

教育研究集刊
2025年9月，71（3），頁83-122
[https://doi.org/10.6910/BER.202509_71\(3\).0001](https://doi.org/10.6910/BER.202509_71(3).0001)



H. L. Caswell對課程研究專業化的貢獻

鍾鴻銘^{ID}

摘要

研究目的

本研究旨在探究Caswell課程成為專業化研究領域過程中所做出的貢獻。

主要理論或概念架構

一門學術研究領域從草創到被學術殿堂認可為專業學術研究領域，有其一定的歷程。首先，須積累一定的專業知識，此種知識應有別於其他專業領域的知識，構成其專業知識的獨特性。其次，大學乃專業知識的學術殿堂，被其他既立的專業知識學術領域認可足以構成專業學術領域，方可在此立足。是以，能否在大學設立相關系所，便是此研究領域能否被接納為專業化學術領域的另一重要指標。再者，應建立其專業組織，對內可凝聚專業人員的凝聚力，且成為專業知識分享的園地；對外則可透過專業組織，提供專業諮詢與服務。

研究設計／方法／對象

本研究旨在透過歷史研究法，探究課程在成為專業化研究領域過程中，課程

鍾鴻銘，國立宜蘭大學通識教育中心教授

ORCID：0009-0007-2252-1471

電子郵件：hmjong@niu.edu.tw

投稿日期：2024年09月16日；修改日期：2025年02月23日；接受日期：2025年07月02日

學者Caswell所做出的獨特貢獻。研究的史料包括Caswell個人遺留的課程學術著作與Caswell對課程朝向專業化發展過程的見證與評價等直接史料，以及晚近解析其學術生涯與對課程領域的貢獻、門生對其評價等間接史料。此外，尚有課程專業組織的成立與發展過程和哥倫比亞大學成立課程相關學系過程的相關著作等，由於論文作者們皆曾親身經歷這些組織與機構的發展過程，故所述內容應頗符史實，故具參考價值。

研究發現或結論

就專業知識而言，Caswell與Campbell合作的《課程發展》（*Curriculum Development*）乃為第一本綜要式課程專著，此著作對課程發展一詞的通俗化具有重大貢獻，對課程專業知識的積累亦有其推進作用。其次，畢業後參與課程修訂計畫的卓越表現，加諸母校教師的極力推薦，Caswell得以成為第一個課程相關學系即哥倫比亞大學師範學院課程與教學系的首任系主任。Caswell對此一學系的行政建構，成為此後其他學校爭相仿效的對象。再者，美國現行課程專業組織「課程發展與視導協會」（Association for Supervision and Curriculum Development, ASSD）乃由「課程研究學會」（Society for Curriculum Study）與「視導人員與教學主任部」（Department of Supervisors and Directors of Instruction）合併而來。成立前，Caswell同時身為兩個組織的重要成員，他排除反對聲浪，力主兩個組織應進行合併。「課程發展與視導協會」的成立，代表兩個組織功能上的整合。顯見，課程發展應結合視導工作，方能有效提升課程實施的成效。

理論或實務創見／貢獻／建議

在美國，課程研究成為專業化研究領域，曾經經歷一段形成期。由此反觀臺灣，我國課程研究在解嚴後漸受重視。在短期間內，許多大學紛紛成立課程相關系所。且「中華民國課程與教學學會」專業組織亦已於1996年亦成立。課程專業知識在第一代課程學者黃政傑等人的努力下，已奠定一定基礎。其後，在第二代課程學者的努力下，課程知識亦不斷迭增。建議後進學者應採理論與實務並進，強化國內課程研究。

關鍵詞：Caswell、專業化、課程史、課程發展、課程發展與視導協會

Bulletin of Educational Research

September, 2025, 71(3), pp. 83-122

[https://doi.org/10.6910/BER.202509_71\(3\).0001](https://doi.org/10.6910/BER.202509_71(3).0001)

H. L. Caswell's Contribution to the Professionalization of Curriculum Studies

Horng-Ming Jong 

Abstract

Purpose

This research aims to examine Caswell's contribution to the professionalization of curriculum studies.

Main Theories or Conceptual Frameworks

An academic research field typically undergoes a formative period, from its inception to being recognized by other academic areas as a professional studies field. This process includes the accumulation of a body of professional knowledge, which should be distinct from that of other professional areas and constitute the uniqueness of its professional knowledge. Moreover, universities should play a crucial role as academic palaces of professional knowledge. Whether relevant institutes can be established in universities is another important indicator of whether this research field is accepted as a professional field since a field of knowledge will only be recognized

Horng-Ming Jong, Professor, Center for General Education, National Ilan University

ORCID: 0009-0007-2252-1471

Email: hmjong@niu.edu.tw

Manuscript received: Sep. 16, 2024; Revised: Feb. 23, 2025; Accepted: Jul. 02, 2025.

by other established academic fields when it is professional enough to constitute a professional academic field. Internally, professional organizations should be established to gather the cohesion of professionals and become a forum for sharing professional knowledge; externally, professional consultation and services can be provided through professional organizations.

Research Design/Methods/Participants

Through historical research methods, this research explores Caswell's contribution to the professionalization of curriculum as an academic field. The historical materials studied include direct historical materials such as Caswell's academic works on curriculum and his witness and evaluation of the process of curriculum development towards professionalization, as well as indirect historical materials such as recent analysis of his academic career and contributions to the curriculum field and the evaluation about him by his students. In addition, related works on the establishment and development process of curriculum professional organizations and the process of Columbia University establishing curriculum-related department were also examined. Since the authors of these papers have personally experienced the development process of these organizations and institutions, the content described should be quite consistent with historical facts and therefore should be valuable for historical reference.

Research Findings or Conclusions

In terms of professional knowledge, Curriculum Development written by Caswell and Campbell was the first synoptic work in curriculum. This work made a significant contribution to the popularization of the term curriculum development and also contributed to the accumulation of curriculum professional knowledge. Caswell was able to head the first curriculum-related department, namely the Department of Curriculum and Teaching at Teachers College, Columbia University due to his outstanding performance in participating in the curriculum revision project after graduation, and the strong recommendation of teachers at his alma mater. His administrative constructions for this department was a model adopted by other schools. Furthermore, the current curriculum professional organization, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) in the United States, was

formed from the merger of the Society for Curriculum Study and the Department of Supervisors and Directors of Instruction. Before its establishment, Caswell was an important member of both organizations. He overcame any opposition and advocated that the two organizations should be merged. Significantly, the establishment of the ASCD represents the functional integration of the two organizations, and therefore curriculum development should be combined with supervision work to effectively improve the effectiveness of curriculum implementation.

Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations

In the United States, curriculum studies experienced a formative period before being regarded as a professional field of study. In Taiwan, by contrast, curriculum research has gradually received more attention after the lifting of martial law. Over a relatively short period, many universities have established curriculum-related institutes; the professional organization Association for Curriculum and Instruction, Taiwan, R.O.C. was also established in 1996. Curriculum professional knowledge has laid a solid foundation under the efforts of the first generation of curriculum scholars, including Huang Zhen-Jie and others. Later, with the efforts of the second generation of curriculum scholars, curriculum knowledge has been continuously increased. It is recommended that latter curriculum scholars should advance theory and practice simultaneously and strengthen domestic curriculum research.

Keywords: Caswell, professionalization, curriculum history, curriculum development, ASCD

壹、前言

課程之事實上的存在，幾乎與教育同其古老。自有組織的教育興起之時，課程即是研究與革新的主題（Caswell, 1966; Kliebard, 1992）。但課程成為專門研究領域，迄今方逾一個世紀。此為Tanner與Tanner（2007, p. 99）所言：「課程有一長遠的過去，卻僅有一短暫的歷史」之本意。然百年來耕耘此領域之人，卻疏於關照其歷史。是以，「（課程）領域並非沒有歷史，而是其歷史通常僅為少數人所知，且被認知之時，通常僅被貧乏地理解」（Burlbaw, 2005, p. 53）。所幸，在多位課程史學者的共同耕耘下，課程史研究已逐漸確立為課程的次級研究領域。對課程史有興趣的學者分別從不同角度尋找研究主題，探究課程史的不同側面。這些研究不僅豐富課程史研究內容，亦為有志從事課程史研究的後進提供可資依循的研究進路。Kridel與Newman（2003）曾解析各種不同的課程史研究取向，課程史即為生命史研究其中之一。由此足見，生命史研究實為課程史的重要探究取向。此種探究取向以探討著名課程學者的生命歷程與學術內涵為主。在美國的教育領域，重要學者的生命傳記研究早受重視，例如，1980年代成立「教育傳記社」（The Society of Educational Biography），1990年「美國教育研究協會」（American Educational Research Association, AERA）亦成立「檔案與傳記研究特殊興趣團體」（Archival and Biographical Research Special Interest Group）推廣相關研究工作，課程史學者Kridel便曾長期擔任此一興趣團體的主持工作。Kridel（1998）不僅主編《書寫教育傳記》（*Writing Educational Biography*）一書，還為文介紹與推廣傳記研究。傳記研究不僅有助於解析課程史與教育史，亦有助於瞭解當代教育文化之內涵（Kridel, 1991）。Kridel（2008）認為，在教育領域，傳記研究約可分為五種，分別是學者編年史（scholarly chronicles）、學術傳記（intellectual biography）、生命史書寫（life history writing）、回憶傳記（memoir biography），以及敘事傳記（narrative biography）。本文的研究取向偏向Kridel所述學者編年史的研究，也就是針對Caswell進行檔案式與歷史性的描述，並將研究焦點置諸他對課程研究領域走向專業化的貢獻此一生命經歷。

百年來，課程領域出現不少課程巨匠，彼等的課程思想不僅豐富課程園地，

亦為課程研究領域的合法化與專業化做出重大貢獻。但是，課程領域欲成為專業化領域，知識與技能的充實僅為其中一個要件，猶待其他條件相輔相成。例如，某種工作或研究領域欲自詡為專業，須有利他服務之精神。是以，大部分的專業皆會成立專業組織，除謀共營研究的大伽藍，進行專業知識與意見的交流外，亦可提供專業的諮詢與服務。其次，課程欲成為一種專業化領域，不能僅有領域內人員自我認可，尚需學界的共同接受。而其最重要的表徵即是躋身大學學術研究領域，在學術殿堂裡占有一席之地。或言之，即是在大學裡有相關學系的成立。

在課程研究領域形成的過程中，有諸多學者曾在上述不同面向上貢獻一己之心力，但甚少課程學者在三個面向皆能做出獨特的貢獻。H. Caswell是少數在三個面向皆能做出特殊貢獻的課程學者，故對課程研究領域的形成有巨大功勞。W. M. Alexander、Alice Miel、A. W. Foshay等知名課程學者皆為Caswell的門生，Alexander（1985, p. 11）對恩師Caswell曾有過如下的描述：

