

評析三本教育史著中的 Bobbitt

單文經

摘 要

本文旨在就 Cremin、Krug 及 Ravitch 等三位教育史學者所著三本專書中，對於課程學者 John Franklin Bobbitt（1876–1956）所撰作的歷史，解析其內容大要，評述其基本立場。解析內容大要時，著重作者的學經歷，各該專書的提要，以及有關 Bobbitt 故事所占的篇幅；評述基本立場時，則以對於傳統之批判與對於傳統之辯護兩種基本立場的理想類型為據。共分六節的本文，在說明主旨的前言，以及解釋史學批判意義與說明基本立場類型的第二節之後，依序於第三至五節評析三本教育史著中的 Bobbitt。最後，則於第六節歸結本文特點，並據以指出進一步研究的方向，以為結論。

關鍵詞：Bobbitt、史學批判、社會效率、課程編製

單文經：中國文化大學師資培育中心教授。

E-mail: wjshan@ntnu.edu.tw

A Critical Analysis of the Descriptions about John Franklin Bobbitt in Three Selected Historical Writings

Wen-Jing Shan

Abstract

John Franklin Bobbitt (1876–1956) is an American curriculum scholar of renown. The paper was aimed at critically analyzing the descriptions about him appeared in the selected historical writings by Cremin, Krug, and Ravitch. In describing the contents of the stories, authors' background and books' epitome were also included. The fundamental positions adopted by the authors were also categorized into defense or criticism of traditions as well. The paper was divided into six parts. After explaining the aims of the paper in the first section, and delineating the meaning of some terms and the ideal types of fundamental positions, the descriptions about Bobbitt in three selected historical writings were written in the third through the fifth sections. Two characteristic points of the paper were summarized and the directions for future research based on which were analyzed in the concluding section.

Keywords: curriculum making, historiographical criticism, John Franklin Bobbitt, social efficiency

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

E-mail: wjshan@ntnu.edu.tw

壹、前言

本文旨在就《學校的變革：美國教育中的進步主義，1876–1957》（*The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957*）（Cremin, 1961）、《1880–1920 年間美國高中的形成》（*The Shaping of the American High School, 1880–1920*）（Krug, 1964）、《1920–1941 年間美國高中的形成》（*The Shaping of the American High School, 1920–1941*）（Krug, 1972）、及《殘壘：一個世紀失敗的學校改革》（*Left Back: A Century of Failed School Reforms*）（Ravitch, 2000）等三位史家所撰作的四本教育史著作中，對於課程學者 John Franklin Bobbitt（1876–1956）所敘寫的故事，加以評析。

於正式進入本文之前，有三點先行說明。

第一，為行文方便，以下有時將這四本教育史著簡稱為《學校變革》、《高中形成 I》、《高中形成 II》，以及《殘壘》。又，《高中形成 I》及《高中形成 II》分別報導 1880–1920 年間及 1920–1941 年間美國高中的形成，為 Krug 分別於 1964 及 1972 年所完成之前後連續、首尾一貫的著作，本文乃將二書合而為一，專列一節，而與專論《學校變革》及《殘壘》二書的兩節並列。

第二，作者之所以為選取這三套四本教育史著的考慮，固然是因為它們的作者都是在教育史方面卓有聲譽的學者（請見下文參、肆、伍等三節的作者簡介），更因為它們也都是當時乃至後世在這方面的重要作品。就《學校變革》而言，1962 年獲 Bancroft Prize in American History 獎項；Kliebard（2004: 272）稱該書的問世是個里程碑，因為：「他成功地把教育史置於整個社會與文化史之中的主要部分，可謂為前無古人」；就《高中形成》套書而言，Shoemaker（1965: 201）於書評中稱該書：「甚為出色：具說服力，文獻齊備」，Kliebard（2004: 273）則稱該書「文風精妙纖巧，細微敏銳……主要貢

獻在將社會效率概念重新引進，做為進步教育的理念之一」；而做為 Cremin 高徒之 Ravitch 所撰《殘壘》一書，則有如 Lugg（2001: 551）所說，該書能獲大量作者青睞是因為其為「作者在教育政策及歷史的高知名度……復加其優美文筆，所撰議題導向的史著」。

第三，本文所稱評析一詞，可以較簡略地稱為史學批判（historiographical criticism），亦可稍詳細地解為：自教育史學（historiography of education）的角度進行批判式解析（critical analysis）。評析的目的，亦即評析這項動作的預期結果，是分析式的理解三本教育史著所敘寫的 Bobbitt 故事內容，並且綜合式地評價其等敘寫故事時所持的基本立場。筆者在第二節，將以釋明史學批判的概念，以及基本立場的理想類型，說明本文針對三本教育史著中的 Bobbitt 進行評析時的理據。

第四，為便於讀者掌握各史著有關 Bobbitt 文字的出版事項、數據、關鍵概念與要點，以及基本立場等，特將第三至五節的文字整理成為表 1。為求簡化，表 1 僅分為兩個欄目：一欄為序號，是依據這些史著出版先後的順序排列；另一欄則再分為三個部分：第一部分為其等的書名、出版年代、各史著中有關 Bobbitt 的文字所佔篇幅與全書篇幅之數字對比；第二部分為關鍵概念組成的要點，並特別將各該作者對於 Bobbitt 言行的評論，加上引號，藉以突顯其重要性；第三部分則為筆者對於三位作者敘寫 Bobbitt 故事的基本立場之歸類。

總上所述，本文共分六節，前言說明本文主旨，第二節解釋史學批判的意義，並說明基本立場的類型，第三至至五節評析三本教育史著中有關 Bobbitt 的故事，第六節則歸結本文特點，並據以指出進一步研究的方向以為結論。

