

臺灣教育社會學研究 十二卷一期

2012年6月，頁75~118

教育與社會改革：George S. Counts 社會重建論的實踐意涵

鍾鴻銘

摘 要

本文旨在探討G. S. Counts以教育導引社會改革的教育論述。本文首先分析Counts對於教育的見解。Counts認為教育固須考量兒童，但亦應有明確的發展方向。其次，Counts認為教育並無普遍的本質而是依於文化脈絡的一種社會制度。再者，Counts認為教育目的應是社會性的。在Counts的理論中，民主倫理與工業主義是兩大重心。Counts主張重建民主倫理的根基，以適應工業時代的來臨。Counts認為相對於農業時代以個人主義為基調，工業時代則是以集體主義為特徵，集體主義在強調追求總體的福利同時，亦鼓勵團體的合作。在以教育引領社會改革的期許中，Counts賦予教師相當大的職責與期待。

關鍵詞：George S. Counts、社會重建論、進步主義

- 本文作者：鍾鴻銘 國立宜蘭大學附設高級農工職業進修學校教師。
- 投稿日期：99年8月20日，接受刊登日期：100年12月22日。

*Education and Social Reform: The Practical
Implications of George S. Counts' Social
Reconstructionism*

Hung-Ming Chung

Teacher,

National Ilan University Affiliated

Vocational Continuing Education High School

Abstract

This paper explored Counts' educational discourses of social reform by education. Firstly, it analyzed Counts' views on education. Counts thought that educational process should have a clear direction to follow besides taking children into account. Secondly, Counts believed that there was no universal essence of education; indeed, it was a contextual institution. Thirdly, Counts contended that the purpose of education was fundamentally social. According to his theory, democratic ethic and industrialism were two key points. He thought that the basis of American democracy must be rebuilt in order to meet the challenges of industrial era. He indicated that collectivism was the characteristic of industrial era as contrasted with individualism, which was exalted in agricultural era. Collectivism promoted the pursuit of general welfare and the cooperation among groups. Looking forward to social reform led by education, teachers were invested with great responsibility and anticipation.

Keywords: George S. Counts, Social Reconstructionism, Progressivism

壹、前言

教育作為整體社會制度之一環，很難自外於社會環境而獨自構思其存在之目的。不過就教育所服膺之社會目的而言，有的學者就結構功能論的觀點出發，認為教育目的旨在促成下一代社會成員習得既存社會的價值規範與行為模式，以永保社會的和諧發展。但亦有學者從階級衝突的角度出發，認為教育之目的旨在啓迪批判意識，以促成公義社會的實現。此一教育社會學的批判傳統，晚近雖為M. Apple、H. Giroux等人大力倡導，而逐漸形成批判性的教育社會學，但是論其根源，卻可上溯至二十世紀初期美國的社會重建論（social reconstructionism）（鍾鴻銘，2008；Brosio, 1991）。社會重建論者對於如何以教育來引導社會改革，容或有不同見解，但以H. Rugg、G. S. Counts、T. Brameld作為此一學派最具代表性的人物，則為論者所共同接受（吳俊憲，2006；李涵鈺、陳麗華，2005；鍾鴻銘，2004；Riley, 2007；Stanley, 1981, 1992；Stocco, 1986）。

上述三人之中，Brameld是社會重建論的集大成者；Rugg則是理論與實踐並進，其編著之社會科教科書亦曾發生一定的影響力（鍾鴻銘，2006）。Counts雖為Rugg同時代之人，然因其批判火力尤甚於Rugg，依代表性而言，更堪作為社會重建主義的代表，故可稱之為社會重建主義之父（Stocco, 1986）。Counts的教育批評工作淵源甚早，早在1920年代初期，Counts（1921, 1922a, 1922b）即曾為文並出書探討美國中等教育隱含的選擇性格，批評美國中等教育的受教機會明顯受到階級、種族等因素的影響。今日教育社會學充滿著階級及社經地位的論述，Counts是最早將此兩種概念引進教育社會學領域的學者之一（Goodenow, 1978）。不久之後，Counts（1927a）又出版一本名為《教育董事會的社會組成》（*The Social Composition of Boards of Education*）的著作，此著作透過統計分析，說明地方教育董事會成員的社會階級特性。概括而言，在1920年代，Counts的著作

皆以分析影響學校教育之各種政治、經濟因素以及權力團體為主（Goodenow & Urban, 1977）。美國晚近最著名的教育史學者L. Cremin可說是Counts最出色的學生，在其著作中，Cremin（1964）認為Counts的教育批判開啓了教育政治學的先河。1932年是1929年經濟危機以來，蕭條最嚴重的一年。同年2月，Counts（1932c）在「進步主義教育協會」（Progressive Education Association）於馬里蘭州（Maryland）巴爾帝摩（Baltimore）召開的第十二次年會中，發表一篇〈進步主義敢勇於進步嗎？〉（*Dare Progressive Education Be Progressive?*）的文章。Counts的此次演講是進步主義教育史乃至美國教育史的重大事件，但是它不僅未能取得進一步共識，甚至在進步主義者之間造成更大的分裂，此一事件還被視為是進步主義邁向終結的前兆（Niece & Viechnicki, 1987）。

同一年內，Counts在不同的教育會議上又宣讀了二篇講稿，分別為〈透過灌輸的教育〉（*Education Through Indoctrination*），以及〈自由、文化、社會計劃及領導〉（*Freedom, Culture, Social Planning and Leadership*）。稍後，這三篇演講稿被彙整成一本名為《學校敢勇於建立新的社會秩序嗎？》（*Dare the school build a new social order?*）的小冊子出版。要求教育工作者勇於承擔改造社會的職責乃是此書的主要議題。自此之後，Counts的著作大抵即以社會改革為核心目標，且將教育當作達成此一目標的重要機制來進行相關學理的論證。本文之目的即在解析Counts的相關教育論述。本文首先敘述Counts的生平，次則探討其教育觀，接著再探討其社會重建論的重要論證，最後則是闡釋其對美國教育及教師的期許，並殿以結論與建議。

貳、Counts的生平

Counts於1889年12月9日出生於距堪薩斯州（Kansas）包德溫（Baldwin）市三哩遠的一座農場，1974年11月10日於伊利諾州（Illinois）的貝勒維爾（Belleville）地區與世長辭。受成長背景影響，Counts對民主有

堅定的信念；也受新教信仰的影響，Counts對教育與研究工作堪稱孜孜不倦。以下分從教育工作者、教育學者及政治活動者三種角色，描述Counts的生平。

一、作為一位教育工作者的Counts

Counts自孩提時即熱愛自然，而且喜愛捕魚打獵，設陷阱捕捉小動物，他曾自承是個神道教的信徒（Shintoist），是個大自然的崇拜者。Counts（1971: 154）坦言：「事實上，直至唸大學的半途，我最大的志願是做個設陷阱捕獸者，以度過此生。」Counts（1969d）亦曾試圖將此志願付諸實現，但未成功，此亦為其人生重大轉捩點之一。此外，受西美戰爭（Spanish-American War）影響，Counts亦曾立志加入海軍。但因爭取進入海軍學院（Navy Academy）就讀未果，此一志願又受阻。Counts最終以教育工作做為其終生志業。

在就讀大學時期，Counts從未想過要擔任教職，因此也從未修習過任何一門有關教育的學程。1911年Counts自貝克大學（Baker University）畢業後，即進入堪薩斯州威靈頓（Wellington）的薩姆納縣立中學（Sumner County High School）任教，擔任的是科學與數學科的教學工作及運動教練的職務。隔年，Counts則是出任皮巴蒂（Peabody）城鎮裡的高中教師及校長，教學科目是生物學。因為對兩年的教育生涯甚感滿意，加上州教育委員的鼓勵，遂決定以教育為職志，於是Counts決定繼續深造。1913年Counts進入芝加哥大學（University of Chicago）就讀，1916年獲得該校博士學位，博士論文指導教授為著名心理學學者C. H. Judd，博士論文題目為《數學測驗與數學心理學研究》（*Arithmetic tests and studies in the psychology of arithmetic*）（Counts, 1917）。

取得學位之後，1916~1918年Counts曾於尼渥克（Newark）的德拉瓦學院（Delaware College）擔任教職，1918~1919年則於聖路易（St. Louis）的哈利斯師範學院（Harris Teachers College）服務。1919年Counts轉往西雅圖

(Seattle) 華盛頓大學 (University of Washington) 任教。1920年復轉至耶魯大學 (Yale University)。1926年Counts轉回母校芝加哥大學任職，但僅待一年後又轉至哥倫比亞大學 (Columbia University) 師範學院 (Teachers College)，Counts在師範學院任教至1955年，因屆滿65歲退休。即便因屆齡而退休，Counts仍誨人不倦，之後又陸續於匹茲堡大學 (University of Pittsburgh) 等校授課 (Gutek, 1984)。由於任教學校更動頻繁，所以Counts (1971) 自承像個吉普賽人 (Gypsy)。即便如此，Counts仍熱愛他所任教過的每一所學校，每次更動工作場所之後，他總以為會在該地度過餘生。而且，即使曾於眾多學校任教，Counts認為有一點必須強調的是，不管他在何所學校任教，且不管任教科目名稱為何，其所涉及的領域總是不外乎教育的社會及文化基礎。

二、作為一位教育學者的Counts

就實質意義而言，Counts是教育社會學的先驅。就讀芝加哥大學時，雖受指導教授Judd的影響，博士論文以心理學為背景，但是Counts的主要興趣還是在社會學，因此Counts在副修領域社會學、人類學所修的課程比主修的教育領域還要多。在就讀研究所期間，Counts曾修習過A. W. Small、W. I. Thomas等著名社會學者的課程，其中尤以Small對Counts影響最深 (陳麗華、王慧勤，2007)。1892年Small在芝加哥大學創立世上第一個社會學系，他在芝加哥大學曾開設探討現代社會中階級衝突問題的課，Counts亦曾選修此門課程。由於對社會階級問題的關注，又身處教育科學運動蓬勃發展時期，畢業不久的Counts，便開始根據統計數據著書批判美國教育制度，認為美國教育制度不僅不是為一般社會大眾進行服務，且被中上階層的少數人士所掌控。Counts對階級偏見與階級特權的研究，亦可能受到社會學及經濟學者T. Veblen和歷史學者C. A. Beard的影響 (Dixon, 1977)。實際上，Counts並未上過Beard的課，但是Counts始終尊其為師。Counts的學術思想深受Beard的影響，此誠可說是研究Counts學術思想學者的共識。兩人曾經同

