

美國課程改革的歷史辯證

鍾鴻銘

在美國，十九世紀末課程逐漸成為公共議題。在學者相繼提出其理想課程圖像後，依其理念可劃分成四種課程傳統：人文主義、發展論、社會效率論、社會改良論。人文主義重視學科教材的心靈訓練功能，發展論者重視兒童的自然發展順序，社會效率論強調有效成人生活之履行，社會改良論則將學校當成促成社會進步的有效工具。此四者，此後即構成美國課程改革的重要理論內涵，二十世紀美國的課程改革史即是此四者相互辯證發展的歷程。本文之目的即在說明構成此四種課程傳統的重要課程事件及思想內容，並描述美國課程改革相互辯證發展之歷程。

關鍵字：課程史，課程改革，歷史辯證

作者現職國立宜蘭大學附設高職進修學校教師、通識教育中心兼任講師

*本文初步架構構思於「課程理論專題研究」上課期間，感謝甄曉蘭教授對本文之啟迪及提供之寶貴意見

壹、前言

課程史學者 Barry Franklin(1999)曾謂，要評估課程史作為一研究領域的狀況，其最佳起源點莫如 H. Spencer 所提之「何種知識最有價值？」一問。Spencer 的問題向來被認為是課程最核心的問題，但吾人若細加忖度之，即知此一問題實為一價值選擇問題，而非技術問題。且既為一價值選擇的問題，即代表著其難有一放諸四海皆準的審度標準，因為何者具有價值，往往須參照個人所抱持的價值參照體系而定，而個人所信持的價值參照體系又很難自外於其時代脈絡。準此觀之，時代變異程度的大小，制約著課程的穩定度。就美國而言，情況即是如此。早期的美國教育與清教徒有著深厚的關聯，人文素養與宗教情懷是為彼時教育的重點，且憑藉於社會變遷腳步的緩慢，此等教育重心乃得以維繫至十九世紀。

美國內戰結束後，變遷的腳步加速。首先是鐵路的快速擴充刺激了工業的成長及都市的發展。其次是新聞雜誌業的快速成長，讓各地有連繫成一體之感，同時助長了國家意識。再者即是大量移民潮的問題，移民人口的增加，不僅使得美國總人口急速增加，如何讓這些移民者融入美國文化亦是社會關心的問題(Glatthorn, 1987; Kliebard, 1986)。上素諸因素之聚合，使得向來被視為理所當然的課程內容，顯得不合時宜而成為關注的焦點，此正如 Kliebard(1968:70)所言：「課程變成一種流行的話題」，不旋踵課程改革浪潮便乘勢而起。改革伊始，具代表性的教育學者，相繼依其所學及信念提出課程改革的主張，這些主張形成了此後課程改革的立論基礎，此即 W. H. Schubert(1996)所言之美國的四個課程傳統。此四個傳統分別是理智傳統論者(intellectual traditionalist)、經驗論者(experientialist)、社會行為論者(social behaviorist)，以及批判重建論者(critical reconstructionist)。此種劃分與 Kliebard(1986)之人文主義者(humanist)、發展論者(developmentalist)、社會效率論者(social efficiency educators)及社會改良論者(social

meliorist)四個利益團體的劃分，名稱雖異但內涵則近似。

若依 Kliebard(1986)的隱喻，上述四個傳統是課程改革的潮流(current)，每一次的課程改革都是不同水流所聚合而成的溪流(stream)，不同水流容或有時增時損的情況，但卻未有乾涸之時。因此吾人可謂，美國的課程改革歷史，實即此四種傳統相互激盪奔流下的結果。邇來，呼籲重視課程史研究的聲音不斷(白亦方，2004；吳裕聖，2005；黃政傑，1999；鍾鴻銘，2004)，恂如 Glatthorn(1987:29)所言：「理解課程發展的歷史對學者及實務工作者兩者而言是有用的。」或如 McNeil(1996:403)所言，回顧過去可幫助我們指明課程學者努力克服或正尋求克服之問題所在，且藉由檢視傑出倡導者的事蹟，亦可對課程編製過程取得更清楚的了解。此外，Kliebard(1992b)亦指出，課程史的最大貢獻乃是提供在詮釋課程議題時所必要的背景知識。是以，本文擬對美國課程改革的歷史進行統觀，期對實務工作者有所啟益，亦期能對當代課程議題的理解有所增益。本文首先根據 Kliebard 的分類，同時以具代表性的人物及事件為主，對美國的課程傳統進行介紹，之後再從相互辯證的角度，詮釋美國課程改革的歷史。

貳、美國的四個課程傳統

一、人文主義

人文主義課程的立論基礎為心靈訓練說或官能心理學(faculty psychology)，此一學說的建立者是十八世紀德國的 Christian Wolff。官能心理學假設人之官能主要由理性、情感及意志所構成，理性能使人進行推理與判斷，情感能使人體驗苦樂愛恨，意志則能促使人行動。官能心理學為古典人文課程提供了立論基礎，其對教育之影響則在十九世紀時臻於頂峰(Zais, 1976:46; Pinar et al, 1995:73-76)。

(一)「耶魯報告書」(Yale Report)

Kliebard(1986:5)曾指出：「十九世紀心靈訓

練主義(mental disciplinarianism)最著名的文件是 1828 年耶魯教職員所發表的報告，其本質上是在面臨到自然科學及實用科目可能的入侵時，一種激情的捍衛。」

「耶魯報告書」認為應從理智文化中取材，以對吾人的心靈進行「訓練」與「裝備」，所謂的訓練與裝備即是「擴充其能力，及儲存以知識」，且前者較後者更為重要(Faculty of Yale College, 1828/1994:28)。耶魯報告書認為各種官能如同身體的肌肉，是以應該為教育設定一基礎，以使每一重要心理官能都能得到訓練，就訓練效果而言，古典科目優於現代性科目。且古典科目非僅在訓練官能上有其效用，就其實用性而言，古典科目亦較現代性科目為優，因為古典科目「形成專業研究最佳的準備」(p.36)。耶魯報告書的影響是深遠的，Pinar 等人(1995)即認為它是美國課程研究的起點，Willis 等人(1994:25)則認為：「此報告書雖有各種的解釋，但少有懷疑此報告書支撐了傳統大學的課程，並延緩了大學本身的改革，直至內戰之後。」

(二) 「十人委員會」(Committee of Ten)

南北戰爭結束後社會的急劇變革，撼動了古典科目的地位，十八世紀 Benjamin Franklin 倡言設立現代實用性科目的見解，在戰後逐步獲得體現，而代表性的事件即是「十人委員會」所提的報告書。「十人委員會」於 1892 年由「全美教育協會」(National Education Association)指定成立，其目的在統一大學入學標準。委員會主席由哈佛大學(Harvard University)校長 Charles W. Eliot 擔任，Kliebard(2002:40)曾指出：「1983 年報告書本質上是 Charles W. Eliot 的作品」。Eliot 是人文主義者，亦是心靈訓練論者，但儘管如此，他卻非課程現狀的捍衛者。與一般心靈訓練論者相同的是，他認為學校的中心功能在於學生理性能力的系統發展，但不同的是，他認為任何科目，只要經過相當長時間的研習之後，都具有學術性科目所具有的潛能(Kliebard, 1986)。

