

美國社會效率派教育研究典範的崛起： 以芝加哥大學教育系早期的課程角逐為例

劉蔚之

芝加哥大學教育系在 20 世紀上半葉歷經極輝煌年代，其社會效率派研究典範更相當程度形塑美國教育學研究走向。本文運用該校檔案館之史料檔案，探討自 1894 年杜威創系至 1920 年賈德課程改革臻於成熟為止，不同典範間的課程角逐過程，說明社會效率派的崛起。結果發現杜威在創系初期成功打破當時流行的德國教育學，改為統整融攝、理論實務兼重的發展方向；然而其規劃很快被賈德改弦更張，所開設課程反對理論思辨，強調以科學量化的統計與實驗方法，調查教育的客觀事實，進而成就了社會效率派在美國教育學界的輝煌霸權；然而該系最終仍因學術性遭質疑在 1997 年慘遭停辦，顯示社會效率派所代表的教育學至今仍難得到菁英大學的認同。釐清這段歷史有助理解美國教育學發展歷史特性，進而對仍不斷學習美國的臺灣教育學研究提供具體歷史鑑照。

關鍵字：芝加哥大學教育系、社會效率派、杜威、賈德、課程史

作者現職：國立臺灣師範大學教育學系教授

通訊作者：劉蔚之，e-mail: camino@ntnu.edu.tw

壹、前言

芝加哥大學 (University of Chicago) 教育系在 20 世紀上半葉堪稱全美僅次於哥倫比亞大學師範學院 (Teachers College, TC) 的教育學研究重鎮 (Clifford, 1986)。該系在 1894 年時由以哲學家杜威 (J. Dewey) 擔任創系主任，企圖對抗當時主要發展於師範學校，因此被認為不具學術性的「教育學」(以德國教育學為主要典範)，另在芝大這所菁英大學中開創一門具統整融攝、視野寬廣且具科學性的教育研究；同時「進步主義教育之父」派克 (F. Parker) 也擔任教育學院院長，因此該校教育學有相當不凡的開始。然而派克迅即辭世，杜威亦匆匆離校。1909 年心理學者賈德 (C. Judd) 主持系務後，一掃哲學家杜威的研究路線，反對理論思辨，標榜以量化與實驗等科學方式調查教育事實，且匯集眾多具影響力的學者，共同打造社會效率派所標榜的科學化教育研究 (scientific study of education)。賈德時期為提升教育學在該所菁英型大學的地位，曾做出許多提升課程、教學與研究的努力，甚至不惜關閉以小學師培功能為主，學術地位較低的教育學院，只保留設置於文理學院中、具學術研究光環的教育系。這些措施使該系持續興盛，並在全美教育學發展上佔有穩固地位。賈德主持系務近 30 年後更由課程領域著名「泰勒模式」(Tyler rationale) 的建立者泰勒 (R. Tyler) 接任，時間也長達 10 年 (1938-1948)，卸任後甚且擔任該校社科院院長 (1948-1953)，顯示當時教育系的學術成就備受肯定，是最為輝煌的年代。

然而形成強烈對比的是，特別是自賈德避開理論體系探究，改以量化及實驗等方式研究教育事實以來，雖博得科學與效率之美名，卻也走上窄化零碎的偏鋒；以致當時的成功實則完全無法扭轉美國菁英大學傳統以來根深柢固的「教育學不足以被視為一門嚴謹學術」的負面形象，反而埋下 1997 年關閉教育系、驅趕教育學研究之遠因。換言之，芝加哥大學教育系由 1894 年創立，僅歷經約百年時間即完全劃下休止符，說明教育學在美國菁英型大學中處境著實坎坷艱辛。上述芝大教育學大起大落、且學術性備受其他學科質疑的命運，其實正是美國教育學發展之具體而微的縮影。本文擬以 1894 至 1920 年間該校教育系不同典範的課程路線角逐，說明其所代表的美國教育學發展之歷史意義。

本研究出發點是，教育系開設課程乃是最能反映教育學整體發展的關鍵面向之一。¹它既反應新近學術研究成果，又指出 (甚或刻意發動) 未來發展趨勢；更重要的是，在以課程培養該領域人才過程中，形塑他們認識「正確」研究問題應有性質，以及研究此問題的「正確」方法；換言之，課程有助打造 (或是侷限) 新生代人才對研究的「世界觀」，形成「正確」研究典範。準此，芝大教

¹ 本文主要史料乃是該系開設的科目及其課程說明，因此主要使用的課程定義乃是「課程即科目」。

美國社會效率派教育研究典範的崛起：
以芝加哥大學教育系早期的課程角逐為例

育系早期課程路線的更張與角逐對理解美國教育學發展，特別是社會效率派如何成為主流典範，具有關鍵性。

在名詞釋義方面，先將進步主義教育中最重要的社會效率派與兒童中心派略述如下（Church & Sedlak, 1976; Labaree, 2004, 2005; Tyack, 1974）：²

1. 社會效率派：主要由教育心理、教育行政、課程與教學、測驗與評量等領域學者構成。本派主張一個運作良好且有效率的社會，應優先於兒童個人興趣與需求。因此應以「科學」為基礎，特別是行為主義的學習心理學以及測驗工具，乃是教育安置上的重要依據；首先以科學的心理學釐定兒童心理發展階段、學習本質與定律，接著以測驗工具來篩選學生，決定其未來應有的職業與社會角色，進而直接提供符合個別需求的分軌課程、教育體制與學習內容。如此將能增加學習效能，建立一個運作順暢有效率、經濟而不浪費的社會。本文的賈德即是該派最具代表的學者之一。

2. 兒童中心派：本派尊奉杜威為領袖，他們厭惡形式化的學校教育，質疑書本或教科書之價值，而深深喜愛即興、自然、自我引導的學習。由於肯定兒童具有創造性的力量，認為教育應以興趣為中心，讓兒童在生活中探索與學習、透過感官經驗，以啟發學生學習方法。兒童中心教育學者基本上傾向浪漫傳統，而非科學或客觀的追求。

本研究時代斷限為該校自 1894 年杜威主持系務至 1920 年賈德課程改革告一段落、課程架構臻於成熟為止。這段期間正好也是美國教育學開始由師範學校層級，紛紛爭取向上躋身於大學層級，成為大學裡具有合法性科目的關鍵時期；因此無論各大學主其事者或是實際從事教育研究的學者，對於「什麼是教

² 目前不同教育史學者對進步主義各陣營有不同名稱，常見作法是僅區分為兩派。例如 Tyack (1974)、Labaree (2004, 2005) 兩人區分為「行政派與教學派的進步主義」(administrational and pedagogical progressivism)；Church 與 Sedlak (1976) 區分為「保守派與自由派」(conservative and liberal progressivism)；Kliebard (2004) 則區分為「社會效率、兒童發展與社會重建」三派 (social efficiency, child development, social reconstruction) 三派。本文之社會效率派乃是由上述行政派或保守派，加上兒童發展派中強調「科學」的一支構成。本文之兒童中心派則是由上述自由派或教學派，以及兒童發展派中「浪漫」的一支構成。至於本文沒有特別處理到的社會重建派，也是尊奉杜威為精神領袖，重視以學校作為促進社會變遷與社會正義主要力量，以及引導與啟蒙學生，以行動改善社會，因此反對學校僅是對學生選擇與分類、施加為未來職業做準備、以提高社會效率的場域。

育學的理想圖像」，各自有著截然不同的想像與作法。在此脈絡之下，芝加哥大學做為一所菁英大學，她的教育學系以極具爆發力之姿展開，在歷經輝煌年代的同時，更相當程度形塑美國整體教育學的風貌與走向，因此這段歷史對瞭解美國教育學發展深具關鍵性。本文研究材料包括該校檔案館之賈德檔案、教育系檔案，該校歷年《年報》(Annual Register，以下簡稱AR)等一手史料，輔以現有研究成果。研究限制在於，並非各年度開課目錄都有敘明個別課程內容，且無法全數辨明各課程之必、選修性質。此外，修習不同學位時相關學分規定並非本文研究範圍，有待另文探究。³

本文具體探討問題如下：1.杜威如何在創系初期打破當時主流的德國教育學，改以各相關學科之統整融攝、理論實務兼重的發展方向？2.杜威的構想如何未被賈德接受，而被刻意改為提升社會效率、重視量化統計與實驗方法的課程方向？3.賈德所代表的社會效率派研究典範影響下的美國教育學，優點與局限又如何？唯有釐清上述問題，才能真正理解美國教育學發展歷史特性，進而對仍不斷學習美國的今日臺灣教育學學術研究基本方向，提供具體歷史鑑照。

貳、杜威主持時期

一、杜威前期

本文所定義的杜威前期是指 1894 至 1900 年，此時期課程發展特徵是杜威與德國教育學由角力而至獲勝。以下敘明之。

(一) 背景簡述

1890 年創立的芝加哥大學首任校長是 W. Harper。他在歷經三位理想人選拒絕後，聘請到杜威於 1894 年起擔任哲學系主任，任務還包括發展出具有大學應有學術水準的心理學與教育學 (pedagogy) 研究。事實上，Harper 所聘進的第一位教育學教授是具豐富中小學教師、校長與學區督導長經驗的巴克俐 (J. Bulkley)，1892 年聘進時允許她先休假至德國進修博士學位 (McCaul, 1959, p.