表 1

各史著有關 Bobbitt 文字的數據、要點及基本立場

序 號	A. 書名、作者、出版年代、Bobbitt 文字所佔篇幅／全書篇幅 B. 關鍵詞或要點（「」內文字表史著作者對 Bobbitt 的評論） C. 作者敘寫該故事的基本立場
1	A. 《學校變革》（Cremin, 1961），5/378 B. 《如何編製課程》（1924）；課程編製人員為偉大的工程師；「篤信科學」、「保守」 C. 對於傳統之批判
2	A. 《高中形成》（Krug, 1964, 1972），12/861 B. 《課程》（1918）預示科學化課程編製時代的來臨，Bobbitt 也因而成為課程修正的先知，「然他對課程的界定卻未達到精確與細緻的科學化要求」；活動分析法；社會效率；《如何編製課程》（1924）例示 160 項具體的目標 C. 對於傳統之批判
3	A. 《殘壘》（Ravitch, 2000），14/555 B. Bobbitt 為 1910 年代始行的學校調查運動的重要人物之一；「Bobbitt 倡導的社會效率課程是當時進步教育改革者試圖打破學術教育所占優勢，而發起的一場運動」 C. 對於傳統之辯護

資料來源：筆者根據本文第三至第五節文字整理而成

貳、史學批判與基本立場

一、史學批判

(一) 史學

Dewey（1938: 235-236）指出，歷史（history）不只是「過去所發生的事情」，更是「在後來針對這些發生的事情，所作成的學術重建」。此一學術重建的工作，一般稱之為史學（historiography）。

Dewey (1938: 234) 又指出，史學家在進行學術重建時，不能避免地要做選擇。他說：

所有的史學建構，都必然具有選擇性質。因為過去不可能完全複製，也不可能再重新來過一次，……在歷史書寫中的每件事情，都必須建立作成選擇時所依據的原則。此一原則決定了我們分配給過去各個事件的比重，又何者應予選取或略去；也決定了如何將這些經過選取的事實加以整理與排序。¹

就是因為這種「選擇式的強調」(selective emphasis) (Dewey, 1925: 31, 34)，我們看到了一個有關 Bobbitt 的事實，經三位作者依其「原則」，或者本文所稱的「基本立場」，作出「選擇」，且將「經過選擇的事實加以整理與排序」，結果構成了三套長短各異、內容不盡相同的歷史敘事（請見第三至五節所述，並見表 1）。

(二) 批判

筆者據唐君毅（1974）、鄒謙（1974），以及 Dewey（1890, 1922–1923, 1925, 1934）等探討批判之為一種方法的文字，歸納可供本文準用的四個要點：

1. 批判是指不貿然做出任意獨斷的評定，而是在進一步的反思與考察後，方才作出的判斷。

2. 批判乃是具有鑑別作用的判斷、審慎的評估，凡是要鑑別的題材是良好的或有價值的事物，或是具有此種性質的思想或主張，這種判斷就可稱之為批判。換言之，對於價值或思想的對象之條件和後果進行明智的探究，就是批判。

3. 批判與直接說出具有完全不同的性質，亦即批判並非就著某個對象直指其優缺點的作法，而是就其實質與形式的內涵詳為解說的工作。這種批判的工

¹ 粗黑體字是杜威原為表強調而標記的斜體字。

作，總是有著假設的因素，所以任何人在進行批判時，都是在為假設尋求驗證，也因此，批判別人的人，實際上是在其所作的批判中，把自己也給揭露了出來。

4.批判具備一個共同的形式，而此一形式表現在批判者必須發揮兩種作用：區分與結合，也就是一般所謂的分析與綜合。此二者不可分立，它應由事理的分析開始，俾便確切理解其內涵，繼之以綜合，俾便掌握其全體，並洞察事理之性質。

這四點可再歸納為：

批判是針對價值或思想的對象之條件和後果，進行明智的思考而後作出的判斷，亦即就對象之實質與形式的內涵詳為解說。進行批判時，宜始自事理分析，以確切理解其內涵，再行多方綜合以掌握其全體，進而洞察事理之性質。

(三) 史學批判在本文的運用

1.基於史學重建的原理，本文確認三位作者在四本史著之中，依其各自的思想與感受力，本諸各自的原則或基本立場，將有關 Bobbitt 的史實，經過選擇、整理與排序，撰成不盡相同的故事。筆者將在進一步的反思與考察之後，針對「一個 Bobbitt、三個課程故事」之實質與形式的內涵詳為解說。

2.筆者將由三位作者敘寫的 Bobbitt 故事，以及其所撰成的結論、意見或評論中，揭示其撰作故事的原則或基本立場。為確實掌握各位作者撰寫 Bobbitt 故事的原則或基本立場，筆者不只詳讀這些故事，細閱這四本史著的書名、序言、各章節內容、注解、後記、索引等訊息，並且研究作者的學經歷及其有關的著作等。

3.具體而言，筆者將把握史學重建的原理，以三位作者所撰成的 Bobbitt 故事，置於四本著作的全部內容脈絡之中，善用區分與結合的方法，由故事的本身為起點細加分析，確切理解其內涵，再進入各部史著的有關部分加以綜合，俾便掌握故事的真切意義，評析其基本立場。

二、基本立場

如前所述，史家就著事實或資料進行選擇、整理與排序，皆有其各自一套可資依循的基本立場。

Barbara Finkelstein 及 Matthew Gardner Kelly 二位教育史學學者以不同的術語稱名這些基本立場。Finkelstein (1992: 264, 265) 稱之為「解釋架構」(explanatory framework) 或「詮釋透鏡」(interpretive lens)，而 Kelly (2014: 756, 757) 則稱之為「詮釋圖式」(interpretive scheme)。且讓筆者先就其等的文字，檢視其進行史著的撰作所依循的基本立場，再行歸納而成基本立場的理想類型。

Finkelstein (1992: 255–256) 認為「教育史為一種由具有啓迪作用的敘事 (revealing narratives) 所構成的訊息系統 (a message system)」，而教育史學者就是一群傳播這些訊息的「社會信使」(social messengers) (p. 257)。Finkelstein (1992: 258) 把教育史家所依循的詮釋慣例 (interpretive traditions)，² 依其年代先後分為三代 (generations)。第一代是 1900 年代至 1960 年代間的教育史家，多只從教育專業的角度撰作教育史，「視教育史為慈善、自由、平等的社會安排等措施中具有進步性的一部分 (a progressive chapter)」——這應等同於 Kliebard (2004: 271) 所稱之「頌揚式的歷史 (celebratory history)」。

