

# Bobbitt 課程理論的歷史轉折

鍾鴻銘

## 摘 要

在課程領域，Bobbitt 是科學化課程編製的創始者，且被視為社會效率論的主要代表人物。但約莫在 1920 年代中期，Bobbitt 的課程理論產生某種程度的轉折。前期的 Bobbitt 受到 Taylor 科學管理論的影響，並將其觀點應用至課程編製。此一時期的 Bobbitt 強調的是科學化的課程編製程序與社會效率的教育目標。轉折後的 Bobbitt 則向著進步主義的兒童中心論傾斜，更為重視兒童現時的生活與個別化課程。本文之目的即在對比 Bobbitt 前後期的課程理論主張，並嘗試對其課程理論的轉折提出解釋。

**關鍵詞：**課程史、巴比特、進步主義、社會效率、科學化課程編製

---

鍾鴻銘：國立宜蘭大學通識教育中心教授

E-mail: hmjong@niu.edu.tw

## The Historic Turn of John Franklin Bobbitt's Curriculum Theory

Horng-Ming Jong

### Abstract

In the curriculum area, Bobbitt was regarded as the founder of the scientific curriculum making and the main representative of social efficiency educators. In the middle of the 1920s, Bobbitt's curriculum theory had a certain degree of turning. Earlier on, Bobbitt was influenced by Taylor's scientific management theory and applied his ideas to the curriculum. During this period, Bobbitt emphasized the scientific curriculum making procedure and the educational goals of social efficiency. After the turning point, Bobbitt leaned towards the progressive child-centered theory and paid more attention to children's immediate life and individualized curriculum. The purpose of this paper is to compare Bobbitt's early with late curriculum theory, and try to explain the turn.

**Keywords:** Bobbitt, curriculum history, progressivism, scientific curriculum making, social efficiency,

---

Horng-Ming Jong: Professor, Center for General Education, National Ilan University.  
E-mail: hmjong@niu.edu.tw

## 前 言

1918 年對課程研究而言，是至為重要的一年。因為 1918 年堪稱是課程領域自我意識的誕生年。不僅課程之父 F. Bobbitt 的《課程》（*The Curriculum*）專著於此年出版，同一年，A. Inglis 亦發表《中等教育的原理》（*Principles of Secondary Education*），此書雖非課程專著，但主要處理的卻是課程問題。再者，W. H. Kilpatrick 亦於此年發表其設計教學法（the project method），此一論文對活動課程的發展具有莫大的影響。最後，美國中等教育重組委員會（Commission on the Reorganization of Secondary Education）亦於此年發表《中等教育的基本原理》（*Cardinal Principles of Secondary Education*）報告書，此報告書提及的七項教育目標，對形塑此後的課程目標具有重要影響力（Kliebard, 1968）。對課程研究而言，上述四者中又屬 Bobbitt 《課程》專著的出版，對課程研究的影響最為深遠。「在現代課程改造運動底初期，那是影響最大的一本書」（史國雅，1948：43）。就課程史而言，此書不僅被視為課程成為一專門研究領域的嚆矢，同時開啓了科學化課程編製的年代。

大學畢業後至菲律賓任教職時，Bobbitt 即曾編製過學習教材，書名為《英文的第一本書》（*A First Book in English*），此書是專為以英文為第二語言之人而寫的學習教材（DeWulf, 1962; Smiley, 1992）。至大學任職後，Bobbitt 本以教育行政為專長。1912 年 Bobbitt 從教育行政的角度撰寫〈削減教育中的浪費〉（*The elimination of waste in education*）乙文，因本文涉及課程問題，故在本文發表之後，「其做為一課程領導者的生涯已經啓動」（Kliebard, 2004: 83）。Schubert、Schubert、Thomas 與 Carroll（2002）則是認為 Bobbitt（1915a）的課程思想發端於《學校在教些什麼與應教些什麼》（*What the Schools Teach and Might Teach*），在該書中，Bobbitt 對學校教育內容的實然面與應然面進行對比性的探討。1918 年出版的《課程》專著，則全然聚焦於課程的編製，故更常被視為課程學術研究的歷史起源，Bobbitt 亦因此書而享有課程之父之譽。此外，Bobbitt 亦因此書與 1924 年《如何編製課

程》（*How to Make a Curriculum*）的立場，被視為科學化課程編製與社會效率論的主要倡導者。

但是誠如 Marsden（2000: 12）所言：「Bobbitt 對於課程研究的貢獻並非如通常所提出的那麼徑直。」大部分課程研究所論及的 Bobbitt，僅是 Bobbitt 前期的主要著作。觀諸 Bobbitt 中後期的著作，可窺知在教育與課程立場上，Bobbitt 出現明顯的轉折。此一歷史轉折，亦為部分課程學者所言及。例如 Smiley（1992: 8）在其探討 Bobbitt 學術生涯的博士論文中即曾指出：「大約在 1924 至 1926 之間，Bobbitt 改變其課程立場。」Kliebard 在探討全美教育研究社（National Society for the Study of Education）1927 年所出版的《二六期年刊》（*Twenty-Sixth Yearbook*）時亦曾表示：「最令人驚訝的陳述是 Bobbitt 的」（2004: 153），因為，Bobbitt 在此年刊所輯的文章中，對其此前某些基本課程主張，提出不一樣的說法。Smiley（1992: 5）亦指出：「在該年刊中，Bobbitt 對兒童中心課程的接受令許多人感到驚訝。」在此之後，Bobbitt 的最後一本專著是 1941 年退休前夕所出版的《現代教育課程》（*Curriculum of Modern Education*）。課程史學者 J. W. Null 即曾以此課程專著探討 Bobbitt 後期的思想，Null（1999: 40）指出：「1941 年的 Bobbitt 並沒有抱持他在 1911 年開始提出之相同的課程立場。」Null 並且指出，Bobbitt 在《現代教育課程》一書中，蘊含有四種一致的理念：首先，強調普通教育的重要性；其次，認為無法事先決定學生的未來生活及角色；第三，學校的必要性在於發展個人的心智而非工作訓練；第四，重視西方傳統中的「偉大著作」（great books）。此四者與早前的課程立場有明顯的殊異之處。

