

臺灣教育社會學研究 二十卷二期

2020年12月，91～138



H. Mann公共教育普及的理念與實踐

顏于智

摘 要

本研究旨在探究美國公共教育運動關鍵領導人物H. Mann的公共教育思想及其實踐作為。本研究採用歷史研究法與文件檔案分析法，以Mann的12次年度教育報告書為主要文本，嘗試從社會文化、經濟條件、學校教育內容、師資培育制度等面向探索Mann的公共教育思想內涵。本研究發現，十九世紀初美國人民因宗教、政治制度與經濟的影響，公共教育難以普及。Mann認為教育為人民的基本權利，可改善個人與社會經濟發展，為調節社會條件差異、消弭階級對立、達到社會平衡的重要機制。為實現公共教育普及之目的，Mann提出改善兒童學校出席率、延長公共學校學習時數、喚醒大眾公共教育意識、提升公共學校師資素質、有效整合公共教育資源、強化知識與道德教育等論述。最後，本研究根據Mann公共教育普及理念與其相關改革實踐，進行分析與討論。

關鍵詞：Horace Mann、公共教育、普及教育、教育改革

- 本文作者：顏于智 國立臺灣師範大學教育系博士後研究員。
- 投稿日期：109年7月15日，修改日期：109年8月31日，接受刊登日期：109年12月25日
- DOI：10.3966/168020042020122002003

Horace Mann on Popularizing Common School Education: Thoughts and Practices

Yu-Chih Yen

Postdoctoral Research Fellow

Department of Education

National Taiwan Normal University

Abstract

This article aims to explore the thoughts and practices of Horace Mann, a key figure in the American common school movement. Historical research and document analysis methods were adopted in analyzing Mann's Annual Educational Reports, as the main text, in order to explore Mann's thoughts on the common school education from the perspectives of social culture, economic conditions, school education, and teacher training. This study found that the popularization of common school education in the United States in the early 19th century was influenced by religion, the political system, and the economy. Mann believed that education is a fundamental right of all people, with the potential to improve both personal and social economic development, thereby serving as an important mechanism in regulating socioeconomic inequalities, eliminating class conflicts, and achieving social balance. In order to achieve the goal of popular education, Mann advocated improving school attendance, extending school hours, improving the quality of common school teachers, awakening public awareness of education, effectively integrating common school education resources, and reinforcing intellectual and moral education. Finally, based on the research findings, this article conducts a comprehensive analysis and discussion of Mann's thoughts on popularizing common school education and related reform practices.

Keywords: Horace Mann, common school education, popular education, educational reform

壹、前言

聯合國大會於1948年通過了《世界人權宣言》（*The Universal Declaration of Human Rights*），在1966年通過《經濟社會文化權利國際公約》（*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*）（United Nations, 1948, 1966），這兩項文件揭櫫了教育普及的重要性。自此世界各國紛紛致力於國民基本教育之發展，公共教育亦是當代教育發展中的重要議題。

從教育史的發展來看，當代教育機會均等議題與公共教育制度的形成關係密切。普魯士國王F. Wilhelm II（1712-1786）於1763年頒布《普魯士普通學校規程》（*Das Generallandschulreglement*），規程中明文規定學校為「國家機構」，將學校教育規劃於國家職權之內，展現了義務教育中的強制與普遍特性（張源泉，2011：42-44）。普魯士可謂近代公共教育制度發展的濫觴，但更引人註目的是，十九世紀後其經費、規模超越同時期英、法、德等歐洲國家的美國公共教育發展（Church & Sedlak, 1976: 57; Fishlow, 1966: 419-420, 434-436; Hughes, 1990: 112），該成就或可歸功於十九世紀初的公共學校運動（Common School Movement）。其中，又以任職麻州教育委員會（Massachusetts Board of Education），推動公共教育普及的H. Mann（1796-1859）最具代表性。在Mann的年代，教育並沒有獲得美國社會大眾的普遍重視，更遑論對公共教育普及此議題的深入探討。然而，Mann在其推動麻州公共教育事務變革之時，卻能洞悉教育普及的重要性，並在其相關講稿與出版作品中提供了完整明確的論述。Mann的公共教育理念影響深遠，其重視社會和諧與充分發展個人的思考，更幾乎成為美國二十世紀教育政策的重要目標（Brick, 2005: 171）。

基於前述，本研究旨在透過歷史研究法及文件檔案分析法，瞭解Mann的公共教育思想，以及其相關的改革與實踐作為。文件檔案分析範圍主要以

Mann的12次年度教育報告書為主，並嘗試從當代視野就社會文化與經濟條件、學校教育內容、師資培育制度等面向探索Mann的公共教育內涵。此外，為更貼近瞭解Mann的思維，本研究亦將Mann的《公共學校期刊》（*Common School Journal*）、演說講稿內容，以及日誌紀錄一併納入分析範圍。最後將根據研究結果，進一步反思當前國內教育發展之概況，並希冀透過教育歷史的回顧，激盪出更多對於公共教育相關議題的思考與對話。

貳、十九世紀初前美國公共教育普及受限的背景脈絡

根據Kaestle（1983: ix）的著述，一直要到了南北戰爭前的30年間，美國北方的州政府才創建了公共學校制度（common school system）。初步分析其造成十九世紀初期前美國公共教育發展受限的因素，大略可區分為以下三個層面：

一、宗教導向的教育發展動機

從殖民時期開始，來自英國清教徒所建立的價值文化，對於美國的後續發展具有其深遠影響。他們試圖規劃和維持一種與宗教觀念相互呼應的社會制度，學校教育也包含其中（Cremin, 1970: 50-57; Cubberley, 1948: 360）。隨著社會結構的分化，宗教在殖民時期的學校教育發展過程中，成為了最為活躍的主導力量（Bailyn, 1960: 15-18, 26）。

1642年麻州的法令和1650年康州（Connecticut）的法令，明確要求所有男孩都必須被教導閱讀《聖經》，並且理解清教徒的宗教原則（Alexander, 2005: 22; Martin, 1904: 14-15; Pratte, 1973: 39-40）。《聖經》被視為所有關於美好生活知識的來源，因此學校教育必須教導兒童閱讀《聖經》，用以理解新社會秩序中的生活方向（Kaestle, 1983: 3）。學校中進行教義問答的狀況甚為常見，以Mann所出生的小鎮為例，學校使用《西敏斯教義要理問答書》（*Westminster Assembly Shorter Catechism*）作為教育讀本，當時的神職

人員具有法定地位，牧師可以進入班級中進行教義問答活動（Martin, 1904: 64; Messerli, 1972: 13）。

在1830年代公共教育逐漸興起前，宗教動機導向的教育模式雖然在若干程度上擴展了教育的發展，但其教育內容往往侷限於簡單的閱讀和書寫，與現今所認知的基礎學校教育模式相差甚遠（Neem, 2017: 7）。1827年後，麻州通過宗教與教育分離的法令，禁止在公共學校中進行任何特定教派的教義指導。但直到Mann（1891d: 307）進行公共教育改革的末期，麻州仍然存在著若干學校要求教師進行教義問答的情況，宗教對於教育的影響力仍大。

二、地方自治的教育發展模式

美國獨立革命後，若干領導人物意識到公共教育對於美國民主社會的必要性，試圖建立由國家統一規劃的公共教育制度（Kaestle, 1983: 4-10; Ravitch, 1974: 7-8）。然而，革命時期所制定的憲法，其設計原意就是要避免政府權力的集中，再加上憲法內容並未明定將教育的責任歸屬於聯邦政府，而是依照歷史傳統讓各州擁有治理教育的權力（Cubberley, 1947: 84; Green, 2013: 180; Hayes, 2006: 5-6; Pratte, 1973: 41-42）。因而，各州政府便遵循了地方自主的慣例，對於地方教育的發展並未多加干預。

基於地方自治的政治傳統，地方學校的發展實質上掌控在各學區與學校委員會的手中（Pratte, 1973: 42）。以麻州為例，1789年的學校法通過後，地方城鎮逐漸主導了教育發展的態勢。地方學區的人民擁有其自主的收稅權力。地方城鎮能夠透過徵稅方式籌集資金，並且根據自己的教育需求辦理教育會議、選擇聘僱職員、決定學校設置場地，進行土地購買與學校營造及修繕事務等（Culver, 1929: 19; Martin, 1904: 90-92; Massachusetts, 1789: 416; Stabler, 1987: 61-62）。美國憲法分權制衡的制度，雖然顯耀民主的光榮精神，但其權力的分散特性卻對日後的教育發展帶來了負面的影響（Green, 2013: 173; Tyack & James, 1986: 64），教育交由地方自主發展的結果，就是產生各州與各鄉鎮在教育經營上的懸殊差異，進而產生教育品質低落、漠視

人民教育需求的亂象。

Mann擔任麻州教育委員會執行秘書期間，參訪了麻州境內的1,000多所學校，發現地方的公共教育在學校建築、學校委員會、公眾支持、教師質量等面向充斥著各種問題，Mann不禁感嘆當時美國社會對於照顧牲畜或關切商品銷售的用心程度，可能遠遠超過學校中的孩童（Cremin, 1957: 29; Mann, 1891b: 389, 403; Stabler, 1987: 60）。

三、受制於經濟條件的教育普及

自美國早期的殖民時代開始，家庭經濟條件的優劣決定了個體接受教育程度的多寡。擁有較佳經濟條件的中產階級和富人，能夠聘僱家庭教師來指導孩童，或將孩童送到私校接受教育；較為貧困的農人或低收入家庭的孩童，學習的途徑主要仰賴家庭或作為學徒的技藝指導。長期且正式的學校教育，是生活中不規則和偶然的一部分。孩童們僅能間歇性地接受學校教育，時間甚短。他們必須將大部分的時間花費在田事農務工作，秋收過後的冬季才是他們主要的上學時間（Ravitch, 1974: 6; Reese, 2007: 96-97）。

另外，人民對於支付公共教育經費的看法也相當分歧。儘管波士頓經濟學家Phillips（1828: 224-226）在1828年發表了教育對於經濟發展重要性的相關論文，但美國社會未能預見教育對於經濟發展能帶來的好處，普羅大眾在意的仍是接受教育的費用問題。十九世紀的美國政府所能提供社會服務甚少，童工在當時是一個普遍的現象。即便是較為進步的麻州，也要到1842年才立法限制兒童的工作時數（Atack & Bateman, 2018: 103; Mann, 1891c: 8）。在公共教育興起的1840年代，兒童對於窮困階級而言是不可或缺的一份經濟力量。如若讓子女進入學校接受教育，不僅會失去部分收入來源，還須支出就學費用。教育對他們來說並不是投資，而是一種額外的消費（Schultz, 1961: 47, 54）。在富人方面，情況則恰好相反。富人們不滿意雜亂無章、品質低落的公共學校教育，他們偏好將自己的孩童送往設備齊全的私人教育機構（Baines, 2006: 270）。不論是窮人或富人，兩者都不願意為