³ 1894 年創始的芝大教育系是以研究所層級課程為主，培養學術研究與高階教育行政人才，學術性與專業性較強，影響全美教育學研究也比較深。該校稍後於 1901 年創立的教育學院則是以小學師培為主，同時提供大學部以及專修班課程，頒發學術性較低的學士學位和各種教育專業證照 (詳見下文) (White, 1977)。至於美國傳統中，「教師」這門職業、師範教育與教育學院，和連帶而來的教育學在大學 (特別是菁英型大學) 地位甚低的傳統，請參考 Lagemann (2000)、Labaree (2004, 2012)。

美國社會效率派教育研究典範的崛起：
以芝加哥大學教育系早期的課程角逐為例

259)·巴克俐在 1895 年於蘇黎世大學完成有關裴斯塔洛齊對赫爾巴特之影響的博士論文後，隨即返國與杜威一同工作。1895 年 Harper 又由康乃爾大學聘請 C. Thurber 帶著他所主編的 *School Review* 雜誌到校任教，該刊稍後成為全美最重要的中等教育期刊。此外著名學者 C. McMurry 也在暑期來兼課，教授 19 世紀下半葉風行世界的赫爾巴特學派理論 (White, 1977, p. 15)。⁴

除前述由校長所聘學者外，Dewey 也開始招募成員。他從密西根帶來 A. Moore、G. Locke、G. Mead 與稍後成為耶魯大學校長的 J. Angell，在哲學系形成與他親近的小團體 (White, 1977, p. 36)。當時教育系是在文理學院 (School of Arts, Literature and Science) 下的哲學系中，正式系名是 Department of Pedagogy。以該校 1895 年《年報》來看，兩系都屬該校首院首系 (共同代號為「I」，哲學系代號「I-A」，教育系「I-B」)，杜威同時掛名為兩系主任，頭銜為「Head of Department of Philosophy and Pedagogy」。當時教育系規模極小，正式成員僅杜威、巴克俐與 Thurber 三人 (AR, 1895)。至於杜威勾勒的教育學是由三學科共同架構出來：心理學提供教育的理論與方法；倫理學提供教育的價值、理念與目的；思想史提供寬廣的教育視野 (AR, 1896, p. 52)。由此觀之，他想培養的是能夠寬廣、科學地處理教育問題的人，而非以工具技術取勝的專家。

(二) 課程開設

在上述學術理想與成員組合下，教育系以巴克俐為主，Thurber 為輔，增添以 McMurry，開設了深富德國教育學色彩的課程；而杜威本人則進行較為新穎的嘗試。以巴克俐與杜威二人為例：

巴克俐曾開設「裴斯塔洛齊與赫爾巴特」、「現代德國教育學」，內容都以裴斯塔洛齊、赫爾巴特、福祿貝爾、泛愛主義、虔敬主義之心理學與教育原理為對象。此外，她也針對康美紐斯、許來馬赫為題開課。並曾開設「英國教育學發展」、「史賓賽」、「洛克」(探討洛克《人類悟性論》與《教育漫話》二書)等討論課。且曾以「普通教育學原理」專門探討美國教育 (AR, 1895, 1896, 1897, 1898, 1899)。

⁴ 事實上，Harper 校長本身是懷疑教育科學之存在的。學校董事會質問他，芝大辦理 *School Review* 這本關於中等教育的期刊，難道不擔心會使學校紆尊降貴，Harper 坦率回答：「作為一所大學，我們真正有興趣的事情，其實與發展教育學完全無關」(McCaul, 1959, pp. 265-266)。這意味對 Harper 而言，芝大必需對中等教育產生影響力，以使該校有更優質的生源，這個需求超越了他對教育學的不喜愛。

值得注意的是，無論介紹德國或英國課程，多是以個別思想家或學派為主要內容。然而巴克俐也曾以當時最先進的心理學研究成果來分析教育學及教學原理：例如以「普通教育學」探討德國心理學思想及其在教學原理上的應用。「教育學原理」則是由心理學理論探討學校工作常見問題與困難。而「教學理論與實踐」則企圖由歷史觀點加上現代科學眼光，以及相關科學新近之貢獻來探討教學，還包括實際教學演練（*AR*, 1899）。這幾門課程顯示巴克俐應具綜合與創新的嘗試與企圖心，並非僅引述既有教育學思想即作罷。

至於杜威，在這段期間共開過兩門課：1896 年的「教育學方法論」探討教育內部組織如教材與教法之心理與社會面向，以及學校課程組織的哲學，頗切合他最關心的教育學科際統整問題。此外 1899 年開的「教育理論演進史」（*Evolution of Educational Theory*）則是透過古希臘羅馬、中古、文藝復興、現代等教育作品，探討教育在較大文明運動中之意義與位置（*AR*, 1896, p. 54; 1899, pp. 186-187）。兩門課都較為後設與宏觀，具創新企圖。

（三）杜威與德國教育學之角力

整體看來，1894 至 1900 年間芝大教育系開課主要仍是屬於當時美國以至於世界所風行的，既古典又正統的德國傳統教育學，也就是 19 世紀初即已開始源於德國，以裴斯塔洛齊、福祿貝爾，以及赫爾巴特學派等教育思想與實踐為核心的教育學。那麼，德國教育學又是如何逐漸在美國流行起來？

首先以裴斯塔洛齊為例，早在 1806 年時裴氏即曾推薦助手 J. Neef 到美國費城創立裴氏學校。其後 H. Barnard 與 H. Mann 兩位建立美國公共學校體制的關鍵人物自 1840 年代開始大力宣揚，在 1860 年更形成由 E. Sheldon 所領導的奧斯維哥運動（*Oswego Movement*），也就是效法裴氏，培養具有教育方法與熱忱教師的師範教育運動，這不僅使裴氏教育思想在全美師範學校，同時也在最早設置教育學講座的少數幾所州立大學（例如愛荷華大學、密西根大學）中成為顯學。

在福祿貝爾幼兒教育理念方面，1885 年起在威斯康辛州、麻塞諸塞州即陸續有福氏幼兒園之設置，進而獲得進步主義教育先驅派克在麻州昆西市擔任教育行政工作時，致力於將福氏幼兒園整合為公立學校體制的一部分。

在赫爾巴特教育學方面，1887 至 1890 年間擔任伊利諾州立師範大學校長的 J. Cook 大力介紹赫氏教育思想，影響所及，在這段期間美國有大約 40 位學生遠赴德國耶拿大學修習該學派學說，其中有 20 位即是畢業自該校。另一方面，1895 年全美赫爾巴特學會（*National Herbart Society*）成立，由 C. DeGarmo 擔任會長，F. & C. McMurry 兄弟為重要成員，在學術界引介赫爾巴特學派思想

美國社會效率派教育研究典範的崛起：
以芝加哥大學教育系早期的課程角逐為例

和理論，挑戰當時美國教育中盛行的心智訓練說等種種舊作為（許智偉，2012；Goodchild, 2006；Kliebard, 2004；Krenzer, 1984）。

以上旨在說明，在 19 世紀末芝加哥大學教育系草創之際，美國教育界從幼兒園、中小學、師範學校，至州立大學教育系院之中，莫不以裴斯塔洛齊、福祿貝爾、赫爾巴特學派等德國教育學教育思想與實踐模式為風尚。在此情形下，芝大教育系的巴克俐開設康美紐斯、赫爾巴特和裴斯塔洛齊之教育學、Thurber 的教育史與學校管理，以及 McMurry 之赫爾巴特學派，共同構成芝大教育系課程主要內容，並非憑空而至，而是時代潮流的反映。

然而杜威的另闢蹊徑則成為全美創舉。他由「教育學方法論」這門課程，倡議新時代的教育學應該是具心理學與社會學意涵，頗富攻擊上述德國教育學意味。而「教育理論演進史」則顯示他藉由梳理觀念史與文明變遷史來建立教育學的企圖心。1898 年該系還加入實驗學校（University Elementary School）教師 A. Hammer 開「小學家政技藝與科學」（Household Arts and Sciences in Elementary School），代表正式將實踐經驗帶到教育系課程中。此外，Thurber、Locke 之教育行政、比較教育、美國本身的教育史，也都開始萌芽與發展，作為本土與外國的「平衡」。至於教育心理學則是由哲學系或外校心理學者來支援。⁵

綜言之，此時課程開設佈局可謂傳統中兼顧創新，是穩健與平衡的作法。但從路線與理念來看，也帶著互相制衡較勁意味。尤其是巴克俐固守演繹法的哲學體系，這對杜威來說顯得保守過時，且她試著衍申的普通教育學還是太具宗教與形上學氣息，無法回應杜威的教育學規劃（White, 1977, p. 28）。另一方面，巴克俐也無法適應杜威及其人馬，她認為他們有偏見，不了解德國教育學深具普世價值，絕非僅屬德國。她也不喜歡杜威創辦的實驗學校。她本人雖然有留學歐陸經驗，但還是遵循那種附屬在師範學校中，由經過實踐經驗洗禮的優秀教師，傳遞給師範生最佳教學及管理方法、秩序井然的示範學校（model school）。

