

課程，不是東西： 以敘事研究談在地課程觀的發展歷程

顧瑜君
國立東華大學教育所 副教授

摘要

台灣課程必須與 Tyler 目標模式共生觀 (symbiotic) 為基礎，這也是台灣課程研究與實務本土化的前提，在共生的概念下，人即是課程，所以可以用「我一課程」的形式去描述我對課程的認識，對我而言，在我個人課程實踐過程中，所產生個人課程觀是：課程即關係，課程是空間。

關鍵詞：課程實踐、共生觀、關係

壹、前言--尋找生態棲位

此次課程教學論壇以「面對全球化的衝擊，台灣的位置在哪裡？教育的位置在哪裡？我們的位置在哪裡？」為出發，探討我們的課程與教學如何因應正在進行中、卻充滿爭議的全球化衝擊。

而以課程為專業的我，又該站在那個位置回應這個研討會呢？課程是什麼？課程專家又是什麼？我最常做的是教授「課程」(curriculum)相關的課程(course)、指導他人「做課程」，而我跟課程之間還有什麼呢？不管是否面對全球化，找尋位置應該是每個專業工作者，持續探詢的探究的過程吧！

找尋位置，在生態學中使用生態棲位(ecological niche)的觀念描述個體與環境之間的關係，我借用這個觀點，作為描述我的課程行動探究是一個尋找生態棲位的過程。一般人慣用棲地(habitat)的概念，棲地或棲所指的是某一生物棲息的場所，例如森林地表、沙丘、沼澤地、岩石表面，甚至是一隻鹿的胃。棲地是具體有形的空間或位置，然而生物要能夠存活得好，除了空間之外，需要更多的條件共同存在，所以必須同時考量生態棲位的觀念才有實質上的意義。棲位的觀念抽象而難精準地以文字去陳述，粗糙的說法是：包含了棲息地以及此處所有其他生物之間的綜合關係。例如一隻啄木鳥的棲地是森林，以林中的昆蟲為食，但也可能遭受其他生物的威脅，這樣，林中生物所組成的食物網以及其他一些非生物因子的複雜關係，就決定了這隻啄木鳥在這片森林內所佔據的生態棲位¹。我的課程探究不僅僅將焦點放在自身之上，也以棲位的概念去理解我在課程的生態系統中如何棲身的歷程。

本文以敘事的方式論述我的課程探究歷程—尋找台灣的課程者生態棲位的可能樣貌。

貳、問題意識與緣起

一、課程的位置在哪裡？

「課程」作為一種專業，在我的經驗中，是很曖昧的狀態，早些年如果跟人說我是「研究課程」的人，大多數人只能禮貌地微笑，連回應對話的能力都沒有，「專業」一點的人，則會不是很關心地回答：「喔，妳研究『哪一科』的課程？」台灣在長期使用國立編譯館統編版本教科書的政治、社會文化背景下，在十幾年前的台灣，課程等於被教育界視為神聖不可侵犯、一定要「教完」教科書或教師手冊²，雖然因著教育改革，教科書開放民間版本、學校本位課程鼓勵教師參與課

1 改寫參考自「海洋生態學習網」取自 2006年 12月10日。

http://study.nmmba.gov.tw/01_room/encyclopedia.aspx?enc_rid=439&res_objno=ossary0440

2 我在參與八十六年國小新課程編輯工作時，常常被審查委員與基層老師問：「這些教得完嗎？」似乎所有在課本或教師手冊上出現的內容，沒教完是種罪惡。不管我們怎麼宣導課本與手冊只是一種參考，多數教育工作者還是不放心，努力教完。當時的國語科發展小組為了破除教育工作者教完的習慣，甚至編了一冊多本——一定教不完的內容，硬是讓老師們學習選擇與捨棄，從中發展自己的教學策略與計畫。

程研發、學校課程委員會開始運作，「課程與教學」研究系所漸漸成立…等，但發展至今，「課程」作為一種專業在台灣的教育現場，仍是相對陌生的，或者說是「各說各話、眾說紛紜」的樣貌。多數時候，課程依附在教育學的範疇中，課程到底是什麼呢？誰在乎課程？

雖然課程再概念化潮流已經興起多年，對課程的認識從「名詞」轉為「動詞」，課程好像可以不再是一套實體，不必然是學科，或者那些必須被尊崇、繁瑣教條化的課程綱要、照表操課的教學計畫，就算 Mckernan (1996) 所謂：課程是不斷發展的動態歷程 (curricularizing) 已經被知道了，但實際上，在台灣的教育現場、學術界，對於課程到底該是什麼，尚未達到一個成熟、有共識的狀態。在變化急遽、充滿複雜的後現代社會中，課程正面臨認同的危機，各種論述相互質疑與批判；同時，課程研究的合法樣貌至今都還在實證典範的陰影下掙扎著，尋找能夠展現課程專業的研究模式。

那麼，面對全球化的衝擊，台灣的課程位置應該在哪裡呢？當大家都在說理論與實務需要結合時，我能做什麼？當很多書籍都以「實踐」為標題時，我又能實踐什麼與眾不同的內涵呢？國外的課程理論、新論不斷被介紹到台灣了，對於這些理論跟在地的關係應如何被建構呢？

二、課程不是東西，是什麼？

我是在美國取得課程教學系的博士學位，82年回到在台灣省國民教師研習會工作，參與86年國小新課程的研發工作，84年移居花蓮工作後，繼續課程研發實務，從當時盛行的縣或鄉鎮層級鄉土教材、原住民文化教材，到最近的外籍配偶識字教材，我皆參與了課程發展過程。到花蓮後我開始全職的教職工作，而花蓮被視為台灣的後山、對花蓮落後、偏遠等負面的刻板印象，促使我開設相關通識課程，幫助大學生認識鄉土，因此展開了屬於我自己的課程發展，將課程專業運用於大學課堂教學中。此外，87年起主辦地方教育輔導業務，透過研習課程，幫助後山基層教師專業成長，研發各種工作坊、開拓各式輔導基層教師專業成長的模式³。這些工作坊或研習結束後，我提供延續的輔導服務，幫助基層老師進行學校本位課程研發，開始了以學校教師團隊為主的課程發展工作，以長期陪伴的方式與基層教師在日常教學中尋找課程實踐的可能。

回觀自身，我從中央層級到地方層級的課程參與，一直在課程實務的範疇中找尋位置。台灣的課程實務工作，很難脫離審查這一關⁴，而我對於審查的各種面向甚不認同，最開始接觸台灣的課程時，我的工作實際上有審查的角色功能，但因為發現審查對課程實務不但沒有幫助，反而是壓迫的來源，於是開始跟著老師們一起「做課程」，從第一線的課程與教材設計中，我涉入了不同層級、內容的

³ 地方教育輔導的各種創新研習課程是我的課程行動研究之一，寫了〈課程與實踐模式：批判取向之學校本位課程發展〉將五年的行動紀錄與呈現，發表於應用心理研究，第23期。

