

# 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

吳裕聖

本文主要探討社會效率運動和進步主義改革運動，目的在關注課程領域的歷史，使學者和教師警覺到課程觀點是產生於歷史和政治背景之中，進而重視課程的歷史探源。在研究課程時，我們抱持歷史意識，一方面，接受前人的觀點，將之納入理論內，使之深化；另一方面，拒絕其既有觀點，但由歷史中，仍可得到教訓，作為將來行動之借鑑。因此，從內容本身來看，或從研究方法來看，歷史對課程都有很大的貢獻。本文主要分為四部分，首先，探討追求社會效率運動的科學化課程設計之理論發展背景及其課程理論內涵；接著，探究進步主義改革運動的發展背景及其課程內涵；進而，探討社會效率運動與進步主義改革運動的對立及其批判；最後，說明課程存在於歷史脈絡之中，及其潛在課程的歷史生涯中，要發揮課程應有的功能，有必要重視課程歷史研究。

關鍵詞：課程史、社會效率運動、進步主義改革運動

作者現為國立中正大學課程博士生

---

\*感謝黃光雄教授在西方課程史的啟迪及提供許多寶貴的資料；同時感謝兩位匿名審查委員所提供的寶貴意見

## 壹、前言

關注課程領域的歷史是很重要的，它使學者和教師警覺到課程觀點是產生於歷史和政治背景之中。新課程方案常是反複的，比如美國 1990 年代學校的改革浪潮重複了 1920 年代社會效率運動和進步主義運動，並包括 19 世紀古典主義的因素。對歷史明智的課程學者和實踐者對他們參與政治激發的改革能夠作出更加精明的選擇。而且，對歷史明智的學者更有可能為推進課程領域做出貢獻。然而，正如 Tanner 和 Tanner (1990) 及 Kliebard (1986) 所明確指出的，傳統課程領域是臭名昭著地反歷史 (ahistorical) 和反理論 (atheoretical)。這兩個問題是密不可分的，理論的發展需要理解研究領域的歷史 (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995/2003 :11-12)。早期工學模式的課程支持著，缺乏歷史意識，不探究工學模式課程提倡者其背後潛存的社會控制的意識型態，就採取工學模式，也就無法意識到課程領域上的不良傳統。因此採歷史觀點來研究課程以深入理解課程事件之起源、發展、主張與影響，進而得到有意義的啟示是有其必要性 (白亦方, 2004)。由於歷史研究在當代課程領域中日益增加的重要性。因此本研究擬就 20 世紀前 50 年裡最讓人難以遺忘的改革運動 進步主義教育運動及社會效率運動的發展與對立及其批判作一探究，一方面，我們也許接受前人的觀點，將之納入我們的理論之內，並使之深化；另一方面，我們也許拒絕既有觀點，但由歷史中，仍可得到教訓，作為將來行動之戒鑑。因此，無論從內容本身來看，或從研究方法來看，歷史對課程都有很大的貢獻 (歐用生, 2001)。本文首先探討追求社會效率運動的科學化課程設計之理論發展背景及其課程理論內涵；接著，探討進步主義改革運動的發展背景及其課程內涵；進而，探究社會效率運動的科學化課程理論與進步主義改革運動的對立及其批判；最後，殿以結語，說明課程存在於歷史脈絡之中，及其潛在於課程的歷史生

涯中，要發揮課程應有的功能，有必要作課程的歷史探源。

## 貳、追求社會效率運動的科學化課程設計

課程成為專門的研究領域源於追求社會效率科學化的課程理論，早期主要領導人物係桑代克 (E. L. Thorndike, 1874 – 1949)、帖衣勒 (F. W. Taylor, 1856 – 1915)、巴比特 (J. F. Bobbitt, 1876 – 1956)、查特斯 (W. W. Charters, 1875 – 1952)。桑代克為社會效率運動提供了心理學的證據，帖衣勒則透過科學管理提供了方法論的指導，而巴比特和查特斯二人則提供了課程研究的科學方法。這些人物中又以巴比特提出的理論最有系統，對後世的影響尤大。巴比特的主要貢獻是提供課程研究的科學方法，使課程的研究成為一個專門領域。然而巴比特將生產界的科學管理理論應用到學校管理乃至課程設計，亦產生許多問題，值得吾人深入檢討 (黃政傑, 1991)。以下就其發展背景及課程理論之內涵加以討論，並在本文第肆部分提出學者們對此運動的批判。

### 一、社會效率運動科學化課程理論之發展背景

美國教育界的效率運動源於 1901 年左右，而於 1911 年左右蓬勃發展起來 (Kliebard, 1986:78-82)。

在二十世紀初期，美國教育界對於「何種知識最有價值」的問題殫精竭慮思謀以解決，因為各級學校面臨課程內容過度膨脹而且理論和實用科目也爭論不休 (Brubacher, 1966/1978)。同時官能心理學和智力訓練的教學方法，受到相當的質疑，死記硬背既不能使官能有所改善，那麼與教學方法緊密相關的教材組織、選擇和呈現就不能不重新考慮 (Kliebard, 1986)。心理測驗運動的發展對於這

