

臺灣教育社會學研究 八卷二期 [研究論文]

2008年12月，頁1～45

課程研究：從再概念化到後再概念化 及國際化

鍾鴻銘

摘 要

早期的課程研究受到時代氛圍的影響，致力於合理性課程編製程序的解析。但是1960年代開始，某些課程學者開始從人文主義的立場出發，對傳統課程研究提出質疑。1970年代，挑戰傳統課程研究的個別力量開始匯聚成一股集體的力量，強調以嶄新思維來構思課程經驗的再概念化運動就此展開。再概念化論者認為，課程研究不應戮力於課程的發展，而應著重於課程的理解，而且他們主張將課程視為一種「文本」，因此，隨著援引領域的不同，便形成各種不同的課程文本觀。在進入1980年代之後，再概念化運動受到新興思潮影響，其力量進一步擴散。本文之目的，即在闡述課程再概念化的意義與特性，以及此一運動逐步邁向後再概念化及國際化的過程。研究指出，國內課程改革除了重視課程發展工作的改進外，亦應嘗試理解受教者對新課程的主觀體驗。

關鍵詞：再概念化、後再概念化、國際化

- 本文作者：鍾鴻銘 國立宜蘭大學附設高職進修學校教師。
- 投稿日期：96年9月12日，接受刊登日期：97年12月21日。

Curriculum Studies: From Reconceptualization to Post-reconceptualization and Internationalization

Horng-Ming Jong

Teacher,

National Ilan University Affiliated Vocational Continuing Education
High School

Abstract

While in its formative period, curriculum study was influenced by ethos of historical context, so it spent its full energy to analyze the procedure of curriculum development in order to guide the practitioner. In the 1960s, from the perspectives of humanism, some curricularists start challenging traditional curriculum research. In the 1970s, every individual effort against traditional curriculum paradigm had gradually united and became greater power, and the reconceptualization movement of curriculum got on historical stage formally. Competing to traditional paradigm that gives its focus on curriculum development, the reconceptualists emphasize the importance of curriculum understanding. Meanwhile, due to looking curriculum field as a text, they think that there are too many overlapping curriculum texts exist in the field. During the 1980s, the influence of the reconceptualization movement was more pervasive. The aims of this paper are to articulate the meaning and nature of reconceptualization movement, and to describe the process of this movement moving toward post-reconceptualization and

internationalization. This research suggested, besides emphasizing the improvement of curriculum development task, curriculum reform in our country should attempt to understand student's subjective experience of the new curriculum.

Keywords: reconceptualization, post-reconceptualization, internalization

壹、前言

誠如Bobbitt (1918: v) 在其《課程》(The curriculum) 一書的序言中所宣稱的,「這是直至晚近,仍少有人耕耘一個領域裡的第一本書」,做為課程領域頭一本專著的作者,Bobbitt因此享有「課程之父」之名。但是,課程之父本為教育行政領域的學者,是以,打從課程成為一門專業領域開始,便與行政結下不解之緣。Pinar (1988a: 1) 即謂:

課程研究是以做為教育行政的次級領域開啟,此一新興學門的主要功能
是為處於快速擴張時期的公立學校發展與管理課程。

由於著眼於行政效率的提升,早期的課程研究工作著重的是依據既定之目標,將學習內容進行一系列的安排,以便能使學生循序漸進地掌握與理解,此等將課程研究侷限於操作性知識之了解的作法,使得早期的課程研究具有工學模式的色彩(歐用生, 1984; McNeil, 2006)。工學模式最具代表性的著作,當屬Tyler (1949) 的《課程與教學的基本原理》(Basic principles of curriculum and instruction)。

自泰勒原理(Tyler rationale)的理性化步驟提出之後,一般認為其已設定課程發展之理想框架,因此,後繼者即在此一基礎上進行增補與修訂(Taba, 1962; Wheeler, 1967)。1960年代之後,對工學模式之不滿蓄積了一定能量,於是,迥異於工學模式的課程思想相繼出現。例如: Schwab (1969) 指出,由於過度依賴理論,課程研究已瀕臨大限(moribund),他認為課程問題應是實踐的(practical)問題,亦即課程發展人員應對各種理論進行調整,以適應實際面臨的情境,而此一過程實為一斟酌損益之慎思(deliberation)的過程。Walker (1971) 亦認為,工學模式之課程發展程序過於理想,未能如實把握課程發展之實際過程,因此,他鼓勵課程研究人員

應走進課程發展場所，如實描繪課程發展過程，他並提出「自然模式」（*naturalistic model*），以對課程發展過程進行實際狀況的描述。Schwab與Walker等人倡導的課程研究方式，構成了「實踐的」課程研究典範（甄曉蘭，2000；Schubert, 1986）。

在上述兩股勢力之外，另有第三股勢力亦於1960年代末、1970年代初逐漸形成。與上述兩股勢力不同的是，它不認為課程研究應將重心置於課程發展之過程，不管是抽繹出的理想化程序，抑或實際之情況，而是應對學校裡實際發生之課程經驗進行「理解」。由於此批學者主張應在舊的課程思維之外發展新的概念模式，以對其所理解之課程經驗進行論述，因此，一般皆以「再概念化」（*reconceptualization*）運動之名稱之。再概念化論者可說是「自1973年後，每年定期集會，在二十世紀晚期的課程史中不能被忽視的一個團體」（Kridel, 1998: 49）。晚近，受後現代主義及全球化議題等新興思潮的影響，再概念化運動逐步邁入後再概念化（*post-reconceptualization*）時期，同時，相關學者亦提出課程研究應邁向國際化的論點。本文首先闡述課程再概念化的意義與特性，之後再探討由再概念化邁向後再概念化及國際化的過程。

貳、課程再概念化運動的意義與特性

一、再概念化的意義

「再概念化」一詞雖於Pinar主編之《課程理論化：再概念化論者》（*Curriculum theorizing: The reconceptualists*）一書出版後，廣為課程學界所周知，但實際上，1960年代時Huebner即曾使用過此字，只是並未將其用以指稱領域之重建（Pinar, 1974/1976: 30）。Pinar使用此字，則是受到Macdonald的影響，Pinar（1979b: 93）自承：

「再概念化」此字來自Macdonald及其1971年廣被引用的一篇有關課程

研究的文章。藉由運用此觀念來描繪此領域過去何所在、現在何所是，以及將來何所往的一幅圖像，我助其普及化。

在這篇名為〈課程理論〉（Curriculum theory）的文章中，Macdonald藉由「功能」的觀念對課程領域進行劃分，其後，Pinar的三分法亦是根源於此。Macdonald（1971: 196）認為，第一種研究團體的功能在於引導，其視理論為課程發展與研究的引導架構，以及對課程發展進行評鑑的工具。第二種研究團體則嘗試描述各種變項及其與課程間的關係，對其而言，理論的目的在本質上是概念性的，而研究則在對各種課程變項間的關係進行經驗檢證。第三種研究團體視理論化的工作為一種創造性的心智工作，他們主張其既不做為規範之基礎，亦不是經驗上可檢證的原則及關係組合，其目的在於發展及批判概念基模，並期待新的談論課程的方式得以產生。對於此三者，van Manen（1978: 366）分別稱其為引導的功能、科學的功能，以及對課程領域進行再概念化的功能。如果從語境中去推估，Macdonald所稱課程的「再概念化」，即是指一種新的談論課程的方式。

1974年，Pinar於塞維爾大學（Xavier University）所召開的課程理論會議上提交一篇名為〈自我與他者〉（Self and others）的文章中，首度使用「再概念化論者」一詞（Benham, 1981: 164）。在這一篇文章中，Pinar（1974/1976: 24-26）即根據Macdonald的劃分，對課程領域進行分類。第一個群體其稱之為傳統論者（traditionalists），此一團體的研究重心是實用的、具體的課程發展、設計、實施及評鑑之工作，其目的在於做為於學校工作之人的指引，因此強調「實用的」。第二個團體是浸淫於行為及社會科學領域之人，Pinar稱其為概念－經驗論者（conceptual-empiricists），Pinar之所以將之稱為「概念的」，是因為當中部分人視其工作為概念性的，也就是根據社會科學之理論發展的觀念來發展課程理論；之所以稱為「經驗的」，是因為某些人視其工作為利用社會科學的實證方法論來探究課程現象，此一團體認為理論之目的在於行為的預測及控制。第三個團體即是「再概念化論

者」，其功能一言以蔽之，即是在於「理解」，而此種理解是人文科學式的理解，因此受到歷史、哲學、文學批評等的影響甚深。

Pinar (1975: xi) 指出，嘗試去理解，在功能上亦有兩種不同的工作種類，第一種旨在對既有研究進行批評，第二種是「後批判的」(postcritical)，此一群體從對既有研究之批評轉向創造新的探究方式。因此Pinar指出，再概念化過程有三個階段，首先是傳統的積累，此時，許多新入門者非批判性地接受傳統的價值。然要避免非批判性地接受傳統而造成課程研究枯萎的情況，進行批判是必要的，因此，對傳統之批判即是第二個階段。第三個階段則是從注意過去轉向現在及未來。準是論之，再概念化論者是以對既有研究之批判為起始，最終則是希望超越既有研究典範而開創出新的談論課程之方式。也因此，Mazza (1982: 8) 認為，再概念化是一個過程或探究形式，其為了創造新的思考與談論課程及學校教育之方式的目的，而立基於一組批判假設之上。但是，再概念化論者認為，其批判與建設之目的和一般性改革是不同的。Pinar (1979b: 96) 指出：

其（再概念化）始自領域如其所是之基本的批判，此批判之等級與大部分改革工作區別開來，這些改革工作接受教育及社會生活的深層結構，並聚焦於「改進」它。再概念化渴望去批判，其堅持現存結構之轉型。它與批判理論共享此一觀點，即批評之時不應去鞏固其所指出的和解釋的，它必須去消解固定之結構。

