

教育研究集刊

第四十八輯第三期 2002年9月 頁211-236

自傳文本的課程論述與批判

陳昇飛

摘要

課程領域自再概念化學派發展以來，其理論建構取向與論述層面便愈來愈多樣¹，充斥著不同的聲音。這些不同聲音的崛起自然是有其背後因素與理論依據。課程從原先想單純的建立一套具體而有效的理論，到後來受到抱持不同哲學立場的課程學者，對課程概念不斷加以省思和批判。「課程」這個領域顯然愈來愈不容易以一個單一的大型理論來闡釋清楚。自傳文本乃延續再概念化學派所發展出來的一種獨特課程研究方法，其研究特質與質性研究派典息息相關。本文主要目的在於深究自傳文本的課程意涵，透過其理論基礎的分析，具體提出自傳文本的課程訴求與批判。在理論基礎方面，自傳文本乃植基於現象學與存在主義，講求人的主體性與經驗的反省。其體現在課程上的訴求為：強調人的主體性、重視意義的理解、尋求自我的認同與闡釋課程即經驗。

關鍵字：自傳、課程、課程理論

本文作者為國立台灣師範大學教育學系博士班研究生

通訊之電子郵件為：fei91022@ms29.hinet.net

投稿日期：2002年1月30日；採用日期：2002年6月10日

Autobiography Text: Curriculum Discourses and Criticism

Shen-Fei Chen

Abstract

The concept of "text" comes from poststructuralism. W. Pinar used it to signify the different approaches of curriculum theory. After Reconceptualism, the curriculum theorizing was influenced by many approaches, including phenomenology, autobiography, race, gender, politics, aesthetics and so on. The purpose of this paper is to analyze the autobiography text in curriculum. Autobiography concerns a particular persons' life story. Autobiography research is done was in order to understand the meaning behind the life story, and to grasp the key elements for curriculum development. The major findings of this paper are as follows: 1.To emphasize the subjectivity in curriculum; 2.To attach importance of meaning in understanding curriculum; 3.To explore the self-identity; and 4.To clarify the curriculum as experience.

Keywords: autobiography, curriculum, curriculum theory

Shen-Fei Chen is the graduate student, Institute of Education, National Taiwan Normal University.

E-mail address: fei91022@ms29.hinet.net

Manuscript received: Jan. 30, 2001; Accepted: Jun. 10, 2002

壹、前言

課程理論的發展與建構，隨著時代的推演可說越來越多樣化，呈現相當多元與豐富的外貌。從早期Bobbitt與Tyler等人所代表的科學化運動，到Pinar、Grumet、Apple、Giroux等人所代表的再概念化課程，我們看到課程從原先想單純的建立一套具體而有效的理論，到後來受到抱持不同哲學立場的課程學者，對課程概念不斷加以省思和批判。「課程」這個領域顯然愈來愈不容易以一個單一的大型理論來闡釋清楚。特別是在後現代和後結構的社會思潮興起後，課程領域的理論建構也無可避免地呈現去中心化和文本（text）色彩。Pinar在1988年出版的《Contemporary curriculum discourses》一書中即以論述（discourses）來指涉課程的理論建構，其後在1995年出版的《理解課程》（Understanding Curriculum）一書便借用後結構主義的用語—文本，來指涉不同旨趣的課程論述。可見課程理論的建構是紛雜的、多元的，充斥著不同的聲音。

開始接觸這些新興的文本論述，可能會令人摸不著頭緒（就像後現代給人的感覺一樣），離課程實踐相當的遙遠，然而不同旨趣的文本論述，其背後自然是有基本假定與課程訴求。本文乃試圖從自傳（autobiography）文本的角度切入，探討其崛起的背景、理論基礎、課程訴求與課程實踐的應用，期能勾勒出自傳文本的課程外貌，並提出具體的評析。

貳、自傳文本崛起的歷史背景

自傳可說是一種生命史的書寫，就其字面之意義而言為自我（auto）生命（bio）的書寫（graphy），是一個人將生命史中的一些過去寫成文字，編輯成書（王麗雲，2000）。其實自傳的研究並不算是一個新興的研究方法，在人類學、心理分析、人格研究等領域中早已被廣泛應用。近來受到社會思潮的影響，傳記／自傳¹的研究形式在教育研究裡亦逐漸受到重視與應用。以下乃企圖就社會科學研究典範與課程論述典範的轉移兩個層面，

探討自傳文本在教育研究的崛起背景。

一、社會科學研究典範的轉移

教育科學化的過程中受到科學理性影響至深，科學理性來自於邏輯實證論，強調知識的客觀性和唯一真理。自從Kuhn在其《科學革命的結構》（*The Structure of Scientific Revolutions*）一書中，提出典範（paradigm）的概念後（Kuhn, 1970/1994），社會科學研究者便大量借用典範的概念來指涉不同旨趣的研究模式。教育研究者也逐漸體認到社會科學和自然科學是截然不同的研究領域，方法論上的直接移植不僅不能解決問題，甚至造成研究結果和價值的扭曲。科學理性的研究典範造成教育經驗的過度化約，教育研究淪為技術層次，人在這種工具理性的支配下變成「單面向的人」（one-dimensional man），形成道德淪喪和非人性的特質（Pinar, 1975a）。傳統的課程研究可以說是在這種工具理性的背景下，企圖建構出一個可以解釋課程發展的普遍性法則。傳統論者的訴求重點，經常是在於方法上的精進，認為只要在方法和工具上能有效改善，課程實務就能得到預期的成效。故Tyler法則常被後人評為工具模式，認為其課程模式太過於強調效率、控制和預測，忽略了課程發展中人的主體性，以致嗅不到人味。

對於社會科學研究，長久以來受到邏輯實證論「不涉價值」的影響，許多學者逐漸感到不滿，不斷質疑其世界觀，教育研究於是興起新的研究典範一質的研究（陳伯璋，1989；高敬文，1996）。其主要目的在於匡正邏輯實證論的知識客觀性和價值中立性，重新肯定社會科學研究的主觀性和價值判斷。質的研究取向不在於發現單一真象，而是尋求對於現象的意

