

美國教育史學發展初探(1842-1999)

周 愚 文

【本文提要】

本文是在研究中、英教育史學發展的基礎上，進一步探討美國近一百五十年來教育史學的發展。全文重點有四：一、概述美國師資培育制度，二、說明教育史學的發展，三、分析發展中的爭論問題，四、歸納發現並提出對我國的啟示。

因教育史學發展與師資培育制度變化關係密切，故須先說明後者的演變。美國師資培育制度的變遷，約可畫分為四個時期：一、未設專門機構時期，二、師範學校時期，三、師範學院時期，四、州立學院及大學時期。因制度的變遷，教育專業科目在師資培育課程中地位，也隨之起伏，而其中教育史一科也不能免，雙方關係由密轉疏。

美國教育史學門的起源，可追溯至十九世紀中葉，約可畫分為四個時期：一、1842年至1900年，是萌芽階段；二1900年至1946年，是奠基與起伏階段，其間歷經教育史成為重要學科、學科功能的受質疑、社會重建論的影響及教育的社會基礎課程的產生等重要事件；三、1946年至1990年，是再生階段，其間歷經教育史專業組織的創立與重組，及新史學的出現與爭論兩大事件；四、1990年迄今，其間的發展，可從專業組織的活動、教育史學術課程、研究出版及教育史研究與電腦網路等四方面說明之。總之，整個發展歷程，並非十分平坦，反而是充滿爭議與波折。

發展過程中出現的爭論，1950年代以前，由「教育史」學科功用之爭，進而引發對其目的、性質、內容及課程組織型式等爭議。1960年修正主義出現後，不但前述爭議未止，且更引發解釋角度、範圍、方法及觀點之爭。若依時間分，1950年代以前，爭論多集中於教學層面；之後，則多側重於研究層面。

據此，最後本文從教育史與師資培育的關係，專業社群與期刊，研究取向，運用新科技，國際交流及對美國教育及教育史的研究等六方面提出啟示。

壹、緒言

教育史學的發展，是研究者近年持續關注的議題，因為教育史如欲成為一專門學術「學門」(discipline)，除須累積大量教學與研究成果外，更需要對這些成果進行後設分析與批判，以期建立本身的理論架構。基於此，研究者自八十三年起，先後完成〈英國教育史學初探(1868-1993)〉(周愚文，民 84)、〈我國百年來「教育史」在我國師資培育課程中地位的演變(1902-1998)〉(周愚文，民 87)及〈台灣近五十年來教育史學發展初探(1949-1998)〉(周愚文，民 88b)等論文。由前述研究中發現教育史學學門的產生，是依託於師資培育的專業課程中。而其發展過程與師資培育制度及專業課程的演變關係密切，概括而言，兩者逐漸是由合到分，教育史最後獨立成為一專門學門，而不再是師資培育專業課程中的必修科目；研究社群也由教育史學者擴及歷史學者。

當了解中、英兩國的發展歷程後，研究者擬將焦點轉至影響我國教育發展甚深的美國，希望進一步探討美國近一百五十年來教育史學的發展狀況^①。本文重點有四：首先概述師資培育制度，其次說明教育史學的發展，再次分析發展中的爭論問題，最後歸納發現並提出對我國的啟示。

貳、美國師資培育制度的演變

如前所述，教育史學發展與師資培育制度變化關係密切，故有必要先說明後者的演變，概括而言，若依師資培育機構的類別分，美國師資培育制度的變遷，大致可以畫分為四個主要時期：一、未設專門機構時期，二、師範學校時期，三、師範學院時期，四、州立學院及大學時期。茲依序說明如後。

一、未設專門機構時期(殖民時期至 1830 年末)

在這段時期，公共教育尚未完全發展，培育師資的工作，在新英格蘭地區是由少數私人家教或私立的學苑(academies)^②或學院(colleges)負責，並無專責機構來培養。(Herbst, 1989, pp. 21-2; Lucas, 1997, p. 16)

雖 1820 年代有人建議仿效歐陸普魯士(Prussia)或法國的制度，設立師資養成所

① 本文所稱「美國教育史學」，是指美國教育史學者及歷史學者對西洋及美國的教育史的教學與研究而言，不包括外國學者對美國教育史的教學與研究在內。至於美國學者對他國，特別是中國教育史的研究，將另文再敘，本文從略。

② academies，作者不譯為學院，而譯為學苑，是因為此類學校在層次上，是介於中等教育與高等教育之間；而其性質除普通教育外亦有發展實用教育者，惟地區差異大。至目前為止學界尚無一概括性論述，如譯為學院，則會與 college 混淆，而誤以為是高等教育機構。

(pedagogical seminaries)^③或師範學校(normal schools)，以培育公共學校(common schools)^④的師資，但並無直接的成果。正式公立機構的創立要到1830年末。

二、師範學校時期(1839年至1910年代)

美國最先設立師範學校，是在東部新英格蘭地區的麻州(Massachusetts)。1838年，因有人捐款指明設立師範學校，於是州議會立法設校。自1839年起，陸續於勒星頓(Lexington, 1839)^⑤、巴爾(Barre, 1839)及橋水(Bridgewater, 1840)^⑥等三地設校，1854年再於撒任(Salem)增設一所。(Herbst, 1989, pp. 60-2; Lucas, 1997, pp. 23-4)四校中除勒星頓專收女生外，其餘男女兼收，但女生居多數。據統計1856年四校332人中，女生有290人。(Lucas, 1997, p. 24)

師範學校設校的宗旨，最初主要是在培養小學師資。學生的程度，一般是應受過八年的小學教育。修業年限，一至三年不等。由於當時美國公立中等教育制度尚未建立，除少數私人拉丁文法學校(grammar school)及學苑外，並無公立中學。因此師範學校在性質上雖屬專業教育，但是在層次上卻是普通中等教育。其課程的一般架構，是小學學科及教學的理論與實際。(Herbst, 1989, p. 110)

隨著美國勢力的逐步擴張，麻州的公共教育運動及師範教育，也逐步橫跨美國大陸，1840年代是紐約州、賓州；1850年代是新英格蘭的其他州，如康乃迪克州、羅德島及新澤西州；1860年代是中西部的伊利諾州、威斯康辛州、堪薩斯州；1870年代是愛俄華州。(Herbst, 1989, p. 94)師範學校運動在1860年以前，發展並非十分快速，1865年以前全國不過15所，1875年擴及25所；1900年以前約130所，只佔教師總數的10-40%之間。(Lucas, 1997, p. 27)此段時期，除師範學校培育小學師資外，尚有其他高教機構也負擔此任務。在中西部地區，如伊利諾州先後設立伊利諾州立師範大學(state normal university)及南伊利諾州立師範大學，也仿東部之制培育小學師資。

另外，一般大學及學院，雖早在1820年代，即有人提議也培育小學師資，但遲至1831年才在賓州華盛頓學院(Washington College, Pennsylvania)首設教育系。至於永久性的教育學講座，則是在1873年設於愛俄華大學，這是奠基於1855年創設的師範部

③ 當時的Seminaries雖是教育機構，但屬短期訓練性質，故不譯為學校而譯為師資養成所。

④ 美國公立學校制度，一般說法是起於1830年代由曼恩(Horace Mann)於麻州所推動的公共學校運動(Common School Movement)，此處不譯為公立學校，因單公立一辭，不足反映原辭的特色，此類學校除須公立外，更重要的是，其目的在培養美國人民的共同語言、信仰、價值及行為標準。

⑤ 該校原在勒星頓，1844年遷至西牛頓(West Newton)，1853年再遷至佛瑞明根(Framingham)。(Herbst, 1989, p. 65)

⑥ 該校原設橋水，1844年遷至西田(West Field)。(Herbst, 1989, p. 71)

(Normal Department)之上。1892年紐約州立教師訓練學院成立，成為哥倫比亞大學附屬學校之一。(Pulliam, 1982, p. 113)這是哥大教育學院的前身。同年，有31所主要大學設有教育教授法講座(chair of pedagogical didactics)。1900年，增至250所。(Lucas, 1997, p. 59)儘管有部分大學校長及董事會反對大學擔負師資訓練的任務，但是至十九世紀結束前，全美近400所大學及學院中，有114所支持不同類型的師資訓練課程。(Ibid, pp. 38-9)另1900年時，有四分之一的私立文學院也在培育師資。

其餘不足的師資，則由屬中等教育層次的私立學苑、文法學校及新出現的公立高中來培育。

一般而言，高比例的師範學校畢業生無任教意願，入學的目的，只是想以最低的花費來確保接受中等教育的機會。(Lucas, 1997, p. 34)

在這段期間，不管何種公私立的師資培育機構，都面對合法性及大眾接受性的辛苦奮鬥。(Ibid, p. 30)而師範學校不受支持的原因有四：一是小學畢業生可直接升入，二是教學品質普遍被認為低於高中或學苑，三是教學程度低於其他學術性高中，四是學生缺乏升學管道，被視為二流學校，屬終結教育。(Ibid, p. 31)

面對這些挑戰，1870年代有些人希望將師範學校的目標，轉向訓練中學教師、學校行政人員及教育專家，而將培育小學教師的工作，交給鄉間的訓練學校負責。(Herbst, 1989, p. 4)

從整個趨勢看，自十九世紀末後，師範學校的發展，可謂每下愈況。1890年共有各種不同類型與規模的公立師範學校135所，私立約40所；1900年，減至127所；1920年，減至69所；至1933年，則不超過50所(Lucas, 1997, p. 54)代之而起的，則是師範學院(teachers' colleges)。

三、師範學院時期(1910年至二次大戰結束)

當師範學校逐漸面臨發展的困境時，部分私立學校被迫停辦，部分較好的公立師範學校，則逐漸轉型為州立師範學院或師範大學，同時逐漸結束一年制或二年制課程，而代之以學士學位課程。不過也有些保留二年制或三年制的小學課程。(Lucas, 1997, p. 55)雖然學制改為四年，但不表示畢業生都順利完成學業，1930年時只有15%唸完三年，18%唸完四年。(Ibid, pp. 55-6)

在1920年前，公立師範學院已廣布全美，且數量漸增。(Ibid, p. 57)具體而言，1913年數量不到12所，1915年約18所，1930年約20所，1928年增至128所，1933年州立師範學院總數增至146所，1950年代不少於200所。(Ibid, p. 60)

轉型後的師範學院，入學是要求有高中文憑，並至少提供一系列的四年制學位課程。另外，多數發展的趨勢是分化其學術性課程，以便成為像文學院一樣。(Ibid, p. 57)

不過究竟應朝學術性發展，或專業性發展，則一直爭執不休。

四、州立學院及大學時期(二次大戰後迄今)

二次大戰後因退伍軍人法案(G. I. Bill)的保障，使得大量退伍軍人湧入高教機構，促使高等教育快速擴張。(Lucas, 1994, p. 232)此舉，也促使四年制師範教育機構，進一步轉型為多重目的、地區性的州立學院或大學。(Ibid, p. 57)有些則成為大學的教育學院，其所提供的課程，則包括研究所及大學部兩個層次。^⑦

總之，由於師資培育制度的變遷，教育專業科目在師資培育課程中地位也隨之起伏，而教育史不能免。

目前，師資培育制度大致分為兩個層次，一是在大學部層次，部分大學於教育學院下開設小學學程。如伊利諾大學香檳分校及馬里蘭大學教育學院課程教學系，畢業時授與文理學士。另一類是在碩士層次，在教育學院中開設教育碩士課程。例如哈佛大學教育學院在學習與教學學系下，設有教師學程培育各類師資，畢業時授與教育碩士。(HGSE, 1999)

參、美國教育史學門的發展過程

美國教育史學門的起源，可追溯至十九世紀中葉，迄今約一百五十年。由於歷史是個連續體，如欲明確找出分期點，事實上並不容易，唯因行文需要暫依發展過程中的重要事件為參考點，大致可畫分為四個時期：一、1842年至1900年，二、1900年至1946年，三、1946年至1990年，四、1990年迄今。概括而言，整個發展歷程，並非十分平坦，反而是充滿爭議與波折。茲分述如後。

一、學門的萌芽(1842-1900)

就西方而言，教育史研究的開始或謂起於十八世紀末日爾曼的孟斯道夫(Manglsdorf; 1779)，(Burnham & Suzzallo, 1908, p. 4)而英國則始於奎克(R. H. Quick)1868年的《教育改革者》(*Educational Reformers*) (周愚文，民84，頁66)；至於美國，則可追溯到1842年史密斯(H. I. Smith)的《教育：第一部：古代與現代教育史》(*Education: Part I: History of Education, Ancient and Modern*)。(Brickman, 1979, p. 54; Chambliss, 1979, p. 94)

在此之前，美國雖已有教育史的著作出現，但多是德文或法文本的譯作，而沒有英文專著，有鑑於此，史密斯才欲撰寫前書。(Chambliss, 1979, p. 95)

⑦ 教育學院，按英文有兩種寫法：一是 college of education，一是 school of education。如依所提供課程分，前者提供大學部及研究所兩個層次；而後者則只提供研究所層次，且強調專業訓練性質，如法學院、醫學院。