為「美國歷史協會」（American Historical Association）的成員，Counts亦曾出任該會轄下「社會科委員會」（Commission on the Social Studies）的研究指導。

1920年代中期，哥倫比亞大學師範學院曾經出現一個名為「克伯屈團體」（Kilpatrick Group）的討論會，其成員包括J. Newlon、W. H. Kilpatrick等人，而Counts亦為其中一員。該團體主要以教育與社會改革為討論重點。其後該組織成員創辦了一份名為《社會前沿》（*Social Frontier*）的雜誌，作為改革團體公開討論的園地。自1934年創辦伊始至1937年，Counts便擔任該刊的主編（Cremin, 1964）。

Counts不僅關注面臨從農業社會轉型為工業社會的美國境況，依現時教育學門分類而言，Counts更是比較教育的先驅。終其一生，Counts先後造訪過蘇聯等十餘國。1946年，Counts亦曾受MacArthur將軍之邀到訪日本，為重建戰後日本教育提供建言（Gutek, 2006; Schilpp, 1991）。在造訪的國度中，Counts最感興趣的是蘇聯，故在教育領域，Counts堪稱是個蘇聯通，而此亦為機緣下的產物。

1925年，Counts受當時著名教育史及比較教育學者P. Monroe之邀，擔任「菲律賓教育調查委員會」（Philippine Educational Survey Commission）的成員，當時他們一起參訪菲律賓諸島，並一起撰寫報告，Counts（1925）亦曾發表過相關論文。由於此一機緣，1927年Monroe邀請Counts轉至哥倫比亞大學師範學院任職。Monroe時任該校國際研究所（International Institute）主任，Counts到職後出任該所副主任一職。依Counts（1971: 161）的回憶：

所裡的每一位成員都被期望去學習某些國家或地球上某些地區的語言、學校及基本的社會制度，由於沒有人選擇蘇聯，且因為經年以來我對俄國的革命感到興趣，我決定填補這個空缺。

於是在1927年夏天之際，Counts首度造訪蘇聯3個月，到訪的地點包括

列寧格勒（Leningrad）、莫斯科（Moscow）等地。自此之後，終其一生蘇聯及共產主義的研究一直都是Counts的主要興趣。1929年Counts第二度造訪蘇聯，前後待了7個月的時間。Counts獨自駕駛一部福特汽車橫越了蘇聯國土6000英里，Counts從列寧格勒出發，其間甚至穿越高加索山（Caucasus Mountain）與黑海（Black Sea）到達基輔（Kiev），復又折返至莫斯科。此一壯舉，在當時即便是俄國人亦鮮有人敢如此嘗試。以此次遊歷的經驗為基礎，Counts（1931）出版《蘇俄對美國的挑戰》（*The Soviet Challenge to American*）一書。由於在此著作中，Counts屢屢對蘇聯的計劃經濟表達肯定之意，使得Counts的政治立場遭到質疑，甚至有報紙將其姓名改為「George Soviet Counts」。

1930年代末期，由於Counts（1939, 1947, 1950, 1951b, 1956, 1958c）維護民主傳統的信念加諸其對極權政治的憎惡，終究使其轉而批評蘇聯的共產主義及極權主義。1936年Counts第三度造訪蘇聯，返國之後，蘇聯一改之前對Counts的友善態度，其在蘇聯最親密的好友，亦是蘇聯著名的教育家A. P. Pinkevich，在Counts離開時曾至車站與其話別，但隔月即被送去勞改營，並於兩年之後去世。作為一個曾經周遊各國的比較教育學者，Counts晚年轉向提倡國際教育，在其自傳中，Counts（1971: 163）曾謂：

從我遊歷世界及與來自其他國境的眾多學生的經驗中所獲致的一個簡單結論是，教育中狹隘國家主義的年代正在結束，而且假如人類種族要存在的話，貫穿整個世界我們所需要的是某種「國際」教育的形式——一種設計用來在人類的種族和國家間提倡和平、理解和友誼的教育。

三、作為一位政治活動者的Counts

對Counts而言，教育問題是政治問題的核心，所以他將政治視為是其寫

作與演講的進一步延伸，從而積極的投身政治活動（Dennis, 1991）。Counts（1971）曾自嘲是個保守主義者，他所欲保護的是美國激進的傳統，也就是力圖在科技的年代中保有人類的自由與平等。爲了阻止共產主義對「美國教師聯合會」（American Federation of Teachers, AFT）的滲透，1939年8月該會於紐約水牛城（Buffalo）集會時，Counts出馬角逐該會主席一職並獲當選，並且於1940及1941年獲得連任。1942年，Counts接受出任紐約州美國工黨（American Labor Party）黨揆乙職，至1944年卸下此一職務。其後因美國工黨中的共產黨勢力漸增，於是Counts等人選擇退出，並且另行組織美國自由黨（American Liberal Party）。除此而外，作爲政治家的Counts，亦曾出馬競逐過多項公職：1941年角逐過紐約市議員的席次；1946年則會問鼎紐約州的副州長；1952年亦曾代表自由黨參選紐約州的美國參議員席次。Counts之所以涉入政治事務，實爲其一貫理念的體現，此即爲了實現最佳的社會秩序，有必要涉入政府的公共事務。但1950年代中期自教職退休之後，Counts亦從政治舞台淡出。做爲一個政治活動者，Eaton（1979: 32）曾用一句話描繪Counts：「做爲一個政治候選人，他有一完美的紀錄——他從未贏過。」

綜括而言，作爲教育工作者的Counts，乃由教育實踐成果的激勵走向教育理論的探索，故使其不務抽象理論的建立，而是崇尚教育實際功能的探索。其次，Counts的求學時代，適逢美國社會學開始在學術殿堂確立地位之際，且由於此時期又恰值美國社會劇烈變動之際，基於教育工作者的淑世情懷，Counts積極將社會學引入教育學，試圖提醒教育工作者教育具有的社會職能，並爲教育學奠定社會學基礎。爲了將其社會改造的理想付諸實現，且爲了實踐教育工作者應作爲社會改革領航員的主張，Counts甚至投身政治競選行列。惜因美國特有的政治氛圍，使雖非共產主義者卻具有左派色彩的Counts，在幾次的競選中皆未獲美國公民青睞。在其簡要自傳中，Counts（1971）對生涯中歷屆的總統選票托付給誰，亦有清楚的說明。從其投票傾向可約略看出，Counts偏好民主黨人及第三黨人士。Gutek（1984）曾將

Counts的政治傾向歸類為中間偏左，此種政治傾向亦顯現於其學術光譜上。

參、Counts的教育觀

Counts雖側身進步主義陣營，且主張教育不可偏廢兒童，但對於過度以兒童為中心的教育主張，Counts則不表贊同。對兒童中心教育的批判相當大程度表達了Counts的教育觀點。其次，Counts反對教育有不變的本質。其以為教育作為社會制度的一環，是脫胎於其所置身之文明。再者，Counts認為教育為一社會過程，故應有社會哲學作為其引導。最後，Counts認為不具偏見的教育殆無可能，教育必然為一灌輸的過程。

一、對兒童中心教育的批評

十九、二十世紀之交美國正處於所謂進步的年代，許多活動皆被冠以「進步」之名，以示與傳統有別，進步主義教育便於此環境中誕生。進步教育與傳統教育的最大區別，即是它不再只重視知識的傳授而壓抑孩童的個性。基本上，Counts對於進步主義教育重視兒童的興趣、學習的主動性及學習環境的配合，學校與社區生活的融合，以及關心兒童全方位的發展是認同的（Childs, 1956）。但是，對於兒童中心論者的某些觀點，Counts卻不全然接受。他甚至試圖在新、舊教育之間擊劃新的教育願景。對其而言，兒童中心教育的主要缺失在於缺乏明確的引導方向。Counts（1932a: 6）指出：

它（進步教育）構成一種太狹窄的教育意義觀，它帶來的僅是半幅風景的圖畫。

假如一種教育運動，或是任何其他的運動，欲自詡為進步的，它必須有定向，它必須保有方向。此字（進步）本身意含著向前運動，在缺乏明確界定目的的情況下，向前運動少有意義。

誠如前述，Counts並不反對重視兒童的興趣、能力與需要。但是對於這些概念，Counts卻有另外一番見解。對於兒童中心教育觀指出應尊重兒童的興趣，Counts（1969b）認為彼等在使用興趣一詞時，往往視兒童的興趣是與生俱來的且是固定不變的，因而也是無人不同。不過Counts指出，事實上兒童的興趣是潛在的，其數目一如人類的活動及文化，是繁雜而多變的。因此，興趣只不過是寬鬆及總體的範疇，在其下包含著擁有各種不同性質的眾多活動。在教育引導上，兒童的興趣固然有其作用，但是Counts（1969b: 80）認為：

在課程內容的選擇及確認上，它們是作為消極的而非積極的力量。沒有東西僅僅因為它是兒童的興趣而應被含括於課程之中，但是任何含括於課程之中的內容，皆應盡可能與他們的興趣有著最緊密的關係。

準是以言，Counts（1958a: 255）反對順應學生的興趣，「學校的責任不是遵循青少年的興趣，而是幫助激起並建立有價值的、多產的及持久的興趣。」其次，有關學習者能力的知識對於課程編製者的幫助亦是無庸置疑的。不過Counts（1969b: 82）同樣指出：