然而，正在嘗試塑造一個適合現代大學（特別是菁英型大學）教育學研究的杜威卻批評巴克俐：這位副教授曾是優秀的學區督導長，且是在德國學習教育學的；然而坦白說，她在取得博士學位之後，有些不上不下：既不夠理論，也不夠實際（Cruikshank, 1998, p. 394）。杜威更認為巴克俐之課程內容模稜兩

⁵ 屬於外系支援或兼課性質的：例如 1896 年 A. Moore 開「教育心理學」、E. Barnes 開「特殊兒童心理學」（探討兒童之身體、智力與道德、感官、情緒等發展與資料統計）。

可，鬆散的處理無法引導出耳目一新的結論，實在應該改用一種既務實又統整的方式來上這些課。1900年杜威成功說服校長解聘巴克俐。同年 Thurber 主動離職，前往獲利豐厚的教育出版公司 Ginn & Company 擔任總編輯，而 McMurry 也不再兼課。杜威新聘自己的學生楊格 (E. Young)，她深富教育行政與教學經驗，自此成為杜威左右手 (Cruikshank, 1998, p. 389, Knoll, 2015, pp. 212-213, White, 1977, p. 37)。杜威終於完整掌控教育系，該系課程也從此展開新氣象。

二、杜威後期

如果 1894 至 1900 年是杜威奮勇對抗德國教育學時期，則 1900 年巴克俐等人離開後，就進入杜威主導教育學研究與開課路線的時期。不過他自己於 1904 年也黯然離開芝大，離開後由親近他的學者繼續開課，進入過渡階段。直到賈德 1909 年接任才真正結束杜威時代。

(一) 背景簡述

1901 年慈善家 A. Blaine 與進步主義教育家派克兩人帶著鉅額捐款和著名的芝加哥學苑 (Chicago Institute: Academic and Pedagogic, 簡稱 Chicago Institute)，一起來到芝大，成為該校新設立的教育學院 (School of Education)。

派克先前 (1883-1898) 曾主持有「進步主義教育之麥加聖地」稱號的庫克郡師範學校 (Cook County Normal School) (Knoll, 2015, p. 207; McCaul, 1961, pp. 154-155)，唯長期苦於與地方管理單位間不和；1898 年 Blaine 決心出資為派克新建一所包含附屬實習小學的師範學校，也就是芝加哥學苑。1901 年在 Harper 校長爭取下，芝加哥學苑成為芝加哥大學的教育學院，由派克任院長，杜威則繼續擔任哲學與教育系系主任。

獲得捐贈而來的教育學院乃是 Harper 擔任芝大校長期間重大斬獲之一。學院之成立代表著芝大接受教育學是具有社會效用與科學合法性的學科，各種教育專業人士能夠一起努力將理論與實踐連結起來 (White, 1977, p. 56)。芝加哥大學同時擁有杜威與派克，也意味著該校教育學具有全美最堅強完整的陣容。未料，派克 1902 年驟逝，併校甚至還未滿一年。董事會決議由杜威接任院長，這使杜威開始主掌一個龐大的教育帝國 (Dykhuisen, 1964, p. 244; McCaul, 1961, p. 180)：

1. 哲學系：提供心理學與教育學之研究所課程。⁶

⁶ 教育系曾在 1901 年併校之時，由 Department of Pedagogy 改名為較具現代感的 Department of Education，但 1902 年取消，改為哲學系內的一個研究及課程

2. 教育學院 (School of Education) :

(1) 負責小學師培的師範學院 (College of Education)

(2) 原派克建立的示範小學

(3) 原杜威設立的實驗小學⁷

(4) 芝大附中 (University Secondary School)⁸

(5) *School Review* 與 *Elementary School Teacher* 兩本期刊，分別探究中等教育與初等教育⁹

1902 年開始杜威所掌握的教育王國使他的權力、資源與聲望都達頂峰，芝大也躋身全美教育學陣容最堅強完整的機構，在規模大小與重要性上僅有 TC 能夠超越 (Dykhuisen, 1964, p. 244; Knoll, 2015, p. 224)。

(二) 課程開設

本時期開設課程分為杜威主導期與杜威離開後的過渡期討論：

1. 杜威主導課程時期

進入杜威主導時期後可想像的是純正德國教育學不見了。且除心理學仍由心理學者支援外，¹⁰ 主要課程由楊格與杜威挑大樑，開課情形如下：

領域。

⁷ 該小學 1901 年正式由 University Elementary School 改名為 Lab School。這一名稱代表科學、試驗、創新等特色，地位比原派克之示範小學優越 (Knoll, 2015, p. 223)。值得注意的是兩所小學在 1902 年保持各自獨立運作，但 1903 年秋即將合併。有關該校創設背景與課程等請參考鄭玉卿 (2012)。

⁸ 該中學是由 1897 年即已併入芝大的手工訓練學校 (Chicago Manual Training School, 1883 年設) 與城南中學 (South Side Academy, 1892 年設) 合併而成。

⁹ *Elementary School Teacher* 是 1900 年由派克所創，1901 年併校時一起帶到芝大繼續經營。

¹⁰ Moore 開「教育心理學」，Gore 開「個人心理學」(探討各種類型之心理氣質與能力下，應有的研究方式與兒童分類)。此外 Gore 還開「遺傳心理學」、「心理與身體」。

(1)楊格

楊格所開課範圍相當廣，由教育哲史/原理，至教育心理學、教育社會學，再至教學方法與視導，都包括在內：

在教育哲史方面，她開過：「教育倫理學」、「教育之倫理學基礎」、「教育經典」¹¹、「教育理論發展史」、「19世紀基本教育原理」、「20世紀教育理論」。在教育社會學方面，她開過「學校之社會功能」、「教育之社會學基礎」。在教育心理學方面，她開過：「教育心理學」、「教育之心理學基礎」、「品格的演化」(Evolution of Characters)等課。在教學方法方面，她開過：「教育方法」、「教育文本準備」(Preparation of Educational Texts)、「學校視導與管理」、「教學視導」、「語言與歷史科之教學組織與視導」(AR, 1901, 1902, 1903, 1904)。

上述楊格開課情形顯示杜威對這位弟子的信賴和倚重，以及她自身在課程與教學的爆發力。她所開的課程沒有如巴克俐般凸顯個別教育家或學派，而是以學科領域為課程名稱與內容，建立學科知識體系的企圖與作為很明確；此外，她也重視理論與實務連結，例如1904年的「教學與教室管理心理學」(Psychology Applied to Teaching and Management)、1900年討論心理學理論之新發現所影響之下，教學方法與學習材料之安排的「教育改革」等課，都符合杜威所期待的教育學方向 (AR, 1900, 1904)。

(2)杜威

這段期間杜威開課活力也相當旺盛：

除1900與1901年「教育理論演進史」屬延續先前課程外，心理學方面開設「教育心理學基礎」，主題包括：1.兒童各成長階段及其與教材教法之關係，2.各成長階段及其教育原則，3.在實驗小學進行實地觀察 (AR, 1900, p. 162)。此外還開設「心智發展」，該課探討成長心理學 (Psychology of Growth) 及其原則、方法和經驗資料，以及對教育理論與實踐之意義 (AR, 1901, p. 181)。

教育哲學方面，杜威1900至1902連三年開設「教育原理」，該課探討教育哲學，包括教育之目的、本質、教材與教法，以瞭解1.作為社會機構之學校組織，2.在有機整體課程架構中的各科目價值，以及3.教學方法 (AR, 1900, p. 162)。1903年則開設「哲學在教育之運用」。在方法論部分，1902年杜威開設「邏輯方法與教育」，討論實驗、演繹、歸納與歷史等方法，及其在課程與教學之運用。在課程史與課程原理部分，同年杜威開設「15至17世紀之課程演進」，

¹¹ 探討柏拉圖的《共和國》與坤體良的《雄辯術》，以及文藝復興時期作品。

美國社會效率派教育研究典範的崛起：
以芝加哥大學教育系早期的課程角逐為例

該課注重教育與較大社會與智識發展之關係 (AR, 1902, p. 193)。1903 年開的是「課程中的學科衝突」(Conflict of Studies in the Curriculum)，主要處理人文主義與自然科學在學科與課程上的衝突 (AR, 1903, p. 219)。

綜觀杜威所嘗試的新課程，都呼應他對教育學研究統整融攝、視野寬廣的規劃，理論性頗強，且絕不遵守既有的德國教育學路線，而是注重其他也正在興起的學科，一起由觀念史、心理學、哲學、方法論、課程論等領域開拓教育學，且重視實驗小學累積的經驗智慧。