註 1：自傳和傳記的差別在於傳記是由他人所撰寫，就研究範疇而言，自傳應是包含於傳記研究。至於生命史研究是透過研究者與傳主間的訪談對話，以及相關文件資料的蒐集，研究者對於研究焦點握有較多的主控性。不過，就研究的內容和重點而言，個體的生活經驗可說是自傳、傳記及生命史研究的共同題材。因此，本文雖以自傳文本為主題，但在文獻的引用上也會涉及傳記和生命史研究。

義理解，人的生活世界裡，真理是透過人與人之間互動建構而來的，非自然科學上的假設—驗證律則。Eisner（1998）便認為人對於環境脈絡以及人際間的溝通互動的知覺，並非是全然客觀量化的，而應像是品酒一樣，具有一種鑑賞的能力（*connoisseurship*）。據此，質的研究的興起使得「人」的價值獲得肯定，開始注意到人的易變性和複雜性，以及人與社會文化間的交互作用（甄曉蘭，1996）。質的研究取向雖常和量化研究相提並論，但其內部論述並非是單一的聲音，其背後學術理論也相當複雜，包括符號互動論、俗民方法論、現象學、詮釋學、紮根理論、民族誌和行動理論等（胡幼慧，1997）。

從研究典範的轉移可以看到，課程研究的焦點應在於人的主體性，個人的生活經驗應成為研究對象。Grumet（1992）即指出，自傳式課程乃以現象學和存在主義做為課程探究的理論根基。前者強調知識建構過程中主觀性和客觀性的互惠影響；後者強調人和情境間的辯證關係。透過自傳的探究可使我們擺脫實證主義和主觀觀念論的系統，正確地和清楚地提供自身在世界中的經驗。因此，以自傳方式來探究課程可說相當符合質的研究取向的。

此外，近來女性主義的興起可說直接帶動自傳／傳記研究的風潮，主要原因在於女性主義者為了凸顯女性受壓迫的角色，通常是以個案女性為研究對象來探究其生命史。他／她們企圖從女性的傳記或自傳中呈現女性受到壓抑的生活型態，以及女性不同於男性的哲學觀點。國內這方面的研究正逐漸發展中，例如周慧洵（2001）她們眼中的學校教育與文憑：不同口合高學歷女性的生命史研究；師瓊璐（2000）橫越生命的長河——三位國小女性教師的生命史研究；張豐儒（2000）女性代課教師的生命史研究；張翠芬（2001）一個青年女性自我之建構與轉化——自傳式民族誌取向等均屬是類研究。從這些研究中我們可看到傳主的生活故事，也感受到她們內心的情感和掙扎；她們如何面對生命中的事件，如何改變週遭的環境，如何求生存，如何自我省思……。作者透過這些活生生的生活經驗建構意

義，「我」一個讀者也在閱讀過程中建構意義和省思。

二、課程論述典範的轉移

課程理論的發展與建構，學者咸認為始自Bobbitt 1918年出版的《課程》一書（施良方，1997：292）。Bobbitt的《課程》一書，很明顯地是將工業科學的管理原則套用在課程發展上，其對課程的喻意充滿了效率和控制。1949年，Tyler在《課程與教學的基本原理》一書中提出課程原理的四個基本問題，更有系統的將課程發展結構化，同時塑造出日後課程研究的典範——目標模式。此一時期的課程建構受到科學理性的主宰，強調目標的追求和行為的改變，希冀透過技術層面達到改善課程的目的。Pinar（1978）將這一時期的課程研究取向稱為傳統理論。

挾著科學理性的風行，傳統課程理論對於課程可說具有相當深遠的影響。但這樣的課程觀，不久後即受到Schwab的挑戰。Schwab對於教育受制於自然科學的研究典範感到相當不滿。他認為課程理論的建立是習慣性的且未加以檢驗的套用外來理論，這使得課程領域的發展走上窮途末路（Schwab, 1969）。基此，Schwab認為教育應建構屬於自己的理論，他從課程實踐的角度提出課程慎思（deliberation）和課程共同要素（教師、學生、教材及環境）等概念，就課程實務層面檢討課程理論的可行性與實踐性，Pinar稱其研究取向為概念——實徵的（conceptual-empirical）。

上述兩種研究典範關注的是課程的What和How的問題，但Pinar認為光是這樣並不足以構築課程的完整樣貌。他認為理論與實際總是存在著差距，這個差距並不是任何課程理論所能解決的。因此他大膽地宣稱「課程發展始於1918，死於1969」。那麼應如何解決課程理論與實踐的問題呢？Pinar認為課程理論應建基於理解，理解課程領域中所存在的各種論述和文本，試圖回答的是課程中Why的問題（Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995）。Pinar從歐陸的現象學、詮釋學、存在主義和心理分析等論述重新建構課程，關注個體的內在世界意識。其所積極推動的研究取向即為再概

念化學派（Reconceptualist）。

再概念化學派的崛起可說是基於對既有課程研究典範的不滿，然而其中的論述並非是統一的，其發展更隨著社會思潮的轉變而不斷納入新的論述。有學者依其探究方式分為四種類型，分別為：1.歷史的（the historic）；2.美學的／哲學的（the aesthetic/philosophic）；3.心理分析的（the psycho-analytic）；4.社會的／政治的（the social/political）（李子建、黃顯華，1996：110）。其中心理分析取向即是透過自傳的方式，了解個人的生活經驗以及其與工作脈絡或學習情境之關係。然而，為什麼需要自傳式的研究方法呢？Pinar（1975b）早期在解釋「課程」的意義時，曾引用「curriculum」的拉丁文字源「currere」來做說明。「currere」原意是跑道，因此課程被認為是提供如同跑「道」作用的學程，對於不同的學習者只要規劃不同的學程即可。但Pinar認為這樣的解釋太過於狹隘，課程應著重的是「跑」的歷程，是誰在跑？跑者和其週遭環境之間有什麼樣的關係？換言之，課程理論的建構應植基於學習者的生活經驗與主體性，不同的個體自有其獨特生活經驗，個體經過對自我經驗的再檢視和重組，自會產生屬於自己的課程理論和實踐。由此可見，Pinar企圖從再概念化學派導出自傳課程研究方式的根源。

