

課程字源義的宗教根源及其意涵

鍾鴻銘

依課程史學者 D. Hamilton 的考掘，課程一字乃於文藝復興及宗教改革時期的教育改革背景中首度成為歐洲的教育用詞。課程的出現實有其特殊意涵。在此之前，「課程」並不存在，因此僅能稱之為前課程時代。十六世紀末，課程開始成為教育用語。課程之始用與 P. Ramus 對辯證法的改造和 J. Calvin 寓意性地使用 *vitae curriculum* 有關。本文之目的即在探究課程字源義的宗教根源，以及課程學者所闡釋的意涵。

關鍵字：課程字源、生命履歷、拉莫斯、喀爾文教派、課程史

作者現職：國立宜蘭大學博雅教育中心副教授

通訊作者：鍾鴻銘，e-mail: hmjong@niu.edu.tw

壹、前言

通常探討西洋教育史會自古希臘教育始，因此像 Schubert (1986) 所言：「今日課程的最初起源可溯至古希臘」(p. 56)、「中世紀的教育課程無可爭辯地是基督教教義」(p. 59)，大概甚少受到懷疑。但是課程史學者 Hamilton (2009, p. 3) 則認為「歷史學家指稱中古時期大學的『課程』時，通常不自主地將現代的語言加在過去學校教育之上。」因為對其而言，課程並非僅指學習內容，而是有其特殊的歷史意義。因此，如像 McNeil (2003, p. 5) 所言：「在中古時代有教有學但無課程」，則更能貼近 Hamilton 之意。其次，就事實觀之，課程與教學雖同為學校教育的核心與靈魂，但無疑地「教」與「學」早已出現於中西哲人的著作中，但「課程」(curriculum) 作為教育用語，在早期的哲人著述中則是付之闕如。根據牛津英文字典 (Oxford English Dictionary) 的記載，課程一詞最早出現於 1633 年蘇格蘭 (Scotland) 的格拉斯哥大學 (University of Glasgow) 的文獻中 (Hamilton, 1987b)。但經由 Hamilton (2009) 進一步探索後發現，在 1576 年巴黎大學 (University of Paris) 教授 P. Ramus 的《欽任教授》(*Professio Regia*) 一書中，即曾出現課程 (curriculum) 一字。而且 Hamilton (1990c) 認為：「課程觀念是從文藝復興與宗教改革對中世紀思想的修正中出現。」也就是說，課程之出現實與文藝復興時期致力於教育改革的學者，以及喀爾文教派 (Calvinist) 倡導的宗教改革有著深厚的關聯。此恰如 Doll (2012) 所指：

如吾人所知，課程總有著某種文化：新教。也即從 John Calvin 在十五世紀中葉採用此字開始一明顯地其源自拉丁字，意謂著某種生命的進程或通道 (curriculum vitae)，而非馬車馳騁繞行的跑道—課程此字及概念已嵌入新教、中產階級、商業／資本主義的文化之中。(p.10)

本文之目的即在探究課程字源義的宗教根源，以及課程學者依循 Hamilton 的考掘，對課程宗教字源義的進一步闡釋。

貳、前課程 (pre-curriculum) 時期

Hamilton (1990a, p. 39) 指出，課程，「其字源學首先指出，一種課程規定了一種學習順序或進程，前課程文本，其似乎並未指涉教與學的順序層面。」因此其使用前課程年代來指稱課程尚未出現的年代。在 Hamilton (1990b) 的《課程史》(*Curriculum history*) 一書中，將前課程年代劃分為古典學校、博雅教育 (liberal arts) 和經院哲學 (scholasticism) 三個時期。

依 Hamilton (1990b) 之意，古典學校時期指的是希臘、羅馬時期的教育，在此時期學校指的是一群環繞著一位受仰慕教師的學習群眾而言。Aristotle 於萊西姆 (Lyceum) 邊走動邊講授之逍遙派的教學即為明例。因此，古典學校時期的學生並沒有依循課程，彼等依循的是教師與文本。或言之，「最早期的學校僅是個別的教師及其子弟們據有之場所，教師遷移，學校隨之遷移。」(Hamilton, 1990a, p. 81) 博雅教育時期的教育內容主要為七藝，A. Boethius 進一步將其劃分為三藝 (*trivium*)，即文法、修辭、辯證法或邏輯，所重者以文字為主；以及四藝 (*quadrivium*)，即算術、幾何、天文、音樂，所重者以事物為主。但是此時如何安排三藝及四藝？七藝是否被視為一個計畫或一個進程？Hamilton (1990b) 認為，並未有足夠的證據顯示在此時期具有將七藝理解成一個順序，甚或是自成一體的學習領域這樣的觀點。因此，他認為或許可將七藝視之為可供選擇的教學集合體 (*instructional corpus*)，而非循之以進的學習進程或順序，彼等是可個別分離的一套工具而非一條整合的生產線。約 11 世紀時，開始經院哲學之研究，Aristotle 作品重新被引入歐洲則進一步促發經院哲學之熱潮。經院哲學嘗試將理性與信仰結合，並使哲學為神學服務，但最終卻流於繁瑣 (林玉体, 2010)。Hamilton (1990b) 認為恰如經院哲學一詞之本義，經院哲學乃指在學校所教授的哲學。但是此時期的學校不似當代的學校，而是較接近古典時期的學校，每一個教師有所喜愛的文本及本身所寫的評論，且學生更換教師亦有如更換文本般頻繁。Hamilton (1990a) 指出，在此時期少有認定教學存在著一組計畫或進程，學生之學習乃是一種依個人所好並投入所喜教師學習陣營之事，他們依自己的情況來來去去，大部份學生在大學與教師間遊走遷移，以符合自己的學術興趣。

準上以言，在前課程時期，學校乃指師生聚集以追求知識或真理之所在，所謂的教學乃是教師依個人之意挑選其所好之文本以及個人的評論或註解向學生宣講，教師幾未事先設定一套完整的教學計畫或學習進程以資依循，而學生之學習則是依其自身之情況及偏好，遊走於不同學校或教師之間。而學生之離校，亦未有已竟其業或是完成某個學習階段的完成感。

參、Ramus、喀爾文教派與課程

十六世紀末，前課程時期未經銳意組織安排的原始材料，在其授與學生之前逐漸被形式化 (*formalization*) 及組織化。而「課程」此一教育用詞的出現，亦可說是此種教學材料形式化與再組織的重要表徵 (Hamilton, 1990a, p. 39)。課程一詞之成為教育用語，乃是由原先即已存在的拉丁字詞生命履歷 (*curriculum vitae*)，也就是生活的進程 (*course of life*)，經過改造後成為「課

