

課程的現象學探究

討論人：吳瓊洳

國立台灣師範大學教育研究所博士班

壹、課程現象學的興起---對科學實證主義的反動

二十世紀初期，最具有合法化權力的學科就是科學，科學的方法塑造了課程的學術造型，也進一步影響了二十世紀中期之後的學科本位課程。這種肇始於培根及其他英國經驗論者觀念的實證主義（positivism），逐漸成了課程領域的主流。

科學化的課程理論的觀點認為：生命中的全部都可以達到確定性，或至少可以獲得可能性的解釋，因此科學的目標在於預測人和自然的事件，試圖建立人類行為的規則化。在六〇至七〇年代，一些科學取向的課程學者，如杜肯及畢德（Dunkin & Biddle, 1974），從事一些名為「過程—產出」的教學研究，其研究指出：「教師的教學效能若有差異，那是由於教師在教室內所表現的行為改變所致」。換言之，在這種教學過程中，師生行為是可以量化的，而這類的課程研究在幫助教師找出有效的教學策略。

然而，事實上教學過程是十分複雜的，它不能像工程一般，可以單靠遵循一套標準的程序，就可以用來評估學生或教師的教學成效。因為，學生或老師的社經背景，或班級的文化環境...等，都會使「過程—產出」產生複雜的變數。因此，為了對這種科學取向的課程探究做反動，從七〇年代開始，便產生了「再概念化運動」。再概念化運動亦即在對當時的「科學--實證」性的課程理論表示不滿，其學者通常使用下列四種方式來探究課程：一、歷史的方式。二、美學與現象學的方式。三、心理的方式。四、社會與政治的方式（Pinar, 1975）。本篇文章即以「現象學」的方式來探究課程的內容，

胡賽爾認為，自然科學是一種歸納性的學問，由自然現象中抽取某些普遍性的法則。因此，作為一種具備了時間性的自然現象，在無限的、未來的時間之流裏，隨時都有新的現象、變化會出現，因此，這些科學方法即便能涵蓋所有過往的現象，卻不能或無法保證可以涵蓋未來出現的新的情況（蔡美麗，民 79）。因此，從現象學的觀點而言，這種科學化的課程理論卻只注意到可量化的行為，放棄了主體報告的自我經驗，將人與世界、主體與客體做截然的劃分，因此客體化的知識似乎和學生的生活經驗中缺乏了實際的聯繫。格林妮(1974)認為，知識的意義是源自於學習者的經驗，由學習者自己建構出來的。因此，課程知識若是採取把個人與世界切割

開來的方式，那麼學習者便很難對他們自己的生活世界賦予意義了(陳伯璋，民 80)。

貳、現象學探究的意義

現象學的建立源自於胡賽爾(E. Husserl, 1859-1938)，現象學所研究的就是「現象」---亦即事物本身，事物本身就是以現象學方法把握的「本質」，這是哲學的起點。回到事物本身的作法就是用「存而不論」(epoch'e)的方法，主張回歸到意識之流，把一切不能在意識流中直接自明地呈現出來的現象、外在於意識流的事物掛起來，放在「括弧之中」(Bracketed)，排斥出研討範圍之外，然後用現象學的描述法，回歸到直接的直觀最原初性的根源之中，專注於事物必然的本質，對意識流中呈現出來的一切，盡可能地如其所表現的描述(蔡美麗，民 79)。

現象學是研究如何在個人的生活世界中，透過意識，在生活時間中呈現自身。由於一個人通常對於沈浸於自身所處的生活世界中，沒有知覺，對於這些視為理所當然的事，現象學者認為必須先將這種平常的知覺懸置，放入「括弧」中來加以反省。現象學的知識是為幫助人類理解「存在」具有甚麼意義，強調主體性、互為主體性，重視價值、態度和信念等要素(Aoki, 1988)。

以「現象學」的觀點而言，認為「我」是在變動的時間中不斷重建的，只有在歷史的創造過程中，才有真「我」。因此，現象學中所認為的「知識」是具有「處境式的」(situated)存在(李子建、黃顯華，民 85)。換言之，知識並非具有絕對性，知識可能存在於歷史或社會的脈絡之中，因此知識是隨時值得質疑的(problematic)。現象學便是希望透過這種回歸主體的方式，能夠深刻地、真實地解釋人類直接經驗的生活世界。