1893 年「十人委員會」發表報告書，報告書建議應提供高中生四種個別的研習方案，此四者分別是：古典的(classical)、拉丁 - 科學的(Latin-scientific)、現代語言(modern languages)、英文(English)(Glatthorn, 1987:35)。儘管各界對報告書的內容褒貶不一，但 Willis 等人(1994:86)指出，「報告書幫助中等課程從對古典科目的傳統偏執移轉開來，且轉而更為重視現代科目，包含科學。」

(三) 「十五人委員會」(Committee of Fifteen)

「十人委員會」的報告書出爐未久，「十五人委員會」的報告書便接踵而至，相對於「十人委員會」處理的是中等學校的議題，此報告書關心的是小學的議題。「此報告書於 1895 年發佈，且印有 Harris 的印記。」(Willis et al, 1994:96)因為 William Torrey Harris 正是此一委員會的主席，他是「一位堅定的人文主義者及傳統主義者」(Willis et al, 1994:95)，同時亦為「十人委員會」之成員，但在立場上卻與心靈訓練論漸行漸遠。不過在心靈訓練說之外，他亦為人文主義課程樹立新的立論基礎。他認為環繞著西方文明最精緻的資源建構起來的課程，才是最適於學校的課程。準此，他提出五個「靈魂之窗」(windows of the soul)的說法，這五個科目即是文法、文學及藝術、數學、地理，以及歷史。在教學方法上，Harris 亦顯得保守與傳統，即使是小學的科學，他亦強調應採背誦教科書的方法而非實驗法(Kliebard, 1986:17; Pinar et al, 1995:76-77)。委員會報告書對課程的建議包含了五個中心科目：文法、文學、算術、地理、歷史，且認為科目間應明確的劃分(Glatthorn, 1987)，此與 Harris 的五個靈魂之窗的說法相互呼應。依 Glatthorn(1987:37)的觀察，「十五人委員會報告書的最終影響是維繫了某種碎裂的及學科中心的課程。」

準上而言，人文主義課程的立論基礎本為官能心理學，其強調心靈的訓練與裝備。但早期較為重視課程的心靈訓練價值，且認為古典科目優於現代科目，其後亦承認現代科目的心

主題文章

靈訓練價值。此後，由重視心靈訓練逐漸轉向強調心靈的填充與裝備，而人文主義者認為最佳的填充內容即是人類文明的精華。

二、發展論

不管是訓練還是裝填，人文主義者總是將兒童的心靈視為被動等待訓練及填充的肌肉或受容器。但隨著歐陸一股尊重兒童自然本性思潮的勃興，學科價值獨尊的現象開始遭到動搖。這股兒童本位思潮不僅遠渡重洋到了美國，甚至在美國獲得更充分的發展。此誠如 Tanner 和 Tanner(1995:37)所言：「德國教育傳統強調被動服從於權威，Froebel 在民主的美國找到了肥沃的土壤。」首先將這股思潮引進美國者厥為 Francis W. Parker 及 G. Stanley Hall。

(一) Parker

Parker 被 John Dewey 喻為「進步教育之父」。1873 年，麻州(Massachusetts)昆西(Quincy)的學校委員會發現學生完全熟悉文法規則，卻無法寫封普通的英文書信，學生有能力閱讀教科書，但當類似的材料是出自不熟悉之處時，卻又完全感到困惑。兩年後，委員會遂敦聘 Parker 擔任學監(superintendent)一職以進行改革(Cremin, 1964:129)。Parker 放棄老舊的學習材料及方式，改而重視兒童對遊戲及活動的偏好。在教導閱讀時，他引進了「文字法」(word method)取代聲音基礎教學法(phonics)，因為它是兒童學習語言的自然方式。因此，文法被摒除於低年級階段之外，而代之以自然語言活動。算術課程探討的是算術問題，而非僅是進行數字運算，且數學通則留待較高年段才進行學習(Kliebard, 1986)。

由於曾至德國留學，Parker 的觀念深受 Pestalozzi、Froebel 及 Herbart 的影響。與 Froebel 一樣，Parker 認為教育的目的在於發現宇宙的神聖型式，而自我活動及合作學習有助於學童體驗發現真理之樂趣。與 Pestalozzi 一樣，他亦倡導實物教學法。受 Herbart 的影響，他強調中心科目的學習，並提出其集中理論(Theory

of concentration)(DuCharme, 1993)。

Parker 的集中理論認為課程內容應統一於中心科目，統一不僅較孤立的科目更能有效的反映知識的本質，同時亦能解決課程過度擁擠的問題。但 Parker 認為傳統的教學方式重量而不重質，其強調的是填鴨式的教學，此等教學方式適合於權威式的管理制度，卻不利於民主式的管理制度，民主式的制度強調的是清晰的思考，清晰思考能讓我們看出事物之關係，但如將各個科目彼此孤立，幾乎不可能培養出此等思考。Parker 認為兒童在本能上即在進行大學裡所有科目的學習，他亦曾描述兒童此等普遍性的學習活動與科目的關係。例如，兒童是父母間關係及雙親與子女間關係此等家庭生活的學習者，此可說是其學習人類學之開始。他認為課程發展理應建立在此等本能學習活動之上，或可說，自然即是課程發展的典範(Tanner & Tanner, 1990:93-94)。

在教育方式上，Parker 認為所有教育都必須靠自己的努力，此種自主學習有兩種基本方式：注意及表達，他認為兩者須統一於教學之中。注意有三種方式：觀察、聽／語言，以及閱讀，他認為口頭及聽寫語言的能力都可透過中心科目的學習而獲致。表達則有九種方式，分別是：姿勢、聲音、演說、音樂、製作(making)、模仿(modeling)、繪畫(painting)、素描(draw)，以及書寫(DuCharme, 1993; Tanner & Tanner, 1990:95)。

(二) Hall

在「十人委員會」發表其報告書之後，Hall 便指出其三點錯誤。首先是不管學生最終去向為何，報告書主張應以相同的內容及方式教導所有的學生。其次，報告主張只要教得好，所有的科目都具有同樣的教育價值，對這種揚形式而貶內容的基本假設，Hall 不表認同。最後，對於報告書主張適合於大學的同樣適合於生活的看法，Hall 認為此等說辭只是委員會對中等學校課程進行課程支配的策略而已(Kliebard, 1986:14-15)。事實上，在根本立場上，Hall 反

對立基於心靈訓練的課程主張，而是主張課程之安排應以兒童的自然發展順序為根據，而兒童發展順序的理解，則應以科學研究所得的事實資料為基礎，Hall 因而被喻為兒童研究運動之父(DuCharme, 1993)。