Caswell在專業與社區服務組織所主持的辦公室，獲得的眾多獎項與榮譽，這些都證實他偉大的貢獻，特別是在課程領域。他的著作、他在各州以及美國與世界各地的諮詢工作，以及他在師範教育的領導作為，給予此領域漸增的重要性。Caswell與Campbell（1935）所著之《課程發展》寫法超出了一般大學用書的規格，可謂為更明確且全面性地處理課程發展的第一本學術專書。他在師範學院所組織的課程與教學學系，以及作為其組成部分的教學學部（division），成為後來師範教育機構與地方教育行政主管單位，建立此種學系與部門的模式。

本研究試從Alexander對其師的評語中，解析出Caswell對處於課程研究逐步確立為一專業研究領域，所做出的三種貢獻：一、《課程發展》一書對課程研究的歷史意義。二、出任舉世第一個課程與教學系（Department of Curriculum and Teaching）部門主管的歷史緣由及其貢獻。三、作為課程專業組織「課程發展與視導協會」（Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD）的重要推手，Caswell所做出的努力與貢獻。對此三者中任何一項做出貢獻者，便足以載入課程史史冊。遑論同時對此三者皆有重大成就的Caswell，其在課程史

的獨特地位，的確值得吾人關注。惜乎課程史學者，皆只關注其中一二，未能全面檢視Caswell對課程史發展過程中做出的貢獻。

十九、二十世紀之交，美國教育體制出現巨幅的變化，從此之後，美國逐漸確立自己的教育體制。此一時期美國教育體制的轉型，部分學者從科層化（bureaucratization）的角度進行解釋，認為教育體制不僅加劇分化與分殊，且強化標準化與效能的要求。但持此觀點的學者亦認為，教育體制的科層化同時亦體現出中產階級的偏見，以及菁英階層追求自身利益從而犧牲一般大眾，特別是底層民眾的利益。十九世紀的美國，隨著愈來愈多受教人口進入學校體系，教育體系亦開始走向科層體制化。部分學界人士嘗試從科層化的角度解析此一轉變過程。科層化模式雖有助於讓吾人瞭解教育體系愈來愈強調標準化與效率化的過程，但卻無法解釋逐步將一般社會大眾排除於教育決策之門的過程。相對而言，與科層化過程相應的專業化（professionalism）過程，特別是課程的專業化過程，則有助於理解將一般社會大眾排擠出決策中心之外形成專業主導的過程（Doyle, 1976）。

Doyle（1976）認為，專業化模式特別適用於分析與解釋課程史與課程領域的事件。十九、二十世紀之交的美國，許多領域皆朝向專業發展，教育亦順此潮流走向專業化。在學校教育藉由專業化替代家庭等單位，成為教育主責單位的過程中，課程領域不僅扮演關鍵角色，自身亦朝專業化方向發展。誠然，課程的專業化實帶著社會企盼，即教育應履行其某種社會職責或功能的功能性倫理。職是之故，Doyle（1976, p. 20）指出：

確實，專業主義即是功能性倫理，而環繞此種功能性倫理不僅讓教育計畫得以發展，課程專業領域亦由之誕生。因此，課程領域的特殊性格以及各種課程改革運動的方向與命運最適合在專業的架構內解釋。

由此觀之，探討課程的專業化過程有其歷史意義。本文的重點將不似Doyle（1976）所言，是透過課程專業化的過程，解析課程領域的特殊性格，或是探討課程改革的方向，而是透過Caswell的生命歷程，瞭解課程走向專業化的歷史進程。自F. Bobbitt以科學管理為師，肇建課程領域後，偏重技術層面的「課程編

製」與「課程建構」即成為學界慣用術語。但課程學界第二代領航員Caswell卻認為課程工作並非僅是一門技術性工作，而是與哲學、心理學等領域相關的複雜開發工作，故以課程發展之名稱之。自此之後，課程發展即成為學界通用術語。是以，就課程史言之，Caswell實為一承先啟後的課程理論家。然Caswell的課程理論並非安樂椅哲學下的產物，而是實務工作淬鍊下的成果，特別是其所主導的維吉尼亞州（Virginia）的課程修訂工作。此一課程修訂工作成為1930年代的經典案例，為課程史學者所津津樂道（Kliebard, 2004）。除課程理論與實務並進，為課程學界做出貢獻外，探討Caswell學術生涯或是論及課程專業組織成立的文獻中，皆會言及Caswell為彼等的成立所做出的努力。由於這些文獻皆是順道論及Caswell的貢獻，並未有專文深入梳理這些專業部門或組織在成立過程中Caswell做出的獨特努力與貢獻，因此，本文嘗試以專文的形式，探究Caswell在這些專業部門或組織成立的過程中所扮演的獨特角色與做出的奉獻。

由於課程史學者Burlbaw（1989）的博士論文即以Caswell為研究主體，取得學位後亦曾發表數篇相關論文，凡此皆為本文重要參考文獻。其次，Saylor（1986）等人對課程組織成立過程的歷史描述，亦是本文重要的取資對象。再者，Seguel（1966）的《課程領域：其形成年代》（*The Curriculum Field: Its Formative Years*），堪稱是第一本探討課程史的專著（Schubert, 2008），亦可說是在闡述課程走向專業化的歷史進程。該書以推進課程專業化歷史進程的幾位教育學者作為探究對象，探討彼等對課程從形成期走向成熟期所做出的貢獻。該書最後一位探討的學者即是Caswell。透過探討Caswell在課程研究社團的作為、被任命為師範學院課程與教學系首任系主任，以及其課程思想的歷史意義，Seguel認為Caswell已協助課程走出其形成期。當然，Caswell本人的論文屬第一手資料，更是研究不可或缺的參照資源。這些資料係從各大研究資料庫取得，有些則可從網路逕行參照。其中，作為第一本課程綜要式教科書《課程發展》的出版，乃是課程工作從課程編製轉向課程發展的歷有事件。其次，Caswell於1966年發表的〈課程作為一專業工作與研究領域的出現〉（*Emergence of the Curriculum as a Field of Professional Work and Study*）一文，對課程走向專業化的歷史敘寫，亦為本文重要的參照對象。其次，由於某些Caswell早期文獻的不易取得，Caswell與Campbell（1937）編輯的《課程發展讀本》（*Readings in Curriculum*

Development) 恰有收錄，適時增添數篇第一手文獻。在探究Caswell對課程專業化過程所做出的貢獻前，本文首先對課程確立為一研究領域發展進程做一歷史鋪陳，以作為解析Caswell貢獻的知識背景。

貳、課程作為專業研究領域歷史進程概述

Kliebard乃美國知名課程史學者。Kliebard (1966a, 1966b, 1966c) 本是從事教學觀察研究的學者，自於1968年發表一篇名為〈課程領域回顧〉(The Curriculum Field in Retrospect) 的文章後，便開啟課程史研究，對課程史成為課程研究的次級領域有著重大貢獻(鍾鴻銘，2004；Kliebard, 2004/2020)。但早在Kliebard開始發表課程史著作前，Caswell (1966) 即曾發表過課程史著作〈課程作為一專業工作與研究領域的出現〉(Emergence of the Curriculum as a Field of Professional Work and Study)，對於課程成為專業工作與研究領域的歷史進程有著親身經歷的描繪。事實上，Caswell本就對課程史頗感興趣。依其門生Foshay (1987, 1996) 的回憶，Caswell會在課程中融入二十世紀課程發展的歷史觀點，同時亦會將《二六期年刊》(Twenty-Sixth Yearbook) 當作教材，從中提取教益。

Caswell (1966) 認為，打從組織性教育出現之初，課程即是眾家教育思想探討的主題。例如，J. Comenius、J. H. Pestalozzi、J. F. Herbart、F. Froebel都曾對課程的形式與內容產生過影響。但即便如此，Caswell認為，課程成為一獨特的專業活動與研究領域，是在1920年代前後的事。「第一本以綜合的觀點處理美國學校課程的著作於1918年出版」(Caswell & Associates, 1950, p. 43)，此著作即是Bobbitt (1918) 出版的《課程》(The Curriculum) 專著。是故，對於課程研究的歷史起源，Caswell與Kliebard (1968) 見解相近，此乃因二人皆將課程視為一專業研究領域之故。但即便Bobbitt以《課程》專著開啟課程領域，彼時的狀況卻是：

尚未有教育學院提供課程的學位。沒有專業課程社團的存在。一般而言，在學區的行政層級中亦無特別職位指派去處理課程的工作。簡言之，課程領域尚未存在，它在形成之中。(Walker, 1975a, p. 264)

「1922年啟動，Franklin Bobbitt充當總顧問的洛杉磯計畫（Los Angeles program），或可視為現代課程運動的開始」（Caswell & Associates, 1950, p. 44）。在洛杉磯計畫中，Bobbitt首度將此前零星且添添補補的課程修訂計畫，整合成所有科目與年級統一且綜合的課程修訂計畫。此為課程專業活動的一大進展。其後，丹佛（Denver）、聖路易（St. Louis）亦啟動系統性的課程改革計畫，「二者所運用的程序皆反映出Bobbitt對分析的重視」（Caswell, 1978, p. 103）。對某些歷史學者而言，1920年代各地興起課程改革風潮，從而形成一股課程運動，對課程成為一專業領域具有推波助瀾之功。1920年代的課程改革主要以地區型課程改革為主，最著名者當屬J. Newlon領軍的丹佛地區的課程改革（Newlon & Threlkeld, 1927; Peltier, 1967; Stephens, 1967; Threlkeld, 1925, 1928）。丹佛的課程改革首度邀請教師參與課程改革，是以，課程改革的過程便須有專家進行管理。Cremin（1975, p. 26）認為，「是出於訓練此等專家的目的，課程領域因而肇建」。Caswell（1966）認為，在這些城市進行系統課程改革期間，兩項發展進一步確立課程作為專門研究領域。首先是一些重要的課程著作在此期間出版，例如Charters（1923）的《課程建構》（*Curriculum Construction*）。其次，在此期間組建了一些課程實驗室，例如哥倫比亞大學（Columbia University）師範學院（Teachers College）在H. Bruner的主持下，創辦了課程實驗室。

在課程修訂成為教育界共同關注事物的同時，課程研究與課程活動亦隨之快速擴張。但各個課程修訂方案的主張與課程學者的課程論述卻略顯紛亂，讓後續有意進行課程修訂者莫衷一是。於是，全美教育研究學會（National Society for the Study of Education, NSSE）召集彼時頗具聲望的課程學者組成課程編製委員會（The Committee on Curriculum Making），希望獲得一定程度的課程共識，讓意圖改革者可資依循。委員會同時邀請具有全國知名度課程修訂方案的負責人分享其經驗。課程編製委員會由H. Rugg擔任召集人，其最終成果是二卷冊《二六期年刊》的出版（單文經、鍾鴻銘，2005；Whipple, 1927a, 1927b）。儘管未能從雜然紛陳的各種課程論述中整理出一套真正的共識（Walker, 1975a, 1975b），但《二六期年刊》的出版標誌著課程時代的來臨（Kliebard, 1992）。Noonan（1984）在其博士論文《專業課程專家的出現：「課程研究學會」的歷史解釋》

