

Ralph W. Tyler 模式之批判、澄清與建議

黃俊儒

Ralph W. Tyler—既是課程領域舉足輕重的奠基者，也是當前許多課程學者的主要批判對象。從若干批判論述裏，可見到 Tyler 總是不可避免的背負著當時智性特徵的原罪，以及後續極端發展之弊的責任。但事實上，其中有部份可能是批判者過度簡化或斷章取義所造成的誤解。

本文將先行舉出若干批判論述裏所指責的 Tyler 或 Tyler 模式之惡，隨後進一步分析批判性的論述形構如何透過策略直接或間接賦予 Tyler 及 Tyler 模式負面的形象與意義。接著從 Tyler《課程與教學基本原則》裏舉出相關論述，以澄清負面形象裏的代罪羊實情。最後，再從批判者的感嘆裏為從事課程批判者提出若干「批判之道」的建議。

關鍵字： Tyler 模式、批判之道、論述形構

作者現職基隆市武崙國民小學現職教師、國立台北師範學院課程與教學研究所博士生

專論

壹、前言

Ralph W. Tyler—最負盛名的課程及評鑑專家。自 1927 年獲哲學博士學位之後，因領導著名的「八年研究」(The Eight Year Study, 1933-1941)而在美國教育界聲名雀起(黃炳煌, 1981: 3)。隨後, Tyler 在匯整了授課講義並於一九四九年發行了一本對課程思想與實踐最具影響力的著作—《課程與教學基本原則》(Basic Principles of Curriculum and Instruction)(Doll, 1993/1999: 71)。這本在 Jackson(1992)眼中可稱為課程編制的聖經(轉引自 Pinar, 1995/2003: 32)之作, 更是讓 Tyler 成為當時, 甚至是現今課程學術領域裏不可或缺的重量級人物。

但不知究竟是他所言多失, 以致遺禍深遠; 還是他樹大招風, 以致成為眾矢之的。Tyler 模式的全盛時期在 1970 年代開始受到了再概念學派的挑戰(Pinar, 1995: 136), 更正確的說應該是原先零星散佈的挑戰在 1970 年代匯集成一股強烈的反擊。演變至今, 我們已見到為數不少的課程學者在企圖針對過往課程領域研究、理論與議題等進行批判時, 總免不了先把 Tyler 和《課程與教學基本原則》提出來數落一番。拜讀之餘, 不免感嘆…Tyler 的名號仍然有著不可或缺的重要性, 但褒貶之間卻有著天壤之別。然而, 這些批判在犀利之餘是否肯切? 有沒有可能是因為誤解、簡化或斷章取義才造成批判者這般大義凜然的態度?

針對上述的問題的釋疑, 本文將先論及幾位課程學者針對 Tyler 及其著作和著作裏所提供的課程發展模式(有時也稱之為「Tyler 模式」、「Tyler 課程理論模式」、「Tyler 式基本原理」或「Tyler 法則」等)所撰寫的批判論述, 接著從《課程與教學基本原則》裏提出 Tyler 曾經寫到, 卻很少被批判者悉心眷顧的局部論述做為舉證澄清。最後, 也試著在本文的結尾提出若干建議, 期能做為從事課程批判時的參考。

貳、眾矢之的—Tyler

如上文所述, 在若干當代課程學者眼中, 課程領域現今的種種缺失總不免要歸咎於 Tyler 及《課程與教學基本原則》所造成的負面影響。換言之, 延續著 Tyler 在該著作中所提到的:

『學校應該追求哪些目標? 我們要提供哪些教育經驗才能達成這些目標? 這些教育經驗如何才能有效地加以組織? 我們如何才能確定這些目標正被實現著?』

(Tyler, 1969: 1)

四個問題所進行的各種論述及實際應用, 在現今若干從事課程理論、研究或批判者眼中儼然已是一種對課程領域研究、理論以及主體(性)發展的負面限制。

但有鑑於層疊堆砌在 Tyler 周遭的批判論述不勝枚舉, 且一一詳述亦非本文所能與所願。故此, 本文僅從幾位主要批判者的論述做為代表。

一、Tyler—傳統主義者

『以傳統的課程理論而言, Tyler 的基本原理(Tyler's rationale)是其中之最, 其理論在意義上是抽象的, 也總是與學校裏發生的不一致。』

William F. Pinar, 1981: 89

再概念學者(Reconceptualist) William F. Pinar 曾簡明地將課程研究區分成三大陣營, 分別為傳統主義者(Traditionalists)、概念實證論者(Conceptual-Empiricists)與再概念學者(Reconceptualists)。在 Pinar 的分類裏, 1977 年之前的課程學者多為傳統主義者, 他們多半延續著這個領域的「因襲智慧」(conventional wisdom), 也就是 Tyler 的成果…至於, 概念實證論者則算得上是繼承者(Pinar, 1981: 88-90)。

因為傳統意義上的課程理論的出發點, 是

希望為教育現場的實際工作者提供服務，所以也格外強調對學校及教室裏實際可察事物予以關注。如此一來，也導致傳統主義者在基礎研究和理論發展方面總是興趣缺缺（Pinar，1981：88），限制了該領域研究與理論的發展空間，更在若干年後召喚了「課程瀕死」的呼聲。