有關教育應順應兒童自然發展順序的主張可上溯至 J. A. Comenius，在《大教學論》(The great didactic)中，Comenius(傅任敢譯, 1990:103)即指出：「步隨自然的後塵，我們發現教育的過程會來得容易。」除了呼應這種順應兒童自然發展順序的主張之外，Hall 進一步認為應將其奠基於科學研究之上。但儘管是位教育科學的倡導者，Kliebard(1986:44)卻認為：

他的課程觀念取自於他及同僚心理學家所努力收集的科學資料，不如他有關係個體發展階段與人種歷史間關係形而上的，甚至是神祕的假設來得多。

此種帶有浪漫色彩的理論即文化期理論(culture-epochs theory)，它是 Hall 課程理論的重要基礎。其假定兒童的個體發展復演(recapitulate)整個人種的歷史過程，或者是「個體發生(ontogeny)復演種系發生(phylogeny)」將文化期理論應用至課程的安排上，即主張人類歷史各時期的順序及實際研讀的材料，應集中環繞於各個時期的文化內容。例如當兒童處於「未開化的」(savage)階段，則其所有科目的材料應取自古代的神話及寓言，課程材料在此種安排之下，亦有利於引起兒童的興趣。此外，Hall 非常重視學童的健康，他認為從學校建築以迄教科書內容，均應從兒童健康的觀點加以安排，因此對於人文主義者所言，學校之目的在兒童心智發展的說法，Hall 並不認同，因其將非屬兒童本性一部份的心智訓練強加於其身上，反有礙於健康(Kliebard, 1986:44-47)。

在教育上，Hall 是個改革者，但在社會秩序上卻是個保守主義者。受社會達爾文主義(Social Darwinism)的影響，Hall 認為人類的變遷過程與自然演化發展的步調同樣是緩慢的，教

育非為治社會陳痼之良藥。學校的任務應是找出天賦較佳的兒童，並透過個別化的活動教導這些兒童，以促成社會漸進的改變(Glatthorn, 1987; Tanner & Tanner, 1990)。

概括言之，發展論者認為教學內容之安排應順應兒童自然的發展順序，教學活動的設計應考慮兒童的興趣，在教學內容的組織上強調應以某些中心學科為核心，將其他相關聯的學科加以結合成統一的整體，即使強調兒童的科學性研究，但科學的成份仍不夠濃厚。

三、社會效率論

在 Kliebard(1986)與 Schubert(1986)看來，社會效率論或社會行為論的先驅是 Joseph Mayer Rice。Rice 本為一小兒科醫生，但後來改以教育改革為職志。在《論壇》(Forum)雜誌的贊助下，Rice 曾對美國學校進行一系列的參訪與調查，並對部份學校的了無生氣及單調乏味印象深刻，其後將發表於《論壇》雜誌的文章集成冊以《美國的公立學校制度》(The public school system of the United States)之名出版，引起極大的回響與爭議。1893 年 Rice 又開始對學校教學方法與結果進行比較研究，由於對學校生活的不滿，其後遂將關懷議題轉往課程中的效率與標準化的問題，並進一步將發表於《論壇》(Forum)的一系列文章集結成冊，並以《教育中的科學管理》(Scientific management in education)的書名出版，Rice 於是成為一個關懷學校環境的人道主義者，轉而成為一個熱衷於透過科學管理來消滅課程中虛費現象的社會效率論者，並成為此一運動之先驅(Kliebard, 1986; Schubert, 1986)。其後，F. Bobbitt 與 W. W. Charters 進一步將科學管理應用於課程編製工作上，課程作為一研究領域於焉誕生。

(一) Bobbitt

對於人文主義主張對心靈進行訓練與裝備的看法，Bobbitt(1924/1975:72)指出：

人不僅是等待被填以知識的心智貯

主題文章

存所，他是一種具有無限多樣化行動的無窮複雜的生命體，他最顯著的特徵不是其記憶貯存所，不管是填滿或未填滿，而是行動、舉止、行為，行為是構成其生命之物。

其次，發展論者認為教育工作的核心要務首在理解每一兒童發展階段的特徵，並加配合之。但 Bobbitt(1924/1975:74)卻認為「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。」，在《如何編製課程》(How to make a curriculum)一書中，Bobbitt(熊子容譯，1943：6)指出：

教育根本是為著成人生活，不是為著兒童生活。教育的根本職責，在準備成人時期底五十年生活，不是以兒童和青年期二十年的生活為目的。

由此可見，在教育目的上 Bobbitt 抱持的是生活預備說的見解，且為了讓兒童為未來完滿的生活作準備，學校必須提供實際的活動供其練習，因此 Bobbitt(1921/1975:60)將課程界定為「一系列的生活經驗」。為了編製這些能夠發展兒童特定能力的課程經驗，Bobbitt 根據科學管理原則發展出活動分析法(activity-analysis)，此種課程編製方法可分為下列步驟：(McNeil, 1996:419-421)

1. 人類經驗的分析：將人類寬廣的經驗範圍劃分成主要領域，包含語言、健康、公民、社會生活、娛樂、宗教生活、家庭，以及職業等。
2. 工作分析：將主要領域劃分成更為特定的活動。
3. 導出目標：從履行這些活動所必要的能力的陳述中，導出教育的目標。
4. 選擇目標：從作為設計學生活動基礎的目標列表中，選擇目標。
5. 細部計劃：規劃出達成這些目標的活動、經驗以及機會。

準上觀之，所謂活動分析法首先是從人類實際活動中分析出教育目標，然後再根據這些教育目標決定達成這些目標的一系列活動及經驗，因此它同時兼顧了教育的目的及過程。

(二) Charters

Charters(1923:5)指出：「吾人教育目的觀的改變總是先於課程的改變。」因此，就其看來，課程必然隨著教育目的而變動，而且課程必須根據教育目的來導出。但是 Charters 亦指出：

課程作者雖以目的之陳述作為開始，但卻未有人能夠從其目的的陳述中，邏輯地推導出課程。在每一事例中，其從目的到教材進行任意的心理跳躍，未能提供我們諸如嫁接此一間隙的原則 - 未能提出引領我們從目的到材料之選擇的步驟。

因此，課程雖應建立在教育目的之上，但由教育目的到確立課程內容之間的過程，Charters 認為並非隨意臆測的，而是必須建立在確切可靠的程序步驟之上。在教育目的上，Charters 同樣採行生活預備說的觀點，Charters 認為，社會有權要求學校應教育其下一代，以使其有效率地履行其社會工作(Schiro, 1978:106)。在教育目的之陳述上，Charters 則認為必須同時兼及理想(ideal)及活動，且兩者缺一不可。Charters(1923:11)指出：

我們可以說，為了決定課程的內容，教育的目的必須以理想及活動的觀點加以陳述。當目的僅以理想加以陳述，在陳述之目的及表面上從此陳述推導出的課程間總是有間隙。相反的，當活動是在沒有支配它們的理想的狀況下加以陳述，則沒有選擇履行這些活動之適當方法的手段。

因此，儘管 Charters 與 Bobbitt 都是科學化課程製作的倡導者，但 McNeil(1996)認為，Charters 在理想及系統化知識對決定課程內容的重視上，顯現出其與 Bobbitt 之差別。在活