再者，國內學者陳伯璋（1983）則依其思想淵源將其分為兩大支系，其一為基於歐陸現象學、詮釋學、精神分析的傳統，主張人是意義的詮釋者和創造者，重視學習者的主體性和意識覺醒，其主要代表人物為Pinar, Greene, Grumet, Huebner等人。另一派則根植於社會批判理論，強調必須先去除社會、政治、經濟的外在束縛和宰制，人的意義創造才有可能，此派主要代表人物為Apple, Macdonald, Giroux等人。前者可說是從微觀的角度來批判既有的課程典範，而後者則是就鉅觀的層面進行批判，兩者皆企圖創造和活化課程的多樣性風貌。就微觀層面的思想體系而言，現象／詮釋學對主體經驗本質的重視，加上心理分析對自我、潛意識的探討，顯示出課程理論的建構應朝向「個體」的自我意識與經驗，而這一取向的思想

也就成爲自傳式課程的理論根基。

從上述的課程理論發展與分析可知，自傳文本乃源於再概念化學派的心理分析研究方式，學術淵源則爲Pinar爲首的現象——解釋學派。課程理論的發展經過再概念化學派的解構與重建後，單一的大型理論或論述的建構已然不易。課程學者可從不同的哲學立場來加以闡述和建構，這使得課程領域內的發展變得暨活躍又紛雜。套用後現代主義的術語——充滿去中心化的特質。自傳文本的崛起除了凸顯出對於人的主體性與生活經驗的重視外，另一個重要因素是，早期課程研究偏重在可見的和公眾的教材上（Pinar et al, 1995），課程研究有必要另闢蹊徑，矯正過往對於個人經驗的忽略。

參、理論基礎

從Pinar（1985）和Grumet（1992）的論述中可知，自傳式的課程探究主要是植基於現象學、存在主義與心理分析，以下分述之。

一、現象學

現象學所關注的焦點和實證科學非常不同，胡塞爾在其「哲學爲嚴謹的科學」一文中便指出，哲學爲嚴謹的科學並不等於要化約爲實證科學，哲學所研究的對象並不限定在可量度的事實上（關永中，2000：143）。質此，現象學所探究的現象是事物本身，是個體如何在生活經驗中，透過意識作用獲得意義。個體在生活世界中，以意識的自我反省做爲認知發展和意義的建構，個體與世界是交互影響的，他既是客體也是主體。現象學假定個體是一個能知者（self-as-knower-of-the-world），意義的建構就在知者與知的對象之間展開。

在胡塞爾的現象學中，主體的意向性（intentionality）可說是其核心概念，是一種意識結構，寓意著「意識即意識外物」（consciousness is consciousness of something outside）。意向性涉及兩種意義——能思（noesis）和所思（noema）。能思是指個體具有意向的意識行動；所思指的是

被意識者（關永中，2000：159）。質此言之，所謂意向性並非是全然的主觀臆測或玄思，而是源自於經驗，是主體和客體間的融合活動。它遷動現象學中的兩個重要方法：存而不論（*epoché*）和還原（*reduction*）。前者指對於所見、所看、所聽的事物放進括號內，暫緩作判斷（*suspend*），是一種消極的作法。後者則在探求現象的意義與存在之源頭，揭露意識的意向性。

從上述的學理分析可知，以現象學作為課程探究的根基在於個體的生活經驗和主觀意識——意向性。經驗來自於個體和其生活世界間的一種持續對話結果，是個體主動詮釋和意義化的歷程，因此課程理論的建構不能脫離生活經驗。課程應經由個體內在經驗與外在環境的交互作用，達成意義的建構與經驗改造，其活動本身就是目的（陳伯璋，1983；周珮儀，1999；Aoki, 1988；Pinar, 1975c）。現象學的課程非常重視個人的直接生活經驗，對於這些原級經驗，現象學所尋求的是本質的根源和意義的再造，這與科學理性所強調的事實法則和歸納演繹是非常不同的。其著重點在於個體的反省性、主體性以及交互主體性。

其次，現象學課程是建立在情境基礎上的，它所產生的知識是為了幫助人類理解潛藏在表象後面的意義，非純然的知識認知。據此，教師可能要不斷地反問，教育的本質是什麼？知識的本質是什麼？現象學讓我們體認到，課程的建構就像閱讀詩一般，不僅在於掌握看得見的外在客體，更重要的是能敏銳地覺察看不見的深層意義（Van Manen, 1982）。

二、存在主義

「存在先於本質」可說是存在主義最具代表性的口號。在存在主義者看來，人根本就沒有本質。既是如此，那我們不免要問，「存在」是什麼？顯然存在主義所談的「存在」並非單指客體上的實存，而是指個體必須意識到他自己的存在。這樣的意識活動顯然是由個體的主觀性所創造出來的，用Heidegger的話來說就是「此在」（*Dasein*）。

表面看來，「存在」和「此在」似乎是兩個不同的東西，然而就存在主義而言實則是一體兩面的。沒有「此在」，「存在」是空的；而沒有「存在」，「此在」無法表現出來，一切存在，都通過「此在」顯示出來，但「此在」之所以能顯示出它的創造力，就因為它本身是「存在」（高宣揚，1993：68）。依此而言，「存在」可解釋為物質上的客觀存有，而「此在」則是個體能意識到其為何存在的理由。

歸納言之，存在主義具有下列特點：

1. 存在是個殊性的，要了解存在就必須由「我」開始，這是無法取代的。例如，我在寫報告，「我」透過「寫報告」這件事意識到我的存在，我知道我寫的是存在主義，我知道我對存在主義的了解有多少？寫報告對我造成壓力……這是當下的「我」。
2. 我對「當下的我」的體認會促發我超越自我的動力。此即存在主義者所言，「此在」的「存在」是一種趨勢，其特徵就在於能超出自己、超越自我（高宣揚，1993：62）。
3. 由此看來，「此在」是具有意向的。「我」是什麼，是自己決定的，自己創造出來的。這個「我」的存在是一種暫時性（temporality），隨著時間流轉變易。

從上述的分析來看，存在主義對於主體意識的重視可說是和現象學一脈相傳的。不論是還原或此在，都凸顯出主體意識裡意向的主動功能。存在主義更強調「我」的獨特性，以及我在決定上的意志自由。然而需注意的是，存在主義並不是絕對的觀念論，「存在」的塑造是來自於主體和客體間的交互辯證，兩者是一體的。故Merleau-Ponty才會提出「身體—主體」（body-subject）的概念，認為主客體是交雜在一起的，人的存在即「在世存有」（being-in-the-world），是經驗世界裡的具體想像（Grumet, 1981）。

