

Joseph Schwab 的課程史定位評議

黃繼仁

本文旨在探討 Schwab 課程史定位的相關論述，分析其中的主張和論證，評論相關爭議。首先，介紹傳統論述，有視 Schwab 偏離 Tyler 的多數共識，也有 Jackson(1992)的異議。其次，說明 Hlebowitsh 企圖修正課程史共識的重新論述，分析其主張、核心論點與使用策略，再介紹 Westbury 和 Wright 的評論，剖析並澄清 Hlebowitsh 的論點、及其對課程史研究的貢獻。最後，本文綜合相關討論，提出解讀 Schwab 的方式，以及其在課程史定位的評議。

關鍵字：實踐論述、課程世代觀、歷史三角校正

作者現職國立嘉義大學師資培育中心助理教授

壹、緒論

Schwab 於 1969 年發表 *實踐：課程的語言* (*The Practical: a language for curriculum*)¹，宣稱課程領域瀕臨絕境，引發震撼。2005 年又出現有關 Schwab 的論述(Hlebowitsh, 2005)，可見其影響力深遠，至今餘波盪漾。

在課程領域裡，多數學者均將 Schwab 視之為 Tyler 的反動者，兩者分屬不同派別(引自黃繼仁，2005)²。Hlebowitsh(2005)發表 *課程世代觀：歷史的三角校正* (Generational ideas in curriculum: a historical triangulation)，企圖修正這種觀點，重新界定 Schwab 的課程史地位。他並非始作俑者，Jackson(1992)早已提出異議。兩者相互呼應，但論點仍有差異。

由此可見，Schwab 在課程史的定位，似乎仍未蓋棺論定。Schwab 是課程領域相當重要的學者，國內對於他的認識以「實踐論述」³為主，除外所知不多；本文藉由這項議題的討論，促進國內課程學界對 Schwab 課程思想的深入理解、以及對課程史研究的重視。首先，本文探討傳統的論述、以及 Jackson 的異議。其次，剖析 Hlebowitsh 的主張與論述，以及 Westbury 和 Wright 的評論。最後，綜合討論的結果，提出解讀 Schwab 的方式、及 Schwab 課程史定位的個人見解。

貳、Schwab 課程史定位的傳統論述

在課程領域裡，Schwab 與 Tyler 一向被視為不同派別(黃繼仁，2003; Pinar, 1978; Reid,

1999a; Schubert, 1986)，但仍有異議(Jackson, 1992)。首先，說明傳統的見解，介紹各種分類。其次，分析 Jackson(1992)的主張與論述。

一、傳統的 Schwab 課程史定位

多數學者視 Tyler 與 Schwab 為不同學派，例如，Pinar(1978)、Schubert(1986)、Grundy(1987)、Reid(1999a)等人，說明如下。

(一)就不同研究取向而言

Pinar(1978)指出，課程領域有三個學派：傳統學派 (traditionalist)、概念經驗學派 (conceptual-empiricists)、及概念重建學派 (reconceptualist)。

Tyler 是傳統學派的代表人物，主要是處理學校的課程，與學校實務工作者一起發展課程，強調技術理性，著眼於學校課程的改進。

Schwab 是概念經驗學派的代表人物，強調從概念來發展假設，以主流社會學的各種方法驗證，包括 Walker 非主流人類學取向。

Reid(1999a)借用 McKeon(1952)對理論與實踐的關係類型主張，分析 Tyler 與 Schwab 的差異，並指出兩者的探究途徑不同。

Tyler 對於視理論與實踐之間的關係為邏輯形態，在這種型態下，理論被視為客觀實在的對象，而實踐是受理論引導與支配的。

Schwab 關於理論與實踐關係屬於探究形態，從兩種角度進行探究，可獲得不同的理解，並運用修辭與類比來進行學術探究。

¹對於 practical 的翻譯，國內有實務、實用或實際等用詞，本研究參酌相關論述(Carr, 1987; Grundy, 1987; Reid, 1999a)，將之譯為「實踐」，以彰顯其獨特的內涵，便於後續討論。

²本文主題已於 許瓦布的課程思想 (黃繼仁，2005：59-102)進行初步討論，Schwab 的生平與成就，請參閱該篇文章。

³實踐論述係指 Schwab 發表的「實踐一」至「實踐四」的論文(Schwab, 1969, 1971, 1973, 1983)。較鮮為人知的還有他於 1986 年發表「實踐五」(Schwab & Roby, 1986) 以及至辭世前仍未完稿的「實踐六」(Roby & Schwab, n.d.)，均為實踐論述的實例。

(二)就不同知識興趣而言

Schubert(1986) 和 Grundy(1987) 均從 Habermas 的三種知識興趣出發,分析課程領域不同的派別。這三種知識興趣分別為技術的、實用的、和解放的。

Schubert(1986) 提出永恆分析(perennial analytic categories)、實用探究(practical inquiry)、批判實踐(critical praxis)等三種典範,視 Tyler 為永恆分析典範的代表人物,視 Schwab 為實踐探究典範的代表人物。

Grundy(1987)提出「課程即產品」、「課程即實務」、「課程即實踐」三種類型。視 Tyler 為「課程即產品」的代言人,視 Schwab 為「課程即實務」的代言人。

整體而言, Schubert(1986)和 Grundy(1987) 兩者均將 Tyler 視為技術興趣的代表人物,將 Schwab 視為實用興趣的代表人物,分屬不同典範。

