

教育研究集刊

第五十三輯第一期 2007年3月 頁21-54

P. Slattery的後現代末世論課程理論

鍾鴻銘

摘要

Slattery以其神學學術背景，整合當代神學的末世論觀念及再概念化課程理論，進而提出後現代末世論課程理論，因此，成了「課程即神學文本」觀點的主要代表人物。本文之目的即是解析其課程理論。Slattery後現代末世論課程理論的核心觀念有三：希望、預證的時間觀、課程即神學文本。就其倫理學觀點而言，Slattery認為倫理行為的決定總是含糊不明的，是依賴於脈絡的。就其詮釋學觀點而言，Slattery希望透過詮釋學來尋求主體性並釋放美學的想像力，以提升個體的能動性，並促成社會的轉化。Slattery的後現代課程發展觀蘊含動態性、折衷性、關聯性及整全性四種特性。

關鍵詞：後現代、末世論、Slattery

鍾鴻銘，國立宜蘭大學附設高職進修學校教師

電子郵件為：hmjong@niu.edu.tw

投稿日期：2006年10月5日；修正日期：2006年11月24日；採用日期：2007年1月4日

Bulletin of Educational Research

March, 2007, Vol. 53 No. 1 pp. 21-54

Slattery's Postmodern-Eschatological Curriculum Theory

Horng-Ming Jong

Abstract

Patrick Slattery, based on his theological perspective, integrated contemporary eschatology, reconceptualized curriculum theory and advanced- postmodern eschatological curriculum theory. By doing so, he became the main representative of the notion of "curriculum as theological text." The aim of this paper is to analyze Slattery's postmodern eschatological curriculum theory. There are three main ideas in his theory: hope, proleptic time, and curriculum as theological text. With regard to his ethics, Slattery thought that ambiguity and complexity always form the context of ethical decisions, the context in which ethical choices must be made. Through his hermeneutics, Slattery emphasized that elevating the role of individual agency (free choice) will then facilitate the transformation of society through the release of the subjective aesthetic imagination. An analysis of Slattery's view of the postmodern curriculum reveals that the four primary characteristics of this curriculum are dynamism, eclecticism, relatedness, and holism.

Keywords: postmodern, Eschatology, Slattery

Horng-Ming Jong, Teacher, National Ilan University Affiliated Vocational Continuing High School

E-mail: hmjong@niu.edu.tw

Manuscript received: Oct. 5, 2006; Modified: Nov. 24, 2006; Accepted: Jan. 4, 2007

壹、前言

就課程思想發展史觀之，課程思想無法自外於時代思潮之變動。課程作為一個研究領域，成形於科學效率風起雲湧的年代，是以，早期的課程研究自以社會效率為尚。迨至二十世紀中期，實證科學觀念瀰漫於社會及人文科學領域，課程研究轉以行為科學自居，崇尚變項的預測與控制。1960年代堪稱是個叛逆的年代，彼時存在主義（existentialism）、新左（new left）等思潮支配了戰後出生的新生代。D. Huebner、J. Macdonald與W. Pinar等人援引這些思潮，開啓課程的再概念化（reconceptualization）運動。隨著課程再概念化運動不斷地開疆闢土，各種課程研究議題與理論資源不斷湧現於課程領域之內，課程領域自此已呈百家爭鳴之態，其研究特性自非1960年代所可比擬。Wright（2000）即認為，如果將課程知識的生產比擬為建構一道牆的話，那麼，要為當前課程理論的特性加以界定，其困難度就如同要將果凍釘在牆面上一般。

由於後再概念化（post-reconceptualization）時期的課程研究極其紛雜，所以Pinar從後結構主義（poststructuralism）引進了「文本」（text）的概念，以對課程領域的狀態進行描述。「文本的概念既意謂著一部特定的寫作作品，而且更寬廣的來講，亦意謂著社會實體本身」（Castenell & Pinar, 1993: 2; Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995: 48）。也就是，「文本意謂著所有的實體都是人類實體，而且作為人類實體，它基本上是論述性的，是語言的一種事物」（Pinar et al., 1995: 48）。由於課程經驗是有待詮解的文本，所以課程研究便是從學術的角度對此種文本進行理解。而且隨著不同的學術角度，課程文本便具有不同的意義。因此，各種不同的課程文本觀紛紛出現：歷史文本、政治文本、種族文本、性別文本、現象學文本、後現代文本、解構文本、後結構文本、自傳文本、美學文本、神學文本、制度文本等不一而足（Pinar et al., 1995）。國內課程學界曾針對歷史、政治、性別、後現代、自傳、美學等諸多課程文本進行介紹，但是對於神學文本則幾未觸及。因此，對於課程即神學文本進行研究，以使整體的課程文本觀能更臻完整，是為本研究動機之所在。

在當代課程即神學文本之中，首推Pinar的學生P. Slattery為代表。Slattery本為神學碩士，在進入課程研究領域之後，進一步結合神學與課程研究，提出後現代末世論課程理論（postmodern eschatological curriculum theory）。基本上，Slattery的後現代課程理論有兩個向度，一為後現代，另一則為神學。是以，可從後現代角度切入，視其為後現代課程文本（汪霞，2003；周珮儀，2002；莊明貞，2002；陳品華，2004），亦可從神學角度切入，視其為神學文本（Pinar et al., 1995），本文主要從神學的角度探討其課程理論。

貳、後現代末世論課程理論的核心觀念

顧名思義，後現代末世論課程當與末世論有很大的關聯性。末世論在人類歷史中由來已久，其主要是有關於歷史終結與最後審判等教義或學說。但是就Slattery看來，如同課程研究發生了再概念化運動一般，近代的神學及末世論亦發生再概念化的現象。Slattery課程理論中的末世論，即是指經過J. Moltmann等人加以再概念化的末世論，其以為Moltmann的作品重新將末世論恢復為整個神學研究的重心所在。Moltmann的神學深受E. Bloch「希望哲學」的影響，一般稱之為「希望神學」（theology of hope）（卓新平，1998；鄧紹光，2002）。受其影響，「希望」概念亦是Slattery課程理論的核心概念，而此一概念又與末世論一詞有關。其次，與此希望概念相關的是一種預證的（proleptic）時間觀，此種時間觀亦是Slattery後現代末世論課程理論的核心概念。此外，Slattery亦曾以前現代、現代及後現代為架構，探討神學與課程間的關係。對其而言，在後現代時期，課程與神學的關係是課程即神學文本（curriculum as theological text）。

一、希望

無可諱言地，當代社會充滿著諸如核武威脅、宗教仇恨與對立、種族衝突與歧視、助長不公義的社會制度等各種危機。處在這種令人沮喪的社會中，我們如何看待未來的希望，則是與末世論的觀點息息相關。Slattery即指出：「末世論與『對未來的希望』同義」（Slattery & Rapp, 2003: 69）。Slattery最早接觸末世論一

詞是在1977年加州（California）聖瑪麗學院（St. Mary's College）M. Minella教授的一門神學課程中。Slattery指出，在當時此詞對其而言既難解又崇高。但是不久之後，Slattery便對此詞的許多觀念甚為著迷，認為「此詞對於理解許多重要生活問題很有幫助」（Slattery & Rapp, 2003: 69）。

在生活及教育過程中懷抱著一種希望感是至為重要的，因為「沒有了希望感，對我們而言似乎所有的問題都變得懸而未決」（Slattery & Rapp, 2003: 74）。Slattery（1992: 11）指出，事實上在某些課程及神學著作中，已可發現末世論神學所倡導的「希望」對課程發展及課程理解的重要意義。例如，他舉證P. Phenix之言指出：

沒有希望便沒有了學習的誘因，因為學習的驅力是以相信改進人的存在的可能性為前提。希望的廣泛流失，是困擾當代美國教育問題的首要原因之一。（引自Slattery, 1992: 11）

其次，Slattery（1992: 11-12）亦引述後現代神學家D. R. Griffin精神性（spirituality）的主張。所謂的精神性強調應以內在關聯性（internal relatedness）來取代外在或隨機的關聯性。Griffin並且認為，後現代視角透過其所提出之新的世界觀、精神性和價值等，給予我們更有希望的願景，讓我們相信世界的進程在沒有災難性鉅變的情況下，亦能夠徹底的加以轉向。此外，Slattery亦指出，R. R. Ruether認為以新的方式來理解末世論是至為重要的。Ruether認為不應將末世論看成是歷史的終點或是死亡的超越，其以為，所謂救贖的希望乃是不斷地探求內在關聯性，這種關聯性乃是所有的存在，也就是過去、現在和未來的連結點；Slattery指出，同樣的觀點亦可見諸加拿大課程學者D. G. Smith的主張。由於強調以「希望」作為其後現代末世論課程的核心理念，故Slattery（1989, 1992）以W. Percy的小說作為論文的開題，希望結合後現代的末世論及再概念化的課程理論，以便重新發現「廢墟中之愛」（love in the ruins）。