在另一方面，誕生於 1920 年代的課程領域因為受到當時智性特徵（intellectual character）的影響與形塑，而有著濃厚的工具理性、社會效率、行為主義、官僚模式色彩。在學校的實際應用上也呈現出將學校課程結構化、模組化的態勢，並以一種有如調整汽車引擎的技師心智做為手段，在學校內進行課程結構的改革（Pinar，1981：89）。這一切都導致課程的關鍵人物之一——教師——淪為接受別人的優先性的操作技師，而課程領域則承擔著簡單執行別人政策的不幸角色（Pinar，1995：6）。

二、Tyler 理論模式—現代科學主義的產物

『Tyler 沒有對目標適切性提出質疑 視教育目標先於經驗，學習是特定意圖的、指導的和控制的結果 - 是可測量的 Tyler 理論模式 - 預定的目標、經驗的選擇和指導、評價 存在著關於教育本質的工具主義或功能主義觀點。』

William E. Doll，1993/1999：71-72，74

Doll 曾在 1993 年出版《後現代課程觀》（A Post-Modern Perspective on Curriculum）一書，指明 Tyler 的理論是一種植基於 Descartes 與 Newton 等現代科學主義之上所提出的課程觀點與發展模式。在 Doll 的描述裏，這樣的課程理論模式

『背後的預設，就是穩定狀態的宇宙觀 伴有實證主義的認識論 使得教育不再是自己的目的，反而總是指向外在的目標並受其控制。』 （Doll，1993/1999：72-74）

正因為 1970 年代之前的課程學者無意識地偏愛實證哲學思想（Huebner，1975：265），所以傳統主義陣營總是抱持著「自然科學能為課程理論、設計及評鑑的概念與技巧，提供『嚴謹』解釋模式（Giroux，1981：100）」的想法。這一切都讓許多與實證主義或自然科學相關的概念、假設和措辭，例如「因果關係」、「手段—目標」、「線性秩序、序列性和客觀性知識」等，無時不刻明顯呈現或隱含於每日的課程結構、內容與教學方式之中。

但在 Doll 看來，忠實於現代科學主義所強調的「自然」原則其實是一種錯誤，這種決定論的機制「否定了創意與對話的可能（Doll，1993/1999：75）。」總而言之，這「體現了現代科學主義的形而上學觀和美國課程思想所信奉的科學主義的課程理論模式（Doll，1993/1999：74），讓課程的幽靈—「控制」（Doll，1998：295）得以穿梭於整個封閉性的課程領域。我們的思想與行為也因此處處受限，一旦「想從它的強制中解放自己就會遇到極大的困難（Doll，1993/1999：74）。」

三、Tyler 模式—結構主義的體現

『Tyler 的基本原理讓秩序性、組織性、合理性、啟蒙式的教育控制與工學得以呈現 其效果在於增強了教育論述實踐，以及伴隨而來的意識型態與權力分配。』

Cleo H. Cherryholmes，1988：41

Cleo H. Cherryholmes 在《權力與批判：教育裏的後結構主義研究》（Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education）指出教育歷史中體現結構主義的若干例子，其中亦包含了 Tyler 的基本原理。但為何 Cherryholmes 對 Tyler 的批判¹與前面幾位學者（Pinar、Doll 和 Giroux）如此相似？Tyler 的基本原理又如何既呈現出現代主義又具備了結構主義特徵？這或許是因為

『結構主義曾打著科學邏輯的旗幟要求清除意識形態 致力於將哲學歸結為一種對話

專論

言結構進行邏輯分析的方法體系 並企圖將這樣的方法應用於社會科學的研究之中。這一切使得結構主義被視為「新實證主義的變種」¹

(徐崇溫, 1989: 25-26)

另一方面, 若干學者們認為結構主義假設深層結構的存在(這與現代科學假設的自然規律相仿)、採用二元模式(binary model)做為思考與分析的方法, 以及嚴謹抽象的智性特徵, 這些都標明了它是一種典型的現代主義(Appignanesi, 1993/1996: 73)。沿著結構主義與實證主義和現代主義的關聯性, 便不難理解那些「秩序性」、「組織性」、「合理性」及「啓蒙式的教育控制與工學」何以加諸在 Tyler 的基本原理之上。

在 Cherryholmes 的看法裏, 「Tyler 忽略了價值、結果的預測和決定規準的問題(Cherryholmes, 1988: 40)。」而這些看似被忽略的問題往往也是知識社會學、批判教育學與後結構主義者特別關注之處。但意識型態與權力分配又是如何藉由 Tyler 模式運作? 主要是因為 Tyler 的四個結構要素未曾規定特定內容, 這意味著任何論述與意義都可能被納入。在任何論述與意義都可能被納入的情況下, 能夠決定與篩選哪些課程內容與意義可被置入 Tyler 基本原理的人們, 往往是特定時代裏的幾個特定優勢社群。換言之, 在政治、經濟與

文化介入的廣泛影響之下, 連「課程學者也無法控制他們的論述, 而是由支配性論述實踐來指定誰才是課程學者(Cherryholmes, 1988: 139)。」這樣的現實情況意味著某些特定人士與社群總是佔著較有利(力)的位置, 更方便透過論述實踐的效果去維繫其優勢與權力分配, 也使得階級、文化、種族、性別等不公平的結構有機會進行再製, 甚至是加重已存的不公平現狀。