2. 杜威離開後的過渡時期

1904 年杜威因實驗小學人事問題離開芝加哥大學，楊格亦隨之離開。教育系的研究與教學工作，由哲學系的 Moore, Locke, Mead 與 J. Tufts，與心理系的 Angell 等同事繼續 (White, 1977, pp. 115-116)。例如 Moore 開過「教育學方法論」、「現代教育哲學」。Mead 則開「教育哲學」，該課探討兒童之社會化以及教育在社會化過程中的角色，不僅包括正式與非正式教育，且同時由兒童發展 (教育心理學理論) 與社會要求 (社會學理論) 探討。Mead 認為無論偏向兒童或社會都是不足的，因此有以「同時承認兒童與社會、且具社會意義的教育」來代替之必要性；這相當程度地延續杜威路線。至於 Tufts 則開「道德教育」，探討廣義的德育機構與歷程，以及道德教學之問題 (AR, 1908, pp. 217-218)。稍後賈德來校後，Mead 的「教育哲學」與 Tufts 的「道德教育」兩門課是唯一得以繼續開設者，雖然很快便遭停開。

(三) 課程分析

在進入杜威主導期後，芝大教育系課程以楊格挑大樑，不僅能由心理學、歷史、哲學、社會學來探討教育學，因之對現代化新學科之建置很有助益；又能顧及教育實踐如行政、教學方法、教室管理，充分實踐杜威心中教育學與其他學科、以及理論與實踐間互相滋養的理想。而杜威本人的積極開課更打破德國教育學之固有格局，展現科學方法與教育問題之間新穎關係，實屬深富歷史意義的嘗試。至於杜威離開後 Mead 與 Tufts 等人課程，偏重理論體系建構，教育實踐成分似較淡，應屬過渡階段。

值得注意的是，杜威以哲學家之姿，追求教育和較大社會及智識傳統的整合，也對越來越專門分化的學科發展趨勢高度敏銳警覺；不過，對於事實、細節與教育效率的關心，才是接下來一整個世代的趨勢。杜威典範的光芒很快在教育學研究舞台上消弭。

參、賈德主持時期

芝加哥大學的教育王國在杜威離校五年後，1909 年終獲得賈德這位新任「首相」，而先前杜威的努力，現在開始遭逢重大轉變。

一、賈德推翻杜威教育學路線之作為

賈德是衛斯理大學（Wesleyan University）畢業。在該校唸書時決心進入心理實驗之域。畢業後前往德國萊比錫在當時世界最知名心理學家馮德（W. Wundt）門下受教並取得博士學位。來芝加哥前賈德曾在紐約大學（New York University）與耶魯大學（Yale University）等校服務，1909 年當選美國心理學會（APA）會長，同年到芝大擔任教育學院院長與教育系主任。他以自己的學生為主，建構出全新教師群，又以「找出事實來！」（Get the facts!）作為該系座右銘（Freeman 1948, p. 1）。該系也開始因重視以事實資料為基礎的科學化探究，成為全美最著名的教育學研究重鎮（Freeman, 1947; Judd, 1932; White, 1977, 1982）。

（一）師資陣容

1909 年與賈德一起來芝大的包括 S. Parker, F. Freeman 與 J. Bobbitt 三人，分別負責教學、教育心理學與教育行政等領域。稍後陸續聘用教育統計的 H. Rugg, 閱讀心理學的 W. S. Gray 與 G. Buswell, 與教育研究法的 K. Holzinger、課程學者 W. Charters 等人。

上述這些學者，包括賈德本人全是屬於二十世紀早期進步主義教育中的「社會效率派」（也稱為「行政派」）重要學者（Kliebard, 2004; Labaree, 2004, 2012）。他們年輕且受過嚴格學術訓練，具旺盛企圖心與戰鬥力，共同追求科學的教育學，以精確量化的研究方法，來調查教育事實，以實驗研究掌握教育對象的心理律則，如此便能有效提升教育行政與教室教學的效率。舉例言之，Parker 使教學之效率化及經濟化得到相當大進展。而「閱讀教學之父」（Mr. Reading）Gray 對該領域有深遠影響，他曾於 1917 至 1931 年擔任芝大教育學院院長，1932 年 AERA 理事長。此外，Buswell 是系統性以眼動儀進行閱讀實驗研究的先驅，亦屬該領域歷史性人物（Gray, 1924, p. 14; Robertson, 1996, p. 152; Vasquez, n.d.）。

享盛名者還包括 Bobbitt，他是開創課程學的先驅，並以幾近宗教的狂熱，堅定支持科學管理與科學工程原則運用於教育，是著名泰勒主義者（Taylorism）。他的科學管理最重要原則之一是，把學生加工製造為一個最適合他本身的完工產品（Bobbitt, 1912, p. 269; Null, 1999, pp. 35-36）。至於與

Bobbitt 齊名的 Charters，是以科學取向的活動分析法來分析學生未來從事的活動，據以建立課程，開啟該領域的新視野 (Bauml, n.d.)。Charters 強調課程發展應以未來生活中的各種活動為中心，並積極準備，這與杜威「教育即生活」主張完全對立。Bobbitt 與 Charters 兩人共同推動以科學方式制訂課程，使中小學課程以未來成年生活的功能運作為最主要考量，歷史影響極深遠。

芝大教育系由上述社會效率派知名學者組成，成為一艘組織嚴謹而意志堅決的船艦，並由賈德掌舵約 30 年。在主導教育學這門學科的發展上，沒人能與賈德爭鋒 (White, 1977, p. 138)，也極少有一所大學教育學院系像芝加哥一樣如此深刻反映單一個人的觀點如此之大。

(二) 組織和制度調整

為建立教育學之獨立自主性，賈德 1909 年成功爭取將教育系由哲學系解放出來，成為一個同時隸屬教育學院以及研究生文理學院 (Graduate School of Arts, Literature and Science) 的獨立系所 (AR, 1909, p. 173; White, 1977, pp. 138-39)，¹²賈德宣稱能夠爭取到將教育系放在文理學院 (1931 年後改隸社會科學院) 之中，意謂能與其他學科平起平坐，「鄰近著被上帝揀選者」(vicinity of the elected) (Judd, 1926, p. 26)，實為重大成就，因為這表示芝大承認了對教育問題進行專門學術與科學探究的必要性。¹³

第二件重大變化是讓教育學院頒發的學位與芝大其他學院的學位等值。原先杜威時代若是申請進入芝大而未被接受，尚可進入教育學院就讀，賈德在 1910 年取消此作法，代之以與大學內所有學院都一致的人學標準，以示不再低人一等。此外，杜威時曾建立一個專業學位「教育學士」(EdB)，一般來說價值比「文學士」(AB) 低。1910 年廢止 EdB 時，賈德新建置一個看來較具傳統學術光環的「主修教育的文學士」(AB in Education)，¹⁴盼能「更完整描述教育

¹²這情形有一點類似臺灣目前幾所大學的教育系與師培中心常是「一套人馬、兩塊招牌」之現象。

¹³芝大將教育系放在文理學院的作法與其他菁英大學如哥大師院、哈佛、史丹佛等校教育學者爭取獨立設置教育學院，以獲得獨立經費與人事權、避免被校內其他系所干擾的作法，極為不同。

¹⁴此性質學位同時包括三種：AB、PhB、SB in Education。其中「主修教育的文學士」(AB in Education) 是為同時修教育系與古典學科，也就是拉丁文與希臘文的學生而設。「主修教育的哲學士」(PhB in Education) 是為同時主修教育系及文學或社會科學者而設。「主修教育的理學士」(SB in Education) 是為教育系同時主修自然科學者而設 (AR, 1910, p. 175)。

學已經包括在此一學位中」(AR, 1910, p. 175)。

高級學位方面，芝大教育系也絕不降低標準，賈德反對哈佛大學 1920 年率先設置的「教育學博士」(EdD) 這個專業學位，因為所有高級學位都應接受徹底而嚴格的學術研究訓練，因此芝大教育系從來都只頒發哲學博士 (PhD)，沒有 EdD 學位 (Gray, 1948, p. 16)。15 大約在 1920 年開始，大家逐漸認定芝加哥大學教育系與 TC 一樣屬於全美最佳的教育院系。賈德卻不甚苟同 TC 這位強而有力的競爭對手，認為 TC 根本就是因為入學標準太低，學生數量才會極為龐大，且學位也太容易拿到，這只不過是一間「巨大的學位工坊」(a giant diploma mill) 而已 (White, 1977, p. 249)。

二、課程開設

在課程方面，與杜威運用大學內其他學科內涵而發展教育學截然不同的，賈德不想與其他學科產生關係，他要建立的是直接且嚴格限定在教育領域的修讀方案。賈德認為，不能靠著借用其他學科來建立教育學，因為這樣並不能解決自己的問題。因此，必須直接研究教育，並且解決教育問題 (Gray, 1948, p. 12-13)。在他主持下，教育系目標是：透過歷史、統計與實驗方法，來探究學校實踐之科學性事實，以形成如同在醫學院或工程學院的既專門又精確的專業知識。因此，課程必需強烈分化，探討各個專門問題的解決之道。例如，「學校行政」或是「教育心理學」等領域，應分化為「學校人口」、「教學人員」、「學校建築」，或是「學習心理學」、「閱讀調查」等更為專門分化的課程 (AR, 1928, p. 315)。此外芝大教育系要培養的不應該是未來普通中小學的教師，而是：1. 大學教育學之教授、2. 學校與教育行政體系之行政與督導人員，或 3. 教育研究人員。因此學生需藉由課程熟悉美國公共教育之重要事實和研究它的方法與原則，使能夠以批判態度探討科學研究結果，並且能用極仔細與極精確的方法從事調查 (AR, 1920, p.133)。

