

前言

1970年代美國再概念化（reconceptualization）的學者雖然追求不同的課程方向和議題，卻有一致的共識，均認為技術思潮主宰的課程理論模式，不足以處理當時社會所面臨的道德與社會問題，他們反對過度強調課程實務，反對手段—目的的技術性課程，積極從事探究新的課程思想及課程理論的基礎工作，試圖尋找課程立論的新方向，從歷史、經濟、文化與政治各層面對學校教育與課程的發展進行廣泛的探討（Mazza, 1982; Pinar, 1995）。當時的學者Macdonald認為要打破傳統課程，必須對課程重新「再概念化」，以描述課程立論的新方向。由於其突破性的學術思想及後繼學者的蜂集群擁，掀起美國課程再概念化運動，形成課程研究的新典範。

Macdonald認為學校的主要功能在認同人的形象（the image of man），並將此形象納入課程的場域，課程發展與教學都是牽涉人類活動的本質，都是基於人性的研究。學校教育是一種人性化的過程，這樣的學校，是促進學生自由發展其思想與價值，使其能面對現實。他寫道：

……生活就是學習，生活的品質就是學習的品質。教師的功能即在促進學習，教育與人類本質不可分離，人類基本的社會價值，如自由、個人特質與人類尊嚴，應受到尊重，不可因科學的優勢而排除在外。（Macdonald, 1964: 44-45）

這篇早期的論文對課程的再概念化運動的發跡具有重大意義（Pinar, 1995）。再概念化運動的學術思想主要源自於存在主義、現象學、心理分析及新馬克思主義，旨在分析課程決定、學校生活、意識型態與1970年代瀰漫於社會中的疏離、不公平與不正義，期望超越學校課程設計與實施的微觀層面，思考影響課程決定的個人、文化、

道德及政治的鉅觀層面 (Mazza, 1982)。

研究者對Macdonald的課程思想甚感興趣，有下列幾點原因：

第一、課程研究領域，就其發展脈絡大致可分為三個時期。十九世紀初美國Bobbitt和Charters兩位學者的開創課程，直到1940年代以Tyler為首的8年研究，一般被視為「傳統時期」，這段期間主要運用科學方法，處理課程設計的技術問題，使課程成為獨立專門研究的領域。二次大戰以後受到反越戰示威與人權運動的影響，以及人文主義、現象—詮釋學及批判理論的興起，課程議題基於新的基本假設和意識型態，擴大了課程領域的研究範疇，並對傳統課程提出質疑和批判，被稱之為「概念重建」時期，即再概念化時期。從1970年代末到1980年代迄今，課程實踐並未受到課程再概念化的影響，課程研究領域反而衍生不同的課程文本，課程研究領域從「課程發展」典範轉向「課程理解」典範，即後現代課程時期。課程發展歷史的鐘擺，從過度處理課程實務的技術問題，轉到過度陷入學術文辭遊戲陷阱的後現代課程 (甄曉蘭, 2004: 3)。取其中者，為再概念化時期的學者，代表人物有Eisner、Apple與Pinar等人，國內都有專書或專論進行研究，對於概念重建的開創者Macdonald，國內研究甚少。

第二、課程若只是從實務的技術操作，缺乏對人類未來願景的建立，對人性本質的省思，對人類生活本質的改進，對人類生存價值的澄清，這樣的課程會淪為去人性化的課程，失去人類生存的最終目的而不自知。另一方面，課程研究若脫離與學校外面的政治、社會、文化、經濟的影響而單獨運作，所孕育出的學習經驗無法面臨社會環境的變遷，無法實際解決人類的問題，Macdonald課程理論適可符應這些需求。

基於上述理由，本研究的研究問題如下：

- 一、Macdonald課程理論的主要內涵為何？
- 二、Macdonald課程立論的方法學為何？