程」一詞，其意乃用以指稱學校教育的進程(course of schooling)(鍾鴻銘，2004；Hamilton & Weiner, 2003)。誠如前述，「課程」之出現既與文藝復興的教育改革有關，同時又與宗教改革，特別是喀爾文教派的宗教改革有關，且兩者間又具有某種程度的關聯性。

一、Ramus 對辯證法的改造

在文藝復興及宗教改革期間，出現一種新的教育氛圍。Hamilton (1990b, p.19; 1990c; 2000) 引 A. Grafton 和 L. Jardine 之言指出，早期人文主義者的個別化教育理念，於十六世紀初期開始被一種強調慣例、秩序，且最終是「方法」的意識型態給取代。方法的拉丁文為 *methodus*，其雖早已有意指探究或分析的程序之謂，但是並沒有表達提供指引以便快速吸收及易於應用之意。因此，早期的方法只是一種閒暇時的知性技藝，而非一種目的性的技術科學 (Hamilton, 2009)。

Hamilton (2009, pp.11-12) 進一步指出，此等區分可從辯證法 (dialectic) 的歷史演變中看出端倪。文藝復興晚期的學者已不再將辯證法看成是閒暇時的知性技藝，反而是站在實用的觀點來看待它。在書寫辯證法的著作之時，他們厭倦了早期無窮無盡且極盡吹毛求疵之能事的規則，亟思以精簡而扼要的格言 (precept) 取而代之。此等著作可說是為一般閱讀者而寫，而非考量專業邏輯學家之需要。此時研習辯證法的目的，旨在能從偉大思想家的著作及演講中，提取內藏於其中之真理並應用之。由邏輯向辯證法的轉變，給予「方法」新的發展路線。而「方法」不僅造成邏輯實質內容的轉變，也促成教學的變革。Hamilton (1990b, p. 23) 便曾引 Grafton 和 Jardine 之言道：

「方法」乃是 1510 年代以降人文主義教育提倡者的口號，對程序的實際強調代表著教育改革者此一組成的理智重心所在，從古典教育理想的最終產品 (完美的演說者...)，轉移至教室的輔助物 (教科書、手冊，以及教學訓練)。

傳統上，文法、邏輯、修辭三藝的實質內容，若類比於房子的建造，則文法與建築材料的鑑定與選擇有關；邏輯則是如何組織材料與建造之事；而修辭則是決定如何裝飾與展示 (Hamilton, 1987a, p. 22)。但中世紀人文學者 R. Agricola 等人對邏輯的重組，使得稍早亞里斯多德式的邏輯逐漸轉變為辯證法，而兩者的主要區別在於，邏輯之主要目的在於確立絕對的真理，而辯證法的目的則在於進行說服。早在 Aristotle 時代，論證之建構即被視為是兩階段的過程。首先是建立前題，亦即「發明」(invention)；其次是評估整體論證的有效性，亦即「判斷」(judgement) (Hamilton, 2002)。Agricola 的辯證法模式亦

涉及到此兩種實踐，發明涉及一項論證不同命題之收集，而判斷則涉及到評估收集到之論據的邏輯效度（Hamilton, 2003）。但是 Agricola 雖然對於組合一項論證過程中用以發現證據之程序，也就是邏輯之發明，有過詳細的討論，但是對於發明之後的判斷，也就是對於所收集到之證據應如何進行安排，則未多所言及。因此，一般而言，文藝復興的改革者，特別是 Ramus，視 Agricola 的修訂工作為不完全的（Triche & McKnight, 2004）。但也就是在這基礎上，提供 Ramus 進一步修正的空間。

Ramus 可說是文藝復興時期重要的教育改革者（Mack, 2011; Skalnik, 2002），而其教學實踐與其哲學目的觀具有緊密的關聯。與許多同時代的學者一樣，他相信哲學應該具有實用的目的，亦即讓學生能夠摘錄並應用大思想家論述中所蘊含的「真理」。換句話說，如能遵從此等作法，學生便能學會足夠的技能以整理他人的教學材料並獲得自己新的論證。Ramus 花了相當長的時間，將此等概念架構作了重大修正。首先，他輕忽文法的重要性，認為哲學的原始材料已可從過去的偉大作品加以取得。第二，他非常重視辯證法，認為細心地安排觀念是有效思考的主要關鍵。最後，他亦看輕修辭的重要性，認為只要辯證法，也就是觀念安排得當的話，既有利於溝通亦有利於思考（Hamilton, 1987a, p.22; 1990b, pp. 25-26）。基於上述理由，Ramus 將大部分的注意力放在辯證法，他極力想找到某些論證的組織規則，以有效安排各種論證中之觀念，使其既又有利於溝通又有助於閱聽人之穎悟。

在 Agricola 觀念的基礎上，Ramus 進一步修正其有關發明及判斷的觀念，並附加一個古老但經翻修過的字詞－「方法」（Hamilton, 2003）。Ramus 將辯證法定義為「討論得宜的技藝」，且一樣將辯證法分成「發明」及「判斷」。他將前者定義為「發明論證」，將後者定義為「發明事物的適當安排」。而且由於他強調辯證法的實際用途，因此辯證法重視的是勸服而非發現真理（Graves, 1912, p. 148）。由於 Ramus 認為辯證法乃是教導別人如何完善進行推理的技藝，因此他認為此種辯證法可以是教學養成過程中重要的組成部份。

Ramus 將「判斷」分為兩個部份：第一部份是三段論（*sylogism*），其處理的是個別或簡單的論證。第二部份則是其所謂「一旦唯一的方法」（*one and only method*）。他解釋道，三段論是固定的論證用以決定真與假的問題，方法則是用以安排複雜及廣泛性的論證以易於理解（Triche & McKnight, 2004, p. 44）。因此，「方法」乃是 Ramus 用以指稱第二種判斷的字詞，它是以主題之定義作為開始，藉由不斷的畫分，將材料前後有序的加以排序。據 Ramus 之意，所有的呈現，必須始自「較明白的」，對其而言，那無疑地是最一般的，且藉由不斷劃分以依序進行到較不熟悉的，而此一方法，在任何情況下，皆可適用於所有科

目(Jardine, 1974, pp. 44-45)。就課程觀念所從出之 Ramus 的辯證法而言,其「發明」與「判斷」之程序,實即資料之蒐集及架構成文本兩道程序,因此 Hamilton (2002)指出:「蒐集與架構可以被視之為原初課程(proto-curriculum)的過程。」此與今日課程發展中,學生經驗之「選擇」與「組織」兩道程序,相去已不遠矣。