誠如 Null（1999: 37）所言：「一些其同代之人，未能認知到此一改變，而且當代學者亦未能覺知到 Bobbitt 改變後的觀念。」因此，本文擬全面性地探討 Bobbitt 的思想，以瞭解其前、後期課程思想不同之處。本文首先概述 Bobbitt 學術生涯前期社會效率與科學化課程編製的理論主張，再者則是陳述其後期具有進步主義傾向的課程思想。其後，則是嘗試對 Bobbitt 課程思想的歷史轉折提出評述。

## 壹、社會效率與科學化課程編製的 Bobbitt

Null (2004: 99) 曾指出：「『社會效率』或許是晚近有關課程史著作中最突出的概念。」此或因課程乃興起於一個強調社會效率的時代氛圍之中，而且在彼時，不少知名教育學者或多或少都曾對社會效率提出自己的見解（楊智穎，2014）。在描述社會效率論課程意識型態的興起過程時，Kliebard (2004: 83) 曾指出：「沒有一個人比 John Franklin Bobbitt 更能代表效率心志的教育工作者此一新的類型。」是故，一般在介紹科學化課程編製理論時，皆以 Bobbitt 為主要代表人物（黃光雄、蔡清田，2015；黃政傑，1991；甄曉蘭，2007；McNeil, 2015；Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995）。Bobbitt 主要是從科學管理的角度探討效率的問題，對其而言，「效率意味著權威的集中化，以及管理人員對整體過程明確的指導」（Bobbitt, 1913: 89）。Bobbitt 的課程論述，可上溯至 1912 年〈削減教育中的浪費〉一文。此篇文章即是在探討效率的問題。在本文中 Bobbitt 曾提出四條科學管理原則，做為教育人員參考。第一條原則是在可能的時間之內對學校設備完全加以利用。第二條原則是使每一個工作者的工作效率發揮至極致，以使工作者的人數減至最低。對教育而言，此可透過教師教學科目的個別化加以達成。第三條原則則在評述發展遲滯、健康不良及低活動力所引起的附帶浪費現象，Bobbitt 認為此可透過為學童提供娛樂設施及活動的作法加以改進。第四條原則則是主張將學生看成是有待製成成品的原料，學校的教育過程即在有效率地將這些原料，轉化成能為社會所用的產品。

自此之後，Bobbitt (1913, 1915c) 開始將研究科學管理之父 F. W. Taylor 學說的心得，應用至教育或課程領域。是故，「Bobbitt 的《課程》是第一本採取 Taylor 的方法並將其應用至課程的著作。」（Null, 2010: 188）在將興趣轉向課程的同時，基於自身興趣與相關單位的請求，Bobbitt (1914, 1915b, 1918b, 1918c, 1922) 亦曾進行部分學區運作的調查，特別是評估課程的妥適性。就整體而言，受科學管理思想的影響，在 1920 年代中期之前，Bobbitt 大

致體現出社會效率論的一面與科學化課程編製的主張，以下即概述此期 Bobbitt 的課程理論或主張。

## 一、教育目的

Bobbitt 主張以新教育的教育功能觀取代舊教育的教育功能觀。所謂的新教育即功能性教育（functional education），「它是對人之訓練，以使其履行構成其生活之功能或活動。」（Bobbitt, 1924b: 45）Bobbitt 認為新教育的目的旨在幫助學生以一種合宜的方式過生活，對其而言，教育目的可說是為未來的生活作準備。在《如何編製課程》一書中，Bobbitt（1924a: 8）亦提出：「教育首先是為了成人生活，而非兒童生活。其基本責任是為五十年的成人期作準備，而非為了二十年的兒童期及青年期。」因此，對 Bobbitt 而言，教育的目的之一即是為成人生活作準備，也就是為未來的社會角色作預備。其次，教育除了須幫助個體為未來生活作準備外，亦須對整體社會提供有效率的服務。Bobbitt（1918a: 282）在《課程》專著的結論部份曾明白指出：「在本書中，我們試著從社會需要的觀點來看待課程問題，且至少在某種程度上，藉以發展有關教育的社會觀點。」對於學校能提供何種社會服務，Bobbitt（1918a: 68）則是認為：

作為社會進步之動力，學校理應提供有效率之服務。就我們現時所知，有效率之服務，非受臆測或妄想或特殊之自利所指導，而是科學。為有效率，學校並非坐待某人揣測出某種可欲之社會進步之型式，或待較大個人利益之欲望所鼓動，或求避免損害之付出。科學的管理要求預測—精確的預測。它要求理解，在沒有因為特殊利益的主張及反對意見所產生之任何扭曲的情況下，其以真實而平衡的關係看待所有因素。

綜合以言，Bobbitt 認為學校教育應該為社會提供有效率之服務，此種有效率的服務，體現於以科學方式進行教育或課程之安排，使個體有效地為其成人生活預作準備。

## 二、科學化的課程編製

Bobbitt 極為重視課程之決定，認為教育工作能否成功，繫乎課程是否編製得宜，而課程編製是否得宜，又視乎其是否由科學程序所決定。因此 Bobbitt (1917: 219) 指出：「將科學方法應用至課程，不能夠僅僅是科學實驗室、課堂研究、教室記錄以及測量等等的簡單事務，它必須是決定各種活動領域之人彼等之需求的技術。」以下首先敘述 Bobbitt 對課程的見解，次則描述其所設想之課程編製的技術。

### (一)課程的意義

課程學者各有其不同的課程意像，Bobbitt 則是傾向於從活動及經驗的角度看待課程，因此，Bobbitt 指出：「課程，……，是一系列使一個人能達成教育目標的學童活動與經驗。」(1924b: 49)，「學生的經驗與活動是課程」(1922: 9)。在《如何編製課程》一書中，Bobbitt (1924a: 44) 同樣指出：「活動和經驗即是課程」。但是人類的經驗非常廣泛，哪些經驗才能納入課程內容，Bobbitt 亦曾加以探討。Bobbitt (1918a: 43) 在《課程》中即謂：

課程可經由兩種方式加以界定：(1)它是經驗的全部範圍，既有指導的亦有未指導的，事涉個體經驗之開展；(2)它是一系列有意指導之訓練經驗，學校用以完成及完備此等開展活動。吾等之專業通常以後者之意義來使用此詞。但是當教育越來越被視之為是經驗的一種事物，且當一般社區生活的工作及遊戲經驗越來越常被運用，存在於指導與未指導訓練經驗間的分割線，已迅速消失。即使不能指導二者，教育必須是關於二者。