事實上，對傳統的批判是此批課程學者的共通點，捨此而外，彼此之間的立場是互異的。Huber (1981: 25) 稱再概念化論者為批判課程理論家，她指出：

事實上，批判課程理論家從來就不是一個正式的專業團體，他們從未在共同目標上有正式的一致意見……在此運動之內缺乏共同意見，似乎是

被一致同意的。

因此，對於暗示著具有某種共同主張的「再概念化主義」(reconceptualism)一詞，Pinar是持否定立場的，Pinar (1980: 200) 指出，「我從未使用過此字詞」，而且Pinar (1990: 508) 認為：

再概念化主義是個錯誤的名詞，其誇大了在所謂的再概念化論者間議題及方法論一致的程度。

至於其原先使用的「再概念化論者」一詞，Pinar稍後亦抱持否定態度，因為Pinar認為，「沒有再概念化論者的單一觀點 (point of view)，或甚至是複數觀點 (points of view)」(Miller, 1996: 7; Pinar, 1988b: 167)。因此，Pinar (1988a: 10) 指出：

再概念化論者此詞暗示著一種從未存在的意識型態一致之程度。再概念化是個體間一種脆弱的、多樣化的結合。這些人中許多人的興趣是相互交叉的。此詞中正確的意思是，它傳達了在意識型態上多樣性的個體間，在修訂課程研究上有一種共享的目的。

質言之，對Pinar而言，不存在「再概念化主義」，「再概念化論者」亦是個不適當的用語，故其使用的是「再概念化」一詞。Pinar (1980: 200) 指出：「我使用再概念化此詞，意指(課程)領域從根本上的重新構思。」職是之故，對於1975年所編輯的《課程理論化：再概念化論者》中所使用的副標題，Pinar坦承是個錯誤(Kridel, Pinar, & Apple, 2003: 99; Pinar, 2000a: xi)，故此書於2000年再版時，Pinar將其更名為《課程研究：再概念化》(Curriculum studies: The reconceptualization)。但是，儘管原創者認為其有不妥之處，再概念化論者之名卻已廣為學界使用，對於此一名詞，課

程史學者Kridel（1998: 50）曾給過確切的定義：

再概念化論者是個小型學術團體，在1970年代，他們每年在一系列的秋季課程理論會議集會。如同Macdonald所描述的，再概念化論者視「理論化的工作是一種創造性的心智工作」，在他們尋求重新界定課程理論和課程發展的界限時，他們以探求的及前衛的方式來研究教育領域。有興趣的領域包括政治的、新馬克主義的思想，現象學及文學批評，以及質性研究、中程理論化（middle-range theorizing）和證成課程為一個別的探究領域。從1973到1980年曾興旺的再概念化論者，為二十世紀末更大的一個課程理論團體——博加莫理論家（Bergamo Theorists），建立了宗旨（tenet）。

由於早期被視為再概念化運動的領導者，如Apple、Greene、Huebner、Macdonald和Pinar等人，除Pinar和Macdonald之外，其他人稍後均未參加秋季課程論壇，且於後來會議提交的論文其涵蓋的範圍亦已較之前更為廣泛，故Kridel（1999）主張以「博加莫理論家」泛稱早期及後來參加此一會議的學者。

二、課程再概念化運動的特性

從上述可知，儘管Pinar使得再概念化一詞在課程學界廣為人知，但是其確切定義究何所指，仍是相當含糊的。在〈課程研究的再概念化〉（The reconceptualization of curriculum studies）一文中，Pinar（1978）問及什麼是再概念化？但他回答，就此點而言，答案並不明確，如果能獲得答案的話，恐怕也是不完整的理解，就如同一個人如其所是地看待此一領域般。在〈什麼是再概念化？〉（What is the reconceptualization?）一文中，Pinar（1979b: 93）則是開宗明義地回答道：「我將不回答那一問題」。而他以另一問題代之，即在課程領域內，我們是否可以看到一個共同的未來？如果

是的話，是哪種未來？何種探究是可能的？或許因為如此，Benham（1981: 162）才會指出：「此運動是極度複雜的，並且是難以提出一個定義的。」Feinberg（1985: 43）亦深有同感地指出：「提供任何精確的再概念化定義是非常困難的。」

Mazza（1982: 8-9）亦指出，在解釋一個新觀點時，總會想要提供一精確的定義，但此種傳統的作法對課程再概念化運動而言並不適切，因為再概念化並不是一組用以規範課程行動的統一命題的有限組合。但Mazza認為，儘管確切定義不可得，仍可從界定此一運動的普遍原則或共同假設著手。她認為，再概念化運動具有兩個特徵：首先，其皆反對支配課程領域的「工具理性」（instrumental rationality）；其次，他們的理論基礎都是來自歐陸傳統，諸如現象學（phenomenology）、存在主義（existentialism）、心理分析（psychoanalysis）和新馬克思主義（neo-Marxism）。Feinberg（1985: 32-40）亦整理出再概念化論者的三個特性：（一）對於主流社會科學或邏輯實證主義（logical positivism）的知識觀皆表示懷疑，同時，主張採取多元化的課程探究方式；（二）認同人本主義者整全的認知方式；（三）將焦點置於內在意識的現象，以及直覺的、神秘的、宗教的認知方式。除此而外，Jackson（1992: 35）亦曾指出再概念化論者的三個特徵：首先，他們對於Tyler的觀點皆表示不滿；其次，則是採取折衷的理智主義（eclectic intellectualism），其意在探求那些尚未為課程學界所援引的知識領域；第三，援引K. Marx和新馬克思主義的觀點，關懷種族不平等及女性主義（feminism）等問題。

在指出再概念化課程運動的特性方面，Pinar博士論文的指導教授Klohr所做的評述恐怕是最常被人引述的。Klohr歸納出再概念化課程運動的九個特徵或趨勢（Klohr, 1980: 3-4; Miller, 1979: 35-36），它們分別是：

（一）以有機的、整全的觀點來看待人與自然間的關係。

（二）個人是知識建構的主要促動者；易言之，個人乃是知識和文化的

創造者及負載者。

(三) 探究方法是以自己的經驗為基礎。

(四) 將「前意識」(preconscious)經驗領域視為課程理論化的重要資源。

(五) 理論基礎是植根於存在哲學、現象學及激進的心理分析，以及經人文主義者再概念化的社會學、人類學及政治科學。

(六) 將自由和「提升意識」視為課程研究的中心價值。

(七) 「方法」及「手段」呈現多樣性及多元化。

(八) 注重政治和社會運作的再概念化。

(九) 採用新的語言形式以傳達新的意義。

依Klohr之意，再概念化論者認為，學習者或研究者並非外在環境的被動及機械回應者；相反地，學習者或研究者應如格式塔(gestalt)心理學者所言，是從整體的角度出發來認知及理解教育事件，並且主動賦予該事件以意義。其次，雖與其他課程研究者一樣重視教育經驗，但是，再概念化論者強調的不是從課程發展者的角度，來代為設想學習者應具備何種理想的教育經驗；相反地，彼等更為重視的是學習者對自身教育經驗的深入理解與探究，甚或受到現象學的影響，認為應採取現象學的還原法剝離層層的意識，進一步穿透進無意識的前概念領域(unconscious preconceptual realm)，以便掌握自身本真的(authentic)存有狀態(鍾鴻銘，2008)。再者，再概念化論者的理論基礎除了存在主義、現象學之外，亦包括D. Cooper、R. D. Laing及E. Fromm等人激進的心理分析，認為個人潛意識的壓抑並非源自個人生理及心理因素，而是來自社會的集體壓迫。除此而外，H. Marcuse對單面向社會的批判，以及A. Gramsci文化霸權(hegemony)等概念，亦是彼等重要取資的對象。彼等希冀的是，透過闡明及批判心理意識壓迫的社會性來源，以便謀求受教育者心智的自由與解放。最後，對於課程研究偏向以自然科學典範為師，彼等亦採批判的立場，認為隨著研究對象的變異，研究方法

亦應有所更迭，而且彼等對課程研究充斥科學及技術的語言亦表示不滿；相反地，爲了揭露課程研究豐富的面貌，彼等認爲課程領域應引進美學的、政治的、倫理的等各種新的課程語言形式，以傳達另類的課程研究意義。

由於上述的特性代表著再概念化論者的研究進路從根本上迥異於傳統的課程探究方式，因此，Klohr（1980: 3）指出，某種近似於Kuhn典範變動的現象已在課程領域發生。Pinar（1990: 508）亦指出，「再概念化指的是美國課程研究的一種典範變動」。也因此，在新的課程探究方式已逐漸出現於課程領域之時，Pinar斷言，課程的再概念化已經發生了，其間的轉變，恰如Pinar（2003b: 6）所言，

約莫30年前，在美國課程研究所發生的「典範變動」中，吾人從吾人的工作，即「課程發展」之較為狹隘的制度的（有些人會說是科層體制的）觀念移離，而朝向更為學術性的致力於理解課程。

參、課程再概念化運動的崛起

再概念化運動的歷史起源點究竟何在，亦難以歸結出一致的答案。Ornstein與Hunkins（1998: 10）即謂，事實上，再概念化運動根源於像G. S. Counts、H. Rugg與H. Benjamin等早期重建論者的哲學和社會活動主義（social activism），這些早期的學者如同當代的再概念化論者，敦促課程學者重新思考並再概念化課程。Apple亦有類似論點，他認爲他與Macdonald、Huebner等人的研究工作是脫胎自Counts、Rugg、Dewey此一傳統（Benham, 1981: 162-163）。Apple並且指出：

假如有任何再概念化在進行的話，那是因為我們正試著去設想出如何使彼等的聲明更為政治性，並且使它們得以運作。（Marshall, Sears, &

Schubert, 2000: 103)