（The Emergence of the Professional Curriculum Specialist: A Historical Interpretation of the Society for Curriculum Study）中指出：

1927年全美教育研究學會年刊的出版，表達了大學教育工作者對課程編製專業化日益濃厚的興趣。在這個圈子裡，愈來愈多的人支持這樣一種觀點：如果課程決策是由受過「科學方法」應用訓練的「專家」做出的，那麼課程決策將會得到改進。（p. 15）

由此足見，課程專家的出現以及朝向專業化發展，實因二十世紀初社會劇變後的結果。因社會劇變讓時人感覺學校課程已不合時宜，因而有進行課程修訂的必要。隨著各地課程修訂工作的開展，課程專業人員的需求與培育因而肇生。課程成為一門專業研究領域，亦因之進入形成階段（Cremin, 1975）。歷經1920年代的課程修訂運動後，「到了1930年代，課程改革成為全國的一種偏愛。變革已明顯地瀰漫於課程的氛圍之中」（Kilebard, 2004, p. 175）。易言之，至1930年代之時，課程修訂運動已在全國各地遍地開花。但與1920年代以地區為主的課程修訂不同的是，1930年代對課程修訂的興趣已由地區擴大至全州，例如南達可達州（South Dakota）、阿拉巴馬州（Alabama）、佛羅里達州（Florida）、維吉尼亞州等均曾進行州級的課程修訂計畫。Caswell便曾出任部分州級的課程改革顧問，甚至主導該州的課程改革工作。Caswell（1978）認為，1930年代的課程改革已不再採取1920年代的活動分析法，而是有著各種不同的發展取向。這主要是受到三項因素的影響：一、受到實驗主義者（experimentalist）哲學立場的影響。W. H. Kilpatrick等實驗主義者對分析或科學課程研究的攻訐，使課程工作採取不同的課程研究進路。二、受到格式塔（gestalt）心理學的影響。1920年代分析的課程研究受到彼時連結論（connectionism）的支持，但1930年代H. Rugg等人轉而闡釋格式塔心理學對課程程序的重要意義，且獲得相當大的支持。格式塔心理學有機的學習與發展觀，在課程領域因而擄獲了許多的追隨者。三、第三個影響因素則是經濟的大蕭條。經濟大蕭條對美國人生活的所有面向均產生重大影響，教育亦不例外。「社會前沿團體」（social frontier group）透過其雜誌、演講、著作，呼籲透過教育進行社會重建。教育政策委員會（Educational Policies

Commission)等組織希望政府更為重視學生的社會境況。另一重大教育事件則是「八年研究」(Eight-Year Study)，參與「八年研究」的學校皆主張應更重視學生的需要與興趣。但是，環觀1930年代的教育界，對於如何更好地進行課程發展，仍然缺乏共識。對Kliebard(2004)而言，雖說彼時課程充滿著變革的氛圍，但變革的方向卻充斥著不確定感，於是，出現課程混雜化(hybridization)的現象。而其中最具代表性的課程修訂方案，當屬1931年啟動並由Caswell主導的維吉尼亞課程修訂方案。

Caswell(1966, pp. 10-11)以為，若從彼時的觀點觀看組織性的課程運動，可得出如下的結論：

一、組織性的課程運動，其中心目的在於避免由競爭性的特殊利益團體塑造出之碎裂化的、過時的課程，其主要目的在於支持共通目標的方案，其特徵在於平衡性地重視數個學習領域與眾多的學生活動型態。它同時亦在引導學生獲得符應其發展特性，且與重要社會情境與需求具有建設性關聯的興趣。

二、唯有由一般課程工作者持之以恆地進行系統性研究的專業性問題，方能使課程成為具有重要專業意義的研究領域。

三、在課程運動期間，課程發展概念從書寫學程(course of study，或譯學習課程，Caswell用以指印刷的正式課程指導文件)到提供給學生更新且更多在教育上應獲得的經驗，對課程方案的範圍與活動具有深遠的影響。課堂教師在課程方案中必須擔負主要角色的此種觀念，普遍被接受，因為實務的變革繫於他們的能力與願意改變既有的教學程序。

四、全面性的課程方案，特別是從丹佛與聖路易開始，一般而言，並未充分運用學科專家。其結果是，許多在教育上應有的活動與學科材料，皆未能含括於課程之中。

五、相當大比例課程組織方案的設計，皆過於狹隘且嚴格，以致未能包含各種學生活動與學科材料。這些活動與學科材料，對迎合學校所服務之兒童廣泛的才情與能力至為重要。其結果是，學生與社會的重要教育需求皆遭到忽視。對培育學生成為在學術領域具生產性、創造性的學者，以及欲將口語能力在平均程度以下學生在技能領域培養成負責任且有效能的工作者而言，挑戰學生能力與迎合其興趣的課程，在組織上必須具有寬廣的範圍，且須具有相當大的彈性。

六、對於作為專業工作領域的課程，其研究領域吾人並未進行充分精確的界定。吾人亦未對業經證明對領域具重要意義的知識體，進行研究與仔細評鑑。

七、強化課程運動的主要力量，來自於對改進課程變革過程持之以恆的關注。從活動與工作分析、工作契約、把數個學科融合成較大的領域、將社會生活解析為生活領域，以及其他的方案，關注的焦點皆在於發展某種過程，以實際改進學生的學習經驗。是以，此運動的特性在於穩固而強力的目的，但在方法上則應保持彈性。

從Caswell上述之言可總結出多年來課程運動的成果：課程研究應是一種專業活動，但其知識體猶待學界持續鑽研以進行積累；課程發展除有課程專家的領導外，學科專家的參與亦不可或缺；課程的定義從書面的官方文件轉變成學生的經驗；應提供學生一種統合的通識課程而非碎裂的課程，且課程應兼重學生的興趣、需要與社會需求，不應有任何偏執；教師在課程發展工作中應擔負一定角色。Caswell（1966）指出，藉由分析課程運動的出現，可以讓課程工作者瞭解他所擔負的重要專業職責。即便曾經歷艱困歲月，但課程作為一專業研究領域，已逐步成形。例如，從1918年Bobbitt發表《課程》專著後起算，課程專業化運動已走過幾近半百歲月，Caswell對此運動提出他的期許：

假如運動要持續且在強度與有效性上有所增長，它須要智慧、努力工作，且必須尋找新的與較佳的手段，以促成對課程有興趣的所有人採取共同合作的行動。且最重要的是，它須有專業的使命感，以便為課程工作者注入勇氣，使其堅持彼等之聲音，能被塑造未來教育體系各種團體所組成的委員會聽到。（Caswell, 1966, p. 11）

Caswell不僅親身經歷課程修訂運動，亦從相關經歷中積累出不少實務經驗，並將其轉化成理論思索。Caswell與其同僚Campbell曾將參與課程運動的實務工作經驗彙整成《課程發展》乙書，於1935年出版。由於在課程理論與實務界皆頗具聲望，於是在1937年轉往哥倫比亞大學師範學院任職，並於隔年出任新成立之課程與教學系的系主任。

由於師範學院的課程與教學系乃舉世第一個此類學系，因此在課程走向專業

化的過程中具有重要象徵意義。Seguel（1966）在其《課程領域：其形成年代》中指出：

1890年代的美國，對於課程編製既無專業準備、文獻與組織，亦不存在專家的意見。但是至少到了1940年時，課程編製已被認可為一專門化的領域，且其持續至今都是如此。（Seguel, 1966, pp. 1-2）

概括而言，十九、二十世紀之交，時人已開始感受到課程的不合時宜。值此之際，Bobbitt等人適時提出課程編製技術，以供時人採用。Bobbitt等人亦受邀參與各地展開的課程修訂運動。然課程編製有其一定的限制，於是眾家學者紛紛為文抒陳自己的課程主張。在時代氛圍與眾家學者的共同努力下，課程被合法化成一專業研究領域。Burlbaw（1989, p. 372）曾謂：「終其一生，Caswell協助合法化課程領域」。以下分從出版第一本綜要式教科書（synoptic textbook）充實專業知識、大學成立課程專業學系，以及課程專業組織三個面向，解析Caswell對課程專業化的貢獻。

參、Caswell對課程專業化的貢獻

一、出版第一本綜要式教科書《課程發展》

自主性是專業團體的重要象徵，而欲向公眾展現其具有專業自主能力，須有令人信服的專業知識，也就是應用於實務工作中的特殊知識與技能（Deegan, 1989）。即便科學化課程編製理論，具有為課程領域開疆闢土之功，然因其理論乃援引自F. Taylor的科學管理模式，有其一定侷限性，是以，課程理論猶待後進者踵事增華。Caswell的課程理論，對於擴充課程理論的視野與內涵有一定的歷史意義，特別是其與D. Campbell合作的《課程發展》一書，對於課程工作知識與技能的擴增，在課程史上始終占有一席之地。

《課程發展》堪稱是課程史上第一本綜要式課程文本（synoptic curriculum text）（Pinar et al., 1995）。Caswell與Campbell（1935, p. vii）在《課程發展》

一書的前言曾明言，「此著作乃奠基於課程計畫延伸的實地經驗，以及皮巴蒂師範學院課程實驗室特殊問題的密集研究之上」。《課程發展》一書雖署名為Caswell與Campbell合著，但Seguel（1966, p. 161）曾表示，「Campbell以共同作者出現於是書中，從而為該書增添了專業聲譽，然Caswell明確表示該著作主要是他的作品」。Seguel表示在其著作中亦將其當作Caswell的課程思想看待。確實，書中課程發展概念與Caswell相關著作的概念相符。例如，《課程發展》一書中，專門解析課程定義，並與學程做出區辨的一節，與Caswell（1937）此前發表的〈課程與學程〉（Curriculum and Course of Study）一文，內容與結構大致相符。故此書堪稱是Caswell在皮巴蒂師範學院主持課程實驗室及一系列實務經驗的成果。

在今日，課程工作者習於將為學校準備課程的工作稱之為課程設計或課程發展。其中，課程發展乙詞因暗含課程工作乃持續不斷之喻，尤為部分課程學者所倡導。然課程發展乙詞並非課程研究領域草創伊始即為學界用語。科學化課程編製時期習於使用課程編製（Bobbitt, 1924a, 1924b, 1924c, 1925, 1927）或課程建構乙詞（Charters, 1922, 1923, 1924, 1927, 1928）。課程形成期時，全美教育研究學會為凝聚課程學者的共識所發行的《二六期年刊》，年刊的主題為「課程建構的基礎與技術」（The Foundations and Technique of Curriculum-Construction）。年刊計有兩冊，第一冊名為《課程編製：過去與現在》（Curriculum-making: Past and Present）（Whipple, 1927a），第二冊則名為《課程編製之基礎》（The Foundations of Curriculum-making）（Whipple, 1927b）。由此可知，與今日慣用課程發展一詞不同，早期的課程學者習於使用課程編製與課程建構。課程發展乙詞的通俗化，和Caswell與Campbell（1935）《課程發展》的出版有很大的關聯。課程發展乙詞並非Caswell所創用。例如，Smith（1925）在其出版之《課程的核心》（The Heart of Curriculum）中，即曾使用課程發展乙詞。《課程的核心》的第一章名為〈課程發展的重要因素〉。但Smith並未於內文中使用課程發展乙詞，自然亦未進一步說明此詞的含義。Caswell與Campbell共同出版的《課程發展》乙書，不僅是課程史上第一本綜要式課程著作，亦促成課程發展乙詞被廣泛使用。Seguel（1966, p. 161）認為，「《課程發展》此書體現該時期前沿思考的綜合性陳述，很快地便成為所有對課程有興趣之人的『必備之物』」。

