

# 重看Ralph Tyler的課程思想

宋明娟

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人 / 國立臺灣師範大學教育學系兼任講師

## 摘要

學界對Ralph Tyler的課程思想評價不一，本文縷析批判與辯護立場的原委並重新審視之；首先探討以Kliebard為主的批判聲浪，繼而梳理Hlebowitsh有鑑於當代Tyler原理遭受批評而對批評論調所作的回應，並再予綜合討論。文中輔以Tyler談其自身實際從事課程工作的文章、其經典原著、訪談與問答紀錄，以及後輩與之互動的紀念文章等作為討論素材，透過更為貼近其人本身的文獻，再探討較不為人所提及的想法。本文結論以為，課程領域宜拓廣視野，理解對Tyler課程思想的貶抑或頌揚，乃源自相異的解讀理路與意圖；片面的評斷並不足以含括所有理解的全貌。

關鍵詞：泰勒、泰勒原理、課程思想

## Ralph Tyler's Curriculum Ideas Revisited

---

**Min-Chuan Sung**

Doctoral Candidate, Department of Education, National Taiwan Normal University

Adjunct Lecturer, Department of Education, National Taiwan Normal University

### Abstract

Ralph Tyler's curriculum ideas have been assessed by some scholars who held different kinds of viewpoints. To revisit the situation, this article aimed at analyzing mainly the criticism made by Herbert M. Kliebard and the defensive responses spoken from Peter S. Hlebowitsh. In addition, Tyler's works, his classic writings, minutes on his curriculum practices, interviews and dialogues, and communications written by other curriculum scholars were analyzed. The author concluded that broader views should be taken in order to understand that various comments actually originated from different interpretations, and the whole picture of one thing could not be captured by partial points.

**Keywords: Tyler, Tyler Rationale, curriculum ideas**

## 壹、緒論

舉凡以統觀角度來探究課程領域的理論或者實務，大致上皆不免或多或少地談到Ralph W. Tyler (1902-1994)的課程思想，尤其多會提到其名著《課程與教學的基本原理》<sup>1</sup> (*Basic principles of curriculum and instruction*)。該書揭示了參與課程之計劃者必須思考的四個基本問題 (Tyler, 1949: 1-2)：其一，學校期望達到的教育目的 (educational purposes) 為何？其二，學校可以提供怎樣的的教育經驗，以達到這些目的？其三，如何有效地組織這些教育經驗？其四，如何確定這些目的已經達成？對於這諸項問題內涵的探討，也即一般所稱「Tyler原理」(The Tyler rationale)的要義 (王秀玲，2006；方德隆譯，2004：163；蔡清田，2005：36-37；Goodlad, 1995: 76)。由於《課程與教學的基本原理》一書所揭示的概念架構簡明易懂，對於課程研究甚具影響力，所以雖然僅有128頁的篇幅，至今仍能在課程領域佔有相當的地位 (甄曉蘭，2004：30-31；Tyler, 1949)，而成為課程領域的經典著作。Tyler也由於重視課程的目的，而以目標模式的課程設計、目標為導向的課程評鑑知名於教育界。

論者有謂Tyler將目標、選擇、組織、評鑑作為課程設計與發展的要項，總括了20世紀前半葉的課程編制原理，爾後課程領域並有加以改良和運用，使之在實務界的應用甚為廣泛 (方德隆譯，2004：165；黃政傑，1991；蔡清田，2005：38)。然而批評之聲亦所在多有。比如晚近許多批評者以為，Tyler的取向恪守傳統的技術模式與科學原則，在中立的、技術的偽裝之下，會導致某一群體持續宰制另一群體，助長種族、階級與性別優勢者的勢力<sup>2</sup> (方德隆譯，2004：164-165)。而有別於目標模式之課程發展與

<sup>1</sup> 該書是Tyler由其1930至1940年代在芝加哥大學授課的大綱整理而成 (Goodlad, 1995: 76; Jackson, 1992: 24; Krathwohl, 1996: 30)。中文參考文獻可參見黃炳煌 (1981) 對原著翻譯，以及王秀玲 (2006) 的教育經典導讀文章。

<sup>2</sup> 這些批評者之中，包括晚近激進而政治取向濃厚者，有如M. Apple、H. Giroux、I. Illich、P. McLaren，與W. Pinar，也包括立基於美學、語言學、歷史、人文主義與存在主義的學者，比如W. Dole、E. Eisner、M. Greene以及H. Kliebard等 (方德隆譯，2004：168-169)。

設計模式的提出，如情境分析與文化分析模式等，亦多所立基於對Tyler原理的批判（黃光雄，蔡清田，1999；Lawton, 1989）。此外根據單文經（2002）、黃俊儒（2005）的分析，某些持後現代或後結構觀點的課程論者，對所謂「現代」觀課程論的不滿，也都根植於對Tyler原理的批評。

蔡清田（2005：46-51）綜理國內外學者對Tyler課程思想的評論，指出其思想的特色，包括折衷的課程立場、合理的課程慎思歷程與架構、系統的課程設計步驟，以及具體的課程評鑑程序等，此外也歸納論者們談Tyler課程思想流弊的說法大致如下：（一）其技術取向的課程思想，避談目標的合法性與意識型態，僅重視效率的、預測的、控制的「工學模式」，而流於冷酷無情的教育形式；（二）其價值中立的課程思想，迴避價值的判斷，將課程設計的選擇難題丟給學校教師，而缺乏教育的倫理；（三）其工具理性的課程思想，缺乏反省與批判，往往不擇手段地為了某項目的而行事，忽略人類的解放與自主層面。

對Tyler的課程思想的評價，持肯定與否定意見者並存。有人認為他拯救課程領域於氾濫的科學運動之中，也有人認為他與科學管理的主張者站在同一陣線（Marsden, 2000）；而設若晚近批評聲浪皆言之有理，則不免令人懷疑是否Tyler課程思想的流弊幾乎掩蓋了其長處<sup>3</sup>。然則實情為何？對Tyler論點的評價若僅出於片面之詞，卻充斥於課程領域的討論當中，並隱蔽其他觀點的存在，則或將對此領域的學術進展造成阻礙。

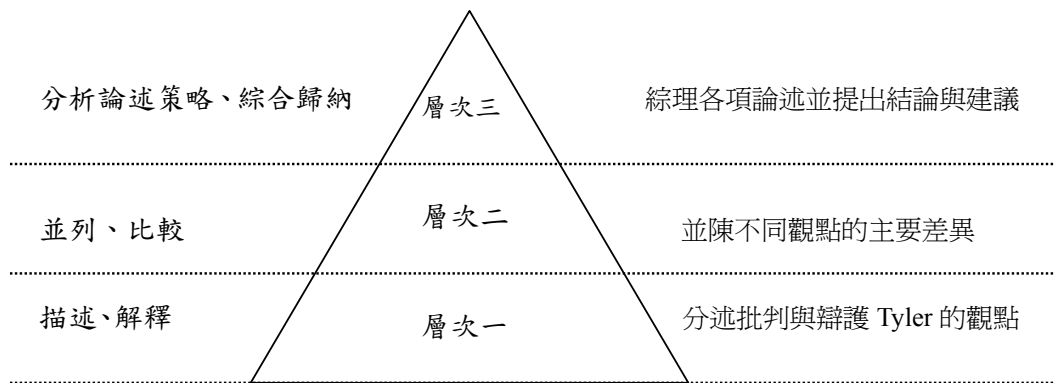
究竟批判Tyler原理之甚者，其來由與論據為何？有否相對於該批判觀點的論點存在？且其所持理由又如何？而不同說法之間的爭議點為何？有否別樣的解釋路徑？本文以重回晚近主要批判聲浪之原點為始，並分析相對立

<sup>3</sup> 雖然華人課程領域學術界近來對Tyler的評價有著延續概念重建學派之派批判立場的現象，但論Tyler其人及其著作的中文專文中，亦有正反面評價俱陳者，如蔡清田（2005）〈Tyler的課程思想〉一文，另也有較為重視正面評價者，如黃嘉雄（2004）的〈釐清Tyler的課程評鑑觀〉，以及王秀玲（2006）的〈課程理論的先驅：R. W. Tyler《課程與教學的基本原理》〉等文章。此外還有黃俊儒（2005）的〈Ralph W. Tyler模式之批判、澄清與建議〉，意在以分析批判觀點之論述型構的方式，來澄清Tyler的負面形象。而本文的立場則是對單向地批判與擁護Tyler者皆不表示全然贊同，卻也各有肯認之處，而討論的鋪陳，乃以持對立觀點之「再論」性質的文章作為切入探討的素材，詳內文。

