

教育研究集刊
第六十七輯第三期 2021年9月 頁43-93

十九世紀末至二十世紀前半葉 美國進步教育流派分法 與Dewey的流派歸屬



單文經

摘要

本文以適切的研究文獻為據，解答十九世紀末至二十世紀前半葉美國進步教育流派分法與Dewey流派歸屬的有關問題。先確認Cremin雖未刻意將其分流別派，卻確實為之；次蠡測學者們刻意將進步教育分流別派的緣由與作法；再經層層論述試提行政、教學、自由至上、社會重建、生活適應五分之議；隨後以翱翔在天空中的飛龍詮解Dewey不屬於任一流派之論。文末反思指出，學者們所做進步教育流派分法的討論似未慮及Dewey晚年重視的理智與品格發展，因而須予商榷；又，傳統與進步教育並非截然的二元對立，以兼而有之的觀點截長取短，或較妥當。

關鍵詞：Dewey的流派歸屬、美國進步教育、美國進步教育流派、理智與品格發展

單文經，中國文化大學師資培育中心教授

電子郵件：wjshah@ntnu.edu.tw

投稿日期：2021年04月10日；修改日期：2021年08月25日；採用日期：2021年09月06日

Analyzing the Classification of Various Factions of Progressive Education and J. Dewey's Position in Progressive Education from the End of the 19th Century to the First Half of the 20th Century

Wen-Jing Shan

Abstract

Based on appropriate research literatures, this article intends to answer the questions about the classification of American progressive education and the belonging of Dewey from the end of the 19th century to the first half of the 20th century. First, despite Cremin did not explicitly claimed the need to divide progressive education into different factions, in actuality he did. Secondly, the reasons and practices of later scholars who intentionally classified progressive education into different factions were examined. Five factions were classified: administratives, pedagogicals, libertarians, social reconstructionists, and life adjustment educators, after a series of justifications were made. Subsequently, “the flying dragon in the sky” was employed to explain the situation that Dewey does not belong to any faction. Finally, this article argues that

Wen-Jing Shan, Professor, Teacher Education Center, Chinese Culture University

Email: wjshan@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Apr. 10, 2021; Modified: Aug. 25, 2021; Accepted: Sep. 06, 2021.

the classification of progressive education should be discussed because intelligence and character development, emphasized by later-stage Dewey, is not included. It also suggests that traditional and progressive education are not completely binary oppositions. It is recommended to employ “both-and” thinking to extract the strengths and discard the shortcomings of the two.

Keywords: Dewey’s position, progressive education movement in the USA, factions of progressive education movement, intellectual and moral development

壹、前言

茲謹先依序說明問題意識，論證觀點及研究問題。

一、問題意識

（一）十九世紀末至二十世紀前半葉美國進步教育的討論，言人人殊，引發研究動機

二十世紀初的美國受十九世紀都市化、工業化及移民陡增等因素影響，經歷約2、30年政經社會大幅改革、力求現代化的進步時期（progressive era）。改革運動由地方起始，並擴散至各州及全美。持有進步主義（progressivism）觀點的進步主義者（progressives）多以科學、技術、專業與教育是有效解決社會問題的良方。Dewey¹（1897b, p. 93）所宣示「教育是社會進步與改革的基本方法」，即為基本信念之一，亦為「貫串進步教育（progressive education）之一，且似為唯一的信念」（Stengel, 2010, p. 735）。

進步教育作為人們期待藉由教育改革謀求眾人福祉的社會運動，應如Dewey（1938b, p. 3）所指，「包含著各種衝突，並以理智的方式反映在各種爭論上」。這些爭論常因人、事、時、地的不同而產生不盡通同的思想，並匯聚成各有特色的思潮。於是，不同時期的各方人士對於進步教育的意義與內涵、目的與手段、方法與策略固各異其趣，同一時期不同群體的認識與理解亦見分歧。研究者（以下簡稱本人）即採此觀點探討有關問題。

¹ John Dewey（1859-1952）。本文將盡量在腳注敘明具有重要性（特別是已經作古）的有關人物之全名及生卒年代，以便協助讀者理解其歷史先後。但其等姓名則以不中譯為原則，地名亦同。又，若干重要人物，亦就其歷史地位或重要性，稍做介紹。本文引用Dewey著作時，悉數引自校勘本《杜威全集》電子檔（*The collected works of John Dewey, 1882-1953. Electronic edition, 2nd release*）A類論著。為節省篇幅，僅在文末參考文獻最後，以簡單格式呈現，EW、MW、LW、SV分別表示早期、中期、後期、補遺的論著。

(二) 此期間美國進步教育流派的分法不一，有待解析與綜論

最早研究進步教育史的Cremin (1961) 於《學校的變革》(*The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957* , 以下稱《變革》) 中指陳, 進步教育意欲藉學校改革優化個人生活, 促成社會發展與繁榮。因此, 「將美國進步主義視為一整體, 所顯現的教育層面」(Cremin, 1961, p. viii) 即是進步教育。該書以1917年為界, 將1876~1957年間的進步教育史分為兩篇, 敘述其成因與始末。該書雖未刻意將進步教育分流別派,²但似於上篇預做鋪陳, 並於下篇確實為之。另外, 一般皆以Tyack (1974) 於《最佳制度》(*The One Best System: A History of American Urban Education* , 以下稱《制度》) 最先刻意將進步教育分為行政與教學(administrative and pedagogical) 二派,³其後學者或參採之, 或創用其他分法。然分流別派的現象如何綜觀、如何分法方宜, 皆有待研究。⁴

² 如下文暨腳注9所述, Cremin (1961) 在《變革》並未刻意為進步教育分流別派, 但他確實多方運用流派有關的字詞描述進步教育的歷史遞變。Cremin之後的學者在討論流派時, 則選用了其他字詞, 如Tyack的“wing”及“group” (1974, p. 196) , Cuban (1984, p. 43, 1993, p. 49) 的“strain”, Zilversmit (1993, p. 2) 的“school”, Labaree (2005, p. 275) 的“faction”, Rury (2005, pp. 147, 154, 161) 的“wing”、“group”及“strand”, 乃至Urban與Wagoner (2014, p. 179) 的“category”等。周恩文 (2010, 頁6) 將“category”譯為「類」。又, 《教育部國語詞典重編本》及《教育部國語小字典》則分別以「文藝或學術思想的派別」、「人、事或學術的分支系統」解釋「流派」一詞。不過, 本文接受一位審查者的建議, 於英文摘要中以Labaree (2005, p. 275) 的“faction”譯法行文。

³ “pedagogical”的中譯可為「教學的」或「教育的」, 甚至亦可為「兒童教育的」, 並無定法, 須視上下文脈而定。然此處應譯為「教學的」, 俾與譯為「行政的」“administrative”相對應。同樣的, “pedagogy”則譯為「教學」; 如此譯法, 係參酌張建成 (2002, 頁45) 之說: 「人……與環境中人事時地物的互動過程中, 任何影響知識、意義或文化之生產與再製的活動」皆可稱為教學活動。本此, “pedagogy”的涵義與一般常見的“teaching”或“instruction”有異; 若將“pedagogy”用於指涉研究或探討「教學」的學術活動、理論或學說, 則為「教學論」。

⁴ Lawrence Arthur Cremin (1925-1990); David B. Tyack (1930-2016).

（三）有關Dewey的流派歸屬亦因說法不一而有待探討

學者對人稱進步主義教育之父⁵的Dewey之流派歸屬亦互有異見，例如Tyack（1974）及Zilversmit（1993）等將其歸入教學派；但Kliebard（2004, p. 26）則於《美國中小學課程的競逐史，1893-1958》（*The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*，以下稱《競逐》）中稱Dewey「並非輕易選邊者」。⁶究竟若何，或可探討。

（四）中文世界少有研究本主題者，進一步確認探討的必要

本人經初步文獻概覽後，⁷以中文文獻探討確認三項事實：其一，李玉馨（2010a, 2010b）似為少見與本文題旨相近的著作，但其未提及Tyack二分說，且僅止於討論Dewey與進步教育的關係，而未及於流派歸屬的探究；⁸其二，周愚文（2010）為少見提及Tyack二分說者；其三，兩本簡體中譯的美國教育通史（Urban, 2009/2009; Webb, 2006/2010），因原著設有專節討論行政與教學派的史事，而成為僅見與本文題旨有關者。凡此益增本文撰寫的必要性。

⁵ 1947年10月19日《紐約時報》（*New York Times*）刊載、由B. F. Dewey訪問Dewey所撰〈吸引最好的人進入教學專業〉，以及1949年10月23日《華盛頓郵報》（*The Washington Post*）刊載、由D. T. Marke訪問刊載所撰〈賀刊載九十高壽〉二文（Dewey, 1947, 1949），皆稱Dewey為「進步主義教育之父」。惟Dewey（1930b）在所發表的〈新學校中有多少自由？〉中，卻稱F. W. Parker（1837-1902）為「進步主義教育之父」。

⁶ Herbert M. Kliebard (1930-2015).

⁷ 本人於本文形成問題意識的過程中，試以進步主義、進步教育、美國進步教育流派、行政派進步主義者、教學派進步主義者等關鍵詞及有關語詞，例如進步社會、進步時期、教育哲學、教育思想、美國教育史等，進入中文世界的各式論文資料庫，以及其他管道搜尋。這些論文資料庫有臺灣期刊論文索引、臺灣博碩士論文知識加值系統、中國期刊全文數據庫、中國優秀碩士學位論文全文數據庫，以及中國博士學位論文全文數據庫等；其他管道則指全國圖書書目資訊網、未出版的技術報告（如科技部專題研究計畫下的結案報告）、大學用書……等。至於英文世界的研究文獻，則以進入Levine（2016）的Dewey研究目錄為主，配合Dewey研究中心定期所做的更新為輔，並配合ERIC與ProQuest Dissertations and Theses等資料庫為主。

⁸ 李玉馨（2010a, 2010b）的期刊論文與文集論文，同於當年12月分問世；兩相比對後，應可確認其於文集論文所言：「本文部分內容曾刊登於《教育科學期刊》9卷2期」，蓋二者僅在文首及文末稍做更動，其餘內容皆完全相同。是以，二者可視為同一論文。

二、論證觀點

(一) 以教育真義為本、寬廣看待進步教育

Cremin (1961, p. 235) 以Dewey (1929, p. 40) 「較符真義的教育」之說，多次申言其寬廣看待進步教育，並據以敘說其史事 (Cremin, 1961, pp. 230, 231, 235)；Cremin更深明Dewey (1951, p. 267) 「任何教育，凡真能發生教育作用的，皆為進步教育」之理，於《變革·序言》直指進步教育首在：「擴大學校教育的規劃與功能，俾便直接關注身體、職業及家庭與社會生活品質等事項」 (Cremin, 1961, p. viii)。

(二) 以語言為研究單位、視教育主張為符號行動

本文採S. Cohen (1999, p. 112) 之說，視語言為人們傳達意思、表徵行動的符號；作為符號行動 (symbolic action) 的教育主張，承載人們對於教育意義與價值的觀點；不同教育主張代表相互匹敵的語言系統，其追隨者不僅持有不同教育信念，亦會各行其是。

本文將以學者針對進步教育及其流派所發表演論為對象，就作為各該語言系統代理者 (proxy) 的關鍵詞 (有時亦及於關鍵詞的代表)，做一番解析與綜合，梳理其脈絡，尋繹其意義。

(三) 以連續論為考量、視教育的歷史遞變為溪流

學者研究教育史，或採連續論，或採斷裂論；前者如Kliebard，後者如S. Cohen。Kliebard (2004, p. 174) 視1893~1958年間美國教育史為「帶著若干水流的溪流」，敘述人文主義、兒童發展、社會效率及社會重建四個流派相互競逐的情況時，指出：

其中某支水流比別的都大些，但未有任一支乾涸。一旦天氣與其他條件適合，微弱或不顯眼者就會承受較大力量而突出，然若有利於這股新興力量的條件不再占有優勢，它就會逐漸減弱。(Kliebard, 2004, p. 174)

S. Cohen (1999, pp. 94-97) 據「語言系統轉換」說，視教育史的遞易為「教育論述中，語言的取代、斷裂、革命」(p. 95)，將十九世紀末至二十世紀前半葉

盛行的進步教育史，視為「以完整且有價值生活之充實」（p. 97）為本的進步語言，取代以「知識傳布、美德陶冶及學養精進」（p. 95），亦即以「德性－智性」（moral-intellectual）（p. 94）為本的傳統語言之轉換。

然換一角度看，S. Cohen（1999）的斷裂論實亦連續論。蓋以「德性－智性」為本的傳統教育，或如Kliebard（2004, p. 174）所言，因條件不適合，變得微弱或不顯眼，而非完全消失的「乾涸」。S. Cohen並指陳，1980年代的卓越教育改革運動乃「力求恢復先前的狀態，亦即恢復『德性－智性』的典範及教育論述」（p. 120）。30年的光景是，斷裂的傳統教育又見於連續的教育溪流，進步教育因而變得微弱或不顯眼！

