

6

社會效率與民主理想的拉扯 與平衡？ ——20世紀早期美國社會效率 派的教育主張與實踐

國立臺灣師範大學教育學系副教授 劉蔚之

摘要

近年臺灣教改的民主化特質使人人得以盡其所能往上升學，高升學率現象已由普通高中開始往高職蔓延，高等教育也膨脹為近乎國民普及教育，社會效率似有未受重視趨勢。本文擬透過 20 世紀早期美國社會效率派教育思想，特別是史內登（David Snedden, 1868-1951）的主張，來瞭解當時是如何解決民主理想與社會效率之間的平衡問題。

結果發現，該派學者積極承認個別差異，認為每個人天賦與機會有很大差別是永不改變的事實，只有所有成員合作協調、互補貢獻，且分工合作的「團隊社會」，而非大家都一樣的「牲群社會」，才能具有社會效率。該派的教育方案要每個人能在自己的天賦命定的界限之內，在社會上各安其位，功能運作良好。

由於兩國背景差異甚大，問題性質亦不同，本文並不主張將美國社會對類似問題的答案直接套用到臺灣。但的確認為可從他們經驗中看到一些智慧，進而激發我們自己的智慧，找到最佳解決方策。

關鍵字：史內登，社會效率派教育思想，美國教育史

壹、前言¹

臺灣新近一波教育改革已經進行超過 20 年了。20 餘年來，有一個極為令人矚目的現象，便是普設高中大學、打通升學管道後，使得人人幾乎都可念大學；即連技職教育體系，亦以升學為尚，輕忽原先功能與任務。舉例而言，在 2014 年，教育部統計處發佈 102 年「高中職應屆畢業生升學就業概況」，其中，高中及高職升學率分別為 95.5%、81.1%（教育部統計處，2014），顯示不僅高中畢業生幾全以升學為唯一出路，即連高職生升學比例也堂堂超過 8 成。這兩項數據在世界各國中，可能都是數一數二的高。

上述現象顯示，人人盡其所能地盡量往上升學、高升學率現象已由普通高中開始，往高職蔓延，使高職也成為升學預備性質的學校。而高中、高職升學率分別超過九成五以及八成、高等教育膨脹為近乎國民普及教育（higher education for all），幾可說是古今中外從未出現過的現象。臺灣在這一點上，可能走在任何國家、任何時代的尖端，其可能衍生的結果與解決辦法，幾乎沒有前例可循。

教改政策滿足家長與學生升學期望等「民之所欲」，表面上看起來是符合民主社會精神，但同時卻也衍伸出導致莘莘學子被迫接受不合乎性向的教育，教育整體規劃失衡，社會缺乏合理分工，以及降低社會效率的危機。我們花費大量資源、耗費青年學子的青春，培養大量且其中多數就業困難的大學畢業生，職業分工體系的中、基層也同時空洞化了。無論對社會或是學生，都產生很多問題。

¹ 本文為科技部專題研究計畫「美國哥倫比亞大學教育學院教育學各學科領域的形成、分化與競逐（1898-1939）」（NSC 101-2410-H-003-026-MY2）部分研究成果，謹此致謝。

眼光轉向美國。美國自立國以來即是民主國家，20 世紀初曾經面對過人類有史以來首次的「中等教育普及」(secondary education for all) 趨勢，使原先歷史上一直都是僅為升大學做準備、屬菁英就讀性質的中學，性質上開始產生重大變化。最主要變化源自於大量且異質的學生增加。美國人口幾乎都是由各國移民組成，文化、種族、歷史經驗或語言，彼此迥異。新的中學入學生本身從上智到下愚都有，家庭經濟社會地位、對升學與就業的期待，也都極為不同。這使得原先以相對極少數菁英就讀、以升大學為主的中學，在課程內容、教學方式、甚至是學校功能與目的之設定，均受到前所未有的挑戰。

特別是為了因應那些絕大多數沒有繼續升學打算、也根本不需升學的中學畢業生，如何使之成為社會有用人才，不至於浪費寶貴社會資源，同時增進社會穩定、效率與控制，成為許多教育決策者重要挑戰。他們透過公共中學體制的建置，開設職業準備課程，為學生個人的未來（同時也就是社會的未來）作準備，這些作法可說是中等教育史上的創舉，雖隱含著社會控制想法，但所訴求的社會效率，卻得到美國社會正面的迴響與支持。這些 20 世紀早期開始持續進行的教育改革，後來史家稱為「社會效率派」教育措施，在美國教育史上，留下相當深刻的影響。

換言之，美國在 20 世紀早期，對「人人都應升讀中學」這個問題的原則性回應是：直接以科學的心理測驗為工具，面對學生之間的差異性，進而採取課程分化、職業教育等具體行動，為個人以及社會打造最有效率的公共中學體制。然而，這個作法也引發諸多批評，最關鍵的質疑是：積極面對個別差異、因之給予不同對待，雖能提升社會整體效率，但，是否有不民主之嫌呢？

本文透過美國社會效率派教育思想，特別是其代表人物之一史內登 (David Snedden, 1868-1951) 的相關主張，來瞭解他們當時如何面對民主理想與社會效率之間的平衡問題，以及所提的解