「現代課程編製之父」Bobbitt倡導的課程理論，名之為活動分析法（Hobson, 1943）。顧名思義，該理論著重於課程活動與經驗的精細解析，以作為課程的重要組成元素。Bobbitt著重於解析方法與技術的說明，雖對課程所應服膺的社會目的有所說明，卻未對課程與其他知識領域的關聯性做出說明。因為對Bobbitt（1924c, p. 127）而言，「由無數的調查人員所開發之課程編製的新技術中，一個普遍為人所接受的基本假設是：我們必須發現實際於男性與女性生活中運作著的那些事物」。是以，Bobbitt（1918, p. 42）指出，課程的編製，「中心原理至為簡單。人之生活，無論如何變化，總是由特殊活動之表現所構成」。解析這些人類活動，便能獲得學校所需課程。但是，在《課程發展》一書中，Caswell與Campbell（1935）卻認為課程發展並非簡易的事物，而是一複雜的工程。而此，與二氏對課程的定義有關。

在《課程發展》中，Caswell與Campbell（1935）曾對課程的定義做過一番探討。基於綜要式課程專著的特性，二氏亦綜合梳理此前學者對課程的界定，而後再提出自己對課程定義的見解。依二氏之見，此前對於課程的界定大致可分為三類：第一類是將課程視為以特定順序進行安排的科目或研究領域的組合。此定義是中等學校與大學普遍使用的課程定義。例如，古典課程、大學預備課程、通識課程等即是此類定義的顯例。彼等指的是學生為求畢業所須修習的特定科目組合。第二類課程定義是將課程視同教學時採用的學科材料或內容。此類定義已進一步擴延至學科或學科內容的選擇與安排。第三類課程定義則是前二類定義的進一步延伸，它是以學生的經驗為基礎對課程進行界定。彼時重要的課程學者大部分皆是從學生經驗的角度對課程進行界定。

由此可知，Caswell並非第一個將經驗與課程連結之人。事實上，在課程領域的開基之作《課程》專著中，Bobbitt（1918）已將課程視同經驗。在其著作中，Bobbitt將活動與經驗交替使用，其解析各種活動與經驗的目的，在於獲致教育目標。Bobbitt細鎖化經驗的課程編製取向，雖曾短暫獲得支持，但不久後即遭致實驗主義者的批評。彼等認為，經驗並非機械性的，而是有機性的。或言之，經驗是有機的整體，是持續增長的，並非個別行為的機械組合（Caswell, 1934）。Caswell採納的經驗觀是進步主義的有機經驗觀。在《課程發展》中即曾指出，前兩種課程定義是從較靜態且機械性的角度界定課程，且課程似乎與學

習者無關。但若將課程視為經驗，卻能賦予課程活力與生命，且是透過學習者的角度來看待課程。是以，Caswell與Campbell（1935）指出：

課程不能被視為包含於教育過程中之所有材料、經驗與活動之死的與最終的綜合體。它是活生生的整體，是由在學校中實際發生之經驗組合而成。是以，它乃於實踐過程中成其所是。其內容等同於學習者實際經驗的內容。它在實踐的過程中便是如此。課程的內容等同於學習者實際經驗的內容。（Caswell & Campbell, 1935, p. 69）

必須謹記在心的是經驗並非某種事物，亦非存在的狀態。它並非可加以孤立檢視的某種目標。經驗是個過程，它是真實情境的生活經歷。情境生活經歷的過程涉及眾多元素的反應。這些元素以不同比例與關係的出現，決定了反應與經驗的型態與強度。透過分析決定這些元素為何，並且檢視這些個別元素的證據是可能的。但當它們形成關係且反應發生之際，便難以明確區辨出彼此，或是在結果中發現這些元素的特性。情境的可觀察特性是一個過程和一個結果，其特性不同於該過程中的任何元素。（Caswell & Campbell, 1935, p. 81）

因著課程一詞意義的改變，課程工作的內涵亦隨之而變。也就是Caswell與Campbell（1935, pp. 69-70）認為：

當課程被界定為包含所有的經驗，課程發展變成一種繁複的過程。……課程發展的任務……唯有透過眾多工作者與許多研究領域的幫助，方能期其有成。哲學、社會學、心理學，以及其他學科材料領域，必須要求其提供協助。但是來自這些學科領域的材料，不能僅用增添法加以運用。每個領域貢獻其部分材料——課程編製的原始材料——但如僅是編纂，絕不能代表課程發展過程。必須選擇材料並加安排，以達成學習者經驗的統一性。此過程為一綜合的過程，而非一編纂的過程。在進行綜合的過程中，存在著課程發展的特殊任務。

從二氏上述之言，吾人可知課程發展有要更多專業人士的參與。所有參與者雖具不同的知識側面，然課程發展過程卻是所有人交互關聯的參與，且形成一個統一的整體。是以，「參與」是課程發展的關鍵字詞。易言之，在將課程界定為在教師指導下學生所獲得之全部經驗的情況下，大凡對學生經驗會產生影響者，皆應參與課程發展。職是之故，早期拒之課程工作大門外的教師，亦因之在課程發展占有一席之地（Caswell & Campbell, 1935）。質言之，「當課程被認為是由兒童在教師的指導下所獲得的經驗組成，很明確地，教師必須參與課程發展」（Caswell & Campbell, 1935, p. 74）。

在《課程發展》一書發表後不久，Caswell與Campbell（1937）隨即再以課程發展之名出版《課程發展讀本》（*Readings in Curriculum Development*）。同年，由Harap（1937）主編的《變化中的課程》（*The Changing Curriculum*）一書中的多篇論文即以課程發展為名。例如，Rankin（1937）的〈課程發展的設計〉（*Planning for Curriculum Development*）、Melby（1937）的〈為課程發展組織教育力量〉（*Organizing Educational Forces for Curriculum Development*）、Knudsen（1937）的〈課程發展的評鑑計畫〉（*Evaluating Programs of Curriculum Development*）、Cutright（1937）的〈城市學校系統課程發展的分析〉（*Critical Analysis of Curriculum Development in City School Systems*）。此後，「課程發展」逐漸成為課程領域專業用語。數年後，在Monroe（1941）主編的《教育研究百科全書》（*Encyclopedia of Educational Research*）中，亦收錄課程發展乙詞。

此外，《課程發展》一書亦以其社會功能課程發展程序，在課程史上留有盛名。作為一本綜要式課程教科書，在探討決定課程範圍的方式時，二氏首先介紹傳統的決定程序，如教科書程序法、學科材料程序法、目標程序法，以及1920年代開始出現的工作單元程序法、主題程序法、興趣中心程序法，以及社會功能程序法。Caswell本人即是社會功能程序法的提倡者，其維吉尼亞課程修訂方案採用的便是社會功能程序法。社會功能程序法：

要求必須環繞具有當代重要意義的觀點進行教學組織。改善團體生活的計畫與方法成為教育計畫的核心。……。此種程序法的動態組織性質，

有必要運用新的社會、科學、經濟與政治材料，以及較舊的基本材料。

（Caswell & Campbell, 1935, p. 177）

而且，社會功能程序法：

奠基於這樣的假設，即學生在學校的活動，理應以使其最輕易的應用在真實生活情境中進行組織。此種教學計畫組織概念指出，學校應盡可能為學生提供對校外將面臨到的議題與問題漸增式的理解，且幫助他們在面臨這些議題與問題時，發展想要的控制行動，且使其有機會廣泛地參與到真實情境中。此一程序法進一步認為，一項適當的教育計畫將會向學生介紹真實生活中所有的重要行動領域，且漸進式地誘導他們去參與這些活動。（Caswell & Campbell, 1935, p. 173）

其次，社會功能程序法亦假設，所有學科的工作皆應對某種統合教育計畫的發展有所助益。易言之，應提供某種核心課程，以便讓所有的科目對統合學生經驗有所貢獻。社會功能程序法的另一假設是，個別年級的課程範圍亦應考慮到兒童的興趣。是以，Caswell與Campbell（1935）認為，社會功能程序須運用三種分析：首先，是須對社會生活的各種功能進行分析，以便框定課程的範圍。其次，是分析有哪些力量影響到這些社會功能的履行。第三種分析則是涉及各個年級兒童的興趣、能力與需要。由此足見，Caswell（1950, 1978）的社會功能程序法，雖在導正兒童中心論過度偏重兒童的需要與興趣，使其向社會端傾斜。但是，並未獨尊社會需要，而是試圖調和兒童、社會、學科知識三種課程來源。

在為一些州打造課程方案的過程中，Caswell發展出一些課程觀念，這些觀念之後成為《課程發展》的核心。此書甫出版，即獲得全國的關注（Foshay, 1987, 1996）。《課程發展》堪稱具有歷史轉折的效應，它不僅使課程發展取代課程編製成為專業用語，此後，許多綜要式課程教科用書皆會列有專章，專事探討課程的哲學、心理學、社會學等基礎。多年後，Caswell對此書進行回顧性評價時指出，此著作出版後「立刻獲得接受，且至少在下個10年成為最廣泛使用的課程著作」（Fraley, 1981, p. 111）。Seguel（1966, p. 162）對此著作的評價則是：

它是一本新型態的課程著作。不僅僅是一本手冊，它是架構一個完整領域，肅立某種概念架構，且將此前課程編製的所有事物整合成某種統合方式的一種嘗試。

此外，Burlbaw（2003, p. 27）亦認為：

Caswell的著作，特別是其與D. Campbell的著作《課程發展》，組織其對課程領域與如何進行課程工作的思考。《課程發展》這本暢銷的學院教科書，為浮現中的課程領域提供完善的基礎。

是以，《課程發展》一書對課程專業領域形成產生相當大的作用。此恰如Heller（1976, p. 240）所指，「由於本書處理全面，對專業課程領域的形成有很大的幫助」。

