

教育研究集刊

第五十輯第一期 2004年3月 頁91-118

H. M. Kliebard 的課程史 研究及其啟示

鍾鴻銘

摘 要

早期課程研究具有「非歷史的」現象。60年代後，課程的歷史研究才逐漸受到教育學者的重視，而 Kliebard 正是課程歷史研究的重要奠基人之一。Kliebard 認為課程史研究旨在培育吾人批判慎思的習性；而課程作為一種選擇之文化財，其選擇過程應是課程史研究的重點所在。Kliebard 的論述中實有民主與博雅教育兩個核心議題。且其認為隱喻可幫助吾人理解課程理論。Kliebard 課程史研究的範圍，主要集中於 19 世紀末以迄 20 世紀中這段期間。在此時期，實係四股力量為著主導美國課程發展的爭鬥期。取資 Kliebard 的觀點省思吾人的現況，吾人的課程研究實亦有著非歷史的現象，因此有改變之必要。其次，從事課程的歷史研究可補充教育史研究。再者，課程史研究有助於瞭解課程改革失敗的因由。最後，吾人應以螺旋觀代替鐘擺觀來從事課程問題的解析，以掌握其本質。

關鍵詞：克立巴德、課程、課程史

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@mail.niu.edu.tw

投稿日期：2003年7月28日；修訂日期：2003年11月14日；採用日期：2004年1月9日

Bulletin of Educational Research

March, 2004, Vol. 50 No. 1 pp. 91-118

H. M. Kliebard's Curricular History Studies and their Implications

Horng-Ming Jong

Abstract

Academic curricula had seldom been the object of historical studies until Kliebard emphasized the study of curricular history. This article presents his curricular history studies and their implications for education. Kliebard's studies focus on two interrelated themes, democracy and liberal education. He argues that the best way to understand curriculum theory is by way of metaphor. His studies mainly examine curricular development from the 1890s to the 1950's, a period in which four groups struggled for the control of curriculum development in the USA. Kliebard shows how curricular history studies may increase our critical sensitivity to phenomena which we normally take for granted. Current curriculum studies in Taiwan should also be examined "historicized." The author suggests that the study of curricular history can provide a more comprehensive understanding of educational history and clarify the problem of educational reform. He finally urges the adoption of a "spiral" model of curricula to replace the so-called "pendulum swing" curricular model.

Keywords: H. M. Kliebard, academic curriculum, curricular history, spiral model

Hong-Ming Jong, National Ilan University Affiliated Vocational High School teacher

E-mail: hmjonp@mail.niu.edu.tw

Manuscript received: Jul. 28, 2003; Modified: Nov. 14, 2003; Accepted: Jan. 9, 2004

壹、前言

課程與教學向為學校教育兩大核心，課程涉及「什麼」的問題，而教學涉及「如何」的問題。易言之，課程涉及學習內容的問題，而教學則涉及如何使學習者獲得此學習內容的問題。準此論之，不管從廣義或狹義的教育言之，課程存在的事實幾可說是與教育同其古老，因為吾人可謂，不可能存在著沒有學習內容的教育形式存在。儘管學習內容之存在自古有之，但用以指此學習內容的「課程」（curriculum）一辭的出現，卻只有幾百年的歷史。根據目前所發現之史料，西文課程一辭成為教育字辭始於 1567 年（Doll, 1998: 303-304; Hamilton, 1989: 44）。但課程一辭在教育領域啓用之後，課程研究仍未受到教育學者的重視。直至 20 世紀，作為一研究領域的課程才逐漸成型。此誠如 Tanner 與 Tanner（1995）所言：「課程有一長遠的過去，卻僅有一短暫的歷史」（p. 150）。

但課程研究的門扉開啓之後，接踵而至的一系列課程改革熱潮，使得課程研究者只圖求新求變，卻不思將研究視野延伸至課程的歷史縱貫脈絡中，來理解課程實踐之何以如此的根本因由。這種「課程固無史也」的現象，眾多課程學者將其名之為一種「非歷史的」（ahistorical）狀態（Bellack, 1969: 283; Kliebard, 1975a: 40; Pinar, 1994: 80; Pinar, Reynolds, Slattey & Taubman, 1995: 42; Tanner, 1989: 14; Unruh & Unruh, 1984: 1）。20 世紀 60 年代，逐漸有教育學者正視課程研究之非歷史的現象，並亟思由歷史觀點，來觀照課程研究的歷史沿革。1969 年 A. Bellack 輯於《教育研究評論》（Review of Educational Research）中的〈課程思想與實務的歷史〉（History of curriculum thought and practice），是較具歷史意義的一篇文章。之後，在多位課程史學者的奔走下，美國「課程史研究學會」（The Society for the Study of Curriculum History）終於在 1977 年成立，課程史的研究地位於焉確立（Bellack, 2000: vii; Goodson, 1994: 51; Kliebard, 1992b: 161）。

Bellack 雖為課程史研究指出了路徑，但真正負有披荊斬棘之功者厥為 H. M. Kliebard。Kliebard 透過其著作及教學讓課程史的研究提昇到顯著的地位，由於他的努力，課程史研究逐漸在教育史領域中占有一席之地，課程研究的歷史回顧因此成為許多課程學者必須兼及的領域。基於 Kliebard 對課程史研究的貢獻，及其

課程史觀對當今教育史及課程研究的影響，本文選擇以 Kliebard 為探討對象，以解析其課程史研究的旨趣。其次，基於國內課程研究也具有非歷史的現象，因此作者希冀從 Kliebard 的課程史觀出發，進一步探討課程史研究的旨趣，以促發國內教育史及課程研究能進一步延及課程史領域，使教育史及課程研究的版圖能更臻完整。

貳、探究方法與內容

本研究採取文獻探討法，探討之文獻分成主要文獻及次要文獻。主要文獻指的是 Kliebard (1986, 1992a, 1999a, 2002) 四本主要著作，以及散見於期刊、圖書之有關課程史或課程理論的文章。次要文獻指的是評述 Kliebard 課程史觀、課程理論及貢獻的相關作品。除透過國內圖書館取得外，部分文獻係經由「教育資源資訊中心」(Educational Resources Information Center, ERIC) 取得。研究者首先系統性地閱讀並摘述相關文獻，經分析整理出其理論要旨後，初步研擬論文架構。接著以此架構為基礎，對摘述資料進行綜合性的詮釋與探討。

參、Kliebard 的學術背景

Kliebard 於 1930 年出生於紐約 (New York) 市，及長就讀於紐約市公立學校，1952 年獲得紐約城市學院 (City college) 的英文學士學位。畢業後於布隆克斯 (Bronx) 職業中學教英文，隔年隨即入伍服役。兩年後，又回到布隆克斯職業中學任教。一年後轉至一所名為尼耶克 (Nyack) 的公立中學任職，並同時於哥倫比亞大學 (Columbia University) 師範學院 (Teachers college) 進修。之後其興趣由閱讀轉至課程領域，1963 年獲得課程領域的教育學博士，並入威斯康辛 (Wisconsin) 大學任教。攻讀博士學位期間，擔任論文指導教授 Bellack 研究計畫的研究助理，這項因緣也促成其第一本合作作品《教室的語言》(The language of the classroom) 的出版 (Kliebard, 1999a: 292)。

在威斯康辛任教初期，Kliebard 曾將課程史納入其上課程內容，但課程史尚

未成爲其教學及學術重心所在，其所開課程係以探討教學之本質爲主，而此時出版的作品也是以課堂教學爲主。據其回憶，1966年前後，他應邀回到師範學院演講，講題由其自選，這篇演講稿經潤飾後以〈課程領域回顧〉（The curriculum field in retrospect）（Kliebard, 1968）爲名發表，此文乃其探討課程史之首篇著作。之後，課程史即成爲其治學與教學的重心（Franklin, 2000: 2-3）。在威斯康辛大學任教的36年期間，其學術思想對許多學生發揮眾大的影響力。此恂如 Apple（2000: 72）所言：Kliebard 透過其漫長而傑出的生涯提醒我們，課程領域的歷史充滿了各種示例，充滿了各種希望的資源。在作育英才無數後，Kliebard 於1999年從威斯康辛大學退休。