決方策。由於兩國文化與歷史背景差異甚大，問題性質亦截然不同，本文並不主張將 20 世紀上半葉的美國社會對類似問題的答案，直接套用到今天的臺灣。但的確認為可從他們經驗中看到一些智慧，進而激發我們自己的智慧，找到問題之最佳解決方策。

貳、何謂社會效率派

如前所述，大約自 19 世紀末，到 20 世紀中葉，美國處於政治、社會、經濟與文化相當重大的轉變，也是教育體制逐漸建置出制度架構的時代。當時對美國學校實務有影響力的進步主義教育理論陣營（此指相對於傳統教育而言），可以分為好幾派別，其中對於中學體制與內涵規制影響最深遠的，可說是社會效率派²。

社會效率派教育思想背後的哲學基礎，是功利主義（或譯為效益主義），強調為最大多數人謀取最大幸福，即是增進社會效率。至於教育不僅是社會的重要投資，也是解決社會重要問題、維持社會秩序、提升經濟發展的工具，此觀點也是 20 世紀早期美國教育的主流觀點（Labaree, 2010）。

效率派對社會的理解與想像的來源，深受 Edward A. Ross 社會控制說啟發（Kliebard, 2004）。Ross 反對順應自然法則，認為為了社會整體利益，應大力干預自然法則。Ross 更認為，要克服當時個人主義與資本主義的危機，學校比家庭更重要。因學校可直接進行社會控制，這種社會控制乃是保護社會的真正武器。

² 不同教育史學者對他們有不同的分類與名稱 David Tyack（1974）區分為「行政派與教學派的進步主義」（administrational and pedagogical progressivism）；Robert Church & Michael Sedlak（1976）區分為「保守與自由的進步主義」（conservative and liberal progressivism）；Kliebard（2004）區分為「社會效率、兒童發展與社會重建」三派（social efficiency, child development, social reconstruction）三派。

社會效率派強調科學。科學是精確測量、標準設定，以維持可預測、有秩序的世界。社會效率派也強調實用，認為教育的內容應超越學生智性發展或是學科知識掌握之層次，而進入到生活中所有活動領域的實質內涵。課程應該專門分化，少教沒有實用價值的知識，而直接為未來生活進行預備，其餘作為都是浪費。這些主張一方面是衝著人文主義課程（被認為是不科學、遠離人間煙火）而來，另一方面則是 Dewey 相關主張（如發展學生智能力、教育即生活而非為生活預備）的反命題（Kliebard, 2004）。

社會效率派非常重視心理學已證實的個別差異，所謂個別差異是指同齡者之間有著完全不同的智慧能力，透過智力測驗等客觀工具即能測得。因此，桑代克學習心理學派的貢獻便在於，為中等學校在甄別每位學生的個別差異時，提供標準化心理測驗工具。學校利用標準化測驗安置學生後，課程與教學便可以依據學生心理特性加以分軌為學術與實用（職業準備）兩條路徑。

教育事務上，社會效率派集中關注焦點於學校行政組織、管理、課程結構與安置。除主張科學化的課程制訂，再配合前述每個人發展的差異，進行課程分化之外，在學校行政上，社會效率派主張建立具有綜合中學性質的初級中學（junior high school），在其中增加職業課程內涵，以培養新經濟下種類繁多的各行各業所需的勞動工作者，另外還主張放棄舊式公民的博雅教育，改為培養能適應現代社會的新公民。

社會效率派所認為的社會進步，其實是更有效率。該派更認為教育為未來生活作準備，才是有效率（Kliebard, 2004）。著名課程學者 J. Bobbitt 即說，教育主要責任是為未來 50 年成人生活作準備，而非僅為當下這 20 年兒童青少年生活作而施教。此與杜威主張完全相反。

綜言之，社會效率的關鍵主張可說是：「有用才是王道！」，「社會效率才是王道！」（utility and social efficiency）（Labaree, 2010,

p. 169)。多數社會效率派領導人物是學校務實的行政人員與改革推動者，包括 David Snedden、Ellwood P. Cubberley、Clarence D. Kingsley、Charles A. Prosser、Ross L. Finney、Edward A. Ross、Charles Judd、Charles C. Peters、Leonard Ayres、Werrett W. Charters、John Franklin Bobbitt 等人。

值得注意的是，在當時另一能與社會效率派在教育理念上分庭抗禮的，是兒童中心派。該派以杜威為尊，有強烈浪漫傳統，厭惡形式化的學校教育，而深深喜愛即興、自然、自我引導，整體式學習的學習。

追隨杜威的兒童中心派主要集中於發展教室內新的教與學歷程。本派人數較之於社會效率派少很多。杜威提供理論來源，也是提倡者，但稍後對於本派偏激或過度發展亦曾加以批評，強調應平衡兼顧兒童與課程，「課程地圖」仍有存在必要。兒童中心派理念來源包括 Rousseau、Froebel、Pestalozzi、Herbart。主要人物是 Francis Parker, G. Stanley Hall, W. Kilpatrick, G. Counts, Harold Rugg, Boyd Bode 等人 (Labaree, 2005; Labaree, 2010)。