據此，教育經驗應重視的是現在（present），是個體對於當下生活經驗的反省。課程要思考的議題不是知識上的真假和價值性，而是個體如何去體認這個世界，如何做決定？如何建構出「自我」。教育應尊重個體的

發展，讓學習者有自由開展的空間。同時老師也應深切反省，「教」是建立在「學」上的，教學不應成為強迫學習。另外，更深一層的問題是，教育經驗如何塑造吾人的認知透鏡？學校課程是讓個體更了解自己呢？還是扭曲了自我？

三、心理分析

心理分析對於自傳式課程的研究方法具有關鍵性的影響，其緣由可從心理分析的研究特質窺見端倪。心理分析學派著重的是個體的過去對於現在的影響性，關注的焦點在於「意識」和「無意識」的發展，而自傳課程所探討的亦是植基於個體的過去經驗和自我意識。不過，此處所談論的心理分析（psychoanalysis）與佛洛伊德所創立的精神分析學派並非是一致的。佛洛伊德的精神分析是將人格的形成歸諸於性慾（libido），對於人性的看法充滿負面價值。而由榮格（Jung, C.）所開創的心理分析學派則修正了佛洛伊德的多數論點²（張春興，1992：458）。

榮格為佛洛伊德的學生，早期與佛洛伊德的理念一致，後來因不滿佛洛伊德過分重視性慾而與其分道揚鑣，另立門戶。榮格認為人類生存的目的就是要在純粹自在的黑暗中點起一盞燈，其功用就在於照亮自我，而後照亮整個世界（張國清，1996）。他認為人格作為一個整體就是精神（psyche），個體從一開始就是一個整體，具有先天上的統一性。精神由若干不同的交互作用系統所組成，包括意識、個人無意識和集體無意識（Hall & Nordby, 1973/1988）。在這當中，「意識」是唯一能夠被個人直接知道的部分。這種自覺意識透過榮格所謂的思維、情感、感覺和直覺等四種心理功能的應用而逐漸成長。在這一過程中，一個人的意識逐漸變得富於個性，不同於他人，此即所謂的個性化（individuation）。個體就是

註 2：榮格反對佛洛伊德的論點為：1.過分強調本我與超我間的衝突；2.過分強調人格本能的消極性和破壞性；3.過分強調以性慾為本源；4.過分強調潛意識的支配性；5.過分強調童年生活及過去經驗對人格發展的決定作用。

經由這一個過程，才得以成爲一個心理上不可分的、獨立的整體。而就在這意識的個性化過程中，產生了一種新的要素，榮格稱爲「自我」(ego)。自我保證了人格的同一性和連續性，由於「我」的存在，我們才能感覺到今天的自己和昨天的自己是同一個人。

所謂的「個人無意識」即不爲個人所意識到的回憶、慾望和情感等經驗(Hall & Nordby, 1973/1988)。例如，我們可能會知道許多學生的名字，但這些名字並不會隨時都留在我們的腦海中，然而一旦需要，它們就會被喚起。因此，意識和個人無意識之間是一種雙向交流互動的關係。至於「集體無意識」則是指來自於人類的祖先所流傳下來的天性。例如，人會怕蛇。

Pinar認爲真正的「我」是容格所謂的「真我」(the self)，包含意識和無意識，是人格統整的理想型態(鍾鴻銘，1994)。然而由於學校教育的機制、社會與階級問題所引發的心理扭曲，以及資本主義所帶來的商品化(commodify)，使得自我與真我漸行漸遠，造成自我的疏離(estrangle)。基此，就課程發展而言，我們應從個體的角度切入，探討學校課程與人格統整之間的互動影響。其次，不論佛洛伊德的精神分析或榮格的心理分析，其分析個體過去經驗如何對現在的行爲和意識所產生的影響，無疑是自傳式課程探究的有力基石。

肆、自傳文本的課程訴求

自傳文本對於傳統課程中，個體的主體性受到壓迫和宰制是相當不滿的。傳統的工具理性和奴役性使個體的自我意識在教育活動中銷融散失。自傳文本就是希望透過個體生活經驗的深度探索，尋找教育中失落的自我，重新肯定自我意識和生活經驗。課程應重視師生間的意義創造和分享過程，教師與學生不是導管的兩頭，他們是能知、能感、具反省力的詮釋者。據此，自傳文本對課程有下列訴求：

一、強調人的主體性

啓蒙以來，「理性」一直是主導教育活動的重要指標，期望透過理性的提升達到開展人性的目的。然而，吊詭的是理性的發展似乎被工具理性物化了，人的主體性反而有因此遭到滅絕的可能（楊深坑，1996）。人是能知、能感的動物，由於人的創造性和意義詮釋，世界才得以如此豐富，但如果人如何思考和創造都被標準化了，一切現象皆被視為理所當然，那麼人的主體性何在？基此，重新審視人的價值是教育無可逃遁的議題。

對於人的本質和意義的探討，現象學和存在主義無疑是著力甚深的。就消極面而言，它反對工具理性對主體性的忽略和奴役；就積極面而言，它以個體意識的自主性為根基，透過「相互主體性」（intersubjectivity）的溝通方式，建構生活世界的意義（陳伯璋，1998）。由此可見，自傳文本的課程目的即在於凸顯個體的自主意識，透過意識的優先性擺脫科學理性的束縛。教師與學生是教育活動中的主體，課程對於師生而言不應只是一套設計完美的教材而已，人是具有主觀意識和主動性的，這是促使個體對於所學和經驗批判反省的原動力，忽略了這一特質，人無異是被物化了。而且自傳文本也強調主體間的意識溝通和建構，經由相互主體性的雙向互動，構築自我和獲取意義，個體並非被動的接受容器和孤立形式。人是處於社會脈絡下的，意義的建構自然也應來自於人與人的互動結果。只不過自傳文本把個體意識列為意義建構的先驗因素。因此，課程的發展不應只偏重在客觀的知識體系和形式運作，主體如何思考、如何獲知、如何建構意義才是關鍵所在。

再者，人不只是認知的動物，人還是情感的動物。過去的課程一向是以智識為主，人的情感表達和感知被迫成為智識下的次級產物，受到漠視和扭曲。自傳文本著重的是個體經驗的探究和省思，個體的情感和感知在這樣的歷程中重新得到肯定。

