

Kliebard 對課程理論意義的探討

單文經

本文旨在以美國學者 Herbart M. Kliebard (1930-2015) 為對象，析論其在課程理論意義方面的探討。於說明題旨、緣由、要項與架構後，以三節分述 Kliebard 對課程理論所作的概念分析、其對隱喻與理論二者關聯所作的解釋，以及其為課程理論所作的示例。第伍節討論，先指出 Kliebard 主張寬廣看待課程理論的概念，其較早在課程語境說明隱喻與理論的關聯、並以示例闡釋課程理論即隱喻的意蘊二項特色；後則在其課程理論的大哉問「該教什麼」所提核心四問之上，以後來學者之見另加補充的六問，並據以作成衍釋：除應關注作為課程載體的知識背後之政治意涵，並應更適切地將學生的背景因素納入教學的考慮，俾便確保學生順遂地近取課程的知識。末了結論指出，Kliebard 在以學理方法完成之課程理論方面的著述，固然尚有可資進一步研究的專題，而其以歷史方法完成之課程歷史方面的著述，亦不乏與課程理論有關的要項可再作進一步研究。

關鍵字：H. M. Kliebard、課程理論、隱喻與理論、課程理論即隱喻

作者現職：中國文化大學師資培育中心兼任教授

通訊作者：單文經，e-mail: wjshan@ntnu.edu.tw

壹、前言

一、題旨說明

本文旨在以 Herbart M. Kliebard (1930-2015) 為對象，就其在課程理論意義方面的探討，進行評析。

Kliebard 所使用的課程理論 (curriculum theory) 一詞，在中文語境具有課程理論與課程學理兩種須加區辨的譯法。蓋 Kliebard 「一生發表的各式著作約莫 90 餘件」(Page, 2010, p. 211)，可概分為「課堂論述與教學」、「課程歷史」及「課程學理」(Franklin, 2000, p. 1) 三類。然 Kliebard (2009) 自陳，其著作中課堂論述與教學類見於較早期，1963 年入職威斯康辛大學後，即聚焦於課程歷史及課程學理二類。

據此，若自研究方法或路徑考量 Kliebard 的著作分類，則應可確認：將“curriculum theory”譯為「課程學理」，係指其自學理角度所進行的課程研究，與其自歷史角度進行的課程研究——「課程歷史」相對。

於是，Kliebard (1992a) 自編之《鍛造美國課程》(《鍛造》¹) 文集的副題“Essays in Curriculum History and Theory”，即可譯為《課程歷史與學理文集》。亦因如此，這本分為壹、貳兩編，各 6 篇、共 12 篇論文的《鍛造》文集，於第 7、10 及 12 三篇文題出現的“curriculum theory”，即可譯為課程理論。

質言之，將“curriculum theory”譯為課程學理係自研究方法以觀，視其與課程歷史為同位概念；譯為課程理論，則係自研究結果以觀，視其為課程學理的下位概念。

本文即是在此一概念區辨的前提下，評析 Kliebard 對課程理論意義的探討。

二、研究緣由

(一) 本文題確具研究價值

為期求取證明，筆者翻閱了手邊若干與課程理論有關的書籍。其等或為研究性質的專書，如 Beauchamp (1981) 的《課程理論》，或 Pinar (2004, 2012) 《何謂課程理論？》；或為概論性質的專書所設專章或專節：如黃政傑 (1991)

¹ 為方便計，筆者將若干於本文出現不只一次的中文書籍或論文的文章題，悉以簡稱行文。又，除非有必要，無論是否於文末參考書目呈現之英文書籍或論文的文章題，皆不於正文中附上英文；另，凡易自中譯推知其英文文章題者，亦不附上英文。

《課程設計》設有一小節，將課程理論列為重要的課程名詞之一；黃政傑(2005)於《課程思想》撰有〈課程理論〉專章；Schubert(1986)於《課程：觀點、派典及可能性》設有「課程理論」專節；Marsh 和 Willis(2007)於《課程：各種不同路徑、持續進展中的議題》設有〈課程立論〉專章²；Ornstein 和 Hunkins(1998, 2004)則於《課程：基礎、原理與議題》設有「課程理論」專章。

然而，筆者以為，上述書籍在探討課程理論意義時，總是有些不妥：要不是對課程的解釋未盡切中要點，要不就是對理論的說明未盡合乎常理。

論及前者，有如 Pinar(2004, 2012)《何謂課程理論？》的初版或再版，皆將課程等同於人生，以致雖能廣納人們各方面的教育經驗於課程，因而擴大其意涵，但卻有失諸太泛之虞，而輕忽 Kliebard(1989, 1992d, 1992e, 2002, 2004, 2006)多方提示的，課程問題的核心乃在確認我們「該『教什麼』？」。

論及後者，上一段提及之諸多專著似皆陷入「任何理論皆須向自然或科學看齊」(Kliebard, 1992e, p. 202)的偏見，以致難以辨明「哪些理論確實能增進我們對於某些因為課程問題而引發的模糊概念之理解，又，哪些不能」(Kliebard, 1992e, pp. 202-203)。

這兩點不盡妥切正好佐證評析 Kliebard 對課程理論意義所作探討的研究價值。

(二) 中文世界的文獻概覽確認本研究的學術意義

筆者於初步文獻概覽後，確認中文世界未見有與本文文題雷同的論著，間接證明本文確具獨創性³。

接著，筆者進一步的文獻概覽確認，探討 Kliebard 課程歷史或學理研究成果的論文，計有鍾鴻銘(2004)、宋明娟(2007)、何珊雲(2010)、楊智穎(2015)、夏英(2015)、李倩雯(2017, 2018a, 2018b, 2018c)，以及魏小梅(2018)等十篇。此其中僅有鍾文論及本文所聚焦之課程理論意義的問題。

² Marsh 和 Willis(2007)的專章係以“curriculum theorizing”(中譯課程立論)為名。惟二人雖認為“curriculum theorizing”與“curriculum theory”二者有廣狹之不同：“curriculum theorizing”強調持續不斷地動態調整，是以較廣，而“curriculum theory”顯示固著於某種情況下的狀態，是以較狹；但他們也以二者可相互交換使用。特此說明！

³ 為此，筆者於形成本文問題意識的過程中，曾試以課程史、課程理論、Kliebard 等關鍵詞及有關語詞，進入中文世界的各式論文資料庫，以及其他管道搜尋。

不過，鍾文一共只有四段文字論及本文所關注的題旨：一段文字觸及 Kliebard 對課程概念的討論（鍾鴻銘，2004，頁 97-98）；另三段文字則組成「課程理論即隱喻」（頁 101-102）一小節，觸及「隱喻可幫助吾人理解課程理論」（頁 91）的探討。

本此，似可確認本文稍詳論列的必要，進而彰顯本研究的學術意義。

三、研究要項的確定

筆者就 Kliebard 探討課程理論意義的有關著作，反覆研讀、多方思考後，經兩層程序確定研究要項。

（一）研究要項的初步決定

筆者先行確認 Kliebard（1992d, 1992e）的二篇論文，其撰文綱要似可作為初定本文研究要項的依據：一為〈課程理論：請舉例以明之！〉（〈舉例〉），一為〈課程理論即隱喻〉（〈隱喻〉）⁴。

〈舉例〉及〈隱喻〉二文皆各有與本研究的主旨有直接關聯三個重點。〈舉例〉的重點為：課程的概念分析、理論的概念分析、以 Dewey 的課程理論為示例；〈隱喻〉的重點為：課程理論的概念分析、隱喻作為思考的歷程、隱喻與理論之間的關聯。筆者於多方考量後，初步決定以 Kliebard 對課程理論的概念分析、其對隱喻與理論關聯的解釋，以及其為課程理論所作示例等三者，作為本文評析的重點，並據此初定本文的研究要項。

（二）研究要項的正式決定

在這三個初定研究要項的指引下，筆者進一步確認，除 Kliebard 的〈舉例〉及〈隱喻〉二文外，尚有 Kliebard 的其他有關著作可供撰文參考。茲依此三個初定研究要項的順序說明之。

