

教育研究集刊

第五十三輯第四期 2007年12月 頁1-32

D. Tanner、L. Tanner與 H. Kliebard的課程史研究觀點解析

宋明娟

摘 要

課程史如何被撰作之起始、過程與結果，皆受撰作者的觀點所左右，如能加以釐析，則可期以充盈有關課程問題的思考範疇。本文旨在解析D. Tanner與L. Tanner二氏和H. Kliebard的課程史研究觀點，首先探討渠等治課程史的意圖，以及論課程史的價值，其次以渠等之美國課程史專著進行具體分析，最後則綜合比較並延伸所論。本文於結論中指出，課程史學者的研究觀點或暗或明，皆寓含於著作當中，因之在引述或探究其主張，抑或逕自從事課程史研究時，皆宜提升研究觀點之敏銳度，發為嚴謹的立論。

關鍵詞：課程史、Tanner二氏、Kliebard、史觀

宋明娟，國立臺灣師範大學教育學系博士班研究生

電子郵件為：audreymcs@gmail.com

投稿日期：2007年5月17日；修正日期：2007年8月15日；採用日期：2007年11月15日

Bulletin of Educational Research
December, 2007, Vol. 53 No. 4 pp. 1-32

An Analysis of Theoretical Perspectives on Curriculum History: D. Tanner, L. Tanner and H. Kliebard

Min-Chuan Sung

Abstract

The main purpose of this article was to analyze Daniel and Laurel Tanner's and Herbert Kliebard's perspectives on curriculum history. First of all, their views on intention, values and the significance of historical inquiry for the development of curricula were discussed. Second, selected topics from their work concerning American curriculum history were further explored. Then, the author synthesized their key points and concluded that as a researcher in this field, one should enhance his or her awareness, so as to be sensitive enough to the hidden or apparent perspectives of curriculum history.

Keywords: curriculum history, D. Tanner & L. Tanner, H. Kliebard,
perspectives on history

Min-Chuan Sung, Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: audreymcs@gmail.com

Manuscript received: May 17, 2007; Modified: Aug. 15, 2007; Accepted: Nov. 15, 2007

壹、緒論

本文的緣起、分析層次與所處理之文獻範圍說明如次。

一、研究緣起

邇來，課程史的研究漸受重視，以發表成果較為豐碩的美國而言，1970年代和1980年代時，課程史研究業已形成專業的領域（Franklin, 1991），其學術造型逐漸明顯。就專業社群來看，自1977年課程史研究學會（Society for the Study of Curriculum History, SSCH）成立，雖然自始並未吸引大量成員，也仍維持著成員相當穩定的小眾團體，在美國教育研究協會（American Educational Research Association, AERA）年會前後定期集會（Burlbaw & Field, 2005: 3; Davis, 2005: ix; Kridel, 1989: ix; Tanner, 1987: 14），並已出版兩冊研究成果選集（Burlbaw & Field, 2005; Kridel, 1989）。而每年美國教育研究協會B組（Division B）成員亦有以課程史為主題進行研討（Kridel & Newman, 2003）。此外，從治課程史頗負盛名的學者與其作品而言，個別撰文者有如A. A. Bellack（1969）、D. Tanner（1982）、L. N. Tanner（1982）、B. M. Franklin（1991, 1999）、H. M. Kliebard（1992a, 1992b），合著撰文者如Kliebard和Franklin（1983）、C. Kridel和V. Newman（2003）等，都寫成對此研究領域的概覽、回顧等性質的專文，亦可見學者們對課程史研究的持續關懷。

近來，臺灣主張課程史研究之重要，並以美國脈絡為主而撰文的學者有如白亦方（2006）、楊智穎（2006）、鍾鴻銘（2004）等。惟課程史領域雖不乏關於發展脈絡之討論，但目前尚未有專文解析課程史研究觀點的對立或多元樣貌。而課程史論著中的觀點預設，展現於論著的出發點、過程與結果，如能加以釐析，則期以理解課程過往事件或人物如何被建構的方式，並充盈有關課程問題的思考範疇；研究者撰作本文乃緣出於此。

為使探討焦點具體落實，茲從Tanner二氏（D. Tanner和L. Tanner）與Kliebard談起。此其一乃考量渠等均為美國著名的課程史學者，後者撰成不少課程史研究專文，而前二者在課程史研究學會創立之初即為會員，Tanner 女士並為L. Cremin

於1977年發起組織課程史社群的會議後，在行政上發揮重要影響力而促使學會成立的核心人物（Kridel & Newman, 2003）。其二，由前揭美國課程史學者的文章推敲，Tanner二氏與Kliebard的研究觀點有所差異，惟亦皆指出歷史不能僅被視為事件的編年史，並各自揭示書寫歷史的解釋架構，也還都批評與己身不同的觀點（Kliebard, 1986, 1995, 2004; Tanner & Tanner, 1990）。其三，Tanner二氏與Kliebard對課程史基本性質的見解（如談論課程史的緣起與價值）皆有論列，又都撰寫美國課程史專書（Kliebard, 1986, 1995, 2004; Tanner & Tanner, 1990），而其專書可說是對美國課程史進行有系統且較為完整之論述的少數名家專著。

二、分析層次與主要文獻

本文旨在解析Tanner二氏與Kliebard的課程史研究觀點，分析層次有三：首先，探究課程史性質的議題；其次，以課程史研究成果做為探討實例；復次，則歸納諸氏研究觀點，並於結論處引申之。上述三項分析層次，其一就整體而論，其二重具體事例的解析，其三則除了再度深入分析、並列比較之外，尚著重Tanner二氏與Kliebard建構課程史所使用的論述策略¹。蓋探討其各自論述策略，乃基於語言和語言體系本身即可被視為撰著歷史的資料來源，可用以做為研究的事件，其如社會世界中的現象般真實且有意義（Cohen, 1999）；若以M. Foucault（1972, 1973）的觀點而言，論述無法直達事實真相，在論述當中可察見論述者的知識與權力意欲；被論述所含括和排除者，乃時常處於對立狀態。而在本文的探討中，

¹ 茲對本文涉及課程史研究觀點、對課程史性質的看法，以及課程史的解釋觀點（立場）、解釋架構、敘述與解釋理路等用語，做一概要說明。本文以「課程史研究觀點」做為上述相關用語的統稱，落實在文中的討論時，首先談到Tanner二氏與Kliebard對課程史性質的看法，包含關注起點，以及是否透過歷史學來彰顯其價值的見解。其次，在論美國課程史的專書部分，言其解釋的觀點與立場，談渠等用以解釋歷史的筆法及概念工具。其三，則更進一步分析觀點的差異，探討渠等運用概念工具的背後想法，以及某概念與其他概念之類同或對比的關係，此為「解釋架構」所指稱者。其四，綜合分析論述策略部分，則整體探討渠等撰作課程史之敘述與解釋理路。

Tanner二氏與Kliebard的論述策略則綜合反映了呈現史觀的方式。

本研究的主要文獻為Tanner二氏與Kliebard論課程史的研究篇章（Kliebard & Franklin, 1983; Kliebard, 1992a, 1992b, 1992c, 2002; D. Tanner, 1981, 1982; L. Tanner, 1982），以及諸氏本身進行美國課程史研究的專書，包括Tanner二氏（1990）的《學校課程史》²（History of the school curriculum）與Kliebard（1986, 1995, 2004）的《美國課程的競逐，1893-1958年》³（The struggle for the American curriculum 1893-1958）。

此外，亦參酌提到課程史研究取向的文章（楊智穎，2006；Franklin, 1999），以及著名學者論課程史研究的專文等（Bellack, 1969; Franklin, 1991, 1999, 2000; Kridel & Newman, 2003; Popkewitz, 1997）。另補充說明，Tanner二氏曾分別撰文論課程史（D. Tanner, 1981, 1982; L. Tanner, 1982, 1987），也曾合著專書（Tanner & Tanner, 1990），本文將之放在一起討論，係考量二者前述著作中的基本立場並無相左。

貳、課程史性質之主張

Tanner二氏與Kliebard對於課程史研究的原初關懷與價值看法討論如次。

一、原初關懷：課程領域漠視歷史

課程領域的研究逐漸豐富以後，約當1970年代前後，不少關心課程過往的學者都談到課程領域漠視歷史的現象，並以「ahistorical」⁴指稱之，進而提出課程史

² Tanner 二氏的專書曾譯為簡體中文版（崔允漭等譯，2006）。

³ Kliebard 的上述書籍目前有三個版本，第一版與第二版的差異在於後者補充後記，以清楚地揭示其撰書的理論架構，第三版則除了包括第二版的增補部分之外，尚增加兩章有關學校科目之討論。

⁴ 英文「ahistorical」一字，學界有譯為「非歷史」者（白亦方，2006；楊智穎，2006；鍾鴻銘，2004），研究者起先考量「非」乃有與「是」相對立之否定意涵，但由英文字首（a-）推其義，宜取其「缺乏、沒有、空無」之意，以為或可譯為「無歷史」，