易言之，Bobbitt 認為吾人所接受之無指導的經驗必然是有所缺陷，此恰為有指導之經驗須加彌補之處，而找出兩者間的溝壑即是課程編製的重點，此點或如 Eisner (1967: 34) 在探討 Bobbitt 的科學化課程編製時所指出的：「存

在於有能力之成人所能夠做的事項和兒童能夠做的事項間，構成了透過課程經驗要加以化減的溝壑。」Bobbitt（1918a: 43）進一步指出：

課程發現者首先是人類本質及人類事務的分析者。對於此點其工作與「所學內容」（the studies）一點關係也沒有－稍後他將擬定合適的學習內容作為「手段」，但是他不可以分析用於一件工作中的工具，以作為發現該項工作目標之方式。他的首要工作反而是，在確定適合於任一階級教育的情況下，去發現整個範圍的習性、技能、能力、思想、評價、志向之形式等等，它們是有效履行職業勞動所需之成份。……。分析之計畫並非一種狹隘之計畫。其寬如生活本身，因而得以發現構成完備形式之人類生活的馬賽克其所有的事物，它發現整個範圍的教育目標。

準此而論，對 Bobbitt 而言，構成目標及課程經驗的實際內容須於人類的實際活動中去找尋，且須具體的加以明細化，而且課程目標之特性在於其為能力而非知識。此種能力須透過分析程序而得，此種方法即其竭力主張的科學化課程編製。

## （二）課程編製的方法

在探討科學管理原則之時，Bobbitt（1913: 7）曾指出：「在任何組織之中，指導與管理人員必須清楚界定組織所努力以赴的目的。」將此觀點應用至教育組織或課程編製，Bobbitt（1921a）亦認為課程編製的第一步當然是決定發展的結果，也就是訓練的結果。所以 Bobbitt（1924a: 8）認為：「首要的工作是發現構成男女生活的活動，以及適當履行這些活動所必要之能力及個人品格，這些就是教育目標。」如就培育良好公民的教育目標而言，首先須明確陳述出良好公民能力，以為後續活動之引導，Bobbitt（1921b: 264）指出：

這是第一必要性－每一接下來步驟的先備條件。在我們能夠使一個公民履行其適當功能時，他必須先知道這些功能為何，以及他必須擁有何種公民能力，以便履行它們。

但是目標的正確性及特殊性，並非從學科教材內容的掌握加以界定的，而是從人的能力，也就是人實際做事情的能力加以掌握。Bobbitt（1924c: 127）指出：「由無數的調查人員所開發之課程編製的新技術中，一個普遍為人所接受的基本假設是：我們必須發現實際於男性與女性生活中運作著的那些事物。」因此對 Bobbitt 而言，課程的內容已從以往的學科知識擴增至生活所有的層面，也就是人所從事之活動。Bobbitt（1918a: 42）指出：

中心原理至為簡單。人之生活，無論如何變化，總是由特殊活動之表現所構成。為生活作準備之教育，乃是確切且適當地為這些特殊活動作準備。對於任何社會階級而言，它們或許數多而多樣，然皆可被發現之。此惟要求人走入世界事務之中，以發現構成這些事務的細節。這些細節將顯示人所需要之能力、態度、習性、鑑賞力，以及知識形式。這些將會是課程的目標。它們將會是數量繁多、明確，且特殊化。課程因而將會是兒童及青少年藉以達到這些目標所必要的一系列經驗。

Bobbitt 將界定課程目標與課程經驗的方法稱之為「活動分析」（activity-analysis），其指出：「活動分析是發現教育目標的基本方法」（1924d: 292）。在《如何編製課程》一書中，Bobbitt（1924a: 8）亦明白指出：

採用的計劃是活動分析，第一個步驟是將廣泛的人類經驗分析成主要領域，分界線得以採多種方式劃定，每一個課程編製團體可依最有利於其目的的方式來進行劃分。

Bobbitt（1924a: 9）接著指出：人類活動的每一主要領域劃定之後，第二個步驟即是逐一將其分析成更為細部的活動。在將每一個主要領域劃分成幾個大單元之後，繼續將這些大單元細分成小單元，以此類推，直至發現所應履行的明確活動為止。Bobbitt 指出，應將焦點放在人類的實際活動之上，因此分析的工作是以觀察為基礎。以上述論點為基礎，Null（2010, 2011）將 Bobbitt

的活動分析區分為幾個步驟。首先是找出每一專業領域的最佳工作者，而後研究這些人員以便找出何種因素使得這些人員工作如此有效率。其次，讓受過實徵訓練的課程研究人員對這些工作者進行觀察，其目標是蒐集資料以便產生資訊，這些資訊能夠顯示為何這些工作者之所以有效率的原因。最後則是找出有不同天分的學生以履行不同的社會角色，先前所蒐集到之各專業領域的資訊，即是不同學生所應接受的課程。最後則是評鑑學生在不同社會職位的表現，以作為後續改進課程的參考。

綜括而言，Bobbitt 反對從傳遞知識的觀點來看待課程，其以為課程應是經驗與活動。Bobbitt 並且主張採取活動分析法來編製課程（Hunkins, 1976）。活動分析法主張以人類實際生活為範圍，將其劃分為幾個主要領域。主要領域劃定之後，再將各個領域細分為幾個大單元，然後逐步細分為小單元，如次以降，直至分析成各種實際的能力或活動為止（Johnson, 1926）。從另一層面而言，此一方法包含兩個階段，首先是發現課程目標，其次則是規劃能達成這些目標的課程經驗。此一方法看似簡單，但是如欲臻於完善，整個課程發現的過程亦須耗時甚久（Jackson, 1992）。Bobbitt（1925: 656）並且認為：「所採用之教育方法的性質為所欲達到之目的的特性所決定。」當教育之目的不再是儲存知識而是有效履行未來所欲扮演的角色之時，Bobbitt 亦主張採取「實作」為教育的方法。

