

教育研究集刊

第五十輯第一期 2004年3月 頁33-62

課程領域中應用範式概念之爭議

霍秉坤 黃顯華

摘要

不少中、西學者都在課程領域應用範式一詞，一方面促成百家爭鳴，另一方面引發不少爭論。本文的目的不是統整學者對課程範式的看法，也不是說明各課程範式的內容；而是從範式的定義入手，對課程範式的概念加以探討。首先，本文從墨頓（Merton）及孔恩（Kuhn）對範式的意涵入手，探討課程領域的範式應用；然後分析範式概念在課程領域的應用；最後，綜合課程範式的爭論焦點。探討的結果可以歸納為兩個要點：一是爭論的源起多來自範式的定義和特性的不同，二是爭論未來發展會否趨於統一。因此，筆者建議必須小心使用範式一詞，在應用時亦應清楚說明其操作型定義，同時應用時亦需留意這名詞特性。對於未來的課程範式之間的爭論，筆者認為不會出現一統的學說，爭論應會持續不斷。然而，筆者對這種持續爭論的局面抱持樂觀的態度，認為這種爭論是一種機遇，可以為課程領域帶來更多方面的探討。

關鍵詞：課程範式、墨頓、孔恩

霍秉坤，香港教育學院課程及教學系講師

黃顯華，香港中文大學教育學院課程與教學學系教授、系主任、香港教育研究所副所長

電子郵件為：g1152504@m3.cc.nccu.edu.tw

投稿日期：2003年10月26日；修訂日期：2004年1月9日；採用日期：2004年2月27日

The Debate over the Application of “Paradigm” in Curriculum Studies

Ping-Kwan FOK Hin-Wah Wong

Abstract

“Paradigm” is a term widely used by Chinese and Western scholars in curriculum studies. This term has led to much discussion and has recently aroused considerable controversy. This article inquires into R. K. Merton’s and T. Kuhn’s conceptions of paradigm, then illustrates and discusses the application of paradigms in curriculum studies, and, finally, presents the debates regarding the different conceptions of “paradigm” assumed by scholars in their curriculum studies. The analysis reveals that the debates have mainly originated from different definitions, and different assumptions regarding the characteristics, of the paradigm. The authors suggest that, when applying a “paradigm” to curriculum studies, scholars should pay special attention to this paradigm’s characteristics, and provide an operational definition of it. They contend that while a single and unique conception of “paradigm” is not likely to appear, these debates will lead to further and deeper inquiries into the various dimensions of curricular study.

Keywords: curriculum paradigm, R. K. Merton, T. Kuhn

Ping-Kwan FOK, Department of Curriculum and Instruction, Hong Kong Institute of Education
Hin-Wah Wong, Professor and Chairman, Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong; Associate Director of the Hong Kong Institute of Educational Research

E-mail: g1152504@m3.cc.nccu.edu.tw

Manuscript received: Oct. 26, 2003; Modified: Jan. 9, 2004; Accepted: Feb. 27, 2004

壹、引言

中、西學者都探討課程範式 (paradigm)¹ 的意義和作用，如課程學的教科書多提及課程範式 (Tanner & Tanner, 1995; Schubert, 1986; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995; 施良方, 1996; 李子建、黃顯華, 1996; 張華, 2000a; 張華, 2000b; 靳玉樂, 2000; 郝德永, 2000; Haggerson, 2000)，亦有文章探討課程範式的概念 (如李子建, 1993; 施良方, 1994; Schubert & Schubert, 1991; Slattery, 1992/1999; Jickling, 1988a; Tanner & Tanner, 1988; Barrow, 1988; Jickling, 1988b; 李子建, 1996/2002; Rogan & Luckowski, 1990)，甚至有專書探討課程範式 (黃永和, 2002; Glanz & Behar-Horenstein, 1999)。正因這概念的應用普遍，一方面促成百家爭鳴，另一方面引發不少爭論 (Burns, 1995: 96; Gage, 1989: 4; 霍秉坤、黃顯華, 1999; 郝德永, 2000: 285)。Zimpher 與 Ashburn (1985: 20) 多年前已指出，用範式來描述研究的面貌，是最困擾的一個教育概念。

筆者無意詳細描述這些爭論，亦感難於取得一致的結論。本文的目的不是統整學者對課程範式的看法，也不是說明各課程範式的內容；而是從範式的定義入手，對課程範式的概念進行根本的探討。首先，本文從 Merton 及 Kuhn 對範式的意涵入手，探討課程領域的範式應用；然後分析範式概念在課程領域的應用；最後，綜合課程範式的爭論焦點。

貳、範式概念的意涵

要探討範式在課程領域的應用，筆者認為必須從定義入手。範式可翻作「範例」(exemplar)、「模式」(pattern)、「模型」(model) 等 (Webster's Third New International Dictionary)，其意義並不含糊。但是，不少學者使用這名詞時，仍有含混 (Elkana, 1976: 106)，因為他(她)們常常應用了較專門的意涵。本文主要

¹ Paradigm 也可翻成「派典」、「典範」。但它們的應然意義較重。相對而言，「範式」這翻譯較中性；而且這名詞在內地及香港亦廣泛應用，故本文予以採用。

是從 R. K. Merton (1968) 和 T. Kuhn (1996) 二人對範式的定義入手，探討其意義。選擇兩人的概念作基礎，原因有三：一、在範式概念發展中，兩人的地位甚為重要，且有不少學者以兩人的概念作依據（見下文討論）；二、兩者的範式概念都具有 discipline-wise 的概念。按 Elkana (1976: 106-107) 的分析，兩人的範式概念是基本的分析工具，可用來探討一個完整的學科；第三，社會科學的著述常常同時提及兩人的範式概念 (Diesing, 1991; Firth, 1975; Ritzer, 1996)。

一、Merton 的範式概念

Merton 在 40 年代已使用範式一詞，意思指實際運作的理論結構，同時亦用作整理過去的實徵研究 (Merton, 1968, 1975; Storer, 1973; 金耀基, 1992)。雖然 Merton 的範式沒有引發熱烈的討論，其鋒芒被 Kuhn 掩蓋 (Crothers, 1987: 58-59)；但是其影響力仍不容忽視。Storer (1973: xxiv) 認為，Merton 的功能分析理論提供了一個範式，為提供層面廣闊而有意義的研究問題，開闢了一道大門；Hagstorm (1965) 深入探究了科學的內在社會學特質，其基礎即來自 Merton 的範式。Merton 的範式定義是：

……它們包含有一組密切相關的假定、概念、專門術語、主張和寓意——這些都可構成富有成效的社會學觀點——而言，它們都是範式性的。一個範式因其成果而知名——其核心思想可不斷地以各種方式來發展它所針對的一定現象的新知識（引自林聚任等譯，2001: 5）。

Merton 認為範式的涵義，是將一個指定領域或某種分析方法的一些假定、概念、問題與發現加以整理排比，使未來之研究者有所憑藉 (Merton, 1975: 42)。用較學術的說法，範式是對一個領域已發展的理論與研究，按其成就加以編整 (codification)，以歸納出該研究領域中基本的研究命題與理論觀點。這程序確認和組織過去的研究成果，而非發明新的研究策略 (Merton, 1968; 曾榮光, 1987)。Statera (1998) 總結 Merton 的範式概念時說：「Merton 的範式概念在美國科學社會學中備受關注，用作一種理論性功能的關鍵 (key)，而且著重以實證分析，研究科學社群的行為 (conduct)。」(p. 61) 這種範式的概念提供了最低限度的理論