肆、Kliebard 的課程史觀

自課程研究之非歷史的現象被提出後，以迄課程史逐漸被認可爲一研究領域，Kliebard 在此過程中堪稱居功厥偉。其作品主要集中於探討美國課程出現重大變動的歷史因素，及此變動期的歷史進程。以下分別從 Kliebard 治課程史之目的、其對課程史內涵的界定、其課程史的核心議題、課程理論即隱喻，以及課程爲一沒有絕對贏家的競技場，來解析 Kliebard 的課程史觀。最後，並對 Kliebard 的課程史觀進行綜合解析。

一、Kliebard 治課程史之目的

Kliebard 研究課程史的目的，相當大程度是圍繞在「對於美國課程的理論思索是那裡出了差錯，及爲什麼出錯？」的問題上（Ramsay, 1993: 460）。易言之，「20世紀美國的課程理論家爲什麼會走偏及如何走偏」的問題是其重要著作中，所持續不斷探討的主題（Franklin, 2000: 1）。Kliebard（1975a, 1986）認爲19世紀美國教育制度的重心是教師，但到了1890年代，傳統家庭的式微，新工業化社會的來臨，學校所應扮演的角色也跟著起了變化，伴隨這項變化的是教育重心開始轉移，課程內的知識和價值成爲新重心。20世紀初期，一次大戰後的國家主義、移民者的美國化、對科學的堅強信念、關懷大眾向上提昇的議題，以及對穩定不

變的、與現代生活不相干的、及非實用性的教育方式的反動，構成了一股時代氛圍，課程改革及課程研究就在這股氛圍中被塑造出來了。當時的改革者，提出的學校計畫是持續的革新、與發生中的事物有所關聯，且極具功利取向。其次，它對於先前所建立的程序規則及實務均加以排斥。對於這樣子的發展，Kliebard 以非歷史的狀態稱之。Kliebard 認為非歷史的直接影響乃是對晚近課程史基本事實的欠缺瞭解。其次則是，現時實務工作者與其前輩間缺少對話。在這種情況下，課程領域對新奇與改變有著非批判的偏好，卻不建立基本知識以及世代間的對話。

早期課程研究的第二個弊病在於修正取向（ameliorative orientation）。所謂修正取向即是認為，研究之目的乃在改進課堂實務、增進教師效能，而不在增進對課程本質的瞭解。易言之，依 Kliebard 之意，修正取向意謂著非反省性地重視效率、生產力，以及改進實務現場（Pinar, 1994: 67）。Kliebard（1975a: 41-44）認為追求實務的最終完善本身並沒有錯，但如果其求完善是一股腦兒的只求立即的、直接的，且是壓制一切的，而對長期研究卻無法容忍的話，這將不利於課程領域建立基本知識與理解。對於課程領域的修正取向，Kliebard 認為有兩個原因：第一，課程研究的起源與改革運動是連結在一起的，而當時所追求的課程是具高度實用性的課程，也就是尋求一種導向社會性的、有用的知識與價值的課程。第二，教師、教育行政人員以改進實務為要求，持續不斷的給研究人員施加壓力，這種改進實務的研究往往失之簡約，對基礎知識的瞭解並無助益。而伴隨非歷史及修正取向的另一問題是，課程領域之界定與概念，及其與相關領域之關係往往欠缺明晰性。而課程領域內的某些專有名詞，亦因在不同時期不同學者有其不同用法，而形成一辭多義的現象，因此必須透過其使用脈絡加以掌握。

此外，就研究成果的運用而言，Kliebard（1992a: 101）認為包含課程史在內的教育研究其應用並非直接的。因為科學並不直接告訴我們該做些什麼，它所給予我們的是以某種研究發現的觀點，重新檢視吾人之實踐的機會。Kliebard 引 John Dewey 的見解認為，法則與事實並不是簡單地產生實踐的規則，相對地，其價值在於「理智的工具性」（intellectual instrumentalities）。亦即研究發現不應被視之為在某一情境下如何行動的特定導引，而是應視之為塑造吾人自己路徑的理智工具。

對於如何從歷史中汲取智慧，Kliebard（1992a: 109）認為，歷史研究與傳統社會科學研究兩者，帶給教育實踐十分不同的訊息。傳統研究取向所傳達的，其認為是誤導的，乃是教育研究可以產生行動的通則性規則。Kliebard 認為教育是高度情境化的，師資培育所提供之教育內容，絕非特定情境下的解決方案。相反的，師資培育應養成未來教師能運用其在師資培育過程中所習得的理智的工具，以便在其獨特的情境中能做出明智的判斷及抉擇。而這種能力正是歷史研究所能提供的，因此相對於其他科學性研究，歷史在教育世界裡有其相當獨特的位置。因此 Kliebard（1976: 248, 1995: 194）認為，教育的理論訓練，歷史是絕佳的工具，其所提供給學生的是運用智慧及洞識，以分析自身的教學情境，而非事先準備好的眾多解決方案之囊袋。歷史教育旨在培養未來教師一種反省、慎思的探究習性，以對其視為理所當然的事物，採取批判審視的態度。因為吾人視之為理所當然者，往往在其被置諸歷史背景中便顯現出獨特性，而此種獨特性便可使吾人以一不同的觀點來看待理念與實務，並具備足夠的勇氣去挑戰前人所遺留給我們的假設與問題。

綜上所言，Kliebard 治課程史之目的，旨在批判性地檢視美國課程史之根源性問題，此問題主要為實務導向導致的非歷史的現象，以及將研究眼光侷限於對現時問題進行彌縫補苴的工作，卻不務建立課程的基本知識與理解。且其認為，課程史之研究旨在培育教育工作者的睿智力，以增長其反思及解決自身問題的能力。

二、Kliebard 對課程史的見解

Kliebard（1979a: 202-203, 1989: 4-5, 1992a: xii）認為課程並非只是科目或是這些科目下的主題。作為一個探究領域，有幾個重要問題必須考量，而這幾個問題同時也是課程理論的範圍及實質內容。首先，課程研究者必須對學校裡為什麼要教某些事物而不教其他事物進行證成的工作，亦即不斷地以一種批判的態度檢視其內隱的、外顯的假設。因為如果「沒有一些教了什麼的知識，那幾乎不可能解釋在任何社會裡，學校教育起了什麼樣的影響。」第二，必須考量到誰來教，以及在什麼樣的環境下知識被分配給誰的問題。第三，課程研究必須包含一組指

導規則，用以指導研習內容之教學。第四，因為相對獨立的研習內容最終必須組織成一統合的整體，所以必須考量到課程組成部分之交互關聯的問題，而平衡與統整是課程學者在探討此問題時經常使用的辭彙。

如果將上述四個問題放諸歷史脈絡中，則第一個問題更能凸顯其歷史意義。Kliebard 認為，不管正式或非正式教育，必然須考量到教什麼的問題，是以，「對課程之思考與對教育之思考可說是同其古老」（1985a: 31），「就這個意義而言，課程史，實際地來說，與教育史同其古老」（1992b: 157）。但與傳統知識論所處理的問題相較，課程史與知識社會學有著更為密切的關係。「就某種意義而言，課程史同知識社會學的傳統問題密切聯結在一起」（Kliebard & Franklin, 1983: 139）。換句話說，課程史是批判性地關注在某個時間及地點，何者被選定為課程裡的知識，而非最終何者是真的或有效的（Kliebard, 1992b: 158）。因此，Kliebard（1992b, 2002）認為，課程乃是文化成份的選擇，但是當課程是「選擇性的傳統」之產物時，並不意謂著它是顯而易見的或是經過仔細衡量下的結果。相反的，它是不同利益團體之不同的價值及傳統，相互競爭及相互作用下的結果。存在於一個社會與其課程間的關係是交互為用的。所以，當要瞭解知識選擇之時，吾人必須體認這些選擇都是由有著社會信念、政治信條、專業期望、階級忠誠，以及經濟動機的真實之人所作的決定。