的觀點，繼而綜合討論之，以深入探究這些問題、再論其課程思想。

## 貳、分析層次與主要文獻

為分析對Tyler課程思想所持的不同論調，本文首先回到形塑批判聲浪的主要源頭一探究竟，並研究辯護觀點的回應與主張，期以藉由這般企圖再探、對話、釐清、平議等性質的文章，分析不同論點差異之原委。其次再比較對Tyler課程思想抱持負面批評與正面維護的論調，復予以綜合評述。以上所言乃本文的三個評析層次（並參見下圖1），其一著重分別描述並解釋意見相左的論點，其二著重前述論點的並列與比較。至於其三的綜合評述，則除了以貼近Tyler本身的文獻進行討論，也基於有謂語言或語言體系本身即是某種現象或歷史的來源，能夠作為被研究的行動或事件，其與社會世界中其他的現象一樣真實而有意義（Cohen, 1999），本文在綜理不同的意見時，著重分析批判與辯護之論述背後的語言策略。



註：本圖左側呈現研究的思考層次，右側示意相對應的研究流程。

圖1 分析層次圖

資料來源：研究者自行整理。

另就主要文獻而言。較早對Tyler原理發表嚴厲而有系統之質疑的專文，要屬1970年時，Herbert M. Kliebard不滿Tyler原理就當時而言已盛行了

20年，因而發表批判反思的文章<sup>4</sup>（Kliebard, 1975, 1977, 1992）。在Kliebard寫下批判的專文以後，概念重建學派（the reconceptualists，又譯「再概念化學派」）的課程學者繼續引申，認為Tyler原理限制了課程領域的思考，因而有必要進行「概念重建」（reconceptualize）（Hlebowitsh, 1992: 533）。

在Kliebard發表批判文章之後的20年左右，Peter S. Hlebowitsh（1992, 1993）為文<sup>5</sup>表達異議，除了針對Kliebard於1970年所發表的文章，也就一般批評Tyler原理的論點，提出意見相反的反對理由，意圖還給Tyler一個公道。

稍後，Kliebard（1995）則於《課程研究期刊》（*Journal of Curriculum Studies*）中回應Hlebowitsh，並仍再度重申1970年的主張；同時Hlebowitsh（1995）也在同一期刊中再度回應Kliebard，由此激起一番論戰。本文就從Kliebard與Hlebowitsh的上述文章作為分析此二項對立觀點的主要文獻，輔以其他討論文章，並參照Tyler（1949）原典，細數批判與辯護立場的不同觀點。

本文於綜合討論處進行歸納評述，並以Tyler談課程發展及參與課程工作的文章（Tyler, 1949, 1975, 1989b, 1986/1987）、其追憶課程工作的訪談與問答紀錄（Nowakowski, 1981, 1983; Rice, Rice & Tyler, 1989），以及其後輩與之互動的紀念文章為素材（Goodlad, 1995; Hlebowitsh, 1995; Krathwohl, 1996），藉由更為貼近其人本身的文獻而討論之。

## 參、Kliebard的批判以及Hlebowitsh的辯護

本節縷析對Tyler課程思想抱持對立意見之主要學者的論著，解讀以

<sup>4</sup> Kliebard於1970年評論Tyler的文章，原刊載於期刊《學校評論》（*School Review*），五年後重印於Pinar編輯的書中（Hlebowitsh, 1992; Kliebard, 1975），1977年又重印於Bellack與Kliebard所編的書裡，復於1992年收入Kliebard（1992: 153-167）自己的文集中；這幾次重印文章的標題或為〈Tyler原理〉（The Tyler rationale），或為〈再評價Tyler原理〉（Reappraisal: The Tyler rationale），雖然前後標題有所差異，但其內容均幾相同。

<sup>5</sup> Hlebowitsh為辯護Tyler所寫的文章，首先於1991年在美國教育研究協會（AERA）年會中發表（Wright, 2005: 116），之後於1992年出版（Hlebowitsh, 1992），並稍作改寫而收錄於其1993年出版的專書中（Hlebowitsh, 1993）。

Kliebard為主的批判論點，以及以Hlebowitsh為主的辯護論點。

## 一、Kliebard的批判

Kliebard (1975: 70, 1995: 81) 撰寫批判Tyler原理的專文，據其所言，乃由於眼見Tyler原理在1970年代時，已經被課程與教學領域提升至「教條」的統治地位，成為課程發展的萬能原理，致使課程理論與概念的進展裹足不前。

Kliebard (1975: 71) 首先引述Tyler指出課程發展過程中必須解答的四個問題，隨即自行歸納Tyler原理就是要闡釋這四個步驟：陳述目標 (stating objectives)、選擇「經驗」<sup>6</sup> (selecting "experiences")、組織「經驗」 (organizing "experiences")，以及評鑑 (evaluating)；他並指出，因為陳述目標在前，而之後的步驟都依賴這第一項步驟，所以原理當中最重要，就是清楚明確地陳述目標。也因為有這樣的想法，Kliebard (1975, 1995) 為文批判的焦點主要鎖定在針對目標的質疑。

### (一) 對目標的批判

Tyler (1949) 指出教育目標有三大來源—對學習者的研究、對當代生活的研究，以及來自學科專家的建議，而關於三大來源的研究，還須受「哲學」和「心理學」這兩道過濾網的檢視。Kliebard對此說法提出幾個疑點。

首先，Kliebard (1975: 71) 認為整體而言，Tyler所提到的三個目標來源，是將學習者、社會與學科一一條列出來，但是這三者其實來自於不同的理論主張，各自有其擁護的觀點和發言人，而Tyler卻將其直接壓縮在一起，可謂簡單的折衷主義；Kliebard並將Tyler與John Dewey的思想相互對照討論，認為前者不像後者在遇到原先相對立的原理或主義時，會重新改造問題而求解；比如談到教育上的「心理組織」和「邏輯組織」此二項可能相衝突的考量層面，Dewey的解決方式並不是直接接受它們二者，而是「去

<sup>6</sup> 此處的「經驗」一詞冠上引號，是Kliebard (1975: 71) 文中原有的用法，按其整篇文章的文脈來解讀，這是因為Kliebard有以其對「經驗」的定義，來質疑Tyler原理，詳本文後續分析。

『發現它們二者都可隸屬的實體（reality）』<sup>7</sup>」（Kliebard, 1975: 71）。另外，Kliebard（1995: 82）還比較Dewey與Tyler對於「目標」定位的差異，認為Dewey將目標置於教育活動當中，但Tyler將目標預定在教育活動之前。Kliebard（1995: 82-83）說，也因此Tyler原理是一個「具有壓制作用的『處方』」（'repressive "recipe"'），它制定嚴格的順序，特別要求教育活動要與先前預定的目標完全相同；Kliebard（1975）並作了一個類比，指稱這與先前Franklin Bobbitt制定課程的程序有著共同旨趣，皆始於預定的具體目標。

其次，針對三項不同的目標來源，Kliebard也多所批評。首先談到學科專家這項來源，Kliebard（1975: 72-73）指出，Tyler欲徵引十人委員會<sup>8</sup>（Committee of Ten）報告書的內容來談目標的重要性，並以為該報告書是由一系列的目標所構成，寓含學科學習的要點；但是這種說法是對十人委員會的誤解，因為十人委員會原本所希望處理的，是中學課程分化與否的問題，且其報告書本來並非目標的集結<sup>9</sup>。

而針對「學習者」這項來源，Kliebard（1975: 73-75）以為這個項目有談跟沒有談差不多，因為提到學習者的需求時，Tyler並沒有建立基準規範，所以無助於教育目標的選擇。Kliebard（1975: 74）引述Tyler（1949）的假定：「教育是人們行為模式（behavior pattern）改變的過程」（p.4），並且指出這樣的定義，會導致教育和其他行為改變方式（如催眠、洗腦、灌