(三)就課程發展過程而言

Tyler 一向都是目標模式的代表人物,其課程發展的過程包括目標、選擇、組織與評鑑等要素。目標是發展過程中最重要的部分,評鑑也以目標作為判斷規準。

Schwab 的課程發展過程必須透過共同要素—教師、內容、學生與環境的代表,組成慎思團體,在目的與方法之間反復思考,從各種方案中選擇並做決定,獲得適切而有效的方案。

就共同要素而言, Schwab 指出課程的精要成份,應在整個課程發展的過程中維持不變,尤其是在價值衝突而無法達成共識時更為有用,卻只能暫時使用;共識達成後,要付諸實踐,則適用 Tyler 原理(Goodlad & Su, 1992)。

Tyler 的課程發展過程是程序性的,而且被視為價值中立(Reid, 1999a)。Schwab 的課程發展過程,不僅能呈現其真實的複雜性與豐富

性(Walker, 1971),也正視價值衝突的特質(黃政傑, 1991; McCutchoen, 1995)。

關於 Schwab 與 Tyler 兩人在課程史的定位,雖有不同類型,但多數學者視之為不同派別,已形成課程領域的共識,但仍有 Jackson(1992)獨持異議。

二、課程史的異議聲音

Jackson(1992)從課程演進的角度,評論 Bobbitt、Tyler 和 Schwab 的個別貢獻,將三者歸類於同一傳統。茲將其主張與論述說明如下。

(一)共同的基礎—重視學校實務工作

一般而言,多數人認為, Tyler 與 Schwab 是不相同的;而 Schwab 也自認為與 Tyler 不同,但是卻忽略兩者相同之處。因為 Schwab 在「實踐一」文末提到(Schwab, 1978: 320),他提議的課程方法概念內含於 Tyler 原理。Tyler 也強調多樣化的才能,堅持實際而折衷地處理各種相關因素,也了解課程發展過程的複雜性。所以, Schwab 與 Tyler、Bobbitt 之間具有共通性,主要是在於,都嘗試協助想要實務工作者來改善其所工作的學校的課程(Jackson, 1992: 30)。

因此,他們都關注學校的課程發展工作,透過致力於這項工作,擔任「提出忠告」(advice giving)角色。不過,彼此對於如何達成任務持有不同的見解。

Bobbitt 和 Tyler 都重視並處理廣泛的社會變遷議題, Schwab 的課程發展團體則以問題為中心,以具體和立場為焦點,不如前兩者具有學校願景引導的理想主義。

Schwab 的實踐論述與 Bobbitt、Tyler 著作的最大差異在於修辭,他們分別使用不同的說服工具,處理不同讀者,運用不同的辯證和辭彙,援引不同的背景和理解,也對課程領域及專家抱持不同的態度。

主題文章

(二)駁斥 Schwab 對課程領域的批評

Schwab 以批判的態度指稱課程領域瀕臨滅絕，攻擊課程學者，指控他們以各種方式偏離課程領域，亟欲追求學術尊嚴，甚至暗指他們無所事事。

然而，當他開始發表系列論文時，已是芝加哥大學的教育學者，為教育學系的課程與教學領域成員。論文中也充滿許多「學術知識」，交互使用晦澀的字彙和表達，例如，Freud、Aristotle、Satre 等人，以及「多重焦點的概觀」(polyfocal conspectus)和「純理論」(entitative theory)等術語。

他批判課程領域充滿理論論述，自己的論文卻充斥類似論述。所提建議過於不切實際，例如，未正視學校能否聘請具有博士學位的課程主席的問題。在有限的精力與時間下，學者難以兼顧學術研究與實際的課程發展工作。

他所提議的慎思團體，除了團體成員的價值之外，並無外在的引導來源。而課程發展正如一部機器，一直發生故障而需要持續維修。

與 Tyler 相較而言，他更是遠離學校教育的日常事務。一方面鼓勵課程學者放棄理論追求，以學校和實踐為取向；另一方面又要廣泛閱讀，埋首於社會科學，以批判性論文對社會不公與時代偽善提出具有洞見的評論。由此可見，Schwab 自相矛盾。

總之，Jackson(1992)認為，Bobbitt、Tyler 和 Schwab 三者屬於同一個傳統，均關注實際的課程發展工作，Tyler 對於 Bobbitt 有所改進，但 Schwab 卻對 Tyler 沒有任何改進。

綜括而言，課程領域裡向來對 Schwab 與 Tyler 的定位截然分明，惟獨 Jackson(1992)提出異議，視兩者歸屬同一課程傳統，Hlebowitsh(2005)呼應這種觀點，企圖修正傳統的課程史。

參、Hlebowitsh 的論述及相關評論

Hlebowitsh(2005)雖遵循 Jackson(1992)的論點，但也提出相當重要的論證與策略為 Schwab 重新定位。本節首先說明 Hlebowitsh 的主張，其次說明 Westbury 和 Wright 的評論，闡釋相關論點。

一、Hlebowitsh 的主張及論證

Hlebowitsh 透過世代觀和三角校正策略，將 Schwab 歸屬與 Tyler、Bobbitt 為同一傳統，並駁斥相關批評。茲將其主張與論證說明如下。

(一)主要論點—課程發展的世代觀

首先，他提出課程領域的「世代繼承」(generational inheritance)概念，將「世代」定義為能維持且進化兩個課程工作世代的主要概念與原則，這些概念與原則能賦予該領域某種一致性與認同感。

