑；但是評鑑所依據的資料，總是以具有總結性評量性質的學生學習成就測驗為主。馴至真正影響學習成果的班級生活品質，或是師生互動的品質等重要項目，卻未受到應有的重視，因而常有失之偏倚之譏（單文經，2001c）。另外，Resnick & Resnick (1985) 則提醒我們，一些大規模實施的測驗或考試，往往被當作達成績效責任、方案評估、以及機構的比較等政治目的之手段，反而模糊了其原本所具有的以測驗改進學生學習品質的教育目的。在台灣，大家都只注意到制式測驗的公平性與方便性，卻未深究其所

應具有的、以評鑑帶動課程與教學改革的功能。而且，因為一味的強調測驗成績或是升學考試等等外在評估的機制，教師尋求創意和新穎教學的意願，亦大打折扣。就我國的情形而言，升學壓力常常成為教師不樂見課程改革的藉口，即為明證（單文經，2000，2001b；周淑卿，2002）。

其五，現代觀課程論者所主張的事前設計之套裝課程（prepackaged curriculum），試圖將課程的內容加以細步化，並且將教學的活動加以規格化，以便讓教師在經過一番簡短的訓練，即可以進行教學（單文經，2001b）。這種規格化的課程所具有的「不必教師動手」（teacher proof）的性質，固然讓教師的教學工作變得比較單純而且省時省力，但是，卻也因為教師毋須自行設計課程，而將教師的專業自主能力大幅的削減，以致有將教師逐漸「廢除功力」（deskilling）（Apple, 1986）之虞（周淑卿，2001）。尤有甚者，因為教師的課程與教學的功力被削弱或廢除，而導致整個學校文化的僵硬與遲滯，甚至會使學生變成「視而不見，聽而不聞的被動學習者」（Passive: gazers, not see-ers; hearers, not listeners）（Greene, 1977, p.284）。這樣的情形，是課程領域的人士最不樂見者。

後現代觀課程論的涵義

我們若是要為後現代觀的課程論作一清楚而明確的界定，或者是要將其內容作一番詳實的描述，是一件不太容易的事，因為這套課程論還在逐步形成的過程當中。學者們對於後現代觀課程論的範式或流派，亦不盡相同。例如，Lincoln (1992) 認為，後現代觀作為一項課程的範式，含蓋了多項不同的聲音：馬克思論者、女性主義者、現象論者、歷史論者，以及藝術批判論者等。Slattery (1995a) 和周珮儀 (1999) 皆將後現代的課程理論分為批判、解構及建構三種範式。張華、石偉平、馬慶華 (2000) 則將後現代觀的課程範式逕分為批判性的後現代課程觀和建設性的後現代課程觀二種。不過，後現代觀的課程論者彼此的觀點可能不盡相同，卻都認為課程並非可以事先詳

加計畫的（unplanned），而是逐漸演進而成的（evolving）、甚至是突創而生的（emergent）（Apple, 1990; Aronowitz & Giroux, 1991; Behar-Horenstein, 2000; W. E. Doll, 1993a; Ornstein & Hunkins, 1998; Pinar, 1992; Slattery, 1995a, 2000）。就這一點而言，後現代觀的課程論與現代觀的課程論，有著相當大的差別。

基本上，後現代觀的課程論者是以批判目前主流的課程觀而起家的⁶。他們宣稱，現代的課程過度依賴量化的結果、倚重技術理性，又迷信科層體制所帶來的便利。他們認為，實施這種講求標準、注重績效、強調規畫的現代課程，不但無法達到預期的啟發

學生理性、增進學生知識、促進社會民主等目的，反而使得既定的課程變成了強迫、控制和壓抑學生思考的工具，因而使得教育淪落到忽略情性、蔑視真知、威權宰制的地步（周珮儀，1997；王紅宇譯，2000；W. E. Doll, 1993a; Slattery, 1995a, 2000）。

後現代觀的課程論者對於現代觀課程論的許多批評，係植基於其對 Tyler 原理的批評。依據後現代觀課程論者的說法：從六十年代的行為目標運動，七十年代的能力本位教育運動，至八十年代盛行的 Hunter 教學模式⁷，基本上都是依循著 Tyler (1949) 所提出的確認教育目標、選擇教育經驗、組織教育經驗並且教導給學生、針對學生的學習結果進行評鑑等步驟，進行其課程與教學的活動。藉由對 Tyler 原理的批評，後現代觀課程論者提出了三項基本的看法：其一，課程應該是開放的系統，而不是任何人可以事先計畫、預測、控制的嚴密組織，也不是簡單、整齊、化約的線型排列，更不是孤立、旁觀、分離的單一事件。其二，課程應該是複雜的結構，而不是一致的、和諧的、有序的簡單結構。在此一複雜的結構之中，手段與目的、主體與客體、過程與結果、內容與形式、部分與整體等都不是截然的二分，而是在一個渾沌模糊的氛圍互動著，自身與他者隨著結構的變化而互相易位。其三，在開放系統與複雜結構之中，課程應該具有不斷變革的本質。但是，這種變革不是逐漸累積而成的，而是突創轉型而成的。突創轉型的課程應能提供豐富的學習機會，讓學生與周圍的人、事、物互動，藉著建構、重組與調整，而擴增其知能；突創轉型的教師善用支持與激勵等作法，以不確定的狀況引發學生的學習動機，並且給予學生充分的時間，以便催化其突創轉型的思考（周珮儀，1997；單文經等

譯，2000；王紅宇譯，2000；W. E. Doll, 1993a; Henderson, 2000; Henderson & Hawthorne, 2000; Slattery, 1995a, 2000）。