<sup>7</sup> Kliebard這裡舉的例子，是來自於Dewey於1902年所著《兒童與課程》一書（Kliebard, 1975: 81）。在該書中，Dewey（1990: 181-182）說當時以兒童為重或是以學科為重，此二者的論調彼此之間相對立；但他卻以為兒童與學科二者，是一連續體的兩個端點，藉此可用以整合這兩個層面的考量。

<sup>8</sup> 美國全國教育協會（National Education Association）於1892年委任十人委員會來處理美國中學課程的問題，該委員會由科學家背景出身的哈佛大學校長Charles W. Eliot擔任主席，於1893年12月發表《十人委員會報告書》，在課程分化與否的爭議點中，最後決議中學階段的學生均應該修習幾個特定傳統學科色彩濃厚的學科，這樣的結果進一步確立課程的一致性與標準化（甄曉蘭，2004: 13；Kliebard, 1986: 9-12, 1975: 72-73; U.S. Department of Education, 1974）。

<sup>9</sup> 惟Tyler（1949: 25-26）談到十人委員會報告書的主要用意，是指出其中學科專家所建議的學科專門知識，已被中學廣為應用且行之有年，但學科專家所能提出的建議，應該還要顧及不打算成為學科專業人士的學生。



輸等)之間的區別看似模糊不清。Kliebard (1975: 74) 並說, Tyler以為要確認學生的需求, 必須比較學生的當下現況與「可接受的規範」之間的差異, 這點與Bobbitt簡直如出一轍。

至於「當代社會生活」這項來源, Kliebard (1975: 76) 以為Tyler這樣的主張也很像他精神上的祖先 (spiritual ancestor)、講「活動分析法」 (activity analysis) 的Bobbitt; 只不過Tyler更能意識到批評之聲, 因此不只是把對於當代社會的研究當作目標來源, 也還多所仰賴「哲學」作為篩選目標的濾網。

Kliebard分別對Tyler原理中的目標來源作評論以後, 又指出「哲學」在原理中所扮演的角色, 是認識Tyler原理的關鍵。Kliebard (1975) 認為, 一般的人們本來就都是透過某種存於他們腦海中的「先在的價值結構<sup>10</sup>」 (primitive value structure) 來過生活, 那麼「若說教育目標來自於一種價值結構, 那實際上等於沒說什麼」 (p.77), 他並進而推論: 「只要我們的目標與我們自身的哲學一致, 就可以宣稱我們是依循Tyler的路線來發展目標」 (p. 78)。Kliebard (1975: 77-78) 又舉出Bobbitt作類比; 他認為依照Tyler對「哲學」的運用, 亦即教育目標要透過「哲學」這道濾網來檢視, 那麼就是意指人們必須先立下成千上萬的目標, 再從中做出選擇, 這將會導致像Bobbitt在1912至1913年之際進行洛杉磯課程計畫時面臨太多目標的窘況, 當時的解決之道, 是尋求所謂「有識者」的共識, 而這在Kliebard (1975) 的看法中乃帶有任意而妥協的意味, 他諷刺: 「Tyler訴求神聖的哲學, 但效果同樣是任意而為」 (p. 77)。這樣的批評, 重點是要說明Tyler原理談到「哲學」的部分, 並沒有列出什麼檢視過程與判斷標準, 所以不能保證其將導向好的結果, 亦即它沒有排除什麼東西, 以致所能提供的指引太少。

Kliebard (1995: 82) 又據其觀察而補充其批判, 認為Tyler原理本身會遭遇自相矛盾的難題, 理由是Tyler已將其原理設定為嚴格的產品模式, 訂定清楚明確的目標是其必要條件, 亦是原理的前提, 但依據以上的分析, 在原理當中居於關鍵地位的「哲學」卻是定位太為寬鬆, 無從嚴密地篩選出好

<sup>10</sup> 按Kliebard的文脈, 這裡所說的「價值結構」, 被他對應到Tyler在原理中所指的「哲學」。

的目標，達不到原理的要求，所以其存在對於原理的整個模式而言乃有所衝突。

## （二）對「選擇和組織學習經驗」及「評鑑」的批判

有關教師與課程制定者如何選擇、組織學習經驗的討論，Kliebard用他對於「學習經驗」的定義來質疑。Kliebard（1975）以為，「學習經驗在某部分而言是學生的意識、興趣和先前經驗的運作」（p. 78）；而這個部分的學習經驗，並非如Tyler所言，是在教師可選擇的範圍以內。他並徵引Tyler（1949: 42）的話，說Tyler認為教師可以透過設置刺激情境來控制學習經驗，藉以引發「某種可欲的行為」；他認為這樣的說法簡直就是行為主義傳統的語調（Kliebard, 1975: 78）。

在「評鑑」問題的討論上，Kliebard（1975: 79）先引述Tyler（1949）的界定，說評鑑是「透過課程與教學方案，找出教育目標實際達成的程度」（p. 69）。繼之引伸：「對Tyler來說，評鑑是將先前的期望以行為目標來陳述，然後將之與結果配對的過程。」（Kliebard, 1975: 79）。他又繼續談到，實際上這種配對過程，就是對產品的控制，而將課程評鑑作為對產品的控制，乃由Bobbitt在1922年所提出；不過將產品控制應用於課程實有其困難，因為這種作法是要求在教育活動開始之前就預先設立目標，但是教育活動中最為重要的層面卻可能是非預期的（Kliebard, 1975: 78-79）。

## 二、Hlebowitsh的辯護

Hlebowitsh（1992: 533, 1995: 89）指陳，自從1970年代Kliebard控訴Tyler將學校課程簡化為控制的、效率導向的成品模式，並認為其證成行為主義式的教學以來，後繼許多美國的課程理論家就接受這樣的批評，以為Tyler原理是維繫現狀的壓迫工具，打擊了教師的創意，將學校的經驗都鎖進既定的強制程序當中，並且阻礙整個課程社群的思考；但是這些批判者的聲音，實有必要重新檢視。Hlebowitsh（1992）特別從Kliebard所謂Tyler與Bobbitt的承繼關係，以及「哲學」的作用等方面進行質疑，並欲從根本上另行開闢解釋路徑。

### （一）對Tyler承繼理路的再思

Hlebowitsh (1992: 534) 分析，Kliebard以為Tyler原理與Bobbitt的課程制定 (curriculum-making) 技術之間有概念上的一致性；而Pinar、Apple等人也曾指出Tyler原理乃承自Bobbitt的課程思考遺緒。針對這些學者的想法，Hlebowitsh (1992) 評論：「這種假定Tyler與Bobbitt有所聯繫的說法並不是嚴密的主張。透過仔細的檢視可以發現，這兩者的差異，更甚於其間的相似處。」 (p.533)。其所持理由主要有下列三點 (Hlebowitsh, 1992: 535-539)：

第一，就目標的可操作程度而言。Bobbitt將工業管理的原則應用在課程上，透過活動分析的方法，以當代社會上表現成功的成人為對象，分析其生活的特定活動，並將之作成清單，接著轉化為一系列具體的活動，其中充滿了數以百計的精確技能和行為，而這些技能和行為，都處於可操作的層次；這種機械式的觀點，與心理學上強調刺激與反應的行為主義之間，其用語是相通的。但是Tyler不同，他很清楚地指出其原理的基礎，是在於選擇某些具高度概括性的目標，將之代表思考模式以及社會技巧，並且，他並沒有以「效率」和「節省花費」等語調來作為其對目標的宣稱用語。Hlebowitsh (1992: 536) 引述Tyler (1949) 對目標範圍的說明：「目標不僅是知識、技能和習慣，它也牽涉到思考的模式、批判的解釋，以及情緒的反應與興趣等等」 (p. 29)；並還引述Tyler所重視的目標性質：「我傾向於視目標為反應的概括模式 (generalized modes) ……而更甚於高度具體化的、必須獲得的習慣」 (p. 43)。

Hlebowitsh以為，這個關於可將目標視為「概括模式」的議題，是理解Tyler原理的核心，依此，Tyler對目標的想法，與Bobbitt重視細部的活動分析且強調系統管理的思路並不相同：

Tyler原理並非系統管理的機制，亦不致於產生將工業意識型態強加於學校的危險。如果這廣泛的概括性是瞭解其原理的關鍵，則其行為目標不能被視為是服務於壓抑的、控制的功能。(Hlebowitsh, 1992: 537)