## 貳、進步主義的 Bobbitt

在 Bobbitt、Charters 等人的提倡下，社會效率的課程觀曾經盛極一時，但是到了 1920 年代後期，社會效率課程觀已經開始式微（Kliebard, 1971）。就在社會效率觀趨於衰微的同時，Bobbitt 刊載於《二六期年刊》的文章亦開始否定自己某些早期的課程論點。Smiley（1992: 5）即指出：「在該本年刊中，Bobbitt 對兒童中心課程的接受，使許多人感到驚訝。」Scheideman（2004: 11）亦指出，在 1926 年之後，Bobbitt 將其心志從一種實用的及任務中心的課程觀，轉向一種兒童中心的課程觀。在 1926 年之後，Bobbitt 所出版的唯一課

程專著即是 1941 年發行的《現代教育課程》。此書出版未久，Bobbitt 的學生 W. H. Burton 即曾撰寫書評，在書評中 Burton (1941: 510) 指出：「某些評論者肯定的說 Bobbitt 相當大程度改變了其觀點，就某種程度而言此為真，此恰如在吾人動態演進之教育領域的每一個教育領導者一般。」Jackson (1975) 亦認為許多探討 Bobbitt 的學者，諸如 L. Cremin、Eisner、R. E. Callahan，都未提及此一著作，但是他認為在論及 Bobbitt 的思想之時，這是一本不該受到忽視的著作，而且他以為在這本書中：「他批評的銳利性已經喪失掉鋒芒，而且其早期對課程之科學進路的有利條件所抱持的信心也已經弱化。」(p. 129) 職是之故，吾人可歸結而言，「到了 1940 年代，Bobbitt 對效率的承諾已經冷卻」(Armstrong, 2003: 84)。以下即以 Bobbitt 後期的著作為基礎，探討 Bobbitt 進步主義的課程觀。

## 一、教育即正當的生活

在〈課程編製的新技術〉(The new technique of curriculum-making) 一文中，Bobbitt (1924b: 49) 曾指出：「教育是生活的準備，且生活是一系列的活動。教育因而是履行這些活動的準備。」但是在〈品格建立與新課程〉(Character-building and new curriculum) 乙文中，Bobbitt (1926: 472) 已主張在教育上，「生活並非要加以準備，而是要加以生活經歷過。」另外在〈課程編製者的趨向〉(The orientation of the curriculum-maker) 一文中 Bobbitt (1969: 43) 亦進一步指出：

教育首先不是為某些未來的時間作準備，恰恰相反，其目的在使現行的生活維持在高檔，使其健全、熱切、充足、豐富，且堅定的將其裝備於習性的常軌之中。唯有如此，高級的生活才能獲得動能以使其持續至終點，而後，當有價值之生活的動能，引領整個過程日復一日、年復一年的向前行走，未來自動地受到照應而且毋須多加忖度。只要吾人日復一日、周復一周維持運動中的現在於高檔，當我們到達未來之際，我們將會發現彼時之活動亦將會是高級的型態，從維持現行生活於高檔所取得的動能是未來的

準備。

就其真實的意義而言，生活不能被「準備」，它唯能被生活過。但幸運的是，生活於生活之中便能提供動能，使其持續維持於同樣的層次之上。以適當的方式過生活，驅使生活沿著教育所欲的路線前進，而且毋須多所作爲，爲生活作準備因此是生活本身的一種副產品。

教育之所以無法爲未來作準備，乃是因爲，「人類有機體是具有相當大彈性的，一個人要成其爲何，是無法事先決定的。」（Bobbitt, 1941: 3）而且，從前段引文中吾人不僅看到 Bobbitt 對早期觀點的否定，同時亦可看出其觀點開始趨近於 Dewey（1916）的觀點，也就是教育即生活的觀點。只不過 Bobbitt 更爲強調其價值意涵，也就是教育必須引領人過一種完善的生活（good life）。而且如同 Dewey 並不全然反對教育對準備未來生活所具有的功能一般，Bobbitt 亦是認爲如果能體現教育即正當地進行現在生活的話，那麼所謂爲未來生活作預備的功能自然內蘊於其中。易言之，Bobbitt 與 Dewey 一樣認爲手段與目的是相結合的，因此，Bobbitt 指出：「目的是正當的生活，方法是正當的生活」（1934: 264）、「……教育目標和教育過程是同一件事，現在持續正當的生活是適當準備未來生活的過程。」（1969: 42）而且，

所謂生活是生活於動態的現在，它是於現在中受引導，它是在現時中維持於高檔，現在正被生活著的生活乃是被塑造著的生活。因爲它只存在於現在之中，所以它唯能於現在中被塑造。教育僅直接關心態動的現在……。（1969: 42）

此時的 Bobbitt 對於知識的見解，亦與實用主義（pragmatism）的立場是一致的，也就是強調知識的工具性，認爲知識是過完善生活的工具。Bobbitt（1934: 261）指出：「我們必須將技能、知識當作『手段』來使用，而『目的』或是目標則是生活本身。」

此外，在《現代教育課程》一書序言中，Bobbitt（1941: vii）亦明白指出：「本書的主題極爲簡單：完善的生活是所要學習的事物，而且學生是經由

生活它來學習。」因此在教育目的上，Bobbitt 與早期的社會效率教育目的觀已有所偏離。Null（2004: 99-100）認為社會效率，「這個概念在二十世紀初期從未具有一簡單的定義，而且在未來也可能不存在一個簡單的定義。」Null（2002, 2004）指出，W. C. Bagley、I. King、Bobbitt、D. Snedden、Dewey 都曾提倡過社會效率，因此社會效率有不同的意涵。就 Bobbitt 而言，社會效率即是職業效率（occupational efficiency），也就是透過教育使學生在未來擔任一特定之職業，以完成其「天職」（calling）。但是在《現代教育課程》一書中，Bobbitt（1941: 6-8）將教育目的界定為「完善的生活」，並且將其劃分為十八個領域，其中有十六個領域屬於普通教育，只有兩個領域是屬於職業範疇。因此，Null（1999: 39）指出：「根據其改變後的立場，…Bobbitt 主張普通教育是提升心智的成長，而非工作的準備。」因此，相對於早期強調以明確的方式來定義目標，Bobbitt 所界定之教育目的較為一般性。Everett（1941: 794）在評論《現代教育課程》一書時即認為，「作者並未澄清完善生活的成份為何」。而且他指出：

假如教育是實際的而且重視行動的話，那麼在課程編製中，我們必須更為詳細地決定我們的目的為何，以及它們如何與日常生活世界中的實際問題有著關聯。但一個人獲得的印象是，作者嘗試去發展含蓋所有時間與地方的一種普遍之完善生活的觀念。（p. 795）

