

再論 Bobbitt 的課程理論分期問題^{*}

劉 幸

摘 要

Franklin Bobbitt 是現代課程理論的奠基人。諸多學者認為，Bobbitt 的理論經歷了兩個階段：前一個階段的他立足於一種機械和行為主義的視角，倡導社會效率主義；後一個階段的他則更具有進步主義的特色，關心學生活生生的經驗。一般認為，他發表於 1926 年的一篇論文標誌著這一理論上的轉向。對這篇標誌性論文的文本進行文本細讀後不難發現，所謂的轉向是對他理論的一種誤讀，事實上兩者從一開始就構成了他理論中的有機整體。這種誤讀主要發生於二十世紀七十年代，源於當時 Tyler 的課程原理被批評為科學主義課程原理。這一認識影響了日後在教科書中的經典敘事，並使我們形成了對 Bobbitt 的這一刻板印象，而這一刻板印象阻礙了我們充分認識教育思想史中的複雜性。

關鍵詞：Bobbitt、Tyler、Dewey、課程、社會效率主義

^{*} 本研究得到了「北京師範大學青年教師基金項目：基於大數據的八年級學生語文學業能力表現研究（項目編號：22300310422107）」的資助。本文英文版曾以“Did There Exist Two Stages of Franklin Bobbitt's Curriculum Theory?”為題刊載於日本教育學會年刊 *Educational Studies in Japan: International Yearbook* 第11輯（2017），現承蒙學會慨允，由我將修訂後的中文譯稿發表於此，在此謹致謝忱。

劉幸：北京師範大學教育學部師資博士後。

E-mail: liuxing@bnu.edu.cn。

Re-considering the Stages of Development in John Franklin Bobbitt's Curriculum Theory

Xing Liu

Abstract

Franklin Bobbitt is the founder of modern curriculum theory. There is a generally supported saying that Bobbitt's theory went through two stages, the first focused on social efficiency with a mechanical and behavioral approach, and the second a more progressive approach, caring for the living experience of pupils. A close reading of his so-called turning point paper proves that this is a misunderstanding and that these two parts actually composed an organic unity in his theory from the very beginning. This misunderstanding happened mainly in the 1970s, with a tendency to criticize the Tyler Rationale as scientism. It influenced the canonical narrative in curriculum textbooks later and became a stereotype in our understanding of Bobbitt. It obscures the complexity of the history of educational thought.

Keywords: curriculum, Franklin Bobbitt, John Dewey, Ralph Tyler, social efficiency

Xing Liu: Postdoctoral fellow at the Faculty of Education, Beijing Normal University.
E-mail: liuxing@bnu.edu.cn.

壹、導入

大多數學者將作為一門獨立研究領域的課程理論的誕生，劃定在 1918 年，因為在這一年裡，John Franklin Bobbitt（1876–1956）出版了《課程》一書。他也由此被稱為「現代課程理論的奠基人」。學術界也普遍認為，Bobbitt 的課程觀念經過了兩個階段。在一本頗具權威性，並且常常為學界所引用的資料集《美國課程：檔案的歷史》（*The American Curriculum: A Documentary History*）中，有學者認為「Bobbitt 似乎在二十世紀二十年代轉變了自己的心意，在隨後的著作（尤其是他 1941 年的專著）中，他在很大程度上轉向了 Dewey」（Willies et al., 1993: 164）。Pinar 等學者在他們頗有影響力的教材《理解課程》（*Understanding Curriculum*）中，同樣認為，Bobbitt 公開發表於 1926 年的論文預示著他在課程理論上一種可能的轉向，而這被視為當時「最令人驚訝」（Pinar et al., 2004: 122）的一件事。

關於 Bobbitt 的前一個階段，Pinar 等學者總結為，他「推動學界建立起了一種名為『社會效率主義』的課程原理和技術。Bobbitt 從科學管理原理中借鑒了不少東西，發明了一種『活動分析』的方法來指導課程建設，並堅持認為，現有教育活動的價值就在於能在將來的工作中得到『報償』。」然而在 1926 年的論文中，Bobbitt 寫道：

「事實上，生活不可能被『準備』。生活就是活出來的（lived）。但幸運的是，『活著』本身就提供了一種能量，使得生活可以在同一水準下得以延續。以適宜的方式活著，這本身就會讓生活朝著教育所欲求的方向發展，這是其他任何事物都無可取代的。為生活做準備，實則只是生活本身的一個副產品。」（NSSE, 1926: 43）

對 Pinar 等學者而言，這就是一個決定性的證據，足以證明 Bobbitt 已經拒絕了「科學管理，以及一種以成人為中心的學校理念」（Pinar et al., 2004: 122）。Pinar 的這一觀點頗為流行。Lagemann 在她廣受讚譽的美國教育學史研究專著《一門捉摸不定的科學》中，同樣認為 Bobbitt 已經放棄了他早期的觀念，並且將其比喻作博物館裡的渡渡鳥和大海燕（Lagemann, 2000: 109）。