教育公眾孩童此事務繳納稅徵，這使得公共學校的數量難以增加，公共教育自然難以普及。

參、Mann公共教育普及的論述基礎

根據前述背景脈絡，Mann提出了如下的公共教育理念：

一、教育為人民的基本權利

Mann主張人人皆有接受教育的權利，此理念是Mann論述公共教育普及的核心。Mann分別就宗教與政治這兩方面的淵源來闡述他的見解：

(一)教育為上帝賜予人類之恩物

在12次年度教育報告書中，Mann多次提及教育乃是造物主（Creator）的恩典，接受教育是上帝對於所有人類的慈愛表現。Mann（1891d: 115-116）在第十次年度教育報告書中，提出以下言論來描述天賦教育人權的看法：

我相信存在著一個偉大的、不朽的、不變的自然律則，或是自然倫理，這是所有人類典章制度的先決原則，它不能被任何人為的條例所廢除。這乃是源自神聖上帝所給予的清晰易辨的原則，並且體現在自然秩序與人類歷史中。它證明了每一個進入這世界的人，皆具有接受教育的絕對權利。

Mann將教育喻為上帝賜予全人類的恩澤，以此作為說服公眾支持發展公共教育的立論依據。在此脈絡下，Mann推理出人類既然身為自然秩序的一份子，上帝必將一視同仁，讓所有人民都能接受教育。由於此先驗的自然秩序是人類社會文明構築發展的依據，所以教育制度的發展也必須依循這個偉大的自然法則。意即出生在世界上的每一個孩童，都不應當受到現存人為

社會制度的干預，他們皆擁有接受教育的權利。Mann（1891d: 116-117）陳述，這份上帝所賦予的教育權利明確地體現在人類與這個世界的依存關係中。好比是剛出生在這個世界的孩童，他必然需要享用部分共同的空氣來運作他的呼吸，又或者是睜開他的雙眼接收這世界共有的光線，又或者是為了滿足其他身體功能運作，必然需要如居住、保護、養分等其他外在條件的支持。教育權如同人類其他必要的生存條件一般，是造物主賜給所有人類共有的、明確的公平基礎。也因為有了這項基礎，個體才有可能繼而生長開展，並於日後履行他作為一個上帝子民的責任義務。

（二）教育為世俗政府確立的職責要務

除了借助上帝之名來宣告教育權利的正當性，Mann並沒有忘記世俗政府是人類社會中落實教育權利的關鍵角色。Mann（1839: 4, 1891d: 116）指出：「政府有為所有人提供教育的義務」，教育應當被視為人民固有的權利，國家政府具有提供全民接受教育的責任。Mann（1891d: 111-112）回顧美國的歷史並指出，美國在殖民地時期便訂定了相關的教育法令，為當時的民眾提供了必要的免費學校制度，免費學校更可謂是人類歷史中最為偉大的一項實驗。儘管教育普及的願景難以在前人艱困的時空環境下實現，但Mann（1891c: 287）認為人類不應該對於上帝給予人類的這項神聖祝福感到灰心喪志。相反地，為了承繼美國未來命運的世代著想，當代世俗政府應當努力延續和改進前人在教育方面所建立的成果，為麻州建立起一個公共學校教育制度。基於上帝賦予所有人類相同平等的自然權利基礎，讓這個學校制度能夠適用於每一個人身上，讓所有美國的人民處在一個相同且公平的地位，不論其貧窮或是富有，皆能享有他應當有的受教權利。

二、教育為調節條件差異、消弭階級對立、平衡社會機器運作的偉大齒輪

1830年代起，美國社會產生極為迅速的變革和挑戰。政治方面，白人男性的投票權趨向普及；經濟方面，製造業和工廠生產的增長，加速脫離了過

往的農業經濟；社會方面，歐洲人口的移民增加和快速的城市化，帶來文化融合上的衝突。此一連串問題，引發了社會和政治不穩定的擔憂（Ogren, 2005: 10; Ravitch, 1974: 5-6）。其中，Mann格外關注外國移民浪潮及經濟不平等增長，可能帶來的衝突與危險。

（一）透過教育增進族群之間的瞭解，凝聚共有之國家公民意識

十九世紀上半葉，美國因為外國移民的湧入，使得人口迅速地增長。1845年後，歐洲因馬鈴薯疫病爆發，大量愛爾蘭人遷移至美國（Hughes, 1990: 103-105; Katz, 1968: 6; Kenny, 2000: 104; Olson, 1987: 20-21）。除了歐洲本地的動亂因素外，美國的就業市場提供了較佳的工資及較多的工作機會，再加上美國西部領土擴張運動對於歐洲移民的鼓勵，使得美國在1846～1855年這10年間，外來移民人口達到巔峰（張勝柏，2002：228-229；顏子魁，1990：195-197）。尤其是在大城市，人口迅速的激增，加劇了族群之間的衝突。

族群衝突在宗教信仰上尤為明顯。在Mann推動麻州教育改革之前，Mann曾參與調查襲擊天主教徒修道院的暴力事件（Messerli, 1972: 191-192; Ursuline Convent, 1834: 4）。此次經驗讓Mann意識到，美國雖然隨著外來移民的加入，其文化習俗日趨豐富多元，但族群文化的多樣性與國家制度之間需要公民意識來作為連繫樞紐（Neem, 2017: 140）。若缺少了這個組成，則各族群間則容易肇生對立，進而撕裂整個社會的和諧。是故，Mann希望藉由教育來消弭不同族群間的偏見，以達到社會團結的願景。

對此，Mann（1891b: 417-418）在其第一次年度教育報告書中便清楚地指出，公共學校即是增進族群融合的平台：

正是在這個共同的平臺上，孩子們能夠結識他們的鄰居。在這裡，孩童之間的緊密關係，使得他們團結在一起，使其發展出穩定的兄弟情誼，從而抵禦日後生活競爭所產生的疏遠。

Mann確立了學校具有化解族群歧見的功用，藉由學校生活的相識與理解，孩童們得以跳脫各自不同背景的框架限制，培養出如兄弟手足般的情感。而這份情感基礎，更是日後不同社會成員締造和諧共榮的共同起點。

除了情感面向外，與國家、社會制度緊密關聯的公民意識，則是Mann認為另一項亟待積極發展的要務。Mann認為外來移民或有可能在舊世界的專制統治下出生長大，儘管他們橫渡大西洋移居至美國取得了公民身分，但這並不意味著他們擁有完備的公民素質。Mann關心的是，這些新興成員是否瞭解如何正確地行使他們被賦予的自由權利。Mann（1891d: 37）說道：

如果他們在不受束縛和不受懲罰的情況下確認獲得了自由，他們很容易陶醉在高刺激性的自由空氣中並且變得狂妄。……因此，無論是哪種情況，他們都會覺得格格不入，除非直到他們在道德上能夠適應了我們的制度，他們才能真正地行使其自由人的權利。

就Mann的觀點而言，儘管個人或有可能在短時間之內轉換其公民身分，但個體的內在價值意識深受長期外在文化環境的影響，難以在短時間內產生改變。是故Mann（1891d: 37）指出，在美國這片土地中共同生活的所有人，無論其過往的身分是受控於歐洲領主的農奴、受迫於製造商的奴役，或是美國本土的人民，最重要的是，都必須遵從美國的民主制度，進行民主自治的訓練。因為，有別於專制國家或體制，尋求武力和權威來為其人民做好未來準備，美國制度所採取的是自由與自我約束並重的訓練方式，並以此培養出真正具備自尊、榮譽與尊嚴的共和國公民。

歸結上述分析可得，Mann寄望建立起全民適用的公共教育制度，透過教育外來移民的孩童使用相同的語言，涵養其美國社會認可的道德價值（Kaestle, 1983: 71-72），使之瞭解身為公民所擁有的權利與責任，形塑其基本的國家認同意識；同時亦希望教育本土美國人民欣賞、感謝這群新移民為美國社會所帶來的新興活力，促進族群之間的融洽（Cremin &

Borrowman, 1956: 73)，達到一個融合不同文化元素，但社會成員彼此相互肯認、團結的統一國家。

(二)去除外在條件的區隔差異，建立免費普及的公共教育制度

美國早期的政治家們¹曾針對基礎教育提出若干見解與論述（Cremin, 1980: 119; Kaestle & Vinovskis, 1980: 9）。可惜的是，這些計畫未受到多數人民的重視與支持，直到Mann進行教育改革的1840年代，麻州地區雖然存在著少部分的公共學校，但因為公共學校的數量並不多，其教育成效也不彰顯。同時更嚴重的問題是，十九世紀美國因為資本家的崛起，傳統農業社會自給自足的經濟型態逐漸被打破，麻州開始出現無產階級（Katz, 1968: 7），經濟不平等的現象逐漸加劇。貧富差距展現在教育上的結果就是，經濟能力許可的家庭，可將孩子送到環境較佳的私立學校，至於貧困家庭的孩童只能進入公共學校，或是仰賴其他教會組織或慈善社團的協助就學（Kaestle, 2007: 26）。

十九世紀美國公共教育改革廣泛獲得支持的要因除了減低族群對立的作用外，更重要的是公共學校將社會中所有不同階層的富人與窮人予以匯集，使之接受相同的教育，形成相互依存的融洽關係（Burrows, 1999: 500; Neem, 2017: 140）。Mann（1891b: 417）將公共學校視為是消弭貧富階級差異的重要場域，他說道：

在麻州每一個地區的城鎮，都應該有一所安全、良善的免費學校提供

¹ 例如T. Jefferson（1743-1826）和B. Rush（1746-1813）。Jefferson認為國家應當透過教育給予每個人民他所需要的資訊，讓他能去打理個人事務；使他能夠透過書寫去表達且維護自己的想法意見、合約與言論；讓他瞭解自己對他人以及這個國家的責任，履行他的職責；並且知曉自己的權利，依循秩序與公正去運作保留給他的權力；同時聰敏且準確地觀察自己和整個社會之間的關係。這些理念以現在的教育眼光來看，也仍然相當重要且適用。Rush曾提倡建立州立支持的學校系統（state-supported school），他經常透過演說、寫作來推廣大眾學校成立的必要性。Rush在教育上的思想也影響了50年後的Mann（Hayes, 2006: 4）。

給境內（territory）所有的孩童。在這所學校中，孩子們皆能夠接受良好的知識指導，並且形塑他們的行為氣質，使其瞭解自己的責任義務；……，應該要建立一所進步的學校，敞開其大門，平等地歡迎每一位具有特殊目的，或者具天資才能的孩童，特別是那些家中經濟無法負擔其就學費用的貧窮孩童。

仔細分析上述的引言內容，境內（territory）一字隱喻了Mann對於社會團結和諧的期待。Mann或有可能理解到經濟條件的差異是無法斷然改變的現實，但對於國家政府來說，仍應試圖從教育著手，讓在這片土地上共同生活的孩童可以在同樣的學校教育環境中成長，減少貧富階級之間的差異與對立。

