



教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

【經典研讀活動 課程史重要文獻選讀 (三)】

期末報告



補助單位：教育部顧問室

計畫類別：經典研讀活動

執行單位：國立中正大學

計畫主持人：蔡清田教授

共同主持人：林永豐副教授、陳延興助理教授

兼任助理：楊雅婷

執行期程：98年8月1號至99年7月31號

日期：中華民國 99年 7月 31日

目次

計畫總表.....	2
一、計畫名稱.....	3
二、計畫目標.....	4
三、導讀書目與進度表.....	5
四、研讀成果.....	8
五、議題探討結論.....	137
六、目標達成情況與自評.....	184
七、執行過程遭遇之困難.....	185
八、經費運用情形.....	186
九、改進建議.....	187
十、統計表.....	188
十一、附錄一 活動剪影.....	189
十二、附錄二 海報.....	191

計畫總表

計畫名稱	教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫 98 年度 經典研讀活動課程史重要文獻選讀 (三)
摘要	<p>近年來，國內對課程領域的研究雖然蓬勃發展，尤其課程與教學相關研究所紛紛成立，但是對於課程歷史的研究仍待國內學者更多的投入與耕耘。有鑑於國內課程研究所及教育研究所近年來紛紛開設「課程史研究」相關課程，但是課程史文獻浩繁，有必要結合國內課程研究學者不同的研究專長，從各角度對課程史經典著作進行研讀、分析和詮釋，為國內課程史研究注入新的氣息和能量；再者，台灣中南部有不少課程研究者，有必要整合這些研究者，形成西方課程史的研究社群，提供課程史研究的交流平台。因此，期藉著規劃不同階段的「課程史經典著作」研讀會，逐步探討課程史的相關議題。</p> <p>然而，對於課程研究而言，課程史所牽涉的問題不僅是對於課程疆域之歷史演變的紀錄，還包括課程史研究者以何種史觀描繪課程運作的過程，以及課程研究領域的各種理論與實踐的演變。因而本研讀計畫階段性的研讀重點包含「課程領域的歷史」、「課程史研究之方法論議題」、「重要的課程理論與評論」、「各種史觀的課程史研究」、「重要的課程理論與實踐」、「科目發展史」、以及「各國課程史」等，希望藉由一系列的課程史經典研讀與分享，增加國內課程研究者的史觀與史識，讓課程史研究更具深度與廣度。</p> <p>本年度的研讀計畫繼去年度之研讀重點—「課程領域的歷史」、「課程史研究之方法論議題」、「重要的課程理論與評論」之後，進一步規劃深入探討「課程理論與實踐的經典著作」為主，即以下述十一部經典為主要讀：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dewey, J. (1910/1991). How we think. New York: Prometheus Books. 2. Kilpatrick, W. H. (1925). Foundations of method: Informal talks on teaching. New York: Macmillan. 3. Bobbitt, F. (1941). The curriculum of modern education. New York: McGraw Hill. 4. Harvard Committee (1945). General education in a free Society. Cambridge: Harvard University Press 5. Phenix, P. (1964). Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education. New York: McGraw-Hill. 6. Hirst, P.H. (1965/1974). Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers. London: Routledge & Kegan Paul.

一、計畫名稱

教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫 98 年度
經典研讀活動
課程史重要文獻選讀 (三)

二、計畫目標

本階段研讀重點為閱讀課程理論的經典著作，深入瞭解這些被課程學術界視為巨著的課程理論。期望透過本階段的「課程史經典著作」研讀會，達到以下目的：

- (一)理解課程研究領域早期的理論內容與實踐方式，並深入探討形成此論述體系的社會與歷史條件。
- (二)理解課程領域的歷史：包括探討課程成為一門研究領域的歷史、課程領域的轉變、重要的課程運動等，以瞭解課程領域的變遷。
- (三)深入探究課程史的研究方法論：包含探討課程史的研究範疇、不同的課程史觀，以及各種敘寫課程歷史的方式等，深究各種不同的課程史觀如何形構教育相關人員的集體認同。
- (四)增加研究者進行課程研究的廣度和深度：經由研讀課程領域的歷史、課程史研究的方法論議題，以及課程理論的歷史評論等，喚醒國內課程研究者能重視歷史脈絡，避免重蹈「反歷史」與「非歷史」的課程研究缺失。
- (五)開啓國內課程史學研讀的開端，期望本研讀會能繼續深究不同時代之課程理論與實踐的經典論述，並比較各國的課程史研究實例，以理解在不同歷史脈絡中的課程經驗。
- (六)經由本研讀會的討論和分享，能激發國內成立課程史研究社群的動力。

三、導讀書目與進度表

導讀書目

- Dewey, J. (1910/1991). **How we think**. New York: Prometheus Books.
- Kilpatrick, W. H. (1925). **Foundations of method: Informal talks on teaching**. New York: Macmillan.
- Bobbitt, F. (1941). **The curriculum of modern education**. New York: McGraw Hill.
- Harvard Committee (1945). **General education in a free Society**. Cambridge: Harvard University Press
- Phenix, P. (1964). **Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education**. New York: McGraw-Hill.
- Hirst, P.H. (1965/1974). **Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Young, M. (1971). **An approach to the study of curricula as socially organized knowledge**. In M. Young (Ed.).
- Bernstein, B. (1971). **On the Classification and Framing of Educational Knowledge**. In M. Young (Ed.).
- Tyler, R. W. (1949). **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago.
- Stenhouse, L. (1975). **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann.
- Adler, M.J. (1982). **The Paideia Proposal**. New York: MacMillan.
- Adler, M.J. (1984). **The Paideia Program: An educational syllabus**. New York: Macmillan.

進度表

序次	研讀日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
1	98.09.29 星期二	王俊斌	Dewey (1910/1991). How we think. Ch. 1. What is thought? Ch. 2. The need for training thought	杜威的思維術
		王清思	Ch. 3. Natural resources in the training of thought Ch. 4. School conditions and the training of thought	
2	98.10.13 星期二	洪志成	Kilpatrick (1925). Foundations of method. Ch. 17. Subject-matter and the educative process	克伯屈的方案設計
		曾玉村	Ch. 18. Psychological and logical	
3	98.11.3 星期二	楊智穎	Bobbitt (1941). The curriculum of modern education. Ch. 1 The good life	當代教育的課程：巴比特的課程理念
			Ch. 2. Play Cha. 3 Work	
4	98.11.24 星期二	林永豐	Young (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge	新教育社會學：楊格與伯恩斯坦的課程理念
		鄭勝耀	Bernstein (1971). On the classification and framing of educational knowledge	
5	98.12.8 星期二	陳延興	Hirst (1965/1974). Knowledge & the curriculum	博雅教育、知識與課程：赫斯特的課程理念
			Ch. 3. Liberal education and the nature of knowledge Ch. 6. The forms of knowledge re-visited.	
6	99.1.12 星期二	洪如玉	Phenix (1964). Realms of meaning Ch. 1 The argument. Ch. 2. Human nature.	通識教育：費尼克斯的課程理念
		王雅玄	Ch. 21. The scope of curriculum	
		陳延興	Ch. 22. The logic of sequence in studies	
7	99.2.23 星期二	陳珊華	Harvard Committee (1945). General education in a free society. Ch. 2. Theory of general education	哈佛報告書
		詹盛如	Ch. 3. Problem of diversity	

國立中正大學課程研究所 經典研讀活動 課程史重要文獻選讀(三)

8	99.3.16 星期二	黃繼仁	Tyler (1949). Basic principles of curriculum and instruction. What educational purposes should the school seek to attain?	泰勒的目標模式
			Tyler (1977). Desirable content for a curriculum development syllabus today.	
9	99.4.13 星期二	蔡清田	Stenhouse (1975). An introduction to curriculum research and development. Ch. 6. A critique of the objectives model.	對泰勒目標模式之評論 與史點豪司的歷程模式
			Stenhouse (1975). Ch. 7. A process model.	
10	99.5.4 星期二	王瑞璦	Adler (1982). The Paideia Proposal. Ch. 1-4. The schooling of a people	阿德勒的派代亞方案
		陳聖謨	Ch. 5-9. The essentials of basic schooling	
11	99.6.1 星期二	朱啟華	Adler (1984). The Paideia Program. Part. 3 The Paideia school	阿德勒的派代亞計畫
		張淑芳	Adler (1984). The Paideia program. Part. 1. The three kinds of teaching and learning	

四、研讀成果

第一次活動

序次	日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
1	98.09.29 星期二	王俊斌	Dewey (1910/1991). How we think. Ch.1. What is thought? Ch.2. The need for training thought	杜威的思維術
		王清思	Ch. 3. Natural resources in the training of thought Ch. 4. School conditions and the training of thought	

經典出處：

Dewey, J. (1910/1991). **How we think**. New York: Prometheus Books.

第一篇 何謂思維？(What is thought?)

第二篇 訓練思維的需求(The need for training thought.)

導讀者：王俊斌（中興大學教師專業發展研究所）

內容大要：

第一篇 何謂思維 (thought)

§1. 思維一詞的多種意涵

針對生活中一些已被接受的信念，其實我們總是在未思考此一信念的相關基礎之前就已先接受它。與之相對，當我們企圖探索它的可能基礎時，在這本書中 Dewey 則是將這個過程稱之為一種反省思維(reflective thought)。根據他的看法，他將反省思維區分為四個不同層次：

- (1) 從最寬鬆的意義上來看，當我們正在談論某事時，思考 (thinking) 意指某些「在我們腦袋中東西」或者「閃過我們心中的一些念頭」。反省思維不只是一種前後相互連續的觀念而已，它同時也是一種結果，也就是指一種連續性的前後關係，當前者發生之後，它同時也了決定緊接著發生的後續事件或反應，它做為一種較恰當的結果，它應該會是什麼。因此，後者是前

者的正當結果，受前者制約，或者說，後者參照前者。反省思維的各個部分是一個接著一個連續在一起的，而且也是相互支撐的。用比較技術的說法，我們可以將從某一事物指涉到另一事物的每一步驟稱之為思維。

- (2) 縱使用較廣義的意義來使用思維一詞，思維的第二種含義仍是指它總是受到限制而無法被我們直接感知到它的存在。例如有一個人述說一件意外的發生經過，當有人問他這是否是他自己親眼所見，他的回答卻是：這他自己想像的。就此，這裡就及涉及了想像性的杜撰與真實客觀的觀察紀錄之間的差別。但是，更進一步來看，反省思維不只是在想像一些令人愜意的虛構故事和種種景象，除此之外，反省思維還自有其目的，即像是找出一個合理的層次結構，或者像是一個情節安排妥適的故事一般。
- (3) 思維的第三重意涵實際上即意指奠基於某些事實或者得到某些知識支撐的基礎的信念。關於思維的這一層意涵顯然是比前面提到的兩種意義較狹窄些。這標示著對於某些會發生或不會發生事件的合理接受或拒絕。思維是源自於我們無意之間而且也不必一定要指向某種正確的信念。更進一步來看，這種思維是無意識的產生的，也是我們偶然的獲得，只是我們並不知道它是如何產生的。它們是從不易辨清的源頭，藉由不易被人們注意的管道成為我們內心的一部分。傳統、教導、仿效——所有具有某種權威的形式，或是著眼自身利益，或是具有一種強烈的情感，這些皆是形成思維的原因。顯而易見，這樣的思維會是偏見，也就是說，這也就是前判斷，它們並不是奠定在恰當證據調查的判斷。
- (4) 從這樣的討論中，我們可以更進一步導引出真正的反省思維。例如我們可以把一片雲朵想像是一條鯨魚或一匹駱駝，這只是源自我們覺得有趣的想像力而已，它並不會導引出任何特殊的信念。相反的，針對把地球想像成是平的這樣的說法，自然意義也就不一樣了。換言之，當哥倫布把自己對於天體的想像跟一般普遍的看法完全不同時，這個意思是相信地球是平的，緊接著他也展現出一系列的信念和驗證的行動（例如相信沿著一定航線可以抵達印度，或者堅信船只在大西洋中向西遠航會出現什麼結局等諸如此類的觀點）。因此，我們可以看見所謂的反省思維的清楚輪廓，即為針對任何信念或假設性的知識，按照自己所依據的基礎進而導出之結論，就其間的相互關聯進行主動的、持續的和周密的思考，就形成的反省思維。

§2. 思考的核心因素

當我們說出某個事物時，由這一件事情總是讓我們想到另一件事情。然而，這兩個事件之間除了存在一致的情形之外，另外，這兩者也會存在著明顯不同。我們並不相信看到雲的形狀即像是對應著一個人的臉，而且我們也從不會去考慮這樣的想法到底是不是有可能是事實。換言之，這就不是反省思維。與此相反，雨水所會帶給我們的危險，對我們來說這卻是具有變成事實的可能性，自然而

然，這與前述對於雲的觀察是具有同樣性質的事實。換句話說，當我們察覺到天氣變涼的時候，這便有可能意味著要下雨了，但是我們根本不認為雲就是意指或預示著一張臉，這僅僅是觀看者的一種主觀假想而已。在第一種情境中，我們看見一種事物，偶然的想起別的事物；在第二種情境中，我們在自己所看到的事物以及由此一事物所帶給我們的各種訊息之間，我們探求其間的可能關聯與可能的性質。藉由所看見的事物及其後續的延伸想法，它們被當成某種信念的基礎，因而它便具有證據的支撐作用。

由一種事物意指(signifies)或指出(indicates)另外一種事物，這種功能便是引導著我們從思考某一個事物的基礎，轉而導引我們想到另一個事物之可能信念的根據，這種關聯便是所謂反省思考或者是一種清楚的理智思考。針對使用意指或指出這一類語詞之各種可能的狀況時，這種狀態正是反省性思維的最佳描述。簡言之，藉由意指和提涉這些詞語的使用，我們想到它們的各種可能情境，這就能體察到這些詞語所能指涉的各種真實事件。

反省思維的意涵即在於表明某事物是可信的(或者是不可信)，這並不是因為其本身的因素，而是通過將某事作為見證、證據、證明、保證、依據等的其他事物來做為信念的根據。有時候，下雨是我們實際感覺到或直接體驗的。另外，有時們則是根據對於綠草地和樹本的觀察；或有時候，我們是藉由空氣的濕度和晴雨表來推斷天將下雨。有時，我們不經過任何中介而直接看到一個人(或假想我們看到了人)；有時，我們卻不能十分清楚看到了什麼，而是探尋一些可能的徵兆，進而讓我們自己相信所看到的究竟是什麼，例如：

一片雲朵可以暗示為一條鼬鼠或一條鯨魚；這種暗示並不意味雲團是鼬鼠或鯨魚，因為人們看到的事物和暗示的事物本身之間沒有連繫或連結。灰燼不僅僅暗示先前曾燃燒著火，而且證明曾經存在著火，因為灰燼是由燃燒而形成的，如果真的是灰燼，那就只有燃燒才能形成。這是一種客觀、真實的連結，是實際事物的連結，這種連結使一種事物引出某種其他事物的信念具有根據、理由和證據。(姜文閱譯本，頁14)

透過探究所欲達成的目的，我們可以把在既有事實的基礎之上進而推想出另一個事實或真理的歷程稱之為思考。

§3. 反省思維的各種要素

反省性思維的運作包括(a)引起一種懷疑、躊躇、困惑的心理狀態；(b)一種尋找和搜索的行動，而且這個行動的目的則是可以揭露更進一步的事實，即我們可以思索所可能導引出來之信仰是可以被證實或被推翻的。

思考一開始的起點像是處於模稜兩可的交叉路口的狀態，它是處於難以抉擇的狀況之中。如果我們可以極其順暢地從一事物轉到到另一事物之上，或者是說我們也可以任意地在各種想像之中找到樂趣，果若如此，那我們根本不需要所謂的反省。可是，當我們由於採取某一種信念而遭遇到困難或障礙，這個時候便需要暫時停下來，在這個暫停的不確定狀態之中，我們可以透過另外一些可能事實的觀察與調查，據此嘗試找出一些可能的立足點。

在整個反省的歷程之中，解決疑惑的需其實一直處於持續和主導地位的因素。相反的，如果沒有需要解決的疑難問題或需要克服的困難為前提，那麼這會像是一種胡思亂想。也就是說，我們就此只能有前述提及的第一種思維。另外，如果人們只是單純地被情緒所控制，並且和某種單一圖像或故事相吻合，那麼，這又是第二種思維。

§4.本章要點

思維起源於某種疑惑、迷亂或懷疑。思維不同於自發的燃燒，思維發生也不是依據普遍的原則，而由某種事物做為誘因而發生的。

第二篇 訓練思維的需求

§1.思維的各種價值

在一定程度上，人們皆同意思維的能力是非常重要的，而且思維能力更是被看成是把人與低等動物區別開來的重要關鍵。對於一個思想的存有者來說，事物是它們各種過往的紀錄。例如，化石不但訴說著地球過去的歷史，同時它也預示地球的未來；例如從天體目前的位置，我們可以預測很久以後才會出現的日蝕。莎士比亞的名句：「語言在樹叢中，書籍在溪流中」(tongues in trees, books in the running brooks)，正是表明了一個能夠思考的存有者能夠為各種存在的事物增添活力。只有當我們周圍的事物對我們具有意義，當我們以特定方式運用這些事物時，我們對這種事物才可能做出理智的計畫、深思熟慮與清楚計算：

野蠻人觀測天象憑靠其幹練的技巧；文明人則修建氣象台，從而取得人工的標記，並且能在各種跡象出現以前，事先公佈信息，而不借助其它的方法。一個野蠻人在荒園中能辨別某種不明顯的標記而熟練的找到他要走的路途；文明人卻建造公路，向大家提供要走的路。野蠻人發現火的標記，得知火的存在；文明人卻發現可以燃燒瓦斯和油，發明了燈、電燈、火爐、熔爐以及中心供暖裝置，等等。文明人的文化特質是深思熟慮的建立標誌和紀錄，以免遺忘，在生活中的各種意外事件和突發事件出現之前，深思

熟慮的建造一些裝置，以便再意外突發事件再次接近時能夠被察覺出來，並把他們的性質記錄下來，以便預防那些不利的事，至少可保護自己免遭其害，並且，取得更多的擔保和大量的收益。(姜文閱譯本，頁 25)

思維的作用能夠使有形的事物和物體賦有不同的狀態和價值，而沒有反省思維能力的人則不能做到這一點。但是，只有當我們能夠透過系統性規範的條件，像是仔細的觀察或者依據嚴格學科知識基礎，我們便可以看出其不同：

對於一個沒有經驗的平常人來說，水這種特殊的物體僅意味著是可以洗滌或飲用的某種東西；而對另一個人來說，水卻是兩種化學元素的化合物，這兩種元素本身不是液體而是氣體；或者，水是不能飲用的某種東西，因為它有招致傷寒病的危險。對於一個小孩子來說，起初，事物僅是顏色、光亮和聲音的組合；當事物變成可能的而現在還未成為實際經驗事物的符號時，這些事物對兒童才有意義。對於一位有學識的科學家來說，普通事物所擁有的意義是更為廣闊的。一塊石頭不僅僅是一塊石頭，它是一種含有特定礦質的石頭，它來自特殊的地層等等。(姜文閱譯本，頁 27)

Dewey 在人類知識逐步累積的基礎上，他進一步指出某些事情，或許它們在托勒密(Ptolemy)和哥白尼(Copernicus)的時代，人們可能是全然不知其然的。但是，現在的兒童卻極可能已經對某些事物的意義有所了解。顯而易見，兒童之所以能了解這些意義有所掌握，這是因為在當時已有一定的知識成果。

彌爾(John Stuart Mill)曾指出思維能力的各種價值：「推論被人們視為生活中的偉大事物。每個人每日、每時、每刻都需要確定他沒有直接觀察到的事實：這不是出於要增加知識貯存的一般性目的，而是因為事實本身對他的興趣或他的職業來說是重要的。行政長官、軍事指揮官、航海者、醫生、農學家等的事務，只是判斷證據，並根據這種判斷去行動。……他們做的是好是壞，也就說明他們在各自的職業當中克盡職守的好壞。這件事是要用心從事而永不終止的。」

§2. 為能實現這些價值的重要方向

思維需要細心而周到的教育指導，才能充分的實現其機能。不僅如此，思維還可能延續著錯誤的途徑，導引出虛假的和有害的信念。

§3. 各種趨向需要的連續性規制

一個被火燒傷的兒童懼怕火燄，比起有關熱力性質的學術演說，這種直接面對疼痛的後果，它其實更能彰顯正確推論的需要。因此，當我們的思維活動具有重要的社會性，那麼這種社會性也才能促進我們能有較正確的推論。事實上，人類是十分容易被矇騙的自然傾向，除非有相反而且是相當有力的證據出現，否則

人們總是相信早先出現的任何東西：

縱觀思想史，有時人們似乎是窮盡了一個信念的所有錯誤形式之後，才發現正確的概念。科學的思想史也表明，一種錯誤的理論一旦得到普遍的認可，人們便寧可肯花費心思用另外的錯誤事實來支持這一錯誤的理論，而不願意放棄它。人們曾盡心竭力的維護托勒密的太陽系理論，就是明證。(姜文閱譯本，頁 31-32)

僅就給出各種可態訊息的功能而言，用晴雨表的水銀汞柱反應出即將下雨的可能癥兆，這和用一種野獸的腸子或者是鳥占來祈求戰爭的順利，表面上這兩者之間好似沒有什麼差別。這就好像用蚊子咬人預示瘧疾，用鹽缸的傾倒預示命運的險惡，這兩者也一樣。顯然，只有藉由對情境的系統控制，在這種情境中進行觀察，並且有獲致結論的嚴格方法，我們也才能決定哪種信念是有缺陷的，哪種信念是正確完善的。顯而易見，用科學代替迷信，這便是指我們應該通過觀察和推論情境來得出最後結論。

從另外一個角度來看，我們的錯誤思維又是從何而來？Dewey 則是討論了 Bacon 的「偶像說」來加以說明：即(A)種族偶像(B)市場偶像(C)洞穴偶像與(D)劇場偶像。如果我們減少隱喻式的說明方式，把它們用更淺白的方式解釋，它就便應該是：(A)源自於人們通性的根本錯誤方法，(或者至少造成人們產生錯誤的方法)；(B)來自人際情感交流和語言的錯誤方法；(C)由個人的特質引起特殊的錯誤方法，以及(D)某一個特定時期內普遍流行的錯誤方法。我們可以採用某種不同的分類方法，把錯誤信念的原因加以劃分，有兩種是屬於內在的，另兩種是屬於外在的。屬於內在的因素是人類普遍共同的部分，另一種則是個人特殊的癖好和習慣。另外，外在部分又是一種發源於一般社會情境，而內在的部分卻是來自局部性和某個社會特定時期的趨勢。

最後，爲了能夠免除各種可能的偏見，Dewey 也提出可行的方法，它們分別包括：

- 1.開闊心胸(Open-mindedness)
- 2.全神貫注(Whole-heartedness)。
- 3.責任心(Responsibility)

§4.將各種推論轉化爲證明

思考的能力是極爲重要的，特別對一個人來說，正如同我們所能想見的，思考總是反映著我們站在某些已經被給定的事實或者已被證明的事實之上，進一步去探索仍有待被證明的事物。特別當我們總是從無以數計未曾被看見或者未曾被關注的各種可能原因，展開我們從已知推向未知的的思維歷程。就所謂

思維的運作，它正如同論證一詞所呈現的意涵一般透過論證，它即是指我們運用各種概念、信念或其它可能的條件來思維的過程：

沒有人能夠隨心所欲的思考每一件事，也沒有人能夠不具備有關的經驗和知識去考慮任何事情。然而卻有一種意願(Readiness)，對其經驗範圍之內的事物願意做出認真周密的思考，這種意願和那種單純以風俗、傳統、偏見等等作為基礎，避開思維的艱難去進行判斷的傾向相比較，是大不相同的。(姜文閱譯本，頁 43-44)

第三篇 訓練思考的自然資源

(Natural Resources in Training Thought)

第四篇 學校的現況對學生思維的影響

(School Conditions and the Training of Thought)

導讀者：王清思（嘉義大學助理教授）

內容大要：

I. 思考是一件很難的事嗎？

- 杜威說不用教我們都會？！
- 但為何會惹到「破頭」呢？
- 反省性思維 v.s. 工具理性思維
- 如果我們思考的目的是為了獲得知識和信念——那的確會令人「想」到破頭。
- 此種目的所衍生的思維方式和態度「最富教育意義」(the truly educative in value)。
- 「驗證性思考」真的優於「創造性思考」嗎？

每一個人都會思考，也都對思考有不同的理解和定義。杜威一開始先探討思維的各種不同的定義（包括意識流，幻想，或腦中閃現的任何想法）。此外，思考還有一些特質：它是連續性的，它的對象通常限於不直接感知的事物。不過，杜威認為最重要的一種思考叫做反省性思維。就是這種思維會讓人想破頭，應為他的目的是求得結論以及獲得知識和信念。反省性思維所衍生出特殊思維方式和信念即是杜威本書要談論的，並且「最富教育意義」。在此我們可以思考一下：杜威所推崇的是一種驗證性思考，它和創造性思考的關係為何？兩者是對立的嗎？

II. 第三篇：訓練思考的自然資源

- 杜威的用字：Natural Resources? or Native powers!
- Curiosity
天生的好奇心
人天生具有求知慾（亞理斯多德）
- Suggestion (idea in its most primitive sense)
不斷湧現的念頭或思緒
人是會思考的動物
- Orderliness
秩序性為反思性思考的特質

筆者在此不禁要批評一下杜威的用字。自然資源（Natural resources）聽起來像是陽光、土壤、煤礦之類的東西。他要講的是與生俱來的潛能（native powers）。杜威認為，這些潛能和傾向有三種，教師們應善加利用：好奇心，自然的思緒，和秩序性（指的是思緒過程中追求秩序感的傾向，也就是說人類天生有一種希望將混亂的事物，使其恢復秩序感的一種欲求）。我們可以想一想：為何杜威要強調這三個特質是人類的「自然資源」？對教學的意義為何？

A. 好奇心

1. 好奇心的三層次（身體物理性、社會性、智識性）
2. 好奇心如何得到提升？
3. 老師與家長的機會和責任為何？
4. 好奇心可以教嗎？
5. 教師應注意的事為何？

杜威認為好奇心有三個層次，從原初的喜歡透過身體去探索外在世界，到喜歡透過提問和身邊的他人互動，到最後的喜歡自己探究問題的結果。一個受到良好教育的人就是其好奇心能提升至具有智識性特質的人（intellectual curiosity）。關鍵在於家長和教師是否能引發兒童主動探究問題的興趣，並協助其探究之歷程。如果能做到這樣，好奇心是不用特別教的，只要家長或教師本身樂於探究，並和兒童一起樂在其中即可（身教大於言教）。但是杜威認為，在與兒童互動的過程中，有幾項重要的事必須注意：避免過多的教條和教導，懂得如何適當地給予資訊（給的太多或太少都會影響兒童的探究歷程）。總而言之，過於教條式的講解與答案，給予過多或過少的資訊，都會妨礙兒童進行主動探究，造成好奇心的消失。

B. 思緒

1. 念頭或思緒的三面向（快慢，廣度，深度）
2. 想得深通常需要想得久
3. 教師應鼓勵慢工出細活的思考與態度
4. 任何的學科都可以用來訓練反省性思維

杜威時常對於教育界中的菁英主義提出批判，認為某些活動（如讀書寫字）才是有深度學習的活動，其他的活動（如動手做房子或煮飯）的活動就不能提升智力的發展。杜威在此強調任何活動都可以提升智力的發展、提升反省性思維之訓練，重點是歷程，而非學習探究的科目，重點在是否有如實落實歷程。

C. 秩序性

秩序性指的是思緒或想法之間的連續和關連。杜威在此強調：只有初步的想法還不夠，如何使想法之間，不是機械式、亦不是跳躍式的連結，而是環環相扣，緊密相連，這樣才有助於能達成一個整體、全面性的結論，這才使反省性思維具有真正的教義意涵。但是，杜威也知道，有目的性、系統性和組織性的思維對兒童是比較困難的，所以要採用活動 activity 讓兒童進入探究的歷程。但是活動的過與不及，應如何拿捏（有些活動只被拿來當作玩樂休息之用，或者為了害怕干擾學習，而沒有任何活動）？又是另一個棘手的問題。杜威在此提出了良好課堂活動的衡量標準：1) 最能符合兒童發展階段，2) 最能為日後所能必須擔起的社會責任做準備，3) 最能培養敏銳的觀察力和縝密的推論習慣。

III. 第四篇：學校的現況對學生思維的影響

1. 老師的影響
2. 學科的影響
3. 現行的教育觀之影響

學生的思維如何受老師影響呢？杜威認為，老師說話與回話的方式（“slipshod habits of speech,” “slovenly inferences,” “unimaginative and literal response”）會影響學生的思考習慣。例如，「小孩有耳無嘴」，「不要想哪麼多，照做就對！」，「答對的，才有獎！」。再者，有些老師倚賴個人魅力（如麻辣教師）讓學生對聽課有興趣，使得學生將重點放在老師身上，而非所學的事物上，這對學生的思維發展亦有負面的影響。另外，有些學生僅想找到能讓老師滿足的答案，而非自己心裡真正想知道的答案，這樣永遠無法發展良好的思維態度和心智。

學生的思維如何受學科性質的影響呢？杜威認為，在學校裡，傳統學科的學習 (disciplinary studies) 容易使人和實際現實面脫節。而技術導向的課 (skill studies)

卻容易使人變得呆板和機械化。訊息類的課程 (informational studies) 亦無法使人發展智慧。

學生的思維如何受現行教育觀影響呢？杜威認為，就教學法而言，過度強調「對的答案」對兒童思維發展是不利的。對就學生的行為要求而言，過度強調「秩序與安靜」，強調行為的「一致性」，亦是不利的。這些都對學生的思維模式有負面的影響。

第二次活動

序次	日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
2	98.10.13 星期二	洪志成	Kilpatrick (1925). Foundations of method. Ch. 17. Subject-matter and the educative process	克伯屈的方案設計
		曾玉村	Ch. 18. Psychological and logical	

經典出處：

Kilpatrick, W. H. (1925). **Foundations of method: Informal talks on teaching.**
New York: Macmillan.

第十七篇 學科內容和教育過程 (Subject-matter and the educative process)

導讀者：洪志成 (中正大學課程研究所)

內容大要：

頁	主題	摘要
272	學科的類型 The meaning of subject-matter)	<p>學科內容 (subject-matter) 是指你在研究的過程中所學習到的內容，區隔兩種學科概念：</p> <p>學生所學習到的內容 (subject-matter-of-study) vs 你所研究到的內容 (subject-matter-of learning)</p> <p>後者為佳，指：以某種方式將學習帶入生活，設法產生學習的過程。如動手分辨麥粒 vs 麥穗</p>
273	教育歷程兩要素：兒童與學科	<p>若缺少孩童 (學習者) 和學科內容這兩個要素，就沒辦法產生教育這個過程。這兩要素並非迥然不同，作者傾向將其當成兩者之間是具有一個公分母 (common denominator)，可屬於某個「統一」個概念下。</p> <p>作者同意其老師杜威在其著作《兒童與課程》(The Child and the Curriculum) 中反對許多人把孩童與學科內容歸納為兩個不同的東西，且兩者之間完全沒有共同點。舉例來說，孩童是個有生命力、不停活動、富有感情、年輕以及會犯錯的人。而乘法表則在世界形成之前已經確定了。它是個完美與永恆的原理。這兩者之間並沒有關聯性，就像英寸與小時之間是完全不同的單位。可是孩童正是需要這種完善的學科內容來</p>

		<p>增強或改善他不足之處，意即學習。</p>
274	<p>以經驗作為統整 (Experience as a unifying conception)</p>	<p>經驗是能夠促使學習者與學科內容兩個截然不同的個體產生互動的中介物。正如杜威說的經驗的概念——學科內容需源自於種族的經驗 (race experience)，是從種族的經驗中挑選出、能解決自身問題最好的方式。</p> <p>可是孩童從何介入？這其實有個公分母：經驗。孩童有經驗，種族有經驗。兒童的經驗當然是幼稚單純的。而種族的經驗（成人的經驗）就比較完善與精純。</p> <p>再舉一個例子：英寸 (inch) 與小時 (hour) 是兩個迥然不同的計算單位。但是英寸 (inch) 與英里 (mile) 這兩個單位雖然不同，但都是測量長度的單位，只是英寸這單位小於英里。那麼，在生活或經驗的這一平臺上，孩童所及的範圍十分有限，只是種族的經驗中的一小部分，猶如英寸置於英里之上。孩童的行為方式，就以他的語言來說，是有限且充滿錯誤的。而種族的經驗，已構想出最佳的行為方式，如同英里那樣，比較而言是伸展得遠得多。</p> <p>由此可見，孩童的經驗與種族的經驗不過是同一事物的早期和晚期階段。</p>
275	<p>以行為方式 (Ways-of-behaving) 來統整 (as a unifying conception)</p>	<p>行為方式 (Ways-of-behaving) 比經驗更適合當是孩童與學科內容之間公分母詞。兒童可視為由一組行為模式組成(粗糙的)。而種族經驗 (race experience) 保留了迄今所構想出最好的行為方式 (精鍊的)。於是孩童與學科內容都是相同的行為方式了。如果 $7 \times 8 = 56$ 是學科內容，它怎會是行為方式呢？</p> <p>舉例來說：$7 \times 8 = 56$ 可以看成是一種行為方式。有效。</p>
276	<p>地理常識也涉及行為方式 Geography as ways-of-behaving</p>	<p>例如，有次當我在底特律 (Detroit) 城的時候，不巧原要乘坐的某次火車由於夏季時間的改變而不能及時載我到紐約去赴約。通過底特律的其它直達火車也不行。這時地理常識就顯示出來了。湖岸綫鐵路怎麼樣？芝加哥市與紐約市之間的許多列火車通過那條路，而且離底特律市不會太遠。經過搜尋發現了有一條路可以連接，而且列車時間可不用太久。我趕上了一列通往紐約的快車赴約。這就是地理常識實際上意味著一種行為方式，它告訴我何處可以找出答案。</p>

276	課程與行為方式	<p>學科內容（課程）應該要是要涉及得讓學習者（learner）經歷一種行為方式，否則不應該在課程之內。</p> <p>所謂行為，它猶如生活般廣泛，具體地說他把生活中對環境的一切反應方式都包括在內。</p>
277	學習的產生時機為其可作為實際的行為方式	<p>如何判斷已經學會（has been learned）？任何東西在變為實際的行為方式之前，都不能算是學會了。許多校內學習主要是為了考試那天表現一下。我覺得這反而是破壞學習的概念，是對學習的濫用。任何內容只有當它已經隨時適用於作為實際的行為方式（actual way-of-behaving）的時候，才算是被習得了。</p> <p>作者批評學校常會脫離教育的正軌，成為訓練取向、考試取向。學校似乎不知道它們在什麼，為什麼而做。如果每個人都看清了學科內容是個讓你有更好的行為方式，看清了學習意味著實際獲得那種行為方式，如果每個人都認識到這些，我們就會擁有不一樣的學校（非考試導向的學校）。</p>
278	教育是經驗的重構（reconstruction）	<p>教育基本上就是持續不斷地重塑我們的經驗（reconstruction of experience）。我們透過學習新的行為模式去重塑我們的經驗。如果我們需要及時獲得一種行為模式，那我們就得現在持續重塑經驗；相對來說，教育也是一種對未來生活的準備。</p>
278	潛在 vs. 實際 （Potential vs. actual subject-matter）	<p>舉例來說，一個小孩開始學繫鞋帶時。當他進行繫鞋帶這件事時，當下就是一種實際的學習內容（actual subject-matter），但是繫鞋帶這動作在之前一年前對這小孩來說是沒有能力去完成與學會的；甚至一個月前對他也很難。但是當一個月前，對小孩（& 其媽媽）來說，繫鞋帶是個潛在的學習內容（potential subject-matter），媽媽知道小孩終有一天會經歷與學習到繫鞋帶這件事。</p>
279-280	課外實際學習 （Practical out-of-school learning）	<p>課外實際學習的效果是最顯著的。就以繫鞋帶的學習過程來看：</p> <p>步驟一：小男孩從來沒有自己動手繫鞋帶，但是他看過媽媽或姐姐或護士繫鞋帶，所以他多少懂一點，至少足以使他開個頭。</p> <p>步驟二：小男孩第一次嘗試時就遇到了困難，因為他缺乏繫鞋帶的經驗（行為模式 behavior-pattern）。他本身有很多不同的行為模式，就是缺乏繫鞋帶這個特定的行為模式。當然他知道繫鞋帶的步驟，但是他沒有辦法連貫地執行這些步驟——這就是他所面對的困難。</p> <p>步驟三：小男孩不斷地嘗試，媽媽也從旁給予協助。他專注地看每一個關鍵的步驟，並記住其順序與排列。他再嘗試並研究如何完成整個</p>

		<p>繫鞋帶過程。</p> <p>在當時的環境中關注每一個關鍵的步驟以彌補孩童的學習，就是我所說的學習。因此學習是獲得所需要的新的行為方式。</p> <p>步驟四：最終小男孩學會了繫鞋帶——他找尋、獲得與應用了新的行為模式來繫鞋帶。</p> <p>當新的行為方式在學習者身上已經實際確立他的新的行為方式之後，習得才產生。</p> <p>步驟五：新的行為模式已經建立並得以應用，因此去除了困難。最終的結果——小男孩自己繫好了鞋帶。</p>
281	學科引進的歷程 (How subject-matter enters)	<p>學科內容就是兒童所研究的，以及兒童從研究中所學習到的事件。把注意力放在解決困難的關鍵步驟上就是所謂的研究，如步驟三，研究就是為了得到解決困難的新的行為模式。而從研究中所學習到的事件是在於想要獲得新的行為模式，也是本身所缺乏的行為模式。</p>
281	經驗的重塑 The reconstruction of experience	<p>昨天不會繫鞋帶從此以後，他不再是那個不會繫鞋帶的小男孩。他變得更獨立，更能自我主導 (self-directing)。他感受到自己對生活的責任，促使他的性格更趨成熟。從這個過程中可以看出小男孩的經驗重塑 (reconstruction of experience)。兒童自己也感受到新的行為方式與責任感，而通過此考驗，他的個性也更複雜了。不僅是小男孩，他媽媽也感覺到了這一切。她為孩子的成長而喜悅，但作母親的心理有其相應的痛處。孩子現在不那麼依賴她了，不再是她過去那個嬰兒了。已經朝長大成人的路上向前邁進一步。很自然帶出獨立出來的個性與自製能力。</p>
282	Subject-matter properly means a step forward in the child's life	<p>每一個學習意味著邁進了一步，至少是促使兒童的個性邁向更複雜且更鮮明的個性一步，但不一定是邁向良好道德的一步。而每個學習的學科內容除非引導孩童在經驗重塑中向前邁進一步，不然學科內容就不算是被恰當地引入孩童的生活。</p>
282	How teaching enters	<p>學習之本質：前述母親幫助小孩學習的行為雖然可稱為所謂的教導 (teaching)。但我總是願意以實際得到了新的行為模式、新的行為方式的完整涵義來定義“學習”。</p>

283	Education and life	<p>當我們追求更好的教育時，生活首先就在於它不僅存在於一處，而是無所不在。對我來說，教育既是生活。教育要依靠並藉助於生活經驗。</p>
283	The old conception of the educative process	<p>批評：過去的舊教育概念是：童年時期就其本身及脫離成年人活動來看，是一段無用的時光。教育作為對成年人生活的準備，因此是利用這一段不然會被浪費掉的時光的好方式。</p> <p>為此，傳統作法必須：</p> <ol style="list-style-type: none"> 要研究成人的生活及其所需，把所想到的組成適於學習的順序，這就是課程。 我們把課程劃分為適當的學習部分，並予以賞罰的學習方式，這就構成“教導”(teaching)。 小孩為了避免受到懲罰，他必須表現出他已達到學會了的程度。達到這一理想程度或狀態的努力是“學習”，最典型的方法就是記憶。 當小孩能夠通過以背誦的方式回答試卷而得以避開懲罰，我們就當作他已經學習到了。 如果把這一過程盡量做好，我們希望兒童會把這樣學到的東西保存在他的記憶庫裏，等待需要的那一天，並希望他那事會內省，選擇他所需要的，並應用之。 <p>舊有的教學過程都奠基於對未來生活的準備。</p> <p>問答式教學是傳統教學喜好的方式：提問與解答的方法。</p>
284	Two contrasted views of subject-matter	<p>我一直在對比這新舊兩種教育概念中學科內容進入生活的兩種方式。在新的概念中，引入內容是因為需要它繼續已經進行的某種活動。在舊的概念中，不過把學科內容擺出來以便學習。這通常意味著單純的記憶。</p>
284	內在的 Intrinsic learning	<p>何謂內在的學習 (intrinsic learning) ? : 透過研究與學習與他生活有關的主體項目。比如有個小男孩在家製作無線裝置，以往的小孩都成功收聽到所有的電臺，所以這小男孩也想嘗試看看。他開始嘗試製作，一遇到困難就從書上研究尋找解決方法。他不斷地重復改正所遇到的問題，逐步地把整個裝置過程給完成，終于收聽得到所有的電臺。</p> <p>從以上的例子可見，這小男孩學習無線裝置是他當下想要學會的，而這過程中他透過研究與學習與他生活有關的主體項目。</p>

285	外在的 Extrinsic learning	<p>一個典型的男孩在學校學習會計。而這個學習意願並非來自男孩本身。很顯然是由於老師或課程的要求而作為必須學習的內容。這就是所謂的外在的學習 (Extrinsic learning)，會計對他來說是個“外加的內容”。</p> <p>當今大部分在學校裏所學習的都屬於外在學習 (Extrinsic learning)，內在學習 (intrinsic learning) 比較少。很少學校會是絕對的處於外在的學習或內在的學習的。</p>
286		<p>這一世紀來，許多學校都從學習的外在的學習動機 (Extrinsic learning) 主題項目漸漸趨向內在的學習動機 (intrinsic learning) 主題項目。我認為 Collings 博士 (採取設計課程的實驗) 大體上就是按照內在的學習動機 (從學習內容著手) 而辦學成功的。</p>
286	Collings's experiment	<p>從 Collings 實驗來看，在全國性的測驗上這個實驗學校平均成績稍微超過了全國的一半水平，而在立場態度等方面其結果確實驚人。成功嗎？是的，確實成功。Dr Collings 認為，沒有這種內在課程，不可能取得那麼大的成功。</p>
287	Why intrinsic learning is preferable	<p>內在學習 (intrinsic learning) 學科內容比較適合用在學習上，因為它提供了最有利於習得的條件。一個好的學習方法，學習者會對學科內容產生興趣、有動機、有完整的思想行為且樂意學習</p>
287 288	Evils of extrinsic learning Some valuable learning is slighted	<p>不是每一個學科內容可以懲罰方式來學習。任何依賴“指定完成作業，不然就等著受罰”的教育制度都會發現遺漏了某些最有價值的學習。</p> <p>有些內容很容易以懲罰的方式習得，如簡單的技能和背誦文章。它們主要依賴重複學習法。這些我們可以準確地指定，考核也容易。有些卻完全不能，如鑒別力和生活態度。</p> <p>比如校長說：“孩子們，你們如果下星期一還不喜歡你們的老師，我就讓她懲罰你們，直到你們喜歡她為止”。當然這是極端的例子，還有一些灰色地帶是可以被解決的。例如正式的外表舉止，又如不難於解決的問題。</p> <p>運用懲罰教學方式所得到的知識只會局限於知識面上而無法將之活用於生活上。即使老師個人想要強調更重大的事情，他們仍會發現，自己是由孩童在這些較機械的技能與事實上的相對表現受到評價的。因此這些老師最後也幾乎無疑會全部屈服於上司的壓力，滿足于這種吃不飽的課程。</p>
289	兒童之	<p>這樣的學習方式如機械式的背誦會降低思想的聯想力。當一所學校</p>

	method of study is hurt 教師的自動思維受挫	<p>以考試為主要評估方式，你會發現學校到最後被化約為填鴨式教學。老師會不斷以考古題操練學生。教育的用意並非如此，這使教育目標大受挫折，無疑其中經驗的改造微乎其微。</p> <p>在這種教學方式底下，老師被局限。告訴老師們叫什麼，何時教，僅僅把成功嚴格地看作是兒童順利通過這些機械內容的測驗，就好像把老師當成一個工廠的技工看待。老師可能是一個熟練的工匠，但不會是一個藝術家或思想家。</p>
290	道德受損 Moral character is hurt	<p>我們已經看到，生活中某些良好的性格方面，即生活態度與鑑賞力，會在這種制度下受到傷害。我們已經看到趨於死記硬背的惡劣傾向。我們會發現其極端的形式是欺騙。</p> <p>教育要具有道德上的教育性，就要求孩童在學校以社會集體的形式生活，老師作為同伴和社會仲裁者。然而，如果強調了指定與懲罰，師生之間的對立就幾乎不可避免。這意味著孩童花費 8-12 年的生命把他的頂頭“上司”（教師），當作是敵人。他努力的一大部分會耗費在“賭輸贏”上，而沒有學習到真正的道德教育。</p> <p>“內在學習內容”制度傾向於老師和學生結成盟友，“外在學習內容”卻傾向於與師為敵。</p>
290	為什麼外在的學習依然存在	<p>有兩個可能性：</p> <p>（一）內在學習法並沒有持續，並沒以原有的力量持續。它正在全線退卻，讓位於越來越接近外在的學習內容。</p> <p>（二）測驗法最適合老師權威性管理。校長作為學校管理者為了成功經營學校，他幾乎無可避免地尋找一個規則來準確地橫量教學效果。這要求完全歪曲了教學的用意，而且通常也不被董事或家長接納。然而這已成為一種傳統，也沒有人去思考它所帶來的傷害。</p>
291- 292	總結	<ol style="list-style-type: none"> 1. 作為行為方式的内容。 2. 對實際的課外學習之分析。這一分析產生了研究、學習和學科内容的新概念。 3. 內在學習的内容與外在學習的内容應有所區別。 <p>一旦我們認識到了内容被恰如其分地看作是行為方式、是種族經驗</p>