研究的重要，Tanner二氏與Kliebard亦不例外（Bellack, 1969: 283; Goodlad, 1966: 91; Kliebard, 1992a; Tanner, 1987: 14; D. Tanner, 1982: 414）。然而，雖說多位學者均談到課程領域的「ahistorical」，但指涉涵義不盡相同，茲從Tanner二氏與Kliebard的文脈推敲舉例。

Tanner二氏曾提到課程有長遠的過去，但只有短暫的歷史（Tanner & Tanner, 1980）。對課程領域忽視歷史的解釋，Tanner二氏著眼於課程領域早被重複的一連串改革，以及與改革相對抗的事例所衝擊，許多先前已討論過的問題仍不斷出現，而恰如潮水之起落，顯得每一時代的改革者在碰觸相似的課程問題時，似皆無知於前人已思考過的解決方案，以致每每耗費心力從頭做起（Tanner, 1987: 14; Tanner, 1981: 414-417）。源於這樣的思考，Tanner力邀關心課程歷史的學者們於1977年4月在哥倫比亞大學師範學院集會討論，促成課程史研究學會的設立（Tanner, 1987: 14）。

再看Kliebard的觀點。Kliebard（1992b: 157）曾說，無論正式或非正式教育，皆無可避免思考教什麼、如何編排並解釋所教的事物，在此意義下，課程的歷史實際上如同教育的歷史一般古老。然則，為何Kliebard認為課程領域缺乏歷史的探究？對此，他從課程史被視為一門學術研究領域的脈絡來談。Kliebard（1992a: 264; 1992b: 161）指出，首位明確認定課程史領域的學者及其文章，是Bellack於1969年所撰〈課程思考與實踐的歷史〉（History of curriculum thought and practice）一文，提及課程領域在理論與實踐上皆顯示「ahistorical」的特徵，其所指者，為欠缺對過去課程領域的認識，乃不僅指涉許多身為學者專家之課程改革者的立場，也意指一些自稱以課程建構為專業之教育人員所表現出來的態度。Kliebard（1992a: 264）又論及O. L. Davis在1977年的文章中，曾指出課程領域有「ahistoricism」的情狀，此應歸因於此領域僅關心迫切的實際問題，向來幾乎都預先排除歷史省思。

而相關字「ahistoricism」則或可譯為「無歷史主義」。惟感謝本文審查委員指出，「ahistorical」無論譯為「非歷史」或「無歷史」的，其意義皆相當模糊，或可譯為「漠視歷史背景的」或「漠視、忽視過去經歷的」，是以，內文相關用語均參酌此論點；未敢掠美，特此誌之。

繼之J. S. Kliebard又再引述J. Hazlett (1979) 指稱課程領域對歷史的漠視，乃出於人們簡化地運用歷史來證成目前的課程實際情形，或者為當前的改革方案背書。Kliebard (1992a: 264) 並心有戚戚焉地感嘆此缺失即是一向惱人的現時主義 (presentism)⁵之弊，其導致歷史成為晚近撰作者的利用工具。綜合上述，從Kliebard之引介，可見其談到學者們解釋「ahistorical」的切入點，包括從理論與實務上的無知、僅關心熱門議題而缺乏反思，到把「歷史」降格到為了當下利益而服務的奴役地位。

上述課程史學者們眼見課程領域漠視歷史而興起對課程史的關懷，但所切入的視角不同。有的強調「缺乏」的角度 (如Bellack)，有些偏向擔憂歷史被今人「誤用」的角度 (如Hazlett)；Tanner二氏的解釋傾向前者，Kliebard則傾向後者。而這些討論，實還寓含關於歷史研究之推論、預測功能的不同看法。到底課程史研究能夠達到以今通古、以史為鑑之效的程度如何？Kliebard謹慎地認為人們可能正用抑或誤用歷史，他唯恐實務方面的運用沾染功利色彩，相對而言，Tanner二氏著重記取前人經驗之見解則較無此般顧慮，他們以為歷史本該用於改革實務。

二、課程史研究的價值

Tanner二氏與Kliebard對於課程史研究是否需透過與歷史學或教育史學領域之明確區隔，以彰顯其價值的見解，乃各有所論。

(一) Tanner二氏援用歷史學的部分觀點：進步觀及實務應用

Tanner二氏曾明白指出對於課程史所抱持的進步發展觀。他們徵引曾任美國歷史學會會長的美國史家C. Beard所分類的三種解釋歷史的觀點，並附和Beard的立場⁶ (Tanner & Tanner, 1990: 4-5)：其一以為歷史混沌無序，其二以為歷史以圓

⁵ 或譯為「現在論」或「以今論古觀」，參周愚文 (2007) 之分析。

⁶ Franklin (1991: 64) 指出，Tanner、Davis 與英國的 I. F. Goodson 等課程史學者雖然認為課程的專業有助於檢視課程史議題，但都堅持以為不需將此領域與歷史學、教育史學之間做明確區分。從 Tanner 二氏 (1990) 行文中自陳撰寫課程歷史時援用歷史學者如 B. Tuchman、Beard、H. S. Commager、G. Himmelfarb、D. Ravitch

周方式做週期循環的運動，其三則認為歷史以直線或螺旋的形式朝某個方向前進發展；Tanner二氏指出，Beard自白其抱持第三種觀點，希望歷史研究有實用目的，能將對過去之理解用於現況之改進，為美好的未來奠定基礎。

談到代表「進步」的典範，Tanner二氏最為稱頌J. Dewey的主張（Tanner & Tanner, 1990; D. Tanner, 1982）。例如，其指出，Dewey曾綜理自身辦學經驗的理論思考，在二十世紀初提到教育過程中的三個根本因素——學習者、社會、學科內容——必須被視為互動而非相對立的⁷，而繼Dewey以後，這些因素的重要性被H. Rugg、B. Bode等學者討論，並在1930至1940年代的中學課程實驗——「八年研究」（the Eight-Year Study）中備受重視，也出現於R. Tyler在1949年出版的《課程與教學的基本原理》⁸（Basic principles of curriculum and instruction）（D. Tanner, 1982: 415-418）。

以上述說法為由，他們以為凡是將這些根本因素視為相對立或不均衡者，皆會造成反改革、混亂與不安、阻礙進步的情況，例如1960年代聯邦贊助的學科中心改革方案，即是未能適當注重這些因素而導致失敗的例子（D. Tanner, 1982: 416-418; Tanner & Tanner, 1990）。

Tanner二氏認為，歷史學家所做的事就是重新創造歷史，為歷史注入生命、賦予意義，因之歷史即對過去的重新建構，而做為史家則當致力於對過去進行選擇、組織和解釋（Tanner & Tanner, 1990: 4-25）。他們歸納重構歷史所能發揮的作

等人，以及社會科學學者的想法可見一斑；本文內文所舉者為其援用 Beard 觀點的例子。

⁷ Tanner 二氏對 Dewey 的重視，還在於認為他樹立了有系統的探究模式，是日後將課程發展之概念視為問題解決過程的重要遺產，他們並讚賞後來的八年研究報告書、H. Taba 和 Tyler 的著作中有關課程發展之想法，都依循 Dewey 的問題探究模式（Tanner & Tanner, 1990: 417）。

⁸ 本文焦點在於指出 Tanner 二氏與 Kliebard 對諸多課程史事皆有不同看法，而非證明或比對孰為是非，因此通常並不追溯引出渠等所援引的文獻（如此處 Dewey 或 Tyler 之著作）；惟建議有興趣將渠等課程史作與其引用文獻之間做精確比對之讀者，或可直接閱讀原作而查考線索。

用大致有二項 (Tanner & Tanner, 1990: 7-17)：其一是實用功能，即從過去的成敗事例中汲取經驗教訓，並在當中找到可類比之處，以利解決當代實務問題。此般類比考查，在消極方面具有防護用途，亦即有益於理解過去是否曾有某種教育計畫之提議、其作法如何，並據以評估現況，避免不必要的損失。在積極方面，則具有建構用途，旨在為解決問題而提供經驗思考、產生變通方案。其二是實用兼具情感的功能，即令今人藉由理解課程的傳統，而從前輩的工作中發展自身的責任感與熱情，並以此立定生涯志業。

值得注意的是，Tanner二氏雖還引述某些學者以為歷史並不能啟示特定經驗教訓的看法，但仍認為「歷史可以教給我們經驗教訓，這個觀念是相當鮮明的」(Tanner & Tanner, 1990: 11)。他們提到的判斷理由，乃是發現已有運用歷史來考量行動抉擇的成功先例，而在社會科學領域當中，也盛行藉由歷史發掘經驗教訓的想法 (Tanner & Tanner, 1990: 11-12)。