根據 1980 年以來的多位教育史家研究³，強調職業技能訓練的史內登教育觀點，乃是「最終的勝利者」(the ultimate victor)，而主張智性發展(industrial intelligence)、聚焦社會正義與教育熱忱(educational engagement)的杜威，則幾乎找不到了，而這一點乃是「毋庸置疑的」(Kliebard, 1987, p. 140)。甚至認為，史內登這種行政派的社會效率與實用教育主張，「擊敗」(defeated)杜威派社會正義與教育熱忱之說 (Labaree, 2010, p. 168)。

³ 指出社會效率派、而非兒童中心派贏得學校改革的研究包括：Kliebard, 1986 & 1987; Lagemann, 1989; Larry Cuban, 1993; Diana Ravitch, 2000; Arthur Zilversmit, 1993。

參、社會效率派代表人物：史內登

在社會效率派的陣營中，史內登對民主與效率問題明確做出較為系統且頗有力的論述，且曾產生過重大影響。接下來，本文以他為代表，說明社會效率派的主張與實踐。

史內登出生成長於美國西部拓荒的極端務實環境，勤奮的體力工作非常重要，因此「教育勞動」(educational work)的想法在他的一生思想中佔有極重要位置(Drost, 1967)。史內登最重要教育經驗來自於自我教育，當他在加州 Santa Paula 任教小學時，大多數閒暇時間均閱讀英國 Herbert Spencer 的全集，且深受啟發。Spencer 本身也是靠自學而成的思想家，對傳統知識習以人文學科為首，忽視科學與實用的價值觀，深不以為然。他曾提出「何種知識最有價值」(What knowledge is of most worth?) 這個問題，並且以自己獨特的見解，將那些與人的生存與生活最相關的知識，也就是科學，列為最優先，而將遠離實際生活的人文學科排到最後。Spencer 此說曾對西方知識的傳統價值序階，產生極大衝擊。史內登閱讀 Spencer 作品，且深受啟發的經驗，也使他永遠與經典傳統(classical tradition)絕緣。稍後他入學史丹佛大學(Stanford University)，接觸到主張社會控制說的 Ross，Ross 成為史內登在史丹佛時期留下最深刻印象的老師，Ross 曾說道，社會控制系統，例如學校，被賦予的使命並非改變社會的功能或結構，而是去塑造個人，此說對他由社會學觀點回應 Spencer「何種知識最有價值」提供重要線索。

讀哥倫比亞大學社會經濟系(Department of Social Economy, Columbia University)博士班時，史內登受到該校社會學者 Franklin Giddings 影響，認同「人之不平等乃是天生自然的」主張，因此史內登認為應建立在遺傳與環境因素上，去因應這種不

平等，區分社會成員為不同群組（他稱為 *case group*），希望透過提供適合每一特殊群組的教育來減緩不平等（Drost, 1967）。史內登在該系系主任 Edward T. Devine（當時全美最有名望社會工作者，史內登是他在哥大指導的第一個學生）指導下，於 1907 年完成的論文探討青少年感化學校（*juvenile reform school*）。該論文正是史內登追求社會效率教育之理想原型。取得博士學位後，史內登曾在麻薩諸塞州任職州教育督導長，在此時期，史內登任用兩位後來對美國教育之奠基有關鍵性影響的人物，擔任他的左右手：

首先是他的學生 Charles Prosser，為他主管職業教育。Prosser 任職時有關職業教育的政策主張，在 1917 年聯邦《史密修斯法案》（*Smith-Hughes Act*）中，得到相當程度的採用。該法案通過後，他又於 1917–1919 年，擔任聯邦職業教育委員會（*Federal Board for Vocational Education*）行政執行長。Prosser 後來在 1945 年時，更成為生活適應教育決議文（*Resolution for life adjustment education*，該決議文被稱為 *Prosser Resolution*）之主導者，影響力很大。

第二位則是 Clarence Kinsley，史內登任用他負責中等教育業務。Kinsley 很快成為全美教育協會（*National Education Association, NEA*）中等教育重組委員會（*Commission on the Reorganization of Secondary Education*）主席，於 1918 主導撰就《中等教育七項基本原則》（*Cardinal Principles of Secondary Education*）報告書。該文件影響深遠，本文稍後會另做介紹。

史內登結束麻州事業後，回到哥倫比亞大學之師範學院（*Teachers College, Columbia University*）任教，擔任教育社會學與職業教育兩領域教授。

肆、史內登的社會效率與職業教育相關主張

1900 年，史內登在 Stanford 演說「平庸學生的學校」(The Schools of the Rank and File) (Snedden, 1900)。史內登說明，眾人皆知，大學責任在培養社會的領導菁英，但是，對於那些屬於多數的平庸大眾，也就是未來在社會中的追隨者而非領導者，公共學校體系所應擔負的職責，卻迄未得到足夠程度的重視。在中等教育快速擴張的 20 世紀初始，學校不應該只繼續為有閒階級而設。公共學校應該在培養文化階級之外，更注意勞動社會中「有效率的個人訓練」。這是中學應有的新方向，所以課程需要全新的轉換。古典語言、數學、科學、英語文學對於大多數平庸學生是沒有用的。史內登承認這些學科或許對於準備進大學是有用的，但平凡學生所接受的教育內容應更貼近實際生活所需。這場演講預示他未來的社會效率主軸思想 (Drost, 1967; Labaree, 2010; Snedden, 1900)。