首先，就 Kliebard 對課程理論的概念分析而言，有〈課程定義的疑難問題〉（〈疑難〉）（1989），及〈威斯康辛邊區課程概念的建構：學校如何維繫教學革命〉（〈邊區〉）（2002）二文。

其次，就 Kliebard 對隱喻與理論關聯的解釋而言，有〈課程設計的隱喻詞根〉（Metaphorical roots of curriculum design）（〈隱喻詞根〉）⁵（1975c）及〈隱喻〉

⁴ 〈舉例〉與〈隱喻〉分別於 1976 年及 1982 年發表，二文後收於《鍛造》（Kliebard, 1992a）文集。

⁵ “root” 解為詞根，係本〈部分語法學詞匯簡釋〉

(1992e) 二文。

再次，就 Kliebard 對課程理論所作的示例而言，有〈Dewey 與赫爾巴特論者 (Herbartians)：一個課程理論的創生〉(〈創生〉)(1992c) 與〈Dewey 對課程理論的重構：由工作活動⁶到學科知識〉(〈重構〉)(2006) 二文，以及 Kliebard (2004)《美國中小學課程競逐史 (1893-1958)》(《競逐》) 一書等。

綜上所述，既有可資撰文參酌運用的 Kliebard 各項著作，筆者乃正式決定，將 Kliebard 對課程理論的概念分析、其就隱喻與理論二者關聯所作的解釋，連同其為課程理論所作的示例三者，作為本文的研究要項。

四、撰文架構之確認

本此，本文的撰文架構將以此三者為主幹，形成貳、參、肆等節，再加上為首的本節，第伍節討論，以及第陸節結論，共為六節。

貳、Kliebard 對課程理論的概念分析

本節先分別說明 Kliebard 對課程、理論的概念解析，再據以確認 Kliebard 究係如何看待課程理論這個概念，文分三小節。

一、Kliebard 以「該『教什麼』？」為課程概念的核心問題

如前所述，Kliebard 於其著作多處提到「該『教什麼』？」這個切中課程概念核心的一問。然而，此中當以〈疑難〉(1989) 一文，以及〈舉例〉(1992d) 中第二節「何謂課程理論？」二者為最主要論及此一專題者；另外，以探討威斯康辛邊區課程概念之建構為主題的〈邊區〉(2002)，亦稍觸及之。茲謹據以說明如下。

(<http://chowkafat.net/Book2/Glossary2.html>)。詞根為詞的構成要素之一，詞根加上派生詞綴 (derivational affix) 即成詞幹 (stem)；詞幹再加屈折詞綴 (inflectional affix) 即成詞。惟詞根或詞幹，亦有單獨成詞者。

⁶ 工作活動的英文為“occupation”。查在中文世界裡，有逕將其直譯為職業者；有意譯為作業者；亦有意譯為活動作業者或主動作業者；不一而足。然職業的譯法固屬不甚恰當；作業、活動作業、主動作業，又易與課堂作業或家庭作業混淆；因此，譯注者慮及，包含專注參與、投入心力等特性的「工作」與「活動」二詞，皆是職業與作業等概念之所以成立的基本內涵，乃將“occupations”譯為工作活動。有關杜威對於工作活動的主張，請見單文經 (2017)。

Kliebard (1989, p. 2) 主張，課程理論應優先妥為處理「該『教什麼』」這個問題，就好比經濟學課程理論當以明白「如何調解無限度的需求與有限度的資源」此一問題為急務；若不此之圖，即無法切中課程議題之要領。

然而，依 Kliebard (1989, p. 1) 評估，一般期刊論文、委員會報告及課程教本所提出諸如「學生在學校所學得的全部經驗」或「學校為規訓兒童青少年思想言行而安排的系列經驗」等課程定義皆未盡中肯。此中關鍵在於其等未能確認，課程領域疑難問題的核心所在，實為「該『教什麼』？」此一大哉問也！

不過，Kliebard (1992d) 指出，「該『教什麼』？」這個課程的大哉問並不像人們所想像的，只是一些目標或計畫的擬訂、科目或內容的組合，乃至學習活動或教育經驗的安排那麼單純的事情。相反地，伴隨「該『教什麼』？」大哉問而來的至少有四個一系列的問題必須深思。

第一，我們須「就該教的東西給個理據；亦即，要證成為什麼教此而不教彼」(Kliebard, 1992d, p. 172)。畢竟，受到種種條件限制，我們無法將所有該教的東西一一教給學生，勢須有所選擇。既須選擇，即須給出一些理由。為此，課程理論「必須讓人時時以批判的態度檢視外顯及內隱於學校課程的基本假設」(Kliebard, 1989, p. 1)。

第二，於是，這不但「涉及價值判斷的決定」(Kliebard, 1989, p. 2)，更與「知識的分配」(Kliebard, 1992d, p. 173) 有關，亦即：「哪些學生該透過課程獲得此知識，又，哪些學生不該獲得此知識」(Kliebard, 1989, p. 3)。換言之，這涉及課程領域裡一項難以兩全的老問題：「課程差異化」(curriculum differentiation) (Kliebard, 1975a, p. 47; Kliebard, 1992d, p. 173)，亦即課程理論須協助人們決定：「一體對待所有學生，讓他們接受同樣的課程，抑或差別地對待之，讓他們接受不同的課程」(Kliebard, 1992d, p. 173)。

第三，要進一步考慮教後的成效，亦即要讓學生學到哪些知識、能力與技術，還有隨附的「思考方法、參照架構、處事習性，乃至問題解決等更全面、更紮實的素養」(Kliebard, 1992d, p. 173)。換言之，課程理論必須「包含一些指導原則，以確保學生習得所教」(Kliebard, 1989, p. 4)。

第四，課程理論除應就教此而不教彼這件事給出說法，還須慮及：若欲將好幾個要教的彼、或此擺在一起時，彼此之間的關聯若何；亦即，我們「千萬不能視課程的各個組成部分為分立的實體，而應該視其為一個整體」(Kliebard, 1992d, 173)。質言之，這樣的一個課程整體，應兼顧「平衡與統整」(Kliebard, 1989, p. 4; 1992d, p. 173) 兩項原理。

二、Kliebard 對理論概念的解析

本小節旨在敘述 Kliebard 對理論概念的解析，先說明 Kliebard 對理論的字源解析，再說明 Kliebard 對四種看待理論方式的概念分析。

（一）Kliebard 對理論所作古希臘文的字源解析

Kliebard (1992e) 以英國分析哲學家 John Langshaw Austin (1911-1960) 於 1970 年出版的《哲學論文》一書指出，語言總是與其字源密切關聯，而不會遠離之。Kliebard 並且以 Austin 追溯古希臘文中理論一詞的意義，作為論列的依據。筆者即以此為本撰成以下的文字。然而，為襯托 Kliebard 對理論字源解析的特點，筆者謹先自字源解析的觀點，就中文世界的理論一詞，稍作探討。

在中文世界，理論所承載的陳述、評析或爭議之言「論」，皆應具有合「理」之特性，方能稱之為「理論」。「理」者何也？古人治玉，為得美玉，必先順其紋理；《說文解字敘》乃有「知分理之可相別異」之說。是知，「理」字已經引申為一切事物的條理。《荀子儒效》並本之以「井井兮其有理也」曉喻後人：思想應有「理」有據，言行則當井然有條。「論」者何也？「論」具議、說等名詞義，亦有分析、釋明、陳述、敘說等一般析述的動詞義，更有衡量、評定、考究、推知等具有研判意味的動詞義。合此二解可知，惟有詳加考察、細予思量，方有可能形成為人明白事象、解析道理、指引實踐所據之理論。

值得注意的是，此一將「理論」解為詳細考量進而掌握事物條理之說，與英文世界“theory”的字源義恰相類似。蓋依 Kliebard (1992e, p. 205) 藉 Austin 所言指出，「“theory”一字源自希臘文 θεωρία (theorein)，意指細心觀察，其原意為注視或細看（或理解）」。Ornstein 和 Hunkins (1998, p. 176) 更明示：