Huber (1981) 則是認為，再概念化運動源自對行為科學的不滿，而第一批發出不平之鳴者即為1950年代的人文主義課程學者R. Mooney、Klohr，以及E. Eisner等人。

就歷史進展而言，陳伯璋 (1987a: 28-31) 曾將再概念化運動的發展分成三個時期，分別是1973年以前的批判時期、1973至1980年的擴展時期，以及1980年以後的後批判時期。在另一篇文章中，陳伯璋 (1987b: 112-114) 則以1973年為界，將再概念化的歷史發展劃分成批判前期與批判後期。而Mazza (1982: 11) 認為，Huber的〈1970年代課程理論的革新〉(The renewal of curriculum theory in the 1970s) 一文，是對於再概念化運動最為詳實的陳述。在此文中，Huber將再概念化運動的發展分成三個時期，即個別學者的理智覺醒和解放、發展出團體意識、集體活動等三個時期 (Huber, 1981: 26-30; Mazza, 1982: 12-13)。在理智覺醒和解放時期，起自不同立足點之個別的課程學者從普遍化的意識型態中解放出來，並且以批判力檢視既有的課程研究典範。其後，Pinar與Macdonald二人嘗試就功能性將課程學者加以分類，以利於強化研究工作及交換彼此心得，並藉以培養出團體共識。1973年後，再概念化論者有了每年定期舉行的會議，再概念化運動自此進入集體活動期。本文則分別以1960、1970年代為範疇，分別敘述再概念化運動的早期發展。

一、1960年代

Pinar (1988a: 2) 認為，課程領域在何時及為何受到再概念化的影響也許言人人殊，但他認為，1957年是個可用的日期，因為Sputnik發射後所倡導的課程改革運動，學科專家開始受到重用，相對地，課程專家在教育領域之內的合法地位卻開始遭到質疑。Sputnik發射後的課程改革，率皆由學科領域的專家主導，且在當時的教育及課程領域之內，充滿著唯科學主義和行

為科學的氣息，而此恰為早期再概念化論者著力之所在。此外，Pinar、Reynolds、Slattery與Taubman等人（1995: 212）亦指出，「我們可以藉由回想在1960年代，Huebner與Macdonald質疑傳統領域的基本假設做為開始」。由於Huebner與Macdonald兩人對課程再概念化運動的重大貢獻，因此有課程再概念化運動之父之稱（Pinar et al., 1995; Thomas & Schubert, 1997）。

Pinar（1995: 1）指出，「Macdonald開創性的學術激起美國課程領域的再概念化，而且影響了一整個世代的課程學者」。對於泰勒典範最早期的挑戰主要來自人本心理學（humanistic psychology），而Macdonald對於傳統課程研究的發難，即是以人本心理學為出發點。1964年，Macdonald發表一篇名為〈人的意象〉（An image of man）的文章，在本篇文章中，Macdonald指出，人的整個發展過程就其生理發展層面而言，有其固定的機制，就社會之社會化層面而言，亦有其可預測的型態，但是，其間個人亦可進行個別的選擇，因而發展出具有其創造性之自我實現的面向，是以，Macdonald（1964/1995: 18）指出：

個人的生活週期是一變化生成之過程，是以人類的個體性及獨特性為其特徵：不是每一個人變成總體意義上的人，而是每一個人皆變成一位擁有無數潛在可能性之人，這是無法以任何絕對意義加以認知或預測的。

在討論完人的意象之後，Macdonald（1964/1995: 32）指出：

認可我們所討論之人的意象並且將此種意象併入其課程的學校，並非是兒童中心、社會中心，或是學科教材中心的，它是「實體」中心的。我們所說的，僅簡單地意謂著，學校的存在首先不是為了要涵化我們的文化遺產，主要也不是為社會發展角色扮演者，而且也不是為了迎合學習者的需求與興趣。學校的存在是為了讓學習者與實體接觸，而我們的社會、我們自身，以及我們的文化遺產都是其中一部分。

誠如Pinar（1995: 2）及Pinar等人（1995: 178）所言：「這篇早期的文章標誌著其對課程再概念化運動巨大貢獻的開始。」

至於Huebner，恰如Pinar等人（1995: 214）所言：

當代從政治學、現象學、神學來理解課程的作為，可追溯到Huebner在1960和1970年代開創性的學術研究。

此外，Pinar（2007, 2008）亦曾指出，Macdonald、Greene與Huebner三人共同為1970年代的課程的再概念化運動奠定了根基。其中，Macdonald與Greene兩人的學術成就雖具影響力，但Huebner的學術研究則更具決定性，因為在政治議題成為領域一個支派的10年前，Huebner已經了解政治學對課程理論的重要性。在現象學成為此一領域重要論述的15年前，Huebner即已開始研讀並引用M. Heidegger與K. Jaspers兩人的作品。在Schwab判斷領域大限將至約10年之前，Huebner已聲稱領域欠缺活力。在神學研究成為課程理論的重要主題之前的20年，Huebner已在探討超越性（transcendence），並在紐約的聯合神學院（Union Theological Seminary）任教。是以，是Huebner而非Schwab，為通往再概念化之途開創新的路徑。

事實上，在1962年發表的〈政治學與課程〉（Politics and the curriculum）一文中，Huebner即開始將政治學與課程進行連結，而且Huebner指導的門生Apple亦成為政治研究取向最出名的課程學者（Pinar et al., 1995）。在本文中，Huebner（1962/1999: 15）亦指出，課程領域「苦於缺乏心智的活力」。此恰如Pinar（1999b: xvii）所指出的，「當Huebner實際上在說此一領域已大限將至之時，Schwab正忙於學科結構的工作」。由此可見，Huebner比Schwab更早對課程研究的瓶頸提出警訊。

1960年代與課程再概念化運動有關的重要歷史事件，當屬1967年在俄亥俄大學舉行的課程理論會議。Miller（1999: 499, 2005: 28）曾謂：

就我的觀點，再概念化、JCT¹和博加莫的歷史始自1960年代Klohr在俄亥俄大學幫忙組織了一個名之為「課程理論先鋒」（Curriculum Theory Frontiers）的會議。

此次會議可說是1947年在芝加哥大學（University of Chicago）所召開的課程理論會議的20週年紀念會議。此次會議由Klohr擔任主席，提交論文者包括E. Albery、K. Duncan、A. Frazier、J. Frymier、C. Galloway、Huebner、Macdonald，以及Klohr等人，其後由Klohr編輯，並刊載於第6卷第4期的《理論到實踐》（Theory into Practice）雜誌之中。「課程理論先鋒」會議標誌著在技術取向的課程研究路徑之外，別闢研究蹊徑的開始（Miller, 1999: 499; Pinar et al., 1995: 179）。在此次會議所提交的論文中，比較具有歷史意義的當屬Huebner（1967）發表的〈課程即對人之時間性的關懷〉（Curriculum as concern for man's temporality）。Huebner發表此文，Pinar與Reynolds（1992: 237）認為「可以承認為特殊的事件」，因為經由此文，Huebner將現象學引進課程領域之內，在此之後，Miller、M. Grumet、Pinar、van Manen相繼投入課程即現象學文本的研究。

1969年代末期課程史的另一重大事件即是Schwab在「美國教育研究協會」（American Educational Research Association）所發表的論文。在描述後Sputnik傳統課程研究在教育學術領域內的合法性普遍遭到質疑之時，Pinar（1988a: 2）曾指出：「第一擊是由Schwab於1969年在〈實踐：一種課程語言〉（The practical: A language for curriculum）中所發動。」Schwab所稱課程已「大限將至」的說法，廣為學界所引用。就課程史而言，Schwab亦是重要人物之一，但Reid（1999: 385）認為，如果詢問Schwab何以重要之時？「不確定是可以理解的，因為他是一個有著許多矛盾（contradictions）之人。」至於他與再概念化運動的關係為何，是否為此一陣營之人？Reid

¹ 即《課程理論化》（Journal of Curriculum Theorizing）雜誌。

（2001）認為，答案須視再概念化論者的定義為何而定，他認為，假如再概念化論者指的是比思考如何對學校課程計畫進行理性規劃者有著更為寬廣的課程觀念之人的話，那麼Schwab之反對以科學理論做為課程工作之基礎，的確可稱得上是「原初的再概念化論者」（proto-reconceptualist）。也因為Schwab對傳統課程研究的第一擊，Pinar等人（1995: 6）才會宣稱：「課程發展：生於1918，卒於1969。」²

二、1970年代

在Schwab發出第一擊之後的10年，稱得上是再概念化運動最重要的10年，此恰如Wright（2005: 114）所指：「從1969到1979年期間是再概念化最具成長性的及生產性的10年。」但是，恂如Pinar（1978: 205）所言：「在很大程度上，再概念化是對此領域曾所是，以及現在被視之為何的一種回應。」因此，在進入1970年代之後，開始有學者進一步將批判的觸角延伸進形塑課程研究現況的歷史因素，同時，這些學者也指稱傳統的課程研究因為遺忘自己過往歷史的理解，因而形成一種「非歷史」（ahistorical）的狀況（Kliebard, 1975a, 1976）。為了改正此種非歷史的現象，這些學者開始進行課程歷史的批判。早期從事課程歷史批判者有Apple、B. Franklin和Kliebard，而當中又以Kliebard最為重要，Kliebard的著作常被再概念化論者引為主要論證，且在具有影響力的文集中也常加以重印。在早期的再概念化

² 晚近Pinar已不排斥使用「課程發展」一詞，甚至2006年集合多篇論文而成之*The synoptic text today and other essays*一書，其副標題即是「Curriculum development after the reconceptualization」。在本書中，Pinar（2006a: ix）提出如下的問題：「假如後再概念化年代是由後現代的理解方案所界定，在何種意義上，『課程發展』同時亦可以是一種理解課程的形式？」因此，對Pinar而言，再概念化之後的課程發展亦是致力於理解的課程發展，此種形式的課程發展工作其首要成果即是概要式文本，但是，其並非傳統意義的概要式文本。此種概要式文本主要是廣泛但批判性的援引來自各種不同學術領域及大眾文化的作品，其旨在鼓勵閱讀者或是教師，在其任教的課堂中，能夠成為複雜會談過程的積極參與者，同時，體認其專業的天職，即是公共領域及私人領域的心智重建。

