

教育研究集刊
2026年6月，72（2），頁83-131
[http://doi.org/10.6910/BER.202606_72\(2\).0003](http://doi.org/10.6910/BER.202606_72(2).0003)



精粹主義的形成歷史與理念訴求： 以W. C. Bagley與精粹主義協會 創始成員為焦點

顏于智^{ID}

摘要

研究目的

本研究探討美國精粹主義協會的成立脈絡，同時分析其核心成員W. C. Bagley、F. A. Shaw與M. J. Demiashevich的教育理念。解析《精粹主義宣言》的主張及其產生的後續影響，據此重構該主義的興起背景與核心理念訴求。

主要理論或概念架構

本研究架構聚焦於1930年代美國經濟大蕭條引發的社會動盪，探究此背景如何促使教育思潮從兒童中心的進步主義轉向強調社會穩定與國家競爭力的精粹主義。本研究整合三位創始成員Bagley、Shaw與Demiashevich分別在師資培育和

顏于智，國立臺灣師範大學教育學系博士後研究員

ORCID：0009-0003-2986-8591

電子郵件：yuchih0620@gmail.com

投稿日期：2025年12月29日；修改日期：2026年02月27日；接受日期：2026年06月01日

行政實務以及歐陸哲學的多元視角，藉此突破過去將精粹主義簡化為進步教育反動派的單一框架，同時細究1938年的《精粹主義宣言》，分析該文本對基礎學術成就低落與紀律喪失的診斷。此外，本研究藉由J. Dewey及W. H. Kilpatrick的回應進行理念辯證，探討精粹主義維繫民主共同文化的歷史意義，並論述其在當代素養教育潮流中重建實質學力共識的理論價值。

研究設計／方法／對象

本研究採歷史研究法，將Bagley及其領導之精粹主義協會創始成員列為研究對象。以1938年出版的《精粹主義宣言》為核心分析文字，另以Bagley、Shaw與Demiashkevich等人的著作、報刊資料及教育期刊論述等同時期文獻為主要史料，並輔以相關傳記研究與教育史研究，進行脈絡化詮釋。本研究藉由文字細讀、史料批判與比較分析，重構1930年代美國社會變遷與教育論戰脈絡，並探討精粹主義如何藉由學科系統性、基本學力、共同文化、學業標準與紀律責任等訴求回應教育危機，據以析論其理念內涵與實踐指向。

研究發現或結論

研究發現顯示，精粹主義的形成並非單純地對進步主義教育的消極反動。在1930年代大蕭條與社會動盪背景下，美國社會要求學校承擔秩序穩定與國家競爭力，精粹主義遂以學力危機論述回應公眾期待，其主張恢復學術標準與共同基礎課程，並強調學習紀律在社會動盪時期的重要性。精粹主義三位創始成員之背景、思維有其差異：Shaw偏向在進步與傳統間尋求實踐綜合；Bagley從民主公共責任與社會遺產傳遞視角出發，批判教育實務中基礎訓練遭受邊緣化的問題；Demiashkevich以哲學立場反對價值相對化並強調文明恆常基石。最後，根據媒體報導與Dewey、Kilpatrick回應精粹主義的歷史資料，衍釋教育變革需走出形式擺盪，並在理念辯證與教育尺度間做價值權衡，方能凝聚實質學力的改革共識，並重新釐清公共教育在共同文化、能力培育與社會整合上的核心任務。

理論或實務創見／貢獻／建議

本研究於理論貢獻部分，在於透過史料分析將精粹主義還原為特定時代下的教育問題框定與公共論述建構，而非僅將其視為立場標籤。透過對三位創始者之

論證路徑與關懷焦點的差異辨析，呈現精粹主義內部多元理念的生成方式，補強過往研究忽略思想互動脈絡之不足。實務層面則建議當代教育改革宜以核心知能與共同基準為基礎，並建立可檢核的學業期待與學習規範。本文主張創新方案應在穩固尺度下展開，藉此降低政策搖擺並強化公共教育之社會整合功能。

關鍵詞：W. C. Bagley、教育改革、教育哲學、進步主義、精粹主義

Bulletin of Educational Research

Jun, 2026, 72(2), pp. 83-131

[http://doi.org/10.6910/BER.202606_72\(2\).0003](http://doi.org/10.6910/BER.202606_72(2).0003)

The Historical Formation and Ideological Claims of Educational Essentialism: A Study Centered on W. C. Bagley and the Founding Members of the Essentialist Committee for the Advancement of American Education

Yu-Chih Yen 

Abstract

Purpose

This study situates the rise of American Essentialism in its historical context and analyzes the educational thought of W. C. Bagley, F. A. Shaw, and M. J. Demiashkevich. It also provides a critical reading of *An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education*, analyzing its key arguments and historical reception in order to clarify the movement's origins and core theoretical commitments.

Yu-Chih Yen, Postdoctoral Researcher, Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei City, Taiwan

ORCID: 0009-0003-2986-8591

Email: yuchih0620@gmail.com

Manuscript received: Dec. 29, 2025; Revised: Feb. 27, 2026; Accepted: Jun. 01, 2026

Main Theories or Conceptual Frameworks

This study's conceptual framework traces how the social upheavals of the Great Depression in the United States helped shift educational thought from child-centered Progressivism to Essentialism, with its renewed emphasis on social stability and national competitiveness. Integrating the distinct perspectives of the three founders, namely Bagley, Shaw, and Demiashkevich, who are rooted respectively in teacher education, administrative practice, and Continental philosophy, the study moves beyond portrayals of Essentialism as a mere "reaction." The framework centers on a close reading of the 1938 manifesto, *An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education*, especially its diagnosis of declining academic attainment and the erosion of discipline. It further engages responses by John Dewey and William H. Kilpatrick to assess Essentialism's historical and theoretical significance for sustaining a democratic common culture and, in light of contemporary competency-based reforms, for rearticulating a shared commitment to substantive academic learning.

Research Design/Methods/Participants

This study employs a historical research design centered on Bagley and the founding members of the Essentialist Committee under his leadership. It takes the 1938 manifesto, *An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education*, as its core analytical text and draws primarily on contemporaneous sources, including the published writings of Bagley, Shaw, and Demiashkevich, newspaper materials, and commentary in educational journals. Relevant biographical studies and scholarship in the history of education are also consulted to contextualize the interpretation. Through close textual reading, source criticism, and comparative analysis, the study reconstructs the sociohistorical context of social change and educational debate in 1930s America and examines how Essentialism responded to a perceived educational crisis by emphasizing curricular coherence, basic academic proficiency, a common culture, academic standards, discipline, and responsibility, thereby elucidating its conceptual foundations and

orientation toward educational practice.

Research Findings or Conclusions

The findings indicate that Essentialism emerged not merely as a passive reaction against Progressive education, but as a response to the Great Depression and the attendant social unrest of the 1930s, when American society renewed its expectations that schools should secure social order and bolster national competitiveness. Essentialists framed this moment as an “academic crisis,” advocating the restoration of academic standards, a common foundational curriculum, and disciplined learning.

Comparative analysis further reveals divergent emphases among the founders: Shaw pursued a pragmatic synthesis of Progressive and traditional orientations; Demiashkevich mounted a philosophical critique of value relativism and stressed enduring civilizational foundations; and Bagley, invoking democratic public responsibility and the transmission of social heritage, criticized the sidelining of foundational training. Finally, drawing on contemporary media coverage and Dewey’s and Kilpatrick’s responses, the study argues that educational change must move beyond oscillations in form and method. Reform requires explicit normative deliberation and principled criteria if it is to sustain a shared commitment to substantive academic learning and to clarify schooling’s public mission in maintaining a common culture, cultivating capacities, and fostering social integration.

Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations

Theoretically, this study uses archival analysis and contextual interpretation to reposition Essentialism as a historically situated mode of educational problem-framing and public discourse formation, rather than a mere ideological label. By distinguishing the founders’ argumentative trajectories and focal concerns, the study clarifies the movement’s plural sources and the processes through which its ideas crystallized, addressing scholarship that privileges the manifesto’s phrasing while underexamining the broader arena of intellectual exchange.

Practically, the study argues that contemporary reform should be anchored in

cumulative core competencies and shared benchmarks, supported by assessable academic expectations and learning norms. Such grounding enables innovation within coherent criteria, reduces policy volatility, and strengthens schooling's integrative public function.

Keywords: W. C. Bagley, educational reform, philosophy of education, progressivism, essentialism

壹、前言

在進步主義教育蔚為風潮的年代，兒童中心論述躍升為美國改革浪潮中最受矚目的思想關鍵，並經由20世紀初進步主義教育協會（Progressive Education Association, PEA）的推動，轉化為更具制度化的實踐型態（葉坤靈，2010；Graham, 1967）。然而，1930年代美國爆發經濟大蕭條，教育界逐漸察覺，進步教育過度強調個別差異且忽視社會現實需求的傾向，已然產生結構性問題，進而對進步主義教育展開反思與批判（Graham, 1967; Tanner & Tanner, 1980）。此一轉向並非立即由單一思潮取代，而是表現在進步主義內部的立場分化。以1930年代至1950年代哥倫比亞大學師範學院（Teachers College, Columbia University）中國博士生論文的研究為例，相關分析顯示課程與教學論述已呈現社會取向的分流；其中，鄉村與平民教育的研究選題展現出受社會重建之影響，其關注焦點逐步轉向對公共議題的回應（劉蔚之，2015）。

在此歷史脈絡下，強調標準化與學業成就的訴求逐漸獲得更廣泛的政治與社會正當性。進步主義陣營內部的社會重建派首先崛起，針對教育過於個人主義化且欠缺清晰社會目標等問題提出修正方向（Graham, 1967）。隨後，另一條回應路徑則由精粹主義（essentialism）展開，轉而強調基礎學識與學業標準的重建。以W. C. Bagley（1874-1946）為代表的精粹主義美國教育促進協會（The Essentialist Committee for the Advancement of American Education, ECAAE；以下簡稱精粹主義協會）於1938年正式成立。同年，Bagley在國際教育榮譽協會（Kappa Delta Pi）¹年會中宣讀《精粹主義宣言》（An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education）。²該宣言嚴厲譴責進步教育削弱基礎學

¹ Bagley與Kappa Delta Pi的淵源遠不止於宣言的發表場合，他曾於1919至1924年間擔任該協會執行主席，並在此後以顧問身分持續服務達27年（McCracken, 1947）。

² 原文“An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education”，直譯可作「精粹主義者促進美國教育發展之綱領」。惟本文考量國內教育史與教育哲學研究中，多以「精粹主義」指稱essentialism；且platform一詞於此具有教育改革立場陳述、政策主張與宣言意涵，並非僅為一般性的綱目或要點。因此，為兼顧既有譯名慣例、

習要求，導致學生學術成就低落、教育普及亦未能有效抑制犯罪率。《精粹主義宣言》經媒體廣泛報導，引發社會討論，並吸引眾多教育人士響應（Barnard, 1938; Null, 2003a）。此後，精粹主義遂被烙下鮮明的反進步教育標記，近代教育著述亦多基於派別分類之便，將其簡化為傳統守舊的反動論述，Bagley也因此成為精粹主義的代表性人物（楊國賜，1979；Guttek, 1988; Tanner & Tanner, 1990）。不過，林本（1958）指出，精粹主義並非傳統主義之復甦，實則立基於進步主義，尋求折衷調和且穩重健全的教育原理。Null（2003b）亦從傳記視角說明，Bagley早年曾積極參與赫爾巴特主義（Herbartianism）等進步教學運動，對設計教學法亦抱持審慎且有限度的接受態度。同時，Kliebard（2004）及宋明娟（2007）的研究亦顯示Bagley的角色定位極具複雜性。甚至，Bagley（1941/2000）本人晚期亦明確指出，精粹主義與進步主義並非二元對立，兩派的根本分歧僅在於如何平衡努力與興趣、紀律與自由、教師主導與學習者主導之間的比重，而這些因素本身皆是教育過程中不可缺少的合理組成。據此，過往既有的普遍認知或許仍有若干值得深入檢視之處。

首先，精粹主義並非僅以「反進步」作為整體教育思想的唯一論述。有別於進步主義強調兒童經驗、興趣與活動本位課程，精粹主義主張將保存與傳遞人類文化精髓視為正式教育的核心功能，並在此框架下強調基本技能、知識訓練與文明行為的養成（Guttek, 1988）。換言之，儘管精粹主義對進步主義教育採取批判立場，其核心訴求本質上仍回應了學校應傳授何種知識、教育應培養何種公民等關鍵議題。因此，僅將該流派定性為反動勢力，並不足以全面揭示其教育思想的積極意義與全貌。

其次，就Bagley的學術生涯而言，他自1908年起，先後任教於伊利諾大學（University of Illinois Urbana-Champaign）與哥倫比亞大學師範學院，直至1940年退休，而這段時間正是美國進步教育蓬勃發展的階段（Cremin, 1961）。因此，若其立場始終堅決反對進步教育，何以遲至1938年職涯末期才公開發表《精粹主義宣言》？此一時間落差發人深省，也進一步引出一個值得追問的問題：1930年

