

## 摘要

不少中、西學者都在課程領域裏應用「範式」一詞，一方面既促成百家爭鳴，另一方面卻引發不少爭論。本文的目的不在於統整學者對課程範式的看法，亦非要說明各課程範式的內容，而是從範式的定義入手，探討課程範式的概念。首先，本文從 Merton 及 Kuhn 對範式的概念入手，說明和分析兩人對範式的意涵；其次，會根據 Merton 及 Kuhn 兩人的看法，分析範式這概念在課程領域的應用；最後，綜合課程範式的爭議焦點。探討的結果可以歸納為兩個要點：一是爭論多源於對範式的定義和特性的不同理解，二是爭論將會持續。因此，筆者建議必須小心使用「範式」一詞，在應用時亦應清楚說明它的操作定義，同時亦需留意這名詞的特性。對於課程範式之間的爭論，筆者認為未來將不會出現一統的學說，爭論仍會持續不斷。然而，筆者對這種持續爭論的局面抱持樂觀的態度，認為這種爭論是一種機遇，可以為課程領域帶來更多方面的探討。

## 引言

範式 (paradigm)<sup>1</sup> 這重要的概念，已被應用至不同學科，如科學知識的社會科 (Barnes, 1982)、課程與教學研究 (霍秉坤、黃顯華, 2000; Doyle, 1978; Schubert, 1986; Shulman, 1986; Tanner & Tanner, 1980)、教育研究 (Popkewitz, 1984)、師資教育 (Zeichner, 1983; Zimpher & Ashburn, 1985)、社會學 (金耀基, 1992; Burrell & Morgan, 1979; Ritzer, 1975, 1996)、行政

學 (Denhardt, 1984, p. 184)、公共行政學 (顏良恭, 1998; Henry, 1995) 等。然而, 有些研究者往往根據個別的需要, 選擇範式理論的一部分來加以詮釋與發揮。

自從 1960 年代後期, 學者探討課程範式的努力一直持續不斷。雖然課程研究是教育研究的亞領域 (sub-field), 但它卻最早研究範式問題 (Schubert & Schubert, 1991, p. 51)。中、西學者都有探討課程範式的意義和作用, 如課程學的教科書多提及課程範式 (如李子建、黃顯華, 1996; 施良方, 1996; 郝德永, 2000; 張華, 2000a, 2000b; 靳玉樂, 2000; Haggerson, 2000; Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995; Schubert, 1986; Tanner & Tanner, 1995), 亦有文章探討課程範式的概念 (如李子建, 1993, 2002; 施良方, 1994; Barrow, 1988; Jickling, 1988a, 1988b; Rogan & Luckowski, 1990; Schubert & Schubert, 1991; Slattery, 1992/1999; Tanner & Tanner, 1988), 甚至有專書探討課程範式 (黃永和, 2001; Glanz & Behar-Horenstein, 1999)。正因這概念的應用普遍, 一方面既促成百家爭鳴, 但另一方面卻引發不少爭論 (郝德永, 2000, 頁 285; 霍秉坤、黃顯華, 1999; Burns, 1995, p. 96; Gage, 1989, p. 4)。由於範式的意義並不清晰, 故不少學者在應用時亦出現任意性和模糊性 (郝德永, 2000, 頁 285)。這些著述說明課程範式引起不少關注, 亦帶來不少爭論。可以說, 用範式概念來描述教育的面貌, 引起了最多困擾 (Zimpher & Ashburn, 1985, p. 20)。

筆者無意詳細描述各學者對範式的爭論, 亦感到難於取得一致的結論。本文的目的不在於統整學者對課程範式的看法, 亦非要說明各課程範式的內容, 而是從範式的定義入手, 對課程範式的概念作根本的探討。首先, 本文從基本概念入手, 詳細闡述 Merton 及 Kuhn 對範式的意

涵，並比較兩人的概念；<sup>2</sup>其次是Schubert & Schubert、Merton 及 Kuhn 等人的範式概念在課程領域的應用；最後，則綜合課程應用範式概念的爭議。

## 範式概念的意涵

要探討範式在課程領域的應用，筆者認為必須從定義入手。範式亦可譯作「範例」(exemplar)、「模式」(pattern)、「模型」(model)等 (*Webster's Third New International Dictionary*)，其意義並不含糊。但是，不少學者使用這名詞時，仍有含混 (Elkana, 1976, p. 106)，因為他們常常應用了較專門的意涵。舉例來說，Schubert (1986) 雖然以範式一詞貫串了其課程學一書，但是亦清楚說明範式的概念模糊，甚至明言範式「是一個用得頗濫 (overwork) 的詞語」(p. 184)。有關早期運用範式一詞的情況，可見於 Toulmin (1972, pp. 105–109) 的描述。

從範式的定義來看，Schubert (1986, p. 170) 與 Kuhn (1996)<sup>3</sup> 的概念相若。Schubert (1986, p. 170) 了解範式時是以概念架構 (conceptual framework) 為起點。這架構是一組鬆散但有連繫的觀念、價值和規則，支配 (govern) 著探究的行為、解釋資料的方法，以及觀察世界的方式。然而，從把這概念應用至課程範圍而言，Schubert (1986, pp. 170–171) 的範式顯然與 Kuhn (1996) 所提及的範式並不相同。

本文主要從 Merton (1949/1968a) 和 Kuhn (1996) 二人對範式的定義入手，探討範式的意義。選擇兩人的概念作基礎，有三個主要原因。首先，在範式概念的發展過程中，兩人的地位甚為重要。引用範式概念的學者，大多以 Merton (1949/1968a) 或 Kuhn (1996) 兩人的範

式概念為基礎。因此，不少社會科學或科學社會學的書籍均提及 Mertonian 範式和 Kuhnian 範式（Diesing, 1991, pp. 149–171; Firth, 1975）。其次，兩者的範式概念都具有學科性（discipline-wise）的概念。按 Elkana（1976）的分析，兩人的範式概念是基本的分析工具，可用來探討一個完整的學科（pp. 106–107）。第三，不少學者（如 Diesing, 1991; Firth, 1975; Ritzer, 1975, 1996）都認為 Kuhn 的範式概念是以學科為基礎，Kuhn（1996）亦清楚說明其範式可稱為學科基體（disciplinary matrix）。Merton（1949/1968a）亦把範式廣泛地應用至社會學的多個課題中（p. 69）。

## Merton 的範式概念

Merton 在 1930 年代已使用範式一詞，意思是指實際運作的理論結構，用作整理過去的實徵研究（金耀基，1992；Merton, 1968c, 1975; Storer, 1973）。雖然 Merton 的範式沒有引發熱烈的討論，鋒芒被 Kuhn 的所掩蓋（Crothers, 1987, pp. 58–59），但是其影響力仍不容忽視。Storer（1973）認為，Merton 的功能分析理論提供了一個範式，為層面廣闊而有意義的研究問題開闢了一道大門（p. xxiv）；Hagstrom（1965）深入探究科學的內在社會學特質，其基礎就是來自 Merton 的範式。

## Merton 範式的意涵

要探討 Merton 範式的意涵，筆者首先由 Merton 本人對範式的定義入手：

在 20 世紀 30 年代和 40 年代，我把範式這一術語引入社會學（它不同於 Thomas S. Kuhn 在其譽滿世界的科學哲學著作《科學革命的結構》中所提出的更一般性意義的範式概念）。……它們包含

有一組密切相關的假定、概念、專門術語、主張和寓意……這些都可構成富有成效的社會學觀點……，它們都是範式性的。一個範式因其成果而知名……其核心思想可不斷地以各種方式來發展它所針對一定現象的新知識。（林聚任等，2001，頁5）

Merton (1975) 認為範式的涵義，是將一個指定領域或某種分析方法的一些假定、概念、問題與發現加以整理排比，使未來的研究者有所憑藉 (p. 42)。用較學術的說法，範式是對一個領域已發展的理論與研究，按其成就加以編整 (codification)，以歸納出該研究領域中基本的研究命題與理論觀點。這程序確認和組織過去的研究成果，而非發明新的研究策略 (曾榮光，1987；Merton, 1968c)。Statera (1998) 總結 Merton 的範式概念時說：「Merton 的範式概念在美國科學社會學中備受關注，用作一種理論性功能的關鍵 (key)，而且著重以實證分析，研究科學社群 (scientific community) 的行為 (conduct)」(p. 61)。這種範式的概念提供了最低限度的理論結構，即是最初步的理論化 (黃瑞祺，1981，頁26-27)。

歸納而言，筆者認為 Merton 的範式包括了三項特色。第一，範式是一個系統的整合。明顯地，Merton 檢視社會探究的實證研究與理論建構兩者之間的關係後，進一步集中於兩者的編整和有系統的整合。可以說，Merton 認為範式是透過匯集和選取過程，累積而形成一個事業 (Sztompka, 1986, pp. 113-115)。第二，範式是一種成果。有些評論把 Mertonian 類型的範式詮釋為一種成果，而非一種研究工具 (Sztompka, 1986, p. 113)，如 Martindale (1959) 說：「有些意見認為範式是一個理論系統，系統內每個概念都是邏輯性的推論。實際上，

範式是由一套完整的理論體系，化約至最簡單而不證自明的架構，亦可說是概念的核心（*calculus of concepts*）」（p. 78）。Merton 亦清楚說明「其核心思想可不斷地以各種方式來發展它所針對的一定現象的新知識」（見林聚任等，2001，頁5），即是這成果應有助新知識的發展。第三，範式是一個後設社會學建構。Sztompka（1986）認為，範式是概念、資料（*data*）、理論和方法的編整（p. 114）。因此，範式並非應用於社會，而是應用於社會學，用作詳述過去發展的認知和未來發展的指引。換言之，範式是制訂後設科學的公式（*formulated*），而非制訂實質層面的公式。Merton 設計的範式是用作指引社會學的分析，故屬於後設社會學建構（*meta-sociological constructs*）。

### Merton 範式的作用

Merton 以範式作社會學研究，並且漸次提出了許多範式的例子，如：社會學功能分析範式（Merton, 1949/1968b）、社會學結構分析範式（Merton, 1976c）、質性研究應用範式（Merton, 1948/1976a）、知識社會學範式（Merton, 1945/1996a）、種族通婚範式（Merton, 1941/1976b）、種族偏見和種族歧視範式（Merton, 1948/1976a）、異常社會行為範式（Merton, 1938/1996b）、科學界的規範結構範式（Merton, 1942/1982），及自我實現預言範式（Merton, 1948/1976a）。

在 Merton 所建構的眾多範式中，課程學者最關注知識社會學範式。Merton（1968c）認為知識社會學所研究的對象就是知識，這知識包含極廣，從民間信仰到實證科學都包括在內，而討論的焦點在於不同類型的知識是否與其社會基礎有著同樣的關係，或者當關係有分別時，怎樣精確地區別對待不同的知識領域（p. 510）。<sup>4</sup>

李英明（1989，頁15）強調，知識社會學的基本概念是：人類心靈並非在真空中運作。因此，了解人類心靈的變化，不能單從心靈的運作來探討知識形成或內容結構的問題，即不能只從感性與悟性的結構著手，而必須配合人的具體存在條件來進行。按照這種思考，知識社會學作為社會學的一個研究範圍，它的基本命題就是探討知識與其他在社會和文化中存在因素（*existential factors*）之間的關係。

儘管知識社會沒有出現統一的範式，Merton 仍強調知識社會學範式有特定的探究問題，並且可以歸納為五類（Merton, 1968c, pp. 514–515；亦見李英明，1989，頁16；郭強，2000，頁33–35；曾榮光，1987，頁328–330；趙萬里，2002，頁82）：

1. 知識（心智產物）（*mental production*）的存在基礎（*existential basis*）<sup>5</sup> 定位於何處？
2. 人們正以社會學方式分析哪些知識（心智產物）？
3. 知識（心智產物）與存在基礎的關係為何？
4. 為甚麼知識（心智產物）的顯性功能（*manifest functions*）和隱性功能（*latent functions*）受存在基礎的影響？
5. 知識與存在基礎之間的歸因關係，何時可以達到？

從上述問題歸類的分析，知識社會學範式有兩個主要特點：其一是 Merton 的著作主要集中於難題，而這些難題一經闡明，便會直接連繫至所探討之問題，即在範式中明顯的（*explicit*）或隱藏的（*implicit*）問題（李英明，1989，頁15）；其二是知識社會學是一種外因論知識，即不著重知識對錯或真偽的問題，而著重人類知識是在怎樣的社會和歷史條件中形成的（李英明，1989，頁16）。

Merton 強調範式對研究分析至少有五個緊密相連的功能。第一，範式有注釋功能，能簡明扼要地編整了可以用於描述、分析的中心概念和概念關係；第二，範式減低了引用模糊假定和概念的可能；第三，範式促進了理論解釋的積累；第四，範式以自身特有的條理化提供了重要概念的系統交點分類表格，從而使分析家意識到可能忽視的實際和理論問題，因此它不單是具體細節的描述，還能促進分析；第五，範式可以使我們以近似定量分析的嚴密邏輯來編整定性分析（Merton, 1948/1976a, pp. 210–213；亦見宋林飛，1997，頁117–118；Crothers, 1987, pp. 58–59）。

### 簡評 Merton 範式

簡單歸納上述的討論，Merton 的範式概念有三項重要的結論。首先，範式是對社會學中某個實際研究領域裏已發展的理论與研究加以編整，以歸納出該實際研究領域中基本的研究命題與理論觀點<sup>6</sup>（Merton, 1968c, pp. 69–72；亦見曾榮光，1987，頁365）。其次，沒有任何一種範式有獨特的說服力，可以用作探討社會學所關注的整體問題，亦即沒有任何一種範式的研究命題與理論觀點具備壟斷性（Merton, 1976c, p. 116）。第三，Merton 的範式概念在美國科學社會學中備受關注，採用為一種理論性功能的關鍵（key），而且著重實證地分析科學社群的行為（Statera, 1998, p. 61）。

### Kuhn 的範式概念

Kuhn 範式概念的應用較 Merton 的更為廣泛。1962 年，Kuhn 採用範式一詞後，引起了極大的回響和爭論（如 Lakatos, 1970; Masterman, 1970）。Masterman (1970) 詳細分析了 Kuhn 對範式的定義，發現範式至少有 21 種不同的用法：從「一種具體的科學成就」到「一



組特定的信念和預想」都有，而後者包括各種儀器、理論、形而上學等方面的規定。正因 Kuhn 提出的範式概念頗為混亂，他在後期補充了一些看法（Kuhn, 1977, 1996）。<sup>7</sup>

### Kuhn 範式的意涵

Kuhn 認為範式有兩種意義。範式的第一種意義較為複雜，可以稱為學科基體（Kuhn, 1970）。學科是指該專門學科工作者所共同掌握的知識；基體則是由各種條理化的要素所組成，包括共同體成員共享的四項要素：符號通則（symbolic generalizations）、模型（model）、價值（values）和範例（exemplars）。符號通則是科學共同體成員所採用的表示式，是共同體內解難的基礎，例如牛頓運動定律（ $f = ma$ ）。模型或是對模型的共同信念（beliefs），是共同體成員恪守的承諾（shared commitments），能幫助確定哪些是未解的疑題（unsolved puzzles）和評量未解疑題的重要性。共有的價值（shared values）可用作評斷理論，是選擇理論的依據，故此與理論選擇有密切關係。範例可說是學科基體中最重要的成分，是在實驗室、考場、教科書或科學家的著作中具體的問題解答，作為具體研究的實例（Kuhn, 1996），而把它當作模型或範例，可作為解答其他疑題的基礎。Kuhn（1970, p. 10）認為這個範例也可以說是「科學實踐中的一些人們接受的例子，為某種一致的研究傳統提供了楷模。科學實踐的例子包括法則、理論、應用以及儀器的使用」。歸納來說，範式是學科共同體，成員有共享的符號通則、模型、價值及範例。範式的第二種意義較為簡單，可稱為範例，亦即範式第一種意義中的第四項要素，是具體的問題解答，可作為解答其他疑題的基礎（Kuhn, 1996, p. 181）。

除了上述的基本概念外，Kuhn 的範式亦涵蓋了單一性 (doctrine of single paradigm) 和不可共量性 (incommensurability)<sup>8</sup> 兩個特點。在論及科學範式時，Kuhn 提出了單一範式原則 (金耀基，1992；Merton, 1975)，意思是指在成熟的科學社群中只存有一種範式，該範式具有壟斷性，而且其中的成員有完全的共識，因此具有「單一性」的原則 (Lakatos, 1971, p. 177; Merton, 1976c, p. 134)。然而，社會科學並未出現可以支配的範式，社會科學的各學科被稱為多元範式的科學，因為沒有任何一個範式是全能的；甚至可以說，社會科學是沒有範式階段，而只有前範式 (pre-paradigmatic) 階段 (金耀基，1992；Neuman, 1997)。社會科學家把範式的概念應用至社會科學領域時，卻在範式的單一性和不可共量性兩方面引起很大的爭議。