綜合前述幾位學者的觀點, 我們得知現代科學主義、實證主義、結構主義等哲學或智性特徵成了 Tyler 著述裏的「原罪」。結合傳統陣營所關注的「為實務工作者服務」和 Tyler 基本原理所反映的時代智性之「原罪」, 各種批判, 如: 「缺乏對基礎理論的關注, 限制了課程領域的理論與研究發展」、「工具主義」、「教師淪為技師」、「否定了創意與對話」、「結構與秩序性的限制與控制」和「忽略價值與權力分配」等, 以及其他如: 「忽略了社會、政治與經濟因素」、「反歷史或反理論傾向」、「太過強調目標, 以致於成了唯目標的『目標模式』」等, 種種針對 Tyler 或 Tyler 模式而來批判, 我們都可在批判傳統主義課程方面最具代表性的陣營—再概念學派的若干論述裏不時見到。不論是直說或影射, 身為傳統主義者最具代表性的 Tyler 及其著作顯然成了「眾矢之的」。

¹ 在 Cherryholmes 的觀點裏, 結構主義思想假設著某種不變的深層結構存在, 探究與描述上則重視結構之中各元素(elements)之間的相互關係。它的共時性觀點去除了歷史及文化的價值與影響力, 而對結構與元素的重視也讓主體成為邊緣。就 Cherryholmes 眼中的 Tyler 基本原理為例, 既然意義是來自於每一個步驟和其他步驟之間的關係, 那麼意義的核心就不再是人類主體, 師生被去中心化。至於(潛意識地)根據共時性結構與元素間關係的假設所導行出的理論則呈現出意識型態中立的外貌(Cherryholmes, 1988: 24-31)。但這意識型態中立的外貌正可為其中的權力運作與意識型態做了掩護。

參、論述形構下的眾矢之的

從上所述，我們可以理解到成為眾矢之的 Tyler 及 Tyler 模式等負面意涵或形象等，皆是透過批判性論述來形構。然而，何謂論述形構？又如何形構？接下來例子與分析可讓我們獲得進一步的瞭解。

首先，論述形構 (discursive formation) 一詞大致可有兩種意涵。一面是指「論述自身的生成形構」(包括被接受的論述規則或被視為專家知識論述的門檻等)，另一面就是「論述在指稱對象上的形構功能，也就是當論述關聯到某人、事、物時，總能夠直接或間接賦予對象之意義、樣貌、屬性或位置」的功能(黃俊儒，2003：73)。就第二種意涵而言，意味著論述這種由符號所組成的事物，所做的永遠比用符號來指稱事物還多(Foucault, 1972：49)，至少，它能建構出被論述者的主體性與權力關係(Ball, 1990：2)。然而，論述如何形構 Tyler 或 Tyler 模式的意義、屬性或形象？本文以 Pinar 的弟子—Patrick Slattery 的論述做為說明。

Slattery 在《課程研究中的後現代哲學》(Postmodern Philosophies in Curriculum Studies) 一文中提及「課程發展在傳統上都只教導實務應用的方法，以及 Tyler 式模式的系統化運用 (Slattery, 1995：151) —這算得上是對事實的局部描述，尙未明確予以優劣評價。但在後續的論述脈絡裏，Slattery 舉出全語言 (whole language) 教學做例子，將全語言教學和「學習者中心的教育哲學」、「Dewey 的進步主義教育」、「社會政治脈絡社群的關注」等措辭做了內在意義上的關聯性描述。當然，全語言教學和相關哲學及關注點，在 Slattery 筆下顯然地有著正面的意涵。正如他談到：

『在全語言的教室中，並不強調測驗和練習，而是讓學童在文學作品中思考、分析觀點、建立意義並且評判各種的選擇。全語言不強調基本閱讀、字詞和技巧的習得，更強調透過文學作品、熟悉的情境、自傳式的經驗、共同的探究活動和問題探索，去統整語言的

藝術和閱讀能力。』

(Slattery, 1995：164)

Slattery 對全語言教學的種種特點提出讚許並無不可之處，但如果我們進一步對照前一頁及後一頁的論述脈絡，將重點擺在 Slattery 提到一位反對全語言教學者所寫且刊登在報紙上的信件內容，便可見到 Slattery 透過論述策略貶抑了 Tyler 模式的意義與價值。

在這位既是家長也是退休教師的投信裏，提到的是對全語言這個「新時代」(new age) 教學風格的不以為然和擔憂，他害怕著全語言教學導致學生的基本閱讀、寫作、數學、地理和歷史等技能 (skills) 程度低落。然而，Slattery 對這封信的評論是：

『這封信其實就是大眾、家長，甚至是某部份教師，對這個企圖超越傳統 Tyler 式基本原理的課程發展哲學所表現出的抗爭反動範例。然而，就在各種反對全語言的聲浪中，部份學校開始回到過去競爭式的、線性學習過程、可供測量的閱讀課程。在這樣的環境中，學童只能學到孤離的、瑣碎的資訊，而無法成為獨立的批判思考者。就像空的容器一般，學習、創造力、思考和理解都是不可能的。』

(Slattery, 1995：163-165)

從 Slattery 的論述脈絡裏，我們可以見識到 Slattery 在論述中所採用的形構策略—即「二元對立」(諷刺的是，這似乎是結構主義的方法遺產)與「納入式排除」。所謂的「納入式排除」是一種既是納入也是排除的雙重手段，也就是為了排除(或貶低與抹黑)某物(如 Tyler 式基本原理)而先將某物納入論述裏，同時也為看似對立的另一方(如全語言教學)正名、合法化或提高價值性的形構策略。

在二元對立方面，可從上述短文的分析出 Tyler、Tyler 模式，或以 Slattery 的稱法—Tyler 式基本原理 (Tylerian rationale)，都被形塑成一