由此可見，Bobbitt 後期所設定的教育目的已從早期的生活預備說，逐漸轉向教育之目的即在使學生過正當的生活或是完善的生活。而且，此種概括性的教育目的顯然與其早期倡導教育目的應明確而精細有所不同，它是一般性的及概括性的，而非明細性的。此一特性亦顯現在 Bobbitt（1935）對普通教育的提倡上。

## 二、課程的個別性

在《如何編製課程》一書中，Bobbitt（1924a: 5）指出：「目前課程編製

的主要工作乃是一般目標的發現，以及途徑之一般綱要的規劃。」不過 Bobbitt 所認為的課程編製應是以地方為基礎的，因為「一個特定城市所採用的學程不應該從某些遙遠的中央單位來交付」（Bobbitt, 1925: 653）。所以就課程即目標而言，Bobbitt（1924a: 40）認為：「每一個學校系統應該形成自己的學校目標。」稍後，Bobbitt（1969）則進一步區分普通課程（general curriculum）及個別課程（individual curriculum），並且將探究的重點放在個別課程之上。因為如果說教育之目的即在使學生過完善生活的話，那麼，「完善的生活是一種變量，而且對任何兩個人而言從不相同。」（1941: 21）而且，「生活是一種個別的事務。……。沒有兩個人能夠擁有同一種本質，且人與人之間的差距遠較教育所願意承認的來得大。」（Bobbitt, 1969: 5）除了人的本質不同外，環境的殊異亦造成個體間的差異更形擴大。因此，Bobbitt（1969: 46）指出：為了完全的自我實現，每一個人必須依據其本質以及所遭遇的環境來過自己的生活。而且因為兒童和青少年的多樣性之故，彼等之生活不可能由外在權威一致性且機械性地加以設計，而後平等地且機械地將其套加在所有學生身上。其並指出：「每一個人……必須擁有其自己的課程」（1969: 46），「任何人的課程是其個人生活經歷的進程」（1941: 296）。而且，

就像任何其他事物一樣，可以有一種總體化的課程觀念，但若就其特殊性而言，它是個人生活的連續性，其數目之多如同其人之多，在一個一千人的學校裡，有一千個生命在開展著。……。總體化無法也不可能描繪適合於任何個體的生活方式。（1941: 297）

除了重視個別課程之外，Bobbitt 如同進步主義者一樣，亦重視兒童的需求，其指出：

教育過程始自「需求」。……

這些需求是個別之人的需求，就如同個別之人在本質及情境上有廣泛的差異，在人與人之間需求亦有所不同，對任何兩個人而言，它們從未相同，而且差異非常廣泛。（1941: 228）

由於重視兒童的個殊性，所以 Bobbitt（1941: 297-298）認為普通課程如果規定的過於詳細的話，便無法適應個別差異。其以為，一般課程往往以印製的學程形式以作為全體學生的引導，其所植基之假設是教育乃學科教材的大量移植，且可透過組織化的系統加以管理。由於人的因素並無法完全排除，因此，必須留有彈性的餘地以為因應。但是 Bobbitt 卻觀察到，教科書及工作簿卻越來越精細化，而且測驗也越來越標準化，以致彈性空間幾乎喪失殆盡。不過 Bobbitt（1941: 298）亦指出：

教育專業現在已經瞭解到此種課程型態是完全先於科學的（prescientific），而且對教育而言，它與在醫院裡統一處理大量的病人一樣，是無法加以證成的。基於此，在教育上，我們現在開始轉向個體本質和需要的發現，並且朝向個體生活的引導，漸漸地，我們並不「編製」課程或是「安裝」（install）它，我們業已學到，我們的工作只是去「發現」個體生活所經歷的方式。我們的工作是診斷、預示、制約以及引導。課程「編製」是屬於渡渡鳥（dodo）和大海雀（great auk）<sup>1</sup>之事，現行為每一位兒童和青少年而從事之課程「發現」，已取代其地位。

所以，我們可以說到了後期，Bobbitt 已漸漸瞭解到預先設計課程的侷限性。因此，Bobbitt（1941: 321）指出：「學校不是去『編製』課程，而是幫助兒童或青少年好好地去發現自己，學校的工作不是將兒童加工處理成事先為其設計的型態。」

### 三、科學觀點的轉變

作為科學化課程編製的肇始者，Bobbitt 是極為重視科學的。對於科學的

---

<sup>1</sup> 渡渡鳥是生於印度洋毛里西斯（Mauritius）島上的一種鳥，體型大而不會飛，於十七世紀時已絕種。大海雀亦是而不會飛的鳥，原居住於北大西洋沿岸，十九世紀時亦已絕種。

重視，Bobbitt 可說是一以貫之。但是儘管如此，Null 卻注意到 Bobbitt 對科學觀點的轉變。Null（1999: 38）指出：

雖然他經常在這本書（《現代教育課程》）中使用「科學」此詞，但他採用此詞時卻與之前使用時具有不同的意義。Bobbitt 對於「科學」的忠誠從未衰退過，但是在《現代教育課程》一書，其「科學」是與「理智」（intellect）是同義的。

Null（1999: 38）並舉 Bobbitt《現代教育課程》一書中的一段話做為佐證：

科學描述與解釋，它描繪之外別無他物，就其本身而言，它並不指導，它不是一組命令或是應許。它像是一張道路圖並顯示到達某人目的地最佳的路途，以及到達其他地方的途徑，但是這張地圖並沒有作決定，是使用此地圖之人決定擇取那一條路徑。同樣的，科學顯示可能性的範圍，它顯示成功的路途及失敗的路途，但是它讓每一個人去做自己的抉擇，所有的方向存在於個人的心中及意志中。

事實上，在《現代教育課程》一書中，Bobbitt 將科學界定為人們對於實體性質之理解所達到之最完滿的程度。這種理解儘管不斷往前推進，但卻是永遠不可能完全的。而且 Bobbitt（1941: 13）以為：「科學並不僅僅界定為是以特殊方法所發現到之真理的那個部份，科學是人們最佳的理解而不考慮其獲致此種理解的方法。」對於 Bobbitt 此種科學的界定，Jackson（1975）曾指出，這樣一種寬廣的定義方式，並未僅僅將科學與技術專家及研究實驗室進行連結，故頗值得吾人讚許。不過此亦顯示，Bobbitt 後期對科學的理解顯然與早期從方法與技術的觀點來理解科學有所不同。