Mann有感於1840年代工業革命後，社會中資本家的崛起，他擔心資本家對於勞動階級帶來的壓迫日益嚴重。因而，Mann更嘗試透過教育來解決貧富階級問題。Mann（1891d: 250-251）寫道：

如果一個階級擁有所有的財富和教育，而社會的其他人是無知和貧窮的，那麼用何種名稱來定義他們之間的關係已經是不重要的事了。因為實際上，後者將會屈從、附屬於前者。但假如教育能夠被平均分配，它將成為創造財富的強健力量，一個聰明能幹的人不會永遠淪陷於貧困之中。在不同階級中，財富與勞動基本上是對立的，但是在同一階級，財富與勞動基本上卻是友好的。

Mann對於公共教育在舒緩經濟階級之間衝突的能力充滿信心。面對當時貧富差異懸殊，導致許多人無法接受教育的狀況，Mann主張普及公共學校，藉此讓更多人民接受教育。綜而言之，Mann的公共學校是向所有人開放，提供給所有人就讀的學校（a school common to all people）。它試圖跨越貧富階級的條件限制，所有的孩童皆夠進入這個由政府稅收支持、不收取

學費的學校中接受教育（Cremin, 1957: 8）；其次，Mann的公共學校試圖去除因社會條件所產生的異質性，提供所有人一個共同且統一的教育經驗。最終希冀藉由教育來消弭貧富階級間的隔閡，減輕經濟條件不平等對於所有孩童的傷害，進而達到促進社會團結的目的。

三、教育促進個人與社會經濟財富發展

Mann的公共教育理念論述中，另一項特點便是他展現了教育在促進個人與社會經濟財富發展上的務實性思考。Mann在開始教育改革生涯前，便十分重視經濟對於社會改革的重要性。例如，Mann在麻州議會從政期間適逢美國禁酒運動的盛行，針對雜貨商和零售商的利潤收益進行了經濟分析，從而在禁酒運動中獲得了全州的關注（Messerli, 1972: 185-186）。在早期的年度教育報告書中，Mann（1891b: 375-376, 467-468, 502, 1891c: 51）也對於學校改革的成本進行了若干的探討與估算。

到了Mann的第五次年度教育報告書，教育的經濟價值更成為了該份報告的主軸。Mann（1891c: 94）表明：「教育有能力為我們個人和物質需求提供服務，並且超越所有其他機構」。透過與製造業者間的書信調查，Mann從回覆中得出教育在個人和社會經濟財富發展上的優勢：

（一）教育程度影響個人職場發展與薪資收入

Mann（1891c: 101-103, 107-108）指出，接受過教育的人比起未受過教育的勞動者，擁有更多的職場優勢。他們不僅擁有較佳的技術和精神靈活性，還具備良好的相關業務知識，以及無可指摘的道德品格。這些良好的特質使得他們得以從一般的勞動階層中脫穎而出。換言之，教育背景成為了個人在職場升遷的有利條件。此外，受過教育的勞動者薪資收入更遠優於普通的工廠工人，即便是女性，如果曾接受過教育，她也能夠在職場上獲得與之相關的優勢及好處。如同Mann（1891c: 97）所描述的，教育能夠提高個人的能力與獨立性，一個具備良好能力的人不會因為受制於外在條件，永遠地束縛在一固定的位置上。受過良好公共學校教育的人，不論面對何種工作類

型，他的職位與薪資所得將會愈來愈高；而未受過教育的無知勞動者，只能像瓶中的沉澱物一般，處在社會的最下層底部。換言之，Mann隱喻了教育作為一種促進社會階層流動的積極性力量。

(二)教育為提高產業效能創造利潤財富的要因

教育除對個人工作升遷與薪資收入有正向影響外，在提高產業效能、創造社會整體財富上，亦有顯著的成效。Mann（1891c: 102, 104, 106）查訪麻州的紡織產業者，根據回覆顯示，一個受過教育的工人可以妥善地遵循相關業務訓練，正確地操作機器。教育有助於降低人為過失所產生的機器折損，使機器能夠妥善運作，確保工廠的產能；接受過公共學校教育的工人，擁有更好更佳的道德品格，他們有秩序、有禮貌，願意遵守相關作業規定，準時地履行其職責，並能夠融人工廠的管理體制中。對於經營者而言，這些特質有助於降低與工人之間不必要的衝突和對立。教育發揮它的經濟效益，在高素質人力的輔佐下，得以用最低的成本實現最大的生產成果。讓整個產業更專注在利潤的追求，進而使整個美國社會能夠創造出更多的財富。

綜合以上第五次年度教育報告書的簡要分析，Mann清楚地表明了教育所可能蘊含的市場價值，教育不但能夠協助產業增加營收，個人與國家的財富也因為知識的傳播有所而增加。Mann技巧性地將教育的經濟價值訴求於社會中的不同階層，進而獲取大眾對公共學校的支持。該份報告書中關於教育經濟價值的闡述除了在近代學界研究中被一再表述以外（Curti, 1935: 112-113; Hinsdale, 1898: 169; Pihlbrick, 1863; Vinovskis, 1970; Williams, 1937: 160-161），更值得關注的是，它也顯示出與當代教育發展甚為相似的關切，意即學校教育作為一個前導性機構，它必須要啟迪、指引人類，使其在面臨機會追求的事務上，擁有選擇和運用最適切方法的能力（Mann, 1891c: 110）。

肆、Mann公共教育普及的呼籲與作為

以下分別就重視孩童學校出席率與延長就學時數、扭轉公眾消極的公共教育意識、提升公共學校師資素質、整合公共教育資源、透過教育賦予個人追求幸福的能動性等五個面向，詳加探討Mann在達到公共教育普及的相關改革作為。

一、重視孩童學校出席率與延長就學時數

在增進教育普及這件事情上，Mann認為一個甚為根本且迫切需要改變的就是孩童的學校出席率與學習時數的問題。

(一)倡議改善孩童的學校出席狀況

在推動麻州公共教育變革的初期，Mann發現當時公共學校中的孩童缺席率極高，即便進入學校接受教育，在校學習的時間也常常是中斷、不連續的。在出席率方面，根據Mann（1891c: 72-73）的學校調查報告顯示，當時麻州的孩童人數為168,000人，²如果將年齡低於4歲，以及年齡超過16歲的人數扣除，³夏季時間平均的學校出席人數約為85,000人，出席率勉強超過五成；而冬季時間的平均出席狀況，較夏季略好一些，其人數約為10萬人，出席率接近六成（如表1）。該調查數據顯示出兩件事：1. 麻州當時約莫有四成的學生沒有接受學校教育；2. 學生的缺勤狀況凸顯出麻州為公共學校所支出的徵稅支出⁴，被麻州人民白白浪費了。

² 根據Mann的年度教育報告書內容，他所引用的是1839年的學校調查數據。孩童的年齡定義為4～16歲，此外，該數據並未包含當時在私人機構就學的12,000名孩童。

³ 當時學校並沒有嚴格的年齡限制，因此學生的年齡可能低於4歲，亦可能高於16歲。

⁴ 根據Mann的年度教育報告書內容，當時麻州用以支持公共學校發展的金額是477,221.24美元，此金額並不包含校舍更新等硬體建設的費用。

表1 1839~1840年麻州學校孩童出席狀況調查

麻州 4~16 歲孩童人數	179,268
估計私立學校孩童人數	12,000
公共學校夏季出席人數	84,854
公共學校冬季出席人數	100,010

資料來源：整理自 Mann（1891c: 72-73）。

金錢上的損失，對麻州而言並不是一項無法挽救的錯誤。透過麻州人民勤奮的勞動及節儉的美德，這筆龐大的金額可以重新徵收獲得。讓Mann（1891c: 74-75）在意的是，麻州有半數的孩童被剝奪、失去他們人生最為寶貴的教育時間，時間上的損失是無法挽回的。這段時間是人生最寶貴的春天，失去了這段菁華時間，意味著失去了埋下教育種子的先機，也就失去了孩童那份最令人期待無限發展的可能性。Mann（1891c: 75）指出：

年輕的心靈需要成熟年長者的教導與指引，他們之所以需要這些輔助與協助，那是因為他們無法為自己做好準備。

教育對於孩童的心智發展扮演著舉足輕重的角色，缺乏了教育的指導，這些年輕的生命本身只會是一種無知的存在。孩童的早期生活具有其不可挽回的性質，一旦其應當滿足的教育需求被疏忽了，待個體達到成熟狀態，形成若干僵固、難以改變的惡習或偏差，則國家社會將受到整個連帶關係影響而飽嚙惡果，這也是何以Mann如此重視孩童學校出席率的原因。

其次，Mann（1891c: 76）注意到間歇性學校出席將導致學習中斷、不完整的負面影響。當時部分家長因為私人因素將孩童滯留在家中，這造成一個星期的學校課程，往往僅只參與了三、四天。由於課程中每一個連續步驟能否正確理解，取決於前一階段的學習。在學習中斷的情況下，缺席的學生必須對知識有近乎不可思議的熱愛，才能夠從不固定、不規則的學習劣勢中，彌補自己在課程上的落後與一無所知。長期缺席將大幅影響學生對於相

關知識的精熟與掌握，並且因為學習落後產生挫折感，最終失去學習的動機。Mann（1891c: 77）更進一步指出，在這種情況下，學生不僅是失去了知識，也容易形成不正確的習慣。學生因為習慣了失敗和錯誤，對於學習變得漠不關心，將會失去學習最大的動力。失去學習動機的學生，因為無法理解課程內容，便可能轉變為粗心、頑皮、愛惡作劇，最後將招致教師的不滿。換言之，學生很快地將會放棄與學習相關的一切事物，嘗試在其他地方找尋快樂，對於學校只存在著厭惡感，最終，他將會放棄受教育權利，成為間斷性出席學校的受害者。

（二）提出延長學校教育時間之構想

此外，Mann認為學校上課時間亦是一件亟待改革的教育事務。傳統上，學校教育只在夏季與冬季這兩三個月開放（Kaestle, 1983: 13）。短暫的學習時間，對學生在學科知識的理解與吸收是一大限制。對此，Mann（1891d: 160）提出將學校教育予以延長到1年中有10個月的想法，並透過信件諮詢，與當時若干具有豐富教學經驗的教師交換意見，對於這項議題進行討論。⁵

根據回覆內容，絕大多數人對於Mann的構想表示贊同，認為孩童若是能夠在此有利環境條件下接受教育，那的確是一件值得欣喜鼓舞的事情。其中一封回函內容，更指出了教育乃是一項需要時間與等待的事業（Mann, 1891d: 160）：