其次 Kliebard 認為，課程史作為教育史一個特定的次級領域，而教育史又作為廣大的社會史及知識史的一個次級特殊領域，課程史亦有其自身的特殊目的。首先是，課程史學者對於一般史學者乃至教育史學者所忽視的問題具有特殊的敏感度。其次是，就任一職業或專業領域而言，都有其歷史。是以，從這層意義來看，課程史乃是躋身於課程領域且從事課程議題研究之人，其觀念形塑此專業領域及方向的一部歷史。第三，課程既為社會脈絡下知識選擇的結果，課程因而也是社會史的重要成份。在我們揭露並闡明某一特定時空下的課程之時，事實上等同於我們挖掘出重要的文化人工製品，因此課程可以說是「一個告訴我們自己是誰的地方」。從那個我們稱之為課程的文化片段，我們可以重建某些界定並賦予我們社會生活意義的觀念。畢竟任何社會審慎選擇並以系統方式傳授給其年輕一代的事物，必然是那個社會所珍視且認為值得保存的（Kliebard & Franklin, 1983:

149-153)。而 Kliebard 也做了警告，課程發展是高度實踐性的活動，因此，從事課程研究比一般歷史或教育研究更吸引人的地方，是企圖從歷史研究中尋求問題的現成解決方案。Kliebard 認為這種現時主義（presentism）往往窄化吾人從事課程研究的視野，長期而言，對課程研究有害而無益。

綜括前述，Kliebard 認為所謂的課程史是學者們嘗試去記載、解釋及瞭解在不同時間點上，社會團體透過社會機構去選擇、組織和分配知識、信念的過程。其次，課程史雖為教育史之次級領域，然亦有其自身特有的目的。透過課程史研究，吾人得以考察任一時代形塑課程此一文化人工製品的各種因素，從而更加瞭解吾人自身。

三、Kliebard 課程史及課程理論的核心議題

在 Kliebard 的課程史及課程理論的相關作品中，有兩個交互相關的核心議題：民主與博雅教育（Franklin, 2000: 2）。Kliebard 對 Dewey 教育思想的分析，被認為是研究 Dewey 思想有成的學者之一（Ramsay, 1993: 460），故其常援引 Dewey 的見解作為其論述的一部分，以解釋教育議題及問題（Franklin, 2000: 10），但也因此可看出 Dewey 對其思想的影響。例如崇尚民主即為一例。Kliebard 認為早期的教育家犧牲民主與平等的原則，卻尋求以效率、功利主義的觀點來選擇、組織與分配學校知識，乃是一種錯誤的舉措。他認為學校課程的目的應為培養民主社會的公民，並提昇公共之善的道德感。Kliebard（2000: 198）認為：民主，正如同 Dewey 所言，不僅是一種政治制度，更是一種生活方式。它不單單包含正式的政治結構、選舉與候選人，或是一套司法制度；它是注入我們的社會關係、社群感，以及歸屬感的某種事物。民主並不代表人人皆同，但它意謂著來自不同背景之人，皆能接觸吾人文化中最偉大的理智資源。而此意謂的是需要一個更為共同性的課程，而非更為特定的課程。

就博雅教育而言，Kliebard（1979a: 234）認為美國教育的錯誤在於追求課程外在的、工具的目的，但卻忽略其內在的價值。因此對於以教育作為手段，直接促成社會進步或修正社會問題的教育思想，Kliebard 並不認同。他認為社會進步可以獲致，但並非藉由運用教育作為直接工具以修正特定的社會問題，而是視教

育為睿智之社會行動的主要成份。因此，在課程上，Kliebard 視課程之目的在使社會裡的成員能接近其文化中的理智成份，藉以涵育學習者的心智，並提昇其行動抉擇能力及合作能力。而教育本身依此項任務便可自成目的，無須外在的附加目的來證成自身的合法性。就達成這個課程目的而言，博雅科目較諸職業科目更為適當。

但 Kliebard (2000: 198-199) 認為他重視博雅教育並不是對人類偉大傳統的緬懷與追思，而是著眼於博雅教育的理想，也就是教育可以使人自由或解放。不過 20 世紀美國課程的發展卻不符合 Kliebard 對博雅教育的期待，其主要原因是教育思維已沈浸於效率思維中，同時受到工業主義和將學校當作社會控制之直接工具的影響。而其顯明的結果便是 20 世紀的教育改革者，將美國學校課程職業化，從而將教育目的窄化為職業準備。

Kliebard (1999a) 認為工作訓練作為美國教育理想經歷了三個階段：手工訓練、職業教育，以及職業主義 (vocationalism)。這三者是相互重疊的。手工訓練之出現於學校課程中，是作為道德矯正及對教學進行改革的結果，但也開始隱含進入工作職場之準備訓練的意涵。職業教育首重的是工作職場的技能訓練，但也包含維繫工作倫理及改進學校實務的任務在內。正當職業教育在美國學校課程裡的重要地位日益提昇之際，職業主義業已成為美國學校教育的核心目的。根據 Kliebard (1999a: 248) 的說法，最早使用「職業主義」一辭的是 Marvin Lazerson，他在 1971 年出版的《市區學校的源始》(Origins of the Urban School) 一書中，便曾使用「職業主義」一辭。此辭通常指的是提倡設計某種學習計畫用以教導工作技能，但 Kliebard 使用此辭同時指的是將工商業界的箴言應用至整個課程，並將其當作是學校的教育理想。

Kliebard (1999a) 認為手工訓練作為一種國家教育改革運動，乃是對於工作關係與工作本質徹底轉變的一種回應。在昔日學徒制中的技藝訓練，其學習與產品的實際生產是聯繫在一起的。但機器的使用，使手工技能的學習得以遠離實際的生產過程，改以學校為單位從事系統教學，並且由一對一的方式，轉為一對多。隨著經濟的不斷發展，手工訓練已無法滿足大量的勞工需求，於是職業教育乃應運而生。在職業教育之後的是職業主義。職業主義與職業教育的差別在於職業教

育是依附在一般教育的，但職業主義則是取代一般教育，成為教育的目的，課程因而成為為商業與工業的發展而存在。借用工作場所的語言，職業主義將與商業與工業有關的概念用語應用至教育單位。學校科目的內容不僅導向工作場所，學校教育也是以原料與成品、獲益與損失、投入與產出、生產性與非生產性勞動、減少浪費、投資報酬、精確的生產目標以及精算結果來構思及理解。且在讓學生畢業後能順利謀得一份工作的思惟引導下，學校的科目也進行重組或調整，以迎合勞力市場的要求。

Kliebard (1992a: 184-185) 認為職業主義是工具行動 (instrumental action)，同時也是象徵行動 (symbolic action)。作為工具行動，職業主義乃為一種政策，其藉由為美國部分人口提供所需之工業技能，以及支持美國工業迎向世界市場之競爭，而將美國課程與現代工業社會的需求維持一致。而象徵行動所探討的是給予我們世界意義及組織我們世界的符號，其包含社會關係，且認為經由這些符號得以塑造我們的信念及提示我們以某種方式表現出我們的行為。就此點而言，J. S. Hazlett (1979: 132-133) 也認為，課程領域打從一開始，其主要任務之一便是作為符號的擔負者，而課程工作者除了具備專業知識之外，更是社會價值、期望等的承載者。

Kliebard (1992a: 197-199, 1999a) 認為職業主義就工具成份而言，即學校作為工業及商業發展人才的技能養成所，其目標不能算是成功的；但作為一種符號，即昭告美國人民，職業主義即是美國學校教育目的之所在，它是成功的。一九四六年，美國國會幾乎無異議通過《喬治—巴頓法案》(George-Barden Act)，作為一種象徵行動，職業主義自此確立其作為美國教育理想的地位。

四、課程理論即隱喻 (metaphor)