史內登很早即主張，應為這群平庸學生，單獨設置職業學校。1914 年 NEA Department of Superintendence 年會上，史內登發表演講，指出教育應與時俱進，不應該再依賴建基於習慣或「前科學」信念、幾近於迷思而又毫無用處的普通教育（博雅教育），在博雅教育之外，大眾需要的其實是一種更科學、更實用的職業教育。因為人是以兩重關係面對世界：一方面是器物的生產者（producer of utilities），另一方面是那些器物或產品的利用者（to utilize utilities）。訓練一個人成為生產者（producer）的，便是職業教育；至於訓練一個人成為利用者（utilizer）的，則是博雅教育 (Labaree, 2010)。對於那些佔絕大多數，未來將成為生產者的青少年，教育主要焦點應該是職業教育。而由於職業教育與博雅教育目的大不相同，所以學校組織的形式與課程內容也應該有

異。兩種學校不僅應該分開設置，教學也應該盡量依據未來每一職業所需技巧來精確裁切與規劃，使內容具體明確、細節清楚、能直接應用。上述言論在會上立即引發 William Bagley 嚴厲批評。

史內登與 Bagley 立即就博雅教育與職業教育交鋒，如前所述，史內登認為職業教育乃是讓人成為有效率生產者而施，博雅教育則是為有效的消費者而施，兩種教育無論在實質內容上、行政體系上均應嚴分。而 Bagley 則認為在現有學校中，職業教育即可以和博雅教育一起進行 (Drost, 1967)。Bagley 相信提升社會效率可作為教育歷程之一種理想，但只能作為一般性的、遙遠的目標，而非絕對且唯一的目的。

此時正在撰寫《Democracy and Education》的杜威，1914 與 1915 年也分別在《The New Republic》撰文回應上述論爭 (Labaree, 2010)。杜威主要論點是：史內登觀點太親近製造者（資本家）的利益，職業教育與博雅教育截然二分、分別施教，不僅在實務應用上不切實際，且更會傷害民主。

杜威應是少數最早洞見社會效率派相關主張可能會傷害民主價值的人。他警告，獨立設置的職業學校只會造成階級分化的教育。史內登的回應則是一方面承認杜威把博雅教育與技藝教育統整為一乃是對博雅教育的重要貢獻，另一方面卻批評杜威最多只是 4 至 9 歲兒童教育專家，完全站在「為職業作適當準備」的狀況外。

杜威接著在第二篇文章中，宣稱與史內登之間的差別不只是教育上的，更是深層的政治與社會觀念上的差別。他反對史內登把職業教育等同於特定技能之學習，而且還放棄對學生較為根本的、建立在科學知識與社會問題等智性能力（industrial intelligence）的啟發與引導 (Labaree, 2010)。杜威認為應對職業教育採取較為寬廣的定義（絕不只是技能學習），其中培養的重心是智性能力、創造力與執行力，使勞動工作者既有工作能力，又

能主宰自己的職業命運（*industrial fate*）。若是如史內登所主張，將職業學校與普通教育分開設置，將導致兩種教育都更窄化、更沒有意義且更無效率。只有合在一校才能夠把傳統教育的教材利用工藝教育的眼光來重組，使兩種教育都更活躍、更科學且更符合當前社會環境。杜威主張，當前最重要的是，拒絕史內登所提方案，而努力建立一種首先企圖「改變」（*alter*）目前既存工業體系，而最終目的則是要「超越」這套體系的職業教育。

史內登對第二篇文章未進一步回應，所以看起來這場辯論似乎是 Dewey 取得最後話語權。但杜威的主張並未影響史內登，史內登繼續在 1920 與 1930 年代主張他那提升社會效率、培養實用職業技能的教育。更重要的是，杜威對社會效率的批判也未對美國公共學校教育產生重要影響，公共學校在 1920 年代早期即已堅固地遵守社會效率的觀點了。

伍、史內登與社會效率派主張之實現

雖然今日即使在美國已較少提及史內登這位學者本人，教育史家卻判斷，1914-1915 年杜威與史內登辯論結束後，是史內登，而非杜威贏得定調 20 世紀美國教育目的大方向的這場戰爭⁴。因為，為接下來 100 年美國教育定調的兩份歷史性文件，內容都屬史內登擁護，而杜威所憎惡的社會效率派教育主張：1917 年屬聯邦法案的《史密修斯職業教育法案》與 1918 年屬政策文件的《中等教育七項基本原則》，都同時建立社會效率派在美國中小學教育

⁴ Labaree (2010) 認為，此一矛盾現象是因為，史內登社會效率派的主張早已內化融入公共學校體制，所以無須多提他這個人；而杜威一再被今日學者懷念與標舉，正是兒童中心派無法成功進入學校體制的象徵 (Labaree, 2010)。

的主導性地位 (Labaree, 2005, 2010; Kliebard, 2004)。史內登陣營觀點自此開始型塑美國學校實務，而杜威那較為自由主義的觀點則基本上持續於教育工作者的口頭修辭上。