已找到的最佳行為方式的時候，立刻就容易理解孩童只有在把所學內容變為他的實際行為方式之後，才算為了生活的目的學到了東西。爲了能做到這一點，許多課程得加以改造，這又導致江教育看作不斷改造經驗的思想。

從校外學習實例的分析來看，很明顯研究與學習是每當遇到困難並克服了困難時從本質上必需的重要日常活動。因此在個人朝改造自己的生活經驗中向前邁進一步的那些場合，學習內容就是要由衷學習的內在內容。

內在學習與外在學習是兩個截然不同的方式。

內在學習是個人要克服困難所必需的重要日常活動。外在學習則是由某個外部權威人士引入到學習者的生活中來的，因而是靠實際的或暗示的懲罰來學習的。習得的知識通常沒有應用在生活上。

內在學習擁有種種有利於學習的條件。而從外在學習的體制，我們看到它是趨向於限制理想的學習範圍，損害孩童的學習方式、降低孩童的道德以及降低老師的教學能力。

第十八篇 心理屬性與邏輯屬性 (Psychological and logical)

導讀者：曾玉村 (中正大學課程研究所)

內容大要：

心理屬性與邏輯屬性的意義

心理屬性為實際經驗的順序，而邏輯屬性則為我們安排習得經驗的方式(p294)

結果與經驗是如何接續？(p295)

個別的經驗均留下一些學習的結果，而這些學習的結果又反過來對於未來的經驗預作準備，因此形成一個特定經驗導致一個特定學習結果，而上一個學習結果又影響下一個可能的經驗，然後一直循環下去，導致 E1 R1 E2 R2 E3 R3... 的順序，每一個結果接由先前的經驗長出，並且替未來之經驗預作準備。

第三個結果是否有效總和前兩個結果？(p296)

例如兒童建立對於狗的概念。任一後續的結果皆在某些方面善用先前經驗的要素，但是同時也可能校正先前經驗之不足。

對於部分之分化：對於各個概念之部分越來越能察覺

對於部分之統整：看出各個概念之部分之間的關連性(p297-298)

當分化與統整的歷程並進之後，可以看出更多原本看不出來的部分，這些部分也會以嶄新的方式整合一起。

簡單與複雜(p298)

我們對於狗的概念事先有整體的初步概念，之後才有針對狗的特定細部概念。例如，一個男孩應是先經歷到整隻狗的大致概念，因此初始的整體概念通常相當簡單，但是隨著對於狗的部分概念或特徵，有了更分化與更統整之瞭解之後，對於狗的整體瞭解也愈發複雜。而一般所謂之由簡單到複雜的概念理解，並非兒童先學到狗的腳，在學會狗的腿之概念，然後再將此二者聯合起來。也不是兒童再進一步學會何謂狗的身體，然後又與牠的腳與腿之概念聯合起來。因此，由簡而繁之學習，絕非單純的只是把一些細部概念連結起來，而必須心中有初步的整體，然後逐步分化與統整(p299)。

上述之討論又與所謂心理屬性與邏輯屬性之區分有何關聯呢？

每一個 R 到底是由前一個 E 有意識或無意識動力所造成呢？因為我們的學習可以透過有意識的方式也可以經由無意識的方式達成。

意識的來源，任何一個後面的 R，多多少少多有一些有意識的動力所造成(p300)。

然而，別人究竟能否幫忙增進意識的成分呢(p300)？答案是肯定的。他人可以幫忙推導出結論，也可以使他的經驗更具有目的性，更可以鋪陳背景與幫忙定調。

每一個 R 本身或多或少皆為一個整體，可以綜合與補充先前 R 的內涵。他們會由內部持續的分化，同時彼此之間也愈發整合。他們更會有在有意識的狀態下被組織起來，亦即變得更有邏輯性。下任何一個結論均會更謹慎，形成任何新概念會更有意識或者以更具理性的方式組織之。

每一個接續的結果 (R) 有何不同？(p301)

任一個 E 均自成一體，也是真實的經驗過程，而任一的 R 均為心智中的結果，為透過經驗習得之重組與安排。E 為生命，而 R 則為習得之經驗以作為日後得以更有效掌握相類似經驗。

邏輯屬性(p301)

生活中的任何時刻皆有其自己的學習，也有其自身對於學習結果的安排，因此有其自己的邏輯性。這些接續的各個 R 的差異不在於其種類或者功能，而是其組織的程度不同而已。所謂邏輯性安排的本質在於對經驗的有效安排，而學習的本質則在於對後續經驗的掌控。

心理屬性(p301-302)

學習經驗的本質便以具有心理屬性的方式安排以利於學習，心理屬性的順序即是經驗與發現的順序，自然而然也是學習的順序。邏輯屬性的順序牽涉如何安排所學以利往後運用之順序。我們究竟應依照心理屬性或者邏輯屬性安排科學學科呢？這其實也是科學家與科學教師之差異所在，也是二者所應為之不同點。

科學家

科學家是達成相當末端學習結果者 (R_n)，也可能達到前無古人之競界，因此他們會試圖往前推進以便學得更多。因此他們會善用期現有的學習結果 (R_n)，以獲之未來的可能經驗 E(n+1)。

科學教師

科學教師已經達成某些末端學習結果者 (R_n)，但是他將如何把他的學生帶到此一境界？學生們必定處於各種學習狀態，假若他們想要有所進展，教師必須從學生現有的水準出發。

教科書內容應如何安排？

教科書是否單純的將最新的科學結果納入，並且以簡單明了的方式敘述，然後將這些內容分成三十個章節並製成不同教學單元。為何不這樣做呢？

假定一個學童已有 R10 的程度，第一章的內容是否等同 R11，而第二章的內容是否等同 R12 呢？當一個學童學習了幾課這樣的物理之後，他到底有哪些概念呢？這其實就是邏輯屬性與心理屬性的差異所在。

教學的邏輯順序(p304)

一般的邏輯順序通常是以成人的心理組織為依據，將教材切段並依次分段讓學生學習。但是當學生學完不同的片段內容之後是否有達成應有的整體概念，實屬未知。

學童之經驗並非真正的經驗，而只是在記憶他人經驗的內容而已。因此，真正的思考，就是發現與探索的思考，就會受到阻擾。

教師的作用(p305)

學童需要協助，但他們也必需去面對問題的本質。我們可以提供給他們資訊，但是並不見得會轉換成知識與智慧。在某些領域的經驗為精通該領域的必要條件。

整體感的經驗

學童並非一出生即瞭解到沒受到支撐的石頭就會掉下來這樣的物理觀念，而是其他重要與自然的經驗帶來的整體感，使得學童形成整體觀念。任何此類經驗均有其自身的整體性，但偶而也會與先前的經驗結合。分化與統整的歷程也在這樣的方式中出現，而學童心中的物理科學觀念也因而滋生。

有良好學習經驗的成人會賦予任一區塊的學習結果(R_n)某種整體感，縱使他們也明白這樣的學習區塊仍是整體更大面向的大整體的一部分。對於初學者而言，某個特定學習結果（例如第三十個學習結果），既非一個完整的整體，亦非一個部分（亦即看不出與其他學習結果的關係）。當我們可以看出某個學習結果所屬之整體輪廓時，我們才能看出其部分的真正定位所在。對於生手而言，部分只是構思不清的模糊性整體，他們不知道如何處置這些零零碎碎的部分。

對於一個已經明瞭許多學習結果的人而言，任一個新的學習都在發生新的關連性，都將看出新材料與整體之關係，這樣可能才是真正的學習。

對於生手而言，他們無法看出任一新學習之整體感因為個別新學習都不是一個整體，他們也無法將之與整體發生關連性，因為他們根本缺乏該有的整體架構。因此，通常他們所謂的學習常流於背誦書本的內容而已。

然而，他們難道無法單純的記住該有的觀念嗎？

他們真的什麼都沒學到嗎？這倒也很難下定論。如果反觀一般學者們如何學習，

難道他們不也強記許多知識嗎？別忘了，這些飽學之士可是經過重重篩選之菁英，往往能力把少許的親身經驗，淋漓盡致的轉化為有用的學習。他們往往也有極佳的記憶能力，可以記住許多的連續性學習經驗，並在累積足夠的零碎經驗之後，組合出有整體性的學習。

何謂學習？(p308)

除非行為舉止發生變化，否則，就實用的角度而言皆未達成學習，這也是學習的唯一真實條件。我們的學童必須在其行為表現出與物理學一致的方式，否則不能說他們已經學會了物理學。我們無法相信透過強記定義的方式學習物理學，因為那是一種依據邏輯屬性次序安排的結果。

合乎心理屬性的學科內容(p309-310)

合乎心理屬性的學科內容指的是教師為其學生所準備的內容，一般是將科學家所知道的最終端的科學結果重新排列組合，使之形成一系列之經驗與學習結果，目的在於引導學生由他們目前的程度，透過接續的經驗與學習結果，直到他們對科學本身有確確的掌握與體認，意圖鋪陳一條由學習者既有程度通往有效組織經驗的心理屬性的道路。

上述的看法是否僅適用於科學學科？或者亦可以類化到所有學校的其他學科？

(p310)

答案是肯定的。上述看法的確始於學生日常生活經驗，然後推及一般科學，最後再被及中學之科學並適用於所有學科。多種原因造成現今不少學校學科越來越符合心理屬性的次序。

總結一句，我認為最佳的課程即是一系列有引導的經驗，以使得學生可以形成自己的想法與概念，這樣的知識性質才能為學生自己所用。

第三次活動

序次	日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
3	98.11.3 星期二	楊智穎	Bobbitt (1941). <i>The curriculum of modern education.</i> Ch. 1 The good life Ch. 2. Play Cha. 3 Work	當代教育的課程：巴比特的課程理念

經典出處：

Bobbitt, F. (1941). *The curriculum of modern education*. New York: McGraw Hill.

第一篇 美好的生活 (The good life)

第二篇 遊戲 (Play)

第三篇 工作 (Work)

導讀者：楊智穎 (國立屏東教育大學教育學系)

內容大要：

第一篇 美好的生活

每一個人在初生階段只是一個開始，此階段是缺乏社會特性，其對世界的理解也不存在，為了引導他進入一個完全成長的個人，教育即扮演一種創造的過程，其主要是基於人類的機能是相當具可塑性，一個人不可能事先就被決定，用不同的方式去形塑他就會變成不同的個人。

人類來到世界後的極短時間內就會對各種事物感到好奇，會去觀看事物的本質，它們是如何運作，但也對大部分的事物感到困惑。他也會發現有些事物對自己是好的，有些是有害的，為了達到過美好生活的目的，我們應該讓人類去發現世界中有益的事物。

理解是人類的引導，包括去發現足以證明是足夠可靠，且可證明事物本質、關係和價值的知識。然而在剛出生後幾個月，完全依賴家長的知識，到了嬰幼兒期則自我引導一些，但大部分仍依賴家長，到了後來的兒童期及青少年，則有足夠的知識去引導自己要做的事情，家長和教師仍要提供建議，因為其僅是部分成熟的理解，到了青少年後期和成人階段，則因有較成熟的理解，因此家長和教師則可離開。對自己擁有理解的運作是過美好生活的基本要素。

教育是生活 (It is life that educates)

教育的目的是引導每個個體去生活，而教育的方法則是盡可能在所有時間，考量其本質、年齡和狀況，給每個個體所有的活動。對於任何個人的教育，美好生活既是目的，也是過程。換句話說，生活的開始即教育的開始，它是持續性的，包括每天和每小時，從嬰兒、兒童、青年到成人。

由於人類的美好生活包含很多，因此只能列舉有限的數目，包括十八個領域，這十八個領域並沒有邏輯次序，也不是來自系統的教育理論，而是透過每天日常生活的觀察得來：

A.一般部分

- 1.智識的生活(the life of the intellect)，這是每個人心靈中毫無止境的遊戲。
- 2.教每個人過美好生活的思想生活(thought-life)，這是在智識在工作層面的直接功能。
- 3.身體的生活或生理的生活。
- 4.應用在發展和維持對生理生活科學理解的思想生活。
- 5.做為一個家庭成員的各種活動，包括遊戲和工作層面。
- 6.透過個人負責任的發展和維持對一些建置家庭生活活動之科學理解的思想生活。
- 7.做為一般社會成員的個人生活，包括遊戲和工作層面。
- 8.個人發展和維持對社會生活科學理解的思想生活。
- 9.情緒和情感的次智識活動，包括遊戲和工作層面。
- 10.透過個人發展和維持對情緒和情感之科學理解的思想生活。
- 11.建置和維持個性的品質與力量的遊戲或娛樂活動。
- 12.每個人發展和維持一種遊戲層面科學知識的思想生活。
- 13.智識、社會、美學和實際生活之技術的工具性使用，如語言、數學和繪圖。
- 14.個人發展和維持對人類生活之特殊工具或技術理解的思想生活。
- 15.對普遍最終「實在」的沉思、評價和崇拜，這是一個人的信仰和哲學。一個成熟的個人在智識生活最高和全面性的情緒面向。
- 16.透過個人發展和維持在最高和困難層面之哲學沉思之本質與需求理解的思想生活。

B.特殊部分

- 17.從事特定事務(calling)的實際活動，這不只是一種技術任務的表現，同時也是管理職業所需的所有社會性活動。
- 18.透過個人發展和維持對職業之技術和社會理解的思想生活。

通識和特殊教育

人類生活的這些十八個領域是在所有正常個人的教育中被培養，前十六個建置個人一般性的生活，這些領域是通識教育，後二者則是不同於個人或團體的職業教育。

通識教育(*general education*)關心讓個人在多元和廣大的人類生活中過得更完美，而職業教育則讓個人在特定性的工作中更為精熟，因此它相對是狹隘和部分的。通識教育並無特定性或變通性的課程，也沒有選擇的系統，每個兒童和年青年人都必須完成這十六個領域，但職業教育則有分割和不同的課程。

理解即是引導

每個人都會被賦予去引導其行為的智識，正確的行動是被智識所顯示之最佳結果，而由於外在世界的事物是複雜的，因此智識係採取科學的型式，正確的行動則是由科學所引導，所謂美好生活就是在符合科學的許可下，每個面向都是生活的與實際的，例如為了身體的生活和健康的維持，正確食物的活動是被營養的科學所許可。如果所需的智識愈複雜，例如醫學或工程，科學的引導就愈多。

科學

一般所謂的科學，並沒有一個具資格性的字詞，它常會是意指物質事物的知識，但也包含一種心理和社會的科學。科學並不只限定於在特定方式下去發現事實(*truth*)，也就是科學是人類的最佳理解，而無關於理解的方式，因此事實的測試也不在於它被發現的方法，而是符合「實在」(*reality*)的程度。

我們所宣稱之科學，其最佳理解其實是不完整的，它僅是被發現之可能性的最高程度，也因此引導美好生活的科學是伴隨著不確定因素，而研究則可在降低此一不確定性至最小可行範圍上扮演積極的角色。

雖然如此，並不是要提供另一個替代物，科學的不完整意謂人類必須與不完美的引導一起工作，直到知識被改善為止。

引導正確的自由

科學就如同道路的地圖，它能顯示達到個人目的最佳途徑，但地圖並未做決定，每個人在使用時仍需自我做決定，相同的道理，科學顯示可能的範圍，顯示成功或失敗的途徑，但它仍留給每個人做決定的自由。

在此，科學被界定是生活與運作的理解，它並不存在於書本，也不在語言中，而是在個人成熟心靈的智識觀點。

非專家的科學和專業的科學

非專家和專家都被科學所引導，但兩者的科學觀是不同，專家必須精熟他領域中廣泛和技術性的科學，他的時間和智識能力是足以精熟其有限的領域，但在一般生活中的許多領域，則需要非專家的引導，這兩類人員是無法彼此互換，每一類人員都有其要提供的目的。

好生活是不完美的

任何被科學所引導的美好生活並不見得是完美的生活，其原因和科學本身並不完美有關，因此人們必須應用他的知識於每天無法完美分析和判斷的生活條件，同時僅能部分去控制。雖然如此，此種不完美卻也呈現一種豐富生活的基本條件，它迫使人們必須努力去達到完美生活，如果人類是精神的創造者，面對失敗的挫折愈多，愈可能去生活。

活動

生活是一種過程，而教育的目的(purpose)是透過活動，提升成長階段之表現的實踐品質，更具體的教育目標(objective)則是一種正確行動(right doing)的持續性，至於教育的方法則是將人類的生活引導進入適切的頻道。

移動點

美好生活總是指當下的生活，但它也是一種移動的(moving)現在，人們必須從自己過去已經走過的路，來理解自己已經走多遠，及評估現在的位置，並適切的引導未來的任何階段。雖然我們必須觀看整个人生的旅程，只不過去是不存在，也不可能改變，而未來同樣不存在，我們無法影響它，直到它到來，只有當下生活是存在，它是唯一能確實被引導的部分。

品格教育

要達到品格教育的目的，只有透過每個個體在每個面向，自我決定其要過好生活的方式，從嬰兒、孩童到青年。好的品格是持續表現在活動中，這些組成好的生活。活動課程只能提供行為，而這些行為是靠品格教育來制約。

個別性

如果過美好生活是簡單的，為何許多人無法達到這個目的，主要和個人的能力有關，因此活動必須同時符合強者與弱者的需求，強者必須做為一個強力的個體，而弱者則要提供協助，每個人要配合其潛能而生活。

基本教育

由於個體大部分的時間是在家庭，因此家庭必須成為基本教育的主要場所，

家庭必須管理個體大部分的活動，至於學校是供幫助性的教育(contributory education)。

有幫助性的教育

在學校中幫助性教育的工作共十六項，包括(1)認真和負責任的去注意每個家庭兒童的教育需求與狀況；(2)發現每兒童如何持續從事活動；(3)發現每個人在特定條件下如何從事活動；(4)注意每個人欠缺他應該要做什麼的方式與程度(5)注意各種避免和矯正缺失的啓發、制約和引導；(6)設計每天要練習的計劃；(7)協助兒童在自我引導和計畫下，知道每天應思想和做什麼；(8)設計每天在學校七小時的生活；(9)提供清楚和具體的行為模式；(10)協助兒童評價和自我引導的知識；(11)協助執行設施所需的技能；(12)刺激和強化其意志；(13)形塑由理解所制約之行為價值、態度和情緒；(14)協助家長了解其工作責任；(15)提供專業領導及與家庭合作；(16)協助每個人了解他如何在一些部分做得好，而認知每個兒童和青年要達到的生活特性。

次智識引導

雖然理解是人類主要的引導，但有另一種引導是相當古老，卻是基本的，且強而有力，它是情感、慾望和內在驅力的系統。因此，每個個體都會有兩種引導，一種是較低層次，但較強而有力之情感面向的引導，另一種則是較高層次，同時較精確的智識引導。我們必須確認這兩種引導的需求性與合法性。

心得

從 Bobbitt 對美好生活的內涵，及追求美好生活方法的的論述可得知，其在本書中的主張和他在 1918「*The curriculum*」和 1924「*How to make a curriculum*」兩本著作的主張是截然不同，後期相當程度具進步主義的影子，因此我們在評論某個人的學術主張，或是進行歷史定位的探究，勢必要從該學者的整個學術生涯發展來分析，不能只截取某個時間點。

第二篇 遊戲

遊戲是生活過程的一種自發性功能，它是藉由活動本身的愉悅所發動，它是飢餓官能的滿足，它是任何生物學習去生活的最初經驗，它也是自然教育過程的基礎部分。

每一種動物是一種新的創造，在創造過程中的早期階段來到這個世界時，他是渺小、虛弱、無知、笨拙和無助的，因此他的身體和力量大多尚待建置，而建置身體的條件，及讓它容易且有技能和活力的運作，則有賴生理力量的運動。如果只是躺著或睡覺，而不遊戲，身體是無法適度發展。

建置心理力量的條件，是將力量加諸在環境上去運動，它是讓注意力自發性、持續性和無目的性漫遊的進行心理遊戲。因此當我們忽視觀察功能的遊戲，理解將不會發展和成熟。同樣的道理，如果忽視社會遊戲，兒童便不會與他人進行適切的行動和回應。

遊戲是創造完整個人的過程，在進入世界的未完成形式，並無法顯示生理、社會、心理和實踐的力量和特質。要成爲一個完整個人的創造過程中，出生只是開始，幾乎每一件事都尚未建立，人類足夠的興趣主要發生在第一個二十年，它會影響已經存在的身體、心理和社會的特性。

生理遊戲

遊戲建立了身體，遊戲的傾向會藉由機會和例子而被喚起，激勵兒童進行生理遊戲，包括跑、跳、閃躲、爬和舞蹈等，繼而進行追逐、球類和搏鬥等比賽，強度和忍耐的運動，速度競賽，及無數練習心靈手巧的活動設計，遊戲具推動力量的自發性運作功能。

在建構和操作的遊戲中也有生理活動，例如製作事物，如蓋房子、做家具、造橋和挖洞穴；操作貨車、三輪車和腳踏車，操作玩具、工具和機械；從事園藝；養寵物、搜集和累積東西、露營、打獵和釣魚。

生理遊戲的成果是美好的，同時能建置出完整的身體，肌力是具活力、持續性和會不斷去回應意志，肌力的習慣和技能同時也能賦予移動的精確性和動作的優美。但兒童在其成長過程中從事各類遊戲時，並不會適當的建置其身體，其結構尚不成熟，生理的潛能也不會被了解。

社會遊戲

遊戲是爲社會生活而做準備，兒童和年輕人的社會遊戲傾向和生理一樣明顯，兩者大部分是相連結的，很多的社會遊戲是生理的內容，它其實是一種搏鬥的遊戲：推、拉、摔跤、運動和各種田徑活動，但也有一些是久坐不動的社會競賽遊戲，如橋牌和象棋。有一些則是智識的，如社會性的討論、辯論和文學競賽。其他種類的社會遊戲則是愛的遊戲，如以各種形式自然追求愛的遊戲，特別是在制度化的社交舞中，也有些是具模仿性質和激烈性的遊戲，在人類社群中的純粹的遊戲被展現在溝通、一般性的聚會、社團、民俗節日和傳統儀式等。

在這些社會遊戲中，個人逐漸去學習種人性，包括確定和不確定、理性和非理性。知道他人依賴什麼和不信任什麼，學習如何去閱讀無止境的多元社會情境，在這裡去發現自我，及去理解如何回應它們。

在社會遊戲中，自我與社會團體的混合，建立了生活和行動的正常環境，從中可獲得成員資格的感覺，並藉此發展團體的忠誠度，遵守標準、正直、有禮貌、自我克制、相互幫助、真實和合理處理。倫理特性的基礎是被社會遊戲所建立。

審美遊戲

個人會對感官經驗及情緒性的興奮感到喜悅，同時會自發性的尋求如此情緒活動的練習，小孩會有興趣去操弄所有為感官的喜悅而產生的事，他會嚐試和發現許多喜悅的事，他會試著去聞更遠處的味道，從它們之中去發現更進一步的滿足，他也會實驗整個不同規模的聲音、音調和節奏，一旦發現令人滿意新奇的事，他便不會感到疲憊。他同時會傾聽聲音和樂器的音調、昆蟲的唧唧聲、小鳥的歌聲、河流的水聲、風的叫聲和雷的響聲。

智識遊戲

在所有兒童或年輕人自由性的活動中，最具持續性的是智識遊戲，包括觀察兄弟、姐妹、朋友和父母的活動，這些觀察是自發性且自動的，運作它並未無意識的目的，也不會停止，觀察的視線範圍包括街道生活、交通、動植物、地理環境及科技設備，及特別急切生動且不平常的事。

如同其他遊戲，觀察是令人愉悅且極為可欲的，最嚴格的處罰形式是限制他在房間裡活動，這種智識是狹隘且單調的。因此，我們可藉由兒童激烈的喜悅，讓他的興趣被展示在表演、遊戲、圖畫，和遨遊於新奇且陌生的地方。

兒童是智識的探索者，為了發現各種事物的特性和可能性，他會想去理解他們，藉由對口味、氣味、溫度和觸感等感覺去探索他們，他測試所有聲音的可能性，探索顏色、亮度、形式和行動的視覺的呈現方式。

當他在遊戲和工作中使用無數事物時，他同樣是在進行一種智識遊戲，包括觀察事物的特性、形式、可能性、關係和價值。智識遊戲是重要的、充滿生命力的。

兒童對事物無止境觀點所組成的世界，並不會因容易到手而停止，他會極欲去觀看更大世界的事物，透過圖像的使用，特別是那些能呈現形式、位置、關係、顏色、動作、聲音和意義的東西，透過圖像，他能在毫無止境的表現形式中看到更廣更多樣的世界，他能看見一些人類的歷史，他能被允許更清楚和更深入的去觀看平時不容易接近的事物，他能更豐富的探索人類智識和情緒創造的想像世界。

他喜歡去聽無法直接用眼睛或在圖畫中看到的事物，用非直接的方式去觀看，例如在心裡藉由語言所畫出的系統性圖畫，他會無止境的喜歡去傾聽他人行為和經驗的故事。

更多探索性的閱讀遊戲，故事書是一種讓我們發現人類行動之有趣世界的視窗，旅遊書是具體且有趣，能使他看到地球所有地區關於小說形式的人類生活，歷史書是一種視窗，透過它能回顧令人興奮的人類劇情，傳記能提供他看見具有興趣及啟發性的心生活。自然科學中的閱讀文章也是一種視窗，它允許他去注視普遍的運作及神秘之處。

與閱讀有關的是廣播，它能使他獲得來自書寫資料之口語形式的事物。在智識遊戲中最有價值的形式之一，是一些在正式和非正式形式中的溝通與討論，心靈與自然的互動能使所有團體成員以同理心去看其成員所看到和經驗到的東

西，它是結合經驗，及將每個人的共同經驗給所有的人的方法，它是具生命力的，因為它也是社會遊戲的一種形式。

智識遊戲活動貫穿上述所提及的所有事物，例如在製作事物、實驗、花園和帳篷等操弄活動中，經驗是愉悅且大多是充實的，因為從活動中觀察因素可得知。在運動和比賽中，不僅有生理和社會活動的樂趣，同時也有觀看、判斷和到達結果的運動，在激烈的遊戲、聯合的活動、處理寵物等，個人正不斷觀看事物，在溝通中，在心理的眼睛，他看到通過與他有關係及報告他的事物，徒步旅行、探索森林和高山、露營、打獵和釣魚等戶外生活，它們被選擇並不是為了美好和髒亂，或是為了暴露，而是為了漫遊於實體的完整範圍。這些事務所帶來的酬勞能夠被看見，同時也會被放在記憶中。

為何應該要有這些豐富的、多變的和不斷斷的智識遊戲？它是來自那些責任感？其實在開始時不可能是個案，在有任何責任感之前必須要有很長的時間去發展一些智識。一個人會去做，簡單的只是因為他喜歡，它是心理力量的一種自發性遊戲，視覺的持續性是基於本身的目的，它僅是人類生活運作的方式，它是人類自我實現的主要部分，本質是藉由讓它運作而忙於創造人類智識的力量。

智識遊戲能使每個人更寬廣和深入的看到世界，看到過去，看到意義和關係、目的和價值、原因和效果、起源和目的。它的成果是知識，是生活知識，這種知識會保持新鮮的被回顧，並作用到這個世界，它給了一種價值、態度、判斷力，以及抓住他必須處理之千萬種情況因素的感覺，如它被的平衡，它要提供共同感覺的基礎。

遊戲的教育急迫性

遊戲活動的詳細規畫對兒童、青少年或成人而言，都是必要的，但這似乎很少被理解，通常又會被假設遊戲活動很少具教育性，或是很容易管理，像這樣的假設是錯誤的。

遊戲被愉悅的吸引力所驅使，較為熱情的愉悅更能提供強烈的吸引力，此結果將導致人們傾向去尋求熱情的愉悅，而忽略溫和的愉悅。遠古的人因為生活在自然環境，因此其是生物性的滿足，其內在本質是適合外在環境，但現代人因為已重新建構其環境，因此他們會發現與原始性不同的愉悅方式。

由於這種愉悅是獨立於正常的和有需求性的，因此它會變得無用和無效果，部分可能被設計成有害的，如製造藥品，或部分是在生活上的精神混亂。

這些遊戲被判斷不是根據愉悅強度的量，而是基於把服務視為美好生活之整體持續性的一部分，它會單獨在生理學、心理學和社會科學中發現用來評鑑任何種類遊戲的指標。

只單獨依循內在驅力，人類的遊戲--生活會傾向尋求強烈愉悅型式，如吃、喝和跳舞等；在現代生活條件下完全的自發性，觀察、溝通和閱讀等遊戲活動則會變成伴隨與感官和群聚生活相似的事物，教堂中的美好活動也會被週日電影和高壓力的活動所取代。同時遊戲的愛好者也會放棄能建立適當人性的美好事物。

基於此，人類的內在驅力並無法安全的引導遊戲，

智識必須引導

為控制行為的每一種形式，人們必須給予智識，遊戲不能被放棄，放棄遊戲就等同於放棄生活，但遊戲必須透過智識來控制。

例如人類若要維持文明，就必須選擇和使用大量的閱讀，並拒絕會讓人神經錯亂的理解，他們要記住選擇電影、廣播節目和遊覽地等的目的和價值。

智識應注意引導遊戲的價值和目的，至於在工作層次的主要功能，則在引導遊戲活動，進入更美好的軌道。

無害的娛樂活動

對於一些被認定具傷害性的活動，娛樂活動通常被視為是無害的，大部分都會嘗試去避免他們相信具傷害性的活動，這傾向去防止，至少是限制，但對於所有年紀的人，會導致將具有愛和慾望的遊戲轉向完全無害的娛樂活動。

一些明顯是純真的娛樂形式，其正向的結果是有害的，例如大部分的人每週會花許多時間去閱讀、觀畫和傾聽行動表演，但它們可能是腐敗或不真實的，對於這些無形、難以度量的活動，大部分的人很少會有關於它們的真實性知識，因而無法看到其傷害的本質或範圍。他們會假設一個具愉悅性的事，不直接看到傷害就是純真的，但他們不了解，這些傷害不是缺席，而是預期性的。

另一方面，人們會設計一些娛樂活動，如下棋、骨牌遊戲和集郵等，它有一些正面價值，這些活動很多，但我們只能以自己可用的時間去消費它們，反對它們並不是因為它們有害，而是它們並無法以有活力的方式創造或再創造出身體、智識和情緒的特殊能量。每個人投入的娛樂活動是要能有活力的發展和維持有重要性的身體、情緒和智識的力量。當然，好是最好的敵人，只有最高層次才能能在好生活中建置個性，一個人不可能同時做這兩種活動。

心得

在 Bobbitt 早期的著作中很少會去談遊戲在教育中的價值性，這章對遊戲的論述，很難想像 Bobbitt 會從社會效率的課程主張，轉變為重視兒童中心的課程主張。

第三篇 工作

爲了學習去過好生活，個人需要通過兩個學徒階段，一是遊戲，二是工作。遊戲能給他在發展其力量和在他如何生活時，有一個長期的開始。至於工作則扮演一個接續的功能，讓他能夠進入一個更高層次的完全發展或完美表現。

當一個男孩看一個技工在製作一張桌子時，他並不是只在做此工作，同時也在觀看和滿足他的好奇心。他會得到桌子這一事物的心理印象，同時更多是明顯的工作勞力。他會看到材料、部分、關係、緊固件、工具、過程和已完成的作品。在最後的觀察，由於桌子建構的知識是非常高級的。他有必要爲了開始製作自己的東西而具備工作知識

遊戲活動是學徒階段引領兒童進入工作層級的較低限制。假如兒童想要更進一步，工作必須在過程中帶領他，並持續這個學徒階段。例如雖然他看到銷售員使用木頭，在智識遊戲的層次，他可能不會做精細的或看到各種細節變化，又例如他看到桌子的高度，但他可能不會注意要有多少寸，或判斷形成這個高度的各部分；當他看到木匠在製作桌腳的上部和下部，他不會注意它們所依賴之桌子四個部分的堅固性。

總之，心理遊戲旨在喚起注意和興趣，給予先前的理解的基礎，但它可能會忽略許多的細節和精確性，被心理遊戲所形成的理解是不完全與不精確的，我們可將心理活動融入活動中，刺激學生對觀察的精確性和完整性。

工作的領域

工作是一種擔負責任的活動，它是爲了有意識的符合需求的目的。爲了合適在每個經驗領域生活，我們必須要有許多的需求要配合，對每個領域而言，這些需求是要透過活動的實施，同時被工作所支持。每個領域也都會有家庭及廣大社會之社會安排與調適的需求，這些是合適生活的條件，這些關係的創造與維持，只有藉由持續和負責任的努力於家庭、公民和社會責任。每個經驗領域也都要有持續性和負責任之活動的指引，以達好生活所的目的。因此，它是極爲困難且嚴格的工作。每個領域都有創造、維持和逐步成熟的必要。

兒童與青少年要藉由工作被教育，但他們要先理解職業的工作領域，有八個工作領域對過美好生活是需要的，說明如下：

維持生理健康的工作

在維持身體健康方面，例如每天要在他們的烹飪食材、品質、平衡和數量上去做選擇，這些都與其特質、情境、工作和生理條件的需求相關連，藉由智識的引導，他還要去管理包括溫度、睡眠和情緒狀況等。

每天以細心的方式去完成這些事情便是工作，它是每天持續性的責任付出，有許多完美的生理生活是具高度共識的，其結果也是令人滿意的，但也有些因情緒性因素的加入，及文明的複雜性，它會破壞責任的持續付出，

維持家庭健康的工作

有三種家庭工作必須被管理，其一是每天家庭實際的活動；其二是每天思想的活動，其主要在發現表現這些活動的最佳方式，同時它也是引導這些方式的行動；其三是智識生活，其主要在發展和維持對純真和應用科學的理解，目的在能夠處理每天的情境。

以烹飪為例，它是一種智識工作，何時要合適行動的智識會引導實際操作。其他如園藝和照顧孩子都是一種智識工作。

維持智識健全(wellbeing)的工作

在人類的需求中，理解是相當重要的，其就如同呼吸一般，人類的注意會不斷的去注意其周遭環境，透過與過去的經驗相連結，對事物的觀察被喚醒，包括閱讀書報和雜誌，而讓引導注意的工作進入有效的方式，只有來自關於事物的正確的思想。

其他六個工作領域

其他六個工作領域包括(4)要履行個人的社會義務，(5)在日常生活中正確的使用各種工具或技術，如語言和數學運算，(6)努力去引導和控制一些難以駕馭的情緒，(7)去發展和維持娛樂所需的知識，(8)表達個人基本的哲學，(9)職業。

自由

每個人都賦有智識，當我們在履行工作責任時，必須依據所見去做決定與行動，自由是正確行動的基本條件。在從事工作時，被科學所允許的方法是最佳的方法，同時要避免容易和次要的方法，這是對自由的嚴格限制，自由的問題主要在於年輕人無法清楚看到他們的需求，及不能被科學所引導。

自我引導

美好生活是在條件允許下，在方法上自我引導，每個人都不會受到他人的限制，能自我思考，自我做決定，形成自己的計畫，此種引導性的科學是運作在自己心理。至於自我引導力量的充分發揮，則有待長時期的過程，因此在嬰兒期的生活必須藉由科學的引導，引導性的科學並不能運作在其心理，必須運作在長輩的心理，提供其正確生活的方向。

家長作風(paternalism)

家長大都享有為孩子做決定，但家長必須記住生活總是存在許多的錯誤，完美的生活很難被任何人達成，年輕人要學習的是如何去期待和避免犯錯。

學校是一個家長作風的機構，它應扮演糾正家長習性的角色，不要和兒童的依賴性斷絕關係，它也要透過科學引導對家庭生活的假設，並計畫如何對家庭生活產生影響，同時透過科學了解家長作風的過與不足。

工作和特性

在九個工作領域中可建立高層次的特性，然而一般對工作的概念，大多侷限於實際面向，很少會去建立一種文化或氣質。其實家長和教師都希望教育孩子要有尊嚴的工作，而「有尊嚴的工作」即意指要維持一種好的特性。例如工作是逼迫人像機器般，重視自動化的工作程序，而缺乏心理運作層面，在某種程度，此種工作是沒人性的。

動機和方法

當一個人正式進入某一工作，他應該對自己的需求有清楚的了解，如此才會願意做必要的努力，其對情境的觀點會喚起一種責任感。在足夠的壓力下雖能訓練出技術習慣，但所謂美好的生活並不應該是這種工作，因此教育不應使用逼迫的方法，如處罰或重覆性的活動。

兒童在一開始就要在自我引導的形式下表現，不要逼迫超過他能力所及的事，而要盡早和盡可能達到他的自由性。

兒童和年輕人通常會願意做這樣的工作：(1)工作有正常的獎勵，(2)工作不同意的面向被清除，(3)遊戲和工作連結在一起，(4)工作能避免受條件威脅的痛苦，(5)工作是一般社會可接受的型態，(6)能清楚看到自我需求和價值。

工作和學校

教師和家長通常會認為年輕人必須教導他們謀生的實際工作，這樣的信念導致學校的課程被分為為職業做準備和抽象的學術性科目。反對這樣的課程，原因之一是職業只是工作的其中一種，年輕人尚未進入職場，不必以有效的方式努力於特殊的教育領域；其二則是基於會讓學術課程無目的化。

各種被兒童和年輕人在家庭和學校其他地方所從事的不同工作仍需被教導，但它不能以任何平常的方式被設計，其應在自由性下讓他們自我引導，並真實呈現所有因素。

第四次活動

序次	日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
4	98.11.17 星期二	林永豐	Young (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge	新教育社會學：楊格與伯恩斯坦的課程理念
		鄭勝耀	Bernstein (1971). On the classification and framing of educational knowledge	

經典出處：

Young (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge
In M. Young (Ed.). **Knowledge and control: New direction for the sociology of education** (pp.19-46). London: Collier-Macmillan Publishers.