二、Caswell與哥倫比亞大學師範學院課程與教學學系

誠如前述，Seguel（1966）的《課程領域：其形成的年代》一書旨在闡述課程走向專業化的歷史進程。Seguel以1895年F. McMurry與C. McMurry兩兄弟成立赫爾巴特社（Herbart Society）作為歷史起點，並以1938年師範學院院長W. F. Russell公開宣布行政重組，並且成立課程與教學系，作為課程領域時代來臨的最終證明。Seguel認為，師範學院課程與教學系的設置，象徵著承認課程工作乃是一種重要的專業職責。職之是故，「新科系的組織領導者H. L. Caswell被選為課程編製新專家的代表性人物」（Seguel, 1966, p. 5）。能躋身大學學術殿堂，成為學術圈的一員，乃專業化的重要象徵。是以，師範學院設置舉世第一個課程與教學系，堪稱為課程領域的專業化奠定重要基石。事實上，1926年師範學院即曾設置課程研究單位。即便因其工作以蒐集各地課程方案供參為主，但亦代表師範學院對課程工作的重視程度，始終居於領頭羊的角色。其次，課程運動期間，如維吉尼亞與丹佛地區的課程改革計畫，皆以教師參與著稱。因為有教師參與課程改革，便須有課程專家協助管理課程改革。於是，在某些大學裡，早期藏身於教育行政領域，某些則側居小學教育，另有些則可能棲身於中等教育的課程領域，

自身逐漸獨立成特殊的研究領域。終而在1938年，哥倫比亞大學師範學院成立舉世第一個課程與教學學系（Cremin, 1975）。

1936年秋天，Caswell應指導教授Strayer之邀返回師範學院，在與恩師和Newlon兩人會談後，Caswell轉與Russell院長會談。Russell院長徵詢Caswell是否有意返回師範學院協助學院課程的重組，並接任改組後的課程與教學系的主任。Russell之所以選擇Caswell，應是出於以下幾點原因。首先，Caswell乃師範學院的畢業生，其畢業後參與州級課程修訂工作的卓越表現，自為學院教師所熟知。而其中最具關鍵性的便是Strayer、Newlon與Russell三人。Strayer是1920年代美國教育調查工作的翹楚，Caswell曾參與他的調查工作，且博士論文亦是在Strayer指導下完成。Caswell至皮巴蒂師範學院任職，亦是由Strayer舉薦。Newlon則是於1927年擔任林肯實驗學校的主任，且是師範學院教學部門的領導者。Caswell曾造訪林肯實驗學校，Newlon或因此對其留有印象。此外，攻讀博士學位期間，Caswell亦曾修習Russell院長的課，Russell對其自然知之甚明（Burlbaw, 1989）。

Caswell雀屏中選的另一個原因是畢業後累積的專業聲望。Caswell與皮巴蒂同僚Campbell所合著的綜要式教科書《課程發展》，已敘明如何在學校裡進行課程發展，此著作已清楚表明Caswell的課程專業知識無庸置疑。除了理論知識外，Caswell的專業聲望亦建立在其課程實務工作之上。除協助阿拉巴馬、佛羅里達與維吉尼亞的課程修訂工作外，Caswell亦曾擔任加州（California）、堪薩斯州（Kansas）、密西根州（Michigan）與新墨西哥州（New Mexico）的課程顧問（Burlbaw, 1989）。1930年代末、1940年代初，維吉尼亞課程改革是相當流行的議題，在當時以它為主題的碩博士論文即超過50篇之譜（Burlbaw, 2005）。當然，因為維吉尼亞的課程計畫最具全國知名度，Caswell亦因之獲得全國知名度。而且這些課程實務經驗，亦使Caswell在處於形成期的課程領域，居於一定的領導地位。Seguel（1966, p. 55）甚至直言，「Caswell作為課程領域的早期聲譽，相當大程度奠基在維吉尼亞的工作之上」。

事實上，Caswell並非在毫無爭議的狀況下接任課程與教學系主任。同為第二代課程專家的L. T. Hopkins即是職位的另一角逐者，Hopkins曾參與1920年代頗為著名的丹佛地區課程修正案。他自認比Caswell更有資格擔任主任一職。師範

學院另一位教授H. Bruner亦是主任一職的角逐者。Bruner於1920代中期開始主持師範學院的課程實驗室，且曾蒐集諸多學程供實驗室舉辦的夏日課程工作坊使用。即便有強有力的競爭者，但因課程領域乃從視導與行政領域獨立而出。也就是課程從早期僅是進行課程安排的行政工作與督促如實實施的視導工作，逐漸轉化成複雜的課程發展過程，並成為一種專業研究領域。此或可從課程逐漸取代學程一詞窺出端倪。是故，在Strayer的主導下，Caswell最終扛下主任一職的重責大任（Burlbaw, 2003）。當師範學院改組準備工作一切就緒後，Russell院長在1937年1月8日的教職員工會議中，宣布新成立包含課程與教學系在內的數個學系，同時指出Caswell將是課程與教學系的首位主任（Cremin et al., 1954）。

由於是舉世第一個課程相關學系，在規劃學系的學程內容時，並無既定的對象可資參照。因同時身兼教學部門主任，故Caswell除檢視既有學程，刪節重複性學程外，亦另開設新學程（Cremin et al., 1954）。例如，「教育200C」（Education 200C）即是由Caswell本人與Rugg、Hopkins、Featherstone等課程學者合授的新學程，亦是課程與教學系的基本學程（Burlbaw, 1989）。Caswell認為此一學程的主要目的是：

指導學生參照課程發展和教學的原則和問題，並幫助教育系統各級工作人員，瞭解使教育成為一個連續過程，以及需要對課程和教學計畫採取統一方法的諸多因素。對目前教育計畫的簡要評估，並以下列評論補充之：影響課程和教學發展的主要力量；個人需求、興趣和目的與課程發展和教學的關係、課程和教學計畫以及師範教育的改進，以及當前課程與教學突出的發展。（Burlbaw, 1989, p. 319）

Burlbaw（1989, pp. 326-327）曾評價Caswell在此段時日的表現：

Caswell在教學學部和課程與教學系的工作實現了Strayer、Newlon和Russell的願景，且受到他對如何組織教育產品之理解的影響。因此，他能夠在教育過程的另一個層級上表達他對學生的興趣、社會的需求和知識的反覆關注。他對這些內容的一貫關注和對實務的需求，體現在他按

功能而非層級來組織課程工作，也體現在建立新學程時，將學生的需要導向專業化及迎合自己的興趣，以及使受教的專業人士在學校裡進行課程工作或為學校工作時，對課程過程有一總體的概觀。

易言之，Caswell對於新單位的籌劃，實受其整體教育思想的影響。新單位所提供的課程兼顧學生的興趣、社會的需要與知識的專業化。也就是Caswell一再強調的，從統觀的角度看待課程，以便提供學生整全的課程。作為課程與教學系創系首位領導者，Caswell在該系的作為，成為其他後繼者師法的對象。Alexander（1985, p. 11）即曾指出：

Caswell在師範院所組建的課程與教學系，以及課程與教學作為其組成部分的教學學部，成為後來師範教育機構與地方教育行政主管單位兩者，建立此等學系與部門的楷模。

自此之後，Caswell轉以行政服務為主。但某些行政決定仍對課程學界產生重大影響。1941年，Caswell出掌預算委員會（Budget Committee）。此一委員會的主要任務是在經濟蕭條影響下，為院長提供平衡預算的建議。1943年秋天，出於經濟的考量，Caswell建議林肯學校（Lincoln School）與賀瑞斯曼學校（Horace Mann School）進行合併，認為兩校合併可擷節行政開支，且能有更多經費進行實驗研究。然在學校董事會做出兩校合併的決議後，卻引起部分家長與教育學界人士的反對，並透過法律訴訟阻止併校。反對合併者表示，賀瑞斯曼學校是示範學校，林肯學校則是實驗學校，兩校性質並不相同。但家長希冀透過以訟止併的企圖並未實現，兩校最終還是合併。由於Caswell相信，課程與教學根本的改進，必須奠定在實地情境中進行的研究基礎之上，但兩校學生卻普遍來自中上階級家庭，與學校常態不符。兩校合併的同時，Caswell亦建立賀瑞斯曼-林肯學學校實驗研究所（Horace Mann-Lincoln Institute of School Experimentation），且將兩校合併後擷節的經費用於此單位，其設計是透過與美國各種公立學校體系合作，提升行動研究職能。

任職師範學院期間，Caswell兼任的行政工作包括師範學院副院長、學校實

驗部門行政主管，其後並出任師範學院長與校長乙職。院長（*dean*）一職本是師範學院最高行政職位。二戰結束後，為追求師範學院財務與法律上的獨立性，師範學院決定與哥倫比亞大學重新簽訂協議。在1949年3月15日二者重新簽訂的協議中，師範學院設置校長（*president*）一職，其位階等同於哥倫比亞大學的院長。協議簽訂後，Russell院長旋即被任命為校長，原擔任副院長一職的Caswell則晉升為院長（Cremin et al., 1954）。1954年，Caswell又晉升為校長。Caswell擔任長校職務直至1962年退休。

質言之，與Bobbitt的學術專長在教育行政一樣，Caswell亦本屬教育行政學者。1930年代中期，師範學院院長Russell進行行政改造，有意創立課程與教學系。此一學系的成立在課程史上有重要意義，因為它是第一個以課程命名的學系，對課程邁向專業化領域有獨特意義。在成為專門學系之前，師範學院的課程乃棲身於教育與行政組織部門，此部門的主任為Strayer。是故，除自身努力與成就外，Strayer對Caswell出掌課程與教學系亦有推舉之功。師範學院請其返回母校任職，亦想借重其學術與行政專長，自此之後，Caswell便與行政工作結下不解之緣。課程脫離行政部門而獨立具有重要意義，因為它象徵課程研究有其重要性，自應成為一合法的研究領域。Burlbaw（2003, p. 23）曾指出，在擔負起師範學院課程與教學系主任職責後：

Caswell的努力使課程領域取得重要的合法性。在其新的教學和行政職責中，Caswell持續澄清意義並且改進課程實務工作。他一貫地將焦點放在實務領域的研究，以便為學校課程準備領導者。他在專業組織創建與發展的開創性活動，特別是「課程發展與視導協會」，被認為對課程進一步被承認為是學術研究領域與專業實踐的重大貢獻。

Caswell（1966, p. 3）亦曾指出，在課程成為一專業工作與研究領域的過程中：

兩個事件特別重要。其一為哥倫比亞大學師範學院在1937年組建課程與教學系。這大部分出自於J. H. Newlon的洞識，1922年擔任丹佛地區學

校學監時，對啟動課程計畫發揮重要影響。課程與教學系將來自七個較老舊學系的工作與人員整合在一起，處理以前在學校與學院層級被歸類為課程、督導、一般方法、教學材料，以及在職教育的事務。另一具有重要意義的事件是課程發展與視導協會的成立。課程工作者以前歸屬課程研究學會（Society for Curriculum Study），視導人員則歸屬視導人員與教學主任部（Department of Supervisors and Directors of Instruction）。新組織將所有人員整合成一工作團隊，且將教學的改進設定為共同目的。

