

美國進步主義教育運動 （1919—1955）與 中等教育改革之影響

葉坤靈*

摘要

本文藉梳理「進步主義教育協會」的發展史，以觀照進步主義教育運動的梗概與改革重點，尤其在中等教育方面。「進步主義教育協會」創設於1919年，由一群深具教育理想的教育人士所發起，服膺杜威學說，主張用科學研究的結果來開展學童的身心，在1930年代由於開始注重實際教育問題的探究，推動許多關於中等教育方面的研究與革新方案，最受關注的是「八年研究」，此研究與協會其他相關的研究小組共同帶動了美國中等學校在課程和教學方面的變革，起了很大的影響，但由於「進步主義教育協會」本身缺乏明確的哲學理念論述，囿於「兒童中心」教育觀的框架，未能掌握時代的脈動，與時俱進，而流於解散命運。本文最後歸結「進步主義教育協會」對美國中等教育的主要貢獻和失敗的原因，以為台灣中等教育革新之借鑑。

關鍵詞：進步主義教育運動、進步主義教育協會、八年研究

* 葉坤靈，國立台灣師範大學教育學系副教授

電子郵件：t04003@ntnu.edu.tw

來稿日期：2010年5月5日；修訂日期：2010年5月19日；採用日期：2010年6月8日

The Progressive Education Movement (1919—1955) and Its Influence on Secondary Education in State

Kuen Ling Yeh^{*}

This paper is inquiring the cause and effect of the progressive education movement (1919-1955) by investigating the rise and fall of the Progressive Education Association (PEA). During the 1930s, PEA expanded its activities and sponsored a variety of educational research projects. Among them, the Eight-Year Study (1933-1941) was a major attempt to reform secondary education. The story of the Eight-Year Study and its aftermath reveals that substantial changes in the secondary schools were possible under favorable conditions. Throughout the history of the PEA and the progressive education movement, innovation in education and responsibility of school to society were its emphasized characteristic. PEA did not offer any official philosophy, despite its choice of child-centeredness rather than subject-centeredness as the key concept for progressive education. The failure of achieving a philosophical synthesis of its individualist and social components is the cause of its decline. Learning from the mistake of PEA, the author of this paper suggests the need for a theoretical foundation of progressive educational reform in Taiwan.

Keywords: the progressive education movement, Progressive Education Association, Eight-Year Study

^{*} Kuen Ling Yeh, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
E-mail: t04003@ntnu.edu.tw

Manuscript received: May 3, 2010; Modified: May 19, 2010; Accepted: June 8, 2010

壹、前言

「進步時期」（the Progressive Era）約在一次世界大戰後結束，其所掀起的進步主義教育運動也隨之告一段落（林立樹，2001；Cremin, 1961；Tozer, Violas, & Senese, 2002）。一次世界大戰後，教育改革聲浪再起，此波教育改革的訴求與戰前極為不同，主要由「進步主義教育協會」（Progressive Education Association, PEA）主導（徐宗林，1991；Cremin, 1961；Graham, 1967；Meyer, 1949）。基此，本文主要透過梳理PEA的發展史，來省察一次世界大戰後進步主義教育運動的發展及其中等教育改革重點，主要分為草創階段（1919年至1930年），成長開展階段（1930年至1939年），衰頹階段（1940年至1955年），限於篇幅，本文論述的重點將置於草創與成長開展兩階段，最後歸結PEA所掀起的進步主義教育運動的特點及其對美國中等教育的影響。本文除闡述PEA重要的教育改革運動外，也論及對進步主義教育運動推動不遺餘力的其他教育專業組織，如「美國教育協會」（National Education Association, NEA）等有關進步主義教育的改革活動。

貳、PEA草創階段（1919年至1930年）

1919年4月4日晚上，大約100名人士齊聚華盛頓特區的公立圖書館（the Washington Public Library），參加「進步主義教育促進協會」（The Association for the Advancement of Progressive Education）的首次大會（Cremin, 1961）。主要發起者為新英格蘭人 Cobb（Stanwood Cobb，1881-1982），其曾擔任美國海軍軍事學院英文教師、Smith（Randolph Smith，1876-1968）為派克學校（Park School）¹校長、George（Anne

¹ 派克學校位於巴爾的摩（Baltimore）的北方，是一所私立的男女兼收的學校，年級自幼稚園至高中（K-12）。該校創立於1912年，位於德裔猶太社區，由一群具有進步主義教育理念的家長所發起，央請Hans Froelicher教授負責規劃校務發展計畫，Froelicher邀請名進步主義教育學者Eugene Randolph Smith擔任首任校長。該校的教育著重戶外活動，提供學生直接的學習經驗，奠基在兩項教育哲學理念上：（一）所有學生皆具有「理性的自律」能力；（二）學習是自我能量的表現，圓現本能的衝動（天性），從而豐富生活。其哲學理念可謂承接杜威學習理念，強調學生興趣的培養，著重個人創意和集體合作的學習活動，該校的網址：<http://www.parkschool.net/>。

George, 1903-1989) 是華盛頓蒙特梭利學校 (the Washington Montessori School) 校長、Caldwell (Otis Caldwell, 1869-1947) 為哥倫比亞大學師範學院林肯學校 (the Lincoln School) 校長以及Johnson (Marietta Johnson, 1864-1938) 是有機學校 (the Organic School)²創辦人 (Graham, 1967; Meyer, 1949)。

以下分協會宗旨與目標、《進步主義教育》(Progressive Education) 期刊的發行等部分來說明PEA草創時的概況，約自1919年至1924年。1925年以後，因為各項措施制度化後，會務得以在既有基礎上進一步開展，是所謂蓄勢待發階段，自1925年至1930年止，分別說明於后。

一、奠基時期 (1919年至1924年)

(一) PEA的成立宗旨與目標

PEA成立之初，其領導者除了一致批判傳統學校教育措施的失當外，尚缺乏對「進步教育」的共同視野。基此，在Smith的主導下，嘗試尋繹穩當的教育哲學主張，重視教育科學化運動的成就，以釐定組織目標，並將成立宗旨刊載在其發行的公報上，其宗旨為 (Graham, 1967: 28)：

1.藉由下列管道倡導進步主義教育原則：(1) 出版期刊作為組織的喉舌；(2) 報章雜誌；(3) 演講。2.藉由教育大眾來影響公立學校，朝進步主義教育方向邁進。3.透過下列方式服務社會大眾和教育學者：(1) 訊息諮詢中心；(2) 透過諮商過程，與家長共同解決教育問題；(3) 鼓吹以進步主義教育原則和方法從事師資培育工作；(4) 給予創辦進步主義教育學校人士必要的支助。

由上述三項宗旨可見PEA將自身定位為家長和有志於教育者的組織，透過專家演講、報章雜誌以及期刊等媒介，成為進步主義教育資訊交換的平台和宣導機制。進步主義教育強調以科學方式研究學童生理、心理、精神及社會之需求，採取自由方式，以開展個體，從而揭櫫進步主義七項教育原則如下：1.自然的自由開展原則；2.引發學習的動機與興趣；3.教師是「引導者」而非支配者；4.強調學童發展的科學研究；5.關注影響學童身體發展的所有要素；6.學校與家庭密切合作以滿足學童生活的需要；7.進步主義學校作為教育改革運動之

²有機學校的教育目的強調鍛鍊強健體魄、培養敏銳的理解力以及真誠的道德反省力，從而獲致身體、心理以及精神整體的均衡發展，猶如有機體之注重整體發展，所以稱著重這種教育的學校為有機學校。

引領者（Cremin, 1961; Good, 1962; Graham, 1967; Meyer, 1949）。這七項原則沿用至1929年，直至十項原則之出現。七項原則可謂傳達了PEA在1920年代的教育理念。

（二）PEA的喉舌——《進步主義教育》期刊

1924年，PEA會址由華盛頓特區遷至芝加哥，此時慈善家Cooley（Queene Ferry Cooley, 1874-1958）應允協助會務並捐款贊助經費發行《進步主義教育》季刊兩年，聘請Hartman（Gertrude Hartman, 1876-1955）擔任主編。