Kuhn (1977, 1996) 提出範式的概念後，不少社會科學學者即對它作深入分析和應用 (如金耀基，1992；Burrell & Morgan, 1979; Ritzer, 1975, 1996)。<sup>9</sup> 比方說，Burrell & Morgan (1979) 認為範式是指學科的基本規範，如研究課題、研究方法、理論觀點等的共識單位。因此，不同的範式各成系統，其本質特色完全不同。Stewart (1990) 對範式有一個很好的描述：「一種範式是信仰、價值、程序以及在科學家社群共同認可科學成果的結集，指導社群成員的研究活動。他們在個人學術訓練和相同研究經驗中獲得這種範式」 (p. 4)。Neuman (1997) 認為範式指對理論和研究所抱持的基本取向 (orientation)；一個科學範式是指一整套思想體系，其中包括：基本假設、想要回答的重要問題或迷團、使用的研究技術，以及類似科學研究的範例 (pp. 62-63)。陳向明 (2000) 認為，範式是從事某一科學的科學家群體所共同遵從的世界觀和行為方式，它包括三個方面的內容：(1) 共同的基本理論、

觀點和方法；（2）共同的信念；（3）某種自然觀（包括形而上學的假定）（頁378）。Guba & Lincoln（1994）認為，範式的基本原則可以在本體論、認識論和方法論三個層面表現出來，分別回答的是事物存在的真實性問題、知者與被知者之間的關係問題，和研究方法的理論體系問題。Ritzer 對範式的探討頗受其他學者的關注（金耀基，1992；陳海文，2002，頁412）。Ritzer（1975, 1996）對各種範式的定義加以綜合，提出了一個具運作性的定義：<sup>10</sup>

範式是存在於某個科學領域內，關於其題材（subject matter）的基本意像（image）。它可以用來界定應該研究甚麼、應該提出甚麼問題、如何質疑問題，以及詮釋所獲得之答案時應該遵守的規則等等。所以，在一個科學領域內，範式乃是最廣泛的共識單位（the broadest unit of consensus）；而且，我們可以利用範式區別不同的科學社區（或次級社區）。簡言之，它可以包含、定義以及關連（interrelates）那些存在其內的範例、理論、方法和工具等。（Ritzer, 1996, p. 451）

Ritzer（1996）認為範式應包括四個主要部分：（1）兩個或以上的理論；（2）題材的基本意像；（3）方法；（4）範例（可作模型來依從）。Ritzer（1975, 1996）對範式的概念，與 Kuhn 所提出的學科基體一致，亦具運作上的意義，且為學者廣泛引用（金耀基，1992；鄭世仁，2000，頁88）。

綜合來說，陳向明（2000，頁378）、Burrell & Morgan（1979）、Guba & Lincoln（1994）、Neuman（1997, pp. 62-63）、Ritzer（1975, 1996）和 Stewart（1990, p. 4）都以範式為科學群體所共享的一些信念／

世界觀、研究方法和理論觀點。Kuhn 的範式概念是形容一組特定的假設、概念、理論、研究方法、基本命題，而且由研究社群所共享。然而，社會科學並未出現可以支配的範式，社會科學的各學科被稱為多元範式的科學，因為沒有任何一個範式是全能的；甚至可以說，社會科學是沒有範式階段，而只有前範式階段（金耀基，1992；Neuman, 1997）。然而，社會科學家把範式的概念應用至社會科學領域時，卻在範式的單一性和不可共量性兩方面引起很大的爭議。

### **Kuhn 範式的作用**

按 Kuhn 的範式概念，範式的作用甚大，而且影響深遠。範式的最根本作用是作為區別不同科學社群的依據，例如可用範式區別物理與化學，或是社會學與心理學，或區分相同學科社群之內的次級社群（鄭世仁，2000，頁 89；Ritzer, 1996）。再者，範式可區別不同領域各自關注的不同研究問題，有不同的理論假設，亦使用不同的研究方法。換言之，範式會引導研究；但研究者若固守某個研究範式，則會限制研究問題、理論假設與研究方法（沈中偉，1994；鄭世仁，2000，頁 89；Kuhn, 1996）。若把這原則應用於課程研究中，不同的課程研究範式就會限制研究問題、理論假設與研究方法。許多社會科學研究者發現，範式有助他們反省及澄清研究方法論（高敬文，1996，頁 26）。最後，範式是了解學科知識內容的大架構（鄭世仁，2000，頁 89）。因此，了解課程範式，使我們清楚認識自己在從事何種性質的課程研究，有助課程研究工作（施良方，1994，頁 32）。

### **Kuhn 範式在社會科學應用的爭議**

Kuhn 並沒有意圖把範式這概念應用至社會科學領域。按他的想法，社會科學領域的學科，最多只屬於前範

式時期。然而，自從 Kuhn 提出範式與科學革命的概念後，這概念便給應用至社會科學領域，而且情況甚為普遍，如 Eisenstadt & Curelaru (1976)、Friedrichs (1970) 和 Ritzer (1975)。Dogan (2001) 就說明了範式在社會科學中不同學科的應用。

然而，這些社會學者亦不能迴避，社會科學與自然科學的性質並不相同，社會科學的發展並未真正沿著 Kuhn 範式的壟斷性和統攝性，社會科學學者並不強調應用範式的不可共量性。學者把範式的概念應用至社會科學領域時，在單一性和不可共量性兩方面確實引起很大的爭議。在探討這兩個特性之前，筆者會先說明自然科學與社會科學的差異。

### 1. 自然科學與社會科學的差異

不少學者都認同，自然科學與社會科學的性質並不相同 (Cole, 1992, p. 106)。Conant (1957) 提出不同的科學分支各具有不同程度的經驗主義。Storer (1967) 認為「硬的」自然科學 (“hard” natural sciences) 和「軟的」社會科學 (“soft” social sciences) 有本質上的不同。Zuckerman & Merton (1973) 提出編程化概念，以編程化 (codified) 程度區分各個科學領域的認知結構，指出一個領域的範式或理論取向有系統地發展的程度：「編程化是指實證 (empirical) 知識歸納在一些濃縮的、相互依賴的理論公式之中」(p. 507)。他們假設物理學和生物化學是編程化較高的領域，地質學和動物學的編程化程度略低，而社會學、人類學和政治學則編程化程度最低。兩人進一步提出，知識編程化的程度，可以在對具體科學成果的意義和對科學家工作重要性的評價二者的共識程度上反映出來。

Zuckerman & Merton (1973) 在談論科學中研究者的年齡問題時，假設年輕科學家在物理學這樣高編程化的領域內，較在社會學這樣低編程化的領域更容易作出重要貢獻。因為在高度編程化的領域內，知識被濃縮，研究生可以很快從教科書中學到該領域的現狀，即使在校讀書期間也可以開始研究前沿 (research frontier) 的工作 (Kuhn, 1996)。反之，在編程化程度低的領域內，知識未被濃縮，科學家必須掌握大量描述性的事實和很低程度的理論，並需依靠很多經驗來獲得能力，才能很好地領會這些理論的含義。Zuckerman & Merton (1973) 總結說：「編程化有助於對一個領域的把握，它用理論框架 (theoretical framework) 把基本觀念連結起來，濃縮了事實性知識的空間，這是進行實質性研究所必需的。這就導致編程化程度高的領域內，科學家們更容易具備在研究前沿工作的資格」(p. 507)。

Cole (1992, p. 107) 強調自然科學與社會科學性質不同，並且以 Zuckerman & Merton (1973, p. 507) 的編程化概念來闡述兩者性質的區別。Cole (1992) 以物理學和社會學分別作為自然科學和社會科學的例子，說明兩者的編程化程度並不相同：「過去 200 年，人們一般都認為不同科學有不同程度的共識。那些高編程化的領域（如物理學），有較高程度的共識；而那些低編程化的領域（如社會學），則有較低程度的共識」(p. 107)。因此，對核心知識達成的共識，自然科學領域較社會科學領域為高 (Cole, 1992)。此外，自然科學和社會科學的不同層級，亦可以歸納為六個不同變項，包括理論發展、量化程度、認知共識、可預測性、退化速率和增長速率（見表一）。<sup>11</sup>

筆者認為，Kuhn (1996) 區分各門科學的方法，是視乎它們在何種程度上具備發展範式或共享理論架構和

表一：不同層級科學的不同變項

變項	較高編程化層級	較低編程化層級
理論發展	理論高度發展，研究由範式引導，編程化程度較高	沒有理論或很低程度的概括，處於前範式階段，編程化程度低
量化程度	用數學語言表達思想	用文字、語言表達思想
認知共識	理論、方法、問題的意義和個人成果的意義等具有高程度的共識	理論、方法、問題的意義和個人成果的意義等只有較低程度的共識
可預測性	能夠利用理論作出可證實的預測	較難作出可證實的預測
退化速率	以前的工作漸變陳舊，故參考近期工作的比例較高，表明知識累積的重要性較高	以前的工作像近期的工作般重要，故參考近期工作的比例較低，表明知識累積的重要性較低
增長速率	新知識增長的速度較快	新知識增長的速度較慢

資料來源：修訂自 Cole & Cole (1973, p. 113) 及 Cole (1992, p. 107)。

方法取向的能力。處於較高層級的科學（如物理、化學等自然科學）存有高度的共識；處於較低層級的科學（如社會學）則有較少的共識，經常被認為是處於一種前範式的狀態。因此，Kuhn 的範式概念用於自然科學領域，較用於社會科學領域更為恰當，因為範式用於社會學時，出現了多元性和不可共量性兩個問題。

## 2. 多元範式的概念

在論及科學範式時，Kuhn 有意無意間提出了「單一範式的原則」（金耀基，1992，頁 28；Merton, 1975, p. 44）。Kuhn (1996) 認為，「一般而言，在一個成熟的科學社會中，其成員從單一範式工作」（p. 161），而且「科學社群是指接納一個共享的範式」（p. 162）。

Kuhn 的範式概念亦清楚受到其他學者的關注。Lakatos (1971) 分析 Kuhn 的範式概念時說：「按 Kuhn 在 1962 年的觀點，科學中的主要領域必須由一個單一、超越的範式所壟斷」(p. 177)。Merton (1976c) 強調 Kuhn 的範式概念屬「單一範式」概念，意思是在成熟的科學社群中只有單一範式存在，該範式具有完全壟斷性，亦即其中的成員具有完全的共識 (p. 134)。

金耀基 (1992, 頁 27-28) 論到 Kuhn 的範式概念時，分析其單一性的特點。他認為依照 Kuhn 狹義的範式觀念，只有「成熟的」科學才會有範式；而且，對科學社群來說，範式是有壟斷性的，即該社群的研究者遵守共同的範式，會依照同樣的規則與標準。Masterman (1970) 提出了對範式間的關係極具啟發性的看法，認為可以出現「無範式的科學」(non-paradigm science)、「單一範式的科學」(single paradigm science)、「雙範式的科學」(dual paradigm science) 或「多元範式的科學」(multiple paradigm science)。

若從歷史發展及現今情況來看，社會科學的各學科是屬於多元範式的科學 (見金耀基, 1992; 鄭世仁, 2000, 頁 121; Bogdan & Biklen, 1992; Bottomore, 1975; Guba & Lincoln, 1987, 1994; Ritzer, 1975; Shulman, 1986)，即社會科學的範式較為多元、同時並存、彼此競爭、難分軒輊。在歷史上，社會學從未出現過一個完全壟斷性的範式 (金耀基, 1992, 頁 28)。陳海文 (2002) 舉例說，功能學派是較具範式色彩的學派，在其全盛時期仍主要以美國主流社會學為基地，而且功能主義盛行的同時，亦存在著對功能主義的批判及反動，就如「法國社會學，在六七十年代是以馬克思主義及結構主義為主流，並未受功能主義的洗禮。至於德國社會學對功能主義的接受，卻已是在 Parsons 時代以後的新功能主義時期。而在美國對



功能論的批判，則可包括一系列各具不同立場的理論思潮，如衝突理論、交換理論、符號互動論、民俗方法論等等」（頁 413）。如果引用 Kuhn 的範式概念來檢視社會學的學科性格，只能得出社會學是一個「前範式」或是「多元範式」的學科。從多元範式學科的角度來看，範式往往只有範例（*exemplar*）的意義，失去作為主流理論架構的約束力（陳海文，2002，頁 413）。

對於社會學多元範式的分類，金耀基（1992）有很精彩的討論：「社會學之範典包含的有最廣層次的形上因素（包括世界觀及如何看待研究對象……社會等）及特殊的理論、方法和範例。從這個標準去衡量，可以稱之為社會學範典的不外『實證論社會學』及『理解社會學』二種。過去與目前所流行的各種理論或學派，皆可以歸納到這二個範典中」（頁 28）。按這種思路，若社會學出現範式，最有可能的是「實證論社會學」及「理解社會學」兩種。然而，金耀基（1992）進一步說明，這兩種可能的範式仍有其未符合 Kuhn 範式的概念：「這二種科學知識皆有其內在的合理性，但都沒有壟斷性，二者都對『社會實際』有部分，卻非全部的掌握。迄今為止，這二個範典都有其信仰者和追隨者，彼此間幾乎仍是各是其是，各非其非」（頁 30）。換言之，實證論社會學和理解社會學仍未具備壟斷性，兩種知識能否稱為範式，仍有一定的爭議。

以 Kuhn 科學範式的概念而言，社會學並未出現具有支配性或壟斷性的學說。因此，社會科學的各學科多被稱為多元範式的科學，因為沒有任何一個範式是全能的；相反的，有的社會學科包括數個範式，彼此相互競爭、僵持不下，當然亦可以說是相互補充（Neuman, 1997, p. 63）。社會科學是否沒有範式階段，而只有前範式階段，仍有待進一步討論（金耀基，1992，頁 28）。

### 3. 不可共量性

Kuhn (1996) 在探討範式時，將範式視為不可共量的概念，意思是不同範式的擁護者之間的差距甚大，儘管雙方可能使用同樣的詞彙，但是仍然經常互相誤解：「不同範式之間的支持者，在觀點上總是難有完全的交流」(pp. 148-149)。範式不可共量是因為：(1) 不同範式的支持者所採用的標準或對科學的定義並不一樣；(2) 新範式由舊範式產生出來，雖然在觀念上或操作上應用了舊範式中許多詞彙、儀器、工具等，但是很少以舊的方式應用這些借來的東西，因此在新的範式中，這些借來的詞彙、儀器、工具等，彼此之間都有一種新的關係；(3) 不同範式的支持者，是在不同世界中發展他們的事業，因此不同範式的兩群科學家，從同一方向注視同一焦點時，仍是看到不同的東西。若按照 Kuhn 的原意，範式具有不可共量的特性(張筵儀，2001，頁 106)。

#### 簡評 Kuhn 範式

Kuhn 的範式概念在學術界引起無數迴響，是一個重要的課題。然而，這概念不論是應用在自然科學領域或社會科學領域，都帶來不少爭議。

首先，雖然 Kuhn 的論說具有吸引力和影響力，但把其概念應用在自然科學中究竟是否恰當，仍是一個疑問。學術界存在一定的證據，顯示這種應用並不恰當(Weinberg, 1998/2001c)。Feyerabend (1975) 曾提出「甚麼都可以」(anything goes) 來回應單一範式主義。他反對 Kuhn 所提出的範式，認為從來沒有範式支配所有的科學家，又認為科學史上經常出現不同理論的競爭，並不存在 Kuhn 所提出的主導範式。1979 年諾貝爾物理學得獎者 Weinberg (1998/2001c) 也清楚說明自己對科學革命的概念與 Kuhn 的看法並不相同，他認為：

「Kuhn 在其科學革命理論的較前衛的部分，實在過於前衛，而我認為這是頗為不對的」(p. 193)。Weinberg (2000/2001a) 指出：「Kuhn 描述革命性的科學改變為『範式轉移』，類似一種宗教信仰的改變。雖然這種觀念應用至本世紀的物理學並不適合，但是確能應用至由亞里士多德轉移至牛頓物理學而產生現代物理科學。我個人相信，亞里士多德至牛頓這轉移，引發了 Kuhn 對科學革命的觀點」(p. 269)。Weinberg (1998/2001c) 引用了很多科學發展的例子，說明其個人與 Kuhn 在科學革命發展上有意見不同之處 (pp. 193–203)。Weinberg (1999/2001b) 又認為：「在現代科學史上，科學進展 (scientific progress) 事實上是持續不斷的」(p. 209)。可見，Weinberg 對應用 Kuhn 的範式概念於現代科學中，頗有質疑。從 Weinberg (1998/2001c, 1999/2001b, 2000/2001a) 的觀點來看，科學家對 Kuhn 科學革命的概念仍有保留。<sup>12</sup>

其次，Kuhn 的範式概念能否應用至社會科學領域以至課程領域，仍需要進一步探討。金耀基 (1992，頁 27–28) 強調，Kuhn 的範式揉合「唯社會學論」(sociologism) 和「反社會學」(anti-sociology) 的概念，這是社會學中重要的矛盾。認為 Kuhn 的範式概念屬「唯社會學論」的，原因是它強調「認知的共識」而非「認知的個體主義」；認為這概念屬「反社會學」的，原因是它認為社會學缺少「科學之成熟性」，亦即缺少範式性 (paradigmaticness) 及科學革命 (見 Martins, 1972, p. 51)。因此，Martins (1972) 詳細說明社會科學學者應用範式至其學科時，多改變或混淆了 Kuhn 的意涵，單一範式概念的應用即為一例 (pp. 53–55)。Kuhn 範式的概念是單一、壟斷及具排他性的；然而，社會科學學科則具有多元、並存、不相容和競爭的範式 (Martins, 1972, p. 53)。