參、現象教育學的內涵

科學實證主義的觀點十分強調，身為一個教師，應該熟悉使用一些教學的技能、策略、方法，來幫助學生有效地學習。從現象學的角度而言，雖然反對這種標準化的、僵化的教學技術，但是身為教師仍須有方法來引導教學。

Manen (1982) 指出，事實上我們常常誤用了「技術」(technique) 這個名詞。「技術」這個名詞的語源學原本是有「製造」、「導致」的意義。這個字和希臘中的「真理」類似，意旨將隱藏似的事物轉換為非隱藏的。希臘字「techne」，是指一種認識的過程、一種有意義的形式，也是一種揭露的形式，而不是只是一種機械似地操作技能或程序而已(van Manen, 1982)。因此，以現象學的角度來看，身為一個教師，仍然應該具備一些「揭露真理」的能力。這種能力是指，教師應該知道「要做甚麼」、「何時要做」、「何時該停」的能力。

一、教師的能力

一個有能力的老師應該是知道在具體的情境中，如何、何時提供給學生一個具備安全、愛、互惠、穩定氣氛的環境，這種師生之間互動的關係是十分動態的、與對話的。另外，教師的教學能力也涉及了一種「參與」及「反省」的能力，因為這種能力可以促進、形成、並引導學生向上成長，這是一種存有(being)及生成(becoming)的過程(van Manen, 1982)。

此外，格林妮（Greene,1975）認為，教學的能力也涉及了在我們的具體的關係中的實踐（praxis）形式，是指有思想的行動，包括和幼兒的情境、活動與關係。它也包括理論化的過程。理論並不是高高在上的，而是必須與實際生活的實踐活動有所關連，而且不斷地在時間、空間因素中，相互補充、修正。理論的本質是應該被實踐的。「實踐」包括了對情境的批判、反省，所以「理論」應該是理論化的過程，亦即自我意識和結構的交互作用，是一種不斷地辯證過程。

學科教材的轉換，亦即從「客觀」到「真實的主觀」。因此，好的教學法應該是探討「如何」（how）（亦即教學的方法型態），而不是由內容（what）所決定。有時候，老師是否知道教材的內容並不重要，他們卻仍然教得好。舉例而言，一個真正優良的數學老師是指一個人真正將數學具體化了，他亦與生活共存，甚至可以說他就是數學本身。這樣一個老師不得不將世界「詩化了」，意思就是藉著字句的權力，深深地思考起源處的經驗（van Manen,1982）。

二、現象教育學的內涵

如果從語源學的觀點來看，「教育者」（pedagogue）是指一個幼兒（paides）的領導者或是老師（agogos）。說得更恰當些，在「領導」（leading）或「指導」（guiding）幼兒學習的過程中，隱含著「以手來帶領」的意思（taking by the hand），這存在一種鼓勵性的意義，帶有感情因素在內的，就好像是在對幼兒說：「我在這裡，抓著我的手，跟我來，你可以信任我，我要向你展示這個世界」。這就是為何「教育」或「教學」都會和「啟蒙及引導」連結在一起。所以，「教育學」的意思就是成人向幼兒展示世界的途徑，「教育學」不是簡單地只是一個名詞而已。

何謂「現象教育學」？當代最負盛名的課程現象學者范曼農（van Manen,1982）將之定義為一種特定的相遇（encounter），這種相遇是一種介於老師與學生或媽媽與幼兒之間的聯合在一起（togetherness）的形式。「現象教育學」不能在建構一個抽象化的政治哲學或教育的價值理論中，教育學必須就在所生存的「生活經驗」中發現。換言之，教育學的意義與內涵不能在哲學中去發現，而是應該存在於像「愛」或「友誼」中的經驗關係中，被發現。因此，教育學的原理原則存在具體的情境之中（van Manen,1982）。

肆、現象學課程的研究方法

葛倫美特（Grumet,1980）認為，現象學的研究方法是採取一種「自傳式」的方法，「自傳式的方法」是一種內省的計畫（reflective project），用來與一己的經驗相對照，使學生成為主動的詮釋者的主體。

