

主題論文

課程研究

9卷1期 2014年3月 頁65-83

## 課程改革與課程學者的角色與責任

楊俊鴻



### 摘要

課程改革不只處理知識的分配問題，更涉及到主體、權力與價值等的重新定位問題。在課程改革過程中，課程學者應該扮演什麼樣的角色？負有哪些責任？這些問題是本研究探討的焦點。

本研究的研究目的主要有下列三項：一、探討課程改革與課程學者的關係；二、從「左派份子與右派份子」之間、「陌生人與熟悉者」之間、「局內人與局外人」之間、「游牧民與莊稼漢」之間，在這些不同的身分立場之間，探討課程學者的多維度、多面向角色樣貌；三、探討課程改革過程中，課程學者應有的責任。研究者最後提出課程學者在課程改革過程中，應負有三種責任，分別為：學術責任、倫理責任、社會責任。

關鍵詞：課程改革、課程學者、學術責任

Journal of Curriculum Studies

March, 2014, Vol. 9, No. 1, pp. 65-83

## Curriculum Reform and the Roles and Responsibilities of Curriculum Scholars

Chun-Hung Yang

### Abstract

Curriculum reform not only deals with the problem for knowledge distribution, but that it is related to the problem for redistribution of subject, power and values. What are the roles and responsibilities of curriculum scholars in curriculum reform? The question is important in this article.

This article has three purposes: (1) To discuss the relationship of curriculum reform and curriculum scholars. (2) To discuss the multiple roles of curriculum scholars between leftist and rightist, between stranger and familiar, between insider and outsider, and between nomad and farmer. (3) To discuss the responsibilities of curriculum scholars in curriculum reform. Finally, the author poses three responsibilities of curriculum scholars in curriculum reform, which are: academic responsibility, ethical responsibility, and social responsibility.

**Keywords:** academic responsibility, curriculum reform, curriculum scholar

## 壹、前言

近期隨著十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）的推動，掀起了新一波課程改革的浪潮。政府官員、學校實務工作者、專家學者、家長及相關利害關係團體，無不關注這一次為因應十二年國教的推動而進行的課程改革。課程改革是複雜的社會、政治過程，絕非單純的技術問題可以解決，因此在理解課程改革時須利用多元的視野，以避免落入狹隘的思考（歐用生，2010）。課程改革不論其理論或實務都深受社會各界的普遍重視，關鍵在於它影響教師教學和學生學習，進而影響學生升學進路上的表現，終至決定個人未來的發展及其在社會上的職業與地位，也會衝擊國家社會發展與國際競爭力（黃政傑，2005）。就上述而言，課程改革並不只是教育的議題，更是政治、社會的議題，因此深受各方人士的重視與關注。然而，課程改革不只處理知識的分配問題，更涉及到主體、權力與價值等的重新定位問題。在這樣的課程改革過程中，「課程學者」（*curriculum scholar*）應該扮演什麼樣的角色？負有哪些責任？這些問題是本研究探討的焦點。

在課程改革過程中，課程學者應有的角色與責任，不同的學術領域、學派或學者因其立場不同，往往存在著不同的想法與立場。因此，對於課程改革過程中，課程學者的角色與責任此一主題，也有了不同的理解與詮釋的角度。我國從九年一貫課程改革到現階段的十二年國教課程改革，每一次的課程改革都是一場新的課程理念、目標、架構、知識與價值重新形塑的歷程，也是一場新的權力、資源與利益爭奪的歷程。因此，課程學者在此新的一波改革過程中，必須重新思考自己的角色定位與責任關係，學者是國家的棟樑與社會的良知，須扮演一定的角色與負起一定的責任。就上述的研究背景來看，課程學者的角色與責任需進一步的被理解與探討。本研究從不同的學術領域、學派或學者的立場出發，來探討在課程改革過程中，課程學者應有的角色與責任。因此，研究者擬訂出下列三項研究目的：一、探討課程改革與課程學者的關係；二、從「左派份子與右派份子」之間、「陌生人與熟悉者」之間、「局內人與局外人」之間、「游牧民與莊稼漢」之間，在這些不同的身分立場之間，探討課程學者的多維度、多面向角色樣貌；三、探討課程改革過程中，課程學者應有的責任。

## 貳、課程改革與課程學者的關係

那麼課程改革與課程學者到底存在著什麼樣的關係呢？倘若課程改革與課程學者兩者之間沒有任何關係的話，那本研究就不必再探討下去了，而課程學者對於課程改革的成敗，也不用負起任何的責任。因此，研究者在此論設了課程改革與課程學者兩者之間存在著某些關係，也因為此兩者有了關係，所以課程學者在課程改革過程中，須扮演一定的角色與負起一定的責任。「改革」(reform)意味著「重新形塑」(reshape)、「重新配置」(reconfigure)與「造成差異」(make different) (Schubert, 1993)。就此而言，「改革」不只是改變，還涉及到權力、知識或價值取向等的重新塑造或重新抉擇的歷程。「改革」不應只是「形式的轉變」(re-form)，一般而言，改革的倡導者則更希望其所秉持的改革立場能夠帶來「改進」(improvement)。因此，「改革」除了強調「造成改變」之外，更強調能夠因為這樣的改變，而能有所「進步」，這才是改革的目的。「課程改革」(curriculum reform)係指透過政府官方規劃之正式課程文件或課程計畫，以企圖達成課程目標、課程內容、教學方法策略、學校教師價值觀念、教育評鑑途徑等層面之課程變革(蔡清田，2001)。就此看來，課程改革除了造成課程目標、課程內容、教學方法等課程及教學相關面向的改變之外，也涉及到人的價值信念的改變。影響課程改革的因素，除了受到教育理論、學科知識、政治經濟與社會文化等因素的影響之外，在改革的過程中，不同的課程學者所秉持的理念、學派、觀點與立場，往往也會對課程改革造成相當重要的影響。