舉例來說，Eckberg & Hill (1979, 1981) 及 Ritzer (1981, p. 245) 對 Kuhn 範式概念應用的爭論，頗具參考價值。Eckberg & Hill (1979, 1981) 認為，若以 Kuhn 的概念作為探討範式的基礎，則應以 Kuhn 的概念來說明。這些範式：(1) 必須並非整體學科性的；(2) 必須在實質的研究領域中才能找到；(3) 必須出現實踐者的社群 (communities of practitioners)；(4) 必須用作產生問題 (generate puzzles) 和解決問題，從而產生一個可見的研究傳統。Eckberg & Hill (1979, 1981) 強調，按照 Kuhn 對範式的定義和特性，社會學並沒有範式，因為社會學未曾出現過壟斷地位的學說。兩人亦強調，社會學很難存在範式。兩人引用 Kuhn 和 Masterman 的範式概念，批評 Friedrichs (1970) 和 Ritzer (1975) 都誤解了 Kuhn 的原意，錯誤地把 Kuhn 的範式概念應用至社會學的領域中。Ritzer (1975, 1981) 則認為不需要完全按 Kuhn 的想法看待範式。Ritzer (1981) 在論及自己與 Eckberg & Hill (1979) 的基本差異時，一再強調自己並不是完全按照 Kuhn 的概念：「他們 [Eckberg & Hill] 關注的是科學社會學，著重 Kuhn 的理論；我和其他社會學家最大的興趣是後設社會學 (metasociology)，著重社會學的範式性地位 (paradigmatic status)。……若能夠對這學科 [社會學] 有更深入的理解，我願意稍為改變對 Kuhn 理論的詮釋。這是我與 Eckberg & Hill 的不同」(p. 245)。<sup>13</sup> 明顯地，Ritzer 這種多元範式的說法，與 Kuhn 對自然科學的範式概念有很大分別。Kuhn 範式概念的論述對象原初是自然科學，因此應用於社會科學確引起爭議，同時反映社會學的科學性格仍頗為薄弱 (陳海文，2002，頁 413)。

從上述的分析，Kuhn 範式概念應用至自然科學與社會科學的領域時，引起很大的爭議。一方面這緣於自然科

學與社會科學的性質不同，另一方面亦因為 Kuhn 在許多方面的說法都給人留下模稜兩可的印象（趙萬里，2002，頁 112）。Giere（1997）評價 Kuhn 的一生時說：

在促進科學史、科學哲學和科學社會學互動而成為明確的「科學研究」的力量中，Kuhn 的工作最具影響力。這是無可置疑的事實。然而，儘管他付出很多實質努力，希望與其他人達成和解，他卻未能安居於一個學科或它們的相交地帶。這是既諷刺又悲哀的情況。大部分科學史和科學哲學的專業協會中，有關的學者從未讓 Kuhn 得到真正的安慰；社會學家嘗試申言安慰，但 Kuhn 在他們的陣營中卻未感舒服。可以說，他在專業上是無家可歸的專家。（pp. 497-498）

這段評價極富哲學性（趙萬里，2002，頁 113），同時反映出各領域的學者對於 Kuhn 的範式概念，仍是爭論不休的。

## Merton 及 Kuhn 兩人範式概念的異同

不少學者論及範式時，常把 Merton 及 Kuhn 兩人的範式概念放在一起分析（金耀基，1992；陳海文，2002，頁 177；Crothers, 1987; Diesing, 1991; Dogan, 2001; Firth, 1975; Gould, 1990; Merton, 1976c; Storer, 1973, pp. xxviii-xxx; Sztompka, 1986, p. 269）。甚至有學者認為 Merton 和 Kuhn 對範式的概念有相近之處。Diesing（1991）認為 Merton 的範式是具有 Kuhn 科學和社會特色的理論（p. 150）。Merton 稱 Kuhn 的著作確實精彩（*merely brilliant*）（Merton, 1977, p. 105；亦見 Cole & Zuckerman, 1975, p. 159）。Restivo（1983, 1994）提及兩人雖然對科學社會學各有主張，但是仍然有力地論證 Kuhn 其實是 Merton 的一個追隨者。簡單來說，兩人都

是探討科學的社會學，而且為該領域奠下重要的討論基礎。Pels (2003) 認為 Merton 和 Kuhn 分別是代表兩個社會學傳統的重要人物。<sup>14</sup> Merton 強調必須以社會學的角度分析科學發展，Kuhn 則強調歷史角度的科學發展。然而，兩人的思想淵源都與 Mannheim 的知識社會學有關。再者，兩人都強調科學社群的訓練、問題性質、與他人溝通問題的方式、探討和解決問題的方法等 (McMullin, 1992/2002, pp. 492–494)。

然而，Merton 和 Kuhn 二人的範式概念確實有很多不同之處。Merton (1949/1968a) 清楚說明兩人在這概念上是有不同的：「應當注意，範式一詞在 Kuhn 最近關於科學史和科學哲學的研究中，意義有所擴展，指一門科學在一特定歷史時期所採用的一組基本假定」(p. 69)。Firth (1975) 認為 Merton 和 Kuhn 的範式概念並不相同，而且深入分析兩人不同的範式意義 (p. 12)。Sztompka (1986) 亦強調：「Merton 所使用的範式，其意義與後來 Kuhn 所建議的不同」(p. 269)。下面會詳細說明兩人範式概念的不同。

首先，是兩人對範式定義的不同。Merton 較早應用範式一詞，同時強調社會學分析應使用更嚴謹的方法和更關注理論架構 (Firth, 1975, p. 12)。Merton 認為範式是一組有系統而相關概念 (ideas)、類別 (categories)、假設 (propositions) 和問題 (problems) 的編整，這編整能為實證研究提供命題和解釋搜集所得的資料。Merton 是以範式作為成果的編整 (Diesing, 1991, p. 150; Firth, 1975, p. 12)。明顯地，Merton 是以範式作為一個例子，Kuhn 則以範式來形容一個研究社群所共享的信念，其中包括特定的假設、概念、理論、研究方法和基本命題。Sztompka (1986) 進一步解釋 Kuhn 的範式概念如下：

在 Kuhn 看來，範式是在一時期內獲普遍接受的理論上和方法上的取向，而這取向在一科學群體中具有主導作用／地位。……若把這概念應用至社會學和其他社會科學等學科，則這些學科仍在範式階段。（p. 280）

Kuhn 亦把範式看作是一個實證研究的範例，作為其他實證研究的楷模（Diesing, 1991, p. 150）。明顯地，Kuhn 所使用的範式關注模型（type）多於例子，關注思想多於行動（Firth, 1975, p. 12）。

其次，是該領域內所引的共識不同。Merton 認為科學社群的目的是「認可（certified）知識增長」的整理。Kuhn 則以範式描述科學領域中充滿了張力和衝突。在科學常態時期，一種範式會受到廣泛接納，這些衝突會較少；但在科學危機時期，領域內的成員會出現分裂，然後形成一個新的範式，使科學社群達成共識（Statera, 1998, p. 69）。兩人的範式概念不同，而概念應用於課程領域亦迥然不同。

最後，是兩人在社會科學的影響度向並不相同。Ben-David（1978）認為，科學社會學的興起，是 Merton 及其學生的工作成果（pp. 197-198）。雖然在 Merton 之前已有不少社會學者研究科學的社會課題，但是只有 Merton 及其追隨者有意識地著力於建立科學社會學領域的定位（definition of the area）、概念架構（conceptual framework）和研究體系（program of research），他們也是首批努力爭取科學社會學成為社會學的一個分支的學者。簡單而言，Merton 對科學社會學的貢獻是實在的，亦是明顯的。

Kuhn 的範式概念並未有清晰地處理社會學方面的意義，因為他的意念並未有轉化成實證研究，而且對社會學

的指引 (sociological implications) 亦不太清楚 (Barber, 1962)。因此，從社會學的研究角度而言，他雖然有間接的影響力，但影響並沒有 Merton 那麼確切。然而，Kuhn 的範式概念在得到眾多社會學者的應用後，對社會科學的影響便非常廣泛且十分深遠。事實上，沒有其他著作比 Kuhn (1996) 的更能描繪出具社會科學度向的社群，亦沒有其他著作更能描述科學傳統範式作為知識和社會過程的結合，因而帶來興起及衰亡 (Ben-David, 1978, pp. 201–202)。可見，Merton 的主要貢獻是建立社會學研究的範例，Kuhn 的主要貢獻則是建立社會科學研究的概念。

## 範式概念的應用

如前所述，以課程範式為題的篇章甚多（如李子建，2002；李子建、黃顯華，1996；Pinar et al., 1995；Rogan & Luckowski, 1990；Schubert, 1986 等），而且各類主題很多，如主要探討 Tyler 的課程理論可否稱為課程範式 (Barrow, 1988；Jickling, 1988a, 1988b；Rogan & Luckowski, 1990；Tanner & Tanner, 1988)，論及範式定義和歷史上的四種課程範式（即原始課程範式、藝術課程範式、學科課程範式、經驗課程範式）的演變（黃甫全，1998），突顯課程理解範式取代課程發展範式 (Pinar et al., 1995)，把課程分為現代及後現代兩類範式 (Glanz & Behar-Horenstein, 1999)，以方法範式論、模式範式論和主體觀範式論三種作為課程分類的系統（郝德永，2000，頁 285–287），以社會學範式的分類套入課程社會學的四種研究範式（即功能主義範式、解釋社會論範式、新馬克思主義範式、結構主義範式）（吳康寧，1998），以機械 (mechanic) 和有機 (organic) 來劃分課程範式（黃永和，2001），以量和質兩種研究性質作課程範式的分類 (Grumet, 1990) 等。



論到課程範式，不同學者有不同的分類，筆者在本書中很難一一詳細分析。在眾多的說法中，美國課程學者 Schubert & Schubert (1991) 的課程範式分類較為全面，且頗具影響力。Schubert & Schubert (1991) 對西方課程研究的範式作了歷史透視和理論分析之後發現，在課程研究領域中，範式至少有三種意義，即作為分類系統的範式、作為研究假設的範式和作為界定課程的度向 (p. 52)。不少學者亦按此分類方法為藍本而加以發揮 (如李子建, 1993; 李子建、黃顯華, 1996, 頁 102-105; 施良方, 1994; 郝德永, 2000, 頁 284-287; 張華, 2000b; 靳玉樂, 2000, 頁 37-39)。<sup>15</sup> 然而，本文主要是從範式概念的角度探討課程範式，故對 Schubert & Schubert (1991) 的範式只作描述而不著意分析。<sup>16</sup>

除了 Schubert & Schubert (1991) 兩人的範式概念外，Merton 和 Kuhn 的範式概念則引起廣泛關注。明顯地，Merton 的範式概念較 Kuhn 的範式概念少受注意；然而，筆者認為 Merton 範式的性質及意義較為清晰，引起的爭論亦較少。以下將簡述課程領域中 Schubert & Schubert 的範式論述，並詳細探討 Merton 及 Kuhn 兩人範式概念的應用。

## **Schubert & Schubert 範式概念**

### **在課程領域的應用**

明顯地，Schubert & Schubert (1991) 對範式的分類／分析有助於釐清課程研究的觀點、度向、方法，而且引起不少關注 (李子建、黃顯華, 1996, 頁 102; 靳玉樂, 2000)。把課程研究範式作為分類系統來運用時，主要是以範式對課程學者的觀點作分類的依據，目的是對各種課程理論與實踐觀點加以分類，並顯示各理論的差異和具爭議的觀點 (Schubert & Schubert, 1991; 亦見李子

建、黃顯華，1996，頁102；郝德永，2000，頁287；  
靳玉樂，2000，頁37）。

課程學者以範式作為分類系統，例子很多<sup>17</sup>（李子建、黃顯華，1996，頁102；靳玉樂，2000；Schubert & Schubert, 1991, p. 53）。整體而言，這些分類有三種：以哲學基礎分類，以課程理論化的方式分類，及以觀點（perspective）分類。

第一種分類範式是以哲學基礎為分類的範式，例子很多，也十分普遍。Orlosky & Smith（1978）主張課程領域中，可分為人文主義、學科知識、技術或分析和未來主義這四類課程理論。Miller（1983）提出七種課程取向（orientation），包括行為的（behavioral）、科目／學科的（subject/disciplines）、社會的（social）、發展的（developmental）、認知過程的（cognitive process）、人文主義的（humanistic）和超越個人的（transpersonal）。Eisner（1985）認為課程領域有五種取向，即是認知過程的發展、課程作為技術、自我實現的課程、社會改造課程和學術理性主義。每種取向都在哲學基礎、知識假設、教學目標、課程內容、教學活動、教師角色等方面有基本的主張。Kliebard（1986）從歷史的發展來看，認為課程發展可分為人文論者、社會效率論者、發展論者及社會改造論者四類。建基於Miller（1983）的七種取向，Miller & Seller（1990, p. 59）把課程分為三種主要的立場（position）：傳輸（transmission）、交往（transaction）和轉化（transformation）。傳輸立場包括科目（subject）取向、文化傳輸（cultural transmission）取向和能力本位（competency-based）取向；交往立場包括認知過程（cognitive process）取向、民主公民（democratic citizenship）取向和學科（disciplines）取向；轉化立

場包括人文及社會變化 (humanistic and social change) 取向和超越個人 (transpersonal) 取向。McNeil (1996) 劃分了四種課程理論的流派，就是人文主義、社會改造主義、技術和學術科目的流派 (p. 1)。Ornstein & Hunkins (1998) 曾鑑別了課程研究的六種取向，認為是歷史上的六種課程研究範式，包括行為取向、管理取向、系統取向、學術取向、人文取向和再概念主義取向 (pp. 2-10)。張華 (2000b) 以美國的課程發展歷史分析，認為曾出現多種課程範式，包括：經驗自然主義課程範式、要素主義課程範式、社會改造主義課程範式、結構主義課程範式、人本主義課程範式、主導的課程範式、實踐的課程範式、概念重建主義課程範式和後現代主義課程範式 (頁 14-15、22-381)。以上這些分類方法既有其優點，然而有些仍未符理想 (參看王文科，1994，頁 106-107；Huenecke, 1982)。

第二種分類範式是以課程理論化的方式作分類。Huenecke (1982) 分析課程探究的不同領域，提出三種課程理論化的方式：結構理論 (structural theories)、一般理論 (generic theories)、實質理論 (substantive theories) (亦見王文科，1988，頁 379；王文科，1994，頁 107-134；李子建、黃顯華，1996，頁 102-103；Glatthorn, 1987, pp. 98-99; Huenecke, 1982, p. 293)。結構理論集中於確定課程中各種因素及其相互關係，以及課程決策的結構。一般理論關注課程的結果 (outcomes)，包括課程決策的假定、信念以及覺察的真理；由於一般理論傾向於批判當前與過去的課程概念，因此這類理論也可稱為批判理論。實質理論著重探討甚麼科目內容或教材最可取 (desirable)、甚麼知識最有價值。Glatthorn (1987) 雖然對 Huenecke 的分類有不同意見，但仍參考 Huenecke 的意念，建議於探究範圍的基礎上，把課程理論分為四類 (亦見王文科，1988，頁 379-380；王文科，1994，

頁 107-108；李子建、黃顯華，1996，頁 103）：（1）結構取向（structure-oriented）理論，著重分析課程的組成要素及各要素之間的相互關係；這種取向的探究傾向採用描述性與解釋性的方式。（2）價值取向（value-oriented）理論，著重分析課程決策者的價值、假設及其產品（課程）；這種取向的探究傾向採用批判性的方式。（3）內容取向（content-oriented）理論，著重課程內容；這種取向的探究傾向採取處方性（prescriptive）的方式。（4）過程取向（process-oriented）理論，著重敘述課程發展的方式，或建議課程發展必須使用的模式；這種探究的取向有些傾向採取描述性，有些則傾向採取處方性的方式。

第三種分類範式是以觀點（perspective）作為分類的基礎。Giroux, Penna, & Pinar（1981）把課程範式分為傳統（traditional）、概念—實徵（conceptual-empirical）及再概念化（reconceptualize）三種。這種說法引起不少學者的探討（如李子建、黃顯華，1996，頁 105；Pinar, 1975; Pinar et al., 1995, pp. 211-218; Slattery, 1999, p. 279）。Schubert（1986）認為課程領域有三種範式：課程的主導範式（dominant curriculum paradigm，指 Tyler 原理；課程的實踐探究範式（paradigm of practical inquiry），以 Schwab 為代表；課程的批判實踐範式（paradigm of critical praxis），指以 Pinar、Apple 為代表的再概念化學者（reconceptualists）的課程觀（pp. 169-337）。Schubert & Schubert（1991）這種說法引起不少迴響，如施良方（1994）、李子建、黃顯華（1996，頁 103-104）、郝德永（2000，頁 286）、張華（2000a，頁 4）及靳玉樂（2000）等均為一些近期的例子。施良方（1994，頁 27-32）按照他對西方課程的理解，把課程探究的範式分為經典範式、實踐範式和批判範式三種。雖然施良方（1994）使用的字眼與