第二，就目標的中介要素而言。Bobbitt的課程目標僅直接來自當代社

會生活的直接觀察，而Tyler有所不同，他主張對目標的考量要有中介要素，也就是來自學習者的本質、社會的價值，以及專業科目內容的考量。這三個來源，在Hlebowitsh（1992: 538）看來是整合的，他認為Kliebard（1975）之所以指稱這三個來源僅僅是簡單地被條列出來，乃由於這樣的說法能幫助Kliebard證成其所謂Tyler原理是線性的、碎化的模式<sup>11</sup>。

第三，就Tyler本人強調對不同性質的目標作區辨，以及並重概括目標與具體目標而言。Tyler曾經重複說明概括目標和特定目標之間的不同，並提醒人們不能只注意特定具體的目標而忽視概括目標之重要，例如在1970年代回歸基本運動（back-to-basics）盛行時，Tyler就提出警語，認為很多教育人員會注意到目標的清楚與具體，卻沒留意概括理解的部分。Hlebowitsh感嘆批評者有所選擇地對於Tyler這方面的心思視而不見。

## （二）對哲學之用的再思

Hlebowitsh（1992: 539）評斷，Kliebard認為Tyler原理中的「哲學」造成了原理的中立性質（neutrality），這樣的解釋乃以為有關任何想法都可以適用於原理當中。Hlebowitsh（1992: 539）還指出Apple（1979）也有類似批評；Apple提到Tyler原理「以中立的方式來因應許多需要特定目的、程序和回應機制來處理的問題」（p.15），並且此原理結合了系統思考的方法論，在概念上是空泛的。

Hlebowitsh（1992: 539）的觀點有別於Kliebard和Apple，他認為Tyler長久以來都認為學校的哲學方向應該由各在地的教育人員來決定；亦即，Tyler在原理中提出四個問題並作了說明與闡述，且並不限定運用原理的人員應該回答出怎樣的答案，因為Tyler認為有關細部規劃的問題，不該以劃一的標準來規範，而乃應留待各在地的學校教育人員們對哲學和心理學觀點之討論與應用。

所以，關於所謂Tyler原理的中立性，依據Hlebowitsh（1992）的想法，

<sup>11</sup> 此處Hlebowitsh批評Kliebard的分析乃僅是為了將論述加以合理化，然究其實，Hlebowitsh也有為了成全自身論述觀點的特定行文策略，詳作者於後文綜合討論處關於批判與辯護觀點之評析。

要這樣解讀：

原理是有其中立性的，因為作何種的決定，要由教育人員來裁奪，但是這裡也同時有績效責任（accountability）在，因為原理是以慎思的方式來形塑目標。（Hlebowitsh, 1992: 540）

Hlebowitsh（1992）的意思是，這「原理的中立性」應解讀為其正顯示了教育人員有作決定的自由，能運用慎思方式來解決所處情境中的問題，而由於有了這樣的運用空間，才使得績效責任之發揮成為可能。這樣一來，亦同時表示在「教育過程」當中並「沒有價值中立」；其所強調的是這個事實：「每個機構必須發展自己本身的哲學，而學校教育就不可能被視為是價值中立的」（Hlebowitsh, 1992: 540）。簡言之，在此解讀脈絡下，原理中「哲學」的作用在於使教育人員者能夠發揮其智慧，適應在地學校的需求，並促進學校的績效責任<sup>12</sup>；因此「原理的中立」卻正適足以表明「教育的過程並不是中立的」。此外，Hlebowitsh（1992: 540; 1995: 90-91）繼續補充說，Tyler原理也藉由要求教育者處理本文先前提到的目標來源，瞭解專家為人們貢獻了什麼、學生的興趣是什麼等的問題，這樣的說明，已經為「哲學」奠定了的穩固界線；因此原理中的哲學並不像Kliebard所認為的漫無邊界、缺乏指引。

### （三）其他解釋理路的開啟

Hlebowitsh（1992: 540）指陳，課程領域當中有個普遍的主題，就是宣稱所謂理性化的學校知識，長久以來都是一種執行社會控制與特定意識型態的行動，而常被課程學界溯源為這類取向的指標人物為Bobbitt和Charters，他們代表早期的美國課程學者，基於文化共識而欲培養為工業化的資本社會服務的人才；而在課程領域中的許多人也很努力地將Tyler拉往這條路線。Hlebowitsh（1992: 541）舉例，比如Pinar曾論及Tyler原理之所以受人歡迎，部份原因是由於Tyler鼓吹將課程作為管理的機制。

<sup>12</sup> 對於這樣的說法，Kliebard（1995: 83）稍後不以為然地回應說，Hlebowitsh所謂的績效責任，是對於邏輯的問題尋求政治的解決；況且典型的學校哲學，只不過是說出共同信念而已，就常識上而言，學校哲學的存在很少實質影響課程和教學。

但是，Hlebowitsh（1992: 541）提醒課程界應該追究Tyler原理的根源及所代表的意義：事實上它發展自「八年研究<sup>13</sup>」（The Eight-Year Study）這一課程實驗，Tyler本人在其中促動1930年代的許多實驗中學發展各自的新課程，鼓勵各實驗學校自由彈性地致力於課程革新，以有別於傳統固定的、僵化的課程方案；所以就意圖上來說，這一課程實驗根本就不關心恪守「穩當地操作與管理」這樣的權威情境。所以Hlebowitsh（1993, 1995: 90-93）認為，Tyler原理其實是「進步-實驗者」（progressive-experimentalist）的課程歷史傳統之一。

Hlebowitsh（1992: 543, 1995:90-93）更認為Tyler原理乃遵循Dewey的路線；除了說根據其原理的來源，可見他算是「進步-實驗者」，也因為Tyler提出課程發展的四個重要問題皆具有可再探究與反思的性質，適足以謂之將課程的計劃視為一種探究過程，而在探究的慎思過程當中，其目的是開放的。

為了證明Tyler原理並非嚴格的「線性」（linearity）模式，Hlebowitsh（1992: 547; Tyler, 1949: 128）引述《課程與教學的基本原理》中最後一段話的部分內容來舉證：

一所學校或學校中的一部份進行課程修訂時，是否應該與呈現於此大綱中的程序一致呢？很清楚地答案是「並非如此」。學校人員的關注點、已經被找出來問題，以及所獲得的資料等，都是決定起始點的考量因素。（Tyler, 1949: 128）

Hlebowitsh（1995: 92）說，Kliebard（1975）想要指出Tyler原理中的目標要先於教育活動、無法來自於經驗，但是Tyler自己的話卻已經表明了課程發展可始自學校經驗中所存在的問題點。Hlebowitsh（1992）並以語重心長的口吻警示一些批評Tyler原理為企圖控管教育之類的論調：

人們可以批評Tyler沒有將哲學討論得更為周全，但若認為Tyler原理是

<sup>13</sup> 八年研究是1930年代美國的一項大規模的中學課程革新實驗，Tyler身為該研究的評鑑團隊主導人而在其中甚有作為，被譽為評鑑領域之父（the father of evaluation as a field of study）（Goodlad, 1995: 77-78）。

尋求對教育目的的控制，並且對活生生的多樣經驗視而不見，這樣的批評則是有誤的。(p. 543)

## 肆、綜合討論

由以上所述，可見反對者與支持者對於Tyler原理抱持截然不同的看法。本節承接上述要點，作一總結比較與評述，並延續比較結果而再開展對Tyler課程想法的理解。

### 一、批判與辯護觀點之比較

批判與辯護觀點之間的主要差異綜合整理如表1所示。從中可見不同解讀立場所關懷的焦點各異。

表1 美國課程學者對Tyler原理的解讀：批判與辯護觀點的主要差異

比較項目	Kliebard為主的批判觀點	Hlebowitsh為主的辯護觀點
1.理路的背景	Bobbitt-Tyler (科學管理、行為主義取向)	Dewey-Tyler (進步的、實驗的取向)
2.原理的本質	線性的封閉模式	問題探究過程的指引
3.原理中「目標」的性質	目標皆須具體且精確	兼重概括目標與特定目標
4.原理中「哲學」的作用	中立的 在原理中不具有引導作用 使整個原理自相矛盾	使原理具有中立的性質 適足以適應在地的需求 其應用顯示了教育並非中立