Slattery（1995a: 630-631, 1995b: 266, 1995c, 2006: 296）指出，在現代社會中我們往往被迫在兩種末世論中進行選擇，其中一種是天啓的末世論（apocalyptic eschatology），另一種則是現實的末世論（realized eschatology）。天啓的末世論將

末世論理解為時間終結時的最終事件，其將所有的希望推遲至未來的某個遙遠時刻，或者是死後的某個地方。此種後世論的特性在於將現在與終極的救贖經驗分隔開來，因此，天啓的末世論總是讓人屈從於一種不可能的期待之中，甚至衍生出了無意義的虛無主義（nihilism）。現實的末世論則是為了感官的立即滿足而將所有的時間擠壓至現在，對持此主張者而言，過去與未來並無法影響現時的感官經驗，因此抱持此種末世論之人，往往奉行的是人生只此一遭，理應竭己所能攫取所愛的行徑。除此而外，Slattery（1995a: 630）並指出：

現實的末世論增強了現代社會的沈溺與抑鬱，因為現在、過去與浮現中的未來並不具有意義的連結，生活顯得沒有目的，且因此使當下的滿足與自我放縱支配了意識，自殺及破壞性之沈溺行為在這個環境中獲得滋長。

Slattery認為天啓的及現實的末世論除了是現代社會中抑鬱、恐懼、憤怒、焦慮、挫敗、自殺及謀殺等問題的原因外，亦使吾人喪失未來的希望感，以及對追求公平和正義社會所應採取的實踐行動。Slattery和Rapp（2003: 74）指出：

假如希望就像某些人所相信，是被推遲至死後的，我們便生活於恐懼、認命，或是延宕期望及不斷期待的癱瘓狀態中。我們較有可能變得不具容忍心且復仇心重，而較不可能為正義及和平採取行動。……。另一方面，如果希望只是被建立在世上現存時刻的立即自我滿足之中，那麼，我們也有可能臣服於貪婪、消費、暴食、貪慾或暴力之下。在兩種狀況中，我們較不可能為社會改革及他人的需要而工作，因為我們在文化上是如此的孤立及自私自利。

Slattery指出，面對延宕的希望及現實的希望所造成的種種現代社會問題，人類需要的是後現代社會中的另類希望觀；此一希望即預證的希望或是預證的末世論。預證的希望由於是將過去、現在及未來進行有意義的連結，所以讓吾人的生活更有意義，且感受到希望的可能性。此正如Slattery和Spehler（1998: 262）所言：

人們在想像和生活的領域之中發現希望，而且此種希望唯有在過去被體驗成現在的一個重要部分之時才會產生。

Slattery和Spehler（1998: 262）並且指出預證的希望對教育的啓示：

在教育中，這意謂著創造教室環境，在此環境之中教師與學生充滿著創造性的觀念、想像力的解釋及理解的熱情。這是發展預證式希望的第一步。

此過程的第二步涉及到未來。恰如過去並非有關於古代文本、科學、觀念之了無生機及不相干的資料，未來雖尚未完成，卻已出現於我們所作的選擇之中。……。這意謂著，在我們的教室中不再說這樣的事情：「未來某天你將會需要這些代數」，或者是「你們是美國的未來」。今日的學生同時是世界的過去、現在與未來。學生——事實上是所有公民——的彰權益能（empowerment），乃意謂著在現在這個時段承認他們對全球社群的獨特貢獻。此一彰權益能吾人謂之預證的希望。擁有嶄新之可能性感覺的學生及教師，在教育過程中將能夠運用其想像力、直覺和轉化的權力。唯有如此的革新，我們對於一個正義的、關懷的、在生態上可持續維護的全球社群的願景，才具備可能性。因此，預證的希望是吾人教育改革計畫的一個重要部分。

總之，預證的希望認為「意義不能夠被推遲至遙遠的、仁慈的未來，或是安奉於過去黃金年代的傳統之中」（Slattery & Morris, 1999: 30）。易言之，「我們既不安置一個光榮的過去，亦不等待事先已決定的未來，我們生活於變化生成（becoming）過程的『重要張力』之中」（Slattery & Morris, 1999: 35）。職是之故，吾人可謂後現代末世論課程的希望觀乃是建立在某種時間觀之上，此一時間觀即是預證的時間觀。

二、預證的時間觀

時間向來是哲學上最難解的問題之一，St. Augustine即謂：「時間是什麼？假

如沒有人問我，我知道；假如我想向提問者解釋，我便不知道」（引自Huebner, 1975: 243）。儘管如此，由於吾人乃生活於時間之中，所以不得不對時間有一些基本的看法，而且此種觀點亦滲透進吾人的教育制度之中。Slattery（1995a: 612）曾指出：

時間的教育研究乃立基於分割及線性進步的現代主義觀念之上。這些觀念假定複雜系統孤立的各個部分，能夠劃分成連貫及有結合力的各個部分，且能夠在不加以影響的情況下，用量化的方式來加以測量。

Slattery（1995a, 1995b, 1995c, 2006）認為，現代主義的線性時間觀誇大了時間的可操縱性，且進一步衍生出時間管理觀；而且當今許多的教育改革理念皆隱含著將時間當作一種變項，企圖改變對時間的利用方式，來提升學生的教育成就。但是，Slattery認為除非我們質疑現代主義對時間本質的潛在假設，否則很難改變此種為時間所奴的情況，而後現代主義恰足以讓吾人省思現代主義的這些假設。

Slattery對時間的見解部分源自渾沌理論（chaos theory）等後現代科學的觀點，Slattery（1995a: 620）指出：「渾沌理論為不同的時間及學習觀，提供一種隱喻及一種新科學的基礎」。Slattery（1995a: 621）認為現代主義視時間為存在著的形上實體，且吾人可基於最大效率的目的加以管理與組織。但是根據晚近新科學的見解，時間與空間皆為實存物（entity），且彼此是相互交織在一起的。Slattery（1995a: 621, 1995b: 232, 2006: 274）引述P. Davies的觀點指出：

空間與時間是物理宇宙設計的一部分，它們並不只是戲劇得以演出的舞臺而已，而是演員的一部分。……。這個世界是含括著時間所做成，而不是在時間之中被做成。

Slattery（1995a, 1995b, 1995c, 2006）指出新科學不再視宇宙為機械時鐘，而是複雜的、多面向的、如萬花筒般的、相互依賴的開放系統。此種開放系統的宇宙論在時間的後現代預證式理解中是重要元素，而神學中「預證的」一詞，恰足以概括Slattery對後現代時間的理解。因為對其而言，「時間是預證的」（2006:

7) Slattery (1995a: 623) 指出：

後現代課程最終必須將時間理解為預證的，過去及未來唯能在現在的脈絡中加以領會。時間的人為二元劃分及「時間之矢」必須被挑戰，教育工作不僅須將預證的哲學注入課程之中，最重要的還是在於一種預證的體驗。

對於什麼是預證的體驗，Slattery和Rapp (2003: 75) 則指出：

預證的體驗難以描述，因為我們的語言嵌有二元的時間觀（例如，白天與夜晚、從前與以後、過去與現在、甦醒與沈睡、開始與結束）。我們必須懸擱時鐘、鈴鐘、日曆及程序表等現代觀念，並且像澳洲的原住民一樣進入完全的作夢狀態，以便充分領會「預證」的意義。

在神學上之所以稱之為預證的，乃是「因為未來並不遙遠且未與現在分離，反之，它嵌入現在之中」(Slattery, 2006: 296)。也就是，「時間被體驗為一種過去、現在和未來的同時發生 (simultaneity)」(Slattery & Morris, 1999: 35)，或者說，「過去的事件持續活在現在的經驗之中。……。(而且)如同過去持續影響現在，未來亦是如此」(Spehler & Slattery, 1999: 8)。基督教神學家往往使用此字，來描述耶穌基督此人其過去、現在和未來三種時間向度的充足性 (fullness) (Slattery, 2006: 84; Slattery & Rapp, 2003: 74)。Slattery (2006: 296; Slattery & Rapp, 2003: 74) 並且指出，在文學上有與預證類似的用語，即「預期敘述」(prolepsis)。預期敘述即是指在故事或小說開始之前的那些事件，像是插敘 (flashback) 或是似曾經歷的幻覺 (*déjà vu*)，都是用以創造預期敘述的方法。某些文藝學者則是將其用以描述小說的讀者，在某一瞬時能完全認知過去、現在及未來的事件，所以它亦可說是所有的敘述事件相互接合的那個時刻。Slattery (1995b, 2006) 亦認為此種觀點近似於Pinar及M. Grumet在其自傳研究法 (autobiographical method) 中所提及的「綜合時刻」(synthetical moment)。所謂的「綜合時刻」乃是一種「深度洞察的經驗，它是在一種無間隙之跨越歷史的瞬時之間，融合時間、空間與自我於一體」(Slattery & Langerock, 2002: 350)。