自賈德來校後，立即根據上述理念，將教育系課程分為 1. 教育史、2. 教育行政、3. 教育心理學、4. 教學方法，以及 5. 「普通教育原理與特殊教育問題」(General Principles & Special Problems of Education) 等五大領域，並持續不斷調整各領域開設科目，直到 1920 年大致完成課程建置與改革。以下分述之。

¹⁵稍後於 1930 年，Judd 主動停辦教育學院 (自 1931.6.17.生效)，並且把師培功能移往一個全校性的委員會來主導，這使教育系終於成功擺脫師培任務，也是他提高教育系地位之另一重大作為 (College of Education Executive Board Minutes, 1930.8.12.)。事實上，教育學院稍後又在 1958 至 1975 年間再度興辦 (這次是以研究所層級的中學師資培育為主)，然而又再度廢止；這充分顯示教育學和中小學師資培育在該校堪稱命運多舛 (Fraser et al., 2018)。

(一) 教育史領域

與教育哲學很快消失之命運不同的是，賈德基本上是重視教育史的。本節前已首先述明，賈德來校後，在教育系課程的相關說明中，明白標舉歷史、統計與實驗就是該系的三大研究方法。教育史更獨立列為開課領域，1910年開設5門，至1915年已增加為9門課，且其中高達7科是美國教育史。所探討的時代則由重視古代與中世紀，逐漸變成只有近現代；探討的地理文化區域也由重視歐洲，轉為逐漸聚焦美國。美國教育史更是由通論改為分科越來越精細。

更重要的是，授課內涵也由杜威時期的重視觀念史，轉變至以學校制度史為主，顯示欲藉由認識教育制度的歷史「事實」，滿足服務教育現實的需求。1915年後重視近代與美國教育的趨勢仍延續，但開課數量漸減，到1920年簡化為僅剩「歷史研究法」與「美國教育史」兩門（AR, 1920），由於歷史研究法是方法課，所以真正教育史只剩美國教育史一門。最後值得注意的是，開設教育史的老師均非教育史學者，學歷與職級都偏低，流動也相當快，¹⁶在明星學者雲集的該系，形成強烈對比。

(二) 教育心理學領域

最能表示教育學科學性的教育心理學，一直是心理學出身的賈德關注焦點，更是該系培養未來能夠從事科學的教育研究者，最重要的學術領域。此一領域也發展出一系列新科目，如教育統計、實驗研究法、各種學校科目之教學心理學等，以及心理測驗與評量這個次領域。不但開課數量成長快，強調實驗、調查、統計等方法，且與TC的桑代克相比更專注於高級學習心理歷程探討。¹⁷

先以挑大樑的Freeman為例：他開過「教育心理學導論」、「基礎遺傳心理學」、「兒童研究」、「書寫心理學」與「教育測驗」。其中，「教育心理學導論」探討由神經系統發展，以及透過學校對書寫、繪畫、手工藝、閱讀、拼字、自然科、外語、數學等訓練而產生的各種心理意識（AR, 1910, pp. 229-230）。至於「教育測驗」則探討各種感官能力的測驗、高等心智與動作歷程之測驗，同

¹⁶他們包括 Locke、W. Owen、J. Scott、J. Stout、J. Young、G. Wells、J. Connelly、M. Jernegan、I. Ewards 等人。上述9人中，職級方面包括助理1人，助教4人，講師、助理教授與副教授各1人；學歷方面，碩士5人，博士4人。在校服務時間除 Jernegan 與 Ewards 兩人1920與1930年代還任教外，其餘都只有1至2年即離開。

¹⁷1909年教心領域開設7門課，1915年16門，至1921年則有22門課，已是先前開課的3倍數量。

時也包括實際操作與運用 (AR, 1915, p. 140)。心理實驗方法部分，Freeman 開過「實驗室課程導論」、「實驗教育調查成果探究」(Experimental Education: Survey of Results)。這些課程顯示，實驗研究法乃是教育心理學領域，甚至是該系培養未來從事科學化的教育研究者最首要的訓練。

賈德則開過「教育問題研究」、「進階教育心理學：高級心理歷程」、「實驗教育學」(Experimental Education)、「初等教育心理學」、「中等教育心理學」、「當前教育運動」、「教育研究法」、「教育研究的問題」。顯示雖然主持系務非常忙碌，賈德開課能量依然相當強大。

賈德還開過「中學學科教學心理學」(Psychology of High-School Subjects) 探討青少年時期，學習幾何、代數、語言、英文、歷史、科學、手工訓練等科之心理歷程 (AR, 1911, p. 221)。該課程著重建立學科教學之心理學基礎，同時更針對教育行政與視導人員為對象而開設，以便與芝大其他各系培養中學教師時著重學科的知識內容，有所區隔，而且也提供比起成為中學教師，更有發展前景的職業生涯。

此外，教心領域還有 Gray 所開「小學科目之實驗調查」(Experimental Investigations in Elementary-School Subjects)，探討讀、寫、算、拼字等科目的教學，並探討這些調查結果在實際教學與視導工作的價值與意義 (AR, 1915, p. 140)。而自 1915 年 Rugg 來校後，由他負責教育統計，開設「教育問題統計方法」(Statistical Methods as Applied to Educational Problems)、「教育測量」等課程。

(三) 教育方法 (教學) 領域

教學領域課程幾乎全由 Parker 開設。1910 年有 7 門課，1912 年已有 15 門。這些課包括「普通教學原理」、「小學教學原理」、「中學教學原理」、「小學各科教學方法」、「教學批判與視導」、「現代小學教學方法之歷史發展」、「教學實習」(AR, 1910)。此外他還開過「小學教學方法」、「中學教學方法」、「中學教學與視導」、「教學方法文獻探究」與「近代小學教學方法發展」等課程 (AR, 1917)。這些課程顯示還未進入 1920 年代時，該領域就已經高度分化，甚至是零碎化之勢了。

(四) 教育行政

教育行政也是開課數量龐大、衍生出次領域最多的。¹⁸以 Bobbitt 所開課程

¹⁸ 教育行政在 1910 年有 16 門課，1917 年時已有 22 門。

美國社會效率派教育研究典範的崛起：
以芝加哥大學教育系早期的課程角逐為例

為例，他 1910 年開設為行政人員、校長、督學、企業經理人而開設的「學校行政」，來探討各州對學校體制的實驗作法，同時又開設探討廣受認可之行政原則的「各州與城市學校體系」等課程（AR, 1910, p. 226）。

同時，還未形成專門研究領域的「課程學」也開在教育行政領域之下：這是針對未來行政與視導人員開設，且由行政觀點探討以下主題：社會生活與學校課程之關係、課程之歷史起源、當前課程需求、學校教育委員會與學區督導長之關係，以及校長與教師間的功能分配。此外，還包括由社會需求檢視教學科目與教科書、以社會與工業之需要來進行課程分化，以及外國學校課程狀況等主題（AR, 1910, p. 227）。這是美國的「課程學」即將獨立為新興研究領域的重要起始點。

同樣是 1910 年，Bobbitt 還開了「特殊學校與補充性的社會機構」（Special Schools & Supplementary Social Agencies），該課探討範圍包括：職業教育、夜間學校、繼續學校、童工保護法、運動遊戲場、特殊（身障）班級與學校等非屬普通學校的教育體制（AR, 1910, p. 228）。1911 年，Bobbitt 開設「教育機構的社會地位與功能」（Educational Institutions, Their Place and Function in Organized Society），該課探討一般社會組織，並特別關注教育組織（AR, 1911, p. 223）。這兩門課都顯示，在「教育社會學」領域還未正式分化出來以前，該系已經由關心社會效率的立場出發，在教育行政領域的課程中細膩探討教育的社會功能了。

1912 年，Bobbitt 的「課程學」分化為「課程學（一）」、「課程學（二）」兩門，前者探討中小學課程現狀；後者探討 1. 進步學校的實際課程，2. 教育界對課程之建議，3. 教科書之組織，4. 社區需求分析，以釐清課程的一般性組織，以及課程視導應有的重點。這顯示該課程十分注重課程與社會之關係，且課程學最初乃是出現在教育行政領域中，是為教育行政人員開設的（AR, 1912, p. 221）。¹⁹

值得注意的是，1917 年賈德開設「初級中學」（Junior High School）一課（AR, 1917, p. 130）。這一還屬萌芽階段的學校體制，是當時賈德正在推動的，原因是想由原先普遍的 8-4 學制，改為將小學由 8 年縮短 2 年，成為 6 年；則中學的 4 年便可延長為共 6 年，但同時將這 6 年區分為各 3 年的初級與高級兩階段（即 6-3-3 制），以使學制劃分更有彈性與效率。其中，初級中學應利用科學化的心理測驗工具，將學生依智力與性向加以分類，並分別接受職業導向與