然而，這種流行的說法真的全無問題嗎？這一論據真能支撐起上述學者的觀點嗎？本文試圖就此提出一個否定的答案，並且想要去解釋這種可能的「誤解」從何而來。

貳、對 Bobbitt 1926 年的論文進行再分析

Bobbitt 出版於 1918 年的專著標誌著一門專業學問的誕生，那就是日後很快發展起來的課程理論。這種發展同樣為學科內部帶來的不同的觀點和聲音。到了二十世紀二十年代，為了給課程規劃工作奠定一些基礎性共識，Harold Rugg 等學者同意在全國教育研究會（The National Society for the Study of Education）的支持下，召集當時課程領域內的代表性學者召開一次會議。參會者很努力地劃定了十八個課程理論的核心問題，並且為這一領域撰寫了一份共同聲明。這些內容作為全國教育研究會 1926 年年刊的第二部分發表了，標題為《課程規劃的基礎》（*The Foundations of Curriculum Making*）。然而，這一部分總共不過十八頁而已，可見想要達成共識是非常困難的，而所謂的聲明事實上是很空泛的。緊隨著一部分之後的是一些「小報告」，即每個參會者針對總體性的報告給出的個人附加意見。Bobbitt 那篇被認為標示著一種轉折的論文，正屬於其中的一篇。

讓我們首先仔細閱讀以下這份論文。

從一開始，Bobbitt 就明確提出「教育乃是出於一種社會目的，即提升人的行為品質，使之達到一個倘若沒有教育就不能實現的水平階段」。在某個階段，它是「孩子的行為；在某個階段，它是青年的行為；在某個階段，它是成年男女的行為。人生就應當在各個歲數和階段都充分地生活著，並且活得多姿多彩、豐富且富有成果。」（NSSE, 1926: 41）這是一個持續的過程，但所謂「活著」，一定基於「一個流動著的當下」（NSSE, 1926: 42）。很顯然，Bobbitt 是在一個很寬泛的層面上定義課程，尤其當他聲明「每天二十四個小時、每週七天的高質量的、當下的活動就是課程」（NSSE, 1926: 43）時，他的「課程」概念幾乎可以等同於「教育」了。基於這一判斷，Bobbitt 認為教

育不能等同於學校教育（schooling），因為學生在學校之外度過的時光同樣佔據他人生的大部分，同樣值得我們的關注。更為重要的是，Bobbitt 指出「學校不僅僅只是一些講授具體科目的班級的集合」（NSSE, 1926: 44），因為這種近乎灌輸的教學方式對於一個人整個一生的價值極為有限。

接下來便是他著名的「活動分析」（activity analysis）了，這意味著「課程的制定者應當找到，在各個年齡層次上，構成一個人的存在的全部有益的活動。這一任務首先需要找到，在特定年齡階段上，那些最成功地完成了與其年齡相應的活動，並且充分達成了各項能力的個體」（NSSE, 1926: 44）。往往有學者認為 Bobbitt 同 Edward Thorndike 一樣，只關注於行為層面，或者說，可以外顯的層面的活動（Eisner, 2002: 15），然而事實上，Bobbitt 反復強調「活動分析法應當關注主觀層面的活動，勝過外顯出來的客觀活動」（NSSE, 1926: 44），這就包括「理性的洞察力、價值觀、判斷、規劃、決策等等，而一個人的主管活動實則都來源於此」。此外，一個人的「審美的感情反應、冥思、宗教情懷、追求和憧憬以及別的精神活動」也應當囊括在內（NSSE, 1926: 44-45）。

Bobbitt 已經意識到了，「現實情況是高度複雜的，任何兩個個體都不可能全然相同」（NSSE, 1926: 45）。正是因為這種複雜性，我們就應當在一套普遍課程之外，基於不同的狀況，創製出個性化的課程。對 Bobbitt 而言，任何一套課程顯然都不是要強加給所有兒童和青年的。

有鑒於此，Bobbitt 再次強調，僅僅灌輸事實性知識是很危險的。「如我們所論證的那樣，我們應當提供的是一整套連續、豐沛、多樣、充分並且有成效的主觀活動，而不是教科書式的知識。這種主觀活動才能構成高質量的智性生活。僅僅灌輸一套沒有內在活力的知識，或者對知識囫圇吞棗，決不能構成一種恰當的智性生活」（NSSE, 1926: 49）。Bobbitt 也解釋了，他的這一擔心和個性化的課程密不可分。「我們如果將教育理解為一種倉儲式的概念，就會導致機械的教學技法，也會使我們假想所有孩子和年青人的本性和境遇是相對一致的。這就會使得學校採用一套整齊劃一的課程，給所有人講授同樣的東西」（NSSE, 1926: 51）。然而，既然我們將課程視為學生將要體驗到的一系列活動，那麼它就勢必要有針對性的，應對每個孩子的具體處境。這就需要學