文獻裡，Kliebard的解釋可說是獨受鍾愛的對象（Wraga, 1998: 10）。雖說在1960年代末期，Kliebard（1965, 1968）即曾對課程領域進行回顧，同時對學科結構運動進行批判。但是，對傳統課程研究最具代表性的泰勒原理進行批判，主要則是從1970年代開始。Kliebard（1970/1975c）指出，Tyler認為目標的來源有三個，即學科專家的建議、對學習者的研究、對當代生活的研究。在取得目標之後，則有哲學及心理學兩個「篩選器」（screens）做為過濾之用。Kliebard認為，Tyler將學科專家的建議當成目標實是混淆了目標與內容，就Kliebard看來，學科專家所提出的學科教材應是達成其他兩項目標的手段，而非目標之來源。除此而外，Kliebard亦曾將批判對象上溯至Bobbitt。對於Bobbitt的生產隱喻，Kliebard（1971/1975b: 56）曾有如下的評述：

將科學管理原則外推至課程領域，使得兒童成為學校這部科層體制機器操作的對象。他變成學校工廠依社會成規的詳細界定必須加以塑造成產品的原料，原先一般科學管理原則對學校管理簡單而直接的應用，變成現代課程所立基的中心隱喻。

Kliebard（1971/1975b: 66）認為，將生產隱喻應用至課程所產生之悲劇性的弔詭乃是教育的去人性化、手段與目的之分離，且在少有補償作用的情況下，扼殺了心智的好奇心。

1970年代有關再概念化運動最重要的事件，即是1973年在路徹斯特大學所舉行的課程理論會議，此一事件標誌著集體行動的開始。此一會議是由教育學院所主辦，當時的院長為J. Doi。在Klohr的協助下，Pinar邀請逾百位可能對再概念化議題有興趣的學者與會。會議於5月3日到5月5日舉行，提交論文者除了Greene、Huebner、Macdonald等人之外，還包括R. Starratt、D. Bateman、W. J. Pilder等人（Pinar, 1974, 1988a: 3; Pinar et al., 1995: 218-219）。Pinar（1988a: 3）在回顧此一會議時指出：

我將此一會議與「文化革命」與「提升意識」的觀念連結起來，這些詞彙在今日是令人退避三舍（wince）的老舊詞彙。

儘管時移勢遷，使得會議主題在今日顯得突兀，但是就其糾集眾人之力以共同採取行動的目的而言，此次會議算是成功的。

但是，Pinar（1988a: 3）亦指出：「幾乎就在會議一開始之時，內部劃分即已出現。」此種劃分，有著立場取向上的差異。Macdonald即曾指出，兩種不同的再概念化取向分別是「存在的」（existential）與「結構的」（structural），前者與存在主義的觀點一致，認為個體應是其自己課程的中心，後者雖不否定個體「在世存有」（being-in-the-world）的事實，但更為關心的是，轉化社會及教育實體所必要的政治行動（Benham, 1981: 164）。Bateman在接受Miller的訪談時，也曾簡單地做過劃分，他指出：

你可以往內看，從自我知識的觀點，觀看整個教育工作。或者你可以往外看，思考在一個並不全然自由的世界裡，教育有何意義。（Benham, 1981: 164）

Miller（1999: 500）將再概念化運動一開始的衝突化約成「政治的」（the political）及「個人的」（the personal）等兩種探究取向，可說是最簡明而精要的劃分。同時，此種劃分亦有其意識型態基礎，其中一方關注的是個體存在的問題，在方法及議題上採取的是自我觀照的（autobiographical）進路；另一方關心的是更為鉅觀的秩序問題，也就是政治與經濟的問題，他們援引的是馬克思主義（Marxism）或是批判理論（Pinar & Miller, 1982: 219）。除此而外，機構上的對立亦是重要因素之一。Huber（1981: 28）即曾臚列出65位對課程再概念化運動有興趣的學者，她發現，這些學者絕大部分與哥倫比亞大學（University of Columbia）、俄亥俄大學和路徹斯特大學有關，且其中幾近一半的人曾在哥倫比亞大學和俄亥俄大學受學或曾在此

教學。此外，若再加上Apple、Kliebard所在的威斯康辛大學（University of Wisconsin），便形成四所學校分庭抗禮的態勢。其中，俄亥俄大學和路徹斯特大學可說是個人取向的大本營，哥倫比亞大學和威斯康辛大學則可說是政治取向的集中地（Pinar, 1988a: 3; Pinar & Grumet, 1981: 30）。

再者，Pinar對「批判」與「後批判」兩者間所做的劃分亦是紛爭的導火線。Pinar（1975: xi, 1988a: 4）指出，就功能上而言，有兩種再概念化論者：一種是針對舊有典範提出批評，Apple、Kliebard即為此一類型；另一種則從批判轉向創造新的課程理論，對個人及相關議題有興趣的課程學者，如Pinar和Grumet等人即為此一類型。但由於此種劃分隱含著後批判比批判來得進步之意，因此，引起政治取向課程學者的不滿。此外，兩者間的衝突亦顯現於會議主持人的學歷背景之上，茲將1974～1978年的課程會議及會議重點繪如表1。

表1 1974～1978年再概念化課程會議地點與內容重點表

年度	會議地點	主持人	學歷背景	會議重點
1974	塞維爾大學	T. Riordan	俄亥俄大學博士	人文議題
1975	維吉尼亞大學	C. W. Beegle	俄亥俄大學博士	人文議題
1976	威斯康辛密爾瓦基校區	A. Molnar	威斯康辛大學博士	政治議題
1977	肯特州立大學	R. Hawthorne	威斯康辛大學博士	政治議題
1978	路徹斯特技術學院	R. E. Padgham	路徹斯特大學博士	人文議題

資料來源：研究者整理自 Pinar (1988a)。

上述表單顯現出，當會議主持人若是畢業自威斯康辛大學時，此期會議的重點便以政治議題為主。反之，當會議主持人若是畢業自俄亥俄大學或是路徹斯特大學之時，會議則以探討人文議題為主。事實上，除了再概念化運動內部產生分裂之外，某些被視為重要的再概念化論者亦不認同於Pinar為此一運動所冠稱之再概念化之名。Greene（1979: 25）即指出：

雖然我參與許多「再概念化論者」的會議，並且我的作品出現在許多「再概念化論者」的出版物，但是，一點都不認為「再概念化主義」是我與其相結盟的一種運動。

除了Greene之外，Apple、Kliebard、Eisner等人亦不認為自己是再概念化運動之一員（Kim & Marshall, 2006: 328; Sears & Marshall, 2000: 207）。

1978年，Pinar創辦了《課程理論化》（Journal of Curriculum Theorizing, JCT）雜誌，Pinar（1979a: 6）在雜誌出刊時即指出：

此雜誌在其財務狀況許可的情況下，計劃去贊助一系列的活動，在一個一些人認為其已「大限將至」的領域內能夠激起學術氣息的活動。

於是，藉由雜誌贊助會議的方式，Pinar取得了此一會議的控制權。自1979到1982年在雜誌的贊助下，會議在維吉尼亞州（Virginia）北部的艾爾萊會議中心（Airlie Conference Center）舉行。1982年底，俄亥俄州德通大學（University of Dayton）的E. Joseph建議轉往該州德通（Dayton）地區的「博加莫會議中心」舉行，在Pinar與Klohr親往決定的狀況下，決定轉移到該地。於是，1983年之後主要便在博加莫會議中心舉行，同時由德通大學主辦（Pinar, 1988a: 4, 2004b: 12）。也因此，Kridel（1998）和Miller（1999, 2005）主張以「博加莫會議」通稱再概念化論者所舉行的相關會議。

肆、從再概念化到後再概念化及國際化

進入1980年代之後，再概念化運動的力量持續擴張。在Pinar等人（1995）所合著的《理解課程》（Understanding curriculum）一書中，已出現「後再概念化」一詞，其後，此一字詞亦開始為課程學者所使用。其次，課程再概念化運動雖興起於美國，但是，理論淵源卻大部分採擷自歐陸。就

再概念化運動而言，Jackson在其回應課程再概念化運動的一篇重要文章〈課程及其不滿〉（Curriculum and its discontent）之中，亦同時將英國、瑞典等國的課程學者同列為不滿者，做為筆伐的對象，因此，課程再概念化一開始便有國際化的現象（Marshall & Kim, 1999）。而且倡導課程再概念化的相關作品亦對其他國家的課程研究產生實質影響，以加拿大為例，Carson（2006: 185）即曾指出：「自從1975年《課程理論化：再概念化論者》出版，Pinar對加拿大課程研究便是一個重要的影響者。」事實上，對國際性課程研究的學術興趣並非於晚近才乍然出現，早於二十世紀上半葉，社會重建論者Counts與T. Brameld即曾倡導一種與左派相關聯的國際主義（Pinar, 2007, 2008）。不過，晚近隨著全球化浪潮的進一步擴散，以及各國課程改革運動的推行，課程研究的國際化已成一股不可扼阻之勢。

一、從再概念化到後再概念化

1980年代，再概念化運動持續成長，而且一進入1980年代之後，Pinar（1980: 200）即宣稱：

因為再概念化此詞本質上是歷史性的，其適當性的期限是有限的，它不再是有用字詞的時刻總會來到，但是，可以確定的是，沒有一位理性的觀察者能夠否定課程領域的再概念化正在發生之中。

