

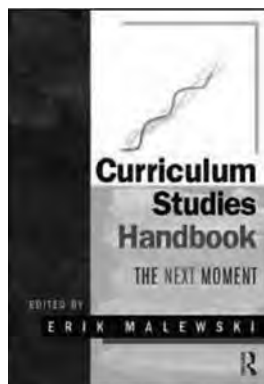
新書評論

課程研究

5 卷 2 期 2010 年 9 月 頁 163-174

課程研究的下一個世代

楊俊鴻、蔡清田



書名：Curriculum Studies Handbook: The Next Moment, 1e

作者：Erik Malewski 主編

出版社：Routledge

出版年月：2010 年 7 月

壹、導言

在進入新的千禧年初期，Pinar（2002；引自 Roy, 2003: 16）即指出目前的課程研究，是處於「後」「概念重建論者」（post-reconceptualist）的局面，在這種局面中，並不存在單一優勢的理論，更進一步地說，它存在著多樣性的、相互競爭的論

楊俊鴻，國家教育研究院博士後研究員。E-mail: yang76973@hotmail.com

蔡清田（通訊作者），國立中正大學課程研究所暨師資培育中心教授。E-mail: tcctt@ccu.edu.tw

述，「後」「概念重建論者」批判視為理所當然的假定，堅持觀點的多樣性，以超越傳統論者與「概念重建論者」的爭執（黃光雄、蔡清田，2009）。Pinar（2004a: 18-19）進一步地提及：

處於後概念重建時期，我們關注於諸如現象學、後現代主義、美學等其他領域或論述所產生的概念，這可以幫助我們理解課程是多面向的歷程，課程不僅包含官方政策、預定的教科書、標準化考試，同時也是所有參與者所進行的複雜對話。

綜上所述，在「後」概念重建時期的課程觀念當中，「課程理解典範」與「課程發展典範」兩者之間的界線已顯得相當模糊，科技工學、預先設計好的教科書與標準化的考試，這些原本被概念重建時期所批判與排除的傳統課程發展模式與技術，現在又重新回到「後」概念重建時期的課程論述當中。這也是說，「後」概念重建的課程觀試圖打破二元對立、非此即彼的研究取向，試圖調合課程理論與課程實踐之間的隔閡，以及處理理解課程與課程發展之間所產生的對立現象。

最近，由普渡大學（Purdue University）助理教授 Malewski（2010）所編輯的《課程研究手冊：下一個世代》（*Curriculum Studies Handbook: The Next Moment*）一書，其主要內容包括：「開放性、他者性與事物狀態」（openness, otherness, and the state of things）、「重塑正典」（reconfiguring the canon）、「科技、自然與身體」（technology, nature, and the body）、「具現化、關聯性與公共教育學」（embodiment, relationality, and public pedagogy）、「地方、地方形成與學校教育」（place, place-making, and schooling）、「跨文化國際觀點」（cross-cultural international perspectives）、「知識課程的創造性」（the creativity of an intellectual curriculum）、「自我、主體性與主體位置」（self, subjectivity, and subject position）、「獨特後記：課程領域下一個世代的三方閱讀」（an unusual epilogue: a tripartite reading on next moments in the field）等部分。這本手冊主要在回答：「課程研究領域中，『後』概念重建世代在研究什麼？」出版這本手冊的想法，來自於 2006 年在普渡大學所舉行的「連結課程研究的下一個世代：後概念重建世代」會議。此次會議的目的在於引發對於課程領域現狀的思考，透過年輕學者（大部分是助理教授）的十項課程研究主題，以及透過課程研究老前輩（例如 Schubert、Miller、Grumet、Block、Pinar 等人）給予這些年輕學者的回應文，來進行所謂「世代之間」（inter-generational）與「世代之內」（intra-generational）的對話（Malewski,