後代觀課程論者也點出 Tyler 原理的另一項問題，即是 Tyler 只顧著選擇教育的目標，卻從未對教育目標的適切性(relevance)提出質疑，特別是對於課程在政治層面的意義，從未有所討論（王紅宇譯，2000；W. E. Doll, 1993a）。Apple (1986), Giroux (1994a), Pinar (1988) 及 Slattery (1995a, 1995b, 2000) 即皆曾多次指出，學校及社會企圖以教育和課程來複製學校現有的各種階層體制。換句話說，他們認為現代觀的課程論，基本上乃是使現有的社會體制能合理且合法地延續下去，因為只有這樣，才能使居於宰制地位的社會階層，憑其優勢長期壟斷政治和經濟的資源。Apple (1986) 及 Pinar (1992) 皆指責工廠模式的現代觀課程論，以標準化的測驗等作法降低了教師的專業知能，斲喪了學生獨立思考與判斷的能力，因而有利於主流人士掌控現有的教育資源分配與運用。Giroux 亦明指課程原本即具有政治的意味，它不可能與權力的運作脫離干係，所以課程的立論不僅要批判社會的現狀，揭露掌權者的各項壓迫，使得學生能獲致「解脫限制」(emancipation)或「自由解放」(liberation)，還要設法以適切的課程與教學活動讓學生「增權益能」(empowering)，進而建構有利於社會變革的行動方案(Aronowitz & Giroux, 1991; Giroux, 1981a, 1994a)。

近二、三十年來，儘管各種以卓越與均等為主要訴求的教育改革呼籲不斷，長期在技術理性的現代觀課程論引導之下，學校教育已然失去了其作為公共

⁶ 有一些學者如 Hunkins & Hammill (1994) 認為後現代觀的課程論乃是針對現代觀的課程論傳統進行一種轉化 (transformation)，而不是要全盤的加以否定與顛覆。Jencks (1992) 亦認為後現代觀的課程論，乃是各種現代觀課程論的混合化與複雜化 (hybridization and complexification)。依據 Lincoln (1992) 的說法，這種經過轉化了的課程，應該能超越現有的教學與學習的架構，其涵蓋的範圍較為廣闊，亦較具人文的意味。

⁷ Madeline Hunter 曾任加州大學洛杉磯校區的附屬小學校長，她整理了一些當時以行為論為基礎的教學原理，而發展出一套名為 ITIP (Instructional Theory Into Practice) 的教學模式。該模式主要由七個教學步驟所組成：(1) 引發預期的心向；(2) 共同認識教學目標；(3) 提示教學內容；(4) 演示所教；(5) 檢核理解；(6) 提供練習機會；(7) 總結。她又稱之為「精準教學」(Mastery Teaching) 模式，曾經於八十年代風行於美國各地，甚至成為許多學校用以評鑑教師教學行為的重要指標 (Hunter, 1991)。

生活重心的理想，教育工作者也模糊了其將教育工作當作道德志業的理想。後現代觀課程論者對於這種情況，感到相當的憂心 (Slattery, 1995a, 2000)。有鑒於此，Giroux 即多次為文(1988,1991a,1994a, 1994b, 1997, 2000)建議，教師應該以融入群眾的知識分子 (public intellectuals) 自居，並且以此為教育專業重新定調。他認為，作為融入群眾的知識分子，教師必須能夠在教室和其他教育場所，發揮其勇氣、運用其批判分析的智慧、擴大其道德的視野、投入其時間、奉獻其心力，以便讓學校能夠重回正途：使所培養的公民，皆能掌握自我求知的各項條件，從而不斷地自我增能。他主張教師應該試圖將學校和真實世界之間的罅隙加以彌補，將課程的適切性加以擴展，以便能包含學生的豐富性和多樣性，進而使課程能去集中化。他並且強調「作為融入群眾的知識分子，教師有必要使文化的豐富性和差異性的問題，轉變而成課程發展與研究的重要原則」 (Giroux, 1994a, p. 45)。

面對二十世紀末保守主義者以市場化的大羣，為擴大資本主義對教育的影響所進行的反撲行動，Giroux (2000) 提出了嚴正的辯駁：「民主不等於資本主義；具有反省批判能力的公民，不應該以成為一個識字的消費者 (literate consumer) 自滿。教育工作者必須起而與公司企業抗衡——教育應該變成一項政治的行動，鼓勵人們擴增其能力，堅持大眾的福祉應該超越公司企業的利益，並且讓民主不致淪落為市場文化的貢品」 (pp. 59-60)。Giroux (2000) 更呼籲教育工作者應該堅持立場，避免「課程商品化、學生消費者化」(p. 57)。若要達到這樣的要求，Giroux (2000) 主張教育工作者應該以「能提出異議而且能融入群眾的知識分子」 (an oppositional public intellectual) 自期 (p. 58)。這樣的知識分子，應指能執行上述的政治行動，向來自各階層的聽眾演說，並且將機構的革新和社會正義的議題取得關聯，學習運用批判的語言，以便隨時能申述相關聯的社會與文化的議題。

Giroux (1990) 曾經宣稱，理解學校生活世界當中語言建構之中所潛藏的意義、權威，以及主觀性，對於教育工作者和學生建構其與自身、他人，以及外在世界之間的關係，乃是非常重要的。就此一歷程而言，教育工作者得以拓展其自己的理論架構，以便涵蓋「新的分析範疇，並且重行思考教學的真正目的」 (p. 368)。他認為應視課程為「支配者與從屬者之間的鬥爭，對於教育工作者生產與『解讀』課程、激勵學生，以及重新界定其自身的角色等，皆有相重大的啟示」 (p. 368)。

綜合而言，後現代觀的課程論有下列三項值得注意的特徵：其一，就課程的意義而言，應該把握其拉丁字源 *currere* 的動詞義，「不再強調靜態的『跑道』，而是強調圍繞『跑道』跑的動態過程、『跑的經驗』」 (張華、石偉平、馬慶華, 2000, 頁 276)。依據 Schubert (1986) 的看法，課程應該是「生命經驗的詮釋」 (the interpretation of lived experience)，著重的是「個人主體性的生成和個性的解放——徹底的摒棄了傳統課程觀」 (張華、石偉平、馬慶華, 2000, 頁 284)。其二，依據 W. E. Doll (1993a) 的說法，這樣的課程應該具有四項性質：(1)「豐富」(rich)，是指課程應有一定的深度，能提供不同的可能性與詮釋；(2)「循環」(recursive)，是指課程應能促使個人在與環境、與他人、與文化進行交互作用的過程之中，不斷地進行反省思考；(3)關聯(relational)，是指課程應不只在課程的內部結構上能相互關聯，而且也能與其文化的脈絡取得關聯；(4)「嚴謹」(rigorous)，是指課程應該能持續不斷地尋找不同的選擇方案以及不同的關聯，並且以此為基礎使個人能不斷地與他人進行有意義的對話。其三，後現代觀課程論者認為，應該把課程置於社會歷史發展與政治實踐之中，把揭示課程中所隱含的權力關係作為課程研究的重心，因而課程研究不必然與中小學現場的課程實務取得關聯。