不過，Tanner二氏認為歷史不會精確地自我重複，所以指出儘管課程史似乎可能包含週期性地走回頭路的情形，比如在學科或能力方面出現「回歸基礎」(back to basics)的主張，但社會和經濟背景與時俱變，時間之流裡任何兩個不同點的情境皆不相同 (Tanner & Tanner, 1990: 12)。他們繼而談到，有些人將課程「進步」與「退步」的搖擺現象，比擬為鐘擺的擺盪，此乃過於膚淺，因為「鐘擺觀」會誤導人們認為解決問題的方法，停滯於循著單一軌跡擺盪之鐘擺的中點上，但是，不同時段的社會變革實並非源生於靜止狀態 (Tanner & Tanner, 1990: 368)。

換言之，Tanner二氏認為歷史上看似循環的現象並非完全相似，歷史的類比研究有其重要，但也不一定能藉此找出特定的相關性或者預測歷史的往復走向。

(二) Kliebard強調課程史的獨特性：智識價值及知識社會學之啟示

Kliebard認為課程史領域具有獨特性，應與歷史學或教育史學做區隔，因為後者的研究人員一般而言並不特別熟習或關注課程問題 (Kliebard & Feanklin, 1983)。在應用價值上，Kliebard和Franklin (1983)認為應避免企圖藉由課程史的探究來汲取特定的教訓與對實務問題的解決之道，否則將導致現時主義的結果，阻礙理解的觀點；而課程史的長久價值，則恰是從探討問題當中所創造出的觀點空間。

Kliebard (2002) 曾批評諸如課程改革是不斷地循環或如擺盪的鐘擺等說法乃言過其實，因歷史不會重複其自身，雖則一些相似的問題會出現，但所處環境和主角都不一樣，所以，必須重新加以解釋。論及課程史研究較為具體的價值，Kliebard (2002: 126-130, 136-137) 認為教育實務乃高度的情境化，課程史的研究結果不能做為各種特定情境的行動法則；反之，從研究中應學到的，是如Dewey所言「理智的工具」(intellectual instrumentalities)⁹，亦即將研究發現所得的觀點，做為後續跟進時代潮流，運用智慧來觀察、探究、檢視與反省的資源，而課程史家的貢獻，就是提供觀點的脈絡，以解釋時間之流當中的課程議題；他談到：

以我的見解而言，如果說能夠從中學到任何合理的教訓的話，那並不來自於某些議題的實質內容，而是來自這些議題如何被看待的方式。(Kliebard, 2002: 137)

Kliebard常引述Dewey的主張來支持其論述，並於其著作中交互出現「民主」及「博雅教育」(liberal education)的主題(鍾鴻銘, 2004; Franklin, 2000: 2-3; Kliebard, 1986, 2000)。在Kliebard (2000: 198-199) 的思考理路中，民主和博雅教育相連；他除了借Dewey的說法，認為學校應該培養民主的公民，又以為博雅課程的要義是關注教育的內在意義，包括理智的自由和解放，而相對來說，著重外在、功能化的課程，例如內容特定的職業化課程，則並不理想，但其卻盛行於二十世紀而有損民主價值。

另外，Kliebard的課程史研究乃意欲揭示課程與知識社會學的緊密關係。在Kliebard (1992b: 158) 看來，學校知識總是變動的，課程會受社會價值和情境影響，並能有助於重構和保存某些價值和情境。他以為對課程史家來說，重要的並非探究何種知識最有價值，而是探討「某種知識如何且為何能獲得充分的地位，而晉身於學校當中；反之，其他種類的知識卻被排除在外」(Kliebard, 1992a: 264)。也因此，他認為課程史的解釋必須納入社會實體和階級的因素，並探討相互競逐

⁹ 對於「intellectual instrumentalities」，Kliebard (2002: 129-130) 又以「intellectual tools」釋之，故文中譯為「理智的工具」。

的不同意識型態如何對課程造成影響¹⁰ (Kliebard, 1992b: 157)。

參、美國課程史研究專著解析

茲分析Tanner二氏與Kliebard探討美國課程史之研究專著如後。由於Kliebard (1986) 專書首版問世較早，乃先為探討。

一、Kliebard論美國課程史

Kliebard (1986) 認為觀諸學校科目被賦予的名稱，並不足以呈現課程的多樣風貌；在各種科目的標籤背後，藏有各種競逐主導權的勢力。對他而言，分析這些勢力如何形成並運作，才是研究課程問題的焦點。

(一) 比喻：競技場、匯聚各支流的溪流

Kliebard (1986: 29) 將美國的課程比喻為競技場，場中有各種利益團體間的競逐，參與競賽的主角包括人文主義者 (humanists)、兒童發展論者 (developmentalists)、社會效率 (social efficiency) 的主張者，以及社會改良 (或重建) 論者 (social meliorists)，其各自持有不同的意識型態，為競逐支配與控制權而相互論辯何種知識最有價值。這些利益團體各有發展背景，當中的某一者或有勢力較為強大的主要時期，卻沒有一方總是取得壓倒性的勝利或者完全無條件投降。這四種利益團體是Kliebard分析1883至1958年美國課程史的概念工具。

Kliebard (1986) 認為，這些利益團體在十九世紀末、二十世紀初形成以後，就構成美國課程樣貌變化的基本組成要素。而各要素之間沒有勢力強弱的絕對關係；對於處在某些當下的課程時尚，Kliebard (1986: 208) 以「溪流」(stream)

¹⁰ 由於以為任何對課程的解釋都須考量意識型態之複雜交錯，Kliebard (1992a: 267) 認為，先前許多讚頌過去的歷史 (celebratory history) 並不恰當；課程史不應為過去的光榮服務，而做為一種強調「過程」的方式，藉以闡釋社會脈絡影響教育政策的表明和實施，並且即便是探討個別課程領導者的工作，課程史作也有助於提醒吾人，這些工作都產生於許多人對「應該教什麼」的想法，而這些想法又都是人們對社會觀念、專業熱望、階級和性別等方面之信念所促成和編造的。

喻之，認為某一時間點的課程流行現象，最好被看成匯聚數股支流（several currents）的溪流，各支流之間因氣候和其他條件的優劣狀況而有相對強弱之別，但沒有一股支流完全乾涸。

（二）利益團體相互競逐的情形

先就1930年代以前利益團體陸續出現而言（Kliebard, 1986），傳統以官能心理學立基的人文主義盛行於十九世紀末以前，注重具有形式訓練功能的科目。十九世紀末發展心理學興起，重視兒童發展研究，繼而關注兒童興趣與成長的課程在二十世紀初期頗受矚目。十九世紀末，工業革命與科學管理運動醞釀了社會效率氛圍，伴隨著科學化的課程編製，發跡於二十世紀前20年而歷久不衰，Kliebard尤重視1918年第一本名為《課程》（The curriculum）的專著，其由社會效率論者F. Bobbitt所著，課程成為專業領域的年代也於焉確立。此外，他語帶批判地特別點名C. Kinsley，謂其《中等教育的基本原理》（Cardinal principles of secondary curriculum）也在該年出版，且該報告亦寓含社會效率思想。而社會改良論則在1930年代興起於經濟危機當中，展現對教育重建的訴求。

在指出持上述四種課程意識型態之利益團體於1930年代以前¹¹取得各擅其場的機會後，Kliebard（1986, 2004）繼續鋪陳1930年代以後的美國課程樣貌，並於文脈中指涉對進步教育的質疑，強調1930年代至1958年之間各種利益團體的複雜互動。

Kliebard（1986: 227）認為，「進步教育」包含許多不同且彼此衝突的意義，他指出早在1890年代談到美國學校的文章裡，所謂「進步的」（progressive）用語，其意乃類同「現代的」或「新的」，藉以與傳統實務相區隔。隨著進步教育協會在1930年代的發展，內部有強調活動課程的發展論者，也有相對立的、持社會改良論的重建主義者吸引眾人目光，由之對進步教育的主張難有定位。他以此為例，將「進步教育」類比為一種化學上的混合物（a chemical mixture），意味其組成要素僅是被擺放在一起，各自仍保有原來的特性而未能真正融合。

¹¹ 對於1930年代以前各利益團體之崛起、爭鬥、起伏之情況除可詳見Kliebard（1986, 1995, 2004）原著外，亦可參見鍾鴻銘（2004：103-105）的簡要介紹。

Kliebard (1986: 228-233) 指陳此般混合情形使得進步教育若被人批判，也不易分析批判者是否全然反對進步主義，或者其立場為何。他舉 W. C. Bagley 這位 1930 年代「精粹主義」(essentialism) 領導者的觀點，用以說明「進步教育」做為被批判對象的模糊地位，並呈現 1930 年代時各種課程意識型態交織的複雜性¹²。Kliebard 認為，Bagley 的整體立場並不容易被標示清楚，因為 Bagley 曾批評進步教育的活動課程 (activity curriculum) 欠缺嚴謹，造成學生沒有學到應該學的東西。不過，若因此判斷 Bagley 反對進步教育，則又顯得不盡貼切，因為他贊同社會重建論 (social reconstruction) 的立場，希望社會的不完美能獲得改善。Kliebard 又指出另一方面，若以精粹主義與活動課程相對立的主張來看，它應該與早期的人文主義相契合，但其實它卻又不如人文主義者般地強調智識優位，反而較重視適應未來公民的需求，比如 Bagley 認為有效的民主乃依賴共同文化遺產之傳遞，如此，則其立場更類同於社會效率論的陣營。