Schubert & Schubert (1991) 的稍有不同，然而就其概念和其在範式中引述的例子，則兩者對課程範式的劃分頗為一致。

Schubert (1986, p. 171) 亦曾主張三種課程範式，作為思考課程問題的方法，以及考慮課程內容、體制的指導思想。這三種課程範式為永恆的分析性範式 (perennial analytic)、實踐探究範式 (practical inquiry) 和批判性實踐範式 (critical praxis)。這種說法與 Schubert 上面的說法一樣，僅是以永恆的分析性範式替代了課程的主導範式。在 Schubert 的概念中，兩者實為相同的範式，只是名稱有別而已。對 Schubert 而言，主張永恆的分析性範式的論者稱為智性傳統論者 (intellectual traditionalist)，即相對地類似 Giroux 等人倡議的傳統論者；<sup>18</sup> 主張實踐探究的課程論者稱為社會行為論者 (social behaviorist)，亦為前述的概念—實徵論者 (Graham, 1992, p. 28)；而強調批判實踐的論者則稱為經驗主義者 (experientialist) (李子建、黃顯華，1996，頁 105；Schubert & Schubert, 1991, p. 52)。

若把範式看作分類系統，課程範式是多元化範式，而且各範式之間是共存、互補的。在各種分類方法中，各學者都希望盡量包含各種課程理論或取向，只是大部分的分類方案都很難完整地做到，甚至有些方案沒有意圖包含所有課程理論和取向 (李子建、黃顯華，1996，頁 102)。各學者的分類仍有局限，然而各分類的探討仍多，因此本文沒有打算逐一分析評論。

Schubert & Schubert (1991) 以範式作為分類的系統，雖然可算是一種說法，但是筆者認為，若以分類為主要的作用而言，並不需要應用範式一詞，因為應用了範式一詞常會引導別人想到範式的其他意涵。根據 Merton

(1949/1968a) 的界定，範式是指對社會學中一個領域已發展的理論與研究，按其成就加以編整，以歸納出該研究領域中基本的研究命題與理論觀點。若從這個角度來看，傳統、概念—實徵和再概念化等任何一個派別，如果包括一定的理論觀點和定出了基本的研究命題，同時亦有經過一個編整的程序，則可稱作 Merton 式的範式。若以這個角度而言，上述的各個分類系統及其中的觀點仍未能稱為 Merton 式的範式，因為這些分類系統主要是提供了某些理論觀點，但不一定經過編整程序，亦不一定列出該分類的研究命題。根據 Kuhn (1996) 的界定，範式是用作形容一組特定的假設、概念、理論、研究方法、基本命題，而且由研究社群所共享。況且，範式亦涵蓋了單一範式原則和範式之間的不可共量性。若依這個界定，則上述的各個分類系統及其中的觀點亦未能稱為範式。

## Merton 範式概念在課程領域的應用

就筆者翻閱的文獻中，在課程領域裏極少引用 Merton 範式的概念。Merton 的範式就是對一個研究領域的研究成就加以編整，以歸納出一些基本的研究命題與理論觀點。筆者將列舉數個可應用 Merton 範式概念作探討的例子。第一個最受關注的例子是 Tyler 課程範式（李子建、黃顯華，1996，頁103-104；施良方，1994；Tanner & Tanner, 1980, 1995）。Tyler (1949) 的基本觀點是以目標為基礎的課程發展取向，其研究的基本命題有四個：

1. 學校應該達成哪些教育目的？
2. 提供哪些學習經驗才能達到這些目的？
3. 如何有效組織這些學習經驗？
4. 如何確定是否達到這些目的？

雖然 Tyler (1949) 這個課程發展的架構引來不少批

評，但不少學者仍對它作出修訂和發展（如黃顯華，2002b，頁 25–26；Goodlad, 1979; Kerr, 1968; Rowntree, 1982; Taba, 1962; Wheeler, 1967）。比方說，Taba（1962）進一步發展 Tyler 的四個要素，並建構了七個發展課程的主要項目：診斷需要、建構目的、選擇內容、組織內容、選擇學習經驗、組織學習經驗、決定評估甚麼和如何評估。Goodlad（1979）亦按 Tyler 的構想加以擴展，認為課程要素有九項：目的與目標、材料、內容、學習活動、教學策略、評量、分組、時間、空間；同時，他又認為這九項要素出現於五個不同的層次，即理想層次、社會層次、機構層次、教學層次和個人層次（p. 68）。Goodlad（1991）在研究學校教育時，則訂定多至 14 個「共同要素」如下：

- 教學實踐
- 內容或學科內容
- 教學材料
- 學校環境
- 活動
- 人力資源
- 評鑑
- 時間
- 組織
- 通訊
- 決策
- 領導
- 目的
- 課題與問題

上述各學者的建議，雖然各有不同，但全都奠基於 Tyler（1949）的四個主要關鍵問題。而且，各人均有提及這四個問題的基本要素。即使對 Tyler 有較尖銳批判的 Eisner（1994），亦同意這四個問題是任何課程研究的

基本要素。按以上的描述，若以範式作為界定課程的基本命題，則 Tyler 原理可稱為課程的範式。

Schwab (1969, 1971, 1973) 對 Tyler (1949) 的原則提出較大的修訂和發展，並建議一套與實踐性探究 (practical inquiry) 一致的課程概念。Schwab 的實踐性探究包括課程的四個基本要素：教師、學習者、學科內容及 (社會心理、自然和制度的) 環境。Schwab 認為課程對學生所產生的影響，是由這些基本要素互動 (interaction) 而產生複合 (composite) 影響所形成的 (見 Schubert & Schubert, 1991, p. 54)。Berman (1968) 列出課程關注的一組項目，以取代傳統的科目領域。她認為課程應直接關注如覺察 (perceiving)、溝通 (communicating)、關愛 (loving)、知道 (knowing)、決定 (decision-making)、建構模型 (patterning)、創造 (creating)、評價 (valuing) 等過程的項目。她亦強調這些過程可與傳統內容領域相互結合。Walker (1971) 倡議另一套課程概念性架構，稱為自然模式。他認為在課程委員會中的決定，很少會按 Tyler 模式，反而運作起來會較政治化。這種運作起始於一個平台 (platform) 或一組信念、背景知識、偏見、隱藏議題、未來情況的意象 (images of what might be) 等。接著，這些就形成慎思 (deliberation)、討論 (discussion) 和協商 (negotiation) 中難於處理的部分。最後，常因時間限制影響了實際施行的建議，使設計經常出現欠缺邏輯的結果。Carr & Kemmis (1986, p. 21) 認為課程研究可從五個度向 (dimensions) 分析 (亦見李子建、黃顯華，1996，頁 104)：

1. 教育研究的不同層次 (從宏觀到微觀視角)；
2. 對教育情境性質的不同視角 (作為系統 system、方案 programmes、人類經驗 human encounters、歷史時刻 historical moments)；



3. 對教育事件作為研究對象的不同觀點；
4. 對教育作為各具特色的人文和社會過程有不同程度的重點；
5. 對研究者介入所研究的情境有不同的重點。

Schubert 論及課程研究的度向時，提出了四項基本問題（Schubert, 1986, p. 411; Schubert & Schubert, 1991, p. 55）：

1. 甚麼值得認識（knowing）和體驗（experience）？
2. 對個人和社會而言，那些認識和體驗所引伸的生活類型是否給視為美好的？
3. 教育工作者如何能提供這些有價值的認識和體驗？
4. 我們如何知道已給予了這些認識和體驗？

Schubert 認為要完滿地解答上述四項基本問題，課程研究者需要掌握不同的觀點（perspective）、範式（paradigm）及可能性（possibility）三類課程知識。課程觀點包括歷史的、哲學的、社會的、經濟的、文化的、心理的及政治脈絡的。範式包括實徵性—分析性、實踐性及批判性—實踐性。可能性則包括理解概念及處理課程問題的方法；理解教育提供持續教育及專業發展的方法，具備想像未來方案（alternatives futures）的反省能力，並利用民主行動去實現其計劃，以及了解這行動帶來的後果等（Schubert, 1986, p. 411; Schubert & Schubert, 1991, p. 55）。

Apple（1990）表明教育不是一項價值中立的事，因為不平等的制度安排和支配經濟的意識型態，不可能與教育活動完全分割（p. 1）。Apple 清楚地說：「對於涉及學校中的課程形式構成的基本措施，我們提出一些質疑，從而揭示其潛在的意識型態的內容」（p. 7）。這些意識型態可以從下列問題反映出來：

1. 課程所呈現的是誰的知識？
2. 這些知識是誰來選擇的？
3. 課程為甚麼以這種方式來組織和施教？又為何只針對特殊的群體？
4. 為甚麼特殊形式的課程內容，能夠存在於社會集體的課程之中？
5. 這些特殊形式的課程內容，是如何維持的？
6. 誰從中受益？

Apple (1990) 認為這些問題有助了解學校課程知識的基本性質，亦有助了解其意識型態。Giroux (1981, 1988) 認為可以從課程作為意識型態這角度入手。從這觀點來看，有關生產、傳遞和評估知識的問題，都直接與社會控制和支配有關。他認為下面一系列的問題，有助從這觀點發展新的課程社會學的理论與研究模式：

1. 甚麼會獲認許為課程知識？
2. 這些知識如何產生？
3. 這些知識如何在教室中傳遞？
4. 這些價值 (value) 及規範 (norm) 均潛藏於其他社會領域的認可社會關係中，它們是在哪種教室的社會關係中配合和產生的？
5. 誰可獲得這些形式的合法知識？
6. 這些知識為誰服務？
7. 如何透過可獲接受的教室知識和社會關係的形式，使這些社會和政治的衝突和張力 (tensions) 得到協調 (mediate through) ？
8. 現行主導的評估方法，如何使現存的知識變得合法化？

在課程領域，曾榮光 (1987, 頁 327) 的公民教育課程探討，最直接引用了 Merton 的範式概念。<sup>19</sup> 他以 Merton 知識社會學範式為基礎，整理課程社會學範式，

並且以此探討公民教育的課程。他認為可以用一連串的問題去總結課程社會學研究的基本命題，亦即課程社會學的範式。該一連串的問題以 Giroux (1981) 的命題為基礎，再加上兩個問題：

1. 特定的學校知識是否遭到抗拒？誰在抗拒？怎樣抗拒？這些抗拒有何含義？
2. 如何從特定的學校知識的制約中解放出來？如何對它加以改革？

簡單來說，曾榮光 (1987) 認為加上「抗拒」及「解放」這兩個要素更為完備，有助闡明課程社會學的研究重點。

曾榮光 (1987)、Apple (1990, p. 1)、Berman (1968)、Carr & Kemmis (1986)、Giroux (1981)、Goodlad (1991)、Schubert (1986)、Schubert & Schubert (1991)、Schwab (1969, 1971, 1973)、Taba (1962)、Tyler (1949) 等都在課程領域中擬定了課程探究的基本命題，亦清楚表達他們的課程觀點。上述是課程領域中，以問題或重點方式來界定課程的度向，並且是較為重要的例子。這些基本命題可以用來界定課程的度向，亦可以視作課程的研究框架。部分學者雖然未有提及 Merton 的範式概念，但各人都建構了課程研究度向和框架，從而歸納了課程基本的研究命題和理論觀點，因此可以視為 Merton 的範式。

以範式為界定課程的度向，可以視作課程發展到特定時期的典型的概念框架或理論結構 (靳玉樂, 2000, 頁 39)，對課程探究有重要的作用。對於上述學者的建議，筆者有下列兩項分析。首先，上述學者所提出的命題和關注要項，可稱為探究課程的基本項目 (黃顯華，

2002a, 頁 7), 亦即是課程概念的基準點 (conceptual reference points)。這些基準點是用作把課程問題和實踐概念化, 並為課程實踐賦予意義, 指導 (或引導) 實踐和使實踐合理化 (Walker, 1990)。從課程文獻的發展來看, 從 Tyler 四項課程要素 (目標、學習經驗、學習經驗之組織、評鑑) 或要素的三個來源 (社會、學習者、學科內容), 到 Schwab 的四個要素 (學習者、學科內容、環境、教師或其他教育性主體), 以至 Apple 所強調的課程政治社會性的要項 (如: 誰的知識、誰選擇、組織和施教方式、如何維持特殊課程內容、誰從中受益等), 學者對課程研究的焦點仍未有一致的看法。可見, 各人探究的基本命題並不相同。

其次, 若以範式為界定課程研究的度向, 各學者的例子均顯示其擬定了課程探究的基本命題, 亦清楚表達出其課程的理論觀點。因此, 各學者所界定的課程度向, 可以視作課程的研究框架。若根據 Merton (1968a) 的界定, 範式是歸納了一個領域基本的研究命題與理論觀點, 那麼上述學者的課程研究度向可看作 Merton 式的範式。若根據 Kuhn (1996) 的界定, 範式是用作形容一組由研究社群所共享的特定假設、概念、理論、研究方法和基本命題, 那麼上述學者的課程研究度向則未見符合 Kuhn 式的範式。當然, 若加上 Kuhn 的單一範式原則和範式的不可共量性, 則上述學者的課程研究度向與 Kuhn 所界定的範式相去更遠。

## Kuhn 範式概念在課程領域的應用

應用 Kuhn 的範式概念的課程學者大不乏人。郝德永 (2000) 認為, 在課程研製方法論的探究中, 範式是指在課程研製這一領域中所呈現出來的信念 (即課程研製的指導思想) 及其所導致的問題和解題方式 (即具體的課

程研制程序及方法)的總和(頁290)。施良方(1994)雖然了解到範式的定義頗有爭議,仍然借用這詞:

任何課程探究,往往都是從一種概念框架(conceptual framework)開始的。這種框架或稱「範式」,是一組觀念、價值和規則,它們支配著探究的行為、解釋資料的方法,以及看待問題的方式。(頁32)

張華(2000b)描述在課程領域中範式概念的應用:

「課程範式」是指一個課程共同體所共同擁有的課程哲學觀及相應的具體課程主張的統一。……一個課程範式形成了,一定是:一、有一個主體——「課程共同體」,由一批課程專家和課程實踐工作者構成;二、有一個「學科基體」(disciplinary matrix)——課程哲學觀及相應的具體課程主張,這是範式的內容;三、擁有廣泛的支持者、對實踐產生了實質性影響;四、動搖了傳統課程範式的統治地位。(頁6)

Behar-Horenstein(1999, p. 8)認為範式可界定為一種模型或範例,亦可界定為一種思想或哲學的學派。他認為範式可用作描述某個團體所共享的世界觀,這世界觀決定了他們如何理解和嘗試理解真理。這世界觀包括了知識論和本體論的信念。

有些學者(如張華,2000a,頁14)主張要理解「課程範式」的內涵,應在Kuhn範式理念的基礎上。然而,Kuhn範式概念應用至課程領域,恰當與否仍有爭議。以下筆者先詳細說明和分析這些爭議,然後再探討常見的課程範式的分類。

## 在課程領域應用 Kuhn 範式概念的質疑

若嚴格按照 Kuhn 的概念（專用於科學領域），那麼課程範式根本從來沒有出現過（Brown, 1988; Pinar et al., 1995, p. 20; Rogan & Luckowski, 1990）。若按 Kuhn 的範式概念，Tyler 原理是在課程領域中較接近範式的，<sup>20</sup>然而這仍然受到兩方面的質疑。

首先是理論上的主導性。Eisner（1994）並不接受 Tyler 原理為一個可實施的範式（p. 78）。他引用再概念化學者的意見，說明這原理只是使用一種科學、技術的取向，用以管理和控制課程，而非解決課程的問題，亦非提供理論架構。Rogan & Luckowski（1990）認為 Tyler 雖然提出課程的四個主要問題，為課程領域提供了一些基本的問題，但卻未能為課程這領域的性質提出闡述性（illuminating）的理論介入（commitment）（pp. 21–22）。由於 Tyler 原理並未尋求為課程領域發展一個理論解釋，故此很難將它看成範式。Pinar et al.（1995）亦同意 Rogan & Luckowski 的意見，就嚴格的範式定義來看，範式應該代表了對課程理論的解釋，但 Tyler 原理並沒有包括對課程理論的解釋（p. 20）。

其次是其單一性。Jickling（1988a）認為把 Tyler 原理視作一種範式是錯誤的，因為範式具有單一性原則，並且對該範疇的知識有指導作用（p. 41）。然而，若以 Kuhn 對範式的定義來看，課程範式並不存在，因為課程探究並沒有一種單一的模式（施良方，1994；Jickling, 1988b）。雖然 Tyler 範式似較接近於 Kuhn 的範式概念，但在課程這領域仍然沒有出現一個範式，更不用說具備多元範式。按 Pinar et al.（1995）的說法，過去五十年，課程發展的關注是在前範式階段（p. 20）。