此外，Slattery亦曾從H. Bergson的「綿延」(duration)概念及F. Nietzsche的「永恆回歸」(eternal recurrence)，來解釋其後現代預證的時間觀。Slattery (1995b: 260-261, 2006: 282-283) 指出：

後現代主義將時間再概念化為綿延 (duration)，後結構主義則將其再概念化為永恆的回歸。一方面，誠如Bergson所主張的，時間是一種綿延，是將過去嵌入現在之中。另一方面，對Nietzsche而言，沒有東西停留，而是所有的東西一再地復歸於摧毀。變化生成的過程持續著，但是在那個過程之中，除了重複持續的狀態之外，沒有東西持存著。Nietzsche認為，現在的存有觀，乃是因對變化生成的不滿意而產生。但是永恆回歸不「只是」變化生成，它揭露了每一瞬間的永恆價值。在綿延及永恆回歸兩者中，Bergson及Nietzsche否定了現代的線性時間觀而支持變化生成的過程，此種觀點對後現代主義而言是相當重要的。

Slattery (1995a, 1995b, 1995c) 並且指出，此種將過去與未來整合進現在的時間觀，近似於M. Heidegger將時間看成是「現存」(presence)，以及A. N. Whitehead從過程的觀點來看待時間性，同時也與J. Dewey在談論教育時所提及的經驗概念有關。所以就Slattery看來，在後現代之中，「時間被理解為內在的經驗、變化生成及過程」(Slattery, 1995a: 616)。Slattery和Rapp (2003: 74-75) 並且指出：

我們喜歡將預證的事件想成是超越線性的時間分割，且滋長整全理解的任何經驗，你曾經有過時間靜止不動的經驗嗎？但並不是完全不與實際接觸這樣的意思，而是澄明或理解你整個生活的時刻：你過去所曾經做過的、你現在位居何處，以及你將來會是如何。

Slattery以為，將此種預證的時間觀用於吾人的生活之中，則「吾人的生活必須被體驗為一趟旅程，以及一種變化生成的過程，而且不是靜態目的的尋求」(Slattery & Rapp, 2003: 76)。其次，Slattery以為時間觀的變革可說是現代與後現代的重要分野，隨著時間觀的不同，我們對於課程及教育的觀點亦應有所變

動。對於預證時間觀對教育及課程的啓示，Slattery（1995a: 630）則指出：

對教育工作者及學生而言，最重要的是要能理解——學習不應受目標、學程或是標準的「完成」給分割開來，學習是終生的過程，學習是永久的；時間性（temporality）是變化生成的過程而不是到達的行動。任何化減對於可測量時間、分立學科領域的學術訓練、工作時間的重視，都是受歡迎的變動。我們不能僅僅依賴過去課程實務在一系列發展階段上的改進，或是在現行學校教育結構及時間表進行修訂以改進學習。

教師必須幫助學生重新解釋其自身生命，並發現新的天分及富創造力的洞見，此有必要將知識理解為片面的、反諷的及競爭的。在教室中，知識論有必要去產生質疑、闡釋（interpretation）及探究，而非解釋（explanation）與記憶。

總之，「預證的時間視現在與過去及未來兩者，共同存在於整全的經驗之中」（Spehler & Slattery, 1999: 8）。這種預證的時間觀乃是現代主義可量化時間觀的一種反動。Slattery（1995a, 1995b, 1995c, 2006）指出，現代式的時間觀源起於I. Newton之巨大鐘錶機械的宇宙觀，此種宇宙觀視宇宙為在時間中所建造出來的實體，而非視時間為宇宙的構成物之一，因此，時間成了可加以控管、操縱及管理的一種形上實體，成了可加以切割的某種事物。現代性的時間觀視時間為線性的，是於不可逆的軌道中前進的，於是「時間飛逝」、「光陰似箭」等諺語成了現代生活的隱喻，它不僅制約著人們的意識，也控制著人們的生活經驗。但是誠如Slattery（2000: 135）所指出，後現代主義可說是「一種觀看世界的新方式」。就其對時間的觀點而言，時間並非客觀存在的，而是吾人內在所體驗的。Slattery相信正如二十世紀理論物理學家所言，物質與能量並非是在時間與空間之內所建造，而是含帶著時間與空間所建造，故課程的「物質與能量」亦應與時間及空間相互交織（Kincheloe, Pinar, & Slattery, 1994: 408）。Slattery以為此種預證的時間觀，實為後現代世界觀的重要組成，亦是轉化現代教育及社會境況的重要因素。

三、課程即神學文本

Slattery (1995b, 2006) 曾以前現代、現代與後現代三個時期為依據 (參見表1)，來探討神學與課程之間的關係 (參見表2)。他認為前現代時期是神學即課程文本 (theology as curriculum text)；現代時期是課程即技術文本 (curriculum as technological text)；後現代時期則是課程即神學文本。在前現代時期，先民將其生命智慧載於哲學論述、宗教教義或是行為準則之中，並且誠摯地守護這些論述、教義或是宗教儀式。年輕一代到了一定年齡便被引領進各種族部落的宗教實務之中。於是，這些正式的宗教符碼或是神學文本，不管是載之於卷冊或是透過口耳代代相傳的傳統，便成了學校教育或是文化上入社儀式 (initiation) 的主要課程，而且它也給予各個種族或部落一種安全感及延續感。Slattery認為，從啟蒙時代開始，西方社會便從傳統宗教價值轉向科學實證主義及科學技術來獲取救贖感及安全感。Slattery (1995b: 83) 指出：

啟蒙時代創造一種新的教育典範，將課程理解為一種技術文本。此一典範既是將社會導引進啟蒙思考的計畫，同時，也是對中古時代之權威神學的一種反動。科學取代宗教成為宇宙秘密的權威發言人。

表1 Slattery對前現代、現代與後現代的劃分

歷史分期	重要改變	跨越時間	文化特徵
前現代	新石器革命	紀元前2000年至西元1450年	變化緩慢；以神話為根基的可逆性時間觀；有著統合藝術型式的貴族文化。
現代	工業革命	西元1450年至1960年	時間之矢的線性時間觀；以中產階級為主要型態的大眾文化。
後現代	全球資訊革命	西元1960年之後	快速變化且循環的時間觀；各式各樣的文化及表達樣式。

資料來源：整理自Slattery (2006: 19)。

Slattery (1995b: 68-69) 指出，由於秉持唯科學主義客觀中立的觀點，現代主義者認為必須將教會與國家進行分離，以確保少數團體的信教權益及擁有表達

表2 不同時期課程與神學之間的關係

神學即課程文本	課程即技術文本	課程即神學文本
前現代	現代	後現代
教派的 (denominational)	世俗的	普世的
超越的	人類中心的	擬人觀的
自動的	個人主義的	社群主義的
神話的	技術的	生態的
依賴的	獨立的	相互依賴的
過去的傳統	現存的事實	預證的希望
後設敘述	Descartes的二元論	統合的／折衷的
獨斷的	科學的	精神的
基礎主義	實證主義	過程哲學
上帝在上	上帝已死	上帝在前
對教規有信心	對人性有信心	對尋找智慧有信心
文字素養／閱讀即領會 (comprehension)	文字素養／閱讀即解碼 (decoding)	文字素養／閱讀即反覆思索
文化素養	功能素養 (functional literacy)	批判素養
自然法	行為目標	課程的動詞字源義 (currere)

資料來源：出自Slattery (2006: 101)。

宗教信仰的自由。在現代主義者的施壓下，最高法院便曾作出數次的裁決，反對州政府在公立學校中推行祈禱及閱讀聖經等相關宗教活動。但是現代主義者的作為，卻也引起某些基本教義派人士 (fundamentalists) 的反彈。渠等認為，公立學校的「世俗人文主義」(secular humanism) 本質上就是無神論，因此，渠等要求學校必須進行宗教信仰的養成活動，特別是猶太教與基督教共有的 (Judeo-Christian) 宗教實務，且認為這些宗教價值正是美國立國根基之所在。Slattery指出，在雙方爭論不休的情況下，估計已有10%-13%的學齡人口，乾脆選擇退出公立學校系統，轉而進入教會學校、私立學校，或施行在家教育。

Slattery對於現代主義將宗教排除於學校教育之外持反對立場，因其相信

Whitehead所言：「教育的本質在於它是宗教性的」（引自Slattery, 1995a: 74）。但是，Slattery亦反對將神學當作正規教條來加以誦習。所謂的課程即神學文本實包含課程、神學及文本三個概念。Slattery（2006: 93）指出：

在對學校課程即神學文本的後現代反思中，「課程」、「神學」及「文本」是就現象學（強調主觀的意識及其純粹本質中的意向對象），而非就本體論形式（強調以抽象的方式對具體的自然客體進行研究）加以理解。