第二代是指在 1960 年代至 1970 年代之間，對前一代所依循的「傳統準則」(traditional canon)，亦即渠等已經形成的「頌揚式的歷史」之傳統，進行批判的教育史家。他們又可分為(1)主張教育史應嵌於文化史中，促成文化的進展的學術至尊 (intellectual imperials)；(2)主張教育史應揭露社會文化中壓迫與控制的事實的正義工作者 (justice workers)；(3)主張教育史應促成社會

² “traditions” 一詞，一般譯為傳統，亦可解為慣例，為免與譯解為傳統論 “traditionalism” 的一詞造成混淆，乃以慣例譯解之。

現代化發展的現代化理論家（modernization theorists）（Finkelstein, 1992: 258–259, 263–265）。

第三代則是 1980 年代之後，對於過去兩代教育史家傳輸慈善、派代亞（paideia）、壓迫及現代化等訊息時，所研究的對象皆為社會精英，所關注的都是都市社會中經濟、政治與學術等鉅觀的與高層次的文化，所著眼的是教師教了什麼而非學生學了什麼，這樣的教育史有所偏倚，亟需以複合的多元論（multiple pluralism）予以補正（Finkelstein, 1992: 274）。這種複合的多元論主張針對過去教育史忽視的弱勢或邊緣人物，如黑人、工人，以及女性等（Finkelstein, 1992: 275–276, 279–283）進行研究，俾便：「掙脫傳統，揭露新意，發現前所未見的社會真相」（Finkelstein, 1992: 285）。

Kelly（2014）參考 Finkelstein（1992）的說法，就著近百餘年來學者們針對美國教育史實所完成的史著，將其各自之「詮釋的假設」歸納而成四種「詮釋的慣例」：傳統論（traditionalism）、激進修正論（radical revisionism）、進步修正論（progressive revisionism）、多元修正論（plural revisionism）。傳統論認為認為「教育為超級的萬靈丹」（a great panacea）（p. 759），激進修正論所傳遞的訊息是把教育看成「社會精英的陰謀」（elite conspiracy）（p. 763），進步修正論主張教育為「不完美的社會利益」（an imperfect social good）（p. 766），而多元修正論則「轉而注意邊際社群的教育經驗」（p. 767）。

總上所述，Finkelstein（1992）及 Kelly（2014）二位教育史學者，對於過去近百年來教育或課程史的原則、理論架構，詮釋慣例，或者詮釋圖式——就本文而言，就是基本立場——大致可以綜合而成「對於傳統之辯護」與「對於傳統之批判」兩個「理想類型（ideal type）」（方永泉，2000）。對於傳統之辯護或可等同於保守，而對傳統的批判則或可等同於進步或是修正。為便於讀者理解，謹以對比的方式將其間的關聯，作成表 2：

表 2

二位作者之理論架構與基本立場的對照

著 作	理論架構	基本立場
Finkelstein, 1992	第一代：傳統準則	對於傳統之辯護
	第二代：對於傳統準則進行批判	對於傳統之批判
	第三代：複合的多元論	
Kelly, 2014	傳統	對於傳統之辯護
	激進修正論	對於傳統之批判
	進步修正論	
	多元修正論	

資料來源：筆者自行整理。

參、《學校變革》（Cremin, 1961）

一、本書作者與提要

Lawrence Cremin（1925–1990），哥倫比亞大學博士，1961 年成為 Frederick A. P. Barnard 教育學教授及歷史學系教授，先後出任哥大師範學院的哲學與教育政治學研究所主任（1965–1974）及哥大師範學院校長（1974–1984）。其所著《學校變革》於 1962 年獲 Bancroft Prize in American History 獎項；而《1783 至 1876 年的美國教育》（*American Education: The National Experience, 1783–1876*）（Cremin, 1980），於 1981 年獲 Pulitzer Prize for History 獎項。

《學校變革》共分兩篇，第一篇為「教育中的進步脈衝，1876–1917」（The progressive impulse in education, 1876–1917）共分五章：普及教育的傳統、教育與工業、文化與社區，論及科學、達爾文主義與教育，及教育先導者

等。第二篇「教育中的進步時代，1917-1957」（The progressive era in education, 1917-1957）則分四章：除論及 Bobbitt 的第六章科學主義者、感情主義者與激進主義者（Scientists, sentimentalists, and radicals），另有異議者的組織、教育主流的變化，與普及教育的危機等三章。

二、本書論及 Bobbitt 的要點

《學校變革》一書針對 Bobbitt 的討論，主要是在第二篇的首章，也就是全書的第六章中，一共八節文字中的第三節。旨在說明當時科學與效率的思潮，促使全美教育協會的督導部門（National Educational Association's Department of Superintendence）組成教育時間經濟委員會（Committee on Economy of Time in Education），以便減少學校課程的浪費現象（Cremin, 1961: 193）。該委員會為兩次大戰之間的美國帶來了兩項學校課程改革的成果：一為運用教育科學的發現，為傳統科目的教學尋求改進之道（Cremin, 1961: 197-198）；另一則係以該委員會的社會功利論為據，運用當前社會活動的分析，做為決定課程優先順序的規準（Cremin, 1961: 198-200）。Bobbitt 即為後者中的重要人物之一。

Cremin 在《學校變革》中論及 Bobbitt 者，計有三個要點：

（一）Bobbitt 於 1924 年出版了名為《如何編製課程》（*How to Make a Curriculum*）一書，將委員會所明示的理論與實際作法付諸實行。³

（二）Bobbitt 把課程編製人員等同於「偉大的工程師」（a “great engineer”）——對於 1920 年代相信科學的人士而言，這個名詞很普遍。以科學為方法，據現實生活分析的結果，編製適用的課程，為未來的成人生活作準備，正是這些偉大工程師的重責大任（Cremin, 1961: 199）。