對後期的 Bobbitt 而言，科學既是現時人們對實體所獲致之最佳的理解，而且為了讓教師、家長都能參與課程事務，Bobbitt 主張教育科學亦儘量簡單化，其引為：「我們現行的教育科學極須要簡單性及直接性，所有基本的真理

應能簡單的加以陳述。」（1969: 50）Bobbitt 提出這樣的要求，與其轉向重視個別課程觀點是一致的。因為課程既無法由外在權威一致性地加在學生身上，那麼，「它們必須學生、教師及家長現時地加以設計，這些人須要來自教育科學基本原理的指導，這些基本原理當在眾人皆能理解的情況下提出。」（1969: 51）

除了上述三種轉變之外，在 Bobbitt 後期的課程思想中，教師的角色亦有了轉變。教師不再是根據事先界定之詳細規格而對學生進行塑造的「教育工程師」，而是兒童心智開展的引導者（Null, 1999: 38–39）。而且，Bobbitt 亦賦予家庭及社會重大的教育責任，因為他們都是課程的提供者。後期的Bobbitt（1941）曾對課程進行如下的界定：「課程—就其字面意義而言，是『奔跑的路線』—它是二十四小時的事務。」（p. 23）而且其以為，「家庭必須管理其大部分，在此種情況下，家庭不管是好是壞都在進行教育。家庭提供基本教育，……，學校則是提供『輔助的』（contributory）教育。」（p. 23）Bobbitt（1934: 263, 1941: 23）認為，一個人大概有九分之一的時間是待在學校之中，另外九分之八的時間則是身處家庭及社區之中，所以其以為，「個人大部分的教育是在校外獲得。」（1934: 263）由此足見，後期的 Bobbitt 對課程的界定更為寬廣，因此，他也提醒課程設計人員應注意課程的有機性及延續性，也就是校內課程應與日常生活進行有機的連結，而且校內活動應能接續校外的活動。

總結而言，在 1920 年代結束之前，Bobbitt 的教育思想更進一步的呈現出進步主義的特徵。DeWulf（1962: 326–327）即曾指出，在 1920 年代結束之際，

Bobbitt 在其著作中呈現出「進步主義的」特徵。再一次地，其掇拾時代的領導觀念。與其十年前的著作做對比，較諸成人其課程更為從兒童本性的觀點進行思考；其課程經驗不再是事前固定的；而且整體而言，其課程不再完全是由外在於兒童經驗之「事務世界」所決定。簡言之，Bobbitt 從過程來看待兒童的本性與目的——也就是教育及生活。

## 參、Bobbitt 思想轉折的可能解釋

Jackson (1975) 認為 Bobbitt 最終放棄其教育工程學的立場頗為明確，但是產生此一重大轉折的原因卻不清楚。對於 Bobbitt 的課程思想何以產生這樣的轉變，Null (1999: 40) 也曾表示疑惑，但他給的答案是「很簡單，沒有人知道。」Null 首先根據 DeWulf 在其博士論文《John Franklin Bobbitt 的教育理想》(The educational ideal of John Franklin Bobbitt) 中所提出的論點，解釋可能的原因，DeWulf (1962: 367) 是如此敘述的：

偏愛的風向或社會的潮流相當大程度地改變了 Bobbitt 在生涯中強調的重點，因此 Franklin Bobbitt 是教育領域中的領導者，亦同樣是當下文化趨勢的附隨者。

但 Null 另亦指出，此一轉變也有可能是其學術生涯反省下的結果，Null (1999: 40) 甚至指出：

或者相當可能的是，包含於《現代教育課程》中的觀念前前後後存在於 Bobbitt 的生涯中，而且目前的歷史理解隱藏了這些觀念。

Null 本人傾向於接受第一種觀點，所以在其文章一開頭，Null (1999: 35) 便指出：「當個人的信念與實際的情境相逢，便『給出』某些東西，在這樣的情境中個人的信念通常會改變，即使其他個體未能體察到已轉變的觀念，John Franklin Bobbitt 的案例及其課程觀念說明了此一情境。」但是筆者則是較為贊同第三種觀點，也就是後期的觀點，事實上在早期的著作中已有蛛絲馬跡可尋。例如 Jackson (1975: 130) 即曾舉 Bobbitt 前述所言之「課程『編製』是屬於渡渡鳥和大海雀之事」，來指證 Bobbitt 已間接否定使其享有盛名的《如何編製課程》一書的標題，而且他認為對 Bobbitt 而言，這是相當進化性的跳躍。但是事實上，Bobbitt 很早 (1917: 220) 便曾指出：「我們學習到課

程不是被『編製』；它們是被『發現』。」而且，Bobbitt 在早期的著作中即慣於稱課程研究者為「課程發現者」（curriculum-discoverer）。其次，即使 Jackson 認為 Eisner 在探討 Bobbitt 課程思想的文章中並未提及《現代教育課程》一書，而是以早期的著作為主，但是對於 Bobbitt，Eisner（1967: 38）卻仍有以下的評論：

很明確的，他關心的是將教育與生活取得關聯，他將重心置於社會的社會需求以便形成教育目標，他強調學生在學習中的主動角色。在許多的方式上，他與試驗主義者（experimentalists）共同關懷整個兒童的教育，而且與試驗主義者一樣，他認為在教育計劃中應運用科學，但同時承認青少年或兒童的限制。

易言之，從早期的著作中，Eisner 已發現 Bobbitt 與試驗主義的相同之處。再者，Bobbitt 在〈削減教育中的浪費〉一文中所提出的第四條原則，即主張將學生視同有待處理成最終產品的原料，往往是 Bobbitt 提倡工廠隱喻的最佳佐證（Paraskeva, 2011）。但事實上，Bobbitt 在提出此原則之後所提出的論述，卻有著進步主義者的論調，Bobbitt（1912: 269）指出：

將其應用至教育，此意謂著：根據其天分來教育個體。此要求課程材料必須充份的多樣化以迎合社區中每一兒童階層的需求，而且訓練和研究的學程必須保有充份的彈性，以便使每一個個體皆能獲得其所須之事物。

除此而外，誠如一般課程學者所指出的，Bobbitt 極為重視行為目標，其以為，「行為不僅是生活的目的同時也是生活的過程，而且同樣是教育的目的與過程。」（1924b: 47）「且記住，人類生活是百分之百的行為，生活即是做事，為使生活能夠豐富，我們必須做許許多多、各式各樣的事，為了人類生活的成功，我們必須合理地做這些事情。」（1934: 261）但是儘管重視行為，Bobbitt 一開始便不是一個僅強調外顯行為的絕對行為主義者。Bobbitt（1924b: 51-52）指出：

可見的行動只是人之行為的一部分，就某種意義而言，它不是最基本的部份，其非常類似流水表面的波動。隱藏在一個人之內，那些不可見的、不可觸知的是一個人的精神活動，這些精神活動他覺得是其生活的真實本質。這些內在的活動伴隨著外在的活動，它們進行引導及指導。

.....