¹⁹ 主因是美國教育採地方分權制，課程決定乃是各地方教育行政當局的權責。

升學導向的課程。這樣可以使絕大多數未來不準備升學的初級中學學生，及早接受職業指導，為未來生活做好準備。初級中學乃是社會效率派在學校體制上的重大發明，賈德此一課程顯示，賈德藉由開課來傳播以及精細化他對初級中學的論述，同時又能培養初級中學未來普及化之後所需的行政與視導人才。

(五)「普通教育原理與特殊教育問題」領域

在分析過教育史、教育行政、教育心理學、教學法四大領域課程之後可以發現，構成現今吾人教育學重要基礎科目的教育哲學與教育社會學，似乎並未包括在課程之中。的確如此。如上所述，自賈德來後，教育史與教育心理學一直都能夠獨立成為開課領域，並且開設多門課程；但是教育哲學和教育社會學卻有如下幾點頗值得注意：

1.在開課領域方面，教育社會學與教育哲學從來沒有獨立為一個課程領域，而是一直都放在教育行政領域內；

2.在教育社會學方面，此時期該系從沒有獨立開設過，而是在多門教育行政課程中，以學校之社會結構功能或提升社會效率之觀點，強調教育的社會意義。

3.在教育哲學方面，在杜威舊人 Mead 開了最後兩次「教育哲學」後，1911年起遭到停開；而 Tufts 的「道德教育」也於 1913 年停開。此後教育哲學課程便完全消失於芝大教育系，顯見賈德對理論思辨的反感。

用來取代教育哲學的新科目是「普通教育原理與特殊教育問題」領域的幾門課，例如 1910 年 E. Cubberley（史丹佛大學教育系主任與教育學院院長，亦為社會效率派領袖人物）開設的「美國公共教育」，以及賈德的「教育原理」都屬之。特別是賈德的「教育原理」，課程內容是認識教育一般性問題，包括形式訓練說、相關說（correlation）、文化時期復演說（culture-epoch theory）、動作教育、依天性而施教等主題，同時也探討學校實務，包括分科教學、升留級、職業訓練等問題的解決之道（AR, 1910, p. 231）。綜言之，這一門導論性質的課探討一般性教育問題和解決這些問題的科學方法，它意味教育是擁有獨立運作能力的科學，運用統計與實驗等方法，便能掌握提升學校課程與行政組織效率之道，不需依賴哲學或其他學科。²⁰因此有學者認為，本課乃是賈德打造嶄新

²⁰以上是「普通教育原理」部分之示例。在「特殊教育問題」部分，課程包括 1911 年心理學者 W. Dearborn 所開「心智遲緩者教育」（Mental Deficiency & Retardation in School），或是 Freeman 開的「德國教育學」（German Pedagogy）（AR, 1911, p. 223）。

的「教育學基礎」之關鍵科目（White, 1977, 1982）。

三、課程特徵

綜言之，進入賈德時期後，該系課程有以下幾項特徵：

（一）**教育哲學**課程很快就完全消失，且以注重教育實際制度與問題的「教育原理」、「美國公共教育」替代做為導論課程。

（二）**教育史**起初開課數量多，但隨即又漸減，且內容重點由歐洲地區與觀念史，逐漸集中於美國學校制度發展史。

（三）**教育心理學**強調科學的實驗、調查、統計與測量等方法，這是培養新生代學者未來從事科學的學術研究之重點領域。

（四）**教學**領域則注重方法化，分科瑣細。

（五）**教育行政**強調重視社會需求，以及盡可能效率化與經濟化，這是培養未來行政與視導人才的重點領域。

（六）至於即將由教育行政領域分化出來的**課程學**，強調科學化制訂課程，以及與社會需要結合、為未來生活而教育。

（七）**教育社會學**雖然還未獨立開設，但社會控制與效率思想已瀰漫在教育行政領域的各科目中，因為這都是未來教育行政與視導實務所需通曉的重要事項。

以上各領域課程充滿科學、效率、客觀、量化，且重視事實、輕忽基礎理論等社會效率派特色。極端分化的科目雖然意味教育的專業化，恐也更代表所生產的知識也片面化。再加上對教育價值與應然層面缺乏統整與瞻矚能力，可能也有著工具性格過於強烈的問題。

肆、芝大教育系課程角逐的歷史意義

一、杜威「統整融攝」的教育學規劃之歷史意義

本文探討 1894 至 1920 年杜威與賈德主持下芝大教育系課程的演進。由於此時代正是美國教育學落腳於菁英型大學的關鍵時期，還完全不存在一門具有既定探究方式和內涵的「教育學」，想像與開創空間均大。杜威是首度在菁英大

學裡打破傳統，系統而又科學地發展教育學的人。他的課程規劃是建立在社會學、心理學、教育史與哲學上，與其他學科緊密連結的教育學。事實上當時教育學所依賴的這些學科也正在發展中，這一情況提供各學科齊頭並進、共創榮景的大好時機。杜威想培育的是普通教育理論家（general educational theorists），這是一位能夠以「教育」這門「連結科學」（linking science），在科學家（主指心理學者）與教育實務工作者（教師）間進行有機連結之中介者，且只有此一「連結科學」才能提供教師自由開展的可能性，教育工作也才能自由解放，獲得專業尊嚴，而不只是主觀經驗產物（Dewey, 1901, pp. 16-17）。綜言之，杜威希望的教育學是自由而統合，與科學及倫理學連結的，而非零碎與分化的。

從此一觀點來說，杜威 1900 年後排除巴克俐等人所代表的德國教育學，從而透過課程創新如「教育學方法論」、「教育理論演進史」，來界定何謂「正確」教育學，一方面成為「課程即權力」的鮮活事例，另一方面他的努力也不失為極具現代意義的嘗試。畢竟由德國移植而來的教育理論對於美國這個年輕有活力、工商業發達、強調科學、實用與效率的國家來說，太過虛玄與不切實際。此外，對杜威而言，教育除了是一門寬廣而博雅、有助連結理論與實踐的學科，還要展示並測試理論，特別是他的實驗學校，更是整合理論與實務的「神經系統」（Dewey, 1896, p. 434），因此在他的「教育心理學基礎」中，實驗學校中的實際觀察是該課程關鍵部分。他的獨到眼光與龐大「教育王國」使他成為美國教育哲學家中的領導者。

綜言之，杜威對教育學之歷史貢獻在於：在制度化層面，他運用行政權力，排除不同陣營學者，從而避開赫爾巴特、福祿貝爾、黑格爾等德國傳統的形上玄思、浪漫理路的課程；同時又透過實際開設課程為手段，在教育學的知識內涵層面，帶來哲學、心理學、社會學等學科視野，以及實際測試過的教育理念，並以此學術理想培養新一代學者。然而一旦失去行政權力時，也隨即失去貫徹他教育研究與課程路線的舞台了。

二、賈德社會效率派研究典範之歷史意義

相對來說，身為實驗心理學者的賈德由德國學成返回美國時，心理學是一門雖年輕但卻由男性主導、具高度科學光環、受人尊敬與矚目的學科；教育學則是女性主導、應用性質、半科學的技藝，且似乎只適合在僅相當於高中程度的師範學校中發展（White, 1977, p. 128）。轉化教育學形象這個挑戰，對賈德來說幾乎等於是徹頭徹尾地去打造一門全新的學科。他要像恩師馮德創造出實驗心理學一樣地打造出教育學。他要透過課程的專門分化，培養訓練有素的專家，以形塑一門適合男性從事、受人尊敬的專業。

賈德時期所開課程有極為鮮明方向與目標，開課主軸為教育心理學、教育

美國社會效率派教育研究典範的崛起： 以芝加哥大學教育系早期的課程角逐為例

行政、教學方法，輔以教育史與教育原理。他摒棄杜威哲學玄思味濃重的「教育科學」，因為對他來說，科學應建立在科學方法上，所以無論哲學再怎麼有價值，都不能擁有一個「方法」能夠比得上「科學方法」(Scates, 1967, p. 10)。他積極物色適當的學者，委以開發課程重任，而他們也不負所託，在最短時間內研發出多門新課程，甚至進化為一個又一個全新的學科領域，更以此宣稱與界定「教育事實」才是正確的研究對象，而量化實驗與調查才是優越的研究方法。這不僅凸顯杜威之迂闊過時，同時能以科學、效率、進步光環下的全新教育科學，吸引一代又一代優秀青年就讀，並培養為經過嚴格學術訓練的學者，進而在全美各大教育學院、各大城市學校體系擔任重要職務，展開社會效率派對美國教育理論與實務之強大影響，努力使教育系在芝大這種菁英大學中贏得尊重。賈德對該系此種課程非常自豪，認為是全美教育學課程中「最細緻的安排」(the most sophisticated arrangement)(White, 1977, p. 159)，他校望塵莫及。