（三）篤信科學的 Bobbitt 認為，辦理教育不能依賴模糊不清的理想，以及不可名狀的人類性質，尤其不可只作些無謂的哲學爭辯，凡事皆要以科學方法進行準確的測度。然而，值得注意的是，Cremin 在腳注中引用了 Bobbitt 在全

³ Cremin 並在腳注中提到 1918 年的《課程》（*The Curriculum*）一書。

美教育研究會社的二十六期年刊（*The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*）中的一段文字「學校並非社會改革的機構，其責任在協助個人持續而恆常地過著對他最實用的生活」評論 Bobbitt：「放棄了透過教育漸進地改善生活的想法」（Cremin, 1961: 200）。Cremin 這樣的評論與他在另一段文字所說：「其在反形式主義（*antiformalism*）這一點可謂激進，但對社會的影響則較保守」（Cremin, 1961: 197），恰可相互呼應。

三、Cremin 敘寫該故事的基本立場

筆者將 Cremin 敘寫該故事的基本立場歸在「對於傳統之批判」一類。之所以如此，有二層考慮：

首先，如 Cremin 序言中明示：

進步教育運動的故事：緊接著內戰後的數十年的起始；知識份子於世紀之交的普遍提倡；一次世界大戰前十年的聚集政治動能；贏得有組織教師專業的支持；其對美國的公私立大學及中小學的全面影響；1920 及 1930 年代的分裂；以及二次世界大戰後的瓦解；是為本書的要旨。（p. ix）

由此可以看出，該書的基本立場就是要報導進步教育運動的始末。依 Cremin（p. viii）的說法，進步教育乃是：「把美國進步主義當作一個整體時，其所顯現的教育層面」（p. viii）。他並且隨即以三項確切的語詞詮釋進步教育的特性（pp. xiii-ix）：

第一，把課程的範圍及學校的功能加以擴大，將諸如健康、職業，以及家庭與社區的生活等包括進來；

第二，將心理學及各種社會科中新興的科學研究所導出的教育原則應用在課堂；

第三，就在學的學生經過多種方式而指認的不同類型的學生進行量身定製的教學（tailoring instruction）。

若說這種教育主張，在當時乃是合乎「進步」理念，掙脫傳統教育束縛之舉，應無疑義。

其次，由本節在敘述 Cremin 於《學校變革》中論及 Bobbitt 的要點時提及，Cremin 就著 Bobbitt 所說「學校並非社會改革的機構」而評論 Bobbitt：「放棄了透過教育漸進地改善生活的想法」，以及 Cremin 逕行批評 Bobbitt「對社會的影響則較保守」。

肆、《高中形成 I》(Krug, 1964)與《高中形成 II》(Krug, 1972)

一、本書作者與提要

Edward A. Krug (1911–1979)，史丹佛大學博士，長期在威斯康辛大學麥迪遜校區服務，為第一屆 Virgil E. Herrick Professor of Educational Policy Studies。他亦曾在蒙他拿大學及史丹佛大學任教。著有《課程計畫》(Curriculum Planning) (1950)，《執行課程計畫》(Administering Curriculum Planning) (1957)，以及《高中形成》I 及 II 兩冊等書。

Krug 所著《高中形成》一書，以 1920 年為界，分 I 及 II 兩冊，敘述由 1880 年至 1941 年間發生的各種與高中形成有關的課程、各種委員會的運作、各種區域性的協會、各級學校的教師、大學校長、初級中學的設立、各種人物的意識型態乃至偏見的變化……等等。《高中形成 I》設有 17 章，而《高中形成 II》則設有 12 章。

二、本書論及 Bobbitt 的要點

因為有關 Bobbitt 的事蹟多發生於 1920 年之後，所以，本文有關 Bobbitt

的討論取自《高中形成 I》的篇幅較少，而取自《高中形成 II》者較多。

Krug 在《高中形成 I》一共四處提到 Bobbitt：其中一次在腳注（Krug, 1964: 305），一次在文後的書目紀要（Krug, 1964: 458）；真正在正文中出現的只有二處，一處是在論及 William C. Bagley 及 David Snedden 等倡行將科學管理原理運用到教育事務俾便提高效率的作法時，提到 Bobbitt 後來將之普及化的「活動分析」（activity analysis）法（Krug, 1964: 310）；另一次，則是在提到當時的學校實施科學管理，使教師因為參與學校的政策形成而增加了許多負擔，而引用了 Bobbitt 的一段文字：「找到最好的方法這件事太大且太複雜，教師們無法擔負此一責任」（1913: 52）。

Krug 在《高中形成 II》一共八處提到 Bobbitt，其中有七處集中於第 2 章〈課程修正之鐵錘〉（The hammers of curriculum revision）之中。這七處又可歸納為三個要點：

（一）Krug（1972: 28）指出，Bobbitt 於 1918 年出版的《課程》一書預示了科學化課程編製時代的來臨，Bobbitt 也因為這本書而成為課程修正這方面的先知。雖然 Bobbitt（1918: 43）說：「科學時代要求精確與細緻」，但由他所下的課程定義，卻完全看不出科學的精確與細緻，反而有些舞文弄墨，又有藻飾華麗之感。他不把課程界定為學校科目的總和，也不像《中等教育原則報告》（*Cardinal Principles Report*）那樣，以學生修習科目的不同而分為商業課程或是學術課程，卻這樣界定了課程：「非經指導與經過指導的經驗整體，以個人能力的開展為要，也包括學校有意指導的訓練經驗」（Bobbitt, 1918: 43）。

（二）隨後，Krug（1972: 29）指出，Bobbitt 以科學方法分析人類的習慣、技能、能力、思維形式、價值判斷、企圖心等等（Bobbitt, 1918: 43）。後來許多年，他持續將成人多方面生活之各種可欲的活動加以逐條列記詳細說明，因而發展而成眾人所知的「活動分析法」。以此一方法計畫課程，可為世代的人們增進教育的效率（Bobbitt, 1918: 48-49）。但是，Krug（1972: 29）也指出了，因為這套方法繁瑣細碎，費時費力，因而少有學區當局務實採行。