本文以連續論結合以教育真義為本、寬廣看待進步教育之說，視數百年的美國教育史為一條連續不斷流動的寬廣溪流。本文主述的這段時間，傳統教育與進步教育兩支水流相互爭逐，有時傳統教育強大些，有時進步教育強大些，其等偶會消弱但皆不致乾涸；要之，無論傳統或進步教育，皆可能發揮具有真義的教育力量，為個人及社會帶來進步與發展。另外，在此一寬廣的水流中又可分為若干流派，是為本文關注之焦點！

本此以觀，Cremin雖未刻意為進步教育分流別派，亦未如Kliebard將教育主張更迭的現象視為帶著若干水流的溪流，但他確實多方以與溪流有關的字詞描述進步教育的歷史遞變。⁹

（四）綜觀學者們的作法，就進步教育試提合宜的流派分法

若欲針對某一時代的教育運動做流派分類，理應針對其有關事項做一番確認。首先，於報導流派形成、演進與發展時，須在敘述時代背景的前提下，說明若干人物在何種狀況下，基於何種緣由，對哪些問題做若何針鉅興革之言，如何群聚會商深入研討，或辦理若何刊物廣為宣傳，或創設何種學校付諸實驗等。其次，於評析其功過得失時，則須探究其理論建立的堅強程度若何、實務影響的長

⁹ 單單是一般用以表示「流派」的“stream”一字，除嵌於第八章章名〈變遷中的教學主流（mainstreams）〉，還至少出現了七次（散見於pp. 183, 197-198, 207-208, 289等處）；另外常有跟「溪流」有關的字詞，例如源頭（sources, pp. 184, 235）、支流（strand, pp. 22, 272, 280）、急流（torrent, pp. 22, 257, 336）、匯聚（convergence, pp. 288, 289）、頂峰（floodtide, p. 327）、消解（dissolution, p. 327）等。

遠久暫若何等。惟本文旨在上述問題意識及論證觀點之引導下，綜觀十九世紀末至二十世紀前半葉美國進步教育流派分法及有關問題，而非細膩解析其流派分法，因此，既未做追本溯源式的探討，亦未做窮究精微的辨析。相對地，本文係在此一綜觀之後，依據若干學者的作法，試提合宜的流派分法。

又，進步教育流派分法本即針對進步教育史實所做再行敘述，事涉相當程度的主觀詮釋，合宜與否並無絕對客觀的規準，因為任何歷史探究都是「一種選擇與安排」（Dewey, 1938a, p. 236）。本此，Cremin與Tyack的流派分法，其後學者、乃至本人或逕行參採之、或創用其他分法，亦皆有其選擇與安排，大家都是「從現在的觀點來書寫歷史」（Dewey, 1938a, p. 234），也因此係「從現在的觀點來判斷其重要性」（Dewey, 1938a, p. 234）。

三、研究問題

（一）Cremin未刻意將進步教育分流別派的情況若何？

（二）其後學者刻意將進步教育分流別派的緣由與作法若何？

（三）一般以為，Tyack將進步教育者分為行政與教學兩派，其實不盡然，應如何解釋？

（四）學者們參採行政與教學二分，或另採多分的情況若何？

（五）進步教育流派分法宜如何綜觀？較合宜的分法若何？各流派的大要若何？

（六）學者互有異見的Dewey流派歸屬問題，宜如何作結？

綜上所述，前言之後，將以六節文字解答這些研究問題，另有反思、結論各一節，全文共分九節。

惟在進入正文之前，僅稍勾勒這段期間美國進步教育發展的大要，俾為下文所援引學者的流派分法奠定歷史基礎。蓋1890~1920年間，科學思潮洶湧澎湃，影響所及，受過科學專業訓練的教育行政人員主導學校教育改革，惟科學測量為本的客觀科學數據是賴，於是，著重社會效率的行政派獨占鰲頭。一次大戰後，社會政治情況丕變，教育轉而重視個人價值的體現，側重以兒童需要與興趣為本的教學創新，倡行兒童中心說的教學派乃得以與行政派分庭抗禮；其中，有小部

分主張將自由與自主權最大化的人士，則構成自由至上論者（libertarianist）¹⁰一派。然時至1930年代大蕭條（the Depression）之際，部分學者不滿教學派及自由至上派太過偏重個人自我表現，卻無視於廣大社會問題的存在，尤未關注中下階層的不利教育處境，於是，力圖正本清源的社會重建（social reconstruction）派因而崛起；二次大戰後，教育更臻普及，若干進步教育學者認為學校課程太過重視智力較優學生，應妥予修訂，以契合一般學生的需求，重視青年迫切需要的生活適應（life adjustment）流派乃應運而生。¹¹

貳、Cremin雖未刻意將進步教育分流別派， 卻確實如此為之

謹以二小節先述鋪陳，再說流派分法。

一、鋪陳

（一）初步鋪陳：流派初顯

Cremin（1961）先解釋，各界咸認Rice揭發黑幕之舉為教育改革的「苦藥」（p. 8）¹²。次說明Mann等人所倡普及教育，於內戰結束（1865年）前後「漸為社會大眾接受」（p. 13）。再指出，至1890年代，過去多為地方的教改議論漸成全國性運動，且自始即具「多元、常相矛盾，且與較廣大社會及政治的進步主義潮流相聯」（p. 22）等特性。¹³

¹⁰ “libertarianist”或可譯為自由意志論者、放任自由論者。

¹¹ 此一段落係依審查者之一的建議，並參酌其所提供之初稿稍做調整而增撰，不敢掠美，特誌之！

¹² Joseph Mayer Rice（1857-1934）。Rice於1892年1月7日至6月26日之間完成了美國36個城市小學教學的調查工作，並將觀察結果撰成九篇文章陸續發表於1892年10月至1893年6月的《論壇》期刊之上，且於1893年集成以《美國的公立學校系統》為名的專書。是為其揭發美國教育黑幕義舉之緣由。

¹³ H. Mann（1796-1859）於1837年5月至1848年2月，12年間擔任麻薩諸塞州教育委員會秘書一職，為公共教育的萌芽起到了巨大的直接推動作用，進而間接促使美國其他各州

隨後各章，Cremin（1961）於報導邁向工業化的美國各地紛辦手工訓練、行業學校、農工業職業教育，以及普設睦鄰之家、¹⁴移民美國化及鄉間學校改革等後，做如下說明：

1. Cremin（1961）重申早在進步教育協會（Progressive Education Association, PEA）成立（1919年）前25年——亦即1890年代，進步教育即以具有社會與政治性質的進步主義運動之重要部分面世，並明示其為「來自多方面、反對範圍狹窄的學校觀點」（p. 88）之主張。

2. 在大眾持有「社會與教育改革關係密切」（p. 85）的共識下，公民團體多「爭設夜校、運動場、職業課程、免費午餐、訪問教師、特殊教育」（p. 86），並藉「改善校舍、青少年罪犯的教育、改革學務委員會的行政運作」（p. 87）等提升教育效率。

3. 確認進步教育遠非「種因於浪漫主義（romanticism）、讓兒童在純任自然無所拘束的波希米亞式（Bohemian）學校」（p. 88）接受的教育，¹⁵而是以「兒童並非成人……也非需加模塑的黏土……而是有……發展動力的特定個人」（Hirsch, 1996, p. 74）為中心者。

是知，Cremin以初顯的方式為進步教育分流別派，預做初步鋪陳：一在確認進步教育並非狹窄的單一運動，而是多方流派匯合者；二在說明各項提升教育效率之法；三在報導兒童作為中心的作法。此等正分別為下文所述行政及教學派的主張。

的教育改革發展，被譽為美國公共教育之父。W. T. Harris（1835-1909）於1868～1880年擔任St. Louis市學務總監（Superintendent），並於1889～1906年任美國聯邦政府教育總長（US Commissioner of Education）。又，Superintendent亦可譯為教育局長；美國一般的學區皆設有學務委員會（school board，或譯為教育委員會、學校董事會），委員為民選無給職，負責學區教育政策的審議。學務總監係由學務委員會聘請的專職人員。

¹⁴ 依Cremin（1961, pp. 63-64）之說，睦鄰之家（social settlement）始設於1880年代的英國，首個美國睦鄰之家於1886年設於紐約，其後在各地漸多。Cremin（1961, p. 64）指出：「此一教育新猷在1890年代乃至其後，於教育改革運動中扮演核心的角色」。

¹⁵ “Bohemian”有放蕩不羈的、不受世俗陳規束縛的、玩世之風的，甚至有藝術氣質的等意思。

（二）再度鋪陳：進步教育流派四個關鍵詞的揭示

1. 首度揭示

Cremin (1961, p. 90) 指出，在1890年代「各領域的知識很快就受到科學，特別是達爾文主義的影響」後，介紹四類學界人士：

（1）聲言「科學知識最有價值」（p. 92）與「教育旨在為生活做準備」的「社會達爾文派宗師」（p. 93）的Spencer及其追隨者Sumner；¹⁶

（2）反對Spencer及Sumner所持「社會達爾文主義」（p. 94），¹⁷而主張以「社會問題的解方乃在科學訊息的大量傳布……教育是進步的主要泉源」（p. 97）為前提之「社會改良論」（meliorism）（p. 99）的Ward及其學生Small；¹⁸

（3）「專著有助進步主義者強化以教育達成建立既新且優世界的目標」（p. 109）之James，及其一心為「使教育更具效率（efficient）、經濟、效能（effective）」（p. 113），並「為教育建立一套綜合的教育科學」（p. 114）之學生Thorndike；¹⁹

（4）James指導的美國首位心理學博士，志在推動「兒童中心學校」（p. 103），俾讓「學校適合兒童……而非兒童適合學校」（p. 103），又為「兒童研究運動」（p. 105）領袖的Hall及其學生Dewey。²⁰

由Cremin的用語，如「為生活做準備」、「社會改良論」、「使教育更具效率……建立一套綜合的教育科學」，以及「兒童中心學校」等，為進步教育流派的四個關鍵詞——生活、社會、效率或科學、兒童——做了首度揭示。

2. 就首度揭示再予強化與擴充

其後，Cremin (1961) 就1890年代至一次大戰前的20多年間，五位辦理教學實驗的先驅，作了進一步的說明。

（1）Parker在麻州Quincy及芝加哥Cook郡師範學校實習學校，「將兒童移

¹⁶ Herbert Spencer (1820-1903); William Graham Sumner (1840-1910).

¹⁷ Cremin (1961, p. 95) 稱Sumner在教育方面除了倡行科學與選修制外，似乎跟他在其他地方一樣，是個「反進步主義者」（antiprogressive）。

¹⁸ Albion Small (1854-1926); Lester Frank Ward (1841-1913).

¹⁹ William James (1842-1910); Edward Lee Thorndike (1874-1949).

²⁰ Granville Stanley Hall (1846-1924).

到教育過程的中心，並把課程中的各科相互關聯，以增進兒童對意義的理解」（p. 131）。²¹

（2）Dewey在芝加哥大學實驗學校的「課程主線，自兒童言，是科學的；自社會效應言，是進步的」（p. 141）。

（3）Stout在威斯康辛州Dunn郡Menomonie鎮辦理的各階段各種類學校，皆強調活動及做中學，將「藝術與學術而非職業主義的氣氛充塞其間」（p. 146）的學校辦成社會中心。²²

（4）Johnson在阿拉巴馬州Fairhope市辦理有機（Organic）學校，強調「身體健康……精神上的把握……保持情緒生活的純真與無私意識的……非正式學習」（p. 149），並以「自發、自主、興趣與真誠為兒童課堂內外生活的指引」（p. 151）。²³值得注意的是，該校因為早期實驗學校中最具兒童中心特色者，但總受人指責為「隨你喜歡」（do-as-your-please）的學校，……面臨了Rousseau在《愛彌兒》（*Emile*）中倡行放任自由教育一樣的質疑（p. 152）。

（5）Wirt在印第安納州Gary市的學校，²⁴採用「反映較大社會生活的工作活動（occupations）、²⁵施行既進步又節省經費的區隊制（platoon system）」（p. 155）。²⁶

²¹ Francis Wayland Parker (1837-1902).

²² James Huff Stout (1848-1910).

²³ Marietta Pierce Johnson (1864-1938)。Organic學校是Johnson於1907年所創辦，主張以兒童的身、心、靈各個層面的自然發展，達成培養兒童成為完整的有機體，是以稱之為有機學校。

²⁴ William Albert Wirt (1874-1938).