Pinar等人（1995）在回顧這段歷史時亦指出：「若加回顧，則吾人可謂，到了1980年再概念化已經發生了。」（236）「很明確地，美國課程領域已經快速且相當完全的再概念化了。」（238）或許因為再概念化運動已經發生，Pinar與Miller（1982: 222）才會認為，「此一領域已不再是大限將至，此一領域已不再受到阻滯（arrested）」。Pinar（1980: 204）指出，課程領域的再概念化已經發生的指標，包括：（一）快速增加的文獻；（二）每年定期的集會；（三）《課程理論化》雜誌的發行；（四）研究生對此議題興趣的

提升。Pinar（1988a）認為，課程研究業已再概念化最顯明的證據莫過於在「美國教育研究協會」每年年會中，與再概念化運動休戚相關之學者的作品已廣受提及和討論。隨著課程研究領域已經再概念化，Pinar（1988a: 13, 1990: 509）亦主張，中、小學應是第二波再概念化的場所，而且經過再概念化的課程研究領域，已不再呈現制度文本（institutionalized text）一枝獨秀的現象。在1988年，Pinar（1988）所編輯的《當代課程論述》（Contemporary curriculum discourses）一書中，Pinar劃分了六種課程論述，分別是歷史研究，理論、實務與領域的研究，政治分析，藝術批評，現象學研究，以及女性主義研究。1995年，Pinar等人（1995）所合著的《理解課程》一書中，更劃分成十一種文本，即歷史文本，政治文本，種族文本，性別文本，現象學文本³，後結構、解構、後現代文本，自傳／傳記文本，美學文本，神學文本，制度文本，以及國際文本。

不同的課程文本各有其看待課程的方式及所欲探究的課程面向，其中，課程即歷史文本旨在糾正長期以來課程研究的非歷史現象，並且敦促課程學者覺知課程研究之所以呈現如此面貌的歷史因由。課程即政治文本則旨在將課程理解為一種政治活動，並且嘗試揭露學校在傳遞課程過程中所隱含的結構性壓迫，以便尋求建立更符合公平正義的課程內容及傳送過程。課程即種族文本則是從種族因素而非經濟因素或資本主義的脈絡，來理解學生所獲得的課程經驗，並且主張建立多元文化主義課程。課程即性別文本則是從性別平權的角度出發，試圖打破長期以來課程中隱含的父權主義迷思，並且為女性主義教育學發聲。課程即現象學文本則強調，課程不是由教師教導給學生的事物所構成，而是學生在其自身獨特的生活世界中所經驗到及體驗到的事物及意義所構成。有別於現象學文本重視主體的重要性，課程即後結構、解構及後現代文本則否認存在統一及穩定的主體，認為認同與差異是被各種論

³ 現象學文本的課程探究基礎包含存在主義與現象學，或者是存在現象學。讀者可參考鍾鴻銘（2004）所著之〈課程組織的存在現象學探討〉乙文。

述所建構而成的，因此，主張學習者應不斷消解與建構自我認同及課程經驗。課程即自傳／傳記文本則將課程理解為在個體體驗到的時間之流中，梳理其自身生活體驗的一種研究形式及體驗到的內容，其不僅鼓勵學生體驗其課程內容，亦鼓勵教師體驗及詮釋其自身的生活文本。課程即美學文本除了彰顯美育的重要性之外，亦鼓吹美學認知及探究形式對課程研究的重要意義。對彼等而言，課程經驗是一種美學經驗，教學工作的藝術性大於科學性。課程即神學本文則認為，除了求真、求美之外，課程研究亦應重視求善的一面，因此，對當代學校課程內容忽視超越性及精神性（spirituality）難以認同。捨此之外，倫理及道德面向亦是課程即神學文本倡導者的重要訴求。課程即制度文本關心的是學校課程的發展，以及實務工作的改進。課程即國際文本則主張建立以世界為範圍的課程研究平臺，並且鼓勵各國課程研究者在此平臺之上進行對話與交流，除了鼓勵區域性與全球性進行接觸之外，課程即國際文本亦主張建立能解決全球共同議題，如生態危機、戰爭與和平問題的共通課程。

對於各種課程文本不斷增生的現象，Pinar（2001: 19, 2004c: 10）、Pinar等人（1995: 62）以「後再概念化」稱之。Pinar（1999a: xi）認為，再概念化一詞已無法形容博加莫會議及相關雜誌所扮演的角色，也許「心智的突破」（intellectual breakthrough）更足以描述之；也就是，

一言以蔽之，此領域已從偏執於與泰勒原理有關之狹隘的程序主義（proceduralism）轉向廣泛構思的理論理解。（Pinar, 1999a: xvii）

是以，在強調研究與發展的探究取向之外，重視理解學生實際學習經驗的理解研究取向亦漸為課程學界重視。

但是，進入後再概念化時期之後，課程的再概念化運動逐漸失去早期糾集群力的凝聚力。隨著課程研究非歷史化、非理論化現象的逐漸改善，與傳統領域的對立已不再是維繫彼此間團結的力量。且由於各種新興論述及

「後」論述（‘post’ discourse）的興起，原初的再概念化運動可說是趨於消解。易言之，做為一種運動，課程再概念化在其獲得成功的同時，卻也逐步邁向消亡（Pinar et al., 1995: 238; Slattery, 2006）。但是，原初再概念化運動的消亡，並不表示其影響力量趨於瓦解。相反地，卻是代表其影響力的進一步擴散。

首先，吾人可從課程教科用書內容的轉變看出改變的端倪。課程教科用書的出版可上溯至Caswell與Campbell（1935）的《課程發展》（*Curriculum development*）一書（Slattery, 2006），時至今日，誠如Pinar（2004c: 7）所指出的：「概要式教科書（synoptic textbooks）⁴在美國課程研究的進展中已扮演影響性的角色。」而Rogan與Luckowski（1990）亦曾指出：「教科書是領域或是學門所代表的一種重要指標」（17）。因此，Rogan與Luckowski選擇以1980年代出版的課程教科書為主，對其進行分析，以查看其中所隱含的意義。在分析完這些教科書之後，兩人指出，除了Eisner和Schubert的著作有探討其他替代性典範之外，

在其他的文本中，這些替代性典範完全受到忽視，或者因為它們對課程理論持續進行論辯有所貢獻而僅獲得簡單的提及。（Rogan & Luckowski, 1990: 20）

晚近，Kim與Marshall亦曾針對1990年代以後出版的幾本重要課程教科用書進行分析，在分析完這些教科用書之後，Kim與Marshall（2006: 345）指出：

當某些文本在其1990年代的版本中，持續「遺漏」或是簡單地「提及」再概念化課程學術之時，確實地對待或是呈現再概念化課程學術的文本

⁴ 所謂「概要式教科書」，即對課程研究進行整體性介紹的教科用書。

數目在1990年代已經增加。簡言之，美國課程文本已經緩慢且穩定地向著反映再概念化課程學術的方向移動。

其次，Pinar（1975: x）原先估計再概念論者約占3%到5%的比例，但時至今日，採取此種探究取向的課程學者已不再囿於此數字範圍，而且投入再概念化陣營的課程學者亦已不再侷限於原先的幾所大學。Sears與Marshall（2000: 209）即指出：

「起源點」已不再侷限於1960年代俄亥俄、威斯康辛、芝加哥和師範學院等課程溫床的大學，這些新生代來自更為折衷的背景和興趣範圍——包含他們在個人及專業上與教學及學校教育所具有的連結——此使得他們以更為複雜，有時是更為弔詭的方式來理解自己的領域。

Wright（2005: 115）亦指出：

我們目前正處於後再概念化年代之中，此話不僅意謂著我認為再概念化已經發生（在1970年代），同時也意謂著第二代（例如：Miller、H. Giroux、C. McCarthy、P. Lather、J. Kincheloe、E. Ellsworth）與第三代批判課程理論家（L. Weems、Z. Leonardo、G. Dimitriadis）有幾許雷同之處。……許多第二及第三代批判理論家覺得沒有義務去證成一種再概念論者的探究進路，或甚至是明顯地將自身與再概念化加以等同起來。課程理論化的批判工作或是「（後）再概念化論者」的工作已超越早期像是現象學家的工作，而增生到含括後現代主義者、後結構主義者和後殖民主義者、女性主義者和酷兒理論家（queer theorists），而且它不僅在美國進行，同時也國際性地在進行。

此種探究取向或是課程文本不斷增生的現象，或可說是再概念化論者的

內爆（implode）現象（Marshall, Sears, & Schubert, 2000; Sears & Marshall, 2000），也就是再概化論者在成功地與主流課程文化進行劃分之後，這些課程學者也必須進一步在彼此之間做出劃分（Marshall & Kim, 1999）。在此同時，各種課程文本也產生相互滲透的現象，此恰如Pinar等人（1995: 51）所指出的，「邊界是可滲透的」（boundaries are porous），因此，吾人很難將個別的再概念化論者歸屬於單一的課程文本。此可證諸Pinar等人（1995）所出版的《理解課程》一書，在其所提的諸多學者中，有許多學者分別於不同的文本中出現，形成「跨越邊界」的現象。觀諸晚近課程理論的發展，Pinar（2007, 2008: 503）認為此種不同文本相互參引的現象益趨顯明，其指出：

在1995年《理解課程》出版後的一個重要發展是，美國課程理論中互文性（intertextuality）的強化，曾經各具特色的論述現已出現於相同的作品中。混種的論述現在已成規範。

隨著課程議題的不斷擴散，新的課程會議及雜誌亦投入再概念化議題的探討，最典型的便是2000年成立於德州（Texas）奧斯汀（Austin）的課程與教育學會議（Curriculum and Pedagogy Conference）。此一會議並且創辦了《課程與教育學》（Journal of Curriculum and Pedagogy）雜誌，同時由J. G. Henderson和P. Slattery擔任編輯。除此而外，對再概念化議題具有濃厚興趣的新一代學者更於2006年在E. Malewski的號召下，於博都大學（Purdue University）倡言課程「後再概念化」的相關議題（Slattery, 2006）。