⁴ 我曾發表對審查制度的不滿，2000年在海峽兩岸教科書研討會發表了〈台灣教科書審查解析—以國民小學道德與健康科為例〉。

課程，也實際「做」了各式的課程，加上從大學的正式課程到非正式的研習活動，我漸漸的發展出屬於自己的一套課程哲學：「課程，不是東西」，課程不是實體存在的物件，西方的理論用了很多方式將課程非實體的概念描述，但卻很難跟基層老師溝通，因此我發現，用「課程不是東西」的概念跟基層互動，則能很快的被理解。而將我的課程哲學實踐的過程，也正是我課程行動的歷程，我努力的嘗試找到在地與本土課程論述的可能性，降低對國外課程理論論述的依賴，希望找到更能夠跟基層溝通、更貼近台灣課程實務的可能。

在我實踐自身課程知識的過程中，我深深的體會不管世界各國的課程理論已經進行了幾次再概念化，短期內，台灣的課程必須抱著與 Tyler 目標模式共生的課程思維，我相信這是台灣課程研究與實務可以作為本土化的重要基礎，而共生（*symbiotic*）的概念，容許我們使用「人即是課程」的理解，所以我用「我—課程」的形式去描述我對課程的認識，課程不是東西，是什麼呢？而對我而言，在我的課程實踐過程中，所產生的課程知識與個人哲學觀是：課程即關係，課程是空間。關係與空間是從我的過去課程經驗所發展出來，賦予現在的課程行動意義。

接著我將陳述我是如何發展出課程不是東西而關係與空間的理解歷程。

參、我的課程履歷

一、我所置身的課程環境

「課程」對我而言是什麼？我所受的課程訓練以再概念的課程觀為主，課程不應該是一套程序或方法，或是一組系統化的教材與教學編輯，而是教育者涉入、參與的一連串活動，是經驗與歷程、是個人內在的旅程、也是教學者與學習者共同對未知世界的探索及體驗；當然，課程也包括了操作與思考，不管是正確或錯誤，各種可能的情緒與記憶——喜悅快樂、痛苦挫折，身在其中的個體在這些過程中詮釋、發現意義，建構主體（Pinar, 1975; Slattery, 1995）。簡單的說，課程實體與涉入其中的人是動態的、且是緊密的關係。由 Grundy（1987）所提出實踐課程的概念，更清楚而深入地說明我所涉入的課程：教學者是帶著自身的經驗到課程裡，因此，必須檢視與批判自身的生活經驗與個人生命歷史、社會建構歷程，察覺自身過去和現在的經驗是交互作用，認識自身的優缺點、偏見、意識型態、價值觀，講述自己的生命歷史與歷程，解構文本和論述，企圖釐清所處之社會、歷史範疇與關係，以重新理論化，這就是課程實踐（*curriculum as praxis*）。

從課程研究的外在環境來看，在變化急遽、充滿複雜、多元與矛盾的後現代社會中，課程正面臨認同的危機，各種論述相互質疑與批判（Pinar, 1998; Reynolds & Webber, 2004）。顯然的，這種認同的過程涉及了發表形式的爭執與知識合法性的緊張關係，課程者的敘說或聲音作為課程本身與表達形式，此舉涉及了一套運作規則的合法性關係，如同學術領域所理解的，其中含有潛在的利益關係，學術社群經由知識的組織掌握權、社會關係、價值判斷，建立了一套合法的規準約束，

在此約束下哪些事情可說、哪些不行，均有著成文與不成文（說出或未被說出）的規範。誠如 Giroux（1991）所說：課程及其研究與表達形式即是一種政治的歷程。歐用生（2006：40）也指出：「所以，課程是競逐誰的知識、歷史、願景、語言、文化和權威被合法化的領域，是一種文化政略，有其社會的、政治的功能。」

回到最常被問到具體提出的課程疑問是：什麼是課程？該怎麼做課程？往往即使回答了，問的人與答的人或許都不滿意，因為多數對課程的描述是空洞的概念，對理論、政策或理論化的討論並沒有多大興趣，也不容易與教育的現場溝通。我在台灣教育現場所經驗的課程，仍然是以「選擇、組織、設計課程的策略、技術、戰術」為主的討論，一如 Reynolds 和 Webber（2004）指出，雖然課程已經「再概念了多時」，但多數學者並沒有足夠的熱情去擁抱或貼近課程的第一現場，仍然坐在自己的安樂椅上（armchair），專注於驗證自己的理論的工作（台灣的學者則多了一項驗證移植理論的工作）。Reynolds 和 Webber 認為：「課程研究仍停留在粗糙的立場，我們是否能利用新的方法論走出去，找出理解課程的新途徑，而非依賴充滿缺陷和偏見的傳統？」（2004: 204，引自歐用生，2006：iii）現今的社會是渾沌、跨越疆界的，學術方法論的界線已經模糊了，但遺憾的是，現實的課程世界裡，沒有反映這種異質性，尚處於狹隘、空談的狀態，課程研究多數時候關注課程的實體，以及受限於學校的圍牆內、教室的門窗裡，再概念課程的理解仍是陌生與遙遠的形式。面對這個處境，我作為一個課程者，我該怎麼做以應對呢？

二、課程專家的角色與位置

我將自己的課程實踐歷程寫成了《課程履歷》一書（顧瑜君，2007），那是一本研究自己的書，為什麼要研究自己？多數的研究都是研究他人，傳統實證典範的研究者為了保持客觀性，必須保持距離與盡可能隱藏研究者（以及研究企圖），被研究對象稱為受訪者、受試者。這種研究者的角色與關係，一直是我難以穿得舒適的一雙鞋，如同「新民族誌」（neo-ethnography）研究方式就著重研究對象即是參與研究的人，而不是被報導者。在我研究現場裡的人（學校或社區）並不是被我研究的對象，而是我帶著意念或價值去實踐課程時的現場同伴，我很難界定那些與我共同行動的人們是被我研究的受訪者或報導者，他們是與我對話和扶持的朋友，有時候是一起行動的夥伴——共享喜怒哀樂、挫折與成功，我很難以宣稱我所做的事情是研究他們⁵。另一個原因是質性研究關注的倫理問題客體化（objectification）問題，客體化被研究者是我在研究現場的焦慮，譚光鼎（1997）的質疑，研究原住民教育學者獲得了資料、發表了論文，但是被研究的原住民學童與在原住民教育現場掙扎的教師們獲得什麼呢？這個質疑也困擾著我，如果我

5 我習慣將傳統的被研究對象當作「作者之一」，因此，如果我的資料來自人，在發表時，我將他們列為第二作者，例如〈教學與課程變革〉一文，我把文中的老師放在作者以及協助訪問工作的研究生的位置，即使他們並沒有寫一個字，但我認為作者的意思並不僅限於能寫、會寫的個體，authorship 是對文章的一種關係，只要跟那篇文章有 authorship 的人，就是作者。但我的這種作法混淆了學術界觀看我的「貢獻」，在學術的慣例中，凡是非獨自完成的作品，就缺乏宣稱擁有的權力。在一次申請案中，我被要求將每一篇不是單一作者的文章，一一解釋第二、三作者的角色與貢獻，當我填寫時，覺得困難，因為我甚至將協助我資料蒐集、整理校對的助理或研究生當作第二作者。在學術界，凡是非單獨完成的論文，價值是低於單一作者的，我對此觀點有認同上的困境。