如Schubert (1993)將課程改革過程中，不同的課程學者所秉持的立場，分為四種取向：

### 一、學術傳統論者 (intellectual traditionalists)

持此種立場的學者強調古代西方偉大經典在課程當中的重要性，因為這些經典超越了種族、區域及時間的差異，傳遞了諸如真、善、美、自由、平等與正義等的普世價值，為每一位學生所必須學習的內容。

## 二、社會行為主義者 (social behaviorist)

持此種立場的學者主要是受到科學心理學的影響，認為在這世界上的真理可以透過客觀的探究歷程而獲得認識，課程教材與教學方法的選擇必須以可獲得的科學證據為依歸，將課程改革視為是一種「系統性的需求分析」(systematic needs analysis)。

## 三、實驗主義者 (experientialists)

持此種立場的學者強調學習者的經驗在課程改革中的重要性，學校教師與學生應共同建立「方案」(projects)，透過方案以理解存在於他們生活經驗中的問題，課程改革應該是從教師與學生「在行動中進行省思」(philosophizing-in-action)的歷程中顯現，這種「在行動中進行省思」意味著民主、科學與統整。

## 四、協調者 (conciliator)

不管是學術傳統論者、社會行為主義者或是實驗主義者，都在課程改革的過程中進行權力的角力，極力主張自己理念的正確性與重要性。而協調者的角色則在學科中心、社會中心與學生中心三者進行折衷與協調，認為在課程改革的過程中應嘗試著發展一種「兼容並蓄的努力」(eclectic endeavor)。

然而，Schubert (1993) 對於課程改革過程中，課程學者所持立場的劃分方式，除了協調者係以「折衷主義」(eclecticism)的方式界定其角色之外，其餘三種均是採取「本質主義」(essentialism)的方式進行以界定其角色。以「本質論」的方式賦予這三種課程學者的角色恆定不變的涵義，但這樣的劃分方式並無法充分理解在快速變遷與高度複雜社會所進行的課程改革過程中，身為一位課程學者應扮演的角色。此外，以「折衷論」的方式來界定課程學者的角色，卻也不能妥適地解決不同角色信念之間的矛盾現象。

除此之外，像是Pinar (1978) 將課程學者分成三大陣營，分別為：

### 一、傳統論者 (traditionalists)

誕生於1920年代的美國，主要受到當時「科學主義」(scientism)的影響，強調訂立明確的課程目標並詳盡的敘述，來確保課程成品的標準與品質，並易於針對課程的實施成果進行評鑑與控制。

## 二、概念實徵論者 (conceptual-empiricists)

這些課程學者強調從概念中發展假設，以主流社會科學的研究方法來進行驗證的工作，整個研究流程強調由假設的提出、資料的蒐集，再到研究結果的解釋，來探究課程的實際現象。

## 三、再概念化論者 (reconceptualists)

1970年代於美國發起「再概念化論者的運動」(reconceptualist movement)，其主旨在於突破「泰勒理據」(Tyler's rationale)在課程領域中的統治地位，突破「工具理性」或「技術理性」對課程領域的控制，並進一步探討課程領域中的主體、意識、權力與意識形態等問題。

此三個陣營的課程學者，各自成立屬於自己立場的學術團體，發行屬於自己立場的學術刊物，並堅守自己的學術取向，甚至也會對於不同陣營學者所提出的論點予以批評或攻擊。三個陣營的課程學者對於課程改革也都抱持著不同的主張，傳統論者往往視改革為理性的、系統的過程，改革的成功與否取決於目標達成的程度；概念實徵論者強調改革過程中「證據」的重要性，發展可以被考驗的假設來探討課程實際；再概念化論者則強調課程改革，涉及到主體、意識、權力與意識形態等問題，主張學生經驗與社會結構等因素在課程改革中的重要性。如同Schubert (1993)的劃分，Pinar (1997)的劃分方式也強調課程學者各自堅持自己的立場，劃分出自己與他人在學派取向上的不同處，以構築自己的學術圍牆，對於課程改革也各唱各的調，立場有所不同時便彼此攻伐。

因此，本研究跳脫出Pinar (1997)、Schubert (1993)的論述方式，嘗試著以「後現代情境」(postmodern condition)的思維，從政治經濟學、存在主義、知識社會學以及後結構主義等學術領域或學派的觀點，擺脫非此即彼的課程學者角色之探討方式，另闢蹊徑以多面向、多維度的方式來探討課程學者的角色。