如欲了解教育史在美國產生的原因，則發現與 1830 年代末師範學校的出現有關。因為教育史逐漸成為師資培育課程中的專業科目之一。

首先建議將教育史列入師範學校課程的是史陀(L. I. Stowe)，史氏於 1837 年提交俄亥俄州議會的歐洲公共初等教育報告中即提出是項建議，理由是他認為所有希望成功的專業人員，都應了解前人的經驗。(Brickman, 1979, p. 51; Chambliss, 1979, p. 95)然而此項建議並未被採納。反而是麻州拔得頭籌，率先設立於師範學校。儘管自 1830 年末起，各地陸續開始設立師範學校，但教育史並未立刻納入其課程中。如巴納德(H. Barnard)擔任康乃狄克州教育廳長時，曾於 1850 年向州議會建議：在師範學校課程中增列教育與學校史的講授，不過未獲同意。(Ibid, 1979, p. 53)而麻州 1876 年橋水師範學校，首先自行將教育史納入，而全州則遲至 1880 年，才由州教育委員會同意，正式將教育史納入。(Meriam, 1906, p. 23)唯查考當時學校目錄，教育史不是列在二年制年的一般課程中，而是列在進階課程中。(Framingham, 1881)

而師範大學方面，最先是由伊利諾州師範大學於 1859 年開始納入，時間較師範學校為早。(Brickman, 1979, p. 51)至於首先將教育史列為一般普通高等教育機構的學科之一，則是起於 1879 年的密西根大學(University of Michigan)，當時共有 68 人選修。(Burnham & Suzzallo, 1908, p. 34; Norton, 1904, p. 443)據拉凱(Luckey, 1903, pp. 156-178)調查 20 所大學教育系指出，1890-1900 年間學生花在教育史的時數較其他專業科目多。

總之，雖然教育史於十九世紀中葉出現，但遲至末葉才列入師資培育課程的專業科目中。其間未受重視的原因，庫克(H. M. Cook)曾指出理由有四：一是該科幾乎完全缺乏有組織的教科書，二是師範學校中學術科目掛帥，三是缺乏任課教師，四是該科目的純專業性質，將使其遠離原本的目的。(Brickman, 1979, p. 60)

除前述教學發展外，研究方面第二本專著是 1860 年布洛克特(L. P. Brockett, 筆名為 Philobilius)的《教育的歷史與進步》(*The History and Progress of Education*)。至於對教育史研究頗有貢獻的巴納德，本身雖是行政人員，但矢志要寫一本美國教育史，可惜始終未成。不過他所主編的《教育期刊》(*Journal of Education*)中，有三分之一的篇幅在介紹美國及外國教育史，故被認為貢獻頗大。(Ibid, p. 68)1900 年大衛森(T. Davidson)出版《教育史》(*A History of Education*)，該書強調教育史應著重教育意識的演變，而非制度。有人(Chambliss, 1979, p. 79)稱讚其書是美國教育史的探索者。至於這段時期研究的解釋角度有兩個趨向：一是採取進步的解釋或上帝眷顧的解釋，亦即教育史是進步的或是上帝的勝利。二是將理性的設計謹慎的放入歷史紀錄中，亦即教育史應放入依經驗資料所可能解釋的脈絡中。(Chambliss, 1985, p. 27)

總之，在這段期間教育史才剛剛萌芽，成為學校的師資培育課程的專業科目(subject)

之一，但其學術性與地位，都亟待確立。

二、學門的奠基與起伏(1900-1946)

進入二十世紀，教育史在美國開始有較快速地發展，但是其歷程非直線進步的。在二次大戰結束前，雖然該科已正式被視為一研究領域(a field of study)，但其專業地位與存在價值並不穩固，而是一直受到教育圈內外的挑戰。在這段期間，美國歷經一次世界大戰，戰後經濟大蕭條，二次世界大戰。整個社會環境變動頗鉅，這些對當時的教育論著有一定程度的影響。以下將分為教育史成為重要學科、教育史學科功能的受質疑、社會重建論的影響及教育的社會基礎課程的產生等四階段來說明其發展。

(一)教育史成為重要學科(1900-1920)

教育史在 1910 年以前在美國，已普遍被接納為中小學師資培育課程的重要專業科目之一。相伴於此，有關的出版，也較之前的多。(Chambliss, 1985, p. 34) 茲依序說明教學與研究狀況。

首先，就教學方面言，許多就當時的調查都指出，教育史在二十世紀初葉，已成為師範學校、師範大學、一般大學及學院所開師資培育課程的專業科目之一。1902 年全美有 200 所大學及學院(含知名大學)提供教育史課程，修習人數達 4000 人。此外該科也逐漸獲得學術認可，而計入學位課程中，許多學校列入學士或碩士課程中，甚至有部分列入博士課程中。(Norton, 1904, pp. 443-4) 1905 年調查指出，在調查 37 州及領地的 80 所師範學校目錄後發現，開設教育史者有 65 校，佔 81.25 平均週數為 15 週，時間多在第三年第一學期。(Ruediger, 1906, pp. 174-5, 7) 次年另項調查指出，51 所師範學校 1895 年至 1905 年學校目錄中發現，1895 年開課學校數是 30 所，1905 年增至 45 所，但平均授課週數卻由 16.4 週減至 14.6 週。(Ruediger, 1907, pp. 283, 285) 又波頓(Bolton)研究 1906-7 學年度 31 所大學及學院教育課程時發現，其中有 27 校開設教育史，修課人數達 1996 人。課程呈現的型態有六：一般導論科目，進階科目，美國教育史，教育經典，最高級科目及其他科目列入歷史單元。(Burnham & Suzzallo, 1908, pp. 36, 38)

羅賓斯(Robbins, 1915, pp. 377-9)調查 1912-3 學年二年制的師範學校課程發現，98 校中有 97 校開有教育史，但名稱不一，如教育史、教育史與原理、教育史與哲學、教育演進等。時數計算方式，或以週計或以小時計，差異頗大，中數是 91.7 小時或 20 週；列入必修者的平均時數則是 78.9 小時、18.4 週，總校數的 72.8%是開半年以上，91.8%是 50 小時以上。史都德梅耶(Stoutemeyer, 1918, p. 57)調查 160 所州立及市立(師範)學校發現，在回收的 120 所中，其中 9 所開有教育史，6 所有開但不在二年制的課程中，5 所是選修，其餘 100 所(佔 83.3%)則是列入必修。沃克(Walk, 1916, pp. 221, 223)比較 1904 年級 1915 年間，50 所師範學校目錄後發現，教育史開課校數由 45 所(90%)減至 44 所(88%)，

每年平均時數有 74.1 小時減至 71.6 小時。哈地(E. L. Hardy)調查 1921-2 學年 30 所師資訓練機構的專業課程時發現，開設當代教育史者有 25 所，美國教育史者有 20 所，一般教育史者有 12 所，比較教育史者有 10 所，早期教育史者有 9 所。又 1922 年四年制的師資訓練機構中，有 23 所開設教育史，每學期每週平均數為 3.4 小時。(Reavis, 1924, pp. 30-31)由上述可知，1900 年到 1920 年間，「教育史」已成為師資培育專業課程中的重要科目之一。

其次，就研究方面言，由於教學的需要，因此相應的著作也陸續出版。張伯利(Chambliss, 1985, p. 28)指出，1900 年至 1913 年是美國教育史學的關鍵時刻，其所提的各項理由中有兩項與出版有關，一是此時期的許多文獻，在美國教育史的教學與著作上是關鍵途徑；二是孟祿(P. Monroe, 1869-1947)的著作及工作值得特別注意。概括而言，在此時期主要人物有二：一是孟祿，二是克伯萊(E. P. Cubberley, 1868-1941)。茲介紹如後。

就孟祿言，他於 1905 年出版約 800 頁的巨著《教育史教科書》(*A Text-Book in the History of Education*)，獲當時學者稱譽。(Chambliss, 1985, p. 38)該書也成為歐洲教育史的標準版本。(Cohen, 1976, p. 377)之後孟氏任哥倫比亞大學師範學院長多年(1915-1923)，為教育史研究奠下基礎。(Ohels, 1978, p. 909)他任教期間，培養出第二代的教育史學者。(Cohen, 1976, p. 307; 1999, p. 13)

至於克伯萊，他於 1919 年出版《美國公共教育》(*Public Education in the United States*)。此書對此後教育史學界的影響深遠。柯恩(Cohen, 1976, p. 306; 1999, pp. 12-3)指出，1920 年代當教育史逐漸成為不受歡迎的科目，克伯萊為扭轉頹勢，糾正教育領袖們的偏見，遂調整寫作方向，由原先的觀念史轉向社會史，由教育理念史轉向教育機構史，由歐洲史轉向美國史，以滿足讀者需求。該書出版後，即十分暢銷。第一版賣了八萬冊，(Ibid, p. 307)同年累積到十萬冊。(Bailyn, 1960, p. 12)而該書流通達二十年。由於不斷更新，到 1940 年代仍受到歡迎。他在書中對教育史範圍的界定以及對公共教育發展所採進步主義觀的評價方式，長期宰制了教育史學研究，直到二次世界大戰後。(Church, 1971, p. 6)也正因如此，他遂成為 1950 年代以後學界批判傳統史學的主要目標。(後詳)

克伯萊碩、博士均獲自於哥大師範學院，(Cremin, 1965, pp. 3-5)之後任教於史丹佛大學，並曾任教育學院院長。雖前書對教育史影響甚鉅，但克氏的主要興趣在學校行政，僅極少數人受他指導完成教育史的博士論文，(Cohen, 1976, p. 307; 1999, p. 131)故其對培養教育史學者的影響不及孟祿。克氏書出版十年後，始有新著陸續出現(Knight, 1929; Noble, 1938; Monroe, 1940)。(Cohen, 1976, p. 307)

總之，在這段期間為滿足師資培育的教學功能，因此很明顯的傷害到教育史的研究功能。(Church, 1971, p. 417)這種不平衡現象，一直到1950年代以後才得以糾正。

(二)「教育史」學科功能的受質疑(1920s)

儘管「教育史」學科的地位，在1920年代以前已奠定，而且價值也受到教育學界的肯定。如前述拉凱(1903, pp. 156-78)的調查指出，在受訪的50所大學教育學教授中，有90%認為教育史是主要專業科目之一。1917年美國主要教師團體「全國教育協會」(National Education Association, NEA)即推薦教育史做為所有教師共同的背景基礎。(Hodysh, 1970, p. 203)

但是質疑與批評教育史的教學品質，進而挑戰其學科功能與價值的聲音一次大戰前即出現。1920年代以後更是日漸尖銳。(Cohen, 1976, p. 306)

安德瑞斯(Andress, 1912, p. 614)指出，雖然教育史已被認可為師範學校的重要專業科目之一，但有許多例子指出，該科含混狹隘，與現代教育思潮不合。另外，授課教師的教學多受市面教科書的指引，而這些書不只是狹隘及不正確，而且與今日的理論與實際少有關聯，甚至無關。(Ibid, p. 616)桑德斯(W. H. Sanders)1913年調查79所學校時發現，有28所認為教育史是重要的，但有51所不認為是如此。(Stoutemeyer, 1918, pp. 571-2)庫斯(Koos)與伍狄(Woody)1917年對496位教師進行調查，其中315位(69.9%)曾修過教育史，但僅23人(12.7%)認為有幫助。若再與其他專業科目相比，在15科中，教育史名列14，故兩人建議教育史不應在列入教師專業訓練的基礎共同課程中。(Cremin, 1955, pp. 4-5)又1920年米蘇里州教師被問到專業科目對實際教學工作影響程度時，教育史的評價最低。(Ibid, p. 5)又凱利(F. J. Kelly)1920年調查堪薩斯州教師及行政人員時發現，教育史未被清楚的確認其課程或主題的實用價值。(Ibid, p. 6)瓊斯(A. J. Jones)在對教師訓練課程做工作必要性分析後認為，在兩年制的師資培育課程中，沒有教育史的地位。(Ibid)

若追究教育史受到批評的原因，瑞奇(S. G. Rich)認為教育史不實用，主要是所用的教科書有問題。其缺失有二：一是無法適當地將教育與所考慮到時期的社會秩序聯結起來，二是對教育實際問題的注意不足。(Cremin, 1955, p. 9)衛斯利(Wesley, 1933, pp. 620-1)列出五項不受歡迎的理由：一是專業訓練過程太簡略，在一堆科目中匆匆被帶過。二是被史學界忽略。三是教科書的寫作令人不滿。四是教育史的教學太差，因為任教者既未使用歷史方法，也無此種經驗。五是教育史是令人為難的複雜科目，沒人知道內容包括甚麼。羅賓斯(Robbins, 1915, p. 388)指出，在師資培育方面，教育史被認為是不需要專業準備的一科，只要英文閱讀能力足以照本宣科即可。

除上述原因外，克里明(Cremin, 1955, p. 1)則認為，這些批評需放在同時興起的教育

科學與測驗運動的架構下來理解。亦即當時教育學希望以科學面貌獲得學術界的肯定，但教育史一科，似乎不符合科學的條件，自然在教育學界內部就會受到挑戰。

儘管出現了許多批評，教育史的開課數量也呈減少趨勢，但這段期間教育史仍保有其在師資培育專業課程中的地位。(Ibid, p. 9)不過1925年到1933年期間，有多項研究都呈現出教育史在專業課程中穩定下降，(Ibid, pp. 16-7)且失去原有的普遍性。(Ibid, p. 11)至於批評之聲則持續不絕，一直延續到二次大戰後。

(三)進步主義與社會重建論的影響(1930s)

1930年代由於美國經濟環境產生巨變，教育在被要求要適應社會環境需要以解決社會問題的氣氛下，專業課程中的教育史，也被要求減少學術性而增加功能性，亦即要與當前問題直接相關。促成的動力來自兩方面，一是教育學院教育學教授中的社會重建論者(social reconstructionists)，一是文學院教授中的進步主義歷史學者。(Cohen, 1976, p. 308; 1999, p. 14)