二、重視意義的理解

Pinar, et. al. (1995) 在《理解課程》一書的序言中即明確指出，課程領域已由發展走向理解，視課程為教科書和教師為技術人員的時代已經過去了。課程的呈現形式不再局限於教科書，它是一種論述、是文本。讀者透過文本的閱讀，獲取課程意義。然而意義是因人而異的，可能存有許多的歧異。因此對於這些文本我們要的是理解，透過理解掌握文本的意義，了解課程論述或文本的背後意涵。如此才能激發教師重新審視課程，課程才能產生轉變。

就自傳文本而言，不論是現象學裡的本質探源或存在主義裡的此在意識，這當中都少不了個體的理解作用，缺少了理解，便不可能獲得存而不論和此在的深層意涵。從主體意識的開展來看，自傳的呈現本身就是一種文本，除了傳主本身做了深切的反省和理解外，閱讀該文本的讀者也需從不同的層面和角度來理解。Clandinin與Connely (1994) 即指出，實地文本 (field texts) 所關注的是經驗的描述，圍繞在特殊事件上，但實地文本必須走向研究文本 (research texts)，其目的在不斷地去質問實地文本的意義性和重要性。Grumet 也指出，「意義」是來自於對經驗的反省所得 (Grumet, 1987)。因此，所謂的理解並非單指文字上的意義和故事本身，狄爾泰即認為理解應以生命範疇 (category of life) 為根基，諸如系統價值、意義、時間性、歷史性、目的、結構、本質等，去掌握生命的體驗 (陳碧祥，1998)。

其次，就自傳裡傳主的生活經驗而言，這些經驗表面看來似乎僅是傳主個人的生活經驗和歷史故事，然而從宏觀的角度而言，自傳文本其實代表的是某一時期的社會記憶 (王明珂，1996)。讀者對於這些生活經驗的理解當然可視為一種詮釋經驗，但這種詮釋並非是要做一種客觀的意義理解，而是如Gadamer所言，要帶著詮釋者自己的處境進入傳主的情境脈絡，是一種開放互動的「我—你」關係，這樣所獲得的意義理解就是一種應用

（陳榮華，1998：134-158）。換言之，對傳主生活經驗的理解在於為己所用，作為促動自己行動方案的原動力。無怪乎Denzin（1994）直言：「在社會科學裡只有詮釋」。

三、尋求自我的認同

自我（self）是怎麼形成的？心理學告訴我們，自我是透過個體在環境中對人、對事、對事物交感互動時所得經驗的綜合結果（張春興，1992）。那麼透過這樣歷程，自我會不會產生認同上的問題呢？認同（identity）這個議題在後殖民主義裡有相當豐富的論述。後殖民論者就文化面向的探究顯示，對於被殖民者而言，他們的身分認同是相當困難和吊詭的。當殖民霸權離開殖民地後，殖民者的強勢文化並未就此消失，加上殖民化教育的影響，被殖民者不僅在文化認同上出現障礙，甚至連自我的身分認同都有失調的現象。這個問題在法農（F. Fanon）的《黑皮膚、白面具》（Black skin, White masks）一書裡，赤裸裸地呈現（劉亮雅，1997）³。

後殖民的論述顯示，教育經驗的提供對於自我的身分認同具有深遠的影響。借由殖民文化對認同的探究啟發，再仔細審視我們所提供的教育活動，難到沒有產生如後殖民論者所指稱的認同問題嗎？

Pinar（1985）從心理分析的角度指出，學校所提供的教育經驗產生「學習者」楷模，教育企圖使學生從楷模的模仿中，塑造學生理想的、正向的自我概念。然而這樣的自我認同和學生居家的自我認同可能是相互抵觸的，在真實的自我和非真實的自我之間相互拉扯，於是產生了自我認同的扭曲。法國當代心理分析家拉岡（Lacan, J.）便認為，我們不但把父親當做「我的理想」，在學校裡也開始把很多偉人和老師當做我的理想（沈清松，

註 3：故事中的主角蔻可拉是一位黑人少女，她認為黑皮膚、黑眼睛是醜陋和罪惡的根源，因此嚮往白人女孩的美，渴望有一雙藍眼睛，她天真的以為可以成為「白」女人。

1985)。這種共相式的自我認同作法本身就是個吊詭，如果這種教育活動能帶給學生成功的經驗，那麼個體真實的自我的不就被淹沒了嗎？相對地，如果學生得到的多數是失敗的經驗，那麼自我的認同即產生扭曲，最後導致自我疏離。一個最明顯的現象就是低成就的學生會對自己沒有信心，認為自己不夠聰明，長得不好看，因而不喜歡他／她自己。自傳文本提醒吾人，課程應從個人生活經驗的回顧與反省裡，理解屬於自我的經驗和行動；使個人覺得自己的生命是值得的，令人滿意的，建構一個真實性的自我。教育應讓個體成為他自己，而不是成了他人的附庸。因此，自傳研究讓我們有機會對自己的過去經驗加以重組和詮釋，了解自己身在何處，未來該往何處（Grumet, 1981）。

值得注意的是，自我的認同並非一味地以自我為中心去尋求一個永恆不變的自我，這種作法無異是自欺欺人。自我並非是孤立的，而是要置身社會脈絡底下，透過人際的互動建構「自我概念」。這樣的過程反映出來的自我是多變的，必須透過自我不斷地反省與批判才能獲得認同與成長。彭秉權（1997）透過自傳論文的撰寫反映出多個「我」，以不同的角度審視與批判自我，在論文完成後又產生新的「我」，即是一個典型的尋求自我認同的例子。

四、闡明課程即生活經驗

從現象學和存在主義的論述可明顯看出，自傳文本非常重視學生的個別生活經驗。一來是顯示課程應由知識本位轉移到經驗本位，二來則是透過經驗的詮釋達到意義的建構和生命的開展。自傳文本關心的並不是學習者所學的是否為科學實證的客觀知識或是永恆性的命題，它在意的是什麼樣的課程對個體而言是有意義的、有價值的。人的生活建立在情境基礎上，人不像孤島般與世隔絕，個體與週遭的人、事、物時時刻刻都在互動。故自傳文本對於個體在當下如何理解生活，如何主動建構意義非常關注。