資料來源：研究者自行整理。

首先，對於最為鉅觀層次的理路背景探源部分，可見二者對於Tyler原理所承繼的對象歸屬於不同類別，批判觀點以為Tyler根本上與Bobbitt聲息相通，同樣以預立具體目標為首要事項，將之連結到科學管理、行為主義的理路；辯護觀點以為在理念上Tyler承自Dewey，重視問題探究的過程，並且其原理與課程實驗甚有淵源。

其次，有關Tyler原理的本質，批判觀點根據Tyler依序討論的四個問

題，指出那是嚴格步驟化的線性模式，而辯護觀點引述Tyler原著中最後提醒的話，以為其乃探究問題的指引。

再其次，談到Tyler原理中最受人矚目的目標，究竟其性質為何？批判觀點以為Tyler與Bobbitt有直接的親緣關係，所以原理中的目標皆須是具體精確的，而辯護觀點則援例指出，Tyler除了提到特定的具體目標，也重視概括目標。至於Kliebard相當介意地指陳「哲學」在原理中不具引導作用，Hlebowitsh則認為Tyler不為哲學劃定標準，適足以因應在地學校的需求，彰顯作決定之後所需負起的績效責任。

## 二、批判與辯護觀點之評析

面對批判與辯護觀點的不同聲音，究竟哪一方值得靠邊站？本文作者以為不宜全盤接受二者之中任何一者的論點，但對於二者之論點各有略為贊同的部分，試申如後。

首先，作者以為不宜接受單向批判或單向擁護的論點，乃由於雖然批判與辯護的觀點看似各有理據，但都使用了相似的論述策略，以特定的語言技巧來達到論述目的。這樣的論述策略即是劃定Tyler課程思想所隸屬的範疇，為其尋找理路上的祖先與相對立的思路陣營，以建構論述者自身所預定的解釋意圖，並以之與不同的解釋觀點相抗衡。這種論述方式恰可運用Foucault（1972, 1973）的觀點分析之；Foucault以為論述並非中立地傳遞訊息，而是饒富對知識與權力的意欲，而被論述所包括或排斥者，總是處在對立的狀態。這種刻意地在論述中呈現對立的人或事物之想法，具體來說，最顯而易見的就是批判觀點這一方極力將Tyler與Bobbitt作串連、將Tyler與Dewey視為對立，而辯護的觀點正好相反，其極力說明Tyler與Bobbitt之不同，並將Tyler與Dewey拉上聯繫。此二項對立的論點，各自為Tyler所攀的親戚與所撇清的對象，顯然將焦點集中在於兩位學者Bobbitt與Dewey；並且，此二項論點同樣地對Bobbitt語帶貶抑，而對Dewey則表露尊崇。

**Bobbitt與Dewey**都是課程界奉為巨頭的人物；前者最早撰成名為《課程》（*The Curriculum*）的專書，並借管理學界的觀點與方法於課程編制



中，後者則是一向為教育領域所敬重的大師。這兩位地位顯要的人物，都為批判與辯護觀點所青睞，成為達到各自論述目的的工具。然則實際上，Tyler原理為Tyler整理自1930至1940年代的授課大綱所成（Jackson, 1992: 24），書中沒有引註資料，也沒有交代其自身所認同的對象。並且以所處的學術時代來看，Dewey與Bobbitt在前，Tyler在後，Tyler原理的思想本有或隱或顯地來自二位教育界前輩，或者更新前輩想法之可能性，實無必要截然地劃分非此即彼的界線；比如在受Dewey的影響方面，Tyler並重學科、學生與社會三大目的來源，這三項關於教育的重要考量是Dewey（1990）在《學校與社會》、《兒童與課程》中所重視的主張。另外在與Bobbitt想法的關係上，如Jackson（1992: 26-27）所指出，Tyler（1949）花了很多篇幅談課程中的目標，而目標又是Bobbitt活動分析後所得的最重要成果；不過相較而言Tyler也有更為擴展和更新的見解，例如Bobbitt只談界定目標和設計學習經驗，Tyler則多了對組織學習經驗和評鑑的探討，並對於目標的界定加以哲學和心理學的過濾考量。

再者，針對批判論者的主張而言。誠然，帶著折衷色彩的Tyler課程思想有廣納學習者、社會與學科等不同課程理論的取向，而其原理卻以簡明著稱，自然容易落入未能周密地連結不同理論派別的批評，有流於如Kliebard（1975）所謂「簡單的折衷主義」之危險。另外，Tyler（1949）也的確提出有關目標陳述的「行為」層面，不過承續前述Hlebowitsh（1992）徵引Tyler原理形成之理據並非出於控管意圖的評論，本文作者以為，批判論調中有謂Tyler原理是系統管理的封閉模式，並且其行為主義、效率導向的色彩對於課程領域之進展造成阻礙，這樣的說法言過其實。然而類此批評在課程領域當中傳播，這乃是一群受此說法之影響而或多或少地接受此般論調的後繼者所為，其將Tyler與Bobbitt歸為相同之理路類別，根據作者對於課程領域的觀察，或有隱微的原因如下所述。

其一，Kliebard發表強烈批判以來，仍有對Tyler加以撻伐的論調，如Pinar（1988）為顯示概念重建學派應運而生，即以Tyler作為主要批判標的，宣稱Tyler的思想已然過時。實質上目前由概念重建學派所引導出來

的多樣化課程論述，著實豐富了課程研究領域，但是許多依循概念重建學派來發聲的課程論述者，若身處於概念重建學派的光環中，拾取其學者們的牙慧，逕行跟從批判論述的先聲，未直接回溯Tyler的原典即採納認為Tyler強調行為主義、系統管理等觀點的說法，也恐因未能直接正本清源地探究Tyler著作而流於武斷之弊。其二，欲將Tyler與Bobbitt拉上緊密關係者還有另一項線索，即Tyler在芝加哥大學就讀研究所時，學者Charles H. Judd、Bobbitt和Werrett W. Charters都是他的師長輩，所以容易令人以為這些人係為思想理路緊密的陣營；然則，就最常被拿來與Tyler之名放在一起的Charters和Bobbitt來說，其間想法類同與否的解讀也並不全然一致，茲略敘緣由：

Charters曾使用課程設計上的「工作分析法」(job analysis)，此與Bobbitt的活動分析法，一般在課程學界多被描述為1920年代前後重視社會效率、科學管理的科學化課程主張者(黃光雄、蔡清田，1999: 62-63；黃政傑，1991: 31；歐用生，1989: 64-66)。然而究竟Charters和Bobbitt是否俱為科學管理運動的擁護者？J. A. Pagano (1999: 98) 即有別於一般的看法地，認為Charters的工作分析法和Bobbitt的活動分析法之間，僅有表面上的相似，而在關注焦點和意圖方面則不相同，因為Charters師承Dewey，關注兒童的興趣與活動，而Bobbitt重視當代成人的活動功能分析；二者關心的層面各異其趣。

而就Tyler發展自身專業領域的由來而言，他與Charters的關係較Bobbitt更為直接。Tyler自陳他於1927年完成由Judd指導的博士論文，1929年時Charters從芝加哥大學到俄亥俄州立大學(Ohio State University)主持教育研究單位，Tyler則受其邀請，隨行至該教育單位的成就評量部門從事研究工作，因而與Charters的互動良多，從那時候起Tyler的工作歷練，累積了大學與中學的實務經驗，奠定其日後在課程發展與評鑑領域的地位(Nowakowski, 1981)。

另外，即便先擱置Bobbitt和Charters思想路數的差異，以及Tyler分別與Bobbitt和Charters的關係，實際上言之，Bobbitt和Charters的課程制定方法在1920年代前後已經相繼知名，而Tyler大學時主修哲學與數學，研究所階段

則攻讀教育心理學（Nowakowski, 1981），具有多元學科背景，又自1925年開始就陸陸續續實際主導並參與許多課程發展的工作（Tyler, 1975: 18），逐漸由經驗中累積想法，直到20世紀中葉左右及之後，其原理才成熟並且廣具影響力；他本身長期累積的學思背景與實務經驗，本有可能觸發其有別於1920年代之盛行方法的觀點。