但是如同興趣的事例一般，其貢獻大部分亦是消極的。在決定教育目標及課程中活動的一般界限上，學習者的能力所能提供的引導並不多。然而它們指出什麼是可實行的，它們揭露了課程編製者必須遵守的某種限制，它們決定教學材料的組織，而且它們固定學科教材序列安排的順序。它們並沒有教我們該教些什麼，但是它們告訴我們何者可以被學習，以及如何才能最為經濟的加以學習。

此外，在Counts的眼中，兒童中心教育反映的是中產階級的價值觀而非普羅大眾的價值觀。因此，其以為：

假如進步教育是要真正進步的，必須將自身從階級的影響中獲得解放，公正且有勇氣地面對每一個社會議題，掌握生活中所有的實際，並與社區建立一種有機的關係。（1932a: 9-10）

二、教育的脈絡性

在教育哲學上Counts奉持的是實用主義（pragmatism）的觀念（Childs, 1956），因此恰如實用主義者認為有機體必須與其所處環境相適應的觀點一樣，Counts亦認為教育必須符應於其所處社會之文明。此或可名之為文明導向的（civilization-oriented）教育哲學或文化相對主義（cultural relativism）的教育觀（Guttek, 1970, 1977, 1984）。由於Counts甚為重視文明或文化對教育的意義，所以Childs（1956: 241）才會指出：

Counts教育思想的關鍵字並非人類有機體，並非透過有目的之計劃發展批判能力的方法；並非一個「巨著」的圖書館，更非研究科學的發現，而是一個人於時空中所處的文明。

對Counts而言，文明乃是一個種族為適應於所處環境而逐漸發展出來的，因此，不同的文明便孕育出不同的教育制度。職是之故，Counts（1952: 33, 1958a: 257）指出，教育不可能獨立於時間與空間之外，而成為一種純然自主的過程，或是根據自己的法則運作。其以為，在人類歷史中有多少種人類社會便有多少種教育，教育誠可說是一種特定文明最貼切的表達。Counts（1934: 1）指出：

歷史記載顯示，教育總是時間、地方與環境的一種功能。在其基本哲學、社會目標，以及教學計劃之中，教育無法避免地以各種的比例反映出一個特定的歷史點中，一個特定的人群或是文化團體的經驗、情

境，以及希望、恐懼及期望。實際上，它從不是單一的參照絕對或普遍的觀點而組織或運作。……因此很明確的，被委以替任何人民塑造教育理論與實務的任何團體，理應從檢視其所服務之社會作為開始——其自然環境、其主要的趨勢與張力及其具支配性的理想、價值與興趣。

由於認為教育具有脈絡性，因此Counts反對理想主義（idealism）認為教育具有放諸四海皆準之不變本質的觀點。在指陳美國教育傳統中所存在的各種錯誤之時，Counts（1932a: 18）指出美國教育觀念中存在著一種錯誤，即美國人認為：

教育是某種純粹及神秘的本質，其恆諸久遠仍維持不變。根據此種觀點，真正的教育必須完全與政治分離，遠離社會力量的玩弄，並且追求屬於自身特有的目的。因此它獨立存在於文化環境之外而成為一種方法，而且在所有時代及所有地方都同樣地有其益處。這是最危險的錯誤之一，而且必須為旅居國外的美國教育工作者在不同的國度裡所犯下的錯誤負責。他們將相同的教育商標帶到落後及進步的種族，帶到生活於相對靜態環境中的人們以及經歷快速及根本轉變期的人們之中。

總之，Counts的教育觀是相對主義的，是脈絡化的，是文化導向的（Gutek, 1993）。對Counts（1945: 23）而言，「教育總是歷史中某一特定時期某種特定文明的一種功能」。其以為自有教育以來，不管是正式或非正式的教育，便是以引領其新生代熟悉既有文化為主要目的，「因此，它不是一種為其自身法則所管控且到處皆同的自主過程」（Counts, 1969c: 187）。也因此，Counts（1934: 534）以為：

當從總體的觀點構思教育的話，它是一種純粹的抽象，尤有進者，它並非教育。一種實際可行的教育計劃或理論不能夠是一般的，它必須是特定的：必須適合於歷史中特殊的時間與地點。

也就是說，就Counts（1969c: 187）看來：

一個特定的社會總是一種特殊文化的負載者，當文化變化社會便隨之變化。其結果是，一種可以適合於某一社會的教育可能摧毀另一社會。

三、教育的社會性

恂如前述，身處進步主義教育陣營，Counts並不反對教育重心從傳統的學科教材轉向兒童，但是整個教育活動的引導卻不是兒童的本性。Counts（1932a: 15-16）曾明白指出：「在任何教育計劃的組織之中，兒童的本性當然必須受到考量，但是它無法提供該計劃的材料及指導原則。」此乃因為對Counts（1932b: 585）而言，「每一個地方的兒童都是相同的，但是教育卻呈現出無限的變異，此變異量必須在文化的領域中找尋。」而且，「教育本身是一種社會過程」（Counts, 1934: 547），所以對其而言，教育目的應是社會性的，也就是教育活動的引導應是社會文化及共同生活的目的而非兒童的本性。若非營求社會文化資產的持續增長，則教育便不太具有意義。Counts（1969b: 73-74）指出：

教育的目的基本上是社會性的，在沒有團體生活及社會遺產接續成長的情況下，教育幾乎沒有什麼意義。打從有人類社會開始，不管是在學校之內或是在學校之外，教育的中心目標總是傳遞種族累積的智慧給兒童，訓練他們使用文明的工具與手段，並且引導他們成為團體的一員。透過此一過程，並且結合發現與發明，團體得以生存並且得以

逐步取得對於環境的掌控，而且透過此一過程，個人得以站在先前世代的肩膀之上，並且從過去的成就中獲得利益。

基於教育具有豐富社會性的主張，對於兒童中心論者主張教育旨在培育完善兒童的見解，Counts（1932c）的回應是：撇開某種完善社會之本質的觀念，便沒有完善的個體。沒有人類社會及人類文化之人便非人，且撇開某種完善社會之本質的觀念，便同樣的沒有完善的教育。

其次，Counts（1930）認為美國民眾對於個人潛能的信心，逐漸轉變為對教育的信心。美國人民不僅深信教育能夠開發個人潛在的資質，甚至能夠消除個人間的不平等並達到許多所欲的目的。Counts雖不否認教育的社會功能，但是其認為教育只不過是社會用來傳承其文化之眾多社會制度中的一種而已。且教育作為一種社會制度並非獨立運作的，而是與其他的社會制度唇齒相依的，且其以為：「唯當學校承認其他制度的工作之時，其方能有效地履行其自身的功能。」（Counts, 1969b: 75）不過Counts（1969b）認為學校雖非唯一的教育單位，然從晚近的發展中可發現，學校所要履行的功能及涉及的範圍較諸以往有大為擴增的態勢，學校因而躋身主要社會制度之林。因此，Counts認為，在某些其他制度亦保有教育職責的狀況下，學校主要負有兩項功能：剩餘的（residual）與規範的（normative）功能。剩餘的功能指的是學校必須補充其他社會制度所未履行及忽視的工作；規範的功能指的是學校必須矯正其他社會制度於教育上所犯之錯誤。此外，在〈教育的合理信念〉（A Rational Faith in Education）一文中，Counts（1958a: 257）曾指出，在自由社會中教育必須完成四種任務：第一，必須確保年輕的一代能夠精熟社會遺產中重要的實用技能與知識；其次，必須積極提升對於世界目前的狀況及未來可能狀況的瞭解；第三，必須毫不遲疑的教化年輕的一代對自由社會中最大價值的忠誠；最後，必須強調整體人類遺產中的普遍成分，刺激人類的創造官能，並致力於人類所有技藝與科學的進步。無疑地，此四者亦是從社會需要的角度來進行界定的。

總之，依Counts（1927b）的見解，教育的學術基礎主要在於心理學及社會學，尤其是教學材料的選擇與組織更應是奠基於此兩者基礎之上。但是Counts認為彼時的教育研究偏重心理學的研究而忽視教育的社會學基礎（Lagemann, 1992）。此恂如Counts（1932b: 585）所言：「美國教育理論家賦予教育與文化的關係太少的注意力，他們過度的將注意力集中於兒童的本性。」其次，Counts認為心理學研究提供的是教育的方法，社會學研究則是能夠充實教育的內容。為導正重方法而輕內容的現象，Counts力主應正視社會學研究對教育工作的意義。

四、教育的灌輸性

1930年代美國教育界曾針對教育是否應對學生進行灌輸發生過論戰，而掀起並參與這場論戰的主角之一便是Counts（Bowers, 1969; Dixon, 1977; Perlstein, 2000; Romanish, 1980; Shermis & Barth, 1985）。對於教育是否能夠採取中立的立場，Counts（1932a: 19）明確的指出：「我的論點要能完全的不偏不倚是全然不可能的，因為學校必須塑造態度、發展品味，甚至是強加觀念。」也就是說，依Counts之見，教育必然含有強加（imposition）或灌輸（indoctrination）的成分在內。Counts（1934: 536）指出：

從一開始教育的主要目標便是引導未成熟的個體進入團體的生活之中，此不僅涉及心智能力的發展，同時涉及適合於一組特定的生活條件、一個特定的文化層級與一套特定的理想及抱負的品格的形成，以及習慣、態度及情性的獲得。

由於每一社會有其異於其他社會的獨特文化，因而任一社會將其文化施加於下一代，必然是獨特的強加過程而非普世皆同的普遍過程。所以就Counts（1969c: 188）看來，「最大的問題不是吾人在教育過程中是否應強加任何事物於兒童身上，而是我們應強加給兒童『何種事物』」。

與二十世紀初的許多教育工作者一樣，Counts深信科學方法對解決教育問題的潛能。Counts（1922b, 1926, 1969a）的部分著作，使用統計方法進行研究，但是Counts認為科學的作用在於找出達到教育目的最好的方法，至於教育目的的確立，Counts（1927b: 16）明白指出：「教育的基本目標無法由科學方法所決定，其為評價過程的產品，依賴於科學的結果，卻不能等同於這些結果。」