的研究不能使現場也有收穫，我如何能夠繼續理直氣壯地走下去。這種將被研究者客體化的狀態是教育研究必須共同反省與努力的，我以自己為研究對象、不客體化研究對象，是基於這種努力的一種嘗試與表達形式。

除了上述個人經驗的理由外，是否有學理依據可以說明研究自己的可行性與合法性呢？研究自己的實踐歷程可以是合法的研究嗎？

我所進行的各種課程探究屬於實踐取向的行動研究，行動研究在台灣興起五、六年後，2003年，台灣師範大學主辦了「教育研究方法論：觀點與方法」研討會，會中邀集實證與非實證兩種典範學者討論各種教育研究及研究方法的問題，會中針對各主要教育研究方法進行反省，其中一場針對行動研究的發展進行檢視。行動研究能在此研討會中占有一席之地，可以顯現出對行動研究竄升速度被看重的程度。與會的學者對於行動研究在台灣的發展進行批判性反省，不同學者都一致指出：行動研究的關注對象應當是研究者研究自己的教學，但是國內以行動研究為名的研究卻是研究他人為主。與會專家學者成虹飛、蕭昭君及我，都曾提到專家學者自身反省以及學者們要能說到做到的重要性，學術界將行動研究視為「教師」的研究，而大學教授默默地被劃分在教師之外，教授不是教師，是專家，戴著專家的帽子的教學者們未認同成為教師社群的一份子⁶。成虹飛（2003）指出：「我們是披著學者專家外衣的大學『教師』」，當我們作為行動研究的專家時，鼓勵別人進行「協同合作、批判反省、平等分享」的實踐，卻沒有看到自己。而我自己也提出：行動研究實踐的關鍵就是必須將自己「置身事內」（顧瑜君，2006），因為當我們指稱「教師」的時候，被檢視的人也會回看我們，看穿我們是否一致（成虹飛，2004）。

在我的經驗中，課程的專家似乎都在研究他人的課程、觀看他人的課程實施，那麼誰來研究專家學者呢？誰來研究那些研究者呢？我想嘗試著研究自己——課程者，從說自己的故事中去研究自己，也讓讀者得以研究這個研究者。這種研究的形式可以在自傳文本的課程研究方式中找到源頭，課程研究領域的「把課程理解為自傳／傳記文本」緣起於70年代，Pinar與Grumet（1976）將自傳作為課程研究的方法之一，從個人的生活史、思想發展之間的關連進行探究，了解達成自我改變的歷程。Bruner（1985）認為敘說的思考提供一種工具，解釋他的社會經驗，並傳達給別人。所以，可以透過說自身故事的自然方式，成為解決生活世界所面臨問題的實際方法，從經驗中獲得合理秩序。雖然自傳式課程研究在學術領域並非新興的概念，但仍屬於陌生與少數，且面對「脫離研究」的眼光（*empancipation from research*）（Tanner & Tanner, 1979:516）以及「過度個人化」（*solipsistic and purely personal*）（Gibson, 1991: 498）等質疑，然而，這股從自傳和傳記文本的角度去理解與研究課程的方式，正如流水一般不時「漫過岸邊的河水」衝激著傳統學術領域，與其他學者的主題、方法交相融合，對於學術界線的可滲透性持續提出對話（Pinar et al., 1995）。由此可知，Aronowitz和Giroux（1991）所描述的課

6 我在第一屆行動研究研討會中就曾提出過疑惑：大學老師的教師角色、大學教授的實務身分。

程政治狀態：知識和權力是無法不糾結在一起的，課程自傳文本或敘述對於課程的主流價值是一種挑戰，傳統的方式所宣稱的合法性，僅限於特定的知識形式或價值，權威與控制的力量與新型態的展現形式，將繼續處於合法性角力關係的拉扯中。

三、了解課程

Pinar 等人（1995）的《了解課程》一書中提出：雖然「個體」（人，課程者）在課程界是被強調的，但僅止於口號與抽象的層面，課程領域忘記了課程者這個「實實在在的個體」，課程領域習慣專注於公眾範疇、具象可見世界與事物，課程研究重視課程實體——設計、序列化、實施、評價以及課程材料，因此，課程領域忽視了活生生個體對那些具象課程或材料的體驗。Pinar（1974: 3）說：「並非是公眾世界——課程、教學、目標——不重要；只是為了更好地理解它們在教育過程中的作用，我們必須在一段時間裡不再注意它們，開始漫長的、系統的搜尋內部經驗。」這樣的尋找有一個方法，Pinar 提出存在體驗課程方法的四個步驟或環節，即回歸、前瞻、分析和綜合。這些步驟描繪了教育經驗自傳研究的時間性與反思性運動，並指出知者與被知者之間認知關連性的方式，這些方式可能代表了教育經驗的結構（Pinar, 1994; Pinar & Gumet, 1976）。個人的生活或存在經驗是「數據源」，為了生成「數據」，我們自由地聯想，遵循心理分析的技巧，回憶過去，擴展——從而轉變——我們的記憶。為此我們「回歸過去，抓住過去的瞬間，理解過去對現在的影響」（Pinar & Gumet, 1976: 55）。我從自己發表過的論文，並設法將那些無法寫進論文中自由聯想、回歸的方式一一敘述，將論文背後那些生命經驗呈現作為檢驗——作為課程的學習社群一份子，每一個人的聲音都要被聽到、被承認、被評價與檢驗。了解我的過去，知道自己的背景，成為未來行動的依據。

四、「我—課程」的發展關係

當我把博士論文完成後，以為我對再概念（Reconceptualization）課程觀是了解的（至少它是我論文標題內的一個字，也是關鍵字），雖然我清楚，我不能直接移植這些理論，盡量設法在符合台灣教育文化脈絡下，實踐再概念的課程。但這些年在台灣的教育現場跌跌撞撞地走下來，對於再概念課程觀在台灣究竟可以是什麼，困惑多過肯定，感覺上，整個教育環境並沒有給再概念課程可棲身之所。如同黃光雄（2005）回顧課程研究時直截了當地說：台灣課程研究中，Tyler 目標模式的影子從未離開過；陳伯璋（2003）也指出：我國課程研究起步較慢，但主流仍是「技術」導向，「泰勒模式」的翻版。換言之，我所接觸的課程，多數時候只是「學校材料」（schoolmaterials），參與的課程工作則多被「程序主義」（proceduralism）掌控，再概念幾乎沒有立足之地。