對後現代觀課程論的評論

後現代觀課程論因為批判現代觀的課程論而受到教育學界的注意，經過二、三十年的努力，逐漸成為課程論的顯學。後現代觀課程論者對內存於科學運動的極端理性所作的回應，確實打開了課程領域的大門，容納了許多的新觀念。他們讓課程工作者注意到政治、種族歧視、階級鬥爭、權力、平等、公道、性別歧視、邊緣化的人們，以及美學等對於教學與學習的影響。他們也讓課程工作者注意到學校生活世界當中非人性化、非個人化的層面。後現代觀課程論者所指出的，教育目的應與實際經驗密切結合，以及課程必須根據學生經驗不斷的修正等呼籲，也絕對是正確的。

然而，後現代觀課程論亦有不少失之於褊狹或誤解者，茲歸納其犖犖大者如下六端：

其一，後現代觀課程論者一再以 Tyler 原理為標靶，責難現代觀的課程論（例如 Bowers & Flinders, 1990; Kliebard, 1975; W. E. Doll, 1993a; Slattery, 1995a）。然而，仔細分析後現代觀課程論者的論點，卻發現其中存在著一些誤解。

後現代觀課程論者聲稱 Tyler 主張以瑣碎的行為目標來範限教師的課程與教學（Hlebowitsh, 1993, 1995, 2000）。事實上，這樣的說法，有相當部分是對 Tyler 有所誤解。凡是仔細研讀過 Tyler (1949) 一書的人皆知，Tyler 建議一般課程設計者或是中小學教師所採用的教學目標，並非如後來 Mager (1962) 及 Gronlund (1995) 等人那樣著重細節的行為目標。相反的，Tyler 所建議的目標乃是架構寬廣、且具普遍性的目標。這些目標的敘寫，具有提示活動方向的作用，對於學校教育活動的辦理，乃至教師的班級教學，皆有著積極的引導作用。

平心而論，Tyler 十分重視教育大方向的指引（Hlebowitsh, 1995）。例如，在一篇討論學校教育目的的文章之中，Tyler (1968) 曾經指出，在進行課程的設計與發展時，必須注意到二項要點。第一，「課程

必須對於身分地位處於劣勢的學生有所回應，並且要儘量照顧到那些因為背景較差而失去學習機會的學童」(p. 9)。第二，「應當為那些具有不同訓練、經驗和外貌的青年，提供教育的機會，並且保障其有效的學習」(p. 10)。這些敘述反映了 Tyler 對於發展課程時必須顧及學生和社會不同需求，早有充分的認識。Tyler 能考慮到課程目的的背景因素，正好足以反証其並不認同「內容中立的管理模式」(content-neutral management model) (Hlebowitsh, 1995, p.28)。

後現代觀課程論者 W. E. Doll (1993a) 認為 Tyler 「視教育目的先於經驗，學習是特定意圖的、指導的和控制的結果--是可測量的」(王紅宇譯，2000，頁 73)，而指責其注重外在的教育目的，卻忽略了教育有其自身的目的，不須假以外求。事實上，這也是對 Tyler 的一項誤解。在上段文字所引述的同一篇文章之中，Tyler (1968) 指出，「有許多教育目的之所以受到重視，乃是因為它們能揮教育的作用，而不是因為它們達成了教育之外的目的」(p. 10)，即為明証。

W. E. Doll 亦曾批評 Tyler 的課程與教學之基本原理，旨在強調「目標的預定性、反映這些目標的經驗之選擇與組織、隨後確定目標是否達到的評鑑，似乎都將重點放在目標的選擇上」(王紅宇譯，2000，頁 72)。他批評 Tyler 的原理會讓教育工作者誤以為，一旦目標選定即可依循著直線的順序進行課程的組織、評鑑。分析後現代觀課程論者之所以會有這樣的批評，是因為他們以為教育根本不應該有預定的目標，因為一旦預先訂定了目標，教育的活動就會受到限制，而成了穩定的狀態。而且目標愈為瑣碎，對於教育活動的限制即愈大。這些目標具有消極的範限作用，將學校教育的活動方向加以固著，更使得教學的活動變得毫無彈性可言。其實，這正是現代觀課程論者務實之處，而不致於像後現代觀課程論者經常誤會現代觀的課程論者把「學校經驗壓縮成為低層次的團

體活動」(Hlebowitsh, 1993, p.19)。這樣的說法，不僅是對事實的扭曲，也顯示其本身亦具有濃厚的化約論(reductionism)色彩。

更有進者，後現代觀課程論者所作的各項評論，不曾根據其意識型態的架構，討論學校應該如何運作的實際方案(Hlebowitsh, 1993)。相反地，據Hlebowitsh(1993, 1995, 2000)的觀察，後現代觀課程論者的許多言論，都是針對學校或課程實施的缺失，或是運作不順當的地方，大加撻伐。如同Hlebowitsh(1993)所指出的：「以非議、否定等負面攻擊為能事的學說，很少能夠對於教育的活動提出一套建設性的方案」(p.45)。如果我們要討論教育的發展，卻對於學生應該成為怎麼樣的人，學校教育應該達成怎樣的目標沒有清楚的認識，那簡直是緣木求魚。這樣作，好比是試著要蓋一棟房子卻沒有任何的藍圖，或者，要切除盲腸，卻未受過任何的外科訓練一般的荒唐。

其二，雖然後現代觀課程論者對於影響課程設計、課程實施和評鑑等作法的政治、社會、藝術、經濟，以及文化等論題皆有濃厚的興趣(Pinar, Reynolds, Slattery & Taubmann, 1995; Slattery, 1995a)，但是，後現代觀課程論者對於課程發展史的詮釋和分析似乎不夠完整(Beyer & Liston, 1996; Lincoln, 1992)。