二、課程研究的國際化

正如前段引文之末所表明的，再概念化運動的影響力亦已擴展至其他國家。此恁如Pinar（2004a: 158, 2007）所指出的，緊接著再概念化而來的是國際化（internationalization）。Pinar（2004a: 158, 2006b: 164-165）不太喜

歡全球化（globalization）一詞，因為它隱含著世界性的文化帝國主義（cultural imperialism）和經濟標準化（economic standardization）的意涵，將其用在課程研究，亦可能被解讀為是提倡世界性課程研究的標準化；相反地，Pinar強調的是課程研究必須嵌入國家或地域之內，也就是課程研究必須立基於其所運作的國境或地域之上。因此，他選用國際化一詞來描述課程領域試圖跨越國家藩籬，以進行學術會談所做的努力。

Pinar（2004a: 159）根據H. Wang的觀點指出，就華語而言，國際化指的是「在……之間／國家／變化（過程）」（between/country/change（process）），全球化則指的是「整個／世界（星球）／變化（過程）」（whole/world（planet）/change（process）），因此，國際化指出重要的是交接的空間地帶（inter-space），而且也因為存在著這樣一種交接的空間地帶，使得會談（conversation）得以在其間進行。職是之故，在後再概念化時期，Pinar（2000b: v, 2001: 13, 2003b: 6, 2004a, 2006b, 2007, 2008）指出，課程是一種「複雜的會談」（complicated conversation），或是「格外複雜的會談」。Pinar（2004a: xiii）並且指出：「『複雜的會談』是當代美國課程研究的中心概念。」Pinar（2004a: 159）之所以使用「會談」而不用「對話」（dialogue）一詞，實受到D. Trueitt的影響，其認為「會談」比「對話」來得開放，因為對話隱含有「議程」（agenda）、「權力」及「控制」的觀念；也就是說，對話是更為聚焦的，但會談則是更為開放的，它沒有明確的目的或是焦點，因而允許有更多的可能性浮現（鍾鴻銘，2006）。Pinar（2004a: 159, 2005）同時根據日裔加拿大籍課程學者T. Aoki的觀點指出，「真正的會談是一種開放的會談」，這樣一種會談是一種「觀點的相互授受」（reciprocity of perspectives）。Aoki曾以橋及橋接（bridging）為隱喻指出，對話是透過橋將兩個世界進行橋接，但對話並不是橋。Pinar（2004a: 159）根據Aoki的觀點進一步指出：

對話是從這裡到那裡以及別的地方的通道（passage），但它不是「這

裡」或「那裡」或「別的地方」，而是在其間（in between）的結合地帶，或許在這樣的結合地帶中，我們能夠創造世界性之「複雜的會談」。

就課程研究的國際化而言，會談特別指的是在地性（locality）與全球性（globalness）之間的辯證性會談，其倡導的是全球性與在地性之間的能動關係。易言之，課程研究的國際化旨在使個體與在地事物，透過其與集體與全球事物的相互遭遇，而加深自身的理解（Pinar, 2007）。Wang（2006a）即認為，在地的與全球的兩個概念並非穩定的能指（signifiers），因為在兩者之間所存在的張力及動態性會使得彼此皆失去穩定性。經常著墨於探討「第三空間」（a third space）的Wang（2004, 2006b），亦認為課程研究的國際化應更為聚焦於在全球與在地兩者間的動態運動所形構的空間及其所能提供的意義。Wang（2006a）指出：

當全球與在地的觀念兩者皆受到質疑且變成流動性的，存在於全球與在地兩者間的關係便不再被覺知為存在於兩個靜態實存物（entities）間的連結，而是變成了一種相互糾結的、多層次的以及移動的關係，並且形成了有著複雜連結的一種網絡。在這樣的過程中，全球與在地彼此相互的影響與轉化，創造出我偏好稱之為「第三空間」的地帶，其歸併著「中介」（inter）空間及「跨」（trans）空間。

除了注意到全球性與在地性的會談之外，Wang也注意到在全球化時代中，全球性與個人特性間的動態關係。延續著Pinar與Grumet早期倡導的自傳性課程研究的論點，Wang認為，課程研究應將個人經驗的探究擴延至全球化的議題。Wang（2006a）指出：

自傳總是處於建造與磋商多重甚至是衝突之身分的過程之中，當與全球

事項相互交接，它變得更複雜與不確定。後現代中的含糊性及多重性認為，應對嘗試揭露有關自我之真理的自傳其任何穩定的及穩固的觀念進行質疑。當人之主體的本質被移除之後，所遺留的工作便是在社會網絡中，透過共同創造的活動來創建不斷更新的自我。

不僅來自東方的Wang希望尋求全球性與在地性之間的「第三空間」，澳洲（Australia）籍課程學者Gough亦重視跨國之間所重新形構的「空間」。Gough（2003: 68, 2004）以為，

國際化的課程探究最好被理解為一種創造跨國「空間」的過程，在此空間中，來自不同地區的學者共同合作以重新架構及去中心化自身的知識傳統，並且透過磋商以信任彼此對集體工作所能做出的貢獻。對於在西方知識傳統中工作的我們而言，首要步驟必須是以能夠真誠地證明其地方性的方式，來表徵出及表現出吾人獨特的課程探究進路。

Gough的意思是，知識論及探究方法論有其時空的限制，但是，西方国家往往忽視其地區性而欲將其普遍化為課程探究共同奉行的準則。而透過國際化課程探究所建構的跨國空間，正可以促使西方世界反思自身知識論及探究方法論的地域性限制。除此而外，著墨於全球化議題甚深的Smith（1999: 4-5）則是強調，存在於致力於全球化人士的意圖與抵制者的行動兩者之間所存在的那個空間，他認為在這個空間中孕育著嶄新的全球實體（global reality）的種子。而且他認為這個「中介的」空間同時亦是吾人理解二十一世紀教育工作者之任務的重要場所。Smith認為，在全球化時代中應倡導一種名為詮釋教育學（hermeneutic pedagogy）的新型態教育工作，在此等教育工作中，教師不再是傳遞者或是管理者而是闡釋者（interpreters），其以為，在全球化時代中，做為闡釋者的教師本身必須接受既深且廣的教育，如此，方能使其在從事教學闡述之時，得以在不同的學術及文化藩籬之間進行

邊界的跨越，從而促成不同學術及文明間的對話。

質言之，就強調課程理解重於課程發展的再概念化論者而言，在全球化時代中，吾人可將課程理解為國際文本。此一理解計畫強調將課程研究當作國際現象，同時亦是在地現象加以理解，其目的則在促成吾人之心智能夠順著全球性及在地性兩個向度不斷成長（Pinar, 2003a）。爲了促成各國課程研究間能夠進行「複雜的會談」，2001年「國際課程研究促進協會」（International Association for Advancement of Curriculum Studies, IAACS）正式成立，並由Pinar擔任主席，加拿大的Smith擔任副主席。2007年之後，則是由中國的張華（Zhang Hua）擔任主席，加拿大的T. Carson擔任副主席。根據其網站中的序言，創建此一組織具有如下的目的：

協會之所以建立是為了一種世界性的——但不是一致性的——課程研究領域。在此歷史時期及可預見的將來，發生於國家之內的課程研究，通常受到政府政策及優先性的影響，並對國家的情境有所回應，是以，課程研究依國家而有所不同。「國際課程研究促進協會」的創建者並未設想一種世界性的課程研究領域，其反映著標準化及一致性此種全球化威脅的較大現象，而且我們對狹隘國家主義的危險亦有所覺知。我們希望創建此一組織，是在國家及地區界限之內及跨越這些界限，對教育的內容、脈絡以及過程進行學術性的會談，而課程正是它們的組織及心智的中心。（Pinar, 2003a: 1）

2003年，三年一次的國際課程會議首度在中國的上海舉行；2006年，則在芬蘭（Finland）的坦培爾（Tampere）召開；2009年，則預備在南非（South Africa）的史鐵蘭博旭（Stellenbosh）舉行。2001年，國際課程研究促進協會的美國分會亦正式創立，2005年並且發行其機關刊物《美國課程研究促進協會雜誌》（Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, JAAACS）。除此之外，加拿大等國的分會亦紛紛成

立。總之，進入後再概念化時期之後，課程文本持續分化，課程研究方法亦呈現多元化的趨勢。此外，再概念化論者的相關理論亦相繼被各國課程學者引介進該國的課程研究領域之中，爲了加強彼此間的會談與對話，相關的國際性組織亦已成立。

但在擴展影響力的同時，再概念化運動亦引來不少批評。首先，渠等大量援引新的課程語言來傳達新的課程意義，但是，這些源自哲學領域的專有詞彙皆有其特殊的意旨，除非對這些學術流派有一定的鑽研，否則無法領略其所欲傳達的課程研究意涵。Pinar強調，不同課程流派學者間亦應進行深層的會談，這些晦澀難懂的學術專有名詞無疑已爲彼此間深層的會談設下鴻溝。其次，再概念化論者認爲，學校應重視受教者自身教育經驗的理解，但是，就其他課程流派學者觀來，自我理解固然重要，但它應是父母或受教者自身的責任，而非政府設教興學的目的。彼等指出，學校教育的首要目的仍應是傳授知識、技能與價值，尤其是一套以共有的知識與價值爲核心的課程，而非各言其是、各抒己意的多元文化課程。再者，學校教育做爲一種社會制度，是否足以一肩扛起社會改造之責亦不無疑問。設若其有足夠的力量扛起社會變革之責，其間是否有這些課程學者潛藏的政治信念在進行暗渡陳倉之實，亦不免令人懷疑。易言之，再概念化論者在揭露及批判學校教育的意識型態之時，其自身所提出的課程理論亦不免受到意識型態的浸染。是以，渠等處心積慮地要讓學校教育從主流課程研究及文化宰制的環境中求得解放，在此同時，卻可能讓學校教育深陷另一意識型態的泥淖之中（Schubert, 1986）。最後，再概念化論者最爲人詬病之所在，即是其破大於立、批判重於建設的理論取向。在極力批判現有學校教育反人性、傳輸特定意識型態，以及鞏固既有社會階層之時，渠等並未提出一套令人信服的務實作法，足以改變其所欲批判的教育現象。是以，再概念化論者的課程理論在相當大程度上，具有烏托邦的色彩（Stanley, 1992）。