生、教師和家長間的密切合作了。

這種理念同樣給課程評價帶來了諸多改變。「值得留心的是，考試和標準化測試在很大程度上就屬於那種陳舊的倉儲式教育的技術的一部分。一般意義上的考試完全無從檢測出一套基於行為的課程的有效性」（NSSE, 1926: 53-54）。Bobbitt 總結道，在他看來，這種失敗在於「我們只是希望將教學活動局限在每週 25 小時的在校時間而已」，而這只能處理那些抽象、疏遠、而又無關痛癢的學科知識；不將教育視為一種要塑造學生整个人生的行為，是我們「最令人驚訝的短視」（NSSE, 1926: 54）。

Bobbitt 並不認同學校一定要成為社會改革的工具（NSSE, 1926）。但是他完全相信，個體的改良會自然地帶來社會整體的進步，儘管這種進步不是我們的教學要直接達成的目的。關於教育與社會的關係，他的這一觀點和其他一些比較激進的學者存在差異。

由此，我們就可以對他這篇 1926 年的論文有一個整體而明晰的認識了。然而，這篇論文真的能意味著他在課程理論上的轉變嗎？倘若將這篇論文和他「前一個階段」的《課程》（1918）、《如何編制課程》（*How to Make a Curriculum*, 1924a）等作品——如果 Bobbitt 的理論確實分為兩個階段的話——進行比較，或有助於澄清這一問題。

參、與 Bobbitt 前期作品的比較分析

在出版於 1924 年的《如何編制課程》一書中，Bobbitt 已經將教育定義為「向著正確方向成長的全過程」。教育的「目的就是成長的目的，而學生的活動和經驗將是使他們走向這一目的的台階。活動和經驗就是課程」（Bobbitt, 1924a: 44）。他在更早的《課程》一書中同樣表示，課程就是「一套孩子們和青年人必須完成和體驗的事」（Bobbitt, 1918: 42）。這些觀念和他在 1926 年的論文中表現出的觀念是非常接近的。在多篇日後發表的論文中，Bobbitt 依舊堅持批評他在學校中觀察到的一種情形，那就是「教師在教科書中準備好了一整套的學科知識。他們只是將這套學科知識搬進學生記憶儲

藏窖裡的冰庫」，當然，唯一能讓 Bobbitt 稍感寬慰的是，「有一些教師嘗試著讓這個過程少一點痛苦」（Bobbitt, 1924b: 45-46）。

毫無疑問，Bobbitt 相信教育的過程最終是指向成人社會的，在一些學者看來，這就是他偏向「社會中心」的表現。然而，在《課程》一書的第一章，Bobbitt 已經表明，這其實只關涉到教育中兩個階段的問題。教育中一個階段是遊戲，另一個階段是工作，與之相對應的是兒童和成人。兩者在學習時的精神和方式是截然不同的。Bobbitt 講了自己的一段親身經歷作為一個旁證。當他乘船到遠東工作時，他注意到了同一艘輪船上的兩個男孩。只要輪船在香港、上海、長崎、神戶、橫濱等港口停留一兩天，「船剛一下錨的時候，這兩個男孩就會飛奔出去，開始一趟探險之旅」。大人們沒有指派任何要讓他們學習的任務；他們跑下船去「絕不是因為要記下什麼信息，作為晚上的背誦」。這完全是一種智性需求下的遊戲經驗，而等到他們返回船上的時候，他們會針對自己白天的體驗進行一場「又長又富有激情的口頭匯報」（Bobbitt, 1918: 10-11）。在這一階段，自由的精神是要擺在第一位的。無可否認，這個過程是將成人世界視作最終目的的，但是，倘若要問哪一個才是教育的正確目的，Bobbitt 的回答是「毫無疑問，兩者都是正確的。這就像是問：『樹應該開花，還是應該結果？』它當然既應該開花，也應該結果，否則那棵樹就不能算是完整呈現了自身的生理機能」（Bobbitt, 1918: 6）。

在 1918 年的《課程》中，Bobbitt 就抱怨，「我們這個專業再熟悉不過的那種直接學習事實性知識，然後加以背誦的方法，實在太過原始了」（Bobbitt, 1918: 98）。在他 1924 年的《如何編制課程》中，他依舊批判「教育，在很大程度上就是在聽完老師講課之後背誦教科書。人們往往認為通過這樣的方式，就能培養出孩子們將來一生都需要的能力和品質，而這就是教育了」（Bobbitt, 1924a: 44）。他將課程定義為「活動和經驗」，事實上就可以視為他為對抗這一強有力的教育傳統而採取的策略。將一個孩子置入某個特定的場景，讓他解決某個特定的問題，這是唯一一種能夠鍛造出他「所需的整套習慣、技能、能力、思維方式、價值觀、進取心等等」（Bobbitt, 1918: 43）的方法。而這才是孩子成長過程中需要的。這才是教育真正的內涵所在。