## 參、多面向、多維度的課程學者角色樣貌

「角色」(role)係指對於擔當某一特定職位的一套「期待」與「規範」，期待是指預期承擔一角色者「可能」如何表現，而規範是指希望他「應該」如何表現

(陳奎熹, 2001)。因此, 課程學者的角色係指對於擔任課程學術研究的人員所持有的一套「期待」與「規範」, 包含對於這樣一種角色「實然面」與「應然面」的界定。不同於上述Pinar (1997) 與Schubert (1993) 對於課程學者的劃分方式, 本研究跳脫出以「折衷主義」或「本質主義」的方式來界定課程學者的角色, 改採多面向、多維度的方式, 用以對課程學者的角色進行探討, 強調在不同的角色之間產生動態的辯證張力, 利用多元的視野, 以避免對於課程學者的角色界定落入狹隘的思考範疇。以下主要從政治經濟學、存在主義、知識社會學以及後結構主義等學術領域或學派, 探討課程學者多面向、多維度的角色樣貌。

## 一、在左派份子與右派份子之間

課程作為一種政治文本, 向左走或是向右走的議題一直是課程學界爭論的核心焦點之一。「左派」與「右派」的名稱, 起源於法國大革命。在1791年的法國制憲會議上, 溫和派的保王黨人都坐在議場的右邊, 而激進的革命黨人都坐在議場的左邊, 之後便產生了「左派」、「右派」的稱呼。從政治經濟學的觀點來看, 持左派立場的學者大都批判在西方資本主義經濟制度下, 所形成的社會不公平現象, 希望造就一個更公平、正義的社會; 而持右派立場的學者, 大都秉持保守的政治立場, 但在經濟方面則強調自由市場的相互競爭。大體而言, 美國左派的課程學者可以以Apple、Giroux、McLaren等人為代表, 而右派的課程學者可以以Bennett、Finn、Ravitch等人為代表。

持左派立場的課程學者, 在課程改革的過程中, 大都關心課程、權力與意識形態之間的複雜糾葛問題, 強調課程內容需滿足不同性別、階級或族群學生的學習需求, 且相信透過課程改革, 可以達成社會的公平正義。例如, Giroux (1988) 倡導「教師即轉化型知識份子」(teachers as transformative intellectuals) 的主張, 認為教師不能只作為一位專業的演示者, 所有的教學活動都只為了達成他們預設的目標, 他們應該被視為是自由人, 這樣的自由人能夠對知識的價值進行自主判斷以及增加青少年們的批判權力。除此之外, Apple (2013) 也從批判教育理論的立場出發, 認為課程的轉型是建立「厚實民主」(thick democracy) 的關鍵要素, 課程知識建構的起始點是團體自身所持有的社群文化觀點, 而不是只有內容, 批判教育學者要能夠敢於「對權勢說真話」(speaking truth to power), 建立「反霸權課程」(counter-hegemonic curricula) 與批判的教學實際, 以避免來自政治、經濟或媒體方面的宰制。

但是，左派課程學者的主張與立場也遭受到批評。例如，在美國，左派的課程學者將課程的核心問題從「什麼知識最有價值？」（*What knowledge is of most worth?*）貶抑為「誰的知識最有價值？」（*Whose knowledge is of most worth?*）的探討，將認同政治與權力的問題帶進課程領域當中，這形成了「由誰所創造的知識」比「學科知識本身」來得更為重要的主張。但是，這樣的論點以Young的立場來說，這是一種「發生的謬誤」（*genetic fallacy*），這種化約論並非是新馬克斯左派的特有財產（Pinar, 2011, p. 29）。因此，Young（2008）從「社會唯實論」（*Social Realism*）者的角度，主張「將知識帶回來」（*bringing knowledge back in*），Young認為雖然知識是社會的產物，但知識仍需保有獨立於社會利益與動態權力關係的客觀價值，所以，知識問題並不能夠被化約為政治與權力的問題。

於1990年代初期，右派的課程學者Bennett、Finn、Ravitch等人認為美國缺少共同的價值與標準，而經濟優勢也已經消失，學校的課程所呈現的既非事實也不是對於追求真理所做的承諾。因此，Bennett、Finn、Ravitch等人認為美國的學校教育需要增加對於3C的關注，3C即為「內容」（*content*）、「品格」（*character*）與「選擇」（*choice*）（Beyer & Liston, 1996, p. 29）。當時美國新右派的課程學者，認為教師有責任透過學校課程來協助學生學習文化、道德與科學的真裡，以增進學生的知識與道德能力。

新右派人士聯盟是由新自由主義者、新保守主義者、威權民粹的宗教保守人士以及若干新中產階級的專業管理人士等不同的團體所組成（Apple, 2009, p. 6）。新自由主義主張以市場化方案解決教育問題，新保守主義知識份子想要回歸教育的較高標準與共同文化，威權民粹的宗教基礎論者則十分擔憂他們可能喪失的傳統文化，而部分專業導向的新中產階級重視「績效責任」（*accountability*）、評量與管理的意識型態與技術，這些新右派人士所強調的價值與主張，Apple（2009, pp. 6-7）稱之為「保守的現代化」（*conservative modernization*）。新自由主義尋求包容的政治運作，它欲將所有的政治化約為經濟，成為「選擇」與「消費」的倫理，基本上將世界變成一個大超市（Apple, Whitty, & 長尾彰夫, 1994/1997）。