導讀者：林永豐（中正大學課程研究所）

內容大要：

生涯與著作

Young 原本是一位中學的自然科老師，1960 年代初期，他以在職教師的身分在攝政街多元技術學院(Regent Street Polytechnic)進修時開始對社會學產生興趣。隨後，他又到艾塞斯大學(University of Essex)攻讀碩士學位。1967 年，Young 進入倫敦大學教育研究院(the Institute of Education, University of London)擔任教育社會學的講師，並於 1973 年升等為高級講師。期間，受到 B. Bernstein 的鼓勵與影響極大，並意識到發展一門「課程社會學(sociology of curriculum)」的重要與必要性。

1971 年，Young 主編了「知識與控制(knowledge and control)」一書。這本書後來成為新教育社會學取向的經典之作，也奠定了他在教育社會學界的地位。原先，這本書是 Young 為了在開放大學(Open University)開設「學校與教育」這門課(這也是開放大學第一門有關教育社會學的課)所編寫收集的一些論文集，以便作為上課用的教材。由於這層緣故，不僅上課的學員都得購買，而且全英國到處都可以以相當低廉的價錢取得這本書，使得這本書的激進觀點迅速地傳播開來。不過，新教育社會學在英國的壽命其實不長，大約在 5 年後，Young 接受了 Whitty 的建議，修正了原先激進的觀點，並進而與 Whitty 合作編寫了兩本書：「學校知識的探究(Explorations in the Politics of School Knowledge, 1976)」與「社會、國家與學校教育(Society, State and Schooling, 1977)」。據 Young 自己的說法，新教育社會學至此已經不再是一個獨特的學術取向(Young, 1998:p.39)。

然而，不僅知識與課程的問題持續成為 Young 在爾後長達 30 年以上的學術關

懷，而且新教育社會學所提出的論點，不斷地在英國(如 Goodson 等人)與美國(如 Apple, Wexler 與 Giroux 等人)得到衍申與發揮。Young 於 1988 年發表「課程與民主(Curriculum and Democracy)」一文，冷靜地分析新教育社會學的根本缺失，也試圖找尋足以突破困境的方法。這篇文章因此可以視為一個分水嶺，一方面新教育社會學時期暫時告一段落，另一方面，則預告了另一階段的來臨。

Knowledge and Control

Young 對教育社會學的最早論述，也是最廣為引用的文獻，乃是 1971 年所主編出版的「知識與控制」，以及該書中的專文「將課程視為在不同社會中組織形成的知識之研究取向 (An Approach to the Study of Curriculum as Socially Organized Knowledge)」。Young 認為課程社會學最核心的問題，即是從社會學的角度來觀察課程，並特別注意：當權者是根據什麼樣的基本假定來選擇與組織學校知識的？這個主題可以衍申為下面三個問題：

第一、既然某些人有權力去界定「什麼是有價值的知識？」，那麼我們就可以追問：知識是如何被階層化了(stratified)的？依據的標準為何？知識階層化的概念有兩個重要的內涵：聲望與所有權。聲望指的是一個社會對不同知識領域的評價，所有權則指某一種知識是不是被某一特定的群體所「擁有」，相對地減少了其他群體接觸此一知識領域的機會。

第二、既然某些知識領域只開放給某些特定的群體，那就意味著對不同群體的學生而言，課程所涵蓋的「範圍」是不同的。換句話說，不同群體的學生，透過修習不同種類或範圍的課程，其所分化專精的類型與程度都是不同的。

第三、在不同的時間、不同的文化脈絡下，不同的社會對「科學(science)」的界定都不同。既然如此，知識與知識之間的關係究竟是什麼呢？為什麼有的學科會被視為是科學，而有些不會呢？再者，究竟是哪些人可以擁有或學習這些知識呢？這些得以接觸某一類知識的人之間的關係是什麼呢？這一群人的社會階級背景有沒有類似的呢？

Young 進而主張，針對課程這一議題，應該從下列幾個角度加以剖析。

表一、課程中知識的社會組織之不同面向

知識範圍的 大小(專精化的程度) 不同知識領域 被評價的情形(階層化的程度)		不同知識領域之間的關係			
		開放的		封閉的	
		狹隘專精的	廣博通識的	狹隘專精的	廣博通識的
高	1	2	5	6	
低	3	4	7	8	

(Young, 1971:p.33)

首先，橫向的分類用以說明「知識分化(specialisation)」的情形，這是因為隨著知識的擴增，不同知識領域產生了不同的專精化程度，可據以區分出開放型與封閉型兩類(此即 Bernstein(1971)所區分的統整型(integrated)與聚集型(collective)課程)。知識逐漸分化之後，隨之就會得到不同的社會評價，進而設立專門的機構來傳遞給特定的、經過選擇的社會成員，換句話說，這些評價往往就會被制度化(institutionalized)了。因此，一旦課程的改革欲調整課程的範圍，便涉及知識範疇的界定，也就是涉及知識應如何分化的問題，那麼，因知識分化所形成的社會關係，也就會受到影響(抑或是抗拒影響)了。

其次，縱向的分類是用來說明「知識階層化(stratification)」的情形，可分為高階層化與低階層化兩類。Young 認為，知識階層化這個面向，可以呈現出知識組織的情形與制度機構間的關係，亦即，聲望較高的知識，往往使得傳遞該知識的機構，也享有較高的聲望。因此，如果想要「去階層化(de-stratify)」，讓原本聲望較低的知識也能具有高聲望；或是想要「再階層化(re-stratify)」，推翻原本用以衡量知識聲望的標準，改以新的標準來斟酌，則顯然不只是衝擊到知識領域之間的排序，而且也挑戰到知識背後的制度或社會關係的排序。而根據 Young 的觀察，具有高聲望的知識往往具有下列幾項特色：有正式的考試歷程；教導的對象是能力好的學生；以及，教導的對象是同質性高的學生。

透過上述兩個面向的觀察，可以發現知識分化的情形，以及知識如何受到評價的情形，都跟社會脈絡有關。由於課程主要便是知識的組織與選擇，因此，課程的形成與調整，也就和社會的脈絡，特別是社會的階級關係有著密切的關聯了。例如，傳統的學術課程強調單一的學科科目、強調不同的知識有價值上高低的區別、輕視非學校教育知識的重要性，從新教育社會學的角度來看，傳統的學術課程根本就是高社會階層的人用來排除低社會階層人的工具。傳統的學術課程最影響人心的一個意識型態，在於它讓人以為傳統的學術課程乃是組織知識與發展學生能力的唯一方式，若此，則無法在傳統的學術課程表現優良，自然是學生自己的能力有問題了。

批評與回應

「知識與控制」出版之後，引起來自左派與右派相當多的批評。右派人士將新教育社會學視同為馬克思主義與激進主義，而許多自由主義或保守主義的哲學家則批評新教育社會學是「相對主義不可測知的深淵」或是「失去控制的知識」(Pring, 1972)，認為教育社會學應該強調知識論等傳統主題，而不是去談論那些實際的課程決定。有趣的是，左派人士對新教育社會學也不甚贊同，因為長期以來，左派人士並不批判傳統的學術課程，他們力爭的是增加入學機會，恰恰好是為了讓他們的子弟能有更多的機會接觸這些學術課程，以便作為向上社會流動的契機。新教育社會學批評傳統的學術課程，不是讓有心人士更有理由把勞工子弟排除在修讀這些課程的大門之外嗎？

此外，新教育社會學對教育改革的想法也過於單純。傳統的教育社會學者大多秉

持費邊主義傳統的改革觀，認為行政決策者都是理性的人，不僅和學術研究者有著相同的關懷，也會依照嚴謹執行後的研究來擬定教育政策。新教育社會學則主張，行政體系與教育政策的決策者不過是既有體系的一部份，是不可信賴的，所以只能將改革的希望寄託在學術界或實務老師。然而，正如 Whitty (1974) 所批評的，新教育社會學過於強調社會個體(agents)的能耐，卻過度輕視了社會結構面(social structure)的影響。Young(1998)後來也承認，新教育社會學將實務教師視為教育改革的主要角色不僅一廂情願，而且也愈來愈顯得不切實際，再者，新教育社會學也沒能注意到國家(state)所能扮演的角色¹，甚至忽略了實務教師是否認同新教育社會學的理念。

即使在「知識與控制」一書中，儘管不同作者對於知識的社會性有所共識，但其實各篇所奠基的社會學理論取向卻不一致。例如，Bernstein 與 Bourdieu 的立場是屬於涂爾幹社會學的傳統，相對之下，Esland、Keddie 和 Young 的文章，則比較具有反實證主義的色彩。這些作者雖然都同意課程的重要性，也贊同課程和社會階層有密切的關係，但由於立足的社會學理論不同，對社會的功能也就有所差異。

Young 在 1988 年所發表的文獻中反省，認為新教育社會學至少有下列三點主要的缺失，以至於爾後的發展受到限制。

第一，得利於 1970 年代在政治與文化上激進主義的影響，新教育社會學得以首次對知識與課程提出許多質疑，並挑戰其背後的、社會上的權利的分配及其之間的關係。然而，「既有的、被視為理所當然的課程」如果不恰當，應該要以什麼來取代呢？新教育社會學似乎認為所有的課程都帶有不當的意識型態，但果真如此，最好的解決方案不就是都不要課程了嗎(一種類似於非學校化(deschooling)的觀念)，或是只能鼓吹以經驗為主的課程？事實上，新教育社會學過於將焦點擺在既有的學術課程如何維持社會中不均等的權力分配。然而，課程當然具有選擇與排除的功能，但課程的確也是文化上用以傳遞知識的一種方式。新教育社會學對此並未能提出令人信服的論點，況且，新教育社會學也未能提出任何規準，來衡量究竟什麼樣的課程才是恰當的？

第二，新教育社會學對於學術科目(academic subjects)所能扮演的角色，並未能深入地反省。這就涉及到所謂有系統的知識，是不是一定都是以單一學科(disciplines)的形式來組織與呈現？有沒有其他的形式，能具有傳統學科的嚴謹性，同時卻又不受限於傳統學科所架構出來的界線？

第三，新教育社會學過於強調不同學術論點之間的差異，卻忽略了這些不同的論點，其政治上的立場可能是大同小異的。例如，Halsey, Floud, Douglas, Glass 等人雖然都不贊同新教育社會學激進的觀點，但就政治立場上而言，卻和新教育社會學一樣，都極力地批判社會階級所造成的教育不平等，因此，太過強調學術根源與論述的不同，反而無法在政治上合作，錯失了推動教育改革上的機會。

¹ 為此，Young 刻意於 1986 年延攬了 Andy Green 到倫敦大學教育研究院來。Andy Green 專門研究國家在教育上所扮演的角色，並關心教育與經濟之間的關係，請參考 Green(1990, 1997)。

綜而言之，自 1970 年代初期開始，知識與課程已經廣被視為教育社會學中重要的研究課題，儘管論述者未必贊同 Young 的觀點，但 Young 突顯出此一領域的重要性與爭議性，的確是相當值得肯定的。然而，新教育社會學在學術與政治立場上不夠圓融、對社會個體與改革的前景過於樂觀等等，使得其發展受到相當的侷限。至於，新教育社會學站在批判既有課程的立場，本身卻又缺乏一個足以令人信服的課程藍圖，也未能提出一個理想的課程應該符合的規準，這，就有待下一個階段的研究來加以加強與補充了。

討論題綱

1. 首先要提出的是 Young 對課程的觀點，在早期與後期有不同的轉變與對照。在《知識與控制》一書中，Young 從知識階層化的現象，來說明不同課程之所以會被視為具有不同的價值，均乃不同社會所選擇（socially constructed）的結果，亦即，課程乃是「被動地」由社會結構或環境所決定的產物。但到了 1998 年的《未來的課程》一書中，Young 則刻意強調應該探討未來社會的圖像，探討未來社會成員究係需要具備哪些知識技能，並據此來論證課程的合理性；換句話說，課程則成了「主動地」呈現社會圖像，進行社會建構的一種積極策略。上述的轉折，課程的角色從被動化為主動，Young 的課程社會學的重心，則從論述「影響課程建構的社會因素為何？」轉為探討「課程知識所呈現的未來社會圖像及其合理性為何？」。
2. 其次，若從 Young 在《知識與控制》一書中所討論的論點與反省，來檢視我國中小學課程改革的情形，則顯然我國受到 Young 早期思想的影響較深，而受後期思想的影響較弱。受到 Young 與整個新教育社會學思潮的啟發，我國中小學課程的改革，特別是對於學校科目的意識型態分析（如族群、性別、政治...等意識型態的批判），及對於科目設立合理性的反省（如對中國文化基本教材、三民主義科...等之質疑），都可說是承續了對塑造課程知識之社會因素的反思與批判。然而，Young 試圖為新教育社會學找尋出路的企圖，亦即「探討未來社會願景以作為課程合理化基礎」的觀點，卻尚未影響到我國課程改革之發展。
3. 最後，Young 在《知識與控制》一書中所談的知識的階層化，並非僅止於科目之間的階層化，亦指的是不同進路知識的階層化的問題。因此，一方面，有些科目會被視為較有價值，如國、英、數等學術科目，往往會被視為比非學術性科目要有價值；另一方面，則普通進路中的學科，其聲望往往也會比職業進路中的科目要來得高。這也正是 Young 非常注重後期中等教育分流的問題，也持續關注普通與技職分流的課程發展，如 1998 年的《未來的課程》的討論，提出所謂「關聯式的專門化（connective

specialisation)」。不過，我國課程學界雖然受到 Young 的思想啓發，但大多重視的是「科目課程的階層化」，卻較少關注「不同進路 (pathways) 課程的階層化」。此一現象相當值得我們反思，亦應該是爾後推動高中職教育改革時，重要的反省面向。

經典出處：

Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. Young (Ed.). **Knowledge and control: New direction for the sociology of education** (pp.47-69). London: Collier-Macmillan Publishers.

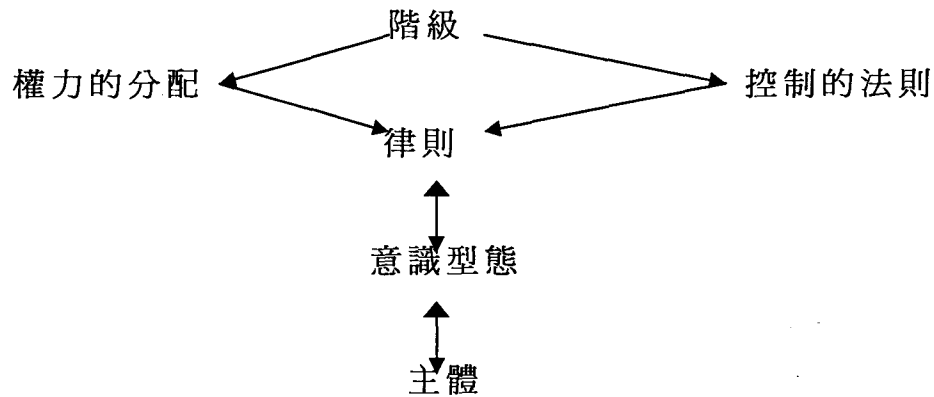
導讀者：鄭勝耀（中正大學課程研究所）

內容大要：

前言

在 Bernstein 對知識社會學影響最深，也是最廣為人知的文章---「教育知識的分類與架構」(On the classification and framing of educational knowledge) 中，開宗明義即強調唯有經由象徵性的秩序 (symbolic orders)、社會化組織的形式 (form of social organization) 和律則經驗的類型 (shaping of experience in terms of codes) 之間的交互關係，再透過三種訊息系統 (message system) --- 課程 (curriculum)、教學方法 (pedagogy)、評鑑 (evaluation) 的轉換，才可以使我們對「教育知識」此一律則 (code) 有更進一步的認識與了解 (Bernstein, 1971, pp.202-203)。

本文嘗試以 Bernstein 四大冊的巨著---「階級、律則與控制」(Class, Code and Control) 爲主軸，將 Bernstein 的思想分爲律則、階級與控制三個部分，以律則爲出發點，經過「分類」(classification) 與「架構」(frame) 的媒介，再依 Bernstein 二分法的脈絡，在課程、教學與評鑑一連串過程中，以疆界 (boundary) 與隔離 (insulation) 的強度 (strength) 高低爲區分的規準，做一闡釋。最後，再嘗試以 Bernstein 與 Bourdieu 等人的比較來探討知識背後所隱藏階級、權力的分配與社會控制的意識型態；Bernstein 曾以下圖表示律則、階級與控制之間的關係，如圖一。



圖一：律則、階級與控制之關係圖（Bernstein,1990,14；
Bernstein,1982,305）

四、律則、分類、架構與訊息系統的意義

律則與訊息系統應可算是 Bernstein 的思想中心所在，一切對知識的批判皆由此而生；而「分類」與「架構」則是另一組非常重要的概念，在 Bernstein 教育知識的分析過程中提供一套價值標準，故在討論 Bernstein 的對教育知識的見解之前，必須先對這些概念作一釐清。

(一)律則

「律則」(code) 是一種潛在、默默作用的規範性原則。它的重要性在於可以選擇與統整有關的意義 (relevant meanings)、該意義所表現的形式 (form of their realization) 與喚起意義的脈絡 (evoking contexts)。也就是說，律則是一種隱藏在社會深層結構背後的原則，透過決定社會中各種意義的合法化 (legitimate)，經由規範意義的較佳表現方式，達成合法意義的適當溝通脈絡 (黃嘉雄，1989，pp.80-81)。

(二)分類

分類 (classification)，是指範疇 (content) 間疆界 (boundary) 維持的程度，它和內容的種類 (what is classified) 無關，而是決定於內容間的隔離 (insulation) 的強度 (Bernstein,1971,p.205)。以教育而言，「範疇」指的是學校所傳授並提供學生學習的領域，如國語、自然、社會、健康，這些科目的分類標準，和科目彼此的內容一致與否並沒有關聯，而是取決於科目間有無交互排除的能力；擁有強的分類，便擁有強的交互排除能力，也就是說，彼此之間的關係是封閉的，反之，則為開放的 (Bernstein,1971, p.205)。

(三)架構

架構 (frame)，所指的是在教學的過程中，老師與學生對於所傳遞 (transmitting) 與接受 (received) 的知識，在選擇、組織與時機掌握中所擁有的控制權強弱。和「分類」類似的是，「架構」亦與教學內容無關，而與教和不教之間的界限有關 (Bernstein, 1971, p.205)。也就是說在強的架構下，學生對所「接受的知識」與教師對所「傳遞的知識」，在「內容」、「方法」、「時機」上缺乏自主性，任憑權威勢力的操控 (Bernstein, 1971, pp.206-207)；反之，則擁有主控權。

(四)三種訊息系統的意義

Bernstein 認為正式的教育知識必須經由課程 (curriculum)、教學方法 (pedagogy)、評鑑 (evaluation) 這三種訊息系統 (three message system) 來實現 (realized) (Bernstein, 1971, pp.203)。課程 (curriculum) 在 Bernstein 看來是有效知識的集合，教學方法 (pedagogy) 為傳遞知識的有效方法，而評鑑 (evaluation) 則為受教者對知識的有效了解 (Bernstein, 1971, p.203)。

五、律則的類別

從上述分類、架構與訊息系統等概念的延伸，Bernstein 依疆界的強弱，將律則的類別做一區分 (Bernstein, 1971, pp.203-210) 在語言上，分為形式語言 (formal language) 與公共語言 (public language)、精密性律則 (elaborate code) 與限制性律則 (restrict code)；在家庭社會化上，分為個人式家庭 (personal family) 與地位式家庭 (positional family)；在學校秩序上，分為表現秩序 (expressive order) 與工具秩序 (instrumental order)；在教育儀式上，分為差異性儀式 (differential ritual) 與一致性儀式 (consensual ritual)；在教學上，分為隱性教學 (invisible pedagogy) 與顯性教學 (visible pedagogy)；課程上，則分為統整性律則 (integrated code) 與集合性律則 (collective code)，茲整理如表一。

表一：Bernstein 的律則分類

疆界 類型	弱	強
	語言	形式語言 (精密律則)
家庭社會化	個人式家庭	地位式家庭
學校秩序	工具秩序	表現秩序

教育儀式	差異性儀式	一致性儀式
教學方法	隱性教學	顯性教學
課程	統整性課程	集合性課程

在後期 Bernstein 則以下的公式來表示律則的意義 (Bernstein, 1990, 108) :

$$\frac{\circ}{+Ci/e + Fi/e}$$

○為引導價值、意義的精密性律則或限制性律則，C 為分類原則，F 為架構原則，+為分類和架構原則的強與弱，+為強而-為弱，i 指的是情境的內在關係 (internal relation)，e 為情境的外在關係 (external relation)，伯氏藉此一公式來說明律則會隨著分類和架構的變化而改變，並進一步彰顯其背後的權力與控制。

(一)語言上

在語言上，在 Bernstein 早期時，依社會階級不同將語言分為公共語言 (public language) 及形式語言 (formal language)，中產階級以上的家庭傾向於使用精確文法與複雜文法的「形式語言」，但不排除「公共語言」的使用；而勞動階級則指侷限在「公共語言」運用 (Bernstein, 1971, 120-121；黃嘉雄, 民 78, 59-63)。

從 1962 年起，Bernstein 使用精密性律則 (elaborate code) 與限制性律則 (restrict code) 來描述語言所代表的深層意義，精密性語言的使用者能自大範圍的語言變項中，選取適合的要件；而限制性語言的使用者則只能在特定的範圍內使用固定的語言 (Bernstein, 1971, 5-8；李錦旭, 民 76, 63-64)。

(二)家庭社會化

在家庭的社會化過程中，Bernstein 認為若某一團體的成員採用「個人式」(personal) 方法來教導他們的小孩，它會對小孩的生長情形十分關心，並隨著小孩的生長來修正它們的要求與期許；而「地位式家庭」(positional family) 對小孩的要求則是他在家中的正式地位 (formal status) 而定，決定後很難加以改變，屬於一種強的分類 (Bernstein, 1971, 184-185)。

(三)學校秩序

Bernstein 將學校企圖交給學生的秩序分為兩種：表現秩序 (expressive order) 與工具秩序 (instrumental order)。前者強調的是表現於外的行為，屬於品格的訓練，很難改變；後者則要求內在的態度與知能，受當時的時間、空間及經濟的影響。(Bernstein, 1975, 138-39)

(四)教育儀式

Bernstein 認為學校透過象徵性的儀式，使個人與社會達成連結。依其疆界的弱與強分為差異性儀式 (differential ritual) 與一致性儀式 (consensual ritual)，差異性的儀式的目的主要在將團體內的成員做一區隔，如不同的社團、科系；一致性的儀式則主要在凝聚團體共識，如校服、朝會，屬於一種強的分類 (Bernstein, 1975,54)。

(五)教學

在教學上，Bernstein 嘗試以隱性教學 (invisible pedagogy) 與顯性教學 (visible pedagogy) 來作區隔；所謂「顯性教學」是指教學的架構與分類屬於「強」，教師與學生對教學的內容、順序與時間控制都難以掌握，通常科層體制下的學校亦屬於此類；而「隱性教學」則不管課程設計、教學方式和評量標準都由老師與學生控制。(Bernstein, 1975, pp.116-120)

(六)課程上

在課程上，統整性律則 (integrated code) 與集合性律則 (collective code) 是 Bernstein 依分類與架構的強與弱所分析得來，「集合性律則」意思是在學生教育生涯的早期，就需面對純學術與應用學術，或科學與藝術，文組與理組之間的選擇 (selection) 與安置，經由嚴謹的分流 (streaming) 與分級 (grading) 的過程，學生確定了以後發展的可能與限制，屬於一種強的分類；「統整性律則」則以適應學生的學習現況與發展學生潛能為目的，隨時隨地依學生的狀況而調整，屬於一種弱的分類 (陳奎熹，1996, p.32；Bernstein, 1971, pp.207-208)。

六、幾點反省：

事實上，打從希臘時代開始，知識與權力的關係就一直是哲學家、社會學家關心的主要課題之一，知識所代表的權力來源究竟為何？成為焦點所在。事實上，不只 Bernstein，Apple、Giroux 與 Bourdieu 皆強調知識與權力之間有著極為「曖昧」的關係。

這層關係以 Bernstein 而言，需藉由三種訊息系統探索教育知識與權力結構的互動型態來達成；而常被拿來與 Bernstein 比較的 Bourdieu 則從學生的學習成就與社會階級結構的關係來探索教育不均等的緣由。這兩種主張，乍一看來，似乎極為不同，但進一步思索，便可發現以 Bernstein 的「分類」與「架構」的概念所區分成的

兩種律則，事實上，在強與弱的分類背後似乎還隱藏著階級的不平等，如使用「正式語言」及在「個人式家庭」中所成長的兒童，在學校裡比較容易適應，亦可獲得較高成就；而運用「公共語言」與來自「地位式家庭」的孩子，在學校表現較差與適應不良的機會則較前者大出許多。

Bourdieu 則認為語言便是一種財富，也形成了一種具有主宰性的權力來源（Bourdieu,1991,43-46），其所一再強調的教育機會與資源不平等的再製（reproduction），亦需透過學校教育中如 Bernstein 所謂三種訊息系統（課程安排、教學設計、評鑑方式）來達成。

Bernstein 律則中的「一致性儀式」、「顯性教學」、「集合性課程」，和教育社會學的「和諧理論」（結構功能論）裡提倡的「社會分工」、「社會秩序」，更在某種層面上是十分相近；而其背後所潛藏的階級不平等與控制，亦與衝突理論若合符節，則 Bernstein 與 Bourdieu 思想的關係自然不言而喻。

參考書目

- 黃嘉雄（1989）。**Bernstein 分類與架構概念及其在課程研究上之意義**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 李錦旭譯（1987）。**教育社會學理論**。台北：桂冠。
- 陳奎熹（1996）。**教育社會學研究**。台北：師大書苑。
- 林清江（1981）。**教育社會學新論—我國社會與關係之研究**。台北：五南。
- Bernstein, B. (1971) . *Class, Code and Control. Vol. 1 : Theoretical Studies towards a sociology of language*. London : R.K.P.
- Bernstein, B. (1975) . *Class, Code and Control. Vol. 3 : Towards a Theory of Educational Transmission*. London : R.K.P.
- Bernstein, B. (1982) .Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model, in Michael W. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education* (pp.304-355).London : KRP.
- Bernstein, B.(1990) . *The Structuring of pedagogic discourse*. London and New York: Routledge.
- Bourdieu, P.(1991) . *Language and Symbolic Power*. Massachusetts : Harvard University Press.

第五次活動

序次	日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
5	98.12. 8 星期二	陳延興	Hirst (1965/1974). Knowledge & the curriculum Ch. 3. Liberal education and the nature of knowledge Ch. 6. The forms of knowledge re-visited.	博雅教育、 知識與課 程：赫斯特 的課程理念

經典出處：

.Hirst, P.H. (1965/1974). **Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers**. London: Routledge & Kegan Paul.

第三篇 博雅教育與知識的性質 (Liberal education and the nature of knowledge)

第六篇 對於 Hirst 知識形式之評析 (The forms of knowledge re-visited.)

導讀者：陳延興 (中正大學課程研究所)

內容大要：

一九六零年代，英、美兩國學者紛紛投入對於知識結構與課程學科關係之探究，其中如 1964 年美國的 Philip H. Phenix 提出以六個意義的領域(realms of meaning)作為通識教育(general education)之課程哲學基礎；隔年，英國教育哲學家 Paul H. Hirst 則提出七個知識形式(forms of knowledge)作為建構博雅教育(liberal education)之根本，對於課程研究與發展的影響頗巨。

壹、作者簡介：

Paul H. Hirst (1927~) 從小受過嚴密的文法中學學術訓練，之後就讀劍橋大學三一學院(Trinity College)修習數學，並開始接觸哲學，他非常喜歡 A. J. Ayer 針對意義與真理的探討，並認為針對意義與真理的研究應該有不同的規準，因此他對於知識形式的看法也在此時開始萌芽(McLaughlin, 2001)。大學畢業之後，他擔任過幾年的數學老師，接著到牛津大學教育研究學系擔負數學教師的培訓工作，同時感染了分析哲學的氣息，也關注哲學發展對於教育問題的探討，進而進行教育哲學的教學。1959 年，倫敦大學教育學院(Institute of Education University of London)第一位教育哲學講座教授 L. A. Reid 邀請他擔任教授教育哲學的講師。1962 年 Richard S. Peters 隨後到教育學院擔任講座教授，他們志趣相投並領導教育哲學在英語系國家的蓬勃發展，甚至後來拓展到全世界(Hirst, 1998)。

1965 年，Hirst 轉任到倫敦大學國王學院擔任教育學教授，之後也與 Peters 創立「大不列顛教育哲學學會」(Philosophy of Education Society of Great Britain, PESGB)，Hirst 對於知識論的關注，加上 Peters 對於理性道德判斷與民主社會原

則的性質與證立(justification)之研究，聯手創立在教育哲學界堅強的「倫敦路線」(the London Line)。1971年，Hirst轉任到劍橋大學教育學系擔任教授，他的昔日同事 T. H. McLaughlin (2001)曾指出：由於 Hirst 的努力，讓教育研究在劍橋再度受到重視，並締造成為碩博士班發展的良好基礎；Hirst 在 1988 年退休後，仍回到倫敦大學教育學院擔任訪問學者迄今。但是 2004 年以後，除了教育哲學年會之外，他較少公開露面，也不再出席週三下午的教育哲學研讀會。

McLaughlin (2001: 195)評析指出儘管 Hirst 的思想頗為抽象，但卻清晰與有所堅持，Hirst (1965)發表〈博雅教育與知識的性質〉一文，引發諸多有系統的討論與迴響，該文主張所有的知識與理解均可以歸類成特定的形式，有獨特的概念、判斷真理的規準，這些形式可以提供學校課程作為適當的形塑與構成。然而這些知識形式不是直接教導給學生，也不等同於學校的學科，這是許多人容易誤解之處。知識的形式必須放在比較廣的哲學脈絡下才能被理解，Hirst 重視理性的生活，這種對於知識與理解的發展與追求是教育的核心要務，理由在於不僅他們是具有內在價值且值得追求的，同時也被認為對於人類在社會與個人層面中極為重要的理性發展能力(McLaughlin, 2001)

1970 到 1980 年代，受到新亞里斯多德學派(neo-Aristotleianism)與 Alasdair MacIntyre、Richard Rorty、Charles Taylor 與 Bernard Williams 等哲學家影響，Hirst 逐漸反省先前的看法，亦重視社會實踐的層面，包括欲求的滿足、實踐推理(practical reasoning)等，開始著重理論性知識的限制，強調教育理論與實踐的關係，也探討教學專業培育的面向(Hirst, 1993)。筆者於 2006 年四月一日在牛津大學參加大不列顛教育哲學年會時與 Hirst 有短暫的交流，筆者請問他有關由理論理性轉向實踐理性的原因，他表示的確受到新亞里斯多德學派的影響，但是對於他早期的理論還頗引以為豪，並不因為後來他重視實踐層面而完全推翻；至於對於早他一年發表〈意義的領域〉的 Phenix 之看法，他則是語多批評並深表不敢苟同。總而言之，Peters (1974: viii)讚賞 Hirst 的貢獻說：「Hirst 對於課程理論所帶來的震撼將永難平復」。

第三篇 博雅教育與知識的性質

Hirst (1974: 30)強調博雅教育的概念經常消極地被用來與其它不同概念作區分，而 Hirst 在本章強調透過較為積極的觀點，即從知識的性質本身來談博雅教育，並且強調其適合作為任何層級教育的討論。這一章也是 Hirst 論及知識形式與課程規劃的關係中，最為重要與最具代表性的一篇。

一、古希臘的博雅教育概念

完整的古希臘博雅教育的概念，建立在兩個哲學立場上：首先，有關心靈的知識之重要性；其次，有關知識與實在(reality)之間的關係。針對第一點，對於知識的獲得不僅滿足了心靈的需求，也因而達到了適合自身的目標，故對於知識的探求乃在於追求心靈的完善。此外，知識的獲得不僅能達成心靈本身的完善，也

藉此發現美好的生活 (Hirst, 1974: 30)。由此可知，古希臘時代時強調完善心靈與獲得知識有密切的關係，因而也可以使得人類生活趨向美好。針對第二點，有效地運用理性有助於瞭解事物的基本特質，進而瞭解那些最終實在與永恆不變的真理；是故，Hirst 認為博雅教育理念所關注的即是對於知識的追求。針對前述兩個立場，Hirst (1974: 31) 提出三點加以證立：第一，如此的博雅教育係建立對於真理意義的探討，而非一些不確定的意見、信念或時下的價值觀。第二，擁有知識本身是人類一種獨特的長處，博雅教育的價值在於使人類達成心靈的完善，而非僅著眼於功利主義或職業教育層面的考量；第三，知識的重要性在於決定整體完善的生活，博雅教育有助於人類瞭解他們個人本身或在社會上應該如何生活。換言之，博雅教育的目的在於追求真理與知識，著重心靈的完善，如此的教育需要透過個人本身與社會全體共同來達成。

因此，博雅教育中所強調的「自由」不僅是不同於奴隸的自由，也使得人類能夠依據心靈本身的真正功能加以自由運作，免於錯誤與謬誤而能夠自由理性思考，同時能避免犯錯而自由作為(Hirst, 1974: 31)。教育作為朝向個人發展有目的的活動，必須考量價值的重要性：何處可以發現這些價值？這些價值的內容為何？這些價值內容要如何被加以證立？教育的意義與證立基礎在於知識本身的性質與重要性，而非來自學童的偏好、社會的要求或政客反覆無常的念頭。換言之，這類似在十九世紀 Newman 與 Arnold 與廿世紀的 Maritain 與 R. M. Hutchins 的主張：教育目的在於如何達成人類整體心靈的培養與發展(Hirst, 1974: 32)。

二、一份典型的當代陳述書：哈佛報告書

為了進一步說明博雅教育，Hirst (1974: 32-33) 舉在 1946 年由哈佛委員會所提出的報告書：〈自由社會中的通識教育〉 (*Harvard Committee Report: General Education in a Free Society*) 為例，該報告書中的通識教育與博雅教育二字詞相通用，Hirst 認為真正的博雅教育在於追求知識，亦即在於依據實在的架構與模式追求心靈的發展。然而，Hirst 認為該報告書的通識教育不同於古希臘式的博雅教育，儘管該報告書將知識區分為自然科學、人文學科與社會科三大領域，指出教育目的在於培養一些心靈的特質 (aptitudes) 或態度，而知識的要素僅是開發這些心理特質的手段，對於該報告書認為這些心理特質在於引導以達成某些能力。Hirst (1974: 34-37) 提出四個反對的理由：

首先，反對該報告書將知識視為一種手段以直接達成特定的心理能力，因此立場未能清楚說明知識形式的特徵；第二，該報告書使用意義廣泛與普遍的詞彙，未能將這些能力作清楚的區分，導致相當程度的誤解；第三，該報告書認為特定學科僅培養一種特定的能力，這樣的分類是很不合理的，例如由自然科學領域發展出邏輯思考、從社會科培養關係的思考、藉由人文學科產生想像力思考等；第四，依照該報告書建立在心理的特徵上，不僅包括探求知識所獲得的心靈發展，甚至擴充到個人的道德與情緒等層面之發展，遠超過博雅教育所關注的範圍。

三、進一步闡述與再詮釋

在這個段落，Hirst 直接點出教育所關注之處係有關理性知識的心靈發展，換言之，決定是否擁有美好生活的關鍵在於是否追求一種特定理性的知識形式，其中必須提出適當的理由加以證立或說明。同時，各種不同的知識形式均必須將致力於道德層面的理解，重視有道德的生活，亦即博雅教育根本意旨在於使人類行為能夠避免誤入歧途(Hirst, 1974: 43)。

四、一些基本的哲學考量

經過前述對於博雅教育理論的論述之後，Hirst (1974: 43)在這個部份具體指出必須區分各種不同的知識形式，並對學校或學院課程如何組織提出說明。Hirst (1974: 44)界定所謂的知識形式係指：透過使用公眾所接受的符號，將我們的經驗變成一套有結構的獨特方式。所謂的符號象徵已具有公眾的意義，可以依據經驗有系列且有進展的針對所表述的符號使用加以檢驗。換言之，這些知識的表述乃透過特定的公共符號。不同的知識形式具有四個區分的特徵(Hirst, 1974: 44)：

第一，每一種獨特形式的知識均有其特定的核心概念，不同的概念構成不同的知識形式。例如：在自然科學中有重心、加速度、氫、光合作用等特定概念；數學中的數、整數與矩陣等概念；宗教中的上帝、原罪等；以及在道德知識中的應然、善、對與錯。

第二，每一種特定的知識形式均有其獨特的邏輯結構，因為在每種知識形式中，不同的概念可能藉由非常複雜的方式、依據特定層面的經驗，形成一些可被理解的經驗與關係。例如：力學(mechanics)的詞彙或說明僅有關某些限定的概念，同樣在歷史學中詞彙之解釋有其特定的意涵。

第三，每一種知識形式依據其特有的詞彙或邏輯，有其各自的表述或說明方式，可以藉由屬於特定知識形式的獨特規準，依據經驗加以檢證(test)其陳述，例如判斷科學知識、道德知識與藝術的真理規準均不相同。

第四，每一種知識形式均應發展該領域中特定的方法與技巧，以探索經驗與檢證其特定的表述。當前科學和文學藝術就各自累積了它們在符號上可以表達的知識，所以追求科學與追求文學知識的方法與技巧並不相同。

除了上述的區分特徵之外，Hirst (1974: 45)認為主要判定七種不同知識學門的核心特徵在於：可以仰賴針對特定知識形式的表述方式，並經過檢證經驗的特定方式加以做區別，例如自然科學藉由實徵性的實驗與觀察的試驗，數學透過公理的演繹證明，道德知識與藝術則藉由批判性檢證的特定形式。此外，Hirst(1974: 45-46)對於知識的區分補充提出三個要點：

第一，有些知識形式本身並非具備一個獨特的形式或學門，這些知識係藉由與其它知識結合或借用彼此所產生，像地理學在於研究人類與其所居住環境的關係，屬於一種理論性的領域；工程學則是一種實踐性的領域知識。

第二，至於道德知識是否屬於特定的知識形式？因為道德知識的內容係與回答在實際狀況下，哪些事情應該做、哪些不應該做的問題有關，尚未發展成特定的獨特學門。因為有關道德的議題很難從實際生活中抽離開來，但是在政治、法

律與教育等理論中，仍可以發現一些發展中的道德知識。

第三，還有一些所謂次元性的知識(second order forms of knowledge)，係依附在其他特定知識形式下存在，譬如在語言與符號學(symbolism)的科學研究中的文法與文獻學(philology)，以及在邏輯學與哲學研究之下對於意義與證立所形成的知識。

略微不同於前一章的分類，Hirst (1974: 46)在此將知識的形式或學門區分為：數學、自然科學、「有關人的科學」(human science)、歷史、宗教、文學與藝術、哲學。而知識的領域可區分為理論性與實踐性兩種，對於道德知識是否屬於一種特定的知識形式，則表示尚未確定。

五、博雅教育的規劃與實際作法

接下來，Hirst (1974: 47)轉而討論有關博雅教育的規劃與作法：首先，博雅教育關注心靈在於如何獲得知識的綜合性發展，目的在於透過各種不同的方式以達成對於經驗的理解。換言之，知識的獲得係藉由批判性的訓練與養成，不僅學習一些經驗的事實，也包括學習各種複雜的概念基模(schemes)，與透過各種不同的理性推論與判斷下的技藝與技巧。因此，教學大綱與課程安排必須妥善加以組織，如何引導學生盡可能進入各種基本知識形式的相關層面與學門，必須至少盡可能涵括整體知識的範圍。

Hirst (1974: 47-48)進一步指出博雅教育的目的：博雅教育課程的基礎在於直接研習各種特定的學門，不同領域的知識均應該依據博雅教育目標加以選擇。儘管學習內容廣泛，博雅教育既非在於獲得百科全書式的資訊，也不是在於培養一個專家(specialist)，更不是獲得一位技術人才(technician)所需的知識。博雅教育所追求的是：首先，熟稔各種學門的概念、邏輯性與判斷各學門知識真偽的規準；其次，透過對該學門整體廣泛的通盤瞭解，個人的經驗可以在特定的行為中加以組織；再者，受教者要能藉由實徵的假定或審美的判斷能力加以判別，並瞭解這些賴以成立的理由與考量為何；最後，學生要瞭解每一個領域中可以被瞭解的經驗範圍為何，像在文學與藝術中，涵養批判鑑賞力(critical appreciation)對於創作性作家而言格外重要。

Hirst (1974: 48)接著說明有關研讀博雅教育中某個學門的目的在於兩方面：一方面在於開展學生理解經驗的方式；另一方面在於如何深入瞭解知識的內涵、知識的形成以及與知識的實際運用等。因此，博雅教育藉由提供認識各種知識形式所組成的學科。簡言之，博雅教育的目的不在於培養各種專家，而在於對於各種知識的普遍瞭解。

Hirst (1974: 49)認為博雅教育與道德教育關係密切，因為對於道德理解的探求與博雅教育的目的相一致，道德知識與日常生活中個人事務息息相關，同時與道德相關的議題探討也出現在一些特定的知識領域中，而基本上探求道德的相關知識與其它知識形式是一樣的。

Hirst (1974: 49-51)進一步指出，只有當每一個知識形式均被清楚理解，才可以規劃博雅教育，而且也要讓學生能夠瞭解到其它學門的知識，這是都是屬於哲

學的問題。當在進行課程規劃時，有關學科的內在邏輯結構或一個學門中的某一個分支，必須要明確決定教導與學習這些學科的內容與方法。再者，每一個科目的邏輯與教學內容有關，學科的模式(patterns)必須符合知識形式的要素，但是這些模式需要透過一些實徵的探究加以分辨；換言之，依據博雅教育的目的，學校的科目必須從知識形式中加以選擇，而選擇的要素則要與專門學科屬性的要求有關，要能符合一些心理學的原則，像是由簡而繁、從特定到普遍、由具體到抽象；總之，任何完善的學科在成為博雅教育的一環時，都需要從哲學與心理學面向加以批判檢視(Hirst, 1974: 50-51)。Hirst 指出博雅教育強調要涉獵各方面廣博的知識；然而像在初等教育階段，對學童的成長經驗而言，要逐漸增加有關語文與符號形式(symbolic forms)方面的學習，作為科學、歷史、宗教與道德等層面理解之基礎。

最後，Hirst (1974: 52)強調博雅教育的成果不能被視為一種產生更為破碎的心靈，而是一種在我們經驗中更為清楚與最佳的區辨力(distinctions)之增長。Hirst 接著引用英國哲學家 Michael Oakshott 的話來表達他對博雅教育的看法：各種的知識形式被視為對話(conversations)中的聲音，所謂的對話是一段無法預知的智性冒險歷程(intellectual adventure)；透過與過去傳統的對話中，教育是一種引導對這種對話的技能與合作關係，我們學會如何認識這些所表達的意見(voices)，分辨如何恰如其分地發言與表達，我們也藉此獲得與傳統對話中所需要的智性與德行，最後這些對話也將由每個人的活動與說話內容所代替。

第六章 再談知識的形式

Hirst 在本章回顧第三章的觀點，指出他的初衷在於勾勒一個一致的博雅教育概念，關注學童的知識與理解之發展，強調人類在實際上知識與理解的各種形式中提供多樣的教育內容。

首先，Hirst (1974: 84)澄清各知識形式彼此之間是不可化約的，他曾採用多種不同的詞彙來表示知識形式的種類區分是獨特的或根本的，如'distinct'、'autonomous'、'independent'、'unique'、'fundamental'等，他也坦言這些用語也可能產生誤解。

Hirst 在第三章中原本認為區分知識形式的特徵有四個，包括特定的概念、邏輯結構、真理判準與技巧方法，但是在此他認為第四個有關透過累積真實論點(true propositions)所形成的方法，不再適合作為區分的方法，因為嚴格來說它們本身並未有助於邏輯的知識區分，因此 Hirst 將不再強調這個特徵(Hirst, 1974: 85- 86)。

至於有關有人質疑道德是否作為一種知識形式，事實上在該書第二章 Hirst 談道德而非歷史，第三章卻談歷史不談道德，但是在此他卻重申認為道德仍應作為一種知識形式，但是歷史與社會科學不適合作為一種知識形式，儘管在學校的大部分課程中均有這兩樣，但是這兩科的本質是很複雜的。理由有二：一方面，Hirst (1974: 86)認為這兩科仍須透過實徵的觀察與實驗，對於真理的關注與自然科學並無不同；另一方面，歷史與部分社會科學不僅透過自然科學的因果關係以瞭解可觀察的現象，同時藉由意向、意志、希望與信念等來解釋人類的行為。有關

這種兩種命題的邏輯結構與真理規準是不一樣的；Hirst (1974: 87)認為此二者比較像是科目(subjects)，主要是數個不同種類的邏輯真理。像是數學除了作為一門獨特的知識形式，也關注對於自然世界的真理或有時也需要關注數學史與數學哲學。

同時 Hirst (1974: 96)強調他所謂博雅教育係立基於知識的形式，因此他建議知識與理解不僅應該作為目的，也應重視跨越各種不同知識形式的範圍。但是必須留意的是所謂博雅教育不能視為提供一個完整的教育，因為這些知識形式明顯著重智育的部分，忽略了像是對於體育、品格教育的關注；對於部分智性的目的也有所限制，譬如語言技巧在某些形式中僅作為獲得知識的技巧，而第二語言的技巧卻完全被排除了。換言之，Hirst 認為博雅教育只是整體課程中的一部份，課程規劃尚且包括像是體育、外語等，只是他著重知識形式作為建構博雅教育的基礎。

最後，Hirst (1974: 97)針對學門(discipline)進行說明，他認為這個詞彙可以有不同的意義，可以代表一個知識形式，也可以是某一知識形式中的部分：譬如音樂這門「學科」是文學與藝術知識形式中的一門，基督教神學是宗教形式中的一門等，Hirst 喜歡用複數(disciplines)表示這個意涵；此外，這個字也可以作為較為廣義的解釋，像自然科學作為一門學門不僅包括概念與命題的結構、也包括技巧與方法、態度與價值等有助於瞭解或關注這一領域的知識，這個意義下的學門似乎侷限在強調某一知識形式下的各種要素，但是事實上學門一詞在此所關注的部分比知識本身還廣。

第六篇 對於 Hirst 知識形式之評析

Hirst 的知識形式與博雅教育的概念，無論對於課程理論、教育哲學或通識教育都有頗深遠的影響，但是仍然招致諸多批評，茲分為三點進行討論：第一，知識形式劃分前後說法不盡一致，有損 Hirst 理論的嚴謹性；第二，知識形式劃分與學科之間的關係未能清楚說明；第三，過於重視理性認知的層面，忽略情意與技能等面向（陳延興，2009）。

一、不盡一致的知識形式分類

Hirst 對於知識形式的項目有不一致的看法，筆者依據分類出現年代先後順序，整理成表 1：「Hirst 歷年對於七大知識形式之歸類一覽表」。然而，Hirst 與 Peters (1970: 63-64)在《教育的邏輯》一書中，將知識形式細分成下列七種：形式邏輯與數學、自然科學、個人對於自身與他人心靈的覺察與理解(our awareness and understanding of our own and other people's mind)、道德判斷與覺察(moral judgment and awareness)、審美經驗、宗教宣稱(religious claims)與哲學理解(philosophical understanding)。這次的分類名稱較為複雜，像這樣不一致的分類，會令人對於 Hirst 的知識形式分類產生質疑，如但昭偉（1994：81-83）提出批評 Hirst 理論的內部一致性並不佳，不禁令人質疑是否他本身也不清楚究竟哪些知識才稱得上具有獨特的類型。

表 1：Hirst 歷年對於七大知識形式之歸類一覽表

原始年代	一	二	三	四	五	六	七	附註	
(1965) 博雅教育 與知識性質	數學	自然 科學	有關人的 科學	文學 與藝術	歷史		宗教	哲學	1974 第三章
(1966) 教育理論	數學	(人文 與自然) 科學		美學	歷史	道德	宗教	哲學	
(1967-9) 課程目標 的性質與 結構	數學	自然 科學	關於人的 知識	文學 與美術		道德	宗教	哲學	1974 第二章
1970 教育的邏輯: 課程 (areas)	形式 邏輯 與數學	自然 科學	個人對於 自身與他人 心靈的覺察 與理解	審美 經驗		道德 判斷 與覺察	宗教 宣稱	哲學 理解	
1973 再談知識 的形式	數學	自然 科學	人的知 識?	文學 與藝術		道德	宗教	哲學	1974 第六章

表 2：Phenix (1964: 28) 意義領域的邏輯分類

一般分類		意義的領域	學科
量的分類	質的分類		
普遍	形式	符 號	日常語言、數學、非論述符號的形式
普遍	事實	經 驗	自然科學、生命科學、心理學、社會科學
單一	形式	美 學	音樂、視覺藝術、動覺藝術、文學
單一	事實	群我的知識	在哲學、心理學、文學、宗教中的存在主義的面向
單一	規範	倫 理 學	對於道德關注的各種特殊領域
普遍	規範		對於倫理關注的各種特殊領域
綜合	事實	綜觀整合	歷史
綜合	規範		宗教
綜合	形式		哲學

Hamm (1989)歸納認為七大形式為「純粹數學與邏輯」、「自然(實徵)科學」、「歷史與人類科學」、美學、道德、宗教與哲學。筆者發現就 Hirst 多次提及的知識形式而言，數學、自然科學、宗教與哲學等四個形式是比較沒有爭議的，但是對於道德與歷史、文學與藝術或美學等內涵，較為欠缺一致的說法。同時，相較於 Phenix 強調符號方面的意義領域(參考表 2)，Hirst 忽略有關語言技能的獲得，像是第二外語、體育等面向；此外，語文學習領域在中小學階段，除了文學的涵養，對於識字與新詞的符號學習更為重要，這方面的基礎學習似乎是七大知識形式所未能涵括的部分。

二、知識形式的分類內涵與學科之間關係不明確

Hirst 的知識形式是以博雅教育的理論為基礎的，但並不必然等於教育的全部，所以不等於學校科目或課程內容的整體(Barrow & Woods, 2006; White, 2005)。因此，依據 Hirst 所區分的七大知識形式，究竟與學科的關連性為何？如何與每次的課程改革的學科知識佈局相互聯結？Hirst 的知識形式要轉化成為課程的組織原則和內容並不容易，因為需要多方考量：究竟要在課程中安排哪些內容才能呈現這些不同的知識形式，像是科學知識形式是否要再細分為物理、化學與生物等？人際經驗與知識係指對於他人的覺察和理解，需要藉由語文和歷史等科目加以達成(李奉儒，2004)。A. Brent (1978)認為知識形式應該與學科作區分，像是醫學一科需要來自經驗、數學方面的知識，以及來自與道德相關的專業倫理概念，像是面對安樂死、墮胎議題等概念。筆者認為每一門學科均可能包含不同的知識形式之概念，像是藝術也和數學知識有關、宗教與道德之間也有所重疊等。

P. Walsh (1993)認為 Hirst 的知識形式未能考量合乎邏輯的「複合」(compound)的知識形式，這不同於某一研究領域「混合」(mixtures)不同的知識；像是地理一科混合了自然和人文的要素，比較無法加以區分，就像是化學中的溶解作用；複合則是透過不同要素的結合並產生具有其獨特性的屬性，像是一些敘事文學(narrative literature)，如作品《罪與罰》(*Crime and punishment*)，則包括情感、人際、審美、道德和宗教等要素，究竟應該視為人文與藝術的單一形式，或者將敘述性的文學視作另一種類型的知識形式？換言之，Walsh 認為這樣的想法不在於挑戰 Hirst 整體對於各個知識形式的區分，而是指出是否應該在考量單一形式時能具有更具彈性的應用？因此，Hirst 在論述知識形式時，未能論及不同形式之間與學科的關係，以及他在探討某些學門或領域具有複合性的概念時未能討論應該如何劃分。

三、過於重視理性的重要性，忽略情意與技能的面向

在前述摘要中發現：Hirst 過度強調對於理性心靈的開展，但是對於人類的態度、情緒或情感與技能等層面則不夠關注。女性主義哲學家 J. R. Martin (1994: 172-173)批評 Hirst 的根本錯誤在於：假定知識的性質與結構決定博雅教育的性質與結構，同時有關知識形式的理論過於狹隘與偏執，因為他假定知識形式理論透過博雅教育獲得知識與理解，然而如此一來卻忽略了情緒與情感等心靈的非認知

狀態與歷程。直言之，Hirst 過於偏重認知的層面，忽略了技能之知(know how)的程序性知識(Martin, 1994; Pring, 1976)。Martin (1994: 175)批判就像「象牙塔中的人」(Ivory Tower people)般狹隘，將身體與心靈區分開來，也將理性與情緒加以分離，只會運用理性卻毫無解決現實世界的問題的欲求。

後來，Hirst (1993: 193)也坦承過於理性主義的取向缺點：在決定理性選擇和良善生活的手段和目的時，理論性知識被視為唯一的知識；換言之，Hirst 受到新亞里斯多德學派對於實踐與良善生活的重視，因而調整他的看法；但他並未否定知識形式的意義，只是轉而強調要能重視實踐知識的層面。換言之，過去以理性為主的模式不可行，因此他主張應該重視實踐理性而非「理論性理性」(theoretical reason)，就是所謂的「實踐智慧」(phronesis)，讓教師能夠充分掌握已經成熟或正在發展中的教學實踐活動(Hirst, 1995)。

參考書目：

- 李奉儒 (2004)。《教育哲學：分析的取向》。台北：揚智。
- 但昭偉 (1994)。Hirst(P. H. Hirst)博雅教育和課程理論研究。國科會專題研究計畫。(NSC82-0301-H-133-002)
- 陳延興 (2009)。知識與課程。載於卯靜儒主編：《課程改革--研究議題與取徑》。台北市：學富。
- Barrow, R. & Woods, R. (2006). *An introduction to philosophy of education* (4th). Oxon: Routledge.
- Brent, A. (1978). *Philosophical foundations for the curriculum*. London: George Allen & Unwin.
- Hamm, C. M. (1989). *Philosophical issues in education: An introduction*. East Sussex & PA: The Falmer Press.
- Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.). *Philosophical analysis and education* (pp. 113-138). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1966). Educational theory. In J. W. Tibble (Ed.). *The study of education* (pp. 29-58). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1993). Education, knowledge and practice. In R. Barrow & P. White (Eds.). *Beyond liberal education: Essays in honour of Paul H. Hirst* (pp. 184-199). London: Routledge.
- Hirst, P. H. (1995). Teacher education and practical reason. 載於台北市立師範學院主辦之「師資教育回顧與展望國際學術研討會」論文集 (頁 25-39)，台北。
- Hirst, P. H. (1998). Philosophy of education: The evolution of a discipline. In G. Haydon (Ed.). *50years of philosophy of education: Progress and prospects*. London: Institute of Education University of London.