1917 年聯邦《史密修斯職業教育法案》確立了在教育事務原本屬於各州權限、地方分權制的美國，聯邦卻得以合法化的資源與力量介入職業教育發展，讓不適合升學者接受職業教育，成為「有用」的人。該法案內容有許多部分是採用史內登麻州時期重用的學生 Prosser 之主張，全案大方向也符合史內登職業教育之主張。

至於第二份文件《中等教育七項基本原則》，1918 年由聯邦內政部教育署公告、源自 NEA 之策劃。該文件是由前述史內登麻州時期另一位重要部屬 Kingsley 主持研訂，此文件是為「民主化的美國」而規劃的中等教育方針，全文長約 12000 字，直接呈現史內登陣營社會效率派的理念 (NEA, 1918)⁵：

1. 該文件主張，民主是為社會福祉而培養個人找到社會中的定位：文件前言強調當時的中等教育相當保守，總是抗拒現代化改革；文件中「民主」一詞，使用約 40 次。該文件對於「民主」的定義是「民主目的是透過設計好的活動，使社會每一成員發展出增進同胞與社會整體福祉的人格」，「因此，民主社會中的教育，在學校內外都應培養每個人的知識、興趣、理念、習慣與力量，使他找到自己的定位，且在此位置上塑造自身與社會更高貴的目標」。所以民主的意義在於為社會福祉而塑造個人，而教育則是去瞭解個人，以設定他在社會中正確位置。社會效率派的教育思想強調「民主」，實已深蘊其中 (Labaree, 2010; NEA, 1918)。

2. 該文件主張，政府應設置具有綜合中學性質的初級中學：

⁵ 鄭玉卿也曾對該文件有深入的分析，且分析角度與本文頗能互補，請參考鄭玉卿 (1991)。

在初級中學（junior high school）中，課程以職業試探為取向，欲去除教育中的浪費；本來傳統中學裏強調內在價值的傳統科目，應靜靜地轉為具有功利主義（utilitarian）的課程，例如「歷史」改為以培養有效率公民為直接目的的「社會科」。至於職業教育則是《中等教育七項基本原則》在初中課程內容中最戲劇化、影響最深遠、最成功的課程創新。它並未設立新科目或是新課程選項，而是在許多既存科目中以職業教育標準，重新注入新內涵。如商用數學、商用英文。重要的是，除少數升學者之外，其餘所有人都接受職業化的課程。職業教育成為邁向社會效率派課程分化政策的最重要一步。而課程分軌的綜合中學提供了社會效率者認為最重要的分化功能（Kliebard, 2004; NEA, 1918）。

3. 依據《中等教育七項基本原則》，中學教育目的是培養下列領域之能力：

- （1）健康
- （2）基本能力
- （3）家庭成員
- （4）職業
- （5）公民素養
- （6）休閒活動
- （7）倫理品格

這裡強調學校應有用於社會，例如培養公民素養，至於傳統博雅科目被大為限縮，限定在單一項目「2.基本能力」中，且在重要性上與「3.家庭成員」或是「4.休閒活動」並舉（Labaree, 2010; NEA, 1918）。自此，社會效率派教育主張徹底改變中學性質，不再以培養智性能力為首要任務。

4. 《中等教育七項基本原則》強調課程應分化，才能適應未來社會職業分工：文中明確強調若要適應社會上已經高度分化的

職業結構之需求，必須施予不同學生分化的課程。職業的劃分事實上就是課程分化的依據。所以，滿足社會效率的教育，事實上乃是一種職業主義（vocationalism）（Labaree, 2010）⁶；而驅動著課程發展的，正是職業所需的技能。

整體而言，由於分化的職業準備課程讓心理特質迥異的學生接受最適合自己的教育，以成為社會的有效率成員，這代表「社會效率」之提升，加上綜合中學讓不同學生在同一校園中接受教育，這代表「民主」之落實；「社會效率」及「民主」兩者緊密編織在一起，說服力銳不可當，所以此一文件能長遠地對美國中學教育目標、課程組織產生影響⁷。

以上 1917、1918 年兩份文件極為深遠地建立了社會效率派在美國中等教育的主導地位（Labaree, 2010），美國的中學開始具有以下特性：

1. 學校體制的核心原則是有用與有效率（utility and efficiency）。
2. 學校體制的目的是預備，亦即讓學生成為有生產力（效能）的工作者。
3. 學校課程是分化的，亦即依學生能力與社會背景（兩者常被連在一起），分為不同學習軌道。
4. 特別是《中等教育七項基本原則》，讓中學教育目的職業化，並把博雅教育邊緣化。
5. 《中等教育七項基本原則》主張普遍設置職業化、課程分軌的綜合中學（包括初中與高中）。這是一種妥協出來的機構，讓接受學術性與職業性課程的不同學生能夠在同一所學校中共同受教育，以彰顯民主精神。但這一部分，正是史內登對《中等教育七項基本原則》以及 Kingsley 最不滿意的地方。

⁶ 職業主義指以更為工具性、經濟功能的方式連結學校與職業準備。

⁷ Snedden 反對綜合中學，認為無法真正學到職業教育（Drost, 1967）。

以上兩份社會效率派主導的文件，均以超越課程（教育）本身以外的某種東西為核心，學校教育追求的不再是內在價值，課程（教育）成為達成目標的工具（Kliebard, 2004）。這正是 Spencer 與史內登等人對於「何種知識最有價值」之回應，包括「生活實用技能優先」、「教育是為未來完全生活作準備」之主張，而非杜威「教育即生活」、或是「培養學生智性能力」之看法，成為主導美國教育實務進行的力量。