Bobbitt 宣傳「即便是過去那些簡陋的活動，也是由思想（idea）指導的」（Bobbitt, 1918: 26），可見他並不認同那些僅僅從行為主義的角度來理解教學的學者。「思想，或者說工作中人的主觀部分，是核心意義上的工作」（Bobbitt, 1918）「老師們……往往包辦了思想的工作，設定計劃，為學生制定流程。在學校的縫紉室、廚房和車間中，這種現象相當常見。如此一來，就學生們的經驗而言，智性的成分大打折扣。在這種情形下，他們所做的，便不是整個工作中最有價值的那部分」（Bobbitt, 1918: 31-32）。

在《課程》一書的最末一章，Bobbitt 同樣論及了教育和社會的關係。他給學校督學們提出的建議是，「在這一輩人中，並不是所有的進步都一定要達成；有些事情是要留給後人的。同樣地，如果時機成熟，而且只要這種成熟不是他強力催生出來的，那麼他就會採取措施，完全一切可能的進步」（Bobbitt, 1918: 289）。由此可見，他從一開始就主張一種穩定而漸進的變革，而非激烈的革命。¹

簡而言之，在 Bobbitt 之前的作品和他發表於 1926 年的論文之間見不到特別明顯的差異。如果要說有什麼差異的話，那大概也就是對個性化課程的強調。但這一點實質上仍舊來源於他將課程定義為活動和經驗而已。似乎 1926 年的這篇論文更宜於被視為一個小小的理論推進，而非理論轉折。

肆、一個虛構的前提

Willis 等學者認為，Bobbitt「在隨後的著作（尤其是他 1941 年的專著）中，在很大程度上轉向了 Dewey」。這裡提到的 1941 年的專著，乃是指的 Bobbitt 學術生涯中的最後一部作品，《現代教育中的課程》（The Curriculum of Modern Education）。

一篇論文的篇幅無法讓我在這裡將 Bobbitt 的這部書和他之前的作品進行

¹ 從這個角度對博比特進行批判的有 Bode（1927）等學者。

一個全面的對比，然而有必要指出的是，這部書同他 1918 年的《課程》在結構上有非常相似之處。該書第一章分析何為好的生活，並且強調教育應當為人的終生福祉服務。第二章〈遊戲〉和第三章〈工作〉顯然承續自教育中兩個階段的議題。第四章〈智性生活〉同《課程》一書的第四章〈思想在工作經驗中的地位〉如出一轍。從第五章到最後，Bobbitt 分別論述了語言、閱讀、交往、家庭生活、體育、公民生活、職業所涉及到的課程問題。這和他的《課程》一書也基本保持了一致，僅僅有一些順序上的區別。Bobbitt 在課程理論上的一致性應當是一目了然的。

當然，Bobbitt 在他後來的著述中針對一些議題有了更深入的闡釋，但這些都不足以證明 Bobbitt 完全改變了自己的觀念。

Willis 等學者並沒有詳盡地闡述自己的觀點是基於什麼樣的證據。不過，在同書的導言部分，Bobbitt 被形容為「受到社會效率主義運動的顯著影響」，並基於此「規劃出一種科學主義的課程編制路徑」（Willis et al., 1993: 163–164）。故而不難想象，當 Bobbitt 認同一種由學生主導，而非由社會主導的「個性化的課程」時，在 Willis 等學者看來，他就明顯「在很大程度上轉向了 Dewey」，因為 Dewey 被普遍認作是「兒童中心」（Willis et al., 1993: 164）的代表。但正如前文所言，所謂的個性化課程，事實上完全根植於 Bobbitt 自己的課程理論體系。在一篇發表於 1921 年的論文中，Bobbitt 已經開始強調「課程是基於孩子而存在的，故而課程要考量孩子的天賦、能力、社會機遇、興趣等等而有所不同」（Bobbitt, 1921: 614）了。

由此我們可以得出一個結論，所謂 Bobbitt 的轉向是基於一個虛構的前提，即存在所謂兩個階段的 Bobbitt：前一個階段的 Bobbitt 關注於社會，想要在一種科學方法之下組織一套行為導向的教育目標；後一個階段的 Bobbitt 更關注孩子當下的經驗，並且其視野已經超越出了行為導向的教育目標。事實上，這兩個面向在他的理論架構中很早就形成了一個有機的整體，並沒有明顯的證據可以表明他經歷過一個什麼樣的劇烈的理論轉向。

伍、這一誤解的根源

那麼，這一誤解是如何產生的呢？作為一個長期活躍於各類學校課程改革活動的學者，Bobbitt 留下了大量的檔案資料，可供我們去了解，他本人究竟想要建立一種什麼樣的課程，或者說，個性化課程。