結構，即是最初步的理論化（黃瑞祺，1981：26-27）。歸納而言，Merton 的範式包括了三個特色：第一，對成果作有系統的整合；第二，是一種成果，而不是一種研究的工具；第三，是用作指引社會學分析，故屬於後設社會學建構（meta-sociological constructs）（Sztompka, 1986: 113-115）。然而，必須注意的是，Merton（1976）認為：「沒有任何一種範式，顯示其獨特說服力，以探討社會學所關注的整體問題」（p. 116）。換言之，沒有任何一種範式的研究命題與理論觀點，具有壟斷性。

二、Kuhn 的範式概念

Kuhn 範式概念的應用較 Merton 更為廣泛。1962 年，Kuhn 採用範式一詞後，引起了極大的回響和爭論（Masterman, 1970; Lakatos, 1970）。Kuhn 認為範式有兩種意義。第一種的意義較為複雜，Kuhn 認為範式可以稱為「學科基體」（disciplinary matrix）。學科是指該專門學科工作者所共同掌握的；基體則是由各種條理化的要素所組成，代表共同體成員所共有的四項要素：符號通則（symbolic generalizations）、模型（model）、價值（values）及範例（exemplars）。符號通則，是科學共同體成員所採用的表示式，是共同體內解難的基礎，例如牛頓運動定律（ $f=ma$ ）。模型或是對這模型的共同信念（beliefs）是共同體成員恪守的承諾（shared commitments），幫助確定哪些是未解的疑題（unsolved puzzles），與評量未解疑題的重要性。共有的價值（shared values）可用作評斷理論，是提供選擇理論的依據。範例可說是學科基體中最重要要素，是具體研究的實例。第二種範式的意義可稱為「範例」，就是具體的問題解答，可用作解答其他疑題的基礎（Kuhn, 1996: 181）。簡單而言，Kuhn 的範式是用作形容一組特定的假設、概念、理論、研究方法和基本命題所形成的一種信念，這種信念由研究社群所共享（Burrell & Morgan, 1979; Neuman, 1997; Ritzer, 1996）。

除了上述的基本概念外，Kuhn 的範式亦涵蓋了單一性（doctrine of single paradigm）和不可共量性（incommensurability）兩個特點。在論及科學範式時，Kuhn 提出了單一範式原則（Merton, 1975；金耀基，1992），意思是科學中的主要領域必須由一個單一、超越的範式所壟斷（Lakatos, 1971: 177）。Merton（1976: 134）

強調 Kuhn 範式是指在成熟的科學社群中只存在一種範式，而且該範式具有壟斷性，其中的成員有完全的共識，因此具有「單一性」的原則。然而，社會科學並未出現可以支配的範式，社會科學的各學科被稱為多元範式的科學，因為沒有任何一個範式是全能的；甚至可以說，社會科學是沒有範式階段，而只有前範式（pre-paradigmatic）階段（Neuman, 1997; 金耀基，1992）。

此外，Kuhn（1996: 148-149）認為，範式具有不可共量的特性。因此，不同範式的擁護者之間的差距甚大，儘管雙方可能使用同樣的詞彙，但是仍然互相誤解：「不同範式之間的支持者，在觀點上總是難有完全的交流。」範式不可共量是因為：（一）不同範式支持者的標準或對科學的定義並不一樣；（二）新範式由舊範式產生出來，雖然應用了舊範式中許多詞彙、儀器、工具等，但並不是以舊的方式應用這些借來的東西。因此，在新的範式中，這些借來的詞彙、儀器、工具等，彼此間均有一種新的關係；（三）不同範式的支持者，是在不同世界中發展他們的事業；因此，不同範式的科學家，即使從同一方向注視同一焦點時，仍會看到不同的東西。因此，若按照 Kuhn 的原意，範式具有不可共量的特性（張筵儀，2001：106）。

學者把範式的概念應用至社會科學領域時，在單一性和不可共量兩特性確實引起很大的爭議。

三、Merton 及 Kuhn 對範式概念之不同

明顯地，Merton 和 Kuhn 的範式概念並不相同。首先是定義不同。Merton 認為範式是一組有系統而相關概念（ideas）、類別（categories）和假設（propositions）的編整。這編整會為實證研究提供命題和解釋蒐集所得的資料。Merton 是以範式作為成果的編整（Firth, 1975: 12; Diesing, 1991: 150）。Kuhn 以範式來形容一個研究社群所共享的信念，其中包括特定的假設、概念、理論、研究方法和基本命題；Kuhn 亦把範式看作是一個實證研究的範例，作為其他實證研究的楷模（imitated）（Diesing, 1991: 150）。所以，Kuhn 的範式概念關注模型的例子（Firth, 1975: 12）。

其次，是該領域內所引申的共識不同。Merton 認為科學社群的目的是「認可（certified）知識增長」的整理。Kuhn 則以範式描述科學領域中充滿了張力和衝

突。在科學常態時期，一種範式會受到廣泛接納，這些衝突會較少；但至科學危機時期，領域內的成員會出現分裂，然後形成一個新的範式，使科學社群達成共識（Statera, 1998: 69）。兩人範式概念的不同，而應用於課程領域亦迥然不同。

參、範式概念的應用

明顯地，Merton 的範式概念較 Kuhn 的範式概念少受注意；然而，筆者認為 Merton 範式的性質及意義較為清晰，引起爭論亦較少。以下將探討課程領域中 Merton 及 Kuhn 二人範式概念的應用。

一、Merton 之範式概念在課程領域的應用

Merton 的範式就是對一個研究領域的研究成就加以編整，以歸納出一些基本的研究命題與理論觀點。筆者將列舉數個可應用 Merton 範式概念作探討的例子。第一個最受關注的例子是 R. Tyler 課程範式（Tanner & Tanner, 1980, 1995；施良方，1994；李子建、黃顯華，1996：103-104）。Tyler 的基本觀點是以目標為基礎的課程發展取向。其研究的基本命題有四個：

- (一)學校應該達成哪些教育目的？
- (二)提供哪些學習經驗才能達到這些目的？
- (三)如何有效地組織這些學習經驗？
- (四)如何確定這些目的是否達到？

雖然 Tyler（1949）這個課程發展的架構引來不少的批評，但不少學者作對其加以修訂和發展（Taba, 1962; Wheeler, 1967; Kerr, 1968; Rowntree, 1982; Goodlad, 1979; 黃顯華，2001：25-26）。Schubert 論到課程研究的度向時，提出了四項基本問題（Schubert, 1986: 411; Schubert & Schubert, 1991: 55）：

- (一)什麼值得認識（knowing）和體驗（experience）？
- (二)對個人和社會而言，哪些認識和體驗所引申的生活類型是被視為美好的？
- (三)教育工作者如何能提供這些有價值的認識和體驗？

(四)我們如何知道這些認識和體驗已被提供？

Schubert 認為要完滿地解答上述四項基本問題，課程研究者需要掌握不同的觀點 (perspective)、範式 (paradigm) 及可能性 (possibility) 三類課程知識。課程觀點包括歷史的、哲學的、社會的、經濟的、文化的、心理的及政治脈絡。範式包括實徵性—分析性、實用性及批判性—實踐性。可能性則包括理解概念化及處理課程問題的方法；理解教育提供持續教育及專業發展的方法，具備想像未來方案 (alternatives futures) 的反省能力，並利用民主行動去實現其計畫，以及瞭解這行動帶來的的後果等 (Schubert, 1986: 411; Schubert & Schubert, 1991: 55)。

Apple (1990: 1) 表明教育不是一項價值中立的事，因為不平等的制度安排和支配經濟的意識型態，不可能與教育活動完全分割。Apple (1990) 清楚地說：「對於涉及學校中的課程形式構成的基本措施，我們提出一些質疑，從而揭示其潛在的意識型態的內容」(p. 7)。這些意識型態可以由下列的問題反映 (Apple, 1990)：