些爭執問題，提供了說服時人的客觀判斷。桑代克認為凡存在必有數量，有數量必可測量。又主張一種刺激反應行為心理學，直接反對智力訓練學說。他認為只要是兒童對特定刺激作出的反應，就是兒童學到了內容。這種學習觀允許科學研究中對反應（亦即學習）進行量化。1902年他開設統計學課程。1904年桑代克出版了《心理與社會測量理論》成了建立課程和教學的科學方法的一代教育家的聖經。此後在其對統計研究測量及實驗心理學的熱衷，刺激社會效率運動的產生（Seguel, 1966; 引自 Pinar et al., 1995/2003:90-91）。

科學管理理論是另一促成社會效率科學化課程理論的主因。1911年科學管理之父帖衣勒(F. W. Taylor)發表了《科學管理的原則》一書，其理論以「生產」和「效率」為至上。科學管理的目的是：削減費用、改進效率為中心，以提高生產。科學管理必須要控制工作和工人。透過時間和動作的研究，把要完成的工作細分成許多運作單位及程序並加以標準化，交付工人依此完成。把工作加以分析其實是為了便於控制人的因素，以達成生產的目的。這種控制工人工作執行的正確方式，是有別於以往的管理。而工作分析也促成課程學家將怎樣運用這些觀念來設計和傳遞課程內容（黃政傑，1991:5-6）。

巴比特於1918年出版了《課程》(*The Curriculum*)一書，在這本經典著作出版之前，其早期的工作是致力於尋找提高學校效率的途徑。成本會計及學校建築之最大利用是他關心的重點。1912年，他在《減少教育浪費》(*The Elimination of Waste in Education*)的一文中，譴責學校設施一般只有50%的時間在利用的事實。為了增加效率和經濟效益，巴比特提倡學校應該在星期六、星期天和夏季開放。1911年他在《城市學校可當做是社區的藝術和音樂中心》(*A City School as a Community Art and Musical Center*)一文中，建議把學校的頂樓用做一個藝術博物館，學校可做為社區文化中

心。可知生產界對他的影響之大（Kliebard, 1986: 84; Pinar et al., 1995/2003:94-95）。

同樣受到科學管理影響的查特斯，在其《課程建構》(*Curriculum Construction*)一書中，不難發現其制定課程方法——工作分析(job analysis)，十分類似巴比特的活動分析法。我們可以說工作分析法是活動分析法在職業活動方面的應用（Brubacher, 1966/1978）。

上述所提社會效率科學化課程運動的發展背景，除了受到教育界有所謂調查、試驗及實驗運動的影響之外，在工商界有所謂科學管理，要求工作者發揮最大的生產量和最高的生產品質。「科學」及「效率」，實際上是支配整個社會形成科學化課程走向，工商業界的措施成為教育界模仿的對象。然而其視教育即生產來說明教育現象，進行課程設計，受到不少批判。教育是生活的預備，是否忽視學生當前的興趣，再者，以現社會的課程設計為導向是否只顧及維持社會現狀而忽視社會的改革。這些問題都值得檢討。

## 二、社會效率運動科學化課程理論之內涵

科學化課程理論的主要代表人物為巴比特，後來主張科學化課程理論之學者均未跳出巴比特原先提出的模式。巴比特以教育為生活預備，以生產為教育的譬喻，採用活動分析法為課程設計的方法。其課程理論的中心思想討論如下：

科學化課程設計者重視成品或理想成人價值，因此視教育是成人的生活準備。巴比特在《如何編製課程》(*How to make curriculum*)一書中說：「教育基本上是為了成人生活而準備，而非為了兒童生活。教育的基本責任是在準備五十年的成人生活，而非為了二十年的孩童及青年生活（Bobbitt, 1924/1943:6）。」既然教育是為生活而準備，那麼要如何為生活而準備

備？巴比特認為活動組成了人的生活，透過活動或行動個人了解了人的存在目的，人的教育即在準備個人能適當執行生活中的各種活動 (Bobbitt,1924/1943:44-58)。而要如何從生活或行動中獲得有意義的教育經驗？這是巴比特所關心的，因不同的教育目的產生不同的活動經驗，因此不得不計及教育目的抉擇，於此有二種對立教育學派的見解。其中一派主張，教育目的的根本重點偏於主觀結果的獲得：充實的心靈、敏銳的領會力、優雅的感受力陶冶、文化。另外一派則認為教育的目的，主要就是要學生自覺的能夠在這個實際世界中發揮高度效率的實際活動。」巴氏本人選擇了後一種學派的見解 (Bobbitt,1918/?:1-2; Brubacher, 1966/1978)。