我期望以課程實務工作者自居，專家角色不過是因為我比其他同儕工作者擁有更多的理論基礎，但在實務上，我必須認同自己是個參與課程的工作者⁷。我與課程的關係透過行動去實踐，一般慣稱這種方式為「行動研究」。事實上，我認為行動研究是一種「取向」或「研究價值觀」，並非一種特殊的方法。

回觀過去我所做的可以說：那些課程行動研究，除了「實體課程」之外，我對於課程的思考、疑惑等，也是課程的一部分，我為了實際投身課程發展中，協助中小學向教育主管機關申請經費進行各類課程計畫，在學術評量的角度是屬於「專業服務」類，不屬於研究⁸，但我自己認為這些課程計畫均是我的課程實踐一部分。而我如何思考幫助地方學校爭取計畫而非符應政策，我必須找文獻進行分析，跟同儕專家討論、深入訪問地方教師，整個歷程是 Grundy 所說的課程實踐，這些非課程實體性的探究都是我的課程實踐歷程重要部分；也就是說，我作為一個行動者／研究者，我的一切都應該被視為課程的一部分來檢視，這才是「課程＝跑的歷程」，而非課程設計、序列化、系統化、實施策略、評價方式以及課程材料等。然而，這是一個很困難表達的概念，我想以另一種方式描述。

學習教育人類學時，曾讀過一篇文章，文中描述有一族原住民的語言文法很特殊，那一族的語言中描述人身體的部位時，不使用「所有格」的稱呼，如我—手，意思是我的手，我一頭髮是我的頭髮。除非那個部位已經跟自己的身體脫離，才能夠以所有格稱呼，例如，「我的頭髮」是掉落的頭髮，「我的手」是指斷掉的手。時間久遠，我找不到那篇文章，也無從求證記憶的正確性。

但真與假對我而言並不重要，而這個記憶對我有一種很奇妙的連結。「我—手」與「我的手」差異在於看待自身的基準，個體是否可以「擁有」身體的部位，如果可以，那就可以說「我的」手；反之，若我們認為「我」是身體的一部分，「我」和「手」處於相同的位置，「我」不可能擁有「手」，因為我與手都是身體的一部分，無從以從屬或擁有的關係去理解，那麼「我的手」就變成荒唐或恐怖（斷了）。

這個奇特的語言用法，能夠傳神地描述我與課程的關係。我覺得我是課程的一部分，若稱「我的課程」較難傳達我在課程內的關係形式。

因此，「我—課程」比較能描述我與自己發展課程的關係與狀態，也能傳神地描述那個「跑的歷程」。就是把課程的理解焦點放在課程的個體—我，去了解一個漫長的、系統的對內部的課程經驗。

7 對於專家，我從 Harry Wolcott 身上曾發生過一個小插曲，這位在我心目中地位崇高的人類學者，到泰國進行研究一年後，分享他對泰國國行的感受：他們走路都沒規則，到處都會被撞倒，我開了 Harry 玩笑，問他：人類學家，他們沒規則嗎？Harry 趕緊修正：他們有不同的走路規則。這讓我瞭解到專家角色的現實面困境。讓我謹記，專家在泥濘的現場時，往往難逃以人的身分去感知，人的成分常常是比較真實存在且需要面對的。坊間流傳一種戲謔的說法：「專家是專門害人家，教授是會叫的野獸」，我認為並非單純的戲謔，曾有一次一群基層教師跟我分享如何不喜歡專家，他們要送給專家學者的對聯是：「不知民間疾苦、不食人間煙火」。很多時候，對於專家角色，我有著焦慮與距離感。

8 大學評鑑實施後，我每年都需要繳交「業績」，分成研究、教學與服務。而我所撰寫的課程計畫，如果標題出現「研究」的，可以考慮放在「研究績效」，否則一律放在服務。當其他系所老師與業界進行產學合作計畫時，我跟地方學校合作的課程計畫，即使申請到很高額的經費，是否能算產學合作研究必須經過特殊說明與檢驗，因為經費來源是教育部，大學隸屬教育部，從屬關係使得教育的合作計畫不能列入績效。

五、尋覓課程實踐的所在⁹

早期幫助基層學校申請課程發展或研究計畫時，申請表上必須勾選是哪一科或領域的課程？我只好自己在申請表上，擅做主張地畫個可以勾選的小框框「其他類」，期望評審憐憫，看在我的計畫寫得很好的份上，給我們一個機會。也曾以學校本位創意課程去爭取創造力計畫時，因為無法分到任何一個學科領域去審查，被放在「綜合領域」，結果審查委員看不出我們的計畫跟綜合領域學科有何關連¹⁰，沒有准許計畫。我去演講談學校本位課程該怎麼思考、與教學現場如何產生關連，為了讓老師們聽得進去，能夠產生連結與情感，我用很多教育現場的故事，闡述學校本位的精神與價值，期望老師們了解，相同的主題、教材，對課程與教學的價值課程觀不同時，教師可以產生不同的教育實踐（Grundy, 1987），形成不同的學習經驗（王麗雲，2002；Apple, 1996）。設法用最平易近人、淺顯易懂的方式，讓老師們了解一課程在他們自己身上，不僅僅是教材或教學設計。曾有一位勇敢的老師禮貌地舉手打斷我，希望我給他們一個表格與圖形（他送到台前一張從其他學校網站上下載，學校本位課程的格式、課程結構與關係圖形），他禮貌的說：請老師教我們詳細地寫出學校願景、課程目標、教學內容、運用社區資源就可以了，不需要講那麼多故事¹¹。也曾有老師委婉帶著懇求地解釋：「因為下學期評鑑就要看到成果，教授講的方法應該會來不及吧！沒有學習單和教學檔案怎麼評鑑呢。」這些現象或許反應出周淑卿（2002）所擔心的：課程去理論化是台灣中小學課程實踐上的嚴重問題，教育現場瀰漫著「誰在乎課程理論？」的氛圍。而誰又能夠不在乎課程理論呢？（歐用生，2003）課程觀或課程理論課程實施的影響是課程學者都了解的，然而我的經驗讓我困頓，如何讓我腦子裡的理論能夠到我的手上，又能夠在台灣的教育現場生存而非移植。我認為自己已經非常努力了，但作為一個課程社群的一份子，我帶著從美國學回來的課程知識與理論，卻發現我極可能會以奇裝異服的姿態行走於校園內，課程專家到底是做什麼的呢？課程專家對台灣的教育有什麼用呢？這些疑惑驅使我展開了自己的課程實踐探究歷程，也形成我的課程履歷。

然而，不要依樣畫葫蘆，不做寄生蟲的提醒（黃鴻文，2004）以及陳伯璋（2003）呼籲——我國課程研究「不論是理論建構或方法運用，較少檢討對其背後的假設及社會文化脈絡的關連，逕自成為他人（或他國）的『實驗室』。今後在研究典範的轉移中，如何由自己的『地方知識』來建立較具周延的理論，來檢視和引導課程實施，將是我們共同的志業。」（陳伯璋，2003:166）而事實上，陳伯璋在二十年前¹²已經檢討過台灣教育研究的困境：具有強烈的「實證性」、「實用性」和「移