²⁵ 在中文世界裡，有將“occupation”譯為職業、作業、活動作業或主動作業者，不一而足。茲參酌林玉体的譯法，將“occupations”譯為工作活動（Dewey, 1916/2000, p. 416）。關於Dewey對於工作活動的主張，請參見單文經（2017）一文。又，“studies”有譯為學習、科目、研究或學問，茲譯為學習科目，意指其為供學生學習的科目，以有別於活動性質的工作活動。

²⁶ 區隊制類似臺灣在1950年代所施行的二部制。惟不同的是，Gary市學校的區隊制著眼於充分利用校舍空間，一個區隊的學童在課室上課，同時，另一個區隊在體育館活動；臺灣的二部制，是為了解決學童太多而造成校舍及課室不足的問題。

綜觀之，Cremin使用的「課程……是科學的，……社會的效應……是進步……的」、「學校辦成社會中心」、「放任自由教育」、「最兒童中心的」、「反映較大社會生活……既進步又節省經費」等用語，顯示其就社會、生活、兒童、科學或效率等四個關鍵詞的揭示再予強化之情況，為進步教育流派預做了再度鋪陳。另外，亦見及自由至上論的關鍵詞「放任自由」及「隨你喜歡」！

二、流派分法

其後，Cremin（1961）以上述預做的兩層鋪陳為基礎，先提出其三個流派，再增添一個流派的敘述。

（一）首作流派三分

茲以Cremin（1961）第六章〈科學家、感情主義者及激進主義者〉為據，加以說明：

1. 科學家（以科學為本的教育，培養有效率之進步社會的成員）

Cremin（1961）先以Thorndike所言，「萬物皆存在於量中，凡存在於量中者都能測量」（p. 185），說明以教育與心理測量為專業的科學家發展與運用「標準化測驗」（p. 187）甄別兒童優劣，俾便進行有效教學與輔導的作法。

Cremin（1961）再以「科學所帶來的別無他者，惟效率而已」（p. 192）的評論，就有關美國教育協會（National Education Association, NEA）於1911年在學務總監部門設置的教育中時間經濟委員會，縷述其藉課程改革達成「有系統地消除學校課程浪費……以培養有效率之進步民主社會的成員」（p. 193）之目的。

2. 感情主義者（sentimentalists，以兒童中心或藝術作法，帶動教學成功）²⁷

Cremin（1961）敘述Pratt於1914年在紐約格林威治村所創辦之「遊戲學

²⁷ 茲謹說明，Cremin（1961）似未就感情主義的意義做過任何解釋；為何如此，甚為費解。不過，可以確認者，Cremin一直將sentimentalist與包括表現主義者在內的藝術家連結在一起！Cremin在第六章第I節未提及：「Hall早期對於兒童研究的關注，現在（1917年之後）加上了一層厚重之佛洛伊德主義的覆蓋，就變成了格林威治村這群知識分子手中致病性強的感情主義（virulent sentimentalism）」（p. 184）。這或許可說明，在Cremin看來，兒童研究受到關注這件事，與感情主義有密切關聯，由此或可推

校——即後來為人所知的城市和鄉村學校（City and Country School）」（p. 204）的作法；該校「視兒童為藝術家……倡行表現主義者之教學版本」（p. 206），帶領兒童由第一手經驗入手，自然展開讀寫算、史地、藝術、體育等學習，而不設科別目。²⁸

Cremin（1961）敘述Naumburg將Freud主義（Freudianism）應用在所設的兒童學校——後於1915年易名為Walden學校，提供「建立在兒童明顯地無限制的求知、行動與生活的欲求及興趣之上」（p. 211）的課程，透過「建造與創意的學習，引導與運用兒童的活力……俾便培養其獨立的感情、思考與行動力」（p. 212）。²⁹

3. 激進主義者（以激進方式進行社會改革或重建）

Cremin（1961）認為，1920年代盛行的兒童中心說，並未使社會改革論者銷聲匿跡，他們主張「唯有教導學生思考方法」（p. 215），才是讓學生面對社會快速變遷帶來的問題，進而尋求改革的良方。在當時盛行的諸多教學理論中，以Kilpatrick所倡行的「符合兒童想法之有目的活動……為主旨的設計教學法」（p. 217）最受重視。³⁰

Cremin（1961）進而指出，於「各種教學理論充斥的1920年代」（p. 215），一些對抗資本主義諸多弊病的激進論調依然盛行，「原本為教育科學研究者、後來專務社會分析與批評」（p. 225）的Counts即是最為堅持且最有見識的激進主義者。然而，在「唯兒童中心教學理論是尚」（p. 227）的當時，Counts的言論並未受到重視，直至經濟大蕭條時代到來，方才改觀。時勢的變化促使Counts、Kilpatrick甚至Dewey等人組成定期討論有關議題的團體，先合作撰寫作為1930年代「具有特色的進步聲明」（p. 231）——《教育前沿》（*Educational Frontier*）一書，再創辦《社會前沿》（*Social Frontier*）這份「具有特色的進步期刊」，藉以帶動「教育與社會的重建」（p. 231）。這些舉動將

知，兒童教育中心說與感情主義亦有密切關聯。又，此處似為“sentimentalism”一詞在《變革》書中唯一出現的一次。

²⁸ Caroline Pratt (1867-1954).

²⁹ Margaret Naumburg (1890-1983).

³⁰ William Heard Kilpatrick (1871-1965).

激進主義這個流派帶到最高點。³¹

（二）增添一個流派

由Cremin（1961, p. 333）於書末所指，生活適應教育運動是「二戰之後進步教育的改革作為（postwar refinements）³²之一」的說法，應可視為一個流派，雖然Cremin並未刻意為之。事實上，Cremin（1961, p. 200）早已預做報導：「種因於Bobbitt科學主義的『生活適應理論』，成了二戰後若干年裡進步教育的最終表現形式」。³³

Cremin（1961）指出，Prosser在為美國教育署（Office of Education, USA）於1945年召開的一項會議所撰決議中說明，當時中學學齡的青年裡，除了20%可入讀大學，20%可進入職業學校，另外60%則應「接受生活適應的訓練，以便成為稱職的美國公民」（p. 334）。1946年，教育署為此專設的「全美青年生活適應教育委員會」（National Commission on Life Adjustment Education for Youth），即定其首要任務為「將公眾所持符合進步主義原則的看法轉譯成教育實務作法」（p. 335），亦即「生活適應教育關注『青年的生理、心理與情緒健康等現在的問題，並為未來的生活作準備』」（p. 336）。³⁴生活適應教育運動於焉展開，其流派亦因而成形。

³¹ George Sylvester Counts (1889-1974)。又，本人發現Cremin（1961）《變革》中，只見激進主義（或激進論）（radicalism）而未見社會重建論（或社會重建主義）（social reconstructionism）。Cremin之後，其他學者，即似將激進主義（或激進論）與社會重建論（或社會重建主義）二者視為通同的用語。

³² 依Cremin（1961, p. 333）之說，二戰之後進步教育的改革作為有如師範學院以推動團體動力學（group dynamics）在教師培訓方面的應用為急務，而中小學則大力施行輔導工作，但皆不如生活適應運動般大張旗鼓，然而，也因此惹來昭著的惡名。

³³ John Franklin Bobbitt (1876-1956)。

³⁴ Charles Prosser (1871-1952)。依Cremin（1961, p. 56）之說，Prosser在1917年成功地推動一項《全美職業教育法案》（Smith-Hughes National Vocational Education Act）。

參、Cremin之後學者刻意將進步教育分流別派的緣由蠡測及作法表列

茲以二小節先蠡測其緣由，再表列其作法。

一、緣由蠡測

謹先回到Cremin (1961, p. x) 就進步教育定義所做之警示：³⁵

該運動自始即明顯呈現多元且經常相互矛盾的特點。……讀者無法因詳閱該書而獲致簡略且結實的定義。關於進步教育，可謂言人人殊，莫衷一是……。

後進學者多所附議，以其不可能明確或難做界定，亦有漠視或以其不存在者，更有根本否定其為「進步」教育者。

以其不可能明確界定者，如Ravitch (1983, p. 44) 即斬釘截鐵地指稱，「進步教育絕不可能有明確的定義」；Zilversmit (1993, p. 1) 則說，「進步教育雖引發廣泛興趣及熱烈爭論，但它是一個難以界定的運動」，他並評論Cremin在《變革》中所提，「將該運動做太廣泛的解釋，因而無法充分描述之」(p. 191)。³⁶

以其難做界定者，如Gordon (1986, p. 26) 指出，我等研讀文獻時，會發現進步教育「這個難以捉摸的概念……是由教育的哲學、理論、方法與實務等構成

³⁵ 由於本文聚焦於Cremin (1961) 一書的詳為解析，因而未及於他另外的專著。事實上，Cremin在1988年出版的《美國教育：都會經驗，1876-1980》第五章專論進步教育時，亦未為其做精確的定義。他說：「它基本上是一項多元、甚至有時是自相矛盾的運動」(Cremin, 1988, p. 228)。

³⁶ Arthur Zilversmit (1932-2005).

之錯綜複雜的網絡」；³⁷ Urban (2015, p. 61) 則說，「進步主義與進步教育都不是容易界定與描述的概念」。

漠視或以其不存在者，則如Krug (1964, p. 482) 於《美國高級中學的形塑，1880-1920》(*The Shaping of the American High School, 1880-1920*，以下稱《形塑》) 首冊未在書後索引提及進步教育，而只列入有關的PEA及其機關刊物《進步教育》二者；該書第二冊《形塑，1920-1941》(Krug, 1972, p. 369) 雖列有此一詞目，但僅寥寥五行，與Cremin (1961, pp. vii-xviii) 跨頁的兩個半欄位共93行的內容相較，確有漠視之情事。又，在Krug (1972, p. 193) 看來，在PEA於1919年成立之前，「“progressive”這個修飾語確實存在，但都用來修飾“education”；而非“schools”、“practices”、“ideas”及“methods”等實質內容」。³⁸ 或因如此，Kliebard (2004, p. 274) 乃評論道，「對Krug而言，進步教育作為一個可以指認的實體，根本就不存在」。

相對於Krug漠視進步教育或以其不存在，激進修正主義者則根本以否定的態度待之。Spring (1972) 逕指進步主義者所作所為「皆為迎合公司型國家的需求，而保護統治者菁英及科技集團的利益」(pp. 1-2)。於是，如為該書作序的Illich (1972, p. 5) 所言，滿懷自由理想的文人志士為學校教學改革盡心盡力，卻落得「為此如機械一般的社會，培養專事生產的成員」，徒增進社會控制的力量，何進步之有？³⁹

本此，Kliebard (2004, p. 276) 乃評論道：

激進修正主義者對於……進步教育，確實發動了……成功的攻擊。他們視其為許多人都稱讚的改革，再重新詮釋而成社會與政治菁英的工具；但兩方人馬爭論不已之名為進步教育的實體，究為何物？人們無論採取何種立場，終究有個進步教育的東西在那兒，有待人們界定與詮釋之。

³⁷ Tuula Gordon (1952-)。Gordon是知名的芬蘭女性教育學者，但她所撰《在某一學校中施行的民主？：進步教育與學校重建》(*Democracy in One School? Progressive Education and Restructuring*) 這本專書是在英國出版的。

³⁸ Edward A. Krug (1911-1979).

³⁹ Ivan Dominic Illich (1926-2002).

緊接著，Kliebard（2004, p. 278）以Tyack（1974）及Zilversmit（1993）為例，評論其等「將可視為進步教育改革的範圍加以限定」之作法：

確實有利於撰寫較為乾淨俐落的故事，但是，為進步主義創用此一定義，既未如一般辭典那樣反映出慣常的用法，又未能澄清下列問題：為何有許多不一致的甚至相互矛盾的改革作法，卻總是設法要取得此一稱號？

然本人仍將參酌Kliebard的解析撰寫本文。惟不同者二：其一，Kliebard關切這些後《變革》著作如何定義進步教育，本文則著眼因而產生之流派分法；其二，Kliebard在1993年所撰成的評論中，只報導了Tyack及Zilversmit二者，本文則因後出近30年而做成更多報導。⁴⁰

二、作法表列

茲以表1列示20項採用進步教育流派分法的著作要點。

表1
採用進步教育流派分法的著作要點

年	學者姓氏	著作性質	要點
1974	Tyack	研究專書	將進步教育限定為行政派，另提教學、自由至上、社會重建等派
1976	Church & Sedlak	教育通史	自由、保守二派；另提社會重建運動及生活適應運動
1979	R. D. Cohen & Mohl	研究專書	行政、社會（同教學）二派 ^a
1984	Cuban*	研究專書	行政、教學、社會改革者（同社會重建）三派

（續下頁）

⁴⁰ Kliebard（2004, p. xv）所撰〈二版序言〉中，未了落款的時間為1993年11月。顯示這些評論之所在的、以〈探究進步教育的意義〉為名的「後記」一章，極可能是在1993年所撰成的。