科學能夠告訴我們如何製造一位戰士或是一位和平主義者，一位奴隸或是一位自由民，但是它無法告訴我們「應該」做這些事的哪一項。……。這些事是位在倫理及政治的領域之中。（Counts, 1958a: 255）

教育活動除了必然涉及評價之外，價值選擇亦是無處不在的。Counts（1932a: 19）即曾指出：整個的教育無法被帶進學校之中，在教師、課程、建築物及教學方法上都必須進行某些選擇。其次，Counts雖支持誘發學習動機對學習具有重要性，但其認為有許許多多的作法能夠誘發兒童的學習動機，學校必須在這些作法間作出選擇，對此它亦不可能完全中立，因為「他關心的是成長中的有機體，而成長必須有方向。」而且，「此一方向的決定是所有教育問題最為關鍵性的。」（Counts, 1934: 536）再者，Counts（1934）認為，形成教育計畫及政策並非只是蒐集社會資料的一種工作，因為資料必然是經過選擇與解釋的，此與研究的利用型態及目的型態有所關聯，此等工作不能與科學的中立性混為一談。由於教育活動必然涉及上述價值選擇的問題，所以中立且不偏不倚的教育是不可能的。

在教育的一般用語中，強加或灌輸是隱含著貶義的，為了化解一般人的疑慮，Counts（1969c）指出他在使用「強加」此字時是不帶輕蔑之意的，此字依其拉丁動詞義，具有「置放其上」（place on）之意。而灌輸依韋氏字典（Webster's dictionary）的說法亦有「教學」（teaching）之意。兩者在

字意上並無特殊的負面意涵。因此Counts指出，其所謂的灌輸或強加並非是暗指設立國家教會，或是採用某些神聖的教義，並將其當作固定或絕對的教條或最終真理來加以教授之意（Romanish, 1980）。Counts之所以強調教育必定是強加或灌輸的見解，乃在於指出在教育過程中必然具有強加或灌輸此種成分在內。其所強調的灌輸事實上是指出教育是一個社會強加其文化於下一代的過程。因此，爲了建立一套完善的教育制度，教育工作者首先必須對自身所處社會的文化進行透徹的分析，再根據分析的結果進行教育計畫的調整。所以，Counts（1934: 2）認爲：

無論何時何地，真正的教育是有所實際作為的一種形式——一種社會行動的形式。此意謂著假如教育工作者不願步出學術殿堂之外，或離開研究實驗室，不願捨棄公正無私觀察者的角色，不願主動參與事件的塑造，不肯在社會價值中有所取捨，即使只是短暫地與寬泛地的狀況下，都不願採認某些社會福利與政策之觀念的話，那他便無法克盡其職責。

在《學校敢勇於建立新的社會秩序嗎？》一書中，Counts（1932a: 13-27）曾探討十種錯誤的教育理念，這些理念構成反對教育具有強加形式之教育觀點的立論基礎。這些理念分別是人乃生而自由；兒童本性是善良的；兒童生活於自己的世界中；教育具有純粹且神秘的本質；學校教學應不偏不倚，不具任何偏見；教育的偉大目標在於生產大學教授，其對重大問題是採不可知論者（agnostic）的態度，且能在正、反意見間維持平衡；教育目標主要是以心智訓練爲主；學校是一種全能的機構；無知而非知識乃智慧之道；在動態的社會中教育的主要職責在於使個體能適應社會變遷。對於這些觀點Counts一一加以反駁。以最後一點教育的職責在使個體能適應社會變遷爲例，Counts認爲此種教育觀念無異於鼓勵個體不應守護基本的人生價值及哲學，卻應隨外在環境變遷而隨波逐流。其次，由於強調個人之間的競爭而

非合作，所以這種教育觀念隱含著鼓勵個體應追求個人的目標而非社會的整體目標。再者，教育強調審時度勢，故終將使非理性凌駕於理性之上。站在社會哲學的基礎上，Counts認為在工業社會中教育所應培育的是追求長遠性、計劃性目標之穩固而堅定的心性，而非隨時準備回應社會漩渦的靈敏心靈。

質言之，就Counts（1969c）看來，所有的教育必然有強加的成分；當吾人從事一項教育計畫之時，必然進行各種選擇。而這些選擇，諸如課程的形成、教科書的選擇、分數的給予、社會活動的組織、學校建築物的建造、圖畫的懸掛等，都涉及價值的問題。因此，Counts（1934: 535）以為，「有所偏倚正是所有教育的本質，恰如生活本身。存在於教育與生活的差異在於前者的偏倚是理性的且是開明的。」也就是說，Counts認為教育並非同時間可以漫無目的的往任何方向來發展，其間必然涉及方向的選擇，此種選擇必須理性地、審慎地、睿智地為之。然而Counts有關教育必然是一種灌輸的見解，並未獲得兒童中心論者的支持，對彼等而言，進步主義主要不在教導資本主義抑或共產主義，而是在教導兒童。Counts認為上述說法毫無根據，因為就其本質而言，教育應是政治的問題而非方法的問題（Dennis, 1985）。

肆、美國社會的轉型與重建的必要性

由於Counts認為教育制度具有文明的相對性，理想的教育制度自應契合於其所立基之文明，職是之故，為了建立理想的美國教育制度，現時美國文明的特性自有加以深入解析的必要。Counts（1951a, 1952, 1966, 1971）曾多次引用歷史學者H. S. Commager的話指出，1890年代是農業美國與工業美國的重要分水嶺。Counts認為從農業社會轉向工業社會，使得美國社會產生巨大的變動。對於這樣的變化，Counts（1932a: 31）的感受是：

吾人生活於困頓的時代，吾人生活於深度變化的年代，吾人生活於革

命的年代，事實上人們是否曾生活在比現在更為多變故的時期是令人懷疑的。……。今日吾人正見證著人類史無前例之文明的興起——一種建立在科學、技術、機器，擁有最特別的力量，以及快速使全世界成為單一大社會的文明。

面對如此劇烈的變化，Counts認為美國社會應有其不變的堅持，亦應有其隨機而變的調適策略。所謂不變的堅持即是對民主傳統的堅持，所謂調適的策略則是應從個人主義的經濟型態轉向集體主義的經濟型態。

(一)美國的民主傳統

Counts (1934: 9) 曾指出：「美國人民天賦最高及最具特性的倫理表達是民主的理想」，而且，「民主觀念不僅在美國人民的生活之中，同時也在美國公共教育的參照架構之中，總是占據著重要的位置。」(Counts, 1938a: 318) 所以在Counts的大部分作品中，美國的民主倫理總是其分析的重點所在，其社會重建理論可說是建立在對美國民主的高度信念之上。對Counts (1952: 279) 而言，「民主是一種複雜及動態的觀念」。為了如實掌握此一動態又複雜的概念，Counts首先透過歷史來理解美國民主倫理的形成因由。其以為，從歐洲移民至北美之時，美國先民已從歐洲大陸傳承了一些啓蒙的傳統以及希伯萊——基督教倫理觀 (Hebrew-Christian ethics)，同時又能免除諸如階級劃分等觀念的影響。其後傳承自歐陸的啓蒙與宗教傳統逐漸與拓墾經驗所孕育出的自由及平等精神合流，因而逐漸奠定美國民主倫理的基礎。Counts認為在美國歷史中出現兩種相衝突的個人主義傳統，其一為哈彌爾頓主義 (Hamiltonianism)；另一者則是傑弗遜主義 (Jeffersonianism)。前者主張採取菁英主義的領導方式，同時贊成具有特權的個體能夠追逐其個人的利益。傑弗遜主義則是源自開拓時期的農民，這些人在經濟、政治、社會相互平等的基礎上，彼此和睦的過著獨立的生活。Counts認為隨著資本主義的興起，哈彌爾頓主義披上了經濟個人主義的外在形式，此種新形式的哈彌爾頓主義主張對自然環境盡情的開發利用，且頌揚

著個人的財產權及利益，以及一種原子式的、相互競爭的社會型態（Gutek, 1977, 1993）。

而就傑弗遜的個人主義而言，Counts（1938a: 230）認為：「這是一種多數人的個人主義，而形成民主的經濟基礎。」Counts早期甚為重視經濟因素對美國民主倫理的決定作用，此主要受到美國新史學家或進步史學家 Beard 的影響。前曾述及，Counts 與 Beard 曾在「美國歷史協會」的「社會科委員會」中合作過，兩人在學術及私交上亦一直維持良好的關係（Dennis, 1989）。Gutek（1984）曾指出：「Counts 據以發展其社會及教育政策的歷史觀點本質上是 Beard 的」（34），「Counts 運用新歷史，特別是 Beard 的版本，為其文化重建論創建一種參照架構」（157）。由於傑弗遜的個人主義是美國民主傳統的主要支柱，且隨著資本主義的興起，存在於美國社會中的此種個人主義傳統正受到資本主義式個人主義的侵蝕，所以 Counts 主張美國學校教育應致力於維護此一美國傳統。

除了從美國歷史發展過程來掌握民主觀念之外，Counts 亦曾透過本質的分析來理解民主倫理。Counts（1952）認為美國的民主倫理蘊含如下的理念：首先，民主肯定個體的價值與尊嚴；其次，民主宣稱所有人皆生而平等；其三，民主認為政治權及公民權對個人的價值與平等而言，是唯一值得信賴的守護者；其四，民主依賴法律及有序的過程；其五，民主是以基本道德為根基；其六，民主依賴於個人的機會；最後，民主亦繫乎個體能克盡其職責。在一般人的觀念中，民主往往與政治制度有所連結，但是 Counts（1934）卻認為：

民主的理想並不同於任何特定的一套制度，相反的，它被視之為人類價值的觀念，一種對尋常人之重要尊嚴的信心，而且是由辛勞及奮鬥的年代所生產出來的。（11）

或者說，

其又可被視之為在所有社會形式及安排的創建及重建時的一種參照點——在形成觸及美國人民福祉之所有政策及計畫時應加慮及之一條偉大的倫理原則。(30)