動之分析上, Charters(1923:38-39)提倡的是工作分析法(job analyses), 他認為進行工作分析的方法至少有四種:

1. 內省法(introspection): 適用於個體已熟悉所欲分析之工作之時採用的方法。
2. 訪談法(interviewing): 訪談者要求個體表列出其在工作上職責之所在, 在訪談人員記下並打字完稿後, 再交由工作者校正。此工作是由不同的訪談人員完成, 之後彼此間比較, 以取得一綜合文件。
3. 上線工作(working on the job): 此種方法的好處是調查人員缺乏相關知識, 在未將工作慣性化的情況下, 他能比老手更好地分析工作的內容, 但缺點是過於耗時。
4. 問卷調查(questionnaire): 書面問卷雖可作為分析之法, 但它具有難以填答、填答者誤解問卷內字義、發送問卷者誤解填答者之回答內容、取樣過少、填答者未能給予正確事實等問題, 所以成效不如訪談法, 除非是在極端事例的狀況下, 並不建議採用。

此外, 在課程建構上, Charters(1923:102)提出七項原則作為參考, 亦可說是課程建構的順序:

首先, 經由分析人在社會情境中之生活, 決定主要教育目標。

第二, 將目標分析成理想及活動, 並繼續分析至工作單元的層次。

第三, 依重要性加以順序安排。

第四, 將表中對兒童具有較高價值, 但對成人具有較低價值的理想及活動, 提升至較高序位。

第五, 在淘汰那些最好能在校外學習的項目之後, 決定表列中能在學校教育所安排的時空中加以處理之最重要的事項。

第六, 蒐集在處理這些理想及活動上, 最

佳的實務性作法。

第七, 根據兒童的心理本性安排這些材料, 以便取得適當的教學順序

作為科學化課程的倡導者, 同時亦是課程研究領域的塑造者, Bobbitt 和 Charters 的影響是深遠的。Ornstein 和 Hunkins(1998:86)即認為兩人有如下的影響: 發展出課程編製的原則, 此包含目的、目標、需求、學習經驗等; 強調行為目標的使用; 引進由需求評估導出目標, 以及應對目標及活動進行分析及確認此等觀念; 強調課程編製不僅是處理學科教材等事, 且課程專家不盡然須是某一學科的專家, 反而應是方法與過程的專業人士。最後, Bobbitt 與 Charters 兩人行為主義的觀念影響及於 R. Tyler, 這為泰勒原理(Tyler rationale)的提出奠定了基礎。

四、社會改良論

社會改良論或稱社會重建論(social reconstructionism)。相對於人文主義強調文化的保存, 社會改良論重視的是文化的轉型; 與社會效率論同樣強調學校課程應與社會產生關聯, 但社會效率論重視的是對既存社會體制的適應, 而社會改良論重視的是消弭既存社會的缺失進而對社會進行重建; 與發展論者同樣重視兒童潛能的解放, 但發展論者將此當作目的, 社會重建論者卻認為其只是社會解放的手段而已。在四個課程傳統中, 社會改良論成形最晚, 但其理論亦可溯至十九世紀末 Lester Frank Ward 的「社會導進論」(social telesis)。Ward 本為一植物學家, 卻成名於社會學領域。Ward 反對當時頗為盛行的社會達爾文主義, 認為單靠放任式的宇宙自然法則難以促進人類文明的發展, 反而是須透過人類理智的力量, 以人為的方式直接促成事物的改變方能期其有成, 而教育便是他認為促成社會進步直接而有效的工具, 同時也是追求社會平等的重要制度。持此主張, Ward 因此成為社會改良論的先驅(Kliebard, 1986)。二十世紀的課程先驅中, 強調以教育的力量來促成社會之變革者,

主題文章

當屬 H. Rugg 及 G. S. Counts 最具代表性。

(一) Rugg

Rugg 的社會重建論可說是企圖透過教育及課程的重建，尤其是社會科課程的重建，來達到其社會重建的目的。且重要的是，他不僅從事理論建構，亦且將其付諸實踐。此誠如 N. T. Bagenstos(1977)所言：「事實上，Rugg 是唯一認真且持續地嘗試塑造一整體課程以助長社會變革的社會重建論者。」

事實上 Rugg 亦可說是課程史的先驅，因為「Rugg 曾花費許多時間分析課程的歷史。」(Stanley, 1992:23) 從課程史的探討中，Rugg(1921/1996)認為從十九世紀末以來，各種與課程相關的委員會對中小學課程行使相當大的支配權，此種課程決定可稱之為「委員會程序法」(committee procedure)，但 Rugg 認為它是最不科學的一種方法。隨著科學研究的興起，此種方法逐漸為科學化的社會需求分析法所取代。但是這種方法的最大缺點在於只是尋求讓兒童參與今日之生活，卻忽視快速變遷社會下的各種需求。Rugg(1923b:261-262)指出：

讓我們的課程去適應今日的問題與議題是不夠的 - 我們必須有勇氣利用它去面對專家預測成長中的一代在其成人生活中之持續而顯著的問題。

因此，Rugg 主張美國社會中的問題應是課程設計之基礎，生活中各種具爭議性的問題應是課堂討論的重點，此種課程設計法即「問題中心法」，而且這些問題是真實生活中的問題。在課程內容組織上，Rugg(1923b:263)認為應是「讓『當代生活的問題與議題』控制學習進程的內容與組織。」此等組織方式強調的是「不是書本的學習，而是問題的解決是我們所需要的。」(Rugg, 1923a:20)為了實現此等目標，「我們的材料必須圍繞學生認為重要且真正想加以解決但未獲致答案之問題、議題而加以組織。」(1923a:20)

Rugg 認為為求處理生活中的諸多問題，

學生必須學習解決問題之技術，特別是科學的方法。但是，Rugg 認為恰當的技術固然可以塑造有序的社會，但卻無法造就快樂的個人，在造就快樂個體之目標上，必須訴諸學生美感的培育，也就是釋放學生創造性的表達力，且想像力的培育又為個體尋繹社會問題出路之基礎，因此，對其而言，外在世界與個人內在之間可說是存在著某種聯結關係(Bullough, 1976; Bagenstos, 1977)。

總之，Rugg 強調學校「是我們改進社會最重要的機構」(1923b:262)，且其認為在兒童中心與社會中心兩種課程觀之間並無必然的衝突，學校應可同時回應兒童與社會之需求(Stanley, 1992)。

(二) Counts

為能改進傳統注重學科知識內容的教學方式，十九、二十世紀之交，有許多實驗學校進行各種的課程實驗。一反注重學科教材，這些學校大抵以兒童為中心，強調學習者的興趣及活動，並許以「進步」之名。以當時之時代背景而言，「進步的」(progressive)等同於「現代」(modern)一辭，以表示與傳統有別(Kliebard, 1986:227)。主其事者最終成立「進步主義教育協會」(Progressive Education Association)以宣揚其理念，但時間一久，開始有成員覺得有矯枉過正之嫌，Counts 即為其中一員。對於進步教育許多以兒童為中心的措施，Counts(1932/1969:6)指出：