後現代觀課程論者認為，將現有的課程領域重新加以概念化，乃是其首要的任務。但是，他們對於長久以來課程領域應該擔負的任務、當代各種不同的課程觀點，乃至於對於一些課程原理的把握等，不是毫無知覺，就是根本不瞭解。一旦我們從這個觀點來看這項爭論，後現代觀課程論者所呈現的兩難，即更為明顯。後現代觀課程論者信誓旦旦地說要將課程領域作一番再概念化，但是他們對於課程的歷史架構毫無所知，卻還要為課程領域進行一番大規模的變革，這不是很荒唐嗎？換句話說，後現代觀課程論者拼命地要切斷其與課程領域的關聯，卻又要說自己是課程論者，其間不免有著自相矛盾與顛倒是非之嫌。依據Behar-Horenstein(2000)的說法，立場公允的課程論者

應該會體認，民主社會當中的學校所提供的經驗，不能一味地只講求顛覆推翻，而必須是兼容並包，既不偏於保守的觀點，亦不偏於解放的觀點。就學生的學習而言，亦是如此：必須能夠促進學生的全面均衡發展，使學生能瞭解其歷史，亦能對一些基本的學科領域知識有所認識，並且具有問題索解以及批判思考等關鍵的心智能力。

其三，依據Behar-Horenstein(2000)的說法，後現代觀課程論者頗有畫地自限之嫌，既不願意與現代論課程論者進行學術的對話，亦不願意與中小學現場的教師進行實務經驗的交流。Slattery(1995a)即曾經承認：「經過再概念化的領域在大學層次已經引發許多的討論，但是迄今尚未進入中小學校的教學現場」(p.2)。

古有明訓：「名正而言順」。不過，如果我們要為後現代觀課程論者「正名」，他們會說，任何為其「正名」的企圖，皆恰與其應採開放心態，接納各種不同新觀念的原意背道而馳。W. E. Doll(1993b)即為此一說法的代表。那麼，我們不禁要問：既然其無法正其課程學理之名，又如何期待其順課程實務之言？為此，Behar-Horenstein(2000)甚至直指「後現代課程論者獨鍾課程的理論化，卻輕蔑課程的實務，還硬是將這些意識型態強加諸於別人，其蠻橫的態度直如帝國主義者」(p. 21)。

不過，儘管後現代觀課程論者很難為課程實務作一番描述，但是，後現代觀課程論作為一項運動，他們仍然有其預定的行事議程。我們發現，後現代觀課程論者的許多論述，主旨都在批判現代觀課程論者的不是，但是，在不知不覺的過程之中，卻把課程的實務帶到一個不清楚的方向，其結果可能讓中小學的教師陷入迷茫之中。這一點後果，頗令人擔憂。

如果針對這樣的詮釋作較深入的探索，或許可以澄清這一層擔憂。Slattery(1995b)曾提議：「教師必須協助學生詮釋他們自己的生命，並且顯露其嶄新的才智和創意的頓悟能力」(p. 630)。在讀完了這樣的建議之後，我們會產生許多疑問：這項活動具有教學的價

值嗎？我們為什麼應該假定學生們需要或是想要重新詮釋其生命呢？如果這樣的觀念確實可以適用於某一些組群的學生身上，那麼，那一種類型的學生可能會受惠於這些經驗？為什麼教師就必須負責協助學生重新詮釋其生命呢？教師應該擔任類似的準治療師 (pseudo-therapists) 嗎？教師們在其接受師資培育的期間，應該在什麼時候接受這樣的專業訓練？教師們在其接受師資培育的期間，相關的教授是否夠資格進行這樣的專業訓練？更具體的來說，後現代觀課程論者能否提供實際的方法與策略來協助學生重新詮釋其生命？而且，教學與教育的治療之間的分野何在，也值得考慮。

其四，後現代觀課程論者不認為課程研究的目的是要對於課程實務有所啟發。因此，我們較少看到後現代觀課程論者針對課程實務，提供令社會大眾信服的一些知識宣稱或論述。站在課程實務工作者的立場來看，會希望看到後現代觀課程論者的主張能夠轉譯成為可資運用於班級教學的課程實務。但是，很可惜的是，這方面的論著卻如鳳毛麟角。

事實上，如果我們針對後現代觀課程論者將其主張應用在課程發展而發表的一些言論，作一番深入的分析，我們會發現，這些言論與長期以來的一些實務作法，十分相似，而難有新意可言。例如：W. E. Doll (1989) 建議，教師為學生所安排的學習經驗應該包括：製造一些狀況，讓學生在認知上有不調適之處，以便引發學生學習的興趣，進而提供機會讓他們形成自己的想法。這與一般以啟發學生思考、鼓勵學生自行形成概念的課程與教學，有何不同？一般而言，教師都會設法提供學生思考與選擇的機會，以便激發其主動參與學習活動的意願，進而增長其生活的經驗。此其間的關鍵，不在於教師所持的哲學傾向為現代或是後現代，而是在於其是否具有專業的能力和意願。

W. E. Doll (1989) 也曾經建議，中小學教師應該讓學生能主動地選擇其家庭作業、評鑑方法，以及必須完成的專題計畫等。但是我們要問的是，這些建議和後現代主義有何相干，為何一定硬要扯上後現代主

義？W. E. Doll (1989) 又建議，為了要促進辯證式的互動 (dialectical interaction)，以便鼓勵學生進行相互的探詢 (mutual inquiry)。這樣的作法，會讓教學活動不再範限於知識的傳遞 (transmission)，以致使學生淪為被動的學習，而應該讓教學成為師生之間知識的交流 (transaction)，使學生從中獲致主動建構知識的機會。平心而論，思慮週密且精明能幹的教育工作者，早即在這方面作過相當多的努力。而且，我們相信：除了透過相互的探詢之外，還有其他更好的方法，讓學生能夠成為自我調整且獨立自動的學習者。很明顯地，教學品質的提昇，並不是因為後現代主義出現之後，才受到大家注意的。這些建議與那些由實務工作者所提供的、能夠提供學生以多元觀點的、且與內容相關聯的知識。又有什麼不同呢？W. E. Doll (1989) 的建議和那些能以適應學生學習方式為主要考慮的教師所提供的實務經驗，又有什麼不同呢？