- (一)課程所呈現的是誰的知識？
- (二)這些知識是誰來選擇的？
- (三)課程為什麼以這種方式來組織和施教？又為何只針對特殊的群體？
- (四)為什麼特殊形式的課程內容，能夠存在於社會集體的課程之中？
- (五)這些特殊形式的課程內容，是如何維持的？
- (六)誰從中受益？

Apple (1990) 認為這些問題有助於瞭解學校課程知識的基本性質，也有助瞭解其意識型態。Giroux (1981; 1988) 認為可以從課程作為意識型態的入手。從這觀點來看，有關生產、傳遞和評估知識的問題，都是直接與社會控制與支配有關。他認為這一系列的問題，有助從這觀點發展新的課程社會學的理论與研究模式。這些問題包括：

- (一)什麼會被認許為課程知識？
- (二)這些知識如何產生？
- (三)這些知識如何在教室中傳遞？

(四)這些價值 (value) 及規範 (norm) 均潛藏於其他社會領域的認可社會關係中，它們是在何種教室的社會關係中配合和產生的？

(五)誰可獲得這些形式的合法知識？

(六)這些知識為誰服務？

(七)這些社會和政治的衝突和張力 (tensions)，如何透過可被接受的教室知識和社會關係的形式，得到協調 (mediate through)？

(八)現行主導的評估方法，如何使現存的知識變得合法化？

在課程領域，曾榮光 (1987: 327) 的公民教育課程探討，最直接引用了 Merton 的範式概念。他以 Merton 知識社會學範式為基礎，整理課程社會學範式，並且以此探討公民教育的課程。他認為可以用一連串問題去總結課程社會學研究的基本命題，亦即課程社會學的範式。該一連串的問題以 Giroux (1981) 的命題為基礎，再加上兩個問題 (曾榮光，1987)：

(一)特定的學校知識是否遭遇到抗拒？誰的抗拒？怎樣的抗拒？及這些抗拒有何涵義？

(二)如何從特定的學校知識的約制中解放出來？如何對它加以改革？

簡單而言，曾榮光 (1987) 認為加上「抗拒」及「解放」這兩個要素，更為完備，有助闡明課程社會學的研究重點。

Tyler (1949)、Schubert & Schubert (1991)、Apple (1990: 1)、Giroux (1981)、曾榮光 (1987) 各人都在課程領域中擬定了課程探究的基本命題，亦清楚表達他們的課程觀點。這些基本命題可以用來界定課程的度向，亦可以視作是課程的研究框架。部分學者雖然未有提及 Merton 的範式概念，但各人都建構了課程研究度向和框架，從而歸納了課程基本的研究命題和理論觀點，因此可以視為 Merton 的範式。

二、Kuhn 的範式概念在課程領域之應用

課程學者應用 Kuhn 的範式概念的，大不乏人。郝德永 (2000: 290) 認為，在課程研制方法論探究中，範式是指在課程研制這一領域中所呈現出來的信念 (即課程研制的指導思想) 及其所導致的問題和解題方式 (即具體的課程研制程序及方法) 的總和。施良方 (1994) 雖然瞭解範式定義的頗受爭議，仍然借用這詞：

任何課程探究，往往都是從一種概念框架（conceptual framework）開始的。這種框架或稱『範式』，是一組觀念、價值和規則，它們支配著探究的行為、解釋資料的方法，以及看待問題的方式（頁 32）。

張華（2000b）描述在課程領域中範式概念的應用：

……『課程範式』是指一個課程共同體所共同擁有的課程哲學觀及相應的具體課程主張的統一。……一個課程範式形成了，一定是：1.有一個主體……『課程共同體』，由一批課程專家和課程實踐工作者構成；2.有一個『學科基體』（disciplinary matrix）——課程哲學觀及相應的具體課程主張，這是範式的內容；3.擁有廣泛的支持者、對實踐產生了實質性影響；4.動搖了傳統課程範式的統治地位（頁 6）。

然而，Kuhn 範式概念應用至課程領域，恰當與否，仍有爭議。以下筆者先詳細說明和分析這些爭議，然後再探討常見的課程範式的分類。

一、在課程領域應用 Kuhn 範式概念的質疑

若嚴格地按照 Kuhn 的概念（專用於科學領域），課程範式從沒有出現過（Rogan & Luckowski, 1990; Pinar et al., 1995: 20）。若按 Kuhn 的範式概念，Tyler 原理是課程領域較接近範式的，然而這仍然受到兩方面的質疑。

首先是其在理論上的主導性。Eisner（1994: 78）並不接受 Tyler 原理為一個可實施的範式。他引用再概念化學者（reconceptualists）的意見，說明這原理僅是使用一種科學、技術的取向，用以管理和控制課程，而非解決課程的問題，亦不是提供理論架構。Rogan & Luckowski（1990: 21-22）認為 Tyler 雖然提出的課程四個主要的問題，為課程領域提供了一些基本的問題，但卻未能為課程這領域的性質提出闡述性（illuminating）的理論介入（commitment）。因為 Tyler 原理並未尋求為課程領域發展一個理論解釋，故此很難將它看成範式。Pinar 等（1995: 20）亦同意 Rogan 與 Luckowski（1990）的意見，就嚴格的範式定義來看，範式應該代表了對課程理論的解釋，但 Tyler 原理並沒有包括對課程理論的解釋。

其次是其單一性。Jickling (1988a:41) 認為把 Tyler 原理視作一種範式是錯誤的，因為範式具有單一性原則，並且對該範疇的知識有指導的作用；然而，若以 Kuhn 對範式的定義來看，課程範式並不存在；因為課程探究並沒有一種單一的模式 (Jickling, 1988b；施良方，1994)。雖然 Tyler 範式似較接近於 Kuhn 的範式概念，課程這領域仍然沒有出現一個範式，更不用說具備多元範式。以 Pinar 等 (Pinar et al., 1995: 20) 的說法，過去五十年的課程發展的關注，是在前範式階段 (pre-paradigmatic stage)。

Rogan 與 Luckowski (1990:22-23) 爲了避免濫用範式一詞，以取向 (orientation) 來描述課程不同的概念與觀點。兩人認為，把這些分類系統說成是取向的分類似乎更爲準確。按二人的定義，取向 (orientation) 是一種的看法 (notion)，指引著學校應該做什麼，亦說明了課程依據的信念。從較寬闊的意義來看，教育應爲那些目標服務，已爲課程提供了取向。他們分析 Doll (1989)、Eisner (1985)、McNeil (1985)、Miller 與 Seller (1985)、Saylo (1981)、Schubert (1986)、Tanner 與 Tanner (1980)、Wiles 與 Bondi (1984)、Zais (1976) 等學者的課程教科書，強調各人所論述的均爲課程取向，而不應稱爲課程範式 (Rogan & Luckowski, 1990)。

Jickling (1988b: 65) 更強調把 Tyler 原理視作課程範式是錯誤的，而且有很大的危險。這包括兩個原因。首先，把課程發展描述成一種應用科學，是一個錯誤。這會「發展成爲科學中精確應用的階段，且在有意或無意之間接受客觀性 (objectivity) 和精確性 (precision) 的程度；但是這並不適用於課程領域。」另外，Jickling (1988a: 48) 認為把課程發展描述成一種範式，會鼓勵學生走進課程發展是一種範式的思路，會阻礙他們探討課程發展的異例 (anomalies) 或質疑基本而重要的論題，例如學校目標和教育本質等。

簡言之，這些學者反對在課程領域應用 Kuhn 範式概念，主要是認爲課程並沒有出現與範式的定義 (包括概念、理論的信念) 及其特性 (單一性及不可共量性) 相若的學派。