2010: xi)。

在此次會議之前，Reynolds 也強烈地感受到存在於世代與世代之間不一樣的學術氛圍，他表示：

課程學者的「下一個世代」，是那些在九〇年代與新的千禧年獲頒博士學位的人，對於課程研究領域抱持著許許多多的希望，他們是理解「和」(and)的世代。……這些新世代的課程學者，他們游移、跨越與超越不同的學科，而且在「和」當中生活與寫作，他們是「和」的世代。(Reynolds, 2003: 95-96)

假使概念重建論者是「成為」(to be)的世代，則「後」概念重建論者則是「和」(and)的世代。然而，為什麼要進行「世代之間」與「世代之內」的對話呢？第一，主要目的在於呈現一般性的課程研究與特殊性的「後」概念重建勢力間的消長，移開課程領域的傳統再現觀，並帶進觀點的「並置」(juxtaposition)，這是為了激發多樣性閱讀的可能性，反對鉅型統一的理論，考慮到讓不同的觀念、想法同時向前地邁進。第二，期望能改變(destabilize)過去的課程學者之世代概念，甚至能完全地「造」前一個世代的「反」(rebellion)，完全地以他們的思維意象來進行寫作。第三，希望擴展並超越受限的再現(restrictive representations)，在不同的傳統、觀點與理念之間「擺盪」(vacillation)，帶給讀者進行再次思考的機會。反諷(irony)、並置以及將未知作為一種認知方式，在此成為非常有力的探究方式(Malewski, 2010: xiii-xiv)。綜上所述，「後」概念重建的世代游移在不同的學科或者論述之間，透過世代與世代之間的對話交流，以豐富課程研究的領域，「後」概念重建世代將「並置」、「造反」、「擺盪」等觀念帶進來，以新的語言解構與重構當代課程研究領域。

當代課程研究的實際已經成為不連續的(discontinuous)、斷裂的(fractured)、科際整合的(interdisciplinary)領域(Malewski, 2010: xiv)，課程概念重建之後成為動態的(dynamic)、充滿緊張的(tension-ridden)場域，這是課程研究的遺產，這些遺產使課程研究者成為新世代的課程研究者，也引導著課程研究者應該努力的方向(Malewski, 2010: xiii)。15年前課程領域的文本，可以以諸如性別的、種族的、政治的、後結構的、美學的、自傳的、神學的取向來確認此文本所屬的論述範圍，但是現在已經改變了。文化研究、批判種族理論與批判地理學已經進入此領域，這些在過去被分門別類的論述，現在則進入到了混雜空間(hybrid spaces)中，使得

它們的特徵已經變得無法確定 (indeterminable) (Malewski, 2010: xiv)。也就是說，在《理解課程》(Understanding Curriculum) (1995) 一書中，所談論的是「文本」(text)，而在《課程研究手冊：下一個世代》一書中，則凸顯了「交互文本」(inter-text) 的認識論及方法論特徵。例如，在 Whitlock (2010) 的研究中，將酷兒理論 (queer theory)、地方、自傳與南方研究連結在一起，以自傳敘事法探討在非大都會的鄉村空間中，酷兒主體的形塑歷程；而在 Taliaferro-Baszile (2010) 的研究中，則將自傳、批判種族理論與後實證主義 (postpositivism) 結合在一起，以此領域開拓一種獨特的「本體—認識論空間」(onto-epistemological space)。

大致上，本手冊是在補《理解課程》一書的不足，透過世代 I (概念重建) 與世代 II («後」概念重建) 之間的對話，來擴展諸如批判地理學、視覺文化、身體、後人類等課程研究的新領地。另外，相較於《理解課程》分門別類的論述歷史的、美學的、神學的、後現代的、種族的、政治的等文本，《下一個世代》則更強調「互文本」、「混雜」的課程研究認識論或方法論，「純種」歷史的、美學的、神學的、後現代的、種族的、政治的等文本的論述方式較不復見，取而代之的是諸如歷史與精神分析、身體與科技、美學與生態環境、馬克思主義與地理學等混雜論述的出現，這也是本手冊的另一項特色。

貳、「局外人—走進來」(Outsider-In)、「局內人—走出去」(Insider-Out)