或許有人會質疑，生活經驗真的這麼重要嗎？經驗能取代知識的學習

嗎？自傳文本對生活經驗的重視並非是指以經驗來取代知識，而是認為知識的學習應以生活經驗為根源。主張教育即經驗的改造的杜威，在其「經驗與教育」一書中即明白的指出，教育必須以經驗為基礎，這種經驗往往是一些個人的實際生活經驗（Dewey, 1938/1992）。然而在課程的實際發展過程中，受到科學理性的影響，許多教育家對於日常生活的具體事物卻視而不見，以致於使課程失去了對於周遭情境人們的關懷以及一種根源於愛的理解和詮釋的動力（Smith, 1988）。如此的課程與教育顯然是失去人性的（depersonalized）。社會科學關心的是人以及人與人、人與環境間的關係，因此經驗是所有社會科學探究的起點和關鍵術語（Clandinin & Connely, 1994）。自傳文本希望透過現象學的論述，強調生活經驗的意義以及生活經驗和社會的辯證關係，尋求內在生命和外在世界的連結（Lincoln, 1992）。再者，透過此時此刻的經驗詮釋，我們也了解到個體過去的經驗如何影響其現在的意識活動。這種過去經驗的開展，成為個體對其未來的投射依據（Huebner, 1975）。值得注意的是，這種生活經驗的意義建構是隨著時間不斷變易的。

那為什麼是個人的經驗呢？Elliott即認為個人傳記的材料可以使我們親近真實且動人的經驗，帶領我們更接近我們想要了解的事實。從傳記故事的詳細敘述中，我們理解了陳述者的生活事實以及其所賦予這些事件或決定的意義。然而這些並不是「他的」想法或價值觀而已，而是一個特定環境中和別人共同分享的想法和價值觀（Kendrick, Straw & McCrone, 1990/1993: 150-51）。自傳研究方法所探究的並不只是個人生活的理解或個人的反省，更可追求歷史或社會真實性以及社會意識的反省（Kohli, 1981; Szczepanski, 1981）。換言之，個體和社會並不是對立分割的，個體和社會之間是雙向互動的，個體雖有其主體性，但並不可能脫離社會體制和歷史文化，因此個體過去的經驗是可以適度反應出當時的社會文化脈絡的。Goodson（1991）多年來針對教師的生活史的探究結果也指出，個別教師的經驗不僅讓基層教師有發聲的機會，擺脫實證研究結果的不相關與重

複性，教師的生活史（life cycle）更是專業生命和發展的重要面向。由此可見，個人經驗的探究不僅可以豐富課程的樣貌，對於過去教育經驗與價值觀的剖析，更是促進課程改革和理論建構的原動力。

伍、自傳文本在課程實踐上的應用

關於如何透過自傳的形式來進行課程實踐，Pinar曾指出三種可行的途徑（張華、石偉平、馬慶發，2000：280-281）：

1. 透過自由聯想的方式，將一個人的教育經驗轉換成文字。
2. 運用個人的批判力，了解有哪些原則或形式（patterns）在吾人的教育生活中運作著。
3. 分析自己和他人的教育經驗以揭露基本的教育結構或歷程。

結合前述的自傳文本課程訴求，這些實踐途徑其實就是要從課程運作中的主體——教師和學生著手。透過對教師和學生過去經驗的探索，了解教師自己現在所形成的課程意識和教學信念，同時經由教師的批判反省能力，前瞻未來的自我專業發展。這一個過程其實就是教師個人知識的建構。另一方面，自傳的形成並非是完全屬於作者個人的，文本一旦構成，其影響性就是公眾的，讀者也能涉入其中而產生共鳴，創造出屬於讀者自己的詮釋文本。易言之，讀者透過自傳文本的閱讀也能產生對課程的省思和批判，進而產生自我經驗的回顧與前瞻，激發課程實踐的效應。

例如，凌拂（1995）的「荒遠深山教學手記」，就是一篇將其過去在偏遠山區教學的經驗轉化成文字的動人生活故事。文中敘述作者過去八年間，從都會區的大學校轉到山區的小學校的心路歷程，然後讀者可以從故事中看到作者如何帶入學生主體的生活經驗，其對課程和教學的影響，作者如何以知其不可而為的態度和學生進行拉距。在這當中我們也可以感受到，作者是帶著什麼樣的教育信念進入教學現場，課程如何在他們之間運作，「教然後知不足」的困頓自然流露。這是經由主體經驗所開展出來的課程和教學樣貌，而非理想上的理論指導實踐。最後，透過作者的教育經

驗，再回應時下的開放教育潮流。如此的課程實踐顯然不是純然熟讀課程學理或是盲從潮流所能創造出來的。而「我」這個讀者也開始省思，長久以來，我都是以什麼樣的態度面對學生？我是在創造課程，還是執行課程？學生的生活經驗在課程實踐上具有什麼樣的影響力？

陸、自傳文本課程的批判

傳統的課程發展是基於科學理性，講求客觀、控制、預測和價值中立。在這樣的課程傳統裡，教師和學生在無形中被排除在外。即令Schwab提出了課程共同要素的概念，把教師和學生列入課程發展的面向，課程對於師生而言仍是一套客觀的知識體系。自傳文本凸顯出教師和學生的主體性，帶入了師生的經驗和感情，使得個體的主體意識得以和課程融合為一體。自傳文本承認課程是價值負載（value-laden）的活動，肯定了人的主體意識和知識的主觀建構。理論與實踐的關係不再是上位和下位的概念，理論從生活經驗裡建構，也在經驗世界中實踐，兩者是一種辯證的依存關係。然而自傳文本為 Pinar 等人在 Understanding curriculum 裡所列的眾多文本之一，就整個課程領域而言，自傳文本自有其限制與不足之處，而其獨特的研究方法與理論建構也招致不少批評，以下分述之：

一、忽視社會文化對個體的影響性

自傳文本主要的意圖就在於肯定個體的自主意識，透過個人經驗的省思或生活史的敘寫做深度的剖析。以研究的關注層面而言，這是屬於微觀的探究形式。自我意識的覺醒確實有助於突破工具理性的壓迫，但人是生活在社會文化、政治、經濟等大結構環境底下的，這些巨觀面向的因素顯然會影響自我意識的建構。對於社會文化、制度結構等大環境如何影響個體的主體意識與經驗，自傳文本論述幾乎是避而不談的。關於這點，持社會批判論者如 Apple, Giroux 等人之批評最力。Pinar 對此曾提出反駁說：「Apple 所關心的仍是主流社會科學的理論知識，其目的在於發現人類行為