二、在課程領域應用 Kuhn 範式概念的論據

雖然不少學者反對，但是也有學者贊成在課程領域應用 Kuhn 的範式。然而，

筆者必須清楚說明：每一個在課程領域應用 Kuhn 範式概念的學者，都是將其中的概念略作更易。

Tanner 與 Tanner (1980: 83-84; 1988; 1995: 241-242) 把 R. Tyler 原理視作一種課程範式，主要因為 Tyler (1949) 對課程發展和評估的關鍵要素、來源、決定因子 (determinants)、過程和原理，已被 20 世紀前半期的實證主義的領導者，證實為組合和系統闡述。直至今日，本書仍然不斷重印；而且，不論是進一步闡釋或批評 Tyler 原理，所有主要的課程論著都對 Tyler 原理有一定的論述 (施良方，1994: 32)。Barrow (1988: 61) 同意 Tanner & Tanner 把 Tyler 原理視作課程範式的說法，認為在課程領域使用範式，不必與 Kuhn 的概念完全相同，可以看「範式……是一種概括的框架 (rough framework)」。Barrow (1988: 63) 在總結其與 Jickling 的對話時說：「若以寬鬆的定義來看，課程發展確出現了一種範式。因為在課程領域中，出現了對這個框架的一種普遍共識，就是重視指引 (guide) 課程探究的四個基本的問題。我們說明這種範式，既沒有誤導，亦沒有任何危險性。」Barrow (1988) 認為 Tyler 範式中四個基本問題都是關鍵的，而且所有課程研究都以它們為基礎。

施良方 (1994) 認為支配著課程探究的行為、解釋課程問題的方式即為課程範式：

只要查閱一些課程論專著和雜誌的目錄，就可以看到，大多數課程研究的課題，都可以被歸入 Tyler 的四個基本問題之中。人們越來越多地關注課程編制的技術。目標的確定，內容的選擇和組織，以及評價的方法，逐漸進入程式化，Tyler 原理幾乎成了課程編制的食譜，日趨機械、實證。隨著課程實踐中出現用 Tyler 原理難以解釋的新問題的增多，人們對其的批評也接踵而來 (頁 29)。

施良方接受 Tyler 原理是一種課程範式，因為 Tyler 原理已支配著課程探究的行為和解釋課程問題的方式。

雖然 Pinar 等 (1995: 20) 依據 Kuhn 應用範式，但仍稍作更易。他們認為，範式是一個模型的例子，Tyler 的原理確實可被視為一種範式。Pinar 等 (1995: 15,

63-64, 159, 187) 多次提及課程領域在 70 年代初期出現了一次的範式轉移。他們認為課程發展範式已告終，代之而起的則是課程理解範式。他們甚至強調課程發展的開始年份為 1918 年，而終結則在 1969 年 (Pinar et al., 1995: 6)。按筆者的分析，Pinar 等依據一般定義而沒有按照 Kuhn 的概念，故把 Tyler 原理視作範式。

明顯的，接納在課程領域應用 Kuhn 範式概念的學者，都是以較寬鬆的角度來衡量 (Barrow, 1988; Tanner & Tanner, 1980; Tanner 1982: 417; Schubert, 1986; Schubert & Schubert, 1991; 施良方, 1994)。他們應用時並沒有堅持範式的理論介入，亦沒有依循其單一和不可共量的特性。

三、課程範式三種最常見的分類方法

在課程領域應用 Kuhn 的範式概念，最常見的有三種分類方法。一是實證課程範式和理解課程範式；二是技術性、實踐性和批判性課程範式；三是技術性課程範式和人文性課程範式。

(一) 實證課程研究範式和理解課程研究範式

應用範式概念至課程領域，第一種是把課程研究範式分為實證課程範式和理解課程範式。這方面的分類，筆者認為可從四位學者對教育研究範式分類入手 (見表 1)。他們的分類相若，筆者不欲逐一細說，僅舉 Husen (1988) 為例。Husen (1988) 認為在本世紀初已出現了兩個主要範式：

一個是模仿自然科學，強調適合於用數學工具來分析的觀察——經驗的、可量化觀察。研究的任務在於確定因果關係，並作出解釋。另一範式是從人文科學推衍出來的，所注重的是整體和定性的訊息，以及說明的方法 (p. 17)。

Husen (1988) 的教育研究的分類是實證範式 (定量研究) 和理解範式 (定性研究)。實證論範式自 A. Comte (1798-1857) 於 1 世紀前提出後，一直影響自然科學的研究，對於非經驗或非量化的研究並不接受。但隨著新的社會科學研究法——理解研究 (亦即自然論) 範式發展後，幾乎在每一個角度與實證範式相對立。實證研究範式早已為學者所接受，理解範式亦漸受重視 (Lincoln & Guba, 1985:

109)。Heshusius (1989) 嘗試比較這兩種研究範式特徵 (見表 2)。實證研究及理解研究範式，可說是最引人注意的兩個範式 (江明修，1993；霍秉坤、黃顯華，1999)。

表 1 學者對教育研究範式的分類

Lincoln 與 Guba (1985)	Husen (1988)	Heshusius (1989)	盛群力 (1995)
實證範式	實證、定量的範式	實證範式	實證範式
自然範式	理解、定性的範式	理解範式	理解範式

表 2 兩種研究範式特徵之比較

實證範式	理解範式
自然科學基點	社會 (人文) 科學基點
客觀性	主觀性
因果性	解釋性
量化表徵	語言和意義
可證偽性	構建有根據的 (grounded) 理論
概括化	特定案例
研究技術，包括： 統計程序 實驗 社會調查	研究技術，包括： 參與性觀察，人種史 生活史 非結構性談話
趨向於宏觀及定量化	趨向於微觀及定性化

資料來源：Heshusius (1989)。

這種劃分的方法與 Husen (1988: 17) 的分類相若。課程研究為社會科學研究及教育研究的一部分，三者之研究範式亦可互通。課程研究為社會科學及教育研究的一部分，故社會科學及教育研究的範式可應用於課程領域中。由此而言，可稱為課程範式有實證課程及理解課程兩種。

針對實證和理解這兩種課程範式，亦可引申兩者之研究方法的不同。因為隨

著知識領域的發展越趨複雜，研究方法亦趨多樣化。有的採控制實驗，有的採觀察方法，有的以解釋學的方法進行，亦有的採類似哲學思辨的途徑等。大體而言，這些研究方法可納入量的與質的兩類研究（王文科，1994）。Grumet（1990）論析量及質的課程研究範式時，認為在 20 世紀 70 年代以後，量的研究的數量漸漸減少，而質的研究的數量則逐漸增加。Eisner 與 Peshkin（1990）亦認為，很多美國著名的學者由量的研究轉向質的研究，也有些學者同時應用兩種探究範式（如 Lee Cronbach、Donald Campbell、Robert Stake、Egon Guba、Philip Jackson）。按張華（2000a: 17-18）的分析，隨著理解課程範式的興起，量的研究漸次為質的研究所取代。當然，量的課程研究範式和質的課程研究範式兩者對課程領域各自產生的影響力，仍需進一步探討。

（二）技術性、實用性、批判性課程範式

除了實證和理解兩種課程範式外，課程領域的範式亦可以技術性、實用性和批判性範式劃分。MacDonald（1975）根據 J. Habermas 的人類趣嚮概念（human interest concept），發展出一個檢視不同課程設計概念的架構（Brubaker, 1982: 21-34）。這個架構建基於個人參與課程設計過程所強調的三種取向，即對控制的趣嚮、對理解和共識（consensus）的趣嚮和對解放（emancipation）或從限制人類自由的桎梏解放出來的趣嚮。Schubert（1986）根據 Habermas（1978）的哲學理論和 Bernstein（1976）的社會和政治理論，劃分了三種課程探究的範式，分別為：1. 實徵性—分析性（empirical-analytic）；2. 詮釋性（hermeneutic）；及 3. 批判性（critical）。每種範式都有其理性方式（mode of rationality）、所關注的興趣和利益，以及不同的組織。此外，不少學者依 Habermas 的分類來劃分課程範式為三：技術性、實用性和批判性範式（Bullough, Goldstein & Holt, 1984；Carr, 1995；Schubert & Schubert, 1991；Schubert, 1986；李子建、黃顯華，1996；楊明全，2002：41；霍秉坤、黃顯華，2000：21-30）。在眾多課程範式的敘述中，Schubert（1986）的說明最為詳細（見表 3），亦是直接應用於課程領域中，而且引起較多學者關注。按 Schubert 與 Schubert（1991: 53）的分析，範式作為探究的假設，明顯的與 Kuhn 對範式的處理有關。