由於課程一詞的定義極其含糊，Kliebard (1992a: 205-210) 主張以隱喻來理解課程史上的課程理論或構思自己的課程理論。由於理論的希臘字根為 *theorein*，其意義為「沈思」(contemplate)，而其更原始的意義則為「觀看」(looking at or seeing)。所以理論就是以一不同的觀點來看待事物，這中間涉及由具體至抽象的思考過程，隱喻恰可作為這一思考過程的中介。因此，Kliebard 認為「隱喻即思

考過程」。他認為隱喻作為一思考過程，具有兩種假設。第一，隱喻象徵人類思想的一種基本承載物，它非僅是裝飾語言之用。第二，隱喻不僅僅是我們瞭解某物的語言工具，它一旦被表述出來，就含有誘導的性質。因此，吾人必須瞭解深植於隱喻中的誘導成份，如未能批判性覺察此隱喻的力量，則可能成為其受害者。Kliebard (1975b: 84-85) 認為有三種課程設計的隱喻根源：生產的隱喻、生長的隱喻，以及旅遊的隱喻，茲分述如下：

(一)生產的隱喻：學生是原料，課程則是生產的工具，在專家的控制下，此原料將轉變成有用的產品。最終成品事先精確地予以規劃成一規格說明書，並以最有效率的方式進行生產。且認為應嚴格控管生產系統及妥善照顧原料，以確保任何潛在有用的特性，皆能在生產過程中充分發揮並利用之。

(二)生長的隱喻：課程是溫室 (greenhouse)，教師則是睿智而有耐心的園丁，在其呵護下，學生得以充分開展其潛能。每一棵植物各有其特性，園丁須依其獨特性加以培育，而不試著去改變每棵植物的潛在特性，或是依照己意強制更改其特性，以便每一棵植物都能依其自然本性而綻放花蕊。

(三)旅行的隱喻：課程是學生們在有經驗的導遊帶領下，所展開的一段旅程。每一位旅客對旅程都會有不同的感受，因為這種感受是旅遊者的心智、興趣及意圖，以及旅程的景觀等要素，交互影響所產生的作用，其個別變異性應受尊重。因此，致力於明訂旅遊者有一致的旅遊經驗是徒勞無益的，所要做的反倒是規劃好行程，以便讓它成為一趟令人難忘的豐收之旅。

Kliebard (1992a: 130-131) 認為，生產的隱喻及其實用性的規準在 20 世紀初期成型後，即成為教育或課程領域基本的參照架構。但對於這種生產的隱喻，Kliebard 則予以批判。他認為這種官僚模式的課程觀會破壞智性活動中的滿足感及愉悅感，於是「狩獵的震顫被轉換成有效率的殺害，旅遊的驚奇被不帶感情的追求目的給取代。」Kliebard 認為手段與目的間的關係是複雜的，但生產的隱喻卻將手段與目的做一二元劃分，因此產生的是嚴格控管和非人性化的教育觀，而非自主性的教育觀。

五、課程是沒有絕對贏家的競技場

Kliebard (1986, 1992a; Labaree, 1987) 認為，自 1893 年美國《十人委員會報告書》(Report of the Committee of Ten) 的出版，以迄 1958 年美國《國防教育法案》(National Defense Education Act) 出爐的這段時間，乃是美國課程的變動期。而其主角便是人文主義者、兒童發展研究者、社會效率論者及社會改良論者。人文主義者視學校為傳遞西方傳統價值、文化資產的機制。兒童發展研究者認為，課程與教學應配合兒童發展過程中的不同學習能力，且課程要能激發學生的興趣。社會效率論者視學校的主要功能，在使學生為未來成人角色做準備，而課程內容即是達成此目的有效成份，且課程也應就兒童將要扮演的成人角色加以分化。社會改良論者則視學校課程為促進社會變遷的有效機制。學校之所以存在，其目的在於提供學生公平與正義的觀點，以便改造欠缺公平與正義的社會。對於這四股力量在美國課程歷史發展過程中相互爭奪主導權的狀況，Kliebard 稱之為美國課程的爭鬥。

Pinar、Reynolds、Slattery 與 Taubman (1995: 70-75) 認為 1828 年捍衛經典的《耶魯報告書》(Yale Report) 的出版，乃是課程成為一研究領域的歷史起源點。這一歷史事件確立了官能心理學或形式訓練說主宰了 19 世紀美國課程的走向。《耶魯報告書》假定人的官能由三種成份構成：意志力、情緒及心智能力，且認為教育之目的在於心靈的訓練及儲存心靈以知識。基於形式訓練說，《耶魯報告書》認為學校應重視拉丁文及數學等科目，且強調背誦、記憶等訓練。Kliebard (1986: 4-5, 1999b) 也認為此報告書是十九世紀最著名的形式訓練說報告書，同時也為傳統教育及人文主義教育捍拒了自然科學及實用科目的入侵。此種形式訓練觀，Kliebard 認為可溯至 Plato，其認為學習幾何學能增進一般智慧。其後，18 世紀時德國心理學家 Christian Wolff 提出詳細的官能階層，假定人類心靈由此官能所組成。19 世紀時，形式訓練說盛行於美國教育界。但自 19 世紀末起，人文主義科目的形式訓練功能開始遭到質疑與挑戰。

19 世紀末，科學方法在社會科學領域的潛能漸受重視，加諸 G. Stanley Hall 自德國學成回國推展兒童發展研究，使得課程從以往的偏重書面教材中解放出

來，並且有了發展心理學的科學基礎（Kliebard, 1992a: 51-52）。Hall 主張應以兒童生活的實徵性資料建立教育的科學性研究，以取代傳統或思辨的研究方式，而課程亦應配合兒童的發展過程來安排。1890 年代，將教育重心置於兒童者，尚有「全國赫爾巴特學會」（National Herbart Society）。其主要人物有 Charles DeGarmo 和 Frank McMurry 等人。此學會主要成員大部分皆曾至德國（Germany）留學，且崇奉 J. F. Herbart 的主張，因而重視兒童的成長、發展與興趣。這種強調兒童發展心理的科學性研究，以及兒童學習興趣的課程取向，Kliebard 稱之為發展論者或兒童研究的課程傳統。

1890 年代是美國工業革命產生效應的重要期，學校因而被要求擔負起更大的社會功能，學校所提供之課程內容也應與社會活動有更大的聯結。加諸科學管理運動正逐步展開，於是在教育學界逐漸形成一股社會效率風潮。在一個社會快速變遷的時期，社會效率觀可說是格外強而有力的（Kliebard, 1986: 90-97, 2002: 34-35）。Kliebard（1975a: 39, 1985b: 7-9, 1986: 115）認為到了 1918 年，社會效率論作為一種課程思潮幾已達到頂峰狀態。這一年對 Kliebard 而言，是課程領域至為重要的一年。因為第一本課程專著，也就是 John F. Bobbitt 的《課程》（The Curriculum）一書，以及 C. Kinsley 的《中等教育的基本原理》（Cardinal Principles of Secondary Education）在這一年裡出版。而這兩者，在 Kliebard 的眼中都是社會效率思想的體現。而社會效率運動除了促成課程成為一專門研究領域之外，亦使早期的課程研究崇尚科學化的課程編製。而其主要倡導者，尚有 Werrett. W. Charters 和 David Snedden。Kliebard（1979a: 212）認為此種科學化課程編製具有如下的基本原則：首先，課程的終點目標不再以模糊的或總體的辭彙描述，而是事先以精確的辭彙加以描述。第二，行為結果是以小的工作單元呈現，每一工作單元都有一明確的標準。第三，達到工作單元的手段皆以效率規準加以判斷，亦即不僅達到預期目標亦需革除所有無謂的動作。

正當美國於一次戰後逐步邁向經濟榮景之時，1929 年美國股市的崩盤，卻宣告經濟大蕭條的來臨。於是 1930 年代的經濟危機，將對社會穩定的強調轉向對社會改革的重視（Kliebard, 1979c: 284）。在教育領域內有批學者對教育的功能深具信心，因此主張透過教育以重建社會，其主角是 H. Rugg、G. S. Counts 等人。其