此外Slattery（2006: 94）亦指出：「『課程』、『神學』和『文本』，首先是動詞，而不只是名詞。它們意謂著運動：奔走、尋找，以及反覆思考。」就課程而言，Slattery擷取其師Pinar對課程動詞字源義*currere*的探討，同時將其與Griffin的後現代神學及過程神學（process theology）進行連結。Slattery（2006: 93）以為：

課程即*currere*，它是生命體驗的闡釋，而非要加以完成的靜態學習進程。同樣地，神學並不限於客觀信條、符碼及教規的研究。相反地，神學是一種自我觀照的歷程（autobiographical process），一種宇宙論的對話，而且是尋求人際及宇宙的和諧。

事實上，Slattery（1995b, 1996, 2001, 2006; Slattery & Rapp, 2003; Slattery & Spehler, 1998; Stanley & Slattery, 2003）甚為重視自我體驗的課程經驗，並經常在著作中進行自傳性的陳述。其以為：「後現代紀元中的課程發展將會理解到，神學課程是自我與永恒共同智慧的對話」（Slattery, 2006: 99），故其課程理論亦可稱之為後現代自傳式課程（Steinberg & Kincheloe, 1995）。除了課程、神學採過程觀之外，對於文本，Slattery同樣採取過程觀。Slattery（2006: 94）以為：「後現代性視文本為存在於文字與讀者間一種現象學的遭遇（phenomenological encounter）。閱讀文本與拉丁字反覆沈思（*ruminare*）有著更緊密的連結」。Slattery以為，閱讀與詮釋都不是方法的運用，而是反覆思量與琢磨的過程。也就是說，Slattery要我們像反芻動物（*ruminant*）一樣，在閱讀文本之時貯存在世的經驗，在往後的時間中則不斷對自己的經驗進行反芻，以增長經驗的深度與廣度。

總之，有別於前現代視神學即課程文本，並且提倡宗教教條、義理的誦習，以及現代視課程即技術文本，並假客觀中立之名將宗教課程排除於公立學校之門，且以科學權威取代宗教權威，後現代的課程發展認為應視課程為神學文本，但此神學是後現代末世論神學，以及Whitehead、Griffin等人倡導的過程神學。它強調上帝具有未來性，所以上帝是「在前」而非「在上」。而且，後現代課程即神學文本亦主張從過程的觀點來看待課程、神學及文本三者，並視其為自我探索及追尋智慧的歷程。

參、後現代末世論課程的倫理學及詮釋學面向

倫理學及詮釋學實為神學的重要面向（Pinar et al., 1995），Slattery對此二者亦著墨不少，以下分別探討後現代末世論課程的倫理學及詮釋學面向。

一、含糊的倫理學

在《倫理學與教育的基礎》（Ethics and the foundations of education）一書中，Slattery和Rapp曾經探討倫理學的四種研究進路，分別是義務論（deontology）、目的論（teleology）、存在主義，以及後現代主義。在立場上，Slattery較偏向於存在主義及後現代主義。就後現代進路而言，Slattery和Rapp雖探討了M. Foucault和Z. Bauman兩人的倫理學研究，但是兩人卻也指出，「後現代世界中心」（the center for a postmodern world）¹的一份聲明可說是總結了後現代倫理學的立場。Slattery和Rapp（2003: 63）並指出：

「後現代世界中心」視宇宙為一個有機體而非一部機器，地球乃是一個家園而非一個功能性的擁有物，而且人們是相互依賴而非孤立及獨立。

受後現代倫理學對生態環境重視的影響，Slattery（1995b, 2006）認為後現代的課程發展，應優先處理全球相互依賴及生態維護的議題，同時亦主張以相互

¹ 「後現代世界中心」是由Griffin所創設，位於加州的聖塔芭芭拉（Santa Barbara）。

關聯的生態學角度，來看待班級教學活動。

就存在主義而言，Slattery則是鍾情於S. de Beauvoir的含糊（ambiguity）倫理學。但是就Slattery定義鬆散的後現代主義而言，存在主義亦是其後現代課程觀的理論資源。因此，Slattery和Morris（1999: 35）指出：「de Beauvoir的《含糊的倫理學》（The ethics of ambiguity）為Bauman及其他提出後現代倫理學，以及我們這些致力於後現代教育學之人提供重要的理論支持。」而且兩人亦指出：「貫穿其作品，de Beauvoir都在表明一種預證的時間感」（1999: 30）。也因為de Beauvoir的含糊倫理學之中，體現著Slattery課程理論核心概念的預證時間觀，是故成了Slattery探討倫理學的主要對象。

事實上，所謂的含糊性亦可說是後現代所崇尚的不確定性或是渾沌性。Slattery和Daigle（1994）兩人的著作中則是使用混亂（turmoil）一詞，並指出：「混亂與渾沌不僅僅是自然現象，它們對於理解生活的動態複雜性亦是重要的」（1994: 438）。就Slattery看來，現代倫理學旨在尋找普遍性的倫理原則，以便讓所有人能施之於任何的情境之中。「倫理學即一種生活的過程，而非一套要加以背誦且一致性地應用至任一新情境的靜態規則或程序」（Slattery & Rapp, 2003: 73）。但是如同後現代生活充滿著不確定性及曖昧不明，Slattery認為吾人欲在生活中進行倫理決定時，亦是充滿著複雜性及含糊性。

Slattery和Morris（1999: 24）指出，根據de Beauvoir的觀點，人是含糊的生物，因為人總是向著其所不是的方向運動與變化，而此種「我們是我們所不是」（we are what we are not）的特徵，即是存在的含糊性。作為J.-P. Sartre的紅粉知己，de Beauvoir以存在的含糊性取代其存在的荒謬性。含糊性暗指生活並沒有固定的意義，生活是恆處於流動、渾沌的狀態，但仍有其意義可言。de Beauvoir以為，只要我們願意接受存在的含糊性，便有可能產生解放的倫理學。根據de Beauvoir的觀點，Slattery和Morris指出：「倫理學可以不再是以規則為基礎的或是依賴於簡單的模式」（1999: 28）、「含糊性及複雜性是進行倫理決定的核心」（1999: 36）。事實上，此種倫理的含糊性亦是後現代倫理學所倡導的，此恰如後現代倫理學學者Bauman所指出的：「道德現象本身即具有非理性，而且人在道德上經常處於矛盾而難以抉擇的狀態」（Slattery & Rapp, 2003: 60-61）。是以，

Slattery認為吾人應放棄追尋無所不包的後設倫理原則，改以脈絡性的方式來處理倫理問題。

其次，由於進行倫理決定是不確定的，所以就Slattery看來，倫理學始終具有美學的成分。Spehler和Slattery（1999: 5）即指出：

名之為價值論（axiology）的哲學分支包含美學及倫理學的檢視。對善性進行研究的倫理學，以及對美進行研究的美學，長期以來即是不可分的——如此不可分的連結在一起，所以它們形成價值與道德的軸心。但是現代主義傾向將美學及倫理學劃分成不同的領域，不再視它們彼此間互有助益。

是故，Slattery和Rapp（2003: 153）主張重新統合倫理學與美學，其以為：

如同Beauvoir引領我們與世界內具的含糊性進行鬥爭，我們必須努力發現一種方式，以再一次編織統一美學及倫理學之價值論的織錦畫。

就某個層面而言，Slattery的課程理論亦可歸諸課程美學。對其而言，美感經驗的培育不僅有助於以多種表徵方式來呈現外在世界，它更是解放社會的重要資源。Spehler和Slattery（1999: 2）即曾指出：「我們尋求重新恢復及重新肯定藝術工作者的聲音即學校教育及社會的預言家（prophet），我們的目標是藝術居於課程核心的返魅（re-enchantment）」。對Slattery而言，「教育是一種尋求正義的預言事業」（2006: xvi），而「預言家是召喚及激勵他人以致力於具有重大意義事物之人」（Slattery & Rapp, 2003: 153; Spehler & Slattery, 1999: 7）。Slattery以為，由於現代藝術思想蘊含著「為藝術而藝術」的觀點，以致現代藝術家欠缺對於社會變革的關懷。所以Slattery主張，後現代時期應該恢復前現代時期藝術工作者作為社會預言家的功能。

事實上，Slattery所服膺之Moltmann的末世論神學，亦可說是一種政治神學（曾慶豹，2002）。因為其以為基督信仰就是末世論及希望，且認為吾人應向前眺望並向前移動，因此，其主張吾人須不斷革新及轉化當前的處境（鄧紹光，2002: 38）。而且，Slattery的碩士論文亦是以解放神學（liberation theology）為