表 3 課程取向分類

科學或探究類型	實徵—分析的	解釋的	批判的
服務趣嚮	技術趣嚮	實用趣嚮	解放趣嚮
人類旨趣	勞動	溝通	解放
社會組織	工作 (work)	互動 (interaction)	權力 (power)
課程定義	學科、學科內容、目標、書面計畫、有計畫的學習經驗	非書面計畫、教學時實際發生的一切、師生互動、有意義的學習經驗	有意義的學習經驗，目的是解放桎梏
課程作為	成果 (product)	實踐 (practice)	批判性實踐 (praxis)
理性模式 (mode of rationality)	<ul style="list-style-type: none"> • 假設控制和確定性的原則 • 在類似規律性命題(即可用實徵驗證)的趣嚮下操作 • 假設知識是價值中立的 • 假設知識是客觀的 • 重視效率或節儉 • 毫不懷疑地接受社會現實 	<ul style="list-style-type: none"> • 強調理解和溝通互動 • 視人類為積極創造知識的人 • 在日常生活環境中尋求假設 (assumption) 和意義 • 把現實看作：在歷史、政治及社會脈絡 (context) 中互為主體地組成和分享 • 敏銳地注意語言在運用時的意義 	<ul style="list-style-type: none"> • 假設必須批判意識型態，並且付諸行動 • 尋求揭示具壓迫性和支配性的事物 • 需要對假意識保持敏銳的觸覺 • 質疑扭曲概念和不公平價值觀 • 檢視和解釋探究所依據的價值系統和公平概念

資料來源：Schubert (1986)；李子建、黃顯華 (1996)；霍秉坤、黃顯華 (2000)。

(三) 科技取向課程範式與人文取向課程範式

在實證—理解和技術性—實用性—批判性兩種範式分類外，亦有提倡以科技性取向和人文主義取向兩種課程範式。Gouldner (1979: 48-49) 在探討知識份子的分類時，其劃分與 Habermas 相類，然仍有少許不同。他認為可分為兩種知識份子，一是興趣基本上是技術性的技術知識份子，另一是興趣主要在批判、解放、解釋並通常具有政治性的人文知識份子。李子建、黃顯華 (1996: 415-416) 認為，科技性取向的課程探究等同於實徵性—分析性範式，而人文主義取向的課程探究則涵蓋詮釋性及批判性範式。

首先是科技取向課程範式。20 世紀中葉以來，科學發展迅速；除帶給人類豐富物質外，也強化了科學主義和實證主義哲學的影響。課程領域在實證主義哲學思潮籠罩下，「科學研究範式」（scientific research paradigm）成爲主導的範式。課程理論研究被簡約爲對課程發展的「工藝學模式」的探討，「社會效率」、「目標管理」、「行爲控制」成爲這種研究範式的中心觀念（張華，2000a：120）。這種範式可稱爲「科技取向課程範式」，代表人物如下：F. Bobbitt。這種課程範式是基於下列的假設：

1. 課程領域中的理論，其運作應該著眼於經驗上可測量的規律般的命題；
2. 對於課程理論、課程設計、課程評估的概念和技術，自然科學提供了「恰當的」解釋模式；
3. 知識應當是客觀的，並且能夠以一種中性的形式探究和描述；
4. 價值陳述必須與「事實」和「探究方式」分割；而「事實」和「探究方式」能夠並且也應當是客觀的（Giroux, 1981: 100）。

其次是人文取向課程範式。20 世紀 70 年代以後，課程研究領域在人文主義哲學思潮影響下，產生了「範式轉換」，並批判「Tyler 原理」爲核心的傳統課程範式（張華，2000a）。人文主義取向與科技取向並不相同，它並非是一個統一的傳統和單一的現象，而是由不同課程研究角度的聚合（李子建、黃顯華，1996：418）。人文主義取向課程探究可說是源於 20 世紀 70 年代的「再概念化」（reconceptualization）運動（Pinar, 1978），正如 Van Manen（1978: 368）指出，再概念化學者的著述有共同主題，就是針砭傳統技術取向的課程範式（李子建、黃顯華；1996：418）。這些學者通常使用四種探究方式，即是歷史的、美學的／哲學的、心理分析的和社會—政治的方式。他們的目的是「個體的解放」（individual emancipation）（張華，2000a）。李子建、黃顯華（1996：422）歸納了人文取向課程範式的共通假設：

1. 歷史角度是可以和應該不斷再檢視的；
2. 知識是一種社會建構的實體；
3. 社會、教學和課程理論與神學的、倫理道德的、環境的和心理的需要具有相互關聯性；

4.反對科學和心身二元論；

5.課程探究不僅著重學術研究，更致力於創造一個理想新世界。

按 Pinar 等（1995）的說法，課程研究的重心由探討課程的工藝學轉為用新理論和價值觀來理解課程。這些課程研究把課程理解為不同的「文本」，如「歷史文本」（historical text）、「政治文本」（political text）、「種族文本」（racial text）、「制度化文本」（institutionalized text）、「國際化文本」（international text）等。

（四）Kuhn 範式概念應用於課程領域的小結

雖然 Kuhn 的範式概念已廣泛應用在教育及課程領域之中，而且已經普遍獲得接納；但是，這種應用仍具爭議。筆者認為可以有三點思考。

首先，教育及課程為社會科學的分支，均與自然科學不同，是否適宜加以應用源起於科學領域的範式概念，仍備受質疑。Barrow 與 Milburn（1990: 237）認為：「把 Kuhn 的範式原理應用至教育領域，這項工作的價值備受質疑。」教育在許多角度與自然科學截然不同。自然科學領域內對於研究的概念和應用的方法，意見明顯地較為一致；而且，他們的探究範圍較精確，界限描繪亦較清楚。教育領域則沒有「科學性」的確切程度，很多重要問題的性質均屬於推斷（speculative）；同時，教育並非是一門界定清晰及具統一性的學科，而不同學科背景的學者都從不同的資料來源，以不同方式研究教育問題，因此沒有一個範式或「常態科學」能獨據複雜多面的教育研究範圍。教育研究的多種性質和範圍，不會只是支持一個範式（Husen, 1988；李子建、黃顯華，1996：137-138）。因為教育明顯地缺乏科學學科的一致性和架構，使用 Kuhn 意義的範式原理似乎並不適當。（李子建、黃顯華，1996：102；Husen, 1988: 17）。Barrow 與 Milburn（1990）甚至強調：「若不是從我們教育詞彙中刪掉範式這詞，使用時亦應該非常小心」（p. 238）。雖然筆者並不認為要把範式一詞在教育詞彙中刪掉，但是同意必須小心應用。

其次，應用此概念時，必須有清楚的界定，而且一經應用，使用時的意義亦必須一致。Pinar 等人（1995: 20）指出，其應用的一致性即受到質疑（Wraga, 1998: 19-20; Barrow & Milburn, 1990: 449）。他們把 Kuhn 的範式概念，以比喻的方式應用至課程的再概念化觀念，然而在全書其他章節中的使用並不一致；同時，這應用又與 Kuhn 最初的概念又不相同。Wraga（1998: 19）的分析說明，Pinar 等一方