中，Rugg 所編製之一系列名為《人及其變遷中的社會》（Man and his changing society）的教科書，在 1930 年代受到相當大的歡迎（Kliebard, 1985b: 16; Kliebard & Wegner, 1987: 268）。但二次大戰的爆發伴隨著保守勢力的反對，社會重建主義的思想又受到壓抑，直至 1950 年代，T. Brameld 方以集大成者的姿態，重唱社會重建主義的論調。至 1970 年代，批判教學論繼承透過學校重建社會民主的主張，因此形成美國烏邦托的課程傳統（Stanley, 1992）。

Kliebard（1986: 29, 1992a: xv）認為：20 世紀的美國課程，便是此四種觀點提出及論辯何種知識最有價值，以及學校教育中心功能為何的競技場。根據其見解，美國的課程發展是不同利益團體衝突與妥協的過程。每一利益團體都有其學校教育目標，並將其轉化為學校課程藍圖以便施行，課程因此變成不同利益團體爭著去支配與控制的場所之一。在相當大程度上，課程史即在尋求記錄和解釋這些爭鬥。其次，Kliebard（1986）認為上述四個團體在課程史中，雖說是各有其獨領風騷的時期，也各有其韜光養晦的日子，但是不同利益團體雖然各擅勝場，其間卻沒有任一團體是無條件的投降或是取得勢如破竹的勝利。

略而言之，19 世紀是人文主義的興盛期，社會效率思潮則與職業主義、科學化課程編製相伴而行，在 20 世紀的前 20 年頗為盛行，而其影響力也從未衰退過。兒童中心課程則伴隨著設計教學法與活動課程，盛行於 20 世紀前期。社會重建論則因批判性社會科課程的廣受採用，在 30 年代擁有一片天。隨著對生活適應課程的批判，人文主義在 50 年代又有一陣短暫的復甦期（Labaree, 1987: 484）。Kliebard（1988: 30）同時指出，課程理念可以純粹型態出現成為課程思潮，但在付諸實踐時，總是經過修正及轉化。因此在任一時代，影響課程政策的思潮都非單一的，而是兩種以上的思潮混雜影響了當時的課程政策。就學校行政人員的觀點而言，也並非在不同的觀點中做一抉擇，而是在政治上做一權宜之計，以便在不同觀點中做一雜繪。

六、Kliebard 課程史觀的綜合解析

綜合上述所陳，吾人得而窺知，Kliebard 抱持的是辯證的、批判的課程史觀。就其課程史觀的辯證性而言，主要表現於三個層面。首先是課程理論與課程

實踐的辯證。由於不同理論競逐課程實踐的主導權，導致課程不完全實踐的現象。是以，爲了動態掌控課程實踐的變動，課程理論對課程實踐的關係便不可能是完全的、單向的指導關係，兩者必然是一種動態的辯證關係。其次是課程理論與環境脈絡的辯證。不同的時代有其不同的需求，因此，各個陣營的擁護者必然須因應情勢的需求，重新詮釋其理論或主張，以迎合大眾或主其事者之需求。即以人文主義者爲例，當 19 世紀末古典科目遭到現代科目入侵時，爲維繫其官能心理學之主張，遂轉而承認現代科目同樣具有形式訓練之功能。但當形式訓練說失去立論根據進一步危急古典科目之舞臺時，20 世紀的人文主義者遂因應時代的變遷，轉而強調其具有使人發展理性及心智自由的「實用性」價值，以回應時代重視實用性之要求 (Kliebard, 1999b)。因此，課程理論對環境脈絡而言，存在著一種既想引領時代潮流卻又不得不牽就因應的辯證關係。第三則是理論與理論間的辯證。由於理論間是相互競爭的關係，任一失勢之課程理論，必然是據有舞臺之課程理論的反動者。待主流課程理論之偏頗效應逐漸顯現時，蟄伏之課程理論便伺機以彌其缺、補其遺的立論主張，重新贏回舞臺。但每一次之重回主流，往往又汲取其先前對反理論之積極因素，因此，在四種課程學說的反覆辯證之後，理論之「綜合」現象越來越明顯。此誠如 Kliebard (1985b: 21) 自己所言：經過半個世紀改革後所浮現的，乃是今日美國課程之「拼湊」。

就 Kliebard 課程史觀中的批判性而言，殆與其學術生涯有所關聯。大抵而言，Kliebard 的學術生涯是英文、閱讀教學、課堂教學而課程的，從其課程思想中或多或少可看到，早期的英文、閱讀等學術背景的影響。因此，隱喻成了其理解與說明何謂課程理論的重要媒介，而博雅教育及共同核心課程也成了其重要課程主張。且立基於此主張，Kliebard 對不同的課程改革潮流予以批判，其中又以批判課程之朝向生產隱喻思考模式最烈。因爲正是此種強調外在工具價值的教育思惟，使得強調內在陶冶價值的博雅教育逐漸喪失其課程地位。其次，Kliebard 亦批判了課程研究及改革者只圖求新求變，卻不深刻思考當前課程實踐之何以如斯的根本緣由，因此忽視了歷史對話的價值。再者，如將課程之變動鋪陳於歷史之進程，則明顯可見課程之更迭實受時局各種因素之影響。因此，Kliebard 主張課程學者應批判性的檢視影響課程決定的各種時空因素，而此點亦體現於其自身的

課程史研究之中。此外，Kliebard 深受 Dewey 影響，其對課程史之批判，往往假 Dewey 之言以道出。再者，其主張教育工作者學習歷史之目的，在於發展批判力及心智能力，以便在教育場境中做出睿智之抉擇，誠如其所言，此實亦受 Dewey 之影響。且循此觀點，對於企圖從課程史中整理出通則，以為改進課程實務不忒之準繩，Kliebard 亦是持批判立場的。

伍、Kliebard 課程史研究的啟示

在 Kliebard 等人的努力之後，課程的歷史批判已成美國近年來的重要趨勢之一（黃政傑，1999：307-308）。而理論之批評與理論之形成可說是同等重要的，經過 Kliebard 等人之倡導，課程批評也成了課程理論化獨立之類型（Walker, 2003: 69）。反觀國內，教育史及課程研究雖已逐漸成爲一成熟的研究領域，但有關課程史的研究及批評顯然並未在相關領域受到應有的重視。因此，筆者擬以 Kliebard 的課程史觀爲基礎，探討課程史研究的旨趣，俾便喚起教育研究者對課程史研究的重視，同時補齊教育史及課程研究版圖中所欠缺的一塊缺口。

一、改變課程研究的非歷史的狀況

有關課程研究的歷史起源，相關學者每有不同的見解。根據 Cremin（1975: 25-26）的說法，如果課程領域有其起源的話，則應在科羅拉多（Colorado）州的丹佛（Denver）地區。1922 年該地區準備從事課程修訂的工作，在教育行政主管 J. Newlon 的主導下，一些教師離開工作崗位，全時投入課程的修訂工作，於是有了課程專業人員的產生。同時以訓練課程專家爲目的的課程研究領域也因而創設。另一位課程史學者 M. L. Seguel 則認爲赫爾巴特主義者（Herbartians）是課程研究的先驅（Tanner & Tanner, 1990: 197）。H. Spencer 也是學者常提及的名字，其於 1859 年發表〈何種知識最有價值？〉（What knowledge is of most worth?）一文，堪稱是提出此課程最核心問題的第一人。Spencer 的論點對課程有三點影響：首先，自然科學在一般教育計畫中的重要性相對提昇。第二，課程非僅是文化中最重要成份的選擇，它同時也是主宰人類歷史進程及個體發展過程之自然法則的反