首先，就社會重建論者言，1920年末美國股市崩盤經濟陷入大蕭條，因此他們相信資本主義已經崩潰，社會秩序必須代之以合作式與集體式的經濟，部分教育學者受此主張影響甚鉅。由於他們要求教育重建，因此學校應積極參與新社會秩序的建立。而教師專業應擔負塑造青年人心靈的責任，教育學的教授，「教師的教師」，應負擔更大的責任。原本主張教材中心的專家及學科導向的教授們，受到重建論者的壓抑。教育史也被挑出檢查，重建論者要求教育史學者放棄「形式傳統」，而採取「社會的觀點」。但是教育史學者則是強力的自我防衛。他們主張教育史的長遠價值，而不願改採功能性的觀點。(Cohen, 1976, pp. 308-9; 1999, pp. 14-5)換言之，解決實際問題不是教育史的責任。

其次，就進步主義歷史學者言，部分重建論者發現進步主義歷史學者是其同志，傳統上文學院學者與教育專業工作人員間的敵意暫獲緩和。這些歷史學者反對形式主義，而企圖製造有用的歷史(useful history)，他對解決當前問題有直接的貢獻。他們認為過去是臣屬於現在，強調由過去中挑選與現在相關的問題。(Cohen, 1976, pp. 308-9)

1933年美國教育史學會(American Historical Association, AHA)的社會學科小組(Commission on the Social Studies)，增強了教育社會重建論的立場。

柯恩(Cohen, 1976, p. 310)認為教育史界對社會危機的回應，似乎並不恰當。對許多人而言，此科依然索然無味，與實際不相關，與時代脫節。

(四)「教育的社會基礎」的出現(1930s-1940s)

面對前述的爭論，部分教育的社會重建論提出了「教育的社會基礎」(the Social Foundations of Education)的構想，此想法來自哥大師範學院的社會重建論者。他們認為哲學、心理學、經濟學、比較教育及教育史等科目，應是教育的社會基礎，而應統整

為單一科目。1934年哥大師範學院率先開出名為「教育的社會基礎」的新科目，時間為兩學期，但該科絕未受到多數教育學教授的歡迎。(Cohen, 1976, p. 311)戰後1940年代此一觀念傳播到許多師範學院及教育學院，其中又以伊利諾大學教育學院最顯著。(Cohen, 1999, p. 15)面對教育史是否併入「教育的社會基礎」的問題持續到戰後，並導致日後教育史學界的分裂。

三、學門的再生(1946-1990)

二次大戰結束後的四十年，對美國教育史學發展言，是個動盪且爭議的年代，但也是個關鍵的年代。就教育史的學術社群言，雖1940年代末，初創有關組織，並逐步走向專業化，但由於之前爭論各方的立場不同，使得專業組織於1960年分裂與重組。就研究發展言，由於史學界對傳統教育史研究的嚴厲批判，激發新史學的出現。有人將此取向稱為修正主義(revisionism)，有人則稱為新重建論(new reconstructionism)^⑧。新舊史觀間的爭論，一直延續到1980年初。茲依時間分從教育史專業組織的創立與重組，及新史學的出現與爭論兩方向來說明。

(一)教育史專業組織的創立與重組

美國教育史專業社群的組織化歷經兩個階段，一是教育史學部的成立，一是美國教育史學會的創立。茲分述如後。

首先，就教育史學部的成立言，雖然教育史學的發展至二次大戰結束時已逾百年，但一直未成立專業組織及發行專業期刊。直到戰後，教育史學界才有自我意識，及正式的專業組織與刊物。1947年在「全美學院教育學教師學會」(National Society College Teachers of Education, NSCTE，以下簡稱「全教會」)二月的會議中，有近百位教育史學者籌議於該會架構下另設教育史學部(History of Education Section, HES)，此議獲執委會同意創辦《教育史期刊》(*History of Education Journal*)，並於次年發刊。(Butts, 1949, pp. 1-6; Cremin, 1955, p. 34; Hiner, 1990, p. 140)

發起成立教育史學部的教育史學者，正是1940年代主張改採「教育的社會基礎」科目的學者們。學部成立後任命一小組研究教育史課程，後變成「歷史基礎小組」(Committee on Historical Foundation)，隸屬「全教會」。小組成員相信，教育是社會重建的工具，他們對教育史的立場是，教育史必須是問題導向的，必須對「教育的社會

⑧ 最先使用修正主義者(revisionists)一辭的是D. Ravitch，但柯恩對激進修正主義者(radical revisionists)一辭並不甚滿意，因為其帶有標籤作用，故改以新社會重建論。因為在某些觀點上他們與先前的重建論相近。(Cohen, 1999, p. 61)不過筆者仍依學界習慣以修正主義者稱之。

基礎」的課程有所貢獻，而且必須是學術性的。(Cohen, 1976, p. 314)小組的頭項工作是針對外界對教育史的態度進行調查，以便日後一勞永逸的界定教育史在師資培育專業課程中的地位。但研究很快顯示教育史學者不同意小組的看法，(Cohen, 1999, p. 17)就連小組 1949 年提交「全教會」年會的三篇報告也缺乏共識。小組成員建議教育史採取問題取向並發揮功能性角色，但傳統教育史家反對，後者認為應該自為目的，成為一般通識科目之一；小組認為應該採用「教育的社會基礎」的合科方式，但反對者仍認為應保持單獨設科。(Ibid, pp. 17-8)雖然擔任學部主席的巴茲(R. F. Butts)希望採取折衷立場，但似未成功。(Ibid, p. 19)小組報告於 1955 年及 1956 年發表，雖仍建議採問題取向及「教育的社會基礎」型式，但內部已隱然分裂，使美國教育史的發展跌入谷底。(Ibid, p. 21)

教育史專業社群寄於「全教會」籬下，固然可獲得經費支援，但是也付出相當代價。柯恩(Ibid, p. 16)認為，教育史學部淪為「全教會」的女僕，而《教育史期刊》較少強調教育史本身的學術性研究，而多關注師資培育專業課程。

其次，就美國教育史學會的成立言，歷經前述爭論及美國外在環境的改變 1950 年代末期，進步主義教育學會不復存在，杜威學會及「全教會」也士氣低落。(Ibid, p. 21)教育史學部的核心成員也轉入教育哲學與理論、比較教育或高等教育的研究領域。(Cohen, 1976, p. 322)在此種情況下，1960 年初教育史社群進行組織重組，領導成員則是年輕的一批教育史學者。

1960 年哥大教授克里明(L. Cremin)擔任「全教會」主席，解散了教育史學部另行創立美國教育史學會(History of Education Society)，《教育史期刊》也停刊，1961 年代之以《教育史季刊》(*History of Education Quarterly*, HEQ)。(Cohen, 1999, p. 22)新學會一方面保持與「全教會」的關係，另一方面也開始與美國歷史學會(AHA)舉辦年會活動。(Hiner, 19990, p. 141)總之，專業組織的建立，專業期刊的發行，象徵著教育史學門專業化程度的提昇。

(二)新史學的出現與爭論

戰後教育史學界的第二件大事，即是新史學的出現，然而這種新取向的出現，不是憑空而來，而是針對傳統史學種種缺失的反動。傳統教育史學在教育界及史學界的雙重批判下，出現所謂修正主義。由於修正主義所帶來的衝激，因此導致傳統史學界的反擊，雙方的爭論持續到 1980 年初。

概括而言，在 1950 年代以前，多數美國教育史作者分享了兩個基本假設：一是教育史關切的核心是公立學校制度史，二是由州管理、免費、稅收支持及普及的學校教育是件好事。在此典範下四項的要素決定了研究方法：一是焦點集中在學校；二是焦點問題是主政者意圖問題；三是州立學校既然是件好事，其成長即等同於進步；四是焦點放

在領導與組織，而非日常人們的教育行為與態度。然而前述兩大預設：教育史是學校教育史，及州管理的學校教育是良善而可欲的，1960年代以後均受到修正主義者的嚴厲挑戰。(Kaestle, 1988, pp. 63-4)首先，就來自教育界的批評而言，事實上此類批評自二次大戰以來一直未曾中斷。其中又有教育史學者及其他專業人士。

在教育史學者方面，巴茲指出早期教育史的教學缺失有二：一、太關注呈現有關學校、學校組織、課程與方法等歷史的事實性資訊。而太少關注被研究的社會與教育所在的文化背景。二、教學通常是按編年進行，無法將過去關聯到現在，無法指出歷史概括的時代意義。(Anderson, 1995, p. 45)李吉(Lilge, 1947, p. 79)指出，有人批評克伯萊的教科書，是基於事實蒐集的學術傳統。他認為克氏著作雖不乏歷史哲學，但不夠。結果是經常不分青紅皂白的選擇及材料的組織鬆散。偉大的當代教育思想散入思想河塘中，重大的教育問題埋在成堆的資訊中。這些缺失，使許多修教育史的學生倒胃。至於孟祿，雖避免了上述缺失，但卻偏向過度的概括的另一端錯誤。諾貝爾(1949, p. 79)則批評老的美國教育史教科書的主要錯誤是：關注的焦點太窄，大部分只說明學校及學校行政。課程與教育過程被匆匆帶過，以致無法在整個社會情境中來理解。

至於其他教育專業人士的批評，以羅素(D. W. Russell)的調查較具代表性。他發現教育學院院長及系主任對教育史課程提出的批評有五點：一、太常依傳統教科書的方法學習，而無機會做哲學思考或問題解決。二、教育史家組織其研究主要是依據時間分期，而未顯示出每個時期與當前的關係。三、訓練記憶而非學習理解，是一般通過該科的關鍵。四、歷史類的導論課程傾向於一開始即對未來教師的專業訓練製造挫折。五、歷史課程缺乏統一而一致的目的。至於教師們的批評則是該科通常忘了強調教育，以致變成世界史、宗教史或是社會研究。(Anderson, 1956, pp. 46-7)另外，佩克(E. W. Peik)則指出教師之所以認為教育史價值不高，歸因於方法、選材及目標的失敗。(Ibid, p. 50)

其次，就來自史學界的批評言，在此之前，教育史界與史學界之間的關係是很疏離的。衛斯利(Wesley, 1933, pp. 620-1)曾指出，美國史學界的代表刊物《美國歷史評論》自1895年創刊至1933年止，沒有一篇教育史的文章。造成他們不重視教育史的原因有二：一是沒有財務或專業上的誘因，亦即在學校不可能教授教育史或撰稿；二是沒有人願意被視為教育史學者。

但是這種疏離現象，1950年代以後開始有所轉變。1954年一群歷史學者在福特基金會(Ford Foundation)所屬「教育進步基金會」(The Fund for Advancement of Education)的邀請下，組成「教育在美國歷史上的角色」研究小組，他們相信在美國社會中，校內外力量的歷史被歷史學者所忽視。1957年報告初稿完成送歷史學會成員討論，再經小組討論修改後於1965年出版，名為《教育與美國歷史》(*Education and American History*)。

(Committee on the Role of Education in American History, 1965, pp. 1-2) 報告中指出歷史學者甚少對教育史感興趣，而教育學系的師生則將眼光集中於學校教育，這只占教育的一部份，但卻成為教育史的主題。所謂教育史只是學校教育史，而且通常是為了教師及行政人員預備，而採教科書的形式。或許有人將美國歷史納入考量，但主要是為了解釋學校，而非澄清歷史本身。學校教育較教育更受其重視。(Ibid, p. 12) 不過小組批評之後自陳其目的不在改革教育史的寫作，而在鼓勵史學界成員擴大美國史的研究範圍，去探討教育在美國社會的重要性。(Ibid) 小組對教育的歷史研究提出八個方向作為出發點：一、探討新闢拓荒地教育媒介傳遞文化的角色。二、探討身為世界強權美國人民如何知覺世界。三、探討美國工業與職業教育與經濟發展的關係。四、探討教育與移民的美國化。五、探討美國社會機會均等與教育的關係。六、美國政治的民主發展與教育的關係。七、教育與美國社會變遷態度間的關係。八、探討美國文化的不同地方差異與教育的關係。(Ibid, pp. 178-24) 總之，其態度還算溫和，但是同期修正主義的批判，不但嚴厲而且影響深遠。

(三) 文化派修正主義

有人將修正主義分為文化派與激進派。(Ravitch, 1978) 以下先說明文化派。該派主要人物有二，一是歷史學者貝林(B. Bailyn)，一是教育史學者克里明(L. Cremin)。首先，就貝林的批評言，貝林於 1959 年向「教育在美國歷史上的角色」研究小組提出名為《美國社會形成時的教育》(*Education in the Forming American Society*) 報告，次年正式出版。該書開啟了 1960 年代新史學的論戰。書中對先前的教育史研究提出嚴厲批判，他(Bailyn, 1960, p. 1) 指出美國早期的教育史研究，至少在十九世紀末以前的研究，在觀念的解釋及架構上，不是沒有錯誤；那些研究對於教育在美國歷史中的角色是含混不清的。

整體而言，他批評大衛森、孟祿及克伯萊人的著作犯了孤立及時代錯亂(anachronism) 兩項錯誤。孤立是指教育史領域是在專業目的下，幾乎完全孤立於二十世紀史學的主要影響及形成心靈外；而且孤立證明是自我增強的。(Ibid, pp. 8-9) 他(Ibid, p. 9) 分析這些史家著作主要弱點是直接來自於其專業興趣，他們直接將注意力放在只占教育過程一部份的正式教育機構上。他們認為學校是個自我包含的實體，其發展有其內在邏輯與先天推力。如此教育史家固然可以充分了解學校，但是將教育限制在正式教學上，結果無力從整個社會來觀察學校。

他(Ibid, pp. 9-10) 又指出這種狹隘、孤立的錯誤，不只是反映在教育史家的專業考量上，更反映了他們對歷史本質的假定。對他們而言，「過去只是現在的縮版而已」，古今之別，只是元素的大小與排列的不同而已，而非屬性的差異，古今成分相同。結果