事實上,就 Ramus 看來,方法就是論證的「自然」安排,說其為「自然的」,乃是因為 Ramus 相信人與生俱來便具有辯證推理的心理官能,因此,透過考察日常的說與寫等活動,便可揭露形式邏輯所立基之法則。是以 Ramus 指出:「經驗產生一種技藝,無經驗只能孕育魯莽」、「不是由觀察而來的,以及從真實事例的使用與觀察中產生的法則,不應被納入技藝之中。」(引自 Skalnik, 2002, pp. 48-49)將此等法則應用至教學上,代表著教學內容之呈現應由一般走向特殊,由已知漸次及於未知。在 Ramus 看來,這是立基於「自然」法則,應而是最自然不過的教學方式,教學內容在如此安排之下,不僅教師教學井然有序,而學生也能輕易習得學習內容。

準此論之,方法可說是將研究知識之方式,推而作為教師教學之方式,其目的在將傳統教學的繁瑣性及複雜性轉變為循之有序的簡易性及有序性,因此 Ramus 認為其所倡導的方法對於傳遞任何學習內容皆為有效的工具。

二、「課程」之始用

Hamilton (1990c)認為 Ramus 的作法對學校教育的歷史主要有兩點貢獻。首先他提供一個特殊的架構,以重新結構化前人所編纂的概要;第二,作為產品的知識圖,被用於順序性的教學組織之中。但在提出其教育改革主張之時,Ramus 對其方法亦提出兩個附帶且全面性的主張。首先,它不僅可用於哲學,同時亦可用於人類所有事功之範圍內。第二,它等於人類認知之心理過程的外在化(Hamilton, 1987a, 1990b)。

就在 Ramus 運用其邏輯法以建立知識圖的事例中,最早使用「課程」(curriculum)的文件記錄也首度出現。依 Hamilton (1990b, 1990c, 2009)之考掘,目前僅見最早的「課程」一詞是出現於 Ramus 歿後不久所出版的《欽任教授》的著作中。新字詞之出現往往背負著新的教育期望。大約從十六世紀下半葉開始,「課程」意指希望學生據以遵循以通過社會所認可之知識圖的一種路徑。為符合此一條件,各種教學用之文本便須重新加以安排整合以利於教師之呈現與學生之吸收,而此正意謂著教與學都必須方法化。因此,方法化可說是教與學的簡易處方,而跟隨方法化後的學習順序,便是跟隨所謂的「課程」(Hamilton & Weiner, 2003)。以教科書為例,一本教科書有兩種特徵,即內容

及形式。教科書非僅為知識之堆積或彙編，而是為了教育目的加以組織之知識的匯總。透過章節、標題、圖表等，它介於知識結構以及教學與學習表現之間而作為其媒介。因此，它可以說是知識與教學兩者的濃縮聚合（Hamilton, 2003）。因此，十六世紀學習進程或課程之界定性的特徵並非取自文本的內容，而是其方法化，也就是重新加工過程中的編輯與排序（Hamilton, 2001）。易言之，彼時定義課程者為其形式而非其內容。由於 Ramus 對課程概念的重要貢獻，White（2006, p. 46）才會在其〈1988 年英國學校課程的清教徒起源〉（The Puritan origins of the 1988 school curriculum in England）一文中指出，Ramus 堪稱是「課程史中的重要人物」。

三、喀爾文教派與「課程」概念

Ramus 的影響至為廣泛，而且其觀念似乎對喀爾文教派特別具有影響力，例如《欽定教授》首先出現的巴塞爾（Basel），即是喀爾文教派盛行之地。對於為什麼「課程」此字會出現於拉莫斯主義（Ramism）和喀爾文主義（Calvinism）兩者同時盛行之地，Hamilton（1990b, 2009）認為除了 J. Sturm 和 P. Melancthon 兩人對方法的改進已為其做好準備工作之外，另有兩個適當的理由得以解釋。首先，拉莫斯主義是盛行於北歐地區的一種運動，此地適為新教教義盛行之地；第二，喀爾文主義者已有在 *vitae curriculum* 這樣的形式中，使用 curriculum 乙字的偏好。因此 Hamilton（1990a）認為，教育字詞課程出現的中介者可能是較古老的字詞「生命履歷」。因為 *curriculum vitae* 其意如為一種生活的進程，那麼 *curriculum scholae* 便可類推為學校的進程。據 Hamilton（2009）之考證，Calvin 在其著作《評論》（*Commentaries*）中，已有將生活比喻性地描述成「賽跑」（race）或「跑道」（racecourse）的例子。不過他用的是 *stadium* 及 *cursus* 而非 curriculum。但是在其最後一版，也就是 1559 年出版的《教義》（*Institution*）之中，*vitae curriculum*（或是 *vitae curriculo*）此用語已見於其著作之中。

在教育文獻中最早出現課程一詞的是雷登大學（University of Leiden）與格拉斯哥大學，此兩校皆與喀爾文教派具有很大的關聯性。雷登大學始創於 1575 年，其創設之目的即在於培育喀爾文教派的傳教士。格拉斯哥大學於同一時期的重新組建則是吸引來自瑞士的教師，彼等為格拉斯哥大學注入「日內瓦的精神」（Hamilton & Gibbons, 1980）。格拉斯哥大學是在 A. Melville 出任該校校長時進行重組，他同時亦是首位將拉莫斯主義帶進蘇格蘭大學的長老教派神學家及宗教改革者（Reid, 2011）。Melville 原是 Calvin 所在之日內瓦學院（College of Geneva）的拉丁文教師，其從相對嚴密的角度看待喀爾文主義。其改革措施包含：校長有義務住校；每一教師有一特定的研究領域；學生學習一整年後，如有令人滿意的表現與進步亦得以升級；大學亦可透過證書的授與確認學生已

完成每一學程，而在證書上亦正式出現課程乙詞（Hamilton, 2009）。

拉莫斯主義與喀爾主義相互吸引的原因在於，拉莫斯主義結構緊密有序且包括一切的教學觀念，與喀爾文主義對秩序嚴密之社會組織形式的總體需要是一致的。易言之，課程概念中隱含的秩序感實與喀爾文教派之重視紀律有關。此恰如 Hamilton 和 Gibbons（1980）所言：

當喀爾文的追隨者於十六世紀末，在瑞士、蘇格蘭、荷蘭等地區，其政治地位與神學地位提升之際，紀律的觀念—正是喀爾文主義的本質—開始意指公民政府與個人行為舉止的內部原則與外部機制。準此觀點而言，課程與紀律具有同質的關係：課程是喀爾文教派的教育實踐，如同紀律是喀爾文教派的社會實踐。