有人或許會問，對活動分析者而言，兒童及人的內在或是外在活動，何者較為重要？我們不必嘗試給予答案，兩者俱為人類生活的重要部分。

但是不久之後，Bobbitt 亦從平等重視內、外在行為轉向更為強調內在、主觀的活動。Bobbitt (1969: 44-45) 指出：活動分析者或課程編製者較諸客觀、可見的活動，應該更為關心主觀的活動。雖然他應該關注健康、社會交往、娛樂等各種客觀層面的活動，不過他更應該關注心智觀點、評價、判斷、策劃等客觀活動所由生的內在活動，同時亦不應遺漏個人的美感情緒反應、宗教思維、內心的想望等等心理活動。因此，對 Bobbitt (1937) 而言，活動課程所強調之活動的連續性，實包含個體內在生活不可見的連續性。

準上以言，筆者認為 Bobbitt 在課程思想上的確產生轉變，但是其課程思想的轉折並非是一種突然的「斷裂」，而是兩端本已各具砝碼的天平，隨著不同階段兩端砝碼有所增減，以致呈現一升一降的現象。

## 肆、結論

作為科學化課程編製的代表性人物，Bobbitt 認為教育應是為未來成人生活預作準備。且為使兒童有效履行未來社會所賦予的角色，Bobbitt 主張透過科學的方法，分析出履行這些職責所須具備的活動及經驗，以作為課程的目標及內容 (Callahan, 1962; Hlebowitsh, 2005; Kliebard, 1975; Seguel, 1966)。但是在中期之後，Bobbitt 卻逐漸修正其早期的課程思想，轉而呈現出進步主義的教育思想成份。就其進步主義的教育思想成份而言，並不偏於放任式的兒童中心教育觀，而是主張教育雖應考慮個別兒童的個性及需要，但是亦應教育他

們體認自己所應擔負的職責。

儘管對於 Bobbitt 課程思想中的二元性有不同的解釋，但是本文認為此種二元性自始至終即存在於 Bobbitt 的課程思想之中，只是在前後期中各有所偏重而已。但是探討 Bobbitt 課程思想的轉折，其目的並不在於指出前者是後者非，或者後者是前者非。其意義毋寧像是 Jackson（1975）所言的，並不在其前後期的特定立場之中，而是在於他願意熱切地捍衛其所採取的立場，不過在有了不同的理由及心志之後，他又願意放棄舊有的立場，而重新支持新的立場。易言之，在吾人探討 Bobbitt 課程思想的轉折時，首應注意的反倒不是他提供給我們何種的論點才是正確的，而是在於他獲致此一論點的努力過程。其次，從 Bobbitt 課程思想二元性的探討中吾人亦當體認到，對於課程學者思想的探討應強化其歷史性，此一歷史性體現於課程思想縱斷面與橫斷面的探討。就縱斷面而言，吾人在探討某一課程學者的課程思想時，理應前後相續的對其一生的課程思想進行全面的探討，以便能夠更為整全的理解其一生課程思想的發展軌跡。就其橫斷面而言，所應重視的是課程思想與其時代脈絡與氛圍的依存關係，時代脈絡與氛圍的改變，可能促使個體對其思想進行反思，對一個熱切追求真理及願意為其思想負責之人而言，反思的結果都可能造成其思想的轉變。因此，橫向地考察兩者間的變動關係，亦有助於掌握課程學者的思想變動。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 史國雅（1948）。介紹生活課程編制。《教育雜誌》，33(5)，42-46。
- [Shi, G. Y. (1948). Introduction to curriculum making for life. *Education Magazine*, 33(5), 42-46.]
- 黃光雄、蔡清田（2015）。《課程發展與設計新論》。臺北市：五南。
- [Huang, G. X. & Cai, Q. T. (2015). *New Discussion on Curriculum Development and Design*. Taipei: Wu-Nan.]
- 黃政傑（1991）。《課程設計》。臺北市：東華。
- [Huang, Z. J. (1991). *Curriculum Design*. Taipei: Tung Hua]
- 楊智穎（2014）。重新理解美國課程史中的社會效率。《教育研究月刊》，238，35-48。
- [Yang, J. Y. (2014). Social efficiency reinterpreted in U. S. curriculum history. *Journal of Education Research*, 238, 35-48.]
- 甄曉蘭（2007）。如何編制課程。輯於甄曉蘭主編，課程經典導讀（頁19-38）。臺北市：學富。
- [Zhen, X. L. (2007). How to make a curriculum. In X. L. Zhen (Ed.), *Curriculum Classics Guide* (pp. 19-38). Taipei: Pro-Ed.]
- 鍾鴻銘（2004）。H. M. Kliebard 的課程史研究及其啓示。《教育研究集刊》，50(1)，91-118。
- [Jong, H. M. (2004). H. M. Kliebard's curriculum history studies and their implications. *Bulletin of Educational Research*, 50(1), 91-118.]

### 二、英文部分

- Armstrong, D. G. (2003). *Curriculum Today*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Bobbitt, J. F. (1912). The elimination of waste in education. *The Elementary School*

*Teacher*, X II(6), 259–271.

Bobbitt, J. F. (1913). The supervision of city schools: Some general principles of management applied to the problems of city-school systems. In *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. (1914). The school survey: Finding standards of current practice with which to measure one's own school. *The Elementary School Journal*, September, 41–54.

Bobbitt, J. F. (1915a). *What the Schools Teach and Might Teach*. Cleveland, OH: The Survey Committee of the Cleveland Foundation.