大抵而言，Counts (1932a) 認為美國的民主具體體現出反對社會階級區分、經濟特權；關懷弱勢者、無知者及不幸者；巧者拙之奴；頌揚手腦之力即財富及文化的創造者；對社會有益的工作皆能給予適度的精神與物質報酬；對任何種族及各行各業人員皆能提供真實的機會等等的精神與理想。

要言之，Counts認為美國受惠於歐洲的啓蒙傳統又能避免其根深蒂固的社會階級性，加諸早期自由拓墾的經歷，使得美國孕育出自身的民主傳統，此一民主傳統乃以平等為根基。對Counts (1958d) 而言，平等可說是民主最根本的觀念。對於美國歷史發展的詮釋，Counts受到Beard的影響甚深，主要是從經濟的角度來進行詮釋。對於民主的見解，Counts與J. Dewey、B. Bode兩位教育哲學家一樣，認為民主不僅是一種政治制度，更重要的是它亦是一種生活方式。此外對Counts而言，民主倫理不僅是社會重建的目標，亦是社會重建的重要手段。

(二)個人主義經濟轉向集體主義經濟

經濟因素是Counts對美國歷史發展分析的主要重點，因為就Counts (1932a) 看來，當代人類的主要興趣已從政治轉向經濟，已經從關心統治的形式、個人自由，轉向資財的生產、分配及消費。是以，Romanish (1982) 認為政治經濟學實為Counts思想的重要組成部分。誠如前述，Counts認為早期美國的經濟是一種個人主義的經濟，不過隨著工業時代的來臨，Counts認為必須以集體主義經濟型態來替代個人主義經濟型態。Counts首先指明美國已從農業文明過渡到工業的新文明。Counts (1958b: 310) 指出：「此種新文明的基本來源是科學」。對Counts而言，科學的興起不只是為既有的文化添入新成分而已，科技重要的亦不是其產出物而已，重要的是它本身亦是一種過程、一種解決問題的方法，而且會對吾人自身、吾人的文

化及吾人的世界觀產生巨大的改變（Guttek, 1988）。由於工業及科技的興起，使得既有的文明遭受危機，Counts（1938a: 349）指出：

今日儘管在政治面上美國民主幾乎具有不受阻礙的進步，但是它卻正遭受危機。資本主義企業的成長、金錢制度的擴張以及科技的興起已漸漸地，甚至是更快速地破壞大眾安全及自由的基礎。自由持有土地的農民已化減成少數團體，而自給自足的鄉村家庭經濟已一起消失。……事實上是少數人已征服經濟權且多數人喪失掉對其維持生計之工具的控制。一方面是一種大的、商業的、財政的及製造業的貴族；另一方面是壓倒性的多數民眾——依賴的、不安全的、受束縛的。再者，很明顯的，輕易從一個經濟階級轉移進另一個階級的高度社會流動正在式微。

Counts（1965, 1969c）認為此種情況即是W. F. Ogburn所謂的「文化失調」（cultural lag），也就是「工業文明的興起已將強有力的因素引進文化之中，且使得繼承而來的經濟的、社會的、政治的制度及理念處於深度的不和諧之中。」（Counts, 1938b: 559）爲了調和新文明的內在衝突，Counts（1932a: 48）認為必須從個人主義經濟型態轉型爲集體主義的經濟型態。而且在以集體主義爲根基的新文明中，「無知必爲知識所取代；競爭必爲合作所取代；相信天啓必爲相信細心計劃所取代；私人資本主義必爲某種社會化的經濟型態所取代。」爲了替其集體主義經濟建立合法性的基礎，Counts首先針對此種放任式的個人主義進行批判。Counts（1932a: 47-48）指出：

就其現時的形式而言，資本主義不僅是殘忍的與不人道的，而且是浪費的與無效率的。它在極不關心吾人社會未來社會需求的狀況下，利用吾人自然的資源；它驅使科技爲少數而非多數人的利益服務；它將工程師與價格制度的狂妄與不公平拴在一起；它使世界上的大國投入

一系列在性質上愈來愈具破壞性及毀滅性的戰爭之中；並且僅僅在最近，它帶給世界諸如整個經濟秩序受到癱瘓及所有工業大國中數以百萬計人民之生計受到剝奪的危機面向。

就Counts看來，此種經濟型態不僅不符美國當代社會的型態，最重要的是它已動搖美國民主的根基。因此，Counts（1932a）指出：「假如民主要在美國生存下去，必須放棄其個人主義與經濟領域的密切聯繫。」（46）而且，「民主若欲存活的話，必須尋找新的經濟基礎。」（45）此一新的經濟基礎，即是集體主義的經濟。在Counts提出建立社會新秩序的問題後，「進步主義教育協會」曾組織「社會及經濟問題委員會」（Committee of Social and Economic Problems）以回應Counts的挑戰。此會議由Counts擔任主席。1933年此委員會曾發表一份名為《對全國教師的呼籲》（*A Call to the Teachers of the Nation*）的報告，一般咸信此報告實為Counts所主筆，此報告會明確指出：

很明確地，假如民主欲存在的話，必須從與過去簡單的農業生活的結合中分離開來，並且適應於現時複雜的工業社會。在經濟關係的領域之中，必須從其與個體主義的連結中解離開來，並且根據集體主義實際的觀點重新改述。（Romanish, 1980: 40-41）

隔年，《社會前沿》發刊，在首刊的發刊詞中，Counts（2006: 9）亦明白指出：「經濟中個體主義的時代正在結束，而且以社會生活的緊密統合和集體的計畫和控制為標誌的時代正在開始。」

事實上，Counts（1934）亦觀察到美國社會的許多層面，例如財富分配的不平等；貧窮、貧民區的普遍存在；一般大眾物質的匱乏；即使在所謂的繁榮區失業現象亦普遍存在；即使有意願勤奮工作亦無法獲得資產；數以百萬計農民的資產變得沒有價值；1929年美國社會所經歷的災難等等，在在顯

示經濟個人主義正在瓦解之中。職是之故，Counts（1952: 290）提醒美國人：

不應致力於堅持適合於十八及十九世紀農人與商人之社會的制度，吾人應該熱切地接受工業文明的境況與資源，毅然地將吾人的眼光投向未來，並且將吾人無比的精力與創作的力量導向在科學及技術的年代中去塑造出一種偉大的民主。

在其集體主義經濟制度的理想中，Counts（1934: 527）認為財貨的生產與分配權不應掌控在少數人的手裡，而是應由多數人所決定，並且以整體社會大眾的福祉為依歸。其以為，民主的理想可說是「致力於不是特殊階級而是日常工作男女之福祉的社會理想」。是以，當面對工業時代中機器控制的問題，也就是面對各種機器設備、科學技術應為誰的利益及何種目的而服務的問題，Counts（1932a: 43）斬釘截鐵的回答：「從民主傳統的觀點來看，對此問題僅能有一個答案：所有這些資源必須致力於提升最大民主群體的福祉。」

Counts（1932a: 7）曾謂：「進步主義教育的弱點在於其並未詳細規劃社會福利理論，除非其欲成為無政府的或是極端的個人主義。」所以，對其而言，進步主義教育的重大缺失之一在於並未從社會福利的角度出發來構思教育活動。由於具有濃厚的社會意識，所以Counts極力主張應追求公利而非私利。Counts（1938b）指出：

假如民主的生活方式要受到保存，假如那些被認為是標誌著文明人生活的人類價值不要受到摧毀，美國人民必須開始從總體福祉的觀點來思考及審慎的組織其經濟及政治的制度。（560）

由於力倡應追求公利而非私利，所以Counts主張教育應多培育「公共

人」(public men)，而所謂的「公共人」是「深度關懷國家的未來且將公共利益置於私人利益之上的人」。Counts指出，他之所以主張教育應培育「公共人」，並非意指現行社會缺乏此等之人，而是美國社會若欲通過眼前及未來的障礙並以穩定的步伐前進的話，則此種「公共人」的數目必須大量的增加。

除此而外，Counts (1952) 亦曾指出：「工業社會最顯著及最獨特的特徵之一是合作的及集體的行為」(192)，而且，「正是『社會』此詞意指團體生活，而團體生活意指合作與相互幫助。在某種程度上若無這些事物，社會無法存在。」(380) Counts認為個人主義經濟之所以倡導競爭，實乃其認為在每個人競逐其私利的情況下，非但無損於社會的整體利益反而能獲致共善(common good)。放任式經濟此種觀點亦滲入學校教育之中而成為其組織原則，Counts (1934: 519) 指出：

學校系統從上到下是以幫助個體在與其同儕的競爭中——在致力於提升自己進入特權社會階級的行列之中——能取得成功，被組織起來的。它仍依賴於十八世紀的假設，即假如每一個體認真的致力於提升及守護自身的私利，而後如同最簡單的算術即可證明的，將可獲得最大的整體善意。

在提及課程的重建時，Counts認為重要的不是科目的更迭，而是精神、方法及取向的變革。基於合作精神的重要性，Counts (1934: 544) 認為在新的課程計畫中應：

對利己的與占有慾的興趣會受到嚴格的限制，所有的重點將是放在社會的、合作的及創造性的動力。從最早的學年開始，整個學校的生活即加以組織以便產生及強化這些性質。沒有個體僅因其勝過或超越他人而受到獎賞。

總而言之，Counts認為美國已從以家庭經濟為主的農業社會轉向緊密統合的工業社會，所以建立在舊時個人主義經濟型態之上的諸多理念及行為模式，已不符以集體主義經濟型態為主之新文明的要求，故力主進行社會重建以因應之。集體主義經濟反對放任個人追求私利，以及認為透過競逐私利即能自然獲得公利的觀點。對其而言，公利的獲得惟能透過詳細規劃的總體福利制度方能達之，而教育的任務即在培育具有公共心志的「公共人」。其次，為能迎合工業時代統合型經濟的要求，Counts主張美國教育的精神、方法及導向應有所更迭，也就是轉而倡導團體合作及為社群服務的心志。對其而言，培育能為他人服務的良好公民，才是學校自我實現之道，亦是學校敢勇於建立新社會秩序的重要象徵（Carlson, 1985）。不過必須指出的是，Counts雖主張集體主義，但卻不因此犧牲個人的價值，其曾指出：「或許民主最有特色的特徵是其置放於個別之人的價值，不管種族、信條、家庭，或是其他的社會範疇。」（Counts, 1949a: 267, 1949b: 194）因此，吾人可謂Counts的集體主義亦有其個體主義的成分，不過此種個體主義是以人人皆平等為其核心精神，而非以捍衛個人權利為其理論要旨。