具體言之，以自傳方法進行課程研究可分為下列四個階段（陳伯璋，民 72）：

- （一）以傳記方式解析、解釋個人經驗，並將其傳記視為「文本」（text）來分析。
- （二）把這種文本放入歷史、文化與社會脈絡中，以瞭解自己的「智性完形」（intellectual gestalt）。
- （三）透過他人對自己的回應，以瞭解自己和他人的概念。
- （四）對他人生活情況及其因素的瞭解。

以傳記法來探索教育經驗，其理論是植基於人文主義。現象學強調主體性與客

體性的交互作用，存在主義則強調個人對情境的辯證關係。傳記是一種對話，即使故事是唯一的讀者，我們同時也是故事的作者與讀者。採用傳記法時，第一步是將主觀經驗帶入文字中，現象學強調構成意義中的主體性與客體性的交互作用。傳記法有賴於個人生活經驗，因此知識的建構便是存在於直接的相遇中。

另外，范馬文（van Manen,轉引自 Pinar,et al,1995）認為，從事現象學的研究程序活動如下：

- (一)轉向「生活經驗」的本質：強調先前的理解。
- (二)存在的研究：以個人的經驗做為起點，追溯語言學的起源、尋找慣用片語、將經驗的描述安置在文學、藝術中。
- (三)現象學的反省：從生活世界中的描述揭露主題。
- (四)現象學的書寫。

總而言之，由於個人的傳記是產生自我經驗的重要場所，若能以這種自我報告的方式，對存在的意義採取非客觀化的詮釋分析，那麼經由傳記的敘述便能導入個人的經驗和感情，反省自我意識和語言所蘊含的意義（Pinar & Grumet,1976）。

伍、教與學者之間的關係

現象教育學認為，教育學並不是一門一個人擁有一組特定的技能或知識而已。強調教師或成人應該去聆聽幼兒的需要，使教者與學者之間能做一個相互的連結，達到合而為一的狀態。因此，教育學是介於成人與幼兒之間，一種最為意味深長的关系。在教學的情境中，師生或父母與孩子之間的任務只是一種經常性的說話（speaking），包括了交談、傾聽、撤退等等（van Manen,1982）。所以，教育學是緊緊地存在於介於成人與小孩之間的深層關係中，包括了相遇、關係、情境。因此，即使我們只是靜靜的聆聽、揚起睫毛、鼓勵性地點頭、擁抱、或對幼兒做一個有意義的凝視，我們都可以稱知識一種教育學上的關注。

現象學的課程學者重視學生的生活世界，認為兒童是他們自己的世界所形成的，而不是公共的世界形成的。因此，教育者必須對兒童的生活世界有基本的理解，避免將整個世界都視為精確、明晰和制度化的學校組織，因為在學校世界之外，還有太多的事物等待學習。正式的課程是不夠的，兒童還需要經驗，迎向尚未確定的召喚（Langeveld,1983）。

師生之間應以存在經驗的「交談」（discourse）方式，使學生的自我意識得以覺醒，並順利參與生活世界中的意義建構（陳伯璋，民 80）。格林妮（Greene,1974）認為，在教學的過程中，教師最重要的任務就是先把課程中的材料，當作是師生對話的主題，而不是當作是灌輸給學生的材料。如此一來，學習者才能將內在的意向性投向學習的主題，而使意識發揮主動的作用來建構意義的經驗。

艾奇（Aoki,1993）則從教師的敘述（narrative）指出，課程的詮釋也包括了教師經驗的「生活課程」，具有以下特點：

- 一、語言像是一種「詩」化的活動。
- 二、師生間的關係是互為主體性的。

總之，教師可以傾聽、觀察、反省，或透過由學生的閱讀及寫作，來開拓對不同文化學生的理解。

陸、現象學觀點的課程本質

近代科學研究強調著眼於「客觀事實」，研究者謹慎地避免做出有價值判斷的論述。從一九六〇年代開始，現象學的課程理論就開始對當時那種科學式的、量化的經驗—分析的課程取向展開批判。例如，范馬文（van Manen, 1988）就指出，教學機構的日漸官僚化，以及教育研究與知識形式的科技化，導致了我們日常生活中對教學實踐與理解的侵蝕。