這些新右派的主張飽受左派課程學者的猛烈批評，認為這種過度強調共同價值與教育市場化的結果，無法顧及學生的差異性與社會的公平正義。但在全球化、資本主義市場化的歷史洪流中，新右派的主張還是對國際課程的研究與發展有一定的影響力，尤其是新自由主義。例如，Kumar（2011）將墨西哥的課程研究分為三個時期，第三個時期係從1990年代至今，這時期墨西哥的課程研究特徵反映了



「新自由主義全球化」（neoliberal globalization）的發展趨勢，強調「績效責任」（accountability）、「靈活彈性」（flexibility）等概念對於課程發展的影響。1990年代以後，新自由主義的興起，使得墨西哥教育改革的取向由「左」轉向「右」，「研習證明」（study certification）、「品質管制」（quality control）與「標準認證」（homologation）等概念響徹雲霄，課程學者的討論焦點關注於發展教育系統的改進方案、創造更多課程組織的彈性，以及教導學生更多適應科技、經濟與文化變遷的知識技能（Kumar, 2011, p. 42）。

在課程改革的過程中，左派學者強調的「均等」與右派學者所強調的「卓越」，兩者之間如何避免在課程改革過程中，將課程議題陷入政治、權力的泥淖之中，或者因為在追求卓越的過程中，造成了教育機會的不均等，這是課程學者所應審慎思考的問題。

## 二、在陌生人與熟悉者之間

不管是課程學者或是學校教師，往往對於自己熟悉的領域或場域，會抱持著一種習以為常的看法，認為自己是這個領域或場域的「熟悉者」、是這門行業或職業的專家。長年待在這個領域或場域的課程學者或是學校教師，接受了前人、教師或權威者所傳遞的文化類型和標準化模式，對於這門行業或職業中的事物毫不加以質疑地接受，而且也失去了質疑的能力（歐用生，2010）。比較起來，課程學者要當一位常常質疑自己專業領域中各項事物的「陌生人」，比當一位將自己專業領域中的各項事物視為是習以為常的「熟悉者」要困難得多。

就存在主義的觀點而言，肯定人的主觀意識的重要性、肯定個人主觀自我意識的存在，每個人透過其自由的抉擇而決定其自身的本質，因此，存在先於本質。美國教育哲學家Greene（1973）於《教師即陌生人》（*Teacher as Stranger*）一書中，引用存在主義文學家Camus《異鄉人》（*The Stranger*）或可譯為《陌生者》的觀念，作為其教育哲學論述的基礎之一。在教育領域中，除了Greene的著作之外，有關「陌生人」的論述可見Huebner、Pinar與Hillis（1999）、Wang（2004）等著作。Greene（1973, p. 268）提到：

對於每一個人來說，當個體的慣性思考變得無法解決問題時，個體會因為受到束縛而形成一種意識危機，從沒有問題的意識到有問題的意識，從隱沒變為可見。

接著，Greene (1973, p. 269) 引述知覺現象學者Merleau-Ponty的看法，認為在每一個人的心理內部，都有一個與生俱來的「何蒙庫魯茲」(homunculus) 或者稱為「小人」(little man)，這個何蒙庫魯茲它可以「看見」什麼是真實。在人類存有中，何蒙庫魯茲所代表的是人們心中的完美範型，它不像現實生活中的人們，往往會受到自然世界中的事物或其他人們的想法所左右，何蒙庫魯茲總是知道那個早已存在的完美範型 (Greene, 1973, p. 269)。當人們心中的何蒙庫魯茲發揮作用的時候，人們就可以從沒有問題意識到有問題意識，從隱沒到變為可見。課程學者代表的是一位課程領域學有專精的專家，對於這個領域的研究內容再熟悉不過，「陌生人」的隱喻，可提供課程學者一個反思與重新學習的機會。

作為存在的主體要離開家，離開那熟悉不過的意識的家，進入到自我潛意識或另一個陌生的家中，以擴展個人新的存在體驗 (楊俊鴻、歐用生，2009)。但是，課程學者該如何離開那個熟悉不過的家，以進入到另一個陌生的家呢？Kumar (2013) 融合印度哲學的精神及再概念化學派的理論，提出「冥想的探究」(meditative inquiry) 途徑，探討人類意識本質與課程領域的交互關聯性。他認為我們的社會、政治、經濟與教育問題，都與人類意識的本質有著深切地連結，當前的教育制度與人類意識相互連結而且交互影響，這使得兒童害怕權威、考試與處罰，並伴隨著「國家控制」(state-controlled) 與「市場導向知識」(market-driven knowledge)，制約著兒童們的心靈。由於現代教育制度過分地強調認知學習，而將兒童從他們的身體、情感與靈魂中分離出來 (Kumar, 2013, p. 37)。所以，我們不能且不應該將教育問題與人類意識視為是兩回事，兩者是相互連結而且交互影響的。「冥想的探究」是一種理解與轉化人類意識的方法，也是離開那熟悉不過的意識的家之方法，透過這種冥想的探究途徑，可讓課程學者跳出熟悉的、既有的思維模式，重新思考課程問題的本質與解決之道。