1922 年出版的《洛杉磯的課程編制》（*Curriculum-Making in Los Angeles*）一書，是一部 Bobbitt 帶領的團隊基於對「洛杉磯初中、高中的課程規劃進行再檢驗」而得來的成果。在這部書中，Bobbitt 盡可能詳盡地呈現了他認為理想的課程。為了衝破學術性課程的樊籠，Bobbitt 將一份幾乎囊括一個人生活全部方面的「建議性的能力和品質清單」列為了課程的核心部分。Bobbitt 認為，「經驗本身就有教育內涵」（Bobbitt, 1922: 42），因此他採用的計劃是「將這些目標單列，或者組合成一個具有關聯性的目標群，同時明確地陳述出一個孩子如果想要達成預定目標，就需要親身體驗的特定事項」（Bobbitt, 1922: 39）。他尤其關注那些和一個人的職業和公民生活相關的教育目標。Bobbitt 已經意識到，大學的入學要求已經在相當程度上宰制了高中的課程。然而，還有許多高中生是不會走入大學的。為了讓這些孩子也在高中期間度過一段有意義的時光，Bobbitt 引入了許多實踐性很強的課程供他們選修。能力和品質的清單早已經超出了傳統學術科目的範疇，學生們的選擇也更為多樣。例如，女孩們可以學習縫紉、洗衣、家用設備與機械、園藝、養育兒童等等。而男孩們，則可以在學校得到農業、林業、動物養殖、商貿、運輸、書記員工作等領域的專業培訓（Bobbitt, 1922: 33-61）。更為重要的是，Bobbitt 能始終夠意識到，「農民、小零售商、家庭主婦、工匠、工人以及那些沒有一技之長的勞工」和其餘勞動階層一樣為大眾的普遍福祉服務，然而「他們的工作還遠沒有被視為公共服務的一部分」（Bobbitt, 1918: 59; Liu, 2016: 69）。作為教育的一種結果，新一代更具專業性和責任心的勞工被培養出來之後，這種情況很可能迎來一些改善。Bobbitt 自己的感覺是，「從一種舊有的習俗之中，一種新的習俗正在升起」（Bobbitt, 1925: 627）。事實上，這樣一種藍圖成為了日後美國綜合高中的核心精神所在。

大約三十多年過去之後，在一篇發表於 1951 年的論文中，在芝加哥 Wells 高中工作的 Paul R. Pierce 介紹了另一項在 Bobbitt 指導下完成的課程改革實驗。這篇文章發表的時候，這項改革已經進行到第 15 個年頭了。很明顯，在派斯眼中，Bobbitt 課程理論的核心就是「一個人如何生活，就學到什麼東西」，而且「這一套課程理論將我們想要達成的學生在行為方面的變化作為教學目標」。Pierce 還特別加以提醒，這裡所謂行為方面的變化，「是在一個很寬的意義上來使用的，包括了思考、感受、行動」。基於這種理念，「該高中的教師們將傳統課程的目標——記住那些學術性內容——更替為對成功日常生活經驗的落實」，而「這種堅持讓學生感受日常生活經驗的做法，正是這種課程重構的核心所在」（Pierce, 1951: 204）。在獲得了「學校贊助者、家長和社區成員」（Pierce, 1951: 207）的認同之後，教師也提供了更多機會，讓學生參與到社會實踐中去。整個教學科目的拓展，都旨在為學生「經驗的引導提供一個可行的框架」（Pierce, 1951: 205）。

這篇論文很好地呈現了威爾斯高中的風貌，也至少能讓我們看到，Bobbitt 的同時代人從來沒有將他視為一個只關注於效率或者行為主義的機械理論家。

Bernard George DeWulf 在他完成於 1962 年的博士論文²中談到，Bobbitt 在求學過程中曾深受 Spencer《教育》（*Education*）的影響。據信，這本書「影響了 Bobbitt，讓他也同意，學生首先需要知道的，是如何正確地生活」，而惟有通過生活中切實的經驗，才能學到課程中內容（DeWulf, 1962: 27）。Spencer 始終悲歎當時的教育中「裝飾性知識超過了實用性知識」，而「那些真正能幫助到人的知識則被反復推遲，人們還對之叫好」（Spencer, 1884: 6）。Spencer 所指的「裝飾性知識」，正是當時的學術性課程。作為一個鄉村教師的經驗，以及在菲律賓師範學校³參與課程開發的經驗都讓 Bobbitt 意識到，從美國簡單移植過去的學術性課程根本無法滿足菲律賓人的需要。由

² 當 DeWulf 撰寫他的博士論文的時候，他還有機會訪問到博比特的遺孀，並且「在 Bobbitt 去世四年之後，實地探訪了他的私人書房、論文以及打印出來的報告」（DeWulf, 1962: 5）。Bobbitt 的女兒也提供了很多回憶材料。這些都使得 DeWulf 對 Bobbitt 早年生活的描述高度可靠。