專論

種對立於全語言教學的敵意來源。這樣的明指或暗示總是能誘導讀者將 Tyler 以及與 Tyler 有關的辭彙放置於「學習者中心的教育哲學」、「Dewey 的進步主義教育」和「社會政治脈絡社群的關注」的對立面，有效的在讀者的閱讀理解與意識裏建構了「傳統—Tyler 模式／後現代哲學—全語言—學習者中心—Dewey 的進步主義教育」的二元對立意涵。

至於同時運作在二元對立的「納入式排除」則體現在 Slattery 先慎重地將 Tyler 式基本原理納入論述之中，卻又在當中透過修辭排列與佈置的方式賦予其（正／負）意涵的論述過程。回顧前文裏 Slattery 所寫的段落，我們可發現在「Tyler 式基本原理／全語言教學」之間，以及圍繞在「Tyler 式基本原理／全語言教學」的修辭與哲學思想所形構的二元對立（陣營）。從「呆板／創造」、「死記／理解」、「競爭／合作」、「線性／非線性」、「孤離／統整」等一系列的對立圖像，去聯想著現今廣泛社會裏對上述辭藻的價值「劣／優」、「低／高」的意涵與形象（相對於創造、理解和統整等正面意義的辭藻，那些呆板、死記、孤離等辭藻，在現今社會中多半負有負面的意義）。可能造成的效果便是，Tyler 式基本原理在認同 Slattery 論述的讀者心目中似乎百害而無一利。

這樣的形構方式其實正是 Foucault 筆下「理性」人對麻瘋病患的排除（或貶抑）策略——也就是「爲了賦予某事物負面的社會意義，它（他）² 必須先被劃入一個神聖的圈子裏，然後才能加以排斥（Foucault, 1973: 6）」。² 從另一個角度來看，也讓它（他）成了既是從內部（課程領域）特意挑選出來，又同時做爲應該被排斥貶抑爲外部，或被視爲有礙內部神聖性的不潔之人與物。這樣的策略比起簡單直接的排除（也就是隻字不提 Tyler 或 Tyler 式基本

原理），「納入式排除」的論述策略不只是肯定了自身，也有效的取消他者（Tyler 式基本原理）的合法性、貶低了它的價值。從 Slattery 的這篇論述看來，比起 Pinar，Slattery 在強調 Tyler 式基本原理的負面意涵方面頗是青出於藍，也爲我們提供了一個說明論述形構策略的範例。

肆、代罪羊？從 Tyler 的論述裏澄清

有必要說明的是本文特意採用「澄清」，而不是「辯護」或「反駁」之類的措辭，意味著「不否定」當前許多學者的批判論性之合法性與正當性。畢竟，當前課程領域確實存在著許多問題，而這些問題也的確無法簡單的與過去種種（包括 Tyler 的著述）撇清關聯性。本文的這個部份，僅企圖從 Tyler 原著裏的論述對上述（同時也是常見的）批判提出若干澄清。

一、目標模式

翻閱 Tyler 的《課程與教學基本原則》，可以見到全文 128 頁之中光是探討目標的部份就佔了 62 頁，另一方面，後續的「內容」、「組織」與「評鑑」皆強調必須與目標有所呼應，字裏行間足見 Tyler 對目標的重視。因此，稱呼 Tyler 所提示的課程發展模式爲「目標模式」算得上是名符其實。但「目標模式」在再概念學派或其他批判的學者心目中可不僅僅是字面上用來指陳事實的措辭而已。這些批判者大都把 Tyler 原理與其思想的先驅（尤其是 Franklin Bobbitt）和當代的智性特徵予以等同，認爲它有著「行爲主義、系統管理、效率運動、目標控制等基本特徵，也因此給予全盤否定（張華、石偉平與馬慶發，2000: 227）。」數十年以來，「目標模式」一辭業已被批判者們層層纏上負面的形象，鞏固在箭靶之上。

² 黑體字爲本文作者所加

例如 Doll 就曾批判 Tyler 模式序列的線性特徵允許目標或目的脫離實施與評價的方式而存在，評價也只是關注實施的成功與否，並沒有對目的的合適性提出質疑（Doll，1993/1999：72）。或如 N. Noddings（1974）強調：「教師不能帶著對學生預定的行為目標來進入教學情境，目標必須產生於情境（轉引自 Pinar，1995：149）。」因此，Tyler 程序不是教師對課程發展的陳述，而是官僚主義的（Pinar，1995：149）。

諸如此類質疑與批評 Tyler 目標模式的目標合法性，指責它脫離脈絡情境、限制過程中的可能性、僅強調資料的死記，以及導致評鑑的窄化等批判論述比比皆是。但事實上，從 Tyler 的論述中看來，恐怕不盡然如此。

（一）目標的選擇

首先，Tyler 在提出的四個著名問題之前就已明白表示，關於若干課程與教學的問題，他只是

『提供一些研究此問題的方法，卻不試圖回答這些問題，因為這些問題的答案，將因教育階段與學校性質而有差異 故僅就回答這些問題的某些程序加以說明。』

（Tyler，1969：1-2）

從這段話裏，至少已看出他並沒有打算抹殺不同教育階段與學校的脈絡相異性。再者，目標對他而言「並非是某些個人或團體的私人偏好而已…必須是負責辦學的人們經過一番深思熟慮之後，所下的種種『價值判斷』（Tyler，1969：3-4）。」接著，他指出三個目標來源—學習者本身、當代校外生活與學科專家的建議，並事先強調該著作的觀點就是：「單一的目標來源並不足以做為學校教育目標之明智且廣泛的決定基礎（Tyler，1969：5）」