《進步主義教育》在1924年四月開始發行，1年3期，後來改為季刊。除了印刷精美外，深入廣泛報導美國與歐洲進步主義教育之實驗計畫，也以活潑方式討論兒童在藝術、文學、音樂以及戲劇等方面的「創意表現」的教學，旨在闡釋兒童透過藝術以求自我創造，反對以成人為標準的藝術教學。分別出現在1926、1927、1928以及1931年的期刊上。由於編者的用心，使得PEA得到全國的矚目與聲望（Cremin, 1961; Graham, 1967）。

二、蓄勢待發階段（1925年—1930年）

PEA成立的最初5年（1919—1924）可謂奠基的階段，除了確定協會名稱、吸納會員、擴增財源、規劃發展方向，也透過《進步主義教育》與年會討論重要教育論題，為未來的發展鋪路。1926年，Eliot（Charles William Eliot, 1834-1926）辭世，Dewey（John Dewey, 1859-1952）接受榮譽主席一職，直至1952年辭世為止（Cremin, 1961）。除了進一步提升PEA的知名度外，Dewey也成了PEA的精神象徵。而當PEA經費充裕後，於1926年聘請Morton Snyder為執行秘書，是首位處理會務之專人，在此之前，都是由發起人兼任行政工作（Graham, 1967）。因此PEA在這些基礎上，逐漸茁壯成長，成功地推動進步主義教育風潮，成為進步主義教育的代言人，Margaret Naumburg在1928年PEA年會中說：

目前在美國如果不提到進步主義教育，就落伍了。沒有人願意被說是守舊分子，因此在公私立學校中，不論是激進或保守分子，都齊聚在本屆PEA年會中。（Cremin, 1961: 249）

但此時PEA也遭遇理念和權力核心轉移等問題，分述如下：

（一）理念之辯

雖然早期進步主義教育學者皆反對單一的哲學主張，認為應該較為綜合和寬廣的哲學視野，但其後卻有逐漸偏向單一且狹隘的教育理念之趨勢，亦即發行的《進步主義教育》或舉辦的年會，幾乎都在為「學童中心學校」（the child-centered school）之主張³背書（Ravitch, 1983）。

「學童中心學校」主要的特色是主張「學童」而非傳統科目是決定課程的重要因素。雖然對於「兒童中心學校」之涵義，在進步主義教育學者中仍存在若干歧義。如在紐約的華登學校（the Walden School），孩童的興趣決定課堂討論的主題；在哥大師範學院的林肯學校，教師與學生共同磋商，勾勒出以主題為主的課程，表現出對孩童的興趣與價值之重視。綜括言之，不管其實際措施為何，其共同特色為學校的活動對孩童而言，必須是有意義的，反對固定僵化的教育措施，主張彈性的學習方式，如反對學校固定逐年拾級而上的「年級制度」、校規的制訂以及固定的教室設備，所以倡導個別化和小組的教學方式，強調身體的活動，以及實際操作的做中學方式。這些教育主張原先施行於初等教育階段，其後逐漸盛行於中等學校，再擴展至高等教育階段，如薩拉·羅倫斯（Sarah Lawrence）、班林頓（Bennington）、安提佳（Antioch）等學院，也逐漸實施學生中心的教學理念（Graham, 1967）。

PEA強調的「兒童中心」、「自由」以及「創造」等理念，透過其《進步主義教育》與年會活動而獲得彰顯。在1929年以前，《進步主義教育》每期皆探討單一主題，在最初12期中，有3期直接探討「創造性活動」，如「藝術的創造性表現」、「音樂的創造性表現」、「創意教育之環境」，其餘則探討兒童自由的學習理念，如「個別化教學」、「設計教學法」、「新的孩童研究」、

³進步主義教育運動的「兒童中心」（child-centered）觀，具現於Harold Rugg（1886-1960）和Ann Shumaker於1925年出版的《兒童中心學校》（The child-centered school），標榜新學校的精神是：自由（freedom）、活動（activity）以及創意的自我表現（creative self-expression），有別於傳統學科為中心的教學方式，班級氣氛充斥著恐懼、限制和壓迫。Rugg和Shumaker說：「新世紀兒童教育在於透過經驗的統整來培養個性，完整個體是教育的目的，因此教育材料的廣度和相互關連就如生活本身，生活經驗不僅是知識的，也有身體、律動以及情感的部分。」此外，新教育最具影響力的應屬William Heard Kilpatrick（1887-1965），他是哥倫比亞大學師範學院教授，倡導「設計教學法」（project method），透過孩童自己的經驗來達到學習目的，揚棄「事先規劃好的教材」（subject matter fixed-in-advance）之傳統教學方式。他主張好的教師只有在教材能夠化為學生經驗的一部份時才使用，而學習活動的價值在於有助於學生未來的成長所需，亦即好的教育是生活本身與此時此刻生活，而非僅僅為未來生活作預備。

「持進步主義教育觀的家長」、「新教育的精神與實際」（Graham, 1967）。雖然「自由」與「創意活動」儼然成了PEA的教育核心理念，但在1928年會上，榮譽主席Dewey發表〈進步主義教育與教育科學〉（Progressive education and the science of education）演說，開啟PEA理念之爭的序曲。他視「教育科學」為「教育哲學」之同義詞，都是為教育尋繹知識理論基礎，Dewey不諱言指出這是PEA與進步主義學校最缺乏的，Dewey勉勵進步主義學校在強調兒童中心的教育價值時，也應依循知識發展的次第，以組織教材，並研究有利孩童學習的條件。Dewey呼籲學校整體知識教育之重要性時，促動了1930年代的課程革新運動（Dewey, 1928；引自 Graham, 1967）。此外，在強調學校對於社會變遷的潛在影響時，激發Counts（George S. Counts, 1889-1974）等人在「經濟大蕭條」（the depression）時重視學校的社會責任（引自Graham, 1967）。

在Dewey演說後，PEA責成一個任務委員會修訂前述的「七項原則」，雖然修訂委員會幾乎逐字修訂每一項原則，但其精神仍不變，另外增訂以下三項原則，成為所謂的「十項原則」聲明：1.社會發展和陶冶；2.環境的美化；3.課程的革新（Graham, 1967）。

（二）權力核心的轉移

在1929年以前，有關PEA的權力核心無論是主席或執行委員會委員，主要來自私立學校，而這些私立學校的學生主要來自中上階層。但自 Burton P. Fowler（其任期為1930-1932）之後，主席大都出自教育學院教授或是公立學校教育視導，執委會委員也是如此。而在PEA成立之初，並不受學界重視，但當其影響力日益壯大時，教育專業機構不得不與其保持關係，以提升提升自己的地位，尤其是中小學教師，藉由加入PEA以證明自己有創新的教育想法（Cremin, 1961），但事實上，PEA知名度的提升也有賴權力的轉移，因為有了知名教授之參與，到了1929年，PEA在美國教育界即享有相當大的影響力，可謂相得益彰。但是當PEA領導階層由教育專業人士掌控時，也產生與外界互動疏離的情況，無法反映教育的實況，是導致PEA式微的主因。

參、PEA成長開展階段（1930年至1939年）

1930年代，由於歷經10年的耕耘，進步主義教育理念已逐漸喚起社會大眾

的注意。為了進一步拓展會務，PEA透過深化《進步主義教育》的編輯與各種研討會來繼續宣揚進步主義教育理念，其次是成立各種研究小組，進行實際教育問題的探究，尤其在中等教育方面，以強化進步主義教育的理論基礎，此階段是PEA的輝煌時期，但是在蓬勃發展的過程中，困擾PEA的哲學理念之爭在此時爆發出來。以下首先敘明此時期PEA所推動的重要活動與措施，其次分析PEA不同哲學理念的論辯，由於無法整合出代表PEA的教育理念，稀釋了動員的能量，甚至流於意氣之爭，是PEA由盛轉衰的關鍵時期。分述如下：