Rogan & Luckowski (1990) 爲了避免濫用範式一詞，以取向 (orientation) 來描述課程不同的概念與觀點，認爲把這些分類系統說成是取向的分類似乎更爲準確 (pp. 22-23)。按兩人的定義，取向是一種看法 (notion)，指引著學校應該做甚麼，亦說明了課程依據的信念。從較寬闊的意義來看，教育應爲哪些目標服務，已爲課程提供了取向。他們分析 Doll (1989)、Eisner (1985)、McNeil (1985)、Miller & Seller (1985)、Saylor, Alexander, & Lewis (1981)、Schubert (1986)、Tanner & Tanner (1980)、Wiles & Bondi (1984)、Zais (1976) 等學者的課程教科書，強調各人所論述的均爲課程取向，而不應稱爲課程範式。

Jickling (1988b) 更強調把 Tyler 原理視作課程範式是錯誤的，而且有很大危險。這包括兩個原因：首先，把課程發展描述成一種應用科學是一個錯誤，這會「發展成爲科學中精確應用的階段，且在有意或無意之間接受客觀性 (objectivity) 和精確性 (precision) 的程度；但是這並不適用於課程領域」(p. 65)。另外，Jickling (1988a) 認爲把課程發展描述成一種範式，會鼓勵學生走進「課程發展是一種範式」這樣的思路，阻礙他們探討課程發展的異例 (anomalies) 或質疑基本而重要的論題，例如學校目標和教育本質等 (p. 48)。

簡言之，這些學者反對在課程領域應用 Kuhn 範式概念，主要是認爲課程並沒有出現與範式的定義 (包括概念、理論的信念) 及其特性 (單一性及不可共量性) 相若的學派。

### 在課程領域應用 Kuhn 範式概念的論據

雖然不少學者反對，但是也有學者贊成在課程領域應用

Kuhn的範式。然而，筆者必須指出，每一個在課程領域應用 Kuhn 範式概念的學者，都把其中的概念略作了更易。

Tanner & Tanner (1980, pp. 83–84; 1988; 1995, pp. 241–242) 把 Tyler 原理視作一種課程範式，主要是因為 Tyler (1949) 對課程發展和評估的關鍵要素、來源、決定因子 (determinants)、過程和原理，已為 20 世紀前半期的實證主義領導者所證實。直至今日，Tyler (1949) 的 *Basic Principles of Curriculum and Instruction* 一書仍然不斷重印，深受重視。況且，不論是進一步闡釋或批評 Tyler 原理，所有主要的課程論著都對 Tyler 原理有一定的論述 (施良方，1994，頁 32)。Barrow (1988) 同意 Tanner & Tanner 把 Tyler 原理視作課程範式的說法，認為在課程領域使用範式，不必與 Kuhn 的概念完全相同，可以看「範式……是一種概括的框架 (rough framework)」(p. 61)。Barrow 在總結其與 Jickling 的對話時說：「若以寬鬆的定義來看，課程發展確出現了一種範式。因為在課程領域中，出現了對這個框架的一種普遍共識，就是重視指引 (guide) 課程探究的四個基本問題。我們說明這種範式，既沒有誤導，亦沒有任何危險性」(p. 63)。Barrow 認為 Tyler 範式中四個基本問題都是關鍵的，而且所有課程研究都以它們為基礎 (p. 62)。

施良方 (1994) 認為支配著課程探究的行為、解釋課程問題的方式即為課程範式：

只要查閱一些課程論專著和雜誌的目錄，就可以看到，大多數課程研究的課題，都可以被歸入 Tyler 的四個基本問題之中。人們越來越多地關注課程編制的技術。目標的確定，內容的選擇和組織，以及評價的方法，逐漸進入程式化，Tyler



原理幾乎成了課程編制的食譜，日趨機械、實證。隨著課程實踐中出現用 Tyler 原理難以解釋的新問題的增多，人們對其的批評也接踵而來。（頁 29）

施良方接受 Tyler 原理是一種課程範式，因為 Tyler 原理已支配著課程探究的行為和解釋課程問題的方式。

雖然 Pinar et al. (1995) 依據 Kuhn 的概念應用範式，但仍稍作更易，認為範式是一個模型的例子，Tyler 的原理確實可視為一種範式 (p. 20)。Pinar et al. (1995) 多次提及課程領域在 1970 年代初期出現了一次範式轉移 (pp. 15, 63–64, 159, 187)，認為課程發展範式已告終，代之而起的是課程理解範式；他們甚至強調課程發展始於 1918 年而終於 1969 年 (p. 6)。筆者認為，Pinar 等人並沒有嚴格按照 Kuhn 的定義 (見 Pinar et al., 1995, p. 20)，而是依照一般字典中範式的一般性定義，故範式只是「一個例子的模式或一個突出的例子」。因此，Pinar 等人把 Tyler 原理視作範式。

明顯地，接納在課程領域應用 Kuhn 範式概念的學者，都是以較寬鬆的角度來衡量 (如施良方, 1994; Barrow, 1988; Schubert, 1986; Schubert & Schubert, 1991; Tanner, 1982, p. 417; Tanner & Tanner, 1980)。他們應用時並沒有堅持範式的理論介入，亦沒有依循其單一和不可共量的特性。

### 課程範式三種最常見的分類方法

在課程領域應用 Kuhn 的範式概念，最常見的有三種分類方法：第一種分類是實證課程範式和理解課程範式；第二種是技術性課程範式、實踐性課程範式和批判性課程範式；第三種是科技取向課程範式和人文取向課程範式。

## 1. 實證課程研究範式和理解課程研究範式

應用範式概念至課程領域，第一種是把課程研究分為實證課程範式和理解課程範式。筆者認為，這方面的分類可從四位學者對教育研究範式的分類入手（見表二）。他們的分類相若，筆者不欲逐一細說，僅舉 Husén (1988) 為例。Husén (1988) 認為在本世紀初已出現了兩個主要範式：

一個是模仿自然科學，強調適合於用數學工具來分析的觀察——經驗的、可量化觀察。研究的任務在於確定因果關係，並作出解釋。另一範式是從人文科學推衍出來的，所注重的是整體和定性的訊息，以及說明的方法。（p. 17）

Husén (1988) 對教育研究的分類是實證範式（定量研究）和理解範式（定性研究）。實證範式自孔德 (Comte) 於 19 世紀提出後，一直影響自然科學的研究，對於非經驗或非量化的研究並不接受。但隨著新的社會科學研究法——理解研究（亦即自然論）範式發展後，它幾乎在每一個角度都與實證範式相對立。實證範式早已為學者所接受，而理解範式亦漸受重視 (Guba & Lincoln, 1994, p. 109)。Heshusius (1989) 嘗試比較這兩種研究範式的特徵（見表三）。實證範式及理解範式可說是最引人注意的兩個範式（江明修，1992；霍秉坤、黃顯華，1999）。

表二：學者對教育研究範式的分類

Lincoln & Guba (1985)	Husén (1988)	Heshusius (1989)	盛群力 (1995)
實證範式	實證、定量的範式	實證範式	實證範式
自然範式	理解、定性的範式	理解範式	理解範式

表三：實證範式和理解範式特徵的比較

實證範式	理解範式
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 自然科學基點</li> <li>◆ 客觀性</li> <li>◆ 因果性</li> <li>◆ 量化表徵</li> <li>◆ 可證偽性</li>   <li>◆ 概括化</li> <li>◆ 研究技術，包括：               <ul style="list-style-type: none"> <li>a. 統計程序</li> <li>b. 實驗</li> <li>c. 社會調查</li> </ul> </li> <li>◆ 趨向於宏觀及定量化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 社會（人文）科學基點</li> <li>◆ 主觀性</li> <li>◆ 解釋性</li> <li>◆ 語言和意義</li> <li>◆ 構建有根據的（grounded）理論</li>   <li>◆ 特定案例</li> <li>◆ 研究技術，包括：               <ul style="list-style-type: none"> <li>a. 參與性觀察，人種史</li> <li>b. 生活史</li> <li>c. 非結構性談話</li> </ul> </li> <li>◆ 趨向於微觀及定性化</li> </ul>

資料來源：Heshusius（1989）。

實證課程範式和理解課程範式這種劃分的方法，與 Husén（1988, p. 17）的分類相若。課程研究為社會科學研究及教育研究的一部分，三者的研究範式亦可互通，故此社會科學及教育研究的範式可應用於課程領域。基於此，可以說課程範式分實證課程及理解課程兩種。

針對實證和理解這兩種課程範式，亦可引申出兩者研究方法的不同。隨著知識領域的發展愈趨複雜，研究方法亦愈趨多樣化，有的採控制實驗，有的採觀察方法，有的以解釋學的方法進行，亦有的採類似哲學思辯的途徑等等。大體而言，這些研究方法可納入量與質的兩類研究（王文科，1994）。Grumet（1990）論析量及質的課程研究範式時，認為在20世紀70年代以後，量的研究的

數量漸漸減少，而質的研究的數量則逐漸增加。Eisner & Peshkin (1990) 亦認為，很多美國著名的學者由量的研究轉向質的研究，也有些學者同時應用兩種探究範式（如 Lee Cronbach、Donald Campbell、Robert Stake、Egon Guba、Philip Jackson）。按張華（2000a）的分析，隨著理解課程範式的興起，量的研究漸次為質的研究所取代（頁 17-18）。當然，量的課程研究範式和質的課程研究範式兩者對課程領域各自產生的影響力，仍需進一步探討。

## 2. 技術性、實踐性、批判性課程研究範式

除了實證和理解兩種課程範式外，第二種分類是把課程研究範式分為技術性、實踐性和批判性課程範式。這方面的分類，學者多以 Habermas (1978) 的知識趣嚮 (interest) 為本。因此，筆者認為應從 Habermas 知識理論這學說的本源入手，才能深入了解課程範式。Habermas 的知識趣嚮理論為不少學科知識提供了很好的分類，即把知識分為技術性、實踐性和批判性。Habermas 的思想淵源廣博，其知識論綜合了德國觀念論學派學者康德、黑格爾及馬克思等三人的詮釋，融入現象學、解釋學以及日常語言分析、精神分析學說，並包含自己的獨創見解，形成了知識理論架構（李英明，1986；高宣揚，1991；陳伯璋，1987；曾慶豹，1996；黃瑞祺，1996；Bottomore, 1984; Braaten, 1991; Habermas, 1978; McCarthy, 1978）。

簡單來說，Habermas (1978) 把知識探究的類型分為三種：「在邏輯—方法學規則及知識構成趣嚮之間的特定連繫中，顯示了三類的探究過程。……經驗性—分析性的學科主要基於技術認知趣嚮；歷史性—詮釋性的學科主要基於實踐認知趣嚮；批判取向的學科主要基於解放認知趣嚮」（p. 308）。Habermas 的知識論對不同科

學的知識所作的反省、闡析，使我們對於科學的性質有了新的理解。金耀基（1992）認為 Habermas 的知識論極有說服力，提供了一個新的知識系統（頁 29–30）。Habermas「知識構成趣嚮」的理論雖然非無爭議，但是他強調科學無單一的模型、科學的組織可以有幾種形式，這種論說是極有說服力的；而且，他對於「經驗—分析科學」（empirical-analytic science）及「歷史—詮釋科學」（historical-hermeneutic knowledge）性質的剖析無疑是知識論上最有系統的工作。

然而，Habermas 的知識論並非沒有受到批評。Habermas（1978）曾詳細說明其他學者對知識趣嚮的批評，亦提出了一些反思（pp. 351–386）。批評的要點有三：首先，Habermas 沒有說明實證—分析知識趣嚮與社會科學的關係；<sup>21</sup>其次，他認為知識是以趣嚮為基礎，這種說法是一個很大膽的假設。首兩種知識確可證實是與趣嚮有關，但第三種知識則未能說明與趣嚮世界有關（Giddens, 1996）；第三，他於後期似乎已放棄（或不強調）建構知識趣嚮理論，只著重解放趣嚮的發展。<sup>22</sup>

Habermas（1978）的知識理論有兩方面的任務。第一，是批判自孔德以降的實證論，亦即指向「科學主義」（Bottomore, 1984, p. 57）。Habermas 對科學主義進行了深入的批判：「自 19 世紀中葉以來……『科學主義』是指對科學的信仰：深信我們不能再把科學視為其中一種知識形式，而必須認為知識與科學是同一的」（p. 4）。他建構出一個更周全的知識論，論證科學探究有三種不同的形式，每種均有其內在的知識判準，滿足人類不同的趣嚮。這指出自然科學所提供的只是其中一種知識（Habermas, 1978, p. 308）。第二，是給予批判理論一個知識論的基礎（金耀基，1992，頁 36；黃瑞祺，1996，頁 164；Carr, 1995）。Habermas 從「知識構成

的趣嚮」發展出知識的三個範疇，企圖在「經驗－分析科學」與「歷史－詮釋科學」之外，為「批判科學」找根據。這知識趣嚮即是各學者經常引用的理論，以下將詳細說明。

自 Habermas (1978) 提出其知識論後，不少社會科學學者均應用其知識趣嚮的分類。在教育這廣闊的範疇中，課程、教育行動研究、課程行動研究等領域亦出現了以 Habermas 的知識論作分類的基礎。以下會在各領域中，簡單列舉例子說明。

MacDonald (1975) 根據 Habermas 的人類趣嚮概念 (human interest concept)，發展出一個檢視不同課程設計概念的架構 (Brubaker, 1982, pp. 21–34)。這個架構建基於個人參與課程設計過程所強調的三種趣嚮，即對控制的趣嚮、對理解和共識 (consensus) 的趣嚮和對解放 (emancipation) 或從限制人類自由的桎梏解放出來的趣嚮。Schubert (1986) 根據 Habermas (1978) 的哲學理論和 Bernstein (1976) 的社會和政治理論，劃分了三種課程探究的範式，分別為實徵性－分析性 (empirical-analytic)、詮釋性 (hermeneutic) 和批判性 (critical)。每種範式都有其理性方式 (mode of rationality)、所關注的興趣和利益，以及不同的組織。此外，不少學者依 Habermas 的分類把課程範式劃分為技術性、實踐性和批判性三類 (如李子建、黃顯華，1996；楊明全，2002，頁41；霍秉坤、黃顯華，2000，頁21–30；Bullough, Goldstein, & Holt, 1984; Carr, 1995; Schubert, 1986; Schubert & Schubert, 1991)。在眾多課程範式的敘述中，Schubert (1986) 的說明最為詳細 (見表四)，亦是直接應用於課程領域中，而且引起較多學者關注。按 Schubert & Schubert (1991) 的分析，範式作為探究的假設，明顯與 Kuhn 對範式的處理有關 (p. 53)。

表四：課程取向分類

	科學或探究類型		
	實徵－分析	解釋	批判
服務趣嚮	技術趣嚮	實踐趣嚮	解放趣嚮
人類旨趣	勞動	溝通	解放
社會組織	工作（work）	互動（interaction）	權力（power）
知識論	知識獨立於求知者	知識是個人的，由參與人士互動而建構	知識是個人的，由參與人士透過對話而建構，且以追尋平等和公義為圭臬
課程定義	學科、學科內容、目標、書面計劃、有計劃的學習經驗	非書面計劃、教學時實際發生的一切、師生互動、有意義的學習經驗	有意義的學習經驗，目的是解放桎梏
課程作為	成果（product）	實踐（practice）	批判性實踐（praxis）
理性模式	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 假設控制和確定性的原則</li> <li>◆ 在類似規律性命題（即可用實徵驗證）的趣嚮下操作</li> <li>◆ 假設知識是價值中立的</li> <li>◆ 假設知識是客觀的</li> <li>◆ 重視效率或節儉</li> <li>◆ 毫不懷疑地接受社會現實</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 強調理解和溝通互動</li> <li>◆ 視人類為積極創造知識的人</li> <li>◆ 在日常生活環境中尋求假設（assumption）和意義</li> <li>◆ 把現實看作在歷史、政治及社會脈絡（context）中互為主體地組成和分享</li> <li>◆ 敏銳地注意語言在運用時的意義</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 假設必需批判意識型態，並且付諸行動</li> <li>◆ 尋求揭示具壓迫性和支配性的事物</li> <li>◆ 需要對假意識保持敏銳的觸覺</li> <li>◆ 質疑扭曲概念和不公平價值觀</li> <li>◆ 檢視和解釋探究所依據的價值系統和公平概念</li> </ul>

參考資料：參考李子建、黃顯華（1996），霍秉坤、黃顯華（2000），Schubert（1986）。

### 3. 科技取向課程範式與人文取向課程範式

在實證—理解和技術性—實踐性—批判性兩種範式分類之外，亦有提倡科技取向和人文主義取向兩種課程範式。Gouldner (1979, pp. 48–49) 在探討知識分子的分類時，其劃分與 Habermas 的相類，然而仍有少許不同。他認為知識分子可分為兩種，一是興趣基本上是技術性的技術知識分子，另一是興趣主要在批判、解放、解釋並通常具有政治性的人文知識分子。李子建、黃顯華 (1996) 認為，科技取向的課程探究等同於實徵性—分析性範式，而人文主義取向的課程探究則涵蓋詮釋性及批判性範式 (見表五) (pp. 415–416)。