- Hirst, P. H. & R. S. Peters (1970). *The logic of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, women, and curriculum*. NY & London: Routledge.
- McLaughlin, T. H. (2001). Paul H. Hirst. In J. A. Palmer (Ed.). *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present* (pp. 193-199). London & NY: Routledge.
- Peters, R.S. (1974). General Editor's note. In P. H. Hirst: *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Phenix, P. H. (1964). *Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education*. NY & London: McGraw-Hill Book Company.
- Pring, R. (1976). *Knowledge and schooling*. London: Open Books Publishing.
- Walsh, P. (1993). *Education and meaning: Philosophy in practice*. London & NY: Cassell.
- White, J. (2005). Reassessing 1960s philosophy of the curriculum. *London review of education*, 3 (2), pp. 131-144.

第六次活動

序次	日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
6	99.1.12 星期二	洪如玉	Phenix (1964). <i>Realms of meaning</i> Ch. 1 The argument. Ch. 2. Human nature.	通識教育：費尼 克斯的課程理 念
		王雅玄	Ch. 21. The scope of curriculum	
		陳延興	Ch. 22. The logic of sequence in studies	

經典出處：

Phenix, P. (1964). *Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education*. New York: McGraw-Hill.

第一篇 爭論 (The argument.)

第二篇 自然人 (Human nature)

導讀者：洪如玉 (國立嘉義大學教育學系)

內容大要：

Who is Philip H. Phenix?

Philip Phenix 在 1954 年至 1981 年之間服務於哥倫比亞大學，並在退休之後被榮聘為教育學院教育哲學榮譽教授直到逝世。他的大學學位是普林斯頓物理學學士，其論文甚至受到愛因斯坦讚賞，普林斯頓大學也提供他理論物理學研究所入學資格，但是他卻跑去大都會人壽保險公司上班，但在 1934 年當選美國精算學會最年輕的會士 (fellow)。有趣的是，之後 Phenix 的興趣轉向神學，並在 1942 年獲得紐約神學研究所神學碩士學位，並在二次世界大戰期間在軍方擔任牧師之職。之後 Phenix 到明尼蘇達的 Carleton College 擔任校牧，其後擔任哲學與宗教教授，之後擔任院長。

1950 年 Phenix 獲得哥倫比亞大學博士，並於 1954 年任職於該校教育學院，其後並出版多本著作。他的中心思想是結合宗教與普遍價值於教育，使學生「得以參與意義的世界，在意義的世界中，人類精神可以發現最原本的根源。」以宗教價值、絕對與終極意義統整一切，可說是他最核心的概念。

第一章：重點簡介

本文作者首先指出：教育是將文化代代相傳的重要工具，但教育也無法免除觀點的偏狹，重點是教育可以拓展並深化生命的視野，並對抗偏狹之見。作者以「統整觀照」(integrated outlook) (p. 4) 說明此種觀點。

爲了建構學生統整觀照，課程哲學是必要的。原因如下：

1. 明智的決策需要綜合性、整全的觀照，師生才能了解學習過程納入什麼、排除什麼。例如，爲什麼某科被放入課程、某科不是。
2. 人基本上是一個整體性，而非片斷的存在，課程也應該如此，課程與人生應當有一個「有機的對應性」。課程應當促進個人整體性的發展。
3. 社群與個人都依賴群體，整體與個體的生存都需要整體的計畫。課程設計也應該符合促進整體福祉之原則，而不是只考慮個人的好壞。
4. 好的學習結構能夠促進課程的每個部份，例如每個學科的價值在於它與其他學科的關係，它的特殊性也在於與其他學科之間的對比。

如何知道什麼樣的課程的範圍、內容與安排是比較好的呢？這與個人哲學與認知方式有關。原因如下：

「人是一種本質上有能力經驗意義的存在，特別是人類存在是意義的模式，甚且，教育就是一種產生本質意義的過程。」(p. 5)

但問題是，上述產生意義的過程經常碰到困難，意義因而失落或淪喪。現代工業文明可說是造成意義失落最大的威脅，其次還有四個因素：

1. 批判主義與懷疑論精神；
2. 社會的複雜與分工所造成的非人化與生命的片斷化；
3. 大量過度的文化工業產物；
4. 社會過度快速變遷造成恆定感與安全感的失落。

針對上述，課程應該特別注重當代人們生命無意義的問題，面對上述的懷疑論、非人化、片斷化、過度（資訊與消費）與變化無常。既然無意義是一大問題，教育要如何帶來意義？課程要如何產生意義？Phenix 指出課程設計應符合「意義領域」(realms of meaning)，意義的產生有六種基本模式與領域，以下介紹此六種意義領域或模式：

1. 象徵 (symbolics)：象徵的意義範疇包括語言、數學、非語文的符號形式，例如姿勢、儀式等等。(語言、數學)
2. 經驗 (empirics)：包括自然科學，主要對現實世界、自然或社會的現象的觀察、描述、普遍化等。(自然科學)
3. 美感 (aesthetics)：各種不同之藝術形式。(藝術)
4. 共思 (synnoetics)：可包括 Polanyi 說的「個人之知」以及 Buber 的「我與你」之人際關係。這個字來自於希臘字 synnoesis，意指「沉思之知」(meditative thought)，syn 是指 with、together，noesis 指 cognition。共思指一種具體的、存在的、直接的人際知識。(人際關係)
5. 倫理 (ethics)：道德義務的相關知識與覺知。(道德)
6. 整體 (synoptics)：意謂著一種整合性的整體的意義。包括歷史、宗教、哲學。(歷史、宗教、哲學)

作者認爲上述六種意義領域涵蓋了全人教育的領域，一個完全的人應當具有

使用語言、符號、姿勢適切表達的能力，並可創造或鑑賞具有美感意義的事物，此外，他（她）能夠把自己與他人關聯起來，理解其中的意義，分辨是非對錯，作明智的抉擇（p. 8）。這也是完整的一般或普遍教育的目的。相應於此，課程也應當涵括適當的學科，以形塑「完整」的人。

除上述所說的課程的內容之外，課程的順序安排也很重要，然而課程的順序安排要可慮下述因素：

1. 整全性 (integrity)，所有學生在學習每個階段都要接受上述六種意義領域的知識。
2. 意義的內在邏輯順序：每種學科本身具有之邏輯性要納入課程編排之考慮，以達最理想的學習狀況。
3. 個人發展與成熟度。
4. 內容的適當組織與選擇。

此外，Phenix 另提供四項原則作為選擇與決定課程內容之依據：

1. 課程內容完全要來經過「專業學科」的檢查 (disciplined inquiry)。
2. 課程內容要具有「代表性」(representative of the field as a whole)。
3. 課程內容可以顯示出該學科特有的學習或研究方法。
4. 教材可以激發想像力。

最後作者指出社會現實與需求必須納入編制課程的考慮，原因有三：

1. 意義概念本身就具有社會性。
2. 某些特殊社會因素與特殊學科的關係比普遍教育的關係更密切。
3. 我們無法找到一種可以完完全全提供普遍教育的課程原則，所有的課程編制原則來自於一種廣泛性的思考，但是遺漏是無法避免的，為盡量提供整體性的全人教育，盡量納入各種特殊性的社會因素，將可彌補此缺陷。

最後，作者指出現代教育與文明的問題就在於意義的淪喪，大眾文化因為庸俗化而導致意義失落，這也可能導致教育的平庸化與淺薄化，意義的教育重要性就在於恢復或實現人性的本質 (essential humanness) 的教育。

問題討論

- 一、您同意 Phenix 對意義的定義與相應之意義領域與學科嗎？
- 二、Phenix 之六大意義領域與 Gardner 的多元智慧是否有所異同？可比較否？
- 三、Phenix 與世俗主義者如何對話？

第二十一篇 課程的範圍 (The scope of curriculum)

第二十二篇 學科的邏輯順序性 (The logic of sequence in studies)

導讀者：陳延興（中正大學課程研究所）

內容大要：

第 21 篇 課程的範圍

目的：

究竟一個人需要瞭解哪些內容？應該提供怎樣適當的學習課程範圍？這些問題與學生的獨特人格、學生所處的社會文化脈絡、與可獲得的教學與學習資源有關。更具體來說，這與教育目的息息相關，舉例來說，課程目的偏重技術效能或考量學生最大的益處(highest good)，二者是不一樣的。(p.267)

所謂最大的益處係指盡可能地達到個人能力的實現，而這些能力存在於有意義的生活之中，學習課程應該使得這些意義獲得最大化。

因此，衍生的問題是：究竟應該教導哪一些內容以增進意義的最大化？提供哪些內容可以實現有意義的生活？Phenix 提出五個原則：

一、**專精或熟練(mastery)(重深度 depth)**：有意義的生活係指一個人學有專精，深入理解實現生活意義的重要性，因為人類在不同領域有卓越的表現，進而引領發展某一些專精的領域，因此，一般人會跟隨著專家的步伐。據此，課程所提供的範圍需要有所限制，訓練個人的專長，而非僅培養通才，深入的知識與技能是課程的目的。

二、**透過社群歸屬感(belonging to a community)實現意義**，從中瞭解各種的意義（重參與 participation）。重要性在於個人參與整體社會的意義。所謂美好的生活在於忠於扮演好社會成員之角色。據此，課程需要考量個人在社會中所處的位置，每個人扮演好各自的角色，並且對於社群作出貢獻。因此，有必要提供絕大部分學生專門化的課程（但是不用像第一個原則般深入），幫助學生瞭解社會整體的本質。(p.268)

三、**提供多元化的課程(many-sidedness)（重廣度 extensiveness）**：提供全方位的內容與滿足多樣的興趣，課程需要廣泛且多樣性。因此，學生要涉獵與瞭解各種領域，鼓勵學生培養能力以參加各種活動。(p.269)

四、**重視個人的完整性(integrity)（重一致性或一貫性 coherence）**：目的在於確保個人意義獲得之完整性，每個人應該具備充足的意義範圍，因此每個人為獨立的個體，具有豐富的內在資源以因應各種多樣的情境與緊要關頭，因此，課

程應該重視全面的關聯性(interrelated whole)，而非各種不相關的片段結合。因此學習教材應該重視個人同化(assimilation)的能力，以培養完整的自我。

五、理解的品質(quality of understanding)(重品質，學到重點)：重視課程的廣度需要重視學習內容的重要性，瞭解到底哪一些是必要或精華的內容。

這五個原則彼此之間沒有互斥性，可以同時存在。一個人可以深入精通某一領域，同時可以瞭解不同領域；他可以獲得內在完整性與滿足整體的需要。(p.270)

從本書第二部份各意義領域的探討，發現人類理解的根本類型是相互依賴的，沒有任何意義領域可以不用仰賴其它領域的幫助，換言之，六個領域是一個整體，但是卻又有各自獨立的範疇。

因此，課程的安排需要學習這六個領域，否則一個人無法瞭解他的人性意義，如果缺少某一個意義領域，個人將缺少一個根本的經驗要素。

對於六個意義領域需要五個原則的運用，像是透過綜觀整合(synoptic)領域加以統整，因此重視完整性，也重視品質、同時意義領域也提供多樣的課程。至於專精的部分，專精於某一領域不必然意味著不關心其它領域。因為一個人如果要在各方面達到最高的卓越發展，各領域方面的內容他都需要瞭解。因此，每個人不可能僅專精在他個人的領域，而忽略對於其它領域的瞭解。(p.271)舉例來說，一個科學家的人，不可能不具備像是語言、藝術、人際關係、或道德方面的能力。換言之，精通某一領域或知識，需要學習其它的能力。至於，社會參與的部分，一個人必須瞭解任何有關身為公民的基本能力，像是演說、描述、創造、選擇與統整等。Phenix 分別解釋五種原則在六大意義領域中重要性。

接下來要談的是通識教育的理念，作為發展個人人性之基礎。相對於通識教育，專門教育(specialized education)旨在發展特定領域的能力。兩者之間的區別不夠明確，嚴格來說，通識教育在於發展學生各種層面的理解，是每個人都需要的，因為身為一個人有必要開展各方面的理解。

就專門教育而言，與前述五個實現意義的原則中，精通和歸屬感較為有關。所謂專門教育需要深入與專精學習特定領域的知識，像專精於物理學，必須大量學習專門的知識到一定的程度。

而進步的社會仰賴各種專精的人才發揮功能，社會中每一成員盡力於專注各自的領域，因此，透過專門化的發展增進社會效益，專門教育是需要的。

就課程目的而言，可以區分為基礎學習領域與衍生(derivative)或應用學習領域。前者是指像是六個意義領域般，關切基礎的意義；而衍生或應用的領域則是運用基礎學科，用來解決來自生物或社會層面的問題，重視實用的考量。(p.273)

另外，像手工藝是屬於衍生的領域，重視藝術與科學的理解。工程也是衍生的領域，但主要來自自然科學。法律則是關注社會控制的問題，主要來自社會科學、倫理學與綜觀整合的學科(特別是歷史與哲學)。教育則是一個獲得各基本領域的學習領域。社會工作則與社會科學、個人知識和倫理學有關。

在基礎學科中，像是純數學，依照對象與情境，可用在通識教育或專門教育中。同樣的應用學習領域也包括通識教育或專門教育，像是陶藝可以作為通識教育中的美學領域，也可以作為培訓為具有專門技術的製陶專家。法律也是屬於為通識教育中倫理的面向，但也可以作為培育專業的律師。(p.273)

至於專家究竟是屬於基礎或應用學科，端視他們的專長而定。像語言學家、藝術家、哲學家的專長在於進階基礎學科，而工程師、商人、或醫生專長在應用學科，透過基礎學科以支持特定的應用領域（像是工程需要數學、物理、商人需要社會科學、醫生需要生物科學等）。(p.274)

決定基礎或衍生學科是否應該放在通識教育，並不像專門學科一樣容易。衍生學科可能更能符合學生的興趣，比起基礎學科，更重視基本意義的教導。舉例來說，學生學習更多的數學與物理，是為了學汽車機械與電子，而非是純數學或純物理。因此，可以用這樣的方式教導基礎學科，吸引學生興趣，特別是大量使用應用的實例，結合應用領域的教材到基礎學科的教學中。因此，在通識教育中教基礎學科，也有助於增進學生理解，避免學生對於日常生活中的實例感到困惑。（舉例：通識科學）

學校課程的範圍也可以看其它機構是否可以協助學校教學，然而沒有一定的規則，教育的機構所提供的協助會隨著機構性質不同，而有所不同。像是美學學習，主要可以透過博物館、劇院、大眾媒體等機構，教導藝術不必然全都要在學校。像宗教與道德教育可以透過教會與家庭。因此，在學校提供六種意義領域的學習，能夠有助於學習經驗的一致性與統整性。而透過其它機構協助教學則可以補充學習。

學生有個別差異，沒有任何一套課程足以適合所有人。因此，最有效的課程學習需要盡可能地考量每位學生的獨特性、性向或天資與學習態度。(p.275)

通識教育與專門教育的結果不必然相同。一個人的特殊興趣與能力會與他的專長有關，並且這樣的學習領域有助於進階的學習。就通識教育而言，較為關注每個人都必須瞭解的部分，較不關注特殊能力，期望學生能夠較快速學會他原本能力較差的科目。因此，考量個別差異，通識教育要關注設計或修正教材與方法，以喚醒學生的興趣，特別是這些原本對於一些基礎學科學習有問題的學生。因此，教師要負責去瞭解是否每一位學生對於各種型態的意義有所理解，需要成為完整的人。

每個人都應該持續地陶冶他們的人性。事實上，通識教育的一項主要目的在於：學校應該建立學習興趣，讓學生在完成正式教育後，能夠引導他們繼續學習。因此，學校課程的成功在於畢業生是否持續地保持學習的熱忱。

當然通識教育的進行與經濟因素有關，如果經濟條件差，則較為偏重如何增加產量的專門學科與應用領域。儘管如此，即使在貧窮的社會，也應該維持最低限度的機會，提供人們學習通識教育以獲得一些基本的的能力。

當然，如果經驗條件越好，就應該提供較多的時間學習通識教育，以確保學生維持基本的通識能力，並延續學習通識教育的學習時間。(p.276)

作者建議通識教育，至少學習八到十年的之後，延續到大學第二年或甚至大學四年。

通識教育課程應該提供六個意義領域所需要的教學，至少十四年，其中也依據學生的個別能力、興趣與社會需求，提供一些機會同時學習專門的課程。為達到均衡的課程，建議應該適當地劃分各領域的課程，提供各種意義領域的課程。

經過 14 年的普通教育，學生不僅可以學會日常生活語言、數學以及一到兩門外語，還可以學科學：物理、生物、心理學與社會科學。以及學習音樂、視覺藝術、舞蹈或律動、文學等藝術課程。同時他也可以時常有機會透過社會活動課程與輔導諮商工作，從中洞察自我。他也可以透過教導與實踐作出合乎道德的決定，針對倫理的議題進行探究，並且作出負責的決定。最後，學習歷史、宗教理解與哲學詮釋。(p.277)

沒有任何一套課程適用於所有人、或所有文化與情境。學校課程的選擇要視學校的情境而定，包括特色、傳統、社區的歷史與學生的素質而定。普遍的課程哲學可以針對課程的設計，對於學習的順序性、教材的選擇與組織，提供一些作決定的原則。(p.278)

第 22 篇 學科的邏輯順序性

教材的安排需要依據順序，究竟如何決定教學的順序？需要怎樣的原則？

歷史傳統、個人的傾向或偏好、與可用的資源，將被用來決定學習的順序。(p.279)

有兩種順序的要素要加以考量，一個與學習的心理學要素有關（下一章討論），本章則討論另一個邏輯的順序，哪一些內容應該被學習？

通識教育課程的學科邏輯順序需要加以考量，有三個層次：第一，六個領域之間的邏輯關係需要考量；第二，每一領域中不同學門或學科之間的邏輯關係需要考量；第三，在特定學科中的邏輯順序需要考量。

符號領域是所有領域中最應該優先考量的，因為各種表達需要靠符號，沒有論述的符號，無法表達經驗的意義。科學理解在大量使用文字描述之前，需要仰賴大量的數理語言知識。美學知覺需要使用表徵的符號，個人或道德的知識需要透過日常語言或非論述符號加以傳達，歷史、宗教和哲學都有他們文字的特別形式或行為。傳統中，專注於聽、寫、說與計算是學齡初期最重要的意義邏輯。接下來，學校開始強調非論述的表達模式。而學校第一年偏重論述的符號，將會造成表達力的嚴重不均衡，限制學生在美學、群我、歷史與宗教面向的成長，而偏好單一發展面向的文字思考方式。(p.280)

然而，無論科學或藝術彼此之間依賴對方的程度不高，學習科學無須先學習藝術，學習藝術也不須要先學科學。而群我的知識(personal knowledge)與倫理學也無須仰賴經驗與美學的意義，因此可以同時教導。真實的知識可以增進群我關係與道德方面的瞭解，對於這些領域之完全開展，則需要大量的經驗知識作為基礎。這些知識有助於作出明智的決定，考量各種可能性與欲想可能的結果。而群我關係與倫理學的知識兩者之間沒有邏輯的優先性，但存在相互的關係。而道德

決定需要一個自由且統整的自我與他人之關係，進而作出道德的決定。

就綜觀整合領域的學科，順序排在後面，因為他們需要其它領域的知識作為材料，像歷史需要符號、實徵的資料、戲劇的方法、作決定與道德判斷，結合起來瞭解過去。而宗教需要語言、真理、美、存有、善等相關的經驗。哲學則需要對於全面的意義世界加以分析、評價與綜合。而前一部份介紹各意義領域，即依照這樣的順序安排。(p.281)

而一般課程的安排可以同時呈現，不同意義領域之間存在著內在關聯性，並且將意義統整成爲一個完整的個人。理想的課程係能夠促進課程達到最一貫、盡量檢少分割零散。最後，通識教育課程可以同時提供六種領域的課程，各主題以合乎邏輯的順序呈現，並循序漸進深入瞭解與加以精熟。

不同的主題之間可以呈現而邏輯的必要性，像是一些數學的概念與科學的主題之間的關聯性，而有些特定的數學公式是需要的。同樣的，在學習歷史時，學生可能需要必須的實徵、群我的、與道德面向的理解。

在兼顧統整與連續邏輯的兩大要素後，通識教育的最理想課程可以同時包括六個意義領域，一開始主要包括數學與語言（論述與非論述），後來則側重綜觀整合的科目。(p.282)在學校學習的剛開始幾年，要關注表達的能力、學生需要獲得實際的知識，學會如何瞭解事情與知覺其重要性，逐漸瞭解自己與他人，增進道德的敏感度，開始統整個人的理解。到後來，高中與大學，學生開始關注瞭解過去、達到最初的觀點，進而能夠批判地詮釋個人過去各階段的經驗。

同時，也要清楚地注意學科本身之間的均衡情形，作為學習其它學科的基礎。等各方面領域的知識都具備了，確定都能夠充分瞭解所有領域的特徵，到後來才重視綜觀整合的部分，否則綜觀整合的意義將無法落實。

除了各領域的邏輯性之外，也需要考量各領域間學科的邏輯性。像是在符號領域中的日常言談，比起數學和非論述的符號形式都來得重要，因為數學的符號、手勢、習俗或儀式等符號，一般可以透過普通的論述語言加以呈現。

關於科學，物理是最爲基礎的學科，而生物、心理學、與社會科學相對來說，比較不是像物理學般屬於基礎的學科。(p.283)儘管如此，這些學科有各自的自主性、學習主要無須靠其它學科。然而，有些學科則需要使用其它的學科，像是天文學需要大量使用物理，而實驗心理學則相當仰賴生物學。

在藝術領域中，每有明顯的先後順序，除非說動覺藝術或身體律動的部分，是優先於音樂與戲劇中的節奏、與視覺藝術中的緊張與均衡等。基本來說，藝術的每一個部分大致上可以獨立發展於彼此之間。

在綜觀整合的部分，也是彼此相互沒有關聯，如果真要排順序，可能歷史優先，因為宗教與哲學的瞭解需要透過過去的知識，因此歷史可以較爲優先。

接下來，要談每一單一學科內的學習順序與邏輯連續性，究竟怎樣同一個科目中的各種主題與面向，應該如何有邏輯地加以呈現？哪一些主題或面向是必須先學習的？這些問題必須是各學科本身的邏輯結構而定。如果某一學科內的內在關聯性很強，那學習的順序就很重要。因此，教師必須對於教學領域的意義非常

熟悉才行。(p.284)

實務上，決定學習結構的順序性是不容易的，主要有三個理由：

第一，在任何領域的學習中，沒有單一的邏輯模式可供使用，每一個科目可以設計各種不同的概念基模。

第二，一個學科中的各種要素中，邏輯結構只有提供一套關係，譬如說學習語言有音素與語素作為基本的結構要素，其中包括字詞與句子，不必然有先後的學習順序。

邏輯與時間順序性之間的差異需要特別強調，即使有一個概念在某學科中式最基本的概念，也不必然需要在一開始就教。

第三，呈現的順序與分析的順序這兩種邏輯類型並不相同，前者包括創造與綜合，後者包括：仔細剖析與批判評價。這兩者均反應學科的邏輯，而且彼此之間相互一致。呈現的順序由未知到已知，而分析的順序則是從知識，往對於知識理解進行批判，像是科學，係對於科學探究的結果加以分析。(p.285)

表 1：意義領域的邏輯分類 (Phenix, 1964: 28)

一般分類		意義的領域	學科
量的分類	質的分類		
普遍	形式	符 號	日常語言、數學、非論述符號的形式
普遍	事實	經 驗	自然科學、生命科學、心理學、社會科學
單一	形式	美 學	音樂、視覺藝術、動覺藝術、文學
單一	事實	群我的知識	在哲學、心理學、文學、宗教中的存在主義的面向
單一	規範	倫 理 學	對於道德關注的各種特殊領域
普遍	規範		對於倫理關注的各種特殊領域
綜合	事實	綜觀整合	歷史
綜合	規範		宗教
綜合	形式		哲學

第七次活動

序次	日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
7	99.2.23 星期二	陳珊華	Harvard Committee (1945). <i>General education in a free society.</i> Ch. 2. Theory of general education	哈佛報告書
		詹盛如	Ch. 3. Problem of diversity	

經典出處：

Harvard Committee (1945). **General education in a free Society**. Cambridge: Harvard University Press

第二篇 一般教育理論 (Theory of general education)

導讀者：陳珊華 (國立嘉義大學教育學系)

內容大要：

Conant, J. B. (1955). **General education in a free society: Report in a free society**. Harvard Committee

作者介紹

James Bryant Conant 23rd President of Harvard University



化學博士。作為哈佛大學教授，他專攻在物理化學和有機化學，1944 年美國化學學會授予他最高榮譽的普里斯特利獎。

http://en.wikipedia.org/wiki/James_Bryant_Conant

Conant 1893 年出生於馬薩諸塞州的 Dorchester，1910 畢業於 Roxbury 的拉丁學校。他在哈佛學習化學，1917 年獲得

Conant 於 1933 年任命為哈佛大學校長，直到 1953 年。1941 年至 1946 年，曾擔任國防研究委員會主席，他的好友 Vannevar Bush 則是負責推動曼哈頓計劃，還開發了第一個核武器。二戰結束後，他在國家科學基金會和原子能委員會擔任顧問，1953 年至 1957 年也擔任美國高級專員辦事處和美國駐德國大使，1960 年擔任艾森豪基金會理事長。

Conant 有功於提升 Harvard 大學的地位，他倡導教育改革，推動大學的課程，不僅只是強調傳統的經典，更朝著科學、現代化的主題。Conant 還積極推動學科的科學史，實行了哈佛案例和科學實驗，其中包括科學史的一般教育課程。

美國大學的通識教育

Harvard College (1636, 今 Harvard 大學)是所謂的長春藤盟校(Ivy School)，初期係因基督各教派而創立，以培養牧師與律師為主，課程大多沿襲歐洲大學傳統，以修習七藝—文法、修辭、邏輯，以及幾何、天文、算數、音樂，加上博雅藝術等學科，稱之為博雅教育(Liberal Education)。Harvard 在早先的兩百年，課程一直是沿襲牛津、劍橋的古典經文，教學注重文辭的演練，要求機械的背誦和反覆的口語練習。

美國第一個大學部的正式課程是 1642 年於 Harvard 開設的，第一位校長是 Dunster，最初一個人教授 12 門課，包括語文（修辭、希臘文、希伯來文、敘利亞文）、人文（教義問答的神學、歷史、邏輯）、社會（倫理與政治）、自然（植物學、天文、數學）

Harvard 承襲牛津、劍橋的傳統，但仍追求創新：在第一任校長 Dunster 和第二任校長 Chauncey 主持之下，開設哥白尼學理。1701 年第六任校長 Mather 還曾因為無法容忍 Harvard 教授的自由學風，因而自行離開。

文雅與實用的論爭：第一次的通識運動

1756 年 The College of Philadelphia 開始採行實用的科目，其為好幾個教派共同設立的學府，因此教義色彩較淡，不刻意培養牧師，注意實用人才的培育，教學科目趨於文雅兼實用。

1828 年〈The Yale Report of 1828〉報告中強調大學的目的在於提供「心靈的訓練和教養」，嚴厲拒絕大學中開設實用的技藝科目，主張心能訓練最佳的科目是古典語文，認為職業訓練的科目不應存在於大學裡，傳統的講述與反覆背誦是最直接有效的教學法；Yale Report 認為廣博學習是學生未來從事任何行業所必須，那麼 Yale 大學就不應該像其他大學般，開設廣受歡迎與流行的科目。隔年 A. S. Packard 發文支持 Yale Report，並用「General Education」申論共同科目學習的必要性，此乃通識教育最早出現，也被稱之為第一次的通識教育運動。然而，第一次的通識教育所強調的其實是博雅教育的內涵。

在 Harvard 大學方面，並不追從 Yale 的那一套，Eliot(1869-1909) 任期校長期間，更極力維護倡導選修制度，認為自由的風氣和對於學生的尊重，才能達到 Harvard 的校訓：真理。從 1872 年開始，大四不再有必修課，1879 年大三廢除必修課，1884 年大二廢除必修課。

促成自由選修的風氣，與南北戰爭之後，民主與人權的觀念擴張有關，美國的重建與發展，民主人權與實用技能不可或缺。強調「服務」功能的大學成立，如 1892 年 Rockefeller 創設的 Chicago 大學。

第二次通識教育運動

1870~1910 年期間，美國大學盛行自由選修，學生所學欠缺系統；或是過於集中某一學門領域，形成窄化；缺少共同必修科目，難以形成共同文化，於是興起第二次通識教育運動。

Lowell 校長（1909~1933）接任後，不滿 Harvard 的自由選修，認為自由選修是「教太多而學得太少」，在其任內推行主修制度，要求學生於畢業最低限的 16 門課，必須有 6 門是集中於某一個學門領域，於是出現科系 department。其中 4 門必須在文學、自然科學、歷史、數學四個分類當中選修一科，另外 6 門才是讓學生自由選修。

科系主修以及通識分類必修的制度，後來為許多大學所採用，因此出現許多概論性質的科目。此時，Yale 大學畢業，在 Yale 法學院任教的 Hutchins 相當反對分科系，以及概論性質的課程，主張以博雅教育作為高等教育的實施主體，也反對各校注重職業實用的傾向，侵蝕大學在智力探求的理想。1829 年上任 Chicago 大學校長，1937 年轉移到 St. John's College，莫不貫徹實施博雅教育，並有許多跟隨者。

John Bryant Conant(1909~1953) 任期經歷兩次大戰，有感於戰後民主世界和自由社會中，大學的角色與功能，特別與通識教育有關，於是集結校內外人士，組成「自由社會中通識教育的目標」委員會，1945 年完成「自由社會中的通識教育」一書，由於該書用 Harvard 傳統的深紅色為封面，出刊後廣受注意與討論，因而習稱為紅皮書，也被稱之為第二次戰後通識教育的聖經。

本書宣示通識教育的目的，在於培養「完整的人」，此種人需要具備四種能力：1.有效的思考力；2.能清晰地溝通思想的能力；3.能明確判斷的能力；4.能辨識普世價值的認知能力。通識課程應該包括人文學科、社會學科、以及自然學科三大領域。

相較於 Lowell，Conant 將自由選修減為 4 科，通識課程增加為 6 科，必須在人文、社會、自然三大領域至少選擇一科，人文領域至少要讀「文學經典名著」，可以選讀文學、哲學、美術、音樂等科目；社會科學領域，至少要讀「西方思想與制度」，可以選讀美國民主以及人際關係方面的科目；自然科學領域，可以選讀自然科學概論、數學、物理、生物等科目。

擔任通識課程的老師，都是人文、社會、自然各領域，各科系推選出最有名望聲譽的教授，因而任教通識科目是一種榮譽。Harvard 的紅皮書並未限於大學，而是強調於自由民主社會中，健全公民的養成，紅皮書是人自幼而長，需終身學習而成長。

爭議

1947 年成立的「杜魯門總統高等教育委員會」，剴切地說明用以指定任何某一課程，要求全體學生必修，這麼做是違反自由和民主的原則；培養公民的責任，

是出自於人性的尊重而非強迫共同必修某一類的科目；要使學生能護衛民主自由，課程教學的本身，就要依據民主和自由的原理。

1970 年代，美國高等教育進入混亂期，學生運動的混亂，原先的通識課程面臨瓦解，1967-68 年的必讀科目：「文學經典名著」、「西方思想與制度」均被取消，學生大多選讀輕鬆容易的科目。

另一波通識教育運動

1978 年 Harvard 大學校長 Rosovsky 提出《核心課程報告書》，將 Harvard 的通識課程分為五大類：文學與藝術、科學與數學、歷史研究、社會與哲學分析、外國語文和文化。1985 年，增加道德思考，共計六大類。

Ch2 重點：通識教育的理論

I 傳統和改變

Conant 藉由 Machiavelli 的話，談到羅馬共和時期的混亂，加速了其成長。以此思考美國的理想教育系統，其實內藏國家的成長與發展問題，爲了修正當前的問題，必須及時進行合理的計畫，對於如何實現理想的教育目標，必須有所洞察。因此，本章的重點在於美國的教育哲學，特別是有關通識教育的部分。

美國教育有個至高統一的理想目標，一世紀之前，無疑地就是要訓練基督教公民，其以數學形造學生邏輯能力，以希臘及拉丁文的經典作品形造品味，以修辭學形造演說能力，以基督教倫理形造理念。但是到了現代，共同基礎的傳統整全性已逐漸消失，現代化增加應教育的內容，大家對於教育批評與聲討不斷，認爲不能僅守著原有的歷史傳統，認爲多樣性的教育，可以讓我們更優質，讓整體社會更美好。然而，人類文化是靠教育傳承下去的，這不只是美國，也是西方文明的變遷結果，我們的判斷標準、生活方式、政府形式，都是這種演化的表徵，持續影響人們的生活。宗教教育、經典教育以及當代的民主教育，雖互相排除，但三者都是在強化我們的傳統，包括傳承、調適與變遷的人與社會的理念的信仰。

雖然必須重視傳統，但我們也遵照 James 與 Dewey 的科學態度與實用主義。兩者明顯地與傳統有所衝突，但是世界在改變，我們需要新的心靈素質。講到蘇格拉底的個人主義宣示者，相信神會帶領著人們，並且存在於地球上；談講到杜威的實用主義，則宣告應用及強調內在和實踐。

II 通識教育與專門教育

在前一章，我們試圖概述美國教育。在這一章，我們將進行指出有方法是文化統一的要素，能夠部分地放入教育結構。教育大致上分為通識和專門教育；現在我們的主題是探討兩種的差別與關係。通識教育一詞是有點模糊和無特色，但並非指知識、學識上空泛談論，也不是指稱要讓大家無所不學的教育，而是象徵全人教育，認爲人生是從成爲一位有責任感的人類和公民開始。專門教育則指學生具備處理工作事務的能力。兩者不能完全的分離，但常被錯誤的認爲具有相當程度的區別。

明顯地，通識教育有點博雅教育的意義，若有人堅持博雅教育具有協助人成爲自由人的原意，這樣通識教育與博雅教育就有了相同的目標，但其在學位方面該具有何種能力與程度，則就較少觸及。

反對博雅教育的觀點：自由人與奴隸

反對博雅教育的是因為歷史因素之故，博雅教育的思想最先出現在擁有奴隸的社會，就像雅典分成自由人與奴隸兩部份，為統治者與受奴役者。奴隸繼續僕人的專門工作，自由人則關心公民的權力與義務。早期的訓練純粹是職業上，自由人不僅是統治者，也是閒暇階級，他們的教育在博雅藝術，沒有任何功利性質；自由人的訓練在於反映尋求優質的生活，不純粹於職業上的訓練，目標在培養全面發展的人，完全瞭解自己及自己在社會和完整體系中的地位。

民主社會認為不只少數人而是所有人都必須自由，由此每一個人都能主宰自己的生命，及分享社區管理的責任。因此，所有人都必須接受全人的教育，保存古老的博雅教育思想，並且在可能的範圍延伸到全體的成員，擔負當代民主社會的重責。民主的思想是不僅有少數人擁有自由，相信人人平等才能得到優質的生活，要教育訓練公民追求相同的權利。

有幾項自由人的標準：

首先，他是否自由？是否能判斷並規畫自己？能真正的自我管理。為此他具有自我批判的能力；他必須帶著自我檢視的生活，根據蘇格拉底所言，具有自由人的孤獨價值，因此才會具有內在的自由，就像社會性的自由。

第二，是否具眾人皆知的動機及同理心？一個文明的人也是世界公民，必須克服狹隘的地區性，必需能客觀地旁察萬物。

但是當前反對通識教育並非源起於過去，而是生活在專業化的世代，學生會選擇一項專門職業通往成功的大道，像是藥劑師、工程師或醫生之專業性質的工作，專業化是多元社會組織的條件。然而，一個社會完全的受制於專家控制，並不是明智之舉，無論如何，從專業化轉移開來，我們的問題是如何在專業社會中拯救通識及其價值。

專業化的職責是提供社會培育職業的特殊多樣性，但是專業化有其限制，一個人必須能夠領會生活中錯綜複雜的事，即使是從經濟成功的觀點來看，專門從事一項職業可能會使世界缺乏流動的彈性，商業需要有面對不同的情況能夠調節自己的能力且處理複雜人類制度的能力，為了讓經濟進步，科技改變的非常迅速；當學生準備工作賺錢或不久之後進入職場，他當初為工作所受的訓練可能不再有用。我們的結論是，教育的目標必須讓自己準備成為專家，除了在某些專門職業或技術上需兼顧成為自由人及公民的通識素養，這兩種教育曾經被分開，現在必須將它們全部相似的放在一起。

在現在這個世代，為了要生存幾乎我們全部都要在某些領域成為專家，因此通識教育被認為特別重要，因為沒有一個人能夠在每個領域都成為專家，每個人就必須相信別人的判斷，必須相信醫生、水管工人、律師、收音機維修員等的建議。從這個觀點，通識教育的目標可被定義為透過認識任何領域的能力提供關鍵性的判斷力。

專門和通識教育一樣，對於我們的文化產生普遍影響力。總之，教育的目標，是在培養個人成為具有特殊職業能力，以及具備自由人及公民所需的一般知識。

通識教育與專門教育之別

通識教育不是透過科目內容，是從方法及觀點，有別於專門教育。文學若以

技術性的方式來研讀，會產生語言學上的專門科學；繪畫也能變成專門的繪畫史。科學方法可以達到精確，但因此衍生的專業主義，卻缺乏洞察相關性。大學的專業化常讓學生選課時不知所措，每一門基礎課都變成很專業。年輕的化學家在文學課程，或是年輕的作家在化學課程中，會是處於不舒服的處境，跳脫出訓練專家的課程時，當他們接觸到化學或是文學藝術時，專家寧願繼續更高的課程，也不願對其他學科有基本了解。都只是為了訓練進階專家，而缺乏科學基本的理解。

通識教育可視為一個整體，有其主導思想及共同目標，因此必須放棄所有科學較之通識教育為重要的概念，至少要放棄分散選修，以免學生自由的濫選課程。

我們必須區別自由主義的教育與教育上的自由主義，前者，以強調個人獨特性的原理，表示這個觀點認為學生在選擇課程時必須是自由的；但教育上的自由主義的是完全不同的，教育是有它自己的模式，有其不可忽略的真理，如果一個人有智慧使其人生能變得很有益，這會是優質的生活與自由社會的目標。

通識教育需保障個體的需求

通識教育的問題，是結合目標的穩定性與多樣性，而不是針對全體學校、大學甚至整個國家提供相同的通識教育課程。應當去針對不同群體的意向，提供所需的通識教育，將其精神帶入專業教育。有效的教學是能視群體的意願，逐漸去適應主要的目標，這種適應是有參與程度及快慢，通識教育具有許多不同的形式，必須將自由社會所依賴的普遍知識及普遍價值呈現出來。

III 知識的領域

在這個部分只處理通識教育，將問題分成兩部分：「社會裡的負責任的生活，需要個人具備哪些特質？」「培育這些特質，需要哪些知識上的元素？」

傳統思想將知識分作為三個領域，分別為自然學科、社會學科和人文學科。自然學科的研究就是想去了解自然界的環境，所以我們會發展出適合自然界的一套關係。而社會學科的研究是想了解社會的環境和人們一般的制度與習俗，所以學生就能達到和這個社會相處一個更好的狀態；靠著歷史的幫助，也能是過去的社會，就連未來的也可以。最後，人文學科的目標示在使人們能夠更了解自己，也就是說，自己內心的抱負和理想。

這三個領域看起來很清楚，但是很難滿足教育的需求；因為，學科是沒辦法個別的區分出來。舉心理學的例子來說，它被歸類到自然學科，不過有些人卻認為它是一門人性的學科。這種分類法最大的缺點是設想教育是為了了解某件事情，如同訊息的取得，但這是一種惰性知識。因為有這種限制下，有些方法就指導學生能夠專注於有用的真理，而那些真理，就是人必須熟悉自己與現在的生活環境，才能夠達到一個更美好的生活。