在 1940 年代中期至 1950 年代初期的情況，Kliebard (1986: 240-264) 多所著墨「生活適應教育」(life adjustment education)。他談論的背景脈絡是 1941 年 12 月美國參與第二次世界大戰後，教育更強調實用價值，職業訓練及物理與數學等科目因多與航空、機械有關而當紅，另外，生物、家事等科目也因能對第一線的救援工作有所助益而備受矚目。又，參戰乃為護衛美國民主，藉之與集權國家對抗，其強調愛國的精神，於是批評美國社會結構的社會重建論者被認為不愛國，而兒童中心說的教育思想則被指為缺乏社會承諾，至於傳統人文主義的主張雖則有之，但實質上乃是社會效率論位居要津。Kliebard 指稱生活適應教育的準官方誕生日 (semi-official birthday) 是 1945 年 6 月 1 日，那天是美國聯邦教育部門於 1944 年 1 月起委託一職業教育研究的成果發表日，發表內容指陳美國高中學生並未在學校

¹² 關於 1930 年代各種課程意識型態混雜的情形，Kliebard (1986: 209-239) 用「課程的異種交合」(hybridization of the curriculum) 來表示。這是表達不同課程意識型態之動態混合的比喻。

受到良好的教育，之後則由C. A. Prosser對於生活適應教育發表演說¹³，演說中提到美國有20%的學生進入職業教育體系，另20%的學生準備進入大學，其他的60%沒有得到生活適應的訓練，因之建議行政人員和職業教育者提供受教機會。隨後，一些主張生活適應教育的後繼者則更擴大聲稱整個教育體系都應該配合年輕人適應真實生活功能的需求，使其能為成年生活做準備。Kliebard則稱，這樣的社會效率論者忽視Prosser原先指出學生受教情形所佔比例的差異，逕以單一的生活適應觀應用到全部課程內容的主張。

再說Kliebard(1986: 258-270)談1940年代末到1958年的情形。1940年代末時，站在大學學術立場來批判生活適應教育為反智思考的聲浪逐漸升高，到了1957年10月5日，蘇聯所造的世界第一顆人造衛星Sputnik號升空，標示其科技領先美國，隨之指摘美國教育為軟式教育的批評紛至沓來。1958年9月2日，國會通過《國防教育法案》(National Defense Education Act)，當中提到國防的基礎在於掌握從複雜科學原則所發展出的現代技術，其特別關注數學、科學、外語等課程的修訂。Klienard綜結地歸納此課程修訂計畫有其時代意義：一，主導者都來自各學門的教授，課程的控制權已不在教育學者手中；此乃出於先前生活適應教育備受批判，教育學者的信譽受到打擊而失勢所致。二，以學術科目做為課程主要之基本構造物的主張又重現，標示著前述人文主義利益團體的勢力取得主導權，不過，其他利益團體的聲音也仍都存在。三，由聯邦政府中央控制的課程修訂取代了長久以來地方課程革新為主流的傳統。

要言之，Kliebard對1883至1958年美國課程過往的解讀，圍繞在其所界定的各個利益團體之間權勢消長而左右課程的始末，他曾於專書第三版的序言中提及(Kliebard, 2004: ix-x)，曾有人建議他在新版中增加1958年之後的內容，但他以為此舉工程浩大，應以另起一專書的方式處理。此外，他並提到任何關於1958年

¹³ 該演說以「Prosser 決議」(Prosser Resolution)而著名，Prosser 對職業教育的投注由來久遠，其促成1917年《Smith-Hughes 法案》(Smith-Hughes Act)的立法，該法案促進了農業、貿易和工業方面的職業教育(Kliebard, 1986: 248-249; Smith-Hughes Act, 1917)。

之後的解釋，都需審慎考量課程和各個利益團體如何回應聯邦政府對於教育的干預。此或者表示設若Kliebard另行撰寫1958年之後的美國課程史，將增補新的解釋觀點。

二、Tanner二氏論美國課程史

Tanner二氏的美國課程史專著，以上溯自十七世紀中期的教育與社會事件揭開討論序幕，並由於特別關注其所謂課程進步的事例，乃將焦點置於1890年以迄成書之時的分析（Tanner & Tanner, 1990）。其中，著力於區辨百年之間的進步主義和與之相牴觸的傳統主義¹⁴。

（一）比喻：進步的主流與退步的逆流

Tanner二氏歷數美國課程史進步的主流和與之相抗的逆流，其大致情形如下（Tanner & Tanner, 1990: 17-25, 367）：

談到進步潮流，Tanner二氏指出1890年左右的進步思想表現在兒童研究、課程現代化與教育機會的擴增、課程關聯與綜合的主張，以及實驗學校的設立。1920年之前，實驗主義發揮較為顯著的影響，催生「綜合中學」（comprehensive high school）此種普及的學校制度，使學校邁向民主化，而發展心理學、認知心理學、青少年研究成果也受到重視。又，通識教育（general education）、核心課程等理念與實務伴隨著八年研究而受到重視，並發展至1960年代左右。另外，約當1900年，受到浪漫主義思潮影響的兒童中心學校興起，而到1960至1970年代後期，關於開放教育、基進的學校改革、為特殊興趣設置選修課等主張盛極一時。1970年代後期以迄1990年代尚有大學通識教育、尋求大學課程連貫性的努力，以及強調教育機會均等、注重批判思維等的主張。

¹⁴ Tanner二氏還提及有些持折衷主義（eclecticism）的學者試圖結合傳統主義與進步主義；但Tanner二氏並不認可折衷觀點，他們認為折衷作法往往形成一種「混合物」（admixture），並非整個聯合一致的論調，此因傳統與進步主義之間對於學習者性質、對課程的觀點是矛盾的，勉為其難的折衷，其所表現出來的僅是妥協情事而非轉化功夫（Tanner & Tanner, 1990: 341-342）。

再就退步潮流而言；其謂1890至1940年代左右，傳統的永恆主義將課程侷限於學術科目，著重心智訓練、菁英教育，並深受心理學上行爲主義思想所影響。而1930年代起至1950年代末有精粹主義主張「回歸基礎」的教育，著重中學生依能力分組、定軌，強調透過練習的背誦學習。1950年代末到1960年代末則有爲冷戰和太空競賽而制定的國家課程方案，側重學術中心的課程。而1960年代末到1980年代初又有教育縮減（回歸基礎）之聲，強調最低能力的獲得。嗣後，「新基礎課程」（new basics）（強調基礎知識）的設計乃爲與日本進行經濟競爭，並強調對新移民及少數族群進行基礎教育。

總括而言，Tanner二氏對進步教育的認定是著眼於課程綜合、普及教育的現象，以及對公共教育之擴張與教育機會均等的肯定與展望；而所謂的退步，則歸之於課程過於關注某一要素，以及課程縮減、回歸基礎等聲浪。

（二）對進步概念的細部區分

Tanner二氏在大方向上指出進步教育的主流，又對之加以區分爲幾種流派——實驗主義（experimentalism）、重建主義（reconstructionism）和浪漫主義（romanticism），並分析其間的界限與衝突；此乃爲突顯其最爲肯定進步教育中的實驗論思想，藉以與重建主義和浪漫主義做區隔¹⁵（Tanner & Tanner, 1990: 343-349, 349-351, 351-357）。

談到實驗主義，他們推崇1883年社會學家L. F. Ward在其經典著作《動態社會學》（Dynamic sociology）中顯示的進步思想，闡釋民主社會中普及公共教育主張。另又推崇Dewey汲取實用主義（pragmatism）的觀點，創造美國獨有的實驗哲學，推翻自古希臘以來傳統哲學的二元對立論。此二元論乃溯及自古希臘哲學家認爲實踐活動係勞動者（奴隸）所爲，而對於物質的反思才是智者（統治者、自由民）

¹⁵ Tanner 二氏在指出三大流派之後乃分別討論之，而在論及浪漫主義以後，又列舉存在主義（existentialism），但他們認為存在主義者還未建立系統的課程原則，而且其對於傳統教育的批評，以及所提出的改革處方，與浪漫的自然主義者（romantic naturalists）和激進的浪漫主義者（radical romanticists）極為相似（Tanner & Tanner, 1990: 354），可見他們所羅列的存在主義，在敘述脈絡中尚未足以獨立出一個可資特別關注的流派，亦因此，本文並不將其列入正文探討。