代美國社會與教育情勢究竟發生了哪些關鍵變化，使精粹主義得以在此時迅速浮現？回歸歷史脈絡進行探析，不僅能解構將其視作反動勢力的單一框架，更有助於開展多元且精準的詮釋視野。

再次，教育運動的形成除了受時代背景牽動，亦依賴組織成員的理念共構與集體行動。根據Kliebard（2004）的研究，1938年精粹主義的主要推動者除了Bagley外，尚包括底特律鄉村日校（Detroit Country Day School）校長F. A. Shaw（1885-1979），以及俄羅斯移民學者M. J. Demiashkevich（1891-1938）。三位創始成員的專業背景迥異，或有可能賦予精粹主義多元的思想底蘊。例如，Demiashkevich深受歐陸哲學薰陶，對文化傳承與知識體系的詮釋更具形上學色彩；相較之下，具備基層實務經驗的Shaw側重校務管理、紀律與學業標準之實作維度，Bagley則扎根於美國本土教育學與師資培育傳統，其論述關懷顯然與前兩者互有出入。此類細微的思想分歧在既往文獻中鮮少論及，遂成為本研究欲深入探究的核心議題。

此外，精粹主義固然以批判進步教育廣為人知，然而，其思想本質究竟為何？《精粹主義宣言》主張了哪些教育核心訴求？此宣言是否促成教育哲學層面的思辨與討論？精粹主義協會在宣言發表後，其組織運作與教育影響力如何變化？這些問題向來較被忽略，亦為本研究欲填補的關鍵面向。

綜上，本研究以歷史研究法探究精粹主義的興起、組織脈絡與理念訴求。具體研究面向包括：一、分析1930年代美國社會與教育情勢的轉變，釐清精粹主義興起的背景與時代因素；二、探討精粹主義協會的成立動機與成員背景，剖析Bagley、Shaw與Demiashkevich的教育理念；三、解析《精粹主義宣言》的核心主張，評估其引發的教育回應與後續影響。本文將依據上述三個面向展開論述。

貳、1930年代美國社會、經濟情勢與教育哲學路線的轉變

進步主義教育運動自19世紀末在美國迅速擴展，於20世紀初攀向高峰，吸引大量知識分子與教育實務工作者參與。Cremin（1961）指出，在一次世界大戰前

的10年間，進步教育不僅形塑相對穩固的理念論述，亦逐漸累積政治影響力，並獲得教師組織廣泛響應，對美國公、私立學校體制產生深遠影響。然而，1929年華爾街股市崩盤引發經濟大蕭條，劇烈扭轉美國社會對教育的期待與理解。

根據Frank與Bernanke（2007）統計，大蕭條期間之失業率一度飆升至20%以上，這場經濟危機不僅動搖民眾對資本主義體制的信心，亦衝擊社會長期信奉的價值體系。在此背景下，國家將學校重新置於整體發展與社會穩定的關鍵位置，引發各界對教育目的與功能前所未有的重新檢視。大蕭條帶來的效率危機與國家競爭焦慮，讓確立核心知識傳承、強調標準化與學業成就的訴求重新獲得社會支持，進而為精粹主義興起提供有利的時代條件。

一、經濟大蕭條與社會重建派的崛起

在經濟大蕭條的衝擊之下，許多教育思想家開始反思美國長期奉行的個人主義與自由放任經濟是否為危機的根源。G. Counts（1889-1974）、J. L. Childs（1899-1985）、W. H. Kilpatrick（1871-1965）與H. Rugg（1886-1960）等人指出，過度強調個人權利與競爭理性，不僅造成貧富差距與階級緊張，亦使社會缺乏面對重大危機的集體能力（Bowers, 1969）。就其觀點，教育若仍侷限於滿足個體發展與興趣，便無法回應時代所揭露的結構性問題。這也意味著，教育的關注重心已從兒童個人轉向具備宏觀意義的社會整體，進而促使社會集體需求躍升為定義教育問題與課程內容的核心準則（Kandel, 1961）。

其中，社會重建派代表人物Counts是最具代表性的批判者。1932年，他在進步教育協會年會發表〈進步主義教育敢勇於進步嗎？〉（Dare Progressive Education Be Progressive?），以犀利語氣批評進步教育長期迴避社會福利、制度正義與經濟結構等議題。他認為該派別的個人主義立場，無法有效因應戰爭、繁榮與蕭條等重大時代挑戰（Counts, 1932a）。Counts（1932a）直言，許多自詡解放兒童的中產階級支持者，實際上無力處理當代社會危機，甚至在體制允許下仍積極追逐個人利益，暴露出進步教育理論與現實之間的巨大落差。

Counts（1932a, pp. 259, 261）主張，進步教育協會必須正視現實社會面臨的種種重大議題，不能因畏懼「由外加諸」（imposition）與「灌輸」

(indoctrination) 等指責，而完全迴避教育的社會功能。在其代表作《學校敢於建立新的社會秩序嗎？》(*Dare the School Build a New Social Order?*) 中，他呼籲教育應透過協調且具備計畫性的社會化經濟制度，矯正現行體制，例如資本主義利己原則、過度崇拜競爭與利潤等問題，並強調教師應擔當社會改革的主導力量，積極引導新一代形塑更具社會正義取向的價值觀 (Counts, 1932b; Tanner & Tanner, 1990)。

Counts的論述於當時引發廣泛關注，Kliebard (2004) 指出，其主張促使不少原本堅守兒童中心、強調個體發展的教育者，轉而擁抱社會重建立場。此現象不僅標誌進步教育內部的重大路線轉向，亦驅使教育哲學重心由個人發展移向社會改革。

二、Bagley對其教育哲學立場驟變的詫異

前述多位具備改革意識的教育思想家，例如Counts、Childs、Kilpatrick與Rugg，除擔任進步教育協會要職外，亦與Bagley一同任教於哥倫比亞大學師範學院 (Graham, 1967)。Bagley自學術生涯早期，即對當時過度強調個人興趣與需求的教育風潮抱持保留態度，認為此趨勢忽視了紀律、努力與文化傳承等核心價值。當進步主義陣營於1930年代從兒童中心急遽轉向社會重建，對Bagley而言，這無疑是一場令人詫異的教育哲學路線變動。

Bagley深知教育面對社會巨變必然會有所調整，但他同時堅持教育理想本身仍須維持穩定與一致。當許多長期倡導發展主義的教育家紛紛轉而支持Counts的社會重建主張時，Bagley將此視為當時美國教育界最引人矚目的現象。儘管Bagley或可理解Counts的社會重建論述，也承認適度灌輸美國民主原則之必要，但基於其政治自由主義立場，他並不信任社會主義，因此拒絕認同Counts等人所支持的計畫經濟秩序 (Null, 2006)。為了表達他的憂慮，Bagley (1933a, p. 413) 援引I. L. Kandel (1881-1965) 的觀點指出：「那些曾極力倡導學習者自由與鬆散課程的教育家，如今卻高呼著計畫經濟與中央控制。」

對Bagley而言，這種由個人自由急轉為中央計畫的立場改變，不僅揭示進步教育內部理念的鬆動，亦暴露其面對社會危機時缺乏一致的價值基礎。他提醒哥倫比亞教育學院的同僚，自己早年便一再示警教育界，若過度推崇個人主義與興趣主義，教育遲早會迷失方向。雖然Bagley的觀點過去常因保守而面臨質疑，但1930年代社會重建論的興起，反而證實他對進步教育理念基礎脆弱的預判。這種從兒童中心轉向社會改造的劇烈擺盪，使Bagley愈發明確地公開表達異議，進而展現其與主流進步教育理念的深刻分歧（Kliebard, 2004; Null, 2003a）。

三、Bagley對社會重建學說能否延續美國民主成果的疑慮

Null（2003a, p. 223）指出，在Counts與Kilpatrick等人於1930年代初成為進步教育協會的主導力量之前，Bagley尚未展現鮮明的反進步教育立場。儘管他曾批判職業教育、課程差異化、興趣主義、實用主義取向與智力測驗等改革議題，但Bagley真正質疑的核心並非進步教育本身，而是社會大眾將進步主義視作解決所有教育難題的「萬靈丹」的盲目思維。Bagley（1933b）認為，教育的首要任務在於培養學習者於多元改革論述中保有獨立判斷的能力，而非隨意附和任何聲稱可提供全面解決方案的教育哲學。

1930年代起，《社會前沿》（*The Social Frontier*）迅速成為社會重建論的重要論述平台。Childs、Kilpatrick、Rugg等哥倫比亞大學師範學院教授常於該刊探討資本主義、個人主義、階級衝突與制度改革，主張教育應積極介入社會重建（Graham, 1967, pp. 71-73）。³儘管論者對階級鬥爭、教育灌輸與政治教育等議題立場各異，但整體討論仍顯示，進步教育已日益政治化，並逐步轉向以社會改造為目標的發展路徑。此傾向在C. A. Beard（1874-1948）主導的《學校社會科委員會報告》（*Commission on the Social Studies in the Schools of the American Historical Association*）中更為鮮明。該報告強調個人主義與自由放任時代業已終結，美國

³ 根據華人學者吳俊升（1972，頁389-390）回憶，其於1930年代赴美時，正值Counts、Childs、Rugg等人倡議社會改革之際，並以哥倫比亞大學「新學院」（New College）作為試驗場，惟該單位淪為黨派行動與鬥爭之處，最終導致該校停辦。

正與全球同步興起集體主義。教師應捨棄傳統政治中立，積極引導學生理解社會課題，促使教育轉化為推動新社會秩序的關鍵力量（American Historical Association, 1934）。這份政治色彩濃厚的報告隨即引發諸多迴響，例如，F. Bobbitt（1876-1956）、B. H. Bode（1873-1953）等教育思想家皆質疑將教育視作政治工程工具的做法，主張此舉將削弱教育自主性（Bobbitt, 1934; Bode, 1934）。

對Bagley而言，此類論述除顯示進步教育內部理念矛盾，亦凸顯以單一哲學框架處理複雜社會問題的危險傾向。尤其當教育與政治過度嵌合，學校恐需承擔超出制度負荷的政治任務。而學校一旦捲入高度對立的公共議程，勢必耗損其培育公民判斷與維繫公共理性的功能，進而動搖美國自詡的民主成果（Null, 2003a）。此憂慮根植於Bagley深厚的公共學校實務經驗，他慣常以第一線教師與行政人員所面對的制度限制與教學現場條件為判準，因而對社會重建派高度政治化且急遽改革的取向持保留態度。當Counts與Kilpatrick的論點獲得大量教師響應後，Bagley益發憂心此類激進改革未必實質改善學校運作，反倒可能在追求全面改造之際，犧牲支撐民主社會的核心價值與文化傳統，削弱學校作為公共共同體基礎的穩定力量。

綜上所述，Bagley對社會重建學說的疑慮，既反映他對教育政治化的警惕，亦彰顯其高度重視教育維繫文化連續性與民主精神的角色。這份反思不僅為其後續發表的《精粹主義宣言》奠定理論基調，亦構成1930年代精粹主義興起的思想核心。

參、實務與理論的交會：精粹主義創始成員的背景考述

1937年，底特律鄉村日校校長Shaw經由喬治皮博迪師範學院（George Peabody College for Teachers）教授Demiashkevich引介，致信Bagley，諮詢共同籌組精粹主義協會的意願（Null, 2003a）。Bagley積極回應此提議，隨後在三人共同籌劃下，精粹主義協會的組織構想與教育訴求逐漸成形。下文將依序說明三位創

始成員的背景。

一、Shaw：連結基層行政與精粹主義組織的實務推手

首先探討Shaw。儘管教育史著述常視Bagley為精粹主義代表人物，但組織發起的原始構想實應歸功於Shaw。Chambers（1969）指出，成立精粹主義協會的倡議即出自Shaw之手。他敏銳地察覺當時教育情勢已暴露進步主義諸多沉痾，主張順應時勢成立全國性組織，以系統性推展精粹主義哲學。經Demiashkevich的引薦，Shaw與Bagley展開密集的通訊與理念交換。Bagley高度肯定Shaw組織全國性教育團體的構想，深信具備實質影響力且切中核心的教育變革，必須仰賴Shaw這類深耕一線且具備深厚實務經驗的工作者引領，絕不能侷限於大學教授在封閉學術場域的理論演繹（Null, 2007）。

就Shaw的身分與角色觀察，他的參與表明1930年代精粹主義運動的推力不僅限於大學學術圈，更體現基層學校對進步教育的自覺性反撥（Shaw, 1971; Woolmer, 1976）。實務工作者長期面對進步改革造成的教學秩序動盪，以及理論與學校運作間的嚴重落差，精粹主義的組織化行動恰好能為此類現場關切提供得以匯聚的制度性出口。