9 何謂「所在」(place)，Norberg-Schulz (1971)認為，所在是行動和意向的中心，它是「我們存在中經驗到有意義事情的焦點」。這個中心與焦點和我們之所維繫的是親密感(intimacy)和關切(care taking)，是一種重要的人類需求。

10 未獲通過後，我主動向主辦單位要求閱讀審查意見，作為日後改進自己計畫撰寫的參考，主辦單位告知我，不是內容有問題，是無法分類。幾次挫敗，經歷幾次「主旨不符」的申請後，為了獲得計畫，我改變策略，既使是以非學科方式進行，還是把計畫書寫得跟某些學科有關連，且懂得將九年一貫的指標等內容，彙整進計畫裡，以表格、圖形顯示關係，因此後來幾乎所有申請的計畫都能獲得通過。

11 我慣用故事作為演講的主軸，不講道理，不講分項原則。故事可以讓聽眾自己決定聽到什麼。

12 陳伯璋，伍振鶯於1985年發表〈我國近四十年來教育研究之初步探討〉。1989年收錄進專書。

植性」特徵，因此缺乏學術的生命力，甚至淪為各應用學科的「殖民地」；且因受到理論的移植、研究方法「加工性」的影響，加上學術文化發展受到「世界體系理論」（Word System Theory）的依賴關係，往往成為西方核心國家學術研究的實驗室或資料場，受到國外移植理論的宰制而依賴核心國家學術，失去本土研究的獨特性和自主性。該文指出，我國教育學術的發展由於受到強勢文化的控制，且「急功近利」的心態使得多數教育研究過度依賴外來理論，對於自身社會文化的特性，或當前處境的需要不夠重視，作者呼籲台灣的教育研究急須脫離「邊陲」性格，建立在地化、本土化的教育研究特質。

蕭昭君（2004）面對台灣行動研究的發展感受，她看到專書、文獻、報告裡，可以輕易地發現彼此引用的痕跡，行動研究的定義、特性、屬性、目的、功能、作法，其實就是一群固定的英美學者的說法，對於國內的論文與報告把這些有限的論述不斷地、片段地引來引去時，「我們其實不大知道為什麼這些來自西方的知識是如此被論述，可是我們必須去引用某位學者的論述，才能凸顯或是證明自己的論述的合法性，這好像又是學術界的規準，因此，重點在於形式，而不在於這樣的知識定義如何跟自己產生關連。」（蕭昭君，2004:461）

但我清楚地看見各篇論文中，論述引用的多，卻幾乎看不到專家自己實踐的作品，且論述時都透露出這些「新型態、另類的」課程取向試用在「教師」（不是教授）身上的區隔意涵。雖然我不想依樣畫葫蘆、不做寄生蟲，但我做得到嗎？如果去殖民化、不做實驗室與資料提供場已經被論述了二十幾年，也已經是學術界心知肚明的事情，很多學者如黃光雄（2005）都建議建立本土、在地的論述：台灣課程研究的方向應衡量台灣的歷史文化與社會環境脈絡，建立自己的課程理論，設法使課程實務與理論的辯證循環產生，豐富理論與實務內涵，而避免如美國的課程研究雖然百家爭鳴鬥豔，但卻彼此無關，甚至相互攻訐，使課程實務者無所依從的前車之鑑。1969年，Schwab 感嘆道：課程領域岌岌可危，而我們若又將那個岌岌可危國家的東西搬來，那麼我們究竟在做什麼呢？台灣教育學術界期望建立屬於自己的論述，盼望去殖民化，由誰來做呢？這麼多人提出了，我願意嘗試發出在地的課程論述，即使是個不甚成熟，或因此會招致很多批評指責，至少呈現一種在地課程實踐的聲音。

肆、我一課程一知識：關係與空間即課程

一、與 Tyler 式課程觀「共生」

我認為只要太陽繼續從東方升起，Tyler 目標模式的影子就會存在一天，古今中外皆然，我不認為 Tyler 目標模式的影子黯淡，對於其他課程觀、課程知識的發展有必然或直接的關係。特別是在台灣，當我們的升學制度、社會文化背景沒有更巨大的變遷之前，我認為 Tyler 目標模式如同小花蔓澤蘭一般的愈來愈有生命力，且在開花的季節綻放美麗，讓人們忘記它是「綠癌」。當時將蔓澤蘭引進作

為環境美化的學者，萬萬沒有料到這個結果，而蔓澤蘭不是第一次也不會是最後一個例子，就如同我們看到蘆葦，多數人會讚美它的美好與強韌的生命特質，忘卻它是外來種且驅走了很多本土植物的生長可能。就生態的觀點而言，人為的介入對於如此巨大的生態變化，並無太大的效用，時間與機會是需要成熟與等待的。

當我們的教育文化面對多元學習時，可以發展出各種補習班去應對主科之外的加強學習（補作文、補才藝，若公民納入考科，未來預計也會有公民補習），當我們將服務學習納入入學申請後，村里長會義務幫忙開證明，就生態上來說，「台灣特有種的」的概念可以用在人文社會領域來看待這些教改後的各種現象¹³。那麼，當我們將國外的美好課程理論—敘說探究、課程自傳等方式引進時，我們必須有心理準備，它可能是社會文化環境的一種綠癌，或者會突變成為台灣特有種。

解析完自己的課程履歷，我必須說我的課程觀—也就是個人化實踐知識（發出我的聲音、在地的課程聲音），我認為，與 Tyler 目標模式共生的課程思維，可作為台灣課程研究與實務本土化理論發展基礎，而共生（*symbiotic*）不是融合、拼湊或鄉愿的折衷妥協，如同我以尋找生態棲位（*ecological niche*）的比喻所形容，棲地（*habitat*）是有形的空間特定的位置，是具象的，然而棲位是模糊難以準確描述的，包含著棲息地以及所處其他所有物種間的動態平衡關係。共生是在棲位的概念下運作的，我認為台灣的教育環境短期內不會有太大的改變，不管教課書中是否還有「國父」，也不管「三隻小豬」是否還繼續會在下一個版本成語辭典的附錄中，整體教育現場對教育、對學校、對教學的想像與價值，在根本上不會有什麼顯著的「改宗」可能（從科學化課程、轉變為再概念課程），課程仍然會被視為一塊各種利益、政治權利角力爭奪分配的大餅，很難改變，經過課程學者倡導非 Tyler 式課程觀以及我自己在實務現場的努力，或許逆向操作是可以參考的策略：與 Tyler 式課程觀之共生。