映。最後，課程有其超越自身之外的工具性目的（Kliebard, 1992a: 39-40, 1999b: 15）。

Kliebard（1992a: 168, 1992b: 160）則以 1918 年 F. Bobbitt 的《課程》專著，作為課程成爲一專門研究領域的歷史事件。此書曾於 1928 年爲張師竹翻譯成中文，並由上海商務印書館出版。在編譯所書棧房毀於戰火後，於 1933 年重新再版。依成書之年代，張師竹的譯作，殆爲有關課程之最早的中文專業書籍之一。然一如師承自美國的專業著作以作為課程研究之伊始般，吾人之課程研究亦同樣有著非歷史的現象。如果再將課程史研究區分成課程史實史及課程研究史（鍾啓泉，2000：9），則顯然的，吾人的課程史研究偏向課程史實史而缺乏對課程研究史的探討。

大抵而言，臺灣早期的課程研究具有實證性、實用性、移植性之色彩。實證性指的是運用行爲科學方法進行課程實際問題的描述性分析。移植性指的是譯介國外課程研究成果，作為我國課程改革的借鏡。實用性指的是研究目的是以改善課程、教材、教法等實際問題爲主（陳伯璋，1985：282-293）。晚近實證性之色彩因受質性研究之興起而沖淡。理論的移植性是教育領域內普遍存在的現象，此誠如謝文全與楊深坑（1999：序 2）所言：臺灣近四十年來教育研究，幾乎是西方理論與方法的全盤移植，談不上本土教育知識的建構。但也因此，教育科學本土化的工作亦開始受到重視。同時也有課程學者強調對西方課程理論應「批判性的利用」（黃政傑，1999：323）。

相較於前二者，課程研究的實用性色彩迄今仍相當濃厚。此種實用性色彩顯現在集中於政策議題之探討上。即以「九年一貫課程」爲例，至 2003 年底止，在「中華民國期刊論文索引系統」中，便有超過 800 筆以上關於此主題的資料。此種以政策議題或改進實務爲目的的課程研究，如果蔚成一時風潮，便容易形成 Kliebard 所謂的「運動」。但 Kliebard（1975a: 42; Klein, 1990: 12）指出，課程如成爲一種「運動」，它可能因爲某種成因而興起，但不久卻隨之衰退而死亡，而且容易受外在因素影響而趨於瓦解。相反的，Kliebard 主張應視課程爲一「研究領域」。作爲一個研究領域，領域內人員應是著眼於長時期課程基本事實及知識的理解與建立，亦即戮力於課程理論的建立或課程本質的掌握，也因此，整個課程研

究的歷史進程將會是調適、變遷與成長，相對的，對課程研究工作也是較為有利的。

準上以言，筆者希冀在美國課程史研究已漸漸步上軌道之後，臺灣的教育史學者或課程學者亦能重視課程史的研究，以圖瞭解吾人課程研究及改革的歷史軌跡，並且為後輩預留理論及歷史對話的基礎，同時也得以讓課程成為一個不斷累積知識及經驗的「研究領域」。

二、充實教育史的研究內涵

教育史在教育學術中早有其自身的學術造型，其主要由教育思想史和教育制度與教育法史兩大部分所組成，而作為第三分支之課程史的逐漸成型，自可補充教育史的研究內涵（方曉東等譯，2001：152）。因為名家大儒的教育思想正是通過課程來實現的，而不同時期的教育體制發展和教育立法，則與課程決策有著相互輝映的關係。因此，透過課程研究可以作為教育思潮影響及於教育實踐的實質證據，且教育的各個面向往往環環相扣，因而瞭解課程變革的史實，亦有助於瞭解教育體制及立法的因革。

例如，Kliebard（2002：7-23）便曾探討威斯康辛的一所鄉村學校，其行政組織變革與課程、教學實質意義轉變間，互為倚賴的關係。此所學校在 19 世紀中葉以前，對「課程」的概念大抵是等同於教科書的。但每位學生帶到學校的教科書可能各有不同，而教學也成了教師輪流教導並監督學生朗誦或記憶教科書內容的過程。但隨著學生人數的增加，學校必須進行組織的改變，於是分級的概念便應運而生。但「分級如無一種對學生群集表達共同成就期望的課程，便無法真正有效運作。」「換句話說，分級為課程以現代意義出現，創造出結構性的架構。」在課程概念改變之時，教學也由原來的監督背誦轉向小團體教學，而教師角色的轉變又進一步促成組織的改變。因為課程的連貫性以及需要觀察記錄學生的進步，促使教師的契約由原來的學期契約轉變為較長的契約。就此看來，究係組織改變提供教學、課程改變的動力，抑或教學、課程的改變提供組織改變的動力，實難論斷。彼此間實為相互依賴的。是以，從教學、課程角度切入，亦可幫助吾人瞭解教育史之變遷。其次，從 Kliebard 的分析中吾人亦可知，教育中常用名詞

之實質內涵其於歷史之演進，往往與其時代背景之各個面向相互輝映。因此，藉由教育名詞實質內涵的歷史追索，亦可瞭解教育之沿革。凡此，不僅有助於教育名詞意義的釐清，亦可豐富教育史研究的內容。

其次，在課程史研究興起之前，早期的教育史研究是偏向教育理念與機構設置的，但如僅將範圍侷限於上述二者，則將使得以人的活動為主要的教育研究，人的意涵不夠濃厚。因此，Geraldine Clifford 在「美國教育研究協會」(American Educational Research Association)的演講中，即曾呼籲應「人化」教育史(to “people” educational history)，亦即將重心放在生活於教育機構中之人，也就是教師及其課程實施或教學的歷史(Doyle & Ponder, 1976: 248-249)。課程史學者 Bullough (1979)亦主張建構一種以人為中心的課程史，其認為除了將焦點置於機構及理念外再聚焦於人，更能使吾人深入洞察產生此領域並賦予其特殊性之文化及理念的背景，且能對相衝突的各種傳統有更為精闢的瞭解。

目前我國的教育史研究在多位學者的引航下已有不少的研究成果，但作為教育史的次級研究領域，課程史的研究成果仍相對貧脊。相對地，亦使觀照教育史的多樣角度，缺少了一個面向。是以，今後宜強化課程史研究，以補足觀照教育之歷史演進的第三個切入點。

三、透析課程改革的潛在問題

Kliebard (1979a: 204-205, 1979b: 192)認為，課程改革計畫早於課程成為一研究領域之前便已存在，Plato、St. Thomas、T. Jefferson 和 B. Franklin 都是課程改革者。但在美國，系統性地考量課程發展當以 1890 年代作為起點，因為這個時期是教育上不尋常的變動期。而引起這股變動主要是因為，具影響力的教育界人物加入課程意識型態之爭；而且從 1890 年開始後的 40 年，中學就學人數每 10 年就增加一倍；其次，有關自然科學、現代外國語以及社會科學知識在 19 世紀的大量成長，在在挑戰傳統學校的課程；再者，在此時期美國也逐漸由鄉村、城鎮型社會過渡到都市、工業型國家；且由於這種轉變讓人察覺到傳統學校已不再如過去那麼有效率，因而必須加以改革；此外，大量的移民潮也讓改革者視移民者的美國化，應是學校教育的特殊功能。

基於上述因素之交錯，一波波的課程改革就此展開。但時至今日，課程改革之短壽幾乎已經是老生常談之事，Kliebard (2002: 1) 更引 Charters 之言謂：「美國教育史是一部時尚的年代史。」相較於政治及時尚而言，其循環之快甚至有過之而無不及。而且瀰漫著一種悲觀氣氛，認為改革作用之少，使其難以避免的結果，乃是返回之前的既有狀況。且當週期循環已成常態，使人很難保有對進步的憧憬。