一、1930年代的重要活動與措施

（一）深化《進步主義教育》期刊的編輯

1930年，《進步主義教育》由季刊改為月刊，原先每一期著重單一主題的編輯方式也走入歷史，改為不同性質論文並陳，認為多樣主題較能吸引讀者，引來更多的訂閱者和吸收新的成員。

此時期，《進步主義教育》除了編輯方式改變外，內容品質也大幅提升，因為撰稿者大都是教育界的重要人士，如Dewey和Kilpatrick等人的論述，此外，當時有些重要的專著，是一開始就在《進步主義教育》投稿，後來集結成冊（Graham, 1961）。

（二）舉辦各類型的研討會

1930年代，PEA透過舉辦各類型的研討會，來推動進步主義教育的理念。

此包括年會，區域性和地方性的研討會、工作坊以及團體討論等型態，也籌畫暑期進修研習，皆吸引越來越多的人加入。而Kilpatrick、Bode以及Fowler等人更時常巡迴全國，鼓吹進步教育理念，促進中小學校依循進步主義教育原則修訂課程與教學。例如，1931年，哥倫比亞大學師範學院的課程實驗室主任Herbert Bruner指出在過去6年間，已經完成的課程修訂科目計有30,000個，而大學主修課程的學生由6名增至762名。到了1930年代中期，人口在25,000人以上之城市，有70%成立課程發展計畫，人口在5,000至25,000人間的社區，有半數成立同樣的組織。37州至少有州層級的課程修訂計畫，這些課程計畫皆依循進步主義教育之原則（引自Ravitch, 1983）。

（三）委員會的設置與主要的研究活動

截至1930年，PEA的活動主要侷限在推廣進步教育理念，鮮有研究活動。到了1930年，PEA的執行和顧問委員會深覺有必要針對一些迫切問題提出解決方策，是注重研究案的開始。首先於1930年成立「中學與大學關係委員會」

（the Committee on the Relation of School and College）。由於該委員會的研究受到相當大的矚目，使得其他委員會開始仿效，針對特定的教育問題做研究，其中又以1933年成立，由Thayer（V. T. Thayer, 1886-1979）主持的「中等學校課程委員會」（Commission on the Secondary School Curriculum），以及1935年Keliher（Alice V. Keliher, 1903-1995）領導的「人際關係委員會」（Commission on Human Relations）最富盛名，上述三個委員會在PEA的研究活動中，居於舉足輕重的地位。分述如下：

1. 「中學與大學關係委員會」與「八年研究」

「中學與大學關係委員會」的成立緣於1930年的年會，會中討論PEA如何改善中學教育，進而認定「大學入學條件規定」是中學教育改革的核心問題，於是建請執委會成立研究小組，探討中學與大學之間的協調機制，並給予中學自由嘗試教育改革的空間，執委會遂於1931年十月籌組「中學與大學關係委員會」，主席為Wilford M. Aikin。經過1年研究，列舉美國中學主要缺失為：（1）未能重視美國文化遺產；（2）不注重公民培育；（3）忽視資優培育；（4）未能有效引導與激發學生學習；（5）課程呈現大雜燴，未能配合時代脈動，且忽略學生的實際需求。基此，委員會建議選出公私立中學，進行教學實驗，重新設計課程，以達到下列目的：（1）精熟學習；（2）繼續學習；（3）激發學生創造力；（4）清楚理解當代文明問題；（5）良好的個別指導；（6）較佳的教材與有效教學（Cremin, 1961）。委員會於1933年開始教育實驗，有30個中學校參與，超過300所大學逕自錄取這些學校所推薦的畢業生，而無須考量其一般的入學規定。受試學生入學後，委員會再比較傳統高中畢業生（修習大學預備科目）與30所實驗學校畢業生（自由選修）在大學的學習表現。所有參與實驗的學校、學生以及大學的選定，皆完成於1930年代，至於實驗結果的評鑑以及報告書的完成則在1943年，以《美國教育探索》（Adventures in American Education）為題出版，共5冊⁴（Graham, 1967）。實驗研究歷時

⁴ 五冊分別為Aikin的《八年研究史》（The story of the eight-year study）；H. H. Giles、S. P. McCutchen和A. N. Zechiel的《課程探究》（Exploring the curriculum）；Eugene R. Smith與Ralph Tyler的《評估與記錄學生學業的進展》（Appraising and recording student progress）；Dean Chamberlin等人的《他們在大學成功嗎？》（Did they succeed in college?）；以及《三十所學校訴說他們的故事》（Thirty schools tell their story）。其中以第一冊最暢銷，超過6,000本。除了這五冊之外，還有委員會年度研討會報告，以《教育紀錄》（The educational record）刊物的補充期刊方式發行，名為《三十所學校輯刊》（Thirty schools bulletin），另外也有許多參與學校教師和學生的報告。

8年，直至1941年止，因此稱之為「八年研究」（eight-year study）（Cremin, 1961; Tyack & Cuban, 1995）。

「八年研究」報告出版於二次世界大戰方酣之際，對中等教育產生若干影響，某些改革效果逐漸出現，如教師開始思索教學主題的傳授理由時，傳統科目就有了時代意義，而當教材以學生的興趣重新組織時，傳統學科之間的藩籬也就消解了，許多學校與社區開始緊密互動，如雲舍學校（Winsor School）成為波士頓的基礎經濟學、公民、科學以及建築學的實驗室；丹佛（Denver）的東區高中（East High School）學生用動畫解釋城市食物供應的來源；林肯中學（Lincoln School）送學生到校外，研究田納西河流域管理局（Tennessee Valley Authority, TVA）和西維吉尼亞（West Virginia）礦區的工業組織。這些教學革新活動對教師和學生而言，都深具意義和鼓舞作用，學生對於教育目的有更深體的體悟，而教師對於教育政策有較多的參與感。

對於實驗學校的教育效果的評判，可能見仁見智，委員會採取芝加哥大學教授Ralph W. Tyler（1902-1994）的實驗方法，透過與實驗學校畢業生相似背景的傳統中學畢業生在大學的表現之比較。Tyler所組成的測驗團隊比較1,475對學生的表現，每一對學生在性別、年齡、種族、學術性向成績、家庭社經背景以及職業興趣等皆相同或相近。比較的結果發現實驗學校的學生：（1）整體學業成績略高；（2）每年皆獲得較高的學術榮譽；（3）似乎擁有較高的學術動機與興趣；（4）思考較為精確、有系統和客觀；（5）對於教育的意義有較清楚的認識；（6）對於新的局勢，有較強的應變力；（7）在調適問題方面，與參照組大致相同，但在問題解決上，卻較具效能；（8）較積極參與學生活動；（9）獲得較高比例的非學術方面的榮譽；（10）對於職業選擇有較正確的方向和態度；（11）對於國家和國際事務較為關心（Cremin, 1961）。

1940年，哥倫比亞大學Herbert E. Hawkes（1912-1996）教授在給「美國大學協會」（the Association of American Colleges）的總結報告中認為「八年研究」的結果顯示預備學校專為大學入學準備的中學課程不是大學學習的唯一合適的預備教育方式，相較之下，非傳統的中學教育為大學帶來較好的人才（Cremin, 1961）。此外，對於「八年研究」的評價與結果的詮釋，在教育學者中，頗為不同（林玉体，2003；Bestor, 1955）。例如對教育資料量化極為熱衷的Eugene R. Smith認為Tyler的「評量與測驗委員會」（Committee on evaluation and Testing）對於該研究居功厥偉（引自Graham, 1967）；Redefer（Frederick L. Redefer, 1905-）認為「八年研究」除了本身研究價值外，最重