什麼是課程理論？對於此一問題，概念重建論者 Pinar (2004a: 22) 曾經從 Deleuze 與 Guattari 對於哲學特性的描述中，強調課程理論是「不合時宜」(untimely) 概念的創造。就 Nietzsche 的想法而言，「不合時宜」的意思即：

採取不符合我們時代的行動，從而對我們的時代產生作用，並且讓我們期待著，一種對於時代之助益的到來。(Pinar, 2004a: 22)

像是 Quinn 要求課程研究者思考：「在未來的課程研究中，我們願意去冒將什麼人與概念置入其中，而將誰與什麼樣的觀念排除在外這樣的一種風險 (risk)。」(Malewski, 2010: 33) 這也就是說，課程研究者要當一個冒險家，走出自己的象牙塔，讓自己的學術發展邁向另一個未知、充滿風險的境地當中。課程即陌生的旅

程，必須為個人開創獨特的人生體驗，人生就是要勇敢，必須勇於嘗試與突破，課程研究者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」。

「局內」(inside)與「局外」(outside)的概念可能混亂多於清楚，當它來自於「屬於課程研究的事物，就讓它回到課程研究領域吧」(引自 Malewski, 2010: 23)。這種局內、局外二元對立的看法是被過分簡單化，所以，假使轉向「局外人一走進來」與「局內人一走出去」的話，這樣的用詞因為太顯著而成為有價值，它們可以協助「後」「概念重建論者」探討一個較為難以捉摸的術語：「增殖繁衍」(proliferating)(Malewski, 2010: 23)。「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。假使課程研究達到茁壯、有生氣或者是混亂、有危機的狀態，這是因為有另一種狀態的存在，使得課程研究已經成長與「增殖繁衍」或是削減與成為無效果的。

就「增殖繁衍」的術語而言，課程研究者要反省的是，是否把權力的作用下放到文本當中，而且仍然維持著研究社群中既有的權力關係，然而，權力一旦固著之後，柵欄圍起來之後，課程研究領域也將隨之死亡。所以，這時「後」「概念重建論者」期望局外人能夠走進來，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。「後」「概念重建論者」也期望局內人要能夠走出去，離開自己熟悉的教育情境與場域，去看沒有看過的事物、去聽沒有聽過的聲音，顛覆自己原有對於課程的思維意象，學會「變臉」。藉由「局外人一走進來」、「局內人一走出去」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。

參、「後」概念重建世代的課程研究

本段列舉三項「後」概念重建世代所探討的課程研究方法論及議題，雖然這三項不能涵蓋「後」概念重建世代所探討的全部範圍，但已經可以看出下一代課程研究的一些重要特色。這三項課程研究方法論與議題即為：一、A/r/t 研究方法論：強調在藝術家、研究者、教師三者之間的身分中游移，在生活探究的實踐歷程中來建構理論。二、身體：主張透過身體的觸覺、味覺等來感知世界認識世界，身體與自然、科技的關係並非是各自獨立的，身體與自然、科技的關係在後人類的情境中

是密不可分的；三、生態與地方：重視人與其生存的環境關係網絡的建立與維持，以「和」來思考人與其所處環境之間的共生關係。以下茲將此三項課程研究方法論與議題，分述如下：

一、A/r/t 研究方法論

A/r/t 是一種隱喻 (metaphor)，整合藝術家、研究者與教師的角色於其個人的／專業的生活中，A/r/t 創造一種在「理論」與「實踐」之間「交雜兼容」(métissage) 進而「增殖繁衍」的第三空間，在藝術家、研究者與教師之間打開了這樣的第三空間 (Pinar, 2004b: 9)。就社會文化的觀點來看，「交雜兼容」是一種邊界之間的語言，是英語與法語之間的語言、是自傳與俗民誌之間的語言、是男性與女性之間的語言，這一些邊界是「交雜兼容」與「增殖繁衍」的活動場所，對於維繫殖民者與被殖民者之間的邊界與障礙，進行策略性清除 (Irwin, 2004: 29)。A/r/t 即「交雜兼容」進而「增殖繁衍」是一項有力的隱喻，因為它協助課程研究者以另一種術語來經驗以及理解一個事物，透過比較，協助課程研究者創造新的事物 (Irwin, 2004: 30)。

