

臺灣教育社會學研究 十五卷一期

2015年6月，頁133~174



杜威社會控制主張的教育涵義

單文經

摘要

在全球化變遷日劇的時代，教育社會學界似較關注新右派（New Right）教育改革所引發的社會公平問題，對於這些變遷可能蘊含的社會控制（social control）議題，則較少人探討。本研究乃以曾在教育語境中討論此一議題的杜威（John Dewey, 1895-1952）為對象，以其著作及有關的研究文獻為據，探討其社會控制的主張及所蘊含的教育意義。本研究在說明杜威主張社會控制係社會力量的適切運用、闡釋其所主張的教育旨在助人轉化社會控制為自制，並以其與社會控制有關的概念為依託，反思其主張的教育涵義後，於結論中提出兩項建議：一、吾人應廣義看待控制及社會控制的意義，以便理解杜威社會控制主張的教育涵義；二、吾人應以其所提倡之廣義社會控制主張為基礎的真實教育，補救新右派偏重經濟速效造成的虛假教育之失。最後，本研究並指出四個未來可進一步探討的方向。

關鍵詞：杜威、社會控制、自我控制、教育

- 本文作者：單文經 中國文化大學師資培育中心教授。
- 投稿日期：103年5月3日，修改日期：103年8月21日，接受刊登日期：103年10月4日
- DOI：10.3966/168020042015061501004

John Dewey's Thoughts on Social Control and its Implications for Education

Wen-Jing Shan

Professor

Teacher Education Center

Chinese Culture University

Abstract

In the context of the dramatic changes taking place in the era of globalization, issues of social justice arising from reforms initiated by the New Right movement have been much discussed by sociologists; issues of social control, however, have received much less attention. In this paper, John Dewey's thoughts on social control and their implications for education are investigated by reviewing his writings and related literature. The paper is divided into six sections. After discussing Dewey's view of social control as the appropriate use of social power, explaining his argument that the goal of education is to direct individuals to transform social control into self control, and reflecting on the educational implications of his arguments related to his concept of social control, two suggestions are made in the final section. They are, firstly, that we should adopt a broad conception of the meanings of control and social control, in order to understand the educational implications of Dewey's concepts of social control; and secondly, that we should remedy the pseudo-education produced by efficiency-guided education reform under the influence of the New Right movement with genuine education, which is based on a broadly conceived notion of social control. Finally, four recommendations for future research are provided.

Keywords: John Dewey, social control, self control, education

壹、前言

當B. Croce (1866-1952) 說：「一切真歷史都是當代史」(1921: 12) 時，意指：「唯有當前活生生的興趣才能推動我們去尋求對過去的事實的知识」(何兆武, 1995: 181)。何兆武針對Croce說法的詮釋淺顯易懂，值得引述：

我們總是以現實生活為座標來衡量、來觀察歷史的。一個人物如果我們對他感興趣，那是因為他對我們當前的現實生活有關係。

此一說法與R. G. Collingwood (1889-1943) 「過去的歷史可以為當前服務」(何兆武, 1995: 143) 的主張相近。H. White (1928-) 也指出，研究歷史「應以歷史為現在提供一些觀點，以便對於解決我們這個時代的問題有所貢獻」(White, 1978: 41)。杜威(John Dewey, 1859-1952) 則更直接由實際操作的觀點說：「撰寫歷史旨在針對問題情境進行探究以求獲致解答，並形成判斷」(Dewey, 1938a: 231)。

筆者對杜威這個過去的人物感興趣，即是認為他與當前的現實生活有關係。本研究以其社會控制(social control) 主張的教育涵義為主題進行探究，正是希望能發現一些觀點，進而對解決當前有關的問題有所貢獻。張建成與黃柏叡(2013: 7) 為臺灣教育社會學學會所辦「教育與社會控制在全球時代裡的新關係」論壇而撰寫的〈會議緣起〉中的一段文字，為當前問題之所在提供了一種說法：

國內外的教育社會學界，面對全球化的變遷時，似乎比較關注新右派教育改革所引發的社會公平問題，相形之下，對於這些變遷可能蘊含的社會控制或社會秩序議題，工夫遂顯得有所不足。

此一少受關注的新右派教育改革所蘊含的社會控制議題，正是本研究欲處理者；本段將略述其性質與內涵。

Olssen、Codd與O'Neill（2004: 134）認為新右派（New Right）與近乎等同的另一名詞——新自由主義（Neoliberalism）的差異在於：前者多指涉特定的政團或利益團體，而後者多指涉其所支持的哲學、經濟與政治主張。所以，若欲理解新右派運動影響下的教育改革特色，應先理解作為其思想基礎的新自由主義之主張。而Olssen等人（2004: 136-137）針對正統自由主義（Classical Liberalism）與新自由主義二者差異之解析，應可作為理解新自由主義的參考。茲整理如下：

一、正統自由主義論者以個人為基調，主張個人應免於國家的干預，因此對國家抱持負面看法；新自由主義論者則對於國家角色與國家介入持積極看法，主張國家干預可以保障市場運作所必要的法律、制度等有利環境，俾便創造適切的市場機制。

二、正統自由主義論者主張個人具有自主、自制的人性，並且能奉行自由發展的人生；新自由主義論者則主張國家應試圖培養個人成為具有事業心與競爭力的企業家。

三、因為正統自由主義：（一）信奉凡事以自我利益為最優先考慮的普遍利己主義、（二）崇尚「個人利益就是社會整體利益」為主旨的「看不見的手」理論、（三）在政治上以不干涉的放任主義為圭臬，因而主張國家角色必須加以限制，力求最少的介入；新自由主義論者雖未揚棄利己的概念，卻因為預見在普遍型社會福利時代的人們可能產生的疏懶與怠惰，而由國家採取各種新形式的警示、監督、成就評估與管控措施，促使人們勤奮與進取。

四、在正統自由主義轉向新自由主義時，會使個人由一個與國家疏離、純粹根據自身的有利條件採取各項行動、且具有主體地位的「經濟人」（*homo economicus*），轉變為在國家持續鼓勵下的「永遠處於回應狀態之可操縱的人」（*perpetually responsive manipulatable man*）。質言之，國家意欲使每個人都卯起勁來，在「『表面上沒有管制』的管制」之過程當中成

為「自行創業者」。

在新自由主義影響下，以減少財政干涉的貨幣學派（Monetarism）及視教育為投資工具的人力資本論（human capital theory）（Olssen, et al., 2004: 136, 146）為理據的國家機器，高舉「縮減政府規模、尊重市場機制」（戴曉霞，2001：302）的大纛，積極介入教育政策的運作。因為力行縮減政府規模，所以迫使原本應該合理支配教育資源，進而發揮濟弱扶傾功能的社會控制機制受到漠視，更將與教育有關的「社會民主或社會福利體制」（張建成、黃柏勸，2013：3）一一撤銷，以致「勞動階層、弱勢民族，以及婦女同胞」（張建成，2002：35）等的教育權益遭致剷除。因為一切尊重市場機制，所以教育日益功利化，成為國家資本積累的手段，市場競爭的效率法則轉化為教育政策的最高指導原則，學校變成了日趨商品化與規格化的私部門營利產業；績效責任、市場價值、競爭能力成了衡量教育效率的重要指標（張建成、黃柏勸，2013：4-5），是為新自由主義教育改革的主要特色。

同時，新自由主義指導下的國家機器更將其看不見的干預之手伸入了學校課程的管理與運作。新自由主義論者不相信人人都有「向善行善」的「人性主觀期望」（歐陽教，1985：85），反而以人性趨惡的假定為出發點，試圖在課程標準與目標的擬定、課程內容的選擇與組織、學生學習成就的評估，以至課程的實施與評鑑等運作過程，以各種新形式的警示、監督與控制等措施進行管理。在此課程管理的作法之下，官方知識主宰的國定課程，取代了重視地方差異的校本課程及重視學生差異的生本課程；旨在培養永遠處於回應狀態、可操縱的自行創業者之制式化的「套裝知識」（王恭志，2004：42），取代了知識、情意與品德兼顧的健全人格發展；標準化的國家層級考試以及國際評比的績效，取代了教師對於學生日常學習與言行的長期觀察，是為新自由主義教育的另一項特色。

M. Apple（1942-）於2000年10月28日在臺灣臺東所發表的〈課程、教學與教育改革的政治策略〉（Curriculum, Teaching, and the Politics of Educational Reform）（高熏芳、張嘉育譯，2001）專題講演，對於這種向

右轉彎的教育改革政策所帶來的問題，有十分詳細且精闢的說明。Apple指出，這些教改趨勢助長了教育的保守立場；這些促成「保守主義現代化」的人士誤以為自由競爭可以帶來學校效能，使包含弱勢學生在內的全體學生獲得更多的學習機會，但是，從較大的政策格局來看，這項作法不但不能深入挑戰社會與文化不平等的結構，反而削弱了社會大眾改善教育品質的集體力量。學校教育的重點原本應是滿足學生需求，而以學習品質提升為最優先考量，現在卻變成了為學校的需求，而唯學生成就表現是問；教師的工作原本是為學生與社區的優質教育而服務，現在卻變成了為提高學校效能以應付評比而忙碌。在這種氛圍中，人們似乎只看到管制、效率、速度與成本控制，並以此取代社會與教育正義的關懷，於是，「優質教育」與「負責公民」的概念遭致扭曲，「美好社會」與「永續發展」理想落實的可能性也日漸渺茫。Apple因而慨嘆：「一種道德淡薄、人心不古的環境又再次被複製」（高熏芳、張嘉育譯，2001：126）。