要的貢獻是培養共同合作的研究方式，第一線教師也成為教育的積極參與者，他援用團隊研究方式，在PEA中引介「小組討論」（panel discussions）方式，來研討問題（引自Graham, 1967）。1950年賓州大學教授，擔任《學校與社會》（School and society）期刊主編的William Brickman評論當時中等教育發展趨勢時說：「中等教育的流行原則與實踐的靈感源自於八年研究的成果。」（引自Graham, 1967: 134）「八年研究」倍受關注的研究發現是中學的傳統學術科目不是大學預備的唯一管道，亦即沒有接受大學預備課程的學生也可以順利完成大學學業（Tyack & Cuban, 1995）。「八年研究」的另一項意義是促使教育學者認識到中學課程應該著眼於學生完整生活的培養，而非僅是大學入學的預備。但是「八年研究」遭人詬病的地方，在於缺乏針對不擬升大學的學生所接受的「生活調適」課程進行檢視，事實上，在當時不擬繼續升學的中學生居多數（Graham, 1967; Tyack & Cuban, 1995）。

「八年研究」也對PEA本身產生巨大影響。如當「中學與大學關係委員會」於1930年成立之時，僅是PEA的一個委員會，但當PEA愈來愈重視中等教育改革時，該委員會的重要性與日俱增，於是衍生出1933年的「中等學校課程委員會」，其後，「中等學校課程委員會」又衍生出「人際關係委員會」。這三個委員會都對慈善基金會深具吸引力，帶來補助款。這些補助款強化了PEA研究和其他活動的進行，也加速將PEA轉型成為專業團體，成為1930年代聲勢頗為壯大的組織，卻也潛藏危機，如當PEA成功地擴展其關注範圍，且儼然成為進步主義教育運動的代言人時，也吸引各種不同理念的人士加入，成為教育意識形態之爭，1920年代，PEA草創之時，創立者尚能廣納各種意見，以回應各種教育改革，但後來卻難以接納各方意見，成為另一種教育意識型態（Cremin, 1961）。

2. 中等學校課程委員會

Thayer認為中等教育的主要任務在於協助青少年自我追尋人生意義與價值、情感的統整，以及生活所需的技能，然而要對課程作全面革新就必須對青少年有所瞭解，於是委託Kilpatrick的學生Zachry（Caroline B. Zachry, 1894-1945）擔任「青少年研究小組」（Committee on adolescents）召集人（引自Graham, 1967）。Zachry對青少年行為做了系統研究，在1940年出版《青少年的情緒與行為》（Emotion and conduct in adolescence），是PEA最為暢銷的書籍（引自Graham, 1967）。Zachry是心理學取向的進步主義教育學者，她的中學成績不佳，校長斷言她無法完成大學學業，但最終卻獲得哥倫比亞大學

博士。由於自己的學習經驗，Zachry認為學校的主要責任在於尋繹青少年學習所面對的問題，並依此設計課程（引自Graham, 1967）。Zachry的觀點受到相當大的關注，在其影響下，1930年代，興起課程修訂運動，採取的步驟往往是先確定青少年的需求後，接著就是嘗試採取教育措施以滿足這些需求。學校教育的目標由關注知識的發展和精熟教材，轉為關心社會和情緒的發展以及針對職業、健康以及家庭生活等面向，採用「功能性目標」。整體而言，課程修訂旨在反對過往「知識之內在目的」，改以學科界線模糊的「核心課程」（core curriculum）來代替，如「基本生活」（basic living）、「共通學習」（common learnings）等，關心學生將來如何賺錢、與他人相處、成為好的消費者、約會及健康保健等。由於課程修訂著重功能性目標和科目，以致修習大學預備科目學生急速下降。如紐澤西州的學校人員滿意地說修習大學預備科目的學生由30%減為15%；而加州的艾拉米達（Alameda）課程修訂時將「世界問題」（world problems）納入歷史科目中，並加入如救生和駕駛等被認為更為重要的科目。因此，學校課程修訂旨知識 在擴充職業科目，犧牲學術科目，在充斥職業科目的狀況下，僅剩下英文、社會學科以及體育與衛生教育是僅有的共通科目（Ravitch, 1983）。

依此可知「中等學校課程委員會」極為強調學校與社會的互動關係，Thayer等人在1939年將「中等學校課程委員會」的研究成果以摘要方式出版《重組中等教育》（Reorganizing secondary education），書中提出兩項原則：（1）民主無法與學校生活割離；（2）青少年的社會、經濟以及個人的需求應該是決定課程內容的要素（Graham, 1967）。

3.人際關係委員會

Aikin的「中學與大學關係委員會」的研究始於和學校合作，以診斷問題，並嘗試提出解決方策，認為中學與大學教育聯繫的主要問題是中學課程過於狹隘與形式化，為了回應Aikin對傳統課程的批評，Thayer的「中等學校課程委員會」於是成立，認定中學課程需要大幅修訂，以符合青少年社會和心理的需要，為了要推動Zachry的研究發現，於是研發新的教材以契合青少年的心理需求，而非採傳統學術科目的論理組織結構方式，Keliher的「人際關係委員會」就在這種背景下設立，任務在研發教材，該委員會也陸續出版重要書籍，喚醒

社會大眾對於青少年身心發展的重視⁵（Graham, 1967）。

1938年10月31日，《時代》（Time）雜誌封面故事大幅報導PEA所展開的教育改革運動，讚揚其對美國教育深具影響力，但也指出潛在的危機，認為PEA的計畫進展太快，但深度不夠，即許多學校接受進步主義教育理念，但究其實際僅是追求流行，囫圇吞棗大啖進步主義方法，卻對其哲學理念認識不足（引自Graham, 1967）。

二、哲學理念的論辯

綜觀PEA之發展史，其教育理念始終缺乏「一致性」，成立之後的10年間，皆堅稱進步主義教育無法定義，因為認為進步主義教育是一種「精神」、「方法」、「視野」或是「強調」，所以在1930年時，刪除原先進步教育輯刊所載的「原則聲明」，以免流於僵化，乖違進步教育所標榜的「持續進步」之義（Cremin, 1961）。

這種和諧理念的假象在1930年代受到經濟大蕭條影響而被戳破。一些教育學者認為教育必須與政治有所聯繫，此外，也體察到PEA缺乏目的性，甚至流於反智論調，為了未來發展，認為有必要改弦更張，但其針砭方式則迥然有別，有Counts倡導的社會重建論，與Keliher等人主導的課程重建論，由於各持己見，PEA於是嘗試整合，提出進步主義教育運動的核心理念。上述二者倡導的理念分述如下：

（一）社會重建論之旨趣

1930年代PEA教育理念的論述最引人注目的是Counts倡導的社會重建論。1920年代晚期，Counts專注於外國教育制度之研究，並曾親自造訪蘇聯，對蘇聯社會體制和進步主義教育之措施，留下深刻印象；而在1930年代，許多美國知識分子認為過度的資本主義是造成經濟大蕭條的主因，Counts因此認為蘇聯的教育體制應該可以提供美國教育作借鏡，尤其是學校與社會之關

⁵該委員會出版的重要書籍計有Katherine W. Taylor的《青少年需要父母嗎？》（Do adolescents need parents?, 1938）；Louise M. Rosenblatt的《文學即探索》（Literature as exploration, 1938）；Bernhard Joseph Stern的《家庭：傳統與現代》（The family, past and present, 1938）；Alice V. Keliher的《生活與成長》（Life and growth, 1938）；W. Robert Wunsch與Edna Albers編的《比水還要厚》（Thicker than water, 1939）；Walter C. Langer的《心理學與人類生活》（Psychology and human living, 1943）。其中以Taylor的《青少年需要父母嗎？》最負盛名，他強調要維護親子關係有賴父母理解和接受孩子的心理發展特徵，父母是孩童成熟發展的「參照點」（reference points）。此外，Rosenblatt的《文學即探索》認為文學是人際關係智慧的寶庫，有其心理學和社會學的豐富意義。