上述眾家課程學者對再概念化論者的批評，筆者認爲，有些批評深中肯綮，能直指再概念化論者的理論缺失；有些批評雖指出再概念化論者的疏

失，但這些疏失本就不是再概念化論者訴求的重點。然儘管如此，再概念化論者本是以批評傳統課程研究而起家，在面對其他課程流派學者的詰難之時，同樣應有反思之心，況且眾家課程學者對再概念化論者的批評，亦是提供再概念化論者所言之會談的管道，因此，如何虛心受教以求整體課程研究的精進，亦是渠等應當深思之處。首先，再概念化論者用以傳達課程理念的語彙讀來詰屈聱牙且難解，此實有礙其課程理念的推展。借用新的語言以傳達新的課程理念容或有其需要，但如何深入淺出地表述其所欲傳達的思想，以便徵得更多志同道合之士，來共同追求更人性化的學校教育，是再概念化論者亟應重視的課題。其次，學校教育雖非以受教者的自我理解為唯一重點，但早自古希臘時期，「知汝自己」即是哲人諄諄告誡一般大眾的肺腑諍言，職是之故，學校教育縱非以受教者的自我理解為唯一職志，但疏於學生自我理解的教育，絕不能算是成功的教育。準此觀之，再概念化論者自我理解的訴求有其一定的正當性。再者，敏於提點其他課程流派的意識型態色彩，卻拙於警覺自身特有的意識型態立場，的確是再概念化論者應該反省之處。畢竟唯有透過不斷的自我反省與自我批判，才能避免長期浸漬於特定意識型態立場之中而不自知。最後，論者批評，再概念化論者對理想的教育固然有原則性的宣示，但卻欠缺務實性的作法。本來再概念化論者訴求的重點即是理念的宣揚猶勝於技術的提供，其目的毋寧說是提供教育理念以供實務工作者反思其日常實踐，以便在其教育現場之中，能自己尋繹出開創性的教育作為。將教師當做外在教育專家的遙控對象或是只知遵循他訂原則的教學機器，本就不是再概念化論者的一貫主張。易言之，就理論與實踐的關係而言，再概念化論者與傳統課程學者迥異其趣，因為就彼等觀來，理論與實踐的關係不能是直接及單向的指導關係，而只能是間接的啟發關係及辯證關係。

伍、結論

誠如Tanner與Tanner（2007：99）所言：「課程有一長遠的過去，卻僅有一短暫的歷史。」課程做為一種研究領域，歷史約僅百年。早期的課程研究受到時代氛圍的影響，致力於合理性課程編製程序的解析，此即所謂「程序主義」。但是，隨著1960年代學科結構運動興起，學科專家取得課程的主導權，課程專家的地位面臨合法化危機，加諸1960年代反文化、反理性的時代氛圍，某些個別學者開始從人文主義的立場出發，對傳統課程研究提出質疑。1970年代挑戰傳統課程研究的個別力量，開始匯聚成一股集體的力量，強調以嶄新思維來構思課程經驗的再概念化運動就此展開。有別於傳統課程研究著重於課程發展以規範學生在校所習得的經驗，再概念化論者則是認為學生的教育經驗難以規範，因為除了正式的課程經驗之外，學生亦習得許多潛在的課程。因此，彼等以為，課程研究不應著力於課程的發展，而應戮力於課程的理解，而且此種理解是屬於人文科學式的理解。是以，在傳統課程發展典範之外，再概念化論者確立了另一種課程理解典範。

再概念化論者對課程研究的另一貢獻是強調將課程領域視為一種「文本」或是一種「論述」（discourse），也就是課程領域是由一些語言或是觀念所構成，所以，其為一種高度符號性的概念。因為就再概念化論者觀來，課程是學校內實際發生的經驗，不同的課程學者基於其所學，便分別以不同的語言或理論觀念描繪此種課程經驗，於是，形成各種不同的課程文本觀。就再概念化論者看來，課程不僅是主體經驗的建構，在建構過程中，亦有社會性、歷史性嵌入的一面，彼此間無可避免地相互糾結在一起。對於課程，課程學者不僅可援引各個學術領域的知識進行詮釋，亦可透過相互間的會談來深化理解。除此而外，師生間亦可透過對話來加深自我及彼此的了解，並進一步促成公共及私人領域的重建。總之，課程已如Pinar所言，是自我、學術知識、社會性、師生間一種「極度複雜的會談」。就做為一個學術領域

而言，課程是一種跨學門的領域。

在進入1980年代之後，課程文本有不斷增生的現象。但是在此同時，課程再概念化運動亦產生「內爆」的現象，也就是再概念化論者彼此間亦相互進行劃分與區辨，以致於形成山頭林立（balkanized）的現象。至此，再概念化運動進入後再概念化時期。後再概念化時期雖已喪失早期的凝聚力，但是，卻也代表再概念化運動力量的進一步播散，此顯現於課程概要式文本從早期的漠然忽視，但逐漸將其納入探討範圍。其次，則是採取理解取向的課程學者較諸早期已有了可觀的成長。再者，則是再概念化運動已拓展至美國以外的國家。在課程研究逐漸跨出學校脈絡而將文化研究納入探討範圍之時，再概念化運動倡導國際間文化及課程研究的深層會談，進而體現課程即複雜會談的精神。總而言之，再概念化運動並非只是課程史上驟興驟息的「事件」，其對課程研究所產生的影響，隨著全球化時代的來臨不斷地在擴散之中。

由於課程再概念化運動強調批判的精神，是以，其對課程研究具有辯證的意義，也就是課程研究不致因過度強調課程發展的技術性解析，而疏於實際課程經驗的深度闡釋與理解。此一辯證性思維是現時我國課程研究所缺乏的，即以此波課程改革的反省與檢討為例，吾人所著重的仍是配套措施的缺乏、行政機制的僵化、準備時間不夠充分、如何消解教師的心理抗拒等課程行政及技術性問題，但缺乏的是從學習者主體性出發，對學生實際課程經驗的深入理解。其次，再概念化論者總是不斷在既有的課程論述之外，重新尋求不同的課程論述方式，此亦為課程文本不斷增殖播散的因由。是以，國內的課程學者及實務工作者亦應秉持如是的精神，不斷嘗試突破既有思維的框限，以建構新的可能性作為，來豐富學生的教育經驗內涵。再者，Pinar再三強調的是，課程研究的國際化並不是為美國課程研究概念性產品尋求海外市場，相反地，他鼓勵不同國度的課程學者在社會正義及生態可持續性等共同價值的指導下，與全球性與共同性相互遭遇與激盪，從而深化個體與局部區域的自我理解，甚至為全球共同面臨的風險與問題做出貢獻。部分再概念

化論者甚至走出西方中心主義，試圖從東方哲學傳統中尋求新的理論思維，以豐富其課程理論內涵（Doll, 1993; Slattery, 2006），是以，以東方哲學為根柢的國內課程學者，自應效法再概念化論者從哲學思潮中尋找課程理論基礎，試圖從儒、道、墨、法諸子百家中尋找思想根基，以建構自身的課程理論，或是形成特有的東方課程文本觀，甚至嘗試讓東方與西方的課程理論進行對話，以豐富國際化課程研究的內涵。質言之，課程學者皆知，課程之本義為跑道，如何避免複製西方狹隘的環道以供吾人奔跑，而在東西方課程研究之間架接出更大的通道，以供吾人進行課程思想的漫遊，才是反思課程再概念化運動所應獲得的啟示。

誌謝：本文初稿曾發表於2007年6月1-2日，國立新竹教育大學與中華民國課程與教學學會主辦之「全球化衝擊下的課程與教學」學術研討會，承蒙與會者惠賜高見，謹此致謝。

參考文獻

(一)中文部分

- 陳伯璋（1987a）。課程研究與教育革新。臺北市：師大書苑。
- 陳伯璋（1987b）。教育思想與教育研究。臺北市：師大書苑。
- 甄曉蘭（2000）。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。教育研究集刊，44（1），60-89。
- 歐用生（1984）。課程研究方法論——課程研究的社會學分析。高雄市：復文。
- 鍾鴻銘（2004）。課程組織的存在現象學探討。載於單文經（主編），課程與教學新論（頁65-92）。臺北市：心理。
- 鍾鴻銘（2006）。William Doll後現代課程觀之探析。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 鍾鴻銘（2008）。William Pinar自傳式課程研究法之探討。課程與教學季刊，11（1），223-244。

(二)英文部分

- Benham, B. J. (1981). Curriculum theory in the 1970s: The reconceptualist movement. *Journal of Curriculum Theorizing*, 3(1), 162-170.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Carson, T. R. (2006). Help without giving advice: Pinar, curriculum studies, and Canada. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 8(1/2), 185-192.
- Caswell, H., & Campbell. D. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book.
- Doll, W. E., Jr. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Feinberg, P. R. (1985). Four curriculum theorists: A critique in the light of Martin Buber's philosophy of education. *Journal of Curriculum Theorizing*,