「游藝誌」(A/r/tography) 是一種研究方法論，它主要是建立在 Deleuze 與 Guattari 所提出的「塊莖」(rhizome) 概念之上 (Irwin & Springgay, 2008: xx)。就 Deleuze 與 Guattari (1987) 而言，塊莖它沒有起點也沒有終點，它總是「在中間」(in the middle)，在不同的事物之間，它是「中間存在者」(interbeing)，是間奏曲。「塊莖式的關聯」(rhizomatic relationality) 影響著課程研究者如何理解理論與實踐，理論不再是一種抽象難懂的概念，而是一種具現化的生活探究，一種關於創造、教學、學習與研究的有縫隙關聯空間，且處於持續不斷的生成狀態之中 (Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong, & Bickel, 2008: 206)。對游藝誌者來說，這意味著透過探究而進行理論化工作，包含著一種問題演進的歷程。除此之外，對於知識的創造來說，這種積極的態度影響游藝誌者的實踐工作，使他們的探究成為能崛起的、具生產力的、具反身性的與易感動的實踐 (Irwin et al., 2008: 206)。A/r/t 主張建立藝術家、研究者與教師三位一體的實踐社群，進行以實踐為本位的生活探究，在藝術家、研究者與教師之間的身分上不斷地游移，學習在不同的概念之間，建立內在的關聯性，看見以前看不見的新事物。

國內許楓萱 (2010) 的博士論文〈變色龍教師探尋之旅：一位高中教師實踐 A/r/tography 的敘說研究〉，敘說 1 位高中國文教師在演員／教師／研究者三種身

分之間游移的所見與省思，覺察到在教學現場可以擁抱陌生性，試圖將表演藝術的力量融入到語文教學之中，引導學生說他們自己的故事，透過書寫與創作為方法，讓學生在此種過程中發現自我，鼓舞學生去正視和找尋、存疑和解答「尋找自我」的議題，師生之間滲入彼此的生命故事，在探索和尋找感動中而有所成長。A/r/t 研究方法論強調在藝術家、研究者、教師三者之間的身分中游移，在生活探究的實踐歷程中來建構理論，這種理論不是空的思想，而是生活中的實踐。

二、身體

最近，「身體」(body) 成為課程研究領域的一個重要主題。身體課程注意到個體存在 (being) 關係的、社會的與倫理的涵義，而這樣的存在是與其他不同身體聯繫在一起的 (being-with)，也注意到諸如身體邂逅等不同知識的生產 (Springgay & Freedman, 2010: 229)。身體課程開放主體性，並且在主體性與肉體的存在、物質性之間游移生成 (in-between)，將普遍具現化的感知能力轉移至對於身體與知識的差異性理解上。

「相互具現之間」(interembodiment) 強調個體存在的具現化經驗從未是私人的事件，而這種經驗總是以與其他或人類身體的持續性互動作為媒介來進行的 (Weiss, 1999；引自 Springgay & Freedman, 2010: 230)。「相互具現之間」提出：

身體的建構與身體知識的生產，並不是由個別、自主的主體 (身體) 所創生，身體知識與身體是在不同身體之間的混合與邂逅中所創生出來的。(Springgay & Freedman, 2010: 230)

舉例來說，當我們看到白色肥美的蟲蟲，其代表著噁心或美食？會起雞皮疙瘩或肚子咕嚕咕嚕叫？身體的反應乃與意識結合，身體與意識乃是不可分割的整體，這打破了笛卡兒 (Descartes) 的心物二元論，身體的反應乃是社會文化建構的一部分。