如此情狀不禁讓筆者聯想到，是否由於此一只強調個人競爭及國際評比的作法，讓原本弱勢的個人、族群，甚至國家更趨於邊緣化，迫使其鋌而走險、以激烈手段表達頻受不正義待遇的忿恨，才造成世界各地嚴重程度不一的違反規範、犯罪傷害、恐怖破壞等事件有增無減。D. Garland（2001：90-92）在《控制的文化：當代社會的犯罪與社會秩序》（*The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society*）一書論及「犯罪與社會控制」時即指出，近數十年來，英、美乃至所有西方工業化國家的犯罪率皆快速而持續地成長。檢討其原因，乃在於各國社會的發展皆呈現了下列四個共通特性：其一，人們犯罪的機會增加；其二，社會的情境控制力降低；其三，處境危難的人口持續增加；其四，社會生態的改變與文化規範的異動，使得社會控制力以及人們的自我控制力都趨於減弱。

我們當然不能逕自將此一令人憂心的社會發展趨勢，完全歸咎於新右派運動或新自由主義思想影響下的教育改革之偏失，但是，因為國家過度重視外在的競爭與表面的評比，卻忽略了社會控制與社會秩序的经营，以致於在

社會情境控制力降低的同時，未讓教育充分發揮使個人與團體「將來自外部的社會控制力轉化為內部的自我控制力」之功能，也應該是重要的原因。

綜上所述，本研究的目的即在以杜威的著作及各種文獻為依據，探究其社會控制主張的教育涵義，藉以為當今社會提供一些觀點，對解決當前的問題有所貢獻。

貳、研究文獻回顧與具體目標

筆者以本研究題目當中三個關鍵詞「杜威」、「社會控制」、「教育」進入中文世界的各種資料庫，包括臺灣期刊論文索引、臺灣博碩士論文知識加值系統、中國期刊全文數據庫（1979～）、中國期刊全文數據庫（世紀期刊）（1979～1993）、中國優秀碩士學位論文全文數據庫（1999～）及中國博士學位論文全文數據庫（1999～），確認了這些資料庫當中無人以杜威社會控制的主張為專題撰成論文，遑論探究該專題的教育涵義。

同時，筆者進入《1886至2006年間以杜威為對象的研究著作目錄》（*Works about John Dewey, 1886-2006*）（Levine, 2006），在約六千筆資料當中，僅發現〈重新考慮杜威與社會控制的關聯〉（*John Dewey and Social Control Reconsidered*）（Philips, 1983）一文與本研究有直接關聯。筆者又進入美國南伊利諾大學杜威研究中心網站查詢該目錄的補遺部分，並無進一步的收穫。

雖然由上述文獻查詢確認了直接探討本研究主題的中、英文獻不多，不過，筆者還是在一些以杜威為主題的研究中發現可資運用的二手文獻。茲簡述其中若干如下。

Philips（1983）指出，1970年代一些修正論教育史學者（*revisionist historians of education*）攻擊杜威，質疑他是在十九世紀末、適逢美國經濟從純粹自由放任的資本主義轉型為巨大機構與科層體制為本質企業結構之際，要以教育將現代美國的經濟與科技制度合理化並給予支持的社會控制論

者。批評者還指出，杜威希望藉由教育培養一群為新企業經濟體制服務的技術專家（technocrats），因而把學校變成一套新式的社會控制工具，訓練出服從企業老闆指揮的員工。Philips除一一辯駁之外，更指出杜威之所以重視學校教育的議題，並且熱中學校實驗的工作，乃因其個人欲發揮其作為哲學家的公共影響力，善盡其專業哲學家的責任，並非出於對企業如何有效運作的關注。

暫且不論Philips針對杜威重視學校教育是否出於個人生涯的考慮、所作的多番論證是否周延，其針對修正論教育史學者指控杜威為社會控制論者所作的辯駁確實對本研究有所啓示；而其對修正論教育史學者的論著，如Feinberg（1975）及Karier、Violas與Spring（1973）等的提示，對擴大本研究文獻探討範圍亦有助益。另外，筆者也同意其對杜威的評論：

杜威開始其教育寫作之前，並未對社會控制的方法從事長期而緊密的探究。除了在教育論著中一些特定的評論之外，杜威並未長期擔憂社會秩序這個議題。（Philips, 1983: 27）

由單文經（2013）針對社會控制概念所做的歷史探索，復加仔細檢視《杜威全集》（*The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*）的結果顯示，百多年以來，很少有學者既在討論民主政治、自由主義、經濟平等、社會規範、權威、組織等議題時論及社會控制的問題，又在教育的語境中論及社會控制的議題。單是如此，即已難能可貴，理應有其值得進行綜合探討的價值，這也是筆者進行本研究的重要考慮之一。

筆者在D. T. Hansen（2006）所主編的《〔民主與教育〕的時代意義》（*John Dewey and our Educational Prospect: A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*）一書發現了Hickman（2006）所撰〈社會化、社會效率及社會控制：讓實用主義產生作用〉（*Socialization, Social Efficiency, and Social Control: Putting Pragmatism to Work*）一章。Hansen

(2006: 17) 在該書導論中精要地說明了該章的重點：

社會控制並不意味著由上而下威權統治的結構。相反地，對杜威而言，控制是透過溝通、交互作用及相互連結的努力，使問題因而解決，進而獲致意義與滿足，終於形成的結構。真正的社會控制就存在於這些過程之中，如此，方能使人們學習適應變遷，並且激勵大家適應變遷；也唯有如此，才不致於讓人們淪落到凶殘與暴戾的地步，甚至造成混亂而無序的情況。杜威對於社會化及社會效率這兩個概念，也一樣採取創意的詮釋，因為這兩個概念的意義，也是由他在《民主與教育》中所指明的民主規準引申而來。

Hickman一文旨在詮釋杜威有關社會化、社會效率及社會控制的主張，對本研究的展開有所啟發，自不待多言。值得一提的是，該文舉了四個例子說明杜威受到來自美國左、右兩派人士的誤解，讓筆者想起過去曾經讀過的程石泉（1909～2005）之論著中，亦有與美國宗教右派人士相近的看法。茲簡述如下。

程石泉在1979年發表的〈西方虛無主義與中國哲人的基本信念〉文中指出，當時歐、美社會所產生的：「『過度自由』和極端的『個人主義』導致個人的失德、社會的崩潰」（程石泉，2007：249）與杜威等人所提倡的「唯用主義」只重視「稱心所欲」的自由，而蔑視「一切宗教誠律、道德信念、法律約束」（程石泉，2007：250）有緊密的關聯。他在1981年所發表的〈美國今日之「自由主義」〉一文中指出：包括「自命是社會工程師的史金納」（程石泉，1981：235）等人在內、派生於美國杜威的「唯用主義哲學」的「自由主義」、「『鵝蛋頭』（eggheaded）學者」一出，「便沒得教育了……道德、法律、秩序便破產了」（程石泉，1981：236）。程石泉並指責杜威論及教育時，只在意解決個人所遭遇的問題、所獲得的經驗對於個人及社會的成長，而不關注個人和社會成長的方向，所以無法讓具有偉大

人格的人獲得成長，終因「社會成長既無預設的目的，也無法加以控制，於是由成長的階段走入腐化墮落的階段」（程石泉，2007：250），而使個人與社會都無法進步與發展，反而走向自我毀滅的死巷。

然而，如此的評論或誤解，還比不上前述三位修正論教育史學者Karier等人（1973）的《危機的根源：二十世紀的美國教育》（*Root of Crisis: American Education in the Twentieth Century*）一書對於包含杜威在內的學者之有意曲解。這種情形有如Ratvitch（1978：127）所說，有些修正主義教育史學者「以杜威若干孤立引文即作出判斷，而不考慮這些令人厭惡的文章或文句是否代表其思想」；亦有如Mayer（1985：20）所說：「有些人試圖把改革者說成偽善者及壓抑式社會控制的代理人，提出這些說法的人可能常把證據加以曲解」。

針對Karier（1973，1975，1977，1986）一而再、再而三地曲解杜威，Westbrook（1991：186）有公正的評論：

Karier的解讀不僅存在偏見，而且經常是錯誤的。Karier彷彿對杜威有發自內心的厭惡，這種反感表現在其以社會決定論為根據的觀點中，Karier認為，由於杜威是資產階級的一員，所以其改革計畫也一定具有資產階級的性質。Karier可以稱得上是修正論教育史學者中伊利諾派的領袖，他們的特點就是對杜威、Jane Addams，以及其他民主進步主義人士進行攻擊。

茲舉出Karier（1973）所著〈自由主義的意識型態與有序的變遷〉（*Liberal Ideology and Orderly Change*）文中的兩個例子說明之。

其一，杜威在論及其創辦的實驗學校有關教師人力的聘任與調配時，主張應由具有專家水準的專科教師各自展開各個學科的教學，並且透過不斷地諮詢和合作，以及在相同原則之下對不同學科及工作活動的調控，使課程與教法有一致的作法（Dewey, 1897b: 334-335）。但Karier卻曲解為：杜威依

據此種新自由主義的意識型態，尋求社會輔導時轉向專家而非大眾，且所用的方法是灌輸與壓制，而非諮詢與合作；這終究會促使科層體制式功績政治的形成，由掌權的菁英把握整個制度的運作（Karier, 1973: 98-99）。

其二，Karier斷章取義地引用杜威的文字，批評其將自由改變為極權的控制。Dewey（1922）《人性與行為》（*Human Nature and Conduct*）第25章〈自由是什麼〉（What is Freedom）中提及，凡事若能預見未來可供選擇的方案，並經慎思而後再做選擇，即有可能控制事情的未來發展，這就是衡量自由的標準；所以，杜威才接著說：「控制是我們自由的關鍵」（Dewey, 1922: 214）。但是，Karier卻加油添醋地曲解為，在杜威創造的公司型的國家體制當中，積極的自由幾乎就像是G. Orwell所形容的極權控制一樣（Karier, 1973: 101-102）。本研究第伍節之三，會再就杜威對自由與社會控制的關係之主張及教育涵義做進一步的討論。