係（引自Graham, 1967）。依此，Counts於1932年在PEA 巴爾的摩的年會上，發表「進步主義教育敢說是進步的嗎？」（Dare progressive education be progressive?），其後更出版《學校敢建立新的社會秩序嗎？》（Dare the school build a new social order?）一書之後，被推舉為PEA的「經濟與社會問題委員會」（the Committee on Economic and Social Problems）召集人。年會中，Counts指出：

除非進步主義教育走向無政府狀態或極端個人主義，其最大的弱點在於缺乏社會主義之嚴謹理論。（引自Graham, 1967: 64）

Counts進一步指出這種理論的闕如在於呈顯進步主義教育僅反映中產階級之觀點。在指出進步主義學校的狹隘旨趣後，Counts認為教育應該包含生活的全貌。而在《學校敢建立新的社會秩序？》書中，他再次抨擊進步主義學校過於與中上層階級聯繫，教育哲學主張也過於傾向極端的個人主義（引自Graham, 1967）。

雖然Counts在呼籲進步主義教育應承擔社會責任的論點，受到矚目，事實上，批評進步主義教育缺乏社會哲學的學者所在多有，Counts進一步跨越教育理論的畛域，探究社會與經濟組織之問題及其和教育之關連，他試圖使PEA重拾早期進步教育運動的精神，他說：

如果進步主義教育要達成進步的要求，就首需擺脫上層社會的影響，嚴肅面對社會的課題，以掌握社會真實的情況，並與社區建立有機的關係，發展圓熟的福利政策，塑造有關人類命運的真正視野。（引自Graham, 1967: 65）

Counts認為要面對新時代的問題，教師需要運用集體智慧以規劃完美社會，並加以實現，要圓滿完成這個目的，就需放棄對「灌輸」的恐懼，而授與學生嶄新社會的視野，如果放棄了，是規避時代最為嚴峻和重要的教育責任（引自Graham, 1967）。

擔任PEA執行秘書的Frederick Redefer認為Counts演說是「讓人極為震驚的事件」（bombshell），立即召開董事會，決議成立「經濟與社會問題委員會」（Committee on Economic and Social Problems），聘請Counts擔任召集人，任務在促進學校及其所屬機構對當時經濟與工業問題做深度且系統的探究（引

自Graham, 1967）。而年會後新一期的《進步主義教育》期刊，則專門討論Counts的演說。雖然Counts的議題激起很大迴響，但也有人對其主張持保留看法。如Elsie Ripley Clapp反對任何形式的「灌輸」（Graham, 1967）。

PEA的「經濟與社會問題委員會」經過1932年和1933年的努力，草擬有關學校社會政策的聲明，並在1933年三月的年會中提出暫行報告，但在董事會多人反對下，PEA不願意背書，⁶理由是某一委員會的報告書不足以作為PEA的政策聲明。「經濟與社會問題委員會」在不被認可的情況下，同（1933）年以委員會名義出版《對全國教師的呼籲》（A call to the teachers of the nation）。這份報告與Counts先前的演說內容相近，認為工業時代的科技革命對美國社會帶來衝擊，教師不能迴避積極參與建構民主傳統和新社會的任務，應該致力於：

（1）培養學童為全民福祉服務的意識；（2）反對特權專制；（3）培養民胞物與的胸懷；（4）願意參與社會實驗工作。教師不應專為某些社會階級服務，要為教育政策和專業教育計劃的釐定發聲，也需有強有力的專業組織作後盾，以重建社會（Cremin, 1961; Meyer, 1949）。

但PEA未對Counts的「呼籲」作回應，他只得尋求其他與其理念相近的團體，即社會重建之《社會領域》（The social frontier）論壇，來闡揚社會重建的理想。《社會領域》自許為「教育批評和重建」之期刊，在1930年代，該刊物代表藉由學校以引領社會重建之教育學者的立場，第1年銷售量就有6,000份，是《進步主義教育》10年的總和，其文章大都為知名學者之作，最為膾炙人口的是1936和1937年Dewey和R. M. Hutchins（1899-1977）對於教育哲學之論辯（Graham, 1967）。

Counts的社會重建論主張「灌輸」社會集體意識之論點，遭受學者的強烈反對，也有學者認為其主張透過教師來從事特定的社會改造運動之觀點陳義過高。綜言之，對於Counts的主要批評有二：（1）是灌輸是錯誤的方法；（2）是教師無法勝任引領國家從事社會改革之工作（Graham, 1967）。

（二）課程改革之重建論者

課程重建論者希望透過修訂課程內容和教學方法來改革教育。其課程改革的主張可由三個在1930年代成立的委員會看出：一是Aikin的「中學與大學關

⁶PEA不願為經濟與社會問題委員會報告書背書，其來有自，因為在1933年時，PEA開始接受通才教育委員會（General Education Board）和卡內基基金會（Carnegie Corporation）之支助，不願因爭議性提議而影響未來財源。此外，PEA尚有許多持兒童中心教育理念的人士，他們對Counts的主張持反對態度。

係委員會」；二是Thayer的「中等學校課程委員會」；三是Keliher的「人際關係委員會」（Graham, 1967）。誠如前述，Aikin的委員會旨在放寬大學入學條件的限制，使得接受進步教育的學生可以透過非傳統的修業條件就能入學；Thayer的團隊研究中小學課程中的學科教材，著眼於如何將「進步方法」融貫其中；Keliher則根據青少年學生心理需要，來發展課程。課程改革是一次世界大戰後進步主義教育運動的重點，早在1910年時，進步主義教育學者認為進步主義教育的理念要深植於學校，首需了解學校現況，於是與教育官員合作，展開「學校調查」。首先邀集學者專家釐定一所學校應有的表現和需求，其次檢視學校硬體和經費狀況，也評鑑學校課程是否融入最新的教學理念，評鑑結果除了提供學校向政府申請經費補助之依據外，也作為進行課程修訂之用。因此許多教育學院紛紛建立專門計畫以進行學校調查研究，如，哥倫比亞大學的師範學院就完成將近100個學區的調查。然而學校調查結果僅能供作建議之用，要落實進步主義教育精神則有賴真正「課程修訂」，於是在1920年代，美國學校興起了「課程修訂運動」。學校系統開始研究並修訂其課程，以達所謂「現代」和「動態」，契合「功能價值」（functional values）與「學童需求」。就如前述，這波課程修訂運動受到PEA「中等學校課程委員會」很大的影響，PEA與大學教育學院教育專業學者合作，開辦各種研習活動方式，培訓各校課程修訂的種子教師，要求全國教師都需要接受進步主義教育的觀念與教學法（Ravitch, 1983）。

1938年《時代》雜誌對進步主義教育甚為推崇，並說：「在美國，沒有一所學校能脫離其影響。」（引自Graham, 1967: 100-101）所以在面對「精粹主義者」⁷（Essentialists）（楊國賜，1974）的批評時，Kilpatrick仍一派輕鬆地說：

精粹主義者所代表的乃是一股反動的勢力，每當某一個思潮蓬勃發展時，這種反動勢力就會出現，讓人驚訝的不是反動的事實，而是居然來自這些微不足道的人物。（引自Ravitch, 1983: 59）

⁷ 「精粹主義」（Essentialism）教育學派是由W. C. Bagley（1874-1964）教授所發起，主要針對進步主義教育運動過於偏向學生中心教育改革，忽視社會文化遺產和個人之社會訓練和群性的陶冶之缺失，於1938年組成「精粹主義學派教育促進委員會」（Essentialist Committee for the Advancement of Education）。