陸、社會效率派是否有違民主？史內登對於民主與效率之爭的回應

以上，以史內登為首的社會效率派之主張對中學體制與職業教育實務取得定調，事實上也引發諸多批評。其中最主要的一點，即是直接將大部分學生放到職業準備的課程軌道，剝奪他們智性能力的發展機會，有違反民主價值之虞。為回應眾人批評社會效率派相關主張有違民主精神，並解決社會效率（social efficiency）與民主理念（democratic ideal）之間困難關係，史內登認為，假定所有人都接受同樣教育、且未來在社會上負有相同程度責任，才是不民主的。因為那些佔大多數、資質平庸的人，根本就無法適應與理解傳統中學裏的博雅教育。若是強迫他們接受無法理解的教育內容，等於是拒絕他們於社會之外，這對他們反而才是不公平（Drost, 1967; Snedden, 1924, 1930）。

史內登認為，那些相信「所有人都能透過教育達到平等」的人，其實是不切實際的烏托邦者，而「所有人必修同樣的博雅課程方案」，乃是單一處方開給所有人，這是最差的，因為可能導致漫無目的的教育，結果很可能就是所有的人水準都拉到一樣低。至於對治之策，就是：只要是符合個人需要、具體的，就是合理

的課程（Drost, 1967）。史內登估計，一般最多只有 2% 青年能達到對傳統學術科目（如代數）的真正精熟。這些菁英不是他要處理的對象。至於另外那絕大多數的普通人中，有些在平均之上的人，可望訓練到領導位置；而資質過於平庸的人，則可訓練成為很好的「跟隨者」。就像一支球隊或船艦船員，社會也必須同時依賴領導者與跟隨者。只有這兩種人都能同時實現其正確功能時，才能造成有效率社會。功能分化的社會正如球隊組織（team-group）一樣，是比較強大的。沒有任務分化、每人扮演一樣角色功能的群體（即「牲群」，herd-group），則會受到無效能的一致性之威脅（Drost, 1967; Snedden, 1924, 1930）！

史內登主張，學生應在自己天賦才能所允許情形下，盡可能達到最大化的成功。為適應個別差異，不同教育對象的目標本身，才是要分化的（而非透過教學方法）。他認為，提供完全相同（sameness）教育機會，以為這便是公平（equality），其實是一種迷思，是教育的齊頭式平等（equalitarianism）。反之，他認為相同的教育內容會剝奪大多數兒童應得的教育機會（Drost, 1967）。

史內登認為，每個人天賦與機會有很大差別，這乃是永不改變的事實，而他的教育方案即是要個人能在自己的天賦命定（predetermined）的界限之內生活得很好。在此方式下，一個建立在所有成員的合作協調、互補貢獻之上、分工合作的團隊型組織（team society）才能使社會需求得到滿足（Drost, 1967; Snedden, 1924）。

史內登把社會分為極少數的理論家、能在社會上擔任領導者的少數人，以及只能學習實用、具體、應用的知識，屬於絕大多數人的平庸之輩等三大類。又把公民教育區分為領導者與跟隨者，把職業教育分為專業人士、技術工與半技術工等三種，據此規劃出他的教育方案（Drost, 1967）。

他的課程分化是依據學童可能命運為基礎，提供彈性課程，以符合差別化需求。「未來類似命運的學生」是由家庭環境與背景、

個人能力，以及經濟處境三種變項來決定的。只有三者皆充分符合特定條件者，才給予長期而昂貴的學校教育，也就是傳統學術性科目，但這一群並非史內登所關心的。史內登關心的是平庸的那一群人，要給予專門的學校，以為他們未來在社會中最適合於自己位置的職業做準備。史內登宣稱，絕大多數未來社會成員根本無法在傳統學科中體驗到任何內在價值，也懷疑他們獲得抽象知識的能力。強迫學習只會使之快速逃離學校。為了留住這可能高達 80%的人，「務實（實用）科目」方案（*practical studies*），能使他們從中發現直接而立即的價值（Drost, 1967）。為重組這些科目，史內登由工作種類、以及該工作從業者中在平均以上的人之工作表現來決定，每一個群組都與特定職業目標相連，待特定具體目標決定之後，把這些（具體操作）元素抽出，進行教學，以訓練下一代成功的勞工與公民所需的最佳技巧、能力、特質與信念。

這是一種社會改革的途徑：課程上，要求中學有全新科目或是將既有科目重組為更為實用（例如商業文書寫作、一般書信寫作、奇妙的合成化學、實用數學等）。這種建立在實際生活活動（*life activities*）上形成的教育目標，並非史內登的獨特觀點。Spencer 1859 年即已提出，Kingsley 1918 年在《中等教育七項基本原則》，以及 Bobbitt 1924 年的課程制訂也都如此運用。但史內登認為他們都未能依據階級或團體來分化課程。