接著，再針對辯護Tyler原理之論調而言。護衛Tyler甚力的Hlebowitsh從Tyler原理形成的由來中，找出其最初的意圖，有幫助各地的課程實驗學校發展各自不同的新課程。用此論據來推翻Tyler原理為控管模式的批評，相較於Hlebowitsh在Tyler經典著作裡找出侷限其內的文字意義，以咬文嚼字的功夫作為爭辯的由來，這顯然是更為根本的辯護理由，亦是作者以為最能夠切中批判者要害的理據。其中的要義也就是說，在Tyler形塑其「課程與教學的基本原理」的時候，原本即不是以管理的心態作為出發點，而是立基於關懷、協助多樣化課程評鑑與發展的角度。延續這般出於理解的同情，本文作者肯認Tyler本身在意圖上，並非希望作為系統管理、封閉的線性模式、成品模式、行為主義、效率導向，以及科層體制的代言人，後文並續以回到對Tyler的直接關注而探討。

### 三、再探Tyler的課程思想

接下來再以貼近Tyler其人本身的著作，縷述Tyler思想中較不被提及的部分。

#### （一）課程發展並非僵化流程

承上所述，為回應Kliebard聲稱Tyler原理為預定的模式，Hlebowitsh（1992）搬出Tyler（1949）書中最後一段話來表明Tyler原理並不主張線性的步驟。但是1995年，Kliebard仍抱持原來觀點而為文反駁Hlebowitsh：

然而，如果我們閱讀其他段落，則很明顯地可以看出在這裡Tyler不是說四個問題步驟的順序可以替換，而是指在形塑目標時，三個來源和兩道濾網（第一步驟）的順序可以替換……所以這四個問題絕對還是要遵守以目標為先的順序。（Kliebard, 1995: 83）

然則到底Tyler的想法為何？首先回到1949年出版的Tyler原理來看，其實在Tyler（1949）原著中並沒有Kliebard（1995）辯駁的理據。Tyler（1949）書中的引言部分即出現前述四大問題的提要，而全書前四章的章節安排，也大致圍繞著這四個問題作進一步的闡釋；在此四章探討結束之後，尚有第五章論及「教育人員如何從事課程編製的工作」，其內容總括地提示學校運用其原理所須注意的事項，在該章末的總結部分，也就是Hlebowitsh（1992）的引文要點，特別談到課程修訂的程序，不須與書中所呈現之大綱的順序相若，該處並非如Kliebard（1995）所言般，為特指「陳述目標」該一階段中的順序。在這末段中的最後一句話，Tyler（1949: 128）還特別指出改進課程與教學的方案可以從任何一點來著手進行。

其次，查Tyler於1975年出版專論課程發展的文章，當中有很大的篇幅重回先前1949年提出的原理而再加以補充（Tyler, 1975）。Tyler（1975: 17-23）指出，課程發展方案的進行，要先確認課程中的問題和需求，以及可能有的限制，然後從事課程發展的人員將會產生課程需求的圖像，這時候若能運用一個原理（a rationale）來指引接下來的活動，則會是有所幫助的，並且他認可教育領域中有好幾項原理可以援用，他所提出的並不是唯一原理，只是就自身在許多課程方案裡應用成功的經驗來說，認為1949年所出版的原理值得推薦。對於原理中的四個問題，Tyler補充說道：

如果是重建全部的學校課程方案，則一般而言首先處理學習目標的選擇。但是如果某個方案只是處理某一科目或某一課程領域，就可能開始於對先前課程的評鑑……。（Tyler, 1975: 23）

Tyler（1975）並以為，不管這四項工作當中的哪一項先進行，實際上「完整的課程發展計畫都牽涉這四項工作，並且是常常來回往復多次」（p. 24）；他建議反覆思考這些問題，藉此一再地檢視課程當中的要素，使有關的想法不斷浮現。可見Tyler並不以為課程發展是既定而僵化的流程。

## （二）鼓勵課程發展的團體慎思方式

在1975年專論課程發展的文章中，Tyler（1975）還指出課程發展的複雜性，其間交織了藝術的、批判的、人文的與實用的考量：

課程的發展並不是一個遵守精確規條的過程，而乃涉入了藝術的設計、批判的分析、人文的判斷，以及實際的檢視。（p. 24）

他並舉例：「當強調文學和其他藝術方面的學習時，人文的判斷和實際課程實施結果，就是選擇目標的主要基礎。」（p. 24）。關於課程發展過程中要考量的種種問題，Tyler（1975: 24-25）還推薦Joseph J. Schwab和Seymour Fox所談到的**團體慎思（group deliberation）**來作為補充，建議借重教師、學科專家、課程專家、心理學家、社會學家與人類發展的專家等人員的建議和判斷，以慎思籌劃的方式來檢視、批評和討論有關問題，並確認課程發展的過程。

Tyler在1970年代中期的著作中，特別引介團體慎思的概念，可見其理念與課程領域裡一般談到Schwab所代表的「實用典範」有所交融，這更加印證本文先前提及的，在Tyler的學術生命歷程中，前前後後曾經受到不同時期若干著名學者的影響；對於其課程思想的綜合觀，實不必加以恣意切割。

### （三）教師應參與課程革新計劃

美國1930年代時，許多地方都進行課程實驗（Tyler, 1986/1987），Tyler參與了其中相當著名的「八年研究」，涉入頗多的課程實務工作，並曾在回顧此項經驗的文章中發表感懷，肯認教師參與課程計劃之重要：

我的八年研究經驗，影響到我關於「誰參與課程計劃」這方面的想法。我印象深刻的是……許多八年研究實驗學校所提出的原初計畫，到後來都被丟棄，因為學校行政管理者想要作的，並不是教師所理解到的。（Tyler, 1989a: 175-176）

據此，Tyler（1989a）有感而發：「如果你有將要實行的課程計畫，教師必須參與。」（p. 176）。亦即，他認為學校課程計畫的擬定，不能是一套由上而下的、控制式的指令；若缺乏教師出於其自身想法的參與和投入，則課程之計劃難以成功。

### （四）課程改革無法速成

Tyler（1989b）認為應以足夠時間完成有效的課程改革：

為了完成課程的改革，包括決定什麼被教、哪種經驗被提供、所需教學素材之運作或選擇等，都需要很多時間。這些過程無法以課後或週末的幾個鐘頭來完成。(p. 199)

Tyler在涉入八年研究的經驗中，認為教師教育和課程發展與改革之整合乃有其必要，而且值得投注許多時間。當時八年研究的研究人員和參與學校考量這樣的因素，並以舉辦教師的夏季工作坊(workshop)的方式來進行，Tyler(1989b)並曾談到使用「工作坊」名稱的由來：「當初我們給其『工作坊』之名，就是指出這是費時的工作。」(p. 200)，而對照後來該名稱被浮濫使用的情況，他有感而發地指出：

現在這個名稱，也被用在一天的方案裡頭，這在我看來是不夠嚴謹的。在一天中你可以作什麼？工作坊應該是六週以上的時間，藉此我們才可以完成腦海當中一系列的想法。(p. 200)

說起1930年代運用夏季工作坊來發展課程，Tyler肯定長時間投入課程工作、整合師資培育於課程革新之必要。

#### (五) 目標來自持續的討論

Tyler年屆八旬之際，接受Nowakowski(1981, 1983)的訪談，在訪談紀錄中，可見多年來他對課程以及與課程密切有關之主題的一些觀感。

Tyler曾親自與教師們合作，共同發展課程的目標，據他所言，那時教師所思考和獲得的收穫是顯著的，特別是在於課程起先還未被清楚描述的部分。Tyler(引自Nowakowski, 1983)舉例說：「比如，文學教師常常會重複某些陳腐的句子，像是『學生必須學習如何欣賞文學』」(p. 26)，見到這樣的現象，他會不斷提醒道：「嗯，那聽起來有意義，不過你的意思到底是如何呢？你幫助學生學習到你所謂的欣賞時，會觀察到什麼呢？他們可以告訴你誰寫下一本書嗎？或是他們可以基於某些標準來對文學作品作批評與判斷呢？」(p. 26)。這樣的討論會一直持續，「直到我們開始同意，最後關於文學，我們所關心的是……。所有東西，都來自於討論。」(p. 26)。他還鼓勵教師跳脫既有的課程目標分類架構，從對學生的理解出發：「不要用某些既定的分類來定義你的目標，你是與學生在一起的老師。在學生的學習