教育的果實成熟緩慢。儘管日復一日，但你可能無法看到任何的進展。道德和智力相關的教育訓練亦然。但是，透過遙遠時間間隔的比較，教育的進步是可感知的。最終，結果會出現，它回報了教師所有的辛勤付出，並且賦予了教師繼續從事另一項全新教育任務的勇氣。

⁵ 這些對象包含了C. Beecher（1800-1870）和D. Page（1810-1848）等十九世紀美國重要的教育改革人物。

這段回覆信件的内容顯示，當時的教師深知教育是一項必須長時間耕耘付出的工作。學生的知識與道德要達到成熟，並展現其力量，其過程漫長而緩慢。換言之，如果公共教育想要呈現出與過往不同的教育成果，公共學校開放的時間確有其延長的必要。

二、扭轉公眾消極的公共教育意識

為了讓更多麻州兒童接受教育，Mann認為應增進社會大眾對於公共教育價值的理解，扭轉他們的教育態度，提升其積極參與教育事務的意識。Mann（1891b: 408-409）指出，當時麻州的公共教育面臨著兩種亟待改善的冷漠態度，一派是懈怠無知，輕忽教育的重要性，而另一派雖然重視教育，但卻選擇獨善其身。

（一）社會大眾對於公共教育的疏忽

Mann認為首先要改善的是當時麻州社會低迷的教育氛圍。麻州人民雖然在認知上瞭解公共教育的優點，但也僅只於此，大多數的人並沒有為麻州公共教育做出必要的努力和付出。設立公共學校雖然沒有招致任何反對，但實質上它也沒有得到應有的支持。因而，Mann（1891b: 409）呼籲麻州社會共同為公共教育制度的繁榮努力，並且在個人利益層面做出一定程度的諒解與犧牲。

對於麻州大多數人民在公共教育上的消極態度，Mann（1891c: 85）引用了法國教育家V. Cousin（1792-1867）的名言⁶說道：「父母如何，教師與學校亦是如何」（as are the parents, so are both teacher and school）。Mann旨在提醒人民瞭解，政府能夠透過制度規定或是稅收來推廣公共教育，擴大全民的受教機會，但是純粹仰賴政府權力介入的方式，對於整個社會所能帶來的效益仍是有限的。不論公共學校的制度規劃如何地完美良善，如若想要真正讓所有的孩童都能夠進入公共學校接受教育，就必須讓所有孩童的父母

⁶ Cousin曾說：「教師如何，學校亦然」（As is the teacher, so is the school.）。Cousin認為教師素質是影響學校的關鍵。

履行這項教育義務，使其真正地在參與其中，體驗到公共教育的好處與價值，改善整個麻州社會原本對於公共學校的疏離感，最終進而主動願意為麻州的公共教育做出實質的努力。

(二)富庶階級對於公共教育的鄙棄

除了一般社會大眾外，Mann (1891b: 410) 另外一個訴求對象是當時較為富裕的上層階級。此派人士甚為重視自己孩子的教育準備。由於他們對於教育的要求與期待甚高，重視其後代的精神和道德文化發展，因此，他們並不在意公共學校的發展，並且執意將自己的孩子送入私立學校 (the private school or the academy) 就讀。這樣的作法導致了教育資金的分散，使得原有的教育資源無法發揮原有整體運用規劃上的效果。儘管公共學校仍然能夠成立，但其本身卻相當地貧困。而尋求私立學校協助者，想要獲得所欲的教育環境，亦得支付超過數倍的成本。

此外，富人將自己的小孩撤離公共學校，不僅削弱了原有的教育資源，使得公共學校變得更為弱勢，此舉更可能導致社會階級對立的狀況。面對這樣的情況，Mann (1891b: 411) 進一步地論述公共學校所能發揮的優勢與效用：

免費學校立基於社會原則 (social principle) 的基礎。它所強調的精神是，人類可能因為個體的孤立而顯得無力，但卻可透過集體力量的聚集因而強大。

Mann (1891b: 419) 指出，麻州密集的人口是維繫公共學校發展之得天獨厚的條件。從教育公平的角度來看，麻州僅透過部分的稅收支出，便能夠讓超過六分之五的兒童進入公共學校接受教育，公共學校為整個麻州教育所帶來的效益顯然是無可取代的。更重要的是，公共學校是一所進步的學校，它本身具有達到社會和諧的特殊目的。它敞開大門，平等地歡迎每一個孩童，特別是那些無法負擔得起學費的貧窮孩童。透過社會集體力量的支持，這些孩

童得以接受與那些家境富裕階級相同的教育內容，開展出自身內在固有的天賦能力。

三、提升公共學校師資素質

除前述改革作為外，Mann進一步主張提升公共學校師資素質，用以提升公共教育的實質內容、強化學校教育的質量，讓麻州的公共學校可以展現出媲美私立學校的教學水準。以下針對Mann在改善公共學校師資素質的作法與論述詳加討論。

(一)開設師範學校

Mann (1839: 37) 在一篇名為〈師範學校〉(Normal Schools) 的文章中，描述E. Dwight (1780-1849) 贊助經費來設置師範學校的事件，並刊登了州議會的決議內容，清楚地宣告師範學校的成立宗旨：

就師範學校而言，最重要相關的即是它本身所追求的教學課程，這也是源自於我們現今社會的需求。我們希望改善公共學校的教師，所有的孩童必能夠從教師身上享有所有的教育幫助。在公共學校中，不論其孩童的背景優劣，這些國家未來的成員，都能夠接受到所有重要的教育。

Mann認為麻州的公共教育如若要逐漸普及、擴張，那麼回應人民提升學校師資的要求，將會是一個不容迴避的課題，師範學校即是那個回應提升師資需求的最佳解答。師範學校為公共學校提供合格優良的教師，為各地方的孩童教育服務；同時也符合麻州的最高利益，讓所有的人民都能擁有相同品質的師資，使其享有公正與平等的學校教育內容。

根據列剋星敦 (Lexington) 師範學校首任校長C. Peirce (1790-1860) 的書信紀錄，以及其他若干關於師範學校的短篇文稿資料，可約略窺探當時師範學校的運作輪廓如下 (Mann, 1839: 37-38, 128, 1841: 164-166, 166-167;

Norton, 1926: 283)：

1.入學條件

在入學條件方面，男性的年齡必須達到17歲，女性則須滿16歲，良好的健康也是其必要的基本條件。欲進入師範學校就讀者必須接受入學測驗，測驗科目包含了拼字（Orthography）、閱讀（Reading）、寫作（Writing）、文法（English Grammar）、地理（Geography）與算術（Arithmetic）。同時，他們還必須提出個人擁有良好的知識能力，以及令人滿意的道德品格的證據。入學考試將在每個學年開始時進行，並由招聘人員和校長進行考試。

2.修業時間

一個完整的師範訓練課程為期3年，師範學生的學習成就達到合格熟練程度，便可獲得相關資格證書。許多的學生礙於經濟或其他因素難以參與完整的3年訓練課程。因此，在師範學校的運作初期，在校修業的時間規定是至少1年，同時相關訓練課程必須達到熟練程度，才能獲得師範學校所頒發的資格證書。

3.經營維護

師範學校初期的硬體設備，係以地方私人捐贈或提供服務方式取得。以列剋星敦師範學校為例，該校透過Mann的教育委員會尋覓合適的地點，籌措資金並承租合適的校舍建築；班級圖書則是由私人慷慨提供，另外學校附有供暖爐灶、地圖、地球儀，以及一個小型的圖書館；校長是當時師範學校內的唯一一名教師，領取固定的薪資；另外，師範學校亦有附屬的示範學校（model school），該校的教學主要由師範學校的學生來進行。

4.培訓內容

除了學校教學中必要的拼字、閱讀、作文、文法、地理與算術等

知識內容外，師範學生更被要求研習若干進階知識內容⁷，用以提高自身的教學效能。另外，教學技藝是師範學校訓練的重點項目，訓練方向主要有二：一是對於不同學科知識的充分熟悉與理解；二是對於有效教學方法的鑽研。師範學生透過問答、對話、教學主題分析、書面撰寫陳述等方式來學習相關的教學方式；最後，師範學生必須進入師範學校所附設的實驗學校中進行教學演練，熟悉日後課堂教學可能面對的問題情境，並且將其所學的知識理論與方法技術實際地運用在教學的場域中。

5. 監督機制

麻州教育委員會將會遴選出若干訪視委員，對師範學校進行視察與指導。麻州教育委員會為每一所師範學校選出校長，師範學校校長並須遵照教育委員會的規定，接受訪視委員的督導，協同展開所有與師範學校相關的業務工作；在所有的考試測驗中，校長皆須出席並參與其中，視其需要向訪視委員提出說明與報告。另外，每一所師範學校都附設有一個實驗或示範學校（experimental or model school）。這個實驗或示範學校乃是師範學校學生將他們在教學訓練中所獲得的知

⁷ 進階的學習內容相當多元與豐富，包括拚字（Orthography）、閱讀（Reading）、文法（Grammar）、作文和修辭（Composition and Rhetoric）、邏輯（Logic）、寫作（Writing）、繪畫（Drawing）、算術（Arithmetic, Mental and Written）、代數（Algebra）、幾何（Geometry）、簿記（Book-keeping）、航海（Navigation）、測量（Surveying）、古代與現代之地理及其相關的年代、統計與歷史（Geography, Ancient and Modern, with Chronology, Statistics and General History）、生理學（Physiology）、心靈哲學（Mental Philosophy）、音樂（Music）、麻州和美國的憲法和通史（Constitution and History of Massachusetts and of the United States）、自然哲學和天文學（Natural Philosophy and Astronomy）、自然歷史（Natural History）、與所有基督宗教共通一致的虔誠與道德原則（The principles of Piety and Morality, common to all sects of Christians），以及與以上所有類別相關的教學科學與藝術（the science and art of teaching, with reference to all the above named studies）。

識技能實際予以應用實踐的場域。訪視委員得根據教育委員會的授權，委任其他的教學者與校長共同指導師範學生的教學演示。

(二)辦理教師研習組織

儘管Mann認為透過師範學校來培育公共學校的未來師資是最理想的方式，但師範學校仍是一個嶄新的機構，短期之內能夠培育出的合格師資相當有限。同時，對於當時多數已經在學校服務的教師而言，師範學校長期的訓練時間，無法解決他們於教育現場的迫切需要。對此，Mann（1891c: 429）認為可以參仿紐約地區的教師研習計畫，固定於每年春季和秋季的某段時間，招募欲進入學校進修者，選擇在其地點便利之處形成一個屬於教師的研習所（teachers' institutes）。該計畫的運作時間約為兩週左右，或可依據其參與成員的能力和熱忱而略有調整。