比較好的區別，就是先從自然學科和人文學科的差異處開始。自然學科是一門描述、分析和解釋的學科，而人文是一門評價、評論和批評的學科。首先，我們先去評論真假，而後我們再去看結果是好還是壞。自然學科不去鑑定他們描述一件事實的價值。一個化學家會對於自己確定某樣化合物的構造感到滿足，而不是對於事實給予稱讚或者是感到悲痛。自然學科測量可以測量的東西，而且它用儀器和有條理的邏輯來操控於有形的物質，不過卻面臨一個很大的問題，和數

學、自然學科相比，人文學科是在探索且展示價值的領域。舉例而言，學生可以在文學上學習到很多不同的生活方式，像是有目標且帶英雄色彩生活觀，又或者像是沒有用、可笑的。學生的想像力會開始感到有鮮明概念的動作、熱情和想法，在這些之中他也會學著去做區別。聰明的老師會幫助一個還在摸索、有些困惑但不是固執的學生，去探索偉大的藝術和文學。

雖然爲了自然現象的研究已經發展了許多高科技，但是卻沒有一項似科技的進步是爲了洞悉價值。我們可以測量人類的身體，但卻不能測量一個概念，我們也不能設置嚴格的標準來看一個顯微鏡，以便精準的來紀錄他所有的零件。

科學方法和價值洞察力之間有存在不一樣的地方，對於文字對錯的說明，卻無法將它用在道德上和數學邏輯上的，因爲兩者產生的意義不相同。對某件事物的價值判斷標準，不是一種個人一時的興致或者是對某種教義的態度。人類的心智可以分析一些對於某些情況所下的假定，也能夠根據經驗去修正他們心裡最初所想的事情。然而，我們不能去對一個概念做實驗；我們能應用有價值的經驗。然而，我們沒有一套精準的測量方式；我們能有一套對於規範和標準的聰明分析。然而，我們也沒有一套統一的原則；在道德上卻是能對何謂文明人找出普遍的原則。因此，結論就是：價值判斷是合理性遵守紀律的，而且它們是可以溝通的，也能變成我們的一種信仰，而社會學科可以說是結合了自然學科和人文學科中解釋和評鑑的方法。

在科學的領域中，人們的想法是進步式的，因爲後人所得知的一些理論會比先人所得知的更爲正確，而且也會包含了之前理論所已經知道的事實。如果，伽利略能夠再復活，他會把近代發展出的物理理論視爲是他自己的功勞，因爲前後所談及的物理理論都有相關。但是相反的，歷史是和科學不一樣，我們沒辦法說自己的哲學觀或藝術觀比起古人還要好，甚至是比他們進步。因爲每個一個藝術家、文學家或者是哲學家，他們所展示出來的東西都是獨立的，沒有任何人可以取代的。

分成三個學科，是比較粗糙的且比較不準確的，然而，這種區分對教育卻是實用且重要的。教育不只是單純給予資訊，雖然資訊是任何知識的基礎，如同懷海得（Whitehead）所說，學生是不能夠被教超過他所能思考的，所以選擇是教學的一個重大元素。要選出事實，不僅僅只看它所涵蓋基本內容，也要看方法、成功的獨特性和限制因素。

IV 心靈的特質

在一些研究中，發現學生很難記住上課所學到的百分之七十五內容，有些悲觀主義者也許會認爲，教育學生根本就是一個完全沒有用的過程，但是他們這麼想就錯了，因爲教育本身並不是一個填鴨式的方法，教育是用來幫助我們傳授知識給學生和培養他們健全的态度。所以，心智的特質和特性是靠教育來培養的。其中，有四種能力是要去找出來的，分別是：有效的思考能力、清晰地溝通思想能力、適切判斷的能力、辨識普遍性價值的認知能力，而這四種能力無法分開來練習和發展，因爲其對於發展健全的心智，是不可或缺且需同時存在。

有效的思考能力

當一個普通的公民，他必須去練習如何在實際狀況中有邏輯的思考。邏輯思

考是一種能將眾所皆知的事實從特殊情況中取出，將這種特殊的情況推論到一般原則。有效的思考能力是先從邏輯開始，因此，一個能有效思考的人是可以掌握住關係和概念，且不會被文字敘述給混淆。而且，有效思考能力也包含了對複雜、不固定情況的了解。

另一個有效思考能力的要素是想像力。邏輯思考是直接線性的，和詩人們的那種想像力不一樣，因為詩人的想像力是彎曲非線性的。想像力幫助我們去打破傳統的規則和習慣，讓我們能看的更遠，去正視、接受新的事物；也是想像力鼓舞著發明家和革命者。最後整體來說，有效的思考能力可以分成三個階段：邏輯、關聯性和想像力。

清晰地溝通思想能力

將自己意見清楚表達給對方知道的能力，如果自己無法清晰的思考自己要表達什麼，別人就會聽不懂，因此，溝通和思考能力是分不開的，而且溝通不僅僅指是用嘴巴說，還要用耳朵去聽。語言在這分成口說和手寫，有四種相關的技巧，聽和說，讀和寫。

在一個自由且民主的社會裡，溝通是特別的重要。在極權國家裡，統治者是使用武力取得人民的同意和支持；但是在一個民主的國家，統治者需要說服人民，而說服就是靠口語表達，若政府與人民溝通不良，這就意味著民主化的過程逐漸在損壞。因此，一個有效的溝通建立在擁有清晰的思考能力和使人信服的表達詞語，還要有道德要義。

修辭學建議我們利用辯論來訓練溝通，但現在，我們覺得辯論已經不像以前那麼重要。最簡單的溝通方式，就是日常的對話，在於個性的展現與影響，語言上的溝通並不是為了高等的學問和文學。

適切的判斷能力

與學生整體理念與經驗的範疇有關，在戰場上最有能力的指導者並不一定會是最高等的長官；又像是，你已經完全熟透打球的知識，但也不一定能成爲一名最好的球員。沒有一套固定準則能夠告訴學生如何應用所學的東西套用在日常發生的情況中，所以我們需要訓練學生去判斷和應用他們的睿智。我們常會被現在所見給綁住，無法跳脫出來，所以我們要有遠景幫助我們能看的更遠。教育的其中一個目標，就是要打破對於凡事只看眼前的束縛。

有個很有趣的想法，我們先去工作，一直等到 45 歲以後在去上學。如此一來，就能夠有更多豐富的經驗，而且對於一些理論也能有更加理解。但這些烏托邦的理想主義是不可能實現的，還是得面對現實。要做出正確相關的判斷，不能只靠理論教導，而是要從例子、練習和經驗中得到。老師如何幫助學生呢？可以這麼做：將理論和日常生活相結合或是將日常生活會遇到的情況移到教室等等。

辨識普世價值的認知能力

價值的分辨涉及選擇，不只知曉不同的價值及其關係，尤其目的與工具間的相互依賴。價值可分爲以下幾類：個性，如公平競爭、勇氣及自我控制等；學術價值，如熱愛真理，及對不同事業的尊重；美學價值，如品味及美的鑑賞，後者不只限於藝廊、博物館的收藏之美，更擴及於日常環境之美的營造。

教育的目標不是只有知識的價值，還必須要去支持與認同價值，並將它們從表現、感覺、和想法予以具體化；教育的目標應該不是只有訓練學生的心智，如果只單純注重心智的訓練，就會把學校變得像少年感化院或者教堂。

V 優質的人類與公民

通識教育的目的是在培養上述各項能力，溝通是文學及科學的基礎，有效思考是所有演說包括數學的核心，價值分辨更涉及廣泛的應用範圍，最後將所學用於經驗及實務。

教育就是要關照全人、優質的人、良好的公民以及有用的人。優質的人，內在需具備完整及果斷。通識教育在塑造全人，不只包括本能、感受，更包括思想。有二種危機必須留意：其一，過於強調智能會造就死讀書、及操弄概念的人；其二，智能並不包括人性的所有潛能，人不只是思考的機器，人也有其感受、驅力及意志力。

教育的結果是行動中的智能，是一種行動的理性導引。強調動力及競爭，而缺乏智性的引導，也不是優質人類的特性。

第三篇 多樣性的問題 (Problem of diversity) 導讀者：詹盛如 (國立中正大學教育學研究所)

內容大要：

第三章 多樣性的問題

I 差異的類型

雖然共同目標能夠維繫整個教育系統，但是沒有單一的知識，單一的教學系統能夠同時是用到所有部分。但因為學生之間有顯著差異，排除了任何普遍的方法。通識教育(general education)關心的是特定的知識與見識(outlook)的目標，以及對這些目標的追求。從前學生們上學只是為了識字，和他們的職業沒有關係。工業化之後由於職業在工廠，而法令對於工人的年齡訂有下限，不容許童工。1933年三分之一的16歲到24歲的年輕人，共約5百萬人在工作謀生，但情況愈來愈不利；戰爭改變了一部份情況，但是除非增加5500萬到6000萬個工作機會，否則年輕人不再容易找到工作。經濟體系的改變使得簡單的工作愈來愈少，許多州的高中年紀學生選擇就學。

民主制度下的教育必須考量「分化」(differentiation)：內在能力與見識，以及外在機會，這兩者之間有微妙的關聯。當特權階層式微，原先遏抑下層階級能力發展的因素就漸漸消失；在俄國、中東或東方發生過類似的情況。但是在短期內，被影響的人並不會很多。整體而言，這些改變最多能直接影響五分之一或四分之一的人；自由農的孩子很難成為莎士比亞，拓荒者的人家也很難產生林肯。

就個人而言，即使是最好的學校也很難在短期內培育卓越的能力，不管大環境多麼公平，個體的差異仍然存在。這些差異是由生物基因造成的，雖然能力和機會有微妙的牽連（暫時分開討論）。能力可以顯示在學生在學校的表現上，5%的13歲學生顯示出16歲的能力，另5%則相當10歲的能力，高低之間的能力差異可大至7年；從字彙和抽象能力來判斷，有些人在20歲足以勝任任何智力的工作，也有人停留在11、12歲的階段不再進步；15歲的高中生大概認得1萬至1.5萬個詞彙，也有些人只認得幾千個。運用詞彙的能力則差異更大，一般的抽象名詞，如硬度、整齊等大家都能了解，但是科學或社會學的抽象名詞，如正義或民主等就不是許多成年人能了解的，有一些更抽象的概念如四維空間等就只剩少數人能了解。

無可避免地學生必須分能力等級學習，但過程必須公平且不傷害學生。通識教育不能只從經濟的角度着眼，9年級以前約有10%至30%的學生留級，使得年級智商平均值提高3或4個點；然而留級多少則由學校決定，有的學校有10%的學生被留級或退學，也有學校高達30%的學生留級或退學；因此高中生程度學生只能代表同齡人口的3/4-9/10。高中畢業生比其後段1/4的人優秀，而大學則是下一階段的篩選；大約只有一半的高中生能進大學，進入大學再中輟也是大有人在。若給予表現較差的學生較多的學習時間，也能達到同樣的程度；九年級的學生有一半人代數無法通過，其他年級在物理、化學、外國語或經濟學也有類似的情形。

智商是造成能力差異的一項基礎，個人期望(expectation)則是另一個因素；如果詞彙和抽象力反映學生的成長差異，個人期望造成的影響更大。許多能力足夠的人因為貧窮而進不了大學，顯然就失去了機會；但也有人根本就不想上大學，許多早年勞工家庭的孩子連高中都不想念。個人期望不是天生的，而是後天

學習的，父母或長輩如果沒有期望，其他人如老師、牧師、老闆、朋友、閱讀或電影等的影響比較小；父母親和成長的環境最重要，並非所有的人都認為教育能改善生活，每個人的志向是由他所認知的範圍而設限的。

興趣的差異也有影響。技師喜歡動手、思想家喜歡動腦卻多半笨手笨腳、文學家擅長描述、藝術家好喜好直覺和符號；這些興趣差異分佈在每一個社會階層，和個人背景無關。雖然興趣也受到當代風氣的影響，但我們絕不能相信古希臘人更富於藝術才能，或者美國人更富於科技和管理才能。機會對某些才能有利，對某些才能無助。通識教育的功能正是為了在外在機會和個人能力之間找到聯結，以便能有助於社會，也能成就個人。

意志力和忠誠度是很重要的，即使是最聰明的人若是缺乏意志力和忠誠度也很難有所作為。意志力絕對和社會階級無關，只有少數例外；但意志力也非天生，它似乎和明確的楷模以及艱困的目標有關。西羅多德借斯巴達國王的口說：「貧窮是希臘本有的，品德是被培養的。」。但是意志力和智商是不相關的，雖然意志力對智商發展有所助益。對變化快速的青少年而言，智力測驗不是完整的判斷工具，必須輔以教師的評估；教師必須能鼓勵學生堅持意志、發揮才能、完成工作。只有在人數不多的小班級，教師才有可能注意學生的個人差異而施以不同的教學。

所謂的機會公平並非指一模一樣的條件，而是指受教育的機會一樣，從小學一直到研究所都如此，和家庭財富無關。教育的主要工作就是教育眾生發掘人才，造成不平等機會有兩個原因：社經差異和地理差異。比較新英格蘭、南方和中西部，把每一個城市的人分成幾個群體，再比較同群體不同地區孩子的教育狀況：

(a) 佔 8% 社區學齡人口的上層家庭的小孩中幾乎百分百上中學，90% 上大學。

(b) 佔三分之一學齡人口的中層家庭的小孩 60% 上中學，15% 上大學。這些孩子們多希望超越他們父母的成就，他們認為教育是他們的機會，但是他們的父母沒有足夠的財力送他們上大學，他們只能依賴獎學金或半工半讀，附近大學的免學費政策對他們很有吸引力。

(c) 佔 60% 學齡人口的底層家庭的小孩上中學 30%，上大學 5%。孩子上高中對父母而言是很大的負擔，他們根本沒錢送孩子上大學；少數高中畢業的孩子上職業學校希望改善生活，但是他們在稍稍提高收入以後就滿足了；極少數的人靠自己工作存錢上大學。

佔 90% 學齡人口的中、底層家庭的小孩至少有一半沒有完成高中，極少人完成大學；多少才能被浪費了？多少人能成為優秀的大學生卻失去機會？根據大學招生部門的估計，前 20%-25% 的年輕人都有上大學的能力，也就是說 IQ 在 110 以上的人都有能力完成大學，但是 1936 年賓州的調查顯示：他們之中財富高於平均值的人口有 57% 上大學，財富低於平均值的人口只有 13% 上大學。IQ 在 110 以上而財富低於平均值的人口佔了全部人口的 11%。上述 13% 上大學代表全部人口中的 1 至 1.5%，而多於 9% 的人口有上大學的資質卻因為財富的原因被埋沒了。1937-1938 年前 10% 高智商的密州高中畢業生 (I.Q. 高於 116) 約有 63% 因為低收入無法上大學。

也就是說，全部人口的 6% 有高智商卻因為窮而無法上大學。每一百個人當中就有 6-9 人有天賦卻無法上大學，這個數目和目前的大學生一樣多。他們沒有上大學或因沒錢或因沒意願，沒意願也可能是環境造成的，老師可能鼓勵他們，但成效有限。有天賦而上不了大學和有天賦而不願上大學的人大約相等；換言

之，每年有 3-5% 的年輕人有天賦想上大學，卻因為貧窮而無法如願。對人才的教育已經機會明顯缺乏，何況一般人？他們也可以上職業專科獲得更多專業知識，那麼前面的數字就要乘以二了。

上高中亦受到經濟影響。1940 年 60% 人口的低收入家庭子女中有 20% 的 16 歲年輕人和 35% 的 18 歲年輕人應當上高中而沒有上，可能因為地區遙遠或許留在家中照顧農田；當然有些人寧願去做事賺錢不願上高中。無可否認地，更多人是因為家庭經濟因素而迫不得已，讀高中要花錢，許多家庭花不起。顯然社會地位影響了教育機會，經濟改善會增加教育機會；大環境會產生關鍵性的影響，愈平等的社會愈多才能發展的機會。有人認為補貼窮人受教育就可以解決問題；但是學校方面也會產生問題：小班制、成人教育、教師進修等。

教育的最終目的是維持共同目標，提升一般大眾、發掘優秀人才。補貼只解決人才的問題，改善教育系統可以有助於所有人。補貼只是改善機會的方法之一，但是僅僅補貼絕對解決不了問題；補貼不應誤導民眾過分重視專業。偏遠地區的教育問題也需重視，會影響該地孩童的機會。目前各州每個孩童能分享的教育資源高達 5 倍的差距，造成機會的差距。愈窮的州孩童數愈高，造成負擔更重。

1939 年，在密西西比州，每 1000 名高中生人口只有 392 人上高中、在華盛頓州有 952 人上高中、南方的農業州有 500 人、北部及西部城市則有 800 人。而由較窮的州教育出來的人才又多遷移至富州就業，也不合正義原則；聯邦政府一定要維持全國的教育水平，而不應放任各州自生自滅。

II 異中求同(unity conditioned by difference)

個人差異和機會差異的現象非常嚴重，專業教育也是一樣；因此形成高中和大學的多元化，是必然的結果。學生需要更多指引才能確定最適合自己的教育，專業教育和通識教育都需要檢討，太注重技能是一種短視，許多技能不是靠幾門課就能培養的。技能是一種專業教育，所有的教育都應能開發兒童未知的潛能。通識教育是異中求同，主要有兩個論點：

第一個論點是承認無知並找尋問題的答案。文化會造成個人特質和觀點，專業教育的影響短期，而通識教育的影響長遠。民主不應當因為社會階層不同而形成影響的差異；個人有天賦的差異，很難改變。一個關鍵性的問題是：通識教育如何在不同的年齡層有效推行？

世界開始多元化，需要多元的技能，學生需要改變，但是文化的改變無法很快跟上，基本問題不在於學習不同的新技能，而在於了解共同的基礎。通識教育對天賦好的學生不至造成困擾，重點應當放在一般的學生身上；形成民主的過程中，教育擔負重任；通識教育是一個學生認識人生的橋梁，這個過程不能只有抽象的概念，必須有實際的體會。閱讀和討論也很重要，學生必須克服困難，完成經典的閱讀。專業課程應當培養學生對行業的尊敬，在專業訓練中摻入一般性的知識；教師本身要宏觀、身體力行。有些學生透過閱讀和思考學習，有些學生透過楷模和實踐學習，把學生的理想和現實結合是很大的挑戰。

如果社會需要用人，但是學生畢業又找不到工作，就有問題了。產學合作可以解決一部分問題，半工半讀也有幫助，當然也有過猶不及的風險。天賦較差的學生需要特別照顧，人類生而平等，職業本無貴賤，教導天賦較差的學生不能依賴抽象的理論和思考。

第二個論點關於通識教育的精神與目的。專業教育的精神是競爭，並強調在現實生活的成功；然而一旦進入專業領域之後，通識知識變得更為重要。因此，

教育要兼顧專業知識和通識知識，亞里斯多德說：「生存的需求之外，還要追求更好的生活。」。

教育要有諄諄教誨的功能，每個人只追求自己的成功而不服務他人並不合乎全體的利益。專業教育圖利個人，通識教育有利全體，在每一個領域都一樣。通識教育應不涉及個人競爭，所以不應該為特殊天賦的人設計；每一種天賦的人都應當能為社會造福，每一個人都應該找到最適合自己的學習方式，並實踐自己的生命。通識教育的理想目標是：美國社會的眾多專業小團體之間用藝術、責任、使命感來彼此聯繫。因此，教育培養年輕人，讓他們可以追求更好的人生。

III 學校的基本計劃

學校教育要涵蓋三個構面：現實世界、人類共同生活和自己的價值觀。高中和大學都需要兼顧這三方面，但是做法不同，百科書式的做法不足以達成目標，要注意價值判定和方法。大學課程要注意邏輯思維，而不是只呈現資訊；高中教師必須提供是非的判斷和判斷的依據。但是學生必須活用知識，而非死記，所以通識教育至少應佔一半的學分，但各校不應該是一模一樣。

高中可以依照學生的程度將課程分類，重點是不能用填鴨式教育。通識的重點是共同的知識，但是傳授的方式不必相同；如果強迫相同，會形成災難。共同是指目標一致，而非過程一致。三個構面對每個學生的重要性就有所不同，課外活動和校園氣氛對通識教育很重要；通識教育應佔學生學習的一半時間，而且不應集中在前兩年，且有些科目可以加多（8類科目中，3類在語言，3類在科學和數學，2類在社會科學）。學生上了大學，對通識教育有更深的認識，其在高中時就應該打好通識的基礎。

有些優秀或背景良好的學生程度已經超越同儕，他們可以學習進階的課程，分類才能適性。為了兼顧針對性，需要有核心課程和進階課程；高中的進階課程不應像大學那樣專業，大學甚至研究所都不應該偏離通識教育的理想。通識進階課程有其必要性，有些學生可能捨外國語而就藝術，有些選科學而不選數學；假如沒有進階課程，大學通識對某些人而言可能變成和高中通識課程一樣。通識教育如大樹幹，專業為其分支，無論高中、專科或是大學皆應如此看待。高中課程第三年可以為就業學生設計一些職業課程，但是這些職業課程必須有通識教育的精神，而不僅是生存競爭的手段。高中的通識教育如同手掌心，指頭代表數學與科學、文學與語言、社會、藝術、職業等。如此才能建立有共識的文化，並發展個人不同的天賦，這樣才能培養優良的社會和人民。

問題與討論：

1. 報告書中指出，職業教育是競爭的，是為了現實生活的。因此，為了整體社會的共同目標與價值，必須實施通識教育。但以臺灣的處境而言，似乎職業性的知識更受重視，兩者如何取得平衡呢？
2. 本章處理多樣性的差異問題，認為應該要讓所有不同學生接受共同的「通識教育」，但問題是這樣的通識教育「核心內涵」應該為何呢？「如何」兼顧這些學生的差異性，又能夠達成「通識」的目標呢？
3. 我國的大一、二不分系源自於美國大學，但顯然與「通識教育」也有所關連。但是，在知識急遽分化的現代，「又要專精，又要能統整」的概念是否需要適用到所有學生呢？按：能力較低之學生，對於某些知識內容的理解可能會有障礙。

第八次活動

序次	日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
8	99.3.16 星期二	黃繼仁	Tyler (1949). Basic principles of curriculum and instruction. What educational purposes should the school seek to attain? Tyler (1977). Desirable content for a curriculum development syllabus today.	泰勒的目標模式

經典出處：

.Tyler, R. W. (1949). **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago.

Tyler, R. W. (1977). Desirable content for a curriculum development syllabus today.” In A. Molnar and J. Zahorik (Eds.). **Curriculum theory**. (pp.36-44) Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

第一篇 學校應該追求什麼樣的教育目標？

(What educational purposes should the school seek to attain?)

第二篇：當代課程發展教學大綱的期望內容

(Desirable content for a curriculum development syllabus today)

導讀者：黃繼仁（國立嘉義大學師培中心）

內容大要：

第一篇

壹、簡介

本章是 Ralph W. Tyler (1902-1994)在 1949 年出版的「課程與教學的基本原理」一書中的第一章。Tyler 在本書中揭櫫課程設計的四個基本問題，所提出的課程理論簡稱為「泰勒法則」或「泰勒理論」(引自黃政傑，1991：145)。該書相當暢銷，共印行 36 刷，對於課程設計的理論發展和實務工作影響相當深遠。

本章即處理其中的第一個基本問題，也是課程設計的第一個步驟，必須從學生的需要、社會的需要及學科專家的建議中發現，並透過學習心理學和教育哲學的過濾篩選，再說明如何有效地敘寫課程目標。說明如下。

貳、本章內容摘錄

一、前言

許多教學工作出色的老師不一定有明確的教學目標。如果我們想作一個教學計畫，並且持續精進它，那麼我們對這個計畫的目標一定要有具體的概念。但要如何得到這種具體概念呢？

「目標」是辦學人士經過考量後下的「價值判斷」。我們必須具有一種廣泛的教育哲學以引導我們作判斷。此外，某些特定資訊和知識可以作為作判斷或應用教育哲學的基礎。如果負責決定目標的人，有這些資料，將使學校的目標更富有意義及效度。近三十年來，所謂的「課程的科學研究」大部分集中於使決策者可以明智決定目標而提供適當的基礎。

我們應該利用哪些資源從事研究以獲得有用的資訊？在精粹主義者和進步主義者之間、學科專家和兒童心理學家之間，關於基本目標有不少的爭論。進步主義者強調，研究兒童以發現其興趣之所在、所遭遇的問題、以及心中的目標。反之，精粹主義獨鐘文化遺產，認為教育目標就是從過去的廣大文化遺產中，選擇出來的基本學識。社會學家則認為，學校是協助年輕人應付現代生活，那麼學校目標就是協助人們可以處理生活的問題。另一方面，教育哲學家認為，人生具有某些基本價值，而這些價值是靠著教育代代相傳的。

沒有任何一種資訊可以單獨讓學校作出明智的決定，提供一個基礎。各種來源都有其可取處。以下將說明各種來源，逐一討論該來源可獲得何種資訊，以及如何這些資訊如何提示重要的教育目標。

二、從研究「學習者本身」中尋找教育目標(p.5)

教育是改變行為模式的一段過程。廣義的說，包括思考、感覺和外在行動。從這個角度看來，可以清楚地發現，學校教學目標就是為要改變學生的行為模式。只有在把有關學習者的資料，與某種理想或可被接受的標準相互比較後，對於學習者的研究才能為我們提供適當的教育目標。而其中的「差異」或「鴻溝」就是我們所謂的需要。

需要有兩種涵義，第一種涵義是指某種理想的模式；第二種涵義是指「有機體內的緊張狀態」，而為了維持有機體正常的健康狀態，這些緊張狀態必須使之恢復平衡。學校想了解學生的需要，可從學生生活中去探討，將學生的生活分成幾個層面，像是健康、家庭生活以及社交生活、校內與社區的公民生活、消費者生活、職業生活、休閒生活。但是鄉村學校和都市學校的學生又有差別，因此需要對學習者有一些清晰的了解，像是調查學生的興趣，為了更明瞭學生興趣，可以擬定計畫去研究某間學校的學生興趣，但是因為所處地區的不同，所以研究出來的興趣差異也有所不同，因此自己研究的結果與前人研究出來學生興趣的結果並不一定相同。

研究學習者的需要時，有些資料通用於某一年齡的多數兒童，無論鄉村或城市、何種社會階層，也有因不同學校和不同團體間的差異，所以除了某一年齡兒童的研究，也必須針對特定學生進行種種研究，以補充一般性的資料。對於學習者興趣的調查，除了找一所學校進行研究之外，也可以參考有關學習者的研究，即學生興趣的調查。例如，進步主義者的觀點、克雷(Craig)等的研究。

教育是一主動的歷程，涉及學習者的主動努力。因此，我們必須確保教育能夠提供充分的機會，使學生積極參與、能全心全意處理感興趣、或切身相關的事物，並學習如何有效地進行活動。

在研究方法上，可以使用觀察法、晤談法、問卷調查法、測驗法、以及社區存有的紀錄。研究方法相當廣泛，還有一種方式是根據學生的資料來推引教育目標。其程序包括：(1)研究有關資料，明白其含義；(2)將該資料和同一領域的常模或標準進行比較；(3)從中發現可以滿足學生需要的學校課程。例如：某校有百分之九十的畢業生，在畢業之後就立即就業而不再升大學，對某校而言可能意味著該校的主要目標應該放在發展學生的職業技能上。

三、從研究「當代校外生活」中尋找教育目標(p.16)

第一次世界大戰需要一大批受過訓練的技術人員，較舊的學徒制已不敷時代需要，因而產生「工作分析」(job analysis)的觀念。根本上，工作分析只分析某

一特殊行業工作人員所從事活動的一種方法，以便訓練方案能將重點放在該工作人員扮演的重要活動上。多數關於「當代生活」的研究多少和「工作分析」具有類似的邏輯。

當代生活有兩種論調，第一種論調認為當代生活是如此複雜，而且生活又持續在變化，因此教育重點應該放在這複雜生活中最重要的部門。第二個論調與「訓練遷移」的新發現有關，只要教育工作者相信「我們可以訓練學生的心靈，以及對於心靈各部份官能給予一般性的訓練，就可以讓學生把這些官能應用在任何適當的科目下」。

而這種以研究當代生活為基礎來獲取教育目標的方法也常遭受到批評，最常見的批評，就是當代生活活動其本身並不表示這些活動具有「可欲性」；第二個批評是精粹主義者譏諷當代生活之研究為「當今主義的崇拜者」，他們認為生活一直在變化，如果只有培養學生解決今日問題的能力，不足以讓學生應付長大成人時所面臨的問題；第三個批評來自某些進步主義者，他們指出當代生活中的某些重大問題以及成人所從事的某些共同活動，其本身並不一定被兒童所關心或喜歡，會忽視某一年齡兒童的教育目標。

分析當代生活有很多種方法，可以將生活分類成(a)健康，(b)家庭，(c)休閒，(d)職業，(e)宗教，(f)消費、以及(g)公民生活。而 Virginia 州課程採用的分類如下(p.20)：

- (a)生命的維護與保存
- (b)自然資源
- (c)物品與服務的生產、報酬的分配
- (d)物品和服務的消費
- (e)物品及人員的流通與運輸
- (f)休閒
- (g)審美衝動的表現
- (h)宗教衝動之表現
- (i)教育
- (j)自由的外延
- (k)個人的統合(integration of the individual)
- (l)探索(exploration)

事實上，並沒有一種分類法能完全令人滿意，但主要目的在於將生活分成可管理的幾個層面，並確保沒有遺漏重要的層面，只要能夠達成此一目的，使用任何一種方法都可以。

四、從學科專家建議中尋找目標(p.25)

這是一般學校和大學最常使用的目標來源。教科書通常是學科專家撰寫，內容通常反映他們的觀點。本世紀初的「十人委員會」(The reports of the Committee of Ten)是由學科專家所撰寫，對其後至少 25 年的美國中等教育發生最深遠的影響，其中所建議的目標正是數千所中學所追求的。

學科專家訂定的目標被批評為過於瑣碎、專門、或不適合多數學生，但主要原因是沒有問對問題，十人委員會顯然在回答如下問題：「對未來準備在某一領域從事更高深研究的學生，應該給予何種基本的教學？」每一小組皆認為其任務在為將來準備繼續從事更高深的研究，終而在大學主修某一專門科目的學生勾劃出基本科目的綱要。

如果換成下列問題：「究竟你們學科對於教導那些不想成為你那一領域的青年人有何貢獻？」或「你的學科對於外行人或一般人有何貢獻？」(p.26)最近出版的一些課程報告書顯然是針對第二個問題，也提出一些關鍵的建議，例如，進步教育協會的中學課程委員會出版的「普通教育中的科學」、「普通教育中的數學」、以及「普通教育中的社會科」。通常可從中獲得兩種建議：第一，關於某一特殊學科所能達成的廣泛功能；第二，關於該科非主要功能的其他功能所能做出的特殊貢獻。例如，某些英語教學團體對英語研究提出下列教育功能的建議：第一是發展有效的溝通，第二是有助於有效的表達，第三是協助澄清個人的思考。

五、使用哲學來選擇目標(The Use of Philosophy in Selecting Objectives)(p.33)

從上述三種來源能夠獲得許多教育目標，因時間有限，也為了避免不一致的目標自相矛盾，必須選擇少數具有高度重要性及一致性的目的。學校的教育與社會哲學可作為第一道過濾網。

一種適切的教育和社會哲學的形成，必須包括幾個重要的問題。基本上，一種哲學的敘述旨在對於一種良好生活和社會性質加以界定；例如，某一教育哲學強調四種民主價值：1.無論種族、國籍、社會或經濟背景而將每個人的重要性一視同仁；2.提供廣泛參與社會中各種團體活動的機會；3.鼓勵多樣的而非單一基態的人格；4.信仰智慧是一種處理重要問題的方法，而非依賴專制或貴族團體的權威。

其次，它要處理當代校外生活被廣泛認可的另外兩種價值：物質的價值和成功。再者，也要處理下列問題：「一個受過教育的人是應該適應社會？還是應該接受社會秩序的現狀？或是應該試圖改善他所處的社會？」(p.35)另一個必須處理的問題是：「對於社會中不同階級是否應給予不同的教育？」(p.36)

如果學校認為，民主是一種適合生活所有層面的生活方式，學校就必須將重點放在發展民主的價值、態度、知識、技能和能力等目標，不僅是在政治的民主層面，還包括所有的生活層面。

六、使用學習心理學來選擇目標(The Use of Psychology of Learning in Selecting Objectives)(p.37)

第二道過濾網是學習心理學，可從學習心理學有關的知識得到篩選目標的標準。教育目標是教育的目的地，是經由學習所達成的結果，必須和內在的學習條件一致，否則就沒有任何的價值。

學習心理學的另一種用途，在於和可獲得的教育目標的年級安排有關，通常是藉助有關「學習程序」(the sequence of learning)(p.39)。例如，為了獲得閱讀方面有效的學習，小孩必先獲得與所學詞彙發生關聯的具體經驗，因此，在密切練習前，必須先為小孩提供建立實用詞彙所需的初步經驗。

從學習心理學研究產生的另一種判斷，和學得某些類別目標所具備的條件有關。其中最有用的一類研究是關於「知識的遺忘」，例如，一項大學相關研究曾指出，學生修完某一科目同時獲得的知識，一年內遺忘一半，二年則遺忘 80%，也發現可以減少遺忘的條件之一是在日常生活中實際應用此一知識的機會(p.39)。研究顯示，在大學修習自然科學時，能夠應用健康和衛生習慣知識的學生，比起那些不應用的學生遺忘得比較慢，前者是不到 15%，後者高達 50%以上。還有關於「引起青少年某些行為變化所需時間的長短」的研究(p.40)，也可

以從中獲得重要的建議。

對於課程設計者而言，最重要的心理學發現之一，就是大部分學習經驗可以同時產生多種結果。例如，嘗試解答算術問題的青少年，可能會同時獲得有關算術問題處理事物的知識。學習條件對於教育目標選擇具有重要性的另一發現，就是相互一致的學習，即彼此統整、相互連貫的學習，能夠相互增強，而彼此分隔且不一致的學習需要花費更多時間從事學習，學習時也會相互干擾。

利用學習心理學選擇目標時，最好將理論上站得住腳的幾個要點寫下來，就每一重點指出它對教育目標所具有的何種可能啓示，將這些敘述作為檢視所提議目標的過濾網。

七、以有益於選擇學習經驗和引導教學的形式陳述目標(Stating Objectives in a Form to be Helpful in Selecting Learning Experiences and in Guiding Teaching)(p.43)

本小節檢視一些常見的目標寫法，並指出這些敘述方式的問題。例如，第一種是把目標當做「教學所要做的事物」而加以敘述。第二種是列舉科目中所處理的題目、概念、原則或內容的其他要素等等。第三種是「普遍化行爲模式」的形態。

敘寫目標的目的在於指出希望發生於學生身上的那種行爲變化，以便一種可能達成這些目標—即導致學生行爲變化—的方法，用以計畫和發展教學活動。

敘寫目標最有用的方式，就是從指出要在學生身上發展的行爲，以及該行爲所將運作的生活內容或領域方面予以表達，換言之，就是包括目標的「行爲」、以及「內容」兩個層面(pp.46-47)。

因此，「能清楚而又很有條理地寫出社會學科計畫的報告」目標，既指出有待發展的行爲，也指出所處理的領域。目標敘寫要達到清楚足以用來指引學習經驗的選擇及計劃教學活動的地步，就必須能夠同時指出擬在學生身上引發的行爲，以及這項行爲所適用的內容領域或生活領域。通常可以採用雙向細目表來表達文中以高中生物科為例說明它的應用(p.50)，橫軸為行爲層面，縱軸為內容層面，如下圖所示：

ILLUSTRATION OF THE USE OF A TWO-DIMENSIONAL CHART IN STATING OBJECTIVES FOR A HIGH SCHOOL COURSE IN BIOLOGICAL SCIENCE

Content Aspect of the Objectives	1. Understanding of important facts and principles	Behavioral Aspect of the Objectives					6. Broad and mature interests	7. Social attitudes
		2. Familiarity with dependable sources of information	3. Ability to interpret data	4. Ability to apply principles	5. Ability to study and report results of study			
A. Functions of Human Organisms								
1. Nutrition	X	X	X	X	X	X	X	
2. Digestion	X		X	X	X	X		
3. Circulation	X		X	X	X	X		
4. Respiration	X		X	X	X	X		
5. Reproduction	X	X	X	X	X	X	X	
B. Use of Plant and Animal Resources								
1. Energy relationships	X		X	X	X	X	X	
2. Environmental factors conditioning plant and animal growth	X	X	X	X	X	X	X	
3. Heredity and genetics	X	X	X	X	X	X	X	
4. Land utilization	X	X	X	X	X	X	X	
C. Evolution and Development	X	X	X		X	X	X	

除了行為層面和內容層面以外，中間劃記「×」的地方指出兩個層面的關係，即學生被預期瞭解和內容層面有關重要事實和原則。圖表的功能是提供一種敘寫目標的形式，以使目標的意義更明白，就是利用這些目標去安排學習經驗的方法會更清晰。

使用這個表最常被問到的問題包括：「登錄在表中的目標是否為適當目標？」「構成目標的行為層面和內容層面時，其普遍化或具體化應該要求到什麼程度？」第一個其實不構成問題，適當的目標已在前述三種來源和兩種過濾網處理，第二個問題涉及適當的分類，從八年研究的經驗顯示，採用十種類別，即獲取資訊、發展工作習慣及學習技巧、發展有效的思考方式、發展社會態度、發展興趣、發展欣賞能力、發展敏感度、發展個人與社會的適應力、維護身體的健康及發展一種人生觀，此一類型大到足以對極不同的類目加以分類，也小到足以記住，能做為教學工作的指引。

另一件需要注意的事情，就是行為標題與內容標題使用的任何一個名稱都必須具有意義，才不會對課程工作者產生曖昧的意義，以致於無法作為下一步課程發展工作的指引。例如，批判性思考、社會態度、欣賞、敏感度……等。但是，在某些特殊情況下，則可以透過其他方式加以明確界定，例如，參與八年研究的中學老師將批判性思考界定為包含三種心理學行為：歸納性思考、演繹性思考、及邏輯方面的思考，將原本曖昧的詞語賦予清楚的意義。

參、問題討論

一、在本書中，Tyler 以最多篇幅來說明教育目標(60/128)，將近一半，可見他的確相當重視教育目標，而目標的敘寫(10/60)佔六分之一的篇幅，也是相當重要的貢獻。這項初步的理解和推論是否正確？

- 二、Tyler 所謂的哲學僅是指教育哲學嗎？抑或包括社會哲學？其所謂作為第一道過濾網的哲學究竟包含指涉何種內涵？
- 三、國內所推動的課程改革，其中所訂定的目標是否均衡地遵循 Tyler 的建議，抑或僅是偏重某一個方面，如學科專家、當代生活或學生需要？如何才能兼顧這些層面？

第二篇

壹、簡介

本文發表於 1976，距離出版課程與教學基本原的時間，已超過 25 個年頭，重新回顧過去的著作，仍肯定當年所提出的四個課程發展步驟。比較特別的是，他認為應該再次強調在早期著作中關心的兩個項目：學習者的主動角色和校外學習的重要性。

貳、本文內容摘錄

一、前言

當我被邀請蒞臨會議主講這項議題，即假定是針對 25 年前在芝加哥大學準備的教學大綱科目，而當今情境下，應該有何不同。接著，他強調多數內容是以下列假定作為基礎。

二、一份完整的教學大綱

教學大綱這個術語可作為科目或方案的指引，有的是以有額外評論或解釋的綱要格式，有的就像我在 1949 年準備的說明文體論述的格式。無論何種形式，一份教學大綱除了充分而完整地引導學生，也要包括：

1. 開課原因，像是該課程的價值、與其他課程或領域的關係等。
2. 教育目標，也就是學生將會學到什麼。
3. 課程的內容，包含各章節簡介及作業。
4. 授課時數
5. 評量學生表現的方式
6. 其它輔助參考資料

簡言之，教學大綱就像是協助學生成功進行教育活動或選課的指南。

當我重新回顧之前的教學大綱所包含的四個基本問題，到現在還是基本且重要的，過去四分之一世紀的經驗也重新證實其重要性。然而，我還會再提到兩項必要的改變，即學生學習的主動角色、和學生的非學校教育領域對課程發展時的檢討。

三、忽視學習者的主動角色

在 1960 年代，美國的大多數的課程方案目標是由學科專家挑選，卻很少關注學生的需求和興趣。雖然教育必須透過學生主動學習而非傳遞才能獲得，但最常被提到的卻是「教育傳遞系統」(educational delivery system)。教育科技被當作強而有力的教師，而非教師能夠運用的有效工具。有的方案真正追求的是「防範教師的教材」(teacher-proof materials)。這些術語和態度呈現出來的正表示，有些領導的課程編製者忽視了學習是一個學習者扮演主動而非被動角色的過程。

人類是無法被強迫學習知識和情意方面的行爲。只有在被強迫或是有獎賞的情況下，才會努力去學習那些看起來對他們沒有意義的東西，即使如此，也不會持續這類行爲，而且無法學會。但是，學習會永遠是人類生命的一部分，學習者必須找到自己學習的辦法，並且在不同的領域使用這樣技能。

四、在選擇目標上的涵義

這些學習條件對考慮教育目標的選擇時具有重要的涵義。所選擇的課程目標不只對學生具有下列重要性：學習建構性地參與現代社會、所涉及的完善學科知識、符合教育機構的哲學，也應該對培養未來學習者(**prospective learner**)具有意義、感興趣、以及在教學過程也是如此。這項規準在當時的著作中已簡要地提及，但卻被某些課程發展忽視。

它並非意味著學習者的興趣和教育目標意義的理解是永恆不變的，反之，在某一科目的學習時，初始的目標對學習者是有趣且有意義的，當經歷學習之後其興趣就會加深加廣。一旦對所學的相關性更了解之後，就會理解並發展激勵進一步學習的興趣和意義。例如，一位兒童在雙親還未讀給他/她聽和看到其他人享受閱讀時，是不可能主動參與小學閱讀方案的拼字練習，也無法發現具有任何的意義。適切的閱讀初始目標就是協助這位小孩發現對他/她朗讀的材料中具有的樂趣。這位小孩也就想要閱讀這些材料，那麼，目標就能反映學生已獲得的新的興趣。

五、在設計學習經驗上的涵義

在設計學習經驗中將這些學習條件僅記在心也是很重要的。假如學生全心全意投入學習，就會理解到其期望學習的行爲，並對自己能夠成功執行其學習任務具有信心。如果無法確定想要學習的行爲，對於進行學習任務就會缺乏信心，就會停滯不前、遲疑不決且公開地不願嘗試。如果他們在一剛開始的活動中就取得成功，而且得到滿足感，他們就會繼續學習。有順序組織的學習經歷是讓學習者依順序去學習，依次去挑戰更難的學習任務。如果純粹以學科邏輯來設計順序，就可能無法有效地符合學習的情境。

六、在學習遷移的學習者角色

無法將學校學習的內容遷移到校外情境對教育心理學家來說是長期以來的問題。學校主要是要幫助學生學習獲得有助於建構性的校外活動具有重要性的行爲。學生在校學習的內容如果無法應用在校外具關聯性的情境，大部分的學習價值就喪失了。這也是當今教育方案所發生的情況。例如，全國教育進步評量(National Assessment of Educational Progress, NAEP)在1972-73執行數學知識和技能的測量。主要是測量17歲學生使用整數、分數、小數和百分比的計算。超過90%的學生正確地回答只有數字的加法、減法和除法的問題，乘法也有88%。百分比卻更低，只有34%，例題如下：

「一位家庭主婦想要以每一盎斯較便宜的價錢在店裡買米，選擇如下：

12 盎斯 40 分

14 盎斯 45 分

1 磅 12 盎斯 85 分

2 磅 99 分」

在其他有乘積的類似任務中，結果是46%的正確率。由此可見，許多學生學

習的課程是強調數學的反覆計算而非當代生活常見的數學練習。學習經驗能夠設計成校外情境，鼓勵並要求學生在和校外相關的情境中使用所學內容。當今耳熟能詳的「回歸基礎」(Get back to basics)勸諫被狹隘地解釋，以致於忘記學習遷移的重要性。

NAEP 結果顯示，有些教育方案的目標和學習經驗無法符應學生的興趣使他們主動投入學習，也無法應用於校外環境。和高中畢業生及輟學生訪談結果顯示，大多數學生無法記起在許多學科的學習對後來生活有何助益。明顯的，在設計課程時，應該要著重在興趣、活動、問題和學生所關注的事情上。可能的話，學生應該參與課程的計畫及評鑑。

七、檢視學生學習的非學校領域

另一個需要改變的就是強調書本是學校課程的大部分內容，其實只是兒童及青爲了要能夠建構性地參與當代社會、以及使用其才能貢獻於社會及個人實現所獲得的興趣、態度、知識及習慣所必須的經驗的一部分而已。學校的課程並不是學生唯一能學到東西的地方。整個教育系統包括了家庭、社區活動、工作、宗教機構、甚至是電視及廣播。學校比起家庭來說，讓學生有更多的機會學習閱讀、寫作、計算、以及發現和使用更精確、平衡和綜合的事實來源、原理和觀念。學校更能代表美國的社會理想，在多數學校中，每位學生不會被歧視、教室中的交互激盪是公平而具有正義的，教室氣氛也能尊重其他人的福祉。

早期的教育系統具有彼此獨特的部分。學生在校所學的興趣是由該系統的其他部分，如家庭、工作場所和社區生活所激勵，以致於學校不需要對多數的學生發展特定的動機。假如閱讀、寫作、算術只是初步的學習，無法應用到校外情境，就相當不適當了。教育系統必須被視爲一個整體，將初始學習和練習視爲一樣重要。一個適當的教育系統必須要結合校內和校外的學習經歷。

八、學校的教育目標

學校的課程應該強調在學校能夠習得的目標，善用學校能夠提供的專門資源 (specialized resources)，如具有學術訓練的教師、書籍和圖書館、實驗室 (laboratories) 和工廠 (shops)，一種培養學生的開闊心胸、信任和關懷別人的傳統，以及一個有秩序和寧靜的環境。

九、校外的課程

學校的課程設計專家應該與其他社區的領導者合作，去建造一個有效的教育系統。一個有效的教育系統可以提供學習者適當的教育，不僅包含了學校知識也可以跟校外的經驗結合。社區有責任做適當的組織以提供青少年綜合性的教育機會，換言之，就是社區議會或委員會必須評估教育需求，找出真正和可能的資源 (包含學校)，並發展出能夠符合需求的教育方案大綱。

再來，學校應該要幫助學生去適應校外的環境。學校要發展學生下列的能力：評鑑大眾媒體，尤其是電視和新聞報導，以及發現和選擇有益且令人滿意的節目和刊物。學校應該善用正式與非正式的機會讓學生反省所經歷和追求的校外經驗，透過討論去澄清行動的後果、或是形成有意義的來引導這些交互激盪 (transaction)。

十、社區資源

即使沒有社區教育議會的地方，也有可能由其他機構提供學習機會，如美國中學校長協會(National Association of Secondary School Principals, NASSP)提出的行動式學習(Action Learning)，這種學習方式可以是和私立、公立或社區服務機構一起合作的付費形式或非付費的志工任務。NASSP 出版一份包含 25 個行動學習學校的報告，全國青年資源委員會(National Commission on Resources for Youth)出版的「青年在學校和社區的新角色」(New Roles for Youth in School and Community)，證明了至少有些學校能發展出能夠善用和加強校外教育經驗的課程。

十一、結語

過去二十年來，多數課程都忽略學生主動角色的重要性，並且假定學生是被動學習。在發展課程時，較少關注學生的興趣、關懷和知覺。因此，現在應該注重的是學習者角色，尤其是在選擇教材、發展學習歷程和計設順序的時候。

很明顯地，美國整個教育系統正在潰散。家庭、工作場所、宗教機構和社區的教育環境無法像以前一樣為青少年提供建構性的學習經驗。因此，現在課程發展必須特別注意校外的學習。在某些情況下，學校能夠協助建立更具建設性的整體教育系統，並儘可能使學校課程的效果(effectiveness)和學生的其他學習經驗相互關聯。

參、問題討論

- 一、從本文來看，Tyler 的主張似乎仍根源於心理學的研究發現，很少從社會學或哲學等觀點進行闡釋？
- 二、Tyler 在本文裡面提到傳統教育重視教育傳遞系統，忽視學習者的主動性，但是，他本身的理念和技術也被視為教育工學的理論基礎，究竟是後人誤解了其所提理論的精神，還是真的如此？
- 四、Tyler 最後提到，若有可能的話，學生也可以參與課程的計畫和評鑑，這個部分並非 1949 年當時的觀點，是否受到 Joseph Schwab 觀點的影響？

參考文獻：

- 蔡清田(2005)。泰勒的課程思想。載於黃政傑主編，課程思想(頁 25-27)。台北：冠學。
- 黃政傑(1991)。課程設計。台北：東華。
- 黃炳煌譯(1981)。課程與教學的基本原理(R. W. Tyler 著)。台北：桂冠。
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Illinois Press.