其他的或陌生的事物，都可成為「我」(I) 的一部分，內在的「他者」(otherness) 就如同影子一樣、如同思想、作夢、思念與欲望一樣，透過生活持續地驚擾、衝擊及挑動著我們 (Huebner et al., 1999, p. 408)。通常來說，我們所認為的「他者」，是指存在於我們內在心中那些未知的、陌生的、新的事物，「認知」(knowing) 是一種關聯到「他者」的存在體驗歷程，而「知識」是透過這種過程所得到的抽象概念 (Huebner et al., 1999, p. 408)。假使我們的世界不再有所謂的「他者」、不再看起來陌生、或是沒有了陌生感時，那教育似乎是要走到盡頭了。

課程學者是陌生人或熟悉者，就如同Piaget (1952) 在他的基模理論中所講的

「同化」(assimilation)與「調適」(accommodation)歷程一樣，個體會運用原本就有的基模來處理所面對的問題時，這時的課程學者是熟悉者；當個體不能同化新知時，必須改變基模來整合新訊息，而這時的課程學者就變成為陌生人。

### 三、在局內人與局外人之間

「局內人」與「局外人」的概念，原本是美國社會學者Merton在處理知識社會學問題時所用的術語。Merton (1973/2003)認為知識社會學有一個傳統的問題，即不同的社會群體之間和社會階層之間，在獲得知識方面有著典型的差異。作為一個認識論問題，它認為特定的群體在歷史的每一個階段都壟斷著某些知識，有些群體則能夠優先獲取某種知識，其他的群體雖然能依靠自己來獲取那些知識，但需冒很大的風險與代價(Merton, 1973/2003, p. 139)。局內人一個簡單的信條即「你要理解一個人，你就必須成為這樣的人」，只有黑人才能瞭解黑人、只有女人才能瞭解女人，這種局內人信條基本上認為，局外人天生就沒有理解異己群體、階層、文化和社會的能力，局外人既不會在這個群體中被社會化，也不曾有過屬於這個群體的生活體驗(Merton, 1973/2003, pp. 141-145)。局內人是特定群體與集體的成員，或者，是具有特定社會身分的人，而局外人是非成員(Merton, 1973/2003, p. 155)。然而，Merton肯定了局內人與局外人思想之間的可交換性以及可相互滲透性。我們透過對於科學問題的闡述中，可彼此吸收對方的觀點，並找到一個互補的、部分一致的關注焦點，當人們對每個群體的觀點都採取十分認真的態度，就可以在局內人和局外人觀點不同的優缺點之間進行權衡(Merton, 1973/2003, pp. 184-185)。所以，局內人與局外人是合為一體的，局內人失去的只是你既有的主張，但你和局外人相互溝通交流後，你將贏得的是整個理解的世界。

Malewski (2010)編輯《課程研究手冊——下一個時刻》(*Curriculum Studies Handbook—The Next Moment*)一書，Malewski在導論中強調作為一位局內人的課程學者，應該走出自己的領域，去看看其他學術界的夥伴在研究些什麼；也歡迎作為局外人的非課程學者，走進課程研究領域，可為課程領域帶來新觀點與開創新的研究空間。就此而言，課程學者要當一個冒險家，走出自己的領域，讓自己的學術發展邁向另一個未知、充滿風險的境地當中，課程學者必須勇於嘗試與突破，需看見自己的局限並勇於突破自己的局限，冒人生從未冒過的風險，勇敢「造」自己的「反」(楊俊鴻、蔡清田，2010)。

Malewski (2010, pp. 8-25)從「後概念重建論」(post-reconceptualization)

的立場出發，主張讓「局外人—走進來」（outsider-in）與讓「局內人—走出去」（insider-out），認為透過這種過程才能擴展課程研究領域的視野與空間。Malewski（2010）用了一個詞：「增殖繁衍」（proliferating）來說明課程研究領域擴展的狀況，「增殖繁衍」是指「引起快速地成長或增加」，它在一個研究領域中，並不能夠存留於特定的形式、結構或者機制當中。增殖繁衍的課程有著多樣性的觀點及多樣性的教學與學習實踐方式，必須懷有風險意識，將「未知」視為一種認知方式。因此，我們不能夠將課程的學術研究變成為一個封閉系統；相反地，課程的學術研究要成為一個開放系統，藉著對於不熟悉、未知事物的探索，讓課程研究領域邁向一個不同的、更為茁壯的境地。

就「增殖繁衍」的術語而言，課程學者要反省的是，是否把權力的作用下放到文本當中，且仍然維持著研究社群中既有的權力關係，然而，權力一旦固著且柵欄圍起來之後，課程研究領域也將隨之死亡（楊俊鴻、蔡清田，2010）。課程研究領域的學者應歡迎局外人走進來，參與這場課程研究的學術饗宴，課程學者也要勉勵自己要能夠走出去，將歷史、文學、社會學、科學、政治學等學術領域新研究的成果，帶回到課程研究的領域當中。持「後概念重建論」立場的課程學者，期望局內人要能走出去，鬆脫既有的權力關係，開放空間讓更多新的聲音能夠進來，永遠保持著開放、維持著不確定的權力關係，讓局外的學術聲音、知識或研究成果，隨時可以走進來參與這場複雜的會談（楊俊鴻、蔡清田，2010）。藉由「局內人—走出去」、「局外人—走進來」關係建構——解構的不斷反覆進行重建，讓課程研究領域永遠生生不息。因此，課程領域應歡迎原本就是課程學者的「局內人」，走出去看看其他學術領域的學者在做些什麼事，而有哪些是值得課程領域學界學習與效法的；也應該歡迎作為「局外人」的其他學術領域學者能夠走進課程領域，帶給課程學者新的想法與觀點，透過不同領域學者間的相互激盪，以豐富彼此領域的學術內涵。