大部份這些都是傑出的，但就我的判斷它並不足夠。它構成一種太過狹窄的教育意義觀，它帶來的是半幅風景的畫面。

假如一種教育運動，或是任何其他運動，要稱自身為進步的，它必須有著定向，它必須擁有方向。此字自身意謂著往前進，在缺乏明確界定之目的情況下，往前進可能不太有意義。

Counts 所指欠缺的半幅風景即是對社會問題的關照。對於兒童中心所採個人主義的立

場，Counts 不表贊同，他採取的是集體主義的立場。Counts(1932/1969)指出人非生而自由而是生而無助，不管是一個種族或個體要能取得自由，惟有透過文化作為媒介。因此，他從社會集體的角度來界定教育的目的，認為「教育的目的基本上是社會性的」(1926/1969:73)。但是 Counts 認為美國越來越趨向的是強調個人競爭的制度，而非其理想中的集體的、民主的制度，在教育上顯現的亦是少數特殊階級的利益，而非全民的利益。Counts(1927/1969)即曾對學校董事會進行實徵調查及分析，發現「在最後的分析中，美國公立學校的基本性格為控制學校的董事會所決定」(p.1)，「學校的性質必然無法避免地反映控制它的力量」(p.82)，但 Counts 的研究發現董事會成員主要為特殊階級，其反映的是商業利益，教師在校內外所作所為悉皆依照董事會所認可的標準而行。在對公立中等學校的研究上，Counts(1922/1969)亦認為其學生具有偏向特定階級的傾向，此形成特殊階級耗用公共教育經費，而排除中下階級享有此權利之機會的現象。

身處課程擴張的年代，Counts 認為課程仍顯得保守而缺乏社會分析，為使學校成為一股創造性的社會力量，對學校課程進行重建有其必要性。基於其民主集體主義(democratic collectivism)的理念，Counts 認為應將民主的社會目的貫穿於整個學校系統當中。對於課程編製，Counts 認為它是件繁複的專業工作，因此須由心理學家、社會學家、哲學家、選擇與組織材料的專家、教師、行政人員等共同合作，方足以竟其功(Guttek, 1970)。

綜括而言，社會改良論教育主張的重要特徵在於服膺於公正、平等、正義等民主法則；認為社會福利先於個人需求；強調合作而非競爭；重視選擇之後的具體行動；致力於社會改革；著眼於未來；教師應為改變的領導者及促動者(Stocco, 1986)。在課程上，社會重建論者特別重視社會科，當前社會問題則是課程的重要內容，企盼經由問題的討論，建立共享的可能性及實現之道。

參、美國課程改革的「溪流」隱喻及歷史辯證

一、美國課程改革的「溪流」隱喻

上述四種課程傳統，也就是人文主義者、發展論者、社會效率論者，以及社會改良論者，在十九世紀末、二十世紀初逐漸成形後，此後便構成美國課程的基本成份。但在型鑄美國課程史的過程中，此四者的交互爭鬥形成何等外貌形式，抑或形成何種節奏，亦為課程學者關心之所在。一般學者概以在各個立場間來回擺盪的鐘擺(pendulum)或以「消息盈虛、終則有始」(莊子·秋水篇)的循環(cycle)兩種隱喻視之。但 Glatthorn(1987:89)認為：

兩種隱喻似皆未能描繪過往百年的課程史，相反的，以持續流動之個別的溪流來談論它 - 有時漲升，有時幾乎枯竭，有時分流，有時匯聚，或許更為適切且更有識見。

Glatthorn 和 Jailall(2000:98)在另一篇文章中亦指出：

數種溪流的隱喻很貼切的描述課程如何運動，它流穿過系統，時而漲升，然後聚集力量且在動態的匯流處合流在一起。此等隱喻似乎比鐘擺的陳腔濫調更有幫助，後者意含著一種簡單的來回運動，但溪流隱喻指出在我們課程史中的任何特定時間，數種課程溪流或趨勢在運作著。在我們過去的一個特定時間點，某種溪流之影響力是微弱的，稍後它聚集了力量且變得強而有力。有時，溪流廣泛地分離，在其他時候，它們合流在一起。而且，一種特定溪流的力量很明顯的受到許多因素的影響，特別是複雜的社會及文化力量。

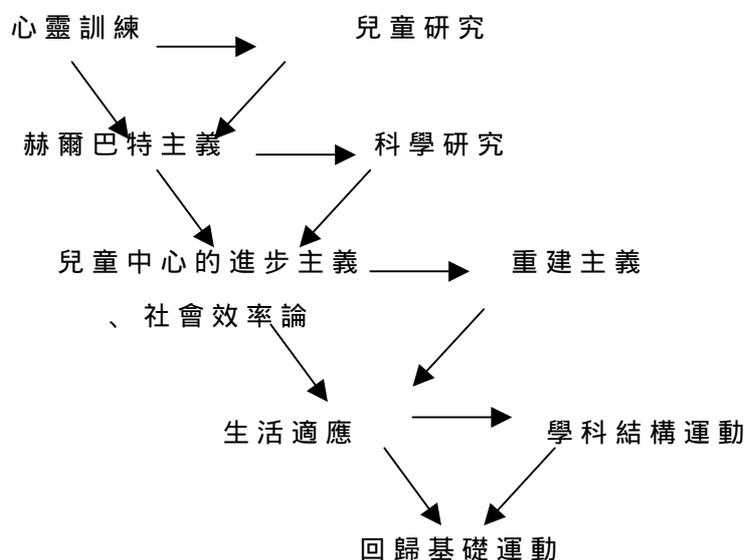
對於鐘擺來回擺動的隱喻，Kliebard (1986: 208)同樣未表贊同，他認為：

主題文章

課程時尚，一如長期以來所指出的，是從屬於寬廣的鐘擺擺盪。雖然此一隱喻傳達在教育世界裡不斷發生之某種的立場變動，此一現象最好被看成是一種有著數股水流的溪流，一股強過其他股，從未有一股完全乾涸。當氣候及其他條件是有利的，微弱或微小的川流取得更多的力量，且唯有在特別有助於其新發現之力量的條件不再盛行之時，它才會式微。

Glatthorn、Jailall、Kliebard 皆指出鐘擺隱喻過於簡略，以致於無法描繪出美國課程歷史發展的真實面貌。事實上在任何時期，此四種傳統可說是同時並存，只是彼此間強弱有別而已。任何一股水流的強弱，與其環境條件有著絕大的關係，而此環境條件往往是當道的課程思潮在經過一段時日之後，日顯其缺失所形成。易言之，一種課程思潮的歷史舞台，往往是由前一種課程思潮之無法迎合時代脈絡需求的衰落現象所搭建，是以，不同的課程傳統間彼此形成相互辯證的關係，恂如張渭城(1995:18)所言：