第九次活動

序次	日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
9	99.4.20 星期二	蔡清田	Stenhouse (1975). <i>An introduction to curriculum research and development.</i> Ch. 6. A critique of the objectives model. Ch. 7. A process model.	對泰勒目標模式之評論與史點豪司的歷程模式

經典出處：

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann.

第六章 目標模式的批評 (A critique of the objectives model.)

第七章 一個過程模式 (A process model.)

導讀者：蔡清田 (國立中正大學課程研究所)

內容大要：

第六章 目標模式的批評

課程研究與發展應該是屬於學校教師的教育專業領域，其理想的教育狀態是外來的課程規範說明，應該是用來協助補充教室班級教學情境當中，個別教師個人所進行的課程教學研究發展方案，以便改進學校教師在教室情境當中所進行的教學工作。學校教師的教學工作不僅應該是被當作研究的主要對象與題材，學校教師本身也應該進行研究，學校教師也應該對自己的班級教室教學進行研究，換言之『教師即研究者』學校教師是自己的班級教室教學情境之研究者。(Stenhouse, 1975, 143)

目標模式大致如下：同意廣泛的目的然後將這些目的分析為目標；建構課程以達到這些目標；在實務中藉著測試它達到這些目標的能力來精鍊它；透過目標的概念架構與教師進行溝通。

Stenhouse 認為課程發展的目標模式，是一種具有野心且全面性的理論。我們應謹記在心的是，目標架構是一種概念而不是一個具體存在的東西。Stenhouse 面臨了維持一個均衡觀點的難題，因為在課程研究和發展的工作上一直都在反應目標模式所產生的缺陷。所幸，在文章的最後，Stenhouse 已經嘗試給予模式普遍性的解釋，特別是有關於評論的部分。為了課程發展上需要去被檢測的緣故，Stenhouse 運用這些評論當作是理論和策略。Stenhouse 提議重新檢視這些評論的某些部分，並增加一些批判性的意見，試圖重新審視課程設計取向的優劣。在課程研究領域，理論有兩種功能。它組織了資料，並就所擁有的事實提供洞察。

只要 是不超出我們的知識範疇，或是依賴懷疑的假定，都是好的基礎；只要是包含了廣範圍的資料和深思熟慮，它是易於領會和「高標準的」。

第二個理論功能是提供行動的基礎。理解必須提供行動的根基：這理論必須有執行的功能就有如沉思默想的功能一樣。課程發展的目標模式，是一種懷有野心和易於理解的功能，就某方面而言，它提供了組織和聯繫大範圍的變項、問題和活動的方法。如此的野心企圖，在理論的綜合上，對於理解 的發展是必須且重要的。但是，他們是在被建立的資料基礎之外。他們熱切地想達到一致性，但是卻犧牲了堅固的基礎。簡言之，他們是高度投機的。我們必須謹慎地看待他們，因為他們有行動上的暗示。理論化的問題之一，是我們的心智被系統化的整齊和易於了解所誘騙。

因此，許多人相信一個理論如果更有系統，那麼它也可能是更加正確。教育歷程的知識是非常受限的，大規模的理論有很大的實用性，是被用來當作知識發展的鷹架，然而邏輯上，他們很少可能是適當的。

Stenhouse 藉由思考Popham 的論文「探究反對行為目標爭論的有效性」開始重新審視對於目標模式的批評，Popham 在這篇論文裡反對對於目標模式的十一項批評，嘗試去保衛目標 模式。Popham 也指出幾乎所有Mager 處理認知行為的例子，都是在最低的標準。特別是在科學和語言的領域裡，一個重要的目標清楚地就能被看出受限制和有助益的地方。在另一方面，它也是常見的經驗，傳統的測驗能夠具有影響力，而這恰巧是 Atkin 所害怕的，亦即是一般 經常都是以結果所帶來的獎懲做為判斷的依據。

第二個批評是：明確目標的事前詳述阻止了教師，限制了他們無法運用未被預期的教育 機會在教室的教學。Popham 所面臨第三個反對是：除了學生的行為改變之外，還有其他教育 的成果也是重要的，例如：家長態度的改變，專業人士，社區的價值等等。Popham 面對這些 反對表達出樂觀的看法，可測量的能力，暗示行為應該能被目標化地，機械化地被測量，因此，在這個取向上必然有一些事是去人性化的，然而他也相信，以現今的情況而言，它是比較有可能用來評估許多複雜的人類行為，對於一些有發展性的工作，必須依賴基礎的測量工具。

對比較不熟悉教育測驗的人而言，一般都認為測量行為的表現就是教育測驗的目的。測驗的專家們對此則認識較清。普遍性的成就測驗，一直致力於發展測量學習的關聯性，並非 只是學習本身而已。普遍性的成就測驗有較佳的預測力。測驗的發展者，植基於改善測驗的 方式，朝向對於後來的行為表現有較好的預測力，勝過於對目前的行為表現有較精準的測驗 結果。評估學生有能力做什麼，並不是大多數標準測驗的目的，其中瀰漫錯誤與風險。

第五個反對Popham 考慮的是，預先正確的規劃學習者應該在教學之後表現出何種行爲，是不民主的。第六個反對Popham 將之歸諸於Jackson，那並不是一個真正的教學方式，教師 鮮少用可測量學習者行爲的觀點逐項指出他們的目標，所以應該設立對教師的真實期望。除了學生的行爲改變之外，也有另外的教育成果也是重要的，例如：父母態度的改變，專業事項，社區的價值等等。Popham 面對這些反對表達出樂觀的看法，他認為可以被測量的能力暗示著行爲應該能被目標化，機械化地被測量。

因此，在這個取向上必然有一些事是去人性化的。教室不可能變的更好，除非透過教師自己的行爲，教師必須對於課程從事批判性的工作，而不只是溫馴聽話的個體而已。更進一步的，有一些證據顯示課程規劃對於學校的影響已經失敗，課程規劃極力主張目標的概念用來反對教師的抵抗。有一些證據則是顯示從課程的工作者而言，可能會有其他的組織個人教學的方法，和一些教師可能會發現更佳有效的方式。

第七個反對是，在一些特定的學科領域：例如藝術與人文，那是更難的去確定測驗學生的行爲方式。因為在某些學科領域去確信測驗學生的行爲是困難的，這些學科的專家不應該逃避責任。第八個是當提出反對的陳述時，會出現一些價值，但假如大多數的教育目標被正確的陳述，它們會顯示出一般的、沒有害處的。第九個反對是，可測驗的能力暗示著教師必須負起責任，教師的能力是依照學習者的學習成就來判斷的，更甚於依照利用引起學生的競爭力為基礎。最後的反對Popham 所面對的是，評鑑者比發展者的關係更為重大，在評鑑教育方案的價值時，經常未被預期的結果通常是真正重要的，但是預先列舉的目標卻反而使得評鑑者並未注意到一些潛在的、無形的、看不見的部分。

事先就規劃好學習者在接受教育之後應該要有哪一些表現，這種方式是不民主的。從道德的觀點來看，如此重視行爲目標，它與洗腦是相近的，而且灌輸的意思比教育來的多。我們是以想要某人如何行爲作為開始，然後嘗試去操縱他和他所處的環境，以至於去使得他變成我們想要的。目標模式容易讓知識變得瑣碎的。然而，最好的發展方式並不是釐清目的，而是批判實施的過程。藉由這樣的標準，我們能夠批評和改善教育的過程，不用參照以目的為手段的模式。

Eisner 被Popham 認為是在行爲目標模式中最具影響力的批評者之一。在這篇論文裡，

◎ Stenhouse 探討 Eisner 區分的「教學的目標」與「表現的目標」的不同，討論課程理論適用在教育的目標上會產生四個重要的限制：

◎ 1 未能充分強調教育的結果不能被精確的預測

- ◎ 2 未討論學科內容影響敘述教育目標時的精確性
- ◎ 3 混淆了教育目標的使用，將教育目標當作是測驗的標準
- ◎ 4 未區分在課程即結果，將手段當作目的的邏輯需要 與 有助於建構課程的心理條件」

Stenhouse 並以「教育」至少由四個不同的過程組成：「訓練training、instruction、initiation、induction」為討論的軸線，指出在上述的不同過程中，需要有不同的模式。表現的目標與教學的目標之間存有相當大的歧異。表現的目標並無法詳細說明學生準備去學得的行為，必須經過從事一個或更多的學習活動之後。表現的目標所想要表達的並不是 學生間所具有的共同點，而是相異點。

在大多數的學校裡，始業儀式是隱藏課程的一部分，經常帶有表面上的虛構或傳說故事。它們是有目的的，然而要在學生實際經歷的社會化過程裡和學校的目的之間達到一致性，那是相當困難的。有深具影響力的參照點存在於學校之外，在社區當中以及在同儕的團體中。

在訓練的例子中，目標模式給了合理的適用性，並且在武裝軍隊以及在工業當中成功地 反映了其訓練的成效，在那裡，目標是正確的。這樣的目標也是能夠實現的，亦即是行為很

自然地以行為目標的觀點被表現。無論如何在小學的階段，樂器的訓練很容易被類化成目標 模式，然而在進階的等級，這種方式是有問題的，因為此時喚醒個人的詮釋變得更加重要。許多人爭論技巧和資訊的學習在知識的脈絡裡是相當重要的，然而在知識的領域裡技巧和資訊應該只是次要的或者是工具性的。目標模式最大的問題在於引入知識的領域，就此觀點而言，它是值得返回我們已經遭遇到的目標模式的批評。Popham 的批評如下：事先就精確計畫學習者在接受教育之後該如何的表現，這種方式是不民主的。Kliebard (1968, 246) 更強調這個論點，從道德的觀點來看，重視行為的目標，儘管所有的主張都是相反的，它依然與洗腦是相近的，或者是灌輸的意味 比教育來的更多。我們是以想要某人如何行為作為開始，然後嘗試去操縱他和他所處的環境，以至於去使得他變成我們想要的。必然地，大多數行為目標的文獻反映了對於社會已被承認目標成就的關心，然而，這也許被看作是對於民主的威脅，而這觀點似乎被錯誤的接納了。它似乎假定我們是自由的，和有一個威脅將囚禁我們，但事實上我們的自由是受限制的，依照這個標準能夠接近我們的想像，人都是相對被預測的、受限制和缺乏創造力的，教育的志業使得我們更加自由和有創造力，教育應該提高一個人的自由，藉由引導他進入文化的知識裡，當作是一種思考的系統。最重要的一個知識模式的特徵是我們能夠運用它來思考，這就是知識的

本質，是不同於訊息的，而這個就是獲得創造力思考的結構，並且提供了判斷的基模。

教育是一種引導進入知識的過程，能夠成功的到達一種程度，它使得學生的行為結果無法預測。在任何知識或藝術的領域，以學生實際表現的觀點而言，最重要的就是試驗，廣義而言這是一種努力或嘗試，這種嘗試不僅是筆紙的表現，還包括口頭的發表，甚至是畫畫的方式，也可以用創作音樂來呈現。這暗示著試驗的評鑑並不是目標的，而且那的確是教師品質的指標，意味著他是有能力思考的，並且也必須是具生產價值的評鑑能夠幫助學生去改進學習成效。這個問題出現在公辦的測驗當中。教師的品質是不可以與他評斷學生的工作分離。除了給予固定的形式以及降低品質標準之外，目標的趨向也傾向於使得知識變成工具化。文學的技巧能夠證明它是有道理的，可以幫助我們閱讀哈姆雷特，但是哈姆雷特並不能被證明是一種訓練的基礎當作是文學的技巧。我們必須是小心的，我們不能為了去達到目標，允許利用方法去扭曲內容。

目標趨向是為了去改善實際，一種藉由持續性地釐清目的的嘗試。這個分析取向暗示目標模式容易讓知識變得瑣碎的。然而，沒有教師發展沒有教育發展；最好的發展方式並不是釐清目的而是批判實施的過程。參照以目的為手段的模式，通常設定了專斷範圍。實施的改善依據的是分析診斷，並不是預測。

第七章 歷程模式

學校教師與學生皆置身於教室情境當中，因此，他們都可以擁有教育研究的實驗室。因為課程是學校教室行動研究的實驗程序規範說明，而且，課程是一種可以經過系統嘗試而加以否認的研究假設，是以，學校教師與學生正是重要的評鑑人員，甚至，如果學校師生可以評鑑課程當中所蘊含的理念，而不只是注意到課程材料物質的具體外表，則學校師生不僅可以進行評鑑，更可以進行研究。(Stenhouse, 1985c, 74)

◎ Stenhouse 提出了設計和發展課程的另一個模式—歷程模式，並從 Peters 的教育規準談教育的活動切入討論。Stenhouse 以 Peters 的「程序原則 (principles of procedure)」作為課程設計的基礎。這樣的歷程模式在實務中是否可行？在爭論行為目標在課程設計的功用時，Tyler 省略了兩個其他的可能性：一個是教師應做什麼；二是明確說明具體內容。也就是教師「如何」處理教學「內容」的問題。Stenhouse 以 MACOS、HCP 來討論。

每一所學校都是課程改革的根據地第一節多元的社會文化，第二節雄心的教育方案，第三節 憂心的學校教師，第四節轉型的學校課程研究發展推廣時期

- 適用學生對象
- 學習科目領域
- 主要之課程教材輯
- 課程策略
- 計畫小組成員
- 評鑑小組之成員
- 課程規劃的途徑第一節從延長國教到規劃方案，第二節從教育政策到教育目的，第三節從教育目的到教育原理
- 課程變革的本質第一節學習材料的課程變革，第二節知識本質的課程變革，第三節教師角色的課程變革
- 課程發展的歷程第一節從「教師即研究者」到「教室即課程實驗室」第二節從教育的「實驗規則」到課程的「研究假設」第三節從課程的「研究假設」到教學的「待答問題」
- 課程推廣的策略
- 課程評鑑的方法

「人文課程方案」教育目的是發展人類的理解能力，以便理解社會情境與人類行動以及由人類行動所引發之相關爭議問題。假如沒有系統的替代物可以被發現，就去批評目標模式作為課程設計和發展的策略是無用的。Stenhouse 嘗試去探索提供課程設計的另一種可能性，嘗試去到達有用的課程詳述以及教育的過程，不必運用事前詳述和期待目標所產生的結果。問題是：課程和教育學能夠被比目標模式更有效的方式滿意地組織嗎？首先 Stenhouse 問的是，有一些用來選擇內容的原則比目標模式所帶來的成就貢獻更多的嗎？無疑地，似乎是有。Peters (1966) 強而有力地爭論課程內容本身的正當性，相信教育必須包括參與有價值的活動，而這些活動有它們自己與生俱有的優點，因此能被評價是因為內在於它們自己的標準。比起當作朝向目標的手段而言，他們自己本身更富價值性。在 Peters 的觀念裡，最重要的活動類型是「藝術」以及「知識的型式」課程的活動例如科學；歷史、文學欣賞和詩都是重要的，它們啟蒙了生活的其他領域和對生活的品質貢獻甚多。Peters 宣稱知識的這些領域是課程的基礎部分，它們本身比達到目的的方法更被證明有其正當性。

知識的形式有其結構性，而且它包含了程序、概念和基準。內容能被選擇

去例證最重要的程序、主要的概念，以及基準所擁有的領域與情境。對於在任何學科的主要程序、概念和 基準一起因，形成，實施，挫敗都是應該被質疑的，它們應該是慎思的焦點，不應該是被支配的目標。在學校，轉移知識的深層結構而進入行爲的目標，是扭曲知識的重要成因之一，而這也被Young (1971) Bernstein (1971) 和Esland (1971) 等學者所關心。知識的選擇，透過目標的分析給予學校權威和控制學生的權力，並且藉由對於思考設定專斷的限制，以及對於知識未能解決的問題加以權威的闡釋。目標模式的利用，提供了獨斷的答案，這些都是能被測試和蓋上標記的，已經扭曲了課程中的知識。

Raths 確認一些天生的內在價值，提供了十二項有趣的列表，對於有價值活動的分析顯示 則能夠明確地指出在教學中的一些程序原則。Peters 在目的與程序原則之間劃分了清楚的界線，如果要更清楚地舉例說明，就必須找出相似的例子。例如：訓練，實際條件，權威的利用，案例的教學以及理性的解釋，以上都可以被歸入【教育】的一般概念。Stenhouse 發現Peters 程序原則的概念是有幫助的，目的 的採用被當作是一種引導進入知識領域的方式。目的對 Peters 而言，明顯的比較適合。起源於目的本身，似乎也給予了程序肯定的原則作為基礎。

Griffin 嘗試程序性原則的方法努力去區分有效的和無效的並且被Metcalf 所報導Dewey 的教學反省理論進一步將原則推展到歷史的教學上。Metcalf 在此舉出反省式思考是積極的，謹慎的，以及任一信念的持續檢驗，或者是知識形式的要旨，在這基礎的觀點上支持它，而且進一步推論它的取向。Griffin 則在民主倫理學的基礎上，嘗試去證明反省式思考發展的正當性。民主不能證明知識壓制的正當性，而且假如他們考慮將懷疑當作是所有知識的開端，對知識的依賴將勝過神聖的信仰，變成是主要的，並概括所有的價值。

Stenhouse 討論了所排除的兩個其他的可能性，首先，我們會詳細列舉教師必須去做什麼。假如一個目標被教師在活動形式中詳述的話，那就沒有方法能去判斷這些活動是否正當，因為它們並不是教育的最終目的。這些最終的目的是，教師能證實學生當中有人因此而改變。第二個可能性，Tyler 排除個人明確說明將被處理的內容，Stenhouse 不滿意的是它並沒有告訴我們，當學生面對這些內容時將如何做。Stenhouse 爭論在那裡已經存在了知識的形式，內容的詳述暗示了它該被如何處置(蔡清田, 2001)。

Man: A Course of Study 是一個美國的社會科學課程，主要是為了10-12 歲範圍的學生 設計，它是以影片為基礎，資料非常豐富。其中，Bruner 的思想在發展的過程中是強而有力的。它包含太平洋鮭魚、鮭魚鷗、狒狒等動物詳細的研究，並將之與學生自己的社會和經驗 作一個動態的比較。這樣的方法是具比較性的，而且這類課程以行爲科學和人類學作為基礎。課程的內容是人，他的本質猶如物種，這樣的力量繼續形塑人性。因此，當教師和學生研究

這類課程的資料時，必須以最寬廣的知覺來思索人性。教師被要求必須對於課程的目的，深思熟慮行為的和社會的科學家在世時所重視的議題。最首要且明顯問題是如何去建構一個能讓普通老師教導普通學生的課程，同時亦能清楚地反省各種不同的探究領域裡的基礎或隱藏的原則(蔡清田, 2006)。

教師必須成爲一位專家抑或是他必須是伴隨學生一起學習的人。在大多數的情況裡，教師並不會是一位專家，亦即是他必須委身自己是一位學習者的角色。在教育的實際情況，教師是一位學習者的角色會比專家的角色來的合適，那也暗示發現式或探索式的教學法優於講授式的教學法。教師有責任考量學生的先備知識後實施教學，什麼對教師而言是必要的，讓教師變成是年長的學習者角色，在與年幼學習者一起工作時有能力提供他們有價值的東西？不僅是發現事情的技巧，更多的是對知識緊追不放，持續性的精煉，對他正在教或學的科目深層結構以及它們的理論基礎有一個哲學了解。教師需要了解的是社會科學的本質，以及它所引發值得重視的問題，還有與課程核心有關連的一些問題。唯有當教師對這些議題有他自己的理解時，他才能勝任這類課程的教學工作。

明顯地，這些目標的中心，環繞著學習的過程更勝於學習的產物。它們實際上是歷程的原則，特別是在評鑑策略的教師手冊中，更清晰地說明了課程中的材料。Man: A Course of Study 是依據內容詳細說明而設計的課程，針對教師應該如何教學用歷程原則詳細地陳述，它並不是依照行爲目標的預先詳述來做設計。這類課程的權力和可能性不能被容納進目標裡，因爲它植基於知識若是要有價值，它就必須是要能思索的而且是不確定的。此外，它是實際的、有順序的課程，而且能夠被運用在大多數的學校裡。Man: A Course of Study 認可存在於歷程模式中的連貫性，一部分是因爲它依賴知識的結構。它經常被爭論的是，教育應該建立在知識訓練的基礎上，因爲他們提供了批判的架構與歷程的原則，以及證明這些是有道理的方法。Stenhouse 相信假如能夠得到這個架構的優點，歷程模式應該比目標模式更廣爲世人所運用。

這意指歷程模式暗示把知識的訓練當成是一個架構嗎？它們是歷程的唯一來源？「人文課程方案」The Humanities Curriculum Project 是一項實驗性的設計，嘗試去探索這個問題。這內容是經過選擇的，引起爭論的人性議題，共同點是認爲知識存在於教育當中，以及學生學習成果的不確定性。

在學生、家長和教師之間給予差異，民主的原則喚醒教師確信他們並沒有利用在教室中的權威地位發展他們自己的意見或觀感，而且教學的過程也沒有決定學生最終的意見和觀感。「人文課程方案」以討論爲基礎的教學形式，當討論議題時，團體會運用批判的方式檢視證據，此時擔任主席的教師必須保持中立態度。「人文課程方案」在教育學上的目標，是去發展對於社會情境和人類行爲的理解，以及所引起受爭論的重要議題。回顧以往，Stenhouse 認爲比

較好的情況是應該要刪除”重要”這個詞彙，因為它代表的目的明顯地暗示了僅有受爭論的議題才是重要的議題，或者甚至是重要的議題必然引起爭議。

這目的的兩個暗示是值得被指出來的，首先，它暗示學生和教師必須發展理解，換言之，教師應該投身學習者的角色；第二，理解被選擇當作是一個目的，因為它並不容易被達成。理解總是能被深化的，進一步，必須辯論的是什麼構成了有效的理解，教師和團體必須去接受探索理解的本質當作是他們任務的一部分。

「人文課程方案」的假設和建議提供教師相當程度依賴教室的觀察，以及具備兩個主要的邏輯。一個邏輯是團體的動力學，舉例來說，座位的安排對於鼓勵團體間的討論是重要的，步調慢的討論會加廣參與的範圍。其他關於程序的假設，無論如何，是內容的連接關係。例如，爭論的理解能夠經由仔細的傾聽意見，與利用問題去抽出引申的意涵，優於刻意反對對手的爭辯，或者是嘗試想要去解決分歧等。在「人文課程方案」研究者絞盡腦汁與教師們合作一個程序性的原則像是”會議的程序”或議會的程序，帶著重要的區別是我們不僅關心做決定的團體，而且也關心學習團體計畫發展理解的過程。

課程發展的歷程模式提出評鑑學生學習成效的問題，在實施上會是困難的，但是並不難理解。目標模式與美國測驗改革運動密切相關，而且也朝向了目標測驗。現在實施上，介於目標和歷程模式之間的妥協已被達成，然而作者認為歷程模式暗示教師在評鑑上應該成爲一位批判者，而不是打分數成績的人。教師和學生所從事的有價值活動具有指標和標準的內在性在其中，而且評價的工作是藉由對於已完成工作的批判性回應，目的在於改善學生的學習能力以達到標準。

歷程模式本質上是一個批判的模式，並不是一個打分數成績的模式。它從沒指引朝向測驗是目標性的，此外也沒有犧牲品質，因為測驗的標準經常罔顧學科的內在標準。這也不意味著歷程模式所教出來的學生不能被測驗，而是測驗的目的在協助學生克服學習中所遭遇的困難，最後能夠達成他們的願望。而且假如測驗是副產品的話，有一個暗示是學生真正的品質必定高於測驗中所顯示的品質，因此運用歷程模式時，試圖透過測驗得到笨拙的學生是相當困難的，而且使用填鴨式教學的師生是無法利用歷程模式。

教師的目的是想藉由考試的不通過而篩選出程度不足的學生。學生們是極有可能在化學、歷史、或文學等學科得到O或A的成績，而不用真正理解學科深層的內涵。當二者衝突時，以歷程爲基礎設計的課程追求理解勝過分數，而且因爲分數是不用理解就能達到的，就機會的觀點而言，不利於受限制的學生。歷程模式在課程的領域裡是很重要的，理解和判斷的標準是其核心而且是相當正確地，因爲這個模式抵抗了以測驗作爲目標的壓力。課程設計的

歷程模式，比較著重知識和理解。然而，目標模式比較重視資料和技巧。歷程模式依賴教師的判斷勝過於教師的指導，對教師有相當多的要求，而且在實施上也有較多的困難，然而它對於個人和專業的發展提供了較高的標準。歷程模式課程設計的主要缺點，是必須依賴教師的品質，而這其實也是最大的優點。歷程模式相當重視教師發展。假如教師應該追求理解、發展和改善他們的判斷標準，他們必須能夠，也必須有專業發展的時間和機會，更多的研究和發展以考驗教學的歷程。換言之，儘管「歷程模式」可以彌補「目標模式」的部份缺失。然而，史點豪思也自認此「歷程模式」的弱點，在於課程設計必須十分仰賴教師的素質，而「歷程模式」當中，教師角色在評鑑上扮演的是學生學習歷程的批評者，而非學生學習成績分數的評分者，但卻對學生的評量相當主觀 (Stenhouse, 1975)。特別是「歷程模式」涉及「需要」、「興趣」、「成長」及「發展」等概念並非與價值無關，太強調價值的相對性，反而易激起價值體系對立的問題，因此一模式實在不易推展。因此，歷程模式仍應允許有限度的運用課程設計的「目標模式」因為課程目標在課程設計上是不可或缺的，課程設計人員應鼓勵教師與學生自行設計或協助其設計學習目標。

提問與討論

1. 目標模式重視教學程序的設計，並預定要達到的各階段的目標，使老師很容易就掌握教學的目標，但就常被批評不重視老師的教學能力，以及學生的學習需求，太過於忽略師生間的互動了，而歷程模式則無此缺點，但是歷程模式卻似乎太依賴教師的教學能力，一旦教師本身沒有反省能力，那整個教學品質就令人擔憂，所以如何結合兩者的優點，並減少兩者的缺點呢？這折衷方式應該怎樣進行較好呢？。這兩個模式一定是相互矛盾的嗎？還是可以併用的呢？
2. 目標模式是以行為主義確立明確不含糊的教學目標，強調以邏輯系統理性的步驟描述課程設計的程序，優點是避免了哲學與政治偏見，並且以簡單容易了解的實例說明基本歷程，而且目標手段間的連鎖相當嚴密，這種模式是合邏輯、合科學、合理性的活動。但是也有其值得批判的地方，首先，在某些情況下，先定目的再決定手段，但在課程設計的模式中，手段和目的不易絕然地分開處理。第二、在教學活動進行之前就預先決定目標，可能會造成與學科性質相悖離的情形。第三、泰勒從他認為許多具價值的若干目標中採取客觀方式篩選而得，但是如何維持中立和客觀，是值得我們深思的。
3. 歷程模式重視課程的程序或過程，強調教育方式，重視學生經驗的重組，強調學生如何學習的過程，並且認為教師和學生一樣，在大多數的情況下應該扮演學習者的角色。此外，也對於傳統填鴨式教學和以目的為主的測驗方式提出批評，認為這樣的方式只會培養出為了得到高分數而忽略真正理解學科內涵的學生。歷程模式強調團體討論、批判式的教學與評鑑方式，教師應採取探究式和發現式的教學法；在評鑑上，暗示教師應該成為一位批判者。教師對學生的

評鑑應該是藉由對於已完成工作的批判性回應，目的在於改善學生的學習能力以達到標準。其限制的地方主要是在實施工具上有其困難，其次教師的專業素養即能力決定了教學的成敗。

第十次活動

序次	日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
10	99.5.4 星期二	王瑞璦	Adler (1982). The Paideia Proposal. Ch. 1-4. The schooling of a people	阿德勒的派代亞方案
		陳聖謨	Ch. 5-9. The essentials of basic schooling	

經典出處：

Adler, M.J. (1982). *The Paideia Proposal*. New York: MacMillan.

第 1-4 篇 一個人的學校教育 (The schooling of a people)

導讀者：王瑞璦 (嘉義大學教育行政與政策發展研究所)

內容大要

◎杜威 John Dewey, 1859—1952

美國哲學家、教育家、心理學家。實用主義哲學的代表人物，引領進步主義教育 (progressive education) 運動，深刻影響了二十世紀美國的教育思維，中國五四時期的胡適等人也倍受啟發。杜威 1884 年取得約翰霍普金斯哲學博士學位後，執教於密西根大學，開始關注教育課題。1894 年至芝加哥大學任教。彼時，一派以經驗為基礎的知識理論——實用主義——方興未艾，杜威為詹姆斯 (Williams James) 的學說撼動，原先的唯心思想遂而轉向實用關懷。這段時期杜威開始嘗試落實教改理念，他創立實驗學校，實施從活動中學習的教學法。1904 年杜威到了哥倫比亞大學，在此度過最後的近四十年學術生涯。在此多元思想激盪的環境裡，杜威不僅在知識論及形上學的題目上著述頗豐，也延續對於教育理論與實踐的興趣，陸續完成《我們如何思考》(1910)，及《民主與教育》(1916)。後者完整體現了一個將哲學、心理學結合社會實際發展的實用教育哲學體系，為杜威在教育領域的最經典之作。杜威同時也投身公眾議題、平權運動，是重要的社會評論家。

◎荷瑞斯.曼 (Horace Mann) 有「美國教育之父」、「公立學校之父」之稱。

於 1848 年宣稱：美國的一般公立學校是「社會機制的平衡之舵」，其機會均等的概念 - 與美國獨立宣言以及憲法內容相同的概念 - 在其宣言中達到強化與擴展、與改革主義者的理念也十分接近。

◎哈欽斯(R.M.Hutchins)及阿德勒(M.J.Adler)為永恒主義的代表人物，其教育主張如下：

1.教育的目的是追求知識，知識是普遍性的

- 2.學校的設立是為培養優秀人才
- 3.教育要啓發理性、控制其本能或慾念
- 4.傳授永恒真理的知識
- 5.主張人文主義為課程中心，應研讀哲學、文學、歷史及科學等偉大著作
- 6.教育應使兒童順應真理，而非順應環境
- 7.學生的學習就是實踐文化遺產的價值觀念

第一章 民主和教育

我們國家正處在新時代的邊緣。國家需要長期教育改革，現在正是邁向新時代的轉捩點。民主也以其型態來到這個世紀。直到這個世紀，我們才承諾提供 12 年國民/學校教育以及商討進一步的民主選舉權，不論是性別、種族或民族的起源。

選舉權和學校教育這二者是缺一不可，不可分割的。若只有選舉權而沒有學校教育，則會導致暴民政治，而非真正的民主，人民既無法制定法律規範或憲政，也無法受其保障。

偉大的杜威，在世紀初就發現這個問題，在 1916 年出版的「民主與教育」一書中，他首次將兩個觀念結合，並讓彼此相互輝映。書中的一個革命性理念是：民主社會應提供(全民)平等受教的權利，除了提供孩童同樣內容、同樣年限的國民教育外，更應確保每位孩童都受到相等的教育，無一例外。

杜威給的這個挑戰目前為止尚未成功，因為實在太難了。但是我們不能一直失敗，為了使公權力有效運作、刺激工商發展、拯救經濟、發揚文化，為了我們人民好，尤其是國家未來主人翁，我們一定要成功！

我們都是民主教育改革失敗的受害者；我們都受到不健全的民主學校體制殘害。本世紀初，只有 10% 以下的適齡學生進入中學就讀；反觀今日，已有接近 100% 的就讀率，只是並非所有學生都能順利畢業，很多人因為不同理由輟學。為了落實民主，我們花了 80 年的時間，好不容易才到達終點。

我們終於為我們的孩子提供十二年的基礎公共教育。在這個時刻，我們非常接近 Horace Mann 一世紀前為我們設立的目標，他說：「教育是平等的途徑」。

但是民主的平等教育機會承諾，完成一半比沒有做到更糟，這是一個隱藏的背叛。事實上，提供平等教育機會，不僅僅使那些孩子去上公共學校，有同樣的時數、天數、年數。如果一但他們被分為羊和山羊，從註定中僅僅只有辛苦工作，到另一些註定有經濟和政治領導能力，都有權力、有好的生活品質，到了那時，民主的目的就已經被不足的公共教育系統所削落。

它失敗的原因，是他僅僅達到「數量」上的公共教育，而非相同「品質」上，這個失敗完全的違反我們民主準則。

我們在政治上來說，是無階級的社會，但以公民的角度，一般來說是被劃分階級的，因此我們應該使教育成為一個無階級的社會。

我們應該是單一路線系統的教育，而非是二條或更多條路線的系統。其中只

有一條路是直指目標，而其它則是早早被改變路線，且非直指目標，然而我們的社會卻包含了全部。最深的社會平等意義是：實際上，對所有人有相同的生活品質；也就是說：對所有人來說，有相同的教育品質。

事實上，我們可以採取一些滿足感，也許，我們已經取得一半的成功。

但是，我們應該得到充分發展的全體人民的潛力。我們還沒有走得更遠。我們應該透過學校並急於獲得它。我們的教育制度應該以民主的手段，而且能夠加快進展情況。在我們所有的公立學校，它不需要，也不能採取一個世紀所要實現統一的質量。

現在，有跡象顯示各方面的人告訴我們希望。這段時間，成熟的家長們，教師，領導的政府，工會，企業，首先是自己年輕，有激情說出投訴的質量下降公共教育。沒有任何可以接受的理由，應努力促進平等導致了減少或損失的質量。

20 年後，杜威，另一個偉大的 R.M.Hutchins，盡可能多致力於民主。我們現在必須按照我們的努力，以實現真正的平等的教育條件。他說，“最好的教育之道，是所有人都能接受教育”。

我們無法知道何為教育的最佳型態，但我們正在逐漸學習朝向正確的方向。我們對於民主及平等承諾方面也沒有誠實對待，大部分的人都認為許多學童並未受到充足的教育，教育的目的只是為了訓練他們就業，而非培養他們成為自治公民及生理心理上的樂趣--這些完美人生的基本條件。

我們必須結束這種虛偽的行為，我們不能一邊高喊教育是為了培養學生民主政治、公民自由的態度，而另一邊又高喊僅有少數學生的受教是為了培育公民精神及全人生活。每位學童被教育啓發腦容量，會造成不可挽回的傷害，教育並非是訓練學生找工作，誠如杜威所言（一世紀前），職業訓練是針對特定工作的訓練，並非是教育培養自由人的主要目的。學校的教育內容及品質應該是相同，沒有差異，但是對全部的人而言，所謂最好的教育僅是針對少數精英的教育。那麼，失敗的社會原則建立來自於失敗的家長、老師、管理者所造成，而不是失敗的學生所影響。天下沒有不能受教的學生，只有教育失敗的學校、老師及家長。

第二章 學校教育只是教育的一部份

如果孩子都是可教育的，且都有正當理由去追求變成受教育的人，但沒有人可以在學校完成教育。無論學校教育多長、多好，我們所關心的教育，必須在學校教育之上。

一個人所受的學校教育不代表就完成教育，甚至學校教育品質還沒改善到最好。而且並非所有完成 12 年基礎義務學校教育的人，都有轉移到大學中，可去做選擇且進階的學校教育，同時從中吸收教育知識。

簡單的理由是教育機構，它不能讓男性或女性受到完整的教育，甚至是最好的機構也做不到。大部分的人們，年紀一到，都會參加學校教育，避免受到不

完整的教育。年輕人本身就是一個嚴重的阻礙，事實上，成爲一個受教育的人，年輕就是一個不能克服的障礙。

沒有一個人在還未成熟時就成爲一位受教育的人。教育被認爲只是從大學取得學位，而成爲證明完成教育的拙劣替代品，它所有的都比高中畢業文憑更真實。

藉由成人生活的累積經驗及事情的深度才能讓人們變成可教育的。成熟或許是不可能被訓練而達成，但可經由發展的美德來教育。這發展不可能被訓練而達成，但有很多教育是一個終生歷程，學校教育只是一個必需的小部份。不同學校教育會達到教育目標，每一個階段皆有明確的年限。但學習是不能中止的，只要仍健康的活著就應該繼續學習。身體在 18 或 20 歲之後就不再成長，且開始走下坡。但心理、道德和精神將一輩子繼續成長。

教育的最終目標是幫助我們變成全人，學校教育是預備階段，是提供學習習慣的養成及方法讓我們能完成學校教育。

對某些人而言，完整基本教育的目的達成時間約要十二年。對其他人而言，它意味著完整且有影響力的學校教育，可能另外要花上四年或四年以上的時間。對所有人而言，完整的學校教育是不停地開始，而沒有結束的時候。學校教育，無論是基本還是先進的部分，沒有準備好面對長久學習的個體將遭遇失敗，無論他做出了任何成功的事蹟。

基本的學校教育--所有應接受義務教育的人--年輕學子必須從事於對於進入更高層級學校教育之外(升學)其他更多的事。學校教育必須是爲了成人教育的終身學習作準備，無論是在他們就業年齡或之後的人生。

爲什麼呢？是傳授它們學習的技能與刺激他們持續學習的動力。學校教育應該爲這世界打開學習及探索規則的幾扇門。

美國目前的基本學校教育並未達到根本目標。這個世紀初完成高等教育的情形也是如此。現今進入高等教育的人數日漸增多，我們的系統對少數人而言也許有達成目標，但對於大多數的人而言卻是失敗的。沒有做到全面性的情形就如同我們說想要讓學校達成相同教學質量卻沒達成是一樣的。

我們必須尊重對於基本學校教育無法全面性服務且條件又惡劣的情況下，起而反對抗議的人。我們主張尋找補救這些惡劣條件的改革方法。當這一點做到時，十二年國教就如同幾世紀之前所言，是完整教育象徵的證明——一張中學畢業會考文憑。

◎「派代亞計畫」一書則是由阿德勒所領銜的「派代亞小組」所完成的報告書。僅就其書名即可見其人文主義教育的色彩。派代亞計畫首先揭示民主社會的教育理想，是在提供相同質與量的教育給所有的人。因此，基礎學校教育應有相同的教育目標和課程。派代亞的教學三模式亦分別揭示出教育目標、課程和教學方法之重點（林寶山，1985）。

壹、派代亞計劃基本假設:

- 一.所有小孩子都是可以教育的.
- 二.教育絕不會在學校或高等教育機構裡結束,而是對所有公民來說,一個追求各方面成熟的終身歷程.
- 三.學習重要的因素是來自於孩子們的心智活動,這並不是被創造出來的,而是由老師協助得來的.
- 四.多樣化的學習與教學必須要在教育中實踐,而不只是由老師講授或教導而已.
- 五.學生日後謀生的準備並不是主要的學習目標.

貳、派代亞計劃的課程:

- 一.語言,文學與藝術人文課程.
- 二.數學與自然科學.
- 三.歷史,地理及社會科學.
- 四.體育與手工藝訓練(包括烹飪.縫紉.打字和機器修理等).
- 五.世界經典作品的概略性介紹.

第三章---整體的相同目標

一、三大主要目標：

- (一)個人成長與自我精進
- (二)公民的權利與義務
- (三)盡可能地享受自我的人生

二、論述焦點---

(一)在民主社會中的大(公)眾學校應該追尋的結果是爲了讓孩童們繼續學習而準備,不是在更高階段的學校教育中獲得,不然就是在他們往後的成人生活中有所得,亦或是綜合上述的重點而來。

(二)基礎的學校教育必須是普遍的及開明(放)式的,而非是專業化的及爲未來職業做準備的(亦即教育的目的並非只是狹隘地爲特定工作做準備)。

(三)以實用性而論,非專業化的學校教育反倒能擁有一種最可以適合所有人性的特質(色)。

第四章---整體的相同課程

一、就學習的課程而言：

**有組織的知識之習(獲)得---

- 1.語言, 文學與藝術人文課程.
- 2.數學與自然科學.
- 3.歷史, 地理及社會科學.

(一)論述焦點---

- 1.學習所需要的焦點與延續性之關鍵是創(革)新.
- 2.所需要的授課教材是教科書及其他經由講授和回應(答)所協助提供的教(指)導方式.
- 3.各項學習主題提供了學習者許多關於自然與文化以及我們所生活的世界. 社會相關機構, 甚或是我們自己本身所不可或缺的知識.