在敘述完Caswell與師範學院課程與教學系的關係後，緊接著說明Caswell與促成課程成為專業領域的另一重大事件，即成立課程專業組織的關係。

三、Caswell與課程專業組織

致力於學術研究、教學、行政工作之外，Caswell亦積極參與各種專業組織。Caswell曾參與課程研究學會，且為其行政董事會的成員。他亦為「視導人員與教學主任部」的會員，亦是其行政董事會的一員。除此之外，Caswell亦曾參與杜威社（John Dewey Society），且曾出任美國教育研究協會（American Educational Research Association, AERA）的副主席。其中，課程研究學會、視導人員與教學主任部兩個社團是與課程專業工作相關的組織。其後，這兩個組織進一步合併成課程發展與視導協會，是美國目前最重要的課程專業組織，此兩個組織之所以能順利合併，Caswell亦出力不少。

在師範學院成立課程與教學系後數年，全美教育協會（National Education Association, NEA）的課程發展與視導協會亦宣布正式成立。課程發展與視導協會是由兩個組織所合併，也就是全美教育協會轄下的視導人員與教學主任部與課程研究學會。這兩個組織皆是在1920年代成立，到最終合併成「課程發展與視導協會」，亦可說是課程由一般性工作走向專業化的象徵。1921年一群教學視導人員組織「全美教育方法會議」（National Conference of Educational Method），其組織憲章第2條敘明「社團的目標是視導與教學的改進」（National Conference of Educational Method, 1921, p. 38）。同年9月開始出版《教育方法期

刊》（*The Journal of Educational Method*），作為研究發表的園地。1928年起，該組織亦開始出版以《教學視導》（*Educational Supervision*）為名的年刊。1929年，NEA同意全美教育方法會議加入，且命名為教學視導與主任部（Department of Supervisors and Directors of Instruction）。設立之初，即歡迎對改進教學有興趣之人加入組織或參與會議，但參加者大部分是各學區的視導人員，或是大學裡視導或教學法的教授。來自西維吉尼亞州杭廷頓（Huntington）地區的督學C. L. Wright出任首任主席。以「設計教學法」（project method）聞名的W. H. Kilpatrick，曾出任第三任主席，亦曾為組織的會議招來大批聽眾（Davis, 1978）。

課程研究學會的前身為全美課程工作者學會（National Society of Curriculum Workers）。在正式成立學會之前，即有各地的課程工作者舉行常規的課程討論會議。其後，在H. Harap的倡議下，於1929年正式成立「全美課程工作者學會」。招募的對象為課程此一新興領域的工作者。Charters出任首任主席，Harap則擔任秘書。1929年創立之初，Caswell即是其成員。這一年亦是Caswell於皮巴蒂學院課程工作的開始。

全美課程工作者學會後來與由學區視導人員和課程主任組成的鬆散組織召開聯合會議。在1932年的會議中，兩個組織決定合併，合併後易名為「課程研究學會」。除Charters與Harap兩人外，其他第一代與第二代重要課程學者，例如Bobbitt、Hopkins、D. Snedden、L. Zirbes、R. Tyler、Caswell、Hanna、Newlon、Kilpatrick等，皆是會員。課程界泰斗Tyler（1986）不僅是倡議組成課程研究組織最早的20個發起人之一，他並將全美課程工作者學會的成立視為二十世紀五個重要課程事件之一。1930年開始，全美課程工作者學會即開始發行《會訊》（*News Bulletin*），提供活動訊息與課程研究參考書目供參考。早期，全美課程工作者學會仿照行會（guild）組織，嚴格篩選會員，會員以在大學裡教導課程領域的教師為主，合併後，則開始選擇性邀請公立學校課程工作者加入，故會員人數從早期48人，擴充至1939年的807人（Noonan, 1984）。1935年，課程研究學會以《課程期刊》（*Curriculum Journal*）取代原來的《會訊》，倡導課程研究。此外，課程研究學會亦曾出版頗受課程工作者讚許的著作，例如1935年出版的《中等教育的挑戰》（*A Challenge to Secondary Education*）、1937年出版的《統

整：其意義與應用》（*Integration: Its Meaning and Application*）。

視導人員與教學主任部和課程研究學會雖於1943年通過合併案，實則合併的倡議早已啟動，且亦曾遭遇一些阻力。1936年Caswell擔任課程研究學會的主管，他同時亦是教學視導與主任部的成員。稍後，兩個組織共同成立「課程聯合委員會」（Joint Committee on Curriculum），此一組織旨在聚集彼時領軍的課程專家，以便總結課程發展的研究狀況。這些人堪稱是第二代的課程專家，包括大學學者如Harap、Zirbes，以及學校的課程實務工作者。彼等的目的在彙整出一部1930年代課程領域真實變革的報告書，其最終成果即是《變化中的課程》。此書如同《二六期年刊》，是課程領域另一里程碑式的著作（Seguel, 1966）。儘管課程聯合委員會成員的立場未必一致，但成員間卻有一項共識，即有必要使課程具備功能性（functional）。所謂「具備功能性」，通常指的是設計課程時應環繞兒童的需要與興趣，或是生活活動的範疇而組織，而非依學科的知識組織（Kliebard, 1979）。

在課程聯合委員會商討期間，兩個組織的幹部亦在研議合併的可能性。1941年在大西洋城（Atlantic City）舉行的會議中，非正式的討論已變成正式的提案。雙方領導者決議進行合併的主要理由有（Saylor, 1986, pp. 10-11）：

（一）領導者強烈希望在全美教育協會的組織內，建立一個強大的、可行的動態組織，期許它能團結專業活動領域內的工作者，且作為對教育領域施展強大影響力的載體，堪比於視導部門時依其興趣所施加的一般。

（二）自1936年伊始，兩個組織已開始舉行聯合會議，且共同合作出版課程設計與教學的專業著作。

（三）兩組織間的成員多有重疊，特別是兩個組織的領導人員。

（四）相對於單一更強大組織所能從事的工作，兩個小組組織的活動範圍侷限於嚴格的範圍之內。

（五）教育專業成員對課程設計、教學方法與實務、改進教學的興趣急遽增加，且對教育革新的興趣亦快速提升。

兩組織中固然有諸多成員支持合併案，但「努力促成合併的作為中，Caswell是兩個團體中最積極且最具影響力的成員」（Saylor, 1986, p. 11）。1942年在舊金山（San Francisco）會議中，正式提出合併的決議案。由於正值戰爭期

間，出席者不多，主要參與者都是加州當地的成員。會議前，即有會員運作阻止兩會的合併，其理由是為保有目的與機會的多樣性，應維持多元的組織。但支持合併者則認為，單一旦強有力的組織更能發揮作用。且現代視導觀亦認為，應歡迎更多人參與教學視導的過程。由於大多數成員未能如期與會，與會者遂決定採通訊投票，決定是否合併。1942年夏末，完成通訊投票計票工作，贊成合併者占多數。不久之後，兩個組織行政人員合開的執行委員會亦支持合併案。於是，在1942年11月份的《教育方法》與12月份的《課程研究》中正式宣布：

全美教育協會的視導人員與教學主任部和課程研究學會，業經兩個組織的執行委員會在1942年10月10-11日於芝加哥會議的聯合行動中通過合併。此一步驟乃經兩個組織成員的投票才得以實現。且已任命一委員會訂定「課程發展與視導部」（Department of Supervision and Curriculum Development, DSCD）的詳細計畫，它將會在1943年2月於聖路易舉行第一次會議。在此期間，兩個組織將持續獨立運作。（Draper & Zeller, 1942, p. 92; Saylor, 1986, pp. 12-13; Zeller & Draper, 1942, p. 337）

但最終因戰事之故，2月份的聖路易會議取消。1943年3月27至30日，復於芝加哥召開合併後的新會議。1943年5月，《教育方法》與《課程期刊》分別刊載DSCD的合併計畫（Board of Directors, 1943a, 1943b）。合併後的新董事會成員亦採通訊投票。最後，H. R. Henderson獲選為首任主席，Caswell的學生A. Miel等人則被任命為副主席。主席Henderson（1943, p. 39）並於《教育領導》（*Educational Leadership*）雜誌1943年10月的出刊號中宣布：「《教育領導》結合兩份期刊，即《教育方法》與《課程期刊》」。於是，《教育領導》成為新組織的機關刊物。

Caswell始終是兩個組織合併的支持者。繼Henderson之後，Caswell於1944年獲選為主席。1946年元旦，DSCD更名為「課程發展與視導協會」。B. Goodykoontz獲選為更名後的首任主席。長期以來，一些異議人士並不認可Caswell乃ASCD的主席，因此，Caswell的相片未能陳列於歷任主席圖像中。直至1978年，ASCD才正式承認Caswell是協會及其指導精神的創建者，且為其首

任主席（Miel, 1993）。正式確立Caswell歷史地位的同時，1978年5月舉行的年會，ASCD亦邀請Caswell發表演說。Caswell（1978）以〈恆常的課程問題〉（Persistent Curriculum Problems）為題，闡述課程學界在過去、現在與未來必須處理的三個問題。此三個問題分別是：首先，應建立課程基礎，此基礎既能迎合社會需要，同時亦能發展兒童潛能；其次，應發展經測試後可行的課程改革程序；再者，應發展可施行的通識課程計畫。兩個組織合併後，除將《教育方法》與《課程研究》合併成《教育領導》外，ASCD亦每年出版年刊，兩者皆是ASCD致力於提升學術研究與改進實務工作的出版品。由上述ASCD的成立過程中，吾人可知Caswell對ASCD的成立具有莫大的貢獻。

Caswell之所以竭力支持視導人員與教學主任部和課程研究學會兩個看似角色有所不同的組織合併，有其一定的理由。蓋Caswell已將課程工作從課程編製拓展為課程發展，且認為課程發展的目的在改進教師教學，從而提升學生的受教經驗品質。是以，課程工作者與視導人員在目標與功能上是同一的，而非分立的。有別於Bobbitt志在找出一套通用的活動分析法，以供所有課程工作者解析課程之用，Caswell認為各個學校應依其自身特性進行課程發展。而且：

以學校為本的課程工作的成長，打破但並未終止課程工作與視導與控制間的關係。相反地，關係產生變化。Caswell承認課程與視導間關係的重要性，且在1940年代支持的兩個組織合併的提議，也就是視導人員與教學主任部和課程研究學會合併為「課程發展與視導協會」，已說明此一理解。新組織的特色在於關注功能而非角色。（Burlbaw, 1989, p. 373）

除ASCD外，Caswell亦對課程研究領域的次級研究領域——課程史研究專業組織，即「課程史研究學會」（The Society for the Study of Curriculum History, SSCH）的成立具有推波助瀾之功。Kridel與Newman（2003）指出，1976年曾發生影響美國課程史研究發展的兩個重要事件。首先，該年L. Tanner與Caswell曾一起商討「如何奠基於過去的經驗，而在未來有更好的教育計畫？」的主題。此次非正式的會談促成兩人於隔年至師範學院與L. Cremin舉行組織性會議，以