總之，十六世紀時課程概念所隱含的秩序感以及對學校教育進行管理與控制的興趣，實為喀爾文教派與拉莫斯主義間的共同興趣。Hamilton 甚至認為這種強調學習的秩序感實來自喀爾文教派，因為在社會領域內喀爾文教派重視紀律，在教育上即特重秩序。因此，Hamilton（1990b）指出：

假如宗教改革為學校教育提供新的目標，則拉莫斯主義提出讓這些目標得以達成的手段。像所有的新教信奉者一樣，喀爾文教派相信每一個人皆應接受與教會教義一致的教育（即福音化）。再者，福音派者擴充了 Ramus 對其方法普遍化之興趣，他們認為其不僅適合於所有的訓練，同時也普遍適合於所有之人。最後，Ramus 的方法（或課程）概念對於喀爾文教派教育實踐的意義，可能如同紀律概念對喀爾文教派社會實踐的意義。（p.28）

肆、課程之宗教源義的意涵

Hamilton（2000）認為，在文藝復興及宗教改革時期，經歷著教學的轉折，體現出此種轉折的是課程、班級（class）、綱要（syllabus）等教育字詞的出現，此一轉折堪稱是現代教育的興起。新字詞的使用必然含帶新的教育意蘊，並對此後的教育作為產生重大影響。

一、教學的方法化

恂如 White（2006, p. 47）所指：「Ramus 的邏輯包含一種二元畫分的分支

體系，從最一般的範疇到最明細的範疇，在此一體系中上帝所創造之世界的不同成份得以被系統性的安排。」由此可知，Ramus 的邏輯法本是一種知識的分析法，但是如同 Triche 和 McKnight (2004, p. 52) 所言：「實際上，Ramus 的知識圖變成教科書的組織結構，而此又進一步的成為課程。Ramus 的課程地圖被用以引導學生順著明確且既立的研習之進路而行。」準此論之，方法可說是將研究知識之方式，推而作為教師教學之方式，其目的在將傳統教學的繁瑣性及複雜性轉變為循之有序的簡易性及有序性，因此 Ramus 認為其所倡導的方法對於傳遞任何訓練的內容皆為有效的工具。Ong (1983, p. 225) 即曾謂：Ramus 生活在一個沒有一個字在日常用法中，能明確表達今日我們藉由「方法」一字所能意謂之事的年代，在此「方法」表示的是通過一系列步驟且帶著某種效能感產生所欲之效果，或者說就是一種效能的固定程序。但是 Ramus 的方法即在改變這一現象，亦即藉由簡單而固定之方法，Ramus 希望產生的是一種效能的固定程序。因此，Ramus 對於簡單、便捷之徑、一旦唯一方法之強調，實即「簡單性」之體現。此或如 Graves (1912, p. 154) 所言：「可輕易的看出 Ramus 對辯證法研究的最大貢獻是扼要性、簡單性，以及清晰性。」同時亦如 Hamilton (1990d) 所言：「十六世紀對方法之執迷，帶來史無前例教學的秩序性。」

一般而言，宗教改革被視為是現代主義的歷史起源點之一 (Fleener, 2002)。Ramus 生逢此際，亦感染勇於向傳統權威挑戰之精神，但最終亦因宗教信仰之故於聖巴德羅買使徒祭日大屠殺 (St. Bartholomew's Day Massacre) 中被害。然而 Ramus 除了遺留給教育界「課程」此一字詞外，其方法化的思想亦對以後的教育思想產生重大影響。P. Reif (1969) 即曾謂：

假使一個人想要選擇單一的表述詞語用以描述十七世紀初期的教育氛圍，那將會是「有條理的」(methodical)。盛行於十六世紀對方法的強烈興趣，在此一時期達到高峰。有無數的專題論文探討一般性的方法，各種的書籍其標題經常包含「方法」此字，而且教科書的作者廣告其商品為「有條理地呈現的」或是「以有條理的秩序加以安排的」。……

但是他們所主張的方法，如果有的話也很少與我們所理解的科學方法有連結。基本上，它是一種教學的方法，是教授所有課程學門的方法。其目的是助長知識的理解與保留。為達此一目的，所遵循的適當秩序是以明確而清楚的概念，以及形成自這些概念的定義作為開始。(p.28)

Triche 和 McKnight (2004, p. 53) 亦指出：「追隨 Ramus，單一正確方法的追求成為十七世紀學者總體投入之事物」，而「Ramus 的圖表廣泛地流行於整

個歐洲的喀爾文教派的大學」(McKnight, 2004, p. 121)。而且 Ramus 所留下的資產,隨著清教徒飄洋過海而逐漸形成美國教育的潛在基礎。Triche 和 McKnight (2004) 指出:

儘管有改革和變革的聲明,今日許多美國學校以及大部份大學真正的教學實踐,頑固地堅持於一個數個世紀之前所規劃出的教育方法。大部份現行的教育程序,包含「最佳實踐」的觀念,要求教室學習打破成簡單的任務並根據方法論加以安排成正確的程序步驟,以使用科層體制所事前決定之知識、技能和心理傾向來訓練學生,此一正確順序化知識和教學之程序有時與 Ralph Tyler (1949) 之《課程與教學的基本原理》(Principles of curriculum and instruction) 相連結。然而,實際上其根源更為古老。例如,它們可透過 Rene Descartes 上溯至一早期的法國作家, ..., Ramus。(p.39)