現象學課程研究的範圍、主題和處理問題的方式，與主流的課程研究相當不同。他們所關心的不是視為理所當然的科層體制、社經背景和行為目標等議題，而是重視課程的「生活經驗」（Lived Experienced）（van Manen, 1988）。

根據胡賽爾的看法，真實的世界乃是吾人的「生活世界」（life world）。胡賽爾提出「生活世界」（Life World），生活世界不是一個平面靜態的世界，它是一個有深度而複雜的動態過程。胡賽爾認為，「生活世界」是一種原初自明性的世界，它是科學世界由之而發展的基礎。所謂「生活世界」是相對於「科學化世界」，因此它是先科學而有，是未經科學化、抽象化、理論化之前，日常人在自然態度中所碰觸到的世界（蔡美麗，民 79）。在這個世界中，沒有任何一個經驗方式、解釋方式可以專斷地佔據這個世界，所有的經驗方式、詮釋都可以互相包容地一併存在於這個世界中，這是一個全面性的世界，所有的真理都是相對性的。

爲了要瞭解個人生活世界中的最原始的經驗，現象學者主張應將關注的焦點放在每個人的傳記情境（biografic situation）中，透過語言與文本的分析，將所有的象徵系統，都視為生活世界中的層面。因爲，日常生活中的「生活世界」是一個最原初的、最有意義的領域。（van Manen, 1988）。

現象學的研究認為，課程即「生活經驗」。現象學的課程關注的是，個人的教育經驗，重視描述個人如何在班級生活之中，經由自己、他人和教材之間的互動關係，做深切的自我反省並產生意義。現象學認為，一個真正的人是一個倫理的存在，而非像孤島一樣的個人，真正的人是存在於和他人的關係之中（Aoki, 1988）。

總之，現象學的教育學並非提供我們一個有效的方法來控制世界，而是使我們與世界更直接的接觸，讓我們能夠更敏感地來瞭解這個世界。現象學有助於瞭解吾人與孩子生活中的教育本身，引導吾人從抽象的理論中，回到兒童世界真實的生活經驗、學校、課程等的生活經驗。因此，現象學的教育學不在於問學生「學習特定的材料」，而在於強調「學習經驗的本質爲何」。

柒、現象學對課程理論的影響

從 1980 至 1990 年代，現象學的課程研究與詮釋學、女性主義、後現代主義等課程思潮交流與對話，爲課程理論拓寬了領域（周佩儀，民 88）。現象學的課程探究所關心的不是科層體制等議題，而是透過語言及文本的分析，回歸事物的本體，以下就是它在課程理論中的影響：

一、重視人類的主體性

人類是依照他們自己的觀點，做出選擇的，受到了意志、想像和能力的影響，這涉及了倫理的問題。因此，科學化的課程理論在認識論上是不可能的。現象學所

研究的是「甚麼」(what)的問題，而不是「如何」(how)的問題，它所處理的是個人對行為的瞭解與態度，而不是行為本身(van Manen,1988)。

二、重視原級經驗

現象學的課程尋求本質，強調回到個人直接經驗的世界，所有知識、學術、學科、課程都要回到原級經驗，回到生活的起源和基礎。因此，現象學課程研究所產生的知識並不是法則，而是對生活情境中人類經驗的意義的瞭解和溝通。現象學的課程是建立在「情境」的基礎上的，關心生活中在此時此地的情境中的人們，希望透過生活情境的描述，反映出人們內在的經驗，理解生活在這種情境中的人們如何主動建構意義及其規則，反省環境和主題對教育經驗的影響。值得注意的是，意義並不只是單純地存在於經驗之中，而是經由反省而來的。所以，實體和觀察者不再是外在和分離的，而是經由互為主體性的切磋所建構出來的(Pinar, et al, 1995; Aoki, 1988)。