所以當反動聲浪開始時，進步主義教育者愈加團結，欲加熱切推動其理念，可由1930年代晚期，一些教育專業組織不斷為文推廣其理念窺出，如「美國教育協會」的「教育政策委員會」（Educational Policies Commission）、「美國中學校校長協會」（National Association of Secondary School Principals）以及「美國教育評議會」（American Council on Education）等。這些專業組織都有PEA重要領導者參與（Ravitch, 1983）。如在1934年，「全國教育研究學會」（National Society for the Study of Education, NSSE）最有名的委員會——「活動課程運動委員會」（Committee on the Activity Movement）出版報告書，認為活動課程運動是進步主義教育的重要核心要素，該委員會試圖將1930年代所有關於教育之方法論的改革都融入「活動課程」的概念中（Graham, 1967）。此外，1937年明尼蘇達大學教授H. R. Douglass以「美國教育評議會」的「美國青年委員會」（the American Youth Commission）名義，出版《美國現代青年的中等教育》（Secondary education for youth in modern America）報告書。Douglass認為教育的目的在滿足學生的生活需求（引自Ravitch, 1983）。依此，公立學校存在的目的在於促進某種社會目標，以達管理人類行為的目的，更確切的說，教育目的在培養公民責任、完美的家庭生活、職業生活、健康生活、健全人格、有效使用休閒生活以及吸收資訊、引發興趣和技能等。自1890年以來，美國中學生人數每隔10年就成長2倍，其中包括許多智能不足的學生，所以學校有必要提供多樣課程來滿足資質平庸和缺乏對抽象學術課程感興趣之學生的需要。Douglass進一步指出，因應廣大學生的出現，絕大多數學生不可能將時間用於經典、藝術或高級數學，有必要提供屬於身體和實用的活動，如家庭與傢俱、自然、運動、遊戲、收音機以及社會活動等課程，課程無須因為傳統學術科目對文明有貢獻就納入，因為這是少數專家培育的事，無須以此混淆對大多數學生有益的科目（引自Ravitch, 1983）。

而在「美國教育協會」方面，也深受PEA影響，熱衷課程改革，如於1924—1928年間，其年度報告書中有5冊探討課程相關議題，而1936年的年度報告書全冊，皆在探討社會學科的課程問題。1938年「美國教育協會」的「教育政策委員會」出版《美國民主的教育目的》（The purposes of education in American democracy）報告書，主筆為Carr（William G. Carr, 1901-1995），書中強調教育主要關注的目標為：自我實現、人際關係、經濟效率、公民責任（引自Ravitch, 1983）。但學校卻過於強調英文文法與經典之教授，儘管這些科目對於成為學者有幫助，但是對絕大多數學生有用的卻是有關閱讀的趣味和

資料的蒐集（引自Ravitch, 1983）。Carr顯然基於「效用」作為評判教育價值的標準，建議刪除或降低高級數學、科學以及外語的授課時數，強調數學和科學的應用性（引自Ravitch, 1983）。

最後，1939年「美國中學校校長協會」出版B. L. Dodds的《所有人都要瞭解的事》（That all may learn），書中揚棄博雅教育的傳統。他提出教育應該關注所謂「教育上受忽視者」（educationally neglected）的受教權，以往因過度強調學術科目而棄「新百分之五十」（the new fifty percent）學生於不顧，這群學生屬於智力較低者，因處於義務教育年齡階段且缺乏工作能力（引自Ravitch, 1983）。他進一步指出這群學生非但不是「異常」，反倒是那群少數追求抽象學術符號的學生才屬於「特殊者」，學術課程鼓勵這群「新百分之五十學生」追求不適合於他們的虛幻理想，不僅耗費時間和精力，也浪費教育資源，這群學生不需要學習高深數學和科學以及理解經典意涵，僅須提供他們應付日常生活所需的如能看報和雜誌能力的「必要工具」（an essential tool）即可。至於社會學科，應著眼與現實生活，無須讓這群「想像力有限的學生」去閱讀「死去已久英雄」（heroes long dead）的事蹟。總之，課程需要契合學生需要和興趣，儘可能生活化，畢竟他們想要做的事如何穿著吸引人、如何結交異性朋友以及找份好工作（Ravitch, 1983）。

課程改革代表1930年代進步主義教育運動主流的改革共識，主要目的在於促進學生個體發展，由PEA等專業協會出版的報告一再重申以「青年需求」（needs of youth）作為重建中等教育學校計畫與放棄傳統大學預備教育的任務，即不再強調學校是培養中學生知識之所，「青年需求」成為進步主義教育運動的口號。但是對於什麼才是「需求」以及如何作為設計課程之基礎則缺乏共識，不僅產生課程職業化現象，也陷於瑣碎之流弊，如1944年，「美國教育協會」的「教育政策委員會」總結過往的報告，提出《美國青年的教育》（Education for all American youth），書中提出課程必須符合「青年的迫切需要」（the imperative needs of youth），以培養公民責任、職業、消費、家庭生活、經濟理解等需要。雖然也提到激發知識好奇心的重要，但認為數學與工藝、藝術與農業、歷史與家政等無分軒輊。由此可見進步主義教育極為強調如何滿足學生的即刻需求與適應周遭生活的環境，這即是所謂的「生活調適教育」（life adjustment education），推動「生活調適教育」的最大動力來源是美國教育總署（U.S. Office of Education）。1947年「教育委員會」委員John W. Studebaker（1927-2009）組成「美國青年生活調適教育委員會」（National

Commission on Life Adjustment Education for Youth），其委員大都來自美國各教育學術團體。除舉辦研討會和出版刊物外，更促成各州成立生活調適教育委員會，其任務在1954年結束（Ravitch, 1983）。

這種著重日常生活即刻需要的課程設計在1950年代逐漸受到學界的懷疑與批判，其中批判最為強烈的首推Hutchins 與伊利諾大學教授Bestor（Arthur Bestor, 1908-1994）。Hutchins在《民主社會中教育的矛盾》（The conflict in education in a democratic society）一書中列舉進步主義教育的四項缺失（Hutchins, 1953）：1.調適說；2.即需說；3.社會改革說；4.全無主見說。Hutchins（1953）認為調適說之主張導致課程充斥過時的資訊與過度重視職業訓練，非但無法調適時代變局，所學的盡是無用的訊息而非獨立判斷力；而即意指以學生的需要為課程內容，將使課程支離破碎，因為學生的需求是多到難以羅列的，此外，也無法培養知識的能力；社會改革說在於說明想要以學校作為社會革新的媒介是徒勞的，因為學校的本務在培養獨立批判力，這才是社會進步之原動力；全無主見說則在說明進步主義人士不注重教育目的之探討，而認為生活中的實用技能都應納入課程，造成課程流於膚淺，而無益於知識的涵泳。至於Bestor（1953）則在《教育荒地》（Educational wastelands）指出進步主義教育者否定教育的目的在「培養思考力」，但矛盾的是民主的本質在於要求所有公民都需有博雅教育的涵養，他們認為大部分的高中生都缺乏接受傳統基本學科之知識陶冶的能力，所以僅能接受「生活需求」的調適課程，Bestor（1953）認為這是所謂「退步教育」（regressive education），而非像林肯中學（Lincoln School）所重視基本學科教材研發的「進步教育」（progressive education）。

儘管PEA不為任何委員會之哲學主張背書，但是尋求PEA哲學主張作為指導原則，仍不間斷。1930年代後期，PEA的「教育哲學委員會」（The Committee on Philosophy）以「民主學校」（schools for a democracy）理念，試圖融合Counts的社會革新主張與Thayer的課程革新，其因是「民主學校」獲得Counts的支持。1930年代後期，Counts在目睹Stalin極權統治，美國社會重建論者對於蘇聯的社會主義的憧憬也隨之破滅，轉而注意在F. D. Roosevelt（1882-1945）總統所帶領下，從放任的工業資本主義走向美國式的民主，從而支持以「民主學校」作為PEA的政策方針。此外，由於公立學校逐漸接受進步主義教育方式，也熱衷參與PEA教育活動，也樂於採納「民主學校」之概念。因為公立學校認為比起早期進步教育強調的個體式教育，民主的概念更能