他從 Bobbitt、Tyler 和 Schwab 著作的探究，闡釋課程領域世代。三者同為芝加哥大學教育學者，探究領域有不同程度的差異。Bobbitt 著重教育行政，Tyler 著重政策與評鑑，Schwab 著重哲學，三者都是既著名又具代表性的人物，共同構成課程思想的景像。

第一項世代原則：三者關注實踐並提出忠告。因為 Bobbitt 使課程發展形式化和合法化成為學術領域，所以是課程發展元老，他非常務實；Schwab 是優秀的理論家，四篇論文標題都有「實踐」，以地方實務為基礎進行研究。

第二項世代原則：三者都關注地方。Bobbitt 專注於學校地區管理，形成與地方社區生活相關的學校經驗的活動，與其門徒在都市校區進行工作分析報告(Bobbitt, 1922, 1915)，使具體活動關聯至當時的地區情境。Tyler 自擔任俄亥俄州立大學的諮詢專家至主持八年研究的工作，都非常關心地方。

Tyler 不同於 Bobbitt 之處在於，目的設計具有普遍性，使學校經驗開放以因應重要的改變，也賦予教師充份的判斷空間。Bobbitt 強調具體活動，確保更好的現在。Tyler 則具體實現 Dewey 現在與未來的概念，透過課程以培養超越現在的能力。因此，Tyler 對 Bobbitt 有所改進。

Schwab 繼承地方這項世代觀念，以某種方式使學校決策的地方基礎神聖化，強調課程需有參與及共有過程來提議，超越 Bobbitt 和 Tyler。因為在學校和教室以外所做的決定，無法掌握地區的特性，會轉而依賴理論的引導。

他所參與的生物科學課程發展工作，卻是由遠離地方學校情境的科學家所設計。但就其最著名的課程著作而言，倒是與 Bobbitt 和 Tyler 連繫於同一世代原則。就這項遺產的繼承而言，他的確提出某種改進(慎思過程)。

另一項世代原則：課程工作的程序特質。Bobbitt 認為課程工作必須將課程活動分割成最小單位並詳細列舉。Tyler 認為課程是連續體，從目的開始，到形成學習經驗，最後是忠實於目的的評鑑策略。Tyler 改變測驗與評鑑的觀念而納入課程發展過程，就是對 Bobbitt 的改進。

Schwab 的課程發展重視參與者及慎思涉入的過程(Schwab, 1973)，並設計課程修改的問題解決要素—共同要素，即教師、內容、學生和環境。Tyler 也提到三種過濾網：學習者的本質、社會與社區的價值、專門學科的特定貢獻，這三種過濾網與 Schwab 的三種要素是異體同形。

不同的是，Schwab 將教師加入概念架構，重視課程設計方案的真正參與者。Tyler 原理也為參與八年研究的實驗學校的教師提供引導，不過，他卻未提供有助於引導該原理的原則詮釋與使用的慎思方式。所以，它被視為課程領域長期以來的課程實施問題，而這正是 Schwab 所處理的問題，他使課程決定下放至地

方，讓教師擁有教的內容和方法的自主權，是對 Tyler 的改進。

(二)論證的工具—三角校正

校正過程的首要關鍵在於，當 Bobbitt 在芝加哥大學終身職時，Tyler 為芝加哥大學的學生，且被視為典型的 Bobbitt 繼承者。

Tyler 為使社會效率架構現代化的繼承人，以行為目標和測驗機制作為課程發展的工具，改進原有典範。Tyler 原理通常被視為典型的社會效率的成就，也被視為扼殺教師創造力並封閉教師判斷空間的管理機制。

因此，Bobbitt 的世代原則由 Tyler 現代化並緊密接續而成為課程發展的第二個世代。因此，Tyler 所受到的批評也適用於 Bobbitt。Schwab 自 1969 提出強烈批評進入課程領域，更進而提出針對課程實踐問題的替代觀點。Schwab 是由 Tyler 聘至芝加哥大學任教，賦予課程領域新氣象。

Schwab 通常被視為從 Bobbitt 和 Tyler 而來的重大斷裂。他的確提出新的取向和新的辭彙，但是，我們無法發現 Schwab 任何關於使目標配合經驗的討論，也沒有任何直接觸及 Tyler 的批判。毫無疑問的，Schwab 提出思考課程領域的新的理論配置，雖與 Tyler 有重大偏離—激進的斷裂、甚至是典範轉移，但最終仍被課程社群接納成為良好的共同資產。

常見的 Bobbitt、Tyler 和 Schwab 的一種三角關係顯示，該領域發展已偏離 Tyler 而走向 Schwab，將 Schwab 視為與過去課程領域的斷裂。它滿足於 Tyler 與 Schwab 分隔的證據，卻無視於 Bobbitt 和 Tyler 的分隔路線。透過 Jackson(1992)的論點，即以改進為焦點而使三者具有共同的基礎，能從認識論的立場，使三者遵循某一共同路線並察覺彼此的改進幅度。

而且，Tyler 和 Schwab 也有相同的觀感。Tyler(1984)提到，Schwab 的分析焦點為他過去

主題文章

的課程發展方案提出新的澄清，尤其是澄清擔任八年研究評鑑成員主席的經驗的因素，並做到 Schwab 的建議，組織慎思團體。

Schwab(1978:320)也提到，他並未偏離 Tyler，他的課程方法概念內含於 Tyler 原理。Schwab 對 Tyler 原理的批評是針對課程目標的使用，卻非針對社會效率的主張，也未將目標視為使教師感到無助的負擔，反而且擔心無法為學校提供具體引導。