此外，他還指出任何上述三個目標來源所獲得的資訊也不能簡單的被等同於目標，因為同樣的資訊或事實可能會因為「教師的人生觀

或教育哲學而有不同的解釋（Tyler，1969：14）。例如：某校發現「學生在學校生活中屢犯常規」，這樣的情況對學校相關成員們而言，可能關注的是「如何加強常規的規範效力」、可能是「反思常規的適切性」或其他可能的考量。總之，不同考量下所決定的目標是不會如出一轍的，教師及相關人員的深思熟慮思才是「目標」被決定出來的重要中介，在這個中介之後所產出的目標，難道不是產出於情境嗎？

在做為過濾網的「教育哲學」方面，他也提到：

『有必要依學校的教育哲學所含的價值去找出符合的目標 例如，可強調四種民主的價值（1）承認把人當人看的重要性，不論他是什麼種族、國家、社會或經濟地位（2）提供廣泛參與社會中各種社會團體的活動之機會（3）鼓勵多種樣態而非單一性的人格（4）要相信智慧才是處理重要問題的方法，而非依靠著某種專制或貴族團體的權威。』

（Tyler，1969：34）

另外他也告訴我們，如果我們所強調的是學校的改革功能，那麼它將更加關注的是學生的「批判性分析、處理新問題的能力、獨立與自我指導、自由及自我管理等能力的培養（Tyler，1969：36）。」

至於心理學方面，主要是採用行為學派如「類化」的概念，強調「通則」在其他情境裏的應用與再調適，並採用認知學派如「發展階段」的概念做為課程內容編製的參照。但他在與行為學派的相異處特別強調：

『我所謂的學習理論和刺激 - 反應的學習理論不同，較重視的是普遍原則的類化與應用。因此，我比較傾向於把目標視為有待發展之一般的反應模式，而不是把它視為有待獲得的某種非常特定的習慣。』

（Tyler，1969：43）

專論

從教育哲學看來，Tyler 不只是重視民主，甚至已表示出肯認主體性的多元觀點。在他指出強調學校的改革功能方面，更可見到他不願讓課程僅僅是一種維持現狀的控制手段。至於心理學方面，機械化的「刺激－反應」也非他所繼承的學習理論，這同時也意味著他不贊同把學習者貶抑為實驗動物的學習觀點。若從 Tyler 原本的論述裏看來，他所重視的目標其實更傾向於高層次思考與原則的體驗學習。

(二) 目標的敘寫

再談談關於目標敘寫的部份。他發現許多人把目標以一種「教學所要做的事」來敘寫，例如：「介紹二二八事件的始末」，但這類的目標卻沒有說出相關的或長遠教育意義或目的，沒有指出學生應該會有什麼樣的思考或言行的反應。再不然就是太過偏重於學科的概念、原則與內容，卻沒有具體指出學生應該透過什麼樣的學習「體驗」來獲得這些概念、原則與內容。或者，總是太過普遍抽象，例如強調要「發展批判性思考的能力」，卻不說明批判性思考的內容或可適用的問題 (Tyler, 1969)。

因此，他認為目標敘寫應該是以「『指出希望在學生身上產生的那種行為，以及該行為所將運用的生活內容或領域』的方式來表達…例如『培養鑑賞現代小說的能力』³」。在此，發展鑑賞力是一種行為，而現代小說則指示出可適用的內容 (Tyler, 1969: 46-47)。」在這個例子中，目標敘寫的「行為」絕不是(缺乏內在與高層次思考的)肢體反應或機械化的操作形式；「內容」也不是某種有待強記的資訊，反而近似一種有助於達成目標的體驗範疇。換言之，學習的重點並非資訊或教科書內容的背誦，更重要的是安排一種能夠讓學生親身體驗的學習過程。正如 Tyler 所說：「我們不認為把

資訊本身當做目的，會具有任何價值可言 (Tyler, 1969: 72)。」在課程與學習的評鑑方面，他也重複強調著同樣的觀點，「並非許多批判者所誤解的忽略情意類、道德類目標，或僅鼓勵與支持科學化的量化評量工具與技術⁴ (黃嘉雄, 2004: 48)。」

(三) 目標與線性程序不可改嗎？

關於「目標與線性程度是否真是不可改變」的問題，我想，必須先坦誠接受—當前的課程發展若真能如 Tyler 所提示的，由一群相關人士依不同的教育階段或學校情境，紮實的在學習者、學科專家建議與當代社會生活，以及教育哲學和心理學等層面進行研究與深思熟慮之後才提出目標。那麼，這些目標就不必然帶有工具主義、社會效率、官僚模式或技師、工廠等隱喻等特徵(除非這群參與者本身就擁護這樣的思想)。換言之，既然 Tyler 模式所提供的是尚未決定目標、內容、組織與評鑑之實質內涵的關聯架構，那麼相對的(如果一定要相對的話)，經由參與者的慎思之後，它也可能是帶有更鮮明的進步主義、社會批判與強調實踐 (praxis) 等智性特徵的目標模式。