針對這種現象，Kliebard (2002: 76-90) 提出四點假設加以說明。首先是與課程範圍的無限擴張，以及直接且立即的利用成爲成功的最高標準有關。更實際的講，由於何者能包含於課程之內是沒有界限的，因此，意欲加入競局者都是合法的。因爲競逐者眾，改革自然頻繁。第二，因爲改革的說辭通常較反對者更爲有力，所以改革就在沒有系統裡所需要的結構改變相配合的情況下便已上路，而這種結構改變實爲改革成功所必需的。因此，唯有當制度裡的文化被認可爲改革的重要因素時，改革才能持續。第三，一方面對學校教育抱持著高度信心，另一方面課程理念、政治與社會趨勢間存在著交互作用的關係，而兩者之結合，亦促成此循環之形成。因爲課程理念既與政治與社會氛圍相互依賴，當新的社會趨勢出現時，便從課程領域中篩選出與其符應之基本理念，因此，不同的社會趨勢便有不同的課程意識型態，於是課程時尚就一個頂替一個。但不幸的，這個過程幾乎是無意識的，且並未對其基本理念的涵義進一步加以瞭解。最後，課程的快速變革與學校行政專業人員的興起有關。因其專業地位甚至是其生存，均依賴於學校系統之更新，因此改革往往是爲了「公共展示」的目的，而非持有堅定教育信念的結果。

對於上述四種假設，Kliebard 認爲不意謂著它們已窮盡課程不穩定現象的所有可能解釋。相反的，它們只是作爲一種持續探究的重要起源點而已。因此，吾人當以此爲立基點，從歷史的角度來解析我國課程改革的問題。其次，在 Kliebard (1992a) 看來，課程總是一個不完全的計畫，因此必須以一懷疑論者的心態時時檢視學校教育裡學科的建構或其知識系統 (Popkewitz, 2000: 96)。就長遠的眼光來看，課程改革實爲一恒久的工作，而透過課程史的探討，以梳理出課程改革的歷史軌跡，或有助於在課程改革的變動中，保有其起碼的穩定性。

四、跳脫課程問題的鐘擺思維

Kliebard 認為自 19 世紀末以來，人文主義、兒童研究、社會效率論、社會改良論乃型鑄美國課程的四種學說。此四者，Schubert (1996) 分別以理性傳統論者、經驗論者、社會行為論者，以及批判重建論者稱之，並稱其為美國四項課程傳統。而 Schiro (1978) 則稱之為四種意識型態。Kliebard (1986) 認為，19 世紀末以來，美國的課程發展史，實係四者的爭鬥史。Tyler (1949) 之《課程與教學的基本原理》(Basic principles of curriculum and instruction) 被公認為 20 世紀影響課程學界最重要的兩部著作之一 (Shane, 1981: 311)，在此書中他認為教育目標之來源可從學習者自身、當代校外生活，以及學科專家的建議獲得。Marshall、Sears 與 Schubert (2000: 3) 亦曾謂：課程史可說是等於學科教材、學習者、社會三個要素間持續反覆，各有所重的歷史。而在 Kliebard 所提的型鑄美國課程的四種課程學說中，人文主義偏重學科教材，兒童中心則重學習者，社會效率論及社會重建論皆偏重社會，只不過前者重維護既存社會體制，而後者則重社會之改造。

由於這四種課程學說，在不同時期分別主導美國的課程改革，因此在學界間形成美國課程問題或課程改革重心之鐘擺效應的見解。易言之，美國課程改革並非線性改革的，而是在一些反覆出現的口號、名詞及問題中進行的，而課程改革也往往以失敗告終。Glatthorn 與 Jailall (2000: 97) 便曾謂：「事物變之益劇，其同存之益增」(The more things change, the more they stay the same) 這句話，可用以總結過去 50 年來美國課程變革的歷史。不過課程改革的鐘擺效應或可解釋部分的現象，但 Kliebard (1992a: 104-105, 100) 對於此種效應或歷史會自我重覆這種講法，自承：「我從不是這個格言的信奉者。」且認為，某些熟悉的問題可能時常重覆發生，但它們總是在不同的環境脈絡且以不同的角色或方式發生，所以我們可以從過去學得者，必須以這些差異重新加以解釋。因此如果有所謂的歷史為我們上了一課的話，「那它不是來自此議題的實質內容，而是來自它們被對待的方式。」易言之，不管是實務工作者或研究者，不能以絕對的觀點來看待課程史中的相關名辭或課程問題，當欲取用歷史資料時，都必須以問題所在之背景，以相對的觀點重新詮釋這些史料。

Miel (1971: 361-362) 在探討教育思潮的運動軌跡時曾指出：將鐘擺當作一種類比實在太過粗糙，以致無法描繪此運動之真實型態。再者，這種觀點也過於依賴「兩者擇其一」(either-or) 的思考模式。因此 Miel 另外提出一種向上向外的螺旋模式來描繪此運動型態。其認為螺旋觀更能說明在教育史中新出現的方案，乃是有著螺旋兩端篩檢而出之知識經驗，因而是更為精緻之方案的事實。因此，每一往上往外螺旋之新位點，其概念會更為明確，其教育語言也會更為精確。換句話說，20 世紀後的美國課程史，乃是在尋求平衡的過程中擺動著。但此種擺動，並非在同一軌中的單軌擺動，而是一種螺旋型的運動，亦即將以往所呈現過的議論予以補充整理並吸收各種知識經驗後，再重新予以探討（方炎明，1978：656）。

Kliebard 與 Miel 等人的觀點一樣，皆反對課程問題是在同一溝槽中的來回擺盪，或是以同詞同義的方式反覆在課程史上出現，而是在不同歷史背景中有其不同的意義。因此，就 Kliebard 和 Miel 的見解而言，同一課程名詞、問題乃至口號的出現，在不同時空中往往有其不同的意涵，因此必須放入不同的時空脈絡中來加以掌握。是以，今後吾人應當深入探討課程史上一再出現的問題，且從歷史之演進上來解析其意義，以求精確掌握其意旨並釐清其意義。其次，在理解課程史之演進模式後，吾人應當打破「兩者擇其一」這種非此即彼式的二元對立思考模式。或言之，每一舊名詞之再現，它可能已從先前之兩個對立點上汲取其知識經驗，而使其立基於盤旋而上的新歷史點之上。此點，對吾人思考課程問題時或有些許助益。因為在課程發展過程中，有許多諸如統整與分化、深度與廣度等兩難問題，是否必然要以對立的兩個端點來看待之？再者，Kliebard 認為如果以課程意識型態的鐘擺觀來看待課程史的話，也容易模糊在某一歷史時期並非由單一意識型態完全宰制的事實（Kliebard & Wegner, 1987: 285）。因此，吾人不應以鐘擺觀或週期反覆的觀點來看待課程史，而應以螺旋觀或發展觀來看待它，亦即視課程及其相關重要概念乃在課程研究發展的進程中，從原初的意義持續地走向更高層的意義，且不斷的豐富課程的相關知識，因此需從歷史進展的脈絡中加以透析掌握（Tanner & Tanner, 1990）。

陸、結 論

課程史研究作為課程研究與教育史研究的一門分支，早期受到領域內學者的忽視，Kliebard 認為因為課程領域忽視歷史的探討，因而出現非歷史的現象及修正主義傾向，且導致課程辭彙的混淆不清。其認為課程史研究不管對教育史研究或課程研究而言，各有其特殊貢獻，是以應從歷史視野或歷史脈絡中，察看形塑課程實踐的各種社會、政治、經濟及從事課程決定者的價值觀等因素。而從事課程史研究之目的，對其而言並非直接借鑑於歷史以解決現實問題，而是提昇批判的敏感度，以嶄新及建設性的方式重新檢視我們的問題。由於課程理論言人人殊，是以 Kliebard 主張以隱喻幫助理解，且其認為隱喻乃是吾人建構課程理論的重要媒介。對於民主及博雅教育的理想，Kliebard 有著深刻的信仰，因而對於 20 世紀初期以來，生產模式的隱喻主導美國教育或課程思想較難認同。