因此，Schwab 的批評並非明顯針對 Tyler。Schwab 將焦點集中於 Tyler 忽視的部分，而 Tyler 的確漏失某些重要內容，因而可視為針對 Tyler 的改進。Tyler 原理從未修正，很可能早已統合 Schwab 的洞見。所以，Schwab 對於 Tyler 的工作產生分析性的拓展，歸根究底，他不是偏離而是改進 Tyler。

(三)反駁其他論點

他反對課程領域的一般看法，也駁斥 Reid(1993)對 Jackson(1992)的回應以及 Schwab 對課程領域的批評，藉以加強前面的論證。

他認為，Reid(1993)雖同意 Tyler 和 Schwab 兩者之間具有共同性，卻一直強調兩者的差異。兩者的差異並不嚴重，反而可以適當配合成為更廣而更整全的議題。對於 Reid(1993)指出 Schwab 不足以勝任「提出忠告」的任務，Schwab(1983)這篇論文就是明確的反證。兩者對課程策略的改進都賦予理想願景意義與操作，只是使用不同的方式。

Schwab 敲響課程領域喪鐘不是針對 Tyler，這種宣稱是為振興課程的專業，必須所有改變。一般人視課程領域的過度理論化，肇因 Tyler 原理盛行於學校而成為普遍化教學模式的工具。其實，Tyler 原理強調的行為目標，以及其他各種保證提高成就的「實作本位」(performance-based)或「能力本位」(competency-based)的課程，都具有破壞力，後兩項才是 Schwab 批判的對象。

危機癥兆之一：問題的發現及問題的解決從現場的實務工作者被轉移至其他人。有人認為 Tyler 原理正是當今學校課程遭受外來力量支配的關鍵要素，Tyler 雖是教育評量專家，卻從未支持「測驗本位」課程。即使運用 Tyler 原理導致上述問題，應 Tyler 意料之外且排斥的。

危機癥兆之二：課程專家流於空談，淪為課程領域的旁觀者、評論者、歷史學者和批判者的角色。Bobbitt 和 Tyler 一點也不是批判者，更不是理論的思考者，而是屬於並處於學校的課程發展者。

危機癥兆之三：實務工作者天真地回歸學科，不只被現行的原理還有所有原理所剝奪。它意味著無法建基於早期觀念與前人研究，但 Tyler 的工作不僅包含於先行者所處而持續獲得注意的世代概念，不適用這項警告。

最後一項危機癥兆：以新語言重覆熟悉的老知識，並未增加任何新義。它是對 Tyler 的批評，也適用於 Schwab 本身。忽視 Bobbitt 與 Tyler 間的差異，只看到他們的共同性。當回頭檢視其中的重大差異，就會發現嚴重誤解 Tyler。其實，許多老知識仍舊存在，而新知識與新洞見也依然盛行。

總之，Hlebowitsh 透過世代觀和三角校正，使 Schwab 的批評所激起的騷動，對於課程領域的世代路線而言，反而不是破除傳統的斷裂而是背書及改進。不過，他雖引用 Jackson(1992)的觀點，卻認為 Schwab 有提出課程願景，而進一步肯定 Schwab 對 Tyler 原理有所改進。

二、Westbury 的評論

Westbury(2005)反對 Hlebowitsh 的論述，視之為偏狹的解讀，並重新解讀 Schwab 的內涵，說明如下。

(一) Hlebowitsh 的解讀偏狹

多數對 Schwab 和 Tyler 工作的分析，並非奠基於他們的生命事業與著作，反倒從著作中擷取片斷做出偏狹的解讀，以符合當代意識形態辯論的需要，Hlebowitsh(2005)的看法就屬於這一類。

Hlebowitsh 為當代課程研究工作狹隘理解的忠誠支持者，否定傳統領域具有社會效率的科技主義和(或)科學主義的特質。視 Tyler 不是社會效率、科學主義和技術主義的代言人，反而帶來發展良好、廣泛的教育及社會哲學，對從事真實問題的學校提出忠告，以改進學校教育。

雖然，Hlebowitsh(2005)引述 Eisner(1984:208)的話，我們了解他要向我們敘說的內容嗎？假如我們以我們想他希望被解釋的方式來解讀他，那麼我們可能白費心思八十年。卻未真正理解其中含意，這也顯示 Hlebowitsh 論文的問題。

即使如此，他的論述倒顯示：許多陣營的主張與論點是見相當分歧的。從 Jackson(1992)、Reid(1993)和 Hlebowitsh(2005)的論辯中，可分別發現三種對於 Schwab 實踐論述和 Tyler 著作的解讀。但是，實踐論述不能被任一陣營任意解讀，Eisner(1984)對 Schwab 實踐論述的評價才正確。

基本上，Schwab 的實踐論述勾勒出一種原理形式，可透過仔細檢視和辯論來產生原理，不應被解釋為學校運作的具體方案。因此，對於 Tyler 和 Schwab 的歷史解讀，必須從他們所設立的問題出發，更廣泛地探究 Tyler 和 Schwab 在課程史與教育理論的地位。

(二) 從時代脈絡重新解讀

從課程領域屬於教育理論與研究次領域的歷史來看，以及更廣泛地閱讀 Schwab 的著作，才能根本地了解實踐論述的目的。

Schwab 的實踐論述核心，即是針對理論與

實踐的區別(Eisner, 1984)。自這項主張提出以來卅餘年，回頭檢視，更能清楚察覺他所架構的議題。

Schwab 透過許多論文來發展其主題與觀念，其實踐主張的結論的架構及語言主要是來自 科學家做的事 (Schwab, 1960)，這篇論文奠定他哲學家 and 科學史家的定位，實踐論述的理解尤其不能略過這篇論文。