美國是個「趕時髦」出名的國家，它不尊崇任何經典的東西，它是不願把傳統的東西看作天經地義式的東西的



「自由世界」，因此在那裡不管哪個學派在臺上，總會有許許多多其他派別的主張與它唱對臺戲，使它受到種種的批評和指責。

奠基於上述見解之上，本文接著嘗試以相互辯證的觀點描繪美國課程的歷史發展。

二、美國課程改革的歷史辯證

美國十九世紀末以來的課程改革，如從辯證的觀點來看，大致可圖繪如下：

本圖本為 Vandenberg 說明二十世紀美國教育思想發展之用，因教育思想與課程思想有極大關聯性，故修改後用以說明美國課程思想發展之歷史辯證。早期的美國教育內容仿自歐陸，故深受文藝復興以降之人文主義之影響，人文主義所奠基之心靈訓練說，Kliebard(1986)認為可溯自希臘時期的 Plato, Kliebard(1992a:6)亦指出：「人文主義教育在一個教育主要作為典雅生活的一種裝飾的世界有其根源。」而且「人文主義在大部份十九世紀裡，在美國課程持續保有其牢固之地位。」

圖一、美國課程改革的歷史辯證圖。修改自 Vandenberg, 1971:34

但從 1870 年代開始，人文主義的課程觀開始遭到兒童研究的挑戰，最著稱者即為 Parker 的「昆西制度」(Quincy System)。Parker 是兒童中心教育方法的倡導者，Tanner 和 Tanner(1990:96)認為：「Parker 從 Herbart 擷取集中的觀念，但他不是一個赫爾巴特主義者，其課程與教學觀念紮根於進步的且本質上是斯賓塞式的教育觀念。」

在經過一段時間發展之後，心靈訓練說與其反題(antithesis)兒童研究綜合成赫爾巴特主義(Herbartianism)。與兒童研究的兒童中心不同的是赫爾巴特主義是教師中心的(Vandenberg, 1971)。Herbart 的思想於十九世紀末盛行於美國，「全美赫爾巴特社」(National Herbart Society)成立於 1895 年，三個最有力的支持者是 Charles DeGarmo、Frank McMurry 及 Charles McMurry 兄弟(Watras, 2002:137)。在課程上，赫爾巴特主義者強調「集中」(concentration)，在赫爾巴特主義者間使用此字或有些許差異，但大致上指的是運用歷史或文學等一特定的學科，作為所有學科聚焦之點(Kliebard, 1986:19)。Hall 可說是從兒童研究過渡到赫爾巴特主義的重要人物，其與赫爾巴特主義者一樣皆崇奉文化期理論，亦皆強調教育的科學性研究。

儘管赫爾巴特主義者強調科學性研究，但其根據文化期理論導出兒童發展階段作為課程安排依據的作法，卻是充滿浪漫及神秘的色彩，此有違科學實證研究之精神。因此，赫爾巴特主義「有一相當短暫的全盛期，早在 1905 年即開始衰落」(Kliebard, 1986:18)。在質疑赫爾巴特主義之科學性的情況下，科學性研究便因運而生，科學性研究雖亦強調教學因順應學生的心理發展階段，但彼等依賴的是實驗心理學及心理測驗(Vandenberg, 1971)。

Vandenberg(1971)認為科學研究及赫爾巴特主義又綜合出兒童中心的進步主義。因為赫爾巴特強調的兒童興趣雖是教師產生的(teacher-generated)，但畢竟關懷的還是兒童的

興趣。因此在科學性研究移除其文化期理論的神秘性，且代之以兒童所感覺、表達出來的興趣之後，兒童中心的進步教育便應運而生。但進步主義實為一各種思想混雜下的結果，Kliebard(1986:xi)即指出愈是加以研究，便愈覺此辭包含廣泛，不僅是教育觀念不同而已，而是相互的矛盾，因此此辭不僅是空泛的而且是製造麻煩的(mischievous)。自此之後，美國課程思想摻混的現象便漸趨明顯。在此同時，對科學方法的信任同樣及於課程編製之過程，且由於時代的鉅變導致家庭、教會等各種社會制度的式微，因此學校被要求不能只關注理智之發展，而是應擔負起更大的社會職能，以便讓受教個體能有效履行將來所要從事的各種活動，職是之故，效率不單單只是彼時教育界的一種口號，同時也是一項迫切之任務(Kliebard, 1986:89)，至此，社會效率論在 Bobbitt 及 Charters 的提倡下，開始登上美國課程的歷史舞臺。而且，社會效率論者不僅回應彼時社會之需求，在將課程編製過程加以科學化的同時，也將課程形塑成一門專業領域。

兒童中心的進步主義及社會效率論大約盛行於 1910、1920 年代，其中 1918 年可算是最具代表性的一年。對課程史而言，該年有三個重要的事件，其一為 W. H. Kilpatrick 發表設計教學法 (Project method)一文，其二為 Bobbitt 出版《課程》(The curriculum)專著，其三則為「中等教育重組委員會」(Commission on the Reorganization of Secondary Education)發表《中等教育的基本原理》(Cardinal Principles of Secondary Education)(Kliebard, 1968; Schubert, 1986)。第一項可說是進步主義的代表性著作，第二及第三項則體現了社會效率論的精神。

1930 年代進步主義運動中部份學者對該運動過度以兒童為中心漸感不滿，於是其對反力量社會重建論便乘勢而起。社會重建論非僅以社會中心的教育觀代替兒童中心的教育觀，同時其強調教育應是改造社會之工具的觀點，與強調教育應教導學生適應成人生活的社

主題文章

會效率論，亦是處於對立極，因此它同時是兩者的反題。社會重建論之興起，一般概以 1932 年二月 Counts 於「進步教育協會」十二屆年會所發表的演講「進步教育敢勇於進步嗎？(Dare progressive education be progressive?)」一文為重要歷史事件。然社會重建論之崛起亦有其時代背景，此即當時經濟大蕭條的影響。蓋經濟之蕭條，讓時人對現況有所怨懟，並思改造之心，Counts 與 Rugg 呼籲以學校為改造社會之工具頗能迎合時人的需求。但在社會重建論取得支配力量的同時，課程意識型態融合的現象亦持續發生，Kliebard(1986:222)即指出：

整個 1930 年代，課程發展中的折衷主義(eclecticism)伴隨著社會重建主義持續作為一股主要力量。一方面，社會重建論有教育世界裡的明星，以及較戲劇性的訊息，但卻是折衷主義者吸引了實務性的學校行政人員之強力追隨。

1940 年代前期美國投入二次世界大戰，戰爭期間一般咸信建立全民共識、加強內部團結、集中力量一致對外是獲勝的前題，社會重建論主張以爭議性、衝突性的問題作為上課的題材，引起一些商業及「愛國」團體的不滿，認為社會重建論教導的是「非美國主義」(un-Americanism)(Bagenstos, 1977)，在這一批人士的攻擊下，社會重建論的影響力逐漸式微。同時，論者亦謂在進行社會重建之前，首先須使個體適應於現存社會，於是社會重建論又與其對反力量進步主義及社會效率論產生了綜合，是以，1940 年代後半期及 1950 年代初期又成了生活適應課程的歷史舞台。