教育目的不同其教育經驗也不同，一種是遊戲的，一種是工作的。巴比特所看重的教育目的是屬工作層次的教育經驗，不是遊戲層次的教育經驗 (Bobbitt,1918/?:1-27)。巴比特以為遊戲是短視，不是目的；而工作是遠視，工作中個人可以了解目的與手段關係。巴比特的遊戲與工作經驗之區分，如同他所提的基礎教育與功能教育之區分 (Bobbitt,1924/1943:59)。基礎教育，雖愉悅但僅提供個人能力的開展，未能意識到這些能力與將來個人所能發揮的特殊功能的關係；而工作階段的經驗，是功能教育，個人接受特殊訓練而能好好工作且意識到自己的責任。因此主張學校教育應安排正式工作情境，使學生負起責任 (Bobbitt,1918/?:6-27)。

對巴比特而言，課程即是一連串的活動和經驗，有其所欲達成的目的，那就是使未成熟的人經歷這一連串活動和經驗後，能夠發展出從事成人生活事務所必要的能力。因此，學校的課程應著重於那些無法由一般未受指導的經驗中充分獲得的目標，同時也要注意到社會的課程 (Bobbitt,1918/?:48-49)。巴比特透過「活動分析法」將廣博的人類活動與經驗分成十個領域：語言活動、健康、公民、一般社交、休閒娛樂、心理健康、宗教活動、親職活動、未專門化或非職業性的實際活動、職業活動

(Bobbitt,1924/1943:7-8)。這十個領域顯然受1918年問世的「中等教育七項主要原則」不少影響。而這些原則又與斯賓塞之「何種知識最有價值」的說法相當接近 (Brubacher, 1966/1978)。這十個領域也是巴比特進行課程設計的主要分類和出發。我們可以說，巴比特的課程設計方法是由人類活動的發現開始、經由特殊活動的分析、課程目標的獲得和選擇，到課程的建立，是一連串有系統的工作。

自巴比特奠定科學化課程理論的基礎以來，課程發展的主流只是在其理論架構下充實延展。這不管是同時期的查特斯的工作分析也好，還是其後的泰勒課程理論也好，甚至於晚近的學習階層說、及科學化課程設計者共同主張的行為目標等，均是十分明顯的例子 (黃政傑, 1991)。科學化課程理論如前所分析的是有其發展背景的，而這個理論的興起，對教育的影響確實是異常地深廣久遠。

## 參、進步主義改革運動

與追求社會效率運動互別描頭的進步主義教育運動，於19世紀70年代即有進步教育活動，20世紀30年代是進步主義的極盛時期。學者們認為這個運動的三個主要源頭人物，分別是賴斯 (J. M. Rice, 1957 – 1934)、沃德 (L. F. Ward, 1841- 1913)、以及大家公認的領導人物杜威 (J. Dewey, 1859 – 1952)。這三個人都影響了美國教育中這場政治和知識分子運動。1918年成立進步主義教育學會，更有組織展開其運動。這次運動對學校日常課堂實踐的影響還總是被討論著 (林玉體, 1980; Pinar et al., 1995/2003: 100)。以下就此運動發展背景及其課程理論內涵加以討論。

### 一、進步主義改革運動的發展背景

進步教育在19世紀70年代已見其蹤跡，當時派克 (C. F. Paker, 1837-1902) 在馬薩諸塞州的昆西及芝加哥展開其兒童為中心的課程改革，他反對以哈里斯 (W. T. Harris, 1835-1909)

為首的古典課程。派克借鑑了裴斯塔洛齊 (J. H. Pestalozzi, 1746-1827) 和福祿貝爾 (F. Froebel, 1782-1852) 關於兒童的觀點。展開其有名的昆西教學法 (The Quincy Methods) 兒童同時學習閱讀、寫作、拼寫和思考, 重視自然教學方法, 不僅拋棄了傳統教育, 也是教育上的一大突破。其在昆西的課程實驗被認為是課程發展史的一個里程碑 (Tanner & Tanner, 1990)。無怪乎, 杜威曾把他稱為進步主義之父。甚至於在官能心理學以及古典課程全盛的時期, 進步主義的觀點已在鄉村傳播開來。儘管許多教師和知名教育家普遍地贊同進步教育思想, 但傳統教育觀 (亦即古典課程論) 以及對智力訓練的深信不疑, 仍在整個 19 世紀吸引了絕大多數人特別是學校視導員和學校委員會的注意力 (Tanner & Tanner, 1990:104)。