年	學者姓氏	著作性質	要點
1984	S. Cohen	文集論文	行政、教學、社會（同社會重建）三派
1986	Kliebard*	研究專書	兒童發展、社會效率、社會重建三派，與人文主義派相對；另專章討論生活適應教育的始末
1993	Zilversmit	研究專書	將進步教育限定為教學派；稍提Tyack所指的行政派；又，多次提及生活適應運動
1996	Urban & Wagoner*	教育通史	行政、教學二派；另提社會重建論及生活適應運動
2002	Rury*	教育通史	行政、教學二派 ^b
2003	Loss & Loss	百科辭目	行政、教學、生活適應三派
2004	Labaree	研究專書	行政、教學二派；解釋行政、教學二派可將Church與Sedlak的二派及Kliebard的三派併入其中，並說明此一作法係本Kliebard之說，及參考Tyack、Cremin及Rury等說
2005	Labaree	研究論文	同上
2005	Webb	教育通史	行政、教學二派；另提社會重建論及生活適應教育
2010	周愚文	文集論文	行政、教學二派 ^c
2010	李玉馨*	文集論文	未提Tyack行政、教學；分社會效率、兒童中心、科學、社會重建四派
2010	Stengel	百科辭目	兒童中心（分自由與保守；前者似同自由至上派，後者似同教學派）、科學、社會效率、社會重建四派
2012	Labaree	研究專書	將原分行政、教學改為行政、兒童中心二派
2013	Rousmaniere	研究專書	行政、教學二派 ^a
2013	Russell	博士論文	行政、教學二派 ^a
n.d.	Puckett & JohaneK	視頻課程	行政、教學二派 ^c

註：*該書不只一版，但此處只列出該書初版；^a受限於研究範圍，未言及其他流派；^b因性屬教育通史，特意不言及其他流派；^c受限於篇幅，未言及其他流派。

肆、一般以為Tyack將進步教育分為行政與教學兩派，其實不盡然

茲分為兩小節論證。

一、Tyack將進步教育分為行政與教學兩派之商榷

謹先說明表1所列20項著作中，僅Church與Sedlak（1976）以完全異於Tyack（1974）的名稱做流派二分，成唯一例外。此或可做「一般以為Tyack將進步教育分為行政與教學兩派」之說的反證。

Church與Sedlak（1976）雖提及Tyack一書，卻未與後來學者同採二分說，而將進步教育改革者一分為二：一是稱為自由派的較小團體，另一是較大的保守派，「前者之終極目的為求取社會正義，後者則在維繫社會秩序」（pp. 255-256）。這兩派因為對於理想共同體的觀點不同，而對「『新』教育」（p. 289）有不同的看法。

Labaree（2004, p. 144, 2005, p. 279, 2012, p. 91）雖多方指出：「保守派……多多少少可與行政派配合，自由派……則大致可納入教學派」，但Church與Sedlak的二分在形式上是與Tyack截然不同的。

二、「其實不盡然」之論證

這一點旨在說明Tyack其實不盡然做流派二分，因為他還提及其他流派。不過，Tyack到底幾分流派，本人的解讀與前人不同。

請先看Cuban（1984, p. 43, 1993, p. 49）的解讀：

Tyack敘述了行政派進步主義者……他把這些進步主義者跟社會改革者……及教學派進步主義者做了區分。

再看Kliebard（2004, p. 276）的解讀：

Tyack一書敘說一群改革者菁英（行政派進步主義者）執行一項改革計畫的「成功故事」。……另外的進步主義者，「教學派進步主義者」則又細分為「自由至上論者及激進主義者」。

顯然，Cuban和Kliebard二人的解讀不同：Cuban以Tyack三分進步教育的流派，而Kliebard則認為是二分。本人卻認為既非二分，亦非三分，而是至少四分。

為求真確，特將Tyack（1974, pp. 196-197）所述三段文字做較長的摘錄。196頁第二段：

教育中的「進步主義」是一個用來鬆散地標識各種不同改革者、哲學理念，以及實務作法的語詞。我……曾指出，這些改革者中的一個派系（wing），「行政派進步主義者」引發了一項政治性質的教育運動……。

196頁第三段：

行政派進步主義者與教育的進步主義（educational progressivism）中一小派自由至上論者（small libertarian wing），或者一小團體社會重建論者（small group of social reconstructionists）……的宗旨少有通同。從某些方面看，自由至上論者可說是今日當紅的A. S. Neill及自由學校（free schools）支持者的先驅；其辦學唯一考量乃是順應個別兒童的成長。他們汲取Freud、先鋒派藝術家及知識分子的理念，據以批評傳統學校結構與課程的壓抑性質，進而鼓勵兒童力求自我表現。社會重建論者——當以George Counts在《學校敢於建立新秩序嗎？》（1932）一小冊最能代表其理念——主張學校應該教導學校兒童左翼自由派（left-liberal）⁴¹的思想，以便翻轉資本主義體制。

⁴¹ “left-liberal”或可譯為左翼自由主義、自由左翼，又稱社會自由主義、現代自由主義或福利自由主義。左翼自由主義看重公平多於效率，主張政府應干預市場經濟，進行社會規劃，建立社會福利制度。

196頁與197頁之間：

行政派進步主義者對於上述兩種教育進步主義（educational progressivism）都不以為然。不過，他們確實時常注意到一些由哲學家、心理學家及教育學院的課程學者提出的革新作法……。這些「教學派進步主義者」（pedagogical progressives）主張以「方案教學」、「活動課程」及其他作法，力求「符應個別兒童的需求」。

茲謹綜論如下：

（一）如Kridel（2000, p. 108）所指，Tyack「藉由創用『行政派進步主義者』一詞研究二十世紀早期的進步教育作法，而有超凡之見」，又如Kliebard（2004, p. 278）所指，Tyack「將可視為進步教育改革的範圍加以限定」，因而為進步教育者執行有關改革計畫的成功經驗，撰寫了乾淨俐落的故事。不過，更重要的是，Tyack此舉帶動了教育史學界以分流別派敘述美國進步教育史的作法。

（二）由第二段文字應可確認，Tyack以Cremin未刻意做的進步教育三分流派為本，再加上Cremin暗指的自由至上論者一派。蓋Cremin書中僅見的“libertarianism”一詞，是在藉Bode（1938, p. 40）批判某些「標榜個人主義與絕對主義」的“Rousseau libertarianism”（盧梭式自由至上論）（Cremin, 1961, p. 326）之語境下提及的。然或因Neill及自由學校於1970年代當紅一時，Tyack有感而發，乃將其先驅自由至上論者單列一派。

（三）由第三段畫底線的文字可看出，就Tyack而言，在1890～1940年間，進步教育的流派應是四分：行政派、兩種教育進步主義（自由至上論者及社會重建論者），再加上教學派。

（四）相對於將自由至上論者單列為一派，Tyack並未提及Cremin所增列的生活適應派。這是因為Tyack（1974, p. 196）論及行政與教學兩派之分時，是在1890～1940年的語境討論的（請注意：他這段文字落在該書Part V，其篇名為“Inside the System: The Character of Urban Schools, 1890-1940”）。

（五）若將第二段文字與Cuban的說法對照，應可確認Cuban未將自由至上

論者列為一個流派。

(六) Kliebard似將第三段段首所示之範圍較大的“educational progressivism”（教育進步主義），誤會成範圍較小的“pedagogical progressivism”（教學派進步主義），以致將自由至上論者與社會重建論者併入教學派進步主義這個流派，而未將它們各自視為一派。

(七) Cuban（1984, p. 43, 1993, p. 49）及Kliebard（2004, p. 276）將Tyack所說的社會重建論者，分別改稱社會改革者及激進主義者。

伍、Tyack之後學者的進步教育流派分法

本節就表1所列20組學者，去除前已專論的Tyack及用迥異的名稱做流派二分的Church與Sedlak，探討18組後Tyack學者的流派分法。先說採用二分說的四種情況，次敘其他三分與四分之法，末再作綜論。

一、採用二分說的四種情況

（一）逕行採用二分

1. Rury（2002）⁴²

該書以八節的〈進步時期：改革、成長與分化〉章的三節分述「教育中的進步主義」、「教學派進步主義」及「行政派進步主義」（Rury, 2005, pp. 146-161, 2016, pp. 125-138）；並以〈戰後美國的教育：人力資本的革命〉一章中的一頁（Rury, 2005, pp. 192-193, 2016, pp. 164-165）說明進步主義所受批評，以及此舉

⁴² 《教育與社會變遷：美國學校教育史論題》於2005年再版，2009年三版書名改“themes”改為“contours”，2013年四版，2016年五版。該書2002年的初版及2005年的再版，皆由L. Erlbaum Associates出版；兩個版本內容維持不變，只在出版事項方面（如版式大小、排版方式）稍做變動。所以，嚴格說來，這兩版只是兩「印」（printing）。該書改名後，由Routledge出版。據作者Rury於2016年五版最前面的增頁說明顯示，該版全書皆經修正，特別是末章，亦即第六章，重加修正。但與本文主題有關的內容，除極小文字更動，基本上未變。

對教學、行政兩派作法的影響。⁴³

2. 周愚文（2010）

前曾提及，周愚文（2010）為少見提及Tyack流派二分說的中文著作。茲謹補述兩點：其一，周愚文（2010, p. 6）係在為其主編的《進步主義與教育》所撰〈導言〉中簡述：「泰雅克（D. B. Tyack）則將進步主義教育家分為兩類，……行政進步主義者，……教學進步主義者」，並於文內註明係以Urban與Wagoner《美國教育史》2004年三版第七章第二節頁199的文字為據，提及Tyack此項二分說。⁴⁴其二，周愚文並未進而確認Tyack之說實係出於《制度》一書。

3. Rousmaniere（2013）

《校長的辦公室：美國學校校長的社會歷史》（*The Principal's Office: A Social History of the American Schooling*）談到學校行政及社區領導中的民主時提及，教育史家悉依慣例將十九世紀末至二十世紀初期的教育改革運動分為「致力推動財政經濟與組織績效責任」的行政派及「倡行兒童中心與人本教育作法」（p. 58）的教學派兩個進步教育流派。

4. Russell（2013）

該博士論文《當代美國進步式中間學校的特點》（*Characteristics of Contemporary U.S. Progressive Middle Schools*）中，設專節討論美國進步教育的歷史，大略提及行政、教學二分說的要點，並另設專節稍詳論述兩派的作法。

5. Puckett與Johanek（2021）⁴⁵

該視頻課程設有「美國學校改革中的行政派進步主義者」一節，並於後續設有心理測驗及講求社會效率的學校教育作法等節。另設有「教學派進步主義者」及「新一代Dewey研究學者對教學派進步主義者的評論」二節。

⁴³ 該書二版共七章；五版將原第一章改為導論，並增加新的一章，仍為七章。與本文主題有關的兩章，在二版為第五及第六章，在五版為第四及五章。

⁴⁴ Urban與Wagoner（2004, p. 199）的原文為“Another account by Tyack divided progressive educators into two major categories...”（由這段文字的腳注知其參考了Tyack，1974年的《制度》一書）。又，於Urban與Wagoner這本專書2004年三版中出現的這段文字，後來又出現於2014年五版的頁179。

⁴⁵ 賓州大學所設「美國教育改革：歷史、政策與實踐」視頻課程。

（二）採用二分，但部分改名

R. D. Cohen與Mohl（1979）⁴⁶旨在說明以行政及社會（即教學）兩派進步教育，就該計畫在付諸施行時所面臨的弔詭。該書是Church與Sedlak（1976）之外最早的有關著作，也是直接採用Tyack倡議的行政與教學二分者。惟該書〈導言〉指出其參採Tyack的「行政」派用語，卻將「教學」代之以「社會」。

（三）二分並將其他流派併入

Labaree在《困頓的教育學院》（*The Trouble with Ed Schools*, 2004, p. 144）、〈進步主義、學校及教育學院：美國傳奇〉（“Progressivism, schools and schools of education: An American romance,” 2005, p. 379）、《總有人會失敗：公立學校教育的零和遊戲》（*Someone Has to Fail: The Zero-sum Game of Public Schooling*, 2012, p. 91）三項著作中都有一段幾乎相同的文字，指出Tyack的行政與教學二分、Church與Sedlak的保守與自由二分，以及Kliebard的社會效率、兒童發展與社會重建三分等分法後，確認他自己參採了Tyack的分法。

又，Labaree（2004, p. 144, 2005, p. 379）接續指出，參採行政與教學二分係因「此一名稱似最為通行」；接著，並指出保守派與社會效率團體多多少少可與行政派配合，自由派與社會重建團體則大致可納入教學派，兒童發展團體則跨立於二者之間。⁴⁷

然而，Labaree（2012, p. 91）即不再提行政與教學名稱通行一事，而是於逕指「Tyack的分法最為言簡意賅」後，說“pedagogical”一字十分拗口，改以兒童中心代之。

（四）二分，提及其他流派，但不視其為流派

1. Zilversmit（1993）

Zilversmit（1993）於指出「進步教育只是當時好幾個教育改革運動之一」（p. 2）後，逕將進步教育限定於「滿足個別兒童的需求」（p. 2）與妥為安排「能發揮培育作用的環境」（p. 3）為主旨之教學派，以其為唯一的研究對象。

⁴⁶ 《進步教育的弔詭》是以Gary計畫為對象的教育史研究專書。

⁴⁷ Labaree（2004, pp. 137-141）設〈進步主義作為教學與學習的理論〉一小節，專論進步主義不分行政或教學派，皆希望藉由教學與學習的改進，增進兒童的全人發展。

另外，雖然Zilversmit (pp. 62, 171) 只在兩處提到行政派，但在書後〈索引〉仍將該派列為一個詞目。不過，書中雖提及「生活適應運動」(p. 96ff)，卻未視其為進步教育的流派。

2. Urban與Wagoner (1996)⁴⁸

該書2014年第五版的第七章〈組建現代學校體制：1890至1915年間進步時期的教育改革〉明示其參採Tyack所倡行政與教學二分說，並以第三至五節說明行政派進步教育者的事蹟，而第六節則以「教學派進步主義者」專論Dewey及Young的思想及事蹟。另外，該書並於後續章節提到教育激進論（即社會重建論）及生活適應課程，但並未視其等為進步教育的流派。⁴⁹

3. Webb (2006)⁵⁰

該書名為〈教育中的進步時期〉之第七章第三節設「行政派進步主義：效率運動」與「教學派進步主義者」兩小節。前者設一小節專論社會效率；後者設四目專論Parker、Dewey、Young及Kilpatrick。由此可知，Webb確將進步主義分為行政與教學兩派；然而，該書雖於後續章節簡介社會重建論及生活適應教育，但未將其等視為進步教育的流派。

二、其他分法

(一) 三分

1. Cuban (1984)⁵¹

前述曾簡介Cuban (1984, p. 43, 1993, p. 49) 書中分行政、教學、社會改革者三派，茲稍補述之。首先，Cuban指出，Tyack提到若干行政派進步主義者（如Strayer, Cubberley及Spaulding），說他們「運用新近的科學管理概念，調整學區的組織與教學機構」。接著說，Tyack將這些進步主義者與「主張以學校作為國家再造工具」的社會改革者（如Counts、Childs及Beatty）和「視兒童為學校經驗

⁴⁸ Urban與Wagoner (1996) 一書，於1996年初版、2000年二版、2004年三版皆由McGraw-Hill發行；2009年四版及2014年五版改由Routledge發行。

⁴⁹ Ella Flagg Young (1845-1918).