原本我認為，這些課程實體與課程的關係必須且可以是淡薄的，但我的課程經驗讓我必須面對：對台灣的教育環境而言，如果過度倡導或強調課程不是學校材料（*school materials*），如同小腳與西服的不協調，整個環境只容許小腳行走時，至少可以想解放小腳之前的當下，還有什麼可能性，而不只是不斷呼籲教育現場要改變課程觀，我的課程體驗中感受到要突破框架的困難與受到的傷害很大，我認為由基層去執行這份衝撞工作，並不恰當，如同在多數曾經展現不同課程樣貌的人，曾共同經歷過的「下場」—仍以實體學校材料為主，學術界、掌握審查、評鑑權力的上位者的課程觀點並沒有大量改宗之前，在課本仍被視為某種必須教完、不能也不敢更動的神聖狀態下，或許應該考慮承認此一現實的不可更改性，再去思考改變的可能。

¹³ 我曾在教育廣播電台上聽到一位建築學者描述，當年研發出鐵皮屋的建築師，是為了快速、低廉成本建造工廠而設計，但這位建築師萬萬沒想到鐵皮屋移植到台灣後，發展為台灣建築的主體之一，連創始的建築師來看了，都驚訝台灣將之改變運用的狀況。而我認為教育界不可能置身於台灣這股奇妙文化之外，如何順勢長出特有的風貌，不正是本土呼籲所需要的力量嗎？

課程者在第一現場必須與課程的 Tyler 模式朝夕相處，Pinar 等人(1995)想降低可見度的「公共的」實體部分（設計、順序、實施、評價，以及課程材料）仍然將是台灣教育的主體，當很多人都在呼籲新型態課程觀時¹⁴，這些實體不該是課程的主要部分時，如果台灣的教育現場將流行的後現代課程觀熱心的移植過來，不如以面對台灣特有種的心態，如果在台灣 Tyler 模式仍然必須是主流，我願意以主流去尊崇他，但是，共生的觀點讓我得以找到自身課程實踐理論的出口，是否可以與之共變（co-reform）？

二、課程即關係

勇敢的建立自己的地方知識、發出在地的、不一樣的聲音吧！在「人即是課程」的價值信念下，我用「我一課程」的形式去描述我對課程的認識，對我而言，帶著過去的經驗賦予現在的課程實踐行動的意義是：**課程即關係，課程是空間。**

課程即關係（relationship; relation），是名詞、也是動詞，跟課程一樣，同時具有兩種詞性。當關係做名詞使用時，描述關連、影響、牽涉，指陳出事物間的連帶作用，或者可以指陳原因（因為老師生病的關係，今天停課）。當作動詞時，則是顧念、關心、關注，或者涉及，也可以是相處，甚至認同。當動詞的關係產生動作時，原本不相關的事物產生關連，產生了牽連、聯繫、牽扯等互動。有句順口溜說「有關係，就沒關係；沒關係，就有關係」，鮮活地說明了關係這個詞的動態性與動能的力量。

關係在我們所屬的社會文化中往往是一股互動交流持續的動力來源，我的文化有著套交情、講關係的人際運作規則，如同人情、面子、緣分等概念，在社會運作的層面扮演著指揮演奏的角色，使合奏與合唱得以和諧演出。遵循著這個文化規則的運行不容易被察覺，因為它屬於文化：人們在發展的進程中為了生活所設計創造（design），文化包括外顯和暗隱的部分，同時有理性與不理性的特質，文化存在於特定時空之中，默默引導所屬社群的人們的行為準則。某一團體在解決其外在適應與內部整合問題時，所習得的一套共享之基本假定；由於它們運作良好，足以有效解決問題，因此也被教導給新進成員，做為正確覺知、思考與感受這些相關問題的方法。（Schein，1992：12）

對關係的文化價值所承載的默會知識可以幫助課程者去連結自身與課程。

從我的課程經驗中，我認為「課程即關係」，如果課程即關係可以在台灣的教育現場生存，我想可以避免將難懂的課程理論放進基層教師的嘴裡或腦中，也認同周淑卿、歐用生兩位學者如何在乎課程理論的關心，我則是以一個符合文化脈絡的概念去幫助基層老師去發展自己與課程教學的關係。教學者與學習者、教學者與教學內容、教學者與學習環境、教學者與教材……所有與課程教學的成

14 事實上當我閱覽台灣各種以敘說或自傳方式進行的課程探究時，我的感受仍是殖民的、是依樣畫葫蘆的，我並沒有感受到因為解放的課程觀帶來自己的聲音。好像是套用了他人的旋律，用自己的文字所唱的歌曲。

分都以關係去理解，設法去「產生關係」（套關係），一旦關係發展了，關注、聯繫就萌發了。當老師們要帶學生去看廟宇認識鄉土時，要問自己：這跟我有什麼關係？如果找不出關係，就表示只能去做一個「背課者」而不是「備課者」，可以先放下教學設計、放下學習單，釐清自己與廟宇的關係，從發展關連中找出課程與教學的可能。一旦能夠產生關係，教學者就不會想依賴一份寫得詳盡的教學計畫，而能夠將注意力放在課程實施本身上，不斷地去尋找每一個細節需要的關係。在思考關係時，與學習單等學校材料並不衝突¹⁵，任何以形式主義為出發、應付評鑑、賣弄花招等用途¹⁶的學習單在課程即關係的概念下，找尋共變的可能。

關係的課程概念，也可以跟 Tyler 目標模式「建立良好關係」，即便拿著 Tyler 目標模式的課本與教材，課程與教學者可以問同樣的問題，跟我有什麼關係？跟我的學生有什麼關係？以水循環為例，如果將課本裡水的三態與變化「教給學生」，是否跟學生產生了關係呢？如果沒有，當教學者思考：如何使水循環的三態與變化跟學生產生關連，就成了「課程」。

中文的巧妙在此可以運用上，「沒關係」並不單純指沒有不相關、沒有關連，是表示：不要緊、沒妨礙，所以，沒關係也是一種關係，不妨礙的關係。

而當我們從課程即關係的角度去理解後，所有在這個關係內的人可以被稱為「關係人」，關係人在法律上指當事人或代理人、證人、鑑定人等，我們可以理會或不理會法律的定義，如果覺得用得上，很好，用不上，可以自己重新定義。而我認為關係人的稱呼，使得課程關係裡所有相關的人處於一個理想中期望的平等位置。例如，用關係人描述師生與教學活動，可以避免主客二元分立，可以呈現更豐富的師生互動與教學內含。而關係人的稱呼，也為我想找尋另類課程專家的行動解套，我想要追尋一種平等互惠的專家角色，但在稱謂上已經區隔了彼此的位置，甚至展現了權力，而關係人則給予我一個輕鬆的環境，每個人在關係中都是他人的關係人—專家與基層教師、老師與學生彼此互為關係人。

我沒有辦法去證明課程即關係的實踐價值是從哪些個人的歷史經驗中直接發展出來，或明確的描述關連性，但我清楚的知道，我開設大學部通識課程，是發展大學生與在地、鄉土的關係；我將研習報名原因提供給外地的講師，請他們瞭解聽者，是期望講者與我的研習課程產生關連—有關係，對聽者、聽者的生活、困境、思考、憂慮或期望有豐富的理解，而講師閱讀這些來自研習者自述的內容去發展屬於講師與聽者的關係；我在研習的會場去認識每一個研習者，我有連結每個人的需要；研習手冊等其他文件也可以看出，我在相關工作上所寫的文字基調，多數時候像在跟朋友寫信，是對熟識的人娓娓陳述內心的想法，而不是對一群沒有臉的陌生大眾。從我實踐課程的過程中「促成關係」（make