相較於師範學校在制度、設備、時間與課程所能給予的完整訓練，教師研習所的時間較短。不過，Mann（1891c: 431）認為這種教師研習所仍然具有師範學校的特點。該進修計畫將聘請若干傑出的教師來主持，並且提供教學所需的指導與建議。在這個教師研習所中，參與研習進修的教師同師範學生一樣，修習關於學校管理的原理原則，以及秩序、紀律、分級、動機等相關議題的方法與模式。在若干時段，參與研習進修的教師可以依據自己的需要，參與不同類別科目的課堂教學，以及班級經營相關的實際演練，從中獲得回饋和改進建議。

(三)珍視女性耐心溫柔的教師特質

值得關注的是，Mann十分重視女性的受教權利，他於年度教育報告書中主張女性同男性一般，皆需要接受教育、學習知識，用以完備社會對於女性角色的期待（Mann, 1891c: 30, 37, 105）。除基礎教育階段外，Mann協助設立的師範學校，以及他生涯晚期接掌的安蒂奧克大學（Antioch College）也均顯露出男女平權的教育觀點（Rury & Harper, 1986）。

Mann認為女性內在天生的特質，使得女性格外適合作為麻州教師隊伍的招募對象。尤其是Mann（1891c: 356-357）在參訪普魯士時，觀察到普魯

士女教師與學生之間互動良好，更加深了他認為女性是滿足當時公共教師缺口最佳選擇的想法。Mann（1891c: 359）指出，招募女性作為公共學校教師的作法並非只是權宜之計。因為，美國社會中已經注意到女性擁有與生俱來適合進行教學工作的特質，女性對孩童所展現出的耐心、溫柔與堅定態度，有助於營造孩童的學習動機。相對於過往舊時代教師透過強迫、管束的班級經營方式來進行教學。Mann顯然地認為女性獨有的特質，如若能運用到學校實際的教學場域中，將對孩童的學習帶來莫大的益處。女性天賦獨有的耐心、溫柔、堅定等特質，也成為建構Mann心中理想教師形象的重要元素。

四、整合公共教育資源

根據相關研究著作，美國早期公共教育發展時所遭遇到的一項困難是，學校的選址爭議與人口規模匹配的問題。由於每個人都希望學校能夠緊鄰自己的住處附近，也因此地區就學孩童的父母經常為了學校的所在位置而產生紛爭，許多城鎮更將自己的學區切分得愈來愈小（Mann, 1891c: 97; Kaestle, 1983: 13; Small, 1914: 55-86; Spring, 1990: 141）。Mann在第一次年度教育報告書中清楚地指出了這個長久以來的教育問題，Mann（1891b: 389）說道：

如我所提到的，學校的數量有不足的問題，在人口眾多的地方，其學校設立得太少，使得過多的學生必須擠在一所學校之中學習。而人口稀少的城鎮則是因為出現與之相反的狀況而陷入了困境，他們在同一地方劃分了许多甚小的區塊，此為了讓學校可以涵納區域內所有人口的作法，嚴重地破壞了學校建置的適配性（accommodation）原則。在許多情況下，這種追求一地區一學校的狀況造成了財產上的損失。一所學校建立在另一所學校的附近，但這個建置是犧牲其中一所學校的利益而換來的，它們彼此之間的距離間隔甚短，以至於它們所能帶的價值亦不大。

引言中所指出的問題，正是Mann（1891b: 433-434, 465-466）認為如何有效運用公共教育資源的重要關鍵。為了解決上述的問題，Mann（1891c: 53-54）提出了聯合學區計畫（the plan of union districts）。Mann觀察到當時的各地區的學校為了配合當時的季節農務需要，往往只開設短期的夏季或冬季課程；而在某些地區，短短一條路上可能存在著五、六所學校。Mann認為這種各自為政的學校經營方式，難以真正達到教育普及的目的。因為即便每一所學校都招募額滿，學生們能夠接受學校教育的時間可能只有短暫的幾個月，難以對其可能產生的教育成效有所企盼。因此，Mann主張可以在幾個地區之間進行學校資源的整合，將原本各自用在數個學校之間的教育資金進行整體性的規劃設計，讓原本這些學校的學生能夠統一在這個嶄新的聯合學校（union school）中接受教育。

根據Mann（1891c: 57）的年度教育報告書顯示，這樣的安排將可以讓暑期學校的運作時間可以延長至6個月，而冬季學校的時間則是可以延長至8個月。另外，由於學校師資可以根據需要共享整合，因此學校教師的薪資可望從每月的25美元提升到35美元，這不僅可能招募到更好的教育師資，避免師資人力上的重複聘用，更能為麻州的財政節省下若干開銷。這種將資源整合，從而獲得規模經濟效益的作法，不僅能避免了各學校在教育支出上的重複浪費，也能根據學生的人數適配最佳的教育資源、提供品質較佳的教育內容。

五、透過教育賦予個人追求幸福的能動性

教育除了前述所提及具有消弭階級對立、促進族群融合的功能外，Mann第十二次年度教育報告書中展現出對於教育的樂觀態度，認為教育可以賦予個體能動性，使其掙脫固有社會條件的拘束和限制。Mann（1891d: 251）說道：「在人類所有的規劃設計之中，教育是人類處境最偉大的調節器（equalizer），是社會機器的平衡齒輪」。換言之，教育是重要的工具。在個體的學習歷程中，Mann格外重視知識與道德的培養，將之視為是個體

能否獨立自主、追求所欲幸福的關鍵。

(一)重視個體智識發展，強化閱讀與書寫教育

Mann (1891d: 254) 認為理智是人類力量的集合與展現，人類透過獨有的智慧得以觀察自然律則、利用自然力量、發明科學器具。但人類在其有限的生命時間中，無法憑一己之力獨自摸索，因此必須仰賴教育來獲取知識，提升個人的智力發展，進而為全體人類達到更大的成就或貢獻。Mann (1891d: 252, 256, 259) 更回溯人類的歷史發展並指出，由於無知的奴役或農民無法理解知識的優勢，只能憑藉動物性的本能從事勞動性的工作，這也致使他們長久地被囚困於弱勢無助的社會階層。相反地，若個體能夠接受教育增進智慧，便得以獲得能力利用相關的機械、技術來提高個人的工作成果，這也是何以Mann認為教育具有開拓新財富、探尋新寶藏的主要原因。

具體對應到學校教育的內容上，Mann (1891b: 506-507, 513-514) 在第二次年度教育報告書內容中，格外重視公共學校中的閱讀與拼字教育的改善，因為閱讀與書寫不僅是人類接受、生產知識的主要方法，更是人類啟蒙理智的重要途徑。Mann將閱讀和書寫教學視為是孩童發展智力文化的關鍵要素，這兩項教學更是列入他每年訪視麻州境內公共學校時的重點項目。透過語文相關的教育活動，孩童可以從中習得語詞使用的正確習慣，並且將詞彙與想法、感受予以融合調適。強化閱讀和書寫能力的發展，將有助於他們內在感受的擴展，並且進而形成獨立的思想。

從當代的角度來看，這類重視傳統3R（讀（reading）、寫（writing）、算（arithmetic））的教育取向，顯得有些陳舊又基本。但是在十九世紀工業革命已產生改變的美國社會，工業發展形塑了全新的工作技術與環境，對於人們的能力提出了一定程度的要求（Katz, 1968: 7-8）。在此種時代氛圍下，一個擁有閱讀與書寫能力的人，不僅象徵著自身的教育水準，同時也意味著能夠擁有更多的工作機會，進而有能力改善個人的經濟條件、提升個人的社會地位。

(二)弘揚良善道德價值，培育理智公民品格

Mann (1845: 11-12) 指出，儘管知識學習可以免除人類無知，避免社會進步停滯。但由於人類固有的慾望 (appetites) 與激情 (passions) 也是迫使人類向下墮落的引力，因而，道德訓練為另一項與知識學習並重的教育任務。事實上，十九世紀學校教育的主流確實也主張讓學生的心靈接受適當的訓練與紀律，控制其個人的慾望與激情 (The Massachusetts Teachers' Association, 1849: 139)。Katz (1968: 121) 指出，這種源於教育訓練所形成的自律與克制對於個人的社會流動 (social mobility) 在當時被認為是必要的，因為它象徵著個人是否具備對未來規劃的能力。良好的道德教育能協助孩童瞭解社會既有的規範、預見行為所產生的後果，同時這種自律和克制更與教育工作者所反覆強調的「專心」、「注意力集中」、「認真」等正向特質正面相關。

在這個脈絡下，Mann (1891d: 155, 283) 指出道德教育是社會存在的必要基礎。Mann (1891a: 20, 1891b: 216) 所指的道德內涵大抵不脫傳統清教徒文化下的耐力、毅力、勤奮、自我奉獻等傳統美德。Mann更屢次在其相關著述中引用《聖經》的內容說道：「訓練一個孩子使其知曉他的責任與義務，當他長大成人後，他便不會偏離正確的道路」，這顯示出道德教育在公共學校中的重要地位。Mann所提倡的道德教育並不僅是透過教育來陶冶的道德意識，Mann更期待以此道德意識為基礎進一步形塑出民主社會所需的公民品格。因而，Mann (1891d: 277) 主張透過學校教育的方式，增進全體人民能在國家與社會事務上的理解與探討，使麻州的人民能夠理解政府真正的功能與性質，接受適當合宜的訓練。而在日後，不論人民是否進入國家政府機構服務，又或者是扮演一個監督管理的角色，所有人都能夠正確地行使其個人在民主社會中所具有的權力，並且同時遵從其相應生的責任與義務。

如同Kaestle (1983, 1984: 103-104) 所指出的，道德是宗教、政治、經濟等諸多層面相互交疊的重要交集，此三個領域得出一系列社會信仰，並透過公共教育來探討個人本質與社會關係等議題。這些主張包含了探索公平、

個人自由、同意政府治理等概念；揭示個人品格與社會道德的重要性；理解財產神聖性與美國經濟機會平等之論述；揭示新教文化優越性與美國命運的獨特性和宏偉性等。從這個視野來看，Mann對於道德教育的重視，不僅是基於倫理規範層次的要求，更反映著若干的價值暗示，意即良好的道德品格對於社會階級流動而言也是一項必須納入考慮的條件。

伍、綜合討論

根據前述對於Mann公共教育理念及其相關改革實踐的分析與探討，本研究進一步綜整討論茲要如下：

一、提高就學率是否就完善了公共教育？

十九世紀的美國公共教育普及受到宗教文化、政治制度、經濟因素等影響。Mann為了讓更多麻州人民接受教育，因應提出了改革孩童就學狀況、延長公共學校學習時數、整併公共教育資源等改革。從這些相關措施來看，可以看出Mann希冀藉由提高就學率的方式，用以達到公共教育普及的目的。

Mann距今約莫兩個世紀之遙，當前學界對於公共教育的探討更加廣泛，並已觸及種族文化、職業市場、教育政策、社經背景等不同層面（Bol, & Van de Werfhorst, 2013; Howe, 1997; Muja, Blommaert, & Gesthuizen, & Wolbers, 2019; Teese, Lamb, & Duru-Bellat, 2007）。不過，根據經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018a）的《2018年教育概況摘要》（*Education at a Glance 2018*），以及聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015, 2018）所發布的《持續發展目標》（*Sustainable Development Goals*, SDG）和《2020年全球教育監測報告概念說明》（*Concept Note for the 2020 Global Education Monitoring Report on*