綜合前言所述之本研究目的，配合本節所回顧的有關研究文獻，茲將本研究所欲達成的目標歸納為三：一、說明杜威對於社會控制概念的界定；二、敘述杜威以教育旨在助人將外在的社會控制轉化為內在的自我控制之主張；三、反思杜威社會控制論的教育涵義。謹分別於第參、肆、伍三節申述之。

參、社會控制係社會力量的適切運用

杜威在〈一位自由派人士為自由主義發言〉（A Liberal Speaks out for Liberalism）一文中，主張以民主的方法實現社會改革，而不應「採取過激態度……運用社會力量……促成社會改革」（Dewey, 1936a: 287）。他更在〈學術自由的社會意義〉（The Social Significance of Academic Freedom）一文直指：「最後只有三種力量控制著社會——習慣、強迫與殘暴的力量和在智慧導引之下的行動」（Dewey, 1935e: 379）。

杜威認為，若未能妥予運用或控制一般的社會力量，而任由一些過激的

社會力量滋長，將危及社會的正常運作，甚至抵銷社會改革與進步的力量。職是，我們可以確認他所主張的：社會控制在本質上乃是社會力量的適切運用。以下分三部分來說明杜威如何「由生命與社會過程看力量」，進而以「明智運用力量的評判標準」來「化力量為可資運用的能量」。

一、由生命與社會過程看力量

1886年，杜威在〈心靈與身體〉（Soul and Body）一文說：

基本的神經活動是調節（adjustment）的過程，是雙重的、同時發生的過程：一方面是刺激的過程，一方面是反應或壓抑的過程。……質言之，必須給予控制（control），以約制（regulate）其反應，並且確保其留有儲備的力量（power）。（Dewey, 1886: 97）

這段文字論及人類神經系統的運作，在刺激、反應或壓抑的交互作用過程之中，看似消極作為的控制與約制作用，實則發揮了確保其留有儲備的力量之積極意義。其關鍵在於力量的約制與儲備。若任由刺激自主行動而不予適度的壓抑，則神經系統必然會在達到一定的閾限後耗盡力量；反之，若一意壓抑而不予調節，則必然會失去其繼續運作的力量，終至不能動彈。

杜威進一步將控制力量、俾便適切運用的說法，由神經活動擴大至生命體。他在1916年出版的《民主與教育》（*Democracy and Education*）第1章〈教育為生命之所需〉（Education as a Necessity of Life）第1節「生命賴傳遞而生生不息」（Renewal of Life by Transmission）的第一句話即說：「生命體與非生命體最顯著的差別，在於生命體透過更新來保持自身」（Dewey, 1916a: 4）。生命體會想方設法把自然環境當中的光線、空氣、水分和土壤等資源，轉化為可運用的力量，再將其轉化為可以「為了自己的利益而運用的各種能量（energies）」（Dewey, 1916a: 4），以便讓生命體持續更新，這就是成長。然而，生命體為維繫永續的成長，必須就各種可運用

的能量，依據實際情況作有節度的消耗，而不能不加限制；更要在能量短缺時尋求補充，以便維持適度的調節，以免一旦能量接續不上，成長即會停止、衰弱，甚至死亡。所以，杜威說：

如果從這層意義來理解「控制」，我們可以說，生命體能夠為自身的持續活動而抑制及控制各種能量，否則它自身就會消耗殆盡。生命是一個透過作用於環境以實現自我更新的過程。（Dewey, 1916a: 4）

稍後，他又說：「社會如同生物學上的生命一樣，透過傳遞的過程而存在」（Dewey, 1916a: 6），意指無論個人或社會，控制的作用皆在於運用各種可用的力量保持其自我的存續與成長。他還說，能量一詞應是「美化意義上的力量，它指的是做工作的力量，人們支配它以便完成目的」（Dewey, 1916b: 212）。所以，在他看來，力量乃是最基本的單位。

杜威在1916年發表的〈力量、暴力和法律〉（Force, Violence and Law）文中的第一句話即直指：「什麼是力量？我們要怎麼運用？……這是今日社會哲學領域中的尖銳問題」（Dewey, 1916b: 211）。他又指出，政治學者坦率地用力量、權力，或者是「共同意志和共同意識」（Dewey, 1916b: 212），甚至是「共同善」（Dewey, 1938c: 149）這樣的語詞進行論述，自十七世紀以來即屢見不鮮。還有，他在論及為什麼「原始人群體常處於原始的狀態，而文明團體則常處於文明的狀態」時，明確地指出原始人「對於自然力量缺乏控制，也就意味著自然物件很少進入其協作的行為（associated behavior）當中」（Dewey, 1916a: 41）。由此可見，杜威關心力量這個問題，其來有自。

杜威更說：「今後隨著科學研究的進展，此種力量更將無限地增加」（Dewey, 1939: 180）。所以，他提醒我們：「除非對進行著的活動之力量有所認識，我們在導引方面所做的努力就一定會出差錯」（Dewey, 1916a: 30）。就本研究而言，我們應該關心杜威所說：「用力量做什麼事，卻是一

個道德的問題」(Dewey, 1939: 180)，因為這不只是涉及人在社會中應該適切運用力量的道德問題，更是個教育問題。特別從教育的觀點來看，要更關心明智運用力量的評判標準，以及化力量為可資運用的能量之原理。

二、明智運用力量的評判標準

基本上，杜威認為力量是個中性術語，「它指向操作的手段，某種執行、實現目的之能力或才能 (ability and capacity)」(Dewey, 1916c: 246)。當杜威說，人們都具有「發揮力量的本能」(Dewey, 1917b: 55)時，是指人們在與周遭的物質或社會環境互動、遭遇問題而有解決的需要時，自會設法運用一切可能的力量，將其轉化為實現目的之能力或才能，進而採取改變環境或自我調整等操作的手段，以便滿足其需要。

依杜威之見，力量可分為兩類：一是精神的、或道德的、或心理的力量；一是物質的力量。一切精神力量全賴物質力量方能表現出來。不過，精神力量與物質力量並無絕對差異，此兩種力量的界線難以劃定。然而，關鍵不在二者的區分，而在人們如何運用這些力量，又，會為人們帶來怎麼樣的效果；其間的關鍵就在於用法的得當、不得當，或明智、不明智。杜威即說：「真正的問題是看他『力』的用出來，在精神上起一種什麼反應」(胡適譯，1970：52)。如果用得得當，將引發個人或社會向上成長與進步的精神反應，就是明智的；否則，如果像杜威所舉的中、外歷史上，暴君所用的力所引起之「『恐怕』，就是養成一種極為下等的精神反應，所以我們反對他，不要他」(胡適譯，1970：52)。

杜威並指出，評判力量的運用是否明智，有兩項具體的標準：

其一，看運用力量的時候，其含意是否為公共的利益，還是帶有自私的立意。前者為美善，後者為邪惡。若是心存仇視敵意，豪取強奪，滿足一己占有欲望，心中不存任何公共利益的想法，此種力量若不加控制，必會引起同樣惡意的反動。其二，看運用力量的時候，是否

能引起高度的知識思想。若摧殘或禁止別人運用知識思想的是壞的，能提醒的是好的。因為運用力量的明智與否，全賴知識思想的反應。（胡適譯，1970：53）

依杜威之見，人人心存公益，將一己的力量化為社會的力量，為大家謀求福利，帶動社會發展與進步；引發高度的知識思想，增加人與人的互動，影響更多人將更多力量轉化為可運用的能量，為大家造就更多的方便。前一項標準強調動機，心存公共利益才可能趨向美善；而後一項標準則注重結果，引發高度的知識思想才可能使結果良好。唯有兼顧美善的動機與良好的結果，才可能明智運用各種力量，產生「在智慧導引之下的行動」（Dewey, 1935e: 379）。

三、化力量為可資運用的能量

杜威認為，以這兩項標準為據，可將運用力量的作法分為三個層次。杜威在1919~1921年訪華期間所發表的五大講演中第一部分「政治哲學與社會哲學」第5講〈以三種人性需要做鑑別一切制度的標準〉中，曾就此做了深入淺出的解釋（胡適譯，1970：54；Dewey, 1916b: 212, 246）。茲配合其他文字綜述之。

第一個層次是把力量轉化為能量。

在這種情況之下，「它指的是做工作的力量，人們支配它以便完成目的」（Dewey, 1916b: 212）。這些力量可以是現代人不可或缺的電力、水力和化學力，也可以是木工造出桌子、椅子等物所使用的刀、鋸、銼、鉋等形體的力。使用這些力量「能得出一種結果，是大家公認的，……這第一種不成問題」（胡適譯，1970：54）。不過，我們不能誤以為杜威討論力量的運用時，只限於自然的資源或是物質的力量；如前所述，他對於精神或心理力量的運用也多所論列。

第二個層次是把力量變成了強制力、阻力、抗力或是限制（coercion,

resistance or restraint)。

杜威認為，「這種抵抗強迫的力，譬如有侵犯別人自由的事，不能不用力去限制他」（胡適譯，1970：54）。否則，人們之間相互侵犯，必然引發人與人的爭鬥，造成社會不安。例如，國家與國家之間是否應該兵戎相見？又，政府是否應該使用法律或警察等力量，制止人們的侵犯與爭鬥？杜威主張，在必要的時候可以適切地運用這種強制的力量，而且「這種阻力與引起它的原動力為比例」（胡適譯，1970：54）。換言之，運用這種強制力量是否合理，端視其性質而定。若其所抵抗阻止的原動力愈無理，這種抵抗阻止也就愈有理。