二、Demiashkevich：鎔鑄歐陸哲學底蘊的精粹主義奠基者

其次探討Demiashkevich，他出身俄羅斯且才識過人，因獲政府獎學金進入文理中學就讀，並成為貴族家庭門生。隨後赴彼得格勒（Petrograd）帝國歷史語文研究所（Imperial Historico-Philological Institute）與帝國考古研究所（Imperial Archaeological Institute）深造，畢業後轉往海軍學院任教，1923年因不滿共產體制辭去教職。移居美國後，進入哥倫比亞大學師範學院攻讀博士，師從W. F. Russell（1890-1956），期間廣泛接觸Bagley、Kandel與Kilpatrick等教育思想領袖（Chambers, 1969）。他僅用三年即完成博士論文，於1926年取得學位，並將研究成果以《活動學校：西歐教育方法的新趨勢》（*The Activity School: New Tendencies in Educational Method in Western Europe*）為題付梓出版。1929年，他轉赴喬治皮博迪師範學院任教，自此活躍於美國教育界十餘載（Pendleton, 1945;

Senechal, 2010)。

就哲學論述而言，Demiashkevich實為1930年代精粹主義哲學的重要奠基者之一。他於1935年出版《教育哲學導論》(*An Introduction to the Philosophy of Education*)，書中首度使用「精粹主義者」(essentialist)一詞，指涉強調文明積累遺產永恆性的教育哲學立場，藉此與過度強調變化的進步主義形成對立(Demiashkevich, 1935)。依據Bagley (1939)及Chambers (1969)的文章，「精粹主義」(essentialism)一詞或可溯源自Demiashkevich。⁴Demiashkevich (1935, p. 139)指出，教育具備兩種相互競逐的面向，包含強調傳承社會遺產的精粹主義者面向，以及在變化文明中尋求幸福生活的個人主義與實用主義者面向。他進一步批判以Dewey為代表的教育運動過度強調變化，致使教育哲學缺乏穩定的、永久的價值標準。同時，他積極地推展精粹主義運動，於喬治皮博迪師範學院友人協助下擬定《精粹主義宣言》初稿，並寄交Bagley交換意見與修訂，為日後宣言定稿奠定關鍵基礎。

三、Bagley：匯聚現場經驗與學術高度的領銜學者

就Bagley而言，他之所以成為Shaw與Demiashkevich共同邀請的對象，關鍵在於其兼具豐富實務經驗與深厚理論造詣，並於當時美國教育界累積極高聲望。

在實務方面，Bagley自1895年起擔任農村小學教師，其後歷任中小學教師、校長與師範教育機構學者，直至1939年自哥倫比亞大學師範學院教育學教授職位退休，投入教育工作長達四十餘年(Null, 2003a)。其學生Rugg (1947)回憶，

⁴ Chambers (1969, p. 46)指陳Demiashkevich與數名教育工作者共同奠定了一種新的教育哲學基礎，並將此哲學冠以精粹主義之名。Chambers主張此詞彙源於Demiashkevich在1935年出版的《教育哲學導論》，用以指稱其個人秉持的教育觀點。惟經筆者查證，Demiashkevich (1935)在該著作中實則使用精粹主義者(essentialist)一詞。另外，Bagley (1939, p. 326)亦提及Demiashkevich建議以精粹主義者(essentialists)稱呼那些主張教育首要任務在於引領每一代人進入社會文化傳承的人。故而，根據上述線索可推論，Demiashkevich在其著作《教育哲學導論》中並未正式提出「精粹主義」(essentialism)此一哲學語彙，但精粹主義的內涵與意義和該著作提及的精粹主義者(essentialist)的教育主張實可視為等同。

Bagley終身倡導教師的「民主尊嚴」(democratic dignity)與「教學技藝」(teaching craftsmanship)，視師範教育為至高使命。因此，他對學校教學與管理實務的觀點，自然能與Shaw等第一線教育工作者形成共鳴。

而在教育理論方面，Bagley於1934年出版代表作《教育與生成中的人》(*Education and Emergent Man*)，批判狹隘功利主義與極端實用主義，主張教育應助益於更臻完善的社會，並以指向永恆理想的社會進步為努力方向(Bagley, 1934)。Demiashkevich (1935)對此書評價甚高，認為其論述清晰且兼具智慧與勇氣，批判立基於深思遠見，充分展現出其對教育理想的堅定追求。Bagley對教育理想的堅持與Demiashkevich的哲學立場高度契合。進步教育蔚為主流之際，Bagley仍堅守學校教學與管理實務經驗，未投身進步陣營並持續提出系統性質疑。此種兼具學術與實務的獨特定位，使他成為Demiashkevich推動精粹主義運動時倚重的關鍵人選。

綜上，本文已考述Shaw、Bagley與Demiashkevich三位創始成員的背景。三人雖攜手創立精粹主義協會，然其教育關懷與價值取向仍有差異。此一差異所構成的內在光譜，將於後續章節續做深入分析。

肆、《精粹主義宣言》內容訴求及其引發效應

前文已簡述Shaw、Bagley與Demiashkevich三位精粹主義創始成員的背景。以下扼要描述《中等教育基本原則》對於美國學力標準鬆動之影響，並介紹精粹主義協會的籌組，探討1938年《精粹主義宣言》的主張，以及後續引發的學理爭論。

一、《中等教育基本原則》與學力標準鬆動的歷史脈絡

1918年，美國全國教育協會中等教育重組委員會(Commission on the Reorganization of Secondary Education, CRSE)發布《中等教育基本原則》(Cardinal Principles of Secondary Education)。該報告以民主社會需求與學生差異為出發點，提出健康、基本歷程掌握、家庭生活、職業、公民、休閒善用與倫理

品格七項主要目標，並將中等教育對象定位於約12至18歲學生，主張以綜合中學作為標準型態，兼顧共同統整與課程分化（鄭玉卿，2011；CRSE, 1918）。

然而，課程重組在擴大中等教育包容性的同時，也使共同學術標準的維持成為後續爭議。《中等教育基本原則》所列七項目標涵蓋範圍甚廣，幾乎難以排除任何課程內容；其後，美國高中課程數量於1922至1973年間由約175門增至2,100門以上，1930至1970年間修習學術課程的學生比例則持續下降（Kliebard, 1995）。不過，該報告不宜簡化為反智或社會控制檔案，因其原初意圖仍包含進步民主教育對中等教育普及化的關懷；只是若以智性訓練作為中等教育的核心尺度，該報告確實未能提供足夠明確的學術規準（Wraga, 2001）。此一脈絡有助於理解精粹主義後來對學力低落、晉級失準與紀律鬆動的批判，其問題意識並非憑空提出，而可置於1918年以來課程分化、課程擴張與學術標準弱化所累積的教育問題中理解。

二、精粹主義協會的籌組與《精粹主義宣言》的核心呼籲

（一）精粹主義協會的成立與核心共識

在Shaw、Bagley以及Demiashkevich的共同籌劃下，精粹主義協會於1938年2月26日的美國學校管理者協會（American Association of School Administrators）年會期間正式宣告成立（Brickman, 1948）。精粹主義委員會初始成員共計七人，由Shaw出任主席；除前述的Bagley與Demiashkevich外，尚包括教育心理學家G. M. Whipple（1876-1941）、柯克斯維爾東北密蘇里州立師範學院（Northeast Missouri State Teachers College）院長W. H. Ryle（1866-1945）、喬治皮博迪師範學院圖書館館長L. Shores（1904-1981），以及該院現代語言教授M. L. Shane（1898-1966）。

儘管委員會成員的教育哲學各有側重，仍於若干核心觀點取得高度共識。首先，教育理論應重新凸顯教師的主導地位與專業角色，確立具結構性與系統性的教學為課程樞紐。其次，學校須有意識地傳達民主理念，以抵禦極權體制威脅。再者，全體兒童皆享有接受嚴謹學科教育的權利，且學科知識對社會進步具關鍵意義。最後，學生應對自身教育負責，進而為社會改進做出實質貢獻。

(Chambers, 1969; Null, 2003a)。

(二) 《精粹主義宣言》的主要內容與訴求

精粹主義協會以Bagley為首，於1938年正式成立並發表《精粹主義宣言》，尖銳地診斷美國公共教育的疲弱現況，同時批判進步教育運動導致的制度紊亂，如下所述：

1. 對美國公共教育薄弱與無效的診斷

該宣言指出，美國公共教育雖然規模龐大且花費高昂，卻在許多方面呈現令人震驚的薄弱與無效 (Bagley, 1938/2004)，其亟待解決的問題如下：

(1) 基本學力嚴重低落

該宣言指出，若按年齡橫向比較，美國小學生平均學業成就遠遜於諸多先進國家，整體表現遠低於應有水準。在中學階段，儘管高中教育日益普及，校方卻不必要地降低學術標準，致使18歲畢業生的學業表現仍不及他國同儕。此類學業失敗多源於學生無法有效閱讀，迫使學校須增設補救性課程，以彌補早期教學本應奠基的讀寫能力 (Bagley, 1938/2004)。

(2) 放寬學業升級標準與紀律喪失

許多學校體系不再以學業成就作為學生升級的主要標準，轉而採行按時升級政策。此一做法雖減少「超齡留級」(overage)現象，卻使部分基礎學力尚未穩固的學生繼續升入較高年級，形成Bagley所稱「年級過高」(overgraded)的問題 (Bagley, 1938/2004, p. 428)。在精粹主義者看來，學業升級標準的放寬並非單純的行政措施，而與當時教育理論淡化紀律、努力與教師導引角色有關。進步教育將學習選擇權交由未成熟的學習者，並將教師引導視為威權控制；在民主與自由之名下，服從與紀律逐漸被視為軟弱，最終使得紀律從教育實務中退位 (Bagley, 1938/2004)。

(3) 教育擴張與社會負面後果

該宣言指出，美國似乎是唯一在普及全民教育的同時，嚴重犯罪率卻未顯著下降的國家。相關研究顯示，少年犯罪在許多情況下與閱讀障礙及基礎學習失敗密切相關 (Bagley, 1938/2004)。這意味著當公共教育全面鬆動標準與紀律時，其後果不只體現在學術成就低落，更可能以偏差行為與犯罪的形式反噬民主社會的

穩定。

2. 對教育理論與課程運動之紊亂的批判

該宣言認為，過度強調興趣、自由與即時需求的教育理論，實質上為放寬學術標準提供了哲學辯護；而其後發展出的活動課程與課程修訂運動，不僅削弱教育應有的嚴謹性，也使教學現場逐漸陷入秩序紊亂：

（1）系統學習與偶然經驗的地位錯置

進步教育貶低學習的系統性與順序性，轉而推崇偶然學習的教義，主張學生唯有在處理當下值得解決的重要問題時，才能真正掌握知識，進而催生活動課程運動（activity movement）的流行。該宣言嚴正抨擊將此種模式泛化至各級教育的傾向，反對以其全面取代系統化與順序性學習。文中更援引Thorndike的心理學實證，駁斥心智僅能吸收與基本生命目的相符之知識的觀點，直指其理論缺乏事實根據（Bagley, 1938/2004, p. 428）。

（2）貶低嚴謹學科與誤用學習遷移

進步主義者傾向貶低嚴謹且具挑戰性的學科，在大眾教育擴張的背景下，其援引學習遷移相關實驗，主張傳統學科的心智訓練效果有限，甚至近乎失效，進而否定拉丁文、代數與幾何等學科在訓練思考上的價值。精粹主義者則認為，此種對學習遷移的解讀遭到過度運用，導致學校傾向降低學業要求，以迴避提升標準所需承擔的教學壓力。其結果是，能夠投入嚴謹學科並進行深入鑽研的學生逐漸減少（Bagley, 1938/2004）。

（3）課程修訂與基礎學習的削弱

在課程專家與地方教師委員會的運作下，課程修訂運動（the curriculum-revision movement）長達20年主導美國基礎學校教育。該宣言批評，此一運動將基礎學習壓縮至最低限度，卻擴張表層且零碎的知識內容，並貶抑學習的順序性與系統性。這些做法最終加劇低年級學校的薄弱與無效，使整體基礎教育呈現普遍低效的樣態（Bagley, 1938/2004）。

（4）忽視歷史底蘊轉向社會領域學習

1930年代，社會重建學派如Counts與Rugg反對以歷史科為核心的社會領域課程，批評其知識零碎且與生活疏離，轉而主張統整知識並直面當代社會問題

(Kliebard & Wegner, 2002)。該宣言承認此類公民教育訴求頗具吸引力，卻強調人類歷史仍是理解經濟、社會與政治原理，以及處理緊迫社會問題的重要基礎。鑑於社會科學難憑少數個案做出穩定預測，透過歷史汲取長久累積的經驗與智慧，仍屬不可或缺的知識路徑 (Bagley, 1938/2004)。