Inclusion) 的資料顯示，目前世界上仍有若干地區缺乏基礎的公共教育，Mann期待的教育普及至今仍有待克服。

檢視臺灣的教育情勢，臺灣於1968年實施九年國民教育，隨著時代的進展，臺灣更於2014年開始實施十二年國民基本教育（吳清山，2018：5，10）。從教育制度面來看，臺灣的公共教育現況似乎不存在著數據總量的缺失。而概覽學界對於公共教育相關的議題研究，多數研究皆顯示資源分配不均的狀況尤以為甚（莊奕琦、陳晏羚，2011；陳淑敏，2012；楊巧玲，2017；楊深坑，2008；甄曉蘭，2007；龔元鳳，2015）。這也意謂著臺灣公共教育發展的迫切問題，從早期就學率的提升逐步轉移至如何兼顧資源分配與教育品質的層面。

儘管臺灣的國民基本教育制度明定每個人皆享有同樣的教育對待，但實際上不同地區之間，各自能夠運用的教育資源卻不盡相同。特別在偏鄉地區，學生的教育成本受到縣市鄉鎮財政稅收與學校規模因素影響，有著明顯的差異（陳麗珠，2006），偏鄉地區的經費與師資相對匱乏。偏鄉學校雖然可向政府申請額外補助，但在小校人力吃緊的情況下，往往無力再行撰寫補助計畫，致使關乎學生學習的教育資源陷於困窘（陳麗珠、陳明印，2013）；在學校師資方面，偏鄉小學的正式或代理教師因生涯規劃、生計與期約考量，或選擇他校服務等因素影響，使得教師的流動率甚高。教師的替換銜接，對於學生的學習氛圍帶來不安與不確定感（何慧群、永井正武，2016；郭俊呈、侯雅雯，2017）。

臺灣當前不像Mann必須解決總體公共教育的不足，但Mann在公共教育上的論述與作為，卻提供了一個臺灣檢視公共教育發展的歷史鏡映。就臺灣當前的環境而言，偏鄉地區的公共教育教育資源十分窘迫。面對公共教育制度設計中難以顧及城鄉差距的缺陷，臺灣當局值得深思的是，該如何在公共教育的規劃實踐中，平衡兼顧複雜難解的資源運用與維繫公平的教育品質。其因應策略可能必須考量偏遠地區的特殊處境，提供合理的教育資源分配；破除以班級數或人數為經費計算基準的齊頭式平等的制度，因地制宜地滿足

特殊地區學校與學生的需求，給予穩定充足的經費，設置健全配套措施吸引優質師資留任，盡可能地讓每一受教個體能夠真正享有實質均等的教育經驗。

綜合以上，儘管Mann希冀透過學校數量擴張，來達到公共教育普及的理念與作法未必能夠提供我們一個標準答案，但其中所可能含括的啟示和蘊義，對於當代臺灣社會而言仍然具有其省思參酌的價值。

二、師資培育對於公共教育有何重要性？

Mann除了改善麻州人民的公共教育外，Mann亦透過設置師範學校與教師研習組織，用以來提升公共學校的教師專業能力。從Mann的師資培育與公共教育普及之間的關係論述，提供了兩個值得臺灣當局思考的方向。

首先在質的培育方面，Mann認為教師的專業能力為提升公共教育品質的關鍵。因為唯有當各地學校都擁有同樣合格、優良的師資後，學生才能享有同樣高品質的教育內容。就此點而言，Mann的思維十分前瞻。當前世界各國無不重視教師素質的提升，並且將教師的專業能力視為學校教育能否成功的關鍵（黃嘉莉，2011）。從英國2010年的教育白皮書《教學的重要性》（*The Importance of Teaching*），乃至美國2015年的《讓每位學生成功法案》（*Every Student Succeeds Act, ESSA*），這些方案內容無不反映出各國教育相關部門希冀提升教師專業能力，以維護學生權益、提升學習成效的意圖（顏于智，2019：48-49；Department for Education, 2010; U.S. Department of Education, 2015）。臺灣教育當局同樣理解到培育優質師資的重要性，並於2012年發布《師資培育白皮書》，作為精進教師專業發展、因應全球化與既有社會結構環境變遷之對策（教育部，2012）。更在2019年研訂出「終身學習的教師圖像」，強調教師應具備與學生互動的「教育愛」、基於教育專業與實踐的「專業力」，以及勇於創新和挑戰的「未來力」（教育部，2019a）。從這些相關政策來看，臺灣的師資培育走向確實顧及了教師專業的提升，值得予以肯定。

在量的供給方面，Mann視師範學校為供給公共學校優良師資的重要機構，而臺灣早期的師範校院也扮演著類似的角色。透過措施配套，師範校院彌補了原住民與偏遠地區的教師缺口，降低了師資流動頻繁的弊病（彭煥勝，2009：372）。然而，受到師資培育管道多元化及少子化衝擊的影響，地方政府為避免將來教師超額之情勢，對於教師甄試的聘額多採保守估計，以致願意留任偏鄉學校之錄取者相對有限。偏鄉地區的師資供給面臨嚴峻挑戰，偏鄉學校往往面臨師資人力不足、師資人才難聘，以及教師流動率高等問題。所幸，近年來臺灣當局已開始針對偏鄉地區的師資培育採取因應措施，邀請偏鄉中小學教師及校長、地方政府、師資培育機構，以及偏鄉教專專家學者進行對話，分析偏鄉師資的困境脈絡，配合當前師資儲備與任職情況，提出可行的問題解決方案。希冀能夠讓缺乏穩定師資的偏鄉孩童得到合理的保障，享有與都市地區同等優良的師資品質（教育部，2017）

歸結上述，Mann透過師資培育制度改革，用以實現公共教育普及的積極主張，對於當代而言仍深具啟示意義。就臺灣的師資培育而言，除了重視世界各國提升教師專業的師資培育發展走向外，偏鄉地區師資人力不足、代理代課教師比率過高、師資流動率高等影響學生學習品質與受教權益之問題，仍有待國內教育相關部門持續關注，尋求妥善因應對策。

三、強調同化的公共教育對外來移民是否合適？

面對十九世紀美國社會結構快速變遷的環境，Mann以公共教育作為應對族群、階級對立的社會問題。特別在外來移民的部分，Mann一方面希望公共教育可以來協助外來移民，使其克服從舊世界過渡至新世界間的差異與困難；另一方面，也希望藉由教育來增進美國民眾對於移民者的瞭解。根據Gordon（1964）的著述，Mann透過教育的「同化」（assimilation）作用來解決當時美國社會中的衝突問題。⁸美國早期的公共教育，要求外來移民放

⁸ Gordon在其著作將「同化」區分為三種類型，分別是：盎格魯一致模式（Anglo-conformity）、熔爐模式（the melting pot）及多元文化模式

棄其原有的背景淵源，轉向完全擁抱美國本地文化與價值的作法，顯然與當代主張教育多元包容的取向有所扞格。然而，考量到當時美國社會文化和種族日益加劇的矛盾、種族多樣性的恐懼、階級衝突、因投票權而衍生的責任義務要求等歷史因素（Green, 2013: 186-187; Pratte, 1973: 62），也就可以理解何以Mann採用教育同化來作為促進社會整合的方法。

回到臺灣當前的教育情境，Mann的教育同化作為提供了我們兩點可進一步思考之處。第一，Mann視教育為融合不同族群階層的接著劑，其預設如若能夠讓來自不同社經背景的孩童在相同一教育場域接受教育，在學習過程中必然能夠增加彼此的理解，形塑共同的文化價值，有助於營造未來和諧的共榮社會。就此點言，不可否認地，Mann的看法確實吻合當代公共教育對於形塑國家公民意識所扮演的角色。意即在其合理的範圍與向度內，教育的同化功能有其必要，它不僅可以有效地協助個體瞭解自己於整個公民社會所應肩負的責任與義務，透過教育瞭解彼此之間的差異，亦有助社會和諧穩定地向前邁進。

第二，從當代的視野來看，Mann透過概括式教育同化來達到其促進社會整合的作法，未能顧及移民族群感受或需要，其中仍或有可批判之處。以臺灣的情境來說，臺灣本身獨特的地理位置與歷史脈絡，使得臺灣境內本富含著閩、客、原民等不同的族群文化。近年來，國人與外籍人士所產生的新住民子女人數更逐漸攀升，⁹新住民族群更成為臺灣人口不容忽視的重要組成。公共教育確實須顧及它在國家意識與社會融合的功能目的，但另一方面，考量到現今族群結構的多樣性，公共教育的施行在某種程度上，也應適當保留文化回應的彈性空間。意即，教育的進行不宜採取單一強制的施行方

（cultural pluralism）。而Mann的構想與作法偏向於第一種類型。詳可參見Gordon（1964）《在美國生活中的同化：種族、宗教與民族源起作用》（*Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*）第四章內容。

⁹ 根據教育部（2019b：1）的《107學年度新住民子女就讀國中小人數分布概況統計》報告，國人與外國籍人士之結婚登記人數所產生的新住民子女，於國中小在學的人數達16.7萬人。

式，而是必須尊重源自不同文化背景下的信念、態度、風俗、價值觀與規範的差異，體認到種族和文化多樣性的可貴之處，讓來自不同文化背景的學生能夠擁有成功的學習經驗，保有自身與固有文化繼承連繫的能力，學習批判、挑戰和改變可能所面臨不公正處境（Gay, 2010: 31, 2013: 50-51）。並期許來自不同文化背景的每一位社會成員，皆能夠成為促進社會功能發展的積極性參與者，最終形成寬容、尊重的多元文化社會。

換言之，臺灣未來公共教育之發展須審慎思考、規劃，以期保有教育在形塑國家認同、凝聚社會團結的功能，同時平衡回應族群結構的多樣性，以達成兼容並蓄的多元文化社會。

四、強調教育的經濟價值是否正確？

Mann的教育理念強化了教育與經濟生產的連繫。Mann認為教育能夠成為改善自身社經條件的力量，更能夠提高產業效能、為國家社會創造豐潤的財富收入。關於此點，近代歷史學家給予了Mann不同的正反評價。若干歷史學家認為教育確實在改善個人與社會條件方面能夠展現其力量，同樣地，亦有學者認為Mann和他那一代的學校教育改革者將公共教育與經濟利益連繫在一起，並試圖透過社會控制來拘束人類的自由（Curti, 1935; Hinsdale, 1898; Katz, 1968; Neem, 2017: 21; Vinovskis, 1970; Williams, 1937）。