理論一詞起源於希臘文 theoria，隱含「心智覺醒」之意。它是針對事理真相進行「完全清楚觀察」的作法。理論解釋了事實真相；它讓人們理解其外在的世界，並且體會其與外在世界的互動情形。

綜上所述，無論中文或英文，理論皆係以細察的方式理解事物而得其條理為其本意，因而理論兼指全面觀照、統合思慮、審慎查察、仔細研判等作法，以及藉此等作法正確掌握事物條理而成之析述或議說二者。

而此一注重理論的動名詞義，視其為「看待」事理的方式之說法，亦正是 Kliebard 對理論一詞，進行其希臘文字源解析的用意。下一部分的文字，即據以作進一步解析。

(二) Kliebard 對四種看待理論的方式之解析

Kliebard(1992d)曾依據美國科學哲學家 Earnest Nagel(1901-1985)於1969年發表的〈科學哲學與教育理論〉(Nagel, 1969),撰成「理論的諸形式解說」專節。茲即謹以此為本,配合李奉儒(2000)、張鎰焜(2000)等人的說法,敘述 Kliebard 對一直以來「看待」理論的四種方式,所作的解析。

第一,視理論為全稱陳述(universal statement)⁷組成的系統。物理學、化學、生物學等實證科學的理論,如牛頓(Isaac Newton, 1643-1727)的力學理論,以及 James Clerk Maxwell(1831-1879)的電磁理論等理論即多與實徵的發現有關,皆係從真實世界的現象歸結而得,因而可用以解釋範圍很大的諸多事象。

第二,不像第一種理論完全以經驗實徵為據、如定律一般的通則看待理論,而是以範圍上較限縮、但仍具有相當廣包性的方式看待之。例如,Boyle 定律所能解釋的自然現象,範圍就比較小;又如心理學中的效果律,主要是立基於統計的或準統計的證據之上,而非全然以經驗實徵為據而建立者。

第三,將理論看成既非有系統地組織而成的一整套陳述,亦非單一明確的通則。相反地,它企圖「在某些既定的學科中,針對所研究的現象,確認其主要決定事項的構成要素或變項」(Nagel, 1969, p. 9)。例如,John Maynard Keynes(1883-1946)的經濟理論指出,政府支出、消費支出、投資金額與出口淨額等是「有效需求」的變項,但卻無法說明各個變項之間的關係。

第四,將理論的主旨看成針對一些原本模糊含混的概念作一番澄清,俾便藉此洞悉所考慮難題的性質,進而有助於該難題的釐析,更進而解決之。在這種情況下,實徵考量在此一理論所佔的分量即微不足道。Nagel(1969, p. 10)所說:「針對一組概念,所作或多或少的系統分析」即是這種觀點下理論的真義。

由下一段引文,我們應可確認 Kliebard(1992d, p. 175)主張,在課程的語境,應以第四種方式,亦即最為寬廣的方式看待理論的概念:

因為課程涉及不同的價值選擇,所以課程的核心問題皆具規範性質,在這種情況下,經驗實證就成了邊緣的考量。真正重要的是概念的澄清。

三、確認 Kliebard 寬廣看待課程理論的概念

⁷ 全稱陳述是對所有物件屬性的描述,單稱陳述是對單個相關物件屬性的描述,兩者是指與單指的區別(請見<https://zhidao.baidu.com/question/34642785.html>)。

茲謹就著前二小節所論，以要點式的敘述歸結 Kliebard 看待課程理論的方式。

首先，「該『教什麼』？」這個議題乃是課程概念的核心，然而，這正是一般期刊論文、委員會報告及課程教本未能切中課程概念分析之要點的原因。

其次，「該『教什麼』？」這個議題，並非只是目標或計畫、科目或內容、學習活動或教育經驗等的擬訂、組合與安排，而是一連串必須深思的問題：選擇教此而不教彼的理據、知識的分配或課程差異化、確保學生習得所教的指導原則，以及教此或教彼的平衡與統整等。

第三，理論不單指相對於實際或實踐而言的事物之條理，更指獲致條理所運用的看待事物時所持有的全面觀照、統合思慮、審慎查察、仔細研判等作法。

第四，理論可狹隘看待，唯經驗實徵、試驗檢覈、科學確證是賴，亦可寬廣看待，力求概念清晰、論之有道、說之成理。

綜上所述，在 Kliebard 看來，當我們試圖處理「該『教什麼』？」這個課程問題時，總為有一些模糊的概念出現，那麼，課程理論就是要想方設法，讓這些概念能獲致澄清而更易理解。

參、Kliebard 說明隱喻與理論的關聯

由 Kliebard (1992e, p. 208) 所明示，隱喻與理論：「同在致力將熟悉或可瞭解的事理，和有待解釋的事理進行互動，.....而成有意識的理解工具」，可見在 Kliebard 心目中，隱喻與理論應有所關聯。本節即以 Kliebard 的有關文字為主要依據，並參照 Israel Scheffler (1923-2014) 的有關著作⁸，先解釋其視隱喻為理論的基礎，次敘述其視隱喻為理論的先導等看法，再綜結說明隱喻與理論的關聯。

一、Kliebard 視隱喻為理論的基礎

(一) 隱喻再現了組織思考的基本載具

Kliebard (1992e) 以 Max Black (1909-1988) 於 1962 年出版之《模式與隱

⁸ Scheffler (1960) 所撰《教育的語言》書中有關隱喻原理的介紹雖然不多，所討論的要點亦未直接及於該教什麼這個課程問題，但其對隱喻與理論的關聯有言簡意賅且切中本節題旨的敘述，是以本文亦會於必要時參考之。

喻：語言與哲學研究》(Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy) 中的例子，說明隱喻的性質之一乃是：「它再現了組織思考的基本載具」(p. 207)。

Black 認為，任何隱喻性質的語句都有主要與附屬兩個主詞；二者中的每一者，皆各有其涵義。隱喻的運作，是把某些涵義從附屬的主詞，轉移到主要的主詞去（有時，反之亦然）。於是，我們乃可改以不同方式看待主要主詞，因為附屬主詞扮演了某種透鏡的角色，藉由此一透鏡，讓人們知覺到主要主詞的意義；或者，可以說，主要主詞中所敘述的某些特性遭致抑制而「隱」匿，另一些則受到放大而顯「喻」，致使人們知覺到的意義更趨明晰。

舉例而言，當我們說，查理（主要主詞）是隻老鼠（附屬主詞），我們正採取一套互動的作法，在這套作法中，與鼠性相互關聯的涵義，即轉移到查理的身上；如此作法使我們看待查理的方式因而有所不同，也讓我更能認識查理的特性⁹。

本此，Kliebard（1992e）即指出，Black 對於隱喻的詮釋，顯示：「隱喻再現了可用以組織思考的作法，且是強而有力的作法，而非僅是將語言修飾一番而已」（p. 207）。

（二）隱喻提供了理解意義的概念範疇

Kliebard（1992e）指出，隱喻總是明白易懂；它包羅萬象，合情合理。隱喻提供了各式各樣的「概念範疇」（p. 205），讓我們的思想有條有理、井然有序，進而瞭解事理所蘊涵的意義。當然，這種意義是 Dewey（1927）在《公眾及其問題》所說「共有的意義」（p. 231）¹⁰。

或有人問道，這些共有的意義如何興生？又，如何將這些共有的意義傳播

⁹ 依《教育百科》之說，中文世界裡的修辭學，將譬喻的構成三分為：(1)喻體：屬於被說明比擬的主體；(2)喻詞：動詞，包括「如、似、像、是、成、為」等，用以銜接；(3)喻依：用來說明比擬主體的事物。依此說法，本段所介紹的「查理是隻老鼠」這句譬喻中，「查理」為喻體，「是」為喻詞，而「老鼠」則為喻依。請見 <https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/WikiContent?title=譬喻&search=譬喻>。