主題，因此他極為重視正義的實踐與社會的解放。Slattery（1999b: 29）甚至指出：「改進社會及創建一個公正、關懷及生態可承受的社群，必須是教育的首要焦點」。就藝術而言，其以為藝術的創作應有其關懷社會公平與正義的倫理學面向。是以，Spehler和Slattery（1999: 10）指出：

藝術家即社會預言家，其對吾人後現代教育的願景是重要的，此種願景有必要去否定熟悉的現代主義觀，即藝術僅僅為了美學的目的而存在。想像力的聲音的倫理面向必須加以恢復。換句話說，我們必須回到前現代倫理學及美學統合的哲學理解。唯有如此，教育領導者才會將藝術統合進課程的核心之中。

二、追求主體性、美學及社會正義的詮釋學

詮釋學本是起源於解經的一種技藝，而Slattery亦是透過神學研究而接觸詮釋學。Slattery以為，傳統的詮釋學認為文本的意義是由某種外在權威加以確定，而且透過運用某種正確的方法論，便能求得文本的權威意義。由於力求詮釋的客觀性，所以傳統的詮釋學主張在詮釋過程中，應排除美學的創造成分，以及詮釋主體可能造成的污染。不過Slattery（1996）指出：「詮釋學依其最寬廣的確切意義而言，是闡釋口述傳統、口語溝通，以及美學產品的一種理論」。所以對其而言，詮釋學始終包含美學的成分。而且，Slattery（2003a: 653）以為，「詮釋學亦是主體性的一種尋求」。除此而外，Slattery（1996）亦指出：「尋求自我反思的主體性、轉化的美學經驗、『廣泛覺醒』（wide-awaken）的想像力，以及社會正義，構成我詮釋學計畫的基礎」。是以，對其而言，詮釋學亦包含追求自由與解放的政治成分，而此又恰以主體性的追求，以及美學想像力的釋放為根基。因為對Slattery（2003a: 652）而言，如果在詮釋過程中否定人的主體性，便可能抹除相互合作、對話和理解，以實現公平、正義、倫理之社群的可能性。如果忽視美學乃詮釋過程中的重要成分，便可能抑制了想像性、能動性及創造性。因此，主體性及美學可說是尋繹解決現代社會之政治霸權、基本教義派的宗教狹隘心態、經濟上的階級制度、文化滅絕、環境破境，以及各種壓迫等問題之另類替

代方案的重要成分。

對於詮釋學一詞所從出的希臘神話中的神諭者Hermes，Slattery（1996）認為，他既是傳達神的旨意者，同時亦是個騙子。而且Slattery（1996）指出：

在後現代紀元中，歷史的、文本的、美學的，以及自傳的闡釋，全都承認詮釋學中這種清晰與含糊的雙重面向。但是，不像現代經驗論者強調毫無偏見的確定性及科學的證明，後現代主義者所稱道的是闡釋的反諷，他們承認對人類境況及自然世界而言，含糊性是重要的。當代詮釋學肯定競爭的主觀理解的優先性，凌駕於了無生機的客觀知識，並且認為理解是本體論的（存有的研究）問題，而非知識論的（知識的研究）問題。因此，Hermes這個訊息傳遞者及騙子，成了後現代紀元中闡釋的最佳示範者。

在將傳統詮釋學與當代詮釋學進行對比之餘，Slattery則是希望折衷傳統神學詮釋學（traditional theological hermeneutics）、保守的哲學詮釋學（conservative philosophical hermeneutics）、脈絡詮釋學（contextual hermeneutics）、反思性詮釋學（reflective hermeneutics）、後結構詮釋學（poststructural hermeneutics），以及批判詮釋學（critical hermeneutics）的主張，提出一種後現代詮釋學。Slattery（2003a: 662）結合主體性及美學的後現代詮釋學，以為：

事件是在主觀的遭遇中發現其意義的，在此等遭遇之中，知識在每一獨特的情境內被建構及重構。準此意義而言，一件藝術作品唯有在遭遇之中才真正存在。如果被鎖在一個黑暗的儲藏室之中，一件畫作僅僅是材料的集合體而已。美學就像教育，是在每一新脈絡之中，變化生成與重新建造的過程。因此，詮釋學必須重視闡釋的過程，以及文本與詮釋者主觀的相互關係。

Slattery之所以認為詮釋學也是對於主體性的追求，乃是因為在詮釋對象及詮釋者的交互共融中，自我的理解便能逐步增長。但是Slattery（2003a: 653）的主體性及自我觀乃是後結構的，所以，其以為：

自我亦是去中心的（decentered）而且是多面向的，主體性不是自我確證、浪漫的個人主義或是唯物的孤立主義，而是解構及理解吾人後現代認同之多面向層次的過程。

Slattery以為，現代主義認為自我是由意識所構成的，一位理性的思考者可以透過意識的省察而確立自我在場（self-presence）。但是Slattery（1997）指出：「一個人具有凝聚性、統一性的認同，其能全然的自我在場，這是現代理性思考及心理科學主義的虛幻」。Slattery並舉後結構心理分析學者J. Lacan的觀點，說明自我的複雜性及變動性。Slattery（2003a: 654）指出，Lacan雖接受S. Freud自我是由意識與無意識所構成的觀點，並且肯定無意識及欲望的重要性，但是他反對Freud的生物決定主義（biological determinism），認為欲望是社會性的且互為主體的，所以自我不是統一的、透明的、固定的、理性的，而是分裂的、去中心的、複雜的、變化的。因此，Slattery認為後現代主體性詮釋學使吾人進一步理解到，人本身即是各種相衝突之立場的一塊競爭地帶。

Slattery（1996）的詮釋學觀點與其知識觀密不可分，其以為「知識並非邏輯有序而等著被發現。相反地，它是在整個身體及存在的經驗中被建構的」。也就是說，在後現代情境中，「知識是競爭的、建構的及浮現的」（2003a: 653）。Slattery（2000: 142）並且指出：

後現代主義將研究者及研究主題置放於歷史與社會脈絡之中，在此脈絡中，知識是由兩者所共同生產，其產生的結果總是偶然的、暫時的，而且對進一步的探究保持開放。因為有多種認知及解釋資料的方式，所以，要發現一種外在於脈絡的普遍的、超越的真理——或者說是一種可複製的事物，以及對任何研究問題最終的解答——是不可能的。後現代主義反對實證主義者普遍及不變的客觀主張，相反地，它主張我們是透過「喚起」（evoke）而非僅僅是「再現」或「複製」的經驗獲致理解。

Slattery（1995b, 1996, 2003a, 2006）亦曾指出，其詮釋學是現象學性質的。根據現象學的意識觀點，我們並非如其所是的對自在之物進行思考，相反地，由

於意識從來就不是靜止的，所以對事物的認識亦是一種變化生成的過程。Slattery（1995b: 218, 1996, 1999a: 207-208, 2003a: 661, 2006: 254）同時根據Sartre的觀點指出：

Sartre主張人的意識（自為的存在，being-for-itself）絕不可能變成一個實存物或是一件客觀的事物（自在的存在，being-in-itself），這是為什麼可能性必須是教育探究的焦點。是以，對每一個人而言，任一新的經驗加在累積的經驗意義之上，並且為現在及未來的可能性設下了舞臺。雖然現在為過去所制約，然而，每一時刻也為改變及新方向孕育著未來的可能性。

也因為後現代詮釋學強調的是一種可能性而非確定性，所以Slattery（2003a）指出，結合主體性及美學的詮釋學探究，為課程研究帶來的是一種可能性的語言而非確定性的語言。

總之，Slattery（2003a: 653）的後現代知識觀與現代知識觀是迥然有別的。其以為，現代科學態度的根底，乃是意欲透過一種能夠透明而真實地再現實體的語言，來如實掌握這個世界。因此，現代主義認為語言所虛擬出的想像，能夠毫不扭曲的呈現意義，並且透過它可以來顯露世界的絕對確定性。對Slattery而言，建構於此種知識觀之上的詮釋學，其所追求的是詮釋的確定性。相反地，Slattery認同的後現代詮釋學所追求的是詮釋的循環（hermeneutic circle），其以為吾人必須一再地對教育經驗及文本，進行回歸性的詮釋及反思。其次，Slattery認為詮釋學除了是現象學的之外，亦是政治性的。其以為，意義及文化的理解，應是站在相互尊重彼此主體性的立場上，進行民主對話而獲得的。但是Slattery反對J. Habermas批判詮釋學的觀點，認為只要透過無扭曲的溝通便能克服虛假意識而獲致客觀性。對其而言，詮釋行動始終具有明晰性及含糊性的雙重特性，以及美學的創造成分，如欲求得解放，便須培育主觀的美學經驗且鼓勵釋放想像力的聲音。是以，Slattery（2003a: 664）指出：「在詮釋過程中突顯主體性及美學，對於現代國際間社會、宗教、經濟、教育及政治結構的無能作為，將能夠提供希望。」