二、就心智技巧的發展(學習技巧)來說：

**包括聽. 說. 讀. 寫. 觀察. 測量. 預估. 計算. 問題解決. 練習
批判性思考判斷能力等.

(一)論述焦點---

- 1.範圍涵蓋了語言學. 數學與科學的技巧。
- 2.透過對所需資訊的指(教)導與鑽研(訓練)中, 此部份被認為是學校教育的最基礎骨幹的層面{此時的技能習得是對於第一欄與第三欄之教學主題事務其有效教學方面, 有著不可偏廢的功能}。

三、以擴展想法與價值觀的了解而論：

(一)論述焦點---

- 1.老師的角色是持續運用多樣(元)化方式, 進行不斷地討論. 調和彼此歧異. 引導學習. 改正錯誤. 引領及爭辯等歷程; 同時老師也應十分清楚地覺察到能夠達成擴展學生對教學主題事務了解之目標的方式及洞(觀)察力。
- 2.協(輔)助學生把想法催生出來, 宜善加利用喚醒創意與好問的本能動力, 來刺激他們的想像力和智力發展。

四、(其他)輔助學習科目：

- 1.體育及身體保健.
- 2.各種手工藝技術的教導.
- 3.世界經典作品與其相關職(行)業的範疇.

五、結論與回饋：

- 1.最好的學校教育就正面而言，應是自由開明與普遍性質的；然而從負面來說，應屬非專業化及非為未來職業做準備的特質。
- 2.唯有學生心智能全神貫注於思考事物本質時，我們才能斷定他們已得以在基礎學校教育不可或缺的學習過程中，成為積極主動的參與者。
- 3.唯有藉著吸引學生心智，要求其在學習歷程中扮演好主動積極的角色，以及鞭策與協助所有學生盡可能地去從學校去獲得(吸收)知識的優質學習計劃，他們才能好好善加利用旺盛的精力於正向(建設性)的事務上而努力進取。

第 5-9 篇 基礎學校教育的要點

(The essentials of basic schooling)

導讀者：陳聖謨（國立嘉義大學師培中心副教授）

5. 克服初始的障礙

孩子就學前的家庭環境是不是導致對有些人有利於學校的學習，有的則是處於不利的痛苦之中？沒有錯！在就學前乃至就學後有些障礙是要加以排除的。

個體打從初生之後就有學習的本能，這種自然而然的的好奇心可以滋長，也可能受到抑制。當好奇心被壓抑就可能使個體在入學後以至其成人生活產生悲慘的結果。在嬰兒期乃至幼稚園階段，家長或學前教育機構都可能剝奪這種自發學習的特質，因而導致日後在學校的失敗。即使孩子就學前未必做好準備，學校仍需要公平的教導所有的孩子，學校要成功的讓所有的孩子在基本教育階段有相同的教育品質。因此，所有孩子在入學前要做基本的評估，對於那些沒有良好環境而未能做好準備的孩童，學期教育機構要給予一年，最好是二至三年的照護。這種觀念早在起頭計畫的實驗時就有了。在入學前做好準備是我們強烈建議的核心要素。

家庭是私人單位，家庭的不平等產生養育的不平等，而導致對孩子能力的錯誤認定。一個民主的社會能越快的介入文化不利家庭環境的修補，就能越快的成功實踐給所有人同等教育有機會的民主價值。

不能在就學前做好準備，公立學校的任何改革的成功機會就會微乎其微。而整個國家也會繼續自我設限的認為並不是所有的孩子都可教好，只一些人可以得到所提供的最佳學校教育品質。

6. 個別差異

我們過去明顯的輕忽個別差異的現象，認為對孩子的教育無關緊要。我們會對所有的孩童提出同樣的教育目標、同樣的課程，不管他的天生能力、氣質、知覺偏好，要求他們在規定的課程達到一定的標準。這多粗糙、多理想化啊！這根本作不到，頂多極少的英才可以達到受到肯定，對其他人來說只是空中大餅、望塵莫及而已。現在，我們該瞭解學校裡學生的實際情形了。

不管先天、後天因素，個體的種種特性，擺明著有許多個別差異的存在，在基本教育階段如果沒有正視這些事實，就會失敗。

除了個別間的多樣差異外，孩子在人性本質上是一樣的。他們都擁有相同種類的天性，只是程度上不同而已。在民主社會中，所有孩子都能期待獲得同等尊重的未來，長大後也都能成熟的參與民主政治的公民。他的人權與公民權利都能得到法律保障。這些權利還包括擁有一定的經濟福祉、能自我謀生等等具備追求幸福所需要的條件。而我們就將天性相同的事實，合理化的將在接受國民教育所有孩童要求相同的目標、成就標準，個別差異的事實反而被輕忽。

要如何處理個別差異的問題呢？我們應以敏察、彈性的方式考量個別差異來

安排課程。當孩子所接受的教育方式達不到標準時，就要有一些特殊幫助來克服，針對一些學得不夠好的學生給予補強。這也就是近年來所稱之的補救教學。在這裡所主張的補救教學是認為：學校所安排的課目教學就需要把它教好，針對個別的學習困難，有些學生需要更多的時間與更多的協助，這要靠教師、家長及或本身的努力。可能有為數不少的孩子需要進行幾年的補救教學，而且需要在更早期階段介入。無論如何，只要孩子何時有需要就應能獲得協助。

在這裡我們要再重申我們的信念：沒有不可教育的學生，也沒有不可教導的學生，只有不能以有利於他們個別的方式教導而失敗的孩童。我們不認為有不能補救的缺失而阻礙對所有孩子要求達到相同教育目標。

我們的課程方案不是烏托邦，比起學校一般未能認清、妥善運用在相同表象下的個別差異，而過渡渲染、誇大學生個別差異，認為學習低落是不能補救、嘲諷教育機會均等的可能要來得實際。

7.核心的事項

學校總是設定共同的目標、應修習課程、成就標準，這是對所有學生所要求的修讀規定。這些外在要求並不是核心事項，而只是外部框架，雖然是必須的，但還不夠。

核心的事項是指在用在課堂裡及課後作業的時間之學習的品質，課程進程的安排不過是一系列通道而已。孩童走完一道又接著一道，從進入到完成之間的差異，要看教學與學習的品質如何。

學習的品質大都仰賴於教學品質。透過教學以引導、激勵學習並完成課後作業。但教學最多只是在輔助學習，尤其對那些不善於學習的學生更需要教學協助。

所有的學習是主動的而非被動的，必須運用心智而不是記憶而已。是發現的過程，學生是主角，不是教師。教師如何協助學生發現，引導其運用心智？藉著有趣的問題，鼓勵探究、督導其進行各種有幫助的練習體驗，引導其討論、檢視其建構式回應，而不只是在書面作業批註而已。

只有天才才不需要教師協助，而能採取發現式學習，自我進行教育，大部分的學生的發現式學習還是需要協助的，教師的協助並不是要將已有的知識灌輸於孩子的腦中。事實上這樣子沒有辦法產生良好或永久的效果。除非洗腦，怎麼可能強迫孩子接收教師所所要灌輸東西，而產生記憶的效果。教師若不能認清此一真理就會誤導學習的真諦，更糟的是對學生的心智填鴨式的粗暴對待，他們只是灌輸者，並不是教師。

教師要如何適當發揮功能，有效協助學生學習，引導心智活動？這要看增益其心智的學習活動是屬於：知識的獲得與組織；心智技能的發展及擴展其理解等三種學習的方式。不同模式的學習教師的協助就不一樣。

知識獲得與組織主要是從教科書、指引而來，教師進行講述、解惑，要避免這種記憶的灌輸，教師可以提問取代講述，來來回回進行，提問與討論更多，課堂越有生氣，對所教導的科目瞭解也越深入。

心智技能的發展需要教師採取不同型態為之，就像是運動教練的角色。杜威經常提及：做中學。心智技能就是要在實做中獲得學習。而且也需要由專家來協助才更有效果。教師就該是這位指導與訓練的專家，能關注個別學生的表現情形。

第三種對於瞭解與領悟的強化學習就不能仰賴講述、教練方式為之，教師要改以提問方式，除了教科書外，還要使用其他材料。應該多多使用學生發問與回答的討論，教師隨時察覺個別學生可以擴展其領悟與理解的方式，密切注意學生的所知與所想，及問答的繼續延伸。

這三種不同的學習不能靠制式的學習環境完成。尤其傳統的教室型態，僅有利於傳道式教學，不適用於其他兩種教學。

要讓教師從訓練師轉移到另一邊，坐在學習者這邊，花更多的時間在這邊而不是那邊，需要比傳統的課堂用更多的時間重複練習。

就像是課後的體能活動，經由練習與指導，幾乎都可以符合體育教練教師的要求。同樣的，當課後作業做好，也須經過教師仔細檢查與訂正，不能這樣做就沒有意義。當然家長也要支持家庭作業，瞭解孩子是否有效的完成，我們在這方面是最鬆散的國家，沒有其他國家對學生作業要求那麼少。我們的學校上課超過中午並有家庭作業已成鳳毛麟角。

要進行討論式的教學還要有一些條件，較年長的孩童一節需要五十分鐘以上，教室位置要圍繞桌子而不是排排坐，教師只是參與者，像學生，負責維持討論的進行，而不是主角，才能有真正平等的對話。

三種學習需要越主動效果越好，儘可能排除被動性。這不是要教師做更多的活動，而是要改變大部分教師認為教學就是將其所知遷移到學生腦袋的觀念。

最後要提及的是教室學習常規的散漫，因而挫低學習的現象。雖然有效教學讓學生具有學習成就有助於常規運作，但最重要的還是要讓學生明確知道對其行為規範的期待是什麼，期待越明確，學生的行為反應會越好。最近幾年學校道德教育受到重視，但這不是靠形式的教條宣導就能奏效，道德感的發展需要紀律要求與行為範例，需要以嚴謹評量的方式，檢核或防制不當行為。

8. 教師的培育

學校的優秀教師雖然有，但僅是少數，要有充足的優秀師資還是相當不足的。在當前有許多因素導致這種現象。許多教師（尤其是在大城市）的工作環境欠佳，而使得成就感低落。公立學校的成就水準，比起企業維持生存的最低生產力水平還要更低。除了不良的工作環境、優秀教師難以伸展外，所得偏低（幾近低於其他工作的稅賦最低水準），其對社會服務的功績不被敬重，教師對其社會地位聲望並不感到滿意。

除此之外，教師被要求將心力放在許多與教學無關的事務與職責上，因此也造成無法吸引優秀的青年進入教職，或要讓這些新進教師有朝一日也能成為適任教師，這些負面因素應加以排除，並必需提供正面的條件，才能培育並確保優秀師資的數量。

期待每位教師都有優異的知識與技能是太理想化的。僅憑職前教育階段就能養成優秀師資是不可能的，而是要接受學校教育之後而夠進行自我引導的學習，才能達到的。因此，教師要成爲有完善教育的人，必須是能展現學習能力的人，而且對教育要有強烈的興趣與動機，能在教學中不斷學習。

期待教師在每天的教學中學習是烏托邦沒錯，但在教學中追求心智成長並不是烏托邦。當教師停止學習，對學生學習的促進與協助的作用也會嘎然而止。

具有教育專業素養而能在國民教育階段任教，應該接受何種師資培育？首先他們必須接受完整的職前教育，修讀完必修課程。許多現職公立學校教師所接受的基本課程品質並不佳，即使現在較好的師資培育學校也是一樣。

即使受過我們所主張的基本師資培育也是不夠的。未來教師應該繼續到大學進修，修讀通識、人文博雅的課程，發展心智能量，擴展識見。這只不過是使其成爲受過完善教育者的起點，這也是我們對適任教師首要與必要的要求。這裡所建議的師資培育課程並不包括目前還在師範大學或教育系所修讀的師資生。

目前的師資培育課程並不足以使師資生具備引導、協助孩童學習所需的知識、技能與理解。要期待所有的孩童都能學習所規定的課程，同樣的就要期待教師能教所有的部分，因此教師不應僅接受目前證照標準所要求的只要有主修科目的大學教育即可。

要成爲十二年基本教育階段的教師需要專精的培訓嗎？是的，而且是要在完成職前教育階段後，接受教學實習視導。就好像實習醫師的制度一樣。

教學是三大合作藝術之一，其餘是農耕與醫療。因爲他們都必須根據自然天性，來獲得所欲達到的效果。不需農人協助，用最好的種子、土壤與氣候，自然就有豐富的收成，醫生運用身體本身的資源來醫療，以維持或重拾健康。而教師是靠對心智如何學習的瞭解的運用來協助學習者學習。

顯然，未來教師的學習經驗不能缺少這種理解。也就是具備有技巧的使用如何幫助學生學習的理解，這種素養需要在實踐中接受督導才得以養成。畢竟，所有的教學技巧都是心智技能，不能靠目前大多數師資培育機構的教材教法課程用紙上談兵的方法及現在教師資格取得規定就能學得。

最後要提到的是，所培育的優秀師資之效能，還是要看他們所服務的學校校長角色扮演如何。

9. 校長

學校是一個社群，與由數個學校社群所組成的學區或學校系統是不太一樣的。因此，學校校長的角色與學校系統中的其他行政人員是不同的。

學校社群就像一般社群組織一樣，需要管理與領導其內內外外、大大小小的事情。但學校設群是要專注於學習，由師生這類公民所組成，並和家長協力合作，這和一般的社群，像城市或各州又不一樣。因此，學校首長並不能專事於維持社群的正常、企求節能有效的運作而已。學校的本業不在於依法公平公正行政、維持財政平衡，其本業是在教學與學習。這也是頭頭管理各項事務的所要促進之所

在。

要取得校長職銜，要先是一個能力熟忱十足的資深教師。而不只是考量其嫻熟法規、行政程序、具政治手腕而已。校長(Principal)這頭銜意味著他是首席教師，或者稱為師傅。校長不必然要親自教學，更重要的是對學校群的需要進行領導。許多研究都顯示教學品質繫於領導品質。

校長要有效的扮演角色要有兩個條件：

- 一、有權聘用及解聘教師（依合議及行政程序）。
- 二、具有行為紀律管理的權力。以使學校成為安全學習的地方。

Q：上述對教育問題的把脈與處方，是有醍醐灌頂之功，具振聵啟聵之效？還是老生常談，談得口沫橫飛？老調重彈，彈得曲高和寡？

第十一次活動

序次	日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
11	99.6.1 星期二	朱啟華	Adler (1984). The Paideia Program. Part. 3 The Paideia school	阿德勒的派代亞計畫
		張淑芳	Adler (1984). The Paideia program. Part. 1. The three kinds of teaching and learning	

經典出處：

Adler, M.J. (1984). **The Paideia Program: An educational syllabus.** New York: Macmillan.

第三篇 派代亞的學校 (The Paideia school)

導讀者：朱啟華 (國立中正大學教育所)

內容大要

第 14 章 Paideia 的學校應當如何建構

如何重新建構一個具有 Paideia 的學校，而且是由幼稚園到高中畢業。是第 14 章要討論的問題。

改變或重組是以既有的資源或條件為基礎而進行的。如：一個教師可以駕馭的班級人數、固定的課程表、有限的課程及學校的資源。而教師所扮演的是通才而非專才，並為學習的課程負責。

重組的第一步：

校長與教師必須(1)了解 Paideia 建議書；(2)並以此為根本的理念；以及(3)需十年或更長的改變時間。

要學校的成員自發地接受這項概念，要了解這建議書的意義，如此產生的改變會包含人們傳統上對學校任務等基本的想法。

而為要重組 Paideia 學校要由以下四個領域著手：(1)課程表(2)人員配置(3)課程，以及(4)人員訓練。以下對此要一個接著一個地討論，但一個再重組過程中的學校需要對這四個因素同時進行。

一、課程表

傳統的上課方式及課程表並不切合 Paideia 所包含的三種教與學的模式。作者認為新的課程應當具有足夠的彈性以更符合教材、教學模式及學生學習能力上的差異。

傳統課程表的設計是為特定人數的團體所進行的講演式教學而設計。對比

之下，課後輔導(Coaching)與研討課則是要求有不同的上課時間規畫及適用於不同的團體。

作者認為，新的學校應當要能有使更多的學生主動參與的教學設計，這可以佔約 80%。至於 20%則是學生被動的，或聽講式的上課方式。尤其是學生要能思考、反省，而不只是記誦。

理想課程表要有適合於大班講演式教學的選項，有以小團體為主的密集課後導、以及研討或實習的選項。

二、人員配置

在有限的預算下，人員要盡量地扮演多元的角色。因為在一般中等學校中，分科教學的結果是一個教師平均大約要教 120 個學生，如此一方面會使教與學變得不具有特色(impersonal)，教師也不太能了解學生進步的情況；其次，課後輔導的人數應當理想上是 1 到 2 個學生，最多是 6 或 8 個。學校的人員重新配置應當要能解決這兩項問題。

作者認為人員配置可以一個使 120 人左右的班，分為 2 班並各由教不同科目，比如文學與歷史的 2 個教師負責。但文學的教師也要能教歷史，歷史教師也要能教文學。如此教師就能互相幫助備課，形成團隊。而有的老師擅長講演式教學的就能精於課後輔導的相互搭配。

此外課後輔導以一對一的方式進行，人數 6 到 8 人為宜；而研討則以 20 到 25 人為一組。擔任的人員可以包含行政人員，他校非任教職的人員、志工父母或其他有能力勝任者。

寫作的課後輔導可以包含語言教師、歷史教師、助理校長、4 個助理以及一位諮詢員。8 人共同負責一個 30 到 35 人的學生團體，一次約 1 到 2 小時，而學生則依他們所需熟練的內容分組。

研討班人數應當要降到 25 人左右，在討論中學生的批評應當要特別注意，因為這些能改善或提升一些新參與在討論課上的學生或教師所需的技巧。

三、課程

課程重建的三個主要方針

1. 因為是以陶冶學生運用心智為主，所以其它的目的應當要臣屬於這目標之下，同時也不應當受其妨礙。

2. 衡量學生學習成效要以他在知識的了解程度、學習技巧以及理解度作為標準。

3. 校長與教師應當能規畫學習課程、選擇教學方法與題材、規畫時間。課程若越確定與統整，就越容易形成一個有彈性的時間表，進行教學、課後輔導及研討等活動。

四、人員訓練

訓練的重點如下：

- 1.有新的教學題材時，教師需要受相關的教育。
- 2.訓練教師進行課後輔導及帶研討班的能力，由其是針對一些不具有正規教學職位者。

3.提升教師的教學技巧。

4.對學生、家長及社會大眾徹底說明 Paideia 計劃所依據的哲學與其長處。

另外也有一些相關的建議：

1.利用時間，培訓並儲備人才。

2.以課後輔導的方式作為培訓人員的教育原則。

3.教師在校外培訓其他學校的人員時，可以行政人員取代。

4.減少短期的代課教師，以省下的錢聘用專任教師，他們可以替代其他教師並且接受 Paideia 訓練。

5.在受訓、上課後輔導或研討課時，教師與其他人員可以扮演學生。可能的話，也可以將這些模擬上課的情況錄起來，以便日後檢討。

6.校長及主導的教師應當樂於以身作則，而且示範他們自己是如何完成這些要求。

第 15 章、如何辨識一所 Paideia 學校

如何判別一個學校是有 Paideia 的精神？可由消極與積極面向來看：

由消極面來看：除了選修第 2 種語言外，它不是提供選修課；也不提供職業教育。

由積極面來看：

1.由幼稚園到高中結束要包含上述的三種教與學的活動。此外還包含三種輔助的主題：體育、手工訓練及工作的介紹。

2.師生間主動的互動要佔教室活動的 60%到 70%，被動的聽講則只要 30%到 40%。

3.提供所有學生受教育過程中在質與量上的同等機會。讓他們學習同樣的主題。但最後是依照他們的才能得到充分的發揮，而形成不同的結果。

第 16 章、評分與當今教育實際的弔詭

評分的功用可以用來了解學生的學習成效，作為他們能否畢業或升學的標準。當時最常用的是了解他們掌握有多少知識的評分方式。小部份是技巧的運用，比如語言使用及教學演算。最少的是學生的理解程度。所以三種學習是：

1.訊息與知識的掌握，有 75%的小學及中學都以這類學習為主。

2.技巧的發展加上課後輔導的學習。

3.理解力的提升加上蘇格拉底式的質問。

第一種最常見，第二種稍減，第三種幾乎是完全缺乏或極少出現。

由於第一種學習是爲了應付考試，只要考試過了就容易忘掉。第二種則因爲成了習慣所以記得較久，比如常用的語言。而少用的詞彙就逐漸流失。至於第三種，人若理解了就很難再忘掉對象。但這類學習成效也是最難評量的，因爲無法以標準化測驗或簡單的問題，測出學生的理解程度。唯一的方式是與學習內容相關的範圍加深加廣的口試。但這也要花掉老師一些時間，而且也需要技巧。前述第一種標準化考試是最容易，也在教育現場上常用，但所展現的卻是做最貧乏與最不可靠的學習成就。

如果學校目前爲止的評分目的是要預測學生的意志、努力及通過考試的能力，則它的預測功能也只有到此爲止。作者認爲真正需要的是使學生能運用心智，衡量環境、克服困難、解決問題，並以所理解的概念去引導並處理其生活中的事務。它所強調的是教師直接接觸學生心靈的雙向溝通方式。而這也是 Paideia 計畫中對教師教學所強調的原則。

第一篇 教和學的三種方式
(The three kinds of teaching and learning)

導讀者：張淑芳（國立台中教育大學課程與教學研究所）

內容大要：

前言

前言部分由阿德勒親自撰寫，回顧整個派代亞計畫，並引介本書主旨。

壹、派代亞計畫的目標

派代亞計畫的主要目標在呼籲美國的基礎學校教育應進行激進的改革，以克服學校教育體系中一貫的菁英主義作法，代之以一種真正民主的教育體系，來提升基礎學校教育的品質，讓每個孩童受益。

承襲杜威的想法，《派代亞計畫》在 1982 年出版，希望能促進民主的公立學校教育體系發展，提供均等的教育機會給每個孩童，不只是同「量」的機會，更是同「質」的教育過程，在同樣的學校接受同等的教育，即：在同一學校接受單軌的教育，而不再區分升學或就業的分軌。

貳、需要修正的五種錯誤觀念

第一，錯誤的認為：只有部分、而非全部孩童，是可教育的，並且只有部分、亦非全部能擁有權利渴望成為真正有教養的人。我們則持相反的看法：全部的人都是可教育的，所有的人都有權利成為有教養的人。

第二，錯誤的認為：教育的過程只在學校發生及完成。事實上，教育應該持續直到成人以後，即使正式教育已結束，終身學習仍持續進行。

第三，錯誤的認為：教師是獨一無二的、根本的、主要的學習來源。事實上，學習最重要的原因在學習者個人的心智活動。教師只能說是次級原因，是學習的協助者。

第四，錯誤的認為：只有一種教與學的方式，即教師講述(**lecturing**)、學生聽講。其實，應該還有兩種：指導訓練 (**coaching**) 和討論 (**discussing**)，二者均比講述更重要，因為其效果更為持久。

第五，錯誤的認為：學校教育主要在就業的準備。的確，學校教育應包含就業準備，但這是三個基礎學校教育目標中最不重要的（其餘兩個目標是：公民責任、潛能發展）。

參、派代亞方案的特色

派代亞方案將義務教育階段的十二年視為單一整合的單位，不將小學、或高中階段區隔開來。

派代亞方案為所有孩童訂定相同的教育目標，一套為所有孩童設計的課程，取消所有分軌的設計（升學或就業）。唯一的例外是外語，屬於選修課程。

派代亞方案目的並不在提供一套全國統一適用的課程，而是提供一個課程框架，其中可發展出多樣的課程，適合各個不同地區的學校需求。

派代亞方案尋求建立一套課程內容是：一般的，非特殊的；博雅的，非職業的；人文的，非技術的。只有如此，才能達到所謂的「paideia」及「humanitas」。

派代亞課程應包含三種的教與學，三種教學均應完全的彼此整合。

為顧及個別差異，應提供補救教學給需要的孩童。

派代亞學校應有一位如領導教師般的校長，能和教學團隊一起工作，成為真正的教育領導者，不是只擔任學校主要行政主管而已。

肆、派代亞計畫的內容（what、why 及 how）

派代亞計畫的內容可以表 1 呈現：

表 1 派代亞計畫的內容、教學法及活動

	第一欄	第二欄	第三欄
目標	獲得有組織的知識。	發展心智技能-學習技巧。	擴展理解觀念與價值。
方法	藉由： 教導式教學 講述和回應 教科書和其他協助	藉由： 指導、訓練 和督導練習	藉由： 助產術的或蘇格拉底式的提問 和主動參與
範圍 運作 和活動	在三類學科範圍： 語言、文學和藝術 數學和自然科學 歷史、地理和社會	運作於： 聽、說、讀、寫 算、問題解決、觀察 測量、估量、練習批判思考	在： 書籍的討論（非教科書）、藝術作品的討論 參與藝術活動，如： 音樂、戲劇、視覺藝術

註：上述三欄並非對應分離的科目，亦非只採一類教學法或僅對任一班。

派代亞計畫嘗試學校的再建構，有關學校的經費、設備、課表、人事等安排都應全面思考改革。

派代亞計畫關心「學習什麼內容」，有三類：（一）獲得的知識類別；（二）發展的技能；（三）達成的理解或洞察。「為何要學習這些內容」的原因是：透過這些內容的學習，可以達到基礎學校教育的三項教育目標：就業、成為好公民、實現圓滿生活。

教師「如何幫助學生學習」的教學方法有三：（一）藉由講述或指定教科書課題的教導式教學（didactic teaching）；（二）指導訓練（coaching）所有技能的形式和習慣養成；（三）藉由提問和引導討論的蘇格拉底式教學（Socratic teaching）。

第二種學習方式，即「指導訓練」比第一種更為重要，因為良好技能的養成比起口語記憶等只幫學生通過考試的學習來得更為需要。而第三種的學習方式，藉由蘇格拉底式的提問來引導討論，能擴展理解深度，影響更為持久。

簡而言之，本書乃表 1 的詳細解說。然而從表 1 中無法顯現三欄動態的交互

作用及整合情形。本書的第一部分即介紹三種教學法；第二部分提供課程架構；第三部分說明派代亞學校特有的結構和組成。

有關課程的部分，有三個科目不會開在每一年級：外語、工作世界的介紹、手工訓練。外語和手工訓練大約開設四至六年左右；工作世界的介紹大概只開設一年，至多兩年的課程。

第一部分 三種教和學的方法

第一章 討論會的引導

壹、討論會 (seminar)

派代亞方案採用「蘇格拉底式」的形容表 1 第三欄所採用的教學法，意即：對學生提問，幫助學生增進基本概念及價值的理解之歷程。蘇格拉底稱其教學法如助產術，提問以助學生產出答案。

討論會的材料可以是書籍或藝術作品。如果是書籍，則不應是事實資料的堆積、或教科書（因其主要設計來作為教導式教學輔助）。

在低年段，教師應採用三種教學法，討論應比高年段更頻繁，也許每天、較短時間，較低年級最多半小時，較高年級則可更久一些。在幼稚園或一年級，不必太常事先指定閱讀材料，可能只是教師所說的故事、或教師口頭說明的內容。三、四年級之後，討論就可基於短篇及簡單的閱讀材料。

在高年段，討論會出現頻率應該較少，一週一次或最多一週兩次，端視其閱讀的書籍特性及篇幅。應該不少於九十分鐘的討論，通常應有二小時。

在低年段進行討論會，不要採傳統行列式座位，可以讓師生面對面環坐討論。如有需要，可以另外安排適合討論的空間。

高年段則可移至討論專用的教室，有環狀的桌、可移動的椅，以採行蘇格拉底式教學。

討論會是會話 (conversation)，由教師有序的引導，扮演領導者或討論的調節者。會話不是在考問 (quizzes)，因為考問學生是教師詢問學生以測試學生閱讀程度並給予分數。會話也不是封閉式的講述，不是教師為了修辭效果自問自答，沒有耐心聽取學生答案。會話也不是第三章所指的問答時間，因為問答時間是出現在教導式教學之後，用來確定學生是否主動運作心智，理解教師所講的組織化知識。

在討論會中，蘇格拉底式教師的角色在扮演一個好的會話者，在會話時，先提出引導式問題、且持續提問以尋求答案。除了引導者，教師也是調節者，要掌控整個討論會，有責任維持其進行。

要同時兼重引導與調節，經常很困難。要詢問引導式問題，又要細察會話進行的方向。因此，理想的討論會可有二位領導者或調節者。一位提問時，另一位聆聽；先由其中一位主導，再由另一位接替；或兩人輪流引導。無論如何，均不能陷入僅僅二位引導者在學生面前相互對談的窘境。有經驗的蘇格拉底式教師能獨自帶領一個好的討論會，這也是派代亞學校最普遍的情形。

貳、不同類別書籍的不同討論會方式

蘇格拉底式教學主要目標，是引出閱讀材料中提及或師生共同經驗中的觀念和議題並澄清；次要目標是清楚明白所閱讀的書籍內容或討論的藝術作品。

討論會引導的教師，不是告知學生知識或書籍內容的教導式教學。最好的討論會是：引導的教師和學生一起檢視巨作所呈現的議題和問題，使其變得更加清晰，在討論會中，人人均有責任面對這些議題表達個人意見；教師是參與其中的第一位發言人，過程中努力達到眾人均能分享看法的目標。

不同的書籍，就會有不同的討論會方式。一類是想像的作品，如：小說、戲劇、詩；另一類是闡述說明的作品，如：科學、歷史、哲學。舉例來說，討論莎士比亞的《哈姆雷特》和亞里斯多德的《倫理學》，就有不同的引導方式。

首先，要理解書籍內容。第一步，檢視《倫理學》書中亞里斯多德所提的陳述、結論和建議；或確認所有學生都瞭解《哈姆雷特》劇中所發生的事、為何發生。

其次，在理解亞里斯多德所有論點之後，可開始討論其結論是否為真，或其建議是否為優；同樣的，在瞭解戲劇內容後，才適合思考討論其故事是否和否人生活有所關聯。

在討論會中，討論兩本作品的目標相同：引出亞里斯多德書中的基本觀念和議題、或深入瞭解莎士比亞作品。不過，討論會過程中所提的問題是不同的。

討論如《倫理學》之類的書籍，引導的問題傾向線性、形成有次序有系統的觀點；如《哈姆雷特》之類的書籍，就要不斷來回審視整部戲劇，尋找事情的原委、轉捩點等提問。因而，在討論想像創作類作品時，似乎比較混亂、無序，但較為感人、有影響力。

在討論會中，不能太常重複提出的重要問題，是那些沒有「正確」答案的問題。有很多其他的問題必須提問，例如《倫理學》，有關事實的問題可問，以亞里斯多德的觀點，美德的定義是什麼？勇氣為何是美德？...這樣的問題有對有錯的答案，因為書中都定義清楚。如果是《哈姆雷特》，也可以問：為何 Polonius 警告女兒 Ophelia 去對抗哈姆雷特王子？...這樣的問題有明確答案，可是，若提問：哈姆雷特愛她嗎？他相信父親的鬼魂所說的事嗎？為何他要裝瘋？這些問題沒有明確答案，也因此是重要問題。這類重要的問題可以在討論會最後提出，在參與者都理解書籍內容時，進一步思考其意義或與人類生活的關聯性。

在派代亞學校，自幼稚園至高中，均能採行討論會，其差異主要在於討會會的次數及每次討論會的時間長短，至於所提問的問題差異則不大，重要的觀念和議題不會因學生年齡大小而避免問及。

除了書籍的討論，也可以討論音樂或藝術作品。如：莫札特的音樂、塞尚的油畫。

派代亞學校的討論會形式相當多元，儘管多樣，但其相同點是：所有的討論會都是一種共同的追尋探查。最好的討論會讓師生印象深刻記憶多年甚至終生，因為在過程中激發嶄新、意外的發現。

參、如何成為有效的討論會領導者

討論會引導者的三項任務：一是提問一系列問題能定義並導引討論方向；二是檢視或質問答案以檢視其原因或其啓示；三是讓意見相左的參與者能雙向對話。為了達成第二、三項任務，引導者必須精確的聆聽和提問。經常複述學生所言、確定人人均聽懂等。因為精神要集中、專注的聆聽與提問，相當耗費心力，因此，每位教師在一天當中不會安排一場以上的討論會。

以不同的方式複述、重問，討論會的引導者不是主席，只負責邀請每人輪流發言而已。討論會過程應該產生學習效果，問題就要有爭議性、值得探討、答案不是簡單的是或否。假設性的問題經常使用，複雜的問題可分細項逐步討論。

引導者應確保每個問題都被聽見和瞭解。不是只要求有人發言，可重複問題並堅持相關的回答，直到重點答案的出現為止。學生不需回答他們不懂的問題，可要求教師重述問題。學生應專心聆聽和回答，不是敷衍了事的回應。當學生給了不是令人滿意的答案，教師可繼續追問以尋求令人滿意的答案；若是學生給了表面聽起來尚令人滿意的答案，較難處理，因為教師要確定該生是隨意說說或真的表達出想法。

在有效教學的討論會中，重要的元素是：師生都應有準備改變自己心智想法的心態。保持開放的態度接納新觀點，不固執己見，但也不被動盲目的接受。引導者必須衡量控制那些固執堅持、喜歡論辯稱贏的學生，也必須挑戰那些不關心、無意見的學生。

在教導式教學和指導訓練中，教師扮演比學生更有知識和能力的角色。但是，討論會的教師不是如此，引導者只是一個更機警的詢問者和學習者，絕不能錯誤的認為自己知道答案、高人一等，因為許多最好的問題都沒有單一標準答案，許多答案值得思考、理解和判斷。引導者的能力應該展現在覺察哪些問題是重要的、哪些答案值得思考與判斷等。

討論論理類的書籍，建議如下：

- 第一，最重要的是，引導者事先要詳加閱讀，手握鉛筆邊讀邊劃出重點所在，寫出摘要、相關之處等。
- 第二，列出重要觀點、問題和議題等清單，作為討論的問題。接著，可由其中挑出最重要的少數問題，作為討論核心。有時，一個問題就可討論兩小時，有時要三至四個問題，較少超過五個以上。
- 第三，問題應依序呈現。最好的開場問題，可讓每個參與者輪流表達。引導者不應立即滿意其答案，可追問：為什麼？誰能再說明？這樣形容對嗎？要求學生的陳述採用文法正確、清楚且完整的語句。
- 第四，不允許含糊不清或鬆散的使用關鍵字。努力的使參與者同意並瞭解關鍵字的定義及其用法。
- 第五，衝突的答案出現時，協助參與者察覺並瞭解。可使用黑板寫下雙方的觀點。重複的引導討論同樣書籍數次後，教師通常能預期關鍵議題，建構合宜的圖表，可事先於討論會前畫在黑板上。

第六，引導者應設法瞭解每位學生，有耐心、有禮貌的對待，以身作則的示範知性的禮節，保持微笑，試著帶動氣氛，機智的反應能博得會心一笑。

肆、如何變成有效的討論會領導者

瞭解上述建議並不能使人成為有效的討論會引導者。如同技能學習，引導討論的技巧需要有人督導練習。可以安排資深的討論會引導者在場督導觀察，其後給予回饋建議。

剛開始帶領討論會的教師，可先觀察別的引導者如何現場帶領討論，觀察不同形式、不同書籍的討論會；觀察後有機會可請教引導者為何如此引導。另一種學習方式，是參與討論會體會過程。可將資深引導教師的討論引導過程錄影，配合討論的手稿、閱讀材料、引導者當場的評論意見等，作成檔案。

伍、討論會和指導訓練及教導式教學的關係

討論會可增強指導訓練的效果。討論會也可配合寫作，要求學生寫出參與討論後的心得。這些心得可交給寫作或說話表達的指導者，可要求學生重寫、解釋等，幫助學生寫得好、說得巧。所以，配合討論會的指導訓練，可培養學生在聽、說、讀、寫等四方面的語文能力。

第二章 指導訓練

壹、在派代亞教室中的指導訓練

例一：九年級的幾何課。Carl 在黑板上寫著：

$$2x+6=8$$

$$2x=2$$

$$x=0$$

老師：Carl，請你檢查一下。

$$2(0)+6=8$$

$$0+6=8$$

$$6=8$$

Carl：(停頓) 不對。

老師：寫出你的步驟來。

$$2x+6=8$$

$$(2x+6)-6=(8)-6$$

$$2x/2=2/2$$

$$x=0$$

老師：當你除以 2 時，你得到的答案是 0？

Carl：嗯。

老師：寫出來。

$$2\div 2=1 \text{ (直式)}$$

老師：所以答案是...

Carl : 1。

老師：答對了！現在你回頭再解決你的題目。

$$2x+6=8$$

$$(2x+6)-6=(8)-6$$

$$2x=2$$

$$x=1$$

老師：到目前為止都不錯。現在再檢查一次。

$$2(1)+6=8$$

$$2+6=8$$

$$8=8$$

Carl：真的對了！

老師：為什麼這樣就對了？

Carl：因為我從等式的每一邊減去 6。

老師：是的。你也把數字都除以 2.....現在，你能用其他方式來解這一題嗎？

Carl：嗯。

老師：試試看。

(停頓很久，在黑板上亂畫)

老師：記得，只要同樣處理等號兩邊，你可以無限制的運算...你試試除法，應該可以幫你解決問題。是不是有其他的運算方式？

Carl：(停頓，亂寫) 把 2 拿掉

老師：什麼意思？

Carl：你知道嘛，把它拿掉。

老師：你的意思是，每邊減去 2？

Carl：不，除以 2。

老師：寫下來...現在，來看看你的算式。

$$2x+6=8$$

$$2(x+3)=2(4)$$

$$2(x+3)/2=2(4)/2$$

$$x+3=4$$

$$x=1$$

老師：所以...答對了！但是這個方法 Eddie 卻不管用。來看看他的問題並且告訴他為什麼。

(Eddie 的解答在黑板的另一處)

$$2x+6=8$$

$$2x+6/2=8/2$$

$$x+6=4$$

$$x=4-6$$

$$x=-2$$

Carl：嗯...應該可以解出來。

老師：可是答案不對。你的答案才對。爲什麼？

Carl：看...就是那個 6。那裡應該是 3。

老師：好。...現在是另一題： $10+2x=30$...Eddie 你做這一題給 Carl 看。

Eddie 在指導訓練 Carl。Carl 在學幾何——項數學技能；但他也在學習觀察、計算、如何解決難題、如何認出錯誤並指出原因。基本上，他在學習「如何思考」——有系統的、有資源的、有想像力的。

一般人學習這樣的技能只能靠經驗去嘗試錯誤。教師可以大大地增進這種學習歷程的效率和精確性，藉由指導訓練——經由明智的「告知」（...只要同樣處理等號兩邊，你可以無限制的運算...）和簡單的「提問」（爲什麼他要要 2 來除 6？）來達成。

經由藝術化的混合提供訊息、挑戰、反覆練習（...這裡有另一題...）、鼓勵（答對了！）等，教師幫助學生看到幾何的秩序，養成良好的解題步驟及動作，以便呈現簡單的認知運算過程。

從頭到尾，學生都是關鍵的學習者和教材的掌控者，在過程中發展技能。在指導訓練情境中，強調學生獲得正確概念並練習技能。通常這是個緩慢、乏味、考驗耐性的過程。

.....
.....

例二：寫一段作文：關於你的祖父母

Angela（十一年級生）寫的是：

My grandmother is Polish. My grandfather Latvian. They dont know English until 21, though I am an American. Dads Dad is German. Mom's is Latvin. There foreigners. They went to school together.

老師：Angela，很有趣！所有你的祖父母都橫跨大西洋到美國來！他們有些還一起上學。他們是這樣認識的嗎？

Angela：我不知道。

老師：我請你和我再看一次你寫的作文。我要你再檢查一下我幫你畫底線的拼字，並且再看看每個句子是否都有名詞和動詞。

Angela：嗯。

老師：讀者會更了解內容，如果每一句都是完整的。你寫了一句不是完整的句子，哪一句？

Angela：（停頓）第二句。

老師：爲什麼？

Angela：缺了動詞「is」。

老師：對了！第三句看起來也不太對？

Angela：是...我可以修改。

老師：好的。讀者是否能說出每一位祖父母來自哪裡？

Angela：能...嗯...不能。

老師：好。是誰一起去上學？

Angela：祖母們。

老師：那你要寫清楚。想一想句子排列順序要如何調整才能告訴讀者你的故事，並且強調你認為重要的事。

Angela：嗯。

老師：現在，再寫一遍。

(Angela 寫好了)

I am an American. My grandparents are foreigners. My mother's Mom came from Poleand. My mother's Dad came from Latvia. My father's Mom came from Poland. My father's Dad came from Germany. They didn't speak until they were 21. My grandmother's went to school together. No grandparent new English until they grew up.

老師：好多了！你告訴讀者（我），你是美國人，但你的祖父母是外國人。很有趣。你有沒有想過班上其他人也有四個在外國出生的祖父母？（短暫的離題。Angela 成了英雄一般，其他和她一樣情形的同學都聚集過來站在她身後）。那些畫底線的字怎麼樣？

Angela：（無聲的唸）但「grandmother's」是對的！

老師：真的嗎？（懷疑的口氣）

Angela：是...（停頓）喔喔。省略符號，你叫它什麼？

老師：正是。現在看看最後一句。是不是怪怪的？

Angela：（停頓）。

老師：是不是有一個字藏在「no...」的後面？

Angela：（迷惑）

老師：No “one” grandparent.

Angela：嗯，錯在哪裡？

老師：把句子讀一遍，把那個藏起來的字讀出來。

Angela：（讀）

“No one grandparent knew English until they grew up.”

老師：所以...

Angela：（停頓很久）...喔，「they」。

老師：正是！現在，應該怎麼讀？

Angela：“No grandparent knew English until he grew up.”

老師：好。他們在 21 歲前應該會「說」話，難道不是嗎？（笑）...好...你的祖父母都是「he's」（他）嗎？

Angela：不...所以你的意思是，我要說「until she or he grew up」？

老師：你不必這樣說。「he」就可以代表男生和女生。只是現在大家常喜歡用「he and she」。這樣只是提醒我們不要忘了祖母！現在，把文章讀一遍給我聽。

Angela：(讀)

老師：叩。叩。叩。聽起來為什麼這麼沈重？

Angela：嗯...的確是這樣...我應該怎麼辦？

老師：「變化是生活的調味。」

Angela：什麼？

老師：想想看！再重新寫一遍。

(Angela 再寫一次)

Although I am an American, all four of my grandparents were born and raised in foreign countries. Both of my grandmothers came from Poland. Surprising to say, they even went to the same school together! My mother's father, though, was Latvian, and my Dad's father was German. No one of my grandparents spoke English until she or he was over twenty-one years old.

從例二中，可以發現「告知」和「提問」的運用。指導訓練是主要方法。從頭到尾都是 Angela 的個人作業、她自己的表達、她的獨立思考。這個練習的重點在幫助她清楚地表達自己，成爲一個習慣審察自己表達方式的提問者，將自己置於讀者的角度。

指導訓練的運用原則

學校教育目的之一是發展知能技巧—學習技巧，如：讀、寫、說、聽、算、解題、觀察、測量、估量、...批判思考等。這些技能的訓練是基本學校教育的主幹。爲了有效達成指導訓練的目的，以下建議：

第一，教師應瞭解學生。有效的指導訓練應一對一進行。本質上，是個別化的師徒關係，對於個人技能的生動對話。當然，大部分時間是花在學生努力學習技巧上。優良教師會妥善安排班級活動，讓一對一的指導訓練有效進行，而其他學生仍能安靜學習。有時一對一，有時一對三或五，視學生是否出現雷同的成功或錯誤的作業。

一對一方式特別適用於書面作業。有時候，教師能公開示範對教師自己有用的指導訓練，以身作則。例如：音樂老師彈奏，邀請學生評論、或自我批評。

優秀的學生也能成爲優良的指導訓練者，進行同儕的指導訓練。

有時，全班能同時接受指導訓練。教師舉例指導批評，學生練習。只是這種全班進行的方式進步效果較有限，因爲不是自己被批評，學習不大。個別進行指導訓練是非常重要的。

第二，指導訓練的教材就是學生作業，在作業中表現的技巧有待教師批評指正。學生需要時間和勇氣，來表現自己的學習技能。班上沒有兩個學生會以相同速度學習和進步，對好老師而言就非常棘手。學生也需要時間瞭解他們將要被指

導訓練，挑戰自己。學生同儕的態度是否願意接受指導訓練非常重要。

第三，要立即回應。教師應該有時間批閱學生作業並立即給予指導。

第四，要給予敏銳的評語。只是告知學生錯誤對學習幫助不大，說明為何錯誤才是「教」。教師要指點出錯誤之處，採用學生能理解的辨認與形容方式是重要任務。

第五，不同年段的不同學科需要的指導訓練有別，採用的技巧也不同。對七歲小孩採用閃示卡練習、以及對十七歲青少年採用實驗室練習，是相當不一樣的事。不論是哪個學科或任何年級，指導訓練的焦點在於學生如何運作其心智，不論他是幼稚園學生或十二年級學生。

第六，指導訓練經常是痛苦的，通常是無趣的，需要反覆練習的。重複練習是必要的。教師要有耐心，並瞭解除非學生修正作業，否則沒有效果。只是告知 Angela 如何排列句子會讓她沒有機會練習自己重組。當然，如果是老師直接告訴她如何寫，結果會很不錯，只是那並非是學生的成果。

第七，指導訓練需要時間，因而班級人數不宜過多，教師才能進行個別指導。

.....