（三）Krug（1972: 33）回顧歷史而確認：「課程修正是個老問題」。像柏拉圖及亞里斯多德時代的政治一樣悠久，較晚近的事是十人委員會（Committee

of Ten) 所啟動的課程修正。在 1920 年代，它變成了一項學校單位自發性的工作，以及一個研究的領域。各地方火熱地進行課程修正，頗為顯眼。所以，發展到後來，「大家不再把它當作探究之標的，而變成爲一項大家都必須遵行的儀節」(p. 34)。

(四) Bobbitt 於 1922 年受聘爲洛杉磯學區課程修正顧問，成立由 25 位教師組成的委員會，推動約有 1,200 位教師參與的課程修正工作，完成了七組共 500 項目標 (Krug, 1972: 34-35)。⁴ Bobbitt 並據以撰成 1924 年出版的《如何編製課程》一書，其中例示了 160 項具體的目標，希望做爲各地課程編製人員發展其自身目標的參考 (Krug, 1972: 29)。

至於 Krug (1972: 245-246) 在《高中形成 II》提到 Bobbitt 的第八處，在報導了 Bobbitt 對於 1932 年由美國歷史學會下設的一個委員會所完成的《學校中的社會科章程》(A Charter for the Social Studies in the Schools) 報告中過度強調集體主義，表示十分不滿，因與本文主旨關聯較少，不再贅述。

三、Krug 敘寫該故事的基本立場

筆者將 Krug 敘寫該故事的基本立場歸在「對於傳統之批判」的一類。作如此的判斷，除了前述 Krug 針對 Bobbitt 的言行所做的兩項評論之外，更重要的憑據是他撰著該書所持的基本立場。

首先，請看兩項評論：其一，Krug 指出，Bobbitt 倡言，於科學時代，凡事皆應力求精確與細緻，但是，卻未見其以科學的精確與細緻來爲課程下定義。其二，Krug 評述，在 1920 年代，課程修正變成了一項大家都必須遵行的儀節，而不再把它當作探究之標的。

其次，請再看 Krug 撰著該書的立場。他在《高中形成 II》的序言中直陳：

⁴ 1925 年，在 Jesse H. Newlon 的主導下，丹佛學區亦進行類似活動，並爲此一課程修正運動的兩大勝利 (Krug, 1972: 34)。

我敘說本書故事的方式，受到我所持有的立場影響；我應在此釋明之。我相信公立高中是為所有青年人而開設的，是為了他們增進進修、充實與幸福等的機會，而非為了社會效率或控制。（Krug, 1972: xiv）

筆者認為，以 Krug 在該書若干章目及文字的措辭，應可推想他對社會效率教育所持的態度，並進而理解他 Krug 敘寫 Bobbitt 這位社會效率教育運動領導者的故事之基本立場。

《高中形成 I》專設第 11 章〈社會效率昂揚勝出〉（Social efficiency triumphant），論及社會效率的教育時指出，「不只涵蓋兩項主要的改革——社會服務與社會控制——也包括社會中心與社會教育等運動」（1964: 274），然而，Krug（1964: 275）還報導了 Arthur Deerin Call 於 1909 年宣示，公立學校的宗旨：

並非在加強學術訓練，而是讓學生藉由自由而愉快的社會互動，在友善而能激勵上進的成人獲致真實生活的歷練，成為能為社會服務的一分子。

稍後，Krug（1964: 276）用頗不以為然的言語做了如下的評論：

到了最後，社會效率打敗了其它所有的教育，甚至把工業教育這麼一個早就在為大家傳述已久的教育作法也吸納進來。⁵

另外，Krug 在《高中形成 II》中以《課程修正之鐵錘》為名的第 2 章，彰顯 Bobbitt 等科學化課程編製論的倡導者，欲以「課程修正之鐵錘」積極介入高中的課程實務（Krug, 1972: 28）的情狀。

然而，「賦予這整個運動非常多的負面觀察」（Kliebard, 2004: 274）的 Krug 卻又將描述高中課程在這種介入行動的結果之第 3 章名之為〈鐵砧〉

⁵ 也值得注意的是，Krug 在《高中形成 I》第 10 章就是在探討〈職業主義的插曲〉（The interlude of vocationalism）。

（The anvil），以「鐵錘打在堅硬的鐵砧之上」諷喻其徒勞無功的情形：

就是 1920 年代的高中這些鐵砧，讓如此之多的課程修正之鐵錘，要不就是斷掉了，要不就是彎曲了。（Krug, 1972: 66）

繼之以名為〈鐵砧〉（The anvil）的第 3 章，彰顯 Bobbitt 等科學化課程編製論的倡導者，積極介入高中的課程實務（Krug, 1972: 28）的情狀。

接著，Krug 指出，社會效率論者藉著「時間經濟」（economy of time）運動（Krug, 1972: 50），將這種介入的行動落實為課程修正之「錘」，試圖打在一直以來受大學主導而充斥著各類學術科目的課程「鐵砧」之上（Krug, 1972: 60）卻發現：

高中這些鐵砧顯而易見的堅硬，並不必然可以證明人們恪守著學術傳統，以致形成一種根深蒂固的意識型態。……而是一些習慣……民風……使得某些學術科目的存續。或許就是這些原因強化了鐵砧的硬度。

由這幾段文字應看出筆者對於 Krug 敘寫有關 Bobbitt 的課程故事之基本立場乃是「對於保守的批判」。

伍、《殘壘》（Ravitch, 2000）

一、本書作者與提要

Diane Ravitch（1938-），哥倫比亞大學博士，其指導教授為 Cremin。她曾在哥倫比亞大學師範學院及紐約市立大學任教，並曾於 1991 年至 1993 年擔任美國教育部助理部長，主管教育研究事務。其近著有《美國學校體制的生與死：論考試與擇校對教育的侵蝕》（*The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*）