(5) 缺乏基礎學習與社會秩序建構的困境

社會重建學派主張透過學校教育重塑新的社會秩序，但該宣言質疑，在基礎教育普遍薄弱、學生基本學識匱乏的情況下，向未成熟學習者灌輸與既有傳統截然不同的特定新秩序，是否合理？該宣言改以瑞典、丹麥、挪威與紐西蘭為例，指出這些國家已實現美國理想主義者所嚮往的社會秩序，卻無須犧牲其原有教育制度。換言之，強化羸弱的基礎教育，才是重振社會秩序的當務之急 (Bagley, 1938/2004)。

3. 以學術標準與共同文化維繫民主社會

綜言之，《精粹主義宣言》的核心訴求，在於恢復成熟者對未成熟者在指導、教學與紀律上的責任，並透過共同課程、學術標準與學習紀律，維繫一個理智、穩定且有效運作的民主社會：

(1) 以理性智能保障集體利益

該宣言從生物學前提出發，指出未成熟者必然依賴成熟者，後者因此肩負提供引導與指示的責任。此種教育關懷不僅關涉個體成長，更攸關民主社會存續。每位公民的理性智能皆屬關鍵的集體利益，而明智的集體判斷正是民主有效運作的前提。因此，若將教育標準交由學習者或教師⁵的一時興起與任性來決定，便是對民主極為不負責任的行為 (Bagley, 1938/2004)。

(2) 以學習代價換取真正自由

該宣言批判，當民主與自由淪為口號且教育語彙刻意排除紀律時，大眾往往

⁵ 這項將教育標準與民主責任緊密扣合的精粹主義主張，並非晚期才驟然成形。Bullough (2024) 指出，Bagley (1907) 在《教室管理》(Classroom Management) 即提出相同的手段與目的辯證，提醒教師往往將秩序、紀律與準時本身誤作教育終點，忽略真正的紀律訴求從未脫離民主生活的整體目的。Bullough更強調此困境在當代師資培育實踐中「至今持續未解」，印證Bagley這項洞察的深遠效力。

將服從視為軟弱，進而否定系統學習的價值。然而，與其看重當下任意選擇學習內容的表面自由，不如強調未來擺脫貧困、恐懼、詐騙、迷信與錯誤的實質自由。無知如同奴隸鐵鍊，足以束縛個體一生。真正的自由必須以持續學習的辛勞為代價，是學習者親自砥礪的成就，絕非無故降臨的贈禮（Bagley, 1938/2004）。

（3）以統一課程形塑文化社群

該宣言主張，有效的民主仰賴文化共同體的支撐。在人口高度流動的美國，更需有一套共同的基本學習內容作為民主教育體系的核心。為此，學校必須重新重視「全面性」（thoroughness）、「準確性」（accuracy）、「堅持不懈」（persistence）以及追求卓越的「工藝精神」（good workmanship）等學習品質，藉此形塑支撐共同文化社群所需的知識基礎（Bagley, 1938/2004, pp. 434-435）。

（4）以堅韌理論維繫民主發展

該宣言最後承認，若學校或社會將控制與紀律用於不具價值的目標，確實易流於殘酷與愚昧。然而，隨個體逐漸成熟，外在紀律亦可相應調整。因此，關鍵不在放棄紀律，而在使自由與責任並行，讓負責任的自由奠基於持續學習與自我約束的歷程。面對當時羸弱的基礎教育現況，精粹主義協會期盼建構一套強大且具活力的教育理論以指引實務，旨在提供學習者明確指導、支援有效教學並重建道德紀律，進而支撐民主社會的長遠堅韌發展（Bagley, 1938/2004）。

三、輿論反應與Dewey、Kilpatrick的回應

《精粹主義宣言》發表後，《紐約時報》（*The New York Times*）不僅報導其內容主張，也刊載Dewey與Kilpatrick對精粹主義的回應。

（一）媒體報導所呈現的「傳統vs. 進步教育」矛盾框架

《精粹主義宣言》發表後，旋即成為公共討論焦點，並由《紐約時報》記者E. Barnard進行專題報導。Barnard（1938）的報導呈現精粹主義的批判立場，顯示精粹主義者將美國學業表現不及歐洲、閱讀與基礎技能不足，以及犯罪率居高不下等問題，歸因於進步教育的推展。報導進一步彙整精粹主義對進步教育的四項主要指控，包含盲目推動活動課程、貶抑學習的系統與順序、弱化嚴謹的學科訓練，以及向未成熟學習者灌輸特定社會秩序的意識型態。Barnard更轉載精粹

主義協會發言人L. Shores的激烈措辭，指出進步教育將美國教育體系調整至僅符合最末端能力群體的標準。此報導將進步教育形塑為造成教育危機的潛在根源，在Barnard筆下，精粹主義者明確地將批判矛頭指向哥倫比亞大學師範學院的Kilpatrick、Counts等學者，認為這些進步教育代表人物扭曲了Dewey的原初教育思想。同時，精粹主義更援引Dewey在《經驗與教育》（*Experience and Education*）中的論述，強調該書也列舉若干進步學校不當應用其理論的案例。精粹主義借助Dewey的文字證詞，有效強化其論述的正當性。

從Barnard的文字呈現可以看出，報導透過宣言內容、具體控訴與涉入人物的描繪，建構出一種傳統教育與進步教育的對立框架。這類論述將進步教育推向公共檢視的焦點，也反映出社會大眾對於該運動可能導致國民能力下滑的憂慮，且此種不安情緒正逐漸升溫與擴散（Bagley, 1934; Ravitch, 1983）。

（二）Dewey與Kilpatrick的回應

除了《精粹主義宣言》的訴求以外，Barnard（1938）在報導中亦刊載了進步教育代表人物Dewey與Kilpatrick對該宣言的回應。根據Barnard的引述，Dewey明確地區分「進步教育本身」與「某些自稱進步的學校之偏差實踐」兩者之間的不同：

我在書中（《經驗與教育》）針對部分自封為進步學校的機構提出評議，然而，這項舉措絕非否定進步教育的核心價值。我只是指出了它必須面對的一些問題，這些問題因為被新興精粹主義協會描繪為失敗的教育類型，愈發地被凸顯出來。傳統學校從未成功地讓更多的學生獲得紀律或是學科組織的掌握能力。精粹主義協會的陳述是如此籠統，以至於外界無從得知其所謂的教育精粹（essentials）究竟所指為何。就目前而言，該思潮並沒有打算要回歸到傳統的讀寫算，但該運動顯然是基本教義派運動的模仿，並且藉以爭取政治和經濟中守舊派的支持。（Barnard, 1938, p. 8）

從上述文字觀察，Dewey從兩個層次展開回應。首先，他坦承進步教育內部確實存在偏差且亟需修正，這項觀點呼應其在《經驗與教育》中所指陳的，「進步教育的失敗，關鍵不在其原則，而在教育者未能忠實地在實作中貫徹其標準、目的與方法」（Dewey, 1938/1997, p. 90）。其次，Dewey反對精粹主義將各項教育問題歸咎於進步教育理念。就Dewey觀察，精粹主義所偏好的傳統學校，長期以來並未能引導學生實質獲得該學派宣稱的紀律，亦無法使學生真正內化並有效駕馭系統化的學科知識。這項辯證立場仍然符合Dewey對回歸傳統紀律與權威式教育改革的長期警惕（Westbrook, 1991）。

至於Kilpatrick，他的回應則遠比Dewey更加尖銳。他指出：

「精粹主義者」（the essentialist）代表著一個反動趨勢，當某種「學說」（doctrine）在國家中取得主流進展時，這樣的反動趨勢總是出現。但令人驚訝的不是它反映的事實，而是它們是如此的小眾，其群體來自一群不太顯眼的人。（Barnard, 1938, p. 8）

前述引言顯示，Kilpatrick僅將精粹主義視作反動趨勢，認為進步教育取得國家主流地位時，必然引發這類小眾反撲。Kilpatrick對精粹主義的批評展現了兩個相互交織的面向。一方面，此一批評反映進步主義於1930年代面臨保守政治力量與教育實務層面反改革聲浪的雙重壓力，致使進步陣營高度警覺新保守教育力量（Urban & Wagoner, 2014）。另一方面，此一批評亦根植於Kilpatrick的兒童中心教育信念，其主張教育應以兒童的成長與發展為核心，使兒童在當下生活中累積豐富經驗，並逐步培養其成為社會稱職成員的能力（Kilpatrick, 1942, p. 31）。循此觀點，教育核心不在學生背誦知識多寡，而在學習能否建構心靈與品格並實際落實於生活實踐。然而，Null（2003b）指出，Kilpatrick未能意識到Bagley早在其完成博士論文的11年前，便已著手將進步理念引入傳統教學改革，此批評顯然忽略Bagley深厚且早於Kilpatrick的進步教育實踐資歷。

（三）後續研究對Kilpatrick回應論點的檢討

根據Null（2003a）的著作，Kilpatrick的評論略顯尖銳，主因在於同屬哥倫

比亞大學師範學院的同事Bagley，其聲望與受歡迎程度皆不如Kilpatrick。Bagley所組織的精粹主義協會，成員多為如Shaw這類地區性且名聲不顯的一線教育工作者，這群人與大學教育學界的交流較為疏淺，致使Kilpatrick認為《精粹主義宣言》的觀點不值一提。

然而，Kilpatrick的觀點未必公允。在《精粹主義宣言》發表四年後，美國教育哲學家Wahlquist（1942）出版了《美國教育哲學》（*Philosophy of American Education*）一書，並談及了這一次的事件。該著作指出，在Bagley發表宣言的當下，精粹主義的教育主張獲得多位著名教育領袖認同，支持者不限於早期的七名成員。這些知名人物涵蓋芝加哥大學的H. C. Morrison（1871-1945）和F. S. Breed、德州大學的F. Eby（1874-1968）、哈佛大學的H. M. Jones、普渡大學的F. B. Knight（1891-1948）、哥倫比亞大學師範學院的Kandel、南伊利諾州師範學院的校長R. Pulliam（1896-1944）。從這些人物參與的實況來看，精粹主義協會絕非Kilpatrick所宣稱的那般平庸，而是匯聚了多位深具影響力的學界人士。

綜上所述，《精粹主義宣言》的發布，象徵1930年代美國傳統教育與進步教育之間的理念衝突進一步升高。媒體報導則透過傳統教育與進步教育的對立敘事，放大了精粹主義對進步教育結構性問題的批判。對此，Dewey嚴格劃分進步教育理論與個別學校的錯誤實作，他坦承實施缺陷，並避免自身觀點淪為反對教育改革的佐證。相較之下，Kilpatrick採取更直接的立場，他將精粹主義視為進步思潮主流化後必然引發的保守反動力量，並堅守以兒童為本的教育主張，藉此對抗精粹主義僵化的知識與紀律觀。儘管精粹主義在當時成功營造輿論壓力，然其歷史侷限卻在於未能提出具體的改革藍圖。因此，在組織與政策層面，精粹主義仍較多停留於對既有改革的批判，尚未形成足以指引未來的具體方案。

四、精粹主義的短暫花火

Bagley發表《精粹主義宣言》後，將手稿寄交委員會全體成員，徵詢修訂建議後方才付梓。文章推出10個月內，小冊即售出一千五百餘冊。同時，Bagley於哥倫比亞大學師範學院的辦公室陸續接獲全美詢問函件，協會成員數週內增至約

百人（Null, 2003a）。諸多跡象顯示，精粹主義運動初期確實展現亮眼的動員潛力。

然而，這道火花並未持續太久。協會成立約五個月後，核心發起人Demiashkevich因長期面臨憂鬱症與工作壓力，於1938年8月結束生命（Null, 2003a; Ravitch, 2000）。Demiashkevich的驟逝重創精粹主義委員會，儘管他在哲學立場上與Bagley及Shaw仍存歧異，但其激烈且鮮明的立場始終是推動精粹主義運動向外擴散的重要動能。

至於名義上的協會主席Shaw，雖在組織架構中居於關鍵位置，實際上卻難以負荷全國性組織運作的繁重事務。他既須扛起學校經營與行政管理的壓力，又面臨支持者來函劇增卻無暇逐一回覆的窘境。就組織條件而論，精粹主義協會未能募集支撐長期運作的經費與專職人員，致使早期熱度難以轉化為穩定的制度基礎。

此後，精粹主義委員會雖偶爾召開例行會議，Bagley亦持續於專業期刊撰文辯論，但侷限於學術圈的論述終究未能廣泛觸及大眾，亦難再創宣言初出時的社會迴響。隨著二次世界大戰爆發，公共議題的重心迅速轉移，精粹主義漸次淡出大眾視野，其作為教育思潮運動的歷史能見度與實際影響力亦隨之式微。