Bobbitt, J. F. (1915b). *The San Antonio Public School System: A Survey*. San Antonio, TX: The San Antonio School Board.

Bobbitt, J. F. (1915c). High-school costs. *The School Review*, 23(8), 505–534.

Bobbitt, J. F. (1917). Summary of the literature in scientific method in the field of curriculum-making. *The Elementary School Journal*, November, 219–240.

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

Bobbitt, J. F. (1918b). The plan of measuring educational efficiency in Bay City. *The Elementary School Journal*, January, 343–356.

Bobbitt, J. F. (1918c). Curriculum situation. In Judd (Ed.), *Survey of the St. Louis Public Schools, Part 2—The work of the schools*. (pp.77–116). Yonkers-on Hudson, NY: World Book.

Bobbitt, J. F. (1921a). A significant tendency in curriculum-making. *The Elementary School Journal*, 21(8), 607–615.

Bobbitt, J. F. (1921b). The actual objectives of the present-day high school. *The School Review*, 29(4), 256–272.

Bobbitt, J. F. (1922). *Curriculum-making in Los Angeles*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

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

Bobbitt, J. F. (1924b). The new technique of curriculum-making. *The Elementary*

- School Journal*, 25(1). 45–54.
- Bobbitt, J. F. (1924c). The technique of curriculum-making in arithmetic. *The Elementary School Journal*, October, 127–143.
- Bobbitt, J. F. (1924d). What understanding of human society should education develop? *The Elementary School Journal*, December, 290–301.
- Bobbitt, J. F. (1925). Difficulties to be met in local curriculum-making. *The Elementary School Journal*, 25(9), 653–663.
- Bobbitt, F. (1926). Character-building and the new curriculum. *Religious Education*, 21, 472–476.
- Bobbitt, J. F. (1934). The trend of the activity curriculum. *The Elementary School Journal*, December, 257–266.
- Bobbitt, J. F. (1935). General education in the high school. *The School Review*, 43(4), 257–267.
- Bobbitt, J. F. (1937). “Objectives of education”. In H. L. Caswell & D. S. Campbell (Eds.), *Readings in Curriculum Development* (pp.229–235). New York: American Book Company.
- Bobbitt, J. F. (1941). *The Curriculum of Modern Education*. New York: McGraw-Hill.
- Bobbitt, J. F. (1969). The orientation of the curriculum-making. In G. M. Whipple (Ed.), *The Foundations and Technique of Curriculum-construction, Part II*. The foundations of curriculum-making. *The Twenty-Sixth Yearbook Of The National Society for the Study of Education* (reprinted ed.)(pp.41–55). NY: Arno Press & The New York Times. (Original work published 1927)
- Burton, W. H. (1941). Book reviews: The curriculum of modern education. *Harvard Educational Review*, XI(4), 509–510.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- DeWulf, B. G. (1962). *The Educational Idea of John Franklin Bobbitt* (unpublished

- doctoral dissertation). Washington University, St. Louis, MO.
- Eisner, E. W. (1967). Franklin Bobbitt and the “science” of curriculum making. *The School Review*, 75(1), 29–47.
- Everett, S. (1941). Principles to guide curriculum-makers. *The Elementary School Journal*, June, 793–795.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational ideas in curriculum: A historical triangulation. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 73–87.
- Hunkins, F. P. (1976). Bobbitt’s principle. In O. L. Davis (Ed.), *Perspectives on Curriculum Development 1776–1976* (pp. 134–136). Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Inglis, A. (1918). *Principles of Secondary Education*. Cambridge, MA: Houghton Mifflin.
- Jackson, P. W. (1975). Notes on the aging of Franklin Bobbitt. *The Elementary School Journal*, 75<sup>th</sup> Anniversary Issue, 119–133.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp.3–40). New York: Macmillan.
- Johnson, R. I. (1926). Activity analysis in curriculum-making. *Journal of Educational Research*, 13(3), 208–215.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method*. *Teachers College Record*, 19, 319–335.
- Kliebard, H. M. (1968). The curriculum field in retrospect. In P.W. F. Witt (Ed.), *Technology and the Curriculum* (pp.69–84). New York: Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. (1971). Bureaucracy and curriculum theory. In V. F. Haubrich (Ed.), *Freedom, Bureaucracy, and Schooling* (pp.74–93). Washington, DC: ASCD.
- Kliebard, H. M. (1975). The rise of scientific curriculum making and its aftermath. *Curriculum Theory Network*, 5(1), 27–38.
- Kliebard, H. M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958*

- (3<sup>rd</sup> ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Marsden, W. E. (2000). Historical approaches to curriculum study. In R. Lowe (Ed.), *History of Education: Major Themes, vols.3* (pp.3–39). London: RoutledgeFalmer.
- McNeil, J. D. (2015). *Contemporary Curriculum: In Thought and Action* (8<sup>th</sup> ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Null, J. W. (1999). Efficiency jettisoned: Unacknowledged changes in the curriculum thought of John Franklin Bobbitt. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(1), 35–42.
- Null, J. W. (2002). Who meant what with social efficiency? Several different conceptions of a narrowly understood term. *American Educational History Journal*, 29, 80–88.
- Null, J. W. (2004). Social efficiency splintered: Multiple meanings instead of the hegemony of one. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(2), 99–124.
- Null, J. W. (2010). Curriculum, the. In C. A. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Study* (pp.188–189). Los Angeles: SAGE.
- Null, J. W. (2011). *Curriculum: From Theory to Practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in Curriculum Theory: Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Pinar W. F., Reynolds, W. M. Slattery, P. & Taubman, P.M. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Scheideman, J. W. (2004). *Bobbitt's Window: Understanding Turning Points in Reflective Curriculum history and Unmuffling Reflective Voice in Adult Learning: Doubt and Identity* (unpublished doctoral dissertation). Depaul University, Chicago, IL.
- Schubert, W. H., Schubert A. L. L., Thomas T. P., & Carroll W. M. (2002). *Curriculum Books: The First Hundred Years*. New York: Macmillan.

- Seguel, M. L. (1966). *The Curriculum Field: Its Formative Years*. New York: Teachers College Press.
- Smiley, F. M. (1992). 'Indoctrinations', 'Survey and Curriculum Science', and 'Transitional Philosophy': *A Three-stage Reassessment of Franklin Bobbitt* (unpublished doctoral dissertation). Oklahoma State University, Stillwater, OK.