- 6(1), 5-164.
- Gough, N. (2003). Thinking globally in environmental education: Implications for internationalizing curriculum inquiry. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 53-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gough, N. (2004). A vision for transnational curriculum inquiry. *Transnational curriculum inquiry*, 1(1). Retrieved December 20, 2006, from <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Greene, M. (1979). Letter to the editor. *Educational Researcher*, October, 25.
- Huber, M. (1981). The renewal of curriculum theory in the 1970's: An historical study. *Journal of Curriculum Theorizing*, 3(1), 14-84.
- Huebner, D. (1967). Curriculum as concern for man's temporality. *Theory into Practice*, 6(4), 172-179.
- Huebner, D. (1999). Politics and the curriculum. In V. Hillis (Ed.), *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner* (pp. 15-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. (Original work published 1962)
- Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3-40). New York: Macmillan.
- Kim, P., & Marshall, J. D. (2006). Synoptic curriculum texts: Representation of contemporary curriculum scholarship. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 327-349.
- Kliebard, H. M. (1965). Structure of the discipline as an educational slogan. *Teachers College Record*, 66(7), 598-603.
- Kliebard, H. M. (1968). The curriculum field in retrospect. In P. W. F. Witt (Ed.), *Technology and the curriculum* (pp. 69-84). New York: Teachers College Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED030954)

- Kliebard, H. M. (1975a). Reappraisal: The Tyler rationale. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 70-83). Berkeley, CA: McCutchan. (Original work published 1970)
- Kliebard, H. M. (1975b). Bureaucracy and curriculum theory. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 51-69). Berkeley, CA: McCutchan. (Original work published 1971)
- Kliebard, H. M. (1975c). Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 39-50). Berkeley, CA: McCutchan.
- Kliebard, H. M. (1976). Curriculum past and curriculum present. *Educational Leadership*, 33(4), 245-248.
- Klohr, P. (1980). The curriculum theory field-gritty and ragged. *Curriculum Perspectives*, 1(1), 1-7.
- Kridel, C. (1998). The reconceptualists and Bergamo theorists. *Journal of Curriculum Theorizing*, 14(1), 49-52.
- Kridel, C. (1999). The Bergamo conferences, 1973-1997: Reconceptualization and the curriculum theory conferences. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT* (pp. 509-526). New York: Peter Lang.
- Kridel, C., Pinar, W. F., & Apple, M. (2003). Biblio-reverence: Curriculum theorizing: The reconceptualists (1975) and Ideology and curriculum (1979). *Journal of Curriculum Theorizing*, Fall, 97-103.
- Macdonald, J. (1995). An image of man: The learner himself. In B. J. Macdonald (Ed.), *Theory as a prayerful act: The collected essays of James B. Macdonald* (pp. 15-35). New York: Peter Lang. (Original work published 1964)
- Macdonald, J. (1971). Curriculum theory. *Journal of Educational Research*,

- 64(5), 196-200.
- Marshall, J. D., & Kim, P. (1999, April). *The great refusal: Curriculum transitions—The seventies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED431219)
- Marshall, J. D., Sears, J. T., & Schubert, W. H. (2000). *Turning points in curriculum: A contemporary American memoir*. Columbus, OH: Merrill.
- Mazza, K. (1982). Reconceptual inquiry as an alternative mode of curriculum theory and practice: A critical study. *Journal of Curriculum Theorizing*, 4(2), 5-89.
- McNeil, J. D. (2006). *Contemporary curriculum: In thought and action* (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Miller, J. L. (1979). Curriculum theory: A recent history. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(1), 28-43.
- Miller, J. L. (1996). Curriculum and the reconceptualization: Another brief history. *Journal of Curriculum Theorizing*, 12(1), 6-8.
- Miller, J. L. (1999). Curriculum reconceptualized: A personal and partial history. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT* (pp. 498-508). New York: Peter Lang.
- Miller, J. L. (2005). *Sounds of silence breaking: Woman, autobiography, curriculum*. New York: Peter Lang.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Pinar, W. F. (1974). Preface. In W. F. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory* (pp. iii-xi). Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1976). Self and other. In W. F. Pinar & M. Grumet (Eds.), *Toward a*

- poor curriculum* (pp. 7-30). Dubuque, IA: Kendall/Hunt. (Original work published 1974)
- Pinar, W. F. (1975). Preface. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. ix-xii). Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- Pinar, W. F. (1979a). Editorial statement. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(1), 6-9.
- Pinar, W. F. (1979b). What is the reconceptualization? *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(1), 93-104.
- Pinar, W. F. (1980). Reply to my critics. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 199-205.
- Pinar, W. F. (1988a). Introduction. In *Contemporary curriculum discourses* (pp. 1-13). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Pinar, W. F. (1988b). The reconceptualization of curriculum studies, 1987: A personal retrospective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 157-167.
- Pinar, W. F. (1990). Reconceptualization: Curriculum. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (supplementary, vols.2, pp. 508-510). New York: Pergamon.
- Pinar, W. F. (1995). Introduction. In B. J. Macdonald (Ed.), *Theory as a prayerful act: The collected essays of James B. Macdonald*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (1999a). Introduction: A farewell and a celebration. In *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT* (pp. xi-xx). New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (1999b). Introduction. In V. Hillis (Ed.), *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner* (pp. xv-xxviii).

- Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. F. (2000a). Preface 2000. In *Curriculum studies: The reconceptualization* (pp. x-xi). Troy, NY: Educator's International Press.
- Pinar, W. F. (2000b). Foreword. In J. D. Marshall, J. T. Sears & W. H. Schubert (Eds.), *Turning points in curriculum: A contemporary American memoir* (pp. v-viii). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Pinar, W. F. (2001). "I am a man": The queer politics of race. *Journal of Curriculum Theorizing*, Winter, 11-40.
- Pinar, W. F. (2003a). Introduction. In *International handbook of curriculum research* (pp. 1-31). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. F. (2003b). Toward the internalization of curriculum studies. In D. Trueit et al. (Eds.), *The international of curriculum studies: Selected proceedings from the LSU Conference 2000* (pp. 1-13). New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2004a). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F. (2004b). The birth of Bergamo and JCT: Toward an archive of feeling and the creation of a counter educational culture in curriculum studies. *Journal of Curriculum Theorizing*, Winter, 7-18.
- Pinar, W. F. (2004c). The synoptic text today. *Journal of curriculum theorizing*, Spring, 7-22.
- Pinar, W. F. (2005). A bridge between Chinese and North American curriculum studies. *Transnational Curriculum Inquiry*, 2(1). Retrieved March 11, 2007, from <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Pinar, W. F. (2006a). Preface. In *The synoptic text today and other essays: Curriculum development after the reconceptualization* (pp. ix-xii). New York: Peter Lang.

- Pinar, W. F. (2006b). Complicated conversation: Occasions for intellectual advancement in the internationalization of curriculum studies. In *The synoptic text today and other essays: Curriculum development after the reconceptualization* (pp. 163-178). New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2007, May). *Crisis, reconceptualization, internationalization: U.S. curriculum theory since 1950*. Retrieved October 26, 2007, from [http://csics.educ.ubc.ca/PDFs/China2007\(ECNU\)1.pdf](http://csics.educ.ubc.ca/PDFs/China2007(ECNU)1.pdf)
- Pinar, W. F. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internalization. In F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 491-513). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. (1981). Theory and practice and the reconceptualization of curriculum studies. In M. Lawn & L. Barton (Eds.), *Rethinking curriculum studies* (pp. 20-42). London: Croom Helm.
- Pinar, W. F., & Miller, J. (1982). Feminist curriculum theory: Notes on the American field 1982. *Journal of Educational Thought*, 16(3), 217-224.
- Pinar, W. F., & Reynolds, W. M. (1992). Genealogical notes: The history of phenomenology and post-structuralism in curriculum studies. In W. F. Pinar & W. M. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 237-261). New York: Teachers College Press.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1988). *Contemporary curriculum discourses*. Arizona: Gorsuch Scarisbrick.

- Pinar, W. F. (Ed.). (2000). *Curriculum studies: The reconceptualization*. Troy, NY: Educator's International Press.
- Reid, W. (1999). The voice of 'the practical': Schwab as correspondent. *Journal of Curriculum Studies*, 31(4), 385-397.
- Reid, W. (2001). Rethinking Schwab: Curriculum theorizing as a visionary activity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1), 29-41.
- Rogan, J. M., & Luckowski, J. A. (1990). Curriculum texts: The portrayal of the field, part1. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 17-39.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Sears, J. T., & Marshall, J. D. (2000). Generational influences on contemporary curriculum thought. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 199-214.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Smith, D. G. (1999). Globalization and education: Prospects for postcolonial pedagogy in a hermeneutic mode. *Interchange*, 30(1), 1-10.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tanner, D., & Tanner, L. (2007). *Curriculum development: Theory into practice* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Thomas, T. P., & Schubert, W. H. (1997). Recent curriculum theory: Proposals for understanding, critical praxis, inquiry, and expansion of conversation.

- Educational Theory*, 47(2), 261-285.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- van Manen, M. (1978). Reconceptualist curriculum thought: A review of recent literature. *Curriculum Inquiry*, 8(4), 365-375.
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *The School Review*, 80(1), 51-65.
- Wang, H. (2004). *The call from the stranger on a journey home: Curriculum in a third space*. New York: Peter Lang.
- Wang, H. (2006a). Globalization and curriculum studies: Tensions, challenges, and possibilities. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 2. Retrieved January 3, 2007, from <http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/vol2/wang.htm>
- Wang, J. (2006b). Speaking as an alien: Is a curriculum in a third space possible? *Journal of Curriculum Theorizing*, 22(1), 111-126.
- Wheeler, D. K. (1967). *Curriculum process*. London: Hodder and Stoughton.
- Wraga, W. G. (1998). "Interesting, if true": Historical perspectives on the "reconceptualization" of curriculum studies. *Journal of curriculum and supervision*, 14(1), 5-28.
- Wright, H. K. (2005). Does Hlebowitsh improve on curriculum history? Reading a rereading for its political purpose and implications. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 103-117.