第三個層次是把力量變成了暴力。

杜威認為，暴力「完全是破壞消極不經濟的力」（胡適譯，1970：54），因此，暴力完全不會發生效果；即使發生一點效果，也必然得不償失。他同時舉出古代的刑罰，如腰斬、劓割、揚灰等最為慘酷，本來都可以不用，而執法者一定非用它們不可，就會造成精神上的不經濟結果，甚至使受刑人產生復仇的心思或者規避的習慣。這種情況，無論在國內或國際都是如此。

就杜威而言，力量所發揮的不同功能，端視我們如何適切地加以運用。若果真能把各種物質或精神力量，適切地用來實現個人及社會目的，那麼，這些「可以實現令人滿意目的之條件的總和」（Dewey, 1916c: 246）就構成了能量；若這些力量「不受限制、隨意蔓延的話，就會變成為暴力」（Dewey, 1916b: 212）。杜威之所以反對不適切地運用強制力、甚至暴力，不是因為它涉及對力量的使用，而因為那是「對力量的浪費，是對力量隨意地與破壞性地使用」（Dewey, 1916b: 212）。職是，杜威做了一番總結：

所以力的問題，是怎樣使一切的力，都變為第一種有意識、有目的的力，越建設越經濟越好；復怎樣使不變為第三種破壞的不經濟的力，以致引起第二種阻力。（胡適譯，1970：54）

依杜威的說法，力量之所以成為能量、阻力，抑或是破壞的、不經濟的力，關鍵在於如何適切地加以運用。

本此，如下文所接續申述的，杜威希望看到的社會控制，在本質上即是將人們真心誠意地良性互動、協同合作而形成的社會力量轉化為可資運用的能量，而不希望利用「最為直接……強勢的力量加以控制」（Dewey, 1916a: 31），因為只有在「遭受到來自他人的抗拒而造成摩擦的時候，所採取的社會控制才會是……具有強力執行的性質」（Dewey, 1916a: 41）。當然，杜威最不樂見暴力，更希望避免運用殘暴的武力；他在1908及1932年兩個版本的《倫理學》（*Ethics*）都提到，即使原始部落的首領也早已熟知「社會控制……不是運用殘暴的武力」（Dewey, 1908: 62; 1932: 57）。

肆、教育助人轉化社會控制為自我控制

前一節從杜威所論之神經活動、生命更新、社會傳遞等現象，歸結到運用力量的要領在有節度地控制，並確認社會控制乃是人們在社會互動的過程中，適切地運用社會力量的作用。本節再度回到個人的角度，說明社會透過教育所發揮的功能，乃在協助個人將社會控制轉化為自我控制。本節之撰寫，明顯受到杜威在《經驗與教育》（*Experience and Education*）書中所說：「理想的教育目的就是要培養自我控制的能力」（Dewey, 1938b: 41）之啓發。以下先敘述「自我控制作為教育目的」，再說明「教育即導引或輔導」及「共同心思或理解的建立」兩種培養自我控制能力的教育作法。

一、自我控制作為教育目的

杜威在《批判倫理學理論大綱》（*Outlines of a Critical Theory of Ethics*）書中專論Spencer道義理論（Spencer's Theory of Obligation）的一節說：

在社會壓力缺乏或減弱的情況下，為什麼我不應滿足我所喜歡的欲望呢？Spencer補充……說：「道德意識的特徵在於透過其他情感來控制某種或某些情感。」處於控制地位的那種情感，是較為複雜、且與較遠的目的有關之情感；或者說，我們為了確保較一般的、長遠的、間接的快樂，而「有道義」地放棄較立即的、特殊的和直接的快樂。本質上，道義是把現在的滿足屈服於或順從於將來的滿足。……欲望就透過考慮這樣的問題而加以控制：如果滿足某些欲望，它們自身的後果會是什麼？（Dewey, 1891: 330）

杜威雖未使用「自我控制」一詞，然而，以較複雜且較長遠的目的之情感，控制較單純且較切近之情感，或為確保較一般的、長遠的、間接的快樂，而放棄較立即的、特殊的和直接的快樂等作法，或將目前的欲望之滿足屈從於未來的欲望之滿足等，凡事考慮到自身的後果，正是自我控制的基本原理。

杜威在《倫理學研究》（*The Study of Ethics*）專論美德分類一節指出，古希臘人「把自我控制或節制（temperance）當作一種全心全意的活動，有著居中協調人類思想與言行的作用」（Dewey, 1894: 354）。他認為其中的意義在於，能自我控制的人不會偏離正道，行動不會不公正；這樣的人會控制自己、掌握自己，因此採取行動時，都是從大局著眼。他還主張，自我控制與節制是一體的兩面：積極而言，控制代表的是一種動力，其所具效力可用作行動的媒介或工具；消極而言，則是把停滯在其內不完整部分中的積極要素動員起來，以進行局部的發展。

杜威在初版《倫理學》專論節制的一節，則直接以自我控制為對象，分別就消極與積極層面做了更細膩的分析。消極而言，人之所以必須針對欲望、嗜慾、激情或衝動加以節制，是因為有時它們「強烈到完全吸引了我們的注意力，因而摧毀了呼喚我們要注意其他目的之意識」（Dewey, 1908: 366），所以，我們要謹慎為己。積極而言，則是敬重；敬重是一種把激情

和欲望融入我們想達成目的之行動中，既不讓「具有支配力的激情驅使我們向前匆匆行事，因而阻礙了我們進行思考」（Dewey, 1908: 366），又「爲了整個行動路線而關注構成行爲的細節，就是處處留心、刻苦奉獻」（Dewey, 1908: 366）。杜威（Dewey, 1922: 97）在《人性與行爲》中即指出：

控制意味著各種智謀的掌握，以便將自我加以擴展；而自我控制則一方面盡力運用可以掌握的智謀，促使自我持續成長，一方面則節制那些在自我擴展時不協調的資源之釋放。

杜威以爲，我們可從不同角度看節制的表現：其一，那是虛心、謙和、純貞；是對於自負傾向的限制，使自己不再刻意扭曲別人所關懷的重要事項。其二，那是對於超出合理限界的飢渴之縱容加以防止，更是限制手、眼、舌等器官過度行事的決斷。其三，那是冷靜、沉著——轉移興奮力量的自我節制。其四，那是對於財富之炫耀和賣弄做有節度的控制。杜威總結道，那是「透過長遠的眼光來控制現在的衝動和欲望，是透過長遠的後果來節制眼前的蠅頭小利」（Dewey, 1908: 366）的謹慎之舉。

杜威在《倫理學》二版的一段文字可以作爲這一段落的總結：

節制是把各種情感加以和諧地融合，而成為一個美善的整體，所以，節制作為美德，本質上是具有藝術意味的詞語。自我控制則是此一美德的具體展現；換言之，一個人只要懂得節制，一言一行皆合乎法度，就必然會帶來自我控制的結果。（Dewey, 1932: 271）

二、教育即導引或輔導

那麼，教育上有哪些作爲可讓個人把社會控制轉化爲自我控制力呢？關

於這一點，杜威〈哲學復興的需要〉（The Need for a Recovery of Philosophy）文中即說：

有人主張，自我控制、自我發展作為一種推動力，像捲軸一樣由內而外地直接展開。但是，一切的生命若要維繫，只有賴總是以間接方式呈現的環境予以支持。（Dewey, 1917a: 7）

杜威補充道，因為環境總是以間接的方式，而且是以不完美的方式對待我們，所以，「我們必須把環境當中出現的障礙，轉化為可以運用的手段」（Dewey, 1917a: 8），以便掌握周遭環境的變化。學校便是我們可以掌握的特殊環境：

成人若要有意地控制未成熟者接受何種類型的教育，唯一的方法就是控制未成熟者的環境，亦即讓他們在其中行事、也在其中進行思索和感受的環境。我們從不直接進行教育，而是藉由環境間接施教。（Dewey, 1916a: 23-24）

杜威主張，透過環境針對未成熟者施以間接的教育，是讓個人轉化社會控制為自我控制的重要作法。茲以《民主與教育》第3章〈教育即導引〉（Education as Direction）各節所論為主說明之。

杜威以為，在導引（direction）、控制（control）和輔導（guidance）三種教育作法當中，導引較為中立，「就一個極端而言，它形成一股導引的助力，在另一個極端，它又形成了規範與限制」（Dewey, 1916a: 28）。若把導引、控制和輔導三者當作一條直線上的三個點：導引在中央，輔導在一端，而控制則在另一端。輔導最確切地傳達了這樣的觀念，即如何透過合作的方式協助個人，使他們充分發展天賦的潛能；而控制則指承受了外來的能量，同時迎來了受控制者的抗拒。或許，在杜威的心目中，導引本即應該發

揮輔導的作用，所以，他似乎有將二者相互等同的意思。例如，他在〈教育即導引〉一章的總結中指出：「年幼者的自然或天生衝動，不符合其初生的團體之生活習俗，所以，必須加以導引或輔導」（Dewey, 1916a: 44）。不論導引或輔導，皆在為年幼者設立規範與限制，以便其「所具有的活動傾向在特定而持續進行的路線上接受引領，而非漫無目的地散開」（Dewey, 1916a: 28）。

杜威提示，在討論教育即導引時，要注意到：「避免有時候解讀而成『控制』」（Dewey, 1916a: 28）。他並嚴正聲明：

人們會有意或無意地假設，個人的傾向純然是個人主義的或是自我本位的，因而是反社會的。於是，「控制」就意謂，要把個人各種天賦的衝動從屬於公眾的或是共通的目的。因此，從概念上來看，既然個人的本性與這一過程格格不入，不但無助於此一過程的完成，甚至還會予以掣肘，所以，從這個觀點看來，「控制」就有了高壓或強制的含義。政府系統與國家理論都是建立在此一概念之上，而且嚴重地影響了教育的理念與實際。不過，這些觀點都無憑無據。（Dewey, 1916a: 28）