面強調他們應用範式一詞，是以一般字典的定義，而非特定指 Kuhnian 式的定義（Pinar et al., 1995: 20），但另一方面，則引用 Kuhn 作為其提出課程領域經驗了「大革命」（cataclysm），並稱之為「範式轉移」。Milburn（2000: 449）亦認為，「範式的智性包袱（intellectual baggage），對《理解課程》一書提供的論說，似乎沒有任何幫助」。因此，使用範式一詞時，應有清楚的界定，而且在過程中應貫徹其操作型定義。

第三，Kuhn 的範式概念，是否適用於自然科學範疇，仍有一定的爭議。Weinberg（2001a; 2001b; 2001c）不同意科學發展歷史必然是範式的轉移，即不必然是革命性的改變。因此，對於 Kuhn 在科學史提出的範式概念，部分科學家仍有保留。

三、小 結

Merton 及 Kuhn 兩人對範式的概念，都有獨特的意義，亦已為學術界帶來重要的影響。然而，學者在課程領域應用兩人的範式概念，仍然值得商榷。相對而言，Merton 的範式概念，較 Kuhn 的範式概念更清晰，引起之爭議亦較少。而且，Merton 的範式概念，雖然有助建構課程研究度向和框架，有助歸納課程的基本研究命題和理論觀點，但卻未在課程領域中引起足夠的關注。除了曾榮光（1987）外，學者甚少在課程領域中引用 Merton 的範式概念。Tyler（1949）、Schubert 與 Schubert（1991）、Apple（1990）等人在課程領域雖然都建構了課程研究度向和框架，歸納了課程基本的研究命題和理論觀點，可以符合 Merton 的範式概念；然而，以上的引入乃是筆者的詮釋，各課程學者亦未有提及 Merton。Kuhn 範式概念的發展則不同。Kuhn 的範式概念較為模糊，而且嚴格地說並不適用於社會科學領域；然而，他的概念廣受關注，亦產生了鉅大的影響。至今，課程領域中大部分論到課程範式的學者亦依據 Kuhn 的概念，可見一斑。

肆、課程應用範式概念的爭議

範式概念在課程領域中的爭論，仍然持續不休。若按上述的分析，爭論可以

歸納為兩個要點：一是視乎範式的定義和特性，二是這種爭論會否有統一的发展。對於課程領域應用範式的爭議，以下將分四點加以說明。

一、視乎範式之定義

筆者在本文無意評論個人對範式的理解是否恰當，亦不欲詳述個人對範式的應用。不少學者對範式一詞的定義和特性各有不同的意見（施良方，1994：140-141），對於範式的應用也有不同的看法。因此，筆者亦同意使用範式一詞，不必如 Jickling（1988a, 1988b）或 Eckberg 與 Hill（1979, 1981）的處理，亦不必與 Merton 或 Kuhn 的範式概念一樣。因為在這個接受不同意見，並容許持守不同看法的多元化年代，應容納不同的聲音。只要應用者能言之成理，而且應用時具一致性，即可接納。

但範式一詞之定義確實惹來不少的爭議，故應小心使用；若有其他更適合使用的字眼，甚至應該避免濫用這個名詞。Barrow 與 Milburn（1990: 238）對這問題的謹慎態度是值得尊重的：「若不是從我們教育詞彙中完全除去（remove），亦應該極度小心地使用範式這個名詞。」若使用範式這名詞的時候，應有清楚的操作性定義（operational definition），否則大家討論時思考的基礎便蕩然無存。

事實上，不少課程範式的爭論，主要的問題均出於對範式的定義並不相同（Tanner & Tanner, 1980; 1995; Jickling, 1988a; Barrow, 1988; Rogan & Luckowski; 1990: 22; Pinar et al., 1995）。Pinar 對這個問題的描述提出了一個很重要的說明。Pinar 等學者（1995: 12-20）清楚說明，若以嚴格的 Kuhnian 的定義來看，範式即只合用於科學範疇，Tyler 原理及課程發展概念並不能代表該範疇中的範式；但若把範式理解為一般字典的意義，範式是「某一模型的例子」，Tyler 原理明顯可作為一種範式。曾榮光（1987）探討以課程社會學的角度探討公民教育的課程時，亦首先詳細說明 Merton 範式的定義和基本概念。這些說明使該篇文章的討論有系統而且清晰。可見，若要討論課程範式的問題，若能在應用範式這名詞時，清楚說明其操作定義，可免去很多的混亂。

二、視乎範式之特性

此外，應用範式亦須關注範式的特性。若應用 Merton 的範式概念，須留意它是對成果作有系統的整合、是一種成果而非研究的工具、屬於後設社會學建構等三個主要的特色。這與 Kuhn 的範式概念並不相同。若應用 Kuhn 的範式概念，更應留意「不可共量性」及「單一範式」兩項特色。

Kuhn 範式概念的應用可為絕對的和相對的。如果將範式完全按照 Kuhn 的原初意義，詮釋為不可共量的，便是一種「絕對的概念」，即範式具有壟斷性，是有其單一性；如果將 Kuhn 的範式詮釋為可共量的，略為修訂了 Kuhn 原初的意義，便是一種「相對的概念」，即範式之間並沒有新範式替代舊範式的問題，範式是可以並存的，而形成所謂的多元典範局面（張筵儀，2001：104-106）。社會科學家大多是將 Kuhn 所提出的典範視為相對的概念（蕭全政，1988：12）。張華（2000a：6-7）課程範式的論述正是應用了相對的概念，認為課程範式之間可以通約、可以比較的。這種特性說明對於不同課程範式，很有幫助。

在現今的討論中，較多學者並不完全按照 Kuhn 的範式概念，而是略有更易，其中一個就是略去 Kuhn 的不可共量性。因此，在課程研究中，不同範式既非互相排斥，也非互不相關，而是互補發展，構成有機整體（張華，2000a：19）。在研究方法上，每一種方法都有其限制，故應採用分屬於不同範式的多種方法來研究，才能掌握研究對象的真實現象（郭諭陵，2000：105）。張華（2000a：19）把這種構思應用於課程研究，認為人文課程研究範式與科技課程研究範式在兩個基本的項目上互相補足。第一，人文精神與科學精神的融合。人文精神包括對研究對象的價值感情、移情性理解能力、人格的尊重等，都是同樣適用於「科學研究方法」。科學精神包括理性、批判、無私、求實等，亦同樣適用於人文研究方法（張華，2000a：19）。兩種研究方法均是課程研究不可缺少的，一起融合為課程研究者的精神整體。第二，人文研究方法與科學研究方法互相彌補。各種研究方法都有其優勢和局限性，彼此無法互相取代，應針對不同問題和領域的需要相互補充、取長補短。

三、兩種課程範式概念的差異

筆者仍然希望重申，Merton 及 Kuhn 二者對範式一詞之定義並不相同。在筆

者看來，二者對範式的詮釋都有助我們瞭解課程的探究；然而，在應用二者之範式概念時，必須清楚說明範式的定義。相對而言，Kuhn 的範式定義較模糊，其原初概念是用於科學的研究中，故用於社會科學或教育學時常常引致混淆和爭論（Pinar et al., 1995; Tanner & Tanner, 1980, 1995; Jickling, 1988a），而且不少應用 Kuhn 範式概念至其他學科的學者，均未有按照 Kuhn 的概念。其中較重要的差異有兩方面：一是不可共量性，二是單一範式的概念或範式的統攝性。Kuhn 的範式概念較模糊，而且引起很多爭論。Merton 的範式定義似更容易應用，因為主要是涉及基本命題和理論觀點（Merton, 1968；曾榮光，1987），其特性亦沒有 Kuhn 範式的排他性。同時 Merton 在社會學領域中構建了不少的例子，故較容易理解和應用。雖然 Merton 範式的應用較受忽視，但是所引致的爭論較少，而且應用的作用亦大，因為它可清楚列出該領域的基本命題和理論基礎，同時是一個很清楚的研究架構。Merton 的範式雖然是最低限度的理論結構或最初步的理論化，但卻是社會學領域一種可行的理論結構（黃瑞祺，1981：26-27）。