史內登傳記作者 Drost（1967）認為，史內登基本上被視為職業教育者，但對他而言，職業教育只是較大領域的教育社會學之一部分而已。他對職業教育有興趣，只是因為有助於整體社會效率。Drost 更指出，史內登在美國教育史上的地位是：他能以最大膽方式描繪課程制訂中歷久彌新的一種可能性：也就是為提升社會效率而施的教育，並強而有力地構思出將之賦予實踐的步調（Drost, 1967）。史內登歷史意義也在於明確有力論述制訂社會效率課程之可能性。主張知識、態度、情意的直接教學，以形塑個

人命定的社會角色，讓個人在職業上更有用、社會上更負責，社會整體也就會因之獲得改進社會效率。

在與杜威的實用主義願景共同競爭美國教育的「心靈」時，是社會效率派取得極大成功，不是杜威。教育史家 Labaree (2010) 發現，改革理念的成或敗，乃在於特殊社會脈絡下，能否有效解決社會問題、引發行動上的支持，而非嚴格邏輯、堅固論證，或是理論之優劣。因之可以見到美國持續最久、能見度最高的教育思想家杜威，在學校實務上影響力驚人地微小。而主張窄化的教育、政治上趨於保守，性格又古怪的史內登影響力卻持續不輟。

柒、社會效率派為何成功

在許多文獻的描述中，史內登是一個俗不可耐、未受良好教育 (half-educated)、反智、對人文主義有本能敵意的狂人。他的某些主張，也並不可取，例如依據學生所屬階級直接分配不同課程進路，或是將博雅教育對象侷限於少數學生等。但他領導的社會效率派，為何能讓杜威「潰不成軍」(trounce)呢 (Labaree, 2005, p. 279)？以下分述之 (Labaree, 2005, 2010)：

1. 回應社會重要議題，對有權力者具有訴求力。該派用教育提升經濟生產力、融合移民、使社會安定、提升就業機會，讓社會秩序得到控制，且由上而下的改革容易著手進行。
2. 重視科學方法與工具，例如心理測驗之運用，使有「科學」的權威。
3. 搞定社會問題、擴張經濟發展。教育是明顯可見到的投資，所以有著深謀遠慮以及理性的味道。
4. 社會效率派深耕於課程設計、測驗工具發展、提供教育界領袖相關諮詢、執行學校調查，很「有用」。

5. 長期深耕教育行政工作者這個市場，後者容易接受並執行這些改革理念。而教師若要接受杜威學說，不僅處於較弱勢的組織地位，且身陷社會效率派所塑造出來的學校組織與課程框架中。

在改革的某些階段，極端是有用的。偉大思想家，細緻精密的論證，常與周遭氛圍不同調，且常太複雜以致難以理解。社會效率派相當敏銳於時勢：用綜合中學來沖淡職業主義（複製社會不平等的機器），既符民主、又有效率：綜合中學的職業取向，讓教育更符合社會效率、產生更多人力資源、刺激經濟成長、社會更為現代化。同時也順勢稀釋了傳統人文主義博雅教育的學術課程。它在事實上，而非法理上將學生依照階級分軌，它代表著民主。Labaree（2010）即認為，杜威的理念像是溫室花朵，除非條件完全符合理想，才能夠繁花似錦。社會效率派像野草，環境不理想也可以生存。它要的也只是生存，而非美麗。

社會效率派反對只為興趣而學習，而史內登則更進一步主張，必須先決定個人在社會上的可能命運，進而再指派特別適合他的課程，以提升此人在社會上的效能到極大化。或許對於社會是有最大好處的。

捌、結論

20 世紀初美國在「中等教育大眾化」的現實中，社會效率派教育家針對「教育屬性」、「學校定位」、「課程結構」的論辯與措施，其實是相當具有啟發性的。該派積極承認個別差異，認為每個人天賦與機會有很大差別是永不改變的事實，只有所有成員合作協調、互補貢獻且分工合作的「團隊社會」，而非大家都一樣的「牲群社會」，才能有社會效率。反思這個論辯過程中所形成的歷

史視野，對於當前臺灣在「高等教育大眾化」的現實中關於「教育屬性」、「學校定位」，以及「課程結構」的批判，格外具有警醒、洞察的作用。

目前臺灣社會趨勢似乎較為強調齊頭式平等，普遍認為人人都應該要盡量升學，不應「放棄」任何一個孩子。但是教育機會平等並不應是教育內容均等，特別是在義務教育階段之後，若是每個人都還接受一模一樣的教育，其實並非公平。此外，社會需要分工，才有整體效率。若是不積極面對平凡者，找到適合他的教育，可能才是不平等。針對以上這些現象，史內登有很好的論點，值得我們參考。

臺灣教改，或許也可以更有社會效率、更務實一點。近年來，近乎國民普及教育的大學，也面臨大學教育職業化，以及博雅教育邊緣化的處境，大學教育原先的根本精神與性質，面臨很大危機。我們是否應該考慮，把一般人認為「不實用」，但具知識核心價值的（例如文理學院），留給極少數、但最適合的人，在為數極少的研究型大學中去鑽研這些知識，讓這種使得西方科學與文化強大優越的關鍵「純知識」、「純理論」能不受打擾地更前進。