伍、精粹主義的歷史定位與再評估

承接前述討論，本節將回到1930年代美國社會與教育改革脈絡，說明精粹主義如何在學校任務重構、學力危機論述與學術標準訴求中成形。其次，透過Shaw、Demiashkevich與Bagley等人的主張，呈現精粹主義內部的差異，避免將其化約為恢復傳統學科與學術標準的單一論述。再者，本文將從當代視野重新評價Dewey與Kilpatrick對精粹主義的回應，反思改革語言與教育尺度之間的張力。最後，則將精粹主義置於永恆主義與進步主義之間，釐清其在美國教育思想史中的定位。

一、動盪年代中的精粹主義：教育任務重構、學力危機論述與學術標準回歸

（一）社會變局下的學校任務再界定

若僅將1938年精粹主義的出現解讀為反進步教育，容易忽略其回應的歷史情境。精粹主義的興起不僅源於教育哲學立場的分歧，更根植於1930年代美國經濟衰退與政治社會動盪所匯聚的時代壓力。在此背景下，教育體系重新檢視進步教育實踐中潛藏的鬆散與失序，並重新界定學校任務，使其更明確地承擔社會穩定、共同文化傳遞與公共秩序維繫的功能。學校功能日益連結至國家競爭力與社會安定，公共輿論亦傾向以學業成就、基本能力與紀律等可觀察指標來衡量學校的公共價值。

事實上，這種將學校功能與可觀察學業成果掛鉤的思考，並非特定時期所獨有，而是教育史上反覆出現的現象。當代比較教育研究指出，當教育體系面臨社會不安與制度壓力時，教育政策論述往往轉向強調共同課程、基本學術能力與學習標準，並以此作為回應不確定性的治理工具（Crehan et al., 2025, pp. 3-4）。在此脈絡下，強調學術核心與紀律標準的教育主張因而獲得較強的政治與社會正當性，也為精粹主義受到關注與採納創造了條件。危機情境促使教育界重新界定學校功能，而精粹主義正是在此轉變中，成為重申教育核心價值與重新思考教育發展方向的重要回應。

（二）學力危機論述的形構與擴散

進步教育實行後，批評者將焦點集中於基本學力與學術要求的弱化。這群評論家指出，採行進步教育的學校普遍存在紀律鬆散、學生基礎知識掌握不足等現象。同時，實用性課程逐步取代西方文化與傳統學科，致使學校難以培養學生的專注力與恆毅力，校園亦缺乏共同遵循的學業標準與核心價值（Ravitch, 1983, p. 58）。因此，《精粹主義宣言》明確透過跨國比較與學業成就落差的論證，營造教育危機的緊迫感。例如，該宣言主張美國小學生未能達到他國既有的基本學術標準，中學生在閱讀、計算與文法等基礎學科表現不彰，甚至許多大學生仍需接受補救性閱讀課程。此外，他們亦宣稱教育擴張政策未能有效遏止犯罪率上升的趨

勢 (Gutek, 1988)。

這套論述將學術能力與國家體質緊密掛鉤，使教育爭議轉譯為關乎公共安全、國力競爭與社會秩序的核心議題，進而擴大精粹主義立場的影響力。然而，將學業表現直接轉譯為國家競爭力危機的論述，固然在教育政治上深具成效，卻也隱含將教育簡化為績效產出的風險。當社會將教育價值壓縮為可比較、可量化的學習成果時，教育所牽涉的規範性意涵與主體向度便更容易遭到遮蔽（簡成熙，2023）。

（三）學業標準鬆動的機制與批判

精粹主義回應的另一項核心議題，在於指陳進步教育理論過度偏重個體的自由、興趣與經驗，進而削弱訓練、努力與刻苦等核心價值。這類取向逐步動搖以嚴格學業成就作為晉級門檻的傳統安排，並助長學術按時升級政策的擴張（Gutek, 1988）。在普及教育向上擴張的時代壓力下，學校常以興趣、自由與立即需求為名，合理化下修學業標準的行徑。

其運作機制可從三面向觀察：一是制度層面上，許多學校體系放棄以嚴格學業成就作為逐年升級條件，轉而採取按時升級政策；此政策先以學習遲滯與淘汰研究為據，後又借助失敗可能傷害人格的心理衛生論述取得支援。這種做法放寬了升級標準，使基礎學力不足的學生仍可能進入較高年級。二是教學層面上，活動或專題轉為主要的教學模式，致使片段活動取代循序累積的學習，從而降低最低學術要求。三是課程發展上，課程轉向強調在地化，進而淡化共同的基本學習與課程架構，削弱原可維持的共同標準（Bagley, 1938/2004）。當代課程改革經驗亦顯露類似問題，過度簡化的內容與過度依賴地方詮釋，造成校際與學生間的實質不平等擴大，削弱共同課程所支撐的最低學術保證（Crehan et al., 2025）。因此，從精粹主義者的觀點來看，學業標準下滑並非單一教法偏差，而是晉級制度、教學取向與課程安排相互扣連後的結構性結果。

二、從單一標籤到多元主張：精粹主義內涵的差異

在先前的討論中，Shaw、Demiashkevich與Bagley這三位精粹主義創始成員不同的背景，形成了不同的教育關懷與問題意識。故而，精粹主義不宜僅以單一

標籤概括，其成員主張呈現多元且可展開的詮釋可能。

（一）Shaw：以綜合取向調停進步與精粹的教育實踐

Shaw在精粹主義協會中扮演連結實務現場與理論論述的樞紐角色。依據底特律鄉村日校的校史記載（Detroit Country Day School, n.d.），Shaw具備第一線的學校實務與管理經驗。他的關切不在擴大學派對立，而在將理論分歧轉化為教育現場可實踐的方案與標準。

此種調停立場充分體現於Shaw的〈別把嬰兒連同洗澡水一起倒掉〉（Let's Not Throw Out the Baby with the Bath）一文中。他同時以校長及精粹主義委員會主席的雙重身分署名，試圖在教育現場與公共輿論之間建立可行的判準。他並未將精粹主義視為消滅進步主義的對抗路線，而是明確指出進步教育引發批判的原因並非源於核心價值，而是實務上的濫用。他示警這類濫用可能促使公眾輿論過度轉向另一極端而損害教育的整體平衡。Shaw（1943, p. 123）反對將教育革新簡化為盲目排斥傳統的姿態，他引用Dewey對新學派過度破壞舊有模式的提醒，強調「真正的進步未必在於找出傳統教育做了什麼，然後反其道而行」。透過這種援引，Shaw展現清醒的批判視野，主張教育變革應在理解傳統價值的基礎上尋求實質的演進。

為了進一步深化這種整合視野，Shaw在其代表作〈進步與傳統教育之會通〉（Progressive and Traditional Education: A Synthesis）中建構了更完整的理論框架。Shaw（1955）主張傳統與進步教育哲學本質上具備高度互補性，他警告若將兩者視為不可調和的對立陣營，將導致教育系統分裂，並干擾教師與家長等團體的運作。

為解決此一困境，Shaw援引A. N. Whitehead（1861-1947）的教育節奏論，提出一套具有實踐指向的階段觀。他肯定進步教育在啟發兒童興趣的浪漫階段具有貢獻，卻也指出進步教育的一大問題在於試圖無限延長此階段，因而壓縮12歲至18歲應進入的「精確階段」（the stage of precision）。在敘述教育任務時，Shaw（1955）始終強調傳統教育在知識細節掌握與學習紀律上的優勢，並提醒教育工作者，中學以後的教育不應停留於廣泛探索，而須逐步收束為精確且具深度的學術訓練。學生在此階段能否紮實地掌握閱讀、算術等基礎學力，將直接影響其後

續大學階段的學習成效；若缺乏精確訓練，學生便難以理解文化的整體性，最終導致教育目的落空。

從Shaw的立場觀察，精粹主義的教育智慧並非在二元對立中偏廢一方，而在於追求綜合的藝術。他意圖將進步教育的貢獻納入穩定的教育架構，形成可校準的動態平衡。這種態度揭示了精粹主義內在的開放性，亦即在不犧牲學術標準與系統性訓練的前提下，容許經實證證明有效的教育實驗，藉此確保實踐過程的長期穩定與永續發展（Shaw, 1947, 1955）。

（二）Demiashkevich：以形上哲學之底蘊重塑教育價值軸線

Demiashkevich早年接受嚴格的菁英教育，使其在早期精粹主義協會中展現極為鮮明且重視系統與結構的哲學取向（Chambers, 1969）。他關切的核心主題在於教育如何成為支撐文明延續及其深度的核心力量。透過引入歐洲哲學傳統，他將進步主義與精粹主義之爭由單純的教學技術分歧推向更根本的秩序與意義問題。

Demiashkevich（1935）在哲學層面批判Dewey的工具主義在本體論上近乎不可知論，因其放棄對永久價值與穩定真理的追求，導致進步教育倡導的成長淪為缺乏終極指向的空泛訴求。在課程實踐層面，他進一步指出，進步主義教育以個體的立即興趣與自發活動取代系統性的文化傳承，使學校逐漸喪失作為民族文化守護者的制度責任，終將難以回應何以為善與何以為文明等根本性規範問題（Demiashkevich, 1926）。此一批判也可在 Shaw（1971）對精粹主義立場的概括中得到呼應。若教育僅強調兒童的當下興趣，而忽略「延後即時興趣的價值」（value of deferred interest），便容易淡化社會義務、持續紀律與文化傳承在教育中的根本作用。因此，精粹主義不應單純視為保守的課程選擇，而是試圖重新確立教育所應承擔的社會義務、延後即時興趣的價值，以及教師引導與方向指示的必要性。

為抵禦上述相對主義的侵蝕，Demiashkevich（1935, pp. 147-149, 227-230）主張教育必須在變動世界中尋找恆常基石（constant fundamentals），以此作為衡量，並引導經驗的尺度。此一基石不在否定變化，而在提供理解與評價變化的準繩。在此立場上，他明確區分智力訓練（intellectual training）與形式訓練

(formal discipline)，並支持前者。對他而言，教育的要務不在寄望某一困難學科自動塑造心智，而在透過系統性學習培養學生精確保存經驗、推理經驗並獲得清楚意義的能力。此一觀點亦呼應《精粹主義宣言》所強調的主張，亦即學生須熟悉人文與科學所記錄的人類過去，並以此作為解釋與評價現在的基礎（Shaw, 1947, p. 177）。換言之，教育不只是情境適應的技術，更是一項運用歷史性精神資源培育判準與判斷的工作。正因這種恆常價值基準的確立，Demiashkevich為早期精粹主義提供了哲學基底，使教育回到以文明尺度衡量經驗並能承擔規範要求的價值軸線之上。

進步教育對上述恆常基石與本體論的忽視，直接反映在教學實務的混亂之中。Demiashkevich（1926, 1933, 1935）指出，進步主義雖標榜擺脫灌輸並重視問題解決，但在實踐上可能縱容對基本知識的忽視，進而導致學術標準下滑。他批駁活動課程、做中學與學校即生活等訴求，直指其以肢體操作取代心智推理，嚴重貶抑系統記憶、書本學習與嚴格思考的教育地位。因自發性活動無法保障兒童習得國民共同體要求的知識與道德習慣，學校唯有透過系統連貫的課程，方能履行對個人與國家的雙重責任。他更以蘇聯過去15年失敗的設計教學、道爾頓制（Dalton Plan）與複合式學習實驗為戒，示警進步教育將使學生的科學與文學基礎陷入驚人貧乏。

為挽救此種學術退化，Demiashkevich的教育立場顯現濃厚的柏拉圖式菁英色彩（Ravitch, 2000）。他質疑將教育平等理解為同質化教育的做法，主張兒童在小學四年級以後即應依能力分流，因民主社會需由知識菁英領導。他批評混合編班會使高中與大學失去原有的功能定位，因而主張教育應回歸以形上學確定性與基本學識為核心的精粹主義，藉此避免民主社會墮入相對主義與學術鬆散的危機（Chambers, 1969; Demiashkevich, 1935）。

（三）Bagley：以教育承載社會遺產與民主公共責任

學界在書寫教育史時，常將Bagley誤讀為單純的守舊者，然若細究其思想脈絡，便可見他同樣肯定教育中的科學與理性價值（Null, 2003a）。同樣的觀察亦見於哲學界同僚Bode（1947）及Shaw（1947）的評論。Bode明確指出，Bagley對傳統的真誠敬重，反而掩蓋其身為改革者的真實面貌，因其歷年論述始終在演

化論、學習遷移與道德社會基礎等多重領域積極開拓，絕非墨守成規的保守者。Shaw則敏銳察覺，Bagley從未容許情緒遮蔽判斷，其處理問題的方式宛如科學家，始終以忠誠於真理與調查證據為最高目標。Bagley（1934, pp. 1, 3, 23-24）的教育觀點建立在突現進化論（emergent evolution）的基礎上，將社會進化定義為知識不斷累積與精煉的進步過程。在此視野下，教育成為推動社會進化的關鍵機制，其核心任務即是承載並傳遞人類的精神與社會遺產。