伍、Counts對美國教育及教師的期許

根據Counts的分析，美國的困境在於美國人的心性、觀念與行為模式尚未作好從農業時代過渡到工業時代的準備。Counts（1954, 1962）經常使用英國著名歷史學者A. H. Toynbee的「困頓的時代」（time of troubles）一詞來指稱美國或人類所正經歷的年代。Counts（1952: 10）指出：

吾人的困頓大部分出於時代已脫節這樣的事實。吾人立於兩種文明之間——其一正消逝中；另一則正誕生中。吾人立於先祖之農業的及商業的文明以及一種奇特的、尚未界定的且吾人的小孩將生活於其間的工業文明之間。

不過危機即是轉機，在指陳美國社會所面臨的危機之時，Counts（1932a: 35）亦同時指出：「現時情境亦充滿著希望與前景，這個時代孕育著各種可能性。」雖然教育只是許多社會制度的一環而已，但是Counts卻賦予教育重要的角色。Counts即曾指出，「因其居於社會秩序的策略位置」，所以教育「理應處於此重建過程的正中心」。（Lagemann, 1992: 150）其次，在Counts的社會重建構想中，教育工作者特別是教師扮演重要的角色（Sheerin, 1976）。以下分別敘述在社會重建過程中，Counts認為教育及教師所應扮演的角色。

一、教育的角色

Counts（1958a: 254）雖指出美國社會正處於困頓期，但是他仍然認為「組織的教育必須依照困頓期的角度來加以構思，且帶有一種信念，即是將會照亮存在於所有人類之前的黑暗道路。」所以他對教育作為引領美國人走出困頓之路的重要渠道是深具信心的。但是其間並非依賴於教育自主的過程，而是依賴於教育工作者的選擇。Counts（1952: 253）指出：

如同所有轉變的時代，人們被迫去做大的選擇。教育必須受到調整以適於從事幫助進行選擇此等的工作。假如吾人不想經歷一段冗長的困頓期，瀕臨大災難的話，教育必須讓人理解此等情境，並且澄清其間涉及的議題。在建立新時代所需的新心靈上，它必須扮演一種中心的角色。它必須投入自身之方法及目的的永恆重建。

對Counts（1952: 11）而言，以教育引領美國社會走出困頓是當下應有的作為。就其看來，「與工業文明進步力量達成協議的工作是迫切的，時間並不候人。變革的過程為不斷加深的危機所撼動，且以令人迷亂的速度前進。」不過Counts雖深信教育的力量，但是他反對美國人傳統以來所抱持之教育必為社會帶來進步的觀點，他認為未加批判即認為教育必為人類帶來啓

蒙的觀念過於單純且不成熟。Counts以當時德、義、日等軸心國（the Axis）為例，認為這些國家的教育亦甚為普及，但是其帶來的不是人民的啓蒙，而是淪為維繫專制政權的工具。因此教育既可為自由民主服務，但亦可能淪為專制政權的僕人。職是之故，Counts（1952: 26）指出：「我們對教育即人類解放者的傳統信念，唯有在教育被小心翼翼地且有效地導向這個目的的情況下才能加以證立。」為了回應時代的要求以及完成時代所賦予的責任，Counts（1951a, 1952）認為美國應建立一種大教育（great education）。對其而言，「今日此地球上每一自由社會所需要的乃是一種大教育——在其觀念上成其大，在其運作上成其大。」（Counts, 1958a: 253）此種教育要求吾人發揮品格的最高性質，要求對所有群體及階級理解、鼓勵、容忍與仁慈，它要求對自由與民主終將戰勝極權制度具有高度信心，它要求不憂、不懼、不自滿，並以一種更高的理解及意識水準來經營生活（Counts, 1951a, 1952）。

總之，Counts認為教育的力量並非純然為善，而是「善惡相混」，導之向善即可為善，導之向惡即可為惡。是以，孜孜以求建立教育的心理法則對教育研究而言是不夠的，教育工作者尚須積極營求文化的瞭解及社會哲學的建立，此恰如其所言：

教育確實是一種偉大的力量，……，但是其為善為惡並非繫於學習法則，而是依賴於賦予其實質內容及方向的生活及文明的觀念。
（Counts, 1962: 54）

二、對教師的期許

對Counts而言，教師並非只是完成他人交付任務的專業工作者，由於教育是一種政治事務，因此教師尚須參與形成教育政策的工作。Counts（1934: 4）指出：

教育是最高級政治事務（statesmanship）的形式之一，於公立學校工作的教育工作者是國家的公僕。與教育公務員有別，他負有促成公民能力完全發展的義務，這些公民的力量是國家生存、安全、及實現其理想的依賴所在。由於美國至少就理論而言並非立於美國群眾之上的政治或是某種獨立的權威，而是行使集體力量的整體公民，所以教育工作者除了執行必要的義務之外，亦必須為國家提供教育的領導，並擔負形成教育哲學、政策及計劃的總體責任。在履行這些重大的職責之時，必須像政治家一樣充分利用社會科學的實徵發現。根據時代支配的及浮現的倫理及美學價值，並站在自然天賦潛能性、科技資源、文化資產以及時代之偉大的社會趨勢的基礎上，他必須界定問題、從事選擇並且決定時代進程。這是今日美國教育專業所面對最崇高的任務。

事實上，在透過教育進行社會重建的過程中，Counts（1952: 452）賦予教師相當大的領導權責，「雖然教師無法亦不應獨自執行此等責任，但必須提供大部分必要的領導。」Counts認為如同教育處於特定文化脈絡之中因而無法高過此一文明一樣，某一社會的教育亦不可能高過其教師心智、道德及美學的質量。因此，他對提升師資教育水準有很高的期許。Counts（1934: 558）指出：

師資預備學院首先應是自由學習的中心——一個運轉現代主要思潮的地方，應該是一個學習美國文化其歷史與世界連結的地方，但是並非在性格上為純學術研究的一種形態。在任何致力於師資訓練之機構的講堂之中，過去與未來應該接合，國家政策最深入的問題應該受到論辯與理解。但是這不應該將其當作一種心智的行使來加以執行，而是出於型塑教育計畫的目的。走出此機構之外之人是真正有能力為美國各個社區提供一種有活力的、開明的及有公德心之領導型態的人，準

備好並有能力挑戰私利權力及為公眾理想而奮鬥。

若就方法而言，Counts認為隨著教育科學的強調，師資培育的方法已較以往有所改進，但是他認為現行的培育方式對其重建計畫而言並不適當。Counts認為專業的教育課程過於重視教學方法與技術的掌握，因而窄化了學生的心智興趣；一般大學又流於追求高度分化的知識，因此兩者所培育的學生都不具正確的教學任務觀。植基於文明取向的教育觀，Counts（1938a: 346）的理想教師圖像是：

一位教師不只是一位技師，不只是一位教學技藝的熟練實作者。他確實應是一位技巧的完全精熟者，但是亦應知道其技藝所導向之更大的目的。他應該是一位能運用其專門知識的學者；一位在社區生活中能擔負責任的公民；一位將自身與多數人的利益與命運等同的民主主義者，一位深深關懷其國家與人民之未來的愛國者；一位珍惜人類和平與同胞情誼之價值的人類友人；一位能感受時代的悲劇、氛圍及光榮之希望的詩人；一位知道現時混亂及充滿挑戰之時代的境況及問題的年輕人之睿智諮商者。

晚近批判取向的教育學者經常主張應使教師能彰權益能（empowerment），在Counts的著作中雖未出現如是的字眼，但是Counts早已主張教師不僅不應規避權力的擁有，而且更應主動的尋求權力。Counts（1932a: 28-30）指出：

教師應該從容的取得權力並且加以充分利用是我堅定的信念，渠等如能獲允許塑造學校的課程與程序，則將能明確的及積極的影響未來時代的社會態度、理想及行為。……。依吾所見，影響人類事件進程之男女乃毫不猶豫行使其所具權力之人。其所作所為所顯現的，並非任

何特定階級或時段的利益，而是人們共同及一致的利益，教師是在如斯重大的社會義務下去保護及促進這樣的利益。……，不規避權力，此專業反應尋求權力而後致力於充分及睿智地，而且是基於最大多數民眾利益的情況下使用該權力。

總之，「Counts主張教育應是社會變革的槓杆，而且教師必須領導而非跟隨。」（Keenan, 2002: 260）或者說，在整個社會重建過程中，Counts對教師提出「教師敢勇於領導嗎？」的挑戰（Charron, 1986）。但是為培育能擔負此職責的教師，Counts認為既有的師資培育制度應該改造，師資課程亦應有所更迭，但更為重要的是教師的心態必須改變。也就是教師必須改變長期以來只知執行他人交付任務的心性，轉而勇於擘劃社會願景，並與學生協力合作努力實現之。

陸、結論與啟示

自十九世紀末S. Hall倡導兒童發展的科學性研究之後，美國許多教育研究者即積極謀求為教育學建立心理學的基礎。處於如是的氛圍中，Counts別闢蹊徑，試圖從社會學角度構思教育的合理基礎。Counts首先將批判的鋒芒指向兒童中心論者，認為進步並非放任兒童自由發展，而是應有明確的社會哲學作為發展方向的指引。其次，Counts認為教育並無普遍的本質，而是依於文化脈絡的一種社會制度，是社會為求將文化傳承給新成員而從事的一種活動，因而理想的教育應是適應於自身文化脈絡的教育。再者，Counts認為教育目的應是社會性的。相較於其他負有教育性的社會制度，教育制度具有剩餘與規範的功能，也就是必須行使其他社會制度無法行使的教化作用，且必須導正其他社會制度所產生的偏差作用。此外，Counts認為任何種族的教育必以自身文化為教育內容，是以，教育必然含有灌輸或強加的成分。