儘管歷史學家對於Mann所提出的教育經濟價值論述有正反不同的評價，但不容否認地，從當前世界的教育發展趨勢中，確實可以看見教育與經濟發展之間的關係連結已廣被認可，並且認為學校教育應當為下一代年輕人做好充足的準備，以因應未來不確定的經濟環境挑戰（World Economic Forum, 2018: 4）。誠如OECD（2018b: 3-4）的《教育2030》（*The Future of Education and Skills Education 2030*）中所指出的，教育的中的一項重要目標在於追求個人的福祉，而與之相關的物質資源，如工作、收入、財富、住房等，於個人的幸福感受上扮演著甚為重要的角色。

教育本身固有它的理想性存在，因此教育不應當完全是以滿足經濟或物

質為依歸。但從當前世界潮流對於教育與經濟之間所建立的緊密連結來看，臺灣公共教育的未來規劃確實宜參酌世界各國在教育與經濟發展之間的關係論述，深入分析教育於所得分配、社會地位移升、職業流動的可能影響。尤其在全球化的趨勢下，臺灣產業結構因應國際經濟型態轉變所涉及的升級轉型，也勢必連動影響到國家人才培育的政策調整。因而公共教育的發展形塑亦宜根據全球化趨勢下的發展機會持續創新其教育模式，協助青年學子陶冶其品格道德、提升人文素養，培養使其成為優秀的現代化公民。同時，順應未來科學技術與產業發展趨勢，協助學生做好學涯規劃、發展其專業知識能力。儘管公共教育的實踐並非僅只利基於單一的經濟價值核心，但公共教育的發展規劃若能夠更全面地將國家經濟發展或個人追求幸福生活之實際需要納入，將更有助於打造一個實現公平、正義的幸福社會。

五、當代教育公平議題愈趨多元複雜，臺灣公共教育發展如何因應以對？

Piketty (2014: 484) 在《二十一世紀資本論》(*Capital in the Twenty-First Century*) 提到，國家公共教育支出的一項主要目標在於促進社會流動，個人不論其出身背景，皆宜接受適當的教育。Mann也展現出相似的思考，認為教育可以賦予個人重要的知識與道德能力。憑藉著這兩者，個人得以在勞動經濟市場的競爭中脫穎而出，進而獲得擁有改變自己的永久性機會。Mann意圖透過公共教育變革，用以實現教育普及的想法固然可貴，但隨著時空背景的推移轉換，Mann的教育上思考仍有其侷限性¹⁰。

特別是在當代，教育的公平議題更因現代社會高度分化的結構而愈趨於複雜。近代世界各國透過不同的政策方針嘗試去達成所謂的教育公平與正義，其採取的方式或為資源分配、或為基本權利的保障以及實際條件的改

¹⁰ 例如，Curti (1935: 121) 便指出，Mann個人的生平經歷，使得他對於教育擁有崇高的信仰。這也阻礙了Mann對於十九世紀的社會現實進行批判分析，沒有意識到社會階級與經濟結構的衝突問題。

善，並希冀借用相關政策作為使其受教育個體因而受惠，發展出具備當前與未來世界所需的基本能力。然而，教育方針的形塑其最難以解決的問題即在於教育價值本身固有的變動與矛盾。直接體現在公共教育普及兩難上的，就是教育卓越與教育公平的角力與拉扯。特別是在教育資源有限的實際情況下，究竟應跟隨主流強化側重受教個體的競爭能力，又或者是雨露均霑地彌補弱勢群體先天不利的地位，這往往無法有統一、客觀的標準答案。如同近代教育哲學家W. C. Bagley（1874-1946）所述，教育中的對立與二元論無法完全解決，唯一可行的方式是去調和或調整其中的衝突，尋求兩個面向中的平衡點（Null, 2003: 176-177）。

職是之故，公共教育的發展取向應盡可能掌握不同立場之見解，瞭解不同觀點的侷限性，透過多元觀點之間的對話與辯證，因應當前的局勢與需要，調整教育卓越與公平之間的平衡點，逐步達到公共教育普及的理想與願景。

陸、結論與省思

一、結論

十九世紀美國的公共教育受到宗教因素、地方制度、經濟條件影響，導致教育內容、地方教育經營狀況、個體受教育程度有著甚大的差異懸殊。在此背景脈絡下，Mann提出了相關的公共教育論述，並推動一連串的教育改革作為。Mann認為，教育是人民的基本權利，教育具備調節個人條件背景差異、消弭階級對立、平衡社會運作、增加個人收入與社會財富等重要功能。為實現公共教育普及之理念，Mann透過相關教育變革讓更多人接受教育。Mann重視孩童的學校出席率，並主張延長學校學習學時數，更呼籲公眾建立公共教育參與意識，強化教育與公眾的連結。此外，Mann致力於師資培育制度的改進，以提升公共學校的師資素質，亦倡議整合公共教育資

源，強調施行知識與道德教育的重要性，希冀藉由教育賦予個人追求幸福的能動性。

二、省思

Mann在公共教育上的思考與改革作為，來自於他意圖突破公共教育發展受限的時代背景與脈絡。就當代豐富多元的教育觀點，Mann的教育視野或有不足之處。例如，Mann努力讓更多人能接受教育，但對於教育資源分適配性的問題未能進一步深入考量；Mann藉由師範學校統一提供學校師資的作法，與我國師資培育管道多元化的作法不同；Mann利用教育同化解決美國社會族群衝突的作法，恐不符目前多元文化共融發展的教育取向。儘管如此，Mann在十九世紀之初所提出的教育論述，卻仍然具備許多值得借鑑思考的精神與價值。透過此段教育歷史的研究爬梳，Mann於公共教育普及的思考和作為，仍可作為臺灣公共教育內省參酌的一面明鏡。

如同前述討論，臺灣的公共教育所面臨的更多像是「教育品質」與「資源分配」的兩難困境，這亦是臺灣公共教育未來發展持續有待克服的課題；師資培育為實質達到公共教育普及之重要關鍵，除了顧及教師專業發展外，臺灣宜針對偏鄉地區師資培育問題擬訂因應對策；公共教育規劃宜顧及教育一致性與族群結構多樣性，如何平衡兼容並蓄或為臺灣公共教育未來發展之考驗；教育的經濟價值論述為當代教育發展之重要潮流，我國公共教育規劃宜參採國際經濟轉型未來趨勢；最後，隨著教育公平議題的思考、辯證愈趨多元複雜，臺灣公共教育發展宜以多元辯證、互補為基礎。

誌謝：本研究由博士論文改寫，接受科技部補助博士生赴國外研究之經費補助（106-2917-I-003-001-）。謹此一併感謝指導教授楊深坑教授、論文口試委員、威斯康辛大學麥迪遜分校歷史系教授 William J. Reese，以及期刊匿名審查委員所給予的寶貴意見。

參考文獻

(一)中文部分

何慧群、永井正武（2016）。偏鄉小學教育：校長駐校與代理扶正。臺灣教育評論月刊，5（2），12-20。

[He, H.-Q., & Masatake, N. (2016). Rural elementary school education: Principals' residence in the school and putting substitute teachers on the permanent payroll. *Taiwan Educational Review Monthly*, 5(2), 12-20.]

吳清山（2018）。近50年來國民教育發展之探究：九年國民教育與十二年國民基本教育政策之分析。教育研究集刊，64（4），1-36。

[Wu, C.-S. (2018). Basic education development in the past 50 years: An analysis of the 9-year compulsory education and the 12-year basic education policy implementation in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 64(4), 1-36.]

張勝柏（2002）。從飢荒到移民：論十九世紀中期愛爾蘭人的移民美國運動。成大西洋史集刊，10，215-254。

[Chang, S.-P. (2002). From famine to immigration: Irish immigration to America in the mid-19th century. *Journal of Western History*, 10, 215-254.]

張源泉（2011）。德國中小學學生法律地位之萌芽期。教育研究集刊，57（1），35-62。

[Chang, Y.-C. (2011). The initial period of German students' legal status in middle and elementary schools. *Bulletin of Educational Research*, 57(1), 35-62.]

教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。臺北市：作者。

[Ministry of Education. (2012). *White paper for teacher education of Republic of China (Taiwan)*. Taipei, Taiwan: Author.]

教育部（2017）。偏鄉教育巡迴論壇手冊。取自<http://tecs.otecs.ntnu.edu.tw/>

upload/news_file/2017%E5%81%8F%E9%84%89%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B7%A1%E8%BF%B4%E8%AB%96%E5%A3%87%E6%89%8B%E5%86%8A_0919%E5%AE%9A%E7%A8%BF_778.pdf

[Ministry of Education. (2017). *Handbook of rural education tour forum*. Retrieved from http://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/upload/news_file/2017%E5%81%8F%E9%84%89%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B7%A1%E8%BF%B4%E8%AB%96%E5%A3%87%E6%89%8B%E5%86%8A_0919%E5%AE%9A%E7%A8%BF_778.pdf]

教育部（2018）。教育部國民及學前教育署108年度教育優先區計畫。臺北市：作者。

[Ministry of Education. (2018). *Annual educational priority areas project of Ministry of Education National and Preschool Education Department in 2018*. Taipei, Taiwan: Author.]

教育部（2019a）。終身學習的教師圖像。取自 https://drive.google.com/drive/folders/1mNWKkNW_4GyOhBnBcBDUZkepGvCVXwVq

[Ministry of Education. (2019a). *Teacher images for lifelong learning*. Retrieved from https://drive.google.com/drive/folders/1mNWKkNW_4GyOhBnBcBDUZkepGvCVXwVq]

教育部（2019b）。107學年度新住民子女就讀國中小人數分布概況統計。臺北市：作者。

[Ministry of Education. (2019b). *Statistics on the distribution of the number of children of new immigrants attending primary and secondary schools in 2018*. Taipei, Taiwan: Author.]

莊奕琦、陳晏羚（2011）。紈褲子弟與流氓教授：台灣的教育與階級流動。人文及社會科學集刊，23（1），61-91。

[Chuang, Y.-C., & Chen, Y.-L. (2011). Education and social mobility in Taiwan. *Journal of Social Sciences and Philosophy*, 23(1), 61-91.]

郭俊呈、侯雅雯（2017）翻轉教室觀點融入偏鄉教育之省思。師資培育與教師專業發展期刊，10（1），33-47。

[Kuo, C.-C., & Hou, Y.-W. (2017). Considering flipped classrooms in rural schools. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 10(1), 33-47.]

陳淑敏（2012）。大學應屆畢業生的背景變項、職場能力與其初職位置取得之相關研究。教育研究集刊，58（3），33-71。

[Chen, S.-M. (2012). A study of relationships among college graduates' backgrounds, occupational competency, and the attainment of their first occupational status. *Bulletin of Educational Research*, 58(3), 33-71.]

陳麗珠（2006）。從公平性邁向適足性：我國國民教育資源分配政策的現況與展望。教育政策論壇，9（4），101-108。

[Chen, L.-J. (2006). From equity to adequacy: The present and prospect of school resources allocation policy in Taiwan. *Educational Policy Forum*, 9(4), 101-108.]