³ 這所學校於 1991 年升格為菲律賓師範大學（Philippine Normal University）。

此，他才帶動著將大量的活動課程引入了當地的教育（Bobbitt, 1918: 283–284）。由此也就不難理解，為什麼日後的 Bobbitt 會將「經驗」這一概念視為自己課程理論的奠基石。

在幾乎同一時間，Dewey（1859–1952）主要在自己實用主義哲學理論的基礎上發展出了自己的課程理論，這一理論將「經驗建構為自我和環境的交互作用」（Perkinson, 1987: 209）。Dewey 的理念在他自己的《兒童與課程》（*The Child and the Curriculum*, 1902）一書中得到了充分呈現。Bobbitt 和 Dewey，完全是從不同的背景出發，也經由不同的理論路徑，但都得出了比較相似的結論，即反對傳統的學術性課程，更加關注於學生的經驗在課程中的地位。⁴

不過，一個教育學者是如何被其他人所認識的，往往不是由他自己來決定的。如 Elliot Eisner 所言，社會效率論、科學管理原理以及心理學上的測量學派已經是二十世紀二十年代美國教育語境中不可小覷的一部分了（Eisner, 1967: 29–30）。作為一個熱衷於將科學引入教育的學者，Bobbitt 本人在當時暴得大名，很大程度上也是因為這一社會風潮。Callahan 的研究表明，Bobbitt 在當時常常被各地教育委員聘請為學校調查和削減學校開支的專家。他固然有心將學校打造為社區的中心並且為社會的審美鑒賞帶來「緩慢但穩步的提升」（Bobbitt, 1911: 120），但這類東西往往不是當地教育官僚感興趣的話題。其實，同樣的事情也發生在 Dewey 身上，因為隨著他的作品在大約二十世紀前十年越來越流行之後，他常常為簡化為一個「兒童中心」的教育學者（Cremin, 1964: 120; Tanner and Tanner, 1990: 148–157）。雖然「在二十世紀二十年代的晚期和三十年代，Dewey 就尖銳批評那些在他眼裡對自己理論的扭曲和誤解」，然而很多極端兒童中心主義的擁護者，尤其那些對兒童採取近乎放任態度的教育工作者，依舊將自己的理論源頭認定為 Dewey（Tanner and Tanner, 1990: 151）。這種理論背景很容易就漸漸讓 Bobbitt 和 Dewey 的形象

⁴ 事實上，另一位常常也被劃歸入社會效率主義陣營的學者 Werrett Wallace Charters 在自己專著《課程建構》（*Curriculum Construction*, 1925）的序言部分同時感謝了 Bobbitt 和 Dewey 兩人。當時這幾位學者的私人關係似乎比我們想象的更為密切。

走入了兩個對立的極端。

Hollis L. Caswell 和 Doak S. Campbell 合著於 1935 年的《課程發展》（*Curriculum Development*）是一本比較早在大學里廣泛使用的課程理論教材了。這本書就幾乎只談及了 Bobbitt 的「活動分析法」，並開始將 Bobbitt 的學術形象固定在這個方面。再等到一篇發表於 1965 年的名為《經驗課程這一詞彙的歷史變遷》（*The Historical Development of the Term, Experience Curriculum*）的論文中，作者已經明確認為「經驗概念的課程源於 Dewey 的兒童中心學派」（Phillip, 1965: 123）了。很明顯，「經驗課程」這一概念的專屬權在這個期間被完全歸於 Dewey，這也成了日後很多學者的共識。

從二十世紀五十年起，科學，尤其是科學在人文和社會科學的過分誤用開始為學者們所反思。Hayek 的《科學的反革命》（*The Counter-Revolution of Science*, 1952）就屬於比較早的代表作之一。課程理論學界對此的反應稍有些晚，但形成之後主要演變為對 Tyler 原理的批評。Tyler 原理脫胎於 Tyler 在 1949 年出版的名作《課程與教學的基本原理》（*Basic Principles of Curriculum and Instruction*）。這本書當之無愧地屬於這個領域中「有史以來最有影響力的單篇作品」（Pinar et al., 2004: 148）。Tyler 原理基本屬於一種線性的、帶有行政色彩的課程編制流程。Tyler 在自己的書中界定了對課程而言最核心的四個環節：(1)選擇和定義教學目標；(2)選擇合適的學習經驗；(3)對學習經驗的組織，以實現教學目標；(4)評價。Tyler 原理的簡明實用使之對當時的眾多教員而言極具吸引力。不過，到了六十年代，從人本主義心理學那裡開始了對 Tyler 原理的學術反思，這集中體現在 Abraham Maslow 和 Carl Rogers 的工作之中（Pinar et al., 2004: 178）。兩人都認為，人本主義的精神在很大程度上被這種行為主義導向的課程所丟失了。在一本出版於 1973 年的論文集的序言中，有學者已經坦言「人們已經開始公開撰文，質疑」（Pinar et al., 2004: 198）Tyler 原理了。簡而言之，這樣一種號稱能應用於所有課程編制工作的科學原理，事實上只呈現出了科學的自大，也即一種科學主義（Scientism）的病症。如 Noddings 所批判的那樣，「一個致力於轉變學生認知結構的教師會更關心一個學生是如何思考的，而不僅僅是他思考出來的結果。有這種理念的教師就不會只給學生教授那些已經預定好的行為導向的目標。目標一定要在已經