的律則化知識，使吾人能預測和控制人的行動。」（鍾鴻銘，1994）顯然這樣的反駁並不能否定巨觀社會對個體的影響。以文字的使用為例，自傳必須透過文字來表述，然而文本中的意義、觀念、價值等的傳遞都非作者所能獨斷決定，因為語言文字乃是社會建構的產物（Quicke, 1999: 24）。其次，就歷史學角度而言，個體的傳記材料代表著某種程度的社會記憶（王明珂，1996），這不僅反應出傳主所在時代的文化特質，更可看出傳主是如何受其時代背景的影響。可見個體和社會並不是相互對立的，兩者更不應截然畫分。自傳文本對於這方面的著墨顯然是有待加強的。

二、誇大自我意識的批判功能

就Pinar等人的論述看來，自我意識已被認定成完美的批判功能，只要主體意識能提升似乎是無堅不摧的。但自我意識是否具有絕對的批判反省力是有待商榷的。實際上，每個主體確實都有很強的主觀意識，但這個主觀意識常常是受制於意識型態或結構制度的宰制而不自知。如果個體無法既突破有的思想框架，那麼再多的自我省思可能都是原地打轉。其次，自傳文本對個體自我意識的強調，似乎令人覺得反省成為首要之事。然而反省的目的為何？是超越自我，還是促進實踐？Pinar曾嚴詞批評實證典範下理論指導實際的不適切性，因為理論並無法單向指導實務的改進，兩者應是基於辯證關係的互動成長。以此反觀，自傳文本顯然過度重視自我的反省批判，缺乏實踐上的投入以及品質的發展，導致了理論和實踐間的分離（Quicke, 1999: 27）。

三、難以產生具體可行的實踐模式

自傳文本讓我們對於課程有更深度的省思，但要從這些論述中建構出一個具體的實踐模式顯然是較困難的。或許我們可以做如此的解釋，自傳文本的原意就不在於將理論具體化，它所強調的是自我意識的覺醒與批判，套用現象學的說法，「看不見的部分是無法言傳的，只能心領神會」。也

難怪有學者要批評現象學文本是沒有內容的反省過程（陳伯璋，1983；Mazza, 1982）。雖然我們可從其理論基礎做此解釋，但我們也不應忽略課程是講求實踐性的。我們可以在Why的問題上深度思索和探討，尋求不同的理論取向的建構，但對於How的問題卻必須有較具體的建議，否則基層教師該何去何從呢？

其次，Giroux（1992）認為理論要成形，其語言的使用、政略（politics）和假設都要能清楚敘明。然而自傳文本裡充滿了現象學、哲學之類的學術用語，這些用語並不是每個實務工作者所能心領神會的，難以引起讀者的共鳴。這無異於在理論與實際間畫下鴻溝，使課程理論的實踐更加不易。

四、容易產生自戀情節

自傳文本是非常強調反省批判的，特別是對於自我的省思和批判。然而，對於自己的生活故事或教育經驗，在文字的轉化過程中，我們通常易於將這些經驗美化，擴大自我的分量而排除他者可能有興趣和想了解的部分（Quicke, 1999: 30）。這不僅會使得故事內容變成喃喃自語，也喪失了自我的反省批判能力，難以凸顯出真正教育議題以及背後企圖溝通和改造的意圖。需知自傳並非是脫離社會文化而獨立的，自傳必須帶入當時的歷程文化和情境背景，不僅是要看到作者如何和社會脈絡對話，也要讓讀者能進入情境脈絡中。反省批判不只是針對外在環境，更要有促動作者與讀者雙方思想轉變的可能契機，否則誰又在乎「你」個人的英雄事蹟或美麗故事呢？

柒、結 論

綜上所言，Pinar所主導的再概念學派使課程理論的發展更多元化，而*Understanding Curriculum*一書的出版更讓不同取向的理論得以發聲。自傳文本的課程論述也因應而起，其對於人的主體性之重視，實有別於傳統課

程所強調的客觀性、控制性與標準化。從現象學與存在主義的論述中，讓我們重新檢視自我在課程發展中的重要性與意義性。個體絕非是被動的接受器，等待他人或外物來將其填滿。個體在認知上具有主動性和意向性，是能知能感的主體。如此的人性特質不應在教育過程中被理性工具給消融了。而心理分析則讓吾人了解到，個體過去經驗對於其當下的學習是多麼的重要，自我認同與課程之間存著互動的關係，學習者的主體意識不應被漠視。課程發展不應只狹隘的關注在智識的獲得與學習上，學習的意義是需要建立在經驗上的，忽略了經驗等於抽離了學習的意義性。

基此，自傳文本的課程論述有以下訴求：1.強調人的主體性。人具有主觀意識和主動性，這獨有的特質不應被忽略。2.重視意義的理解。應超越實地文本的表象理解，走向關注本質和內涵意義的研究文本。3.尋求自我的認同。從過去和現在的交替反思，找到自我的平衡點，讓自我認同和課程之間產生良性的互動。4.闡明課程即生活經驗。師生才是課程的主體，課程不應被客體化，獨立於師生的經驗之外。從自傳文本的課程實踐中，我們不僅看到作者的教育歷程和轉折，也了解作者所在的時代文化與價值觀，我們更可以看到作者在這當中如何取得社會價值觀的認同，他想要反應的教育觀是什麼？他想批判反省的是什麼？從真實經驗的理解與批判，不僅有助於我們對教育專業發展的激發，更可作為未來課程改革的源動力。

不過，自傳文本並非是主流的課程論述，它不可能解決課程發展的所有困境。而其研究方法之特別也招致不少的批評。例如，它在社會文化與個體的交互影響上著墨太少，使其理論的說服力大受影響；高估了自我意識的批判功能；缺乏具體可行的實踐模式；容易形成自戀而不自知。我們期望自傳文本可以讓教師或者是課程學者，在面對課程發展時產生不同的思維，減少課程的僵化與宰制情形。同時也期盼有更多的教師教學故事或傳記問世，讓自傳文本有更具體的豐富內涵，以帶課程的轉化與更嬗，落實課程理論與實踐的辯證關係。