造成教育史家只追索已知的事，而缺乏歷史家描述初形成觀念及形式的創生的信念與本能。如此，無可避免的造成思想的扭曲與短路。譬如，克伯萊研究美國公立學校制度的發展，但問題是在十八世紀末之前，公私立之間並無明確的分野。(Ibid, pp. 10-11)

至於時代錯亂，主要是指用現代的問題與定義去解讀過去。例如克氏的著作中即有此錯誤，因為在 1776 年以前，既無公共教育，亦無美國存在。但克氏卻無視於此，而未作解釋並假設：政治的獨立是教育機構史的邏輯的起點。結果在殖民的時期的著作裡，出現不平衡、怪異及突出的不連續現象。(Ibid, pp. 12-3)

總之，貝林(Ibid, p. 14)反對過去狹隘的教育觀，而主張教育不只是正式教學，而是代代間文化傳遞的整個歷程。過去與現在本質上是不同的。至於殖民時期結束前教育變遷中的要素，除學校外，也要考慮家庭、教會、社區及經濟環境。(Ibid, p. 45)柯恩(Cohen, 1976, p. 301)認為該文是新美國教育史的宣言。

其次，就克里明的批評言，他出身哥大，受過傳統教育史訓練，但卻認同貝林的新史學，惟卻不便直接批評自己的師長，所以只好以更早一代的克伯萊及孟祿為對象。(Ibid, pp. 301-2)1965 年他發表《克伯萊的驚奇世界——美國教育史學論》(*The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley — an Essay on the Historiography of American Education*)，書中對克氏做出正反兩面的評價，他(Cremin, 1965, p. 42)一方面承認克氏的著作，呈現豐富的資料，駕馭了有關的文獻，並提出一個清晰而似真的主題。他教導下一代學校教師，對普及教育及其實施機構一種不撓的承諾，因此協助創造了美國教師專業。但另一方面，他同意貝林對克氏的批評，並歸納為克氏所犯的三項原罪(Ibid, 43)：一是時代錯亂的原罪，即在殖民時期尋找公共教育的根源；二是偏狹主義(parochialism)^⑨的原罪，即混淆了教育與學校教育，因此只寫學校機構演進的歷史；三是福音主義(evangelism)的原罪，即教育史是尋求以專業熱忱激勵教師，而非讓教師了解過去真正發生的事。另外也認為克氏是孤立於美國史學主流之外。基於以上錯誤，克氏的著作須全面的再做解釋。他(Ibid, pp. 46-7)又批評克孟二人，是描繪了一場已結束獲勝的偉大戰鬥；協助製造了一代學校人員，但卻讓學校人員無法解釋理解二次大戰後偉大的教育爭論。他(Ibid, p. 47)指出，克伯萊分享了進步主義的觀點，亦即認為公立學校是社會中社會改進的主要槓桿。克氏視公立學校的演進是美國教育史的主調。不過面對發生中的教育革命，克里明認為需要一種對教育史更總括性的解釋。

⑨ Parochialism，照字面原義是指教區制度，但引申義是指教育史研究侷限於正式的學校教育，因而顯得太狹隘，故譯為偏狹主義。

對於重新解釋，克里明(Ibid, pp. 48-9, 15)提出了四點：一是考慮學校以外的教育機構。固然公立學校仍是解釋的核心，但不可扭曲其角色。對於其他機構，如家庭、教會、圖書館、博物館、出版社、慈善社團、青年團體、農業展覽會、無線電廣播網、軍事組織及研究機構等應加以重視。如此可避免所謂節本式的歷史，以及用現代的角度來簡化過去的傾向。二是參考史學領域的新方向及借用社會科學的新方法。如新領域有科學史、傳播史、南方史、教會史；可採用社會科學中的「濡化」(acculturation)及「現代化」概念。三是將美國史放入更大的西方脈絡中，如此才能比較不同文化下教育機構間的差異。四是更大膽並持續的探究美國教育對美國人心靈與性格的影響。總之，他的想法影響到後來的研究取向。

(四)激進派修正主義

激進派修正主義的出現，與1960年代美國的城市危機有關，他們出現於1960年代後期，但卻是個不同質的團體。主要人物有凱茲(M. Katz)、史普林(J. Spring)、凱利爾(C. Karier)、佛雷斯(P. Violas)及剛伯特(E. Gumbert)，其中又以凱茲為代表。(Cohen, 1999, p. 40)凱茲《早期學校教育改革的譏諷——十九世紀的麻州教育》(*The Irony of Early School Reform: Education in Mid-Nineteen Centuries Massachusetts*, 1968)中對早期城市學校教育功過的解釋，一反傳統，放棄和諧、共識及含混不清的進步觀，改採階級衝突、不平等及社會歧視的新角度。(Ibid, p. 47)換言之，他改採批判的態度。(後詳)

總之，由於修正主義立場迥異於以往，因此在教育史界激起了不同的反響。贊同者、部分肯定部分批判者或完全反對者均有之。一場論戰於是展開。

(五)對修正主義的反響

首先，就肯定者言，史密斯(Smith, 1961, pp. 136-7)指出新史家(按指文化派)有兩項特徵與傳統史家不同：一是他們運用較廣泛的歷史參考資料。例如研究機構史(學校史)時，或由擴大資料來源，或由將機構與所在的社會情境聯結，或由與其他周圍的文化機構聯結，或由呈現不同時代的教育觀念與運動，他們澄清並豐富了機構史。二是他們具有較廣、較具人文色彩及專業性的承諾。而維賽(Veysey, 1969, p. 344)肯定貝林兩點：一是將教育研究擴大為濡化研究；二是提到教育與社會其他部分的關係。不過維賽認為「社會」的內涵不宜太泛太鬆。

其次，就批評者而言，有批評文化派者，有批評激進派者。關於前者，布瑞克曼(Brickman, 1964, pp. 211-222)批評文化派的缺失有幾點：一是他們忽略了過去有影響力的教育家，如柏拉圖、……杜威等。二是將教育史界定為美國教育史，不知是無知還是自大，或是兼有之。三是質疑究竟誰是為受訓練的教育史學者？四是一般歷史學者忽視教育史學者，但是通史社會史或思想史學者卻依賴教育學者的研究成果來建構自己的知

識，為何他們不直接找教育上的原典？五是質疑一般史家的外語能力？為何他們不能了解外國教育史。六是質疑一般史家為何對比較教育史不感興趣？路易士(Lewis, 1967, pp. 57-8)則是針對克伯萊被文化派指控的四項錯誤，提出新解與反駁。對時代錯亂，他認為克氏要在殖民時代找公立教育的根源，不是時代錯亂，至多只是理解錯誤。對福音主義，他認為克氏將歷史事實與態度混合，雖有方法論上的危險，但非互相矛盾，危險是在於將兩者混淆。對偏狹主義，他認為將教育與學校教育混淆，只是定義的廣狹而已。最後對孤立於歷史主流，他認為歷史研究有縱向與橫向，對於歷史系學生可能不適當，但對受師資訓練者卻未必。以上是針對文化派的批評，至於對激進派的批評，炮火則猛烈的多。

拉瑟森(Lazerson, 1973, pp. 271-4)批評凱茲的《階級、科層體制與學校》(*Class, Bureaucracy, and School*)，雖有想像力、具有學術性、震撼力及說服力，但嚴重缺點有三：一是對於四種行政組織模式^⑩的分析過於抽象，而不易應用於具體歷史情境中。二是他主張了解教育史，最好去調查社會階級、社會結構與教育衝突的關係，但本身並未做到。三是他嚴重低估了學校在二十世紀所扮演的角色。他(Ibid, p. 277)批評格利爾(C. Greer)《偉大學校的傳奇》(*The Great School Legend*)中的歷史分析，通常太表面、單純、多餘、過量及自以為是。且對於民俗與社會階級的相互關係此一基本觀點，完全未觸及。他(Ibid, pp. 280-1)批評史普林的《教育與公司國家的產生》(*Education and the Rise of Corporate State*)中的歷史太過簡略，以致完全無說服力；另外史氏傾向於用意識型態作為物質發展的自明原因，但所舉的證據確是可疑的。總之，他(Ibid, p. 282)認為在許多方面，修正主義史家對教育史的描述具說服力，但太常用修辭學的方法來代替分析。不過拉瑟森(Ibid, p. 283)最後也肯定修正派貢獻，認為其著作可以幫忙史家重組對過去的知覺，開擴眼界去注意一些被忽略或誤解的主題。

烏本(Urban, 1975, p. 345)則批判凱利爾、佛雷斯及史普林合著之《危機的根源》(*The Roots of Crisis*)中，將自由派、進步主義及實用主義交互使用；又其在方法論及用辭學上犯了嚴重錯誤，以致削弱其他所有的論點。又該書為急於呈現不同於過去的面貌，導致忽略或貶抑方法論上所要求正確過去面貌的原則，而將過去與現在混合，也許意味歷史論證不在討論歷史，而是現在。(Ibid, p. 347)

陸克(Rooke, 1975, 17)認為無論對歷史採樂觀解釋(如克伯萊)或悲觀的解釋(如修正主義者)，都隱含了單純的決定論及因果前提。他指出雙方都犯了現在主義(presentism)的原罪。此外，雖修正派嘲笑教育改革家所持相信公立學校教育可以避免墮落、犯罪、

⑩ 按指家長式的自願主義、民主的地方主義、公司的自願主義及原初的科層體制。

貧窮及不同的社會病的信念，但是其卻不能抗拒使用時下的社會危機，做為學校達成其使命的反證。(Ibid, p. 21)

但是在這段期間，對修正主義批評最激烈、也最具爭議性者，應屬代表民主自由派的拉薇契(D. Ravitch)。

(六)修正主義者的再修正

民主自由派的拉薇契1975年應「全國教育學社」(The National Academy of Education)^①之邀，評論修正派的著作，1977年正式出版，名為《修正主義者的再修正》(*The Revisionists Revised*)，副標題是對學校激進攻擊的批判。

拉薇契(1977, pp. 20-1)首先指出美國史學界的修正主義有兩個趨向，一是對進步主義時期的重新評價，另一則是反映出對美國社會變遷前途的不耐，而不只是重新評估自由主義，更是拒絕它。至於教育史學界，也有類似的兩種批評。一是動搖過去歷史解釋的範圍，而去擴展其範圍。另一是對學校教育及自由傳統做激烈的批評。據此，她將修正主義畫分為文化派(cultural revisionists)及激進派(radical revisionists)。

針對文化派，她點名批判貝林及克里明。她之所以稱其為文化派，是因為巴茲斥其為文化派。她(Ibid, pp. 21-7)認為文化派的基本主張，是將教育史擴大到文化史的範圍，納入不同社會制度對教育制度的作用。她批判此派說，除非學者很有技巧及精確的執行其取向，否則教育史會變的空泛而含糊，以致不僅與其他學門混合，甚至消失。

對於激進派，她則列出了凱茲、史普林、凱利爾、格利爾、包爾斯(S. Bowles)、金提斯(H. Gintis)及范柏格(W. Feinberg)。她(Ibid, pp. 28-9)認為此派主要是企圖拒絕自由主義的觀念與政策，特別是對於公立學校教育方面。當自由派主張公立學校教育的擴展是學校的進步，激進派則視之為社會控制與灌輸的武器。自由派認為維持像義務學校教育的改革，可使兒童從被壓迫的工作場所解放，但激進派認為義務學校教育是國家強迫的擴展。自由派相信學校教育的力量，可使人們自其社會根源處解放，但激進派卻視學校為社會分類的工具。自由派視學校為社會整合的工具，但激進派卻視其為菁英團體剝削及操縱大眾、勞工、少數團體或社區的機制。前者保證個人的功績會獲得酬償，而與種族、宗教或其他歸屬因素無涉，但後者卻視此種努力為功績主義、階層體制及科層體制。

兩派匯集於1960年代，兩者共同處都是用社會科學的概念及找尋新資料，都強調要系統地研究政策與實際狀況，調查教育媒介不只是研究其理想與說辭，更要研究其對

① 該社在1965年創立於紐約大學教育學院，是由教育界領袖所組成的全國性社團，旨在提供聯邦政府及全國基金會建議與協助。(Sheets, 1999, p. 836)克里明是該會創始人之一。

實際生活所產生的事實影響。至於雙方明顯的差異是：文化派尋求一更廣泛的自由主義立場，透過更廣交互作用的機構來看教育；激進派則在暴露、反證舊教育史學的虔敬與愛國精神；最突出的是兩者的意識型態與政治立場，激進派拒絕自由價值與自由社會，而相信學校是被自由派改革者有意設計來操縱或控制社會的工具。簡言之，美國的學校是在迫害，不是在解放。(Ibid, pp. 29-30)雖然她列出兩派，但由標題及章節安排可知攻擊焦點是在激進派。

至於兩派本質性的差異，是在對學校失敗的解釋。文化派以為是錯誤及善意弄錯方向的結果；激進派則認為是失敗不是偶然的，亦非無心之失，而是存心如此。激進派的主要論點有六：一、學校是富人及中產階級用來操縱及控制窮人及勞工階級的工具；二、努力將學校教育擴展到更多人及改革學校，都是中產階級的道德努力，旨在增強國家與學校的強制力；三、學校的本質目的在消除文化的分歧及增加同質性；四、窮人子弟透過學校教育向上社會流動的觀念只是寓言；五、科層體制是刻意被選為適當的社會結構，以期持續地依種族、性別與階級做社會分層；六、學校教育的基本功能，是在未來勞工身上植入適當的工作習慣，以為資本主義的需要服務。(Ibid, pp. 36-7)而該派分析工具有三：一、是社會經濟決定論，二、是政策最終效果與創造者意圖間一對一符應的關係，三、是制度分析。(Ibid, p. 41)針對此，她(Ibid, pp. 43-7)逐一反駁：一、有很強的經驗證據證明，階級分析不適用於美國。二、一對一符應的說法屬社會功能論，這是種可逆且封閉的論證；即壞動機，導致壞結果；壞結果，顯示壞動機。三、研究學校教育，結構固然是重要的，但必須避免將主要社會制度的複雜功能，化約成簡單而具決定性的概括。