（2010）及《錯誤的時代：私有化運動的騙局與美國公立學校的危險》（*Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*）（2013）。

該書主要在就著 1890 年代至 1990 年代的一百年之間，破除博雅教育（即學術課程）為主旨的學校教育改革失敗而留下的殘壘，進行演進與發展的歷史敘述。全書設有 11 章，論述教育的階梯（educational ladder）、三岔路口、專家時代（The age of the experts）、智力測驗、代替學術課程的作法（Instead of the academic curriculum）、論社會先鋒、公共學校的回應、異議與批判、無法控制的突發性災難⁶、六十年代、追求標準等主題。

二、本書論及 Bobbitt 的要點

本書論及 Bobbitt 的集中在第 3 章〈專家時代〉及第 5 章〈代替學術課程的作法〉。共有 11 節的第 3 章集中在第 4 小節「學校調查運動」；共有 10 節的第 5 章則集中在第 1 小節「社會效率的課程」。茲歸納為二個要點，簡述如下。

（一）Bobbitt 為 1910 年代始行的學校調查運動的重要人物之一（Ravitch, 2000: 102-107）

Ravitch（2000: 88）在《殘壘》第 3 章〈專家時代〉的前言指出，1910 年代興起的學校改革運動有三項共同特色：其一，不相信教育應為所有的學童提供博雅與通識的教育，並且讓他們依循教育的階梯拾級而上；其二，教育的權責由家長、教師及學校的領導者，移轉到在新成立的教育學院中任職的教育專家（pedagogical experts）；其三，這些教育專家宣稱，民主體制下的教育應實施差異化的課程。

Ravitch（2000: 102）指出，到了 1920 年代，包括課程差異化、職業輔導、智力測驗，以及將學校體制重新建構成為由官僚控管的高度中央集權的組

⁶ 指生活適應教育運動所帶來的學術學習之落敗。

織等作法，皆經人冠之以「近代的」、「科學的」、「進步的」及「專業的」等形容詞。而所有的專業期刊及專業組織皆表達了同樣的需求：一是以「近代科學」為基礎的效率為目標，另一是對學術教育進行改革。而學校調查即為這些教育專家——特別是持有進步主義思想教育專家，除了 Bobbitt 之外，還有 Cubberley, Strayer, Edward C. Elliott 及 Paul Hanus——所用以檢視學校教育運作現況、發現問題與提出改革建議的主要方法。

依 Ravitch (2000: 104) 之見，自稱「教育工程師」的 Bobbitt 設計了一套成本會計的作法，用以計算與比較不同科目在每節課的成本。他對於他所稱的「學術教育」(scholastic education) 給予不高的評價，並且抱怨一般學校投入學術教育的經費太多，而投入職能教育(functional education)的經費太少。

Ravitch (2000: 104–105) 報導了 Bobbitt 於 1915 年受聘德州聖安東尼奧市進行學校調查。該市的學校原本即開設了為數相當多的職業教育課程。然而，Bobbitt 根據調查的結果發指出選習商科的高中學生必須修習代數與幾何等科目，乃是一種不必要的浪費；他更批評，讓這些預備在將來擔任簿記、速記打字員，或是店員的商科學生被迫選習兩年的科學科，也是另一種浪費。

Ravitch (2000: 105) 認為，Bobbitt 在學校的任何一個角落都會發現浪費的現象：為什麼家政科的女生要修習物理與化學？其實，她們所需要是家管的物理、化學與細菌學。更浪費的是女生為什麼要修習代數與幾何？Bobbitt 甚至建議，讓熟悉家管工作要項有充分理解的本地的女性組成一個委員會，仔細地檢視小學高年級所用的算術課本並且找出有哪些內容根本沒有必要。Bobbitt 指出，這些女性委員們忘掉她們在小學所學的算術愈多，就會愈容易完成這項剔除無用算術內容的任務。

Ravitch (2000: 106) 指出，在 Bobbitt 的建議之下，聖安東尼奧市學區調查了地方上現有的工作，俾便憑以決定學校應該教哪些職業性質的課程。盡管家長多麼希望子弟能接受學術教育，但 Bobbitt 認為沒有必要讓所有學生都接受這樣的教育。他根據 1910 年的人口普查資料指出，每一百位男孩中只有 6 位能進入專業界，其餘百分之 94 的男孩應該接受職業教育；只有百分之 7 的女孩可能擔任教師，其餘的就應該擔任僕人、廚師、女服務員、洗衣員、售貨

員，或其他低薪的工作人員。Ravitch（2000: 107）乃據以評論，和 Bobbitt 持有同樣主張的學校調查運動的倡導者，心目中毫無社會變遷與社會流動的概念，實為一大遺憾也！

（二）Bobbitt 倡導的社會效率課程是當時進步教育改革者試圖打破學術教育所占優勢，而發起的一場運動（Ravitch, 2000: 162–169）

Ravitch（2000: 163–164）指出，原本一般學校皆依社區家長的意願施行以學術科目為主，而以簿記及木工等一些實用科目為輔的教育。然而，在課程研究這個領域成立之後，像 Bobbitt 這樣的課程專家即堅持課程編製為一門科學，其複雜難為的性質非一般教師與外行人所能置喙，只有曾經研究過教科書、讀過研究報告、修習過某些功課，且熟悉課程理論的課程專家方有資格決定兒童應該學習些什麼。於是，各地的學校紛紛把課程管制的權責由原本主修英文、歷史或數學等專門科目的教育工作者，轉移給受過訓練的課程專家。

依 Ravitch（2000: 164–165）之見，1918 年出版的第一本名為《課程》的專書，成了師資機構的標準教科用書。他把課程編製置於兩個相互敵對的思想派別之間，一為傳統論者，另一為功利論者。前者以捍衛文化為己任，認為知識自有其內蘊的價值，學習本身即是一種樂趣；後者則如 Bobbitt 自己，主要關心的是如何把學生未來工作上能運用的知識教給他們。