肆、Slattery的課程觀

儘管在Slattery與Pinar、Reynolds和Taubman（1995）合著的《理解課程》（Understanding curriculum）一書中，宣稱「課程發展，生於1918，卒於1969」（1995: 6），但Slattery同年出版的著作卻仍是以《後現代紀元中的課程發展》（Curriculum development in the postmodern era）作為書名。對於預證的後現代課程發展觀究竟為何，Slattery基於後現代主義的立場，並未給予明確的定義。不過Slattery（1995b: 93-95, 2006: 108-109）在此著作中，曾提出後現代課程及學校教育所應包含的重要成分：其一，強調社群合作而非社群競爭；其二，強調整全的（holistic）過程觀而非化約主義觀；其三，則是強調多層次的、科際的課程，並且將精神性及神學整合進教育過程的每一層面。

除此而外，Slattery（Daspit, 1997: 45; Slattery, 1995b: 252-255, 2006: 289-291）亦曾提出整合全球與在地觀點的後現代課程發展原則：首先是著重過程取向；其次是課堂中的論述應該是分享的、浮現的及暫時性的；其三，建構與解構的後現代主義有所不同，前者提出一種浮現的課程理解進路，後者則使我們理解語言事實上反映著世界觀，植基於後現代主義的課程在當前社會及教育危機中，應能激起希望並提供具體的選項；其四，必須視課程為*currere*，套用Whitehead的用語，課程必須為從浪漫（romance）過渡到精確（precision）以至類推化（generalization）的此種運動，提供支持性脈絡。最後，課程學術應整合詮釋學、現象學、社會心理分析、解放神學、過程神學、精神性、種族及性別議題，以及文化研究等。若加綜合解析，則Slattery的課程發展觀實包含如下的特性：

一、動態性

Slattery秉持後現代課程學者慣有的特性，從過程及動態的觀點來看待課程，他除了以*currere*描述課程的動態性之外，另亦經常使用萬花筒一詞來描述之。Slattery（1995b: 243-244）以為，後現代主義就像個萬花筒，其圖樣不斷地變化而成為某種新的事物，但是各要素間仍保持相互連結。因此，如萬花筒般的後現代主義，其複雜性是無法化約成單一定義的，它必須在其自身的脈絡中加以

體驗。後現代的課程亦復如是，它是各種觀念、文本、人性、建築物及故事等事物交織而成的互聯網所產生之萬花筒現象。是以，Slattery (1995b: 257) 指出：

準此意義而言，課程發展變成了萬花筒，它總是變換著觀點，並且持續不斷地反映新的與解放的學習及生活觀點。這是後現代揭露各種意義層次、解構鉅型論述、肯定女性的認知方式、創造生態可承受性、開啟美學觀點的廣泛覺醒性、產生後結構的感受性，而且最終能在教育旅程中體驗希望的詮釋性過程。後現代課程，在其所有萬花筒的觀點中，為教育提供了機會，使其得以在後現代紀元中，超越瀕臨危機的分析方式，而邁向一種課程發展的新理解。

對Slattery而言，課程發展的動態性主要來自人不斷「變化生成」的特性，也就是人不斷超越其所是而變成其所不是，所以它亦是人的超越性。「藉由變成我們所不是，我們超越自己，人的存在，本質上是一系列的超越」(Slattery & Morris, 1999: 24)。正是此種不斷超越的特性，使得強調自傳式課程的Slattery認為，課程發展始終保有動態性，無確定的目的可言。Slattery (1999b: 32) 以為：

如同學生和教師總是在變化生成的過程之中，我們總是位在中間，然而，所謂的中間並不作為兩個點的中間而存在。……。中間是變化生成的一個地方，而且不是一個嚴格的定點。

不僅人的存在具有變化生成的特性，人的認知亦是如此，「沒有認知的終點，唯有透過詮釋的循環持續地運動」(Slattery, 1995b: 116)。同樣地，對於目標的概念，Slattery亦站在後現代主義的立場，認為目標不應是精確而固定的，卻應是含糊而不確定的。「含糊性教導我們目標並非固定而適用於所有人，歷史的解釋不是已完成的。相反地，Bloch的『已然但未竟』(the already but not yet) 乃是最佳的描述」(Slattery & Morris, 1999: 32)。Slattery和Morris (1999: 30) 指出：「含糊性既非冷漠，亦非荒謬性及無政府狀態。相反地，確定性的追求、毫不含糊的目標、精確的結果，以及不變的目的，才是真正的荒謬性。」換句話

說，就Slattery看來，教育目標不應是固定的，而應是隨著教育活動的展開，與教育行動的反省隨時保持動態的辯證關係。

二、折衷性

Slattery (1995b: 257) 曾指出：「我們必須從各學科的現代課程發展典範，轉向各種脈絡中的後現代理解課程典範」。所以，Slattery所謂的後現代課程發展，事實上還是偏重課程經驗的理解。不過就理解的角度而言，Slattery更為趨向折衷主義 (eclecticism)。Steinberg和Kincheloe (1995: xi) 即指出：

作為完全的後現代折衷主義者，Slattery援引現象學、存在主義、實用主義、解構、渾沌理論、多元文化主義、後結構主義、女性主義、神學、詮釋學及批判理論。在這樣的混合中，他從未偏離對美學及與其直接相關之形成意義的熱愛太遠。

其次，Slattery和Spehler (1998: 261) 曾指出：

有許許多多觀看這個世界的方式，我們之間的差異並不必然要去分隔及劃分，相反地，教育的目標應該是肯定許多文化、宗教、藝術型態及哲學的美與豐富性。

易言之，Slattery強調應尊重各種差異性。Slattery (1995d: 26) 認為傳統西方文化對待差異及多樣性通常採取兩種策略，第一種是採取如男性／女性、黑人／白人等劃分的策略，而且視其中一端優於另一端；第二種策略是以辯證法 (dialectic) 來處理對立的觀點，即視其中一端為正題 (thesis) 另一端為反題 (antithesis)，並且運用理性、邏輯的思維及妥協的心態，使兩個極端朝向綜合 (synthesis)。而後此一綜合又成爲一個正題，隨之又出現一個反題，而後在合一爐而冶之的方法下，新的綜合又產生。在此過程中，多樣性及差異性完全被抹殺而融合進一混合物之中，或是了無生機的順從於綜合運動。

Slattery (1995d: 269) 以爲：「在浮現的後現代世界中，一種新的折衷觀是重要的，我們不再需要摧毀或綜合『他者』」。Slattery以爲吾人應尊重差異，而

且並不存在單一的解決方案。重要的是，透過反思來不斷地刺激思考以尋求解決方案。Slattery (1995d: 269) 指出：

在行動之前反思是重要的。……。作為一個社會，我們必須安然於折衷主義、含糊性及多樣性。我們的任務是開啟心靈、刺激論述，並且建立一個正義、關懷及能容忍的社會。

三、關聯性

Slattery (2001) 以為西方傳統總是視個體為社會的中心，而關係只不過是互動自我的副產品，受此影響，課程與教育實務亦著重於改進個別兒童的心靈。相對於現代主義將個體置於關係之前，Slattery重視的是宇宙萬有之間的內在關聯性。Slattery (1992: 13) 指出：

現代性視個人為孤立的，且凍結於可量化的時空之中，其認為人無法建立關係且無法影響未來事件之進程。相對地，後現代視個人與他人處於關係之中，而且與有意義的過去和浮現中的未來具有連結關係，這種觀點對個人的轉化、社會的變革，以及全球的生存是重要的。

就全球化與在地化兩者的關係而言，Slattery (2006: 288) 以為：「全球的與在地的兩者都是重要的，決不可以被劃分」。而且在內在關聯性的基礎上，Slattery倡導社群的合作而非競爭，其以為：「社群合作而非團體的競爭會是後現代學校的特徵」(2006: 108)。但是Slattery (2006: 111) 以為創建合作的學習環境，並不依賴於教室的課堂計畫，而是必須對學校教育此一概念作巨大的改變。Slattery (2006: 109) 指出，在後現代社會中：

學校被視為致力於批判思考、發現學習、神學探究、自傳分析、生態可承受性、美學的廣泛覺醒、社會正義、同情及普世主義 (ecumenism) 的動態社群。

除了重視地方社群的合作與團結之外，Slattery (1999b) 亦很重視全球社群

的合作，其以為「我們生活在一個相互依賴的全球社群，我們的生存依賴於合作而非競爭及宰制」（1999b: 30）。就改革學校教育而言，Slattery認為首要的是必須從分立的時間區塊，走向科際課程的合作與發展，所以Slattery對關聯性的重視，亦反映在其對學科知識間關係的理解之上。