Slattery (1995a, 1995b) 建議，中小學教師可以運用自傳和日記來使「生活在學校教育脈絡中的每個人，其生命經驗和生長過程都能有再確認的機會」(p. 630)。Slattery (1995a, 1995b) 認為自傳和日記，確實具有課程與教學的實用價值。然而，我們必須從教師、學生和家長等三個方面，就這個問題作仔細的斟酌。首先，就教師而言，其個人的自主空間是否會因而受到限制，其個人的隱私是否會遭受侵犯，教師的專業特長是否會被這些活動所破壞等問題，都值得我們思考。其次，就學生而言，如果有學生不願意寫自傳或日記的話，怎麼辦？這些學習活動是否會侵犯學生的隱私權？教師應該怎麼面對學生個人的反省思考和內在的冥想等活動，又如何進行適切的評論？又，以這些活動來替代以學習領域為基礎的知識，是否具有正當性？再其次，就家長而言，他們也可能會對於一套將家庭隱私揭露於公開論壇的課程，表示不悅。一般而言，家長不會排斥其子弟接受能增進學生理解生命價值的活動，但是，如果因而使得子弟在其他各領域的學習受到影響，家長即不會願意了。還有，如果讓學生就其如何彰權益能加以討論一事，可

能使家長和社會人士有所猶豫，因為這樣作可能會讓學校發揮功能的威權結構受到支解。

Pinar (1992) 提倡一種足以促發心智自由 (intellectual freedom) 和社會心理分析的 (social psychoanalysis) 課程。他以為，心智自由可以促使我們探索與沈思「具有進步意味的」(progressive forms) 藝術、人文，和社會科學等。至於什麼是「具有進步意味的形式」，Pinar 並未有明確的說明，而須由讀者自行詮釋。不過，他宣稱，雖然突創的學習 (emergent learning) 可能無法以標準化的考試來加以評鑑，但是，智慧卻可以用基本的方式來加以培養，而完全不受科層化的架構所束縛。社會的心理分析亦可能具有其目的，「而能擴增其知覺，進而深化其智慧」(p. 234)。他以實用的語言，建議教師應該讓學生了解「智慧和學習可以把人們帶到另外的世界當中，而不只是成功地將此一世界加以剝削利用」(p. 234)。Pinar 所提出的理念之崇高與脫俗，的確令人讚賞。不過，讓人最為關心的是，我們要如何培育教師，讓他們更具有心理學的取向 (psychologically oriented)，而且更能將自己朝向其內在的自我 (more attuned to their inner selves) 進行調整？我們對於這種說法的價值，並不會有何質疑，但是，我們所要質疑的是，在教師培育的場域當中，有無可能培養出具有 Pinar 所說的具有心理分析導向的教師。

更有進者，Pinar 所倡議的課程改革，需要每個

人都能以其內在的參照架構來分析和處理其各種行動反應，而不會試著從環境的調整下手以便充實其最深處的心靈。這樣的想法，是否符合實際的狀況，也值得我們注意。

其五，儘管後現代觀課程論者不斷地攻擊學校和社會結構為了保存現有科層體制的霸權心態，但是，他們似乎並不願意提供一套完整的課程理論，一項前後連貫的方案，或是為批判教學論⁸ (critical pedagogy) 提供實際的例証，因為他們認為這樣的作法乃是與其一貫的哲學立場相違反的。我們要問的是：後現代觀課程論者到底有那些實際的建議可供現場的教師參考應用？因為大部分的教師都習慣於仰賴教科書，一套未經界定且未經書寫而成的後現代課程，如何能協助教師落實這些理念呢？

後現代觀的意識型態如何加以落實，進而應用在教學的脈絡當中，應該是我們最關心的問題。膚淺的討論或是採取傲慢的立場，並不會使得後現代觀課程論者面對這些批評時所承受的壓力，有所減少。平心而論，後現代觀課程論者並未逐步自我調整，以致於無法採取較為安穩而且務實的行動，也無法採取較為妥切的立場，因此，這些眾說紛紜的討論，對於那些終日皆須面對各式各樣學生的教育實務工作者而言，能帶來多少實質的助益，不禁令人存疑 (Contas, 1998)。

現代觀與後現代觀課程論爭之平議——代結語

我們若要平議現代觀與後現代觀課程論爭，先要看其爭議的要點何在。本文作者必須先行聲明，作為一個課程與教學學術研究領域的一份子，本人受到現代觀課程論的影響，有一段相當長的時間，而接觸後現代觀課

程論的說法，則是近若干年的事。依本文作者的觀察，現代觀與後現代觀課程論爭的核心，乃在於究竟應該如何看待課程的探究。換句話說，課程探究的主旨究竟應該著重於將理論與實務加以緊密的連

⁸ 國內有學者將 critical pedagogy 解為批判教育學。惟依張建成(2001)說法，該語應解為批判教學論。張文對 pedagogy 一字有相當深入的闡釋。

接，以便確認課程發展的任務乃是為了要指引班級教學實務的進行；抑或是要針對現行學校教育或課程，進行解構、批判與重新疆域化 (Giroux, 1994b; 周珮儀 2001)，以便將課程再概念化，以免學校教育或課程的內涵失之於狹隘。

平心而論，現代觀課程論者試圖將決定教學目標、選擇與組織學習活動，以及確認評量學生是否成功地達成目標等參照的架構，提供給班級現場的教師，確實使其能在進行課程與教學的活動時有所依循。如前所述，包括後代觀課程論者在內的各方學者經常批評：就是因為這些套裝及預先設計的課程，讓教師發揮專業自主的能力，進行課程發展與設計的機會，減少了許多。事實上，我們必須指出，現代觀課程論讓教師的教學計畫經驗具有實際的價值。根據 Behar-Horenstein (2000) 的說法，在教學現場的教師真正需要的是一套「可以行動的平台」(actionable platform) (p. 16)。如果只是把一些交織錯綜的課程概念提供給教師，或者，只是把一些高遠的理想交待給教師，將無法讓教師在現場之中付諸實用。

Behar-Horenstein (2000) 即直指，現代觀課程論者經常陷入與後現代觀課程論者的爭議，而這些爭議多半環繞在班級教學實務的正當性、可行性、效用性、應用性等議題。例如，現代觀課程論者指出，後現代觀課程論者缺乏一套完整的理論、連貫的學習進程 (program)、也沒有以實務為基礎的範例可資依循 (practice-based exemplars)。而後現代觀的課程論者則強烈地批評現代觀課程論者，未能普遍照顧被壓迫的階層、缺乏創意、限制學生潛能的發展等。