Ravitch（2000: 165–166）指出，Bobbitt 除了認為課程編製者應該扮演教育工程師的角色，以便設法提供最有用的知識給學生之外，他還認為學校應該盡其所能設法克服與防止社會生活有所疏漏的地方。例如，若是農產的產量下降，學校就應該提供較好的農業教育；如果工廠的生產效率不佳，學校就要教工業教育；如果研究顯示，不健康的身體會帶來不良的後果，學校就要提供健康教育；如果許多男人不適任軍職，學校就必須提供軍事訓練；若是車禍頻繁，學校就要提供安全訓練。學校所教的每項東西，都必須有其目的。諸如歷史與文學等科目，純粹是休閒活動，而且，每千人之中僅有一人需要學習外語。熟悉外語與身體健康、職業效率或是社區衛生等等都毫無關聯。因此，沒有必要讓另外的 999 人學習只須一人去學的東西。

Ravitch（2000: 166–168）還介紹了 Bobbitt 所倡行的工作分析法，亦即

Charters 所稱的活動分析的原理與作法，在此不予贅述。值得說明的是，依 Ravitch（2000: 167）的說法，Charters 不像其他一些進步教育人士，他不贊成把學校的科目一股腦地放棄不教。他認為，諸如化學、歷史、地理及物理等都是具有組織的資訊，跟一些選修科目一樣，可以培養學生以專家的觀點看一些專門的問題。

最後，Ravitch（2000: 167）提及 Bobbitt 於 1924 年出版的《如何編製課程》，在此也不贅述。不過，由 Ravitch 的行文當中可以看出，她對於 Bobbitt 在這本書中提到他在洛杉磯編修當地學校的課程時，把課程分解而成的細小目標之數量繁多，頗不以為然。

三、Ravitch 敘寫該故事的基本立場

相對於前述的二個故事，Ravitch 所敘寫有關 Bobbitt 的故事，一樣也是採取批評的態度，但是，她所採取的基本立場卻不同，而可歸在「對於傳統之辯護」一類。作如此的判斷，主要是 Ravitch 認為，Bobbitt 社會效率課程論，是當時進步教育改革者試圖打破學術教育所佔優勢，而發起的一場運動。且讓筆者就著 Ravitch 的文字，作一番說明。

Ravitch（2000: 14-15）在《殘壘》的〈導論〉之中自述：

本書的主旨乃在就著美國學校中看來始終存在的一些爭議，例如標準、課程與教法等問題，溯本追源。尤其，本書將針對學校所擔負的學術使命所遭受之無止息的攻擊，仔細敘述其來龍去脈。在 20 世紀早期，隨著入學人口增加，兩派不同主張的人士即宣告決裂：一派主張所有的學生皆應接受博雅教育（也就是學術課程），另一派主張這樣的課程只應教給升大學的精英。後者多半是以教育學院為基地，自認為是新式的進步教育運動的成員，並且在教育專業形成的年代成為此一專業的主流。

Ravitch 指出，這些教育學者認為應該施行課程分化（curriculum differentiation，或譯差異化），也就是為升大學的學生提供學術教育，為不升大學的學生提供

非學術教育。然而，這種作法的結果是讓貧窮、移民及少數族裔家庭出身的學生受迫修習學術要求不高的職業、工業或綜合的課程。這種作法以「符合個別學生的需求」的美麗說辭加以包裝，確造成了美國中小學校的種族與社會階層化。

職是，Ravitch（2000: 15）自述：「本書將痛陳此種階層化不只非常不民主，更重創了學生及整個美國社會」。爲此，Ravitch 特地將該書所謂的「學術課程」（academic curriculum）做了一番澄清式的界定：

「學術課程」並非講理的教育工作者與家長們一直抱怨的呆板教法、機械記憶及被動學習等做法，也並非指涉基本知能的教學，而是有系統地學習語言與文學、科學與數學、歷史、藝術與外文等。這些學習通常稱之爲「博雅教育」，傳遞了重要的知識與技能，陶養了藝術的想像力，並且教導學生針對其等生活的周遭世界進行批判與反省的思考。（p. 15）

接著，Ravitch 論及教育史家所敘述的 20 世紀的故事，多是進步教育運動如何展開的英雄事蹟，如何將曾經短暫主導美國中小學中傳統論者加以攻克，然後失去其活力而於 1950 年代中期枯萎而逝。Cremin 的經典之作《學校變革》正是這種敘述的典範，但絕非她這本書所報導的故事。Ravitch（2000: 16）宣示：

進步教育運動並未於 1950 年代中期消失；正當 Cremin 說他爲它撰寫訃文時，其實該項運動正逢低潮，它在 1960 年代早期又以反學術論的思想重新活過來。在 Cremin 這本重要的論著中，反學術論以進步教育運動的偶然、不幸的副產品的形式在該世紀出現，但是，本書則主張反學術論乃是教育中的進步論難以避免的後果。

由此，我們應可明白，爲何 Ravitch 會認爲 Bobbitt 社會效率課程論，是當時進步教育改革者試圖打破學術教育所占優勢，而發起的一場運動，也因此應可理解筆者將 Ravitch 所敘寫的 Bobbitt 故事的基本立場歸在「對於傳統之辯護」一類。

陸、結論

筆者業已就著三位作者於四本專書所撰有關 Bobbitt 的三個課程故事，敘其大要，並將三位作者敘寫故事的基本立場做了一番歸類。茲謹據本文所述，總結本文的二個特點，並據以指出進一步研究的方向以爲結論。

本文的第一個特點是，筆者選取了 Cremin 的《學校變革》，Krug 的《高中形成 I》、《高中形成 II》，以及 Ravitch 的《殘壘》這三本表面上看來並非課程史領域的專書。然而，若仔細研讀，就會發現除了《學校變革》一書確實鮮少論及課程或是學習進程有關的事宜，《高中形成》及《殘壘》二書，則不然。