Slattery認為知識是相互依賴的，而且必須將精神性及東西方的智慧統合進知識之中。是以，Slattery（2006: 109）指出：「後現代教育必須提供一種多層次的、科際的課程，其能合宜地將神學統合進教育過程的每一個面向之中」。而且不僅各種知識間是相互關聯的，知識與認知之人及產生知識的脈絡亦具關聯性。Slattery（1995b: 264）指出：

為了瞭解知識，我們必須體驗親密性。認知者不可能與所知事物分離，意義不可能與產生有意義之經驗的脈絡分離。教育工作者必須重新思考與學生及彼此間的關係，並且開始去發現肯定及承認學校社群中每一種聲音的方法。

此外，Slattery甚為重視藝術。Slattery（2001）不僅提倡以藝術為基礎的教育研究方式，他亦附和M. Greene的觀點，認為應釋放美學的想像力（Slattery & Dees, 1998）。但是對於一般將科學與藝術間加以區分的方式，Slattery亦不表贊同，所以，Slattery和Langerock（2002: 349）清楚表明：「我們拒絕藝術與科學是二元劃分的假設，而且我們支持對藝術與科學間的緊密關係，進行一種整全的及科際的理解」。

四、整全性

所謂的整全性是立基於預證時間觀的基礎之上，也就是，未來必須被視為能為進行中的現在帶來完成，而非人們等待且與現在毫不相干的某種狀態或時間（Slattery, 1989, 1995b, 2006）。Slattery（1992: 17）指出：

未來不僅是將要達到的歷史目標，課程亦不僅是加以實施的目標，在最佳狀況下，兩者必須將關係、相互依賴及創造性的轉化列為優先。後現代末

世論課程存在於未來積極闡明著過去並且轉化現在之際。在神學裡有人說：「上帝死亡的現代形式在人文主義的無神論中獲得了表白，後現代形式則是指出了一種後人文的非／神學（a/theology）。後人文的非／神學主張（創物主／創生物關係的）倒轉雖是必要的，但是並不足夠」。後現代神學及課程必須超越而非與現代運動競爭，並且瞭解到存在於個體之內「已然」及「未竟」的創造性張力，無法被強加一種事先包裝好或是事先預定救贖之外在的、天啟的課堂計畫給連根拔除。

Slattery 並以歷史為例，說明此種整全觀對歷史教學的影響。Slattery (2006) 指出：

歷史不是作為在線性時間表上一系列要加以背誦的事件來教導，相反地，歷史是一個開展的故事，其中每一個學生在形塑事件的意義，以及建構全球社群的未來進程，都是主動的參與者。(109)

後現代課程論述將歷史理解為脈絡性的、多面向的、反諷的、預證的、偶然的、演進的，而且是自傳式的。因為現代的邏輯觀實際上是非歷史的，所以後現代課程有效地恢復一種本真的歷史性。後現代的教育工作者不能僅是將歷史「教」成是有待記憶的事實，由於自傳性、地方性及特殊性對理解歷史是重要的，所以，教師必須傾聽學生及他們的故事。……。特別是，歷史被理解為一種回歸性的、脈絡性的經驗，或者就Lyotard的觀點而言，是「差異、偶然性及特殊性」，歷史同時是自傳的祕密，是「我的故事」。(41)

Slattery (2006) 並且要求教師和學生必須以參與者而非觀察者的角色進入歷史過程中，也就是說，Slattery 以為歷史並非客觀史料的堆砌，它必須參與到認知主體的生命中才能取得意義，並且伴隨主體生命體驗的擴展而成長。是以，Slattery 和 Spehler (1998: 261) 指出：

我們認同這樣的觀念，即文本、歷史資訊及文選，乃是具有生命的人工製品，其能夠也應該持續地加以重新解釋、體驗及探究。

Slattery並且將博物館的記憶建構類比為學校的課程建構，其以為，如同博物館不應只是堆放歷史文物之所，課程發展亦不應只是知識的堆放。也就是說，「我們的博物館及課程，必須是有關吾人生活之疑問、問題及議題得以被探究、質疑和體驗的地方」(Weaver, Slattery, & Daspit, 1998: 27)。

其次，反對二元劃分乃是Slattery後現代主義的主要立場之一 (Wraga, 1996)，Slattery整全的過程觀亦反應在對現代主義二元劃分思考方式的批判之上。Slattery (2006: 4) 指出：「我同意Derrida和Taylor所言，二元思考是非常危險的。二元論是哲學傳統的自然發展，有必要加以挑戰」。Slattery (Slattery & Rapp, 2003: 157) 嘗言：

後現代倫理學必須重新連結人為的劃分：學生與教師、空間與時間、意義與脈絡、認知與所知、人文學科與科學，特別是過去、現在與未來。現代性使之分開的，預證的末世論藉由擁抱碎裂之美而重新評價為整全的。

誠如Slattery (2000: 143) 所指出的，後現代課程研究並不強調學校實務的直接應用。相反地，其對學校改革的貢獻在於再概念化各種論爭的真正本質，並促使教育工作者對各種預設提出質疑，並設想改革的其他替代方案。是以，Slattery的課程理論雖以課程發展為名，卻不欲形成另一種後設論述，他鼓勵教育工作者及學生皆能培育萬花筒的感受性 (kaleidoscopic sensibilities)，在其自身的脈絡中動態的、折衷的、關聯的與整全的促成課程發展。

伍、Slattery課程理論的啟示

從前述可知，Slattery的課程理論大幅體現了後現代的拼貼精神，他將各種相關的哲學論述進行有機的彙整，形成自己的後現代課程觀。Slattery除了主張以各種質性研究方式探究學生經驗之外，其課程理論亦具有如下的啟示。

一、強調科際整合式的課程研究

就其研究形式而言，Slattery依循的是科際整合式的課程研究。Pinar（2004: 2）在回答何謂課程理論之時指出：「課程理論是教育經驗的科際研究」。Slattery（2006: 50）亦附和其師之言道：「課程與教學，就像許多其他的領域，業已變成科際的、含括的、折衷的及萬花筒的」。之所以必須對課程進行科際整合式的研究，乃因課程是體現於每個人身上的教育經驗，是處於變化之中的。兼具藝術家身分的Slattery即以藝術作為隱喻指出：「藝術，就像是課程，是在每一新情境之中變化生成與重建的過程」（1999a: 208）。為了掌握課程的動態性，Slattery除了援引J. Pollock及P. Picasso等藝術家的美學觀點外，亦引用了許多的哲學論述以對課程進行理解。例如，他援引現象學所指稱之意識的流動性來說明課程的動態性，並且將變化生成及可能性當成課程的目標。為了說明內在時間的主觀性及整全性，Slattery援引神學中「預證的」一詞來加以說明。除此而外，諸如J. Derrida的解構（deconstruction）和A. Gramsci的文化霸權（hegemony）等概念，亦為其課程理論中的主要概念。

職是之故，從Slattery的課程理論中吾人首應體認到的，乃如Slattery（2006: 50）所言：「在後現代學術中，存在於領域及學科之間的界限正在逐漸消失之中」。是以，吾人應從更為廣泛的基礎上，對學校的教育經驗進行整全式的理解。

二、鼓勵教師建構自己的課程哲學

Slattery（1995b, 2006）認為課程研究的中心層面應是針對教育經驗進行哲學式的理解，而且證諸過去一、二十年課程研究領域的發展，課程的理解研究可說是將教育與哲學進行統合的理想典範。基於後現代的立場，他反對將教育與哲學進行二元劃分，認為兩者應相互結合，並鼓勵教師個人應該自傳式的將教育與哲學進行統合，以逐步形成自己的課程哲學基礎。在《後現代紀元中的課程發展》第二版中，Slattery（2006: 2）即明白指出：

此書是有目的的題名為《後現代紀元中的課程發展》，而不是《後現代課程發展》(Postmodern curriculum development)，或是《後現代課程與教學的方法》(Postmodern methods of curriculum and instruction)。在此，我不會提出一套課程發展的計畫或方法，每一個讀者必須個別的去創造一種課程發展哲學和實施計畫。

基於課程發展哲學的重要性，Slattery (1995b: 151, 2006: 192) 認為有關課程發展的學程，不應只是教導泰勒模式 (tylerian model) 的實際應用或是系統性實施的方法。相反地，課程理論應是其探究焦點所在，以有助學習者形成自己的課程發展哲學。基本上，《後現代紀元中的課程發展》所論述的，即是Slattery個人開展其課程發展哲學的過程，而且此一過程又大多奠基於其自我觀照的歷程之上。若就教師即課程發展者或行動研究者而言，吾人的確應鼓勵教師形成自己的課程哲學及教師個人知識，並且鼓勵教師養成自我反思的習性，以便透過教、學、思三位一體來促成自我成長。