#### 四、在游牧民與莊稼漢之間

西方啟蒙運動中的主體觀念，是建立在一種永恆性、普遍性、同質性的基礎之上，其預設了一個穩定的、本質性的自我，但是，後結構主義則顛覆了這樣的假定，主體是被建構的，後結構主義論設了一種不穩定、一直處於過程中的主體（卯靜儒，2004；楊俊鴻，2008）。若游牧代表著後結構主義的主體觀，則莊稼漢則代表著啟蒙運動的主體觀。在後結構主義哲學家Deleuze與Guattari（1980/1987）的筆

下，所謂的游牧民們擁有一個活動的領域，他們遵循著習以為常的路徑，他們會從一個點走向另外一個點，但是他們並不會忽略點的存在（如水的點、居住的點、集會的點等），游牧民認為游牧生活是一項原則，而游牧僅僅只是一種生活的結果。對游牧民而言，雖然點決定路徑，但卻嚴格地從屬於他們所決定的路徑，這是與固定不動的事物相反的。一條路徑總是在兩點之間，但是在這兩點之間已經著實地連結起來，享有著一種自主權，也享有著一種自身擁有的方向。游牧民的生活是「間奏曲」（*intermezzo*）（Deleuze & Guattari, 1980/1987, p. 380）。甚至，他們所居住的環境，也是根據不斷地促使他們進行移動的路線所構想的。相對於游牧民，莊稼漢或農民通常只在一個固定的領域或空間內耕作與活動，農民的生活是日出而作、日落而息、週而復始，古代國家將它統治的空間予以條紋化，透過官員、貴族或地主，將農民分配到每個條紋空間內，每一位農民各分配到一小塊田地，然後，在這塊田地上辛勤地耕種，用圍籬、阡陌或道路來區分自己的田地與別人的田地。農民的活動範圍受到耕種田地範圍的限制，只能被限制在一個固定的空間中活動。所以，游牧民所處的是一個「平滑空間」（*smooth space*），而莊稼漢所處的是一個「條紋空間」（*traits space*）。

Deleuze與Guattari（1980/1987）討論到平滑與條紋狀空間時，認為我們可能很容易落入到平滑空間與條紋狀空間之間的對立上，「和」（*and*）的思考作為一種好的活動，而企圖去限制／結束作為一種邪惡的活動，這不免又陷入了二元對立當中，這也落入到非此即彼的思考中。所以，Deleuze與Guattari（1980/1987, p. 474）提到：「我們必須提醒我們自己，事實上，這兩種空間是混合在一起的；平滑空間不斷地轉變、切割而成為條紋狀空間；條紋狀空間則不斷地翻轉、迴轉而成為平滑空間」。就上述說法而言，平滑空間與條紋狀空間兩者是交相混雜在一起的，這跳脫了傳統二元對立的思考模式，以混合、流動、轉變的形式協助兩者進行相互間的轉型活動，這是對於「和」思考的明確清晰理由。

Reynolds與Webber（2004, p. 10）主張新世代的課程學者可以強化游牧思考，這種思考活動所討論的問題是彈性的、游牧的、橫向式的以及非層級性的；這種思考活動能夠在規範性的陳述、無意識或者語言之間移動，且沒有特別地存在於單一的形式系統中。游牧思考強調課程研究的重新定位，拆除傳統課程理論研究規範性論述的圍牆，將傳統課程理論研究的疆界透過解領域化的歷程，發現新的研究領域與方向，以利進行課程理論研究的再領域化歷程（楊俊鴻，2008）。因此在這當中課程理論是不斷擴展的，它並不遷就於既定的研究論題與領域，積極思考原先看

似無相關事物的相關面向，將課程理論中無意識的部分予以意識化。所以，我們以這種游牧的／逃逸路線的方式進行研究，應該分享一種未公開的醒悟，從課程評論的觀點來審視教育。研究應該由理論家的那些非專業的生活經驗開始，因為這一些生活經驗支配著他們所關注的研究。就某種意義來說，理論家應該是專業與理論兩者兼具的游牧民，寧可在一種可供選擇的遊戲場上「做課程」（do curriculum）（Reynolds & Webber, 2004, p. 11）。因此，成為游牧民的課程理論家，穿梭於自己本身學術的專業與自己生活經驗的非專業之間，從自己非專業的生活經驗歷程中看見自己學術研究的局限，透過與生活上陌生人的境遇，重新啟動學術專業上的另一個「和」，以發現課程理論研究新的領地（楊俊鴻，2008）。