¹⁰ 須說明者，本文引用 Dewey 著作時，悉數引自校勘本《杜威全集》電子檔（*The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Electronic Edition, 2nd Release*）。該套全集計有：A 類論著，早期（Early Works, EW）5 冊、中期（Middle Works, MW）15 冊、後期（Later Works, LW）17 冊、補綴（Supplementary Volume）1 冊等共 38 冊；B 類信函，4 冊；C 類講演稿，1 冊。為節省篇幅，僅在文末考文獻最後，以簡單格式呈現。

出去或是與人溝通？Kliebard（1992e）以為，形成共有意義進而與人溝通的最基本作法是：

有意識地或無意識地將我們熟悉的知覺與感覺世界，與我們感到困惑且又抽象的事物，二者加以並列，因而獲致對於後者的理解。在這個過程中，隱喻就扮演了重要的角色。

接著，Kliebard 以（本文後面還會討論的）心智訓練（mental discipline）課程理論的說法為例，作了一番說明。

Kliebard（1992e）指出，沒有哪個人見過心智長得什麼樣，這是我們的知覺或感覺能力所未能直接做到的一件事。然而，若我們在心智與身體之間開創一項類推，我們就能以某種意義上的「看」（see，即理解），發揮感知的作用，理解心智何所指。透過看得見的、且又摸得著的身上肌肉這片透鏡來理解心智，我們就會對於那些神秘的記憶及想像等作用，有一番較具象的領會。且先不論這種類推是否適當，但它的確代表了：「進入理論王國的門票」（p. 205）。

（三）隱喻嵌入了激勵行動的影響力量

依 Kliebard（1992e, p. 209）之見，隱喻不只是用以理解某些事情的語言工具，它們也帶有「忠告性質的面向」（hortatory dimension）——簡成熙（1996，頁 114）所逕指的隱喻具有「感染力」，即是此意。Kliebard（1992e, pp. 209, 215）並指出，隱喻的這種力量與 Scheffler 於 1960 年出版之《教育的語言》所稱可用來指引行動的「計畫性定義」（programmatically definition）差相比擬¹¹。

Kliebard（1992e）並舉古希臘雄辯家為例，說明他們早就知道隱喻的力量乃在改變態度，俾便激勵人們採取適宜的行動。Kliebard 又依據 Anatol Rapoport（1911-2007）於 1969 年出版之《操作主義的哲學：思考與行動的統合》的說法指出：「隱喻不只是看待事件方式的徵兆，更是形塑知覺的動力」（p. 209）。質言之，隱喻不只要人們在不相似的事物當中，看出其間的相似性，更要人們覺察其間傳遞的行動影響力，並且進而受到感染採取能與思考統合的行動，促成知與行的一致。

Kliebard（1992e）舉了一個在課程語境常用的隱喻，作進一步的說明：「把學校視為宛如工廠，課程彷彿生產手段」（p. 210），不只是項觀察而已；這些隱喻更嵌入了說服的要素，要求主事者務必注重效率，在學校這個工廠中藉由作為生產手段的課程，培養一群群生產者與消費者，提升社會的效率。不過，Kliebard（1975b, 1975c, 1992d, 1992e）對此一說法，頗不以為然，並多方批判

¹¹ 「計畫性」的譯法係依林逢祺（1994）；簡成熙（1996）則譯解為「規劃型」。

之，力圖導正。

相反地，Kliebard (1992e) 所樂見的是，Dewey 於 1902 年所著《兒童與課程》將課程隱喻為「人們在其上旅行的一條路徑 (route) (一個與其字源相一致的隱喻)」(p. 208)。因為此一隱喻有著把學生當作旅行者，把教師當作有經驗的嚮導與同伴，把知識當作地圖的意涵，因而認為這樣的隱喻應可為課程的落實帶來正面的力量。不過，Kliebard (1975c) 認為教師必須引領作為旅行者的學生「做出很大的努力，詳為計畫此一路徑，以便旅程盡量豐富、精彩，且令人難忘」(p. 85)。

二、Kliebard 視隱喻為理論的先導

(一) 隱喻可促使實證研究產生作進一步探究的假設

前文已確認，隱喻可提供某種語言或解釋，讓我們瞭解原本未能掌握的事理。本此，雖然隱喻與理論不盡相同，但是，它們確為理論的生根提供了種子。職是，當 Kliebard (1992e, p. 210) 指出：「隱喻可經滋養而成為理論，只要它們能發揮某些特定的作用」，明顯與 Scheffler (1960, p. 48) 所說可互為發凡：

隱喻對於其所作的類推，並不作明確的表述，而是邀請人們自行設法找尋，能否找到，在於探尋的工夫是否到位。就此而言，隱喻和理論，或者說是理論的先導，頗為相像。

Kliebard (1992e) 以 Mary B. Hess (1924-2016) 於 1966 年出版之《科學中的模式與類推》的說法指出，隱喻在滿足若干進一步的條件後，就會變成可以產生解釋作用的工具；而且，若它們確實「優質」(p. 210)，就能發揮改正甚至取代原初所作字面上描述的作用，因為它們會讓原初的觀察語言在字彙方面擴充，並且進而豐富其意義。由此可知，在科學實證研究當中的隱喻型語言，確實可用以促使人們作進一步探究的假設。

然而，Kliebard (1992e) 指出，若認為在自然科學領域裡適合的條件，都可以換位到教育與課程領域來，則有失諸太過天真之虞。但是，這種情況帶來的一項啟示是，「優質」(p. 210) 的課程隱喻所可能發揮的預測作用，粗略地跟科學家將氣體分子的運動假托為檯球活動中所使用的球，可藉以作一些在大氣科方面的預測，其間的道理是一樣的。當然，這些預測在付諸研究之後，有可能無法獲致證實。但是，即便如此，隱喻型的語言確實已發揮了先導的作用。

Kliebard (1992e) 又以 William James (1842-1910) 於 1890 年所作一系列有關記憶的實驗為例說明。蓋 James 對於當時盛行的一項與教育、課程有關的說法，亦即以身心隱喻為據的心智訓練理論，頗不以為然。本此，James 帶領

門生：「以一個粗略的前、後測實驗發現，一個月的記憶練習，詩歌記憶的能力略顯退化」(p. 211)，因而否定了該理論「既然身體的肌肉可因操練而強健，則記憶的官能亦有可能因操練而改善」(pp. 210-211)的主張。

(二) 隱喻能為非實證研究提供可運用的概念性語言

依 Kliebard 之見，就某些理論，特別是課程理論而言，針對假設進行證實，並不合宜，即使有時候執行一些以經驗為本的探究，也不一定要這麼做。他即直陳：「有些不涉及假設驗證的研究，只須藉隱喻提供概念性質的語言，即可引導研究的進行」(Kliebard, 1992e, p. 212)。

Kliebard (1992e) 即以其早期追隨指導教授 Arno A. Bellack 所從事的課堂語言與教學方面的博士學位論文研究為例，指出該研究並未表述任何預測或假設，而是運用「語言戲局」(p. 212) 這個隱喻，指出在課堂中的師生互動，總是依循某些特定的規則進行著。這項研究的大多部分就是採取闡明這些規則的形式進行：研究人員搜集課堂中師生所進行的教學行動 (pedagogical moves)，以及這些行動的類型等資料，並且將這些資料詮釋為教學戲局中的策略。明顯地，此地由研究資料所萃取的理論與經驗分不開，二者都是符號化的構念。於是，在此一並不涉及任何預測或證實的研究中，戲局這個隱喻提供的即是 Dewey 所稱的思維工具 (intellectual instrumentalities)¹²，讓該研究得以概念化。¹³

三、綜整 Kliebard 對隱喻與理論關聯的說明

茲謹就前二小節所述，以條列的方式綜整 Kliebard 對隱喻與理論關聯的說明。

首先，隱喻與理論，同樣是人們藉已知事理，探究未知事理，所創用的理解工具；這說明了二者應有所關聯。

其次，隱喻的運作，係在主要、附屬兩個主詞的語句中，將已知的事理，由附屬主詞，轉移到主要主詞，因而讓人們以不同的方式看待主要主詞。

第三，隱喻即藉此再現了組織思考的基本載具，又據以擴增了理解意義的

¹² “intellectual instrumentalities”直譯為「理智的工具」，「思維工具」係依查敏的譯法，請見 Dewey, (2015/1929)，頁 14。