為求建立適應於美國文化的教育制度，Counts首先透過歷史分析掌握美

國的文化特色。其以為，自先民移民至美洲後，在有繼承又有革新之下美國發展出一種特有的民主倫理觀念。受到Beard的影響，Counts主要從經濟的觀點來解釋美國的歷史。其認為是自由擁有土地的先鋒開拓傳統奠定美國以自由、平等為基礎的民主觀念。但是Counts認為，隨著自由拓墾時代的結束以及資本主義的興起，生產工具逐漸為少數人所控制，於是美國的民主倫理已喪失其早期的平等根基。由於恢復舊有傳統已不可行，所以Counts主張重建民主倫理的根基，以適應工業時代的來臨。Counts認為相對於農業時代以個人主義為基調，工業時代則是以集體主義為特徵。集體主義強調追求總體的福利而非個人的私利，而且鼓勵以團體的合作代替人際的競爭。由於Counts主張將民主所強調的人民主權、自由主義的個體自由以及工業主義的經濟效率進行統合，所以Counts（1934）將其主張稱為「集體民主」（collective democracy）或是「民主集體主義」（democratic collectivism）。

Counts雖然相信教育乃改造社會的重要工具，但是對於美國人對教育功能的過度樂觀亦未表贊同。因為對其而言，教育只不過是許多社會力量中的一種而已，它必須與其他社會制度配合才能完整實現其職能。在透過教育進行社會改革的過程中，Counts賦予教師很大的期望與職責。由於教育具有政治事務的特徵，所以Counts鼓勵教師應勇敢擔負起發展學生之公民能力，以奠定國家永續生存的基礎，並參與教育政策的形成。他認為教師不應淪為只知執行他人任務的教學工匠，而是應主動爭取權力並善用其權力，在社會改革的過程中擔負起領導職責。

綜括Counts一生，受出生於美國中西部大草原地區的影響，使其終生嚮往自由民主之精神。初涉教育學術領域，Counts即以教育社會學為其志業，終身的教育學術研究在於為教育奠定社會與文化基礎。與早期的教育社會學者，如L. F. Ward等人從社會學的立場研究教育社會學不同，Counts是從教育學的角度出發，探討教育社會學，使其更為重視教育的規範性與社會行動，如Counts（1934: 532）所言：「教育即一種行動形式」。1932年出版之

《學校敢勇於建立新的社會秩序嗎？》一書，使其聲聞於教育學界，且名垂教育史。他曾造訪過蘇、英、德、法、中等十餘國，是個具有國際視野的教育學者。由於一生經歷過兩次世界大戰，故亦極力倡導國際關係與和平教育。Gutek（1984: 162）曾謂：「假如有任何措辭足以捕捉其對美國生活之貢獻的話，那或許是他是個代表美國民主觀念與教育計畫的意識型態。」

所謂哲人日已遠，典型在夙昔，Counts堪稱是一位教育政治家（education statesman），其在教育中所扮演的角色亦可視為是教育工作者的一種良知（Callahan, 1971）。Brosio（1991）在探討Counts的資產時亦曾謂，從Counts可學到一些有價值的事物，其可導引吾人思考學校在社會中該承擔何等職責。就學術光譜而言，與Rugg、Brameld相較，Counts的社會重建論，較Rugg來得激進，卻比Brameld溫和許多。就其個人學術發展歷程而言，早期的Counts立場較為前衛，但是1940年代之後卻轉趨溫和。二次戰後，隨著經濟大蕭條的結束，Counts的注意力從經濟危機轉向極權主義對民主制度的威脅（Gutek, 2007）。儘管時移勢遷，但是大部分學者仍然認為，Counts當時所提出的問題仍是現時教育工作者的挑戰，其呼籲教育工作者應建立新的社會秩序對現時教育工作者而言，仍屬貼切的訴求（Butts, 1976; Parker, 1981）。Counts的論點之所以仍然保有時代性，歸根究柢而言，其原因在於Counts對民主理念的堅持。此或如Romanish（1981）所言：「民主與民主夢想的實現，使其計畫對今日的我們而言是適切的。」

社會重建主義是重要教育思潮之一，主要倡導者的思想雖未完全一致，然大體具有關注社會問題、重視在地紮根、強調行動實踐、重視文化脈絡、推展社會民主、共築世界社群等共同內涵（李涵鈺、陳麗華，2005）。Counts的學術生涯，從早期對社會問題的關注，以迄晚年對國際和平教育的倡導，基本上涵蓋了上述社會重建主義的重要內涵。其對教師作為社會改革領航者的期待，也引起教師團體的回響。然不管是美國或臺灣，當社會改革事關教師自身權益時，教師又顯露其保守的一面（陳麗華、王慧勤，2007）。為體現Counts強調教育的脈絡性，國內學者陳麗華、彭增龍、張益

仁（2004）在引介社會重建理論之時，亦不忘將其本土化，從而提出「社會行動取向課程」。陳麗華（2006）強調，所謂的本土化指的是，課程研究與內容應具由下而上的草根精神，應對學術殖民主義具批判反思意識，重視局部性、地方性和多元性，強調社會脈絡的契合性，保有本土的自主性和主體性，應具備對地區的情感歸屬和認同，重視社會改造的行動過程，認知本土在世界的角色和定位，以及具有由近及遠、再由遠返邇的回溯精神。由此可見，上述學者所謂的本土化亦試圖與全球化接軌，此與Counts強調從地方文化脈絡出發，以迄強調四海一家天涯若比鄰精神亦相契合。

Counts曾一再表示，教育是依於文化脈絡的，所以身在臺灣的教育工作者，若勇於承擔Counts所揭示的教育任務，則理應根據自己的歷史，分析自身的文化特性，而後發展出共享的願景，並且努力付諸實現。任何教育政策與目的的構思，若非紮根於自身的歷史與文化脈絡，終將成為漂流無根之浮萍浮泛不定，進而失去其延續性。其次，臺灣的教育長期以來充斥著升學主義。所謂的升學主義背後的思維其實是以個人的前途為主導。易言之，臺灣的教育一如Counts對兒童中心教育的批評一樣，欠缺社會哲學的引導。其所強調的是如何於社會序階中搶得先機，而非整體社會大眾福利的追求。其所欲培育的是懂得靈敏適應社會漩渦的個別心靈，而非致力實現社會整體利益的堅定意志。是以，如何協助將個人教育目的與整體社會願景進行結合，鼓勵團隊合作而非個別競爭，是教育行政當局必須努力的方向。再者，一如其他社會重建論者一樣，Counts亦認為解決社會的根本衝突與矛盾，教育應扮演一定的角色。儘管臺灣有部分學者的努力與提倡，議題為中心的課程仍如鳳毛麟角，因此，從Counts主張以教育引導社會改革的論述來看，臺灣的課程應有增加議題中心課程的必要。復次，Counts對於時代危機與轉變的敏感性，亦是身為教育工作者所應效法的。當危機已顯現於社會許多層面，有人選擇以不變應萬變，有人疾呼應回到往日美好時光，Counts則主張積極的面對並解決問題。正如英國史學家Toynbee所言，挑戰與回應是文明的推動力量。當前吾人所處時代脈搏的變動，尤劇於Counts的時代。職是之故，儘管

臺灣近年來教育改革的成效也許未盡如人意，然其未達實效之處，卻應是繼續改革的接續點。此外，Counts教育論述的另一啓示是，師資的培育不應只是強調教學技巧的培養，社會願景的塑造，以及國際觀的培育，亦應是臺灣師資培育的側重點。最後，Counts的教育論述重視的不僅是制度面的改革，其對改革心志、意念與態度的喚醒，尤勝於典章制度的更新。是以，臺灣的教育改革若欲收更大之實效，法律規章與教育制度的翻修自不能免，但是更重要的是社會人心的更易。制度之變革易，人心之求新難，也許是教育改革往往以失敗告終的另一種註解，亦是臺灣教育改革必需深思的課題。

參考文獻

(一)中文部分

- 吳俊憲（2006）。社會重建主義與課程改革。《國教之友》，57（1），48-57。
- 李涵鈺、陳麗華（2005）。社會重建主義及其對課程研究的影響初探。《課程與教學季刊》，8（4），35-56。
- 陳麗華（2006）。課程本土化與全球化的辯證——以社會重建主義課程的實踐為例。載於陳麗華（主編），《社會重建課程的理念與實踐——覺醒、增能與行動》（頁3-24）。臺北市：五南。
- 陳麗華、王慧勤（2007）。學校敢於建立新的社會秩序嗎？載於甄曉蘭（主編），《課程經典導讀》（頁63-94）。臺北市：學富。
- 陳麗華、彭增龍、張益仁（2004）。《課程發展與設計——社會行動取向》。臺北市：五南。
- 鍾鴻銘（2004）。H. M. Kliebard的課程史研究及其啓示。《教育研究集刊》，50（1），91-118。
- 鍾鴻銘（2006）。H. Rugg教科書爭議事件。《教育研究集刊》，52（3），103-139。
- 鍾鴻銘（2008）。課程研究——從再概念化到後再概念化及國際化。《臺灣教育社會學研究》，8（2），1-45。

(二)英文部分

- Bowers, C. A. (1969). *The progressive educator and the depression: The radical years*. New York: Random House.
- Brosio, R. (1991). The legacy of Counts: Contemporary motivational theory in education and the power of the status quo. In D. B. Annis & M. A. Olikier (Eds.), *Proceeding of the annual conference the midwest philosophy of education society* (pp. 32-38). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345 987)

- Butts, R. F. (1976). Once again the question for liberal public educators: Whose twilight? *Phi Delta Kappan*, 58, 4-14.
- Callahan, R. E. (1971). George S. Counts: Educational statesman. In R. J. Havighurst (Ed.), *The seventieth yearbook of the national society for the study of education: Leaders in American education (part II)* (pp. 177-187). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Carlson, K. (1985). An imaginary interview with George S. Counts. *Social Education*, 49(8), 689-690.
- Charron, K. (1986). The depression and the emergence of social reconstructionist theory. In J. Parsons (Ed.), *Social reconstructionism and the Alberta social studies curriculum* (pp. 21-31). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 277600)
- Childs, J. L. (1956). *American pragmatism and education: An interpretation and criticism*. New York: Henry Holt.
- Counts, G. S. (1917). *Arithmetic tests and studies in the psychology of arithmetic*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Counts, G. S. (1921). The selective principle in American secondary education, I. *The School Review*, 29(9), 657-667.
- Counts, G. S. (1922a). The selective principle in American secondary education, II. *The School Review*, 30(2), 95-109.
- Counts, G. S. (1922b). *The selective character of American secondary education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Counts, G. S. (1925). Education in the Philippines. *Elementary School Journal*, 26(2), 94-106.
- Counts, G. S. (1926). *The senior high school curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Counts, G. S. (1927a). *The social composition of boards of education*. Chicago,

IL: University of Chicago Press.