總之,在 Ramus 的影響下,早期對話式的教學在 Ramus 及喀爾文教派的推廣下,逐漸轉向方法化教學。「其(Ramus)替代的教學法乃是在明確可區分的知識形式範圍內,以一種邏輯的方式組織知識項目的新『方法』。」(White, 2011, p. 5) 由此可知,Ramus 創用課程此字,實為意圖將教學加以秩序化、方法化的結果,因而課程可以說就是「方法之子」(Quinn, 2002; Quinn & Garrison, 2001)。由課程概念引致的教學方法化,首先在歐陸地區確立其影響力,例如 J. Comenius 的教育學即頗受 Ramus 的影響(Hotson, 2011)。其後此一方法又由 Ramus 之徒 Melville 及 G. Harvey 等人介紹至英倫,最終又由清教徒帶至美國。殖民時期進入文法學校的學生,第一套授以的體系即是 Ramus 的邏輯,美國最早的兩所高等學府,即哈佛(Harvard)和耶魯(Yale),Ramus 的作品亦保有重要地位(McKnight & Triche, 2011; Triche, 2013)。甚至「當 16 世紀中葉,清教徒發展哈佛的學程之時,其領導者即採用 Ramus 的邏輯及課程圖。」(McKnight, 2003, p.53) 到了十九世紀美國大眾教育興起,有關 Ramus 對知識之本質及其如何加以傳遞的假設,進一步朝著實徵性的方向發展。在此過程中,Ramus 的方法以及如何安排與制訂課程與教學的理念資產,便因合於實徵性的要求而獲得保留。隨著美國工業社會的興起以及大眾教育的普及,進一步又重製及強化了清教徒的教育實踐,並將事前決定之目標、防範教師(teacher-proof)之程序,以及標準化測驗嵌入現行課程之中(Triche & McKnight, 2004)。因此,清教徒之拉莫斯主義式的教育實踐至此可說是成了美國大眾教育的一般模式。此誠如 Triche 和 McKnight (2004, p.54) 所言:「即使 Peter Ramus 此名已被淡忘,其幽靈卻持續地縈繞並引導每一次現行的教育改革。」

二、課程的制度化

課程慎思(deliberation)向為課程研究的重要傳統,其重要主張者除 J.

Schwab 之外，即為 W. Reid (甄曉蘭, 2004)。Reid 認為課程問題乃屬實踐問題的領域，如就課程問題的倫理性而言，課程問題更可視為道德的實踐問題。對 Reid 而言，課程之所以要進行道德慎思，是因為它涉及到公共利益，也因此，Reid 強調課程即制度 (institution)。Reid (2006) 認為：就某種觀點而言，制度是觀念。例如，可將政府與特定的結構或與其連結的活動加以分離，並將其當作一個特定文化中的「觀念」加以研究。就另一觀點而言，可用相當具體的方式對其進行思考，也就是從它們所採取特別的組織形式的觀點來加以考察。但不管將制度看成是觀點或是組織，它都被看成是具有公共特性的，它代表著公共的利益，並超越個體之私人利益。所以 Reid (2006, p. 20) 將制度描述成「一個為社會性所嵌入，並為眾所周知之結構所界定之觀念。」若進一步言之，首先，制度有一特性，此一特性與制度對整個社會的重要性有關；第二，此一普遍性具有國家特性；第三，制度涉及到活動。制度此字雖具有相當呆鈍的性質，但制度的觀念及實質內容實與其活動有關。此一活動是由各種相關角色扮演者所參與的，以課程為例，即是立法者、計劃者、行政者、教師、學生等人；第四，制度之得以持續存在，依賴乎角色扮演者在形式與結構中持續執行其活動。

就現時之觀點言之，教育作為一種社會制度，其涉及之人事、活動、材料、空間、時間，皆已被形式化及制度化，並從屬於教育行政系統的控制與安排。事實上，作為教育內容之課程，亦是於成為教育用詞之時，取得其制度性意涵。對於課程即制度的歷史性探討，Reid 多所著墨。對其而言，課程是於十六世紀末出現時即取得其制度性意涵。由於 Reid 視課程即制度，所以課程是有其制度化起源的，也就是有教有學但未必有課程。Reid (1999) 指出：

雖然課程必須有教學，但教學可以沒有課程而存在。教學曾經歷過這樣的年代，即獨立於學校和學校系統，或是學院或高等教育系統而進行著。另一方面，課程如無制度設置 (institutional apparatus) 是無法想像的。課程的主要特徵—結構 (structure)、順序 (sequence)，和完成 (completion)，無法外在於一個制度架構而存在：制度以反映某種廣泛實際的方式安排學習。(p.97)

但是 Reid (2003, p.32) 進一步指出：「就其歷史而言，是制度化將教與學轉變成課程。此一轉變開始於十六及十七世紀的歐洲大學」。Reid (1999, p. 175) 並引 Hamilton 之言道，高等教育歷史學者在指稱中世紀大學之時，通常不自主地將現在的語言強加在過去學校教育之上。典型上，中世紀大學的學生，諸如巴黎或波隆那 (Bologna)，加入他們所樂於學習的陣容之中，並隨興之所至而自由進出，此時呈現的是「一結構鬆散的組織形式」。在這樣的情境中，沒有一

個人可以描述其所作所為是「依循課程」。

Reid (1999, 2006) 指出，與課程相關的字根 *currus*，其字尾詞形式在一般的用法裡指的是時間的經過，所以 *curriculum horae* 指的是經過一個鐘頭，*curriculum studiorum* 自然指的是研習所花費的時間。當課程從最原初僅指的是一種時間之經過漸漸轉變成視時間為結構化的，並包含著一種能被完成的順序之際，課程取得制度性的意義。在課程取得其制度性意義之前，Reid (1999, p.187) 認為，「對於該研習些什麼，由誰來學，在何種年齡，以何種秩序，或者具有什麼結果，沒有固定的觀念。」

除了具有時間之經過的意涵之外，課程之拉丁字義具有「跑道」或「賽跑」之意。對於何以選用此字作為教育用詞，Hamilton (2009) 曾提出如下的疑問：

但是為什麼喀爾文教派的教育理論要採用一個意謂著跑道或賽跑的拉丁字？更特別的是，採用「課程」此字是要迎合什麼新的教育期望？(p.11)

而答案就在課程原初的使用中可察探出。Hamilton (2009, p. 11) 指出：在雷登及格拉斯哥大學，以及稍後 1643 年格拉斯哥文法學校 (Glasgow Grammar School) 的參考資料中，「課程」指的是為每一個學生所依循之整個多年段的學習進程，而非較短的教育單元。例如，在雷登的例子中，它是以「已完成其研習之課程」的形式加以使用。而且，由「生命履歷」所類推而來的課程觀念，Hamilton (1990a; 鍾鴻銘, 2004) 指出其附帶的教育性含義與兩項假設有關係。首先，它開始認定學習必須遵照明確設定的順序，也就是一種學習進程。其次，這項學習進程應該是圓滿而統諧 (coherence) 的整體。也就是，課程應該是井然有序的，這種井然有序感，同時包含順序感及結構感。換句話說，任何學習進程要能稱得上課程之名的，應能體現出一種結構的統諧感，以及內部的順序感。因此，在談及後宗教改革 (post-Reformation) 的「課程」之時，乃是在指稱一種教育實際，其能呈現出結構的完整性 (structural wholeness) 及順序的完成性 (sequential completeness)。易言之，欲保有課程之名者，不僅得以被依循，同時亦可被完成。課程概念之出現，同時標誌著教育行政體系得以對教與學施加更大的控制 (Hamilton, 2009)。