一般人皆以為，現代觀的課程論乃是溯源自 Tyler 的基本原理。不過，如果拘泥於此一理論而不知變通，就會落入技術宰制論 (technocracy) 和化約論等窠臼。在過去數十年之間，現代觀課程論者以「原子論」來詮釋課程，已經引起許多的對話，當然也產生了不少的研究論文 (黃永和, 2001)。後現代觀的課程論者則針對現有課程所導致的不符合公平正義的結果，多所揭露。他們宣稱此一作法，旨在促使學校恢

復其「增能、超越、和解放」的適宜角色 (empowerment, transcendence, and liberation) (Lincoln, 1992, p.89)。

不過，大家若是一味地為著孰是孰非而爭辯不歇，對於課程實務的推動，並無任何意義。我們應該把後現代觀課程論者的批評當作是對於不同課程範式的對話，而這些對話應該會使我們對於課程有更新一層的理解。我們更認為，後現代觀課程論者的批評可以讓課程論者有機會重新思考課程的內涵與作法，進而對於課程實務的改進，有所啟示。

後現代觀課程論者針對現代觀課程論所提出的各項批評，以及其對於直線式的課程論點所表示的批判，已經讓「課程到底是什麼？」及「課程到底應該具有什麼樣的形貌？」等問題，得以再概念化，並且使得「課程研究應該何去何從？」的問題，得以重新檢視。不過，當課程論者在為「概念化」與「再概念化」而爭論時，我們所擔心的是：一些與提昇學生學習品質有直接關聯的作法，如增進教師運用更適性的教學策略能力之培養，以及如何針對一些條件較差的學生而調整課程內容等作法，會不會在這些持續的爭論之中，反而被邊緣化了。

超越現代與後現代課程論爭的作法之一，乃是試圖發展一套能兼顧現代觀、進步觀，以及後現代觀的課程論。Giroux (1991b) 即曾建議，「將現代與後現代二項理論的精華加以組合，並且將之統整於所謂的既深又廣的批判教學論的實務之中」(p. 117)。

有鑒於此，Behar-Horenstein (2000) 即提出這樣的作法：以一套問題作為框架，以便指引課程的發展。這些指引性的問題，可以讓課程發展者有機會包容傳統論者和當代論者所提倡的教育目標，也可以兼顧後現代觀課程論者所強調的彈性、動態，以及回應等特性 (pp.27-28)。

1. 該課程之主旨，是否反映了民主社會當中學生的需求？
2. 該課程是否與教室之外的生活世界有適切的關聯？
3. 該課程之設計，是否符合學生的學習需求？此一課

程的發展是否適切？

4. 該課程之設計是否反映了學生的社會、情緒、認知、文化、經濟、政治、道德、倫理、現象學的，以及審美的等各方面的需求？
5. 應如何評估學生的先前成就及經驗，並且將這些因素納入課程設計的考慮之中？
6. 該課程之中，是否納入了新興的議題？
7. 由情境化的知識所建構而成的課程，是否將學生的多元文化背景以及學生的特性都納入考慮？
8. 該課程應該如何加以組織，方能反映出民主社會之下學生的需求？
9. 該課程是否具備了彈性、動態、進步等特性？
10. 該課程是否能兼顧興趣與創意，同時又能維持一定的品質？
11. 該課程是否能增益學生的權能，使所習得的知識足以指引其人生的方向？
12. 應該採取什麼作法，才可能縮短教師的教學方法與學生的思考和學習型態之間的差距？
13. 如何設計足以培養學生概念思考、問題解決，以及創造思考能力的學習活動？
14. 如何配合學生的學習經驗採用適切的評量方式？
15. 學生會選取那種類型的表徵，顯示其獲得或是理解新的知識？

依據 Behar-Horenstein (2000) 的說法，以上各項問題可以用來協助教育工作者思考各項與課程有關的教學和學習的因素。這些問題整合了社會、文化、經濟、政治、現象學的、美學的、道德的，以及倫理的等各項足以影響學生和教師進行與課程有關的教學和學習的因素。而且，這些問題所呈現的一種重新建構的課程發展觀，以及其以問題為核心的課程特性，也值得我們注意。

更值得我們注意的是，這些問題應該能協助課程的實務工作者，採取 Shulman (1986) 所謂的「學養兼備的折衷論」(disciplined eclecticism)(p.33) 的立場，兼顧 Ornstein & Hunkins (1998)所提出的「『技術與非技術』或『科學與非科學』」(p. 2) 的課程取向，或者如方德隆 (2001) 所指出的「科學或人文」的課程取向。在這樣的協助之下，課程發展實務工作者應能兼顧課程的客觀與主觀、明顯與隱藏、個人與社會、傳輸與建構、知識與經驗、認知與情意、量化與質化、過程與結果、技術與美藝等各個層面，去蕪存精，截長補短，為課程的實務工作者，帶來「理解課程」(understanding curriculum) (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubmann, 1995) 與「課程締造」(curriculum enactment) 的最佳契機。