「後人類」(posthuman) 一詞，是能夠掌握人類與科技之間交會點多樣性與複雜性的最佳術語，它指的是人文主義者所定義現代西方人的終結，人文主義者所使用的「人」(man) 代表著一種普遍全知全能的用語，是用來比喻所有的人類 (Weaver, 2010: 193)。人文主義者的「西方人」(Western man) 一詞，意味著一種在「人」、自然與科技之間的隔離與優位性。人與自然之間的分隔，大部分所

抱持的信念是人與自然隔離且人優先於自然，將征服自然、控制自然視為「西方人」的使命；而人與科技之間的分隔，是因為人只是將科技視為用來改善他們生活所使用的工具而已。但是，上述這些假定都受到「後人類」的情境（posthuman condition）的挑戰。在「後人類」情境中，人類回歸到自然與科技，而此刻，自然與科技正擴及且進入到人類的身體之中，「後人類」身體作為我們必須學會操控的原始義肢（original prosthesis），在身體存在與電腦模擬、模控機器體、生化人、機器人間並沒有本質上的差異或者絕對的界線，假如將後人類身體解釋為無縫的與有滲透性的有機體的話，則與機器共享著一種本體論與生理學的空間（Weaver, 2010: 193-194）。換句話說，在「後人類」情境中，身體、自然、科技三者的界線因此變得模糊，課程的發展與設計必須考量到這三者的互動關聯性。

三、生態與地方

「後」「概念重建論者」將生態（ecology）定義為「有機體與它們環境間存在的關係網絡」，或者是「人類全體與他們的物理、社會環境之間的關係」（Riley-Taylor, 2010: 289）。生態認知方式（ecological ways of knowing）係指一種偶然的（contingent）、以地方為基礎的（place-based）、強調相互關聯性的（interrelationship-focused）認知方式（Malewski, 2010: 27）。生態的課程理論應該建構一種更為全面性的美學理解，擴展語言的限制，開放各式各樣人類的認知潛能：打開視覺、聽覺和嗅覺，去觸摸、去品嚐，運用各式各樣不同的能力，這可以激發認知者，朝向一種深度掌握的理解感覺（Riley-Taylor, 2010: 290）。此種生態取向的課程理論，打破了以往以視覺為中心的課程發展與設計的理念，強調透過去聽聞、去觸摸、去品嚐，來重建人與其所在生活情境之間的關聯性。

另外，「後」「概念重建論者」從批判地理學（critical geography）的觀點來看，批判地理學堅持多樣性的分析尺度、移動的尺度，這種理論重建的潛能展現於從身體到全球資本，再從全球資本到身體的尺度上，提供課程理論一項新的分析視角（Helfenbein, 2010: 304）。批判地理學強調，在全球化與先進資本主義狀態下，對於存在於空間、地方與認同三者之間的關係進行差異性的閱讀。批判地理學強調「是，和」（yes, and），反對「不是這個，就是那個」（either, or），它是一種主體生活經驗實踐的地理學，它提供三項事物：說話空間、縫隙空間、可能性空間，來擴展課程理論的版圖；地理學的一個重要術語「地方」（place），意指「複雜交會點的所在地與權力幾何學的結果，它的運作跨越許多空間的尺度，從身體到全

球」(Helfenbein, 2010: 305) 批判地理學對於課程研究的啟示在於：

課程應該不僅被視為是起源、目的、形式與基礎，而且也要肯認多樣性與歷程主體的追求，課程也是一種生成空間 (space-in-between)，這種生成空間可以視為那一些說話的空間、那一些縫隙的空間，以及那一些可能性的空間。(Helfenbein, 2010: 309)