¹³ 依 Kliebard (1992c, p. 216) 的文後注，其所引用的「思維工具」(intellectual instrumentalities) 一詞，出於 Dewey 《教育科學的源泉》(1929) 小冊子中。惟經筆者進入《杜威全集》搜尋的結果，發現一共 38 冊中計有 20 冊中提及該詞，可見 Dewey 對該詞的重視。

概念範疇，更嵌入了激勵行動的影響力量，因而為理論奠定了基礎。

第四，隱喻既為理論奠定基礎，在此一基礎之上，一方面可就實證研究，促成其形成進一步探究的假設，另一方面可就非實證研究，提供可運用的概念性語言，因而成了理論的先導。

肆、Kliebard 就課程理論所作的示例

本節係據前述 Kliebard 所揭示、作為課程概念核心之「該教什麼」四個問題，解說 Kliebard 所舉三個課程理論的示例，並指陳各該理論所運用的隱喻，文分三小節。

Kliebard (2004) 明言，心智訓練論可謂為「1890 年代課程狀況的代表」(p. 4)，以及 1892 年形成，但在「1905 年就開始走下坡」(p. 17) 的文化時期 (culture-epochs) 論，二者是為前二個課程理論。

第三個係由 Dewey 自 1896 年創辦實驗學校後，即一直致力建構而終於在 1938 年出版的「《經驗與教育》」書中，賦予『教材漸進組織』(progressive organization of subject matter) (Kliebard, 1986, p. 237; 2004, p. 198) 名稱的課程理論¹⁴。Kliebard (2006, p. 122) 並為此作了下列補述：

Dewey 於其時，拒斥了當時流行的兩個課程觀點——一偏學習者興趣，一偏學科知識。……他將這兩種看似對立的觀點加以調和，……並加以重構。

如下文所述，前者是文化時期論，而後者則是心智訓練論。

以下即參酌 Kliebard 之見，配合 Dewey 之言，釋明此三課程理論。

一、心智訓練論

(一) 課程理論

¹⁴ 筆者發現，雖早已有人以 Dewey 的課程理論為題撰成專著 (Lawrence, 1966)，後來亦有學者稱 Dewey 為「20 世紀最佳的課程理論家之一」(Schubert, 1986, p. 131)，但其等皆未為 Dewey 的課程理論取個名稱——諸如心智訓練或文化時期等一樣，能傳達其要義的名稱。即使是作為一位「Dewey 學者」(Deweyan scholar) (Hansen, 2006:viii) 的 Kliebard，於 1976、1981 及 1982 年先後撰成〈創生〉(1992c)、〈舉例〉(1992d) 及〈隱喻〉(1992e) 等論文，亦仍未對此有任何表述；似乎直到 1986 年撰成《競逐》初版時，方才將這一點發現公諸於世。

1. 選擇教此而不教彼的理據

Kliebard (2004, p. 4) 明示，心智訓練論者以為：「如同激烈運動可強健身體肌肉一樣，心智的各種官能亦可藉適當設計的心智體操訓練之」。這段引文敘明了其建置科目、施行課程的緣由，亦確認了選擇教此而不教彼的理據。

於是，我們可據以精心擬訂一種有系統且似乎可行的方式，處理已經困擾著教育家與哲學家好幾個世紀的問題。透過心智與身體的類比，可以簡單卻有效地處理諸如「我們該教什麼？」、「我們該應用什麼規則來教？」甚至是課程均衡與統整的問題等問題。

當時，反對此一以「中古世紀的心理學」作為課程決定基礎的 Small (1896, pp. 839-840) 之言，或可作為理解心智訓練論內涵的依據：

語言與自然科學可最好地加以改編，用以養成觀察的習慣；數學可用以訓練推理的官能，歷史及相聯的科目可用以訓練名之為判斷的心智官能。

本此，養成心智習慣或訓練心智官能，即是心智訓練論者選擇教此等科目的理據。

2. 知識的分配或課程差異化

Reese (2002, p. 168) 於指出心智訓練論者 William T. Harris(1835-1909)所主張，初等學校應教以算術及數學、地理、歷史、文法、文學與藝術五個科目後說：「學童都必須精熟這些科目……它們是此後一生進行學習的根基」，因為它們是人的「心智之窗」(windows of mind) (Reese, 2002, p. 168) ¹⁵。

Kliebard (2004) 於《競逐》所報導的 19 世紀末由全美教育協會 (National Education Association) 組成的中學十人委員會及小學十五人委員會所制定的中學及小學課程，所包含的各個科目也都是「講求一致……不作任何課程區分」(p. 10)。明顯可以看出，包括組成這兩個委員會成員在內的心智訓練論者，主張知識的分配應一視同仁，而反對課程差異化的作法。

3. 確保學生習得所教的指導原則

依 Harris (1896) 在〈進階認知中結合意志與理智的作法〉所說，居於較高位階的理智發展，須賴意志配合平行前進，由「可將感官印象加以聚合的……注意力」(p. 442) 這項良好習慣之建立起始，透過「分析、綜合、反思、推理，

¹⁵ Kliebard (2002, p. 3; 2004, pp. 15ff) 則以「靈魂之窗」(windows of the soul) 稱之。

以及洞察」(p. 445)等能力的培養與訓練，方才有可能促成最高層次的「哲學認知」(p. 446)。所以，Kliebard (2004, p. 32)才會說，在心智訓練論者看來：「意志的訓練，尤其正確習慣的建立，是理智的增廣與加深功能中的精萃成分」(p. 35)。

本此，意志的訓練，特別是透過由正確習慣與能力的培訓與鍛練，乃是確保學生習得所教的指導原則。

4. 平衡與統整

由 Kliebard (2004, p. 4) 的文字可以看出，心智訓練論者在此一主題上，自有其一套說法。他們假定，人類的：

官能乃是依其自然順序出現，若能遵循之，即能為課程列出合理的序列。而官能的排序也成為確定課程範圍的基礎。

在他們看來，各種官能必須齊頭並進，缺一不可，科目亦須平衡發展，統一整合，偏倚不得。如 Kliebard (2004, p. 5) 所指，心智訓練論者主張：「理想的教育意指全方位的心智適合度，而不只是一兩項心智肌肉的發展。」

(二) 隱喻

Kliebard (1992, p. 9) 直指：「於發展人們的官能時，應著眼於所有官能的和諧共進，不能讓任何一個官能萎縮」，而官能的和諧發展須賴所安排的課程力求共進共融與協調整合，而學生的學習要項更應注意先後順序與總體考量，就像身體肌肉的訓練一樣，不可偏倚。

於是，就心智訓練論者而言，舉凡科目建置、課程安排、知識分配、教師施教的方策，乃至學生學習的作法，皆是建立在此一以身一心關係為考量的隱喻之上。

二、文化時期論

(一) 課程理論

1. 選擇教此而不教彼的理據

Kliebard (2004, p. 39) 指出，「在文化時期論者看來，兒童的行為在人類各個歷史時期中皆有其根源」。本此，他們主張回到人類文化歷史發展時期，尋找可資兒童學習的教材。因為它們：「不只提供應該教的材料，還為在不同學習階段教某些特定事物提供了理據」(Kliebard, 1992c, p. 73)。於是，「兒童在『蠻荒』

的發展時期，即宜學習源自該時期所有科目中的材料，如古代神話及寓言」（Kliebard, 2004, pp. 39-40）。順此到了中學的青年發展時期，即宜學習近代的「英文、科學及動作訓練等三組科目，再加上其它科學」（Kliebard, 2004, p. 43）。

不過，文化時期論者卻頗以兒童的理智訓練為慮，而主張理性智能尚非兒童發展的要項。Kliebard（2004, p. 40）即說：「兒童身體的健康，而非理智的發展，才是文化時期論者首要關注的事項」。這可由文化時期論領袖的 George Stanley Hall（1846-1924）於 1892 年曾提及，任何與教育有關的事情，「從學校建築的用地到每本教科書的內容，乃至每個科目……都要從健康的立場來判斷」（引自 Kliebard, 2004, p. 40）看出端倪。