從上述所陳，我們可得出課程之初登歷史舞台，指的應是有結構的、有順序的，而且是能加以完成的學習進程而言。也就是在這基礎上，Reid (1999, p.110) 指出：課程此字的使用代表著更為緊密編織之教育活動結構的到來，且更為特殊的是此種轉變使其變得有順序性且能夠加以完成。是以，「結構、順序和完成，可以說是課程的標誌。」(Reid, 2003, p. 31) 職是之故，就 Reid 看來，

先民有教有學有教育，但因為課程有其特殊歷史意涵，所以課程是後於教、學、教育而出現，彼此並非同時存在的。Reid (1999) 指出：

沒有結構、順序，和完成，我們可以有學習，我們可以有教學，我們可以有教育，但我們不可能有課程。而且結構、順序，和完成都是普遍性的觀念，其須要組織和制度的介入，以便在公共領域建立並維繫它們。(p.188)

Cremin (1975) 曾謂：課程此字之本質帶有諸如統譜、順序、銜接等許多意涵，因為任何一種進程都有著起點、中繼點以及終點。由於具有這樣的特性，所以吾人可以認定課程乃是一個組織性的字詞。Reid 掌握課程的組織性意涵，並視其為課程的特徵，認為如僅認定課程是從既存的貯藏庫，如文本及教師，轉移知識給學生，便不盡合理。對 Reid (1999) 而言，課程就像正確拼字桌 (orthographical desk) 和麥卡菲讀本 (McGuffey Reader)，是於特定的歷史時間及空間來到這個世上的，同時與這特定時空中的學習活動以及社會趨勢有著某種關聯性。是以，如要判定某一情境是「課程」而非其他教與學之活動，宜藉由課程所由生的歷史特性來加以判定之。對 Reid (2003, p. 30) 而言，「感覺課程之在場依賴乎活動與情境間一種交互作用之知覺。」換言之，判定是否為課程宜從活動之特徵以及活動發生之情境著手，而構成活動之特徵即是結構性、順序性，以及完成性。

三、課程即生命履歷

課程的拉丁字義除了具有馬車的跑道之外，亦具有圈道 (laps) 之意。是以，Ramus 的著作中曾將 curriculum 隱喻為一種重複的過程，也就是在一個環形跑道之圈道上重複奔跑，持續地在單一地方踏步。那是一種起跑線和終點線同一且固定的一種教學，因而學習不再是促成理解，而是記憶與回想。因此，Ramus 將課程此字引入教育論述之中，使得模仿前人偉大心智以作為一個人邁向更大智慧的存在之旅的人文主義教育概念，開始轉向持續地複製固定且有用的知識這樣的教育概念 (Triche & McKnight, 2004)。

Triche 和 McKnight (2004) 指出，課程此概念作為一種正式的、總體化的，且重覆的學習進程，出自 Ramus 使用 *curriculi* 此字。Triche 和 McKnight 亦進一步指出，Ramus 在其 1563 年一篇演說詞中，在指稱 Cicero 的學術生涯即是所有學生應加仿效之生活及學習方式這樣的語境中，便曾使用 *curriculi* 此字。Triche 和 McKnight 指出，這標誌著確認之最早使用課程以指稱教育實務。而 Ramus 所提出的是「做一個西塞洛主義者」這樣的概念，來作為教導年輕人最佳的方法。

Triche 和 McKnight (2004) 指出，在 1556 年的作品《西塞洛主義者》(Ciceronianus) 中，Ramus 並非以重複的學習進程來描述 Cicero 的教育及專業傳記，而是將其描述成 *vita cursus*，也就是可讓學生回顧或模仿的一種生活的進程或旅程。指出，Ramus 在欽任教授演講中使用 *curriculum* 以教導聽眾追隨 Cicero 教與學的模式，與他使用 *cursus* 的概念是十分不同的。使用 *cursus* 是將教育置於順著赫拉克利特斯之河 (Heraclitus's river) 而下之旅程的隱喻架構中，以提出一種理想的教育過程，在其向著遠處或未來之某些時刻漫遊之際，每一彎道都顯現出在學生的理解中一種新的契機。

但是作為旅程與作為重複奔跑之跑道兩種隱喻，無疑地，Triche 和 McKnight 揚前者而貶後者。因為課程一詞所由而來的「生命履歷」本具生命之旅之意，就此課程根源而言，教育即旅程的隱喻是較為符合其本意的。Triche 和 McKnight 亦認為課程應是一種知性之旅，而學習貴在理解而非記憶。二氏皆強調應回歸課程本意的宗教性及精神性意涵，McKnight (2001, 2004) 即指出：Calvin 使用「生命履歷」一詞以描述始自絕對他者 (absolute other) 所召喚的一種生命之旅，此一召喚既體現於世俗的義務之中，亦體現於精神的義務之中。McKnight (2001) 並指出：

依 Calvin 之意，每一個體都擁有一種內在的衝動想要去探究生命及其神祕之處，以揭露並了解神的訊息。此一強烈的熱情能擊碎包埋著個人之社會制度此等堅硬外殼 (對 Calvin 而言，此制度性的罪犯即是羅馬天主教教堂)，使每個人能聆聽到絕對他者的召喚。此一召喚督促著每個人選擇去追尋一種世俗之旅；但不只是去接受他人的解釋，而是為了自我本身所做的尋求與發現。……。生命履歷即是發展一種解釋方式之嚴密過程的表達，一種存在的沈思習性，……。

……生命履歷研究的首要客體是生命體驗 (lived experience)，而每一個學門都能讓人深入洞察一個人的終極目的 (telos)，去找到一種認同，其反映在編織一個完整生命，特別是一個人的天職的每一線索之中。(p.46)

職是之故，McKnight (2001, 2004) 指出，很明顯地，Calvin 的課程觀念不僅僅是位在學校之內，其課程觀念包含一個人的所有生活。但是現行的課程實踐卻將具體存在的個人抽象化了，此一抽象化過程背後所立基的教育信念是知識與意義是外在於個人而存在的，必須透過直接的教導方能賦予個人。此種課程實踐觀與 Ramus 的方法化，有著深厚的關聯。Triche 和 McKnight (2004) 指出：

Ramus 用以表徵知識的圖形結構使教師成為一個教學的決定者，其首要功能在於實施一種已被認可的、既立的，且「有用的」知識體和技能。...那是我們的主張，即 Ramus 的方法變成一種知性的捷徑，其抑制了教育作為一種知性之旅的隱喻，此種旅程的特徵在於長期的、嚴格的研究和探究，從此一旅程中自我與世界的知識將會浮現。(p.39)