這對於課程發展與設計的啟示，在於尊重學習主體的差異性以及文化上的主體性，處於不同文化背景的學生，以不同的方式來理解地理、距離、空間與地方。

肆、結語：一種「後」概念重建的課程理論

國內年輕的下一代學者楊俊鴻(2008)提出「課程間性」(in-curre-between)此一理論，課程間性的探究主要是受到「後」結構主義的影響，站在「後」概念重建論者的立場，重新思考人與另一個自己、人與他者、人與不熟悉事物的接觸後，所產生的一種自我面貌轉變的狀態，這與上述 A/r/t 研究方法論的理論與實踐實有著異曲同工之妙。課程間性起於概念重建論者「存在體驗課程」(curre)的研究，但試圖超越「存在體驗課程」的本質論傾向，主張以「和」(and)的思考方式，來超越穩定的「是」(is)的思考方式，強調一個流動的自我、不定的自我以及陌生的自我，這種自我是在一個廣闊的空間之中與另一種他者境遇之後，透過兩者的對話、互動，以豐富彼此的存在體驗，在這種空間之中，這種存在體驗進行不斷地「去」領域化與「再」領域化的重建歷程，不斷地「增殖繁衍」而生成新的事物。「課程間性」提醒課程領域的研究者，對於存在於自我與另一個自我間、自我與他者間、自我與不同世界之間的關係，需要不斷地進行重新審視的工作。課程間性主張用「和」進行思考與突破，將每一個時間點都視為是另一個新的起始點，鼓勵課程研究者在不同事物的間隙之間、在縫隙之中，找尋彎彎曲曲的逃逸路線，勇敢地突破傳統課程研究的規範與框架，跳脫二元對立的魔咒，透過課程學的課程研究之再研究(蔡清田，2008)，以開創許許多多課程研究領域重建的新空間。

課程研究的下一個世代充滿了張力與驚奇，在目前科技時代工具理性主導一切的學術氛圍當中，課程領域的研究者，必須維護各種課程研究異質群體進行論述與

實踐的承諾，並開放課程研究的疆界，對於受到限制的課程理論與實踐進行課程研究領域重建的任務。在此欣逢不同世代的課程研究之際，衷心的期望，勉勵課程研究的「下」一個世代，能夠順利轉化成為課程研究的「這」一個世代。

參考文獻

- 許楓萱 (2010)。變色龍教師探尋之旅：一位高中教師實踐 A/r/tography 的敘說研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 黃光雄、蔡清田 (2009)。課程發展與設計。臺北市：五南。
- 楊俊鴻 (2008)。課程間性之探究。國立中正大學課程研究所博士論文，未出版，嘉義縣。
- 蔡清田 (2008)。課程學。臺北市：五南。
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: The University of Minnesota Press . (Original work published 1980)
- Helfenbein, R. J. (2010). Thinking through scale: Critical geography and curriculum spaces. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 304-317). New York: Routledge.
- Irwin, R. L. (2004). Introduction: A/r/tography: A metonymic métissage. In R. L. Irwin & A. De Cosson (Eds.), *A/r/tography rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27-38). Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2008). The rhizomatic relations of a/r/tography. In S. Springgay, R. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. 205-218). Rotterdam: Sense.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. In S. Springgay, R. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. xix-xxxiii). Rotterdam: Sense.
- Malewski, E. (2010). Introduction: Proliferating curriculum. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 1-39). New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2004a). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F. (2004b). Foreword. In R. L. Irwin & A. De Cosson (Eds.), *A/r/tography rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 9-25). Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. (Eds.). (1995) *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

- Reynolds, W. M. (2003). *Curriculum: A river runs through it*. New York: Peter Lang.
- Riley-Taylor, E. (2010). Reconceiving ecology: Diversity, language, and horizons of the possible. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 286-298). New York: Routledge.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum*. New York: Peter Lang.
- Springgay, S., & Freedman, D. (2010). Sleeping with cake and other touchable encounter: Performing a bodied curriculum. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 228-239). New York: Routledge.
- Taliaferro-Baszile, D. (2010). In Ellisonian eyes, what is curriculum theory? In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 483-495). New York: Routledge.
- Weaver, J. A. (2010). The posthuman condition: A complicated conversation. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 190-205). New York: Routledge.
- Whitlock, U. (2010). Jesus died for NASCAR fans: The significance of rural formations of queerness to curriculum studies. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 265-280). New York: Routledge.