賴斯的貢獻則是反對當時的古典課程, 為改革建立了氣氛。他本人實際調查研究美國小學 36 所學校, 發現多數學校不進步和不科學, 因此為文批評當時公立學校體制, 尤其是教師素質。同時對各校展開比較研究。這些對學校所作的創新和尖銳研究皆有助於該運動創造條件 (Cremin, 1961)。

沃德的功勞在於學校與社會、民主和教育之間建立關係, 為進步教育提供了理論支撐 (Tanner & Tanner, 1980)。沃德反對把不平等現狀視為自然, 並允許其自由競爭。他認為人能改變社會, 而且事實上教育的目的是為了個體參與社會變革做準備。沃德把美國學校體制視為社會進步的潛在動力, 這一點得到了進步主義者特別是社會改造主義者的採納和發展。沃德評擊自由競爭哲學, 而提出了一個有計劃的社會主張。這一點被認為是美國教育中環境論的設計師。他指責優生學運動視教育成效的決定因素在遺傳而不是環境的觀點。沃德的這些工作為杜威的經驗哲學提供了基礎 (Tanner & Tanner, 1990:109-111)。

杜威對教育及課程思想的貢獻是無可估量的。進步主義者認為民主、社會改革和兒童

中心的課程基本思想, 無不受杜威深刻的影響。杜威主要教育著作《民主主義與教育》(*Democracy and Education*) (1916) 是杜威在芝加哥時期發展起來的觀點, 在這本書中, 杜威認為學校、開明的公民團體、社會變革三者是相關聯的 (Tanner & Tanner, 1980)。而這種全面性綜合的觀點, 形成進步主義運動的基石 (Kliebard, 1986:85)。在《學校與社會》(*The School and Society*) (1989) 中, 杜威斷言學校教育必須與社會相關聯, 學生應討論、規劃、並產生有意義的社會變革, 忽視這一層面的學校教育所產生的是自我中心的個人。在《兒童與課程》(*The Child and the Curriculum*) (1902) 他堅持兒童的經驗必須成為課程的基礎。課程不應該是一個兒童現實生活的外加條件 (Pinar et al., 1995/2003)。為了促進杜威的教育思想, 進步主義教育學會 (Progressive Education Association, 簡稱 PEA) 於 1918 年成立。在他們的原則聲明中, 表明他們的觀點與杜威一致。儘管如此, 首任名譽會長並不是杜威而是哈佛前校長、十人委員會的主席伊利歐特 (C. W. Eliot)。第二任才是杜威。該學會所主張的教育原則包括: (1) 自然發展的自由; (2) 興趣應該是所有工作的動機; (3) 教師是指導者而不是給作業的頭子; (4) 應該追求學生在科學學習上的發展; (5) 學校與家庭及社會充分合作, 要使學校成為三者之核心 (林玉體, 民 69: 485-486; Tanner & Tanner, 1990: 222)。進步主義激發了許多學校的改革, 特別是大學的實驗學校和私立學校。然而, 公立學校也嘗試進行進步主義的實驗, 他們的課程和課程建設的過程, 都經歷了顯著的改變, 教師在能力上也有普遍增長。其中, 最引人注目也最龐大並招來許多議論的一項研究, 即是「三十學校實驗」(Thirty Schools Experiment), 或稱「八年研究」(Eight-Year Study)。許多中學也感染 PEA 的勢力時, 中學逐漸開始大量的擴充課程, 以迎合青少年身心發展的需要, 並要求不受大學入學條件的限制來辦理中學。迷戀舊式中學的人指斥新式中學管教鬆散, 學生素質低落。1930 年 PEA 乃指定「大學、中學關係委員會」(Commission on the Relation of School and

College) 來作實徵性研究。1933 年進行實驗，參加實驗的學校共三十所，有大學附屬中學、私中、部分公立中學，實驗為期八年，1941 年結束。結果發現新式中學生入大學成績並不下於老式中學，且新式中學生升入大學後更有較佳的適應力，課外活動表現相當積極，較富好奇心 and 學習動機。進步主義實驗在 1942 年出版的「八年研究」(Eight-Year Study) 的報告中有所描述 (林玉體, 1980: 489-490; Tanner & Tanner, 1990:227)。