⁵⁰ 《美國教育史》。

⁵¹ 《教師如何教》。

中心」的教學派進步主義者（如Parker、Cooke及Kilpatrick）做了區別。⁵²

2. S. Cohen（1999）⁵³

S. Cohen於該文僅簡單提及教學、行政及社會三派，並指其等為「Tyack所採之有用的稱號（label）」（p. 50）。

3. Kliebard（1986）

前文曾簡介Kliebard於《競逐》書中分進步教育為兒童發展、社會效率、社會重建三派，茲謹補述一點：此三派皆反對人文主義者的「保守……傳統」（p. 15）立場。又，該書另設專章討論生活適應教育，並稱生活適應教育源起於社會效率教育者倡行的信念，但未視其為一個流派。⁵⁴

4. Loss與Loss（2003）⁵⁵

該詞目把興起於1940年代直到冷戰早期都仍為全盛期的生活適應教育運動「正式」列入進步教育的流派。此地以「正式」行文，係因前述若干專著僅提及之，而未明列其為進步教育的流派。

（二）四分

1. Stengel（2010）⁵⁶

Stengel於該詞目將進步教育分成兒童中心、科學、社會效率及社會重建四個流派後指出，以兒童中心派最為知名，又可分為自由及保守兩種。前者以過程為著眼，讓兒童的自我得以自由行動，免受社會約束；後者則著眼於結果，找出兒童才質，教育之，以為社會（及經濟）所用。值得注意的是，其所指自由的兒童中心派與自由至上論似雖不近，亦不遠矣！

另外，Stengel將一般所稱行政派，再細分為二：科學派以達爾文主義及Taylor的科學管理說為基礎，舉凡兒童研究運動始倡者Hall、哲學與心理學

⁵² George Strayer (1876-1962); Ellwood Patterson Cubberley (1868-1941); Frank Spaulding (1866-1960); John Lawrence Childs (1889-1985); Willard Walcott Beatty (1891-1961); Flora Juliette Cooke (1864-1953).

⁵³ 〈再訪教育史：歷史書寫的反思〉。

⁵⁴ 須特別說明者，此地表「流派」的字眼，Kliebard（2004）原係以「利益團體」（interest group）表述。

⁵⁵ 《教育百科全書》〈進步教育〉詞目。

⁵⁶ 《教育改革與異議人士百科全書》〈進步教育〉詞目。

家James、測量與智力測驗專家Thorndike、Terman及Goddard、課程編製專家Bobbitt，乃至以Gary計畫知名的Wirt皆屬之。⁵⁷社會效率派則以職業教育倡行者Snedden、Prosser及黑人教育家Washington屬之。⁵⁸最後，Stengel並指出，社會重建派係以Counts為代表。

2. 李玉馨（2010a）

〈Dewey與進步教育〉專章論文未提及Tyack行政、教學的二分，而是在「『進步』的潮流與問題」一節，分社會效率與民主目標、兒童中心與經驗基礎、測驗運動與科學方法、社會重建與改革途徑四小節，帶出四個流派。

三、綜論

綜上可見，18組學者所做進步教育的流派分法固然不一而足，其命名亦呈紛紜，然似皆有脈絡可做進一步的歸納。茲分述之。

（一）學者們的流派分法不一而足，惟似皆心存多分的想法

其中有二、三、四分者，有看似二分，實為三或四分者，有逕行二分者，亦有兼及其他，但不明言其為流派者，真乃不一而足也！

惟表面看來二分者似多（12組）、多分者似少（六組，其中四組三分，三組四分），其實不盡然。蓋二分的12組中，前六組看來選採二分，別無懸念，實則六組皆有其不論及其他流派的不得不然，請見表1注解的說明，略以：或因該組學者受限於研究範圍或是撰寫篇幅而未言及其他流派，或因其著作性屬教育通史而特意不言及其他流派。至於後六組，則有二分並將其他流派併入者，亦有二分並提及其他流派，但不視其為流派者。是以，進一步歸納後發現，是知持二分說的學者中，心中其實可能皆存有多分的想法，只是因故簡單化而成二分說。

質言之，配合原本即持多分說的六組，這18組皆存有多分的想法，只是有的可能因故簡化之為二分說，有的則一直持多分說！

（二）學者們的流派命名亦呈紛紜，惟似皆可加以辨認釐清

就學者們為其等所做進步教育二、三、四分的命名時，因出於當時所具不同

⁵⁷ Frederick Winslow Taylor (1856-1915); Lewis Madison Terman (1877-1956); Robert Hutchings Goddard (1882-1945).

⁵⁸ David Snedden (1868-1951); Booker T. Washington (1856-1915).

考量而做的「選擇與安排」(Dewey, 1938a, p. 236)有異，是以有眾說紛紜的現象。此一現象，尤以三、四分者最為分歧。⁵⁹

就三分言，有逕稱行政、教學、社會者，有行政與教學，再加社會重建者，有兒童發展論者、社會效率論者與社會改良論者，亦有行政與教學，再加社會改革者，更有行政與教學，再加生活適應者。就四分言，有行政、教學、自由至上、社會重建者，有兒童中心(分自由與保守)、科學、社會效率、社會重建者，亦有社會效率、兒童中心、科學、社會重建者，還有行政與教學，再加兒童中心及社會效率者。

若以前文第參節第一小節所述，Cremin透過兩度鋪陳而以未直言的方式，所明示或暗指的行政、教學、自由至上、社會重建、生活適應等五個流派，以及其所使用的社會、生活、兒童、科學或效率等四個關鍵詞，就上述眾說紛紜的命名做一番推敲，則似皆可理出頭緒而加以辨認釐清：1. 行政：有再二分為科學、社會效率者；2. 教學：有別名為兒童發展論者，亦有別名為保守派兒童中心論者；3. 自由至上：有別名為自由派兒童中心論者；4. 社會重建：有別名為社會者，亦有別名為社會改良論、社會改革論或激進主義者；5. 生活適應：有稱其為生活適應教育，亦有稱其為生活適應運動者。

陸、進步教育流派五分說的試提

茲分說明五分說試提的理據，再概述之。

一、理據

(一) 層層論述試提能凸顯完整歷史與現代意義的流派分法

1. 層層論述

前文業已以Cremin未刻意，而後學者刻意分流別派的緣由，再為Tyack並非如一般之見持行政與教學二分說論證，進而解析Tyack之後學者的流派分法固

⁵⁹ 就二分言，多為行政與教學者，獨有R. D. Cohen與Mohl(1979)以社會代教學，而成行政與社會。請參見表1。

然不一而足，其命名亦呈紛紜，然似皆有脈絡可尋等，於層層論述之後指出，Cremin明示或暗指的行政、教學、自由至上、社會重建、生活適應等流派，應可為試提五分說的主要理據。

2. 凸顯完整歷史與現代意義

一般對進步教育流派二分為行政、教學，甚至再加上社會重建而成三派，似較無反對意見，但對自由至上及生活適應二者列入之完整度則須予斟酌，試稍申述之。⁶⁰

自歷史意義以觀，自由至上派係於一戰後重視兒童的教學派中，主張唯興趣、需求與自由者所倡行，崇尚個人意志甚至放任無律；生活適應派則為二戰後，秉行政派以培養具效率的生活知能為主旨，兼採教學派重個人身心發展的教學方法為手段，務期個人能適應社會生活。此二流派雖因主、客觀條件變易，不旋踵即身影消匿暫失蹤影，但其等畢竟皆為進步教育流派之一，則應無疑義。

就現代意義而言，暫時消匿的此二流派，若遇條件配合仍會重現。君不見Neill的英國夏山學校及美國的自由學校曾經盛極一時，類似學校在其他地方甚至臺灣亦曾出現。注重與生活取得關聯，力求適應生活需求的教育，亦在包括臺灣在內的各地受到重視。惟若無法記取其等迅速消匿的歷史教訓，無法常存於世即為歷史之必然。

（二）五分說在研究與教學方面與其他的流派分法同具潛力

前曾述及學者以二、三、甚至四分流派，撰成以研究為主旨的專書、各式論文，並編寫教科書、視頻課程，發揮教學功能。本文則以五分說在研究與教學方面亦深具潛力，理由有二。

其一，可就本文所聚焦的十九世紀末至二十世紀中葉，撰成以五個流派為對象的完整歷史。如此，既可將學者（如Cremin）在心中存有、但未表明的分流別派的想法予以明白揭示，更可將學者就流派命名紛紜不一的作法予以辨認釐清。

其二，可將時段向後延伸，就五個流派自二十世紀中葉迄今的後續發展，將包括行政及教學等較大者，乃至社會重建、自由至上、生活適應等較小者，盡納其中。如此，積極而言，可寬廣看待進步教育、把握其真義，進而更全面地掌握

⁶⁰ 這一點係據編委員審查時所提出的建議增補，謹此致謝！

進步教育的歷史敘事；消極而言，一些微弱或不顯眼的小支流，不致因併入其他流派，而有消失在歷史洪流中為人遺忘之虞。接著，以其等為本撰成可發揮教學功能的材料，自屬合宜。

（三）以關鍵詞或其代表要言五分說彰顯各流派的重要意涵

如前言所述，本文旨在綜觀學者們的作法，就進步教育試提合宜的流派分法，而不在就各流派的形成、演進與發展做詳細的報導與評論。受此限制，本文無法長篇大論其意涵，以關鍵詞或其代表要言之，當屬較可行之法。再者，不同流派所使用的關鍵詞或其代表，其實呈顯了各自的語言系統，更承載了各自不同的教育信念，據以概述其等對於教育意義與價值的觀點，亦應為合宜之策。

（四）以社會個人連續體解析五分說試定各流派的相對位置

Dewey (1897b, p. 86) 說：

受教者乃社會中的個人，社會係個人的有機結合。若捨去社會因素，個人無啥尚存，若祛除個人，社會亦空空如也。

又說，健全的教育哲學「應該能周全地考慮到社會因素在個人經驗形成過程中的運作情形」（Dewey, 1938b, p. 8）。是知，在這位進步主義教育大家的心目中，於人類經驗連續體兩端的個人與社會所占有的重要性。

要之，在Dewey看來，個人與社會孰輕孰重，並不能偏執一端，而必須執兩用中（吳俊升，1972；Dewey, 1939）。⁶¹本此，本人將所試提的進步教育五個流

⁶¹ 為讓讀者理解Dewey的主張，特錄吳俊升（1972，頁388-389）的一段文字如下：

胡適之先生有一篇闡揚Dewey的試驗主義在政治學上的應用的文章。在那文內，他說他發現了Dewey在社會哲學方面對於個人與社會的孰輕孰重時有變遷。他因寄信問Dewey是否如此。Dewey回覆他說，確實如此，這種變遷是隨著時代的要求而起的。在納粹凶欲未張以前，個人主義傾向極端時，他略重社會的組織與權威；到了納粹主義猖獗的時候，他卻注重個性自由的保障了。這段話可以證明Dewey及其學派在美國1933年以後數年間在教育方面注重社會的組織與計畫，還是出於Dewey一貫的主張。