教育研究的主要問題在於，大學圖書館或實驗室的理論與研究，與教育實踐工作者的經驗與理解相較而言，享有特權地位。學校教育通常受到教室和學校以外的研究基礎所規範。例如，教師行動受制於來自 Dewey、Habermas、Foucault、Freire、Bruner、Vygotsky 等人，以及一群認知、智力、動機、階級、種族/族群、性別、性慾、文化等倡導者的理論，正是 Schwab 所謂的「理論」(theoretical)。

Schwab 和 Tyler 試圖將從源自十九世紀大學教育研究的「理論方案」引導朝向「技藝」(craft)傳統。兩者的工作確定都是教育中長存的課程發展技藝，但 Schwab 進一步使這項傳統重新活化與正當化，而且以一種完全等同學科傳統與教育願景的方式來轉化技藝。

簡言之，Schwab 的實踐論述是針對十九世紀持續存在的問題，勾勒並提出廿世紀的哲學回應，徹底重新考慮教育理論與研究在思考/行動關係中的優位性。因此，Schwab 遠離教育與課程理論的主流路線。

總之，Westbury 認為 Hlebowitsh 的解讀過於偏狹，Eisner 的評價才正確。對於 Tyler 和 Schwab 的理解，必須透過較為廣泛的脈絡——所有著作和教育領域及課程領域的發展史，探究 Tyler 和 Schwab 在課程史的地位。

三、Wright 的評論

Wright(2005)指出，Hlebowitsh(2005)並未提出新的事實，因而採用批判理解的角度⁴，剖析其目的與策略、及達成的效果和貢獻。

主題文章

(一) Hlebowitsh 及其論文目的

他先提出課程史廣為接受的看法，拒斥這種見解，再提出自己的主張與論證。他提出一種能夠在三者間建立強烈聯繫的敘述，並認可各自重點與策略的細微差異及分歧，最終使三者結合成為傳統的部分。

他主張課程史的修正，自 1990 年代以來即陸續從事課程史修正工作，例如，Tyler 原理的重新評價(Hlebowitsh, 1991)、重新思考 Dewey 的對話(Hlebowitsh, 1992) 以及重新考慮激進的課程理論(Hlebowitsh, 1993)。

然而，Hlebowitsh(1993)並非重新思考激進的課程理論，而是攻訐批判性的課程研究，將概念重建學派視為「專制的形式」(p.xvii)，花費整章篇幅指控其涉入「傳統論者的謀殺」(the slaying of the traditionalists)(p.21)，尤其針對 Pinar。所以，Hlebowitsh 其後的作品也是這種思考邏輯。

Hlebowitsh(2005)將 Schwab 與 Bobbitt 緊密結合，使其宣稱課程領域瀕臨滅亡不再是典範轉移而能成為相同傳統，企圖讓概念重建者無法將 Schwab 的宣稱視為概念重建學派的分水嶺與動力。他也將 Dewey 的工作排除於批判理論之外，使其無法成為概念重建學派的合法內容(Hlebowitsh, 1992)，使 Bobbitt、Tyler、Dewey 和 Schwab 構成傳統方形，藉以排除概念重建論者。

所以，Hlebowitsh 的論述是一種修正，從其工作脈絡來看，他企圖使概念重建者(含後概念重建者)的課程理論化工作無法合法化。

(二) Hlebowitsh 使用的策略

他的結論奠基於兩項互斥的主張：一方面促使檢視一般視 Bobbitt 與 Tyler 之間的連續性而忽略的重大差異；另一方面，檢視一般視 Schwab 為與 Bobbitt 和 Tyler 的斷裂而其實屬於傳統的部分。他使用的修辭與論辯形式就是說服策略的重要元素。

他的修辭是許多種類的「世代」概念與意象：世代觀念、世代課程、世代洞見、世代繼承、課程工作世代。他建構的世代既是一種比喻，也是一種呈現課程歷史的具體表徵，與三角校正同時使用。

三角校正是個有趣而且高度生產力並有啟發性的比喻，使人聯想到從課程領域演進的敘述獲得的堅定路線和結論，具有方法論的清晰度、嚴密性和效度。三角校正修辭能召喚方法論的嚴密性，暗示其論證具有內外效度。

(三) Hlebowitsh 論文的效果及貢獻

他透過世代觀念使這三個最重要人物成傳統的部分以修正課程史，並為更廣泛、單一而傳統的課程史敘述提供背書，排除其他解釋並使之邊緣化。弔詭的是，他擾亂傳統最終卻加強傳統。他將 Bobbitt 和 Tyler 之間的關係鬆動，創造一種作為合成一體的傳統三角形的一角，不再是一種線性的歷史，在三角形的概念中獲得更多的細微差異和分歧。

對傳統論者而言，必須接受兩種不同歷史走向的主張：一方面，傳統論者不只要接受 Bobbitt 和 Tyler 有差異，這些差異比以前所確認的還更多。另一方面，傳統論者必須反對以前所有的解讀，即使面對 Schwab 宣稱該領域瀕臨滅亡，也是如此。若能接受這種矛盾，Hlebowitsh 的論述就能強化課程史的傳統，將概念重建學派排除於在這個歷史三角之外。