於是，維護兒童的身體健康而非理智的培養，成了文化時期論者作成教什麼有關決定之首要考量。

2. 知識的分配或課程差異化

由 Hall（1911）在〈公立學校的一些不足〉一文就「心理有缺陷」的學生或時人所稱「笨蛋」（dullards）（p. 606, Section 12）的教育施為所作討論，應可理解文化時期論者的主張。他舉紐約市為例，50 多萬名中小學生中，就有 20 萬名表現不正常，乃據以呼籲，應正視「這些因為遲滯所帶來的禍害」（p. 607, Section 13），並設法「消除」（p. 608-609, Section 14）之。或因如此，Kliebard（2004, p. 41）才會說 Hall「倡導基於天賦而施予的差異化教學」。

誠如 Kliebard（2004, p. 14）評論此一課程差異化主張時所指：「為學生未來的目標進行預測，以因應學校人口中的不同成分作進一步課程調整的依據」之說，成了後人在課程計畫方面的主要特色。

3. 確保學生習得所教的指導原則

Kliebard（2004, p. 40）以 Hall 於 1901 年發表的〈立基於兒童研究的理想學校〉論文為據，解釋文化時期論者在這方面的主張：

學校的功能並非把文明強加於兒童身上，這種行動方案不但無用更且有害；相反地，學校應該盡可能地不要介入兒童的發展過程。

Kliebard（1992c, p. 73）並指出，文化時期論者主張「符應學生的『自然』順序，俾便引發學生的學習興趣」。

是知，文化時期論者主張課程施行應順乎學生發展，並以興趣為確保學生習得所教的指導原則。

4. 平衡與統整

Kliebard (2004, p. 39) 指出，文化時期論在當時之所以具有較大吸引力，主要在於：「它與一套科學化的科目次序，並作出將課程加以統整的承諾有關」。蓋惟有如此，才不致於造成「許多科目的烏合之眾」(mob of subjects) 的亂象。

在 Kliebard (1992) 看來，面對平衡與統整的問題時，文化時期論者主張課程是由相互關聯的部分組成，絕非一些科目的拼湊，而是「以代表兒童歷史發展階段的文學作品」(p. 179) 作為聚焦的重點。

然如下文所述，Dewey 對此有所批評，並且作出較合理的修正。不過，文化時期論所提出之課程宜由相互關聯的部分組成，力求平衡與統整，這樣的理念一直都受到課程改革者關注。

(二) 隱喻

Kliebard (1992c, p. 72) 在參考 C. C. Van Liew 於 1895 年發表的〈文化時期的教育理論〉文字後，以所寫下的「個人複演種族的經驗」一句話，明示該一理論的隱喻。

此一隱喻著眼於人類歷史各個世代的順序，將兒童所學限定於複演各個世代的種族經驗，固然有其偏失之處，但其自人類歷史漸進發展的角度考量課程的觀點，卻為包括 Dewey 在內的後來學者，開啟了以不同角度，亦即兒童學習漸進發展的觀點看待教材組織的先導。

三、教材漸進組織論

(一) 課程理論

1. 選擇教此而不教彼的理據

在 Dewey (1916) 看來，年幼學童所學習的教材，應該是「具有認知意義的素材 (known material) (或) 有關『如何做』的知識 (knowledge of how to do)」(p. 192)。這類教材可以 Dewey 實驗學校所實施的工作活動為代表。如 Dewey (1896a, p. 245) 所述：

兒童到學校裡學習「做事」(to do)；學習烹飪，學習縫紉，學習在簡單的建造活動中運用木頭、工具做事；這些行動以及與這些行動有關的學習，就匯聚到讀、寫、算這些科目了。

隨著兒童在教師的教學與輔導下不斷學習與持續成長，教材就逐漸轉變而成由

交流而汲取的「知識、事實及真相」(Dewey, 1916, p. 194)，最後，才進入「合乎理性與邏輯之有組織的教材」(Dewey, 1916, p. 192)之學習。

依 Kliebard (1992d) 之說，Dewey 之所以主張兒童在年幼時宜以工作活動為教材，稍長則教以知識與事實，再長方教以有組織的教材，乃因為 Dewey 是從「認識論與心理學」(p. 180) 的角度，確認「人類知識乃由原本著眼於實際的社會活動（即工作活動）漸進演化而成」(p. 180)。

Kliebard (1992d) 指出，Dewey 藉由「經驗」(p. 180) 這個概念，試著將構成任何課程理論核心的兩個要素作緊密的結合：

一方面是粗糙的、沒有系統的、具體的經驗形式；另一方面則是抽象的、高度精緻的，乃至系統組織的人類種族經驗。(p. 180)

Kliebard (1992d) 指出，師長在引導兒童學習的過程中，藉由諸項工作活動與各種教材的安排，逐漸帶領兒童接觸「各個知識學門中所包含之較為精緻且符合邏輯的經驗」(p. 180)。於是，選擇教此而不教彼的理據，即由文化時期論藉由「某些特定的人類歷史階段，來看待兒童教育發展」(p. 180) 之理，轉而成為「兒童在其個人的發展之中，依循著文明的進展獲得知識的過程」(p. 180) 之據。

2. 知識的分配或課程差異化

Dewey (1937, p. 246) 指出，兒童一旦進入「說話、閱讀等使用符號」的階段，不同兒童之間「理智發展」的差別日大，所以「課程應該充分地差異化，以便兒童能只學習在本質上適合於他的東西」。顯然 Dewey 主張應於必要時進行課程差異化。

不過，從知識分配的角度來看這個問題，Dewey 就對一些不當的差異化課程所帶來的負面效應，毫不保留地表示不滿。Dewey (1916) 在《民主與教育》中就提到了這種情況：為勞工階級的子弟預先設定狹隘的「功利主義式的目的」(p. 200)，因而提供他們一些「機械化的基本功課」(mechanicalessentials) (p. 200)，另外則著眼於「專門化之有教養階級的傳統」(p. 200)，為條件較為優渥的有閒階級家庭出身的兒童，提供「文雅的科目」(liberal arts) (p. 200)。如此以階級為本的差異化課程「等於是設定了不同類型的生活經驗，又各自有其孤立的教材、目的及價值標準」(p. 343)。

3. 確保學生習得所教的指導原則

相對於心智訓練論主張施行意志為本的訓練，讓學生習得心智的抽象形式，

文化時期論主張著眼需求為本的興趣，讓學生習得心智的實質內容，Dewey 倡行的教材漸進組織論則主張兼顧二者，亦即要讓學生在師長的引導與自己的努力下，於需求為本興趣的促動下，逐漸自行掌握意志為本訓練的要領，習得以「分析與綜合」(Dewey, 1938a, p.177)為方法，採行「明智活動」(p.58)在「有目的須達成的情況下」(Dewey, 1916, p. 188)將「粗糙的、沒有系統的、具體的經驗」，組織而成「精緻的、有系統的、抽象的知識」(Kliebard, 1992d, p.180)。

4.平衡與統整

Kliebard (1992d) 指出，當時因為各方呼籲增設科目的壓力日增，造成各級各類學校都有將課程調整的需求，致使 Dewey (1896b, p. 276) 產生「課程已經過度擁擠」的抱怨。Dewey (1899) 解決此一問題的作法是，在選定學習內容加以安排時，要注意到平衡與統整，亦即時人多方提及的「相關」(p. 184) 一詞。

依 Kliebard (1992d) 之說，當時心智訓練論者及文化時期論者，甚至 Dewey 對於相關一詞的界定及用法，皆各不相同。心智訓練論所指的相關，並非只注意科目與科目之間的相關，更重視「將兒童與其精神及自然環境加以相關」(Harris, 1895, p. 4)；文化時期論則雖正確地將科目的相關當作重點，但是，卻只從人類歷史發展階段與兒童個人發展階段「平行」(p. 179) 的角度，安排若干相互關聯的科目。卻因為拘泥於此，以致只將「圍繞著人類歷史發展各階段的神話及傳奇之文學殘餘」(p. 179) 做為這些科目相關時聚焦的單一主題。