下一個世代的課程學者作為一位游牧的主體，他從未靜止不動，總是活在「和」之中，看見在空間中生成的可能性，這是因為多樣性開展於「和」之中。每一個時間點標誌著另一個新的起始點，另一條新的彎曲線發展方向，與另一條跨越邊界的新路程（Deleuze, 1990/1995, p. 45）。總歸而論，新世代的課程學者永不滿足於現狀，每一個時間點都是另一個新的起使點，他們在不同事物的間隙間、在縫隙中，找尋彎彎曲曲的逃逸路線，勇敢地突破傳統課程理論研究的規範與框架，跳脫二元對立的魔咒，開創了許多課程理論研究的新空間。

在課程改革過程中，課程學者應兼具莊稼漢與游牧民的雙重角色，在領域化與解領域化的動態歷程中，擴展自己的學術專業領域。

## 肆、課程改革過程中，課程學者應有的責任

本研究所要回答的另一個問題是：「在課程改革過程中，課程學者應有什麼樣的責任呢？」簡單而言，「責任」（responsibility）係指一個人份內應該做的事。而課程改革係與課程學者的角色及責任息息相關，因為課程學者的某些理念能夠在課程改革的過程中被實踐的話，那就顯示出課程學者此一角色的重要性。再者，若課程學者在課程改革過程中扮演一個重要角色的話，那他就必須承擔某些重要的責任，「角色」與「責任」係一體的兩面。就此而言，課程學者對於課程改革的成敗，應負有相當的責任。綜合上述，由政治經濟學、存在主義、知識社會學以及後結構主義等學術領域或學派對於課程學者角色的探討歷程，歸納出在課程改革過程中，課程學者應有的三種責任。

## 一、學術責任

進行學術研究，這是身為一位課程學者的基本責任。然而，在進行學術研究時，課程學者應該把那些原本視為理所當然的東西，都當作陌生的事物來進行重新檢驗，離開那個我們再也熟悉不過的意識的家，讓存在於我們內心之中的「何蒙庫魯茲」產生作用，才能看見那些我們原本看不到的東西。課程學者除了與自己專業領域的學者進行交流之外，也應該和那些身為局外人的其他學術領域的學者進行交流，以吸收對方的觀點並轉化為對自身專業領域有用的觀點。例如，在課程改革過程中，課程學者可以與哲學家、心理學家、經濟學家、電腦科學家等進行跨領域的對話與交流，以擴展自己的學術視野。

## 二、倫理責任

對於課程改革過程中，審慎檢討自己與自己的關係、自己與他人的關係，以及自己與自然環境的關係。課程學者不應成為政治或商業人士利用的工具，要有自己的主體性，更重要的是，要敢於對權勢說真話。課程學者應表現出對自己「專業」的不滿，不應被自身學術社群的行規、所持有的特定觀點所馴化，而盲目地接受其領導。Said（1996/1997）在《知識份子論》（*Representation of the Intellectual*）一書中，提到：「說真話的目的是規劃更好的狀態，更符合道德標準。不是在證明自己是正確的，而是促成道德風氣的改變。」因此，課程學者在課程改革中，不只處理知識，而且是在進行人與人關係的重新建構。例如，在課程改革的過程中，若有不當政治勢力介入的話，課程學者應秉持其專業良知，要為其專業說話，而不為特定的政治利益說話，以建立良善的道德風氣。

## 三、社會責任

課程學者並不能將自己受限於象牙塔，應將自己所學與廣大的社會情境脈絡進行連結，若有必要的話，也應該參與社會行動。在課程改革過程中，課程學者應扮演社會的良知，不依附權勢，也要能考慮到受教者的族群、階級與性別等之差異，為弱勢者或者協助弱勢者發聲。課程學者即轉化型知識份子，推動課程的轉型即是推動社會的轉型，因此，課程改革不只是教育重新再造的工程，更能影響社會的價值觀念取向與改善社會不平等的結構。例如，在課程改革的過程中，課程學者可以適度地參與社會行動，課程的轉型與社會的轉型息息相關，有什麼樣的社會就會存

在著什麼樣的課程，因此，課程學者應適度離開象牙塔，參與社會行動。

## 伍、結語

課程學者除了需具備教育方案的評估、教材與教科用書的選擇，以及能夠協助教師或相關教育人員進行課程發展等等的專業能力外，還需能夠進一步關心課程改革與學術、政治、社會與文化之間的關聯性，也能夠對於所處課程改革脈絡中的相關人、事、物，懷著一份使命感與責任心。課程學者是專家也是知識份子，除了具備專業的知識與能力，以處理專業上的各種複雜問題之外，其更關心其所處情境中的人與事物，希望能發揮影響力，並貢獻己力於課程改革與社會之中。

Short與Waks（2009）合編了《課程研究領導人物：學術的自我寫照》（*Leaders in Curriculum Studies: Intellectual Self-Portraits*）一書，彙整了18位課程學者（如Apple、Pinar、Eisner、Elliott等人）的自我描述內容，以自傳式的研究方法描繪他們自己的生活，以及在課程研究領域方面的學術貢獻。課程學者們的角色、生活、職涯與學術生命史應該被重視與被研究，以理解課程學者個人的學術生命史與廣大政治、社會、文化脈絡間的相互交集處及其對於課程改革的貢獻。