是知，若欲個人轉化社會控制為自我控制的能力，必須採取導引或輔導的方式，而非具高壓或強迫性質的控制方式。在以負面方式提示後，杜威又以正面方式解說控制概念所具有的「教育即導引」的意義：

實際上，控制只是一種以能量為基礎而具有影響力的導引形式，這種導引會對人產生規範的作用，而這種規範包括了個人自己透過艱難的嘗試而獲得的，還有憑藉他人的帶領而產生的，兩者效果一樣。（Dewey, 1916a: 28-29）。

杜威並就導引的實際作法指出，教育工作者必須遵守「集中（focusing）與有序（ordering）」（Dewey, 1916a: 30）兩項原則。前者是空間性的原則，旨在確保集中目標；後者則是時間性的原則，要讓導引的行動依序進行，不只顧及當前，還要考慮到更長遠的未來。不過，這兩項原則只是觀念上的區分，在實際運用時應該兼顧。

三、共同心思或理解的建立

那麼，應該如何善用各種能量，讓教育發揮具有影響力的導引作用呢？或者，我們應該如何善用「適切的控制」（Dewey, 1916a: 29）、「更為重要而持久的控制」（Dewey, 1916a: 32），或「最具滲透力的社會控制方式」（Dewey, 1916a: 38）建立自我控制力呢？依杜威之見，在教育的作法上，應以培養個人的「共同心思」（likemindedness）（Dewey, 1916a: 14）或「共同理解」（common understanding）（Dewey, 1916a: 7, 36, 39）為要。

此部分涉及杜威對於教育這個概念的理解。他指出，教育的關鍵在於找到一種方法，「讓年輕人可以吸取年長者的觀點，或者讓年長者可以帶領年輕人擁有共同的心思」（Dewey, 1916a: 14）。他認為經驗品質的轉化乃是教育的重點，唯有把這些經驗帶到社會群體當中，成為眾所關注與努力之標的，才可能維繫高品質的經驗轉化。

杜威在〈教育即導引〉一章之第2節討論社會導引的各種模式時，為心思（minds）¹下了一個定義：「心思作為一項具體的事物，正是人們基於對事物之使用來理解事物的這樣一種能力」（Dewey, 1916a: 38）。杜威的意思是，人們早在兒童時期與外界互動，即學習到待人接物之方、生活處事之要，進而形成各種知識，以及明智的行為反應與判斷的能力。還有，人們在使用各種技藝產品及自然界的原始材料時，也都會形成一些廣為大家所習慣

¹ 杜威原即以複數形的“minds”行文。

的定制，而這些是他們先前運用這些事物，與別人發生關聯、相互影響而獲得的。所謂心思，就是由這些知識及判斷的能力、明智的行為反應等形成的習慣組合而成。

依杜威之見，在共同的活動中，每個人都參照了另一個人的行動，而且，在互動的過程中，每個人的活動都已經放在同樣、包括了一切的情境之中。在這種情境中，每個人都理解到自己的行動結果會影響到別人的行動，並且考慮到別人的行為對自己產生的影響，那麼，這就產生了共同的心思，也產生了共同的行為意向。於是，不同的貢獻者就會形成一種理解；而正是這項共同理解掌控了每一個人的行動。杜威認為，這種心思必然是一種「社會化了的心思」（socialized mind），也就是「在共同或共享的情境之中」（Dewey, 1916a: 38）所形成的共同心思。這種共同心思或共同理解，顯示在「對於某些事物，我們擁有與他人相同的觀念……對於諸多事物及行動賦予相同的意義」（Dewey, 1916a: 35）。

依杜威之見，一旦擁有了這種共同心思或共同理解，就等於是：

形成某種特定的心理素質，即一種對於事物、事件，以及行動的理解方式，而這種理解方式會使人們能有效地參與各種協同合作的活動。
（Dewey, 1916a: 41）

這種使人能有效地參與各種協同合作活動的心思或理解，一方面滿足了個人隸屬群體、溝通互動、善與人同等基本需要，另一方面也符應了同心協力、共同參與、共享成果等社會規範。在這種情況之下，個人就不會「遭受來自他人的抗拒而造成摩擦」（Dewey, 1916a: 41），也因而不至於採取具有強力執行性質、且來自外在的控制了。

更重要的是，杜威在〈教育即導引〉所說「改變另一個人的心思」（Dewey, 1916a: 38）之原理可用以說明，透過導引，應可協助個人將社會控制轉化為自我控制力。首先，杜威確認了：「人們與其同胞的協同合作，

在形成心理與道德氣質的過程當中具有主導性的影響力」（Dewey, 1916a: 38）。這句話可以解釋為：人與人的協同合作，讓人們形成共同心思或共同理解成爲可能。杜威接著說：

人與事物的交互作用可能會形成外部調節的各種習慣，但只有在我們用事物來製造一種結果時，與事物的交互作用才會引起有意義與有意識的活動。而且，只有運用各種自然或是人爲的物理條件，從而引發某些回應的活動時，我們才有可能改變另一個人的心思。（Dewey, 1916a: 38-39）

據此我們可以充分理解，杜威在〈教育即導引〉一章的總結中特別強調的「教育的職責就在於透過興趣與理解的同一，達到內在的控制」（Dewey, 1916a: 45），乃在使教育者能夠明白其職責在於：使學生的個人興趣或其所關注的事情，能與社會大眾所建立的共識或共同的理解取得一致。

伍、反思杜威社會控制論的教育涵義

杜威在《思維術》（*How We Think*）一書的兩個版本（1910、1933年）都提到「所有的反思在某種程度上皆涉及停止外部的觀察與反應，以便使想法趨於成熟」（Dewey, 1910: 344; 1933: 335）。這正是筆者在完成前二節的討論後，先「停下來，想一想」（stop and think, Dewey, 1902: 243; 1910: 266, 344; 1922: 137; 1933: 335），再針對杜威對於與社會控制論有關的說法之教育涵義進行「反思」的緣由。以下分爲「真正的社會控制、理解與模仿」、「社會控制、社會化與社會效率」及「社會控制、自由與自我控制」三部分，在先前討論之基礎上進行闡釋，並做必要的補充。

一、真正的社會控制、理解與模仿

杜威在〈教育即導引〉一章之第3節「模仿與社會心理學」(Imitation and Social Psychology)中指出：

真正的社會控制意謂形成某種特定的心理素質，即一種對事物、事件，以及行動的理解方式，而這種理解方式會使人們能有效地參與各種協同合作的活動。只有在遭受到來自他人的抗拒而造成摩擦時，所採取的社會控制才會是一系列與天賦傾向相反的行動，而這種社會控制一定具有強力執行的性質。只有對人們彼此關聯（或有興趣進行相互回應）的各種情形置之不理，才會把模仿看作促進社會控制的主要力量。（Dewey, 1916a: 41）

這段文字當中，有些觀念前文已經述及，不再贅述。不過，筆者將就第一句提到、而與真正的社會控制有關的概念——理解，以及最後一句提到的另一個有關的概念——模仿，探討其間的教育涵義。

杜威這段文字的意思是，假如我們致力於經營協同合作的生活，人與人都能做到相互關聯，又樂於彼此回應，就能建立共同的理解，進而形成真正的社會控制。若果真如此，即無須以模仿作為促進社會控制的手段。然而，若是人與人之間毫無互動、大家各自孤立，因而無法在人們的內心裡形成共同的理解，那麼就只能把外在的行為模仿當作促進社會控制的手段。其間的關鍵就在於理解之有無。為了解釋理解而非模仿才是形成真正的社會控制之關鍵，杜威明示：

我們只要想想，孩子由初生起，為了順利實現自己的目的，多麼依賴下列的事實：他們使自己的行為適合於其他人的行為，從而理解與別人行為一致有什麼好處；同樣地，他們為了使自己能照樣行動，因而

發展出對於別人行為的理解。從這個源頭所產生的、在行動中有共同想法之要求，其壓力是很大的，以致於訴諸模仿根本就是多此一舉。
(Dewey, 1916a: 40-41)

杜威之所以會在此提及模仿，是因為當時社會心理學有一派學者主張，「對於人們進行社會控制，是以其模仿或拷貝別人行動的本能趨向為基礎」(Dewey, 1916a: 39)。杜威反對這種把人們的學習當作不假思索、純粹模仿的行動，又將人們獲得知識的方式當作「把物理世界的知識用來補充有關人理世界的知識」(Dewey, 1916a: 38)之心理學。他認為自己所主張的「人們與其同胞的協同合作，在形成心理與道德氣質的過程當中具有主導性的影響力」(Dewey, 1916a: 38)而增進理解的心理學，與模仿為基礎的本能心理學之不同在於：「一種注重人與人之間的直接關係；另一種則強調人與物之間的直接關係」(Dewey, 1916a: 39)。

職是，杜威才會在〈教育即導引〉一章之第4節「教育上的一些應用」(Some Applications to Education)中提示，這種「注重人與人之間的直接關係」的作法，強調以語言作為人與人之間進行交流、相互學習進步的重要工具。因為透過語言，我們才能「分享以往的經驗，並且擴展與充實當下的經驗，更以抽象方式在想像中預見各種情境」(Dewey, 1916a: 43)。

然而，杜威提醒我們，一般學校中，以語言為工具，又以書本誦讀、教師講解為主要方法，確實可以發揮很大效用，唯若人們太過依賴這些力量，就會排除其他的方法。所以，他警告我們：「學校對這套特定工具的強調有其危險」(Dewey, 1916a: 43)。他所樂見的是除了書本誦讀、教師講解的一般作法之外，還要「提供更多機會讓受教者參與各種共同的活動」(Dewey, 1916a: 45)，以便真正體會其自身的能力和所使用的教材及用具等，都具有豐富的社會意義。質言之，學生在活動中較有機會理解真正的社會控制之意義。