契合其教育活動。因此PEA在1938年的全國會議上，出現「民主學校」之教育準則，並列出以下六種方式以引領可欲的文化發展：1.贊助實驗以尋繹保存與拓展民主價值的方法；2.支持「美國教育評議會」（the American Council）的新的師資培育計畫；3.與其他團體合作爭取教育經費補助，包含聯邦政府的贊助；4.聯合其他組織，使用民主機制以促進社會安全；5.對抗美國集權主義氣焰的滋長；6.促進人類的團結整合。可惜的是，在年會中未能通過這項原則聲明，可見PEA內部意見極為分歧，難於達成共識（引自Graham, 1967）。

二次世界大戰期間，在內外在不利因素的交相影響下，PEA的活動推動相當不順利；二次世界大戰後，持激進社會理念的領導人試圖突破兒童中心的教育思維，從而引領進步主義教育運動另闢蹊徑，終因保守分子反對，未能如願，許多教育界人士對PEA缺乏信心，紛紛離去，1955年PEA解散，1957年《進步主義教育》也告停刊（Graham, 1967）。

肆、PEA衰落的原因及其對美國中等教育的影響

PEA和「全國教育協會」等重要專業教育團體掀起的進步主義教育運動提供了進步主義教育理念推廣的平台、對傳統課程的批判、重視學生的個別差異以及重視教育目的與學校在社會中任務的論述等做出貢獻，但也由於若干缺失導致PEA的衰落。以下首先藉由分析衰落的原因，以呈現進步主義教育運動何以在1950年代式微及其於美國中等教育的影響，其次藉PEA的教育改革來反省中等教育改革應有的確切認識與態度。

一、PEA式微的原因

（一）課程改革過於激進

對傳統教育缺失的批判，揚棄傳統古典課程是進步主義教育的一大特點，PEA的「八年研究」即在說明中等教育課程需要改革，中等學校課程委員會和人際關係委員會兩個委員會也嘗試課程的革新。隨著社會變遷的速度加劇，進步主義教育運動所提倡的手工勞作學習、家政以及實驗科學等課程大致受到肯定。但是PEA在以「學童中心」為基調的教育觀主導下，未能體察課程改革的

鐘擺擺盪得太偏，過度要求課程必需滿足學生的即刻需求，如以婚姻、家庭、溝通技巧或民主問題取代傳統學術導向科目，使得中等教育中充斥所謂「軟性課程」（soft curriculum），被批評為造成學生知識能力低落的主因，返回傳統基本學科（back to basics）的呼聲四起，進步主義教育運動成為背負學生知識能力低落的代罪羔羊（Graham, 1967）。

（二）輕忽時代教育的關鍵問題

一次世界大戰後的進步主義教育運動主要關心「完整的學童」（the whole child）培育之議題，1940年代，進步主義教育運動將其關注的焦點僅置於有意就讀大學的中學生，當時大學在學生僅占學齡學生的15%，缺乏關心大部分不擬升學學生的需要與興趣。此外，「中學與大學關係委員會」探討大學入學的條件，但大部分參與八年研究的大學都是收費昂貴的菁英大學，「八年研究」正值經濟大蕭條時期，卻未能關注一般學生就讀收費較低廉的州立或市立大學，是該計畫遭受批評的地方。

除了關注範圍較為狹隘外，PEA也未能主動關注當時如入學人數的增加、師資短缺、退伍軍人大學就學問題、大學容量不夠、教師和教授薪資的不合理、聯邦政府對教育的挹注、學校系統的財政問題、非洲裔教育問題、私立學校角色的改變等教育議題。除了未能掌握時代脈動外，PEA也未能持續關注一次世界大戰前進步主義教育運動關心的移民子弟、貧民窟孩童以及鄉間學子的教育問題。此外，也未注意二次世界大戰後的嬰兒潮造成小學無法容納過多學生的問題。雖然1930年代與1940年代，PEA極為強調其社會責任，卻忽視廢止種族隔離措施對公立學校的影響。凡此皆說明PEA未能體察時代脈動，是失敗的重要原因（Graham, 1967）。

（三）哲學主張的分歧

PEA賦予進步主義教育運動結構、發聲和可見的形式，領導者帶給進步主義教育運動活力與熱情，藉由提供手冊、書籍、研討會、年會、各種委員會等活動，觸動了教師改革的動力，傳播進步主義教育的語辭，並以學校學習活動性質的改變來檢驗其運動是否成功，這些措施皆深具價值，卻因「眼界不夠宏大」（parochialism）而流於失敗，亦即PEA早期在致力於「推廣宣導」（popularization），但因「推廣宣導」太過講求口號的聳動，而忽略深化理論的重要性（Cremin, 1961）。

此外，未能尋繹出一致的哲學理念也是導致PEA衰落的主因。PEA在成立之初因深恐此舉將限制其活動，乃宣布其沒有既定的教育理念，也不想有統一

的哲學。雖然如此，PEA一開始便提倡個人主義，使孩童在教室中享有極大的自由，以培養創造力，但是到了經濟大蕭條時期，當Counts提出社會責任時，「社會重建論」的氣焰一時之間蓋過「創意的個人主義」論調，但究其實際，PEA仍以「兒童中心」為其教育觀（Graham, 1961）。事實上，要調和「個人」與「社會」兩種哲學觀本就非易事，連哲學家之間也是意見紛歧，Dewey在1938年出版《經驗與教育》（Experience and education）一書，嘗試調和上述兩種極端的哲學觀（Dewey, 1938），但效果有限，終因缺乏共識，甚至意見相左而互相傾軋，以致無法整合出運動的能量，導致PEA的衰落。

（四）實踐困難的問題

無法將進步主義教育方法和態度全面推廣是失敗的另一主因。進步主義教育雖然在進步主義實驗學校推行較為成功，但在一般公立學校則未能如此，其因在於進步主義教育強調創造、合作、自發以及彈性的學習方式，但要將這些精神落實，教師本身需具備創意、互助、獨立以及彈性等特質，這種特質在實驗的私立學校教師尚不難發現，但在一般公立學校則不多見。

無法將實驗結果推廣至一般公立學校的另一個原因是進步主義教育否定傳統課程。要求教師調適新的教學方法尚非難事，但要同時放棄熟習的教材，則是一大挑戰。當1930年代進步主義教育大行其道之時，其教學法是唯一的教學法，如果教師批判新的教學法將面臨解聘的命運。在密西根的安艾伯（Ann Arbor）地區，一位進步主義教育行政人員禁止所有教科書的使用，他的原則是「教師可以自由在教室中做任何事情，唯一不能做的是使用教科書。」（引自Ravitch, 1983: 57）所以在教拼字課時，按照校方規定只能透過遊戲和設計的活動來進行，但最終許多教師仍習慣用拼字課本。這種陽奉陰違的情況在1930年代的中期，即是進步主義教育的聲勢如日中天之際，亦是如此，亦反映出教學實踐的問題（Graham, 1961）。

（五）教育對象侷限在中上層階級

1920年代的倡導者大都來自都會區的私立學校，如紐約（New York）、波士頓（Boston）、巴爾的摩（Baltimore）、華盛頓特區（Washington, DC）、費城（Philadelphia）、克里夫蘭（Cleveland）以及芝加哥（Chicago），只有一些公立學校也接受進步教育，如紐約的布朗斯維拉（Bronxville）學校與伊利諾的溫尼卡（Winnetka）學校，但這些公立學校學生的家庭設經背景也和私立學校一樣，屬於上層階級。這類性質的學校教師通常對教育事務較為積極，教育改革通常較易成功，但如果將這種實驗成果視為教育萬靈丹，想要全面推