商議解決課程領域非歷史的問題。在三十多位學者共襄盛舉下，課程史研究學會於焉成立。雖然年事已高，Caswell與Tyler、Cremin、L. Tanner、D. Tanner等人同列為創始會員。從1978年開始，SSCH配合AERA每年舉行年會。Caswell不僅擔任論文發表場次的引言人，1979年，Caswell（1979）亦曾在SSCH發表一篇名為〈修正主義歷史學者與教育實踐〉（The Revisionist Historian and Educational Practice）的論文。該文旨在批判修正主義的歷史學者，認為彼等一味地認定理論即能揭露實踐，卻疏於關心真實教育現場所發生之事。Caswell認為，彼等應深入瞭解教育實務實際發生狀況究竟為何，從而引為理論之佐證。1976年另一重要事件是ASCD出版紀念美國建國兩百週年的年刊，名為《課程發展的觀點，1776-1976》。此書是早期少數處理課程史的專著。此書出版後，Franklin（1977, p. 68）即曾評論：

ASCD著作的出版可能是這些事件中最具重要意義的，因為其作為課程工作者專業組織年刊的地位，為課程史作為一特殊的學習與研究領域做出了正式的認可。ASCD對於此書的贊助，將賦予此書特殊的能見度與重要意義。它可能被眾多領域內之人，視為10年來致力於使課程史成為一合法領域的最終聲明，……。

此年刊回顧美國課程史的重要事件，以及重要課程學者。其中，包含Heller（1976）所撰寫的〈Hollis Caswell，課程領域建立者〉（Hollis Caswell, Builder of the Curriculum Field）。由文章篇名即可知，在Heller心中，Caswell對課程專業領域的形成具有重大貢獻。

肆、結論與啟示

1918年Bobbitt《課程》專著的出版，只是課程成為研究領域的開始，課程欲成為受認可的專業領域猶待確立。首先，課程專業知識版圖猶待充實與拓展。其次，課程研究領域尚須為大學學術殿堂所接納。或言之，大學應設有課程相關

學系。再者，專業人員皆會建立專業組織，其目的在凝聚專業人員的力量，期對社會貢獻專業的力量（Cogan, 1953）。易言之，Bobbitt課程專著的出版，只是開啟課程研究的學術之門，欲獲認可為一學術研究領域，猶待奠定學術根基——大學設有專業學系，以及專業人員共同形成專業組織。出於歷史機緣，課程學者在此三者皆能做出貢獻者無多，Caswell便是少數在此三個領域皆做出貢獻的學者。

師範學院在設立課程與教學系之前，課程乃棲身於Strayer負責的教育行政部門。是故，在成為合法化的研究領域之前，課程堪稱是教育行政的次級研究領域。課程研究之父Bobbitt與Caswell皆以教育行政學術領域起家，其故在此。之所以側身教育行政領域，或因早期的課程工作以課程的行政安排為主。Bobbitt之所以從教育行政跨足課程領域，亦是出於削減教育浪費的行政初衷，是故，從Taylor的科學管理模式獲得啟發，進而創立課程領域。但單從教育行政管理的角度看待課程顯有不足。Caswell擴大課程工作的視野，認為課程應從哲學、社會學、心理等領域擷取資源，邀請相關領域學有專精人士參與課程工作，甚至教師、社會人士等皆應參與，且此一過程並非學程編寫完成即大功告成，而是持續不斷的發展過程，故其主張以課程發展取代彼時盛行的課程編製乙詞。Caswell與Campbell（1935）出版《課程發展》一書，倡議課程發展的複雜工程，此著作對開拓課程的專業知識領域具有不可抹滅的功勞。自此之後，課程研究與教育行政的知識邊界亦逐漸釐定。

隨著1920、1930年代美國各地開展的課程修訂運動，課程研究進一步獲得重視。於是，在教育行政改組之際，師範學院順勢成立課程與教學系。此學系的成立，象徵課程研究於大學學術殿堂裡插旗，獲認可為大學裡的一門專業學術研究領域。在其師Strayer的舉荐下，Caswell出任課程與教學系首任系主任。從無到有的開疆闢土工程，Caswell為該系奠定基礎與規模。其行政與課程架構亦成為後續有意設立相關學系者的師法對象。Seguel（1966）指出，Caswell在教育相關領域的學院，賦予課程研究系級的地位。也就是說，在課程成為新的專業活動之際，Caswell以專業人員的系統性準備取代隨機性的課程研究，進一步確立了課程的專業地位。

在確立知識版圖且在大學裡設有學系後，課程猶待成立全國性專業組織，以

對外昭示課程的專業地位。雖說早在1929年即有全美課程工作者學會，但因以大學課程學者為主，成員不多。其後復有課程研究學會，成員亦有所擴增。迨至課程研究學會和視導人員與教學主任部合併成課程發展與視導協會後，不僅成員大為增加，同時亦將視導工作納為課程發展的一環。至此，具有全國能見度的課程專業組織，進一步確立課程專業時代的來臨。課程發展與視導協會非僅是表面上兩個組織的合併而已，其深層意義在於，課程改革如欲成功，須有教學方法的改進與行政人員的視導連袂配合。是以，Caswell對課程領域的另一貢獻，是將課程與視導進行連結（Pinar et al., 1995）。兩個組織之所以能夠排除反對聲浪進行合併，Caswell居功厥偉。

與國外類似研究結論相仿，本文認同Caswell在促進課程研究專業化進程中曾做出卓越的貢獻。為免吉光片羽似地捕捉Caswell的歷史貢獻，本文嘗試全面梳理Caswell對課程朝向專業化發展的歷史貢獻。為使讀者能深入理解Caswell的貢獻，本文首先進行歷史鋪墊，以作為理解的基礎。另，應當特別指出的是，即便到了晚年，Caswell仍與當時著名課程學者聯手促進課程史研究組織的成立。課程史學者Kliebard是課程史開拓先鋒，起初其研究重心在教學觀察研究，1968年發表的〈課程領域回顧〉乃其課程史的開基之作。但此前兩年，Caswell（1966）即以〈課程作為——專業工作與研究領域的出現〉一文對課程的專業化進程展開歷史回顧。是以，在上述三個領域的貢獻外，復以課程史專業研究的前鋒開拓者名之，亦不為過。

課程研究在美國專業化後的一段時期，課程研究在臺灣仍屬荒漠。此乃政治因素使然。1987年隨著政治解嚴，長期受政治桎梏、外人無庸贅言的課程領域亦隨之解放，呼籲課程改革聲浪此起彼落。自此，臺灣亦進入課程的騷動期。課程研究的學術浪潮亦隨之興起，尋求作為課程改革的理論支持。於是，在黃光雄、黃炳煌、黃政傑、陳伯璋、歐用生等第一代課程學者的共同耕耘下，荒地已漸成綠地。課程研究雖非黃光雄的主業，然他對臺灣課程學術研究的開闢有著不可抹滅的功勞。黃炳煌對Tyler（1949/1981）課程聖經《課程與教學的基本原理》（*Basic Principles of Curriculum Development and Instruction*）的譯介，是他對臺灣早期課程研究的重要貢獻。黃政傑（1991）的《課程設計》堪稱是臺灣第一本課程綜要式教科書，亦是相關課程必備的參考用書。陳伯璋與歐用生偏好正崛

起於美國的再概念化學派，對引介潛在課程、再製理論等具有卓越的貢獻。上述諸學者引介的西方課程理論，不僅充實尚屬蠻荒之地的臺灣課程學術領域，與Caswell一樣，透過他們的教育事功，彼等的學術後輩亦對臺灣的課程理論與實踐，發揮偌大的影響作用。

在第一代課程學人的努力後，隨著後進學者的賡續經營，課程學術園地早已綠意盎然。在臺灣，雖無大學設置課程與教學學系，但許多大學皆設有課程與教學研究所。例如，國立臺北教育大學於1996年即成立課程與教學研究所，並於隔年開始招生。國立中正大學甚至更為聚焦，設置課程研究所。臺灣的課程專業組織「中華民國課程與教學學會」亦於1996年成立，不僅發行《課程與教學季刊》作為學術交流園地，每年亦出版年度專書供學術界參考。此外，僅將研究焦點專注於課程的《課程研究》期刊亦於2005年開始發行。由此足見，在臺灣，課程研究早已走過形成期，確立為一專業研究領域。

相對於美國長期以來一直重視檔案與傳記研究，臺灣自第一代課程學者以降，檔案與傳記研究漸漸不受重視。這可能與臺灣近年課程改革與爭議頻繁，吸引眾家課程學者進行實徵性研究與探討有關。然課程若欲成為專業化研究領域，基礎理論的建構與充實，實為不可或缺的一環。故本研究建議，應如美國課程理論與實務研究並進，強化臺灣課程研究的專業形象。而檔案與傳記研究便是充實課程專業理論知識的重要取徑。是以，應在第一、二代課程學者奠定的基礎之上，深化檔案與傳記研究，且應強調類別的多樣性。易言之，除持續引介西方課程學者的傳記與理論外，亦應開始重視臺灣課程學者的傳記與理論。而且不僅應重視學者編年史與學術傳記較為正式的傳記研究，其他的傳記類別，例如生命史書寫、回憶傳記、敘事傳記，亦不應有所偏廢，以便為以後的課程學界留下豐厚的理論資產，以及深厚的歷史遺產。

致謝：本研究承蒙國科會專題研究計畫經費補助，計畫編號為NSTC 112-2410-H-197-001-，特此致謝。另對於兩位審稿委員仔細審閱並給予本文寶貴修改意見，亦表謝忱。

參考文獻

- Kliebard, H. M. (2020)。美國中小學課程競逐史（1893-1958）（單文經，譯注）。心理。（原著出版於2004）
- [Kliebard, H. M. (2020). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (W.-J. Shan, Trans. & Annotate). Psychological. (Original work published, 2004)]
- Tyler, R. W. (1981)。課程與教學的基本原理（黃炳煌，編譯）。桂冠。（原著出版於1949）
- [Tyler, R. W. (1981). *Basic principles of curriculum development and instruction* (Z.-J. Huang, Trans. & Compile). Laureate. (Original work published, 1949)]
- 單文經、鍾鴻銘（2005）。《二十六期年刊》在課程史上的意義。課程與教學，8（4），77-90。https://doi.org/10.6384/CIQ.200510.0077
- [Shan, W.-J., & Jong, H.-M. (2005). The significance of the 26th Yearbook of NSSE in history of curriculum. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 8(4), 77-90. https://doi.org/10.6384/CIQ.200510.0077]
- 黃政傑（1991）。課程設計。東華。
- [Huang, Z.-J. (1991). *Curriculum design*. Tung Hua.]
- 鍾鴻銘（2004）。H. M. Kliebard的課程史研究其及啟示。教育研究集刊，50（1），91-118。https://doi.org/10.6910/BER.200403_(50-1).0004
- [Jong, H.-M. (2004). H. M. Kliebard's curricular history studies and their implications. *Bulletin of Educational Research*, 50(1), 91-118. https://doi.org/10.6910/BER.200403_(50-1).0004]
- Alexander, W. M. (1985). Hollis L. Caswell. *Kappa Delta Pi Record*, 22, 11-13. https://doi.org/10.1080/00228958.1985.10517738
- Board of Directors. (1943a). Program of the department of supervision and curriculum development. *Curriculum Journal*, 14(5), 197-206.
- Board of Directors. (1943b). Program of the department of supervision and curriculum development. *Educational Method*, 22(8), 344-353.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924a). The new technique of curriculum-making. *The Elementary School Journal*, 25(1), 45-54. https://doi.org/10.1086/455642