表五：科技課程範式和人文主義課程範式

按探究內容劃分	按探究方法劃分
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 科技取向的課程範式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 實徵性—分析性範式</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 人文主義取向的課程範式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 詮釋性範式</li> <li>◆ 批判性範式</li> </ul>

首先是科技取向課程範式。20 世紀中葉以來，科學發展迅速，除帶給了人類豐富物質外，亦強化了科學主義和實證主義哲學的影響。課程領域在實證主義哲學思潮籠罩下，「科學研究範式」(scientific research paradigm) 成爲主導的範式。課程理論研究被簡約爲對課程發展的「工藝學模式」的探討，社會效率、目標管理、行爲控制成爲這種研究範式的中心觀念 (張華, 2000a, 頁 120)。這種範式可稱爲「科技取向課程範式」，代表人物包括 Alexander、Beauchamp、Bobbitt、Charters、Taba、Tyler、Saylor 等。這種課程範式基於下列的假設：

1. 課程領域中的理論，其運作應該著眼於經驗上可測量的規律般的命題；



2. 對於課程理論、課程設計、課程評估的概念和技術，自然科學提供了「恰當的」解釋模式；
3. 知識應當是客觀的，並且能夠以一種中性的形式探究和描述；
4. 價值陳述必須與「事實」和「探究方式」分割，而「事實」和「探究方式」能夠並且應當是客觀的（Giroux, 1981, p. 100）。

其次是人文取向課程範式。1970年代以後，課程研究領域在人文主義哲學思潮影響下，產生了「範式轉換」，並批判以 Tyler 原理為核心的傳統課程範式（張華，2000a）。人文主義取向與科技取向並不相同，它並非是統一的傳統和單一的現象，而是不同課程研究角度的聚合（李子建、黃顯華，1996，頁418）。人文主義取向課程探究可說是源於1970年代的「再概念化」（reconceptualization）運動（Pinar, 1978）。正如 van Manen（1978, p. 368）指出，再概念化學者的著述有共同主題，就是針砭傳統科技取向的課程範式（李子建、黃顯華，1996，頁418）。這些學者通常使用四種探究方式，即是歷史的、美學的／哲學的、心理分析的和社會－政治的方式。他們的目的是「個體的解放」（individual emancipation）（張華，2000a）。李子建、黃顯華（1996）歸納了人文取向課程範式的共通假設如下（頁422）：

1. 歷史角度是可以且應該不斷再檢視的；
2. 知識是一種社會建構的實體；
3. 社會、教學和課程理論與神學的、倫理道德的、環境的和心理的需要具有相互關聯性；
4. 反對科學和心身二元論；
5. 課程探究不僅著重學術研究，更致力於創造一個理想新世界。

按 Pinar et al. (1995) 的說法，課程研究的重心由探討課程的工藝學轉為用新的理論視野和價值觀體系來理解課程 (pp. 63–64)。這些課程研究把課程理解為不同的「文本」，如歷史文本 (historical text)、政治文本 (political text)、種族文本 (racial text)、性別文本 (gender text)、現象學文本 (phenomenological text)、後結構、解構和後現代文本 (post-structural, deconstructed, postmodern text)、自傳性文本或傳記性文本 (autobiographical/biographical text)、美學文本 (aesthetic text)、神學文本 (theological text)、制度化文本 (institutionalized text)、國際化文本 (international text)。

### Kuhn 範式應用的思考

雖然 Kuhn 的範式概念已廣泛應用在教育及課程領域之中，而且已經普遍獲得接納，但是這種應用仍然受到不少質疑 (Barrow & Milburn, 1990, p. 238; Brown, 1988; Jickling, 1988a; Milburn, 2000; Pinar et al., 1995, p. 20; Rogan & Luckowski, 1990; Wraga, 1998, pp. 19–20)。筆者認為下列三點可作更深入的思考。

首先，教育及課程為社會科學的分支，均與自然科學不同，是否適宜應用源起於科學領域的範式概念，仍備受質疑。Barrow & Milburn (1990) 認為：「把 Kuhn 的範式原理應用至教育領域，這項工作的價值備受質疑」(p. 237)。教育在許多角度與自然科學截然不同。自然科學領域內對於研究的概念和應用的方法，意見明顯較為一致，而且探究範圍較精確，界限描繪亦較清楚。教育領域則沒有「科學性」的確切程度，很多重要問題的性質均屬於推斷 (speculative)；同時，教育並非一門界定清晰及具統一性的學科，而不同學科背景的學者都從不同

的資料來源，以不同方式研究教育問題，因此沒有一個範式或「常態科學」能獨據複雜而多面的教育研究範圍。教育研究的多種性質和範圍，不會只是支持一個範式（李子建、黃顯華，1996，頁137-138；Husén, 1988）。因為教育明顯缺乏科學學科的一致性和架構，使用 Kuhn 意義的範式原理似乎並不適當（李子建、黃顯華，1996，頁102；Husén, 1988, p. 17）。Barrow & Milburn（1990）甚至強調：「若不是從我們教育詞彙中完全刪去（remove）範式這名詞，亦應該極度小心地使用」（p. 238）。雖然筆者並不認為要把範式一詞在教育詞彙中刪掉，但是同意必須小心應用。

其次，應用這概念時，必須有清楚的界定，而且一經應用，使用時的意義亦必須一致。以 Pinar et al.（1995）一書為例，其應用的一致性即受到質疑（Milburn, 2000, p. 449; Wraga, 1998, pp. 19-20）。他們把 Kuhn 的範式概念，以比喻的方式應用至課程的再概念化觀念，然而在全書其他章節中的使用並不一致；同時，這應用又與 Kuhn 最初的概念不相同。Wraga（1998）的分析說明，Pinar 等人一方面強調他們應用範式一詞，是以一般字典的定義，而非特定指 Kuhnian 式的定義，但另一方面則引用 Kuhn 作為其提出課程領域經驗了「大革命」（cataclysm）的基礎，並稱之為「範式轉移」（p. 19）。Milburn（2000）亦認為，「範式的智性包袱（intellectual baggage），對《理解課程》一書提供的論說，似乎沒有任何幫助」（p. 449）。因此，使用範式一詞時，應有清楚的界定，而且在過程中應貫徹其操作定義（operational definition）。

第三，Kuhn 的範式概念，是否適用於自然科學範疇，仍有一定的爭議。Weinberg（1998/2001c, 1999/2001b, 2000/2001a）不同意科學發展歷史必然是範式的轉

移，即不一定是革命性的改變。因此，對於 Kuhn 在科學史提出的範式概念，部分科學家仍有保留。

## 小 結

Merton 和 Kuhn 兩人對範式的概念，都有獨特的意義，亦已為學術界帶來重要影響。然而，學者在課程領域應用兩人的範式概念時，仍然值得商榷。相對而言，Merton 的範式概念，較 Kuhn 的範式概念更清晰，引起的爭議亦較少。可是，Merton 的範式概念雖然有助建構課程研究度向和框架，有助歸納課程的基本研究命題和理論觀點，但卻未在課程領域中引起足夠的關注。除了曾榮光（1987）外，學者甚少在課程領域中引用 Merton 的範式概念。Apple（1990）、Schubert & Schubert（1991）、Tyler（1949）等人在課程領域雖然都建構了課程研究度向和框架，歸納了課程基本的研究命題和理論觀點，可以符合 Merton 的範式概念，然而以上的引入乃是筆者的詮釋，這些課程學者在建構課程度向時，並沒有提及 Merton。Kuhn 範式概念的發展則不同。Kuhn 的範式概念較為模糊，而且嚴格地說並不適用於社會科學領域，但他的概念卻廣受關注，亦產生了巨大的影響。至今，課程領域中大部分論及課程範式的學者都依據 Kuhn 的概念，由此可見一斑。

## 課程領域中應用範式概念的爭議

範式概念在課程領域中的爭論，仍然持續不休。若按上述的分析，爭論可以歸納為兩個要點：一是視乎範式的定義和特性，二是這種爭論會否有統一的發展。對於課程領域應用範式的爭議，以下將分五點加以說明。

## 課程範式與課程研究範式的差異

課程範式與課程研究範式兩者的意義並不相同。簡單

來說，課程範式是對課程發展的信念，如科技取向課程範式和人文取向課程範式。雖然科技取向範式主要採取實證的研究方法，而人文取向範式主要採取詮釋的研究方法，但是課程範式仍是以對課程發展的信念為基礎。另一方面，研究範式是研究者從事研究活動所持有的世界觀，以及從這觀點所看到的問題和所採取的解題方法（Anderson & Burns, 1989）。課程研究範式是指對課程進行研究時，研究者在決定研究的課程問題和如何研究課程問題所持的信念，例如實證主義／詮釋主義範式、質性研究／量性研究範式。換言之，課程研究範式只是把這種範式應用於課程研究中。這是按 Kuhn 的定義而非以 Merton 的定義來分析。筆者認為，分析範式概念時，清楚說明課程範式或是課程研究範式，實有積極意義。

### 視乎範式的定義

筆者在本文無意評論各人對範式的理解是否恰當，亦不欲詳述各人對範式的應用。不少學者對範式一詞的定義和特性各有不同見解（施良方，1994），對範式的應用亦有不同看法。因此，筆者亦同意在使用範式一詞時，不必如 Jickling（1988a, 1988b）或 Eckberg & Hill（1979, 1981）那樣處理，亦不必與 Merton 或 Kuhn 的範式概念一樣。因為在這個接受不同意見、容許持守不同看法的多元化年代，應容納不同的聲音。只要應用者能言之成理，而且應用時具一致性，即可接納。

但範式一詞的定義確實惹來不少爭議，故應小心使用；假如有其他更適合的字眼，甚至應該避免濫用這個名詞。Barrow & Milburn（1990）對這問題的謹慎態度是值得尊重的：「若不是從我們教育詞彙中完全刪去（remove）範式這名詞，亦應該極度小心地使用」（p. 238）。比方說，Harmon（1981）在談及應用範式於

公共行政時，便建議用較不具爭議性的「研究途徑」一詞。筆者認為，若必須使用範式這名詞，便應該有清楚的操作定義，否則大家討論時思考的基礎便盪然無存。

事實上，不少課程範式的爭論，主要問題均出於對範式的定義並不相同（Barrow, 1988; Jickling, 1988a; Pinar et al., 1995; Rogan & Luckowski, 1990, p. 22; Tanner & Tanner, 1980, 1995）。Pinar 對這個問題的描述提出了一個很重要的說明。Pinar et al. (1995) 清楚指出，若以嚴格的 Kuhnian 定義來看，範式即只合用於科學範疇，Tyler 原理及課程發展概念並不能代表該範疇中的範式；但若把範式理解為一般字典的意義，範式是「某一模型的例子」，Tyler 原理明顯可作為一種範式（pp. 12-20）。曾榮光（1987）以課程社會學的角度探討公民教育的課程時，亦首先詳細說明 Merton 範式的定義和基本概念。這些說明使該篇文章的討論有系統而且清晰。可見，若要討論課程範式的問題，如能在應用範式這名詞時清楚說明其操作定義，可免去很多混亂。

### 視乎範式的特性

此外，應用範式亦須關注範式的特性。若應用 Merton 的範式概念，必須留意它的三個主要特色：它是對成果作有系統的整合；它是一種成果而非研究的工具；它屬於後設社會學建構。Kuhn 的範式概念與 Merton 的並不相同，包括了「不可共量性」及「單一範式」兩項特色。若應用 Kuhn 的範式概念，必須留意這兩項特性。

Kuhn 所說的範式是絕對的範式（張筵儀，2001，頁104）。Kuhn 認為從一個有危機的範式轉移到一個新範式，絕非累積性的過程，亦非修改原有範式，而是在一個新的基礎上重新創建研究領域的過程（Kuhn, 1996,

pp. 84–85)。然而，不少社會科學學者認為，Kuhn 的理論只是用來說明自然科學中範式遞移（paradigm shifts）的現象，並不完全適用於社會科學。蕭全政（1988）相信社會科學除了有可能產生範式遞移的現象，更有可能出現範式並立的現象（p. 12）；金耀基（1992）則稱自己不敢期望社會學的科學社群會找到「單一範式」（頁 30）；Dogan（2001）強調社會科學的歷史並非範式巨變的歷史（p. 11207）。

因此，社會科學家傾向認為 Kuhn 範式概念的應用可以是絕對的和相對的。如果將範式完全按照 Kuhn 的原初意義詮釋為不可共量的，便是一種「絕對的概念」，即範式具有壟斷性，是有其單一性的；如果將 Kuhn 的範式詮釋為可共量的，略為修訂了 Kuhn 原初的意義，便是一種「相對的概念」，即範式之間並沒有新範式替代舊範式的問題，範式是可以並存的，而形成所謂的多元範式局面（張筵儀，2001，頁104–106）。而且，社會科學家大多將 Kuhn 所提出的範式視為相對的概念（蕭全政，1988，頁 12）。

張華（2000a）把這種相對的和絕對的概念應用於課程範式，二者分別是「素樸範式論」和「精緻範式論」。他稱 Kuhn 的不可共量的範式理論為素樸範式論：「在 Kuhn 看來，『範式』的核心構成是價值因素，經驗因素是處於附屬地位的。正因如此，不同範式之間是不可通約的<sup>23</sup>」（頁 6–7）。然而，張華基於這兩個構想，認為可以進一步發展 Kuhn 的範式論。首先，範式的價值構成與經驗構成無輕重之分，兩者在功能上具有互補性，是相互依存、有機統一的。其次，範式之間是可以通約、可以比較的。按 Shapere（1980, p. 68）的看法：「在兩個不同時期科學信念和標準之間的根本差別，並沒有排除聯繫、可比較和進步的可能性」（引自張華，

2000a，頁7)。這說明由一種「範式」過渡到另一種「範式」，是可以有「合理演化」的發展鏈條的。張華把這種合理發展了的範式論稱為「精緻範式論」。

按照這種思路，雖然 Kuhn 強調不同範式之間是不可共量和不可比較的，但張華（2000a，頁7-16）從價值觀和經驗事實兩方面比較不同的課程範式。就課程價值觀而言，判斷課程價值觀進步與否，應視乎哪一種課程更能體現時代精神的價值觀。按這個標準，課程理解範式的價值觀較課程發展範式更為進步，因為它以人的解放、社會公義、人與自然的和諧發展為鵠的，體現了時代精神。課程發展範式雖然以「價值中立」的姿態出現，但仍是包含了「工具理性」的傳統價值觀（張華，2000a，頁16）。就課程經驗事實而言，判斷課程範式的進步與否，還要視乎相應的經驗事實。在課程經驗事實的角度看，課程發展範式較課程理解範式更為充實，因為課程理解範式至今仍停留於對課程價值的探討，所取得的相應的經驗事實還不豐富。課程發展範式則積累大量經驗事實，而且一直在課程實踐中佔主導地位（張華，2000a，頁16）。張華（2000a）對課程範式的論述正是應用了相對的概念，認為課程範式之間可以通約、可以比較（頁6-7）。這種對特性的說明對於不同的課程範式很有幫助。

在現今的討論中，較多學者並不完全按照 Kuhn 的範式概念，而是略有更易，其中一項改動就是略去 Kuhn 的不可共量性。因此，在課程研究中，不同範式既非互相排斥，亦非互不相關，而是互補發展，構成有機整體（張華，2000a，頁19；陳向明，2000，頁382-387）。在研究方法上，每一種方法都有其限制，故應採用分屬於不同範式的多種方法來研究，才能掌握研究對象的真實現象（郭諭陵，2000，頁105）。張華（2000a）把這種



構思應用於課程研究，認為人文課程研究範式與科技課程研究範式在兩個基本的項目上互相補足（頁 19）。第一是人文精神與科學精神的融合：人文精神包括對研究對象的價值感情、移情性理解能力、人格的尊重等，都是同樣適用於「科學研究方法」；科學精神包括理性、批判、無私、求實等，亦同樣適用於人文研究方法。兩種研究方法均是課程研究不可缺少的，一起融合成爲課程研究者的精神整體。第二是人文研究方法與科學研究方法互相彌補。各種研究方法都有其優勢和局限，彼此無法互相取代，應針對不同問題和領域的需要相互補充、取長補短。

明顯地，金耀基（1992）、張華（2000a）、張筵儀（2001）、郭諭陵（2000）、陳向明（2000）、蕭全政（1988）、Dogan（2001）等都是以相對的概念來應用 Kuhn 所提出的範式概念，亦即沒有依循他強調的「不可共量性」及「單一範式」兩項特色。應用 Kuhn 的範式概念時，清楚說明使用的性質，有助探究者更容易明白應用的意義。

## 兩種課程範式概念的差異

筆者仍然希望重申，Merton 和 Kuhn 兩者對範式一詞的定義並不相同。在筆者看來，兩者對範式的詮釋都有助我們了解課程的探究；然而，在應用兩者的範式概念時，必須清楚說明範式的定義。相對而言，Kuhn 的範式定義較模糊，其原初概念是用於科學的研究中，故用於社會科學或教育學時常常引致混淆和爭論（如 Jickling, 1988a; Pinar et al., 1995; Tanner & Tanner, 1980, 1995），而且不少應用 Kuhn 範式概念至其他學科的學者，均未有按照 Kuhn 的概念。其中較重要的差異有兩方面：一是不可共量性，二是單一範式的概念或範式的統攝性。Kuhn 的範式概念較模糊，而且引起很多爭論。Merton 的範式定義似更容易應用，因爲主要是涉及基本命題和理