Dewey (1902, p. 312) 為此一問題作了一番批判式的總結，指出二者皆未能作到「與學童的生活經驗結合」，並且明示：

我不反對讓科目與科目妥予相關，因為這絕對比完全孤立好得多。但是，我認為科目與科目進行相關的，最好不要再是單一的科目；而應該是活動、體驗、情緒，以及生活中的所思所想。

(二) 隱喻

傳承已久的課程理論訴諸心智，視心智如肌肉，並以其可藉訓練強化之；稍新的課程理論著眼於人類的歷史，惟僅複演過去的文化以求承續。相對於此二者，Dewey 直接而具體地面對教材，視課程為將「源自日常生活經驗的材料.....漸進發展.....組織而為.....成人學習的教材形式」(Dewey, 1938b, p. 48)。

在此一課程理念的引導下，兒童在師長「所設計且能達成教育目的之環境」(Dewey, 1916, p. 23) 中，由所參與的各項學習活動——先是與日常生活經驗較多關聯的學習，逐漸進入與精緻且符合邏輯的經驗較多關聯的學習——中獲

得人類種族長期積累與新近發現的知識。

於是教材漸進組織論，既不像心智訓練論所主張的，只是心智官能的訓練而已，而是經驗的漸進充實與增長；亦不似文化時期論所著眼的，只是歷史文化的複演而已，而是知識的不斷獲得與更新。由此可知，Dewey 的課程理論乃是自經驗到知識的逐步發展為著眼，以隱喻的方式將教材視為漸進的組織。

伍、討論

謹先歸納 Kliebard 對課程理論意義所作探討的特色，並以後來學者之見，就 Kliebard 對課程理論的大哉問「該教什麼」所提核心四問，稍予補充，再作出衍釋。文分二小節。

一、二項特色

（一）Kliebard 主張寬廣看待課程與理論的概念

Kliebard 主張，思考課程應將眼光放寬，莫將其只視為目標或計畫、科目或內容、學習活動或教育經驗等的擬訂、組合與安排，而應掌握「該教什麼」這個核心議題，就其理據、差異化、確保效果、平衡與統整等問題細加考量。Kliebard 認為，看待理論應力求視野廣闊，避免自陷於經驗實徵、試驗檢覈、科學確證的狹隘境地，而宜以論說道理時的概念清晰，於面對「該教什麼」核心議題所出現的模糊概念，藉由課程理論加以釐清。

（二）Kliebard 較早關注課程理論即隱喻的說法

Kliebard 在 1972 年發表之〈課程設計的隱喻詞根〉，1976 年發表之〈課程理論：請舉例以明之！〉，以及 1982 年發表〈課程理論即隱喻〉等論文，應該是較早在課程語境，說明隱喻與理論的關聯，並據以闡釋課程理論即隱喻意蘊的重要文獻¹⁶。嗣後的課程學者論及隱喻時，必定稱引 Kliebard 的文字（如 Marsh & Willis, 2007, p. 142; Ornstein & Hunkins, 1998, p. 182; Schubert, 1986, p. 323 等）。

本此，Kliebard 在課程學界較早注意到隱喻的性質、意涵，並闡釋隱喻所發揮的釐清課程概念、組織課程思考、理解課程理論、激勵課程行動等作用，且為課程理論多方示例，與 Scheffler 在教育學界較早針對隱喻進行理論解析、

¹⁶ 本文所參考的這三篇論文，皆係後來收於文集中者（1975a, 1992c, 1992e），特此說明。

指點隱喻的各項迷思，藉以增進人們對於教育隱喻意涵的理解，二人所作出的貢獻，可謂在伯仲之間！

二、為「該教什麼」補充六問

Marsh & Willis (2007, pp. 99-100) 以多位課程學者之見，歸納而成六項問題，俾為 Kliebard 提出的課程理論大哉問「該教什麼」核心四問，作一補充：

- 第一，什麼才應算作知識？又什麼才應算作擁有知識？哪些不能算作合乎正當性的 (legitimate) 知識？
- 第二，誰來決定哪些能算作合乎正當性的知識？
- 第三，誰應掌控知識的選擇與分配？
- 第四，誰才擁有最大的機會近取具有高地位與高聲望的知識？
- 第五，如何方能讓學生容易近取得到課程的知識？
- 第六，我們如何將課程的知識與學生的經歷與個人的想法取得聯結？

若將此六問與 Kliebard 原有的四問（選擇教此而不教彼的理據、知識的分配或課程差異化、確保學生習得所教的指導原則、平衡與統整）相比，應可看出其等具有一項重要的不同，蓋此六問將 Kliebard 所思慮的層面，由原本著眼於課程本身，擴而充之，將與課程有關的事宜也納入考量。這些事宜可以衍釋為二項要點：第一，「該教什麼」尚應關注作為課程載體的知識，其正當性的決定權、選擇與分配的掌控權、近取機會大小的擁有權等背後的政治意涵，以及第二，「該教什麼」尚應顧及與課程為一體兩面的教學作法，並將學生們的背景因素納入，俾便讓其等在近取課程的知識時，能更順遂。

陸、結論

本文據 Kliebard 課程學理方面的著作，以六節文字評析其對課程理論意義所作的探討。先以前言說明題旨、學術價值及撰文架構；次三節分述 Kliebard 對課程理論的概念分析、對隱喻與理論二者關聯的解釋，以及為課程理論所作的示例；再次，則進行討論，並據以作成結論。

本文聚焦 Kliebard 對課程理論意義所作的探討，而未旁及其課程學理方面的其他著述。事實上，Kliebard 對於科層體制為課程理論與實務帶來的挑戰，特別是科學管理與組織效率為學校課程設立嚴格的標準化要求，且為學校教學制定細膩的目標化規約，固有所評論；其對於學校課程力求標準化與學校教學力求目標化的趨勢，乃至唯績效責任是問的能力本位教師專業教育，亦頗有微言；其對一般教育徒重職業能力訓練而輕忽博雅教養，講求功能效益科目而漠

視文理通識課程，更常予批判；凡此種種，不一而足。而這些正可做為進一步研究的選題參考。尤其，環顧當今世界，無論臺灣或是其他地方，課程實務莫不以標準化、細目化、效益化為施行的圭臬，甚至有陷入偏倚之虞，Kliebard 自課程學理針對這些偏倚所作的批判，或能收暮鼓晨鐘的警示之效，更顯此等專題研究之必要也！

另外，本文第肆節就 Kliebard 在為心智訓練、文化時期及 Dewey 的教材漸進組織等課程理論所作示例時，雖已就其等的內涵稍作申論，但仍有充實與精進的空間。事實上，Kliebard 在其以深厚的課程歷史研究學養所撰成的各式論著中，固然對這些課程理論有十分到位的論述，對於其他的課程理論亦多所評介。凡對這些課程理論有興趣的學者，或可藉由 Kliebard 的論評，再深入到其等代表人物的原著及有關研究文獻，做進一步的研究，俾便充實中文世界在這方面的研究成果，並進而尋繹其等在課程理論與實務的意涵，是所至盼！

致謝

感謝匿名審查人所提各項修正意見；又本文為行政院國家科學委員會補助之《美國中小學課程的競逐史〔1893-1958〕（第三版）譯注計畫》（106-2410-H-034-032-MY2）的部分研究成果，特誌之。

參考文獻

- Dewey, J. (2015)。教育科學的源泉（查敏，譯）。載於華東師範大學出版社（主編），杜威全集晚期著作第五卷（1929-1930）。（原著出版於 1929 年）
- Scheffler, I. (1994)。教育的語言（林逢祺，譯）。桂冠。（原著出版於 1960 年）
- 何珊雲（2010）。課程史研究的經典範式與學術意義——試析《1893-1958 年的美國課程鬥爭》。北京大學教育評論，2010（1），164-171。
- 宋明娟（2007）。D. Tanner、L. Tanner 與 Kliebard 的課程史研究觀點解析。教育研究集刊，53（4），1-32。
- 李奉儒（2000）。理論。教育大辭書。http://terms.naer.edu.tw/detail/1310542/
- 李倩雯（2017）。克里巴德「混重」課程變遷觀述評。外國教育研究，44（2），47-59。