激進派認為美國社會沒有向上流動，且學校教育無助於此問題，但她(Ibid, p. 88)卻肯定在十九世紀末二十世紀初即有流動，然卻無法斷定學校教育是促進或阻礙流動。她認為激進派的說法只是些斷言(assertions)。另外，她逐一批判激進派。凱茲認為十九世紀的教育改革，不是民主、理性主義及人道主義的雜燴，而是社會領袖、焦慮的父母與渴望地位的教育者共同的企圖，並不是出於勞工階級的需求。(Ibid, p. 118)她(Ibid, p. 120)則批評凱茲提出的問題較解決的多。其論證不夠簡潔有力。又其史學的爭論，是在與稻草人進行辯論。(Ibid, p. 122)她(Ibid, p. 127)對於凱利爾等人的批判是，歷史家如何解釋歷史，是他如何看現在的函數，歷史只是史家意識型態的延伸。此一現象，反映在凱利爾等人的著作中。換言之，其著作不是在陳述歷史事實，而是個人的意識型態。

最後她(Ibid, p. 165)提出兩種史學，一是「歷史的政治分析」，旨在理解歷史脈絡中的因果關係；另一是「歷史的政治化」，旨在企圖將特殊的解釋加諸於過去事件中。她指控激進派及現在主義者有後者的傾向。其文發表後，受到許多注意及善意的評論

(Feinberg et. al., 1980, pp. 61-2)，但評論者卻未進一步審慎的檢視，便接受該書對修正主義觀點的描述。(Katz, 1987, p.)

(七) 激進派的回應

當拉薇契作出批評後，「全國教育學社」將其著作分送各校教育學院院長、教育學教授及受評者的出版商，另辯稱為求平衡也送激進派者做回應，並保證同樣會出版，但是書未直接送到受評者手上。1979年該社換主席後改變做法，部分學者做出積極回應，由該社於1980年出版《修正主義者對拉薇契的回應》(*Revisionists Respond to Ravitch*)。當該社將新書再送請拉氏表示意見時，拉氏竟表示她的信念已表達在原書中，而無意再回應。(Feinberg, et al, 1980, p. 2)

范柏格(Ibid, pp. 7-8)針對拉氏對其著作《理性與說辭》(*Reason and Rhetoric*, 1975)的批評提出辯駁，其焦點有二：一是有關自由主義影響方面，她認為拉氏在論證黑人在美國社會的地位是持續進步時，引用黑人中產階級為主要指標本身是有問題的，另外也有些因素如黑人家庭則被忽略。他(Ibid, p. 10)認為此一問題較拉氏的報告複雜。另如黑人失業率問題在拉氏專文發表後達到戰後最高點，正好質疑她的論點。(Ibid, p. 13)至於拉氏用地位和酬償來判斷社會的進步，亦有問題的，因為這意味接受了宰制團體的標準。(Ibid, p. 15)二是有關杜威自由主義的討論。范氏(Ibid, p. 17)認為拉氏不只是誤解、還有扭曲其說法。她只是扭曲的碰觸這些議題，但未顯示出對其中涉及的問題有全面的了解。(Ibid, p. 25)

凱茲早在1979年即先對批評做出回應^⑫，他(Ibid, p. 62)先點出拉氏之作是在1970年代共同歷經一連串政經事件後，國家氣氛日趨保守下的產物。針對她的批評，他(Ibid, pp. 64-6)回應兩點：一是拉氏說修正派之著作很少遭到反對，但他辯駁說，自己的書在開始接受批評的回合，既受讚賞亦受嚴格的批評。而其他學者在過去十年中，則常陷於爭論中。二是拉氏書中隱含激進派已形成一強有力的團體，足以讓國內所有批評沉寂。但事實上這段期間個別著作間差異甚大，且沒有一篇著作被哈佛、哥倫比亞、芝加哥等權力中心的教育學院成員出版過。拉氏虛構了一個名為「激進派」的團體，但卻忽略了成員背景分歧的警告，而創造出一個觀念與政治上一致的團體的印象。事實上，受攻擊者彼此在方法、解釋及政治立場上，都有嚴重的差異。但她誤將成員同質化，而當成稻草人一般加以批判。拉氏指責激進派的策略是省略、扭曲、創造稻草人、意識型態偏見及對動機不公正及無證據的指責。(Ibid, p. 70)另外，拉氏假設一般決策者已受激進派影

⑫ 原文表於《哈佛教育評論》(*Harvard education review*) (Vol. 49, No. 2, May)，名為〈美國教育史的辯解〉(an apology for American educational history)。

響，但事實上這種說法難以置信，更何況她未曾舉證。更嚴重的是，拉氏的斷言是在為美國的教育問題找替罪羔羊。(Ibid, pp. 80-1)最後拉氏之作是危險的：一是該書被當成辯護者的軍火；二是該書受到教育界菁英「全國教育學社」強力支持，將較一般爭辯受到更廣泛的注意；三是雖然她表示希望有生動的辯論，但可能的結果是被化約成豐富的對白。(Ibid, p. 83)

最後，佛雷斯(Ibid, pp. 101-2)一方面指責拉氏虛構了被批評者的分析，或原始資料，而且刻意忽略了被研究時代的已知事實。不但如此，她批評的論調似乎直指被批評者的人格統整及學術能力，而不求知性對話的進步。另一方面以指責「全國教育學社」不夠謹慎，讓這樣違背學術的著作問世，並且未同時公平的給受評者有同樣的申辯機會，而是在事發兩年之後。

總之，由激進派的回應泰半是在指責拉氏誤解、扭曲甚至虛構了他們的論點。而拉氏對這些指控，卻抱著「懶得理睬、堅持原見」態度以應之。雖然如此，學界對拉氏的著作也有批評，且貶多於褒。開特(Kett, 1979, pp. 231-3)雖認為拉氏對激進派的批評或可判為得分，但是拉氏本身的政治立場並不牢固。凱特將雙方辯論化約成意識型態的衝突後指出，雖拉氏批評激進派依照本身的政治哲學形成個人對過去的態度，但她並未努力承認自己的民主自由派色彩。另外，她並未公平的對待對手，亦不清楚自己的立場。換言之，她的立論也是反映了自己的意識型態。他認為將辯論政治化後，將阻礙歷史真相的追求。不過最後他(Ibid, p. 234)還是客氣的說，拉氏之作是重要且清晰的，它雖不能終結辯論但卻可澄清問題，以及使鬆散的推理與混亂的思想空氣變的清新些。

赫布斯特(Herbst, 1980, p. 132)指出，其他同情拉氏觀點的評論者認為，激進派代表的只是輝格派(Whig)的顛倒版而已。他們所描繪的過去，不只是現代的縮小版，也是放大版。激進派所見到的「現在」，讓批評者感覺是：預設一個醜惡的現在，是由醜惡的過去所衍生而來。

至於對拉氏批評最深刻的要算柯恩。他(Cohen, 1999, p. 45)指出拉氏的方法論，在知識論上大體無誤，但她太天真，對自己本身的意識型態未做反省。她批評激進派是「政治化的歷史」，而非「政治的歷史分析」，然而自己卻未較少偏見，或較客觀。他更進一步指出拉氏師承克里明，任教於哥倫比亞大學。由於克氏是「全國教育學社」的創始人之一，他厭惡爭論，因此推薦拉氏來發表論文。所以每個人都知道她是克氏對激進派的代言人。不過柯恩(Ibid, p. 49)仍肯定拉氏之作協助改變 1970 年代學界的氣氛。因為當時歷史學者只知修正主義，而拉氏則提供了另一種選擇與角度，並使大家了解克氏的立場。其書冷卻了激進派的動能，創造出思考的空間。在這場爭辯後，激進派無法主宰歷史辯論的用語，或建立衡量教育史或教育史家的常模。而克里明一派也失去中心地

位。至此，美國教育史學者已無法用任何單一模式來解釋美國過去的教育。

赫布斯特(1980, p. 133)於1979年美國教育史學會主席演講中，一方面承認修正主義的貢獻與重要性，是在於藉由透過不同的歷史與社會科學研究改正舊史學所扭曲的形象。另一方面也指出雙方的爭辯已漸陳腐而無生產力，因此呼籲：「我們不應變成修正主義辯論的俘虜，而應該將由辯論中學到的東西，應用於未來教育史的研究上。」雙方的爭辯雖未解決，但1980年後便漸漸沉寂。

(八)新史學的影響

1960年代以來出現的新史學取向，雖然各方評價不一，但對教育史學的影響卻是不容忽視的。有人(Church, 1971, p. 418; Graff, 1977, p. 410; Jackson, 1990, p. 7)稱此時期為教育史的再生(renaissance)，有人(Graff, 1977, p. 406; Seller, 1991, p. 195)認為是教育史活力的再現(revitalization)，有人認為是興趣的復活。(Hardlin, 1961, p. 121)

至於具體的影響，概括而言，在研究解釋的角度上，採取批判與悲觀的角度；在研究範圍上，擴大到正式學校教育以外的教育媒介；在研究方法上，社會科學的理論與方法被採用；在研究主題上，一些新主題紛紛出現。

首先，就研究取向與主題言，泰雅克(Tyack, 1970, p. 27)言，根據修正派觀點，一些新研究於1960年代末出現，如高等教育史的豐富研究，對於公立學校中教育角色的新解釋，哥大師範學院出版系列教育經典，提供了豐富的一手史料。另外，兒童與家庭史、黑人教育史及城市教育史是新的研究領域。邱池(Church, 1970, pp. 421-3)則指出六個相關焦點：一是美國人對公共教育制度的承諾，二是公立學校制度對促進美國教育機會均等的程度，三是功績制度的發展與教育及其他領域與專業化的關係，四是教育制度與兒童家長社區及社會間的關係，五是流行的美國人信念—多而好的教育將解決最重要而複雜個人與社會的問題，六是長期而最重要的是，將美國的教育經驗放入更廣的視角中—即比較史。史龍(Sloan, 1973, pp. 3-20)指出在新史學影響下，1960年代以後出現一些新方向，例如：社會科學家也承認教育史是了解本身有興趣領域的焦點；受修正派忽略的教育思想史，再度受到重視，但改採批判與綜合歷史分析的角度來研究；祛除傳統教育史學的神話色彩；新主題如教育與社會的關係、高等教育史、個人史、美國教育史的國際脈絡(其他文化對美國教育的影響及美國教育與觀念傳播到世界各地)、教育與濡化、家庭史、兒童史、宗教與宗教團體史以及識字的效果等。海納(Hiner, 1990, p. 143)指出，新史學的增長具包容性，其較注意性別、階級、種族、民族、地區等主題，另也研究成人與兒童、學習者與教師、弱勢與強勢，以及學校外部與內部。柯恩(Cohen, 1999, p. 40)則指出，新史學是1960-70年代激發研究城市教育興趣的主因之一。

儘管在修正派激盪下，有新教育史著作與主題出現，但是有人卻(Gersman, 1973, p.

43)抱怨當時沒有令人滿意的教育史教科書，能處理廣泛的美國教育經驗。^⑬

其次，就研究方法言，泰雅克(Tyack, 1970, p. 27)指出此時期開始運用量化方法及電腦，並用人口學及行為科學作分析，亦採比較觀點。史龍(Sloan, 1973, pp. 3-20)也指出，此期開始精確地使用社會科學的概念與方法，並有人運用電腦及量化分析。格拉夫(Graff, 1977, pp. 403-18)曾於1973年調查教育史運用量化分析的狀況，但結果並不好。1960年代雖已強調要與史學主流整合，但甚少人關注量化方法的使用與潛力。與一般史家相比，教育史學者較慢運用量化方法。當時只有少數學者使用，但到1977年時，在教育史研究中使用量化方法已廣泛地被接受，且已到精確且成熟的階段。如識字率、學校出席率、高等教育、家庭、兒童、青少年、教育經濟史及菁英與政治改革等方面已見成果。

到了1980年代，量化研究的成果更多。卡斯特(Kaestle, 1988, pp. 65-7)指出，量化教育史的最大特色有：一是使我們觸及過去學校教育事實的部分，二是提供我們基礎歷史的方法，三是提供我們比較大眾行為模式與教育領袖意見與政策的方法。不過量化方法有其困難，如多數史家不熟悉電腦與統計學，但更實質的問題是，資料是非常原始而不完全的。另一項重要的副產品是，它維持了方法論上的自我意識，則是以往所缺而常遭批評之處。

對於新史學的出現，韋布(R. Wiebe)提出忠告，當時的新史學取向，不是沒有潛在危險，他遂警告說：一在觀點上，由關注當前問題而生的研究，也許會誘使學者以今釋古，或者只重視延續至今的問題。新史學從機構化的教育覺醒，不鼓勵學校教育及從悲慘面進行詮釋，都是一偏之詞，其錯誤就如傳統只重公立學校的勝利面一樣。由下而上看教育，就如由上而下看教育，都是單眼的角度。二在方法上，將教育史範圍擴及非正式的社會化媒介，將使研究者失去觀察社會的焦點。(Tyack, 1970, pp. 29-30)卡斯特(Kaestle, 1988, pp. 68-71)指出四個應注意的關鍵問題：一是將統計學上的相關與因果混淆的問題；二是關鍵名詞界定的問題，主要兩個共同陷阱是含混與現在主義^⑭；三是區分觀念上人們應如何做的證據，與事實上怎麼做的證據。亦即應然與實然的問題。四是教育工作者動機與結果的問題。

總之，歷經1960年及1970年代的震盪，到了1980年代，美國教育史界出現以下趨向：一是努力以比學校教育更廣的角度看教育；二是努力將學校制度放入社會與經濟發

^⑬ 他批評的教科書有：Alexander, S. (196). *Education in a free society*; Good, H. (19). *History of education in America*; Meyer, F. (19). *American ideas and education*; Pulliam, J. D. (1968). *History of education in America*.