論觀點（曾榮光，1987；Merton, 1949/1968a），亦沒有 Kuhn 範式的排他性。同時 Merton 在社會學領域中構建了不少例子，故較容易理解和應用。雖然 Merton 範式的應用較受忽視，但是所引起的爭論較少，而且應用的作用亦大，因為它可清楚列出該領域的基本命題和理論基礎，同時是一個很清楚的研究架構。Merton 的範式雖然是最低限度的理論結構或最初步的理論化，但卻是社會學領域中一種可行的理論結構（黃瑞祺，1981，頁 26-27）。

### 爭論持續

對於課程範式之間的爭論，可能還會持續下去。張華（2000b）強調，每一種課程範式都具有一定的合理性，但這種合理性是針對一個特定時代而言（頁 20）。靳玉樂（2000）亦認為，各種課程研究範式代表了不同的課程研究傾向，它們所研究的課程問題和所採用的具體方法各有側重，亦揭示了課程現象某些方面的本質，因而都有一定的合理性（頁 45）。正因不同的課程範式各有其合理性，因此課程範式的衝突與融合、交替與反覆是歷史選擇的結果，具有歷史的必然性（張華，2000b，頁 20）。舉例來說，雖然以 Tyler 為代表的課程探究範式仍佔一定地位，但是這種探究範式所無法解決的問題正日漸增多，解決的辦法仍是要引進不同的範式。課程探究的實踐範式和批判範式，亦已獲得各方的認受（施良方，1994，頁 33）。金耀基（1992）不敢期望社會學的科學社群中找到「單一範式」（頁 30）；筆者對於課程範式能否出現一統的學說，亦不樂觀。因此，爭論持續似是必然的情況。對課程範式的競爭、融合等討論，實不容易有一完滿的答案，McNeil（1996）的思考值得我們參考：

多元研究範式（multiple research paradigms）是擴闊我們的視野，還是因它們獨立自足（self-

contained)、忽視其範式以外的重要問題，因而使我們的視野變得模糊？我留下問題讓你們自己決定。(p. 451)

當然，由於這個爭論已歷經多年，且各種各樣的意見亦相繼出現，因此要在這爭論中再擦出火花並不容易。探討者必須對前人的各種說法有一定的了解，再加入新的元素，才能有新的發展。我們亦不期望在這方面能有明顯的進展。各種討論似乎只能維持在綜合過去的說法，或建基於過去的看法。

## 總結

課程研究範式能否出現一統的學說，筆者並不樂觀。Dogan (2001) 強調社會科學的歷史並非範式巨變的歷史，而是競爭的理論 (p. 11207)。理論沒有競爭，社會科學便不會有進步。因此，對於這種範式並峙、爭勝的局面，實在不必感到困惑或不安 (金耀基, 1992, 頁 30)，因為過早走上一壟斷性的單一範式，只會產生社會學思想的停滯和不振 (Merton, 1976c, p. 116)。Merton (1949/1968a) 曾經表明這種情況仍有可取之處：

一切美德超越了極限，就成為惡習。這種原則，也能應用至社會學範式。社會學範式會使社會學家容易變得思想懶惰。有了範式，社會學家就會閉眼不看範式所要求去審視重要資料 (strategic data)。這樣，就會把一個社會學望遠鏡變成一個社會障礙物。把範式絕對化，而不是把它看作一個暫時的出發點，就會形成錯誤。但是，如果把範式視為暫時的、可變的，一如既往地不斷修正，這些範式就會比零散的假定更為可取。(p. 72)

Whitehead (1938) 亦強調必須重視溝通和容納不同想法：

人類需要鄰人具有足夠的相似之處，以便互相理解；具有足夠的相異之處，以便激起注意；具有足夠的偉大之處，以便引發羨慕。但是，我們絕不可期望所有事物都是美好的；甚至當出現一些特別情況時，我們更應該因這些情況能引起關注而感到滿意。(p. 258)

上面這兩位學者的態度值得欣賞。如果學者對範式概念的應用有不同的意見甚或有對立的想法，如果學者都能有廣闊的胸襟容納相左的意見，如果學者能從這些不同之中深入探究，這種不統一的情況並非缺點，而是一種機遇。

## 註釋

1. Paradigm 亦可翻成「派典」、「典範」，但它們的應然意義較重。相對而言，「範式」這翻譯較中性，而且這名詞在內地及香港亦廣泛應用，故本文予以採用。除了直接引用原文外，以下全文都會採用「範式」這詞。
2. 從基本概念來探討一個名詞，其實價值並不高。然而，這名詞確實引起不少爭議，而近年在華文社會中引用這名詞的學科和書籍仍多，但筆者深覺其中不少的應用頗隨便，未有深究其中意義，故以這一取向撰寫本文。
3. Kuhn (1996) 對範式概念的闡釋，引起了很多學者的關注。然而，本文不僅以 Kuhn 對範式的概念為基礎，亦會提及 Merton (1949/1968a) 的概念。這將在下文詳述。
4. Merton (1968c) 強調這裏的知識必須以廣闊的定

義來詮釋，因為它包括所有文化產物（意念、意識型態、法律及倫理信念、哲學、科學、科技等）。

5. 一般來說，知識社會學家都把存在基礎分為社會基礎和文化基礎。
6. 這裏的範式與 Kuhn 所提及的範式並不相同，這將在下文詳述。
7. Laudan et al. (1986) 將 Kuhn (1970) 把範式改為學科基體看成是一重要的標誌，劃分了 Kuhn 早期和晚期的學說。以下所論 Kuhn 的範式概念，主要是按照他在 1970 年以後的說法。
8. Kuhn 對不可共量性的解釋，是指用一種中立語言來陳述兩種理論，並且在它們之間作「客觀」比較，這是不可能的。科學家無法「把兩套理論一起放在心中，一個論點接著一個論點地互相比較」（Cedarbaum, 1983, p. 210）。
9. 詳見 Fok & Wong (1997) 的討論。
10. 金耀基 (1992) 認為 Ritzer 提出了「最清晰而有運作意義的界說」（頁 36）。
11. 這裏只列舉了一些例子。Cole (1992, pp. 102–136) 從多個角度探討不同科學具有不同共識程度的問題，很有參考價值。
12. 關於科學家對 Kuhn 的科學社會學的概念，可參考 Nowotny, Scott, & Gibbons (2001, pp. 179–200)。該文從認識論的角度批判 Kuhn 的概念，很有參考價值。
13. Eckberg & Hill 對範式的定義是從 Kuhn 的概念入手，並且嚴格遵守 Kuhn 所提出範式的意念和特質。Eckberg & Hill (1979, 1981) 及 Ritzer (1975, 1981) 運用範式，提出了不同角度的看法，很有參考值得。
14. 這兩個社會學傳統分別是 Mannheim 的知識社會學及 Wittgenstein 的社會現象學。Mannheim 指出知識的主要形式是通過不同的方式受到社會群體需求的制

約；Wittgenstein 則認為社會學分析的精髓是先理解社會行動的信念與價值觀，再設法加以解釋（Jary & Jary, 1995）。事實上，兩種社會理論的傳統雖然有別，但仍有共通之處。

15. Schubert & Schubert（1991）這種範式概念，一方面著重分析或發展課程時應作甚麼考慮，另一方面著重如何進行課程問題的研究。前一種與 Merton 的範式概念相近，後一種則與 Kuhn 的範式概念相近。然而，他們的概念無論在解釋的詳細程度和概念建構的基礎上，都未能與 Merton 及 Kuhn 的概念相提並論。筆者認為 Schubert & Schubert（1991）的三種課程範式的意義，第二種意義（範式作為研究假設）與 Kuhn 的範式概念相近，第三種意義（範式作為界定課程的度向）則為 Merton 的範式概念所涵蓋。因此，本文不會細說範式的第二及第三種意義，只會提及第一種意義（範式作為分類的系統）。
16. Schubert & Schubert（1991）兩人對範式概念的看法，與 Merton 及 Kuhn 的範式概念有很大差別，其理論基礎較薄弱，而且主要只是引起了課程學者的關注，未能普遍引起社會科學學者的共鳴。然而，亦因兩人對課程範式的描述頗受課程學者關注，故仍簡單列出。
17. 本文的焦點並不在分析這些分類的內容，故只列舉例子。
18. Schubert（1986, p. 183）強調智性傳統論者，與 Giroux 等人所倡議的傳統論者並不相同。然而，按李子建、黃顯華（1996）的分析，雖然兩者有很大分別，「然而兩者的相同之處在於他們的課程理念源自泰勒原理，即著重目的、內容或學習經驗組織和評鑑等」（頁 139）。
19. 曾榮光（1987，頁 328-330）所建立的課程社會學的基礎，是由 Merton 的知識社會學範式孕育而成，

其中包括了四個主要問題：（1）知識的存在基礎究竟在何處定位？（2）分析哪些知識及思想產物？（3）知識與存在基礎之間的關係為何？（4）為甚麼在既定的存在因素的制約下會建構出特定的思想產物？這四個問題是引用自 Merton 知識社會學範式中的五個問題（請參閱本文「Merton 範式的作用」一節）。

20. Rogan & Luckowski (1990) 認為, Schubert 描繪出一些其他的「另類範式」, 較 Tyler 原理更加符合 Kuhn 的範式概念 (p. 22), 因為這些範式的確尋求闡述課程的性質。然而, 這裏不會詳細探討 Schubert (1986), 因為這畢竟是少數人的說法, 而且在本文的前面部分已作了不少探討。
21. Habermas (1978) 以知識構成的趣嚮為基礎, 建立三種知識形式的構想, 引起了廣泛的討論, 亦激發起不少批評 (例如, 曾慶豹, 1996; 歐力同, 1997; Bottomore, 1984, pp. 57–58; Keat, 1981; McCarthy, 1978; Thompson & Held, 1982)。例如, Habermas 並未明確指出「經驗—分析的」科學與「歷史—解釋的」科學這兩種知識, 如何 (或是否) 能夠在社會科學理論中趨於一致。換言之, 是否可以用實證—分析知識趣嚮解說社會生活, 仍然備受質疑。
22. 許多學者質疑「解放趣嚮」的意義, 認為它的定義遠不如其他兩種趣嚮與知識形式的那般清晰 (Bottomore, 1984, p. 82; Kolakowski, 1968, pp. 393–394)。而且, 在 Habermas 的後期著作中, 雖未放棄其知識論, 但已作了大幅的修改 (Evers & Lakomski, 1991; Lakomski, 1999, p. 179)。因此, 除了回應這些批評外 (Habermas, 1978, 1982), Habermas 在後期似乎已放棄了建構知識論的企圖 (Bottomore, 1984, p. 61), 而把理論建基於語言理論之上 (Habermas, 1979, 1984; Lakomski, 1999, p. 179; White,

1988, p. 27)。本文的重點不在批判 Habermas 的知識論，而在於探討他對探究過程的分類，因而不會詳細說明各學者對其知識趣嚮的評論。

23. 這裏的「不可通約性」即「不可共量性」。

## 參考文獻

- 王文科（1988）。《課程論》。台北，台灣：五南圖書。
- 王文科（1994）。《課程與教學論》。台北，台灣：五南圖書。
- 江明修（1992）。〈社會科學多重典範的爭辯：試論質與量研究方法的整合〉。《國立政治大學學報》，第 64 期，頁 315–344。
- 吳康寧（1998）。《教育社會學》。高雄，台灣：復文圖書。
- 宋林飛（1997）。《西方社會學理論》。南京：南京大學出版社。
- 李子建（1993）。〈小學環境教育的取向：課程範式之觀點〉。《初等教育學報》，第 4 卷第 1 期，頁 69–75。
- 李子建（2002）。〈從批判角度剖析課程定義〉。載李子建（編著），《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》（頁 5–25）。香港：中文大學出版社。
- 李子建、黃顯華（1996）。《課程：範式、取向和設計》（第二版）。香港：中文大學出版社。
- 李英明（1989）。《哈伯馬斯》。台北，台灣：東大圖書。
- 李英明（1989）。《科學社會學》。台北，台灣：桂冠圖書。
- 沈中偉（1994）。〈教育科技的研究派典〉。《教學科技與媒體》，第 14 卷第 4 期，頁 3–11。



- 林聚任等（譯），Merton, R. K.（原著）（2001）。《社會研究與社會政策》。北京：三聯書店。
- 金耀基（1992）。〈範典與社會學之發展〉。載李明堃、黃紹倫（編），《社會學新論》（頁13-36）。香港：商務印書館。
- 施良方（1994）。〈西方課程探究範式探析〉。《華東師範大學學報（教育科學版）》，第3卷，頁29-33。
- 施良方（1996）。《課程理論：課程的基礎、原理與問題》。北京：教育科學出版社。
- 郝德永（2000）。《課程研制方法論》。北京：教育科學出版社。
- 高宣揚（1991）。《哈伯瑪斯論》。台北，台灣：遠流。
- 高敬文（1996）。《質化研究方法論》。台北，台灣：師大書苑。
- 張華（2000a）。《經驗課程論》。上海：上海教育出版社。
- 張華（2000b）。〈美國課程理論研究〉。載鍾啓泉（主編），《課程流派研究》（頁2-381）。濟南：山東教育出版社。
- 張筵儀（2001）。〈從孔因的典範觀點來看新公共管理是否能替代公共行政〉。《公共行政學報》，第5卷，頁101-122。
- 盛群力（1995）。〈從兩種研究範式談教育實驗〉。《教育研究》，第9期，頁52-55。
- 郭強（2000）。《現代知識社會學》。北京：中國社會出版社。
- 郭諭陵（2000）。〈教育研究典範的回顧與前瞻〉。《教育研究資訊》，第8卷第6期，頁89-108。
- 陳向明（2000）。《質的研究方法與社會科學研究》。北京：教育科學出版社。

- 陳伯璋（1987）。《課程研究與教育革新》。台北，台灣：師大書苑。
- 陳海文（2002）。《啓蒙論：社會學與中國文化啓蒙》。香港：牛津大學出版社。
- 曾榮光（1987）。〈公民教育發展取向的理論基礎——一個課程社會學的觀點〉。載杜祖貽、盧乃桂、呂俊甫、盧林發、林孟平(編)，《亞洲地區華人社會教育事業的展望》(頁 327-372)。香港：香港中文大學教育學院。
- 曾慶豹（1996）。《當代西方著名哲學家評傳：社會哲學》。濟南：山東人民出版社。
- 黃永和（2001）。《後現代課程理論之研究：一種有機典範的課程觀》。台北，台灣：師大書苑。
- 黃甫全（1998）。〈論課程範式的周期性突變律〉。《課程·教材·教法》，第 5 期，頁 7-11。
- 黃瑞祺（1981）。〈社會理論與社會結構〉。載黃瑞祺（編譯），《現代社會學結構功能論選讀》(頁 9-30)。台北，台灣：巨流。
- 黃瑞祺（1996）。《批判社會學：批判理論與現代社會學》。台北，台灣：三民書局。
- 黃顯華（2002a）。〈課程論知識體系的建構與課程研究方法的轉型〉。載黃顯華、霍秉坤(編)，《尋找課程論和教科書設計的理論基礎》(頁 1-22)。北京：人民教育出版社。
- 黃顯華（2002b）。〈篩選教育與普及義務教育的課程設計〉。載黃顯華、霍秉坤(編)，《尋找課程論和教科書設計的理論基礎》(頁 23-31)。北京：人民教育出版社。
- 楊明全（2002）。〈論課程研究的詮釋學取向〉。《全球教育展望》，第 31 卷第 2 期，頁 41-46。
- 靳玉樂（2000）。《課程研究方法論》。重慶：西南師範大學出版社。

- 趙萬里（2002）。《科學的社會建構：科學知識社會學的理論與實踐》。天津：天津人民出版社。
- 歐力同（1997）。《哈貝馬斯的“批判理論”》。重慶：重慶出版社。
- 鄭世仁（2000）。《教育社會學導論》。台北，台灣：五南圖書。
- 蕭全政（1988）。《政治與經濟的整合：政治經濟學的基礎理論》。台北，台灣：桂冠圖書。
- 霍秉坤、黃顯華（1999）。〈教學研究範式再探〉。《教育研究學報》，第14卷第2期，頁315-340。
- 霍秉坤、黃顯華（2000）。〈課程行動研究模式之探討〉。《華東師範大學學報（教育科學版）》，第18卷第4期，頁21-30。
- 顏良恭（1998）。《公共行政中的典範問題》。台北，台灣：五南圖書。
- Anderson, L. W., & Burns, R. B. (1989). *Research in classrooms: The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York; London: Routledge.
- Barber, B. (1962). *Science and the social order*. New York: Collier Books.
- Barnes, B. (1982). *T. S. Kuhn and social science*. London: Macmillan.
- Barrow, R. (1988). Over the top: A misuse of philosophical techniques? *Interchange*, 19(2), 41-67.
- Barrow, R., & Milburn, G. (1990). *A critical dictionary of educational concepts: An appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice* (2nd ed.). New York; London: Teachers College Press.
- Behar-Horenstein, L. S. (1999). Can the modern view of curriculum be refined by postmodern criticism? In J. Glanz

- & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp. 6–33). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Ben-David, J. (1978). Emergence of national traditions in the sociology of science: The United States and Great Britain. In J. Gaston (Ed.), *Sociology of science* (pp. 197–218). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berman, L. M. (1968). *New priorities in the curriculum*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Bernstein, R. J. (1976). *The restructuring of social and political thought*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bottomore, T. (1975). *Marxist sociology*. London: Macmillan.
- Bottomore, T. (1984). *The Frankfurt school*. Chichester: Horwood.
- Braaten, J. (1991). *Habermas's critical theory of society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Brown, T. (1988). How fields change: A critique of the “Kuhnian” view. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 16–30). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Brubaker, D. L. (1982). *Curriculum planning: The dynamics of theory and practice*. Glenview, IL: London: Scott, Foresman.
- Bullough, R. V., Jr., Goldstein, S. L., & Holt, L. (1984). *Human interests in the curriculum: Teaching and learning in a technological society*. New York: Teachers College Press.
- Burns, R. B. (1995). Paradigms for research on teaching.