上述進步主義改革運動的發展背景，由反對古典課程到重視兒童中心的課程；由反對不平等的接受社會現狀到有意義的改變社會；以及由反對自我中心傾向課程到民主與合作的經驗展開，這是頗符合美國人求新求變的個人主義心態，所以 PEA 成立之初，附和者頗多。參加的學者大半來自執美國教育學術界牛耳的哥倫比亞大學教育學院，一時哥大成為 PEA 大本營，但 PEA 過於強調個人而受到嚴厲的批評，批評者指責忽視社會秩序的重要性。而 PEA 主要成員也警覺到個人主義高漲所帶來的教育禍害，因之漸漸改變兒童中心學說而轉移到集體意志的培養。例如：克伯屈 (W. H. Kilpatrick, 1871-1965) 於 1932 年就發表《教育及社會危機》(*Education and the Social Crisis*) 一書，PEA 主要發揚者孔次 (G. S. Counts, 1889-1974) 也譴責 PEA 有形成無政府式極端個人主義的危險，同年著《學校敢於建立新的社會秩序嗎？》(*Dare the School Build a New Social Crisis?*) 一書。杜威本人也很清楚的反對進步主義的教育以無指導及不予干預的自我表達作為教育目的，就如同他經常反對盧梭狂想式的崇敬兒童內在發展一般。相反的，他明顯的指出，成年人有必要在兒童能力的萌芽期間予以指示迷津。二次大戰時，PEA 的自由思想及個人主義的教育風氣大為收斂，美國保守勢力抬頭，且 PEA 又遭左右翼思想的夾攻，不得不於 1944 年改名為「美國教育聯誼會」(American Education Fellowship)，強調進步的教育必須建立在進步的社會上，但 PEA 勢力已

快速走入下坡，終於在 1955 年宣布解散 (林玉體, 1980: 486-490; Brubacher, 1966/1978:26)。

## 二、進步主義改革運動的課程內涵

進步主義走學生取向的課程理念，強調學生個人的意義創造，要課程適應學生，而非讓學生適應課程。他們批評傳統學校課程過於呆板、機械，重書本研讀，無生氣，不求創新。我們可以由 1896 年杜威在芝加哥創立的實驗學校，1907 年詹森 (M. Johnson) 在阿拉巴馬州設立的有機學校 (organic school)，及 1913 年浦拉特 (C. Pratt) 在紐約市設立的遊戲學校 (play school) 等，發現進步主義者所創辦的學校是兒童中心、活動的、有機的，其課程內涵如下 (黃政傑, 1991:114-118; Brubacher, 1966/1978:492)：

在兒童中心學校裏，兒童的興趣、生活需要支配學校教育的課程。兒童共同管理學校，共同計畫及實施課程，且安排每日的學校生活。以兒童的興趣和需要為課程組織的中心，所以課程內容有泥船、蟲、小雞、樂器、房子等，而不是傳統學校的科目。

在活動學校裏，學校充滿活動，學生在活動的經驗中學習和成長。提供學生接觸實體的第一手經驗。兒童實際經驗植物的成長，而不是閱讀植物成長有關的書籍。他照顧動物，而不是觀看動物圖片。所以活動學校裏，充滿各種資源：動物、植物、唱機、相機、舊衣服、針線等。活動學校充滿身體、語言、社會、和情緒的活動，學校裏可以自由移動、自由交談、自由表達。所有學習的共通基礎是行動。活動不單在教室或校內，校外也可以提供寶貴經驗。

在有機的學校，生活、生長、教育具有相同的意義。教育即生長，故學校所提供的經驗，應符合學生的智力、社會及情緒發展階段。而不以追求將來而延遲目前價值的傳統作風為目標。有機學校的課程，完全以人類有機體的自然成長為核心，不受外力約制；有機學

校視兒童為兒童而不是小大人，課程強調他現在的生活而非準備未來的生活。有機學校重視個別差異的存在，相信兒童可以用不同的速率和方式成長。

由上可見，上述諸學校強調的課程重點不一。進步式的小學教育，意涵著它絕沒有統一的政策，而是各種有時相互衝突的政策之混合體。倒是那些批評進步式學校的人並不看清這一點。他們認為所有進步式學校都擁有兩項特點，即太強調學生的自由及興趣，並以此作為攻擊。許多人認為這種強調有點過分。自我表現可能產生創造的結果，但另一方面的相反惡果，是虛有其表充斥其間 (Brubacher, 1966/1978:493)。

## 肆、社會效率運動與進步主義改革運動之對立及其批判

### 一、互相對立：動盪的年代

社會效率運動與進步主義改革運動，各有其發展空間，但並不是平行的發展，其間有思想爭戰，他們都想控制美國學校課程。社會效率運動以社會需求及成人生活的準備作為課程設計的主要依據，借用科學管理理論，把工作分析和活動分析作為課程編制的首要 (Bobbitt, 1924/1943)。但進步主義者持異議，他們認為民主、社會改革和兒童中心是課程編制的基本思想 (Dewey, 1916/1996)。而這兩派改革運動中的激進分子合作撰寫了《第二十六年鑑》(Twenty-Sixth Yearbook)，但並沒有裁定他們之間的分歧。在 20 年代兩種互不相容的思想爭戰的結果，社會效率運動領先第一回合，這十年間由於商業擴張支持了社會效率在課程的優勢地位。然而 1929 年後的經濟危機削弱了這種影響。30 年代卻是進步主義中的社會改革和社會重建要素取代了社會效率，而成為主導。被歷史事件踢出舞台中心後，社會效率倡導者進行了反擊，他們要求進步主義的主張要有科學論據來支持。儘管巴比特、查特斯