之獨有使命的想法，故衍生出獨重理智的博雅教育，而輕忽實用學科¹⁶之重要。對此，Tanner二氏指出Dewey為「通識教育」取代「博雅教育」奠定了基礎，認為在自由民主的社會中，思考者與勞動者乃合而為一。此外又引述Dewey（1938）對進步教育的警示，認為進步教育者在建立新的民主社會秩序時應提防成為「主義」（-ism）的犧牲品，即便該主義以「進步」之名現身，因「主義」意味著一套特定的僵化原則，將阻礙科學探究。

在重建主義方面，Tanner二氏指出其起於某些學者在1930年代經濟危機中，批評實驗論者對教育的主張過於間接，而認為需要用一種直接的意識型態來建立新的民主秩序。如重建主義者G. S. Counts（1932）以為就學校教育的功能來說，進步教育者不應害怕進行「灌輸」。Tanner二氏則指出這樣的觀點透露了集權、絕對主義的烏托邦想法，而此恰是Dewey所不樂見的。

在浪漫主義方面，Tanner二氏追溯J. J. Rousseau於1762年在《愛彌兒》（*Émile*）中所表述的浪漫自然主義，繼之討論十九世紀末美國的兒童研究運動起初透過對兒童的科學研究來引導教育改革，而後來持浪漫觀的進步主義者則繼之將注意力導向受感情所支配的兒童中心課程。1960年代中期，以社會抗議和學生運動為背景之激進浪漫主義者的辦學書籍大為暢銷，如A. S. Neill的《夏山學校》（*Summerhill*）詳述兒童天生善良，主張應聽任其自然發展而不應強調書籍之用處。到了1960年代末，信奉浪漫主義思想的另類學校（*alternative school*）興起，其以迴避改善現存公立學校的方式進行改革，大多隨即面臨被廢除或走向保守之路的危機。為顯示浪漫主義應受批評，他們指出Dewey（1990）曾提到理想的學校應以圖書館做為中心，以整合知識、指導實踐活動；亦即Dewey本身重視書本知識，且認為真正的自由來自思維的力量，並非透過放任學習者隨自身喜好和感覺而發展。

綜觀Tanner二氏專書，其所專注討論的年代範圍，比起上述Kliebard書中含括

¹⁶ 在該文脈中，Tanner二氏（Tanner & Tanner, 1990: 346）引Dewey（1916: 352）的話指出，此番係博雅教育未能關注人乃生而為人的共同利益，使得所謂「博雅」之原意「自由」（liberal）染上了不自由的毛病。

的1893至1958年，至少還多出30餘年，但卻採取較為單純的「進步」與「退步」大致二分的方式來處理，且相對於Kliebard，其並未明確透露其自身是否意識到所使用之方式在解釋年限上是否會有所限制。

肆、解釋架構之分析與綜合評述

再來探討Tanner二氏與Kliebard的課程史研究解釋架構（包括其對於不同觀點的評論，以及所使用概念工具的預設想法），並對本文前揭所論做一比較評述。

一、Tanner二氏的解釋架構

Tanner二氏以為課程是進步發展的，在回顧課程的過往時，若發現「非進步」事例，即將之解釋為退步，故其課程史研究的焦點，在於呈現理想的進步榮景，並分析阻礙課程進步的情形。此外，Tanner二氏的解釋架構如前文所述，又將進步主流再細分為三，據以更突顯其崇尚Dewey，認為「實驗論」的思想應居於進步潮流當中的主導地位。

在其行文用語中，認為進步是課程的「主流」(main currents)，對於所界定之阻礙進步的表面重複現象，則名之為退步的「逆流」(countercurrents) (Tanner & Tanner, 1990: xiii-xvi, 18-20)，可見其以溪流比喻課程史。主流與逆流的區分，意味著雖然他們承認有別於「進步」的反向拉力存在，但仍樂觀地認為逆流不敵主流之持續邁進。他們曾指出，自身撰寫學校課程史的基本構念係植基於進步發展觀，認為除了一些看似週期循環的退步情況以外，課程將朝向更高的水準邁進，是以，歷史能提供吾人獲得對未來進步願景的視角 (Tanner & Tanner, 1990: xiii-xvi, 5-6)。

然而，雖說Tanner二氏認為歷史是史家的重構，也運用自身的解釋架構書寫課程的歷史，但他們並不認可某些不同的解釋。對於其他解釋課程史的類目，他們較為著力批判如Kliebard詮釋利益團體的說法，且又特別試圖鎖定對於社會效率與社會控制概念的澄清。

Tanner二氏批評Kliebard以各種勢力衝突的解釋模式來識別課程史當中的對

立思潮；他們認為Kliebard的解釋「是有用和符合實際的，但這種特定分析模式的問題，就是其所提出的類別或形式乃強加於材料之上」（Tanner & Tanner, 1990: 24）。Tanner二氏的意思是，使用如Kliebard的既定解釋模式來解釋課程史，就是將有關過去的素材強迫分類，這將造成分類之未能窮盡，或者歪曲術語的危險，他們舉例Kliebard對於四種競逐勢力的解釋架構無法對Dewey做分類¹⁷，因為「他是兒童發展論者，又是社會改良論者」（Tanner & Tanner, 1990: 24）。另外，對於Kliebard所界定的「社會效率」這個類目，他們也相當有意見。

Tanner二氏指出，有些課程史方面的文獻（包括Kliebard的著作），僅將「社會效率」和「社會控制」狹隘地解釋為服從工業系統與統治階層的要求與權威，但社會效率與社會控制卻猶可做正面解釋（Tanner & Tanner, 1990: 24-25, 358-364）。他們援引社會學家E. A. Ross在1901年出版的《社會控制》（Social control），謂其界定社會控制的兩方面意義：其一是舊的、強迫學生服從現狀的一面；其二是民主社會所需要的新的社會控制，亦即進步的、與社會思想相協調的一面，能以普及教育來促進人的社會洞察力與明智地自我指導的能力。他們還認為，Dewey在《民主與教育》（Democracy and education）中也有類似見解，並指出Dewey和Ross一樣，「論述社會效率和控制的兩面性：強制和順從的傳統一面，以及給所有人發展機會的進步一面」（Tanner & Tanner, 1990: 360）。

延續前述指出應識別社會效率之正面意義的思考，Tanner二氏批判以E. Krug為首的一些學者，都將社會效率與社會控制的意義解釋為對個體的壓制，並將這樣的觀念與1918年的《中等教育的基本原理》（Principles of secondary education）報告書拉在一起（Tanner & Tanner, 1990: 358-359）。但在Tanner二氏眼裡，該報告書是明確且反覆擁護民主一面的效率觀念，把效率當做可為人所運用的對象，而非應該對之聽命服從的規條；該報告書內容乃要求學校在民主的情境中，培養個

¹⁷ 但有趣的是，Kliebard（1986）在其專書序言中特別提到，他發現無法將一向崇敬的Dewey歸屬於書中的任何一種利益團體，最後決定將Dewey所處的位置，視為盤旋於戰場上空的超然地位，而非隸屬於任何一方；Kliebard並說他自己在書中也用Dewey的語調現身。

體的社會洞察力與掌控自身命運的能力，並提倡「綜合中學」這種學術與職業課程統一而非分軌的學校制度，著重通識教育所構成的多樣化而共同的課程，而此正體現了民主精神（Tanner & Tanner, 1990: 361-363）。

Tanner二氏又繼續探討，上述報告書的內容與中等教育重組委員會中最具有影響力的成員之一，同時也是哈佛大學的教授A. Inglis最有關聯，報告書的內容幾乎與Inglis於1918年出版的《中等教育的基本原理》一書相應。但是，Krug和Kliebard卻把報告書描述為主要是曾任全國教育協會中等教育重組委員會主席的一名中學數學教師Kingsley之作品，並以偏狹的一面解釋社會效率，幾乎完全無視於Inglis的存在（Tanner & Tanner, 1990: 362-366）。要之，Tanner二氏認為報告書中主張綜合中學的見解，有助於普及教育機會、解放人類的潛能，恰符合社會效率和社會控制的積極意義，因此，不宜以外部控制和壓抑的傳統效率觀來看待之。

二、Kliebard的解釋架構

Kliebard（2004: xiii-xv）自陳其依循兩條探究路徑建構美國課程史的理論架構：一乃為追溯並檢視1960年代以來，學者們有關「進步教育」的多樣化解釋，藉以闡明其選擇他種理論架構來解釋美國課程史的源由；二則指出其在「地位政略」（status politics）¹⁸的脈絡中解釋各種利益團體的互動。

（一）檢視進步教育的意義並提出新主張

Kliebard（2004: 271-288）指出，早期一些讚頌過去的歷史或者輝格歷史¹⁹（whig history）的觀點過為狹隘，僅逕以為教育在進步，並且視教育改革者為英