二、社會控制、社會化與社會效率

依杜威之見，討論社會化——甚至是社會控制，或社會效率——的問題，一定要釐清個人與社會這兩個概念的意義，以及個人與社會應有之關係。因為總是有些人擔心，一旦談到社會化、社會控制，就會忘了「確定而統整的個性（individuality）是明確的社會關係與社會大眾共同認可的諸多作用之產物」（Dewey, 1930a: 67），而以爲人們的個性會因而淪喪，致使人們成爲「失落的個人」（lost individual）（Dewey, 1930a: 66）。

杜威自1888年發表探討民主問題的第一篇論文〈民主與倫理〉（Democracy and Ethics），以迄分別於1927、1930、1935年出版的《公眾及其問題》（*Public and its Problems*）（Dewey, 1927）、《新舊個人主義》（*Individualism Old and New*）（Dewey, 1930a）、《自由主義和社會行動》（*Liberalism and Social Action*）（Dewey, 1935a）等專書及多篇短文，即一再澄清以上這些問題，其論述可分爲二類：第一，針對十七與十八世紀的T. Hobbes（1588-1679）、J. Locke（1632-1704）及J. Rousseau（1712-1778）等所主張：「個人的意志必須服從於所謂的『公意』，也就是『社會契約』的主張所作的澄清」（Hickman, 2006: 68）；第二，針對1920年代盛行、具有極端性質的倔強型個人主義（rugged individualism）「視社會化爲帶有腐敗與墮落等毒素的病毒……而把這種個人主義當解藥」之主張所作的澄清（Hickman, 2006: 68）。

就第一類而言，杜威指出，社會契約論者主張「人是非社會的個體，是純粹的烏合之眾；必須設計某些機制把人們整合到政治社會中」（Dewey, 1888: 231）；人們簽訂的社會契約，就是機制之一。杜威以爲，這種社會化只是用一些盟約——不論這些盟約是他們自己訂定的，抑或是與具有主權的主體簽訂的——把各自獨立的、「在簽訂社會契約之前毫無社會關聯的個人」（Dewey, 1888: 231）兜攏在一起而成「聚合體」（aggregate），根本不符實際。

就第二類而言，美國第31任總統（1929-1933）H. Hoover（1874-1964）在1922年出版的《美國的個人主義》（*American Individualism*）小冊子中指出，「每個人皆有平等機會享有與其才智、性格、能力和願望相對等的社會地位」，但與此同時，「他也必須經受得起競爭……的磨練」（Hoover, 2004: 9-10），這可以代表所謂倔強型個人主義的要旨。杜威反對，在那樣一個複雜時代，「透過把權力交付給私人的自由競爭，就可以建立一個更好的世界」之主張，而認為「社會必須要為其生活和消費進行計畫」（Dewey, 1930b: 444）。然而，我們不能因為杜威批評倔強型個人主義，就認為他同意「採取相反的集體主義，而毫無限制地敵視那些因為掌控資本而擁有政經力量的人們」（Dewey, 1934: 207）。換言之，杜威不會同意一種本質在「要求個人比現在更順從別人」（Dewey, 1930a: 82）的社會化。

綜合這兩類討論可以確認，杜威所贊同的既非只將一些毫無關聯的個人聚合在一起的社會，也非要求個人一味順從群體要求而有淹沒個性之虞的社會，而是既要求個人在有機結合而成的群體當中接受適切規範，又設法讓個人發展其才智與興趣，進而發揮其潛能、激勵其成長的社會。只有在這樣的社會中，才有機會在社會化的過程，開創一種新型態的個人，「其思想與欲望的模式與人常保一致，並在各種群體生活中皆能進行合作式交往」（Dewey, 1930a: 84）。

前引杜威所說：「社會化的性質和價值取決於該群體的習慣和目標」（Dewey, 1916a: 88），有必要從教育的立場申述。依杜威之見，個人自幼及長，無時無刻不在接受各種群體生活所施予的社會化，其所可能參加的「為了分享經驗和建立共同利益與目標的一切結合方式」（Dewey, 1920: 194）而形成之各種形式的社會，如家庭、學校、街頭團伙、強盜幫派、宗親氏族、民間結社、政黨團體、貿易聯盟、股份公司、村里聚落，乃至國際同盟等。這些社會群體都會就其習慣和目標，對其成員施予社會化，然而因為受到各種因素的影響，其社會化的效果有可能較好，也可能較差。更具體地說，經過社會化的成員所表現的各種行為與氣質，可能是可欲的，也可能

是不可欲的。

於是，我們更需關心的是，社會化的效果較好或較差，成員表現的可欲或不可欲，其關鍵何在？或者，其標準如何？關於這個問題，杜威指出：

我們的標準有兩項特徵：在一個群體內，人們自覺地共享的利益，其數量多到什麼程度？其變異的情形如何？又，這個群體與其他結合形式之間的互動有多全面、多自由？（Dewey, 1916a: 89）

三～四年之後，杜威在訪華期間所發表「政治哲學與社會哲學」的第16講〈知識思想信仰的自由〉，則將其簡述為：「凡能增進共同生活，使各部分的思想感情意志格外互相交通的是好的，阻礙的是壞的」（胡適譯，1970：91）。是知，共同生活和心思交流乃成為衡量社會化過程與結果的標準。

社會化著眼於人在社會當中與其他人交流，由交流中學習社會的習慣與規範，進而形成其「社會化了的心思」（Dewey, 1916a: 38）；所以，社會化強調橫斷的層面、生活經驗的擴充，重點在「互動」。唯若論及教育，則僅有互動尚不足夠。誠如杜威在《民主與教育》第5章〈預備、開展和形式訓練〉（Preparation, Unfolding, and Formal Discipline）所說：「符合教育意義的過程是一個連續的成長過程，每一階段都在增進更多的成長」（Dewey, 1916a: 59），除了互動外，還必須強調連續。而他在《經驗與教育》一書中更明確地把「連續性」和「互動性」視為「衡量經驗所具有的教育重要性及價值性之準繩」（Dewey, 1938b: 26）。

一旦這種符合教育意義的成長或社會化過程「創造了更進一步成長的條件」，並且朝著新的方向繼續成長，因而使得這些受過教育的或是社會化了的成員有了「不只是身體的生長，也是心智的、道德的」（Dewey, 1938b: 19）整體成長，那麼，這就又與杜威在〈以自然發展和社會效率為目的〉（Natural Development and Social Efficiency as Aims）一章中有關社會效率意義的說法可以相互輝映了：

在最寬廣的意義上，社會效率完全是心思的社會化，它所積極關注的是如何增強經驗的可溝通性；它還關注如何打破那些社會階層的障礙，以免這些階層妨礙了眾人的利益。若是把社會效率限制在公開行動所提供的服務，那麼，其主要成分——明智的同情或善良的意志——就會被疏忽了。（Dewey, 1916a: 127）

依杜威之見，一個社會若要保持不斷發展與進步，固然需要有豐富的自然資源為基礎，更需要人與人、人與群體、群體與群體之間的溝通管道能毫無障礙、寬廣通暢，方才能將物質與精神力量轉化為社會可資運用的能量，也才可能達到社會效率的要求。從教育的立場來看，這種具有高度可溝通性質的經驗，才可能將個人導引到理智的、道德的，乃至整體成長之道路上，而社會也才可能維持有效率的發展與進步。而且，在這種情況之下，「共同心思」或「共同理解」才有可能建立，具有社會效率意義的「心思的社會化」也才可能成功。

三、社會控制、自由與自我控制

有關杜威對社會控制與教育的討論，首見於〈我的教育信念〉（My Pedagogic Creed）一文。他除表示「培育學童使其能投入未來的生活，旨在讓他們自己管理自己」（Dewey, 1897a: 86），及「應透過社區的生活刺激與控制學童的學習」（Dewey, 1897a: 88）等信念，還對於教育所發揮的社會控制功能之特色有精要的說明：

藉由法律與刑罰，藉由社會煽動與討論，社會可能以一種多少有些偶然與機遇的方式控制與形塑自身。然而，藉由教育，社會則能夠明確地制訂自身的目的，能夠組織自己的方法與資源，因而能確切且有效地朝向其所希望的方向形塑自身。（Dewey, 1897a: 94）

如前所述，杜威在1916年《民主與教育》書中，專設〈教育即導引〉一章討論社會控制的概念，並申述其在教育上的應用。1938年，他又在《經驗與教育》一書，以約五分之一篇幅討論，其目的在以「社會控制中相當多的部分，並不會對個人的自由有所限制」（Dewey, 1938b: 32），及「太過自由不好」²（Dewey, 1998: 73）等說法，澄清當時來自各方，特別是所謂的新學校或進步教育人士的誤解。

杜威指出，這些人士「喜歡以極端相反的方式來思考問題。他們慣常以非此即彼（*Either-Ors*）的想法形成其信念」（Dewey, 1938b: 5），他們對傳統教育多方不滿：固守「各種完備的標準和行為規範……有關秩序的規定……等『組織的型態』（*pattern of organization*）」（Dewey, 1938b: 5）而不容許變通；較偏重群體紀律，而不重個人自由；對學生的要求「總是溫馴的、被動的，以及服從的態度」（Dewey, 1938b: 6）；由教師和教科書「所教導的東西基本上都是靜止不變的，都是完工的成品……無法改變」（Dewey, 1938b: 6-7）。總之，他們極端反對傳統教育所依賴的「外在控制」（Dewey, 1938b: 42）。