^⑭ 現在主義 presentism 是指研究者將具有今日意含的名詞，用到過去發展上的謬誤。

展的脈絡中來看；三是努力研究大眾的態度與行為，就如研究菁英的意圖與行動一樣。
(Ibid, p. 71)

至於這段期間教育史的教學趨勢是，教育史漸被屏棄於師資培育專業課程外。麥爾門(A. H. Mehلمان)1950年調查發現，受訪機構中有87%開教育史。(Cremin, 1955, p. 34)另有人發現，在過去三十年(1920-1950)中，教育史在師資訓練課程中的地位逐漸下降，雖然許多學校仍開課(非全部)，但一個個機構將必修改為選修，且趨勢是選修人數逐漸減少。(Anderson, 1956, pp. 42-3)1975年以後，教育史已漸從某些機構的師資培育課程中消失。(Hiner, 1990, p. 142)

四、一九九〇年代的發展(1990-1999)

進入一九九〇年代，美國教育史學的發展，可以從專業組織的活動、教育史學術課程、研究出版及教育史研究與電腦網路等四方面加以說明。

(一)專業組織的活動

美國教育史學會自1960年獨立設置後，迄今將屆五十年。目前會員成員以教育學院背景居多，歷史學者有限。會員人數持續增長。(Hiner, 1990, pp. 142-3)主要活動是每年定期於秋冬之季召開年會。近兩年出席人數約二百人。會期四天。參與人員除本地學者外，也邀請外國學者與會。另亦參與美國教育研究學會(American Education Research Association, AERA)年會F組的研討活動。該會也加入國際教育史執行委員會(International Standing Conference for History of Education, ISCHE)的活動，加強國際交流。

教育史學會近五年年會的主題，如表1。由表1中可以發現，由於近年年會會期長達四天，且同一時段又有多場研討同時進行，因此研討主題選擇空間較大，且呈現多元面貌。不過也可發現許多主題多次出現，這應是較受關注的焦點。如高等教育、婦女教育、公立學校、教育與學校改革、教師(特別是女教師)、師範教育、黑人教育(特別是種族隔離)、史學理論、史料與方法、大學生生活、教育政策、兒童史、兩性、比較教育及教育史教學等。其中較特別的是比較教育多次邀相關國家教育史學者與會，及安排教育史教學的小組研討。

至於《教育史季刊》仍維持季刊，目前已是學界定期閱讀的刊物。(Hiner, 1990, p. 142)據主編表示，由於投稿踴躍，目前已有一年備份，至於主題分析後詳。

(二)教育史學術課程

當教育史與大學部或研究所層次師資培育專業課程的關係逐漸疏離時，教育史學門逐漸被納入碩、博士學位課程中。茲以哥倫比亞大學、哈佛大學、紐約大學水牛城分校及威斯康辛大學麥迪遜分校等校為例說明之。

表 1 近五年美國教育史學會年會主題表

年 份	主 題	資 料 來 源
1955	比較教育、高等教育、婦女教育、公立學校、教育史學、學校改革、教育改革、學生運動、教育思想、師範教育、殖民期教育、種族、教育史教學、海外教育	HEQ, Vol. 35, No. 3, pp. 351-361, 1995
1996	比較教育、高等教育、婦女教育、公立學校、教育史學、黑人種族隔離、教育史教學、海外教育、兒童史、大學生生活、史學方法、天主教教育、學生文化、教師、史料、國家建構、藝術教育、教育政策(機會均等)、雙親教育、圖書館教育、道德教育、性教育、史學理論、公民教育、專業教育、退伍軍人教育、成人教育、文教交流	HEQ, Vol. 36, No. 3, pp. 403-423, 1996
1997	比較教育、高等教育、婦女教育、學校改革、教育改革、學生運動、師範教育、殖民期教育、種族、教育史教學、高中教育、教育家、教師、民權運動、地方教育、科學教育、性別、專業教育、史學方法、大學生生活、兒童史、中等教育、教學、反隔離	HEQ, Vol. 37, No. 3, pp. 355-368, 1997
1998	高等教育、婦女教育、公共教育、隔離、兒童史、史料、天主教教育、多元文化、教師、國家建構、地方教育、教育政策(機會均等)、高中教育、南方教育、少數族裔、性別、社會化、社會科學研究	HEQ, Vol. 38, No. 3, pp. 345-366, 1998
1999	高等教育、婦女教育、隔離、兒童史、教育史學、南方黑人教育、亞裔、性別、課程、教育史教學、學生生活、教育改革、幼兒教育、學校改革、教育改革	HEQ, Vol. 39, No. 3, pp. 377-389

首先，就哥倫比亞大學師範學院言，在其藝術與人文系下設有歷史與教育學程(Program in History and Education)。整個課程架構分為導論、中級、進階與獨立研究四大類每類之下有3-4門科目不等。內容依性質分為教育制度史、教育理論史、史學方法及史學理論等，科目總數達17門。在諸校中算是門類最多且體系較完備者。(www.tc.columbia.edu/admission/catalog/4programs/A&H)

其次，就哈佛大學教育學院(Harvard University Graduate School of Education, HGSE)言，該院學習與教學系下的教育博士課程中開有教育史。(HGSE, 1999, p. 6)至於所開有關教育史的科目有七門，除專攻教育史者須修習外，一般學生亦可選修：

- 1.The History of American Higher Education.
- 2.Perspectives on the History of Education and Reform in the United States.
- 3.The Legacy of Sixties: Politics & Change in American Higher Education.
- 4.The History of Women's Education in the United States.
- 5.Seminars in Educational History.
- 6.Special Reading or Research in the History of Education.
- 7.The Elusive Quest for Equality: Historical Perspectives on American Education.

再次，就紐約大學水牛城分校言，其教育學院教育領導與政策系所開社會基礎(Social Foundations)學程下設有教育史博士課程。(GSE, 1999, p. 20)具體科目有六科：

1. History of Philosophy of Education.
2. History of Education in the United States.
3. Education and American Social History: Special Topics.
4. Methods of Historical Research on American Education.
5. History of Women's Education in the United States.
6. History of Educational Policy in the United States.

最後，就威斯康辛大學麥迪遜分校言，其教育學院教育政策研究系下為研究生開有四科有關教育史的科目：

1. The History of University in the West.
2. History of American Education.
3. Comparative History of Childhood and Adolescence.
4. History of the Education of Black American.

歸納而言，在型態上，以上四校的課程反映出三種型式，一是有單獨完整系統學程者，如哥大；二是有博士學位學程者，但科目有限者，如哈佛、紐約大學；三是於學位課程中開有少量教育史相關科目者，如威斯康辛大學。在課程內容上，多數科目是以美國史為主，各校內容不一致，但婦女史、高等教育史則較受關注。總之，當教育史逐漸退出師資培育舞台後，轉向學術領域發展。

(三) 研究出版

1990年後研究出版狀況，在新著作方面，大致分布於以下幾個主題：進步主義教育(Semel, 1992; Ziversmit, 1993)、都市教育(Mirel, 1999)、公立學校制度(Rary & Cassell, 1993; Tyack & Cuban, 1995)、公立高中制度(Angrs & Mirel, 1999; Reese, 1995)、高等教育(Levine, 1993; Lucas, 1994; Reuben, 1996)、婦女教育(Blount, 1999; Farnham, 1994)、教育政策(Vinovskis, 1999)。以上主題，長期以來即受關注。另外尚有一些新主題出現，如師範教育(Lucas, 1999)、課程(Kliebard, 1995; Kliebard, 1999)、教室(Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 1999)、宗教教育(Fraser, 1999)、幼兒教育(Beatty, 1995)、道德教育(McClellan, 1999)、教育報刊史(Baldwin, 1995)及教育史學(Cohen, 1999)等。

至於期刊方面，以《教育史季刊》為例，發現近五年(1995-1999)發表的54篇論文(不含書評)，其主題差異甚大，難謂有何趨勢，但也發現外國教育(比較教育)有16篇(占30%)，篇數最多；其次，是都市學校教育5篇(占9%)；其他依序是高等教育與黑人教育，各4篇(各占7%)。職業教育與宗教教育，各3篇(各占5%)；婦女教育、教師與高

中教育，各2篇(各占4%)；師範教育、教育思想、教育與經濟聯邦教育角色、課程、教育合作社、青年文化、學苑、公民教育、退伍軍人教育、原住民教育、教育行政及教育政策等，各1篇(各占2%)。^⑮

四 教育史研究與電腦網路

最後，就電腦網路運用言，進入資訊時代，以過去為導向的教育史如何與現代電腦科技結合，是個不可避免的問題。世界已有許多國家的教育史學設有教育史網頁^⑯，至於美國教育史學界已有美國教育史學會、北伊利諾大學、東伊利諾大學建立網頁^⑰，提供有關訊息。另1999年亦有部分青年學者成立教育史(H-Education)討論群^⑱，利用網路進行線上討論交換研究心得，是項計畫已獲得教育史學會支持，惟其成效待觀察。

肆、問題分析

綜觀近一百五十年來教育史學發展的過程中，出現了不少爭論。概括而言，1950年代以前，由「教育史」學科功用之爭，進而引發對其目的、性質、內容及課程組織型式等爭議。1960年修正主義出現後，不但前述爭議未完全消失，且更進一步引發解釋角度、範圍、方法及觀點之爭。若依時間分，1950年代以前，爭論多集中於教學層面；之後，則多側重於研究層面。茲分述如後。

一、教學層面的爭論

首先，就教育史的功用之爭言，如前所述，此一問題早在1910年以前，當教育史被視為一研究領域，並納入師資培育專業課程中時即已存在。由於該科教師教學品質及學生學習意願與成效均不佳，因此激起其他教育科教師及史學界的質疑。然而當要回答該科是否具有功用時，則必須先確認，所謂有用是對誰而言？如此一來，便涉及目的的問題。

其次，就目的之爭言，究竟教育史的學科目的，是在為培育師資服務？或自為目的，純為學術研究。在此問題上，自1910年至1960年以前，教育史學界即有兩種不同的立場。有人認為教育史應把握為培育師資服務的目標，發揮其應有的功能；有人警告，如果不發揮其作用，該科可能從大學裡消失。(Burnham, & Suzzallo, 1908)但是有人卻反對

⑮ 資料來源：HEQ, Vol. 35, No. 1~Vol. 39, No. 3. 至於No. 4尚未出版。

⑯ 可查看History of Education Site，網址為www.socsci.kun.nl/ped/whp/histedu。網站設於荷蘭。

⑰ 教育史學會網址為www.sru.edu/depts/scc/hes/hes.htm。東伊利諾大學網頁為該校教育哲史教授美國教育史巴格(R. N. Barger)網站計畫項下所設，網址為www.uxl.eiu/~cfrnb/index.html。

⑱ 討論群的電子郵件地址為：H-EDUCATION@h-net.msu.edu。網址為www.h-net.msu.edu/lists。

前述想法，認為教育史應純為學術研究，不應該功能發揮與否的問題。(Noble, 1949, p. 79)

第三，爭論焦點與內容有關。在特定目的與功用的考量下，應選修何種內容才能滿足需要？關於此點，又有三項次級爭論，一是內涵之爭，究竟是理念史或制度史；機構史或文化史；二是呈現型式之爭，究竟是編年史或是問題史。(Anderson, 1956, pp. 58-9) 三是時空範圍之爭，究竟是古代西洋史或是當代美國史？就理念史與制度史之爭言，十九世紀後半葉，受德國教育史的影響，主要內容是以西方偉大教育思想及教育改革者的觀念為主，而少及於教育制度。當二十世紀初功用問題出現後，該科便受到內容與現實脫節的質疑與批判。克伯萊因此將焦點由理念轉向制度與個人。(Cohen, 1999) 惟轉向制度史後，究竟以何種型式呈現，也引發爭論。克氏的做法是典型的編年史，由於敘述太多，以致失去重點，不能與當前教育環境結合。1930年代末便出現改採「問題導向」的主張，(Crewford, 1938) 其中又以布魯巴克(J. S. Brubacher)為代表人物，所著《教育問題史》(*A History of the Problem of Education*, 1947)則是此一觀念下的產物。此種主張持續到1950年代。(Cohen, 1976) 不過也有人(Noble, 1949, p. 79)仍認為編年史有其好處，而反對問題導向。爭論不只限於內涵與型式，時空範圍也有所爭議。十九世紀以前是以古代與近代西方或歐洲史為主，二十世紀以後轉向近代與當代美國教育史。直到1970年以後，才又有學者(Sloan, 1973, p. 4)再度提醒應注意思想史研究，不過制度史仍是主流。這可由前述1990年後狀況分析得到驗證。至於空間範圍，1960年代以後也先後有學者(Brickman, 1966, p. 222; Sloan, 1973, p. 13; Seller, 1991, p. 97)呼籲應加強比較教育史的研究。由1990年後狀況分析，可知此一呼籲也受到學界重視。