等人許諾以科學方法進行高效率管理，然對經濟萎縮及社會危機中的國家幾乎沒有提供任何慰藉。30 年代仍屬進步主義的天下，社會效率取向不得不等待另一個經濟擴張時期來重申它的主張，這要到二次大戰之後了 (Pinar et al., 1995/2003:121; Schubert, 1986)。

40 年代的開始與結束相當不同，40 年代初，進步主義占據課程領域的中心，八年研究許諾要對中學課程進行革命性的修訂。不過，二次大戰消除了進步主義的影響，社會效率運動在戰後的這些年間，重拾其失去的地位和影響。這次它不再直接支持科學管理和美國工業，而是用了「生活適應教育」(life adjustment education) 的概念 (Kliebard, 1986:206-230)。這種生活適應觀與學生生產性的職業生活作準備的早期課程觀是極為相似。然生活適應運動被證明是短命的，社會效率的功能性以泰勒原理的形式簡單有力顯示自己的威力。正如課程改革史已經說明的，當一種取向占據中心地位時，其他力量也是聚集在邊緣蓄勢待發 (Pinar et al., 1995/2003: 146)。

事實上，這兩種運動互爭互批，也受到其它課程學者的批判，而這些批判正是一幕幕的史鑑，讓我們更清楚問題所在，及其潛在真正的原因。這對課程是有貢獻的，誠如卡爾通 (Charlton, 1977) 所說的：「歷史協助我們從特定的環境脈絡去考慮課程理論和對理論的態度，而這些問題的複雜更能提醒我們，不可忽視影響課程設計或課程改革的哲學或課程改革的哲學的、政治的、社會的、經濟的、宗教的和許多其它的因素 (歐用生, 2001:175)。」讓我們回顧 20 世紀 20 年代目睹了這兩個互相對立的運動出現，即以巴比特、查特斯等為代表的社會效率運動和杜威、克伯屈及其他一些人為代表的進步主義運動，兩個團體都聲稱他們的努力是為了社會進步，從而為自己辯護，但他們對社會變革後的景象以及實現這些景象所運用的方法卻大不相同。其所受的批判如下論述。

## 二、對科學化課程理論之批判

巴比特提出採科學化課程理論後，課程始逐漸成為專門的研究領域 (Eisner, 1967; Klibard, 1975; Walker, 1976; 引自黃政傑, 民 80)，同時提供課程設計的另一種方法是有其貢獻的。然而在理論和實施上產生了許多缺點，批評之聲乃紛至沓來。

1927年波德 (B. H. Bode, 1873-1953) 首先指責巴比特把課程簡化為科學技藝，他說：

決定將教育中的每個問題變成特殊的科學技藝來解決的問題，很容易會導致不能視民主運動的意義。當這種情形發生時，科學方法就成了反對真正進步的一個途徑。精巧並不是洞察力的替代品 (引自 Pinar et al., 1995/2003:114)。

查特斯的工作分析概念，同樣的受到波德的批判，他說：「工作分析導致了課程的固定化，學生被工作簡化為一個機器人。他堅持認為工作分析除了是一個嚴格的準備，不能提供對教育目標的深刻理解 (Pinar et al., 1995/2003:114)。」這種採用科學管理的原則應用在課程設計上，學校儼然是一個工廠，學生變成原料，學校依社會的特定需要將學生塑造成一完成的產品。這看在進步主義的眼中更是大加撻伐，孔次 (Counts) 對社會效率所重視的科學取向不以為然，同時批評了在教育中使用大量「生產」的譬喻和技術 (Cremin, 1961)。

事實上，克利巴特 (Klibard, 1975) 等人在探討目標模式的歷史淵源後，指出此乃早期科學管理的思想，而早期課程學者欲利用工學模式的社會控制的作用，使課程扮演文化同質和道德一致的社會角色。因此，潛存於工學模式的是一種擬似的科學觀，社會控制的社會觀和政治、社會的保守性。但是工學模式的支持者缺乏歷史的意識，不探討早期課程研究者共

有的信念，及採取工學模式的原因，因而沒有意識到課程領域上的這些「不良傳統」及其在課程理論上的意義。因此，弗蘭克林 (Franklin) 認為課程歷史研究的主要目的，就是在「了解並克服課程領域的不良傳統，並提供正確的歷史觀點來研究 (Franklin, 1977:76; 引自歐用生, 2001:177)。」

此外，以教育為成人生活預備，與杜威對教育的看法反道而行。杜威認為教育是一種生活的歷程，而不是未來生活的預備。在民主與教育一書中，杜威亦指出以教育為成人生活預備的缺點 (Dewey, 1916/1996:57-59)：