陳麗珠、陳明印（2013）。我國教育財政政策之變革與展望。臺灣教育，681，2-12。

[Chen, L.-J., & Cheng, M.-Y. (2013). The reforms and prospect of Taiwan's education finance policy. *Taiwan Education Review*, 681, 2-12.]

彭煥勝（主編）（2009）。台灣教育史。高雄市：麗文。

[Peng, H.-S. (Ed.). (2009). *History of education in Taiwan*. Kaohsiung, Taiwan: Liwen.]

黃嘉莉（2011）。各國師資培育制度與教師素質之理論分析。載於楊深坑、黃嘉莉（主編），各國師資培育制度與教師素養現況（頁353-401）。臺北市：教育部。

[Huang, J.-L. (2011). A theoretical analysis of teacher training systems and teacher quality in various countries. In S.-K. Yang & J.-L. Huang (Eds.),

- The current situation of teacher training system and teacher quality in various countries* (pp. 353-401). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 楊巧玲（2017）。學習做勞工，同時做男人：反學校文化中階級與性別的交織之民族誌研究。《教育研究集刊》，63（4），1-36。
- [Yang, C.-L. (2017). Learning to labor while learning to be a man: An ethnographic study of the intersectionality of class and gender in the counter-school culture. *Bulletin of Educational Research*, 63(4), 1-36.]
- 甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。《教育研究集刊》，53（3），1-35。
- [Chen, H.-L. (2007). The issues of inequality of educational opportunity in rural junior high schools and related educational policies: A preliminary investigation. *Bulletin of Educational Research*, 53(3), 1-35.]
- 顏于智（2019）。《迎向新世紀的教育改革——方法論之省察與國際教育改革趨勢之比較分析》一文之回顧。載於國立臺灣師範大學教育學系（主編），《教育改革的昔與今：挑戰與回應》（頁44-53）。臺北市：元照。
- [Yen, Y.-C. (2019). A review of the article “Education reform facing the new millenium—Methodological reflection and international comparison”. In Department of Education, National Taiwan Normal University (Ed.), *The past and present of education reform: Challenges and responses* (pp. 44-53). Taipei, Taiwan: Angle.]
- 顏子魁（1990）。《美國經濟史》。臺北市：華香園。
- [Yen, T.-K. (1990). *American economic history*. Taipei, Taiwan: Hua Shiang Yuan.]
- 龔元鳳（2015）。論我國以多元文化為國家定位的爭議：從多元文化教育與教育正義的觀點。《教育經營與管理研究集刊》，11，89-109。
- [Kung, Y.-F. (2015). A debate of Taiwan’s multicultural identity-from the views

of multicultural education and educational justice. *Bulletin of Educational Entrepreneurship and Management*, 11, 89-109.]

(二)英文部分

Alexander, K. (2005). *American public school law*. Belmont, CA: Thomson West.

Atack, J., & Bateman, F. (2018). Who did protective legislation protect? Evidence from 1880. In J. Hall & M. Witcher (Eds.), *Public choice analyses of American economic history* (Vol. 1, pp. 87-134). Cham, Switzerland: Springer.

Bailyn, B. (1960). *Education in the forming of American society: Needs and opportunities for study*. New York: Norton.

Baines, L. (2006). Does Horace Mann still matter? *Educational Horizons*, 84(4), 268-275.

Bol, T., & Van de Werfhorst, H. G. (2013). Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2), 285-308.

Brick, B. (2005). Changing concepts of equal educational opportunity: A comparison of the views of Thomas Jefferson, Horace Mann and John Dewey. *American Educational History Journal*, 32(2), 166-174.

Burrows, E. G. (1999). *Gotham: A history of New York City to 1898*. New York: Oxford University Press.

Church, R. L., & Sedlak, M. W. (1976). *Education in the United States: An interpretive history*. New York: Free Press.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity study* (EEOS). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Cremin, L. A. (1957). *The republic and the school: Horace Mann on the education of free men*. New York: Teachers College Press.

- Cremin, L. A. (1970). *American education: The colonial experience 1607-1783*. New York: Harper & Row.
- Cremin, L. A. (1980). *American education, the national experience, 1783-1876*. New York: Harper & Row.
- Cremin, L. A., & Borrowman, L. (1956). *Public schools in our democracy*. New York: Macmillan.
- Cubberley, E. P. (1947). *Public education in the United States, a study and interpretation of American educational history*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cubberley, E. P. (1948). *The history of education*. Cambridge, MA: Houghton Mifflin.
- Culver, R. B. (1929). *Horace Mann and religion in the Massachusetts public schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Curti, M. (1935). *The social ideas of American educators*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Department for Education. (2010). *The importance of teaching: The schools white paper 2010*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010>
- Fishlow, A. (1966). Levels of nineteenth-century American investment in education. *The Journal of Economic History*, 26(4), 418-436.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Green, A. (2013). *Education and state formation: The rise of education systems*

- in England, France, and the USA*. London: Palgrave Macmillan.
- Hayes, W. (2006). *Horace Mann's vision of the public schools: Is it still relevant?* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hinsdale, B. A. (1898). *Horace Mann and the common school revival in the United States*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Howe, K. R. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press.
- Hughes, J. R. T. (1990). *American economic history*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Kaestle, C. F. (1983). *Pillars of the republic: Common schools and American society, 1780-1860*. New York: Hill and Wang.
- Kaestle, C. F. (1984). Moral education and common schools in America: A historian's view. *Journal of Moral Education*, 13(2), 101-111.
- Kaestle, C. F. (2007). Victory of the Common School Movement: A Turning Point in American Educational History. In G. Clack & P. Malamud (Eds.), *Historians on America: Decisions that made a difference* (pp.2-29). Washington, DC: Department of State, Bureau of International Information Programs.
- Kaestle, C. F., & Vinovskis, M. (1980). *Education and social change in nineteenth-century Massachusetts*. New York: Cambridge University Press.
- Katz, M. B. (1968). *The irony of early school reform: Educational innovation in mid-nineteenth century Massachusetts*. Boston, MA: Beacon Press.
- Kenny, K. (2000). *The American Irish: A history*. New York: Longman.
- Mann, H. (Ed.). (1839). *The common school journal* (Vol. 1). Boston, MA: Marsh, Capen, Lyon, and Webb.
- Mann, H. (Ed.). (1841). *The common school journal* (Vol. 3). Boston, MA: Marsh, Capen, Lyon, and Webb.

- Mann, H. (Ed.). (1845). *The common school journal* (Vol.7). Boston, MA: William B. Fowle and N. Capen.
- Mann, H. (1891a). *Life and works of Horace Mann* (Vol. 1). Boston, MA: Lee and Shepard.
- Mann, H. (1891b). *Life and works of Horace Mann* (Vol. 2). Boston, MA: Lee and Shepard.
- Mann, H. (1891c). *Life and works of Horace Mann* (Vol. 3). Boston, MA: Lee and Shepard.
- Mann, H. (1891d). *Life and works of Horace Mann* (Vol. 4). Boston, MA: Lee and Shepard.
- Martin, G. H. (1904). *The evolution of the Massachusetts public school system: A historical sketch*. New York: D. Appleton.
- Massachusetts. (1789). *An act to provide for the instruction of youth, and for the promotion of good education*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2452/104521>
- Messerli, J. (1972). *Horace Mann: A biography*. New York: Alfred Knopf.
- Muja, A., Blommaert, L., Gesthuizen, M., & Wolbers, M. H. J. (2019). The vocational impact of educational programs on youth labor market integration. *Research in Social Stratification and Mobility*, 64. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562419300812>
- Neem, J. N. (2017). *Democracy's schools: The rise of public education in America*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Norton, A. O. (Ed.). (1926). *The first state normal school in America: The journals of Cyrus Peirce and Mary Swift*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Null, J. W. (2003). *A disciplined progressive educator: The life and career of William Chandler Bagley*. New York: Peter Lang.

- Ogren, C. A. (2005). *American state normal school: An instrument of great good*. New York: Palgrave Macmillan.
- Olson, J. (1987). *Catholic immigrants in America*. Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018a). *Education at a glance 2018*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018b). *The future of education and skills Education 2030*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/>
- Phillips, W. (1928). *A manual of political economy, with particular reference to the institutions, resources, and condition of the United States*. Boston, MA: Hilliard, Gray, Little, and Wilkins.
- Pihlbrick, J. D. (1863). The national teachers' association: Its nature and objects. In National Teachers' Association (Ed.), *Proceedings and lectures of the fourth annual meeting, held at Chicago, on the 5th, 6th, 7th of August, 1863, with the constitution, abstract of proceedings and list of members for 1857, 1858, 1859, and 1860* (pp. 49-60). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Pratte, R. (1973). *The public school movement: A critical study*. New York: David McKay.
- Ravitch, D. (1974). *The great school wars, New York City, 1805-1973: A history of the public schools as battlefield of social change*. New York: Basic Books.
- Reese, W. J. (2007). *History, education, and the schools*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rury, J., & Harper, G. (1986). The trouble with coeducation: Mann and women

- at Antioch, 1853-1860. *History of Education Quarterly*, 26(4), 481-502.
- Schultz, T. W. (1961). Education and economic growth. In N. B. Henry (Ed.), *Social forces influencing American education* (pp. 46-88). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Small, W. H. (1914). *Early New England schools*. Boston, MA: Ginn and Company.
- Spring, J. (1990). *The American schools, 1642-1990: Varieties of historical interpretation of the foundations and development of American education*. New York: Longman.
- Stabler, E. (1987). *Founders: Innovators in education, 1830-1980*. Edmonton, Canada: The University of Alberta Press.
- Teese, R., Lamb, S., & Duru-Bellat, M. (Eds.). (2007). *International studies in educational inequality, theory and policy*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- The Massachusetts Teachers' Association. (1849). *The Massachusetts teacher* (Vol. 2). Boston, MA: Coolidge & Wiley.
- Tyack, D., & James, T. (1986). State government and American public education: Exploring the "primeval forest". *History of Education Quarterly*, 26(1), 39-69.
- U.S. Department of Education. (2015). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. Retrieved from <https://www.ed.gov/essa?src=policy>
- United Nations. (1948). *The universal declaration of human rights*. Retrieved from https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf
- United Nations. (1966). *International covenant on economic, social and cultural rights*. Retrieved from <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Sustainable development goals*. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *Concept note for the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329>
- Ursuline Convent. (1834). *Report of the committee relating to the destruction of the Ursuline Convent, August 11, 1834*. Boston, MA: J. H. Eastburn, City Printer.
- Vinovskis, M. A. (1970). Horace Mann on the economic productivity of education. *New England Quarterly*, 43, 550-571.
- Williams, E. I. F. (1937). *Horace Mann, educational statesman*. New York: The Macmillan Company.
- World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>