15 雖然我非常不認同學習單的必要性，覺得多數學習單的形式大於功能，但我必須妥協於學習單在台灣現場的必要性，一味的告訴基層老師們不要管學習單、不要被學習單埋沒，不如問該如何跟學習單「套交情」—問該怎麼把學習單跟教學、教學者、學習者……產生關係。

16 我曾看過很多學校將我去演講的內容錄影下來，我問他們做什麼用？大家心知肚明不會有人將我上課的錄影帶拿去閱讀，後來我才知道，學校將所有演講錄影後壓製成光碟，貼上特殊設計的標籤後，評鑑或辦活動時，將光碟片排列出來，我看著那一整桌子的光碟片，非常的困惑，有一次我問，如果不錄影，拿一些空白光碟，製作標籤，跟這一桌有內容的差異何在？

relationships/**connations**)是課程實踐知識的主旋律，而關係的英文也可以用 a concern 或 to concern 表達，意涵了關注或關懷¹⁷。

三、課程是空間

如果課程即關係，那麼等於創造了一個空間，這個空間容許事情發生，這個空間的概念跟我用夢田小組作為任教研究所課程組的意向是相通的——If you build it, they will come. It 與 They 這兩個代名詞，不是具體的人、事或是物，而是一種境界、一個意象。你可以代換任何讓句子通順的具體名詞進去。

It 可以比擬為空間、所在或流行的用語「平台」，如果把這個空間撐起來，東西就會在裡面流動、滋長。如同一個容器，並非容器的實體（存在的部分）去承載東西，而是容器內部的空間。以杯子為例，杯子的外圍邊緣形成了內部的空間，容器的功能才出現，如果杯子的邊緣很厚，愈厚使空間愈少，從外觀看，一個容器需要邊緣，但更重要的是它所形成的承載空間¹⁸。所以課程也是空間，Tyler 目標模式或許是無法消失的影子，我們可以將 Tyler 目標模式視為容器的外緣，可以充分利用這個外緣成為容器，只需要注意，不讓這個外緣厚到缺乏承載空間，個體自身與獨特的課程就有棲身之所了。

空間與關係的關聯是什麼呢？我的課程實踐過程中一直避免灌輸式的操作，例如社區主題的教師培訓課程，不著重於社區資源運用，而是促成我的課程關係人去理解自身與社區的關連，從中去發展課程，關係的概念促使我去開創空間感給我的關係人，讓他們有屬於自己的空間（A room of one's own）¹⁹，獨立、心靈自在的所在，在此空間中每個個體得以不受限制、獲得釋放感。我的實踐過程中專注於為關係人開創與拓展空間，並確認這個空間的自主性與延續性。

我認為課程專家扮演著「貴人」的角色，撐起課程的一片天（空間），所有在這個空間中出現的人，成為彼此的「關係人」，在這個空間中容許各關係人自然的流動，因此對於課程，我們可以抱持一個很單純的概念：找尋關係而不是東西，我們要實踐的課程，是一個充滿關係而不是東西的所在。這一種有別於傳統或移植的課程概念，或許就可以自然地生成與茁壯在台灣自己的土地上。

17 在花蓮（鄉村）外出用餐或購物，很難不跟老闆認識、聊天，彼此知道對方的家庭、家人、甚至寵物，吃飯時間聊問候，買東西時談天說地，老闆—客人的人際模式，我們是「有關係」的人，東西不滿意，退換不需要靠發票憑證一週內完成，隨時可以討論，忘了帶錢仍然可以吃得飽。在鄉村的運作中，每個人的臉龐是清楚而立體的，這是我們在地的人容顏。但在現代化的商業行為中，是經營者（或受雇代理經營者）—消費者的互動模式，我不知道我跟「誰」買東西，買東西給我的人也不認識我，我們之間以有一系列號碼的發票為憑證（關係維繫），沒有信用卡或現金、缺少發票很難行動。在商業的關係中，所有的關係人在沒有關係的前提下互動，大家都是「沒有臉的人」。鄉村的經驗應該也促成這份默契知識的形成，在這裡我感受到人與人之間是關懷的。

18 老子《道德經》中的描述，可以參考。第十一章「埏埴以為器，當其無，有器之用」；意思是用粘質陶土作成盆、碗、喝水缸之類的器皿，中間是空的，當中這個空間可以盛東西，這個空間就是所謂的「無」，就是老子所說的「當其無」。空間的外邊即邊緣是陶土作成器皿的形體。這個器皿才能使用，才如老子所說的「有器之用」。第四十一章「大方無隅，大器晚成」：至大的空間沒有角落，偉大的器皿成形在後。

19 《自己的房間》是吳爾芙（Woolf）在英國劍橋大學唯二的兩個女子學院演講「婦女與小說」的講稿。到底怎樣的女性可以寫小說？女作家與她們的小說有何關連？小說裡的婦女又是何種形象？吳爾芙的結論出人意料——一個女性如果想要寫小說，她一定得有點錢（一年五百磅就夠了），並有屬於她自己的房間。一個可以上鎖，自己專用的房間，一個經濟獨立、心靈自由的確證，這些正是吳爾芙認為女性文學史記錄付之闕如的主因。空間/房間只是一個比喻。吳爾芙所謂自己的房間，不僅是為女人設想，也要給男性另一種空間。因為唯有釋放女性在父權社會下受到的箝制，男性才能擺脫掠奪、佔有、貪得的狂熱，世界也才能更為寬廣和諧。

而我的課程認同中期望成為他人的貴人的隱喻，也可以從課程是空間的概念去理解，貴人並不是給予救助或替代當事人的功用，貴人是使原本的處境與命運獲得轉化，轉化本身需要空間，因此課程者與其關係人之間的互動，就是將空間撐起來，使原本被壓得喘不過氣的狀態獲得舒緩，也因此可以轉化或生成新的樣貌。

在課程是空間的概念下，課程者不需要在不同的課程典範中被迫選邊站，因為任何一種課程典範都只是外緣。空間與外緣的關係也非主從的對立，而是互為主體地存在著。

我的課程關係概念與日裔加拿大學者 T. T. Aoki 的論述可以相呼應。Aoki (2005) 建議基層教師要脫離在「課程即計畫」(curriculum-as-plan) 與「課程是生活經驗」(curriculum-as-lived-experience) 兩個世界之間徘徊擺盪的困境，最好的方式是跨越疆界 (in-between/zone of between)，但如何跨越呢？我認為，課程即關係與課程是空間是好的方法，因此對於課程，我們可以抱持一個很單純的概念：找尋關係而不是東西，我們要實踐的課程，是一個充滿關係而不是東西的所在。