胡適這篇文章請見Hu（1968）。胡適所談論的Dewey一些有關個人主義與納粹主義的主張，可見Dewey（1939）。

派，置於此一個人與社會的連續體之上，解說其所占的位置，主旨即在凸顯任何「較符真義的教育」（Dewey, 1929, p. 40）為本，且「真能發生教育作用的」（Dewey, 1951, p. 267）進步教育，皆應特別注意此間的關係，不能有所偏倚。

不過，須指明者，此地試定各流派的相對位置，並不具任何臧否與評斷之意。蓋各流派的良窳、存續的久暫，固賴其主觀條件的優劣，更賴客觀條件的配合。

二、概述

茲謹先敘大要，再指明關鍵文字，並依其在較偏重社會或個人的情況，做一說明；末了則在社會與個人的連續體上顯示其相對位置，俾便更進一步理解五個流派的性質。

（一）行政

1. 大要

Tyack（1974）指出，行政派最盛時期為1890年代以迄1940年代，尤以1930年之前的25年為高峰，因為「運用科學方法及學校行政人員的專業培訓，而維持穩定的進步」（p. 182），並得以「建立層次井然的組織結構，進而達成社會效率與社會控制之目的」（p. 196）。

2. 關鍵文字

舉凡「應用科學方法」（p. 182）、「社會效率」（p. 184）、「差異化教育」（p. 186）、「專門化」（p. 188）、「心理測量的『科學』」（p. 188）、「學校調查」（p. 191）、「官僚管控」（p. 192）、「課程改編」（p. 195）（Cremin, 1961, p. 193）、「集中化管控」（p. 196）、「科層結構」（p. 197）等皆屬之。

3. 社會或個人

稍偏社會（講求社會的效率）。

（二）教學

1. 大要

相對於Tyack（1974）著眼於行政派的成功故事，Cremin（1961）則較偏重教學派的作為，此由《變革·序言》中針對進步教育者心目中的想法，所做「為

學童進行量身定製的教學」(p. viii)之第三項宣示即可看出。⁶²

Tyack (1974) 亦精要地指出, 在1890年代以迄1940年代的同一段時間, 教學派總是激勵教師在「力求符應學生個人的需求」(p. 197)之基礎上, 以「個人的發展為目的」(p. 196), 進行「差異化的課程與課堂的教學」(p. 197), 並常採「『方案教學、活動課程』」(p. 197)及其他作法, 俾便顛覆既有學校科目的霸權。Dewey所樂見的「合作與民主的學校教育」(p. 197)也是教學派關注的要項。

2. 關鍵文字

教學派的關鍵詞可由Martin (2018) 於書中所設〈對兒童友善的學校〉專章, 以及該章「讓學校配合兒童」、「不見苦活的學習」、「不用棍子, 也不會寵壞兒童」等節名看出端倪。⁶³ Dewey曾於1942年為報導這所成立於1921年而寫成的專書《小紅屋學校》做序時, 提及了該校共享著「民主的福音」(p. 41)。⁶⁴

3. 社會或個人

稍偏個人(為兒童或學生個人進行量身定作的教學)。

(三) 自由至上

1. 大要

Tyack (1974) 論及「教育的進步主義中一小派自由至上論者」(p. 196)時, 簡述「他們汲取Freud、先鋒派藝術家及知識分子的理念, ……批評傳統學校……鼓勵兒童力求自我表現」(p. 196)。此一簡述, 已將Cremin (1961, pp.

⁶² 另兩項之一為前述的「擴大學校教育的規劃與功能」, 還有一項為「應用獲自新科學研究的教學原理於課堂中」。

⁶³ Martin該書書名為《學校曾是我們的生活: 追憶進步教育》。

⁶⁴ 新聞記者兼教育領域的作家Agnes de Lima (1887-1974) 於1942年撰成《小紅屋學校》(The Little Red Schoolhouse) 一書, 請Dewey作序。又, 該校今日仍以Little Red School House and Elisabeth Irwin High School為名(亦以LREI稱之)維持營運。而Martin (2018, p. 2) 這本書則是以她於「1939年9月……以10歲之齡」入讀小紅屋學校的經驗為據, 配合她對於進步教育理念與實務的體認而撰名為小紅屋學校(Little Red School House)的該校係由Elizabth Antoinette Irwin (1880-1942) 於1921年在紐約市格林威治村創辦。

209-215) 在《變革》一書有關Freud對美國在學校教學方面造成之影響做了一番精要的掌握。

2. 關鍵文字

由本文第肆節第二小節可確知自由至上派進步主義者的關鍵文字為：「順應個別兒童的成長」(Tyack, 1974, p. 196) 為辦學唯一考量，「鼓勵兒童力求自我表現」(Tyack, 1974, p. 196)，「標榜個人主義與絕對主義」(Bode, 1938, p. 40; Cremin, 1961, p. 326) 乃至施行以「隨你喜歡」為要的「放任自由教育」。

3. 社會或個人

很重個人(力求個人自由的最大化)。

(四) 社會重建

1. 大要

前文曾指出，1920年代與1930年代之交，Counts有關社會重建論的激進觀點，因為大蕭條時代到來而漸受重視，他並與同道合作發動成立定期討論有關議題的團體，創辦《社會前沿》期刊。Counts更於1932年發表：「進步教育敢於進步嗎？」講演，要求學校「正視社會議題……與社區建立有機關係」(Counts, 1932, p. 4)。

2. 關鍵文字

Stengel (2010, p. 738) 指出，雖然並非所有進步教育者都同意Counts激烈的社會重建論，但大部分都同意其一般的觀點，亦即，「教育工作者應該對於社會為學校所帶來的影響這個問題，更具自我覺識，且更為積極」。Dewey (1937, p. 414) 即曾言，「學校雖非形成維繫真正新社會秩序所需的理解與素養之必要條件，卻是充分條件」。

3. 社會或個人

很重社會(試圖重建社會)。

(五) 生活適應

1. 大要

由Cremin (1961, p. 336) 引自青年生活適應教育委員會的若干文字，應可看出其關鍵語辭：生活適應教育關係到青年的「身體、心理與情緒的健康」，「既關係到青年的現實問題，也關係到青年為將來生活作準備的問題」；既要認識到

「社會生活中負責任的工作經驗具有教育價值」，也要認識到「個人能力範圍內的個人滿足及個人成就的重要性」；「既強調主動的、創造性的成就，也強調適應現有的環境」；「它激勵人們學會如何做出明智的選擇，因為美國民主社會的基本理想是要求適度修改教育目標，也要求落實達成這些目標的合適作法」。

2. 關鍵文字

Loss與Loss（2003, p. 1937）指出，生活適應教育者「大量借用教學與行政派進步主義者的辭彙，……以培養學生成為工作世界的成員」；他們大聲疾呼，中小學校應針對學生實施心理與教育測驗，俾便讓學生依測驗結果進行分軌，同時，學校應盡力改善學生的身心健康。

3. 社會或個人

居中（強調個人在社會生活中的適應）。

（六）五個流派在進步教育連續體上的相對位置

上述第（一）至第（五）點是依其等出現的時間先後，縱貫地概述大要；第六點則橫斷地，視進步教育流派連續體為一由社會與個人兩端構成的直線，其左端為偏重社會的流派，右端則偏重個人。

本此，在此一連續體上，自左而右似應為：社會重建（很重社會）、行政（稍偏社會）、生活適應（居中）、教學（稍偏個人）、自由至上（很重個人）。

柒、有關Dewey流派歸屬的討論

本文前言僅論及學者對Dewey之流派歸屬的說法不一，茲謹申述之。

一、學者大抵將Dewey歸屬於教學派

（一）少數學者只提及Dewey所扮演的角色，而未做流派歸屬

Cremin（1961）指出，「到了1916年，Dewey已廣為大眾視為進步主義的主要發言人」（p. 120）；然而，到了1920年代後期，即成為「較少作為進步教育運動的詮釋者與綜合者（interpreter and synthesizer），而漸增其批評者（critic）的角色」（p. 234）。Church與Sedlak（1976, p. 252）指出，Dewey是進步時期出

色的教育改革理論家，1919年進步教育協會成立之後，也具有很大的影響力，因而可以說他：「既是進步時期下的產物，也是其形塑者」。Stengel（2010, p. 739）亦指出：「Dewey弄清楚其間較明顯的矛盾之處，然後，針對教育作法提出不同解讀」。

（二）多數學者將Dewey歸屬於教學派

Loss與Loss（2003）在該文敘述進步教育運動哲學基礎的第一節指出，Dewey是教育的進步主義中最具影響力的人物，並在說明「教學派進步主義」的第二節，將Dewey置於其中。Labaree則稱Dewey為該流派的「教父」（godfather）（2005, p. 280）或「要角」（major players）（2012, p. 92）之一。Rury（2005, p. 127）則逕稱，「教學派進步主義者最知名的應屬Dewey」。另外，Rury（2005）、Webb（2006）、Rousmaniere（2013）及Martin（2018）等亦皆做如此歸屬，不再贅述。

二、Kliebard以Dewey翱翔於各流派競逐的場域，扮演獨特的角色

Kliebard（2004, p. 26）針對Dewey所做一段精彩且具創意的敘述與詮釋，值得摘錄（茲特為一些關鍵字畫上底線）：

翱翔在……上空的這位男士Dewey並非輕易選邊的人。對Dewey而言，各方人士在1890年代一一形成的……主張，……代表著他將要憑以鍛造自己……理論的原始材料。Dewey面對教育論題時所採取的作法，極可能是他即將在二十世紀美國教育中所扮演令人好奇的角色之主要原因。Dewey發現他使用跟時人一樣的語言，但他所表示的意義卻十分不同，而且，當這些……人士熱切地求助於他的支持與領導時，他所表現的……卻又是……與任一……主要路線都有相當大的距離。因此，他就不至於成為這些流派裡的某一或另一個流派的要角，而成為將他們……某些觀念加以重新詮釋與再做建構的人士，……他不直接與……任一流派結盟，而是針對他們倡導的觀念進行統整，特別是重新加以轉化。

三、本文以飛龍為喻詮釋Kliebard所提Dewey翱翔之說

茲以《易經》第一卦乾卦的象辭，及《周易·乾卦》象傳敘述與詮釋之。⁶⁵

（一）成為飛龍之前（1916年之前）

還是青壯年的Dewey（1897b, p. 93）即於〈我的教育信條〉所做「教育是社會進步與改革的基本方法」之宣示，因而成為包括進步教育者在內的進步主義者之基本信念，引領美國進步時期的教育改革，向前邁進。

此事好有一比：在美國進步時期的這口大田之中，Dewey彷彿是隻因為「陽在下也」（陽氣潛藏於地下）而「勿用」的「潛龍」，因為「見龍在田，利見大人」（現身於田野，離隱入世，遊走四方，向各方人物學習），所以，雖潛藏著，在思想方面卻也發揮著重大的影響。

後來，Dewey更在教育的學理與實務方面「終日乾乾，夕惕若」（努力不懈，時時反省），等待時機成熟，即可因為「或躍在淵」，一躍而為飛龍。這可由Dewey於1896～1904年辦理實驗學校的經驗，以及日後的再接再厲、研究不歇看出。茲分兩點說明：

其一，這段辦理實驗學校的經驗讓Dewey「得以更有信心且更明確地表達其原初的假設」（Cremin, 1961, p. 140），並且讓他得以如Klibard（2004, p. 26）所說，將1890年代的一些理論當作原始材料加以鍛造而成為自己的主張。Cremin（1961）及Kliebard（2004）皆以Dewey在實驗學校施行的課程由工作活動而採「拾級而上」（an ordered progressions）（Cremin, 1961, p. 141）的形式，逐步演進而成學習科目（studies），即是將當時的人文主義者、兒童研究運動者，以及赫爾巴特論者等的理論，加以重新詮釋與再做建構而成。

其二，稍後，Dewey又陸續出版了《兒童與課程》（1902）、《倫理學》（1908，與Taft合著）、《德育原理》（1909）、《我們如何思想》（1910）、

⁶⁵（1）《易經》第一卦乾卦的象辭：初九，潛龍勿用。九二，見龍在田，利見大人。九三，君子終日乾乾，夕惕若，厲無咎。九四，或躍在淵，無咎。九五，飛龍在天，大人造也。上九，亢龍有悔。（2）《周易·乾卦》象傳：潛龍勿用，陽在下也。見龍在田，德施普也。終日乾乾，反復道也。或躍在淵，進無咎也。飛龍在天，大人造也。亢龍有悔，盈不可久也。

《教育上的興趣與努力》（1913）、《明日學校》（1915）（與女兒Evelyn合著）等專書，復加Dewey受邀於1914年甫創刊的《新共和》（*The New Republic*）期刊定期撰文，讓Dewey的主張漸為持有進步教育想法的大眾所知，因而成了進步教育運動的「主要發言人」（Cremin, 1961, p. 120）。⁶⁶

（二）成為飛龍（1916～1928年）

Dewey在前一階段所積累的聲名，使得《民主與教育》（1916a）甫一出版，即吸引大量關注Dewey的讀者，因而不僅立即獲得「自從Rousseau《愛彌兒》以後最有分量的教育專著」（Cremin, 1961, p. 120）之美名，更在實質上為當時正進行的「教育改革帶來強大力量」（Cremin, 1961, p. 121）。此時，翱翔於美國進步教育天空的Dewey，就好比「飛龍在天，大人造也」（龍翔於天空，才德與能力服於眾人）一般。

（三）久為飛龍之後（1929～1952年）

這時，有著盛名之累的Dewey好比「亢龍有悔」（龍飛過高，將有悔恨之事），除在1938年的《經驗與教育》書中，坦承其教育即生長之說確有修正的必要以外，並對於一些打著Dewey旗反Dewey的人士，做出必要的評論。蓋這些人士時常未經研讀其著作，即想當然耳，甚至刻意扭曲，有的則未全面而仔細理解其主張，斷章取義，甚至誇大其辭，更有的徵引其文字以為己用，卻張冠李戴，甚至是移花接木，這些作法，不但讓他蒙受多方的誤解，更使他成了反對者的代罪羔羊。Dewey乃屢借所發表的篇章或專著多方澄清之，俾便揭櫫真義（單文經，2015）。⁶⁷

自1928年Dewey繼任進步主義教育協會（Progressive Education Association）榮譽會長，⁶⁸以迄《經驗與教育》成書的1938年，10年之間他至少發表了〈進

⁶⁶ James Howard Taft (1857-1930); Evelyn Dewey (1889-1965).