杜威又在《經驗與教育》一書中點出，進步學校除了「摒棄外在的控制……外在的權威」（Dewey, 1938b: 8），還「反對傳統學校的那種組織特色」（Dewey, 1938b: 14）。他同時也指出這些進步學校的諸多缺失：「過分強調活動為目的，而忽視明智的活動，以致自由變成學生內在衝動與欲求的立即滿足」（Dewey, 1938b: 45）；「預先未做充足而思慮周密的規畫」（Dewey, 1938b: 36）而導致「計畫失當」（Dewey, 1938b: 35）；「以草率的方式隨意拾取學習材料」（Dewey, 1938b: 52），因而缺乏「有組織的教材」（Dewey, 1938b: 8）；學生不重視「有關秩序的規定」（Dewey, 1938b: 6），更「明顯缺乏禮節」（Dewey, 1938b: 37）等。

² 這並不是杜威自己寫的文字，而是1998年出版的《經驗與教育》60週年版本的編者加上的小標題。

杜威說，因為大家都會同意一般好公民必然會接受大量的社會控制，又因為「這些社會控制中相當多的部分，並不會對個人的自由有所限制」（Dewey, 1938b: 32），所以他才會在《經驗與教育》一書第4章〈社會控制〉（Social Control）說：「我打算由個人自由和社會控制這兩項老問題開始，逐步展開以後的討論」（Dewey, 1938b: 32）。在繼續說明杜威於教育語境中討論這兩項老問題的觀點之前，且讓筆者簡述他在非教育語境中有關的討論要點。

杜威於1946年出版的《人的問題》（*Problems of Men*）論文集，第一部分「民主與教育」中名為「自由與社會控制」的第9章，是由1935年及1936年發表於《社會前沿》（*Social Frontier*）〈杜威專頁〉（Dewey's Page）的四篇文章：〈自由與社會控制〉（Liberty and Social Control）（Dewey, 1935c: 360-363）、〈自由主義與平等〉（Liberalism and Equality）（Dewey, 1936b: 368-371）、〈自由主義與公民自由〉（Liberalism and Civil Liberty）（Dewey, 1936c: 372-375）、〈自由主義的意義〉（The Meaning of Liberalism）（Dewey, 1935d: 364-367）組合而成。茲以其中與本研究有直接關聯之最重要論述，說明其主張。

杜威認為「社會控制，特別是對經濟力量的控制，是保證個人自由（包括公民自由）所必需的」（Dewey, 1936c: 375），然而，他不滿特定人士「假自由之名，抗拒與攻擊任何對於經濟力量所做有計畫之控制的努力」（Dewey, 1935c: 360），所以才寫了這四篇文章，以便揭示社會控制與自由實為相互依存的兩個概念。他說：

自由與既有行動力量的分配有所關聯，就此而言，自由就具有了相對的性質。這有兩層意思，一方面，沒有絕對自由這回事；另一方面，任何地方有了自由，在另外的地方就會有所限制。若是在某一段時間存在著各種自由的制度，那麼，在同一段時間，就會存在著各種限制或控制的制度。（Dewey, 1935c: 360）

所以，依杜威之見，社會控制讓大家的行動有規範可資依循，所以不但不會限制自由、妨礙自由，反而讓大家的自由有所保障。

那麼，自由與自我控制的關係又為何呢？

杜威在《經驗與教育》一書中提及，「自由等同於有能力形成目的，進而能有效地組織手段將目的付諸實現」（Dewey, 1938b: 43）。他在1928年發表之〈自由的哲學〉（*Philosophies of Freedom*）文中強調：「自由乃是依據選擇而行動的能力。這是指將欲求與目的付諸實現，以便執行所做的選擇」（Dewey, 1928: 97）。如前所述，在《人性與行為》第25章〈自由是什麼〉中亦指出，凡事若能預見未來可供選擇的方案，並經慎思而後再做選擇，即有可能控制事情的未來發展，這就是衡量自由的標準。所以，杜威在《經驗與教育》中繼續申述：

這樣的自由又回轉過來，等同於自我控制；因為形成目的和組織手段將目的付諸實現，都是智慧的運作。（Dewey, 1938b: 43）

也因此，杜威在〈自由主義的意義〉文中才會說「理智自由乃是自由的最充實的意義」（Dewey, 1936c: 375）；又在《經驗與教育》一書專論〈自由〉的第5章中再度指陳：「唯一具有恆久重要性的自由，就是智慧的自由」（Dewey, 1938b: 39）。

依杜威之見，自由與自我控制關係密切、甚至等同，其關鍵就在於理智或智慧的介入。有理智自由的人，凡事都會自我控制，為事情的發展預作思慮，做出智慧的選擇，並且依選擇採取行動，終而達到目的。同樣，能自我控制的人，凡事會運用理智先行規劃，以自己或他人的經驗為依據，妥擬可行方案並逐步實行，終而完成任務。於是，自由就等同於自我控制。

陸、結論

行文至此，本研究已解析〈杜威社會控制主張的教育涵義〉的梗概，茲以進行本研究所獲之心得提出三項建議，以爲本研究總結。

一、廣義看待控制及社會控制的意義，理解杜威社會控制主張的教育涵義

Roucek (1978: 4) 指出，在英語中，控制的「干預」意味較強，指權力、力量、支配、權威等，在歐洲語言中則較弱，意指視導、檢查、監督等。在美國，有的學者接受英語義，有的則接受歐語義。相對於其他美國學者，杜威與Roucek所舉的E. A. Ross (1866-1951) 及C. H. Cooley (1864-1929) 等人比較傾向使用「干預」意味較弱的歐語義中的控制概念，而由廣義的角度來看社會控制的意義。

杜威所持的廣義社會控制觀，是由社會整體的巨視觀點出發，以維繫社會良好運作爲目的，採取非正式、間接、緩和、柔軟爲主的社會控制手段，冀望增進社會的凝聚力，俾使社會在穩定成長中發展。這樣的想法，一直到1940年代，仍然是美國社會學界「具有協調性質的參照術語」(coordinating term of reference) (Janowitz, 1975: 95)。其後，1960年代美國社會學界把此一概念有系統地限定於差異行爲的控制。1970年代之後，各國社會學者開始強調階級權力、資源支配、文化霸權等具有宰制意味的社會控制機制所發揮的作用(姜添輝, 2002; Garland, 2004; Pitts, 1968)。類此「干預」意味較濃的狹義社會控制觀，一直到二十與二十一世紀之交的今日，始終處於主導地位。

從教育的立場來看，杜威所持干預意味較弱的廣義社會控制觀，較具意義。如前所述，它著眼於個人的「自我控制」(Dewey, 1938b: 41)，以及社會群體的「內在控制」(Dewey, 1916a: 45; Dewey, 1938b: 37)。以這種

強調個人與群體之「自我糾正的內控能力」（但昭偉，2014）為基礎的社會控制，才是「最具滲透力的社會控制方式」（Dewey, 1916a: 38），也才是杜威所說的「真正的社會控制」（Dewey, 1916a: 41）。

綜上所述，若真能廣義看待控制及社會控制的意義，即應能理解杜威所說：「理想的教育目的就是要培養自我控制的能力」（Dewey, 1938b: 41）之涵義。

二、以杜威廣義社會控制主張為基礎的真實教育，應能補救新右派偏重經濟速效造成的虛假教育之偏失

杜威所說「真正的社會控制」中的「真正的」之原文是“genuine”，也可解釋為「真實的」，也就是名副其實、名實相符的意思。如眾所周知，「真實」的相反詞為「虛假」。

杜威曾在〈自由主義的未來〉（The Future of Liberalism）一文中指稱，一些持有「虛假自由主義」（pseudo-liberalism）（Dewey, 1935b: 290-291）思想的人士假自由之名、行維持特權之實；他又在《經驗與教育》中說，有些學校「要求學生形成虛假的整齊劃一（artificial uniformity），這些作法把表面的外觀，看得比真實的事物重要」（Dewey, 1938b: 39）。所以，他呼籲大家要確實「掌握教育的意義，讓教育實至名歸」（Dewey, 1938b: 62）。可見，「真實」一詞在他心目中占有很重要的地位。

如前所述，以虛假的新自由主義為思想基礎的新右派偏重經濟速效，忽略社會與教育正義的關懷，扭曲「優質教育」與「負責公民」的概念，罔顧「美好社會」與「永續發展」的理想，因而造成學校唯學生成就表現是問、忽略學生需求，教師忙於應付評比、忽略優質教育服務等偏失。這種教育培養出來的可能會是自行創業者，甚至是經濟人，但卻不一定是個能發揚其智性、改善其生活、提升其人格的智慧人（*homo sapience*）。

以杜威廣義社會控制主張為基礎的真實教育，著眼於個人與社會的存續及成長，以自我控制作為教育目的，布置良好的教育環境，採行集中與有序

的導引或輔導，讓人人心存公益，將個人的力量轉化為社會的力量，為大眾謀求福利以帶動社會的發展與進步；在導引或輔導的過程中，引發高度的知識思想，增加人與人的互動，影響更多人將更多力量轉化為可資運用的能量，為大家造就更多的幸福與樂利。

依杜威之見，真實的教育既不在傳統教育與進步教育這兩種互相反對的思想派別之間求取妥協，也不會在這兩者之間找出一條「中間路線」（*via media*）（Dewey, 1938b: 3），更不會在其中東抓西挑，拼湊成一番折衷的組合；而是形成一套完整的概念，進而引導出一套可行的實務作法，讓智慧人的心靈在與自然和社會的互動歷程中，形成能掌握情境要素、汲取必要資訊、判定行動目的、主動規劃手段、追蹤行動軌跡的智慧，培養能安其身、立其命，且能自主、自制、自律的社會成員。