¹⁸ 此處 Kliebard（2004: xiii-xv）所提到的「status politics」，參照原文的脈絡（Kliebard, 2004: 288-291），可譯為「地位政略」，其意義乃指涉關乎「求取象徵地位的政治活動」，這樣的政治活動內含不同利益團體派別之間的互動關係，互動當中各自的手腕與權術充滿了政治謀略。本文相關的討論詳內文次點之闡釋。

¹⁹ 概要而言，被指為持輝格史觀者，乃以現在的觀點研究過去，並認為歷史是進步的，由之，其所謂的歷史來源乃僅僅選自於適用此一論點解釋的過往事實，故而排除了對於認識歷史全部圖像而言亦相當重要的其他事實（周愚文，2007；Butterfield, 1951）。

雄、改革的對手為反派角色，而二十世紀中期的改革者獲得最終勝利，使得民主和啓蒙思想的勝利超越了保守的傳統。他以後設分析的方式，縷述教育史家歷來如何界定進步教育的概念，並說明他自己的替代方案。

他並歸納晚近對進步教育的主要解釋取向有二：其一是「以更寬廣的語詞來定義進步教育，承認定義當中顯然的不一致和矛盾之處」（Kliebard, 2004: 286），如L. A. Cremin的解釋就是此例；在此番判斷中，Kliebard引述Cremin（1961: viii-x）曾擴大指出進步教育乃廣泛的社會和政治進步當中的一環，其沒有單一定義，對不同的人來說乃有不同意義，由此，Cremin認為自己沒有用封閉的語詞來界定進步教育。不過，Kliebard（2004: 273）看來，Cremin的解釋卻也仍是限定的，因為他設限地認為進步教育是美國整個進步主義當中有關教育的一部分，並且區辨出三個界定進步教育與否的特徵：一是將學校教育的功能擴大到智識發展以外的領域，例如健康或職業能力等方面；二乃將科學研究應用於教學實務；三則為學校教育多樣化地容納對不同類型學生的適性教學。

Kliebard（2004: 286）以為第二個解釋觀點是「指出一個特定的教育改革次團體或方案，並將之合理化地定義為進步教育，且排除任何與其定義不符者」，如D. Tyack和A. Zilversmit即如此，他們將進步教育的意義範限於特定的現象；對Tyack來說，進步教育的成功焦點在於得到實質權力的專業改革團體——行政的進步主義者（administrative progressives）（Kliebard, 2004: 276），而所謂教學的進步主義者（pedagogical progressives）則是較不被其所重視的基進分子。而對Zilversmit來說，進步教育的改革者乃關乎特定人物如Dewey、F. Parker、W. H. Kilpatrick等人的主張，即提供豐富的學習環境以符合個別兒童需求，其與非進步的改革者（注重效率、集中化、科層體制等概念者）相對立。Kliebard（2004: 278）諷刺地指出，這些學者對待各自所排除之陣營的方式正是「欲加之罪，何患無辭」，認為這類的狹隘解釋觀點乃屬任意而為。

有別於上，Kliebard不想用單一的意識型態來架構他人所謂的「進步教育」，轉而使用第三種不同的觀點，即放棄為進步教育追尋某種固定屬性的定義，並且更為細緻地識別出抱持不同意識型態的改革次團體。而他自己以前述四種利益團體的關係來解釋課程，用以指涉被一般人認為是處於進步時代（progressive era）

的美國課程史。Kliebard (2004: 274, 287) 並說明他這種觀點，乃是先受到摯友 Krug 認為「進步教育並非一個可識別之實體」的影響，後來則分享某些持基進修正論者 (radical revisionists) 的見解²⁰，其以為「有些被標示為進步的改革實則是退步的」(Kliebard, 2004: 287)；但更為重要的影響來源，是他自己贊同「懷疑論」(skepticism) 的看法，即懷疑也許並不存在過某個無論是否以「進步」為名的「單一運動」(a single movement)。所以，他決定放棄「進步」之名，轉而使用更精微的前述分析方式，以試圖確切地解讀過往事件。

(二) 以「地位政略」的脈絡解釋課程史

延續上揭第三種觀點，Kliebard (2004: 288-191) 繼續闡釋其所謂的「地位政略」。他首先以自問的筆調提到：為何利益團體的競逐總是相當激烈？接著指出兩個答案：最直接的答案是由於此中爭鬥乃是一場爭取控制權之戰，在爭戰中的各種利益團體都希望有權認定知識之形式，並控制對下一代所傳輸的價值；另一個答案則是各種利益團體都尋求「象徵的認可」(symbolic sanction) (Kliebard, 2004: 289)，亦即各種利益團體的主張與暫時的結盟，都欲追求被接受、認可和合法化的地位，希冀藉由取得主導權的努力來確認其所在位置。此般認可在性質上是象徵的，很少牽涉到所提出的課程改革主張是否確實實施，但其仍是重要的，因為它涉及到有關誰的文化和道德價值如何取得主導權的問題。

以這種「地位政略」的觀點來看，各個利益團體，如人文主義者、兒童發展論者、社會效率論與社會改良論的主張者們，都希望建立或保存本身的價值，以彰顯各自珍視的信念與道德立場。而四種利益團體之內與之間，即便在嚴格的意義上或許沒有政治結盟關係，但他們會為了某種現存權力的目的而聯合的作為，卻是政治性的。因之，這些利益團體的政治混戰，就不僅是為了「實質的利益」(material interests) (即主要造成學校的改變)，而更是出於為求取自身「地位的

²⁰ 在歷史學或教育史的論述中，所謂修正論者 (revisionists) 與其後的基進的修正論者，其實並未有整體或固定的組織陣營，甚或不同的學者也有不同的界定 (Franklin, 1999: 469; Ravitch, 1978)。惟概要而言，一般被歸為修正論取向者，大多不會樂觀地認為學校是民主與進步的代理機構。

利益」(status interests)(Kliebard, 2004: 289-290)。

在此解釋脈絡下，Kliebard所描繪的美國課程史具有衝突未定的性質。各種利益團體的領導人在爭取美國課程領地時，皆可能獲得潛在支持者的響應，因為某些支持者希望自身最珍視的價值獲得被認可的地位，所以，便可能與某特定的利益團體結盟。而在各種利益團體領導人的言詞和行動背後，實潛藏了無數美國人的期待與憂慮，這些期待與憂慮，也由於課程史的衝突性質而並不全然純粹。

三、Tanner二氏與Kliebard課程史研究觀點之綜合比較

綜上所述，Tanner二氏與Kliebard的觀點有其殊異處，然實則異中有同。觀其使用語言的論述策略，可見其敘述與解釋的理路有相近之處，惟由於關注焦點的差異而產生各有倚重的論點。茲闡述如後並參見表1。

首先，Tanner二氏與Kliebard都以課程領域漠視歷史，激起對課程史研究的重視，雖則在切入焦點上，前者著眼實用，後者較重理智啟發。他們皆不同意鐘擺觀，都認為歷史不會重複自身，也均認可歷史的經驗教訓成分，雖則在解釋程度上，前者較明確地表示以史為鑑的看法，後者僅認同歷史教訓在看待議題之觀點空間而非實質內容上的應用。

其二，他們都重視Dewey的民主觀念，但前者將「民主」聯繫到通識教育，後者則連結到博雅教育。這樣的解釋與上述脈絡相承，係由於Tanner二氏以普同的、公共教育的擴張做為進步教育的表徵，而Kliebard獨重人之自由在理智方面展現的價值。

其三，他們都用比喻的筆法解釋課程史，如前者以溪流的主流與逆流，比喻課程進步與退步的現象，後者則將課程時尙比喻為匯合各支流的溪流。他們也都用了「混合物」來比喻各自不認可的歷史解釋類目，前者對所謂將進步與傳統「折衷」的解釋名為混合物（參見註14），後者將「進步教育」視為混合物；能近取譬的Kliebard還用「競技場」比喻被各利益團體爭奪的課程領域，用「異種交合」比喻1930年代各種課程意識型態混雜並陳的局面（參見註12）。

表1 Tanner二氏與Kliebard的課程史研究觀點比較

比較項目		Tanner二氏的課程史研究	Kliebard的課程史研究
課程史的性質	1.原初關懷	發現課程領域漠視歷史： 改革者無法利用前人的經驗	發現課程領域漠視歷史： 歷史流於為現時實務而服務
	2.價值	援用歷史學領域之進步觀點 從經驗教訓中獲取實用功能 由前輩的工作而激發責任感	課程史具有獨特地位 研究結果可做為理智的工具 啟示課程與知識社會學之連繫
尊崇的智識資源		Dewey的民主概念：衍生對通識教育之重視	Dewey的民主概念： 衍生對博雅教育之重視
解釋的常用筆法		比喻： 主流與逆流並存的溪流	比喻： 匯聚不同支流的溪流、競技場
解釋的概念工具		進步與退步	四種利益團體
解釋的分析架構		界定何謂進步，並區隔對立概念	四種利益團體相互競逐之情形、 地位政略的脈絡
對課程的整體看法		認為課程大致是進步的： 課程有進步源頭及美好展望	認為課程是衝突的： 各種利益團體爭取課程控制權
論述策略的指涉意涵		敘述與解釋當中寓含個人意欲	敘述與解釋當中寓含個人意欲