另外，許多批判者認為目標模式下的內容、組織與評鑑皆受限於目標，但事實上就 Tyler 所指明的：

『課程設計乃一種持續性的歷程，當教學資料和程序已發展之後，便應加以試用，然後評估其結果。從中發現缺陷，最後則提出改進的建議。總之，課程設計包含了重新計畫、重新發展和重新評估。只有在這種持續性的循環運作中，課程和教學方案才有可能不斷地改進。』

(Tyler, 1969: 123)

³ 黑體括弧為本文作者所加。

⁴ 關於 Tyler 課程評鑑觀之誤解與釐清，學者黃嘉雄另有詳盡的論述。詳見國立台北師範學院學報第十七卷第一期，頁 27-50。

由此看來，Tyler 重視的是課程設計的永續性，而評鑑之後的結果除了提供給家長參考之外，亦可做為修正課程方案的依據，這就說明了目標並非不可改變的事物（或許，我們該反過來問的是「為什麼『目標模式』的目標在學校課程發展中變得不可改變？」）。至於，目標模式是否呈現出一種線性的發展秩序？誠如 Tyler 的自問自答：

『在試著做整體性或局部性課程修改時，可能引起的另一個問題是：修改時所須的程序，是否要和本文大綱所呈現的順序一致？顯然地，我們的答案是「不！」。』

(Tyler, 1969: 128)

據此，我們至少可以理解，能夠決定「目標」將帶有什麼樣的哲學思想或價值的重要中介是「參與的人們」而非「目標模式」本身。再者，「目標」是可以透過「評鑑」來修正的，同時也沒有非得從目標開始的「線性」課程設計或發展模式。

二、代罪羊？

結合前述的種種，所要澄清的是：Tyler 筆下的《課程與教學基本原則》或所謂的「目標模式」並非一種「缺乏深思熟慮」、「抹殺各殊情境脈絡」、「忽略學生（批判）思考能力」、「不顧社會意義」或是某種自喻為「價值中立」的課程發展模式，更不是自滿於抽象性的理論模式。

至於是否和「進步主義的教育哲學」之間有著二元對立？也許可再細讀 Tyler 原文中曾談到的若干細節—如「培養學生社會態度」、「應抱持科學知識的非中立觀點」、「避免偏見和刻板印象壓制了他們對事物的理解」、「發展思考的學習經驗必須是真實的問題」及「紙筆測驗的有效性與侷限性」等，甚至在「課程內

容的組織」方面還特意強調了「課程組織的程序性、持續性與統整性」（Tyler, 1969）。若再回顧本文已列舉他對「學習者」與「民主」兩方面的重視程度看來⁵，Tyler 式基本原理和進步主義之間，不論是哲學思想體系、理念、闡釋或實踐，雖算不上「完全一致」，但也不該是完全的扞格不入。

到目前為止，本文分別引用了部份當代著名學者的批判論述，並從 Tyler 的論述中舉出若干可做為澄清的段落。用意不在於忽視二十世紀以來課程領域裏各種缺失，亦非狡辯 Tyler 完全沒有受到當時智性特徵所影響，更不是全盤否認當前課程裏的缺失與「Tyler 模式『後續』發展與應用」之間的關聯。但，我們有必要區分出來的是 Tyler《課程與教學基本原則》和利用 Tyler 模式來發展課程卻導致極端發展的繼用者。從上述的各種舉證與本文的立場看來，Tyler 實為受到繼用者所牽累且無暇還筆澄清自身的「代罪羊」。

從事課程批判的學者應該指明所針對的是誤用，或是僅取其表面架構而偏用的繼用者，而非 Tyler 本人或《課程與教學基本原則》一書。但不知真是樹大招風或只是批判的學者們（的忽略）未曾加以說明，行文筆鋒不時以 Tyler 和《課程與教學基本原則》所提示的發展模式為靶，也因此讓許多不曾讀過《課程與教學基本原則》一書的人產生了相當程度的誤解。

伍、結語—批判之道

從批判者的論述與被批判者之間，我們能獲得什麼樣的啟示？關於這個問題，先讓我們看看曾經極力批判 Tyler 及 Tyler 模式的學者—Henry A. Giroux—在面對若干學者對他（Giroux）進行批判時的感慨。

⁵ 本文並非企圖以某些「共同性」而硬把 Tyler 式課程原理和進步主義之間畫上等號。只是想澄清兩者之間絕非楚河漢界。

專論

Giroux (2004) 曾在訪談中談到他近年來飽受若干女性主義者強烈批判時的感想與自我辯護。首先,「白」種「男」人成了他的原罪,彷彿他就因此一定是個「種族」與「性別歧視」者。再者,在未出現或未熟悉女性主義之前,他早期著作受到時代思想的限制而未能主動且充份觸及性別議題,實為非戰之罪。最後,那些批判他未曾注意性別議題的學者,總是緊抓著他早期的論述而不再從他後續的論述裏提出公允的評論。這樣的行為讓他覺得相當灰心,彷彿他後續的十幾年來未曾寫過其他作品似的(Giroux, 2004: 122-123)⁶。

如此看來,1949年的「課程聖經」之後,Tyler所發表過《課程發展的有效取向》(Specific Approaches to Curriculum Development)也為Giroux的感慨做了呼應。Tyler在該文中強調

『課程的建構並沒有精確的規則可循,但其中包含藝術性的設計、批判的分析、人性的判斷及經驗性嘗試等層面。課程目標的選擇與定義是個複雜且需要持續性的任務,因為課程在運作之後,隨著學校外在新的情況和經驗之轉變,將會提供新的資訊做為評判目標的依據。』