參考文獻

- 方永泉 (1995)：現代與後現代--後現代主義於比較教育研究的挑戰及啟示。收於中華民國比較教育學會主編，*教育：傳統、現代化與後現代化*，145-164，台北：師大書苑。
- 方德隆 (2001)：課程改革的社會學分析。發表於國立中正大學教育研究所、中華民國課程與教學學會主辦，*課程與教學論壇*，10月20-21日。嘉義：國立中正大學。
- 王紅宇譯 (W. E. Doll, 1993a 著) (2000)：後現代課程觀。北京：教育科學出版社。
- 沈清松 (2000)：在批判、質疑與否定之後--後現代的正面價值與視野。*哲學與文化*，27(8)，705-716。
- 周珮儀 (1997)：後現代課程的理論基礎。*教育資料與研究*，17，59-62。
- 周珮儀 (1999)：當代課程理論的新趨勢：從社會批判到後現代。*國教學報*，11，259-282。
- 周珮儀 (2001)：追求社會正義的課程理論--H. A. Giroux 課程理論之探究。*國立台灣師範大學教育研究集刊*，46，1-29。
- 周淑卿 (2001)：課程發展中教師與學生的處境。發表於國立中正大學教育研究所、中華民國課程與教學學會主辦，*課程與教學論壇*，10月20-21日。台北：國立中正大學。
- 周淑卿 (2002)：學校文化「再造」與課程改革的「績效」--台灣九年一貫課程實施的觀察。發表於中華民國教材研究發展學會、國立台北師範學院課程與教學研究所主辦，兩岸課程與教學研討會，4月23-24日。台北：國立台北師範學院。
- 洪曉楠 (1999)：論利奧塔後現代科學哲學。*哲學雜誌*，30，164-177。
- 洪鎌德 (2000)：後現代主義、馬克思主義與人的解放。*中山學術論叢*，18，1-27。
- 酒井直樹 (1998)：現代性與其批判：普遍主義與特殊主義的問題。*臺灣社會研究*，30，205-236。
- 張建成 (2001)：批判教學論在課程研究上的應用。發表於國立中正大學教育研究所、中華民國課程與教學學會主辦，*課程與教學論壇*，10月20-21日。嘉義：國立中正大學。
- 張華 (2000)：本卷前言。收於張華、石偉平、馬慶華，*課程流派研究*，1-12。濟南：山東教育出版社。
- 張華、石偉平、馬慶華 (2000)：課程流派研究。濟南：山東教育出版社。
- 單文經 (2000)：析論抗拒課程改革的原因及其對策：以國民中小學九年一貫課程為例。*國立台灣師範大學教育研究集刊*，45，15-34。
- 單文經 (2001a)：教學的本義與引申義。收於單文經，*教學引論*，1-17。台北，學富。
- 單文經 (2001b)：微型教學理念的評析。收於單文經，*教學引論*，20-34。台北，學富。
- 單文經 (2001c)：制式與非制式評量方法評析。收於單文經，*教學引論*，275-312。台北，學富。
- 單文經校閱、高新建、游家政、蔡清田、王麗雲、張明輝譯 (Henderson, J., & Hawthorne, R. 著) (2000)：革新的課程領導。台北：學富。
- 彭淮棟譯 (Immanuel Wallerstein 原著) (2001)：自由主義之後 (*After liberalism*)。台北：聯經。
- 黃永和 (2001)：後現代課程理論之研究：一種有機典範的課程觀。台北：師大書苑。
- 黃光雄 (1996a)：潛在課程的概念。收於黃光雄，*課程與教學*，13-26。台北，學富。
- 黃光雄 (1996b)：懸缺課程的概念。收於黃光雄，*課程與教學*，27-29。台北，學富。
- 黃瑞祺 (2000)：現代與後現代之間。當代，153，102-113。
- 楊洲松 (1998)：李歐塔從現代知識論述及其教育義蘊。國立台灣師範大學教育系博士論文(未出版)。
- 歐用生 (1998)：後現代社會的課程改革。*國民教育*，38(5)，3-11。
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. (1990). The politics of official knowledge in the United States. *Journal of Curriculum Studies*, 22(4), 377-400.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory (4th ed.)*. Itasca, IL: Peacock.
- Behar-Horenstein, L. S. (2000). Can the modern view of curriculum be refined by postmodern criticism? In J. Glanz & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp. 6-33). Westport, CT: Bergin & Garvey.

- Bestor, A. (1956). *The restoration of learning*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Beyer, L. E., & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in conflict: Social visions, education agendas and progressive reform*. New York, NY: Teachers College Press.
- Beyer, L. E., & Zeichner, K. (1987). Teacher education in cultural Context: Beyond reproduction. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education* (pp.289-334). London, UK: Falmer.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York, NY: David McKay.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Bowers, C. A., & Flinders, D. J. (1990). *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought*. New York, NY: Teachers College Press.
- Brameld, T. (1956). *Toward a reconstructed philosophy of education*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. New York, NY: American Book Company.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. New York, NY: Macmillan.
- Contas, M. A. (1998). The changing nature of educational research and a critique of postmodernism. *Educational Researcher*, 27(2), 26-33.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in context*. London, UK: The Falmer
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York, NY: John Day.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process* (9th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Doll, W. E. (1989). Foundations for a postmodern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253.
- Doll, W. E. (1993a). *A postmodern perspective on curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Doll, W. E. (1993b). Curriculum possibilities in a "post"-future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 277-292.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (Ed.). (1974). *Conflict conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of oppressed*. New York, NY: Herder & Herder.
- Freire, P. (1989). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.
- Giroux, H. A. (1981a). Toward a new sociology of curriculum. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction* (pp.98-108). Berkeley, CA: McCutchan.
- Giroux, H. A. (1981b). *Ideology and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1990). Curriculum theory, textual authority, and the role of teachers as public intellectuals. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4), 361-383.
- Giroux, H. A. (1991a). Cultural politics, reading foundations, and the role of teachers as public intellectuals. In S. Aronowitz & H. A. Giroux, (Eds.), *Postmodern education: Politics, culture and social criticism* (pp. 87-113). Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H. A. (1991b). Border pedagogy in the age of Postmodernism. In S. Aronowitz & H. A. Giroux, (Eds.), *Postmodern education: Politics, culture and social criticism* (pp. 114-135). Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H. A. (1994a). Teachers, public life, and curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 35-47.
- Giroux, H. A. (1994b). *Disturbing pleasure: Learning popular politics of education*. New York, NY: Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Boulder, CO: Westview.
- Giroux, H. A. (2000). *Impure acts*. New York, NY: Routeledge.
- Greene, M. (1977). The artistic-aesthetic and curriculum. *Curriculum Inquiry*, 6, 283-296.
- Griffin, D. R. (Ed.) (1988). *The reenchantment of science: Postmodern proposals*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Gronlund, N. E. (1995). *How to write and use instructional objectives* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Henderson, J. G. (2000). Informing curriculum and teaching transformation through postmodern studies. In J. Glanz & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp. 152-168). Westport, CT: Bergin & Garvey.