又如，高教體系似乎也宜考慮分工，不必全部大學作同樣的事（這是史內登所說的「牲群般」的團體）。是否應考慮是否讓研究型大學數量降到最低，進行上述純知識與純理論之研究，而多數大學則以教學型或地方型，以傳授實用知識、培養社會各領域中堅人才為任務。

此外，若是坐等臺灣家長改變升學主義意識形態，實不如由政府重新分配與調整資源，挹注充分資源於技職教育，讓技職變得更有吸引力，讓人民覺得選擇技職教育體系是有實際上的利益的。在實質上引導分流，會更務實，也更有效率。例如，長期以來，臺灣家長不願意子女接受技職教育，事實上原因之一是由於

職業教育分配到的經費遠低於普通教育⁸，實質顯示政府其實並不重視技職教育體系。至於技職教育最發達的德國則反之，技職生的人均教育經費幾為普通教育學生的兩倍，不僅給予最高度的技職教育投資，培養最紮實的技術，畢業即可充分就業，且收入絕不亞於大學畢業生，那麼學生為何還要搶著念那「不實用」的大學呢？而這並不違反民主價值。

至於本研究探討的美國，則選擇強調分工的「團隊型社會」，屬於增進社會效率、實際的一條路，雖然也有理論與實踐上的不合宜處（例如依據學生所屬階級直接分配不同課程進路），但整體不失民主理想。不是每個人都一樣的社會，才是民主。

參考書目

- Church, R. & Sedlak, M. (1976). *Education in the United States: An interpretive history*. New York: Free Press.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. New York: Longman.
- Drost, W. H. (1967). *David Snedden and education for social efficiency*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Kliebard, H. (1987). The Question of Dewey's Impact on Curriculum Practice, *Teachers College Record*, 89(1), p. 139-141. Retrieved from: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=563>
- Kliebard, H. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge.
- Labaree, D. F. (2004). *The trouble with ed schools*. New Haven and

⁸ 依據立法院法制局研析成果，臺灣技職體系的大學（不含專科 14 校）共 87 校，比一般大學 71 校多了 16 校，但近三年高等教育經費編列，卻顯現「一般大學明顯高於技職校院」這個不均衡且不合理之現象：103 年度一般大學 117 億元、技職校院 60 億元；104 年度一般大學 109 億元、技職校院 69 億元；105 年度一般大學 102 億元、技職校院 68 億元（盧延根，2016）。

London: Yale University Press.

Labaree, D. F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American Romance, *Paedagogica Historica*, 41(1&2): 275-288.

Labaree, D. F. (2010). How Dewey lost: The victory of David Snedden & social efficiency in the reform of American education. In: D. Troehler, T. Schlag, F. Osterwalder (eds.). *Pragmatism and Modernities*, pp. 163-188.

Lagemann, E. (1989). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. Chicago: University of Chicago Press.

NEA (National Education Association) of the United States, Commission on the Reorganization of Secondary Education (1918). *Cardinal principles of secondary education. A report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education*. Washington DC: United States Bureau of Education.

Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York: Simon & Schuster.

Snedden, D. (1900). The schools of the rank and file. *The Stanford Alumnus*, 1, pp. 185-198.

Snedden, D. (1924). Education for a world of team-players and team-workers. *School and Society*, 20, pp. 554-56.

Snedden, D. (1930). Vocational education's modern trend, *Wisconsin Journal of Education*, 63, pp. 127-29.

Tyack, D. (1974). *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Zilversmit, A. (1993). *Changing schools: progressive education theory and practice, 1930-1960*. Chicago: University of Chicago Press.

教育部統計處 (2014)。高中職應屆畢業生升學就業概況。教育統計簡訊，10。取自：<http://stats.moe.gov.tw/files/brief/%E9%AB%98%E4%B8%AD%E8%81%B7%E6%87%89%E5%B1%86%E7%95%A2%E6%A5%AD%E7%94%9F%E5%8D%87%E5%AD%B8%E5%B0%B1%E6%A5%AD%E6%A6%82%E6%B3%81>。

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，p. 103-125。

盧延根 (2016)。高等教育經費編列問題研析。立法院法制局：http://www.ly.gov.tw/05_orglaw/search/lawView.action?no=23738

The Wrestling Between Social Efficiency and Democratic Ideals --The Education Ideology and Implementation of Social Efficiency in Early 20th Century in the United States of America

LIOU, Wei-Chih

Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

The education reforms in Taiwan in recent years were rooted in the democratic ideation that everyone should have the opportunities for education. One outcome was elevated entrance rate, first, to senior high school, and, later, to higher education. The state of affairs rendered “the social efficiency of education” a topic of concern to many.

This article examined how the balance issues between democratic ideals and social efficiency were resolved by the Social Efficiency Tradition, especially the ideas of David Snedden (1868-1951), in the early 20th century in the United States.

It was found that scholars in this tradition believed strongly about individual differences—the invariable truth about difference in abilities and opportunities. Social efficiency could only arise from a “team like” society where members trained to fill specific niches would complement each other and collaborate; a “herd like” society

would not deliver the said efficiency.

The backgrounds between the two countries differ greatly and the natures of dilemmas are also different. The American solutions are not recommended to be applied as-it-is to fix the issues in Taiwan; yet, we can learn from their lessons so as to find the best resolutions.

Keywords: David Snedden, Social efficiency wing of Progressivism, History of American education.