「首先，以教育來預備未來的生活，含有驅策力的消失，動機力未被使用。其次，在此情此景之下，鼓勵了躊躇不決及拖延惡習。第三種惡果，是以平庸的習俗標準來作期待與要求，而取代了教學時應關注及個別能力差異之事實。最後，以準備為原則，就有必要大幅度的委諸於採行苦樂所偶爾引發的動機。」

由上批判可知，教育除了準備未來成人的生活之外，更應該重視兒童，因當前的學習主體是兒童，不根據兒童的興趣和經驗來設計課程，而以遙不可及的成人生活來設計課程，那麼學習對兒童而言不具任何意義，想要達成有效的學習猶如緣木求魚。再者，依當前社會現狀的課程設計取向僅是屬於適應社會觀，一味容忍社會而無法針對社會癥狀加以改革是不足的，因此教育要能促成理想社會實現才好。此外，以教育即生產為譬喻，建立明確的目標以選擇達成目標的方法和工具，這樣的課程設計只是技術控制而已，忽略了政治的、經濟的、知識的、倫理的、理念的等問題。這樣的課程理論太簡約，易扭曲了現實，忽略了複雜的價值問題。因此，課程研究必須兼顧歷史的、政治的等背景，探索存在於歷史脈絡中的各相關因素，避免扭曲課程理論與實際，進而使課程有助於個人潛能獲致最大發展。

當作孱弱的表徵；他們所支持的論調，都加上『民主』及『自由』等令人著魔的標記。」

### 三、對進步主義改革運動之批判

至於進步主義所受到的攻擊並不亞於社會效率科學化運動。攻擊者左右開弓，其一是認為學校過度浪漫化。雖然自由和興趣相當重要，但批評者指責進步主義學派教育學者太重視這二者，而忽略了給予學童基本學科的學習。其二是，即批評者對於教育的科學研究，所賦予進步學派者有關學習的複雜觀念，感到不耐。這些批評者並不完全採取消極立場，他們從人文主義那兒得到啟示，拿它作為最後一道防線以抵禦經驗主義及進步主義式的相對主義之侵犯。一般人既不注重他們所應注重的基本教育，因而保守派人士乃建議，社會應實行少數優秀人才所衡量出來的好教育。可以免除倚重於多數人的偏好 (Brubacher, 1966/1978:494)。

波德等人則針對克伯屈的「教學設計法」指責，認為這個方法是對慣例化的機械性的學校工作的反動，然而此法是對方向問題的逃避 (Pinar et al., 1995/2003)。此外，有些理論家擔心一個完全由設計構成的課程會是片面的和隨便的 (Tanner & Tanner, 1990)。

抨擊進步主義教育最力的是哥大教授巴格萊 (W. C. Bagley, 1872-1946)，強烈反對進步主義教育學會的各種教育措施。他說 (引自林玉體, 1980: 488)：

「美國教育理論已經很久不在字彙裏提出『訓誨』 (discipline) 這個詞了。今日最響亮也最叫座的論調就是歌頌學生 (甚至是小孩) 可以自己選擇自己愛學的東西。學生把所有教師所派給他們的作業，都譴責為『權威式的』；他們拒絕學習系統性及連續性的功課，不知那些功課乃是種族花費極大代價才獲得的。當學童不願學習令他們厭惡的學科時，學者即給以同情並予以理由化。他們把順從

依巴氏的的說法，努力應重於興趣，學科重於活動，種族經驗重於個人經驗，邏輯程序重於心理程序，教師要求重於學生要求。教育應重返「精確及嚴謹的學科研究」，否則易形成學生行為放肆，教育素質低落，及青少年犯罪頻頻的惡果。這種追求傑出，強調學業程度的提高，也獲得哈佛校長柯南 (J. B. Conant, 1893-1978) 的強力支持。

另外，課程研究者艾波 (Apple, 1979) 則提出較沉層的看法。他重視歷史觀點及課程形成有極大影響的意識型態來了解何以進步主義式的學校未能產生預期的效果，艾波說：

「欲了解誰的知識進入學校，在本質上必須從歷史著手。現在關於課程、教學和制度控制的是特殊條件的產物，是在爭論過去和現在，學校在社會秩序中扮演什麼角色。若能了解過去學校在經濟或意識型態上擔負了那些功能，我們才能探討何以進步主義式的學校改革未能產生預期的效果，才能解釋學校何以維持並傳遞了社會的不平等」(引自歐用生, 2001:178)。

這說明了學校課程存在於歷史脈絡之中，要發揮其應有功能必須同時考慮學校課程與其它制度的關聯，或學校和政治、社會、經濟結構的關係，及其潛在課程的歷史生涯，否則改革的效果常打折扣，甚至於遭到反對，以至於窒礙難行。