基於此種演化與傳承的理念，Bagley（1934）的精粹主義構想強調，基礎學科並非為了追求文化品味的自足性或象徵古典學科的中心地位，而是直接源於對民主社會穩定運作的責任感。他深信傳遞社會遺產不僅使公共生活得以共享語言與知識元素以維繫民主運作，更在美國高度變動的社會中提供階層流動的公平前提。統一的學科標準能確保各階層兒童皆有機會取得參與公共世界的能力與資源。從此意義而言，教育絕非私人修養，而是一項深具公共性與制度性後果的責任實踐。

針對當時進步教育衍生的諸多問題，Bagley提出三項重要的教育見解，為當時的精粹主義奠定紮實且豐富的論述基礎。

首先，在課程層面，Bagley（1934, p. 145）挺身捍衛學科知識的順序性與系統性，展現其卓越的學術視野。他洞察進步教育與課程改革運動過度強調知識的即時應用與生活化經驗，導致基礎學習減少與推崇膚淺內容，使課程愈趨碎片化與混亂。他肯定活動課程在中小學教育中的地位，卻也嚴正提醒教育界，若大肆宣揚活動教學足以完全取代系統化循序學習，民主社會教育最核心的目標將化為泡影。

其次，在知識觀方面，Bagley（1934, pp. 71, 171）發揮深刻的理論洞見，重新確立知識作為背景的深遠作用。他反思實用主義哲學過度強調知識的工具性功能，指出知識能為個人經驗與意識印象提供意義，並深刻形塑個體看待世界的方式。他憂心當時占主導地位的美國教育理論與心理學鼓勵一種只要能順利通過就足夠的應付心態，因而主張教育必須導正此種風氣，以免削弱學生對知識本身的嚴謹追求，進而侵蝕民主公民所需的深度理解與文化判斷力。

最後，在共同文化層面，Bagley（1934, pp. 145, 146）對統一課程標準與教

育公平的堅持，充分彰顯其教育哲學的公共價值。他反駁每個社區皆須擁有專屬課程的觀念，認為這種想法不僅荒謬，更是悲劇。他論證民主社會需要相當大範圍內的共同元素，以確保公民具備共同的思想與理解。在美國社會高度流動的情況下，他堅信若欠缺統一的課程標準，勢必剝奪廣大學子共享文化遺產的權利，進而衍生難以彌補的結構性不公。

綜觀Bagley的論述，其反對的並非教學法層面的創新，而是進步教育理論上的軟弱傾向。此種軟弱致使教育流失民主社會所需的剛性與紀律，削弱其作為公共制度的基礎功能（Bagley, 1939）。為此，他提出精粹主義作為修正方案，以科學客觀性與人道關懷匡正進步派的過度浪漫化，將教育重新錨定於傳遞社會遺產與履行民主責任。Bagley捍衛的絕非僵化知識清單，而是確保各階層兒童皆能獲取改變處境與參與民主生活的智力工具。

根據上述三人的思想脈絡，精粹主義超越了僵化的單一標籤，展現出多元主張的光譜差異。Shaw、Bagley與Demiashkevich在理論取向與實務關懷上雖各有側重，卻懷抱共同的憂慮。他們一致示警，若進步教育持續削弱基礎學識與學習紀律，民主社會的教育責任終將難以妥善實現。

三、改革語言下的尺度辯證：現今視野中Dewey與Kilpatrick對精粹主義回應之再評價

以下重新審視Dewey與Kilpatrick對精粹主義的回應，再思教育改革何以常在批判動員與口號化推進中失去可共同承擔的教育尺度，並據此評析進步教育對精粹主義的批判何處成立、何處顯露制度風險，進一步論述教育判準重建的必要性。

（一）重思Dewey的回應：改革論述二分化與反傳統困局

從Barnard所呈現的論點觀察，讀者容易推論Dewey認為精粹主義難以跳脫傳統基本教義派的守舊框架。然而，若對照與《精粹主義宣言》同年出版的《經驗與教育》，便能發現Dewey更深層的關切不在替特定派別辯護，而在揭露教育改革論述如何受困於二分化語言的挾持（Dewey, 1938/1997）。一旦討論習慣以對立兩端安置立場，教育爭議便轉化為陣營式對抗，論述焦點亦從具體問題的界定，

移向對整體立場的歸類與排除。回顧精粹主義興起的歷史脈絡，可見這項機制的運作。當輿論將進步教育簡化為單一標籤，精粹主義遂得以透過更具操作性的語言，將改革失序歸責於進步教育本身，並以恢復秩序作為簡化的補救答案。由於公共論辯多以快速說服與立場動員為主，改革話語遂傾向以口號化表述促成動員（齊偉先，2012），理念與制度間的制約關係亦難以進入細緻檢討。

另一個值得省思的面向在於，教育改革中所謂的新與舊，其界線往往相對且變動。如同Dewey（1938/1997）所言，新教育多半源於對傳統的不滿，但若新教育只能透過反對傳統來證成自身，便容易將正當性建立在否定之上。這類思維致使改革落入反傳統的困局。事實上，精粹主義之所以獲得公共支持，關鍵未必在於理論優勢，而在於進步教育在實務上仍須面對知識組織、學力累積與紀律維繫等可檢視尺度。一旦尺度不明，改革便只能仰賴立場宣示與包裝化語言凝聚共識，最終在制度問責壓力下被迫撤回。這項過程使教育改革如鐘擺般反覆擺盪，教育現場亦在持續糾偏中承擔代價。

（二）檢視Kilpatrick的立場：生活化理想的正當性及其擴張風險

從Kilpatrick著名的《設計教學法》（*The Project Method*）觀察，不難瞭解他反對傳統教育的鮮明立場。Kilpatrick（1918/1929, pp. 4-5, 9）將「專題／計畫」（project）界定為在社會環境中「全心投入的目標性活動」，這是一種綜合行動單位，而非零散任務或活動的拼湊，同時他要求學生在具體行動中學習承擔責任。Kilpatrick（1942）用以回應精粹主義的言論，核心在於捍衛知識必須回歸生活脈絡，經由組織與運用，進而賦予教育意義。根據其設想，生活化理想支撐的教育模式優於舊式學校，主因在於學習與真實情境結合後，知識不僅能避開機械背誦的流弊，更能在運用、理解與反思中逐步內化，最終促成心靈與品格的涵養。

然而，當進步主義教育理念進入公共教育制度後，Kilpatrick所倡議的生活化理想也必須面對教育實踐的嚴峻挑戰。這種以學習者個體經驗為核心的方式，在對抗僵化傳統時雖具正當性與吸引力，但若在制度中過度膨脹，便容易引發教育核心功能的爭議。例如，該主張可能導致學校功能無度擴張，使教育內容從個人私務涵蓋至社會問題，進而使學校偏離發展基礎學科知能的核心任務（Adler,

1941)。在此情境下，社會大眾不免轉向精粹主義立場，質問自然、生活化的教育方式如何確保個體獲得必要的基礎學力。如同Labaree（2005）示警，進步教育雖提供具說服力的敘事，卻傾向強調教學過程勝過知識獲取，並過度推崇對自然學習的浪漫信仰。如若以Kilpatrick為首的進步主義真的成為學校實踐的主軸，課堂恐將淪為教學形式華麗、學術內容卻蒼白無力的場所。而學生亦然，在表象上他們或許看來表現得熱鬧且參與度極高，實則在學術層面缺乏實質挑戰，無助於個人能力的精進與深造。

四、精粹主義在永恆主義與進步主義之間的思想定位

在教育史論述中，精粹主義與永恆主義常因共同批判進步教育而被歸入相近陣營。然而，兩者雖同樣重視文化傳承、智性訓練與學科秩序，其理論根據、課程想像與改革立場仍有明顯差異。另一方面，《精粹主義宣言》雖以批判進步教育為主要論述背景，卻不代表精粹主義與進步主義毫無交集。精粹主義的思想位置，正可從精粹主義與永恆主義的相近共鳴與理論分界，以及精粹主義與進步主義的修正與交會兩方面加以釐清。

（一）精粹主義與永恆主義的相近共鳴與理論分界

就共通處，精粹主義與永恆主義⁶皆對當時的進步教育提出了相似的觀點：

1. 共同批判進步主義與反智傾向

精粹主義與永恆主義的共同處，首先表現在對進步教育與反智傾向的批判。《精粹主義宣言》批評進步主義過度強調學生自由、個人經驗與當下興趣，導致學習標準降低與學科嚴謹性鬆動。永恆主義亦批判近代教育中的反智傾向，認為經驗主義與實用主義若過度強調世界的變動性，將削弱教育應有的智性原則，並使課程淪為零碎事實的堆積（Adler, 1977）。

2. 強調傳承文化遺產與教育的恆久基礎

其次，兩者皆重視文化遺產的傳承與教育的恆久基礎。精粹主義主張，教育

⁶ 此處主要引用永恆主義的代表人物R. Hutchins（1899-1977）與M. Adler（1902-2001）兩人的觀點作為比較依據。

作為社會機構，首要任務在於引導新世代承接既有的社會遺產，並傳遞人類族群長期累積的經驗（Bagley, 1939, p. 326; Demiashevich, 1935）。面對快速變動的現代社會，精粹主義認為教育者仍須培養年輕人具備經得起文明歷史考驗的基本態度、技能與知識，作為公民養成與人類發展的共同基礎（Demiashevich, 1935）。永恆主義則主張，大學教育應以恆久學科為核心，使學生承接人類長期累積的知識遺產。《西方世界鉅著》（*Great Books of the Western World*）正是此一知識遺產的重要載體，其教育價值在於訓練心智、培養判斷力，並引導學習者參與人類對真理、自由、正義與善等根本問題的持續探問（Adler, 1961; Hutchins, 1936/1962, pp. 70, 81）。

3. 重視基礎能力與嚴謹學科訓練

再次，兩者皆強調基礎能力與嚴謹學科訓練。《精粹主義宣言》反對進步教育貶低精確、嚴格且需要專注與持續努力的學科，也反對學習僅隨學生當下興趣而轉移。永恆主義則認為，教育若要避免社會淪於盲從與灌輸，必須先奠定閱讀、寫作與計算等基本溝通能力。在大學預備教育階段，語法、修辭、邏輯與數學更構成理性訓練的重要基礎，足以培養學生進入高層次智識活動所需的思辨能力（Adler, 1977; Dzuback, 1991）。

然而，精粹主義與永恆主義雖在教育立場上具有若干共鳴，二者仍存有下列關鍵差異，因而不宜合併視為同一思想流派：

1. 實務整合與形上演繹的理論分野

精粹主義偏向公共學校實務中的課程整合與教學重建，永恆主義則偏向以形上學與理性主義為基礎的教育演繹。精粹主義關注公共學校運作、師資培育與課程實踐中出現的具體問題，《精粹主義宣言》強調學科知識、教師引導、學習紀律與公共教育目的之間的整合，旨在回應基礎學力低落、課程鬆散與教學標準弱化等學校現場問題（Bagley, 1938/2004）。因此，精粹主義並不要求教育體系服膺某一封閉哲學系統，而是試圖在進步教育、傳統學科與民主公共教育之間建立可實踐的平衡。相較之下，Hutchins與Adler所推動的永恆主義教育計畫具有較明顯的形上演繹取向，並建立在理性主義與亞里斯多德—多瑪斯實在論（Aristotelian-Thomist realist view）傳統之上，主張理性靈魂能從經驗中抽取永恆且不變的理

念（Adler, 1977, pp. 168, 182）。⁷

2. 核心課程與學習素材的界定

兩者在核心課程與學習素材的界定上亦有所不同。精粹主義所理解的核心課程，主要奠基於人類族群累積的經驗與社會遺產，其學習素材不僅包括讀、寫、算等基礎能力，也涵蓋歷史、地理、自然科學等具有公共價值的學科知識；而隨著現代文明與社會需求改變，健康教育、美術與工業藝術亦可納入課程傳承範圍（Bagley, 1938/2004）。因此，精粹主義的課程觀較具實務性與開放性，其重點在於將經歷社會檢驗後仍具價值的知識與技能，依系統性與邏輯順序加以組織，作為大眾教育的共同學習基礎。

相較之下，永恆主義對核心課程與學習素材的界定較為集中，主要指向恆久學科與《西方世界鉅著》所代表的古典知識傳統，其課程重心不在於隨社會需求或最新研究成果不斷調整，而在於透過閱讀、寫作、聆聽、表達與思考等博雅技藝訓練，培養學生的理性能力，並以經典文字作為涵養知識、智慧與思想判斷的主要素材。此一取向重視古代與中世紀思想傳統中關於哲學、道德與人性問題的持久價值，並認為這些思想成就不會因現代科學知識的更迭而失去教育意義（Adler, 1939, 1977; Hutchins, 1936/1962）。