不過，本研究也顯示，賈德時代開設的社會效率典範課程實有過度零碎分化、遷就教育事實之趨勢；不僅輕視基礎理論與價值理念的重要性，同時也未能由事實資料中，精鍊出有說服力與影響力的教育理論。例如，Charters 著名的活動分析法，即是將現實生活世界中的職業活動先進行分析與拆解，進而做為「科學化」建構課程的內容元素，絲毫不考慮從理想或應然層面來建構學校課程。如此將會因為缺少教育價值與理念的探討，致使無法指引教育活動的方向，同時在客觀上也難以獲得學術界其他學科發自內心的尊敬。

1938年賈德退休時，接任的是有「行為目標之父」與「評量之父」之稱的泰勒。他的課程理論與成就評量對全美教育實務產生過極大衝擊，同時也擔任過該校社科院院長，這顯示在1950年左右，芝大教育系及其所代表的社會效率派研究典範經近半世紀以來的努力，成就達於巔峰。然而，由於社會效率典範本身的侷限，在教育理論與實務上缺乏實質的重大貢獻。特別是在1957年蘇聯史波尼克號衛星成功發射後，引發美國各界對中小學教育品質與成效的空前懷疑，因此也對幾十年來主導學校教育體制的進步主義教育充滿輕視與敵意。當然，這是賈德退休20年後發生的事，但他一手打造出來的社會效率典範與霸權，確為公共學校教育品質不彰的深層原因。

三、美國教育學發展重大警訊：芝大教育系停辦

本文以芝大教育系不同典範間課程的角逐為例，說明社會效率派的早期崛起過程。不過，為進一步瞭解社會效率派所代表的美國教育學之歷史性格，該系最後的慘遭停辦，亦極具警示性，因此實有延伸討論之必要。

如本文所示，芝大教育系曾有過不凡開始與輝煌成就，但仍在1997年因學

術性低而遭社科院關閉 (Bronner, 1997)。停辦主因是，1994 年上任的社科院院長 R. Saller，翌年即基於對教育系學術水準的疑慮，啟動兩個分由校內、外成員構成的委員會進行調查，兩份報告內容基本上雖肯定該系以往聲望卓著、貢獻良多，但亦指出該系從事的研究幾乎只是將學校調查的結果進行統計操弄 (statistical manipulation)，不僅缺乏明確發展方向，同時也無法跟上社科院與全芝大的學術標準；更棘手的是，問題程度已經嚴重到即使改組恐也無法符合眾所期待的品質。1996 年 11 月 13 日社科院教授以 75：41 的投票結果，決定停辦教育系。消息傳出後，美國教育學界對此歷史意義重大的教育學重鎮竟慘遭停辦，咸感震驚與悲憤，紛紛投書芝大與各媒體表示抗議，然而幾乎沒有教育學以外人士表示出同樣的憤慨。質言之，該系最終停辦的關鍵因素，是對教育系及教育學之學術品質的憂心，同時又缺乏芝大行政主管與校內同仁的支持：精研歷史學的院長 Saller 即嘲諷道，羅馬帝國僅靠著過往光輝燦爛的傳統，並不足以保證讓自己永不滅亡 (“Educational Department faces overhaul,” 1996; Fraser & Lefty, 2018)。

芝大教育系停辦實為美國教育學發展的沉重打擊以及重大警訊：她曾是美國教育學地位最高的研究重鎮之一，在 20 世紀上半葉連同哥大師院、史丹佛大學教育學院的其他社會效率派學者，共同贏得該派在全美教育學中的主流地位，並建立起其他派別幾乎無法挑戰的霸權。社會效率派不僅在這三所頂尖學校之中強力發展，同時更成為全美其他大學教育學院與師範學校的師資、各州與各大城市學校系統督導長等主要行政人員或研究人員的主要供應者 (Clifford, 1986)，因此確確實實地主導了美國教育學研究的主要方向與路線，更深地影響了中小學校行政主管與中小學教師的專業養成內涵，甚至是中小學體制安排，以及課程與教學的內容與方向。²¹

然而，社會效率派的教育研究卻得不到學術界，特別是在菁英大學中同仁的支持與尊敬。例如教育行政領域之研究，因其社會效率色彩使關心量化資料多於理論建構，增進教育實務發展的興趣也遠多於學術精進的興趣，經常被譏為是「服務導向的探究模式」(service-driven mode of inquiry)；對零碎事實的研

²¹另外兩校的發展約略情形如下：哥大師院研究典範較為蓬勃多元，在進步主義教育各陣營中，除社會效率派發展與影響力在校內也是最強大之外，兒童中心派與社會重建派仍然得以該校為棲身處，並得到發展的空間；雖然教育史學者還是共同認為，是桑代克、D. Snedden 等社會效率派學者，打敗了兒童中心派與社會重建派，贏得勝利。至於史丹佛大學教育學院，在社會效率派另一大將 Cubberley 主持 35 年 (1898-1933) 之下，也是完全以社會效率派為發展主軸 (Cremin, Shannon & Townsend, 1954; Labaree, 2005, 2010; Lagemann, 2000; Newman, 1992; Sears & Henderson, 1957)。

究也被貶抑為「社會簿記大全」(canons of social bookkeeping)(Lagemann, 2000, p. 183)。多位教育史家(Katz, 1966; Lagemann, 2000; Powell, 1976)對美國教育學這段發展歷史認為,由杜威至賈德(或是同屬社會效率派的知名學者,如TC的桑代克)的典範轉移,代表美國教育學走上缺乏理論引導、過度遷就事實、高度零碎分化,實為「不幸的發展」(Lagemann, 2000, preface, xi)。此一看法說明美國教育學發展歷史並不教人滿意與尊敬,即使時至今日,教育學系所院校甚至是教育學教授,地位都很低落(Labaree, 2004, 2012)。這是理解美國教育學發展時,不能不了解的歷史事實。

四、對臺灣教育學發展之啟示

本文以為,釐清芝大教育系這段歷史有助於理解到美國教育學歷史特性,其實是深受到社會效率派刻畫的;這對至今仍不斷學習美國的臺灣教育學研究提供關鍵性的歷史鑑照。當然,美國教育學的確有值得臺灣參考與學習之處。但在學習同時,若是缺少教育史以及課程史研究之提醒,教育行政、課程與教學,以及教育評量等領域學者易傾向於在不理解自身學科相關史實與發展背景下,不能盱衡外國教育理論與實務的利弊得失,更在不知其曾在本國導致教育學學科付出何種代價之情形下,急於移植模仿。

事實上,臺灣教育學正是深受美國社會效率派研究典範影響。舉例言之,在課程、教學以及教育評量方面,臺灣自1970年代即已逐漸開始盛行泰勒「目標模式」的課程設計、以行為主義教育心理學之操作制約歷程為基礎,從而展開編序教學的技術的斯金納(B. Skinner)教學理論、融合行為學派與認知學派,發展出學習階層觀念的葛聶(R. Gagné)教學理論、布魯納(J. Bruner)的發現教學法與有效教學理論,或是有關「教學目標」→「預估」→「教學程序」→「評鑑」等一般教學模式,無不強調科學、客觀、有步驟、有效率的教學與學習。近年雖透過教育改革,不斷有宣稱以學生為主體的教學方法如學習共同體、學思達教學、翻轉教學之提倡,或是批判理論(本文所謂社會重建派)影響下的課程教學新典範爭鳴,但似仍只是凸顯,在真實教室教學中,社會效率派以及背後行為主義思維影響下的、以教師為主體、著重方法與技術層面的「有效教學」乃是沛然莫之能禦的永恆主流。更何況,現今學生學習成果評量所使用以選擇與填充題型為主的「客觀測驗」、評分量表「RUBRICS」、教師敘寫教案時仍然在使用之行為目標模式,仍是方興未艾。而在教育政策與行政方面,更是不勝枚舉。無論教育政策分析、方案評鑑、高等教育「品質保證」、「品牌行銷」、「創新管理」等模式,其中的績效導向、目標導向、工具導向以及市場導向等社會效率派思維似已深植於學科基因中。在此情形下,特別是教育哲史或課程史學者,若是不能在觀察與分析這些發展趨勢之同時,進而去掌握這些學

專論

科發展的歷史事實、以及他們曾經有過的成功與隨之而遭遇過的論爭與質疑，便很難彼此對話，或是以歷史經驗去提醒反思。

教育哲史或課程史學者對於影響臺灣教育學甚深的社會效率派所談極少，相對而言非常陌生，且一般而言也缺乏興趣；但卻對杜威教育哲學、注重兒童主體性的兒童中心教育思想，以及社會重建派等具有批判教育學色彩者，具有強烈興趣。²²推測主要原因應是社會效率派思想的確是較乏理論深度，也缺乏鼓舞人的熱情或眼睛為之一亮的火花所致。它機械、疏離、沈悶，遠離人文主義式、探究式、以興趣為基礎的教育願景，更造成社會再製，以及有效率卻沒情感的學校教育（Labaree, 2004）。

不過，雖然社會效率派有上述不太讓教育哲史或課程史學者喜愛的冷淡疏離、不好深思的特質，但臺灣教育學內部，特別是教育行政、課程教學兩大學群的整個學科發展史及其影響下的教育實務，乃是深受社會效率派銘刻，教育哲史與課程史學者若是不能體認此一事實，進而去認識與分析它，恐將與這兩大學群愈走愈遠，也無法幫助臺灣教育學發展更穩健、更進步。本文所探討芝大教育系的歷史股鑑實為不容教育學界忽視的寶貴教訓。