奉行真實教育的教師應做到：加強主動而深入的學習、強調真切的實作表現、以學生的全人發展為教育指引、尊重學生的多元歧異特性、增加學生合作學習的機會、透過良好的互動建立共識、以愛與誠建構充滿關照意味的學校倫理、塑造理性參與互尊互重的民主校園、與家長和社區維持和諧互動的關係（單文經，2002；Darling-Hammond, 1997）。

綜上所述，若以杜威廣義社會控制主張為基礎的真實教育，補救新右派偏重經濟速效造成的虛假教育之偏失，逐步尋求改善，則或許有可能達到在《經驗與教育》一書的序言當中，以大寫英文表示、意指真正或真實的「教育」（Education）（Dewey, 1938b: 62）之理想。

三、未來可進一步探討的方向

首先，本研究主要由教育的觀點探討杜威社會控制的主張，所以本研究較少述及的、其在非教育語境中有關的討論，有待進一步探究。

其次，本研究集中闡釋杜威的主張，對於其與同一時代、甚至後來陸續出現的社會學者及歷史學者之社會控制主張有何異同，又，此種異同在當前具有什麼意義等問題，皆未有所論列，有待進一步探究。

再者，本研究旨在針對杜威社會控制主張的教育涵義進行理論分析，對於應如何布置足以協助個人轉化社會控制為自制力的教育環境、如何設計課程與教學活動並付諸實施等皆只點到為止，有待進一步論述。

最後，杜威的思想在生前與身後受到許多有意或無意的誤解，其社會控制的主張及其有關教育的作法所受誤解亦不少見。本研究中只提到兩個例子，而未論及其他，此亦有待日後另行撰文細加探討。

參考文獻³

(一)中文部分

王恭志（2004）。新右派課程主張的評析與啓示。《教育研究資訊》，12（5），33-56。

何兆武（1995）。《歷史與歷史哲學》。香港：牛津大學出版社。

但昭偉（2014，7月21日）。德育消失？大人先示範。《聯合報》。2014年7月21日，取自<http://udn.com/NEWS/OPINION/X1/8817063.shtml>

姜添輝（2002）。《資本社會中的社會流動與學校體系》。臺北市：高等教育。

胡適（譯）（1970）。J. Dewey著。《杜威五大講演（Five speeches by John Dewey）》。臺北市：仙人掌。

高熏芳、張嘉育（譯）（2001）。M. W. Apple著。《課程、教學與教育改革的政治策略》。《課程與教學季刊》，4（1），115-128。

張建成（2002）。《批判的教育社會學研究》。臺北市：學富。

張建成、黃柏勸（2013）。「教育與社會控制在全球時代裡的新關係」會議緣起。載於中國文化大學教育學院（主編），2013年第19屆臺灣教育社會學學會論壇會議手冊（頁3-8）。臺北市：國家教育研究院。

單文經（2002）。《課程與教學》。臺北市：師大書苑。

單文經（2013，6月）。《社會控制：複雜概念的歷史探索與理論舉隅》。論文發表於中國文化大學教育學院主辦之「第19屆臺灣教育社會學論壇」學術研討會，臺北市。

程石泉（1981）。《美國今日之「自由主義」》。載於程石泉（著），《哲學·文

³ 本研究引用杜威著作時，除極少數的例外，悉出自彙編之初期（early works, EW）5冊、中期（middle works, MW）15冊、後期（later works, LW）17冊及後期補綴（supplementary volume, SV）1冊，共38冊的校勘本《杜威全集》電子版（*The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. electronic edition, 2nd release*）。參考文獻內有一欄專門用來表示期冊別及起訖頁碼。

- 化與時代（頁232-238）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 程石泉（2007）。西方虛無主義與中國哲人的基本信念。載於程石泉（著），*中西哲學合論*（頁242-254）。上海：上海古籍社。（原文發表於1979年）
- 歐陽教（1985）。*德育原理*。臺北市：文景。
- 戴曉霞（2001）。全球化及國家／市場關係之轉變：高等教育市場化之脈絡分析。*教育研究集刊*，47，29-51。

(二)英文部分

- Croce, B. (1921). *History: Its theory and practice* (D. Ainslie Trans.). Retrieved July 8, 2014, from https://ia600204.us.archive.org/20/items/historyitstheory00croc/historyitstheory00croc_bw.pdf. New York: Harcourt Brace and Company.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Dewey, J. (1886). Soul and body. [EW1: 93-115].
- Dewey, J. (1888). The ethics of democracy. [EW1: 227-249].
- Dewey, J. (1891). Outlines of a critical theory of ethics. [EW3: 237-388].
- Dewey, J. (1894). The study of ethics: A syllabus. [EW4: 221-362].
- Dewey, J. (1897a). My pedagogic creed. [EW5: 84-95].
- Dewey, J. (1897b). The University Elementary School: History and character. [MW1: 325-335].
- Dewey, J. (1902). Child and curriculum. [MW2: 273-292].
- Dewey, J. (1908). Ethics. [MW5].
- Dewey, J. (1910). How we think. [MW6: 177-356].
- Dewey, J. (1916a). Democracy and education. [MW9].
- Dewey, J. (1916b). Force, violence and law. [MW10: 211-215].
- Dewey, J. (1916c). Force and coercion. [MW10: 244-251].

- Dewey, J. (1917a). The need for a recovery of philosophy. [MW10: 3-48].
- Dewey, J. (1917b). The need for social psychology. [MW10: 53-63].
- Dewey, J. (1920). Reconstruction in philosophy. [MW12: 79-201].
- Dewey, J. (1922). Human nature and conduct. [MW14].
- Dewey, J. (1927). The public and its problems. [LW2: 235-372].
- Dewey, J. (1928). Philosophies of freedom. [LW3: 92-114].
- Dewey, J. (1930a). Individualism, old and new. [LW5: 43-123].
- Dewey, J. (1930b). Dewey asks Norris to lead New Party. [LW5: 444].
- Dewey, J. (1932). Ethic. [LW7].
- Dewey, J. (1933). How we think. [LW8: 107-353].
- Dewey, J. (1934). Can education share in social reconstruction? [LW9: 205-209].
- Dewey, J. (1935a). Liberalism and social action. [LW11: 3-65].
- Dewey, J. (1935b). The future of liberalism. [LW11: 289-295].
- Dewey, J. (1935c). Liberty and social control. [LW11: 360-363].
- Dewey, J. (1935d). The meaning of liberalism. [LW11: 364-367].
- Dewey, J. (1935e). The social significance of academic freedom. [LW11: 376-379].
- Dewey, J. (1936a). A liberal speaks out for liberalism. [LW11: 282-288].
- Dewey, J. (1936b). Liberalism and equality. [LW11: 368-371].
- Dewey, J. (1936c). Liberalism and civil liberty. [LW11: 372-375].
- Dewey, J. (1938a). Logic. [LW12].
- Dewey, J. (1938b). Experience and education. [LW13: 3-63].
- Dewey, J. (1938c). Education, democracy, and socialized economy. [LW13: 304-308].
- Dewey, J. (1939). Freedom and culture. [LW13: 65-188].
- Dewey, J. (1998). *Experience and education, the 60th anniversary edition*. West

- Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- Feinberg, W. (1975). *Reason and rhetoric: The intellectual foundations of twenty century liberal education policy*. New York: John Wiley.
- Garland, D. (2001). *The culture of control: Crime and social order in contemporary society*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Garland, D. (2004). Social control. In A. Kuper & J. Kuper (Eds.), *The social science encyclopedia* (3rd ed., pp. 935-938). New York: Routledge.
- Hansen, D. T. (Ed.). (2006). *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education*. New York: Teachers College Press.
- Hickman, L. (2006). Socialization, social efficiency, and social control: Putting pragmatism to work. In D. T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp. 67-79). New York: Teachers College Press.
- Hoover, H. (2004). *American individualism*. Retrieved January 13, 2014, from <https://archive.org/details/americanindividu00hoovrich>
- Janowitz, M. (1975). Sociological theory and social control. *American Journal of Sociology*, 81, 82-108.
- Karier, C. J. (1973). Liberal ideology and orderly change. In C. Karier, P. C. Violas, & J. Spring (Eds.), *Roots of crisis: American education in the twentieth century* (pp. 84-107). Chicago, IL: Rand McNally.
- Karier, C. J. (1975). *Shaping the American educational state, 1900 to the present*. New York: Free Press.
- Karier, C. J. (1977). Making the world safe for democracy: A historical critique of John Dewey's pragmatic philosophy in the welfare state. *Educational Theory*, 27, 25-26.
- Karier, C. J. (1986). *The individual, society, and education: A history of*

- American educational ideas*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Karier, C. J., Violas, P. C., & Spring, J. (1973). *Root of crisis: American education in the twentieth century*. New York: Rand McNally.
- Levine, B. (2006). *Works about John Dewey, 1886-2006* [electronic resource]. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Mayer, J. A. (1985). Notes towards a working definition of social control in historical analysis. In S. Cohen & A. Scull (Eds.), *Social control and the state: Historical and comparative essays* (pp. 17-38). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Olssen, M., Codd, J. A., & O'Neill, A. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Sage Publications.
- Philips, J. O. C. (1983). John Dewey and social control reconsidered. *History of Education*, 12(1), 25-37.
- Pitts, J. R. (1968). Social control: The concept. In D. L. Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (pp. 381-396). New York: Macmillan.
- Ratvitch, D. (1978). *The revisionists revisited: A critique of the radical attack on the schools*. New York: Basic.
- Roucek, J. S. (1978). The concept of social control in American sociology. In J. S. Roucek (Ed.), *Social control for the 1980s: A handbook for order in American sociology* (pp. 3-30). Westport, CN: Greenwood.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- White, H. (1978). The burden of history. In H. White (Ed.), *Tropics of discourse, Essays in cultural criticism* (pp. 27-50). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.