Mazza(1982)認為，現象學的課程是一種經驗的開展，包括了以下四個步驟：

- 一、回溯(regressive)：個人回溯過去的生活經驗，將過去的記憶回到現在的理解。
- 二、展望(progressive)：個人想像未來，因為未來和過去都會影響現在。
- 三、分析(analytical)：個人以不同的詮釋系統，來檢視自我的過去、現在和未來的圖像。
- 四、綜合(synthetical)：個人統整所蒐集的自我的知識，將心智、情感、行為和身體，統整為一個更有意義的整體。

捌、結論

現象學幫助我們在與幼兒的生活之中，呈現「他自己」(itself)。現象學隨時提醒我們並且引導我們，從理論化的抽象，回到生活經驗的實體、回到我們的世界中、回到我們是誰的情境中，包括幼兒世界的生活經驗、學校的生活經驗、課程等等。胡賽爾(Husserl)提出來的「回到事物本身」意味著，現象學的態度是要注意的，在我們專業的努力中，我們傾向於依賴一個重新建構的邏輯。有些人認為，現象學沒有實際的價值，因為他們認為以現象學的知識，並沒有辦法做任何的事。

其實，現象學並不是一個定理、命題的論述。沒有系統化的、可遵循的命題可以達到一個結論、一個普遍化、一個真理的敘述。因為現象學視「理論化本身」就是方法。在深層的意義而言，現象學的理论化就是嘗試著要達到現象學的瞭解，這種瞭解通常都隱含在「語言」、「文本」描述的背後。現象學的教育學不同於其他所謂的探究的方法。他不是只用一種簡單的或二選一的方法，來對教育現象做描述或解釋而已。在深一層的意義上，現象學的態度提醒我們，要隨時具備反省性地，去恢復基礎，以提供我們對幼兒教育學關心的可能性。

理論化(to theorize)只是為了理論化，就好像是藝術只是為了藝術而已。理論化是一種有益教化的活動，可以貢獻給我們更多的資源豐富。現象學並不是在說故事者所說的五顏六色的字詞中發現的，也不是在寫作人那些空想的片語中發現的。字詞本身不是事情，但是現象學必須透過語言，現象才得以看見。現象學的理

論化需要一個有回應的閱讀。現象學就像「詩」一樣，透過沈默，他只是說了一部份，還有比明顯說出來的還要多。因此，以現象學來閱讀或書寫時，需要我們很敏感地去注意到那些沈默的事物，那些是我們應該去揭露的深層的意義所在。

參考書目

- 蔡美麗（民 79）：胡賽爾。台北：東大書局。
- 陳伯璋（民 72）：潛在課程。台北：五南。
- 周佩儀（民 88）：季胡課程理論之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。未出版。
- Aoki,T.(1988). Toward a dialectic between the conceptual world and the lived world.In W. Piner(Ed.),*Contemporary curriculum discourses 402-416*. Scottsdale. AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Aoki,T.(1993). Legitimizing lived curriculum: Towards a curricular landscape of multiplicity. *Journal of curriculum and supervision*,8(3), 225-268.
- Piner,W.(ed.).(1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Piner,W.& Grumet,M.(1976).*Toward a poor curriculum*. Dubuque,IA:Kendal/Hunt.
- Dunkin,M. J. & Biddle, B.(1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Existential and phenomenological foundations.In W.Piner & M.Grumet.
- Greene,M.(1975).*Curriculum and consciousness*. In W.Piner.(ed), 299-321.
- van Manen,M.(1978).Reconceptualist curriculum thought: A review of recent literature, curriculum research . *Journal of curriculum studies*,5(1), 58-72.
- van Manen,M.(1982).Phenomenological pedagogy. *Curriculum inquiry*,12(3), 283-299.
- Langeveld,M.(1983).The secret place in the life of the child. *Phenomenology pedagogy*, 1(2), 181-191.
- Mazza,K.A.(1982). Reconceptual inquiry as an alternative mode of curriculum theory and practice:A critical study. *Journal of curriculum theorizing*,4(2), 5-89.
- Pinar,W.F.,Reynolds,W.M.,Slattery, P. & Taubman,P.M.(1995). *Understanding curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses*. N.Y.: Peter Lang.

天上最美的是星星，人間最美的是溫情。