- In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 91–96). London; New York: Pergamon.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. London: Heinemann.
- Carr, W. (1995). *For education: Towards critical educational inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Cedarbaum, D. G. (1983). Paradigms. *Studies in History and Philosophy of Science*, 14, 173–213.
- Cole, J. R., & Cole, S. (1973). *Social stratification in science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cole, J. R., & Zuckerman, H. (1975). The emergence of a scientific speciality: The self-exemplifying case of the sociology of science. In L. A. Coser (Ed.), *The idea of social structure: Papers in honor of Robert K. Merton* (pp. 139–174). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cole, S. (1992). *Making science: Between nature and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conant, J. B. (1957). Foreword. In J. B. Conant (Ed.), *Harvard case studies in experimental science* (Vol. 1, pp. i–xiv). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Crothers, C. (1987). *Robert K. Merton*. Chichester: Ellis Horwood.
- Denhardt, R. B. (1984). *Theories of public organization*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Diesing, P. (1991). *How does social science work? Reflections on practice*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Dogan, M. (2001). Paradigms in the social sciences.

- In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (vol. 16, pp. 11203–11207). Amsterdam: Elsevier.
- Doll, R. C. (1989). *Curriculum improvement: Decision making and process* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L. S. Shulman (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 5, pp. 163–198). Itasca, IL: Peacock.
- Eckberg, D. L., & Hill, L., Jr. (1979). The paradigm concept and sociology: A critical review. *American Sociological Review*, 44(6), 925–937.
- Eckberg, D. L., & Hill, L., Jr. (1981). Clarifying confusion about paradigms: A reply to Ritzer. *American Sociological Review*, 46(1), 248–252.
- Eisenstadt, S. N., & Cuddeheir, M. (1976). *The form of sociology: Paradigms and crises*. New York: John Wiley.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.). New York: Macmillan; London: Collier Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York: Macmillan; Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Eisner, E. W., & Peshkin, A. (Eds.). (1990). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York: Teachers College Press.
- Elkana, Y. (1976). Culture, cultural system and science. In R. S. Cohen, P. K. Feyerabend, & M. W. Wartofsky (Eds.), *Essays in memory of Imre Lakatos* (pp. 99–107). Dordrecht, Holland: D. Reidel.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration: Contemporary methodological*

- controversies in educational administration research*. Oxford; New York: Pergamon.
- Feyerabend, P. K. (1975). *Against method*. London: Verso.
- Firth, R. (1975). An appraisal of modern social anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 4, 1–25.
- Fok, P. K., & Wong, H. W. (1997). *Review of decision making paradigm*. Unpublished manuscript.
- Friedrichs, R. W. (1970). *A sociology of sociology*. New York: Free Press.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4–10.
- Giddens, A. (1996). *In defense of sociology: Essays, interpretations and rejoinders*. Cambridge: Polity Press.
- Giere, R. N. (1997). Kuhn’s legacy for North American philosophy of science. *Social Studies of Science*, 27, 496–498.
- Giroux, H. A. (1981). Toward a new sociology of curriculum. In H. A. Giroux, A. Penna, & W. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction: Alternatives in education* (pp. 98–108). Berkeley, CA: McCutchan.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York; London: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., Penna, A., & Pinar, W. (Eds.). (1981). *Curriculum and instruction: Alternatives in education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Glanz, J., & Behar-Horenstein, L. S. (1999). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad & associates (Eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 1–39). New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1991). Introduction: Curriculum as a field of study. In A. Lewy (Ed.), *The International encyclopedia of curriculum* (pp. 3–10). Oxford; New York: Pergamon.
- Gould, M. (1990). The interplay of general sociological theory and empirical research. In J. Clark, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Robert K. Merton: Consensus and controversy* (pp. 387–398). London; New York: Falmer Press.
- Gouldner, A. W. (1979). *The future of intellectuals and the rise of the new class: A frame of reference, theses, conjectures, arguments, and an historical perspective on the role of intellectuals and intelligentsia in the international class contest of the modern era*. New York: Seabury Press.
- Graham, R. J. (1992). Currere and reconceptualization: The progress of the pilgrimage 1975–1990. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 27–42.
- Grumet, M. (1990). On the daffodils that come before the swallow dares. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 101–120). New York: Teachers College Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1987). Naturalistic inquiry. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 147–151). Oxford: Pergamon.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln



- (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Habermas, J. (1978). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.) (2nd ed.). London: Heinemann.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1982). A reply to my critics. In J. B. Thompson & D. Held (Eds.), *Habermas: Critical debates* (pp. 219–283). London: Macmillan.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action I: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Haggerson, N. L., Jr. (2000). *Expanding curriculum research and understanding: A mytho-poetic perspective*. New York: Peter Lang.
- Hagstrom, W. O. (1965). *The scientific community*. New York: Basic Books.
- Harmon, M. M. (1981). *Action theory for public administration*. New York: Longman.
- Henry, N. (1995). *Public administration and the public affairs*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Heshusius, L. (1989). The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 22(7), 403–415.
- Huenecke, D. (1982). What is curricular theorizing? What are its implications for practice? *Educational Leadership*, 39(7), 290–294.
- Husén, T. (1988). Research paradigms in education. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 17–20). Oxford: Pergamon.

- Jary, D., & Jary, J. (1995). *The HarperCollins dictionary of sociology*. New York: HarperPerennial.
- Jickling, B. (1988a). Paradigms in curriculum development: Critical comments on the work of Tanner and Tanner. *Interchange*, 19(2), 41–49.
- Jickling, B. (1988b). A tough nut: A rejoinder to Robin Barrow and to Daniel and Laurel Tanner. *Interchange*, 19(2), 64–67.
- Keat, R. (1981). *The politics of social theory: Habermas, Freud, and the critique of positivism*. Oxford: Blackwell.
- Kerr, J. F. (1968). The problem of curriculum reform. In J. F. Kerr (Ed.), *Changing the curriculum* (pp. 13–38). London: University of London Press.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893–1958*. Boston: Routledge & K. Paul.
- Kolakowski, L. (1978). *Main currents of Marxism: Its origins, growth and dissolution* (P. S. Falla, Trans.). Oxford: Oxford University Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1977). Second thoughts on paradigms. In F. Suppe (Ed.), *The structure of scientific theories* (2nd ed., pp. 459–482). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions* (3rd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programme. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 91–196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakatos, I. (1971). History of science and its rational reconstruction. In R. C. Buck & R. S. Cohen (Eds.),

- Boston studies in the philosophy of science* (Vol. 8, pp. 177–190). Dordrecht, Holland: D. Reidel.
- Lakowski, G. (1999). Critical theory and education. In J. P. Keeves & G. Lakowski (Eds.), *Issues in educational research* (pp. 174–183). Amsterdam; New York: Pergamon.
- Laudan, L., Donovan, A., Laudan, R., Barker, P., Brown, H., Leplin, J., Thagard, P., & Wykstra, S. (1986). Scientific change: Philosophical models and historical research. *Synthese*, 69(2), 141–223.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MacDonald, J. (1975). Curriculum and human interests. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 283–294). Berkeley, CA: McCutchan.
- Martindale, D. (1959). Sociological theory and the ideal type. In L. Gross (Ed.), *Symposium on sociological theory* (pp. 57–91). Evanston, IL: Row & Peterson.
- Martins, H. (1972). The Kuhnian “revolution” and its implications for sociology. In T. J. Nossiter, A. H. Hanson, & S. Rokkan (Eds.), *Imagination and precision in the social sciences: Essays in memory of Peter Nettl* (pp. 13–58). New York: Humanities Press.
- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 59–89). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, T. A. (1978). *The critical theory of Jürgen Habermas*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McMullin, E. (2002). The social dimensions of science. In Y. Balashov & A. Rosenberg (Eds.), *Philosophy of*

- science: Contemporary readings* (pp. 489–500). London; New York: Routledge. (Original work published 1992)
- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum: A comprehensive introduction* (3rd ed.). Boston: Little Brown.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5th ed.). New York: HarperCollins College Publishers.
- Merton, R. K. (1968a). Paradigm: The codification of sociological theory. In R. K. Merton (Ed.), *Social theory and social structure* (enlarged ed., pp. 69–72). New York: Free Press. (Original work published 1949)
- Merton, R. K. (1968b). Paradigm for functional analysis in sociology. In R. K. Merton (Ed.), *Social theory and social structure* (enlarged ed., pp. 73–108). New York: Free Press. (Original work published 1949)
- Merton, R. K. (1968c). *Social theory and social structure* (enlarged ed.). New York: Free Press.
- Merton, R. K. (1975). Structural analysis in sociology. In P. M. Blau (Ed.), *Approaches to the study of social structure* (pp. 21–52). New York: Free Press.
- Merton, R. K. (1976a). Discrimination and the American creed. In R. K. Merton, *Sociological ambivalence and other essays* (pp. 189–216). New York: Free Press. (Original work published 1948)
- Merton, R. K. (1976b). Intermarriage and the social structure. In R. K. Merton, *Sociological ambivalence and other essays* (pp. 217–250). New York: Free Press. (Original work published 1941)
- Merton, R. K. (1976c). Structural analysis in sociology. In R. K. Merton, *Sociological ambivalence and other essays* (pp. 109–144). New York: Free Press.
- Merton, R. K. (1977). *The sociology of science: An episodic*

*memoir*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press

- Merton, R. K. (1982). The normative structure of science. In A. Rosenblatt & F. Gieryn (Eds.), *Social research and the practicing professions* (pp. 3–16). Cambridge, MA: Abt Books. (Original work published 1942)
- Merton, R. K. (1996a). Paradigm for the sociology of knowledge. In P. Sztompka (Ed.), *On social structure and science* (pp. 205–222). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1945)
- Merton, R. K. (1996b). Social structure and anomie. In P. Sztompka (Ed.), *Robert K. Merton: On social structure and science* (pp. 132–152). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1938)
- Milburn, G. (2000). Understanding curriculum. Review of W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery and P. M. Taubman (eds), *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (New York: Peter Lang, 1995). *Journal of Curriculum Studies*, 32(3), 445–452.
- Miller, J. P. (1983). *The educational spectrum: Orientations to curriculum*. New York: Longman.
- Miller, J. P., & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and practice*. New York: Longman.
- Miller, J. P., & Seller, W. (1990). *Curriculum: Perspectives and practice*. Toronto: Copp Clark Pitman.
- Neuman, W. L. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Rethinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

- Orlosky, D. E., & Smith, B. O. (Eds.). (1978). *Curriculum development: Issues and insights*. Chicago: Rand McNally College.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Pels, D. (2003). *Unhastening science: Autonomy and reflexivity in the social theory of knowledge*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205–214.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm and ideology in educational research: The social functions of the intellectual*. London: Falmer Press.
- Restivo, S. P. (1983). The myth of the Kuhnian revolution. In R. Collins (Ed.), *Sociological theory* (pp. 293–305). San Francisco: Jossey-Bass.
- Restivo, S. P. (1994). *Science, society, and values: Toward a sociology of objectivity*. Bethlehem, PA: Lehigh University Press.
- Ritzer, G. (1975). *Sociology: A multiple paradigm science*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ritzer, G. (1981). Paradigm analysis in sociology: Clarifying the issues. *American Sociological Review*, 46(1), 245–248.

- Ritzer, G. (1996). *Classical sociological theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rogan, J. M., & Luckowski, J. A. (1990). Curriculum texts: The portrayal of the field (Part 1). *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 17–39.
- Rowntree, D. (1982). *Educational technology in curriculum development* (2nd ed.). London: Harper & Row.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Schubert, W. H., & Schubert, A. L. (1991). Curriculum inquiry: Alternative paradigms. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 51–56). Oxford; New York: Pergamon.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1–23.
- Schwab, J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *School Review*, 79(4), 493–542.
- Schwab, J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501–522.
- Shapere, D. (1980). The character of scientific change. In T. Nickles (Ed.), *Scientific discovery, logic, and rationality* (Vol. 1, pp. 61–116). Dordrecht, Holland; Boston: D. Reidel.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 3–36). New York: Macmillan.
- Slattery, P. (1999). Toward an eschatological curriculum

- theory. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT* (pp. 278–288). New York: Peter Lang. (Original work published 1992)
- Statera, G. (1998). Merton and the sociology of science in Europe. In C. Mongardini & S. Tabboni (Eds.), *Robert K. Merton and contemporary sociology* (pp. 61–76). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Stewart, J. A. (1990). *Drifting continents and colliding paradigms: Perspectives on the Geoscience Revolution*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Storer, N. W. (1967). *The social system of science*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Storer, N. W. (1973). Introduction. In N. W. Storer (Ed.), *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations* (pp. xi–xxx). Chicago: University of Chicago Press.
- Sztompka, P. (1986). *Robert K. Merton: An intellectual profile*. London: Macmillan.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tanner, D. (1982). Curriculum history. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research: Volume 1* (5th ed., pp. 412–420). New York: Macmillan.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1988). The emergence of a paradigm in the curriculum field: A reply to Jickling. *Interchange*, 19(2), 50–58.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). New York: Merrill.
- Thompson, J. B., & Held, D. (Eds.). (1982). *Habermas, critical debates*. London: Macmillan.



- Toulmin, S. (1972). *Human understanding*. Oxford: Clarendon Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- van Manen, M. (1978). Reconceptualist curriculum thought: A review of recent literature. *Curriculum Inquiry*, 8(4), 365–375.
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review*, 80(1), 51–65.
- Walker, D. F. (1990). *Fundamentals of curriculum*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Weinberg, S. (2001a). Looking for peace in the science wars. In S. Weinberg (Ed.), *Facing Up: Science and its cultural adversaries* (pp. 264–272). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 2000)
- Weinberg, S. (2001b). T. S. Kuhn's non-revolution: An exchange. In S. Weinberg (Ed.), *Facing Up: Science and its cultural adversaries* (pp. 207–209). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1999)
- Weinberg, S. (2001c). The non-revolution of Thomas Kuhn. In S. Weinberg (Ed.), *Facing Up: Science and its cultural adversaries* (pp. 187–206). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1998)
- Wheeler, D. K. (1967). *Curriculum process*. London: University of London Press.
- White, S. K. (1988). *The recent work of Jürgen Habermas: Reason, justice and modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, A. N. (1938). *Science and the modern world: Lowell lectures, 1925*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin

- Wiles, J., & Bondi, J. C. (1984). *Curriculum development: A guide to practice* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Wraga, W. G.. (1998). “Interesting, if true”: Historical perspectives on the “reconceptualization” of curriculum studies. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 5–28.
- Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: HarperCollin.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9.
- Zimpher, N., & Ashburn, E. (1985). Studying the professional development of teachers: How conceptions of the world inform the research agenda. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 16–26.
- Zuckerman, H., & Merton, R. K. (1973). Age, aging, and age structure in science. In N. W. Storer (Ed.), *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations* (pp. 497–559). Chicago: University of Chicago Press.

# Curriculum Paradigm: Meanings, Applications, and Argument

FOK Ping-Kwan & WONG Hin-Wah

## *Abstract*

Paradigm is a term widely used by Chinese and Western scholars in the field of curriculum. It leads to popular discussions and arouses controversies among scholars. The main purpose of this article is neither describing nor integrating these discussions and controversies in detail. Instead, it inquires into the use of this term through its definitions and meanings. This article starts from delineating the concepts of paradigm by Merton and Kuhn. Then, according to these two conceptions, it analyzes and discusses the applications of paradigm concept in curriculum studies. Finally, the foci of debates of paradigm usage in curriculum field are delineated. The results of this inquiry can be concluded into two aspects. Firstly, the debates are originated from different conceptions on the definition and characteristics of paradigm. Secondly, predictions and suggestions of paradigm development are discussed. Thus, it is advisable to carefully define the term before application and special attention should be given to its operational definition and characteristics when applying it in the field of curriculum. The writers do not think that a unique idea of paradigm concept would appear, but still optimistically argue that the debate provides an opportunity of inquiries from various dimensions in the field of curriculum.