- Bobbitt, F. (1924b). Functions of the high-school principal in curriculum-making. *NASSP Bulletin*, 8, 10-17. <https://doi.org/10.1177/019263652400800103>
- Bobbitt, F. (1924c). The technique of curriculum-making in arithmetic. *The Elementary School Journal*, October, 127-143. <https://doi.org/10.1086/455660>
- Bobbitt, F. (1925). Difficulties to be met in local curriculum-Making. *The Elementary School Journal*, 25(9), 653-663. <https://doi.org/10.1086/455785>
- Bobbitt, F. (1927). The orientation of the curriculum-making. In G. M. Whipple (Ed.), *The foundations and technique of curriculum-construction* (Part II: The foundations of curriculum-making, pp. 41-55). Public School.
- Burlbaw, L. M. (1989). *Hollis Leland Caswell's contributions to the development of the curriculum field* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Texas at Austin.
- Burlbaw, L. M. (2003). Hollis Leland Caswell: Teacher, principal, professor, dean, president, mentor, and friend. In S. L. Field & M. J. Berson (Eds.), *They led by teaching* (pp. 18-27). Kappa Delta Pi.
- Burlbaw, L. M. (2005). More than 10,000 teachers: Hollis L. Caswell and the Virginia curriculum revision program. In L. M. Burlbaw & S. L. Field (Eds.), *Explorations in curriculum history research* (pp. 53-71). Information Age.
- Caswell, H. L. (1934). Practical application of mechanistic and organismic psychologies to curriculum making. *Journal of Educational Research*, 28(1), 16-24. <https://doi.org/10.1080/00220671.1934.10880457>
- Caswell, H. L. (1937). The relation of the curriculum and the course of study. In H. L. Caswell & D. S. Campbell (Eds.), *Readings in curriculum development* (pp. 663-666). American Book. (Original work published 1934)
- Caswell, H. L. (1950). Sources of confusion in curriculum theory. In V. E. Herrick & R. W. Tyler (Eds.), *Toward improved curriculum theory* (pp. 110-117). University of Chicago Press.
- Caswell, H. L. (1966). Emergence of the curriculum as a field of professional work and study. In H. F. Robinson (Ed.), *Precedents and promise in the curriculum field* (pp. 1-11). Teachers College Press.
- Caswell, H. L. (1978). Persistent curriculum problems. *The Educational Forum*, 43(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/00131727809338314>
- Caswell, H. L. (1979). The revisionist historian and educational practice. In E. Short (Ed.), *The society for the study of curriculum history: Meetings and papers 1977-1991*. <https://eric>.

ed.gov/?id=ED342736

- Caswell, H. L., & Associates (1950). *Curriculum improvement in public school systems*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. American Book.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (Eds.). (1937). *Reading in curriculum development*. American Book.
- Charters, W. W. (1922). Activity analysis and curriculum construction. *Journal of Educational Research*, 5(5), 357-367. <https://doi.org/10.1080/00220671.1922.10879264>
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. Macmillan.
- Charters, W. W. (1924). Functional analysis as the basis for curriculum construction. *Journal of Educational Research*, 10(3), 214-221. <https://doi.org/10.1080/00220671.1924.10879496>
- Charters, W. W. (1927). A technique for the construction of a teacher-training curriculum. *Journal of Educational Research*, 15(3), 176-180. <https://doi.org/10.1080/00220671.1927.10879731>
- Charters, W. W. (1928). The use of activity analysis in curriculum construction. *Educational Research Bulletin*, 7(16), 339-342, 355-356.
- Cogan, M. L. (1953). Toward a definition of profession. *Harvard Educational Review*, Winter, 33-50.
- Cremin, L. A. (1975). Curriculum making in the United States. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 19-35). McCutchan.
- Cremin, L. A., Shannon, D. A., & Townsend, M. E. (1954). *A history of Teachers College, Columbia University*. Columbia University Press.
- Cutright, P. (1937). Critical analysis of curriculum development in city school systems. In H. Harap (Ed.), *The changing curriculum* (pp. 221-251). D. Appleton-Century.
- Davis, O. L. (1978). Symbol of a shift from status to function: Formation of the Association for Supervision and Curriculum Development. *Educational Leadership*, May, 609-614.
- Deegan, P. A. (1989). *Professionalism in the curriculum field* [Unpublished doctoral dissertation]. Stanford University.
- Doyle, W. (1976). Education for all: The triumph of professionalism. In O. Davis Jr. (Ed.), *Perspectives on curriculum development 1776-1976. Association for Supervision and Curriculum Development yearbook, 1976* (pp. 17-75). Association for Supervision and Curriculum Development.

- Draper, E. M., & Zeller, D. (1942). Merger approved. *Educational Method*, 22(2), 92.
- Foshay, A. W. (1987). Hollis Leland Caswell: An appreciation. *Teaching Education*, 1(1), 76-79.
<https://doi.org/10.1080/1047621870010119>
- Foshay, A. W. (1996). Hollis Caswell and the practice of education. In C. Kridel, R. V. Bullough, Jr., & P. Shaker (Eds.), *Teachers and mentors: Profiles of distinguished twentieth-century professors of education* (pp. 199-205). Garland.
- Fraley, A. E. (1981). *Schooling and innovation: The rhetoric and the reality*. Tyler Gibson.
- Franklin, B. M. (1977). Curriculum history: Its nature and boundaries. *Curriculum Inquiry*, 7(1), 67-79. <https://doi.org/10.2307/1179401>
- Heller, T. H. (1976). Hollis Caswell, builder of the curriculum field. In O. L. Davis (Ed.), *Perspectives on curriculum development 1776-1976* (pp. 240-241). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Henderson, H. R. (1943). A message from the president. *Educational Leadership*, 1(1), 39.
- Hobson, C. S. (1943). Franklin Bobbitt: Pioneer in curriculum making. *Curriculum Journal*, 14(1), 14-17.
- Kliebard, H. M. (1966a). Dimensions of meaning in classroom discourse. *Journal of Teacher Education*, 17(2), 233-244. <https://doi.org/10.1177/002248716601700216>
- Kliebard, H. M. (1966b). The patterning of classroom discourse. *Journal of Teacher Education*, 17(4), 469-480. <https://doi.org/10.1177/002248716601700412>
- Kliebard, H. M. (1966c). *The observation of classroom behavior* (ED028112). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028112>
- Kliebard, H. M. (1968). The curriculum field in retrospect. In P. W. F. Witt (Ed.), *Technology and the curriculum* (pp. 69-84). Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. (1979). Systematic curriculum development, 1890-1959. In J. Schaffarzick & G. Sykes (Eds.), *Value conflicts and curriculum issues: Lessons form research and experience* (pp. 197-236). McCutchan.
- Kliebard, H. M. (1992). Constructing a history of the American curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 157-184). Macmillan.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). Routledge Falmer.
- Knudsen, C. W. (1937). Critical analysis of curriculum development in state and county school systems. In H. Harap (Ed.), *The changing curriculum* (pp. 178-220). D. Appleton-Century.

- Kridel, C. (1991). Biographical and archival research in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(1), 100-108.
- Kridel, C. (Ed.). (1998). *Writing educational biography: Explorations in qualitative research*. Routledge.
- Kridel, C. (2008). Biographical meanderings: Reflections and reminiscences on writing educational biography. *Vitae Scholasticae*, 5-16.
- Kridel, C., & Newman, V. (2003). A random harvest: A multiplicity of studies in American curriculum history research. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 637-650). Lawrence Erlbaum.
- Melby, E. O. (1937). Organizing educational forces for curriculum development. In H. Harap (Ed.), *The changing curriculum* (pp. 125-142). D. Appleton-Century.
- Miel, A. (1993). Who was first? *Educational Leadership*, 50(6), 75.
- Monroe, W. S. (Ed.). (1941). *Encyclopedia of educational research: Prepares under the auspices of the American Educational Research Association*. Macmillan.
- National Conference on Educational Method. (1921). Constitution of the national conference on educational method. *The Journal of Educational Method*, 1(1), 38-39.
- Newlon, J. H., & Threlkeld, A. L. (1927). The Denver curriculum-revision program. In G. M. Whipple (Ed.), *The foundations and technique of curriculum-construction* (Part I: Curriculum-making: Past and present. The twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 229-240). Public School.
- Noonan, R. B. (1984). *The emergence of the professional curriculum specialist: A historical interpretation of the Society for Curriculum Study* [Unpublished doctoral dissertation]. Columbia University.
- Peltier, G. L. (1967). Teacher participation in curriculum revision: An historical case study. *History of Education Quarterly*, 7(2), 209-219. <https://doi.org/10.2307/367562>
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, & Taubman, M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Rankin, P. T. (1937). Planning for curriculum development. In H. Harap (Ed.), *The changing curriculum* (pp. 112-124). D. Appleton-Century.
- Saylor, G. (1986). ASCD and its beginnings. In W. Van Til (Ed.), *ASCD in retrospect* (pp. 5-14). Association Supervision and Curriculum Development.

- Schubert, W. H. (2008). Curriculum inquiry. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 399-419). age.
- Seguel, M. L. (1966). *The curriculum field: Its formative years*. Teachers College Press.
- Smith, E. E. (1925). *The heart of the curriculum*. Doubleday, Page & Company.
- Stephens, W. R. (1967). Jesse Newlon. *The Educational Forum*, 32(1), 71-80. <https://doi.org/10.1080/00131726709340344>
- Tanner, D., & Tanner, L. (2007). *Curriculum development: Theory into practice* (4th ed.). Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Threlkeld, A. L. (1925). Curriculum revision: How a particular city may attack the problem. *The Elementary School Journal*, 25(8), 573-582. <https://doi.org/10.1086/455768>
- Threlkeld, A. L. (1928). The place of the classroom teacher in curriculum revision. *NASSP Bulletin*, 12, 93-95. <https://doi.org/10.1177/019263652801202011>
- Tyler, R. W. (1986). The five most significant curriculum events in the twentieth century. *Educational Leadership*, December, 36-38.
- Walker, D. (1975a). The curriculum field in formation: A review of the twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education. *Curriculum Theory Network*, 4(4), 263-280. <https://doi.org/10.2307/1179265>
- Walker, D. (1975b). Straining to lift ourselves: A critique of the foundations of the curriculum field. *Curriculum Theory Network*, 5(1), 3-25. <https://doi.org/10.2307/1179325>
- Whipple, G. M. (Ed.). (1927a). *The foundations and technique of curriculum-construction* (Part I: Curriculum-making: Past and present. The twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education). Public School.
- Whipple, G. M. (Ed.). (1927b). *The foundations and technique of curriculum-construction* (Part II: The foundations of curriculum-making. The twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education). Public School.
- Zeller, D. & Draper, E. M. (1942). Announcement of merger. *Curriculum Journal*, 13(8), 337.