四、爭論持續

對於課程範式之間的爭論，可能還會持續下去。張華（2000b：20）強調，每一種課程範式都具有一定的合理性，但這種合理性是針對一個特定時代而言。靳玉樂（2000：45）亦認為，各種課程研究範式代表了不同的課程研究傾向，它們所研究的課程問題和所採用的具體方法各有側重，亦揭示了課程現象某些方面的本質，因而都有一定的合理性。正因不同的課程範式各有其合理性，因此課程範式的衝突與融合、交替與反覆是歷史選擇的結果，具有歷史的必然性（張華，2000b：20）。舉例來說，雖然以 Tyler 為代表的課程探究範式仍占一定的地位，但是這種探究範式所無法解決的問題正在日趨增多，解決的辦法仍是要引進不同的範式。課程探究的實踐範式和批判範式，亦已獲得各方的認受（施良方，1994：33）。金耀基（1992：30）不敢期望社會學的科學社群中找到「單一範式」；筆者對於課程範式能否出現一統的學說，亦不樂觀。因此，爭論持續似乎是必然的情況。對課程範式的競爭、融合等討論，實不容易有一完滿的答案，McNeil（1996：451）的態度值得我們參考：

「多元研究範式 (many multiple research paradigms) 是擴闊我們的視野，還是因它們獨立自足 (self-contained)、忽視其範式以外的重要問題，因而使我們的視野變得模糊？我留下問題讓你們自己決定。」

當然，由於這個爭論已歷經多年，且各種各樣的意見亦相繼出現。因此，要在這爭論中再擦出火花並不容易。探討者必須要對前人的各種說法有一定的瞭解，再加入新的元素，才能有新的發展。我們亦不期望在這方面能有明顯的進展。各種的討論似乎只能維持在綜合過去的說法，或建基於過去的看法。

陸、總 結

課程研究範式能否出現一統的學說，筆者並不樂觀。Dogan (2001: 11207) 強調社會科學的歷史並非範式巨變的歷史，而是競爭的理論。理論沒有競爭，社會科學便不會有進步。因此，對於這種範式並峙、爭勝的局面，實在不必感到困惑或不安 (金耀基，1992: 30)；因為過早地走上一壟斷性的單一範典，只會產生社會科學思想的停滯和不振 (Merton, 1976: 116)。Merton (1968) 的一段說話，表明這種情況仍有可取的地方：

一切美德超越了極限，就成為惡習。這種原則，也能應用至社會學範式。社會學範式會使社會學家容易變得思想懶惰。有了範式，社會學家就會閉眼不看範式所要求去審視重要資料 (strategic data)。這樣，就會把一個社會學望遠鏡變成一個社會障礙物。把範式絕對化，而不是把它看作一個暫時的出發點，就會形成錯誤。但是，如果把範式視為暫時的、可變的，一如既往地不斷修正，這些範式就會比零散的假定更為可取 (p. 72)。

Whitehead (1938) 亦強調必須重視溝通和容納不同想法：

人類需要鄰人具有足夠的相似之處，以便互相理解；具有足夠的相異之處，以便激起注意；具有足夠的偉大處，以便引發羨慕。但是，我們絕不可期望所有事物都是美好的；甚至當出現一些特別情況時，我們更應該因這些

情況能引起關注而感到滿意 (p. 258)。

上面這兩位學者的態度值得欣賞。如果學者對範式概念的應用有不同的意見，甚或有對立的想法，如果學者都能有廣闊的胸襟容納相左的意見，如果學者能從這些不同深入探究，這種不統一的情況並非缺點，而是一種機遇。

致謝：筆者對《教育研究集刊》之各位主編、編輯、審閱者、編輯委員的安排及意見，曾榮光教授撥冗與一位筆者討論範式一詞的概念，深表謝意。

參考資料

- 王文科 (1994)。課程與教學論。臺北：五南圖書出版公司。
- 江明修 (1993)。社會科學多重典範的爭辯：試論質與量研究方法的整合。國立政治大學學報，64，頁 315-344。
- 李子建 (1993)。環境教育的取向：課程範式之觀點。初等教育學報，4 (1)，頁 69-76。
- 李子建 (1996/2002)。從批判角度剖析課程定義。載於李子建 (主編)，課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展 (頁 5-25)。香港：中文大學出版社。
- 李子建、黃顯華 (1996)。課程：範式、取向和設計 (第二版)。香港：中文大學出版社。
- 林聚任等 (譯) (2001)。R. K. Merton 著。社會研究與社會政策。香港：三聯書店。
- 金耀基 (1992)。範典與社會學之發展。載於李明堃、黃紹倫 (主編)，社會學新論 (頁 13-36)。香港：商務印書館。
- 施良方 (1994)。西方課程探究範式探析。華東師範大學學報 (教育科學版)，3，頁 29-33。
- 施良方 (1996)。課程理論：課程的基礎、原理與問題。北京：教育科學出版社。
- 郝德永 (2000)。課程研制方法論。北京：教育科學出版社。
- 張華 (2000a)。經驗課程論。上海：上海教育出版社。
- 張華 (2000b)。美國課程理論研究。載於鍾啓泉 (主編)，課程流派研究 (頁 2-381)。濟南：山東教育出版社。
- 張筵儀 (2001)。從孔恩的典範觀點來看新公共管理是否能替代公共行政。公共行政學報，5，頁 101-122。
- 郭論陵 (2000)。教育研究典範的回顧與前瞻。教育研究資訊，8 (6)，頁 89-108。
- 曾榮光 (1987)。公民教育發展取向的理論基礎——一個課程社會學的觀點。載於杜祖貽等

- (主編) 亞洲地區華人社會教育事業的展望 (頁 327-372)。香港：香港中文大學教育學院。
- 黃永和 (2002)。後現代課程理論之研究：一種有機典範的課程觀。臺北：師大書苑。
- 黃瑞祺 (1981)。社會理論與社會結構。載於黃瑞祺 (編譯)，現代社會學結構功能論選讀 (頁 9-30)。臺北：巨流。
- 黃顯華 (2001)。篩選教育與普及義務教育的課程設計。載於黃顯華、霍秉坤 (主編)，尋找課程論和教科書設計的理論基礎 (頁 23-31)。北京：人民教育出版社。
- 楊明全 (2002)。論課程研究的詮釋學取向。全球教育展望，31 (2)，頁 41-46。
- 靳玉樂 (2000)。課程研究方法論。重慶：西南師範大學出版社。
- 蕭全政 (1988)。政治與經濟的整合。臺北：桂冠。
- 霍秉坤、黃顯華 (1999)。教學研究範式的再探討。教育研究學報，14 (2)，頁 315-340。
- 霍秉坤、黃顯華 (2000)。課程行動研究模式。華東師範大學學報 (教育版)，18 (4)，頁 21-30。
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum. Social Forces*, 50(4), 447-455.
- Barrow, R., & Milburn, G. (1990). *A critical dictionary of educational concepts: An appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice* (2nd ed.). London: Harvester Wheatsheaf.
- Barrow, R. (1988). Over the top: A misuse of philosophical techniques? *Interchange*, 19(2), 59-63.
- Bernstein, R. J. (1976). *The restructuring of social and political thought*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Brubaker, D. L. (1982). *Curriculum planning: The dynamics of theory and practice*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Bullough, R. V., Goldstein, S. L., & Holt, L. (1984). *Human interests in the curriculum: Teaching and learning in a technological society*. New York: Teachers College Press.
- Burns, R. B. (1995). Paradigms for research on teaching. In L. W. Anderson (ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.). London: Pergamon.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1995). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Aldershot, Hants, England: Heinemann Educational Books.
- Carr, W. (1995) *For education: Towards critical educational inquiry* Buckingham: Open University Press.
- Crothers, C. (1987). *Robert K. Merton*. Chichester Sussex, England: Ellis Horwood.