我提出貴人的比喻，我相信「給予」以及「物品」以及「接納」型塑了一種空間，再次回應我追尋另類專家的企圖，我掙扎於不要直接教導他人，但若是不能提供教導，專家何用的質疑不能避免，貴人的概念為我解套，貴人必須給出一些物品，但必須在給予與接納之間創造出空間，這個空間容許關係人去生成課程。

伍、結語

課程即關係、課程是空間是我發出的個人課程實踐知識，但這個知識尚屬於非常不成熟的階段，且我推測，或許是他人不能理解的，要能夠如我所願的去讓基層老師理解，勢必需要靠自己繼續實踐下去。不論如何，就算此概念在這個階段是難以理解或者難以被接納的，我還是得拉 Pinar 等人 (1998) 來幫我背書：成熟的理解必須以教育經驗（但不一定要是學校教育經驗）為基礎，但又一定不能老停留於基礎之上。和物理學、藝術一樣，課程作為一個領域要發展，就必須讓自己的一部分去研究很少有人能懂、很少有人能欣賞（至少不會馬上就懂，或許有些人永遠也不會懂）的現象與觀念，去經歷棲位中的動態平衡歷程。不支援絕大部分同行都不能馬上完全理解的某個理論——譬如說本文所提供的，我們的領域會很難超出它的原始位置。如果學者所從事的都是些初學者很容易理解的工作，能想像物理學的進步嗎？如果新的繪畫形式、舞蹈形式——剛開始時可能沒有幾個人能欣賞它們——沒有得到支援，能想像藝術的進步嗎？在任何領域都必須有一些先鋒前衛的工作，要不然它不可能進步。

我的課程聲音只能算是啼聲初試，提出了我個人的課程觀，但對於這個課程觀如何落實在我自己以及協助他人的課程發展，尚處於模糊的摸索階段，未來我

需要本著這份個人的課程觀實踐課程，並將一個課程論述、運作需要的各面向細節努力且耐心地發展下去。當然，這個本土的課程觀點也需要面對批判與挑戰，才能獲得台灣課程界的認可，而我所能做的，就是本著慢工出細活的手工藝精神，繼續努力追求實用與美學堅固的課程發展系統。

參考文獻

- 王麗雲譯(2002)。**意識型態與課程**。Michael W. Apple 著。台北：桂冠。
- 成虹飛(2003)。**談本土教育質性研究—呼喚一種從淚水交織中產出的知識**。教育質性研究的教與學研討會，國立新竹師範學院。
- 成虹飛(2004)。**行動研究在台灣教育場域中的發展與省思**。載於潘慧玲主編，**教育研究方法論：觀點與方法**。台北：心理出版社。
- 周淑卿(2002)。**課程政策與課程改革**。台北：師大書苑。
- 施植明譯(1995)。**Christian Norberg-Schulz 著。場所精神—邁向建築現象學**。台北：田園城市。
- 陳伯璋(2003)。**新世紀的課程研究與發展國家政策季刊**，第二卷，第三期，149-168。
- 陳伯璋，伍振鷺(1989)。**我國近四十年來教育研究之初步探討**，載於陳伯璋著，**教育研究方法的新取向**(頁91-122)。台北：南宏。
- 黃光雄(2005)。**課程研究—回顧到展望**。**教育資料與研究雙月刊**，67，151-168。
- 黃鴻文(2004)。**依樣畫葫蘆**。載於潘慧玲主編，**教育研究方法論：觀點與方法**(129-148)。台北：心理出版社。
- 歐用生(2003)。**誰能不在乎課程理論？—教師課程理論的覺醒**。**教育資料集刊**，28，373-387。
- 歐用生(2006)。**課程理論與實踐**。台北市：學富文化。
- 蕭昭君(2004)。**國內教育行動研究解放了什麼？一個師資培育者的閱讀與困惑**。載於潘慧玲主編，**教育研究方法論：觀點與方法**。台北：心理。
- 譚光鼎(1997)。**近五十年台灣原住民教育研究之評析**。載於國立台灣師範大學主辦「多元文化教育的理論與實際」國際學術研討會「論文集」，台北。
- 顧瑜君(2000)。**台灣教科書審查解析—以國民小學道德與健康科為例**。發表於海峽兩岸教科書研討會。台北：台北立師範學院。
- 顧瑜君(2004)。**課程與實踐模式：批判取向之學校本位課程發展**。**應用心理研究**，23，79-104。
- 顧瑜君(2006)。**置身事內—論教育研究的倫理**。發表於教育專業發展：教育研究倫理與實務之整合學術研討會。高雄：高雄師範大學。
- 顧瑜君(2007)。**課程履歷—在地課程實踐的行動自述**。台北：心理出版社。
- 張秀亞譯(2000)。**Woolf Virginia 著。自己的房間 (A Room of One's Own)**。

台北：天培。

- Aoki, T. T. (2005). *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki* / edited by W. F. Pinar and R. L. Irwin. N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. N.Y.: Teachers College.
- Aronowitz, S. & H. Giroux (1991). *Postmodern education-politics, cultures and social criticism*. Oxford: Minnesota University Press.
- Bruner (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspectives. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. (pp.21-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, R. (1991), *Option Valuation: Analyzing and Pricing Standardized Option Contracts*, New York, N. Y. : McGraw-Hill.
- Giroux, H. (1991). Postmodernism as border pedagogy-redifing the boundaries of race and ethnicity. In H. Giroux (Ed.). *Postmodernism, feminism and cultural politics-redrawing education boundaries* (pp. 217-256). NY: SUNY.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. London: The Falmer Press.
- Mckernan, J. (1996). *Curriculum action research: A Handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography, politics, and sexuality: essays in curriculum theory, 1972-1992*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. & Grumet, M. R. (Eds.) (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing*. Berkeley: Mc Cutchan.
- Pinar, W. F. (1998). Introduction. In W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum: Toward new identities* (pp. ix-xxxiv). NY: Garland Publishing.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slatley, & P., Taubman P. M. (1995). *Understanding curriculum-An introduction to the study by historical and contemporary discourses* (eds.). N.Y.: Peter Lang.
- Reynolds, W. M. & Webber, J. A. (2004). Introduction: Curriculum theory-dis/positon. In W. M. Reynolds & J. A. Webber (Eds.), *Expendign curriculum theory- Did/position and lines of flight* (pp. 1-18). New Jersey: Lawrence.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwab J.J. (1969) . *The practical: A language for Curriculum*. School Review, 78, 1-23.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. NY: Garland.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1979). Emancipation from research : the reconceptualists' prescription. *Educational research*, 8(6), 8-12.

Abstract

The premise of curriculum research in Taiwan and indigenous practice is that curriculum should be based on the symbiotic relationship with Tyler's objectives model. On the basis of the symbiotic relationship, person could be regarded as curriculum, and the image of "I-Curriculum" figures out what I know about curriculum. My curriculum perception emerged from my practice process is that "curriculum as relationship; curriculum as space."

Keywords: curriculum practice, symbiotic, relationship.