露出一種萌芽狀態的情景中生成」(Noddings, 1974: 364)。

Bobbitt 還在芝加哥大學執教的時候，Tyler 就在那裡求學。Tyler 也普遍被認作傳承 Bobbitt 學術衣鉢的一份子(Hlebowitsh, 2009: 276)。學者也普遍相信 Bobbitt 的科學方法「對 Tyler 的學術取向產生了至深的影響」(Pinar et al., 2004: 149)。這也就不難想象，當 Tyler 成為批判的對象時，Bobbitt 也會被視為效率主義和科學主義的源頭，面臨著類似的批評。而另一方面，那些人本主義心理學家以及那些強調學生認知層面的課程理論學者又很容易將 Dewey，一個「兒童中心」的象徵，視為他們的理論先導。課程理論界在六十年代的這一對峙很清晰地呈現在他們對歷史的理解之中。Callahan 頗具影響力的名作《教育與效率崇拜》(*Education and the Cult of Efficiency*, 1962)就可謂是此中典型。Callahan 在書中認為，Bobbitt 完全接受了 Taylor 的科學管理。但其實，Bobbitt 在自己的書中花了相當的篇幅來談論「Taylor 系統相對而言失敗的地方」，並且將其歸因為「未能吸納人們的智慧和主動性」(Bobbitt, 1918: 84)。遺憾的是，Callahan 的著作已經成為教育學界的經典，而 Bobbitt 的形象已經在相當程度上被固化了。

Eisner 和 Elizabeth Vallance 在 1974 年主編了一本論文集《課程中相互衝突的概念》(*Conflicting Conceptions of Curriculum*)。這裡的「衝突」一詞就頗能呈現出課程理論中相對立的觀點已經發展到了勢如水火的程度。在導言部分，Eisner 寫道，「在這一體系中，首先需要了解的是在『兒童中心對壘社會中心』的陣營分化中，兩者為吸收對方而進行的對抗」，而前一個陣營是由「Dewey 及進步主義教育學者」所組成的(Eisner & Vallance, 1974: 3)。Eisner 和 Vallance 在理論上是親近 Dewey 的，他們沒有明確指出誰組成了後一個陣營。不過，當時的讀者顯然都能猜想到答案是誰。與此同時，人們還普遍相信，「與兒童的興趣、衝動、主動性，以及自由密切聯繫在一起的，是兒童的行為——通過活動來學習」(The Tanner and Tanner, 1990: 154)。

在《理解課程》這部書中，Pinar 等學者明顯接受了課程學界的這種理論設定，而這一經典的歷史敘事很快就演變為 Pinar 等學者所說的「二十世紀二十年代見證了兩種對立的改革運動的興起：以 Bobbitt、Charters、Snedden 為代表的社會效率主義運動和以 Dewey、Kilpatrick、Childs 等人為代表的進步主義運動」(Pinar et al., 2004: 116-117)。由此一來，那些同樣強調兒童的重要

性，或者注重學習的智性層面的學者和 Bobbitt 之間似乎就出現了一條鴻溝。但正如我們所分析的那樣，這條鴻溝很大程度上是人為假想出來的。

很有趣的是，在一次 1981 年的訪談中，Tyler 談道，「當人們說『Tyler 原理』是一種單向流程的時候，這就好比是說 Dewey 只注重兒童的興趣」（Tyler, 1989: 252）。顯然，Tyler 並不滿意人們對他和 Dewey 的過度簡化。

遺憾的是，這種缺乏根基的歷史敘事已經成為今天的主流，甚至成為了課程理論界近乎常識的一部分。⁵但其實，這種敘事完全將 Bobbitt 簡化了，忽略了他的理論的複雜性，也忽略了課程理論從一開始就具備的複雜性。

陸、結論

Bobbitt 的課程理論真的經歷過兩個階段嗎？基於以上的論述，答案應當是否定的。他的課程理論呈現出比較明顯的一貫性，並無任何激烈的轉向。

當然，任何一個今天的人都不可能和昨天的他完全一樣。Bobbitt 在課程領域工作了超過三十年，自然也會對自己的課程理論進行一定的修正。鑒於這篇論文的主旨是爲了澄清現有認識中存在問題的地方，故而對他有所修正的部分往往存而不論了。在這方面還有待將來更爲細緻的闡釋工作。