⁶⁷ 當然，Dewey也利用各種機會駁斥一些不妥的言論。例如《社會前沿》1935年1月號，由Counts等人掀起之有關灌輸（indoctrination）的討論，即促使Dewey在接著的兩年至少四次在該期刊中指陳，絕對不可以灌輸的方式將一些意識型態強施加予學生；其中於1937年名為〈教育與社會變遷〉一文中即九次使用該詞，值得一記。

⁶⁸ Graham (1967, pp. 23-24) 根據柏克萊加州大學1941年由Bovard所撰寫的博士論文《進步教育協會的歷史：1919-1939》（*A History of the Progressive Education Association*,

步教育與教育科學〉（Dewey, 1928）、〈新學校中有多少自由？〉（Dewey, 1930b）、〈走出教育困惑之道〉（Dewey, 1931）、〈為什麼要進步學校？〉（Dewey, 1933b）、〈需要一種教育哲學〉（Dewey, 1934）等文章，或說明進步教育因人們不滿傳統教育而興起，或指出進步教育的過猶不及之缺失，或試為進步教育尋求補偏救弊之道。

值得一提的是，Dewey在其絕筆的文字當中，⁶⁹對半世紀以來進步教育運動發展現況及未來走向，做了一番回顧之後，語重心長地寫道：「任何教育，若非不斷進步，皆不可稱之為進步教育，這應是一般常識，但不幸情況並非如此」（Dewey, 1952, p. ix）。這段文字真可謂為「有悔」的「亢龍」於失望與傷感之餘，所表達的沉重慨嘆與深遠期許。

捌、反思

依Dewey（1933a, p. 113）之說，人們面對疑惑，在心中「進行反覆、嚴謹、持續不斷地考慮」，俾便消解疑惑，即是反思。茲以兩項反思，消解寫作過程中始終存有的兩項疑惑。

一、學者們所做進步教育流派分法及其規準之商榷

本人當然明白，任何針對教育主張的流派分法，質疑其是否完盡，都須先為

1919-1939) 指出，該協會的發起人們在1919年該會成立時即曾邀請Dewey擔任榮譽會長，但是，Dewey拒絕了，所以，才由主要的發起人S. Cobb邀請其祖父的好友，曾任哈佛大學40年校長的C. W. Eliot（1834-1926）擔任榮譽會長。Eliot於1926年8月辭世，該協會的執行董事會乃再度邀請Dewey繼任之，Dewey終於同意。

⁶⁹這是Dewey在1952年為其在哥倫比亞大學的學生及教育哲學課的助教E. R. Clapp（1879-1965）所撰《教育資源的運用》（*The Use of Resources in Education*）一書所撰的序言（Dewey, 1952, pp. vii-xi）。Dewey仍秉持一貫作法，為進步教育受到的惡意攻擊所帶來的警惕，苦心孤詣地指出進步教育的貢獻與尚待努力之處，進而提示進步教育推動者應當明白去舊固然不易、革新亦甚難成的道理，而懷抱臨深履冰之心，步伐穩健地實行（單文經，2015，頁85）。

「完盡」預設某種假定；而這是很不容易的，尤其要為「完盡」的分法設定某種數量上的規準，更是困難。職是，茲僅以Dewey提出、Cremin附從的「以教育真義為本、寬廣看待進步教育」此一粗略的、質化的規準為依歸，探討此一問題。

本人以為，Cremin之後的學者們——當然包括Tyack在內——似乎並未真正把握「寬廣以待進步教育」之教示，因此，雖然Cremin多次引述Dewey之說申言其敘說進步教育的史事，皆係一本寬廣之心為之。但其後的發展卻事與願違：學者們在討論進步教育本身或其流派分法的有關問題時，似乎有未臻完盡之嫌！例如，Cremin的高徒Ravitch（2000）即在《殘壘：一世紀來失敗了的學校改革》（*Left Back: A Century of Failed School Reform*）中指出，百年來施行進步教育的結果，似乎讓各級各類學校皆陷入「迷失方向，忘卻任務」（p. 16）的困局，以致「不再對……學校的基本職責係在培養年輕人的理智與品格（intelligence and character）存有共識」（p. 17）。⁷⁰

自本文的立場而言，Ravitch似在埋怨Cremin（1961）於《變革·序言》中，有意無意地避談重視理智與品格發展的傳統，導致後世學者未能體會Cremin係在「除了理智與品格發展之外」的前提下，說明進步教育發揮了「擴大大學校教育規劃與功能」。或許因為如此的避談，致使後來的學者未能體察Cremin「以教育真義為本、寬廣看待進步教育」的用意，因而在進行流派分法的討論時，只見科學或效率、兒童、社會、生活及自由等關鍵詞代表為考慮的行政、教學、社會重建、生活適應、自由至上等五個流派，而未及於理智與品格二者關鍵詞代表的流派，以致有所偏差。

Dewey早在1930年代即指出此類偏差，並多方提醒大家注意。先是在探討自由主義的歷史、危機，以及復興之要領的《自由主義與行動》中明言其所倡行的自由主義運動，首要任務乃在推行一種教育，這種教育旨在「幫助人們形成其心靈習慣與品格，進而培養其成為智性與德性的典範」（Dewey, 1935, p. 44）。繼

⁷⁰ 「高徒」之說係本於Ravitch（2000, p. 534）在《殘壘》書末所撰〈謝詞〉（pp. 533-534）中表示：「我特別感謝已故的Lawrence A. Cremin，我在師範學院時的恩師（mentor），偉大的教師與其他歷史學者們的典範」。又，亦是Cremin學生的S. Cohen（1999, p. 48）曾言及，Ravitch（1978）銜師命撰成《修正主義者的修正》一書，批駁當時若干激進修正主義者為史學界帶來之「令人震驚的效應」。

之，在《經驗與教育》為澄清其教育即生長說所受到壞的生長也是生長之誤解，又做成鄭重的聲明：「生長，或者成長即發展，不只是身體的成長，也是理智的、道德的成長」（Dewey, 1938b, p. 19）。⁷¹

回看今天臺灣的情況。2019年施行的《十二年國民基本教育課程綱要》（新課綱）所揭櫫的「全人教育」大纛，乃是將始終涵蓋德育、智育在內的「三育」、⁷²「四育」⁷³，以至「五育」⁷⁴等統攝而成。新課綱的推手們堅信，唯有以德性與智性的發展為基礎，配合有關作法，其「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」、「涵育公民責任」的課程目標，「自發」、「互動」及「共好」的基本理念，「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」的願景，方得以致之，「全人教育」的理想亦方得以實現！

大家都會同意，學校不只應教導學生如何探究、如何實作，俾便「發展整合所學運用於真實情境的素養」，以及「強化知能整合與生活運用能力」（教育部，2014，頁11），也不只應教導學生學會如何學、如何查找些東西，更要教導他們哪些知識最有價值、如何運用這些知識、如何組織他們所知道的東西、如何理解過去與現在的關係、如何辨識正確的資訊與刻意的宣傳，還有如何將資訊轉變成通達的事理。當然，學校除了關注學生這些智性方面的發展，還要教導他們學習為人處世之方及待人接物之要，俾能在善與人同的前提下，於協作聯合的群體生活中，體悟發揚人性、提升人格，以及改善人生的道理，進而落實於行動，終而能為自己、社會、甚至全人類帶來成長、進步與發展（單文經，2020；賈馥茗，1983）。

⁷¹ 其原文為“Growth, or growing as developing, not only physically but intellectually and morally.”事實上，Dewey（1897a, p. 58）更早在〈教育的倫理學原則〉中已經提及「兒童是個智性、群性與德性及身體上的有機整體」。

⁷² 1948年《修訂中學課程標準》第一項修訂準則指出，「中學課程之本體乃德、智、體全部教育與校內外各種作業之整個活動」（教育部，1948，頁221）。

⁷³ 1975年《國民小學課程標準》總綱標示：「國民教育以四育平衡發展為目的」（教育部，1975，頁13）。

⁷⁴ 1983年《國民中學課程標準總綱》說明：「國民中學繼續國民小學教育，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展的健全國民為目的」（教育部，1983，頁11）。

二、傳統與進步教育一定是二元對立的嗎？

本人做此反思，固以指陳Dewey（1938b, p. 4）為澄清人們對其教育（特別是進步教育）主張的誤解而在《經驗與教育》序言所做明示為考量：

以教育（Education）的本身來思考教育的問題，而不是用什麼教育上的主義（'ism），甚至也不應以「進步主義」來思考教育的問題。⁷⁵

更以他在該書所說：「關鍵不在新舊教育之分，亦非進步傳統教育之辨，而在掌握教育真義，務期實至名歸」（Dewey, 1938b, p. 62）為惕勵。

邇來，不少學者（如Ackerman, 2003; Ravitch, 2000）主張，吾人應師法Dewey「放棄『非此即彼』（either-ors）的二元對立思維」（單文經，2013，頁10），將進步與傳統教育做「二元調和」（李玉馨，2014），以恢復教育連續整體的本然。Darling-Hammond（1998）更指出，面對進步與傳統教育之分時，宜採「兼而有之」（both-and）（p. 153）的觀點，擷取二者之長處，捨棄其等之短處，以最佳作法使受教者獲致最大效益。

興許受到一直連續不斷、始終未曾完全「乾涸」（Kliebard, 2004, p. 174）的進步教育思潮之影響，我國歷年公布的各級各類學校課程規範皆試圖促動學校教師視學生為主體，帶領他們齊心認真學習，成為德智兼修、品學俱優的終身學習者；經過長時間的演進，到了2019年始行全面推動的新課綱，已經醞釀而成一種「以學習者為導向的教育範式轉變」（陳佩英、簡菲莉，2015，頁iii）。然而，這種改變並非要求大家由「教者或教科書為中心」的傳統作法，完全翻轉而成「學習者或活動為中心」的進步作法，而是希望某些仍然習慣「捧著教科書，依照別人規劃的課程，教著被動學習的學生」之教師，盡量做到「以學定教」的要求，引領學習者自主學習、與人互動，臻於共好（單文經，2020）。前述主張兼而有之作法的Darling-Hammond（1998, pp. 153-154）即以通曉各種教育方法、善於引導學習者向學的良師為例，說明其要義：

⁷⁵ 其原文為：Think in terms of *Education* itself rather than in terms of some 'ism about education, even such an 'ism as "progressivism."