J. Rousseau 曾謂：「兒童並非有待裝填的容器，而是有待點燃的火焰。」(引自 McNeil, 2003, p. 3)。但是有關教學的傳統觀點則是以 J. Locke 的白板(*tabula rasa*)說為基礎，倡導的是複製模式(*copy-model*)的教學觀。此種將學生心靈視同容器，等待教師加以填充的教育觀，容易化約學生的個殊性，將其溶解於整體性之中，因而泯沒了具體存有之個人。此種觀點有違於在生命旅程中個體對其教育經驗的主觀探索的原初主張。McKnight (2001, p. 46) 即指出，生命履歷強調的是存在於每一獨特之個體中的獨一無二之個別的、複雜的、吊詭的生命體驗，每一獨特的個體都尋求去創造一種目的性的圖譜並據以過其生活。因此 McKnight 認為，假使一個人無法體會到 Calvin 採用生命履歷之本意，認為課程與其生命更終極的問題有關故須對其反覆沈思的話，那麼其生命便會從屬於制度之控制。

準是以觀，McKnight 的思想中似乎有著乃師 W. Pinar 存在主義課程觀的蹤跡。Triche 對 Pinar 的理論亦多所闡發，在其博士論文中，對 Pinar 及 Grumet 的 *currere* 亦多所提及，Triche (2002) 指出：

currere 來自課程此字的相同字根，在拉丁文意謂著於跑道上奔跑。*currere* 的倡導者相信課程應比一種制度化的、科層體制的、個別學生少能控制的研究方法論更為具體。根據 Pinar 和 Grumet 再概念化的觀點，Huebner 亦同，即課程領域必須認知到教育人類重要的不是外加之教導的知識進程之複製，而是每一個教師和學生奔跑學校教育事先建立之結構的這段進程的不同方式，*currere* 所強調的是此種個人的、個殊的課程觀念。(p.38)

綜合上述所言，不管是 McKnight 從課程之字源「生命履歷」而言，或是 Triche 從課程的拉丁字根 *currere* 的動詞義而言，課程指的是個體對其生命體驗的主觀探索，是個體描繪其生命的過程。此種教育經驗本質之探索，預設了人永遠蘊藏著待開展的可能性。此恂如 Huebner (1995) 所言，人是駐居於一幾近無窮的世界中，我們的可能性總是多於我們已實現的，人的生命是一種運動、一種改變、一種旅程，而這正是一種「彌多性」(*moreness*)。已從課程研究轉向宗教教育的 Huebner (1995) 指出：

這世界上的「彌多性」，精神，是注入每一人類存有的彌多性。不僅僅我們所知比所能道出者多，而且我們所「實際是」(are)也比我們「目前是」(currently are)來得多。也就是說，人類存在於超越之中，或更適切的來說，超越存在於人之中。使用更直接的宗教想像力，即精神存在於我們之中。我們的可能性總在我們的前頭，我們的生命是一本永不闔上之書，迄死為止。(pp. 17-18)

伍、結論

課程一義究何所指？迄至目前為止僅能以各種不同之定義匯聚成版圖以助於釐清其意義，職是之故，任何有助於廓清課程定義的作為，皆應為課程學者所圖謀。Hamilton 透過考察課程字源的方式，了解課程初次列為教育詞典之一員時所搭載的教育期望，亦有助於吾人了解課程之本義。依 Hamilton 之考掘，課程之出現實與 Calvin 寓意式的使用 *vitae curriculum*，以及 Ramus 對辯證法的改革有關。Hamilton (2009, p. 14) 曾總結性的指出，課程乙詞乃於各種社會及意識型態運動的匯流中出現：首先，在 Ramus 所做的修訂下，辯證法的教學提供總體的教學法，其得以被應用至所有的學習領域；其二，Ramus 對教與學的組織觀與喀爾文教派對紀律的期望若合符節；其三，喀爾文教派偏愛寓意性的使用 *vitae curriculum*，其後進一步往外擴延，使得十六世紀的學校教育出現新的有秩序及有順序的特徵。Hamilton 認為約莫同一時期亦出現班級等教育字詞，這些重要字詞的出現，標誌著現代教育的出現，亦是從教育轉向學校教育的轉折點。

準是以論，課程之字源義實有其宗教根源。對課程宗教字源義的探索使吾人可知，課程之始用實負載著新的教育期望。此一教育期望內嵌於課程字之中，隨著歷史的進展，仍對今日吾人的教育實踐產生重大影響。其影響最大者莫過於教學的方法化，也即課程概念隱含著井然有序的事先安排知識體系，以供教師教學及學生學習之意。其次，亦有學者從社會制度的角度，探討課程始用之初即成為制度性設置的因由。作為社會制度的課程其與一般教育內容的最大區別在於它體現出具有結構、順序，且能在一定期限內加以完成等三種特性。此外，在批判 Ramus 教學方法化所導致的線性教學觀之後，Triche 和 McKnight 二氏主張重新思考 Calvin 使用 *vitae curriculum* 之本意。在 Calvin 的教義中，將生活描述成有障礙的進程，這是一個真誠的信仰者，在其往天國的路途中須加以通過的 (Quinn, 2002; Quinn & Garrison, 2001)，由是推之，從動態的觀點看待課程，課程便成為不確定生命軌道的探究之旅。

綜括而論，探究 Ramus 對其後教育理論與實務之影響的學者大抵依循 Walter J. Ong 的見解，視 Ramus 所導致的教學方法化乃為人類資產及心智嚴謹性的破壞者。但是恰如 Ramus 提出其教學及課程主張時，即引起彼時支持與反對者的激烈攻防一般，晚近亦有一批學者積極看待 Ramus 的教育改革，並探討其對諸多地區與教學及課程領域所產生的影響（Reid & Wilson, 2011）。