第四，由於功用與目的之爭，連帶引發教育史學科定位問題。「教育史」究竟應定為師資培育的專業科目，或大學的一般通識科目？自十九世紀末至二十世紀初，學界多傾向於前者。但功用之爭出現後，部分學者為解決爭議，而思以後者為教育史開闢一條出路。但也有人希望維持前者，惟改採問題導向。1940年代及1950年代，教育史界為此問題造成分裂。不過，隨這教育史淡出師資培育專業課程，該科已漸轉型為專門的博碩士學位課程，對此學界似無爭議。

最後，教育史如欲成為一門學科，究竟應單獨設科或採其他方式？此便涉及課程組織型式的爭議。自十九世紀以來，不管教育史以何種名稱開課，但都是單獨開課。然自1910年外界質疑教育史功用逐漸升溫後，如前所述，1930年以後有所轉變。哥大師範學院主張改變課程組織型式，由分科(單獨設科)改採合科，即「教育的社會基礎」。換言之，希望教育史能夠受此大傘的庇蔭，而不至於因太理論及不實用，而被逐出校門外。但此主張並未受到教育史界的廣泛支持，老少輩均反對。也因而導致教育史社群於1960年重組。時至今日，教育史如屬博碩士學位課程，則是單獨設科；如屬師資培育課程，

則多採「教育的社會基礎」合科型式。(如前述馬里蘭大學及伊利諾大學之例)

總之，以上爭論，都與教育史教學有關，由該科教學功能的不彰，進而導致質疑存在價值的根本問題。不過當 1960 年修正主義出現後，爭論焦點轉向研究層面。近年當教育史與師資培育課程關係疏遠後，以上爭議也漸銷聲匿跡。

二、研究層面之爭

1960 年以後由修正主義所引發的爭議，集中在兩個問題上。第一是文化派挑戰教育史研究範圍的寬窄。傳統上自克伯萊以降，將研究限於制度史或機構史，且以公立學校教育為主，以致被文化派批評為太狹隘(Bailyn, 1960, pp. 9-10. ; Cremin, 1965, p. 46)，或稱為房屋史(house history)。(Tyack, 1970, p. 23)文化派認為應擴大至學校以外，其他具有文化傳遞功能的機構都可納入。換言之，傳統派對教育是採取最狹義的定義，亦即正式公立學校教育；文化派則是採較廣義的定義，亦即教育與「濡化」或「社會化」同義。如此一來，教育史不再是教育史，而是文化史或文化研究的一部份。(Tyack, 1965, p. 429)。似乎是鐘擺由一極端，擺至另一極端。至於教育的定義究竟應擴大到何種程度，貝林與克里明的觀點並不一致，貝林是等同於文化傳遞的歷程，克氏則是縮小其範圍。(Hiner, 1991, p. 149)1970 年代便有學者提出批評或警告，教育的定義如果太寬鬆，一來無法運作，二來則與社會史無異。1989 年末，有人(Hiner, 1990, p. 158)對於文化派的定義不滿，因而重新加以界定。^⑩

第二是激進派挑戰對教育演變解釋角度的問題，亦即究竟教育史學者應採何種角度？甚至採取何種意識型態來解釋歷史演變？綜觀解釋教育史發展的角度有二：一是進步主義的角度，亦即輝格派、樂觀派所採。它對美國公立教育制度是抱持肯定的態度，認為其發展是直線、演化、和諧、進步及可欲的。它所反映的是民主自由主義(democratic liberalism)的政治意識型態。另一則是批判的角度，亦即激進派、悲觀派的角度。它對美國公立教育制度是抱持否定的態度，認為其本質上是惡的，具有剝削宰制的意圖。它的發展過程是非直線的與衝突的。而反映的是馬克思主義的政治意識型態。(Cohen, 1999, pp. 48-9 ; Kaestle, 1982, p. 123 ; Kaestle, 1988, pp. 63-4 ; Rooke, 1975, p. 17 ; Tyack, 1970, p. 23)兩派自 1970 年開打以來，互不相讓，互指對方誤解或扭曲己意。不過亦有人(Cohen, 1999, pp. 48-9 ; Lazerson, 1973, p. 283)肯定雙方觀點，認為各有其價值，因其可使教育史研究者不會只侷限於一種角度來觀察與詮釋教育的演變。

除上述教學與研究兩層面之爭外，另外還有一個層面的爭論隱藏在兩者的背後。亦

^⑩ 海納時任美國教育史學會會長，對教育的定義是：個人發展自我感、形成認同、學習社會方式以運作其中的歷程，以及代代界定文化及傳遞文化的歷程。

即地盤之爭，此又有大小之爭。前者是指教育史學者與一般歷史學者之爭，後者是指教育界內部教育史學者與其他教育學科教師之爭。由於此涉及利益分配，而與學術發展較無關，故本文從略。

伍、發現與啟示——代結論

一、發現

綜觀美國一百五十多年教育史學的發展，可發現以下數點特徵：

- (一)美國教育史學的萌芽、發展及變動，與師範教育制度及師資培育專業課程的改變密切相關。雙方的關係，由原初的賴其而生，關係密切，演變到今日不是寄居於「教育的社會基礎」一科之下，就是退出舞台。然而，雖失去了師資培育課程的庇蔭，教育史卻在博、碩士學位課程中另闢新天地。不過各校發展情形不一，有些專設教育史有關學程，並系統規畫課程；有些雖有學程，但內容依師資專長而定；有些只開少數有關的選修科目。得失之間，尚難定論。
- (二)美國師範教育制度的發展，歷經：未專設專門機構(1839 年以前)、師範學校(1839-1910)、師範學院(1910-1950)及大學及學院(1950 年以後)四個時期。
- (三)美國教育史學的發展，大致歷經萌芽(1842-1900)、奠基與起伏(1900-1946)、再生(1946-1990)及 1990 年迄今等四個階段。
- (四)美國學者所撰教育史專書正式於 1842 年出版，遲至 1870 年以後始納入師資培育專業課程之一。1920 年以前不但是重要科目之一，而且成為一單獨研究領域。不過一次大戰前後教育史的功用受到多方質疑，雖然 1930 年代社會重建論擬改以「教育的社會基礎」來重組教育史課程，但未獲學界共識。二次大戰後到 1980 年期間是教育史發展的關鍵時期，專業社群與期刊於 1940 年末出現，並於 1960 年改組。1960 年修正主義出現，雖激發兩極化反映，但也促使新史學產生。進入 1990 年代，教育史學會依然生機蓬勃，《教育史季刊》成為學界主要刊物。教育史與師資培育專業課程的關係日漸疏遠，卻朝學術性課程發展。至於研究出版，無論學會年會、專書或期刊論文的主題都呈現多元面貌，雖然進步主義教育、都市教育、公立學校制度、高等教育、婦女教育、教育政策等舊主題仍關注，但也有師範教育、課程、教學、宗教教育、幼兒教育、道德教育、南方教育、黑人教育、少數族裔教育等新主題出現。另外，教育史研究開始與電腦網路新科技結合，惟效果仍待觀察。
- (五)美國教育史學發展過程中出現的爭論，1950 年以前較側重教學層面，之後則側重研究層面。教學上的爭議問題：目的上，是為師資培育服務或自為目的？功用

上，是否具有實用功能？內容上，是屬理念史或制度史？編年史或問題史？古代史或當代史？西洋史或美國史？學科定位上，是屬專業科目或一般通識科目？課程組織型式上，是單獨設科或合科？研究上的爭議，主要是研究範圍寬窄與研究解釋角度兩項。

(六) 儘管經歷一百五十年的努力，美國教育史學的學術地位仍不穩固。教育史學者是邊緣人，未完全被教育學者或歷史學者接受，而是處於兩個相互敵視的專業領域邊界上。(Hiner, 1990, p.139)

二、啟示

美國教育史學的發展歷程，有數點值得我國借鑑與參考，茲說明如後。

(一) 教育史與師資培育的關係方面

兩者的關係，一如英國(周愚文，民 84，頁 96)與我國(周愚文，民 88，頁 181-3)的發展經驗一樣，由密轉疏，甚至完全分離。而學界因應的策略，不是試圖重新奪回舞台，而是逐步轉型朝向學術性課程方向發展，且已累積一定成果。此一努力方向，似成英美共同的出路。對於面對相同困境的我國，值得參考。

(二) 專業社群與期刊方面

美國教育史的專業社群與期刊，出現時間均較英國^②為早。雖然 1960 年代曾經歷分裂，但目前規模與活力均超過英國。反觀我國，不僅研究人口相當有限，更遑論組織專業社群與發行期刊。英美成例，似無法參考。為今之計，應以擴大學術人口及增加研究成果為優先，等累積相當成果後再圖建立專業組織。

(三) 研究取向方面

根據美國的經驗，無論是輝格的進步觀，或修正主義的文化觀或激進觀都無法反映歷史的真相或全貌，繼續爭執則無助於學術發展。不過，兩者都有助於豐富學術內涵。反觀英國或國內，過去的研究或偏於事實性的描述，或教育理念的闡述，甚少對論述背後的理念或意識型態做深層的反省與批判。如果教育史要成為一門學問，則理論層次的建構不可缺少，而前述兩種取向的討論均有助於此種發展。

至於所謂現代主義的討論，雖然用今日的概念去套歷史事件，難免削足適履，圓納方鑿，以今釋古，扭曲或失去歷史真相。但是基於當前所生問題，而追尋歷史根源，則是無可厚非。如美國近十年由於當代教育問題的日漸嚴重，引起教育史界開始從歷史角度的切入，這反映在教育史的專書與教科書上。類似著重當代史的傾向也見於英國(周

② 英國教育史學會成立於 1968 年，專業期刊《教育史》(*History of Education*)先以通訊性質出刊，1976 年再增出季刊。

愚文，民 84，頁 91-2)。筆者近年也開始嘗試從歷史的角度，檢討當代教育問題，如教育宗旨(周愚文，民 88a)與教育改革(周愚文，民 88c)等。因此，問題焦點不在以今觀古，而在此種倒述的取向是否建基在客觀嚴謹的史料與方法基礎之上。

(四)運用新科技方面

美國雖是資訊科技的大國，教育史學門雖已開始嘗試與此種新科技結合，但起步速度與其他學門或國家相比仍嫌慢。反觀國內，筆者雖於民 87 年開始規畫建立教育史學網頁，但因人員變動而功敗垂成。89 年二月經同事協助，已初步建構完成，希望能開啟與國內外教育史界溝通的管道。^②

(五)國際交流方面

美國教育史學會國際交流方面，由於語言的優勢，使其與英語系國家一樣，非常容易進入國際教育史學界，並扮演一定的角色。此外，在部分學者的再三呼籲下，學界也開始擴大視野與研究範圍，進行外國教育與比較史的研究。關於國際化的方向，對於一切都尚待建立的我國而言，路途雖遠、難度亦高，但卻是個應該走且值得走的方向。努力之道，一方面是邀請比較教育學者加入歷史研究的行列，以擴大陣容；另一方面，則可透過英美教育史學會的管道，參與國際教育史執行委員會(ISCHE)的活動，再逐步擴大接觸範圍。

(六)對美國教育及教育史的研究方面

如前言所言，二十世紀以來，無論我國的教育制度或理念，受美國的影響既深且具鉅，但國人過去對美國教育的研究雖多，卻甚少從歷史的教育切入。因此，未來此一領域實待更多有心之士共同來耕耘。

(附記：本研究曾於 1999 年獲國科會獎助赴美哈佛大學研究半年，謹此申謝。)

(周愚文，本文作者現任教於國立台灣師範大學教育系)

② 網頁名是「台北教育史論壇」(THEF)，網址是 www.ed.ntnu.edu.tw。

參考書目

一、中文部份：

- 周愚文(民 84)：〈英國教育史學發展初探(1868-1993)〉，《師大學報》，39 期。
- 周愚文(民 87)：〈百年來教育史在我國師資培育課程中地位的演變(1897-1998)〉，收於林玉体主編：《跨世紀的教育演變》。台北，文景。
- 周愚文(民 88a)：〈我國國家教育宗旨的回顧與前瞻(1906-1998)〉，收於中國教育學會主編：《關鍵年代的教育》。台北：揚智。
- 周愚文(民 88b)：〈台灣近五十年來教育史學發展初探(1949-1998)〉，收於國立台灣師範大學教育學系教育部國家教育講座主編：《教育科學的國際化與本土化》。台北：揚智。
- 周愚文(民 89)：〈影響我國近百年教育發展的重要教育改革述評〉，收於中國教育學會主編：《跨世紀教育的回顧與前瞻》。台北：揚智。

二、外文部份：

- Anderson, A. W. (1949). 'is there a functional role for the history of education in the training of teachers?', *History of education journal*, Vol. 1, Winter, No.2.
- Anderson, A. W. (1956). 'bases of proposals concerning the history of education', *History of education journal*, Vol. 7, Winter, No.2.
- Andress, J. M. (1912). 'the history of education in the normal school', *Education*, Vol. 32, No. 10, June.
- Angrs, D. L. & Mirel, J. E. (1999). *The failed promises of American high school 1890-1985*. N.Y.: Teachers College Columbia University.
- Baldwin, P.(1995). *Governing the campus: the history of the chronicle of higher education*. Texas: University of North Texas Press
- Beach, M. (1969). 'history of education', *Review of educational research*, Vol. 39. No. 5.
- Beatty, B. (1995). *Preschool education in American: the culture of young children from the colonial era to the present*. New Heaven, Con : Yale University Press.
- Blount, J. M. (1999). *Destined to rule the school women and superintendency 1893-1995*. N.Y.: SUNY.
- Brickman, W. W. (1950). 'educational history of the United States', *School and society*, Vol. 72, No. 1880, December.
- Brickman, W. W. (1964). 'revisionism and the study of the history of education', *History of education quarterly*, Vol. 4, December, No.4.