他們把基本能力加以統整，而成為與書本、語文、材料，以及自然情境與活動等一樣豐富且有意義的經驗。他們知道何時運用直接教學，讓學生能清楚所教的概念，也知道何時運用發現教學，激發學生的興趣與好奇心。……良師理解傳統學科的結構及探究模式，並以學生自己的經驗和問題為基礎，建立科際的連結，進而建構學習機會。他們經營既不放任也不獨裁、但有權威的（authoritative）班級。……如此，他們既可引發兒童的學習動機，又能夠為他們建立知識庫藏。

本人相信，這種作法應能做到Dewey（1930a）所示，「教育是對美好生活的審慎引導」（p. 291）之說，進而培養「能力全面發展……志向遠大、思想開放、品味典雅，並且擁有淵博的知識與辦事能力的人」（p. 297）。⁷⁶

綜合兩方面所做的反思，本人相信Dewey對德性與智性發展的諄諄提示，確信以能擷取傳統與進步教育二者之長的良師，施行德智兼修的教育，應有可能教導出終其一生皆能「明辨是非、轉弱為強」⁷⁷的學生，共為「社會進步與改革」（Dewey, 1897b, p. 93）而努力。

玖、結論

本文以連續性為考量、視進步教育分流別派為有消有長的溪流，就Cremin、Tyack及18組學者的言論，經過多方解析與論證，除蠡測其等進步教育分流別派的緣由與作法，並試提行政、教學、自由至上、社會重建、生活適應五分說。本文復試以翱翔在天空的飛龍詮解Dewey不歸屬於任一流派的情況。最後，則採以教育真義為本、寬廣看待進步教育的觀點，就學者們所做進步教育流派分法，指出其等因未將理智與品格發展為立論基礎的德智兼修一項列入考慮，而似有不

⁷⁶ 這段文字取自Dewey在1930年3月底於美國加州大學洛杉磯分校新校區落成儀式上發表的〈哲學與教育〉一文。

⁷⁷ 這句話是奧斯卡影帝S. Poitier（1924-）於1967年代主演的教育電影代表作《吾愛吾師》（*To Sir with Love*）主題曲的歌詞。

完盡之嫌，做了一番討論。另外，本文亦針對傳統與進步教育並非一定是二元對立，進行了一番反思。

本文因聚焦在學者們對於進步教育流派的分法，以及Dewey流派歸屬這兩個主題，因而並未就五個流派的形成、代表人物、事蹟、思想等進行評述，亦未對各個流派的消長，乃至各個流派之間的互動有所論述。至於Dewey與各個流派的關係，乃至其在進步教育史的定位，特別是晚年的Dewey對於進步教育所做的反思、回顧與評論，亦皆未多著墨。還有，這段歷史之後，亦即二十世紀下半葉以迄二十一世紀的20年之間，於美國與包括臺灣在內的其他地方進步教育實施的情況，及其等與過去歷史關聯或承續的情況，亦皆未在本文探討之列。另外，本文僅提出進步與傳統教育並非二元對立之說，並就截長補短之法稍作討論，而未詳解二者的意義與內涵，亦未對其各自的優劣得失，乃至兼而有之的作法，細為釐析。凡此種種，皆有待進一步的研究！

致謝：本文係據科技部同名專題研究計畫（MOST 109-2410-H-034-012）的研究成果改寫而成，並曾於2021年4月9日以口頭報告方式發表於國立暨南國際大學教育學院舉辦的第五屆臺灣教育哲學學會年會暨「疫情全球化時代的教育哲學理路」研討會，一併致上誠摯謝意！

DOI: 10.3966/102887082021096703002

參考文獻

- 吳俊升（1972）。*教育與文化論文選集*。臺北市：商務。
- [Ou, T.-C. (1972). *Essay collections on education and culture*. Taipei, Taiwan: Commerce.]
- 李玉馨（2010a）。「進步」的揭示與開創：論杜威學說與美國進步主義教育各派別之差異。*教育科學期刊*，9（2），53-76。
- [Li, Y.-S. (2010a). Revealing and creating “Progress”: Philosophical differences between John Dewey and various factions within American progressive education. *The Journal of Educational Science*, 9(2), 53-76.]
- 李玉馨（2010b）。杜威與進步主義教育。載於周愚文（主編），*進步主義與教育*（頁85-115）。臺北市：師大書苑。

- [Li, Y.-S. (2010b). John Dewey and progressive education. In Y.-W. Chou (Ed.), *Progressivism and education* (pp. 85-115). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]
- 李玉馨 (2014)。二元調和：杜威教育哲學研究方法。載於林逢祺、洪仁進（主編），*教育哲學——方法篇*（頁543-559）。臺北市：五南。
- [Li, Y.-S. (2014). Duality reconciliation: Dewey's research method of educational philosophy. In H.-C. Lin & J.-C. Hung (Eds.), *Philosophy of education: Methodology* (pp. 543-559). Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 周愚文 (2010)。導言：新世紀的教育反動。載於周愚文（主編），*進步主義與教育*（頁1-11）。臺北市：師大書苑。
- [Chou, Y.-W. (2010). John Dewey and progressive education. In Y.-W. Chou (Ed.), *Progressivism and education* (pp. 1-11). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]
- 張建成 (2002)。批判的教育社會學研究。臺北市：學富。
- [Chan, C.-C. (2002). *A study of critical sociology of education*. Taipei, Taiwan: Pro-ED.]
- 教育部 (1948)。修訂中學課程標準。南京市：作者。
- [Ministry of Education. (1948). *Revised curriculum standard for high school*. Nanking, China: Author.]
- 教育部 (1975)。國民小學課程標準。臺北市：正中。
- [Ministry of Education. (1975). *Curriculum standard for elementary school*. Taipei, Taiwan: Cheng-chung.]
- 教育部 (1983)。國民中學課程標準總綱。臺北市：正中。
- [Ministry of Education. (1983). *Curriculum standard for junior high school*. Taipei, Taiwan: Cheng-chung.]
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- [Ministry of Education. (2014). *Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education-General Guidelines*. Retrieved from <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 陳佩英、簡菲莉 (2015)。揚帆啟航、駛向碧海藍天。載於陳佩英、簡菲莉（執行編輯），*高中優質化藍海航程紀實*（頁iii-ix）。臺北市：高等教育。
- [Chen, P.-Y., & Chien, F.-L. (2015). Setting sail for the blue sea and the azure sky. In P.-Y. Chen & F.-L. Chien (Eds.), *The collection of the reports of blue-ribbon high schools* (pp. iii-ix). Taipei, Taiwan: Higher Education.]

- 單文經（2013）。杜威《經驗與教育》一書蘊含的教育改革理念。《教育學刊》，**40**，1-35。
- [Shan, W.-J. (2013). The ideals of education reform revealed in John Dewey's "Experience and Education." *Educational Review*, 40, 1-35.]
- 單文經（2015）。《經驗與教育（六十周年重新譯注本）》。臺北市：聯經。
- [Shan, W.-J. (2015). *Experience and education (The translation and annotation of the 60th anniversary edition)*. Taipei, Taiwan: Linking.]
- 單文經（2017）。解析杜威有關工作活動（Occupations）的主張。《課程與教學季刊》，**20**（2），139-164。
- [Shan, W.-J. (2017). An analysis of John Dewey's theory of occupations. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 20(2), 139-164.]
- 單文經（2020）。在十二年國教課綱「總綱」中遇見杜威。《當代教育研究》，**28**（2），1-29。
- [Shan, W.-J. (2020). Meeting John Dewey in the Directions for Curriculum Guidelines of 12-year basic education. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 28(2), 1-29.]
- 賈馥茗（1983）。《教育哲學》。臺北市：三民。
- [Chia, F.-M. (1983). *Philosophy of education*. Taipei, Taiwan: San-Min.]
- Ackerman, D. B. (2003). Taproots for a new century: Tapping the best of traditional and progressive education. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 344-349.
- Bode, B. H. (1938). *Progressive education at the crossroads*. New York, NY: Newson.
- Church, R. L., & Sedlak, M. W. (1976). *Education in the United States: An interpretative history*. New York, NY: Free.
- Cohen, R. D., & Mohl, R. A. (1979). *The paradox of progressive education: The Gary plan and urban schooling*. Port Washington, NY: National University Publications.
- Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: Towards a new cultural history of education*. New York, NY: Peter Lang.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Cremin, L. A. (1988). *American education: The metropolitan experience, 1876-1980*. New York, NY: Harper & Row.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. New York, NY: Teachers College Press.

- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2nd. ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (1998). Experience and education: Implication for teaching and schooling today. In J. Dewey, *Experience and education, The 60th anniversary edition* (pp. 150-167). West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1952). Introduction. In E. R. Clapp (Ed.), *The use of resources in education* (pp. vii-xi). New York, NY: Harper.
- Dewey, J. (2000). 民主與教育 (林玉体, 譯)。臺北市：師大書苑。(原著出版於1916)
[Dewey, J. (2000). *Democracy and education* (Y.-T. Lin, Trans.). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore. (Original work published 1916)]
- Gordon, T. (1986). *Democracy in one school?: Progressive education and restructuring*. London, UK: Falmer Press.
- Graham, P. A. (1967). *Progressive education: From arcady to academe: A history of the Progressive Education Association, 1919-1955*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hirsch, E., Jr. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York, NY: Doubleday.
- Hu, S. (1968). The political philosophy of instrumentalism. In S. Ratner (Ed.), *Philosopher of the common man* (pp. 205-209). New York, NY: Greenwood.
- Illich, I. (1972). Preface. In J. Spring, *Education and the rise of the corporate state* (pp. ix-x). Boston, MA: Beacon.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Kridel, C. (2000). *Books of the century catalog*. Columbia, SC: The University of South Carolina Museum of Education.
- Krug, E. A. (1964). *The shaping of the American high school, 1880-1920*. New York, NY: Harper & Row.
- Krug, E. A. (1972). *The shaping of the American high school, Vol. II, 1920-1941*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Labaree, D. (2004). *The trouble with Ed Schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Labaree, D. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance.

Paedagogica Historica, 41(1&2), 275-288.

- Labaree, D. (2012). *Someone has to fail: The zero-sum game of public schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Levine, B. (2016). *Works about John Dewey, 1886-2016* [electronic resource]. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Loss, C. G., & Loss, C. P. (2003). Progressive education movement. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 5, pp. 1933-1938). New York, NY: MacMillan.
- Martin, J. E. (2018). *School was our life: Remembering progressive education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Puckett, J. L., & Johaneck, M. C. (2021). *American education reform: History, policy, practice*. Retrieved from <https://www.coursera.org/learn/edref#syllabus>
- Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade: American education, 1945-1980*. New York, NY: Basic.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Rousmaniere, K. (2013). *The principal's office: A social history of the American school principal*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Rury, J. L. (2002). *Education and social change: Themes in the history of American schooling*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Rury, J. L. (2005). *Education and social change: Themes in the history of American schooling* (2nd ed.). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Rury, J. L. (2016). *Education and social change: Contours in the history of American schooling* (5th ed.). New York, NY: Routledge.
- Russell, J. (2013). *Characteristics of contemporary U.S. progressive middle schools* (Unpublished doctoral dissertation). Antioch University, Yellow Springs, OH.
- Spring, J. (1972). *Education and the rise of the corporate state*. Boston, MA: Beacon.
- Stengel, B. S. (2010). Progressive education. In T. C. Hunt, J. C. Carper, T. J. Lasley, & C. D. Raisch (Eds.), *Encyclopedia of educational reform and dissent* (pp. 735-742). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tyack, D. B. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Urban, W. (2015). Anti-progressivism in education. In M. Y. Eryaman & B. C. Bruce (Eds.),

- International handbook of progressive education* (pp. 61-74). New York, NY: Peter Lang.
- Urban, W., & Wagoner, J. (1996). *American education: A history*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Urban, W., & Wagoner, J. L. (2009). 美國教育：一部歷史檔案（周晟、謝愛磊，譯）。北京市：中國人民大學出版社。（原著出版於2009）
- [Urban, W., & Wagoner, J. L. (2009). *American education: A history* (C. Zhou & A.-L. Xie, Trans.). Beijing, China: China Renmin University Press. (Original work published 2009)]
- Urban, W., & Wagoner, J. (2014). *American education: A history* (5th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Webb, L. D. (2006). *The history of American education: A great American experiment*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Webb, L. D. (2010). 美國教育史：一場偉大的美國實驗（陳露茜、李朝陽，譯）。合肥市：安徽教育。（原著出版於2006）
- [Webb, L. D. (2010). *The history of American education: A great American experiment* (R.-C. Chen & T.-Y. Li, Trans.). Hefei, China: Anhui Education Press. (Original work published 2006)]
- Zilversmit, A. (1993). *Changing schools: Progressive education theory and practice, 1930-1960*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- 《杜威全集》資料庫（*The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition. Charlottesville, VA, Intelelex Corp.）
- EW5:54-83 [1897a] Ethical principles underlying education.
- EW5:84-95 [1897b] My pedagogic creed.
- MW4:266-293 [1909] Moral principle in education.
- MW5 [1908] Ethics (with J. H. Taft).
- MW6:177-356 [1910] How we think.
- MW7:152-199 [1913] Interest and effort in education
- MW8:205-404 [1915] School of tomorrow.
- MW9 [1916a] Democracy and education.
- MW10:234-243 [1916b] Progress.
- LW3:257-268 [1928] Progressive education and the science of education.
- LW5:3-40 [1929] The sources of a science of education.
- LW5:289-298 [1930a] Philosophy and education.

- LW5:319-325 [1930b] How much freedom in new schools?
LW9:147-167 [1931] The way out of educational confusion.
LW8:107-352 [1933a] How we think?
LW9:147-167 [1933b] Why have progressive schools?
LW9:194-204 [1934] The need for a philosophy of education.
LW11:3-65 [1935] Liberalism and social action.
LW11:407-417 [1937] Education and social change.
LW12 [1938a] Logic.
LW13:3-63 [1938b] Experience and education.
LW14:91-97 [1939] I believe.
SV1:248-250 [1947] Attracting the best minds to teaching, Interview by Benjamin Fine.
SV1: 261-263 [1949] Dewey sees ripe old age ahead, Interview by David Taylor Marke.
SV1:266-268 [1951] Task of educators, Interviewed by Benjamin Fine.