中，你認為什麼是重要的？」（p. 26）。在Tyler指引教師們發展課程的過程中，他提出問題，陪伴教師透過反省來澄清課程的目的意識，並且提醒教師其本身是最熟知學生的人，應能相信自己專業的判斷，不宜使用既定的範疇和術語來框架其對課程目標的思考。

#### （六）評鑑並非僅以目標為基礎

Tyler也因主張以「評鑑」來取代「測驗」而知名。他認為以往「測驗」這個概念，一般被理解為要測得學生對訊息的記憶，而「評鑑」則不同，它是指運用多樣的方式，調查學生實際的學習情形（Nowakowski, 1983）。當被問及到對於評鑑的看法時，Tyler（引自Nowakowski, 1983）表示：「當然，在整個評鑑當中，不能只是使用目標來當作基礎」（p. 26），而甚且應該先與兒童接觸，對真實情境中的兒童有所瞭解；他並以人們對Dewey的理解來類比他自身被誤解的情形：

當人們思考到「Tyler式的評鑑」時，若將之作為單一的過程而已，那麼就好像是說Dewey只有提到兒童的興趣一樣……。為了方便起見，人們常常可能給予某個程序一個名稱，而不是更為完整地描述它。（p. 26）

在這段話中，Tyler為其被稱為「目標本位」的評鑑作補充說明，他指出旁人所謂「Tyler式的評鑑」這個詞，是對其有關評鑑的主張概括地冠上簡要名稱和步驟而已；他意指簡要的文字呈現乃出自便於指稱的考量，其實評鑑的內涵並不僅是講目標而已。

#### （七）課程方案回歸對學生的關懷

Nowakowski（1983: 27）曾帶著疑惑的口吻對Tyler說，早期Tyler談教育評鑑時，也都曾同時談到課程，評鑑和課程是完全交織在一起的；但是評鑑後來有所發展，所以兩者似乎就此分開。基於此，Tyler（引自Nowakowski, 1983）以為，這乃是由於各專業領域隨著發展的過程，漸漸導致精細地分工，以致產生忽略人性的缺失：「在每個專業領域，都有這樣的情形。比如醫學的研究常常忘記病患；病患僅變成診斷的素材，而醫學這個領域也忘記醫師是健康諮詢者的角色。」（p. 27）。Tyler（引自Nowakowski, 1983）對於這樣的情況頗為憂心，他提出警示：

我們知道，如果不為了病人，病人本身不會變好。就如同在教育領域若不為了孩子的話，孩子不會學好。所以也就是說，現在的評鑑並沒有考量學習者要做的是什麼。這同樣的問題，在社會工作方面也存在；社會工作者有時候認為其案主本身沒有頭腦。（p. 27）

有關教育與其他以「人」為對象的領域，他再次重申：「他們（我們的對象）不是等待被處理的呆滯物品……對人類不可以。」（p. 27）。這些話中，Tyler暗指評鑑的發展，在與課程分道揚鑣後，一如許多專業領域的發展，都忘卻所要服務的對象是活生生的人。由此可見談到教育或教育的次領域，Tyler出自人性關懷，相當重視教育的對象學生。

Tyler也因為出於對學生的關懷，認為最好的課程方案，就是個別學校的方案。他相信學生學習的問題並不是各地都相同的，因此某一學校有必要發現自身的問題，並在課程發展過程中，看見學生於所處情境中的所在位置，設法降低其學習上的問題，發現超乎以往的學習機會；他曾說：「如果我可以嘗試作改革，我會嘗試草根層次的（grass roots level）改革，因為孩子在那裡……。」（Rice, Rice, & Tyler, 1989: 212）。

#### （八）不以論戰作為發聲方式

Tyler因病仙逝於加州聖地牙哥，其時為1994年2月，不久後他的學生D. Krathwohl（1996）和J. I. Goodlad（1995）為文介紹並紀念其師。除了談到其生平梗概，以及其過人的能力—有如能組織大量的訊息、有良好的記憶力、能運用廣泛的社會科學學門的觀點來處理教育問題等，並還提到Tyler總是以正面觀點思考、以正向積極的態度來待人處世。

Goodlad（1995）指出，使用Tyler原理，或誤用、或批評者皆所在多有，但Tyler本人從未企圖正式回應批評者；對此Goodlad以為，人可以用兩種方法來建立聲望，其一是去做一些重要的事，其二就是批評別人所做的某事，而思考正向的Tyler選擇前者。Hlebowitsh（1995: 89）則談到，他曾經寫信給Tyler，請教他何以對於批判聲浪保持緘默；Tyler在回信中表示，那是因為批評者沒有提出相對於其原理的變通方案，所以他不擬回應。如此看來，Tyler持務實看法，以為在沒有看到批判者另有建樹之前，不願與之



進行唇槍舌戰。

## 伍、結論

課程學者們對Tyler課程思想的評價褒貶不一，晚近概念重建學派、有別於目標模式的主張者，以及後現代觀的課程論者等，雖批評Tyler原理，惟其自身的立論也多依賴批評起家。但究竟批判與頌揚Tyler課程思想的理路為何？本文追本溯源地探討批判聲浪之甚的源由，細數1970年起Kliebard對Tyler原理的不滿，並指出1990年代初Hlebowitsh辯護Tyler的理據。歸納批判聲浪與辯護者的言論，可發現雙方在Tyler原理之理路背景、整體的模式、原理中「目標」的性質以及「哲學」的作用等方面，都有不同見解。然究其根本，批判與辯護觀點均以追尋Tyler的思想祖先，以與相對立之理路陣營區隔的論述方式來達到論述目的；批判論調總將Tyler原理上溯Bobbitt的淵源，因之有謂Tyler與成品模式、科學管理，以及行為主義等觀念的連結，而辯護者強調Tyler與Dewey的承繼關係，談Tyler原理跟課程探究與實驗的要旨相符。

本文所持立場則是其一，不盡然同意上述兩個針鋒相對的陣營；然而其二，對批判與辯護觀點當中的部分主張略有贊同或者予以同情：

其一，現有的批判和辯護觀點皆把Bobbitt和Dewey二者作為建構各自論述目的的工具，藉以將Tyler原理區分為不同的理路範疇。這樣的任意論述有其不妥之處；至少Tyler本身並沒有指明他與二位前輩的承繼關係。

其二，就針對批判觀點來說。批判Tyler思想的折衷意味過於簡單者，實有其憑據，此係其原理看似兼容不同的理論，卻未詳加處理不同理論之間的潛在矛盾。但另一方面，持嚴厲批判論調的始祖控訴Tyler原理為管理模式、行為主義者，此乃言過其實；不過其後繼者隨之，則可予以諒解的同情，因為其中可能存有隱微的原因。例如這些跟隨者或未能直接仔細閱讀Tyler的著作，又如Tyler就學於芝加哥大學時，Charters與Bobbitt均為其師長輩，而Bobbitt直接獲得科學管理學界的啟發，故或許令人較容易將Tyler原

理與科學管理之要義劃上等號。

另外，對於辯護論調來說，其追溯Tyler原理形成的背景，還給Tyler關懷在地課程、關心學生之形象的部分值得稱許。作者因理解地同情辯護者追溯Tyler在課程實務工作上的努力，乃以貼近Tyler之言行的文獻，再尋繹其人有關課程的想法，包括認為課程發展並非僵化流程、鼓勵以團體慎思方式發展課程，並認為教師應參與課程革新計畫、課程之改革無法速成、目標是來自持續的討論、評鑑並非僅以目標為基礎、課程方案應回歸對學生的關懷，以及不採論戰方式發聲等。這樣重視課程發展的彈性流程、在地的需求和自主性、團體的慎思方式，並且看重教師、學生的地位，以及意識到長時間、持續地投入課程工作之必要，甚且不以反擊他人之批評來獲得聲望等的上揚形象，顯然不是批判者所看到的Tyler。

誠然，Tyler所身處的年代與學思背景，理應使其對於科學管理的原則具備相當的熟稔度，但是貶抑之甚的言論是否恰切，著實值得再予省思。回到批判者對Tyler課程思想流弊的說法—成品模式、管理模式、行為主義等。吾人可再思考：Tyler是否僅重視效率、預測、控制？是否為迴避價值判斷，將難題丟給教師？是否忽略人性，為達目的而不擇手段？透過以上幾個例子的探討，可見他本人尚不至於如此；然若是宣稱依其原理，卻走偏鋒而招致批評者，或乃未經審慎思考而段章取義地複製他人對Tyler原理的運用，卻造成未能變通之結果者，則或許會導致這些弊端，但即便是如此，亦理所當然地並不歸屬於Tyler原本的論點取向。