陸、結 論

1970年代是課程研究的重要分水嶺，在此之前是課程發展典範獨尊的年代，自此之後，課程理解典範逐漸占有一席之地，課程理解典範認為課程研究應是對教育經驗進行學術性的理解。由於學者各有所長，觀看的視角自然有所差異。Slattery與W. Doll和J. Fleener一樣，皆試圖從後現代的理論視野來理解課程經驗 (鍾鴻銘，2006；鍾鴻銘、單文經，2006)。但是與其他後現代課程理論家不同的是，Slattery有著神學碩士的背景，所以他將神學與後現代理論做一融合，提出後現代末世論課程理論，因此成了課程即神學文本觀點的主要代表人物。撮其要而言，Slattery後現代末世論課程的核心觀念有三：希望、預證的時間觀和課程即神學文本。

Slattery以為現代人不是接受天啓的末世論，將救贖的希望與現在的生活進行割離，便是接受現實的末世論的觀點，只求當下的立即滿足。Slattery主張以後現代或預證的末世論取而代之；預證的末世論認為，未來並非與現在無涉，而

是已現身於吾人當下的抉擇之中，因此未來的希望不僅與現在相關，而且取決於吾人當下的選擇與作為。後現代末世論的希望是建立在預證的時間觀之上，此種時間觀認為「過去與未來只能在現在的脈絡中加以理解；它們並不獨立存在」（Slattery, 1995a: 629）。因此，「過去與未來無法與現在分離開來，課程不可能在一種外在於人類意識脈絡的客觀真空中存在」（Slattery, 1995a: 622）。所謂的課程即神學文本則是反對將神學視為知識權威的主要來源，同時，亦反對斥其為迷信而將其排除在學校教育之外，而是主張將其整合進學校教育之中，並視其為自傳式的探索智慧的歷程。此外，Slattery認為倫理學的目的並不在於尋求共同遵循的行為準則，因為倫理行為的抉擇總是含糊不明的，是依賴於脈絡的。至於詮釋學，Slattery則是側重透過它來尋求主體性並釋放美學的想像力，且其認為透過釋放主體的美學想像力，能夠提升個體的能動性，並促成社會的轉化。

Slattery以為，後現代的課程發展應是動態性的，是不斷變化的。其所謂的課程發展仍是偏向課程的理解，且主張廣納各種學說以對課程進行研究，在立場上，Slattery採取的是折衷主義。對於宇宙萬物及各種課程要素，Slattery認為它們存在著一種內在關聯性，因此，必須從相互關聯的角度進行思考。最後，Slattery主張以整全的角度來看待時間，就「過去－現在－未來」相統合的時間看來，其以為人總是存在於「已然」與「未竟」的重要張力之中，因此，人必須對著他的可能性及希望開放。

致謝：本文係博士論文《William Doll後現代課程觀之探析》的進一步延伸研究，感謝指導教授陳伯璋院長的指導；另外，對於兩位匿名審查委員所給寶貴修改意見亦表謝意。

參考文獻

- 汪霞（2003）。課程研究：現代與後現代。上海：上海科技教育。
- 卓新平（1998）。當代西方新教神學。上海：上海三聯。
- 周珮儀（2002）。後現代課程取向的萬花筒。教育研究月刊，102，40-53。

- 莊明貞 (2002)。後現代思潮的課程研究及其本土實踐之評析。《教育研究月刊》，102，27-39。
- 陳品華 (2004)。Patrick Slattery後現代課程觀及其對我國課程研究的蘊義。國立臺北教育大學課程與教學碩士論文，未出版，臺北市。
- 曾慶豹 (2002)。政治神學—與上帝思想宜的批判理論。《當代》，183，46-63。
- 鄧紹光 (2002)。基督信仰的反／非邏各斯中心主義。《當代》，183，36-45。
- 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學系博士論文，未出版，臺北市。
- 鍾鴻銘、單文經 (2006)。Jayne Fleener後現代課程理論的啓示。《課程研究》，1 (2)，69-96。
- Castenell, L. A. Jr., & Pinar, W. F. (1993). Introduction. In L. A. Jr. Castenell & W. F. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (pp. 1-30). Albany, NY: State University of New York Press.
- Daspit, T. (1997). A review of curriculum development in the postmodern era. *Journal of Curriculum Theorizing*, 13(2), 44-46.
- Huebner, D. (1975). Curriculum as concern for man's temporality. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 237-249). Berkeley, CA: McCutchan.
- Kincheloe, J., Pinar, W. F., & Slattery, P. (1994). A last dying chord? Toward cultural and educational renewal in the South. *Curriculum Inquiry*, 24(4), 407-436.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Slattery, P. (1989). *Toward an eschatological curriculum theory*. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge, LA.
- Slattery, P. (1992). Toward an eschatological curriculum theory. *Journal of Curriculum Theorizing*, 9 (3), 7-22.
- Slattery, P. (1995a). A postmodern vision of time and learning: A response to the National Education Commission Report Prisoners of Time. *Harvard Educational Review*, 65(4), 612-633.
- Slattery, P. (1995b). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.
- Slattery, P. (1995c, April). *Time and education: Postmodern eschatological perspectives*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San

- Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386450)
- Slattery, P. (1995d). Understanding political-religious resistance and pressure. *Childhood Education*, 71(5), 266-269.
- Slattery, P. (1996, April). *Hermeneutics: A phenomenological aesthetic reflection*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410144)
- Slattery, P. (1997, September). *Postmodern curriculum research and alternative forms of data presentation*. Paper presented to the Curriculum and Pedagogy Institute of the University of Alberta. Retrieved November 1, 2004, from <http://www.quasar2.ualberta.ca/cpin/cpinfolder/papers/slattery.html>
- Slattery, P. (1999a). Popular culture and higher education: Using aesthetics and seminars to reconceptualize curriculum. In T. Daspit & A. Weaver (Eds.), *Popular culture and critical pedagogy: Reading, constructing, connecting* (pp. 201-217). New York: Garland.
- Slattery, P. (1999b). The excluded middle: Postmodern conceptions of the middle school. In C. W. Walley & W. G. Gerrick (Eds.), *Affirming middle grades education* (pp. 26-37). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Slattery, P. (2000). Postmodernism as a challenge to dominant representations of curriculum. In J. Glanz & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp. 132-151). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Slattery, P. (2001). The educational researcher as artist working within. *Qualitative Inquiry*, 7(3), 370-398. Retrieved November 1, 2004, from <http://www.cae.tamu.edu/~pslattery/>
- Slattery, P. (2003a). Hermeneutics, subjectivity, and aesthetics: Internationalizing the interpretive process in U.S. curriculum research. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 651-665). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slattery, P. (2003b). Troubling the contours of arts-based educational research. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 192-197.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Slattery, P., & Daigle, K. (1994). Curriculum as a place of turmoil: Deconstructing the anguish in Walker Percy's Feliciano and Ernest Gaines' Pointe Coupee. *Curriculum Inquiry*, 24(4), 437-461.

- Slattery, P., & Dees, D. M. (1998). Releasing the imagination and the 1990s. In W. F. Pinar (Ed.), *The passionate mind of Maxine Greene: 'I am...not yet'* (pp. 46-57). Bristol, PA: Falmer.
- Slattery, P., & Langerock, N. (2002). Blurring art and science: Synthetical moments on the borders. *Curriculum Inquiry*, 32(3), 349-356.
- Slattery, P., & Morris, M. (1999). Simone de Beauvoir's ethics and postmodern ambiguity: The assertion of freedom in the face of the absurd. *Educational Theory*, 49(1), 21-36.
- Slattery, P., & Rapp, D. (2003). *Ethics and the foundations of education: Teaching convictions in a postmodern world*. Boston: Pearson Education.
- Slattery, P., & Spehler, R. M. (1998). Teachers and administrators: A vision of prophetic practice. In J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg (Eds.), *Unauthorized methods: Strategies for teaching* (pp. 255-263). New York: Routledge.
- Spehler, R. M., & Slattery, P. (1999). Voices of imagination: The artist as prophet in the process of social change. *International Journal of Leadership in Education*, 2(1), 1-12.
- Stanley, C. A., & Slattery, P. (2003). Who reveals what to whom? Critical reflections on conducting qualitative inquiry as an interdisciplinary, biracial, male/female research team. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 705-728.
- Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. (1995). Series editors' introduction. In P. Slattery (Ed.), *Curriculum development in the postmodern era* (pp. ix-xiii). New York: Garland.
- Weaver, J., Slattery, P., & Daspit, T. (1998). Museum and memories: Towards a critical understanding of the politics of space and time. *Journal of Curriculum Theorizing*, 14(4), 25-32.
- Wraga, W. G. (1996). Toward a curriculum theory for the new century: Essay review of Patrick Slattery, curriculum development in the postmodern era. *Journal of Curriculum Studies*, 28(4), 463-474.
- Wright, H. K. (2000). Nailing Jell-O to the wall: Pinpointing aspects of state-of-the-art curriculum theorizing. *Educational Researcher*, 29(5), 4-13.