(Tyler, 1981: 24-25)

此外,Tyler更引用了Joseph J. Schwab和Seymour Fox於1975年AERA會議上所提出的「集體慎思」⁷(group deliberation)概念,更加強調要透過各參與人員的慎思過程來做為設定目標的基礎(Tyler, 1981: 24)。

然而,事實證明,Tyler這後來的說明與補充似乎也未曾受到批判者(包括Giroux本

人)的青睞與肯定。換言之,若干對Tyler模式進行批判的學者與論述除了造成「繼用Tyler模式導致極端發展者」和「Tyler及Tyler模式」之間的混淆,無視於Tyler在《課程與教學基本原則》裏對學校脈絡、學習者、民主或統整等重視之外,也同樣的忽略了Tyler若干年後所撰寫的補充與修正。這一切都讓人們對Tyler或Tyler模式的偏見與刻板印象難以獲得進一步的澄清與轉變。

因此,從前述對Tyler的批判與澄清以及Giroux的感慨與自我辯護裏,關於「批判之道」,我們至少可以獲得以下幾點建議。

一、背景脈絡的重要性與非全效性⁸：

一般而言,在探討或判斷某人的思想與言行時,時代背景及生活環境總是必要的參照依據,而時代背景及生活環境也的確對每個人的思想與言行有其重要的影響力。但事實上,重要的影響力並不同於全效性的影響。一方面,對每個各殊的主體而言,時代背景與實際生活(包括教育經歷、人格特質、人際互動等因素)並非舉世皆同,任兩者之間可能更有著各種相對差異,是以同樣的時代背景裏的人們仍然可能有著相異的思想言行。另一方面,人類主體並非簡單的對外條件(如時代背景或生活環境)的刺激做出機械或本能的反應,仍有著進行反思、詮釋、綜合、折衷與理解批判的能動性。否則,我們又如何能解釋同一時期裏的學派論爭,以及後來學者對前人的批判?故此,批判特定對象時,時代背景與生活環境的重要性固然不可忽視,但卻也不可視之為全效性的決定因素,更不便做為推斷個人思想言行的唯一依據。

⁶ Giroux這篇訪談同時提醒了筆者,本文引用Pinar、Doll、Cherryholmes與Slattery的部份論述來做為說明,也可能犯了「斷章取義」的偏失。但本文引用上述若干學者的批判論述之目的僅在於說明Tyler如何飽受批判並列舉其中幾項主要的批判,以便做為澄清的重點。

⁷ 事實上,Tyler在《課程與教學基本原則》裏也不是缺乏「慎思」的意涵。他早就在當年的論述裏提到「參與的人們一起深思熟慮」的重要性,只是沒有「強力呼籲」、沒有採用「deliberation」這樣的措辭而已。

二、二元「差異」不必然「對立」與「等級化」

Slattery 在論述裏採用的形構策略，不論是為結構主義方法的延用，論述過程中為了呈現出兩者之間的差異而採用二元並置比較的方式，實屬必需之策。然而，本文所要強調是：「在論述之中指出二元之間的差異卻不必然要讓兩者之間形成對立或賦予（一面倒的）優／劣之價值等級」。Tyler 所代表的傳統主義陣營和再概念陣營，在哲學思想、理念與關注層面等確實存有若干差異，但其中是否必然有全面對立與必然的優劣等級⁹？恐怕尚未能有定論。從本文列舉 Slattery 的論述裏，我們見到了「差異」到「對立」，再到「優劣」等級化的操作策略與過程。這樣的情況提醒我們，在閱讀若干批判性論述時，該關注的不只是被呈現出來做為說明比較者之間的差異，還要分析作者是否透過某些論述策略將二元差異形構成二元對立形象，以及是否在論述過程中以各種修辭比喻賦予兩者之間的價值優劣等級。

三、不可因人而廢其言：

好比 Giroux 的感慨—「擁有『白』人『男性』的身份不必然就是個『種族』與『性別歧視』者」。同樣的，傳統主義背後的智性特徵和後續發展雖然在課程領域的理論與研究形成若干限制與問題，但這些卻不表示我們必須

全盤否定崛起於某智性特徵的代表人物之論述。事實上，Tyler 筆下的目標模式除了表面上四個主要元素所組成的關聯架構外，仍不乏其細緻深意，亦可能做為當前再概念學派或其他批判者將理念轉化為實際與實踐的參考。當前的若干批判論述或課程理論，或許正如 Tyler 所言，其目標總是太過普遍與抽象，例如前文提及的「培養批判思考能力」就是一例。從 Tyler 的論述裏看來，許多在現今被視為具有價值的可欲目標與 Tyler 模式所提供的關聯元素架構之間，其實不必然水火不容、無法互為體用。

四、批判務求全觀，但也必然是有限性的論述：

除了前文已提及，相關批判論述在 Tyler 及繼用者之間的（有意或無意）混淆可做為我們從事批判的借鏡之外。從上述學者的批判論述所呈現的意態看來，多半是以 Tyler 所處的時代背景和特定著述—《課程與教學基本原則》或 Tyler 模式所下的「侷部概觀」。但事實上，這樣的批判忽略了 Tyler《課程與教學基本原則》中所論及的細微之處與後續的相關著述，更遑論其後的補遺與轉變，頗失公允。若真要為某人言行寫下批判論斷，那麼古云—「蓋棺論定」一辭至少了提醒我們務求全觀，應避免以某人一時的思想言行做為全盤論定的依據。