資料來源：研究者自行整理。

其四，他們都擅長使用解釋歷史的概念工具，將解釋範圍內的過往課程，依年限與特色劃歸至不同的概念類別，Tanner二氏區辨「進步」與「退步」的課程事例，Kliebard則以不同的利益團體陣營，識別出所分析的課程史事。

其五，他們都不同意歷史僅是編年史，並對課程史觀點意識皆深具自覺，也對不同意見表達不滿。他們也都提出一套分析架構來闡釋美國課程史，清楚表達所使用之概念工具的來龍去脈，雖則解釋架構不同。

Tanner二氏梳理抱持進步觀的由來，並評斷Kliebard的類目雖能執簡御繁，卻僅能達到分析的實效，而不足以充分解釋課程之過往，同時還指出Kliebard承自Krug對「控制」、「效率」的看法僅為偏見。而Kliebard自陳使用利益團體的分析架構，係出自有感於所謂「進步教育」的概念並不清晰，他研究學者們對進步教育

之多樣詮釋，區辨晚近主要的觀點，其若非廣義而含混，則是具特定選擇性地狹隘界定。依此，Tanner二氏的進步教育觀則不免落入Kliebard之未盡周延的批評中。

由以上分析可知，Tanner二氏與Kliebard的課程史研究觀點有所差異，所形塑的課程樣貌也各具特色，前者較為樂觀地認為課程朝向進步發展，後者語帶諷喻地另闢解釋蹊徑，以未下定論的筆調撰寫課程領域過往的衝突事件，惟雖則如此，整體觀諸Tanner二氏與Kliebard撰作課程史的論述策略，在書寫關懷課程史的原初理由（課程領域漠視歷史）、所援引的智識資源、所運用的比喻筆法，以及嫻熟於概念工具與解釋架構之運用等方面，實多有相近之處，而其各自論述當中所納入或排除的概念（如「進步」、「社會效率」等），乃處於對立狀態，此表示其所傳遞的課程史訊息，在敘述與解釋當中已透露了書寫歷史的個人意欲；史作之寫就受主觀判斷因素之左右的事實於此得見。

伍、啓示——代結論

透過解析Tanner二氏與Kliebard的課程史研究觀點，茲提出下列一至四點關於渠等論著出發點、過程與結果之啓示：其一著眼課程史由撰作者所建構的特質；其二考量不同觀點的長處與限制；其三關乎特定論者呈現觀點之論述策略；其四談及對某課程問題之單一見解的因應問題。最後，則提出未來研究之建議。

一、敏察課程史之建構所寓含的解釋觀點

「解釋」可謂歷史的生命線，其不僅可與敘述相輔相成，而且也可透過對歷史的闡明而提供意義架構，據此清楚地呈現往事的要點（Carr, 1969; Davis, 1991: 79）。而如前所述，Tanner二氏與Kliebard均自陳其如何解釋課程史，顯然都認可歷史解釋之重要。

以歷史學本身性質來說，「解釋」在歷史研究當中所被允許存在的彈性程度，依論者對歷史知識之來源與過程的不同想法而有所差異。持實證觀者以史料為絕對客觀歷史的依歸，而持相對觀點者，則承認論者史觀對於多樣化歷史解釋成果之影響。1930年代時，美國史家Beard與C. Becker的歷史相對論興起，認為每位史

家都可以依其觀點重寫歷史的見解持續發揮影響力。據本文前述分析，Tanner二氏曾明指自身延續Beard的觀點，此即為顯例，而Kliebard也重視歷史解釋，惟以揭露他人的進步觀做為重新架構其解釋脈絡的基石。近年來，臺灣的教育史與課程史學者也就解釋觀點之相關議題為文討論（林仁傑，2006；周愚文，2007；鍾鴻銘，2004），足見關乎歷史解釋的議題漸受重視而無需迴避，敏察且正視之，是為瞭解歷史如何被建構的途徑。

二、知悉不同解釋觀點的長處與限制

雖說應正視不同的課程史觀點，然則是否每一種觀點都有同樣的價值？透過本文探討可知實則不盡然。不同的解釋觀點或有其長處，或亦有其限制。

就Tanner二氏的課程進步觀與Kliebard的課程衝突觀來說，二者各自形塑一套解釋架構，有助於讀者系統地理解過去多年的課程事件與人物思想，並知曉自某種觀點出發可導致何種解釋結果。然而，若同時考察論者們的說法，卻可能發現其各有所失，例如Tanner二氏對進步觀點的解釋被Kliebard批評，即進步教育的定義未盡適切，相對地，Kliebard有關各利益團體衝突的觀點也遭Tanner二氏所指過於簡化。在參酌不同的課程史解釋時，若能分析其優勢及限度，則或可儘量避免迷失於論者所運用的解釋語言當中。

三、透析特定觀點的論述策略與矛盾

不同的學者對課程史容或抱持不同的看法而值得深究其間之優缺點，然而，對於特定學者本身呈現觀點的論述策略以及其合理與否的問題，亦可加以分析。

就上述歸納比較Tanner二氏與Kliebard的觀點可見，實則渠等在敘述與解釋過程中所透露的論述策略有其相似之處；例如藉課程領域忽視歷史的情形，顯示課程史研究之重要、借用Dewey思想做為論點的重要參考資源、運用比喻筆法談及有關課程史的概念，以及自述解釋架構的預設等。基於這樣的類同點，課程史研究者或可思考：是否尚有其他的論述方式能被用以彰顯課程史研究？而不同的方式會導向怎樣相同或不同的結果？

另外，亦可檢視某特定學者在一套論述下，其觀點有否自相矛盾或未盡合理

者。例如觀之Tanner二氏贊同Dewey反對二元論的見解，但究其實，其以進步與傳統教育相對立的概念來解釋課程史，卻正弔詭地落入非此即比的二元分析之中。又例如觀之Kliebard的利益團體解釋模型，其以批判進步教育概念之籠統與不適切為立基點，但其批判的理由也未必不能被質疑。例如Cohen（1999: 107-111）指出，Kliebard乃使用諷刺的修辭來敘述美國教育史，這並沒有絕對的對或錯，但是，他企圖以宣稱進步教育不存在的方式來解決有關進步教育的複雜問題，即是過於天真；一個像是「進步教育」的概念或範疇，對於認識過往事件的意義而言，是有其啟發性和用處的工具，畢竟過往的一些學者已為進步教育構築了不盡相同的思考圖像，依此，若接受Kliebard的立場，則意味著終結了一項重要的歷史討論。

四、慎思對某課程史議題的單一見解

敘述與解釋的觀點主導了解釋結果，因之不乏對於同一段課程過往產生相異看法的例子；在為某一課程史議題（某概念、人物或事件）下定論之前，宜交互參照各家說法，並予以證據之檢驗，再慎思其適切與否。

例如本文前述討論可見有對同一課程議題的不同見解。在進步教育、社會效率等概念的解讀上，Tanner二氏持正面的觀感，而Kliebard則反之。關於1918年的《中等教育的基本原理》，Kliebard側重Kinsley的影響力，Tanner二氏則強調是Ingalls的貢獻。在追溯課程領域專業的起源上，Kliebard談到1918年並將之與社會效率論的興起連結，隨後更語帶貶抑地以受工業管理之影響的觀點，來看這個特定的年代與其所謂的社會效率意識型態。而Tanner二氏對課程做為專業領域的認定，則語帶贊同地將焦點置於1920至1930年代時某些課程專家的努力；他們同意Cremin（1961）肯定1920年代初，Denver學區的課程修訂計畫提升了教師課程發展專業的機會，同時也讚許1927年《26期年刊》（The twenty-sixth yearbook）確立課程發展的基本原則、1932年課程研究學會之創立，以及1938年哥倫比亞大學師範學院課程與教學系的成立（Tanner & Tanner, 1990: 197-198）。

在眾多意見對立的論點中，如何判斷何者適當？課程史的研究者宜先審慎思考自身所下的論斷是否受到哪些學者的參照脈絡影響，並評估對立意見有無道理，行有餘力則宜追溯考察所參考之學者論述當中曾提到的相關史料，避免囿於

一己之見。

五、拓展對多種課程史研究觀點的深入理解

透過本文探討的兩方課程史研究觀點，可知對不同學者所持觀點的深入認識，有助於開拓課程領域的視野，瞭解對課程過往的認識不必定於一尊。就此而言，再談其他幾種可茲探究的課程史觀點取向。茲與前述討論一併舉隅如表2。