致謝

感謝匿名審查委員所提諸多寶貴修改意見，使後學獲益良多。另亦感謝東華大學白亦方教授，慨允出借本論文主要研究資料。

參考文獻

- 林玉体（2010）。*西洋教育史*（新修訂十四版）。臺北：文景。
- 甄曉蘭（2004）。*課程理論與實務—解構與重建*。臺北：高等教育。
- 鍾鴻銘（2004）。課程組織的存在現象學探討。載於單文經主編，*課程與教學新論*（頁 65-92）。臺北：心理。
- Cremin, L. A. (1975). Curriculum making in the United States. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 19-35). Berkeley, CA: McCutchan.
- Doll, W. E. Jr. (2012). Complexity and the culture of curriculum. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(1), 10-29.
- Fleener, M. J. (2002). *Curriculum dynamics: Recreating heart*. New York, NY: Peter Lang.
- Graves, F. (1912). *Peter Ramus and the educational reformation of the sixteenth century*. New York, NY: Macmillan.
- Hamilton, D. (1987a). The pedagogical juggernaut. *British Journal of Educational Studies*, 35(1), 18-29.
- Hamilton, D. (1987b, April). *Curriculum design: Historical perspectives on the art*

of the state. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington DC. Retrieved from ERIC database. (ED281316)

Hamilton, D. (1990a). *Learning about education: An unfinished curriculum*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Hamilton, D. (1990b). *Curriculum history*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Hamilton, D. (1990c, August). *From curriculum to bildung*. Paper presented at the International Standing Conference for the History of Education, Prague, CS. Retrieved from ERIC database. (ED339620)

Hamilton, D. (1990d). *What is a textbook?* Retrieved from <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/>

Hamilton, D. (2000). *The instructional turn*. Retrieved from <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/textcol/HAMILTO2.html>.

Hamilton, D. (2001). Notes from nowhere (On the beginnings of modern schooling). In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin, & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 187-206). New York: Routledge Falmer.

Hamilton, D. (2002). *From dialectic to didactic*. Retrieved from <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/>.

Hamilton, D. (2003, April). *Instruction in the making: Peter Ramus and the beginnings of modern schooling*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. Retrieved from ERIC database. (ED477528)

Hamilton, D. (2009). On the origins of the educational terms class and curriculum. In B. Baker (Ed.), *New curriculum history* (pp. 3-20). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Hamilton, D., & Gibbons, M. (1980, April). *Notes on the origins of the educational terms class and curriculum*. Paper presented at Annual Convention of the American Educational Research Association, Boston, MA. Retrieved from

ERIC database. (ED183453)

Hamilton, D., & Weiner, G. (2003). Subjects, not subjects: Curriculum pathways, pedagogies and practices in the United Kingdom. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 623-636). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hotson, H. (2011). The Ramist roots of Comenian pansophia. In S. J. Reid & E. A. Wilson (Eds.), *Ramus, pedagogy and the liberal arts: Ramism in Britain and the wilder world* (pp. 227-252). Burlington, VT: Ashgate.

Huebner, D. (1995). Education and spirituality. *Journal of Curriculum Theorizing*, 11(2), 13-34.

Jardine, L. (1974). *Francis Bacon: Discovery and the art of discourse*. London: Cambridge University Press.

Mack, P. (2011). Ramus and Ramism: Rhetoric and dialectic. In S. J. Reid & E. A. Wilson (Eds.), *Ramus, pedagogy and the liberal arts: Ramism in Britain and the wilder world* (pp.7-23). Burlington, VT: Ashgate.

McKnight, D. (2001). spirit/Spirit, there is: Moments of departure toward *curricula vita*. *Journal of Curriculum Theorizing*, 17(2), 45-62.

McKnight, D. (2003). *Schooling, the Puritan imperative, and the molding of an American national identity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

McKnight, D. (2004). Curriculum vita as a call to a vocation: Exploring a puritan way. In W. Reynolds & J. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight* (pp. 105-123). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

McNeil, J. (2003). *Curriculum: The teacher's initiative* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

McKnight, D., & Triche, S. (2011). Puritan origins of technological understanding in the USA: From William Ames's *Technologia* to Technicism. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 33-45.

Ong, W. J. (1983). *Ramus: Method, and the decay of dialogue*. Cambridge, MA:

Harvard University Press.

- Quinn, M. (2002). Holy vision, wholly vision-ing: Curriculum and the legacy of the chariot. In W. E. Doll, Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 232-244). New York: Peter Lang.
- Quinn M., & Garrison, J. (2001). The curriculum story or the curriculum word?: Mythos and logos at the crossroads of the postmodern. *Journal of curriculum theorizing, Fall*, 125-139.
- Reid, S. J. (2011). Andrew Melville and Scottish Ramism: A re-interpretation. In S. J. Reid & E. A. Wilson (Eds.), *Ramus, pedagogy and the liberal arts: Ramism in Britain and the wilder world* (pp. 25-45). Burlington, VT: Ashgate.
- Reid, S. J., & Wilson, E. A. (Eds.). (2011). *Ramus, pedagogy and the liberal arts: Ramism in Britain and the wilder world*. Burlington, VT: Ashgate.
- Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberative tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reid, W. A. (2003). Curriculum as institutionalized learning: Implications for theory and research. *Journal of Curriculum and Supervision, 19*(1), 29-43.
- Reid, W. A. (2006). *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest*. Greenwich, CT: IAP.
- Reif, S. P. (1969). The textbook tradition in natural philosophy, 1600-1650. *Journal of the History of Ideas, 30*(1), 17-32.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY: Macmillan.
- Skalnik, J. V. (2002). *Ramus and reform: University and church at the end of the Renaissance*. Kirksville, Missouri: Truman State University Press.
- Triche, S. (2002). *Reconceiving curriculum: An historical approach* (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University.
- Triche, S. (2013). Gabriel Harvey's 16th century theory of curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing, 29*(1), 45-62.

- Triche, S., & McKnight, D. (2004). The quest for method: The legacy of Peter Ramus. *History of Education*, 33(1), 39-54.
- White, J. (2006). The Puritan origins of the 1988 school curriculum in England. In A. Moore (Ed.), *Schooling, society and curriculum* (pp. 43-59). London: Routledge.
- White, J. (2011). *The invention of the secondary curriculum*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

The Religious Origin of Curricular Etymology and Its Implications

Horng-Ming Jong

Curricular historian D. Hamilton indicated that since the word *curriculum* first appeared as an educational word in European education reform during Renaissance and Reformation, it had a special implication. Before then, there was no curriculum and it was named the pre-curriculum period. In the late 16th century, curriculum began to be used in educational contexts. The first appearance of curriculum was concerned with the revision of dialectic by P. Ramus and the figurative usage of the word “*vitae curriculum*” by J. Calvin. The aims of this paper are to research on religious origin of curricular etymology and its implications which curricular theorists explicated.

Keyword: the etymology of curriculum, *curriculum vitae*, Peter Ramus, Calvinist, history of curriculum

Horng-Ming Jong, Associate Professor, Liberal Arts Center, Ilan University

Corresponding Author: Horng-Ming Jong, e-mail: hmjong@niu.edu.tw