致謝

本文為科技部計劃 MOST 105-2410-H-003-056-MY3、MOST

104-2410-H-003-006-與 MOST 103-2410-H-003-027-部分研究成果，謹此致謝。

參考資料

一、檔案史料

²²試以「杜威」以及「兒童中心」為關鍵字，並以「臺灣」地區、「教育」類論文為限，以及「2000-2018」為出版時間，在華藝資料庫中可搜尋到 96 篇期刊論文。再以「社會重建」以及與該派概念極為緊密的「批判教育學」也尚有 55 篇。最後以「桑代克」、「社會效率」為關鍵字，共得 4 篇，「賈德（Judd）」、「巴彼特（Bobbitt）」、「克柏利（Cubberley）」都是 0 篇。以上查閱為 2018 年 12 月 15 日進行。結果初步佐證，社會效率派相關理論或史實並不太受臺灣教育學界青睞。

美國社會效率派教育研究典範的崛起：
以芝加哥大學教育系早期的課程角逐為例

AR (Annual Register of the University of Chicago). Chicago, IL: Chicago University Press (From 1895-1920). Special Collections Research Center, University of Chicago Library.

College of Education Executive Board Minutes, University of Chicago (Aug. 12. 1930). College of Education Records. Box 1, folder 3. Special Collections Research Center, University of Chicago Library.

Freeman, F. (1948). *Charles Hubbard Judd: Benchmarks of his professional career*. In: Judd Papers, Box 28, folder 5. Special Collections Research Center, University of Chicago Library.

Gray, W. (1948). *Charles Hubbard Judd: As a pioneer in the development of professional and graduate study in education*. In: Judd Papers, Box 28, folder 5. Special Collections Research Center, University of Chicago Library.

Judd, C. (1926). *The relation of the school of education to the graduate school of Arts and sciences*. In: Judd Papers, Box 23, folder 8. Special Collections Research Center, University of Chicago Library.

二、一般著作

許智偉 (2012)。西洋教育史新論：西洋教育的特質及其形成與發展。臺北市：三民。

鄭玉卿 (2012)。杜威芝加哥實驗學校道德實踐課程之探析。教育實踐與研究，25 (1)，1-27。

Bobbitt, J. (1912). The elimination of waste in education. *Elementary School Journal*, 12(6), 259-271.

Educational Department faces overhaul (1996, October-December). *Chicago Journal, University of Chicago Magazine*. Retrieved from <https://magazine.uchicago.edu/9612/9612JournalEducation.html>

Church, R., & Sedlak, M. (1976). *Education in the United States: An interpretive history*. New York, NY: Free Press.

- Clifford, G. (1986). The formative years of schools of education in America: A five-institution analysis. *American Journal of Education*, 94(4), 427-446.
- Cremin, L. A., Shannon, D. A., & Townsend, M. E. (1954). *A history of Teachers College, Columbia University*. New York, NY: Columbia University Press.
- Cruikshank, K. (1998). In Dewey's Shadow: Julia Bulkley and the University of Chicago Department of Pedagogy, 1895–1900. *History of Education Quarterly*, 38, 373-406.
- Dewey, J. (1896). *Statement to President William Rainey Harper: The need for a Laboratory School*. In J. A. Boydston (Ed.), *Early works of John Dewey* (Vol. 5, pp. 433-435). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1901). *Psychology and social practice*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dykhuisen, G. (1964). John Dewey: The Chicago years. *Journal of the History of Philosophy*, 2(2), 227-253.
- Fraser, J., & Lefty, L. (2018). *Teaching teachers: Changing paths and enduring debates*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Freeman, F. (1947). Reflections on the personality and professional leadership of Charles Hubbard Judd. *Elementary School Journal*, 47(5), 266-270.
- Goodchild, L. (2006). The beginnings of education at American universities: Curricular conflicts over the study of pedagogy as practice or science, 1856 to 1940. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Passion, fusion, tension* (pp. 69-105). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Gray, W. (1924). The professional career of Samuel Chester Parker. *Elementary School Journal*, 25(1), 10-19.

美國社會效率派教育研究典範的崛起：
以芝加哥大學教育系早期的課程角逐為例

- Judd, C. (1932). Charles H. Judd. In C. Murchison (Ed), *A history of psychology in autobiography* (Vol. II, pp.207-235). Worcester: Clark University Press.
- Katz, M. (1966). From theory to survey in graduate schools of education. *Journal of Higher Education*, 37(6), 325-334.
- Kliebard, H. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York, NY: Routledge.
- Knoll, M. (2015). John Dewey as administrator: The inglorious end of the Laboratory School in Chicago. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 203-252.
- Krenzer, R. P. (1984). *Erziehungsdenken in den Vereinigten Staaten von Amerika: Zur Geschichte der Paedagogik in den USA von deren Unabhaengigkeit an bis hin zu John Dewey*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Labaree, D. (2004). *The trouble with ed schools*. New Haven, CO: Yale University Press.
- Labaree, D. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American Romance. *Paedagogica Historica*, 41(1&2), 275-288.
- Labaree, D. (2010). How Dewey lost: The victory of David Snedden & social efficiency in the reform of American education. In D. Troehler, T. Schlag, & F. Osterwalder (Eds.), *Pragmatism and modernities* (pp. 163-188). Boston, MA: Sense Publishers.
- Labaree, D. (2012). *Someone has to fail*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lagemann, E. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- McCaul, R. (1959). Dewey's Chicago. *School Review*, 67(2), 258-280.

專論

McCaul, R. (1961). Dewey and the University of Chicago. *School & Society*, 89, 152-157; 179-183; 202-206.

Bronner, E. (1997, September 17). End of Chicago's education school stirs debate. *The New York Times*, pp. A, 27. Retrieved from <http://www.nytimes.com/1997/09/17/us/end-of-chicago-s-education-school-stirs-debate.html>

Newman, J. (1992). Ellwood P. Cubberley: Architect of the new educational hierarchy. *Teaching Education*, 4(2), 161-168.

Null, J. (1999). Efficiency Jettisoned: Unacknowledged changes in the curriculum thought of John Franklin Bobbitt. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (1), 35-42.

Powell, A. (1976). University schools of education in the 20th century. *Peabody Journal of Education*, 54(1), 3-20.

Robertson, J. (1996). Guy Thomas Buswell (1891-1994). *American Psychologist*, 51(2), 152.

Scates, D. (1967). Judd and the scientific study of education. *School Review*, 75(1), 2-28.

Sears, J. B., & Henderson, A. D. (1957). *Cubberley of Stanford and his contribution to American education*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Tyack, D. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bauml, M. M. (n.d.). *Werrett Wallace Charters*. Retrieved from <https://www.kdp.org/aboutkdp/laureates/charterswerrett.php>

White, W. (1977). *The study of education at the University of Chicago 1892-1958* (Unpublished doctoral dissertation). University of Chicago, Illinois.

美國社會效率派教育研究典範的崛起：
以芝加哥大學教育系早期的課程角逐為例

White, W. (1982). The decline of the classroom and the Chicago study of education 1902-1929. *American Journal of Education*, 90(2), 144-174.

Vasquez, F (n.d.). *William Scott Gray*. Retrieved from <https://www.kdp.org/aboutkdp/laureates/graywilliam.php>

The Rise of the Social Efficiency Research Paradigm: The Early Evolution of Curriculum of the Department of Education at University of Chicago (1894-1920)

Wei-chih LIOU

The Department of Education at the University of Chicago, USA was at its height of reputation on education in the first half of the 20th century and later it did shape the direction of educational research worldwide. This article explores the evolution of its curriculum reforms, starting from 1894 when the department was founded by Dewey, to the maturation of its curriculum in 1920 when Judd re-structured all the course programs. This paper analyzes the archives of Judd and the department, the school's annual reports, and other research materials available. It then focuses on how Dewey steered from the popular German Education Model during its setting up stage, to an academic style highlighting integration and weighing theories with substantial practices simultaneously. However, Dewey's model was, later, altered deliberately by Judd as he intended to promote social efficiency with education, investigate educational facts scientifically, emphasize quantitative data analyses and experimental methods, and oppose theoretical speculation. Judd's model has had a great impact on the US education and continues to be the mainstream of educational research afterwards. Unfortunately, the Department was shut down due to some doubts and questions about its scholarship worthiness. Finally, this paper proposes that a fully understanding on these historical characteristics of the development of US pedagogy would enable researchers and pedagogical professionals in Taiwan to be more aware of their studies during their keeping adoptions based on the US education.

Keywords: Department of Education at University of Chicago, J. Dewey; C. Judd, history of curriculum, social efficiency research paradigm

美國社會效率派教育研究典範的崛起：
以芝加哥大學教育系早期的課程角逐為例

Wei-chih LIOU, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal
University.

Corresponding Author: Wei-chih LIOU, e-mail: camino@ntnu.edu.tw