- Diesing, P. (1991). *How does social science work? Reflections on practice*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Dogan, M. (2001). Paradigms in the social sciences. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (vol. 16, pp. 11203-11207).
- Doll, M. (1989). *Curriculum improvement: Decision-making and process*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eckberg, D. L., & Hill, L. (1979). The paradigm concept and sociology: A critical review. *American Sociological Review*, 44, 925-937.
- Eckberg, D. L., & Hill, L. (1981). Clarifying confusion about paradigms: A reply to Ritzer. *American Sociological Review*, 46(1), 248-252.
- Eisner, E. W., & Peshkin, A. (Eds.). (1990). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Elkana, Y. (1976). Culture, cultural system and science. In R. S. Cohen, P. K. Feyerabend & M. W. Wartofsky (Ed.), *Essays in memory of Imre Lakatos* (pp. 99-107). Boston: Reidel.
- Firth, R. (1975). An appraisal of modern social anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 4, 1-25.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A "historical" sketch of research on teaching since 1989. *Teachers College Record*, 91(2), 135-150.
- Giroux, H. (1981). Toward a new sociology of curriculum. In H. Giroux, A. Penna & W. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction: Alternatives in education* (pp. 98-108). Berkeley, CA: McCutchan.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Gravey.
- Glanz, J., & Behar-Horenstein, L. S. (1999). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad et al. (1979), *Curriculum inquiry: The study of curriculum field* (pp. 1-39). New York: McGraw-Hill.
- Gouldner, A. (1979). *The future of intellectuals and the rise of the new class: A frame of refer-*

- ence, theses, conjectures, arguments, and an historical perspective on the role of intellectuals and intelligentsia in the international class contest of the modern era.* New York: Seabury.
- Grumet, M. (1990). On the daffodils that come before the swallow dares. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 101-120). New York: Teachers College Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Habermas, J. (1978). *Knowledge and human interests* (2nd ed.). London: Heinemann.
- Haggerson, N. L. (1988/2000). Reconceptualizing inquiry in curriculum: Using multiple research paradigms to enhance the study of curriculum. In N. L. Haggerson (Ed.), *Expanding curriculum research and understanding: A mytho-poetic perspective* (pp. 11-26). New York: Peter Lang.
- Hagstrom, W. O. (1965). *The scientific community*. New York: Basic.
- Heshusius, L. (1989). The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 22(7), 403-415.
- Husen, T. (1988). Research paradigms in education. In J. P. Keeves (ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 17-20). Oxford, England: Pergamon.
- Jickling, B. (1988a). Paradigms in curriculum development: Critical comments on the work of Tanner and Tanner. *Interchange*, 19(2), 41-49.
- Jickling, B. (1988b). A tough nut: A rejoinder to Robin Barrow and to Daniel and Laurel Tanner. *Interchange*, 19(2), 64-67.
- Kerr, J. F. (1968). The problem of curriculum reform. In J. F. Kerr (Ed.), *Changing the curriculum* (pp. 13-38). London: University of London Press.
- Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions* (3rd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programme. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 91-196). London: Cambridge University Press.
- Lakatos, I. (1971). History of science and its rational reconstruction. In R. Buck & R. Cohen

- (Eds.), *Boston studies in the philosophy of science* (Vol. 8, pp. 177-190). Boston: D. Reidel.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA.: Sage.
- MacDonald, J. (1975). Curriculum and human interests. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 283-294). Berkeley: McCutchan.
- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 59-89). London: Cambridge University Press.
- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum: A comprehensive introduction* (2nd ed.). New York: Harper Collins.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5th ed.). New York: Harper Collins.
- Merton, R. K. (1968). Paradigm: The codification of sociological theory. In R. K. Merton (Ed.), *Social theory and social structure* (pp. 69-72). Glencoe, IL: Free.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure (enlarged edition)*. Glencoe, IL: Free.
- Merton, R. K. (1975). Structural analysis in sociology. In P. M. Blau (Ed.), *Approaches to the study of social structure* (pp. 21-52). New York: Free.
- Merton, R. K. (1976). Structural analysis in sociology. In R. K. Merton (Ed.), *Sociological ambivalence and other essays* (pp. 109-144). New York: Free.
- Milburn, G. (2000). Review of W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery, P. M. Taubman, *Understanding curriculum*. *Journal of Curriculum Studies*, 32(3), 445-452.
- Miller, J. L., & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspective and practice*. New York: Longman.
- Neuman, W. L. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- 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.
- Ritzer, G. (1996). *Classical sociological theory* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.
- Rogan, J. M., & Luckowski, J. A. (1990). Curriculum texts: the portrayal of the field. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 17-39.
- Rowntree, D. (1982). *Educational technology in curriculum development* (2nd ed.). London: Harper & Row.

- Saylor, G., Alexander, W., & Lewis, A. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schubert, W. H., & Schubert, A. L. (1991). Curriculum inquiry: Alternative paradigms. In A. Lewy (ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 51-56). Oxford, England: Pergamon.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Slattery, P. (1992/1999). Toward an eschatological curriculum theory. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT* (pp. 278-288). New York: Peter Lang.
- Statera, G. (1998). Merton and the sociology of science in Europe. In C. Mongardini & S. Tabboni (Eds.), *Robert K. Merton and contemporary sociology* (pp. 61-76). New Brunswick NJ: Transaction.
- Storer, N. W. (1973). Introduction. In N. W. Storer (Ed.), *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations* (pp. xi-xxx). Chicago: The University of Chicago Press.
- Sztompka, P. (1986). *Robert K. Merton: An intellectual profile*. London: Macmillan.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory and practice* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory and practice* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1988). The emergence of a paradigm in the curriculum field: A reply to Jickling. *Interchange*, 19(2), 50-58.
- Tanner, D. (1982). Curriculum history. In H. E. Mitzel, (ed.). *Encyclopedia of educational research: Volume 1*(5th ed.)(pp. 417-423). New York: Macmillan.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Manen, M. (1978). Reconceptualist curriculum thought: A review of recent literature. *Curriculum Inquiry*, 8(4), 365-375.
- Weinburg, S. (2001a). The non-revolution of Thomas Kuhn. In S. Weinberg (Ed.), *Facing Up: Science and its cultural adversaries* (pp. 187-206). Cambridge, MA: Harvard University

Press.

Weinburg, S. (2001b). T. S. Kuhn's non-revolution: An exchange. In S. Weinberg (Ed.), *Facing Up: Science and its cultural adversaries* (pp. 207-209). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weinburg, S. (2001c). Looking for peace in the science wars. In S. Weinberg (Ed.), *Facing Up: Science and its cultural adversaries* (pp. 247-263). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wheeler, D. K. (1967). *Curriculum process*. London: University of London Press.

Whitehead, A. N. (1938). *Science and the modern world*. London: Cambridge University Press.

Wiles, J., & Bondi, J. (1984). *Curriculum development: A guide to practice* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles Merrill.

Wraga, W. G. (1998). Interesting, if true: Historical perspectives on the reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 5-28.

Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Thomas Y. Crowell.

Zimpher, N., & Ashburn, E. (1985). Studying the professional development of teachers: How conceptions of the world inform the research agenda. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 16-26.