綜上所述，本文縷析學者們批判與辯護Tyler思想的主張，以供課程領域參考之，並建議課程領域宜拓廣視野，理解對Tyler課程思想的不同評斷，源自於相異的解讀理路與意圖；片面的評論並不足以含括所有理解的全貌。具體而言，對於未來研究的可著力點則建議如下：

其一，建議對本文主題之延伸討論。本文已論及晚近探討Tyler課程思想的切入觀點，有的偏向貶抑的角度、有的為對抗批判聲浪而維護並讚頌之，也有正反面意見併陳者，還有針對澄清負面形象之目的而為文者（並參見腳註3）。本文之撰作，則從對立意見之詳為探討出發，繼之再予

以申論。從歷史的角度觀之，對此主題至今已出現多重的討論立場，這一現象本身，亦可為後續研究者探究並思考：這些觀點如何且為何形成不同的討論結果？各種不同的討論結果在各自公開發表後，有否對於學界裡起了哪些作用力？如何應用這些討論結果來為將來研究提供新的視角？

其二，建議課程領域的研究者可藉由更深入探討對其他某論題之澄清、平議與對話性質的言論，以擴展此領域的識見。研究者可思考課程領域中除了Tyler，是否尚有其他特定的學者、學派或事件被解讀為不同的意義？而不同解讀聲音的原委為何？是出發點的不同，或是顯然的誤解，或者出於其他理由？而不同觀點的提出又造成怎樣的影響？

其三，建議慎思課程領域之前景的立基理路。課程領域多樣化主張的呈現，並不一定得基於對某學者或學派的批判；而若是以批判他人為先，也宜釐清批評理路的由來，並衡量是否有其他對立意見、思考這些意見有無道理。例如透過本文探討，可知往昔Tyler被指摘或頌揚之適切與否值得重估。實則思想的推陳出新，本來即為一個健康的研究領域該有之表徵，但研究領域的進展不必然以對於他人的貶抑或稱頌為根基。課程界的研究者宜謹慎思考課程領域的未來發展，可基於過去哪方面的不足？如果並非源於過去的匱乏，則是站在前人的什麼成就之上？或者若不從出他人思想的缺失或成就出發，可否仍能提出具有建設性的見解？

致謝：本文的撰作，緣起於作者修習甄曉蘭教授之「課程理論研究」時曾於課堂導讀Tyler的著作。對於課堂上所得的啟示，以及兩位匿名審查委員所提供的寶貴建議，併於此致上懇切的敬意與謝忱。

## 參考文獻

- 方德隆（譯）（2004）。A. C. Ornstein & F. P. Hunkins著。課程基礎理論（*Curriculum foundations, principles, and issues I*）。台北：高等教育。
- 王秀玲（2006）。課程理論的先驅：R. W. Tyler《課程與教學的基本原理》。中等教育，57（1），130-143。
- 單文經（2002）。現代與後現代課程論爭之平議。師大學報－教育類，42（7），

123-141。

黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計—理論與實際。台北：五南。

黃俊儒（2005）。Ralph W. Tyler模式之批判、澄清與建議。課程與教學，8（3），91-104。

黃政傑（1991）。課程設計。台北：東華。

黃炳煌（譯）（1981）。R. W. Tyler著。課程與教學的基本原理（*Basic principles of curriculum and instruction*）。台北：桂冠。

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。

甄曉蘭（2004）。課程理論與實務：解構與重建。台北：高等教育。

歐用生（1989）。課程與教學概念、理論與實際。台北：文景。

蔡清田（2005）。泰勒的課程思想。載於黃政傑（主編），課程思想（頁25-53）。台北：冠學。

Apple, M. W.(1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education*. New York: Peter Lang.

Dewey, J. (1990). *The school and society and The children and the education*. Chicago: University of Chicago Press.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge* (A. M. S. Smith trans.). London: Tavistock.

Foucault, M. (1973). *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason*(R. Howard trans.). New York: Vintage Books.

Goodlad, J. I. (1995). Ralph Tyler: The educators' educator. *Educational Policy*, 29(1), 75-81.

Hlebowitsh, P. S. (1992). Amid behavioural and behavioristic objectives: Reappraising appraisals of the Tyler Rationale. *Journal of Curriculum Studies*, 24(6), 533-547.

Hlebowitsh, P. S. (1993). *Radical curriculum theory reconsidered: A historical approach*. New York: Teachers College Press.

Hlebowitsh, P. S. (1995). Interpretations of the Tyler Rationale: A reply to Kliebard. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 89-94.

Jackson, P. W. (1992). Concepts of curriculum and curriculum specialists. In Jackson, P. W. (1992) (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3-40). New York: Macmillan.

Kliebard, H. M. (1975). Reappraisal: The Tyler rationale. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp.70-83). Berkeley, CA: McCutchan. (Originally

- published in *School Review*, 1970)
- Kliebard, H. M. (1977). The Tyler rationale. In A. A. Bellack & H. M. Kliebard (Eds.), *Curriculum and evaluation* (pp.56-67). Berkeley, CA: McCutchan. (Originally published in *School Review*, 1970)
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. Boston: Routledge & Kegan Paul plc.
- Kliebard, H. M. (1992). The Tyler Rationale(1970). In H. M. Kliebard, *Forging the American curriculum: Assays in curriculum and theory* (pp. 153-167). New York: Routledge. (Originally published in *School Review*, 1970)
- Kliebard, H. M. (1995). The Tyler Rationale revisited. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 81-88.
- Krathwohl, D. R. (1996). Lessons learned from Ralph W. Tyler. In C. Kridel, R. V. Bullough, Jr., & P. Shaker(Eds.), *Teachers and mentors: Profiles of distinguished twentieth-century professors of education* (pp.29-44). New York: Garland.
- Lawton, D. (1989). *Education, culture and the national curriculum*. Lawton: Hodder & Stoughton.
- Marsden, W. E. (2000). Historical approaches to curriculum study. In R. Lowe (Ed.), *History of education vol. 3* (pp.3-39). London: Routledge Falmer. (Original published in 1979)
- Nowakowski, J. R. (1981). *An interview with Ralph Tyler*. Kalamazoo, MI: Western Michigan University.
- Nowakowski, J. R. (1983). On educational evaluation: A conversation with Ralph Tyler. *Educational Leadership*, 40(8), 24-29.
- Pagano, J. A. (1999). The curriculum field: Emergence of a discipline. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT* (pp.82-105). New York: Peter Lang. (Originally published in 1981)
- Pinar, W. F. (1988). *Contemporary curriculum discourses*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarbrick.
- Rice, T., Rice, C., & Tyler(1989). The Eight-Year Study at East High School, Denver, Colorado. In C. Kridel (Ed.), *Curriculum history: Conference presentations from the Society for the Study of Curriculum History* (pp.204-212). Lanham, MD: University Press of America. (Originally published in 1981)
- Tyler, R. W.(1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1975). Specific approaches to curriculum development. In J. Schaffarzick & D. H. Hampson (Eds.), *Strategies for curriculum development*(pp. 17-30). Berkeley, CA: McCutahan.
- Tyler, R.W. (1986/1987). The five most significant curriculum events in the twentieth

- century. *Educational Leadership*, 44,(4) ,36-38.
- Tyler, R. W. (1989a). Recollections of fifty years of work in curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Curriculum history: Conference presentations from the Society for the Study of Curriculum History* (pp.172-177). Lanham, MD: University Press of America. (Originally published in 1981)
- Tyler, R. W. (1989b). Reflecting on the Eight-Year Study. In C. Kridel (Ed.), *Curriculum history: Conference presentations from the Society for the Study of Curriculum History* (pp.193-203). Lanham, MD: University Press of America. (Originally published in 1981)
- U.S. Department of Education (1974). Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies(From *Report of the Commissioner of Education for the Year 1892-1893*, vol. 2, 1415-17, 1420, 1422-24, 1438-46). In S. Cohen (Ed.), *Education in the United States: A documentary history* (vol.3)(pp.1930-1944). New York: Random House. (Originally published in 1895)
- 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.