當然，Hlebowitsh 的論述無法說服(後)概念重建者。即使接受，將 Schwab 視為傳統的一部分，仍無法否定概念重建學派的起源。以 Pinar 為特定攻擊對象，無法破壞過去的概念重建工作、以及當代當(後)概念重建的工作。這種三角校正，無法排除概念重建學派在課程史的合法地位。

但 Hlebowitsh 這篇論文，對於課程史的研究仍具有重要的價值：

1. 它為課程史研究提出簡易、有效、令人興奮

而有生產力的比喻和策略；

2. 它促使概念重建學派重提自身起源的解釋和重新描繪當前批判性的課程理論化特性；
3. 它反覆重申歷史不是被賦予的而是競爭的和政治性的；
4. 它對概念重建學派提出邀請以討論課程研究工作的過去、現在與未來。

總之，Wright 雖採用批判理解的角度，但也從廣泛的真實概念探究相關議題，並肯定 Hlebowitsh 的核心論點、結論與修辭謀略的有效性與合理性，並贊揚它對課程史研究所具有的重要貢獻。

綜括而言，Hlebowitsh 雖未必能夠達成目的，卻為課程史研究另闢蹊徑，超越事實與細節的累積，以具有啟發性的概念架構與策略—世代觀與三角校正，重新探究課程史，並且獲得不同於傳統課程史的解釋，正視歷史解釋的政治本質，能促進課程史研究的發展。

肆 Schwab 的解讀及其歷史定位

最後，本文綜合相關論述，探討解讀 Schwab 的方式，並為 Schwab 的課程史定位提出評論。

一、如何解讀 Schwab

對 Schwab 的解讀呈現分歧，主要肇因於解讀的障礙。

(一) 解讀 Schwab 的障礙

實踐藝術相當複雜，以慎思為主要方法，並無明確流程(Harris, 1991)。由於閱讀及理解 Schwab 紛歧，導致詮釋眾說紛紜，衍生各種標誌(Roby, 1985)，難以歸類(Jackson, 1992)(引自黃繼仁, 2003)。

Pereira 和 Roby(2000)指出，Schwab 具有完整的哲學觀，也有實踐經驗。他從慎思立場論述，也是優良教師，將原則與方法體現，滲透

著愛與科學倫理(Reid, 1999b)，他雖批評理論卻又致力理論探究，也警覺過度偏重的問題。

因此，Schwab 的論述因而時常往反於一般與個殊、理論與實踐、抽象與具體之間(Westbury & Wilkof, 1978)，又採用獨特的思考與論述的風格(Reid, 1999b)，容易形成理解的障礙。

(二) 解讀 Schwab 的方式

Connelly(1983)指出，對 Schwab 的解讀有三類：一是「實踐四」的慎思行動；一是「實踐四」的實踐處方與「實踐一至三」的理論論述；一是深入認識其哲學意義，將教師視為聯繫理論與實踐的原則與方法的實例。

Westbury(2005)認為，Schwab 的解讀也有三類：一是 Schwab 第一篇論文勾勒的實踐形式；一是第一篇論文第二部分及其餘實踐論文而以慎思為中心的「實踐」；一是針對第一篇論文第二部分以實務及以實務為中心的解讀。

如前所述，Hlebowitsh(2005)論述偏向 Connelly 的第一類和 Westbury 的第三類，將 Schwab 的工作視為課程發展。Jackson(1992)的解讀偏向 Connelly 的第二類和 Westbury 的第二類，卻持批判的態度。

解讀方式不同，就會獲得不同的意義。Schwab(1958)指出，在理論中，其主題與術語、理論與方法、整體與部分間有獨特的關係，具有整體性。換言之，專業術語必須置於整個論述脈絡當中詮釋，才能透徹理解其涵義。

「實踐」是一門新學科，不同於一般的「實務」(practice)。不能從舊有概念來理解，也不能僅僅閱讀單篇論文，避免陷入以偏概全的困境。所以，對於 Schwab 的解讀，應從更廣泛的脈絡來進行。

二、Schwab 在課程領域地位的評議

最後從課程發展背景及其整體著作脈

主題文章

絡，評論 Schwab 的課程史定位。

(一) 承繼傳統卻提出反動的架構

根據相關學者分析指出(Carr, 1989; Eisner, 1984; Reid, 1999a; Westbury & Wilkof, 1978)，Schwab 的課程思想受到 Aristotle、Dewey、McKeon 和 Hutchins 等人的影響(引自黃繼仁，2003，2005)。

芝加哥大學在 1930 年代至 1950 年代盛行課程改革風潮(Westbury & Wilkof, 1978)，以及芝加哥大學的聯合領導風格、比鄰大學校園居住的環境、以及反省(反抗)方法與原則的傳統等因素(Reid, 1999b)，深刻地影響其著述與專業活動(黃繼仁，2003，2005)。

Schwab 重視「其他觀點」(other view)和質疑，強調在思考一般教育、科學本質與教育思考的特質時，必須探究與反省所面對的選擇與變通方案(Shulman, 1991)。所以，他不僅繼承傳統，更進而反省並批判傳統。

即使 Schwab 指出，他的方法內含於 Tyler 原理，但也強調：

實踐效果會被兩種原因破壞。第一，將焦點集中於目標則無法提供任何慎思所需的具體事物，只會導致虛妄的共識。第二，使用者未接受慎思過程所需的訓練(Schwab, 1978: 320)。