3. 進步教育改革立場的接納與拒斥

兩者對進步教育改革的態度，也進一步顯示其理論分界。精粹主義並非意在全面否定進步教育。Bagley（1939, p. 339）指出，進步教育在若干方面具有不可抹滅的貢獻，包括以更有效的方式處理教學與學習問題、將人類累積經驗連結於學生親身經驗、反對機械背誦式學習、重視低年級階段的主題教學與活動課程，並主張學校生活應兼具愉悅性與學習成效。對精粹主義而言，問題不在於進步教育本身全然錯誤，而在於部分主張若走向極端，便可能削弱學科訓練、教師引導

⁷ 此處對於精粹主義的描述，參酌的文本為《精粹主義宣言》。然而，事實上，精粹主義協會中的Demiashevich，其教育哲學觀點卻與Hutchins和Adler所推動的永恆主義有著高度契合的立場。Demiashevich（1926）引述Socrates的觀點，強調人類具備超越感官經驗的抽象理性能力，亦堅持守護人類共識所接受的基本且永恆不變的道德價值，同樣推崇偉大經典著作閱讀與博雅教育課程。

與學習紀律。因此，精粹主義的核心訴求是在傳統學科訓練與進步教育改革之間尋求可行調和，以重建公共教育中的知識傳承與學習秩序。

在永恆主義方面，Adler（1939）則從人類理性本質與教育目的的層面批判進步教育。他認為，進步教育原本是對古典教育空洞形式主義的合理反動，但後來逐漸走向極端，並受到「進步」與「實用」神話的支配；其所依據的教育心理學亦存在偏誤，因而忽略人類所特有的理性本質。雖然精粹主義同樣反對進步教育的極端化發展，Adler卻主動與精粹主義保持區隔。他指出，「精粹主義」一詞本身並不理想，且其所指涉的教育學說仍不足以充分表達他所理解的中道改革立場。因此，Adler轉而以「哈欽斯計畫」（Hutchins program）稱呼其所支持的教育改革方案，強調該方案既保留古典教育中的形式訓練與文化傳統，也吸收進步教育重視當下生活與學習活動的合理因素，以此作為修正進步教育過度發展的替代路線。

值得注意的是，精粹主義與永恆主義雖然理論取向不同，兩派人物之間並非毫無歷史交集。Chambers（1969）指出，Demiashevich在籌組精粹主義協會時，曾將論綱文字送交Shaw、Bagley與Hutchins徵詢意見，並一度邀請Hutchins出席組織會議。然而，Hutchins認為該論綱過於模糊，且對該運動的理論表述與組織命名有所保留，最終婉拒出席。Null（2003a）亦指出，Bagley在與Shaw的通訊中曾明確表示，不宜邀請時任芝加哥大學校長的Hutchins加入精粹主義協會。Bagley認為，Hutchins這類具有強烈反動傾向的極端人物，並不瞭解基礎學校教育的實際問題，也難以體會高等教育以外一線教育工作者所面臨的困境。若Hutchins加入協會，公立學校教育工作者可能將精粹主義誤解為純粹傳統主義運動；再加上Hutchins本身具有高知名度，外界也可能誤認該協會由Hutchins發起，反而忽略Shaw作為公立學校實務工作者參與推動精粹主義運動的意義。

（二）精粹主義與進步主義的修正與交會

儘管《精粹主義宣言》在學習動力、課程組織、教學主導權與學科價值等層面批判進步教育，但精粹主義與進步主義之間並非僅呈現對立關係。Monroe（1952）指出，若排除當時教育界較極端的反動保守派與激進進步主義，兩派之間的實際差異已不足以將教育工作者劃分為彼此對立的陣營，而是逐漸趨向修正

式進步主義(modified progressivism)的折衷方向。據此，兩派的互動不宜理解為單向批判，而應視為一種雙向修正的過程。此一過程可從理論立場與教育實踐兩個層面加以說明。

1. 理論立場的自我調整

在理論立場上，精粹主義與進步主義皆未停留於僵硬對立，而是各自修正自身偏失。以Bagley為代表的精粹主義，雖在1938年《精粹主義宣言》中強調教師引導、課程預先規劃與學習紀律，卻未主張回復傳統教育中僵化、機械的教師控制。其立場不同於單純要求服從與智力操練的傳統主義，而是試圖在學科秩序與現代學校改革之間建立較穩定的平衡(Monroe, 1952)；另一方面，進步主義內部亦開始反省自身的極端化傾向。Dewey(1930)曾批評部分進步學校將自由推向近乎無政府的狀態，並承認成人在教育過程中的管控與引導仍有其必要。Bode(1938)亦指出，進步教育若缺乏適當的社會理想，便容易承載大量瑣碎且錯誤的教育實踐。由此可見，精粹主義並未全然退回傳統主義，進步主義也未必主張無限制的兒童自由。兩派在理論上逐漸收斂自身的極端立場，使原本尖銳的爭論轉向較具調和可能的中間位置。

2. 教育實踐的折衷趨向

Caswell與Foshay(1950)指出，過去二、三十年間，教育理論家常陷入「非此即彼」的推理模式，習慣將理論與實踐劃分為「我方」與「錯誤的一方」，並以「學科課程」對「經驗課程」、「自由」對「權威」、「兒童中心」對「成人中心」等對立語彙概括雙方差異。Monroe(1952, p. 100)亦指出，「保守派」與「進步派」並非各自代表一套明確而一致的綱領，兩派爭議在很大程度上流於「文字之爭」(largely one of words)，實際差異往往只是強調重點不同，而非根本立場不可調和。由此可見，若排除反動的保守派與激進的進步派，教育實踐中的主流立場已逐漸呈現修正、調和與折衷的趨向。

此一實務上的交會，可從兩派代表人物的論述中看出。就精粹主義而言，Bagley(1933a)並未全盤否定活動課程與學生興趣的教育價值，而是肯定其在教育早期階段的適切功能，也承認學生應有機會依循興趣所引發的學習線索。然而，他同時示警，若將所有學習均建立於即時興趣之上，將削弱持續努力、教師

引導與有組織課程對長遠學習目標的作用。Null（2003a）亦指出，Bagley並非單純回到傳統主義，而是試圖在進步教育所重視的學生活動與精粹主義所強調的學科秩序之間取得平衡。據此，Bagley的重點不在排除學生興趣，而在防止即時興趣取代課程組織、教師判斷與持續練習。

就進步主義而言，Dewey（1930）也批評片面的兒童中心論，認為進步教育不能停留於兒童衝動與即時活動，而須透過經過選擇與組織的教材，使學生經驗獲得連續而成熟的發展。即使是進步教育的積極倡導者Kilpatrick（1921, pp. 315, 317），也曾澄清進步派並非主張兒童可隨心所欲地決定學習內容；他承認成人引導與種族經驗在教育中的必要性，並主張教師在適當場合仍須掌握教室活動的判斷權。此外，從進步主義立場出發的教學論述亦承認，明確且強制的作業指派在某些情況下仍有其必要（Macomber, 1941）。

綜合而言，兩派之間的交會，並不意味著其中一方為另一方所涵攝，而是呈現出階段性的互補關係。進步主義在修正自身過度倚重兒童自由與經驗活動的過程中，逐漸承認成人引導、教材組織與社會經驗傳承的必要性；精粹主義則在強調系統課程與學習紀律之際，也避免退回僵化的傳統控制。由此觀之，兩者的互動並非理論上的合流，而是教育實務上的重新組態，使兒童經驗、教師引導與課程秩序得以在同一教育架構中取得相對平衡。此一折衷趨勢在Burton（1944）的教學論述中已有較明確的整理，他將偏向保守派的「引導學習活動」（directing-learning-activities）與進步派的「引導學生體驗」（guiding-pupil-experiencing）視為學習與教學理論中相互補充的兩個面向。

陸、精粹主義的教育史意義：走出形式變革的擺盪，凝聚實質學力之共識（代結語）

根據本研究，1930年代的經濟衰退與社會動盪，促使美國社會重新要求學校承擔穩定秩序與提升競爭力的任務。據此，精粹主義透過學力危機論述與恢復學術標準的訴求，積極回應公眾輿論對課程內容、學術紀律與學生基本能力的期待。此外，精粹主義初創成員的教育觀點各具側重。Shaw尋求進步教育與傳統

教育在實踐中綜合協調的可能；Demiashevich透過哲學思辨反對教育價值的相對化，主張以文明恆常基石重建教育實踐的價值判斷；Bagley則立基於民主公共責任與社會遺產傳遞，批判基礎學術訓練的稀釋與邊緣化趨勢。危機敘事的報導以及刊載Dewey與Kilpatrick的回應，顯示出精粹主義與進步主義教育變革中存在必然的理念辯證，並充分展現價值審思下的權衡取捨。

而從當代視角審視教育史中的精粹主義，仍有兩點值得深思借鏡。第一，回顧歷史發展，教育的變革往往受到國家競爭力危機或重大國際變局所牽動。為因應變局或困境，國家與社會常將教育視作重要且具體的應對方略。然而，在教育變革中往往容易產生一種傾向，那就是將先前的傳統視為必須排除的「舊模式」。相關研究指出，若將教育改革簡化為對既有實踐的全盤否定，反而可能遮蔽專業判斷與情境轉化的可能（葉坤靈，2015）。

從精粹主義興起的歷史事件中可以反思的是，與其採取非彼即此的激進翻轉，不如改採整全的視角，在不同教育訴求的張力中，尋求轉化與生成的契機。觀諸教育哲學研究，教育改革的本質未必在以新穎更迭陳舊，而是在深耕既有文化與經驗根基的同時，從中探尋轉化與演進的契機，進而體現返本開新的思維取向（林秀珍，2010）。教育事務的新與舊、保守與創新，僅是人為賦予的歸類詞彙。不同的教育觀點、方法與內容，本質上皆是人類在追求善與幸福的歷程中所累積的模式。這些樣態不應被視為彼此互斥的理念陣營，而應被視為人類文明在演進過程中，因應不同情境所展現的多重經驗面向。真正的改革，不應消耗心力在詞彙的更迭或形式的擺盪上，而應致力探尋不同理念間的交集價值，並以此為基礎持續擴張人類的學習能力，進而豐厚人類共同生活的素養基礎與智慧視野。

第二，在進步教育強調兒童興趣、活動經驗與生活適應的脈絡下，精粹主義所重視的學科知識與學術紀律，容易在教育價值序列中遭到低估與弱化。綜觀當代教育改革潮流，「學生中心」、「素養導向」與「跨領域整合」已蔚為教育界的主流共識。在這種主流論述的排擠下，精粹主義堅持學科知識優先的主張，因其較為穩健的取向，而被貼上落後與守舊的標籤。批評者往往預設學科導向無法因應快速變化的世界，進而將知識本位直接等同於僵化的教條，指陳其忽略了知識轉化為生活應用的動態面向。

以臺灣的素養教育為例，教育部將「素養」定義為適應現代生活與未來挑戰所需的知識、能力與態度。就字義觀察，三者呈現並重關係。然於評量實踐上，試題設計由聚焦知識的基本題型轉向情境題，此傾向隱含能力與態度優先於知識掌握的預設，並反映命題取向對問題導向與情境教學的偏好。惟在素養結構中，知識與態度、習慣的評量性質有所不同。在此差異下，若將情境包裝視為素養導向評量的充分條件，恐難以在操作層面真正落實三者並重的理念（陳柏熹、宋曜廷，2025）。

這項問題也可從當代認知研究與教學成效研究獲得進一步說明。Kirschner等人（2006）從人類認知架構、專家與新手差異及認知負荷理論出發，指出低度指導的發現式、問題導向與探究式教學，可能忽略初學者先備知識不足，且尚未具備自我引導能力的限制。Stockard等人（2018）透過直接教學課程的後設分析，亦顯示高指導、核心知識掌握與結構化學習安排，對學生學術成就仍具有不可忽視的正向效果。由此可見，問題解決能力並非能脫離知識而獨立形成，知識若要轉化為解決實質問題的能力，前提在於學習者必須先將知識高度內化，並清晰掌握其結構與運用條件。

這項觀點正可說明，精粹主義何以在進步主義浪潮中提出批判性回應，並試圖重新確立學科知識與實質學力的教育地位。精粹主義者早在20世紀上半葉即已體認，知識唯有沉澱為個體心智的有機組成，並達到運用自如的境界，方能真正內化為生命底蘊，成為個體應對未來變局的根本憑藉。

致謝：本研究之撰寫發想，源於筆者修習已故教育部終身國家講座教授、國立臺灣師範大學教育學系名譽教授楊深坑先生所開設之「教育學發展史」專題課程時所獲之啟迪。嗣後，筆者擔任國立臺灣師範大學教育學系方永泉教授之博士後研究員期間，承蒙其鼓勵與指導，遂將相關思考延續擴展為本研究成果（國家科學及技術委員會補助專題研究計畫編號：NSTC 114-2410-H-003-069）。對於兩位師長在研究構思與發展過程中所予之學術引導與提攜，筆者謹致上最誠摯之謝忱。投稿過程中，審查委員亦惠予關鍵建議，使論述更臻周延，併此致謝。