Counts, G. S. (1927b). The subject matter of the curriculum and sociology. *Journal of Educational Sociology*, 1(1), 11-17.

Counts, G. S. (1930). *The American road to culture: A social interpretation of education in the United States*. New York: John Day.

Counts, G. S. (1931). *The Soviet challenge to America*. New York: John Day.

Counts, G. S. (1932a). *Dare the school build a new social order?* New York: John Day.

Counts, G. S. (1932b). Culture and educational theory. *Teachers College Record*, 33, 585-586.

Counts, G. S. (1932c). Dare progressive education be progressive? *Progressive Education*, 9, 257-263.

Counts, G. S. (1934). *The social foundations of education*. New York: Scribner's Son.

Counts, G. S. (1938a). *The prospects of American democracy*. New York: John Day.

Counts, G. S. (1938b). Business and education. *Teachers College Record*, 39, 553-560.

Counts, G. S. (1939). The current challenge to our democratic heritage. *Progressive Education*, XVI(2), 91-97.

Counts, G. S. (1945). *Education and the promise of America*. New York: Macmillan.

Counts, G. S. (1947). Are the Soviets modifying Marxism doctrines? *School and Society*, 65(5), 1-3.

Counts, G. S. (1949a). The end of a myth about education and democracy. *Vital Speeches of the Day*, 15(9), 266-269.

Counts, G. S. (1949b). Educate for democracy. *Phi Delta Kappan*, 30(6), 194-

- 197,223.
- Counts, G. S. (1950). The Soviet system of mind control. *The Educational Forum*, 14(4), 389-398.
- Counts, G. S. (1951a). The need for a great education. *Teachers College Record*, 52, 77-88.
- Counts, G. S. (1951b). The central ideological conflict of our time. *Educational Leadership*, 10, 143-149.
- Counts, G. S. (1952). *Education and American civilization*. New York: Columbia University Press.
- Counts, G. S. (1954). Freedom of teaching. *Vital Speeches of the Day*, 20(21), 659-661.
- Counts, G. S. (1956). The intangible supports of liberty. *The Educational Forum*, 20(2), 133-140.
- Counts, G. S. (1958a). A rational faith in education. *Teachers College Record*, 59(5), 249-257.
- Counts, G. S. (1958b). Education and the technological revolution. *Teachers College Record*, 59(6), 309-318.
- Counts, G. S. (1958c). Education and the foundations of liberty. *Teachers College Record*, 59, 403-410.
- Counts, G. S. (1958d). The spirit of American education. *Teachers College Record*, 59, 450-459.
- Counts, G. S. (1962). *Education and the foundations of human freedom*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Counts, G. S. (1965). Dare the schools build the great society? *Phi Delta Kappan*, 47, 27-30.
- Counts, G. S. (1966). Where we are? *The Educational Forum*, 30(4), 397-406.
- Counts, G. S. (1969a). Current practices in curriculum-making in public high

- school. In G. M. Whipple (Ed.), *The twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education: The foundations and technique of curriculum-construction (part I)* (pp.135-162). New York: Arno Press & The New York Times. (Original work published 1927)
- Counts, G. S. (1969b). Some notes on the foundations of curriculum-making. In G. M. Whipple (Ed.), *The twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education: The foundations and technique of curriculum-construction (part II)* (pp.73-90). New York: Arno Press & The New York Times. (Original work published 1927)
- Counts, G. S. (1969c). Should the teacher always be neutral? *Phi Delta Kappan*, 5(4), 186-189.
- Counts, G. S. (1969d). A turning point in my life. *Theory into Practice*, 8(5), 300-301.
- Counts, G. S. (1971). A humble autobiography. In R. J. Havighurst (Ed.), *The seventieth yearbook of the National Society for the Study of Education: Leaders in American education (part I)* (pp. 151-174). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Counts, G. S. (2006). "Orientation" editorial for *The Social Frontier*. In E. F. Provenzo, Jr. (Ed.), *Critical issues in education: An anthology of readings* (pp.7-10). Thousand Oaks, CA: Sage. (Original work published 1934)
- Cremin, L. (1964). *The Transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York: Vintage.
- Dennis, L. J. (1985). George S. Counts and the myth of neutrality. *Contemporary Education*, 56(3), 177-179.
- Dennis, L. J. (1989). *George S. Counts and Charles A. Beard: Collaborators for change*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Dennis, L. J. (1991). Political activities of George S. Counts and John L. Childs.

- In D. B. Annis & M. A. Oliker (Eds.), *Proceedings of the annual conference of the midwest philosophy of education society* (pp. 18-22). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345987)
- Dixon, G. J. (1977). George S. Counts and the imposition controversy. In E. Rutkowski (Ed.), *Papers and proceedings of the annual meeting of the Midwest History of Education Society* (pp. 105-111). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 298041)
- Eaton, W. E. (1979). The political life of George S. Counts. In E. Rutkowski (Ed.), *Papers and proceedings of the annual meeting of the Midwest History of Education Society* (pp. 23-34). (Microfiche ED 298043)
- Goodenow, R. K. (1978). The progressive educator as radical or conservative: George S. Counts and race. *History of Education*, 7(1), 45-57.
- Goodenow, R. K., & Urban, W. J. (1977). George S. Counts: A critical appreciation. *The Educational Forum*, 41(2), 167-174.
- Gutek, G. L. (1970). *The educational theory of George S. Counts*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Gutek, G. L. (1977). George S. Counts as an ideologist of American education, the 1930s. *Journal of the Midwest History of Education Society*, 5, 99-104. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 298041)
- Gutek, G. L. (1984). *George S. Counts and American civilization: The educator as social theorist*. Macon, GA: Mercer University Press.
- Gutek, G. L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Boston, NY: Allyn and Bacon.
- Gutek, G. L. (1993). George S. Counts: Philosopher or ideologist. In M. A. Oliker (Ed.), *Additional dialogue. A supplement to the proceedings of the annual conference of the Midwest Philosophy of Education Society: 1989 and 1990* (pp. 1-16). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371

973)

- Gutek, G. L. (2006). George S. Counts and the origins of social reconstructionism. In K. L. Riley (Ed.), *Social reconstruction: People, politics, perspectives* (pp. 1-26). Greenwich, CT: Information Age.
- Gutek, G. L. (2007). George S. Counts and social issues. In S. Totten & J. Pederson (Eds.), *Addressing social issues in the classroom and beyond: The pedagogical efforts of pioneers in the field* (pp. 31-48). Charlotte, North Carolina: Information Age.
- Keenan, C. J. (2002). The education of an intellectual: George S. Counts and turn-of-the-century Kansas. *Kansas History*, 25(4), 258-271.
- Lagemann, E. C. (1992). Prophecy or profession? George S. Counts and the social study of education. *American Journal of Education*, 100(2), 137-165.
- Niece, R., & Viechnicki, K. J. (1987). Recounting Counts: A review of George S. Counts' challenge and the reactions to "Dare progressive education be progressive?" *Journal of Educational Thought*, 21(3), 149-154
- Parker, F. (1981). Ideas that shaped American schools. *Phi Delta Kappan*, 62(5), 314-319.
- Perlstein, D. (2000). "There is no escape...from the ogre of indoctrination": George Counts and the civic dilemmas of democratic educators. In L. Cuban & D. Shippy (Eds.), *Reconstructing the common good in education: Coping with intractable American dilemmas* (pp. 51-67). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Riley, K. L. (2007). Imaging the future: Theodore Brameld on the frontier of multicultural education. In S. Totten & J. Pedersen (Eds.), *Addressing social issues in the classroom and beyond: The pedagogical efforts of pioneers in the field* (pp. 201-220). Charlotte, NC: IAP.
- Romanish, B. A. (1980). *An historical analysis of the educational ideas and*

- career of George S. Counts*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University, PA.
- Romanish, B. A. (1981, April). An historical analysis of the educational ideas of George S. Counts and the role of the school in the modern social order. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 202 135)
- Romanish, B. A. (1982). George Counts, schools, and the modern social order. *The Educational Forum*, 47(1), 97-109.
- Schilpp, P. A. (1991). Recollection. In D. B. Annis & M. A. Oliner (Eds.), *Proceedings of the annual conference of the Midwest Philosophy of Education Society* (pp. 23-25). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345987)
- Sheerin, W. E. (1976). Educational scholarship and the legacy of George S. Counts. *Educational Theory*, 26(1), 107-112.
- Shermis, S. S. & Barth, J. L. (1985). Indoctrination and the study of social problems: A re-examination of the 1930s debate in *The Social Frontier*. *Social Education, March*, 190-193.
- Stanley, W. B. (1981). The radical reconstructionist rationale for social education. *Theory and Research in Social Education*, 8(4), 55-79.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. New York: State University of New York Press.
- Stocco, D. (1986). Social reconstructionism and education. In J. Parsons (Ed.), *Social reconstructionism and the Alberta social studies curriculum* (pp.11-20). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 277600)