- Henderson, J. G., & Hawthorne, R.D. (2000). *Transformative curriculum leadership*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Hlebowitsh, P. S. (1993). *Radical curriculum theory reconsidered: A historical approach*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hlebowitsh, P. S. (1995). Interpretations of the Tyler Rationale: A reply to Kliebard. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 89-94.
- Hlebowitsh, P. S. (1997). The search for the curriculum field. *Journal of Curriculum Studies*, 29(5), 507-511.
- Hlebowitsh, P. S. (1999). The burdens of the New Curricularists. *Journal of Curriculum Inquiry*, 29(3), 343-354.
- Hlebowitsh, P. S. (2000). The common unity and the progressive restoration of the curriculum field. In J. Glanz & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp. 54-69). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Hunkins, F. P. & Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 4-18.
- Hunter, M. (1991). *Mastery teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Husen, T., & Postelthwaite, T. N. (Ed.). (1994). *The international encyclopedia of education* (Vol. 8). Oxford, UK: Pergamon.
- Hutchins, R. M. (1936). *The higher learning in America*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Jencks, C. (Ed.).(1992). *The post-modern reader*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Johanson, M. (1977). *Intentionality in education*. Albany, NY: Center for Curriculum & Services.
- Johnson, M. (1970-1971). Appropriate research directions in curriculum and instruction. *Curriculum Theory Network*, 6, 24-37.
- Kendler, H. H. (1993). Psychology and the ethics of social psychology. *American Psychologist*, 48(10), 1046-1053.
- Kliebard, H. M. (1975). Reappraisal: The Tyler rationale. In Pinar (Ed.). *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 70-83). Berkeley, CA: McCutchan.
- Krathwohl, D. R. (Ed.). (1964). *Taxonomy of educational objectives: Affective domain*. New York, NY: David McKay.
- Lincoln, Y. S. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The humanistic tradition. In P. W. Jackson (Eds.), *Handbook of research on curriculum* (pp.79-98) . New York, NY: Macmillan.
- Lytard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original published in 1979, translated by G. Bennington & B. Massumi)
- MacDonald, J. A., & Zaret, E. (Eds.). (1975). *Schools in search of meaning*. Washington, DC: National Education Association.
- Mager, R. F. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon.
- Martin, J., & Sugarman, J. (1993). Beyond methodology: Two conceptions of relations between theory and research on teaching. *Educational Researcher*, 22(8), 17-24.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5th Ed.). New York, NY: Harper Collins College Publishers.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum* (4th ed.). New York, NY: Addison-Wesley, Longman.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Phenix, P. (1962). The disciplines in curriculum content. In A. H. Passow (Ed.), *Curriculum crossroads*. New York, NY: Teachers College Press.
- Pinar, W. F. (1975). Currere: Toward reconceptualization. In Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 396-414.). Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F., & Bowers, C. A. (1992). Politics of curriculum: Origins, controversies, and significance of critical perspectives. *Review of Research in Education*, 17, 163-191.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubmann, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse*. New York, NY: Peter Lang Publishers.
- Popham, W. J., & Baker, E. L. (1970). *Establishing instructional goals*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing curriculum* (2nd ed.). New York, NY: McGrawhill.
- Posner, G. J. (1982). A cognitive science conception of curriculum and instruction. *Journal of curriculum and instruction*, 14(4), 343-351.
- Resnick, D., & Resnick, L. (1985). Standards, curriculum and performance: A historical and comparative perspective. *Educational Researcher*, 14 (4) 5-20.

- Rugg, H. O. (Ed). (1939). *Democracy and the curriculum*. New York, NY: Appleton-century.
- Rust, V. D. (1994). Postmodernism and its comparative education implication. *Comparative Education Review*, 35(4), 610-626.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehar, & Winston.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY: Macmillan.
- Schwab, J. J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, DC: National Educational Association.
- Shane, H. G. (1981). *Educating for a new millennium*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Short, E. C. (2000). Shifting paradigms: Implications of curriculum research and practice. In J. Glanz & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp. 34-53). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Short, E. C. (Ed.). (1991). *Forms of curriculum inquiry*. Albany, NY: State University of New York.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 3-36). New York, NY: Macmillan.
- Slattery, P. (1995a). *Curriculum development in the postmodern era*. New York, NY: Garland.
- Slattery, P. (1995b). A postmodern vision of time and learning: A response to the National Educational Commission Report Prisoners of Time. *Harvard Educational Review*, 65(4), 612-633.
- Slattery, P. (2000). Postmodernism as a challenge the dominant representations of curriculum. In J. Glanz & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp.132-151). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Smith, B. O., Stanley, W. O., & Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of curriculum*. New York, NY: World Book Company.
- Soltis, J. F. (1993). Preface. In W. E. Doll, *A postmodern perspective on curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development* (3rd ed.). New York, NY: Merrill.
- Taylor, P. H. (1970). *How teachers plan their course*. London, UK: the National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press. 黃炳煌譯 (1981), *課程與教學的基本原理*. 台北: 桂冠。
- Tyler, R. W. (1957). The Curriculum then and now. In *Proceedings of the 1950's conference on testing problems*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Tyler, R. W. (1968). Purposes for our schools. *Journal of National Association of Secondary School Principals*, 52(332), 1-12.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. New York, UK: Routledge.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice* (5th ed.). New York, NY: Macmillan.
- Yang, S. K. (1998). Universalism or localization? Issues of knowledge legitimization in comparative education. *Tertium Comparationis*, 4(1), 1-9.
- Yang, S. K. (2001). *Citizenship and civic education from modernity to postmodernity*. Keynote speech at the International Conference on Citizenship and Teacher Education, Nov. 3-4. Taipei: National Taiwan Normal University.

作者簡介

單文經，國立台灣師範大學教育學系教授。

Wen-jing (Peter) Shan is a Professor in the Department of Education at National Taiwan Normal University.

e-mail : wjshan@cc.ntnu.edu.tw

收稿日期：91年04月24日

修正日期：91年06月13日

接受日期：91年06月20日

A Commentary on the Debate between Modern and Postmodern Views of Curriculum Theory

Wen-jing Shan

Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

“Modern” and “postmodern” are relative notions based on the concept of “modernity”. Scholars seem to disagree on the difference between “modern” and “postmodern” views of education or curriculum. The paper will try to take an objective look at the debate between modern and postmodern views of curriculum theory. It will do so by pinpointing several key questions that need to be addressed by curriculum practitioners. The paper is divided into six sections. First, its general background is introduced. The second and third sections explicate the modern view of curriculum, the fourth and fifth sections the postmodern view. In the final section, the core concepts of the modern vs. postmodern debate are clarified. The author argues that these two views can in fact be integrated to the benefit of curriculum practitioners.

Keywords: modern postmodern curriculum theory curriculum inquiry