表2 課程史著作中的不同觀點取向與其內涵

觀點取向	預設	學者著作示例	關注內容	解釋型模中的歷史走向
進步觀	進步與民主力量促成課程發展	Tanner二氏（1990）	界定進步意義、歷數課程進步事例	發展的、進步的
修正觀／基進的修正觀	知識具有控制功能	Franklin（1986）	學校課程扮演社會控制的角色	限定的
懷疑論	知識與各種社會勢力交織	Kliebard（1986, 1995, 2004）	各種利益團體競逐課程的控制權	衝突的、未定的
文化史觀	課程知識的運作與社會文化實體密不可分	Popkewitz（1997）	探究課程語言、論述與權力之間的關係	生成的、可能的
辯證觀	課程學說與其反題綜合為下一階段的學說	鍾鴻銘（2005）	課程思想發展隨著時間不斷地正反合辯證	發展的、動態的
循環觀	歷史往復地來回運動	呂達（1999）	課程統整與分化之間互為消長，呈現鐘擺現象	循環的

資料來源：整理自呂達（1999）；楊智穎（2006：109-111）；鍾鴻銘（2005）；Franklin（1986, 1999）；Kliebard（1986, 1995, 2004）；Popkewitz（1997）；Tanner & Tanner（1990: 4-5）。

表2呈現晚近課程史著作中的幾種觀點取向，如進步的觀點、修正者（revisionists）與基進的修正者（radical revisionists）的觀點、懷疑論的觀點、文

化史（cultural history）觀點、辯證的（dialectical）觀點，以及循環的（circular）觀點等。本文前揭討論焦點在Tanner二氏與Kliebard的著作；而為學界視野之拓展，則建議未來研究者更為深入分析其他觀點預設的見解，並可思考一些有關的問題，諸如不同觀點是否隨時間遞移而佔有絕對或相對主流的地位²¹？各項觀點之間是否仍有界定的模糊地帶？未來或許還有哪些觀點為課程史研究領域所重視？各種觀點的先前主張者（或正擬從事課程史研究者自身）如何看待課程史與主流史學之關係²²？另外，此處羅列的不同取向，所舉例之著作大多針對美國課程史為研究對象，而因著時空情境各異，這些取向是否仍有助於後續研究者在分析其他特定脈絡中的課程史時，能據以建立更為厚實穩健的分析基礎？設若答案為是，則能如何加以應用之？若否，則又當如何？

要之，課程史學者們的研究觀點不盡相同，在談論課程歷史時，人們較容易取得的資料往往是某位學者所寫就的研究成果，而非針對所探討主題的諸多資料來源；當接觸學者們的論著之際，若未解析其或許隱而不顯的觀點，則恐迷失於論者的敘述或解釋手法中。吾人在引述或探究學者們的主張，抑或從事某課程過

²¹ 楊智穎（2006：109-110）曾將美國課程史研究取向區分為「三個重要的歷史階段」，包括集中在二十世紀初期的教育進步取向、1960至1970年代間的修正主義取向，以及1980年代興起的文化歷史取向，並據以提出「課程史研究取向綜覽」表，分析各取向對應的價值預設、主要探究內容，以及重要的研究者。惟本文研究者不以階段（年代範圍）與「特定學者」來區隔各觀點取向，亦不試圖表示此處的歸類有窮盡之意，而僅主張就「幾種」觀點取向各舉「某一學者」的「某年著作」為例；此其原因之一，乃如表2中呈現各種觀點取向的學者著作，其間並無鮮明的年代斷限（如1990年成書的Tanner二氏著作仍持進步觀）；其二，表2指出的學者們曾有合作篇章（Kliebard & Franklin, 1983; Popkewitz, Pereyra, & Franklin, 2001），整體而言，其間論點或有所融會，因之對於某學者的觀點未必能加以明確區分。

²² 論及課程史與主流史學二者之關係，有的學者指出需做區隔（如Kliebard），有的乃直接借用（如Tanner二氏）。惟無論視二者關係之親疏程度如何，本文研究者以為課程史乃繫於主流史學，此係來自歷史學領域的啟示，可提供吾人看待課程史研究觀點的視角，例如本文表2羅列對進步觀、修正觀、文化史觀、辯證觀、循環觀等的識別，乃出於歷史學領域已有可資參照的相關討論。

往事件或人物的研究時，實應提升研究觀點之敏銳度，以發為嚴謹的立論。

參考文獻

- 白亦方 (2006)。課程史研究，此其時矣。《課程研究》，1 (2)，1-19。
- 呂達 (1999)。《課程史論》。北京市：人民教育。
- 林仁傑 (2006)。解釋過去／瞭解現在／預測未來——論歷史研究的典範轉移及對教育史研究的啓示。《教育研究集刊》，52 (3)，73-101。
- 周愚文 (2007)。輝格史觀與教育史解釋。《教育研究集刊》，53 (1)，1-20。
- 崔允漭等 (譯) (2006)。D. Tanner, & L. N. Tanner著。《學校課程史 (History of the school curriculum)》。北京市：教育科學。
- 楊智穎 (2006)。課程史研究的歷史回顧及重要議題分析。《課程與教學季刊》，9 (2)，105-115。
- 鍾鴻銘 (2004)。H. M. Kliebard的課程史研究及其啓示。《教育研究集刊》，50 (1)，91-118。
- 鍾鴻銘 (2005)。美國課程改革的歷史辯證。《課程與教學》，8 (4)，1-18。
- Bellack, A. A. (1969). History of curriculum thought and practice. *Review of Educational Research*, 39, 283-292.
- Burlbaw, L. M., & Field, S. L. (Eds.). (2005). *Explorations in curriculum history*. Greenwich, CT: Information Age.
- Butterfield, H. (1931/1951). *The whig interpretation of history*. New York: Scribner.
- Carr, E. H. (1969). *What is history?* New York: Alfred A. Knopf.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York: Vintage.
- Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education*. New York: Peter Lang.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York: The Stratford.
- Davis, O. L. Jr. (2005). Foreword. In L. M. Burlbaw, & S. L. Field (Eds.), *Explorations in curriculum history* (pp. ix-xi). Greenwich, CT: Information Age.
- Davis, O. L. Jr. (1991). Historical inquiry: Telling real stories. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp.77-87). Albany, NY: State University of New York.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1990). *The school and society and The children and the education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hazlett, J. S. (1979). Concepts of curriculum history. *Curriculum Inquiry*, 9(2), 129-135.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge* (A. M. S. Smith, Trans.). London: Tavistock. (Original work published 1969)
- Foucault, M. (1973). *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason* (R. Howard, Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1961)
- Franklin, B. M. (1986). *Building the American community: The school curriculum and the search for social control*. London: Falmer.
- Franklin, B. M. (1991). Historical research on curriculum. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 63-66). Oxford: Pergamon Press.
- Franklin, B. M. (1999). Review essay: The state of curriculum history. *History of Education*, 28(4), 459-476.
- Franklin, B. M. (2000). Introduction. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum and consequences: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. 1-12). New York: Teachers College Press.
- Goodlad, J. I. (1966). *The changing school curriculum*. New York: Fund for the Advancement of Education.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. (1992a). Curriculum history. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 264-267). New York: Macmillan.
- Kliebard, H. M. (1992b). Construction 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). *The struggle for the American curriculum 1893-1958* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Kliebard, H. M. (2000). Afterword: School as “dangerous outposts of a human civilization.” In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum and consequences: 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 Express.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum 1893-1958* (3rd ed.). New

- York: Routledge Falmer.
- Kliebard, H. M., & Franklin, B. M. (1983). The course of the course of study: History of curriculum. In J. H. Best (Ed.), *Historical inquiry in education: A research agenda* (pp. 138-157). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Kridel, C. (Ed.). (1989). *Curriculum history: Conference presentations from the society for the study of curriculum history*. Lanham, MD: University Press of America.
- Kridel, C., & Newman, V. (2003). A random harvest: A multiplicity of studies in American curriculum history research. In W. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 637-650). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Popkewitz, T. S. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131-164.
- Popkewitz, T. S., Pereyra, M. A., & Franklin, B. M. (2001). History, the problem of knowledge, and the new cultural history of schooling. In T. S. Popkewitz, M. A. Pereyra, & B. M. Franklin (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and education* (pp. 3-42). New York: Routledge Falmer.
- Ravitch, D. (1978). *The revisionists revised: A critique of the radical attack on the schools*. New York: Basic Books.
- Smith-Hughes Act (1917).
- Tanner, D. (1981). Curriculum history. In H. E. Mitzel (Ed.), *The encyclopedia of educational research* (Vol. 4, pp. 412-420). New York: The Free Press.
- Tanner, D. (1982). Curriculum history. In H. E. Mitzel (Ed.), *The encyclopedia of educational research* (Vol. 1, pp. 412-420). New York: The Free Press.
- Tanner, L. N. (1982). Curriculum history as usable knowledge. *Curriculum Inquiry*, 12(4), 405-411.
- Tanner, L. N. (1987). 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.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1990). *History of the school curriculum*. New York: Macmillan.