本研究主要從「左派份子與右派份子」之間、「陌生人與熟悉者」之間、「局內人與局外人」之間、「游牧民與莊稼漢」之間，在這些不同的身分立場之間，探討課程學者的多維度、多面向角色樣貌。課程學者需在左派與右派之間、熟悉與陌生之間、局內與局外之間、游牧與定居之間來回擺盪，以豐富課程研究領域的內涵，並進一步擴展課程改革的空間。但是這並不表示課程學者是騎牆派，風往哪裡吹就往哪裡去。相反地，課程學者應該要有自己的學術堅持與思考觀點，當大家都說新自由主義好時，你就要指出新自由主義在教育上的危險之處；當你自己覺得自己是課程理論的專家時，你就要提醒自己，其實你有很多東西還不懂；當你在構築自己的學術圍牆時，你就要想到同時你也在封閉自己的學術視野；當大家都習慣於在同一個領域耕耘時，你會想到要到處去流浪。所以，課程志業「尚未完成」，課程學者要像陌生人、成為學術的游牧者，發揮個性並貢獻心力於社群；在課程的動態性中，產生「不可能的相遇」，以生成新的事物（楊俊鴻，2013）。

美國哥倫比亞大學師範學院教授Baldacchino（2009, p. 152）曾經以「教育超越教育」（education beyond education）來總結教育學者Greene的哲學理念，他認為



教育不能以封閉的結構來維持自身穩定的狀態，且也不能主張它能夠被確定下來。因此，「教育超越教育」重新界定了教育的概念，也將教育帶回到學習的範疇。所以同樣地，課程也要能夠超越課程，看到自己的局限並超越自己的局限，課程學者不能自我封閉，應拆掉自己所構築的籬笆，納百川而為海，將自己帶回到學習的範疇，以擴展課程研究的學術領域及課程改革的空間。

## 參考文獻

- 卯靜儒（2004）。從新馬克思主義到後結構主義——課程社會學研究的再概念化。《教育研究集刊》，50（1），119-142。
- 陳奎熹（2001）。《教育社會學導論》。臺北市：師大書苑。
- 黃政傑（2005）。《課程改革新論》。新北市：冠學文化。
- 楊俊鴻（2008）。《課程間性之探究》（未出版之博士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 楊俊鴻（2013）。從庄腳团仔到研究員：我與歐老的課程旅程。載於阮凱利、楊俊鴻、洪詠善（主編），*Dear歐桑*（頁49-68）。臺北市：歐老學生粉絲團。
- 楊俊鴻、歐用生（2009）。第三空間及其課程美學蘊義。《教育資料與研究》，88，69-92。
- 楊俊鴻、蔡清田（2010）。課程研究的下一個世代。《課程研究》，5（2），163-174。
- 歐用生（2010）。《課程研究新視野》。臺北市：師大書苑。
- 蔡清田（2001）。《課程改革實驗——以研究發展為根據的課程改革》。臺北市：五南。
- Apple, M. W. (2009). On being a scholar/activist in education. In E. C. Short & L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (pp. 1-13). Amsterdam, the Netherlands: Sense.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W., Whitty, G., & 長尾彰夫 (1997). 課程·政治——現代教育改革與國定課程（楊思偉、溫明麗，譯）。臺北市：師大書苑。（原著出版於1994）
- Baldacchino, J. (2009). *Education beyond education: Self and imaginary in maxine greene's philosophy*. New York, NY: Peter Lang.
- Beyer, L. E., & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in conflict: Social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York, NY: Teachers College Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations 1972-1990* (M. Joughin, Trans.). New York, NY: Columbia University Press. (Original work published 1990)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press. (Original work published 1980)
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Huebner, D. E., Pinar, W., & Hillis, V. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumar, A. (2011). Curriculum studies in Mexico: An overview. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories & present circumstances* (pp. 29-48). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Kumar, A. (2013). *Curriculum as meditative inquiry*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Malewski, E. (2010). Introduction: Proliferating curriculum. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook—The next moment* (pp. 1-39). New York, NY: Routledge.
- Merton, R. K. (2003). 科學社會學（上冊）（魯旭東、林聚任，譯）。北京市：商務印書館。（原著出版於1973）
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International Universities Press.
- Pinar, W. F. (1997). The reconceptualization of curriculum studies. In D. J. Flinders & S. J. Thorton (Eds.), *The curriculum studies reader* (pp. 121-129). New York, NY: Routledge .
- Pinar, W. F. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Reynolds, W. M., & Webber, J. A. (2004). Introduction: Curriculum theory—dis/position. In W. M. Reynolds & J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory—Dis/position and lines of flight* (pp. 1-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates .
- Said, E. W. (1997). 知識分子論（單德興，譯）。臺北市：麥田。（原著出版於1996）
- Schubert, W. H. (1993). Curriculum reform. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education* (pp. 80-115). Alexandria, VA: ASCD.
- Short, E. C., & Waks, L. J. (Eds.). (2009). *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits*. Amsterdam, the Netherlands: Sense.
- Wang, H. (2004). *The call from the stranger on a journey home: Curriculum in a third space*. New York, NY: Peter Lang.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London, UK: Routledge.
- （本篇已授權收納於高等教育知識庫，http://www.ericdata.com）

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>