Kliebard 的課程史研究主要集中於 1890 年後以迄 1950 年代的課程研究史實。在這段時期，競逐於主導美國課程發展的力量有四，分別為人文主義、兒童研究、社會效率論及社會改良論，但上述四股力量在轉化為課程政策時，其總是無法避免地形成一種不完全實現的狀況。但 Kliebard 也提醒吾人，在瞭解課程史的課程事件之時，不應僅從實際實踐的層面去瞭解，而是必須包含此課程事件的象徵意義去掌握整體課程事件的涵義。若加綜合解析，則可看出 Kliebard 的課程史觀實含有辯證性及批判性兩種成份。

取之 Kliebard 的課程史觀以觀國內，吾人的課程研究亦有著非歷史的現象，而作為教育史研究之一環，從事課程的歷史研究自可補充教育史研究的內容。再者，課程思潮之更迭影響課程實踐之變遷，準此意義而言，一部課程史就是一部課程改革史。因此課程史研究有助於廓清課程改革為何常常遭致失敗的因由。最後，課程問題的鐘擺觀固已指出課程改革歷史的表面現象，但其亦簡化課程改革問題的實質內涵。是以，吾人應以較為深入的螺旋觀或發展觀來從事課程問題的解析，以掌握課程問題的本質。

參考文獻

- 方炎明 (1978)。知識結構與課程發展。載於國立臺灣師範大學教育學系 (主編)，*教育原理* (頁 655-675)。臺北：偉文。
- 方曉東等 (譯) (2001)。K. Salimova, & E. V. Johanningmeier (主編)。當代教育史研究與教學的主要趨勢。北京：教育科學出版社。
- 陳伯璋 (1985)。潛在課程研究。臺北：五南。
- 黃政傑 (1999)。課程改革 (三版)。臺北：漢文。
- 謝文全、楊深坑 (1999)。序。載於國立臺灣師範大學教育學系教育部國家講座 (主編)，*教育科學的國際化與本土化* (序 1-3)。臺北：揚智。
- 鍾啓泉 (2000)。當代課程研究展望：語義與意義。載於汪霞 (主編)，*國外中小學課程演進* (總序頁 1-12)。山東：山東教育出版社。
- Apple, M. W. (2000). Standards, markets, and curriculum. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum & consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. 55-74). New York: Teachers College Press.
- Bellack, A. (1969). History of curriculum thought and practice. *Review of Educational Research*, 39(3), 283-292.
- Bellack, A. (2000). Foreword. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum & consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. vii-ix). New York: Teachers College Press.
- Bullough, R. V. Jr. (1979). Persons-centered history and the field of curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(1), 123-135.
- Cremin, L. A. (1975). Curriculum making in the United States. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 19-35). Berkeley, California: McCutchan.
- Doll, W. E. Jr. (1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 295-323). New York: Garland.
- Doyle, W., & Ponder, G. A. (1976). Sources for curriculum history. In O. L. Davis, Jr. (Ed.), *Perspectives on curriculum development 1776-1976* (pp. 247-255). Washington, DC: ASCD.
- Franklin B. M. (2000). Introduction. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum & consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. 1-12). New York: Teachers College Press.
- Glatthorn, A. A., & Jailall, J. (2000). Curriculum for the new millennium. In R. Brandt (Ed.),

Education in a new era (pp. 97-121). Alexandria, Virginia: ASCD.

Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum: Cases and methods*. Buckingham, England: Open University Press.

Hamilton, D. (1989). *Toward a theory of schooling*. London: Falmer.

Hazlett, J. S. (1979). Conceptions of curriculum history. *Curriculum Inquiry*, 9(2), 129-135.

Klein, M. F. (1990). Approaches to curriculum theory and practice. In J. T. Sears, & J. D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum: Critical inquiries* (pp. 3-14). New York: Teachers College Press.

Kliebard, H. M. (1968). The curriculum field in retrospect. In P.W. F. Witt (Ed.), *Technology and the curriculum* (pp. 69-84). New York: Teachers College Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED030954)

Kliebard, H. M. (1975a). Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 39-50). Berkeley, CA: McCutchan

Kliebard, H. M. (1975b). Metaphorical roots of curriculum design. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 84-85). Berkeley, CA: McCutchan

Kliebard, H. M. (1976). Curriculum past and curriculum present. *Educational Leadership*, 33(4), 245-248.

Kliebard, H. M. (1979a). Systematic curriculum development, 1890-1959. In J. Schaffarzick, & G. Sykes (Eds.), *Values conflicts and curriculum issues: Lessons from research and experience* (pp. 197-236). Berkeley, CA: McCutchan.

Kliebard, H. M. (1979b). The drive for curriculum change in the United States, 1890-1958. I -The ideological roots of curriculum as a field of specialization. *Journal of Curriculum Studies*, 11(3), 191-202.

Kliebard, H. M. (1979c). The drive for curriculum change in the United States, 1890-1958. II -From local reform to a national preoccupation. *Journal of Curriculum Studies*, 11(4), 273-286.

Kliebard, H. M. (1985a). Three currents of American curriculum thought. In *1985 ASCD Yearbook, Current thought on curriculum* (pp. 31-44). (ERIC Document Reproduction Service No.ED279656)

Kliebard, H. M. (1985b). What happened to American schooling in the first part of the twentieth century? In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 1-22). Chicago: University of Chicago Press.

- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. (1988). The effort to reconstruct the modern American curriculum. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibility* (pp. 19-31). Albany: State University of New York Press.
- Kliebard, H. M. (1989). Problems of definition in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 1-5.
- Kliebard, H. M. (1992a). *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory*. New York: Routledge.
- Kliebard, H. M. (1992b). Constructing a history of the American curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 157-184). New York: Macmillan.
- Kliebard, H. M. (1995). Why history of education? *Journal of Educational Research*, 88(4), 194-199.
- Kliebard, H. M. (1999a). *School to work: Vocationalism and the American curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. (1999b). The liberal arts curriculum and its enemies: The effort to redefine general education. In M. J. Early & K. J. Rehage (Eds.), *Issue in curriculum: A selection of chapters from past NSSE Yearbooks* (pp. 3-25). Chicago: University of Chicago Press.
- Kliebard, H. M. (2000). Afterword: Schools as “dangerous outposts of a humane civilization”. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum & consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. 197-200). New York: Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York: Teachers College Press.
- Kliebard, H., & Franklin, B. (1983). The course of the course of study: History of curriculum. In J. Best (Ed.), *Historical inquiry in education: A research agenda* (pp. 138-157). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Kliebard, H., & Wegner, G. (1987). Harold Rugg and the reconstruction of the social studies curriculum: The treatment of the “Great War” in his textbook series. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects* (pp. 268-287). New York: Falmer.
- Labaree, D. F. (1987). Politics, markets, and the compromised curriculum. *Harvard Educational Review*, 57(4), 483-494.
- Marshall, J. D., Sears, J. T., & Schubert, W. H. (2000). *Turning points in curriculum: A contem-*

porary American memoir. Columbus, OH: Merrill.

- Miel, A. (1971). Reassessment of the curriculum—Why? In R. Hooper (Ed.), *The curriculum: Context, design and development* (pp. 356-367). Edinburgh, Scotland: Oliver & Boyd.
- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory, 1972-1992*. New York: Peter Lang.
- 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.
- Popkewitz, T. S. (2000). Curriculum as a problem of knowledge, governing, and the social administration of the soul. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum & consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. 75-99). New York: Teachers College Press.
- Ramsay, J. G. (1993). Book review. *History of Education Quarterly*, 33, 459-461.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better school: The great ideological debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Schubert, W. H. (1996). Perspective on four curriculum tradition. *Educational Horizons*, 74(4), 169-176.
- Shane, H. G. (1981). Significant writings that have influenced the curriculum: 1906-81. *Phi Delta Kappan*, 62(5), 311-314.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for Utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York: Macmillan.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Tanner, L. N. (1989). The tenth anniversary. In C. Kridel (Ed.), *Curriculum history: Conference presentations from the Society for the Study of Curriculum History* (pp. 14-18). Lanham, MD: University Press of America.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Unruh, G. G., & Unruh, A. (1984). *Curriculum development: Problems, processes, and progress*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.