生活適應教育源起於 1944 年聯邦教育局(United States Office of Education)一項有關職業教育的研究，其研究結果於隔年的五月三十一日及六月一日在華盛頓(Washington)舉行的會議提出，會議認為大部份高中生的需求既無法由職業教育方案亦無法由大學預備教育方案獲得滿足。會議結束前 Charles Prosser 提出一項決議案，建請當局儘早召開相關會議討論此一問題及尋繹解決方案，Prosser 的決議案獲得

與會者的一致同意(Cremin, 1964)。在決議文中 Prosser 指出，百分之六十的一般軌高中生並未「接受他們所必要的且因而被賦以美國公民資格的生活適應訓練。」(in Tanner & Tanner, 1990:248)，於是其後成立兩個相關委員會，以尋思解決之道。「就本質上而言，它(生活適應教育)是舊社會效率觀的復甦」，但是「像其他改革運動，生活適應教育大部份仍只是口號制度，而非一項具體的改革進程。」(Kliebard, 1992a:105)在提倡生活適應教育的二次戰後時期，進步教育運動已呈日薄西山之勢，於是生活適應教育逐漸取代其地位，成為重視學術傳統的學者攻擊所謂軟式教育的目標。

1950 年代從學術傳統立場對生活適應教育提出攻詰而最富盛名者，當屬歷史學教授 Arthur E. Bestor。從 1952 年《美國學者》(The American Scholar)中的「博雅教育與自由國度(Liberal education and a liberal nation)」一文開始，Bestor 在一系列的雜誌及 1953 年出版的《教育荒漠》(Educational wastelands)一書中，對生活適應教育提出質疑。Bestor 認為學校的最終目的在於學生的心智發展，此亦為學校存在的理由，而心智訓練的手段即是學術訓練(Cremin, 1964)。在 Bestor 等大學學術研究人員的攻詰之下，生活適應教育逐漸喪失掉鎂光燈的光芒。Kliebard(1986:264)指出：「當 1957 年十月五日世界第一地球軌道人造衛星史潑尼克(Sputnik)發射之際，生活適應教育已呈陡降之勢。」史潑尼克發射之日同時標誌著美國課程思想又重回學術主義當道的時刻來臨，這同時也標誌著課程思想的歷史辯證發展，又從生活適應課程的反智(anti-intellectual)傾向，朝向重視理智主義的反題發展。

在太空競賽中輸掉頭一回合下的美國社會，將教育上的失策列為主要失敗原因，於是在聯邦政府史無前例的經費贊助下，各種課程方案相繼提出，無怪乎 Schubert 等人(2002:148)直言：「六十年代實質上是課程方案的『黃金』年代。」六十年代學術課程的重要表徵即 J. Brunner 於 1960 年所發表的《教育的過程》(The

process of education)一書，在本書中，Bruner(邵瑞珍譯，1995:5)指出：

關於學習和遷移的本質，
，原始的形式訓練理論是以官能訓練的理念來陳述，雖然陳述地不好，但適當的學習能造成大量普遍的遷移，
，這確實是事實。

於是在 Bruner、J. Schwab 等人的倡導下，強調學科之學術性及學習遷移性的課程又重回歷史舞台，一如 Bruner(邵瑞珍譯，1995:26-27)所指：「一門學科最重要的是使學生能了解本學科的基本結構原理。」，因此本次課程改革即稱為學科結構運動。六十年代的學科結構運動，在課程史上有上幾點意義。首先，課程改革的控制權從教育專業人士轉向學科專家。其次，半個世紀以來，試圖打破以學科為課程基本構成單位的努力，到了此一運動可說是戛然而止。再者，各地方自主性地進行課程改革的型態亦轉變為由中央控制的型態(Kliebard, 1986:268)。儘管學科結構運動已不再如人文主義一樣強調心靈的訓練，但是與早期的人文主義一樣仍具有強烈的菁英色彩，在忽視大部份學生學習能力的情況下，以及六十年代後半期校園與政治上的擾攘不安，學科結構運動的壽命亦是短暫的。未久，學科結構運動又與之前的生活適應課程綜合出回歸基礎運動。相對於學科結構運動將教育當成是科學落後的主因，回歸基礎運動則將學校當成是經濟落後的代罪羔羊。在課程主張上，回歸基礎運動同樣重視學科的學術內涵，但是與學科結構運動的菁英色彩不同，它所強調的是每一學生在生活適應上所應具備的基本能力。

回歸基礎運動最具代表性的事件當是「卓越教育委員會」(National Commission on Excellence in Education)所發表的《國家在危機中》(A Nation at Risk)，此報告書向美國一般大眾提出警訊：「吾等之國度處在危機之中，吾人在商業、工業、科學以及技術革新方面一度沒有面臨挑戰的傑出地位，正被世界上其他的競爭者給超越。」(National Commission on

Excellence in Education, 1983/1994:403)在報告書的警示下，課程改革的控制權進一步向聯邦政府這一端靠攏。Willis 等人(1994:402)即指出，1980年代以降的大部份國家報告書及《國家在危機中》的最大影響，在於使美國人民更相信單一課程能平等地適合於每一個人，以及各個社區及各地的教育工作者不應委託其從事課程決定。迨至晚近，在 George Bush 總統及 William Clinton 總統任內，更史無前例地發表國家教育目標(高新建，2000)。

肆、結論

十九世紀末美國由傳統的菁英教育，逐漸轉向大眾教育，受教對象有所更迭，課程內容亦當有所變異，是以傳統以學科為中心的人文主義逐漸遭到其他課程意識型態的挑戰。此一挑戰分別由重視兒童自然發展順序的發展論者、強調教育應是為成人生活預做準備的社會效率論者，以及主張以學校作為改造社會工具的社會改良論者所構成。前述四種課程傳統便成為一個世紀以來，美國課程改革立論主張的核心要素。而一個世紀以來的美國課程改革，即以此四者為基礎，不斷的往前辯證發展。且辯證發展下的結果，每一次或每一時期的課程改革，皆非單一課程傳統取得支配權，而是相互爭鬥、妥協、融合下的結果。此一課程改革歷史辯證過程恰如大河之納小川，隨著河水往前奔行，不同的川水時而翻湧而上，時而潛伏於下，有其放意肆志之時，亦有其隱流隨行之日，且隨著河流的前行，川水間在互為辯證之下也不斷的相互攙雜滲透。然恰如溪水的湍流不息，課程改革亦如長江後浪推前浪，是一波接著一波而生，因此，難免讓人對課程改革的命運興起悲觀的論調。Kliebard(2002:1)即指出：「不管鐘擺擺盪作為教育改革進程具支配性的隱喻有何優點，它反映出對此一事業深度的理想破滅感。」自從十九世紀末、二十世紀初倡導課程改革以來，「教育改革的失敗已持續地成為恒常之關懷及挫敗的主題。」(p.1)Glatthorn 和 Jailall(2000:101)亦指出，「課程變革難有所成。」且就過去五十年的課程改革