專論

- 李倩雯 (2018a)。克里巴德課程研究的河流隱喻及其歷史意涵——基於《美國課程鬥爭 (1893—1958)》的文本解讀。《中國人民大學教育學刊》，2018 (1)，125-135。
- 李倩雯 (2018b)。克里巴德診斷：進步主義教育真的存在嗎？《課程教學研究》，2018 (7)，11-15。
- 李倩雯 (2018c)。美國課程史研究的史觀問題。《外國教育研究》，45 (9)，93-103。
- 夏英 (2015)。西方課程史研究路徑的比較與啟示。《教育學術月刊》，2015 (7)，2017-111。
- 張鎰焜 (2000)。論述。《教育大辭書》。http://terms.naer.edu.tw/detail/1314126/
- 單文經 (2017)。解析杜威有關工作活動 (Occupations) 的主張。《課程與教學季刊》，20 (2)，139-164。
- 黃政傑 (1991)。《課程設計》。東華書局。
- 黃政傑 (主編) (2005)。《課程思想》。冠學。
- 楊智穎 (2015)。Kliebard 課程史研究的理論觀點及分析取徑探析。載於楊智穎 (主編)，《課程史研究》(頁 59-85)。學富。
- 鍾鴻銘 (2004)。H. M. Kliebard 的課程史研究及其啟示。《教育研究集刊》，50 (1)，91-118。
- 簡成熙 (1996)。《理性、分析、教育人》。師大書苑。
- 魏小梅 (2018)。《赫伯特·M·克里巴德課程史研究》(未出版之碩士論文)。西南大學。
- Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum theory* (4nd ed.). F. E. Peacock.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Dewey, J. (1896a). A pedagogical experiment. In L. Hickman (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (pp. 244-246). Intelix Corp.
- Dewey, J. (1896b). The influence of the high school upon educational methods. In L. Hickman (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (pp. 270-280).

Intelix Corp.

Dewey, J. (1899). *School and society*. In L. Hickman (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (pp. 3-109). Intelix Corp.

Dewey, J. (1902). *Child and curriculum*. In L. Hickman (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (pp. 273-292). Intelix Corp.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. In L. Hickman (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (MW9). Intelix Corp.

Dewey, J. (1938a). *Logic*. In L. Hickman (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (LW12). Intelix Corp.

Dewey, J. (1938b). *Experience and education*. In L. Hickman (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (pp. 3-62). Intelix Corp.

Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. In L. Hickman (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (pp. 235-372). Intelix Corp.

Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. In L. Hickman (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (pp. 3-40). Intelix Corp.

Dewey, J. (1937). *Growth in activity*. In L. Hickman (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (pp. 243-246). Intelix Corp.

Dewey, J. (1966). *Lectures in the philosophy of education: 1899*. Random House.

Franklin, B.M. (Ed.), (2000). *Curriculum and consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling*. Teachers College Press.

Hall, G. S. (1901). *Ideal school as based on child study*. *Forum*, 32(1), 24-39.
<https://quote.ucsd.edu/childhood/files/2013/05/hall-idealschool.pdf>

Hall, G. S. (1911). *Some defects of our public school*. *Educational Problems*, 2, 570-633. <https://archive.org/details/educationalprobl02halliala>

Harris, W. T. (1895). *Report of the fifteen: Correlation of studies in elementary schools*. *The Journal of Education*, 41(10), 155-167.
<https://www.jstor.org/stable/44046314>

Harris, W. T. (1896). *How the will combines with the intellect in the higher orders of*

- knowing. *Journal of Proceedings and Addresses of the Thirty-Fifth Annual Meeting of the National Education Association*, 440-446.
<https://books.google.com.tw/books?id=kqopAQAAAJ&hl=zh-TW&pg=PA443#v=onepage&q&f=false>
- Kliebard, H. M. (1975a). Persistent curriculum issues in historical perspectives. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (pp. 37-50). McCutchan.
- Kliebard, H. M. (1975b). Reappraisal: The Tyler rationale. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (pp. 70-83). McCutchan.
- Kliebard, H. M. (1975c). Metaphorical roots of curriculum design. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (pp. 84-85). McCutchan.
- Kliebard, H. M. (1989). Problems of definition in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 1-5. <https://eric.ed.gov/?id=EJ397697>
- Kliebard, H. M. (1992a). *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory*. Routledge.
- Kliebard, H. M. (1992b). The decline of humanistic studies in the American school curriculum. In H. M. Kliebard (Ed.), *Forging the American curriculum; Essays in curriculum history and theory* (pp. 3-26). Routledge.
- Kliebard, H. M. (1992c). Dewey and Herbartians: The genesis of a theory of curriculum. In H. M. Kliebard (Ed.), *Forging the American curriculum; Essays in curriculum history and theory* (pp. 68-96). Routledge.
- Kliebard, H. M. (1992d). Curriculum theory: Give me a 'for instance.' In H. M. Kliebard (Ed.), *Forging the American curriculum; Essays in curriculum history and theory* (pp. 168-182). Routledge.
- Kliebard, H. M. (1992e). Curriculum theory as metaphor. In H. M. Kliebard (Ed.), *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory* (pp. 202-216). Routledge.
- Kliebard, H. M. (2002). Constructing the concept of curriculum on the Wisconsin frontier: How school restructuring sustained a pedagogical revolution. In H. M. Kliebard (Ed.), *Changing course: American curriculum reform in the 20th*

- century (pp. 7-23). Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). Routledge & Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. (2006). Dewey's reconstruction of the curriculum. In D. T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp. 113-127). State University of New York Press.
- Kliebard, H. M. (2009). Chance encounters and consequential choices. In E. C. Short & L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (pp. 129-141). Sense Publisher.
- Lawrence, G. D. (1966). *John Dewey's curriculum theory* (Publication No. 7113713). [Doctoral dissertation, Claremont Graduate School and University].
- Marsh, C., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Pearson.
- Nagel, E. (1969). Philosophy of science and educational theory. *Studies in Philosophy and Education*, 7, 5-27.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Pearson.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (4th ed.). Pearson.
- Page, R. N. (2010). Struggle: A history of "mere" ideas. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 205-220.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Reese, W. J. (2002). The Philosopher-King of St. Louis. In B. M. Franklin (Ed.), (2000). *Curriculum and consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. 155-167). Teachers College Press.
- Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Charles C. Thomas.

專論

Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. MacMillan.

Small, A. S. (1897). Some demands of sociology upon pedagogy. *American Journal of Sociology*, 2(6), 839-851. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2761828.pdf>.

On Kliebard's Discussions About the Meaning of Curriculum Theory

Wen-Jing Shan

This article aims to analyze critically on H. M. Kliebard's discussions about the meaning of curriculum theory. After explaining the themes, reasons, main items and structure of the research, Kliebard's discussions of the meaning of curriculum theory are divided into three sections, i.e. his conceptual analysis of curriculum theory, his explanation of the relationships between metaphor and theory, and his examples for curriculum theory. Then, six questions are added to the four core questions of "What to teach" mentioned by Kliebard, and an interpretation was made: In addition to paying attention to the political meanings behind the knowledge as the curriculum carrier, the students' background factors should be more appropriately incorporated into the teaching to ensure that the students can access to the curriculum knowledge smoothly. Finally, the conclusion points out that Kliebard's works on curriculum theory done by using theoretical method can be further studied, his works on curriculum history done by using historical method, also have some important items on curriculum theory to be further studied.

Keywords: H. M. Kliebard, curriculum theory, metaphor and theory, curriculum theory as metaphor.

Wen-Jing Shan, Adjunct Professor, Teacher Education Center Chinese Culture University

Corresponding Author: Wen-Jing Shan, e-mail: wjshan@ntnu.edu.tw