《學校變革》書後的索引未見類似課程的辭目，可爲其很少討論此一主題的明證。相對地，Krug 的《高中形成》則把學校課程置於中心的位置，他對於這段期間高中課程改革的努力，有著非常強烈的興趣，他對於那些試圖取代或者激烈地重組傳統的學校科目之改革，實際帶來的效應，尤其關注。《高中形成 I》的結論中，即就這些試圖轉變學校科目的改革，對於學校科目所帶來的影響之程度，作了一番檢視。至於《殘壘》一書，雖然專論課程的文字不多，但是爲「學術課程」辯護正是該書的主旨，討論課程問題的篇幅自然不少。

然而，這三本書畢竟不是真正以課程史爲主題而撰作的專書，所以，有關 Bobbitt 的文字所佔各專書的比例較低：《學校變革》爲 1.4%（5/378），《高中形成》爲 1.4%（12/861），《殘壘》爲 2.7%（14/555）。所以，筆者以爲有必要另外就三本以課程史爲主題而撰作的專書進行研究。目前思想所及，有《1893–1958 年間美國中小學課程的競逐》（*The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958*）（Kliebard, 1986, 2004）（有時簡稱《課程競逐》）、《建立美國共同體：學校課程與社會控制的追尋》（*Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control*）（Franklin, 1986）（有時簡稱《課程與社會控制》），以及《學校課程史》（*History of the School Curriculum*）（Tanner & Tanner, 1990）等三本專書。

蓋其等有關 Bobbitt 的文字所佔各專書的比例，分別為 8%（28/332）、20%（36/176）及 5.0%（19/397）較高。

本文的第二個特點是，筆者試自 Finkelstein 及 Kelly 二位教育史學學者所運用的「詮釋慣例」檢視其進行史著的撰作所依循的基本立場，再行歸納而成兩種基本立場的理想類型——「對於傳統之批判」與「對於傳統之辯護」——對於 Bobbitt 所敘寫的故事，加以評析。如此作法的理據在於史著作者皆會就著史實，依循其基本立場，做出選擇，進而將經過選擇的史實加以整理與排序。

然而，在撰寫本文的研究過程中發現，這三本專書著者敘寫 Bobbitt 的故事時，所持有之「對於傳統之批判」與「對於傳統之辯護」這兩種基本立場，恰與其等對於進步教育運動的基本立場若相符合，亦即支持或看好進步教育運動的 Cremin《學校變革》與 Krug 的《高中形成》，就持有「對於傳統之批判」之基本立場，而《殘壘》則反之。

所以，若是就著《課程競逐》、《課程與社會控制》，以及《學校課程史》這三本史著的作者都支持、看好或者採取中立的態度，而不像《學校變革》、《高中形成》，以及《殘壘》三者有那麼明顯的對比，或許在論述時會有不同的情況，這也是可資筆者進一步研究的要項。

具體而言，筆者未來就著《課程競逐》、《課程與社會控制》，以及《學校課程史》這三本同為課程史專著，且作者又對於進步教育持有不那麼歧異的立場，進行一番評析，應是值得研究的課題。

參考文獻

一、中文部分

方永泉（2000）。理想類型。教育大辭書。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1310557/>。

[Fang, Y.-C. (2000). Ideal type. *Dictionary of Education*. Retrieved from <http://terms.naer.edu.tw/detail/1310557/>]

唐君毅（1974）。哲學概論（上卷）。臺北市：學生。

[Tang, C.-Y. (1974). *Introduction to Philosophy of Philosophy*. Taipei: Student.]

鄒謙（1974）。哲學概論。臺北市：河洛。

[Chou, C. (1974). *Introduction to Philosophy of Philosophy*. Taipei: Hoklo.]

二、英文部分

Bode, B. H. (1927). *Modern Educational Theories*. New York, NY: Macmillan.

Bobbitt, J. F. (1912). The elimination of waste in education. *The Elementary School Teacher*, 12, 259-271.

Bobbitt, J. F. (1913). Some general principles of management applied to the problems of city school system, *The Supervision of City Schools, The Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*(pp. 7-96). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bobbitt, J. F. (1918). *The Curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Bobbitt, J. F. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Callahan, R. E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Cremin, L. A. (1961). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*. New York, NY: Vintage.

Cremin, L. A. (1980). *American Education: The National Experience, 1783-1876*.

- New York, NY: Haper & Row.
- Dewey, J. (1890). Book review: The critical philosophy of Immanuel Kant. *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [EW3:180–185]. Charlottesville, VA, Intelelex Corp.
- Dewey, J. (1922–1923). Syllabus: Types of philosophic thought. *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW13:349–395]. Charlottesville, VA, Intelelex Corp.
- Dewey, J. (1925). Experience and nature. *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW1]. Charlottesville, VA, Intelelex Corp.
- Dewey, J. (1933). The underlying philosophy of education. *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW8: 77–103]. Charlottesville, VA, Intelelex Corp.
- Dewey, J. (1934). Art as experience. *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW10]. Charlottesville, VA, Intelelex Corp.
- Dewey, J. (1938). Logic: The theory of inquiry. *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW12]. Charlottesville, VA, Intelelex Corp.
- Finkelstein, B. (1992). Education historians as mythmakers. *Review of Research in Education*, 18 (1992): 255–297.
- Franklin, B. M. (1986). *Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control*. London & Philadelphia: The Falmer Press.
- Kelly, M. G. (2014). The mythology of schooling: The historiography of American and European education in comparative perspective. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 50(6), 756–773. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2014.948016>
- Krug, E. A. (1964). *The Shaping of the American High School, 1880–1920*. Madison,

- WI: The University of Wisconsin Press.
- Krug, E. A. (1972). *The Shaping of the American High School, 1920–1941*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Kliebard, H. M. (1986/2004). *The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958* (3rd ed.). Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Lugg, C. (2001). Book review: left back by Diane Ravitch. *History of Education Quarterly*, 41(4), 550–553.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York, NY: Macmillan.
- Ravitch, D. (2000). *Left Back: A Century of Failed School Reforms*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Shoemaker, F. L. (1965). Book review: The shaping of the American high school by Edward A. Krug. *Educational Forum*, 29(4), 511–513.