⁸ 此處的「全效性」指的是時代背景或生活環境「完全」的決定了個體的任何思想與言行。

⁹ 一個值得深思之處在於 Tyler 與部份再概念學者都自詡融攝了 Dewey 的進步主義教育哲學，雖然在思想的理解、詮釋與實踐上可能各有不同，但也總算是有部份交集。

專論

另一方面，在後結構主義眼中，論述具有形構論述對象的效力，換言之，有多少篇批判 Tyler 及 Tyler 模式的論述，就會形構多少個 Tyler 與 Tyler 模式。以及，任何論述（不論是 Tyler 的原著或批判 Tyler 的論述）的意義總是隨著時空而無終極性與單一性可言。上述的兩個觀點在東方亦可找到共鳴，一篇古人之作（例如：《道德經》），可以在數百、數千年後有所謂的「新解」（這就會有個「新」的「老子」），或《道德經》裏同一段論述在同一個世代中也可以有迥然不同的意義被詮釋而出。這就讓我們理解到，任何批判性論述所針對的對象（人物、事件、思想或制度）在不同時空中總可能有不同的理解與意義詮釋。故此，論述所批判的對象，甚至是該批判性論述本身，總是會有著某種必然的局限性存在。這樣的有限性提醒我們，批判論述的寫作亦如課程發展一般，必須是個永續進行不斷修正的事業。

本文最後再以 Tyler《課程與教學基本原則》的序言做為結尾，正如他所說的：

『學生應該被鼓勵去檢視其他的基本原則，進而對有效課程應包含的各種要素及其關聯性，發展出屬於自己的概念。』

（Tyler, 1969:1）

是書開宗明義所期許的原本就不是依樣畫葫蘆的模仿，也不是企圖將課程領域裏的一切思想作為都限制在他的基本原則之下，而是一種對後進盼望著更多可能性的開放態度。

學術研究、理論與批判等，都是站在巨人肩膀上，依時局與情境再求理解、思辨、統合、發展和超越的事業。故此，藉由批判論述來闡發與肯定自己之際，實在無須敵視與貶抑他人。

參考文獻

- 徐崇溫(1989)。《結構主義與後結構主義》。台北：谷風。
- 張華、石偉平與馬慶發(2000)。《課程流派研究》。濟南市：山東教育。
- 黃炳煌(1981)。譯序。載於黃炳煌等編譯，《課程與教學的基本原理》(頁 3-4)。台北市：桂冠。
- 黃俊儒(2003)。《傅柯主體觀對課程理論之啓示》。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。台北。
- 黃嘉雄(2004)。釐清泰勒的課程評鑑觀，《國立台北師範學院學報》，17(1)，27-50。
- Appignanesi, R. & Garratt, C.(1996)。《後現代主義》(黃訓慶譯)。台北縣：立緒文化。(原書出版於 1993)
- Ball, J. S.(Ed.),(1990). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Cherryholmes, C H.(1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. Columbia University: Teacher College.

- Doll, W. E.(1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar. (Ed.), **Curriculum toward new identities**(pp. 295-323). New York: Garland.
- Foucault, M. (1972). **The archaeology of knowledge**(A. M. S. Smith, Trans.). New York: Pantheon Books.(Original work published1969)
- Foucault, M.(1973). **Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason**(R.Howard, Trans.). New York: Random House. (Original work published 1961)
- Giroux, H. A.(1981). New sociology of curriculum. In H. A. Giroux, A. N. Penna & W. F. Pinar(Ed.), **Curriculum & Instruction: Alternatives in education**(pp. 98-108). Berkeley, California: McCutchan.
- Huebner, D.(1975). The Tasks of the Curricular Theorist. In W. Pinar(Ed.), **Curriculum theorizing: The reconceptualists**(pp. 250-270). California: McCutchan.
- Pinar, W. F.(1995)(Ed.) ° **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang Publish.
- Pinar, W. F.(1981). The Reconceptualization of Curriculum Studies. In H. A. Giroux, A. N. Penna & W. F. Pinar(Ed.), **Curriculum & Instruction: Alternatives in education**(pp. 87-108). Berkeley, California: McCutchan.
- Slattery, P.(1995). **Curriculum development in the postmodern Era**. New and London: Garland.
- Tyler, R. W.(1969). **Basic principles of curriculum and instruction**(29thed). Chicago: University of Chicago.
- Tyler, R. W.(1981). Specific approaches to curriculum development. In H. A. Giroux, A. N. Penna & W. F. Pinar(Ed.), **Curriculum & Instruction: Alternatives in education**(pp. 17-30). Berkeley, California: McCutchan.

Ralph W. Tyler's Model - Critique, Clarification and Suggestions

Chun-Ju Huang

Although Ralph W. Tyler played a decisive role in the curriculum field, he had been the target of critical discourses. Critiques were attributed to both the sin of contemporary intellectual characteristics and the extreme development of Tyler's model to himself. But in fact, some of these critiques might base on excessive simplification and garbled accounts of the text.

This article is to exemplify the negative image and meaning of Tyler and Tyler's model in some critical discourses; then it analyzes how the tactics of discursive formation made the negative image and meaning of Tyler and Tyler's model. After that, some relevant discourses will be presented to clarify the truth of the scapegoat. Finally, the author will bring up some suggestions of "principles of critique".

Keywords: discursive formation, principles of critique, Tyler's model

Teacher of Keelung Municipal Wu-Lun Elementary School