廣，其成效就有待商榷（Graham, 1961）。

在上述因素交相影響下，復因針對特定教育議題而設立的專業教育組織，如雨後春筍般出現，稀釋其會員，PEA只得走向解散一途。

二、PEA教育改革的反省

PEA所倡導的進步主義教育運動，將教育實驗奉為至上信念、致力於全體學生的教育以及注重學校教育中民主精神的學習，揚棄傳統學校教育的下列目的和作法：（一）增進知識功能的目的；（二）注重文化遺產和書本學習；（三）著重傳統歷史、英語、科學和數學等科目的研習；（四）強調學科教材的內在邏輯；（五）分配個別科目固定時數的學習方式；（六）評鑑教材精熟的程度學習成效的；（七）學生為分數和外在獎賞的學習競爭模式；（八）採行升級或留級方式；（九）依賴教科書；（十）過度依賴記誦或練習的教學法；（十一）以教師作為教學活動的主控者或行為規範的訓練員；（十二）盛行體罰。相較之下，極為注重下列重點：（一）積極學習（透過經驗和設計教學法）而非被動學習（僅閱讀而已）；（二）教室活動的師生共同計劃；（三）透過學生間的小組設計活動的合作學習而非為分數的競爭學習；（四）認定學生能力和興趣的個別差異；（五）基於對學生的效用或興趣與需要而圓說課程；（六）以「生活效能」（effective living）作為學習目標而非知識的習得；（七）將學校所學與實際生活作連結；（八）將傳統科目融合成核心課程或功能性問題領域與家庭生活、社區問題或學生興趣作連結；（九）書本、事實性資料或傳統的學習方式必須轉化為學生活動或經驗的形式方為有用。因此「新教育」或進步主義教育的特點在於強調「民主的實際運作」（democracy in action），表現在以師生合作代替教師威權，強調群體的社會化而非個人主義，注重全民教育，而非少數學術取向的菁英教育（徐宗林，1990；Brubacher, 1947; Dewey, 1938）。

在此理念主導下，教育界人士普遍同意進步主義教育觀念某種程度轉化了二十世紀前半葉美國公立學校的性質，尤其在中等教育的大眾化方面（mass secondary education）。例如，二十世紀初，約50萬名學生就讀中學，僅占適齡學生的1/10、學術導向課程、只有少部分學生能夠畢業或上大學；但是到了二十世紀中葉，已有500萬名中學生就學，占適齡學生的65%、課程呈現多樣化，這與進步主義教育提倡課程應該融入職業教育和其他非學術性科目有關，因應課程的改變，使得大部分的中學適齡人口均能就讀，也達到教育人士強調

的教育具有促進社會民主化的功能（Ravitch, 1983）。

雖然PEA倡導的進步主義教育運動對於中等教育的課程與教學革新做出不少貢獻，Counts等注重社會改造的學者也不斷催促PEA要擴大教育關注範圍，關懷社會全體人民福祉，但囿於原有「兒童中心」的意識型態，無法關注社會脈動、整合社會改革的思想，乃流於失敗，這也是Dewey在《經驗與教育》中所強烈批判進步主義教育犯了「非此即彼」（either...or）之謬誤，如何調和折衷新舊教育之間的衝突，社會利益與個人需要之間的矛盾，考驗著教育實踐者的智慧（Dewey, 1938）；而 Tyack和Cuban在《修補以邁向烏托邦》（Tinkering toward utopia）中，論述進步主義教育運動包括「八年研究」的教育改革無法持續的主因有二，也足以說明PEA衰落的緣由（Tyack & Cuban, 1995）：一是「太過封閉」（too intramural），而流於孤立，正如Cremin的批評，進主主義教育運動的領導者喪失對政治的敏感度，失去與一般大眾的接促與聯繫，僅與專業同儕互動所導致之「專家主義」（professionalism），而忽視更為廣大的社會運的結果，無法汲取社區民眾有關改革的意見，改革的方策就無法獲得民眾的支持（Cremin, 1961）；其次是改革者本身的「倦怠」（burnout），每項改革計畫都對教師造成負擔，因為新方案的推動不僅增加任務，尚需說服學生、同僚、家長等相關人士，「八年研究」足以說明教師一起協同規劃與實施課程所需的不僅是改革熱情，還需要有執行和不畏困難的毅力，如果相關條件配合不夠，如缺乏家長和社區人士的支持，熱情耗盡，教師流動率增加，改革就無法持續。

Bode（Boyd Bode, 1873-1953）針對「進步主義教育會銷聲匿跡嗎？」的問題時說：

如果民主會長久存在這裡，進步主義教育精神就不會消失。我們或許會拋棄PEA的名稱，解散這個組織，但不會遺棄進步主義教育所帶給我們的視野。
（引自Graham, 1967: 164-165）

的確，在PEA成長開展階段，試圖帶給美國人教育目的的正確視野，雖然未能獲得滿意答案，但其掀起的教育議題也不會隨PEA的解散而消失，留待後世持續論辯，尋繹合理的教育理論與實踐之道。

伍、進步主義教育運動對台灣中等教育改革的借鑑（代結語）

由研析美國PEA所掀起進步主義教育運動之興衰與對美國中等教育之影響，本文歸結其對於台灣中等教育革新的借鑑有二：一為教育是極為複雜的事業，所牽涉的範圍甚廣，其性質又是政治和倫理的，因此改革必須有整體觀照，審視所有影響教育革新的因素與環節才易成功。PEA領導人士皆有其教育理念與專業素養，篤信教育科學化，輕忽教育理念在實踐過程中充滿價值的取捨與矛盾衝突狀況，因此在推動教育方策時，忽略教師實際執行者是否具備革新方案相關的知能，教師在一知半解及教學負擔沉重情況下極易虛應故事，應付了事，改革成效將大打折扣，流於無疾而終之宿命，可見改革不應採「由上而下」（top-down）模式，PEA即是因專家主導而失敗，相較之下，「由上而下」（bottom-up）之改革模式，較為合理，如何使教師意識到自己是「反省的實踐者」，針對教育問題，養成主動探究的精神與態度，將是教育持續進步的重要動力。

台灣近年來雖然意識到教師是「反省的實踐者」，在教育革新中居於關鍵地位，提倡行動研究，惟其實質成效仍有待評估；其次在民主時代，教育革新必然與整體社會文化脫離不了關係，Plato（427-347 BC）說：「一個國家所珍視的價值，就會照樣培養出來」（引自Hutchins, 1953: 7），台灣近年來如九年一貫課程、多元入學方案、建構式數學等教育改革，都有其理念基礎，立意甚佳，惟實施效果有待商榷，其原因之一與進步主義教育運動後期相似，即與社會缺乏聯繫，無法取得家長、社區人士、以及教育相關單位的了解與認同（周祝瑛，2008），雖然大眾參與學校革新，有時將使教育專業受到挑戰，但改革措施要落實與扎根，卻需教育專業人士與大眾對於教育目的與過程展開不斷的論辯。

參考文獻

- 林玉体 (2003)。美國教育史。台北市：三民。
- 林立樹 (2001)。美國通史。台北市：五南。
- 周祝瑛 (2008)。台灣教育怎麼辦？台北市：心理。
- 徐宗林 (1990)。現代教育思潮。台北市：五南。
- 徐宗林 (1991)。西洋教育史。台北市：五南。
- 楊國賜 (1974)。當代美國進步主義與精粹主義教育思想之比較研究。台北市：嘉新水泥公司文化基金會。
- Bestor, A. (1953). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools*. Urbana: University of Illinois.
- Bestor, A. (1955). *The restoration of learning: A program for redeeming the unfulfilled promise of American education*. NY: Knopf.
- Brubacher, J. S. (1947). *A history of the problems of education*. NY: McGraw-Hill.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American Education, 1876—1957*. NY: Vintage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. NY: Macmillan.
- Good, H. G. (1962). *A history of American education*. NY: Macmillan.
- Graham, P. A. (1967). *Progressive education from arcady to academe: A history of the progressive education association, 1919—1955*. NY: Teachers College.
- Hutchins, R. M. (1953). *The conflict in education in a democracy society*. Westport, CT: Greenwood.
- Meyer, A. E. (1949). *The development of education in the twentieth century*. NY: Prentice-Hall.
- Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade: American education, 1945—1980*. NY: Basic Books.
- Tozer, S., Violas, P. C., & Senese, G. (1995). *School and society: Historical and contemporary perspectives*. NY: McGraw-Hill.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University.