Schwab 的確繼承 Tyler 原理，但更進一步批判 Tyler 原理導致的問題。Schwab(1983)強調，課程不是無止盡地蒐集目標，自目標到方法的線性步驟並不合理，必須在目的與方法間來回反省。這是針對 Tyler 原理的批判。

同樣地，課程領域在長期技術取向的支配下，導致各種流蔽而逐漸產生危機，Schwab 才會提出瀕臨絕境的警告並倡導轉移典範。

Brown(1988)指出，課程領域在 1960 年代的確經歷危機，新世代學者開始挑戰傳統觀點。其境況類似 Kuhn(1962/1970)分析的典範轉

移現象(引自黃繼仁，2003)。Schwab 提出的實踐論述及其觀點，類似一種典範興起的狀態。所以，Schwab 的實踐論述當然包含課程傳統，但仍會批判傳統，進而提出超越傳統的觀點與架構。

(二) 重視實踐的社會歷史詮釋取向

Schwab 可被歸類為實踐探究典範，它的主要假定為(李子建 黃顯華，1996; Schubert, 1986; Schwab, 1969, 1971)：

1. 課程問題的源自事務狀態，並非追求理論知識的心靈狀態；

2. 實踐探究的方法必須與研究的事務狀態互動，而非超然的歸納和演繹；

3. 實踐探究的主題是情境領悟和理解，而非可以類推至的通則；

4. 實踐探究旨在增強學校情境有效且符合道德行動的能力，而非創造具通則性和可出版的知識。

第一項假定針對課程問題的性質，第二項是方法的假定，第三項假定是認識的主題，最後一項是價值的假定。其中所預設的世界觀，類似歷史社會詮釋的興趣(Fenstermacher, 1980; Grundy, 1987; Westbury & Wilkof, 1978)。

它強調課程問題的實踐特質，課程發展工作應發揮並運用參與者的實踐理性來完成任務，實現倫理價值與理想。其中涉及行動者意識與實踐的反省，著眼於主體的責任感及其對社會、政治與經濟產生的道德後果，在體制內採取漸進改革(Carr, 1987; Grundy, 1987 引自黃繼仁，2003)。所以，它不同於 Tyler 所屬的技術典範。

(三) 重新思考理論與實踐的關係

教育學是一門跨科際整合學門，自課程領域成立以來，通常也透過哲學、社會學、歷史

學、心理學等學科觀點來探究(Short, 1991), 成為其他學科附庸而缺乏自主性。

因此, 理論在課程領域裡一向具有優先地位。然而, Schwab(1969)指出, 單一理論卻可能產生下列缺失: 1.關注的範圍並不周全; 2.難以兼顧個別事件的特質; 3.忽視不同理論之間的相互矛盾。

他雖然批判理論優位造成的問題, 卻也探究不同理論對教育實踐的影響, 例如, 心理學對協助教師了解學生、教師本身與教導的作用, 檢視社會學理論, 論證社群對學校的作用, 從理論觀點考察實際行政領域, 並論證從社會學、精神病學和團體等理論未加選擇的引進可能遭受的扭曲(Fox, 1985)。

Schwab(1969)認為, 教育問題產生自人類極度複雜的行動、回應與交往中, 構成無經濟、政治、社會與心理分別而不知邊界的盤根糾結內容。所探究的問題可分為兩類: 心智狀態的理論範疇和事務狀態的實踐範疇, 係源於 Aristotle 的理論與實踐區別(Harris, 1986; Reid, 1979, 1999a)。

如前所述, 實踐論述蘊涵探究形態, Tyler 則是邏輯形態(McKeon, 1952; Reid, 1999a)。在邏輯形態中, 實踐受專家的理論引導且受制於理論, 使實務工作人員缺乏自主判斷的空間。探究形態既尊重理論價值又了解各種實踐需要, 直接或間接涵括整個社群以尋求問題的解決, 重視社會歷史的作用。

所以, 無論從課程領域發展或 Schwab 的整體著作脈絡來看, Schwab 的觀點與架構雖奠基於課程傳統, 在當時的背景仍超越傳統,

而且在根本立論與對實踐探究的取向上的確不同於 Tyler, 兩者存有重大差異。

綜括而言, Hlebowitsh(2005)對 Schwab 的理解難免偏狹, 不過, 正如 Wright 所言, 它揭示課程史研究的新視野並發展新穎的觀念與工具, 提供理解課程領域發展的不同角度, 有助於促進課程史研究的進展。

伍、結論

本文希望藉由相關議題的討論, 喚起課程領域對課程史研究的重視。回顧課程發展, 一方面能喚起對課程史研究的重視, 另一方面也能確認 Schwab 在課程史的定位。Schwab 的解讀必須脈絡化, 置諸整體著作及其時代背景, 避免過度或偏狹詮釋。

自課程領域成立發展至今, 隨著概念重建學派崛起和耕耘, 已呈現多樣化面貌。Schwab 雖然繼承課程傳統, 卻又提出超越傳統的觀點與架構。若回歸 Schwab 提出實踐論述當時的背景, 他的工作的確是一種斷裂, 如今與概念重建學派相較而言, 反而接近 Tyler, 卻不能忽視兩者的重大差異。

在後現代的課程史觀下, 課程史的建構是暫時性、部分的和不完美的。從不同的角度切入, 能產生迥然相異的歷史理解。Hlebowitsh 提出不同於主流的觀點, 企圖修正課程史, 與概念重建學派競爭, 以取得正統地位。由此可見, 課程史的建構是價值涉入的活動, 更是政治活動。這篇論文雖然未必達成目的, 但的確提出具有啟發性的概念架構和有效的說服工具—世代觀和三角校正, 為課程史的研究提供新的架構, 有助於促進課程領域的學術發展。