主題文章

歷史以觀之，Glatthorn 和 Jailall(2000:97)亦認為可對未來的課程變革加以預測，即「新課程方案觸及學校教育的表面，在教育制度的核心相對地少有改變。」再就大的趨勢而言，晚近課

程改革已成美國提升國家競爭力的主要手段，因此向來標榜地方分權的美國教育制度，邇來聯邦政府已益趨扮演重要的角色。

參考文獻

- 白亦方 (2004)。課程史研究，此時其矣。輯於**第十屆課程與教學論壇論文集(一)**，頁 147-156。
- 吳裕聖 (2005)。把課程理解為歷史文本：以社會效率運動與進步主義改革運動為例。**課程與教學季刊**，8(1)，頁 69-80。
- 邵瑞珍譯 (1995)。(J. S. Bruner 著)。**教育的歷程**。台北：五南。
- 高新建 (2000)。**課程管理**。台北：師大書苑。
- 張涓城 (1995)。布魯納教育論著選導言。輯於邵瑞珍譯，**教育的歷程** (頁 1-20)。台北：五南。
- 傅任敢譯 (1990)。(J. A. Comenius 著)。**大教學論**。台北：五南。
- 黃政傑 (1999)。**課程改革** (三版)。台北：漢文書店。
- 熊子容譯 (1943)。(F. Bobbitt 著)。**課程編製**。重慶：商務印書館。
- 鍾鴻銘 (2004)。H. M. Kliebard 的課程史研究及其啟示。**教育研究集刊**，50(1)，91-118。
- Bagenstos, N. T. (1977). *Social reconstruction: The controversy over the textbooks of Harold Rugg*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED137 190)
- Bobbitt, F. (1921/1975). A significant tendency in curriculum-making. *The Elementary School Journal*, 75th Anniversary Issue, 54-61.
- Bobbitt, F. (1924/1975). The new technique of curriculum-making. *The Elementary School Journal*, 75th Anniversary Issue, 70-77.
- Bullough, R. V. Jr. (1976). Harold Rugg: educator in search for the authentic gesture. In E. Rutkowski (Ed.), *Papers and Proceedings of the Annual Meeting of the Midwest History of Education Society* (pp. 60-68). (ERIC Document Reproduction Service No. ED298 040)
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. New York: Macmillan.
- Counts, G. S. (1922/1969). *The selective character of American secondary education* (reprinted ed.). NY: Arno Press & The New York Times.

- Counts, G. S. (1926/1969). Some notes on the foundations of curriculum-making. In G. M. Whipple (Ed.), *The foundations of curriculum-making* (reprinted ed.)(pp.73-90). NY: Arno Press & The New York Times.
- Counts, G. S. (1927/1969). *The social composition of boards of education* (reprinted ed.). NY: Arno Press & The New York Times.
- Counts, G. S. (1932/1969). *Dare the school build a new social order ?* (reprinted ed.). NY: Arno Press & The New York Times.
- Cremin, L. A. (1964). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York: Vintage Books.
- DuCharme, C. (1993). *Historical roots of the project approach in the United States: 1850-1930*. Paper presented at the Annual Convention of the National Association for the Education of Young Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED368 459)
- Faculty of Yale College (1828/1994). The Yale Report. In G. Willis et al (Ed.), *The American curriculum: A documentary history* (pp.27-37). Westport, Connecticut: Praeger.
- Franklin, B. F. (1999). Review essay: The state of curriculum history. *History of Education*, 28(4), 459-476.
- Glatthorn, A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Glatthorn, A. A. & Jailall, J. (2000). Curriculum for the new millennium. In Brandt, R. (Ed.), *Education in a new era* (pp.97-121). Alexandria, Virginia: ASCD.
- Gutek, G. L. (1970). *The educational theory of George S. Counts*. Ohio: Ohio State University Press.
- 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. (ERIC Document Reproduction Service No. ED030 954)
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Boston, London, and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. (1992a). *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory*. New York: Routledge.
- Kliebard, H. M. (1992b). Constructing a history of the American curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp.157-184). New York: Macmillan.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York: Teachers College Press.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5th ed.). New York: HarperCollins College Publishers.

主題文章

- National Commission on Excellence in Education (1983/1994). A Nation at Risk. In G. Willis et al (Ed.), *The American curriculum: A documentary history* (pp.403-413). Westport, Connecticut: Praeger.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- 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.
- Rugg, H. O. (1923a). Do the social studies prepare pupils adequately for life activities? In G. M. Whipple (Ed.), *The Twenty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part . Social studies in the elementary and secondary school* (pp.1-27). Bloomington, IL: Public School.
- Rugg, H. O. (1923b). Problems of contemporary life as the basis for curriculum-making in the social studies. In G. M. Whipple (Ed.), *The Twenty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part . Social studies in the elementary and secondary school* (pp.260-273). Bloomington, IL: Public School.
- Rugg, H. O. (1921/1996). Reconstructing the curriculum. In W. C. Parker (Ed.), *Educating the democratic mind*. Albany, NY: State University of New York Press. Reprinted from *Historical Outlook*, 3(5), 184-189.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better school: The great ideological debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Schubert, W. H. (1996). Perspective on four curriculum tradition. *Educational Horizons*, 74(4), 169-176.
- Schubert, W. H., Schubert, A. L. L., Thomas, T. P. & Carroll, W. M. (2002). *Curriculum books: The first hundred years*. New York: Peter Lang.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for Utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Stocco, D. (1986). Social reconstructionism and education. In J. Parsons (Ed.), *Social reconstructionism and the Alberta Social Studies curriculum*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED277 600)
- Tanner D. & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York: Macmillan.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Vandenberg, D. (1971). *Being and education: An essay in Existential Phenomenology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Watras, J. (2002). *The foundations of educational curriculum and diversity: 1565 to the present*. Boston:

Allyn & Bacon.

Willis G., Schubert, W. H., Bullough, R. V., Kridel, C. & Holton, J. T. (1994). *The American curriculum: A documentary history*. Westport, Connecticut: Praeger.

Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Harper & Row.

The Historical Dialectic of American Curriculum Reform

Horng-Ming Jong

In America, curriculum became a public issue from the late part of nineteenth century. According to the curriculum thought which significant scholars proposed to meet the social needs in this period, four curriculum traditions are divided, which are: humanists, developmentalists, social efficiency educators, and social meliorists. Humanists emphasized the function of mental discipline subject matter made. Developmentalists maintained education should adapt to children's natural order of development. Social efficiency educators stressed the performance of adult life effectively. Social meliorists thought that the schools were good means to improve the society. These four curriculum traditions became the theoretical constituents of curriculum reform. The American curriculum history in twentieth century was the dialectical process of development that this four curriculum traditions involved. This paper aims to explicate the significant curricular events and thoughts of four curriculum traditions, and to depict the dialectical process of development formed by the American curriculum reform.

Keywords: curriculum history, curriculum reform, historical dialectic

Teacher, National Ilan University Affiliated Vocational Continuing Education High School