參考文獻

- 吳俊升（1972）。**教育與文化論文選集**。臺灣商務印書館。
- [Wu, J.-S. (1972). *Selected essays on education and culture*. The Commercial Press.]
- 宋明娟（2007）。D. Tanner、L. Tanner 與 H. Kliebard的課程史研究觀點解析。**教育研究集刊**，**53**（4），1-32。
- [Song, M.-J. (2007). An analysis of theoretical perspectives on curriculum history: D. Tanner, L. Tanner and H. Kliebard. *Bulletin of Educational Research*, 53(4), 1-32.]
- 林本（1958）。**教育思想與教育問題**。中華叢書編審委員會。
- [Lin, B. (1958). *Educational thought and educational problems*. China Series Publishing Committee.]
- 林秀珍（2010）。台灣教育主體性的建立——從文化自覺談起。**教育資料與研究**，**96**，49-70。
- [Lin, H.-J. (2010). The establishment of the educational subjectivity in Taiwan: Based on cultural awareness. *Educational Resources and Research*, 96, 49-70.]
- 陳柏熹、宋曜廷（2025）。建構108課綱核心素養理論以發展素養導向評量。**課程與教學**，**28**（3），1-34。https://doi.org/10.6384/CIQ.202507_28(3).0001
- [Chen, P.-C., & Sung, Y.-T. (2025). Constructing a core literacy framework based on Taiwan's 108 curriculum to guide literacy-oriented assessment. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 28(3), 1-34. https://doi.org/10.6384/CIQ.202507_28(3).0001]
- 楊國賜（1979）。當代美國進步主義與精粹主義教育思想之比較。**師友月刊**，**149**，1。
- [Yang, K.-T. (1979). A comparison of contemporary American progressive and essentialist educational thought. *The Educator Monthly*, 149, 1.]
- 葉坤靈（2010）。美國進步主義教育運動（1919-1955）與中等教育改革之影響。**教育資料集刊**，**46**，137-162。
- [Yeh, K.-L. (2010). The American progressive education movement (1919-1955) and its influence on secondary education reform. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 46, 137-162.]
- 葉坤靈（2015）。美國中等教育改革的新取向。載於國家教育研究院（主編），**國民教育新視野：借鑑、蛻變與創新**（頁91-130）。國家教育研究院。
- [Yeh, K.-L. (2015). New directions in U.S. secondary education reform. In National Academy

- for Educational Research (Ed.), *New visions for national education: Borrowing, transformation, and innovation* (pp. 91-130). National Academy for Educational Research.]
- 齊偉先 (2012)。現代社會「教改」論述的演變及其發展的結構性條件——以台灣暨德國的教改論述為例。《台灣社會研究季刊》，88，89-126。https://doi.org/10.29816/TARQSS.201209.0003
- [Chi, W.-H. (2012). The evolution of discourses of “educational reform” and its structural conditions in modern society: A comparison between Taiwanese and German educational reform. *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*, 88, 89-126. https://doi.org/10.29816/TARQSS.201209.0003]
- 劉蔚之 (2015)。中國留美教育學者的知識學習與轉化——以哥倫比亞大學師範學院為對象 (1930-1950)。《市北教育學刊》，51，49-88。
- [Liou, W.-C. (2015). The knowledge transfer of Chinese graduates of Teachers College of Columbia University (1930-1950). *Journal of Education of University of Taipei*, 51, 49-88.]
- 鄭玉卿 (2011)。當代美國課程史上的一個重要里程碑——1918年《中等教育基本原則》述評。《市北教育學刊》，39，103-126。
- [Cheng, Y.-C. (2011). An important milestone in curriculum history of the USA: Analysis of the Cardinal Principles of Secondary Education issued in 1918. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, 39, 103-126.]
- 簡成熙 (2023)。教育還應該繼續重視學習的表現產出嗎？G. J. J. Biesta對證據本位教育、績效責任與PISA的批判。《當代教育研究季刊》，31 (2)，5-43。https://doi.org/10.6151/CERQ.202306_31(2).0001
- [Chien, C.-H. (2023). Should education continue to focus on performativity and output of learning? Biesta's critiques of evidence-based education, accountability and PISA. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 31(2), 5-43. https://doi.org/10.6151/CERQ.202306_31(2).0001]
- Adler, M. J. (1939). The crisis in contemporary education. *The Social Frontier*, 5(32), 140-145.
- Adler, M. J. (1941). Shall we have more progressive education? *The Rotarian*, 59(3), 29-30.
- Adler, M. J. (1961). *Great ideas from the great books*. Washington Square Press.
- Adler, M. J. (1977). *Philosopher at large: An intellectual autobiography*. Macmillan.
- American Historical Association. (1934). *Conclusion and recommendations of the Commission on the Social Studies*. Charles Scribner's Sons.
- Bagley, W. C. (1907). *Classroom management: Its principles and technique*. Macmillan.

- Bagley, W. C. (1933a). Modern educational theories and practical considerations. *School & Society*, 37, 409-414.
- Bagley, W. C. (1933b). The task of education in a period of rapid social change. *Educational Administration & Supervision*, 19, 561-570.
- Bagley, W. C. (1934). *Education and emergent man: A theory of education with particular application to public education in the United States*. Thomas Nelson and Sons.
- Bagley, W. C. (1939). The significance of the essentialist movement in educational theory. *The Classical Journal*, 34(6), 326-344.
- Bagley, W. C. (2000). The case for essentialism in education. In F. W. Parkay & G. Hass (Eds.), *Curriculum planning: A contemporary approach* (7th ed., pp. 23-25). Allyn and Bacon. (Original work published 1941)
- Bagley, W. C. (2004). An essentialist's platform for the advancement of American education. In A. J. Milson, C. H. Bohan, P. L. Glanzer, & J. W. Null (Eds.), *Readings in American educational thought: From puritanism to progressivism* (pp. 424-437). Information Age. (Original work published 1938)
- Barnard, E. (1938, March 2). Study row stirred by essentialists: Their attack on progressive education is assailed by Dewey and Kilpatrick. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/1938/03/02/archives/study-row-stirred-by-essentialists-their-attack-on-progressive.html>
- Bobbitt, F. (1934). Questionable recommendations of the commission on the social studies. *School & Society*, 40, 201-208.
- Bode, B. H. (1934). Editorial comment. *Phi Delta Kappan*, 17(1), 7.
- Bode, B. H. (1938). *Progressive education at the crossroads*. Newson & Company.
- Bode, B. H. (1947). William Chandler Bagley: The philosopher. *The Educational Forum*, 11(2), 135-138.
- Bowers, C. A. (1969). *The progressive educator and the depression: The radical years*. Random House.
- Brickman, W. W. (1948). Essentialism ten years after. *School & Society*, 67, 361-365.
- Bullough, R. V. (2024). Reimagining classroom management and discipline: The citizenship of schooling and democracy as a way of life. *Teacher Education Quarterly*, 51(1), 7-25.
- Burton, W. H. (1944). *The guidance of learning activities: A summary of the principles of teaching as based upon the principles of learning*. D. Appleton-Century.

- Caswell, H. L., & Foshay, A. W. (1950). *Education in the elementary school* (2nd ed.). American Book.
- Chambers, G. (1969). Michael John Demiashkevich and the essentialist committee for the advancement of American education. *History of Education Quarterly*, 9(1), 46-56.
- Commission on the Reorganization of Secondary Education. (1918). *Cardinal principles of secondary education* (Bulletin, 1918, No. 35). U.S. Government Printing Office.
- Counts, G. S. (1932a). Dare progressive education be progressive? *Progressive Education*, 9(4), 257-263.
- Counts, G. S. (1932b). *Dare the school build a new social order?* The Stratford Press.
- Crehan, L., Badgeri, A., Carleton, C., Luck, B., Menzies, L., Morrish, D., Rushton, N., & Wall, P. (2025). *International comparative review curriculum policy: Summary*. Centre for Education Systems.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. Alfred A. Knopf.
- Demiashkevich, M. J. (1926). *The activity school: New tendencies in educational method in Western Europe critically examined*. J. J. Little and Ives.
- Demiashkevich, M. J. (1933). Some doubts about the activity movement. *Harvard Teachers Record*, 35, 170-178.
- Demiashkevich, M. J. (1935). *An introduction to the philosophy of education*. American Book.
- Detroit Country Day School. (n.d.). *School history*. Retrieved June 20, 2026, from <https://www.dcds.edu/about/history>
- Dewey, J. (1930, July 9). How much freedom in the new schools? *The New Republic*, 63(814), 204-206.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone. (Original work published 1938)
- Dzuback, M. A. (1991). *Robert M. Hutchins: Portrait of an educator*. University of Chicago Press.
- Frank, R. H., & Bernanke, B. S. (2007). *Principles of macroeconomics* (3rd ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Graham, P. A. (1967). *Progressive education from arcady to academe: A history of the progressive education association, 1919-1955*. Teachers College Press.
- Gutek, G. L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Prentice Hall.
- Hutchins, R. M. (1962). *The higher learning in America*. Yale University Press. (Original work

- published 1936)
- Kandel, I. L. (1961). *William Chandler Bagley: Stalwart educator*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Kilpatrick, W. H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: A review and summary. *Teachers College Record*, 22(4), 310-321.
- Kilpatrick, W. H. (1929). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College, Columbia University. (Original work published 1918)
- Kilpatrick, W. H. (1942). The case for progressivism in education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 36(1), 31-34. <https://doi.org/10.1177/0145482X4203600107>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kliebard, H. M. (1995). The Cardinal Principles Report as archeological deposit. *Curriculum Studies*, 3(2), 197-208.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Kliebard, H. M., & Wegner, G. (2002). Harold Rugg and the reconstruction of the social studies: The treatment of the “great war” in his textbook series. In H. M. Kliebard (Ed.), *Changing course: American curriculum in the 20th century* (pp. 61-75). Teachers College Press.
- Labaree, D. F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica Historica*, 41(1-2), 275-288.
- Macomber, F. G. (1941). *Guiding child development in the elementary school*. American Book.
- McCracken, T. C. (1947). William Chandler Bagley and Kappa Delta Pi. *The Educational Forum*, 11(2), 139-143.
- Monroe, W. S. (1952). *Teaching-learning theory and teacher education, 1890 to 1950*. University of Illinois Press.
- Null, J. W. (2003a). *A disciplined progressive educator: The life and career of William Chandler Bagley*. Peter Lang.
- Null, J. W. (2003b). *William C. Bagley: Scholar, gentleman, and committed educator of teachers*. In S. L. Field & M. J. Berson (Eds.), *They led by teaching* (pp. 6-17). Kappa Delta Pi.

- Null, J. W. (2006). Social reconstruction with a purpose: The forgotten tradition of William Bagley. In K. L. Riley (Ed.), *Social reconstruction: People, politics, perspectives* (pp. 27-43). Information Age.
- Null, J. W. (2007). William C. Bagley and the founding of essentialism: An untold story in American educational history. *Teachers College Record*, 109(4), 1013-1055. <https://doi.org/10.1177/016146810710900408>
- Pendleton, C. S. (1945). Michael John Demiashkevich (1929-August 26, 1938). *Peabody Journal of Education*, 22(5), 280-282.
- Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade: American education, 1945-1980*. Basic Books.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. Simon & Schuster.
- Rugg, E. (1947). William Chandler Bagley: The teacher. *The Educational Forum*, 11(2), 145-149. <https://doi.org/10.1080/00131724709339970>
- Senechal, D. (2010). Why do we need a philosophy of education? The forgotten insights of Michael John Demiashkevich. *American Educational History Journal*, 37(1), 1-18. <https://doi.org/10.1108/978-1-61735-103-720251002>
- Shaw, F. A. (1943). Let's not throw out the baby with the bath. *School & Society*, 58(1495), 123-124.
- Shaw, F. A. (1947). William Chandler Bagley's position. *School & Society*, 65(1680), 177-178.
- Shaw, F. A. (1955). Progressive and traditional education: A synthesis. *School & Society*, 82(2067), 68-70.
- Shaw, F. A. (1971). The essentialist challenge to American education. *School & Society*, 99(2333), 210-214.
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Khoury, C. R. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. Macmillan.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. Macmillan.
- Urban, W. J., & Wagoner, J. L. (2014). *American education: A history* (5th ed.). Routledge.
- Wahlquist, J. T. (1942). *Philosophy of American education*. Ronald Press.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Cornell University Press.
- Woolmer, T. L. (1976). *Essentialism in American education* [Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst]. ScholarWorks@UMass Amherst. <https://scholarworks.umass.edu/>

dissertations_1/2088

Wraga, W. G. (2001). A progressive legacy squandered: The Cardinal Principles report reconsidered. *History of Education Quarterly*, 41(4), 494-519.