主題文章

參考文獻

- 李子建、黃顯華(1996)。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 黃政傑(1991)。課程設計。台北：東華。
- 黃繼仁(2003)。課程慎思應用於教室層級課程實施之研究—以小學低年級教師的語文課程實踐為例。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 黃繼仁(2005)。許瓦布的課程思想。載於黃政傑主編，課程思想(頁 59-102)。台北：冠學。
- Carr, W. (1987). What is an educational practice? *Journal of Philosophy of Education, 21*(2), 163-175.
- Carr, W. (1989). Introduction. In Carr, W. (Ed.). *Quality in teaching: Arguments for a reflective profession* (pp. 1-18). London: The Falmer press.
- Connelly, F. M. (1983). Editorial. *Curriculum Inquiry, 13*(3), 235-238.
- Eisner, E. W. (1984). No easy answers: Joseph Schwab ' s contributions to curriculum. *Curriculum Inquiry, 14*(2), 201-210.
- Fenstermacher, G. (1980). The nature of science and its uses for education: Remarks on the philosophical import of Schwab ' s work. *Curriculum Inquiry 10*(2), 191-97.
- Fox, S. (1985). Dialogue: The vitality of theory in Schwab ' s conception of the practical. *Curriculum Inquiry, 15*(1), 61-89.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. Philadelphia, PA: Glamer.
- Harris, I. B. (1986). Communicating the character of ' deliberation ' . *Journal of Curriculum Studies, 18*(2), 115-132.
- Harris, I. B. (1991). Deliberative inquiry: The arts of planning. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 285-308). Albany, NY: State University of New York.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational ideas in curriculum: a historical triangulation. *Curriculum Inquiry, 35*(1), 73-87.
- Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp.3-40). New York: Macmillan.
- McKeon, R. (1952). Philosophy and action. *Ethics, 62*(2), 79-100.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. New York: Longman.
- Pereira, P., & Roby, T. (2000, April). *Joseph Schwab as teacher*. Paper presented at the annual meeting of the society for the study of curriculum history, New Orleans.

- Reid, W. A. (1979). Practical reasoning and curriculum theory: In search of a new paradigm. *Curriculum Inquiry*, 9, 187-207.
- Reid, W. A. (1993). Does Schwab improve on Tyler? *Journal of Curriculum Studies*, 25(6), 499-510.
- Reid, W. A. (1999a). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberative tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reid, W. A. (1999b). The voice of 'the Practical': Schwab as correspondent. *Journal of Curriculum Studies*, 31(4), 385-397.
- Roby, T. W. (1985). Habits impeding deliberation. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 17-35.
- Roby, T. W., & Schwab, J. J. (n. d.). *The practical 6: Discovery of subject matter commonplaces; something for educational researchers to do*. Unpublished manuscripts.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Schwab, J. (1958). Enquiry and the reading process. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Eds.). (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 149-163). Chicago: University of Chicago.
- Schwab, J. J. (1960). What do scientists do? In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Ed.). (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 184-228). Chicago: University of Chicago.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(5), 1-23.
- Schwab, J. J. (1971). The practical 2: Arts of eclectic. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Eds.). (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 322-364). Chicago: University of Chicago.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Eds.). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 365-383). Chicago: University of Chicago.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry* 13(3), 239-265.
- Schwab, J. J., & Roby, T. W. (1986, April). *The practical 5: Theoretical concerns of the practical; Literary commonplaces in practical curricula*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Short, E. C. (1991). Introduction: understanding curriculum inquiry. In *Forms of curriculum inquiry* (pp.1-25). Albany, N.Y.: State University of New York.
- Shulman, L. S. (1991). Joseph Jackson Schwab: 1909-1988. In E. Shils, (Ed.), *Remembering the university of Chicago: Teachers, scientists, and scholars* (pp. 452-468). Chicago: University of Chicago.
- Tyler, R. W. (1984). Dialogue II. Personal reflections on the practical 4. *Curriculum Inquiry*, 14(1), 97-102.

主題文章

Walker, D. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review, 80*, 51-65.

Wesbury, I. (2005). Reconsidering Schwab's "Practicals": A Response to Peter Hlebowitsh's "Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation". *Curriculum Inquiry, 35*(1), 89-101.

Westbury, I., & Wilkof, N. J. (Eds.). (1978). Introduction. In *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 1-40). Chicago: University of Chicago.

Wright, H. K. (2005). Does Hlebowitsh Improve on Curriculum History? Reading a Rereading for Its Political Purpose and Implications. *Curriculum Inquiry, 35*(1), 103-117.

Review of Arguments Over the Place of Joseph Schwab in Curriculum History

Chi-Jen Huang

The paper is to explore the place of J. J. Schwab in the history of curriculum studies, and analyze the arguments of the related discourses. First, it introduces not only the widely accepted version that Schwab's voice stood as a separation from Tyler rationale, but also a dissenting view of Jackson' essay. Second, it illuminates Hlebowitsh's arguments and strategies to correct the traditional narrative of curriculum history, and then discusses the implication and the contribution of Hlebowitsh's essay with Westbury's and Wright's comments on the curriculum field. In the end, it acknowledges improvement on curriculum history.

Keywords: Historical triangulation, Generational ideas in curriculum, Practical discourses.

Assistant Professor, Teacher Education Center, NCYU

主題文章