參考書目

- 王明珂（1996）。誰的歷史：自傳、傳記與口述歷史的社會記憶本質，*思與言*，34(3)，頁147-184。
- 王麗雲（2000）。自傳／傳記／生命史在教育研究上的應用。載於中正大學教育研究所主編：質的研究方法，頁265-306。高雄：麗文。
- 李子建、黃顯華（1996）。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 沈清松（1985）。從拉岡的心理分析談孩提的意義探索。*哲學與文化*，12（8），頁23-29。
- 周珮儀（1999）。從社會批判到後現代——季胡課程理論之研究。台北：師大書苑。
- 周慧洵（2001）。她們眼中的學校教育與文憑：不同口合高學歷女性的生命史研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 施良方（1997）。課程理論。高雄：麗文。
- 胡幼慧（1997）。轉型中的質性研究：演變、批判和女性主義研究觀點。載於胡幼慧主編：質性研究—理論、方法及本土女性研究實例，頁7-26。台北：巨流。
- 凌 拂（1995）。兒童教育與人文思考：荒遠深山教學手記。*中國時報*，39版。
- 師瓊璐（2000）。橫越生命的長河——三位國小女性教師的生命史研究。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 高宣揚（1993）。存在主義。台北：遠流。
- 高敬文（1996）。質化研究方法論。台北：師大書苑。
- 張春興（1992）。現代心理學。台北：東華。
- 張國清（1996）。後佛洛伊德主義。台北：揚智。
- 張華、石傳平、馬慶發（2000）。課程流派研究。濟南：山東教育出版社。
- 張豐儒（2000）。女性代課教師的生命史研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 張翠芬（2001）。一個青年女性自我之建構與轉化——自傳式民族誌取向。輔仁大學心理學系碩士論文，未出版，台北。
- 陳伯璋（1983）。課程研究的第三勢力——美國再概念化學派課程理論的評介。*教育研究所集刊*，25，頁179-226。

- 陳伯璋（1990）。教育研究方法的新取向——質的研究方法。台北：南宏。
- 陳伯璋（1996）。潛在課程研究。台北：五南。
- 陳榮華（1998）。葛達瑪詮釋學與中國哲學的詮釋。台北：明文書局。
- 陳碧祥（1998）。理解之詮釋學分析及其教育意義。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 彭秉權（1997）。批判的自傳：日常生活的「知識」與「實踐」——以「教育」為例。國立清華大學社會人類學研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 楊深坑（1996）。理性的冒險、生命的律動及主體性的失落與拯救。教育研究所集刊，37，頁20-38。
- 甄曉蘭（1996）。從典範轉移的再思論質的研究崛起的意義。嘉義師院學報，10，頁120-146。
- 劉亮雅（1997）。種族與性別壓迫的悲劇：摩理森「最藍的眼睛」裡的（白人）凝視、找人替罪和強暴。載於簡瑛瑛主編：當代文化論述：認同、差異、主體性：女性主義到後殖民文化想像，頁63-86。台北：立緒。
- 鍾鴻銘（1994）。派納課程方法論之探討。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 關永中（2000）。知識論(二)——近世思潮。台北：五南。
- Aoki, T. (1988). Toward a dialectic between the conceptual word and the lived world. In Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses*, 402-416. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 413-427. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 500-515. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dewey, J. (1938/1992). *Experience and education*.
姜文闓（譯）。經驗與教育。台北：五南。
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhance of*

educational practice. New Jersey: Merrill.

Giroux, H. A. (1992). Language, difference, and curriculum theory: Beyond the politics of clarity. *Theory into Practice*, 31(3), 217-227.

Goodson, I. (1991). Teachers' lives and educational research. In I. Goodson & R. Walker (Eds.), *Biography, identity, and schooling: Episodes in educational research*. The Falmer Press.

Grumet, Madeleine R. (1981). Autobiography and reconceptualization. In H. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction*, 139-144. California: McCutchan.

Grumet, Madeleine R. (1987). The politics of personal knowledge. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 319-329.

Grumet, Madeleine R. (1992). Existential and phenomenological foundations of autobiographical method. In W. F. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*, 28-42. NY: Teachers College Press.

Hall, C. S. & Nordby, V. J. (1973/1988). *A primer of Jungian psychology*.

史德海、蔡春輝（譯）。榮格心理學入門。台北：五洲。

Huebner, D. (1975). Curriculum as concern for man's temporality. In W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, 217-237. California: McCutchan.

Kendrick, S., Straw, P. & McCrone, D. (Eds) (1990/1997). *Interpreting the past, understanding the present*.

王幸慧、江政寬、詹緣端、廖慧真（譯）。解釋過去／了解現在—歷史社會學。台北：麥田。

Kohli, M. (1981). Biography: Account, text, method. In D. Bertaux (Ed.), *Biography and society*, 61-76. CA: SAGE.

Kuhn, T. S. (1970/1994). *The structure of scientific revolutions*.

王道環、錢永祥（譯）。科學革命的結構。台北：遠流。

Lincoln, Y. S. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The humanistic

- tradition. In P. W. Jackson (Eds.). *Handbook of research on curriculum*, 79-97. NY: Macmillan.
- Mazza, K. A. (1982). Reconceptual inquiry as a alternative mode of curriculum theory and practice: A critical study. *Journal of Curriculum Theorizing*, 4(2), 5-89.
- Pinar, W. F. (1975a). Sanity, madness, and the school. In W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, 359-383. California: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1975b). Currere: Toward reconceptualization. In W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum Theorizing: The reconceptualists*, 396-414. California: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1975c). Search for a method. In W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, 415-426. California: McCutchan.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). Understanding curriculum: An introduction. In W. F. Pinar et al. (Eds.), *Understanding curriculum*, 3-65. NY: Peter Lang.
- Pinar, William F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- Pinar, William F. (1985). Autobiography and the architecture of self. *The Journal of Curriculum Theorizing*, 8(1), 7-36.
- Quicke, J. (1999). *A curriculum for life: Schools for a democratic learning society*. Philadelphia: Open University Press.
- Schwab, Joseph J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Smith, D. (1988). Experimental eidetics as a way of entering curriculum language. In Pinar (Eds.), *Contemporary curriculum discourses*, 417-436. Scottsdale. AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Szczepanski, J. (1981). The use of autobiographies in historical social psychology. In D. Bertaux (Ed). *Biography and society*, 225-234. CA: SAGE.
- Van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-299.