- Brickman, W. W. (1975). *A bibliography of American educational history*, New York: AMS.
- Brickman, W. W. (1979). 'early development of research and writing of educational history in the United States', *Paedagogia historica*, Vol. 19, No. 1.
- Brickman, W. W. (1982). *Educational historiography: tradition, theory, and technique*. Cherry Hill, N. J.: Emeritus.
- Burgess, C. (1967). 'history of education', *Review of educational research*, Vol.37, February.
- Burnham, W. & Suzzallo, H. (1908). *The history of education as a professional subject*. N.Y.: Teachers College Columbia University.
- Butts, R. F.(1949). 'volume one, number one', *History of education journal*, Vol. 1, Autumn, No.1.
- Butts, R. F.(1967). 'civilization-building and the modernization process: a framework for the reinterpretation of the history of education', *History of education quarterly*, Summer.
- Chambliss, J. J. (1979). 'the origins of history of education in the United States: a study of its nature and purpose, 1842-1900', *Paedagogia historica*, Vol. 19, No. 1.
- Chambliss, J. J. (1985). 'the history of education in the United States: a study of its nature and purpose, 1900-1913', *Paedagogia historica*, Vol. 25, No. 1.
- Chiappetta, M. (1956), 'recommendations of committee', *History of education journal*, Vol. 7, Spring, No.3.
- Church, R. L. (1971). 'history of education as a field of study', in Deighton, L.C. (ed.) (1971). *The Encyclopedia of education*, Vol. 4, N.Y.: Mcmillan.
- Clifford, G. J. & Guthrie, J. W. (1988). *ED school: a brief for professional education*. Chicago: University of Chicago.
- Cohen, S. (1976). 'the history of the history of American education, 1900-1976: the uses of past', *Harvard education review*, Vol. 46, No. 3 August.
- Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: toward a new cultural history of education*. N.Y.: Peter Lang.
- The Committee on the Role of Education in American History (1965). *Education and American history*. The Ford Foundation: The Fund for the Advancement of Education.
- Conway, J. K. (1974). 'perspectives on the history of women's education in the United States', *History of education quarterly*, Vol. 14, No. 1, Spring.
- Crawford, C. C. (1938). 'can history be taught functionally', *School and society*, Vol. 48, No. 1253, December.
- Cremin, L. (1955). 'the recent development of the history of education as a field of study in the United

- States', *History of education journal*, Vol. 7, Fall, No.1.
- Cremin, L. (1964). *The wonderful world of Ellwood Patterson Cubberley- an essay on the historiography of American education*. N.Y.: Teachers College Columbia University .
- Cubberley, E. P. (1919). *Public education in the United States*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classroom, 1800-1900*. N. Y.: St. Martin's Press.
- Culter, W. W. (1971). 'oral history- its nature and used for educational history', *History of education quarterly*, Vol. 11, No. 2, Summer.
- Davidson, T. (1900). *A history of education*. N.Y.: Charles Scribner's Son.
- Edwards, N. (1949). 'social forces in American education' , *History of education journal*, Vol. 1, No. 2, Winter.
- Gersman, E. M. (1973). 'textbooks on American educational history' , *History of education quarterly*, Vol. 13, No. 1, Spring .
- Grosvenor, I. & Lawn, M. & Rousmaniere, K. (1997). *Silence and image: the social history of classroom*. N.Y.: Peter Lang.
- Farnhan, C. A. (1994). *The education of the south belle: higher education and student socialization*. N. Y.: CUNY Press.
- Feinberg, W. Kantor, H., Katz, M. & Violas, P. (1980). *Revisionists respond to Ravitch*. Washington, D.C.: National Academy of Education.
- Fraser, J. W. (1999). *Between church and state: religion and public education in a multicultural America*. N.Y.: St. Martin's Press.
- Good, H. G. (1924). 'the approach to the history of education' , *School and society*, Vol. 20, No. 504, August.
- Good, H. G. (1959). 'rise of the history of education', *History of education journal*, Vol. 10, Spring, No. 1.
- Graff, H. J. (1977). ' " the new math" quantification, the " new" history, and the history of education', *Urban education*, Vol. 11, No. 4, January.
- Greene, M. (1967). 'the professional significance of history of education', *History of education quarterly*, Vol. 7, No. 2, Summer.
- Handlin, O. (1961). 'introduction note' , *History of education quarterly*, Vol. 31, No. 2, Spring.
- Hansen, A. O. (1937). 'integrative anthropological method in history of culture and education' , *The educational forum*, Vol.1, No. 3, March.

- Hendrick, I. G. (1966). 'history of education and teacher preparation: a cautious analysis', *The Journal of teacher education*, Vol. 17, No. 1, Spring.
- Herbst, J. (1980). 'beyond the debate over revisionism: three educational past writ large', *History of education quarterly*, Vol. 20, No. 2, Summer.
- Hiner, N. R. (1972). 'professions in process: changing relations between historians and educators', *History of education quarterly*, Vol. 12, No. 1, Spring.
- Hiner, N. R. (1990). 'history of education for the 1990s and beyond: the case for academic imperialism', *History of education quarterly*, Vol. 30, No. 2, Summer.
- Hodysh, H. W. (1970). 'an analysis of history of education as an academic discipline', *Journal of teacher education*, Vol. 21, No. 2, Summer.
- Hodysh, H. W. (1980). 'research traditions in the history of education: a study of goals and their emergence', *The Alberta journal of educational research*, Vol. 29, No.1. March.
- Hodysh, H. W. (1984). 'theory and practice in the history of education: some philosophical concerns of historical research', *Paedagogia historica*, Vol. 24, No. 1.
- Hutton, H. & Kalish, P. (1966). 'Davidson's influence on educational historiography', *History of education quarterly*, Vol. 6, No. 4, Winter.
- Kaestle, C. (1982). 'ideology and American educational history', *History of education quarterly*, Vol. 22, No. 2, Summer.
- Kaestle, C. (1988). 'Recent methodological developments in the history of American education', in Jaeger R. D. (ed.) (1988). *Complementary methods for research in education*. Washington D.C.: AERA.
- Katz, M. (1970). 'new perspective of history of American education', in Bass, H. J. (ed.) *The state of American history*. Chicago: Quadrangle Books.
- Katz, M. B. (1987). *Reconstructing American education*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Kett, J. F. (1979). 'on revisionism', *History of education quarterly*, Vol. 19, No. 2, Summer.
- Kiehle, D. L. (1901). 'history of education: what it stands for', *School review*, Vol.9, No.5, May.
- Kliebard, H. M. (1995a). 'why history of education?', *The journal of educational research*, Vol. 88, No. 4, March/ April.
- Kliebard, H. M. (1995b). *The structure for American curriculum 1893-1958*. N.Y.: Routledge.
- Kliebard, H. M. (1999). *Schooled to work: vocationalism and American curriculum*. N.Y.: Teachers College Columbia University.
- Lazerson, M. (1973). 'revisionism and American educational history', *Harvard education review*, Vol.

- 43, No. 2, May.
- Levine, A. (1993). *Higher education in American 1980-2000*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Lewis, H. G. (1967). 'Baily and Cremin on Cubberley and history of education', *Educational theory*, Vol. 17, No. 4, January.
- Lilge, F.(1947). 'the functionalist fallacy and the history of education', *School and society*. No.1684. April.
- Lucas, C. (1994). *American higher education: a history*. N.Y.: St. Martin's Press.
- Lucas, C. (1999). *Teacher education in America: reform agendas for the twenty- first century*. N.Y.: St. Martin's Press.
- Luckey, G. W. A. (1903). *The professional training of secondary teachers in the United States*. N.Y.: Columbia University Press.
- Maxcy, S. J. (1977). 'a structural view of American educational history', *Paedagogia historica*, Vol. 17, No. 2.
- McClellan, B. E. (1999). *Moral education in America*. N.Y.: Teachers College Columbia University.
- Meriam, J. L. (1906). *Normal school education and efficiency in teaching*. N.Y. : Teachers' College Columbia University.
- Miller, P. (1989). 'education and the state: the uses of Marxist and feminist approaches in the writing of histories of schooling', *Historical studies in education*, Vol. 1, No.1 Fall.
- Mirel, J. E. (1999). *The rise and fall of an urban school system: Detroit 1907-81*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Monroe, P. (1911). *A text-book in the history of education*. N.Y.: The Macmillian.
- Monroe, P. (1911). *A cyclopedia of education*. Vol. II. N.Y.: The Macmillian.
- Monroe, P. (1912). *A cyclopedia of education*. Vol. III. N.Y.: The Macmillian.
- Moore, E. C. (1903). 'the history of education', *The school review*, Vol. 11, No. 5, May.
- Mosier, R. D. (1958). 'educational history and the behavior sciences', *History of education journal*, Vol. 9, No.3, Winter.
- Nash, P. (1964). 'history of education', *Review of educational research*, Vol.34, February.
- Noble, S. (1949). 'the relevance of the history of education on current problems', *History of education journal*, Vol. 1, No. 2, Winter.
- Norton, A. (1904). 'the scope and aims of the history of education', *Educational review*, May.
- Parker, F. (1993). 'U.S. educational historian Lawrence Cremin (1925-1990): bibliographic remem-

- brance', *Paedagogia historica*, Vol. 24, No. 2.
- Perdew, P. W. (1948). 'history of education and the educational professions', *The educational forum*, Vol.12, No.3, March.
- Power, E. J. (1962). 'persistent myths in the history of education', *History of education quarterly*, Vol. 2, No.3, September.
- Pulliam, John D. (1968/1982) *History of education in America*. (3rd). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Com.
- Ravitch, Diane (1978). *The revisionists revised- a critique of the radical attack on the schools*. New York: Basic Books.
- Reavis, W. C. (1924). 'the determination of professional curriculums for the training of teachers for secondary schools', *The school review*, Vol. 32, January- December.
- Reese, W. (1995). *The origins of American high school*. New Heaven, Con.: Yale University Press.
- Reuben, J. (1996). *The making of the modern university intellectual transformation and marginalization of morality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rich, S. G. (1925). 'wanted: a better history of education', *Educational administration and supervision including teacher training*, Vol.11, No. 4.
- Rippa, S. A. (1984). *Education in a free society: an American history*. (6th)New York: Longman.
- Robbins, C. L. (1915). 'history of education in state normal schools', *The pedagogical seminary*, Vol. 22, No.3, September.
- Rooke, P. T. (1975) 'from Pollyanna to Jeremiah- recent interpretations of American educational history', *The journal of educational thought*, Vol. 9, No. 1.
- Ruediger, W. C. (1906). 'aspects of the professional work in state normal schools', *Education*. Vol. 27, No.3, November.
- Ruediger, W. C. (1907). 'recent tendencies in the normal schools of the United States', *Educational review*, Vol.33, No.3, March.
- Rury, J. L. & Cassell, F. A.(eds.) (1993). *Seeds of crisis: public schooling in Milwaukee, since 1920*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Sheets, T. E.(ed.)(1999). *Encyclopedia of association*. Vol.1. 35th. MI: The Gale Group.
- Selem, S. F. (1992). *The Dalton school: the transformation of progressive school*. New York: Peter Lang.
- Seller, M. S. (1991). 'boundaries, bridges, and the history of education', *History of education quarterly*, Vol. 31, No. 2, Summer.

- Sherman, Robert R. (Ed.) (1984). *Understanding history of education*. Cambridge, MA: Schenkman Books.
- Sloan, D. (1973). *Historiography and the history of education*. N.Y.: Teachers College, Columbia University.
- Sloan, D. (1985). 'Knowledge, values, and educational history: once more onto the beach, dear friends', *History of education quarterly*, Vol. 25, No. 1&2, Spring -Summer.
- Smith, W. (1961). 'the new historian of American education', *History of education quarterly*, Vol. 31, No. 2, Spring.
- Spring, J. (1998). *The American school 1642-1996*. (6th) New York: GrawHill.
- Storr, R. (1961). 'the education of history : some impressions', *History of education quarterly*, Vol. 31, No. 2, Spring.
- Stoutemeyer, J. H. (1918). 'the teaching of the history of education in normal schools', *School and society*, Vol. 7, No. 177, May.
- Swift, F. H. (1922). 'the specific objectives of a professional course in the history of education', *Teachers college record*, Vol.23, No. 1, January.
- Tyack, D.(1965). 'The history of education and the preparation of teacher. a reappraisal', *Journal of teacher education*, Vol. 16, No. 4, December.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Veysey, L. R. (1969). 'toward a new direction in the educational history; prospects and retrospect', *History of education quarterly*, Vol. 9, No 3. Fall.
- Urban, W. (1975). 'some historiographical problems in revisionist education history: review of roots of crisis', *American educational research journal*, Vol.12, No.3, Summer.
- Vinovskis, M. (1999). *History and educational policymaking*. New Haven: Con.: Yale University Press.
- Walk, G. F. (1916). 'a decade of tendencies in curricula of state normal schools', *Education*, Vol. 27, No. 4, December.
- Wesley, E. B. (1933). 'Lo, the poor history of education', *School and society*, Vol. 37, No. 959, May.
- Williams, L. P. (1953). 'educational history as a humanistic discipline', *History of education journal*, Vol. 4, Summer, No.4.
- Zilversmit, A. (1993). *Changing school: progressive education theory and practice, 1930-1960*. Chicago: University of Chicago University.