撰寫任何一種歷史都免不了普遍化或者抽象概括。有時候，這就難免會有將歷史簡化之虞。在編纂教科書的時候，這種情況尤甚。我們過去對 Bobbitt 帶有簡化之嫌的敘述顯然就屬於這一類情況。一些教育學者，尤其是那些在當時曾經有著巨大影響力的教育學者的複雜性往往在這種敘述的過程中被簡化爲幾條明晰、武斷的標語。我們對這種歷史人物的理解也往往和誤解混雜在一起。這是我們在研究過程中需要高度重視的一點。

⁵ 例如，大多數日本學者都接受了美國學者對 Bobbitt 的看法。佐藤學也認爲 Bobbitt 是社會效率主義教學法的代表人物，將學校直接等同於工廠，追求生產的高效性（佐藤、2011、20-22）；在爲日本的《當代課程辭典》撰寫「ボビット（Bobbitt）」這一辭條時，中野和光也是從社會效率主義的視角來闡釋 Bobbitt 的（日本カリキュラム学会）2001：509）。

參考文獻

- Bobbitt, J. F. (1911). A city school as a community art and musical center. *The Elementary School Teacher*, 12(3), 119–126.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bobbitt, J. F. (1921). A significant tendency in curriculum-making. *Elementary School Journal*, 21(8), 607–615.
- Bobbitt, J. F. (1922). *Curriculum-making in Los Angeles*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Bobbitt, J. F. (1924a). *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bobbitt, J. F. (1924b). The new technique of curriculum-making. *Elementary School Journal*, 25(1), 45–54.
- Bobbitt, J. F. (1925). Review of curriculum-adjustment in the secondary school by Philip W. Cos. *The School Review*, 33(8), 627.
- Bobbitt, J. F. (1941). *The Curriculum of Modern education*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Bode, Boyd H. (1927). *Modern Educational Theories*. New York: The Macmillan Company.
- Callahan, Raymond E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Caswell, Hollis Leland and Campbell, Doak Sheridan (1935). *Curriculum Development*. New York, NY: American Book Company.
- Charters, W. W. (1925). *Curriculum Construction*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Cremin, Lawrence A. (1964). *The Transformation of the School*. New York, NY: Vintage Books.
- DeWulf, Bernard George (1962). *The Educational Ideas of John Franklin Bobbitt*. Doctoral dissertation of Washington University, Washington, DC.

- Eisner, Elliot W. (1967). Franklin Bobbitt and the “Science” of curriculum making. *The School Review*, 75(1), 29–47.
- Eisner, Elliot W. and Elizabeth Vallance (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Eisner, Elliot W. (2002). *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Pearson Education, Inc.
- Hlebowitsh, Peter S. (2009). Generational ideas in curriculum: an historical triangulation. In Flinders, David J. & Thornton, Stephen J. (Ed.) *The Curriculum Studies Reader*. New York, NY: Routledge.
- Hayek, Friedrich A. (1952). *The Counter Revolution of Science*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lagemann, Ellen Condliffe (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Liu, Xing (2016). Revisiting Franklin Bobbitt’s thoughts on vocational education. *The Journal of School & Society*, 3(1), 65–70.
- Noddings, Nel (1974). Competence theories and the science of education. *Educational Theory*, 24(4), 356–364.
- Perkinson, Henry J. (1987). *Two Hundred Years of American Educational Thought*. London, UK: University Press of America.
- Pierce, Paul R. (1951). Extending curriculum theory: a transition experiment. *The School Review*, 59(4), 203–211.
- Phillips, Richard C. (1965). The historical development of the term, experience curriculum. *History of Education Quarterly*, 5(2), 121–130.
- Pinar, William F., William M. Reynolds, Patrick Slattery, and Peter M. Taubman (2004). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- 佐藤学：『教育方法学』、東京：岩波書店、2011 年。
- [Sato, Manabu (2011). *Pedagogy*. Tokyo: Iwanami Shoten.]
- Spencer, Herbert (1884). *What Knowledge is of Most Worth*. New York, NY: John B. Alden, Publisher.

Tanner, Daniel and Laurel Tanner (1990). *History of the School Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company.

日本カリキュラム学会編：『現代カリキュラム事典』。東京：ぎょうせい、2001年。

[The Japanese Society for Curriculum Studies (JSCS). (2001). *The Dictionary of Modern Curriculum*. Tokyo: Gyosei Co., Ltd.]

The National Society for the Study of Education (NSSE). (1926). *The Foundation of Curriculum Making*. Twenty-sixth yearbook, Part II. Bloomington, IN: Public School Publishing Company.

Tyler, Ralph (1989). *Educational Evaluation: Classical Works of Ralph W. Tyler*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

Tyler, Ralph (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Willis, George, William H. Schubert, Robert V. Bullough, John T. Holton (1993). *The American Curriculum: A Documentary History*. Westport, CONN: Greenwood Press.