進步主義改革運動不僅受到外界的攻擊，其本身也因為兒童中心倡導者與社會改造主義者的內部分歧，更損害了進步主義學會的影響力 (Kliebard, 1986)，進而加速其解散的命運。

## 伍、結語

「歷史的殷鑑不遠」，課程的歷史探源，有助於瞭解問題癥結，知道其來龍去脈避免解決課程問題時重蹈覆轍，或陷入了「非歷史」的弊病而不自知。上述，追求社會效率運動或進步主義改革運動，不難發現課程受當時的教育、哲學、政治、社會、經濟、意識型態等因素影響，是特殊歷史條件下的產物，課程也是存在於歷史脈絡之中，這道出了課程研究不能忽視課程的歷史淵源。課程的歷史研究之主要目的，不在尋找解決目前問題的答案，而在促使我們了解課程問題的連續性，放棄過去所犯的錯誤，重新認識問題，對反復出現的問題能提出新的挑戰（黃政傑，1991:62）。我們若回頭來看看，在前述兩個團體的運動中，社會效率運動講究科學化及效率化，使課程朝向專門研究領域，及重視科學方法的課程設計是有其貢獻；然而以教育即生產，課程限於技術層面來討論，而迴避了本身基礎之政治的、倫理的

問題，是值得檢討。而其後的泰勒課程理論、能力本位師範教育等，並不是新的學說或理論，其理論架構與社會效率科學化課程無多大差異，其所遭遇問題也大致相似。至於進步式的教育重視兒童興趣和自由，教育即生長，皆有其價值，但部分激進教育工作者放任學生自由而不加管束，這種只知有個人自由而不知有社會秩序或只知有兒童而不知有課程皆是其弊病。在 50 年代以後的開放教育：如統整學校 (integrated school)、發展的學校 (developmental School)、非正式學校 (informal school)，其理念架構不逃離進步主義改革運動，而其所遭遇的問題也雷同。像這樣的歷史事件一再重演，或循社會效率科學化運動的軌跡或重蹈進步主義改革的路線，這難道不能戒鑑於歷史，避免重蹈覆轍嗎？難道我們無法深入歷史，加以分析批判嗎？可能不是，而是我們所急需的是先要能重視課程研究的歷史淵源。

## 參考文獻

- 白亦方 (2004)。課程史研究，此其時矣。載於國立台灣師範大學、中華民國課程與教學學會舉辦之「第十屆課程與教學論壇：課程與教學革新的反省與前瞻」國際學術研討會論文集(一) (頁 147-156)，台北市。
- 林玉體 (民 69)。西洋教育史。台北：文景。
- 黃政傑 (民 80)。課程設計。台北：東華。
- 歐用生 (2001)。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 張師竹 (譯)。課程。台北：商務。
- 鐘啟泉、張華 (等譯)。理解課程。北京：教育科學。
- 熊子容 (譯)。課程編制。台北：商務。
- 林玉體 (譯)。西洋教育史 教育問題的歷史發展。台北：教育文物。
- 林玉體 (譯)。民主與教育。台北：師大書苑。
- Kliebard, H. (1986). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Cremin, L. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education 1876-1957*. New York: Knopf..

Schubert, W. (1986). **Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility**. New York: Macmillan.

Tanner, D. & Tanner, L. (1980). **Curriculum development: Theory into practice** (2<sup>n</sup>d ed.). New York: Macmillan.

Tanner, D. & Tanner, L. (1990). **History of the school curriculum**. New York: Macmillan.

# **Understanding Curriculum as Historical Text: Examples from the Social Efficiency Movement and the Progressive Reform Movement**

**Yu-Sheng Wu**

This study mainly explores the social efficiency movement and the progressive reform movement. The purpose focuses on the history of the curriculum field so that scholars and teachers can have a vigilance to understand that curriculum issues occurred from history and political background, and then put emphasis on the exploration of history. In this way, on the one hand, we may accept a point of view from former people, bring into the theory, and put it depth; on the other hand, we can refuse the point of view but we can draw a moral of history as the referring action in the future. The history has a greatly contribution to curriculum content and research method. This study is divided into four parts. At first, the study explores theory development, background and its curriculum contents of scientific curriculum making in the social-efficiency movement. Then, the study explores theory development, background and its curriculum contents of the Progressive reform movement. After that, the study explores the confrontation and criticism of the social efficiency movement and the progressive reform movement. Finally, the study has a conclusion to explain whatever the curriculum is in the historical contexts or period, the curriculum shall be emphasized and researched to develop and perform its functions.

Keywords: curriculum history, the social efficiency movement, the progressive reform movement

Doctor student National Chung Cheng University Institute of Curriculum Study