例三：十二年級學生 Sam 說道：

為什麼我們可以在廣島丟原子彈？太可怕了！（作業是閱讀 J. Hersey 寫的《廣島》）

有學生說：他們活該！

有學生說：有更多人死在更早的東京突擊事件...

老師：有什麼證據顯示東京突擊事件死了更多人？

學生：廣島更糟。

老師：你說「更糟」是什麼意思？

學生：更多人被殺。

老師：在同一時刻，一個突擊中？

學生：是的。

老師：證據是什麼？

學生：嗯...

老師：你在哪兒可以找到答案？

學生：世界年鑑？

老師：也許吧。年鑑是從哪裡獲得的資料？

學生：空軍的記錄？

老師：是的。美國和日本對第二次世界大戰的官方歷史記錄...政府贊助對戰爭的詳細研究...Bill，把年鑑拿來...書上怎麼說？

.....

學生：東京轟炸死了更多人。

Mary：可是廣島應該更糟。

老師：爲什麼？

Mary：因爲那是原子彈！

（全班鼓噪）親愛的 Mary，反正都是死嘛！（笑聲）

老師：是誰決定採用原子彈的？Agnes 你說？

Agnes：麥克阿瑟(MacArthur)。

老師：Carlos，她說對了嗎？

Carlos：不對，...是 Harry Truman。

老師：你怎麼知道？

Carlos：他是總指揮官。

老師：很好。...可是那表示是他做了這個特別的決定嗎？

（安靜無聲）

老師：Carlos？

Carlos：唔...是他。

老師：你如何證明？

Carlos：複印 Truman 的命令？他的日記？

老師：是的，他寫了回憶錄。他記錄了他所作的每個決定...可是，你相信一個人的日記？

（笑聲）

.....（以下省略）

在例三當中，指導訓練的技能是：養成採用證據的習慣、精確的用字、連續的邏輯性等。教導式教學和蘇格拉底式提問也運用在例三中。三種教學法不可能完全分離使用。

第三章 教導式教學

壹、教導式教學的形式和層次

派代亞方案對基本學校教育的忠告是：任何教學活動均需伴隨學生個人心智主動及活躍的運作，才會產生有效學習，前述表 1 中的第二欄、第三欄所採的教學法均能達此要求。然而第一欄所採的教導式教學則不盡然如此，較傾向教師說給學生聽，告知學生什麼是該知道的、該記憶的。

因此，教導式教學的主要難題在於：如何使其成爲主動學習之因。要克服此困難，教師要注意有二種形式的教導式教學，可同時或分開運作於基本學校教育的兩個不同階段。

教導式教學，可採書面、可採口語，針對閱讀者或針對聆聽者進行。若採書面形式：教科書、手冊、教師自編或自選之教材等；若採口語形式，則是教師以口語進行溝通。有效的教導式教學，就要思考如何巧妙的混合運用此二種形式。

基本學校教育可分爲兩個階段：一至六、或一至八年級，是低年段，前系所（pre-departmental）階段，教師應該運用三種教學法，並通曉所有基本學科；高年段，是系所（departmental）階段，教師是某方面的學科專家。兩階段運用不

同的教導式教學：正式與否、時間多寡、依賴書面教材的多寡等。通常，只有在高年段，才會出現整節課正式的講述（演講）。吾人應思考：如何在不同階段有效運用不同的教導式教學。

貳、閱讀者和聆聽者

閱讀作為學習的一種方式，其基本真義是：閱讀是主動的，非被動的。閱讀者會一面閱讀、一面詢問自己、一面自尋解答。然而，學校教育甚少教導這種閱讀技巧。

因此，教導式教學應包含：口語陳述—告知、講述。但，教導過程中學生一樣必須是主動的。當學生聆聽講述時也必須思考，如同在閱讀時一面思考一般。最好的教導式教學者，能安排學生在聆聽和閱讀時均保持主動。

許多學科內容很難變得有趣，例如：有些要記憶的事實、組織化的知識。當學習目標是記憶事實、資訊細項時，最好有書面教材的閱讀伴隨教師口語講解。教材內容無需解釋太多，教師責任是激發學生去記憶，說明為何學習及學習的用處，並預期講解之後能引發學習興趣。

如果是組織化的知識，教師處理書面教材的方式就要改變。教師應從強調反覆練習的專家，變成提問者。採用問答的目的在幫助教師發現學生是否未讀懂、或未得高分，主要在確保學生所讀的均已瞭解，而不是粗略的學習。但，以此方式檢視學生學習表現，並非是教導式教學者的最重要功能，其最重要的角色是：以口語教導，能補救或加深學生的閱讀學習。

參、教學語言：說話和講述

以下提出七項建議：

一、口頭講解應有吸引力並能維持注意力。教導式教學是否成功端視學生是否會在教師講解或之後的上課時間期待教師提問。

每節課的時間安排，用來告知和講解的時間應不能多於 50%，其餘時間則是提問。教師不應整節課都讓學生被動、半夢半醒的聆聽、或只讓學生抄筆記以便記憶。

二、教學語言應有修辭的及邏輯的面向。只是有序規律的講解、或甚至適切中肯的說明，是不夠的。有效的修辭是：教師在講解特殊主題時，能展現學科整體的生動趣味。熱情的、有想像力的言辭是有感染力的，能讓聆聽者被喚醒並保持注意力。

三、當師生保持生動有趣、活躍主動的心智、穩定的注意力時，就會引發好奇心和發現的情感。教師應在講解告知之始，引出好奇心，接著激起發現學習的興奮之情—發現是需要好奇心的。

四、教師所知當然比學生多。但，在教學時，教師若維持此一距離，將無法觸及學生。教師應從學生的認知起點開始拉近彼此差距的講解，才會促使學生往前學習。

教師應避免兩個極端：不要教得太困難而超過學生能力，也不要教得太簡易以致失去學生的注意力。教師應該保持在學生能理解的中間程度。

五、每節課接在講解之後的問答時間，應該總是雙向的談話，即包含：學生問老師答、老師問學生答。教導式教學若沒有伴隨雙向溝通接觸，教學將越來越無效。

六、教導式教學最大的效果，是在課堂教學之始，先告知聆聽者，什麼是他們即將學習的內容、為何要學，教師要清楚有力的傳達。

然後，是主要的教導。依據上課一開始所說的學習內容順序，進行講解。如果有三大教學重點，則在每一重點講解完畢時，就做個簡短的歸納。有些內容必須一再重複強調。講解結束前，應作簡短、清楚的摘要歸納。接著，進行問答時間。

口頭教學語言應清晰、明白、不沈悶、不含糊。教師不要怕在說話時感人的或戲劇化的呈現，也不要訴諸俚語或俗話來迎合大眾。

教師講解時，應改變節奏和變化語調，可搭配肢體語言。最好的教師不要怕將自己視為舞台上的表演者。

七、最後，最重要的是：少即是多。教導學生能學習獲得的內容份量，不要貪多。教師比預期的教得少，也許會讓學生學得比原來的多。

當教師指定閱讀教材後，課堂講述主要在簡短而清楚的組織摘述閱讀重點（如：十五分鐘），講解學生應從書上所學的內容；接著，應有更長的問答時段。

肆、教導式教學在低年段和高年段

尙未發展良好閱讀能力的低年段，教導式教學應該簡單、簡短、盡可能輔以豐富的提問、不要太像正式的講述。

當學生的閱讀能力增強，教導式教學就要結合書面及口語兩種形式，書面教材主要是用來學習記憶事實內容，口語教導是用來解釋什麼知識是要學習的。

在低年段，不同學科應採不同的教導式教學。書面教材多一些的是：數學、科學；口語教學多一些的是：歷史、地理和社會等。語言技巧學習、文法、造句等，就要多一些訓練指導。

低年段教師不應是專家，教師應比學生懂學科內容且熟練得傳達，教學藝術在維持注意力，激起發現的樂趣和學習的愉悅。

高年段教師被期望是某一領域的專家，學生則被期望是有能力的閱讀者。大量的教導式教學，特別是數學、科學、歷史，書面形式應重於口語形式，並且不能缺少雙向的問答時段。

每所學校的高年段，應有一群專科教師，至少每學科有一位。這些專科教師都應是優良的講師，能有效運用教導式教學。如果有困難，則可採電視影帶教學。在觀看影帶時，學校教師也應在現場一起觀看，並於其後的問答時段表達及補充影帶內容。

四、議題探討結論

教育部人文教育革新中綱計畫 人文社會學科學術強化創新計畫 九十八年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀會議紀錄(一)	
日期	2009/09/29
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Dewey (1910/1991). How we think. Ch. 1. What is thought? Ch. 2. The need for training thought Ch. 3. Natural resources in the training of thought Ch. 4. School conditions and the training of thought
主讀人	中興大學王俊斌老師、嘉義大學王清思老師
參與者	校內老師：黃光雄、林明地、蔡清田、陳姚真、曾玉村、洪志成、朱啓華、林永豐、王雅玄、鄭勝耀、陳延興、連啓舜、楊俊鴻、羅秀青、 校外老師：歐用生、陳珊華、黃繼仁、陳聖謨、洪如玉、楊智穎、王瑞堦 校內學生：洪慧真、郭俊呈、李英姿、黃向吟、蘇文偉、黃嘉萃、施毓庭、謝婷妮、錢克璋
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	王清思：想請教王老師剛剛的一個批評，就是所謂的科學性思考真的優於創造性思考嗎？因為我之前讀的是 1910 年的版本。可是後來我讀的是 1938 的版本。因為 HOW WE THINK 出了兩個版本，他後來有改寫，那我們可以發現杜威的不同。如果你們有我的講義的話，在我的 PPT 的第一頁。他認為反省性思維誕生的一個思考態度和方法是最富教育意義的”the truly educative in value”。意思就是說其它的好像都沒有教育意義了嗎？創造性思考就沒有教育意義了嗎？在 1938 年的版本，就沒有這句話了。然後甚至於，其實思考的目的不只是在確立我們的信念而已。本來 1910 年的版本是寫說 end at the belief 但後來他在 1938 年的版本就改寫成 end at the conclusion，就是一個結論。所以你任何思考只要達成結論，不論你的結論是不是科學信念或是既定的事實都是可以接受的。可能是因為受到大家的批評說過於科學主義，所以他後來改寫就有去調整。尤其他後來又改寫了一部”art is experience ”藝術即經驗”他就是很想結合人文思考和科學思考，對他來說沒有那麼不同。但在 1910 年，就如王老師所說，他是非常以科學性思考為主，但他

後來就是有企圖要把兩者結合。這是我對王老師對杜威批判的一些回應。

曾玉村：一百年後看一百年前界定的思考其實是落差蠻大的。其實就現在的眼光來看的話，就單純的人類可以思考的機制來看的話，從簡單的光線的感知，對我們來說其實就已經是一個思考的開端了，一直到很後端的事跡的詮釋、記憶系統的形成、問題的解決那甚至是創造性思考，或是你的判斷能力。其實這個範疇，感覺上會比他描述的廣很多，那當然現在認知科學所探討的議題不見得全部都跟教育有關。那也許他的出發點可能是要跟教育議題有關，是可以 traceable。那你的知覺系統不見得可以 traceable。剛開始你可能會覺得這樣，但某些刺激訓練久了，本來你需要花很多心力去知覺的。譬如一個本來你不認得的字，可是經過訓練久了以後，你可能變成一個很簡單的知覺歷程。那這個過程是可以 traceable 的：從原本辨認一個字有困難，到最後辨認一個字那麼快，中間的歷程是因為你這個練習就已經改變了，那這個對我們來說也是跟教育議題有相關的。那他的範圍對我來說是還蠻抽象的，我還不知道要怎麼跟現代掛勾。那也許現代研究的範疇，可以從一百年前 insight 可以得到重新的省思也不一定。

王俊斌。我覺得杜威真的很像曾老師提出來的，他把事跟事之間的連結過度的簡單化。他是想要去探討中間的過程，但把中間的過程，他只簡單的說這是一個論證和思考的連結，他並沒有更仔細的去處理。或許這也超出了他的能力與興趣。

曾玉村：那我們看一百年前看這個事情是很不簡單。那他有他那個時代的脈絡，每個人一定沒有辦法超越太多。那這些對我來說是有點似懂非懂還蠻抽象的。不過很有趣的是，他提到很多思考的 Bias，我們看事情會挑跟我們原本觀念一致的東西，然後注意力會比較多。我們買東西會買我們原來熟悉的品牌，那你會看到它的好處。那對其它不熟悉的東西，除非它有特殊非常的吸引的特徵，否則你還是會挑你原本熟悉的東西。那一樣的，你把它拉到，校長的決策好了，他會用原來的一套知識體系去說就是這個樣子。這個我從裡面看到有類似的東西，他說要如何減低 Bias：開闊心胸、全神貫注還有責任心，這些對我來說都還蠻抽象無法理解。這個也許有人可以幫我做連結。那中間我是看到還蠻有趣很值得探討的議題。

王清思：讓我回應曾老師的提問好了。剛提到的 insight，那在他之

前的洛克就有提到人會有所謂的偏見。那我覺得以他自己來講的話，他試圖把 thinking 當作是一種 moral act，就是一種道德性的東西。所以他才說不要另外教道德嘛。我們讓學生學的東西本身就含有隱含道德的內容。那他所謂的心胸開闊的意思就是說，你願意考慮各種各樣的可能性，當證據在你面前的時候你可以廣納所有的證據，不會偏狹於自己的想法。那全神貫注就是說真的在思考一個問題的時候，務必要盡心力全神貫注務求找到真理跟答案的那種全神灌注。那第三個責任性，我們所認為的結論跟我們的行動之間，也就是說當任何的人任何的學者在講任何的話時，他一定要把他這個理論的後果考慮進去。必須要為自己的言論負責任。知跟行要有某種程度上的責任，要知行合一，這樣你的知才不是虛有的知。這是他想要推廣的三個理念。

林明地：好像裡面有提到，訓練思考主要是來自碰到問題要解決問題。那每個人都會碰到問題，尤其是行政人員碰到要解決的問題很多，可是他不是沒有思考這種思考的方法，可是每個行政人員都會有自己的思考模式，那他碰到問題就會用同樣的方式來解決，可是那是錯的，那怎麼讓他改變，那裡面訓練思考，是讓他的思考適合解決問題，或者他解決問題怎麼比較圓滿，是嗎？

王俊斌：對，剛才院長提的概念就是說，在他裡面自己的分類是第三種狀況，因為有太多的考量，太多不是存在理性思維中該有的各種利益和潛有價值，來讓我們無法就事論事真的就作思維上的探討。

林明地：那如果以杜威的方式來看的話，我們如何讓現在的校長知道他有改變的需要，而且願意朝著這個比較反證的方向去思考？

王俊斌：我覺得很多的長官在處理事情的時候應該都會覺得自己是英名睿智的。

曾玉村：我會覺得他把價值放在裡面以後，會有一個問題是，就算你是出自於好的動機或是好的價值，good intention 並不代表 good thinking，這是一個 thinking 和 value 或是 moral thinking 中間的落差。你有好的 intention 去 think：「我都是為了你好」這並不代表你真的就可以考慮周延的證據或是 reduce 你的 bias。

王俊斌：可是杜威是從教育的角度，教育本身就是一個價值取向的東西，已經有一個價值在前了。那我們是說要如何讓好的

價值...，姑且不論價值是什麼。那接下來就讓一個教學的價值引導下，你去進行一個方向。就是說要完全不帶價值的去思考，應該也不是杜威的本意。

鄭勝耀：可是就像你第一章的導論裡面提的「我們」所以他應該也不會要我們馬上接受他的東西，我們應該去思索這個問題有沒有哪些地方要注意，而不是馬上去接受他。所以讓我們思考就是他的想法。

王清思：那有沒有要提出批判的？其實他真的是在1910年寫的拉。

蔡清田：你要不要先談一下杜威他在三四章以後，他那個reflective though是指？

王清思：他那個reflective though就是指，一個去找答案，探求的整個歷程。從最初的問題的確立、假設的形成、資料的蒐集、驗證假設，再確立答案，就是屬於科學的方式。我覺得他在這件事情並沒有什麼特別哦，就是follow科學性整個的模式。他思維的目的是在解決問題，那你要有一個很明確問題，然後你去採取一些步驟去探究，然後得到一個結論，或得到一個信念。他認為這種思維訓練有助於人發展解決問題的能力。可是他卻強調這種科學性。所以才很多人都說他是科學主義。但是他又不那麼完全是，因為又企圖結合人文。但感覺好像不是很成功。

蔡清田：我們可以很主觀的說，思維術講的就是問題解決的歷程，那他思維的目的或是方向就是希望去solve problem。

王清思：對，可以這樣說。每個人的思考能力就是跟所有其他的哲學的或是科學實驗室裡面的一樣，他都認為是一樣有價值。我不知道各位的想法是什麼，大家同意嘛？我感到很困惑的是，他所隱含的思考，煮飯、種花，是不是真的如他描述的，就像反省性思維那樣的步驟？那如果煮飯他思考的模式不是這樣的模式，那不是自打嘴巴嗎？那他就不要把思考定義成這樣，看起來很科學的東西，然後又定義成這樣，然後又要提倡煮飯和園藝都很重要。我現在只是不曉得有沒有哪個廚師可以告訴我原來煮飯也是經歷這些歷程。

王雅玄：有，絕對有。我相信煮飯是一個知識沒有錯。因為舒茲也有提過，他把它定義成實務知識。他要的不是訓練你會做菜的技能。食譜知識，它會寫步驟，然後你只要按照那個步驟就可以把菜做出來。但重點是，我做了，但是不好吃。然後這就是一個問題，我找到問題了。但我的意思就是，

	<p>這是可能的。在學校我們沒有去引導他們去思維，譬如引導他們去作出一個蛋塔，它是鬆脆恰到好處。</p> <p>王清思：就像是一個藝術品一樣。</p> <p>王雅玄：對，做到那樣，我相信那是一個知識。</p> <p>王清思：他強調的是一個歷程。</p> <p>王雅玄：對，你要去做實驗，就是做出來怎麼樣才會比較好吃。</p>
--	--

教育部人文教育革新中綱計畫 人文社會學科學術強化創新計畫 九十八年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀會議紀錄(二)	
日期	2009/10/13
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Kilpatrick (1925). Foundations of method. Ch. 17. Subject-matter and the educative process Ch. 18. Psychological and logical
主讀人	中正大學洪志成老師、曾玉村老師
參與者	陳姚真、洪志成、曾玉村、鄭勝耀、王雅玄、陳延興、連啓舜、楊智穎、楊俊鴻、郭俊呈、洪慧真、李英姿、蘇文偉、謝婷妮、張薇瑄
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	<p>陳延興：請老師跟我們解釋一下裡面提到的兒童跟種族的經驗。</p> <p>洪志成：我覺得他的種族經驗，很多的設計內容是從優勢文化白人的角度來設計的。並沒有考慮到其他的人其實並沒有相關的經驗。舉例就舉台北搭捷運。所以重要應該不是種族。而是重要的應該是將少數族群的經驗納入。</p> <p>鄭勝耀：我補充一下，我之前在做的碩士論文的時候，在做小學生的能力測驗：做國小二年級有沒有紅綠燈的概念。結果只有一個地方不懂就是蘭嶼。因為他們沒有十字路口，沒有紅綠燈，他們都是繞著海的路。結果出來，他們就覺得蘭嶼果然是全台灣知識水平最差地方。但是他們卻忽略掉他們學習裡面，因為他們沒有十字路口。所以我相信在文化脈絡裡面會影響到學習的內容或是我們以後的一些想法。</p> <p>曾玉村：我覺得從我後面的章節來看race experience 的東西，我覺得他強調的是經驗這個東西。因為他強調是直接生活的經驗。可是重點是你應該要把你的經驗重組，譬如種族的經驗、政治的議題或人際的問題...等。因為從種族問題裡面透過一些適當的教導，可能會學習到合乎社會的規範，譬如禮貌...等。這個過程就是一個學習的過程。</p> <p>洪志成：經驗也有進階的，就是比較精粹的部分、跟我們比較想避免的、不要複製的部分。我有一個比較不懂的地方是，有個地方他寫經驗，後面有個地方有括弧(比較完善的部分)。是不是經驗是要萃取出來才會成為教育的一部分，而不是他本來的那種內容？但是還是落入</p>

可以被批評的地方。他這種建構，這種萃取出來比較精粹的，所以小朋友的生活經驗只是當一種導入而已。他的經驗必須依附在精粹的經驗之下，所以個人的創造，譬如小朋友把青蛙放在褲襠裡面，可能就會被父母責罵，譬如虐待動物、皮膚會感染...等。所以那些議題可能會進來。

曾玉村：似乎是要表現在他的行為上面，可是那個定義是很古老的定義。因為現在已經認為不一定要表現出來才是學習。你可能是一種潛在的行為或是你的認知結構有改變，不一定有影響到你的行為，從現在來看都是學習。但那個年代的定義似乎就是這樣，你沒有表現出來似乎就是你沒有學習。可是我覺得現在的角度來看是還有很多討論的空間。

鄭勝耀：因為我在數學作課輔，我發現那些對那些弱勢學生來講，第一個，他們的數學算術的經驗很少，第二個，譬如要他們去郵局存錢，對他們來講都是一種經驗的限制。所以如果老師能多給他們一些文化刺激的時候或許可以慢慢幫他們。所以我們在嘗試給他們一些豐富的文化刺激的數學學習環境來讓他們建構，這是我們目前做的方式，或許可以呼應到這個。

洪志成：這有兩個可能，一個是強化他既有的文化經驗。因為他無法理解新的訊息，所以要透過他既有的深刻的生活經驗，他才能去理解新知。那另一個主要是說，大量增加他那些未知的文化領域。但如果時間有限，要如何取捨，要強化他對自己原有的或是大量增加他那些未知的領域？那這兩部分可能要靠這些研究來告訴我們哪一個對弱勢小孩的幫助比較。

王雅玄：我覺得他的 race 是指 human race。因為其實他那時候還沒有不同種族的問題。因為他是把 race 跟小孩對比。他 race 是 mankind，所以不是 racial。他應該是在講說，孩子還不是一個 human race

陳延興：他是要強調重視兒童經驗，但是早期的。他應該是指人類的生活經驗，怎麼樣去強調重視這個部分。他應該不是指種族，因為兒童經驗他是一個人生經驗的重要奠基。

洪志成：他跟種族無關。

楊智穎：他應該是沿用杜威的觀點，杜威課程的兒童時期。他是用課程史的某個時期，所以我蠻贊同說 race 的概念

是從人的角度。當時知識社會學還沒有興起，所以不會從這邊做探討。不過他應該重點不是什麼知識最重要，應該是方法。他重點是用什麼方法讓孩子學到這些東西，他迴避了什麼知識最重要的問題。譬如活動、設計課程、那跟教學一樣，我看好像是變成教學設計、課程設計的樣子。

曾玉村：那我們要如何從經驗中萃取出某一些我們要的結果？我們要先有一些直接的經驗。經驗就用 E 代表。那你從些直接的經驗，都會導致一些結果稱為 R。每一個 E 會影響後面的 R。每一個 R 又會取影響到下一個 E2。這樣下去的話，可能就可以學到整體的概念或是原理原則。但是這是要很小心的去討論。因為他裡面有討論到說，教材你要讓學生學，你把它切割成很多細微的 E，你不能保證最後他會學到所有整體的面向。不過 E 跟 R 可以套用，凡走過會留下痕跡。

鄭勝耀：那會不會每一個人的 E 跟 R 並不完全一樣？

曾玉村：當然每個人的 E 跟 R 不一定會一樣，但是 E 跟 R 繞過很多以後，會有很多重疊的東西。這可能也是符合某些建構的原則。譬如在認識狗的時候，你先認識米格盧是狗，是 E；去別人家的時候看到大狼犬。你會發現會有很多共同的地方，EX：有四條腿、會汪汪汪；可是也有很多不一樣的地方，譬如在體型、還有兇猛的程度。可是這個 E 會很不一樣，你後來的 E 會受到前面的 E 跟 R 的影響，你是建立在上面的基礎，但是會在上面做修正、補強，經驗就是這樣慢慢累積過來的。所以你的概念學習的過程，剛開始的概念不論是怎麼具體、多麼小、多麼不完整。對於學習者仍是一個整體的概念，但之後學習會逐漸的分化、統整。所以概念的分化、統整，慢慢的使你看到細微的特徵、某種層次就是概念層次越抽象化、越上位的概念。他裡面強調的一點是，你剛開始碰到的概念，事後來看是不完整的，或是碰到專家來看你所學習的經驗，是非常貧乏的不足的。但對當時你是覺得非常帶有整體的概念。但那整體性的概念是事後來看才知道之前是不足的。所以所有的學習是不是都是從簡單到複雜呢？是不見得都是這樣。我們對狗的認識，是從整體開始就認識的，而不是認識牠的腿、尾巴。雖然對於剛開始認識狗的認識是受限的。所以不見得都是從最

簡單開始。

陳延興：我女兒在一歲多，因為他開始在認很多東西，就會指的東西問說：這什麼？所以一開始就會介紹整體的部分。譬如狗、馬，但他怎麼可以知道說這個形狀就可以類化到所有的狗。小孩子怎麼可以從單一個別的動物，去類化到其他這麼多同種類的動物？

洪志成：所以他會過度類推阿，我女兒在民雄看到，黃牛，所以他就說爸爸你看犀牛。因為他第一次是在動物園看到犀牛。

曾玉村：所以這是概念發展的兩個毛病：他會過度推論或是推論不足。而且發展心理學家發現，人類剛開始對一個東西概念初始的接觸，會傾向去看它某一個層次但對我們來講仍是一個整體的面向。

陳延興：認東西是認整體去認，可是又發現小孩子的觀察很敏銳，他看一章圖片會看很多細節的地方，是很多我們看不到的地方，那這些又怎麼說？

曾玉村：先從說為什麼能建立一些基本的概念開始，我們先認識的是狗，可是他直接接觸的並不是一種狗可以包含整體的概念。可是他不會只認得牠就是米格魯狗、或是動物、哺乳類，剛開始形成的概念不會那麼高的層次，也不會低到特定的種，而是這一個種一般性的概念。那個層次是我們小時候最擅長學習的層次。

王雅玄：我覺得這是大人擅長的用的層次。我兒子一歲的時候看到一隻鳥，問說：「那是什麼？」我跟他說那是麻雀。以後他只要看到鳥，他就會說那是麻雀。

鄭勝耀：那或許文化有關，像我常聽古典音樂，我兒子問我那是什麼？我說那是古典音樂。以後我兒子都把音樂當成是古典音樂。

曾玉村：對他來講雖然他用的詞可能是麻雀，但是背後抽象的概念可能是 birds，他用的詞可能大人用的詞：麻雀，但是他真正的了解麻雀的概念，可能就是有翅膀、也會飛的東西而已。所以當他看到其它的東西也會飛，他試圖用這樣的東西去蒐錄它而已。

洪志成：背景知識怎麼擴充，有沒有辦法不用生活經驗來擴充？

曾玉村：照他的說法要有一定的生活經驗。但不是全部都是從他的生活經驗。因為生活經驗一定要導致後面的 R。那那個 R 是必須要萃取、去引導、去教的。那恐怕沒有辦法去說到底要多少的實際經驗才夠的。

洪志成：那你剛說的恐龍，可是他不可能去認識各種恐龍，完全沒有經驗。

曾玉村：生活經驗不見得要去摸到恐龍。這種經驗變成直接跟玩具的經驗、同儕互動的經驗、直接跟書或影片的經驗。這也是另一種直接的經驗。

鄭勝耀：剛才提到很多現在批評英文教學都是用台北經驗，可是未來我們又希望可以讓他們國際化。以台灣來講比較會用到英語的環境就是在台北。如果這樣來講的話，用英語教學塑造這樣的環境，讓他看書、聽這樣的東西來學會英文。

曾玉村：我覺得關鍵應該是在於找出切入點，讓即使是沒有經驗的學生也能夠導入他既有的經驗。因為教育也是要擴大他的經驗，用少數有限的直接經驗和大量的間接經驗去擴大他的視野。

教育部人文教育革新中綱計畫 人文社會學科學術強化創新計畫 九十八年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀會議紀錄(三)	
日期	2009/11/03
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Bobbitt (1941). The curriculum of modern education. Ch. 1 The good life Ch. 2. Play Cha. 3 Work
主讀人	屏東教育大學楊智穎老師
參與者	校內老師：陳姚真、蔡清田、洪志成、曾玉村、鄭勝耀、陳延興、連啓舜、楊俊鴻、黃繼仁、楊智穎、王瑞堦、黃向吟、郭俊呈、黃宏仁、李英姿、謝婷妮
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	<p>蔡清田：工作在他的著作裡面是蠻重要的，如果可以拿這本1941年跟之前1918年那本著作來比較，應該可以找到很多轉折、變化的地方。那現在各位有沒有對於Bobbitt有什麼問題想要提出來討論的？</p> <p>陳延興：我發現到不同的哲學觀背後都會有假設，但是其實都會有重疊的地方。例如社會效能論，他是用科學的方法來研究課程，那他有把進步主義的優點加進來。雖然他裡面並沒有直接提到這幾個字。但我們可以發現他在好幾章都有提到自由。那我們知道，社會效能取向是不談自由的，那只有在學習者中心會談學習者自由，所以他也開始有著重到學習者中心的這個部分。其實我覺得他第一章就在談課程的目標，第七頁，第十三點，有強調幾個重點：intellectual, social, aesthetic, and practical living，其實跟德智體群美還蠻接近的。後來我發現他把德育放在社會性裡面。所以他有美育、智育、體育。比較特別是他有實踐的部分。那我們目前台灣課程沒有實踐這一塊部分。如果這是當代課程的規劃來講的話，他認為是有這些重點。事實上1914年的時候他還是社會效能論取向，但是他社會效能論的目的已經有在轉變。</p> <p>楊智穎：我覺得他野心很大，這十八個美好生活條件裡面，他是從幼兒生活到老年。他是終身教育的概念，就是從出生到成人，到底需要哪些美好生活。其實他在1918年有做過問卷調查，看哪些是比較重要的，但是這次</p>

沒有，而且比較沒有邏輯性。

黃繼仁：剛聽完報告後比較感興趣的一個點是，他在早期階段是將科學發展階段應用在課程中，他有說科學是不完善的。不知道是不是他在發展課程中發現科學是不是有什麼缺陷？有沒有什麼東西是比科學更好的？我們說他是一個社會效能論，很重視實證性的東西，可是他有在談概念性、可能性，到底是什麼樣的轉折在談那種東西？前面提說，過去人是生活在當下，但是他也沒有否定過去，所以人還是必須回憶過去，然後去看未來，才會有方向。此外，他很重視遊戲，可是遊戲應該不是社會效能論所重視的東西，反而可能是進步主義會重視的東西，那他怎麼會特別提到這個東西？因為遊戲的確在很多教育學者都有提到，例如為維果斯基有提到，孩子在遊戲中表現可能會高過他的心智發展階段。所以他是把遊戲放在他的認知教育理論？因這跟他之前提的一些概念不太一樣。他之前提的十八個理論，有沒有覺得要透過遊戲來培養來達成這樣的目標？還是說科學方法有限，所以他希望用遊戲的方式去彌補科學化教育的限制。不知道這之間的關係是什麼？

楊智穎：這十八個美好生活廣義來講會比較偏向目的。有些好的生活裡面其實是透過遊戲跟工作，所以，遊戲對他來講應該是一種手段，工作可能就是更進一個層次，而非只有喜悅、好奇，可能會更細微的去觀察。

黃繼仁：所以教育應該是work？還是有play也有work？

楊智穎：教育方式應該有wok也有play。但是play是比較剛開始的，例如學徒階段是play，那在進一步就是work。他在p42特別有提到遊戲跟工作的差異。

王瑞勳：遊戲完以後他背後的意義是什麼？或是遊戲完對未來的生活有什麼幫助？

楊智穎：這些東西不只是目的，也是過程。這些就是他生活過程裡面要學到的。

王瑞勳：所以他有反思的概念嗎？你看他第三頁的十八項。

陳延興：請大家看到前面緒的部分，他有強調這本書的主軸：他就強調家庭、學校、社會必須提供這樣的環境，然後去強調學習的內涵、兒童必須學習這樣的內涵，所以我覺得他跟進步主義很像。

楊智穎：他把生活界定在生活二十四小時裡面，所以就是從生

活中去學習，所以社會、家庭、學校就要提供這樣的學習環境，他比較少談到未來。

蔡清田：他這個十八項good life之間的關係是什麼？

楊智穎：p6有提到，他自己講說他是沒有邏輯順序性的。這他只是透過他個人的觀察、人類生活的觀察，他也沒有什麼特殊的教育理論。

蔡清田：對，那他為什麼叫good life？還是說他只是the early of the life？如果變成是目標的話，那目標應該是比較好的吧？那他應該可以去界定什麼是good life，不然就只是life而已

陳延興：他就是覺得要去跟學校、生活作連結。

蔡清田：那如果生活是不好的勒？那為什麼可以去界定什麼是good？所以雖然他以前比較強調工作分析，那現在他美其名是說好像要從良好的生活去作分析，引出課程目標來。但是這裡面有一些問題是說，你怎麼知道這是good life？還是只是在適應生活？如果這個社會是有問題的，那還去強調是應生活？只是社會再製，並沒有進一步去引導better life。不過他過去在1918年大部分都在談工作，那他現在有在談play，有受到進步主義的影響。但是play還是有社會再製的問題，你還是在玩小孩子的遊戲，其實對他的生活改善並沒有很大的幫助。他這十八類其實就是這兩個：play work。但這兩個背後還是有問題，就是如果你一味的去尊重兒童的興趣、重視社會的生活。但如果這裡面要去決定課程的目標還是有問題。與1918年相比是有進步，至少在量的部分從原來的十種變成十八種。但是背後本質還是有一些問題。所以還是可以看的出他蠻重視社會效率的。若以粗造的流派來分的話，他本質上雖然有跨出一大步，但還未跨出他的陣營。

教育部人文教育革新中綱計畫 人文社會學科學術強化創新計畫 九十八年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀會議紀錄(四)	
日期	2009/11/24
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Young (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge Bernstein (1971). On the classification and framing of educational knowledge
主讀人	鄭勝耀老師、林永豐老師
參與者	蔡清田、林永豐、鄭勝耀、陳延興、連啓舜、王瑞璦、黃宏仁、黃向吟、郭俊呈、詹允文、謝婷妮、施毓庭、黃嘉萃
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	<p>鄭勝耀：其實像律則很多人後來翻成符碼。這個在文化研究裡面，它把code分成三個部分：Encode、code、decode。那在課程裡面，究竟是誰把它變成這樣的符碼，是專家學者嗎？還是誰呢？那老師有沒有辦法作decode的動作，解碼到學生的身上？</p> <p>林永豐：code有一定講是語言嗎？</p> <p>鄭勝耀：不見的，但是他從語言出發。</p> <p>林永豐：另外像分類跟符碼，符碼是不是當動詞的意思是誰控制的強，誰控制的弱？</p> <p>鄭勝耀：他控制強的目的是在保持權力分配的部分。</p> <p>鄭勝耀：他控制強的目的是在保持權力分配的部分。因為我要讓所有的人知道中產階級的學生在學校要如何得到好的成就的話，只要看他的表現。</p> <p>林永豐：因為frame把它翻成架構，可是它是比較像是權力。</p> <p>鄭勝耀：對，如果就這兩個部分來看的話，權力分配會比較像分類的東西，控制法則會比較偏向架構。</p> <p>王瑞璦：可以盡量談一些顯性教學和隱性教學嗎？或者說在實務上哪些是屬於顯示教學？哪些是屬於隱性教學？</p> <p>鄭勝耀：顯性教學的部分，它強調架構很強，表示所有的東西都控制在老師手上。隱性教學的部分，他的教學的部分不是那麼的直接，就是老師丟一些東西出來，然後討論，主導的角色事互換的。所以並不是真的在教學，所以教跟學的分際不是那麼的明顯。所以老師有時候要反省是不是有太多的主導權在裡面。</p> <p>王瑞璦：那有沒有因為孩子的發展年紀不同，而彼此的成份也有所不同？ 150</p>

鄭勝耀：我相信越大的時候會多一些，可是我一直覺得為什麼幼稚園不能讓孩子多一些東西在。所以我會讓孩子教我很多東西在。也不見得都是依照年紀來看，應該是要看學生有沒有需要引導，或是我們講的鷹架的部分，或許學生在某個主題需要更多鷹架的時候，我們的顯性教學就多一些。他有去反思這個部分，但是他是理論居多，所以並沒有舉很多的例子。

黃宏仁：我對老師剛剛作的PPT裡面的圖有感到興趣，老師剛提到英國很多是從階級出發，那其他國家有沒有什麼不一樣？

鄭勝耀：像美國是有很多從族群出發的。事實上布迪厄，法國也是。威里斯他也是從階級出發為主。

黃宏仁：那這樣型塑出來的圖好像比較現實比較悲觀的，因為他的後面階級的部分就根深蒂固了。

鄭勝耀：所以我們稱他結構主義，結構主義就是強調結構對於人的限制，個人的能動性就受到了限制。就要看有沒有人有辦法把主體拉回中心。像老師也是，老師也是主體，在裡面做一些有機知識份子的部分，打破那樣的code背後所代表的控制法則和權力分配就很重要。

黃宏仁：就伯恩斯坦來說，老師的角色是否能夠改變這個結構，他對老師有什麼看法

鄭勝耀：他是希望老師可以知覺到這個部分，可是我沒有看到他有對老師能動性有任何太過於樂觀的看法。因為就他來講，因為他背後階級的東西實在太大了，他能先做的是點醒老師，真的背後有這些東西，你不要忘記了，你的教學是一種顯性的東西。不過有很多老師都沒有自覺到這點。

鄭勝耀：所以他為什麼要求老師要分享，分享權力給學生做隱性的教學。

王瑞壩：隱性教學要教的好我覺得很不容易。

鄭勝耀：對，而且你要拋開以前的精緻符碼，如果你要R教勞工階級的話你要用他們習慣的公共語言來做。像我現在做弱勢學生的數學教科書的話，我就要打破數學的那一套邏輯思考，因為那可能是數學專家的角度出發，而不是從弱勢學生的角度出發。

Part 2

陳延興：你剛提到社群的部分，費雪他的概念就是學術部落化，譬如英文、數學有不同的學術部落，不同的部落也有的比較強勢。譬如今天國文科如果古典文學開始被打壓時，那時的大老就會站出來捍衛他們。

林永豐：在英國的脈絡下，大考中心，物理科這些人直接就是大學物理系的老師；生物就是生物系的老師。所以國文系的老師出給高中生考大學的時候，就是從他考大學的東西。所以就像是中古行會的，當你要考裁縫師證照的時候，那這個證照就是裁縫工會出的題目。那我們反過來講，國文系的教授來出題，國文考科小組，如果是徐光中在那裡，所以英國所講的學術社群跟考試有關，因為他直接控制的大考中心。

鄭勝耀：我有參加中華民國比較教育年會，我們有提到老師的部分。老師之所以這麼受到國家的優渥照顧，那是因為我們現在所有的教師的證照是國家發的。那什麼時候我可以從教師專業來發這個證照？什麼時候我們可以從教師專業來發這個證照，我們老師個人的證照都是政府發的。所以在政府發的狀態下，我們要怎麼跳脫出政府的框架？那如果我們參加一個教師專業組織發給你的話，例如中國教育協會，如果他以後真的有這樣的能力的話。那老師的能動性會不會更強一點？

林永豐：所以行會會朝細而不朝廣。所以你們覺得服裝設計跟服裝剪裁一不一樣？觀光跟餐飲就不一樣？觀光有觀光的工會，餐飲有餐飲的工會，美容跟美髮就各有各的工會。所以當行會來考證照的時候，他們會各考各的。那如果高中生有沒有需要走的這麼專精？所以教師專業，輔導老師會不會也跳出來？

林永豐：所以你看高中歷史跟中研院把持和歷史老師把持，你看出出來的題目會不會一樣。以前他們行會，全英國分八大區，一個英語的證照，你考的是各地的學會，所以才更有傳統歐洲行會的那個概念。是後來漸漸由八大區變成三大區，到現在變成一大區，至少在高中生大學這一塊，才慢慢的少起來。

黃宏仁：老師那在英國那些大學考科是由一些學術社群所把持的話，有沒有學者提出一些異義和批判？

林永豐：所以你看這群人都不是在牛津、劍橋。

林永豐：英國不講普通跟職業分流，英國講學術跟職業分流。

美國不太講職業教育，所以他就講普通教育。可是法國跟德國都是講普通跟職業分流，因為我們的高中至少還要考到五科，在法國跟德國，還要考到六科到七科，這些都要唸，因為他講普通教育。可是在英國他只要二到三科，所以國中畢業之後他進了高中階段，他就打定了就是唸這兩科三科，所以他才說他是學術教育。也因為這個背景，所以他們很早就開始唸社會學、經濟學...等。所以他大學三年，因為他已經提前分化了。

連啓舜：所以在英國教育思潮會傾向分化，還是傾向不要分化？

林永豐：但是這一票人認為太早分化了，他建議高中要唸多一點，至少要唸到四科到五科。所以我們高中職這邊有一個論點就是說，學測可不可以不要考那麼多？有人覺得考國英數就好，自然組的就會覺得為什麼我要唸社會？社會組的就會覺得為什麼我要唸自然？不過如果這塊講好的話，就只有三科。

教育部人文教育革新中綱計畫 人文社會學科學術強化創新計畫 九十八年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀會議紀錄(五)	
日期	2009/12/08
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Hirst (1965/1974). Knowledge & the curriculum Ch. 3. Liberal education and the nature of knowledge Ch. 6. The forms of knowledge re-visited.
主讀人	陳延興
參與者	蔡清田、林永豐、洪志成、連啓舜、楊俊鴻、王瑞璦、黃向吟、 郭俊呈、黃宏仁、洪慧貞、謝婷妮
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	<p>林永豐：這篇是非常經典的文章，如果大家有什麼問題，都可以提出來討論。</p> <p>王瑞璦：他有在做師資培育嗎？</p> <p>陳延興：他後來轉向中教這部分，所以他有師資培育跟實踐理性這篇文章。</p> <p>楊俊鴻：你說Hirst他知識形式的內容，過於重視理性形式的知識型態，而忽略情意與技能的面向。那請教有關Hirst道德的部分也是理性的？而不是情意的？</p> <p>陳延興：我覺得他比較偏理性，這個東西還在追，我也還在學習。所以他有自我批評說：他沒有提到品德教育。可是道德跟品德教育應該是很接近的。可是為什麼他把它做區分？那我在想他的品德教育跟宗教的一些概念是比較接近的，因為我們知道歐美在二十世紀初期的發展，其實受到宗教的影響很大。這是別人對他的批評他忽略了情意跟技能的面向。或許我們可以說其他人的批評不見得公平，因為他有提到道德的部分。我另外一個想法是，因為他分成這七個知識，但是他對這裡面的內容並沒有提到很多。譬如談到道德，他並沒有談到具體的內容，他只有談到一點點。我個人認為他是有提到情意的部分，但還是比較從理性主義的角度來看。</p> <p>楊俊鴻：還是說他把道德當成一種知識的形式，但在這樣知識形式下的道德，並沒有去考慮個別的狀況？</p> <p>陳延興：如果這樣的話他應該是受到康德的影響，他提到的道德是所謂是非善惡的面向，但我們現在談的道德是比較廣的，譬如關懷倫理學，可能是他沒有辦法談到的。</p>

林永豐：他這邊的博雅教育是因為知識可以用來追求心靈的完善？Hirst有沒有提到什麼叫做心靈完善？為什麼追求知識心靈就會完善？

陳延興：我的理解是說，基本上他是從古希臘是讀七藝，可是我們去看那些七藝，還是比較多是在陶冶心靈的部分。所以他們在對心靈論的觀點，他提的是mental，其實就是早期的心理學哲學

林永豐：Hirst有說心靈的完善就是指的是七藝嗎？

陳延興：他沒有說，但這是我的詮釋。

林永豐：但有沒有他自己去界定？另外，Hirst有沒有對知識的界定？他的知識是不是只有指knowing that 還是有包括 knowing how 跟knowing to都算他的知識？就是什麼叫做'知識，如果知識只有指的是knowing that，似乎比較可以解釋道德只有認知。就是他如何去界定 Knowledge？

陳延興：他好像沒有特別去界定那麼部分，不過有學者是批評他比較偏重在knowing that。

林永豐：那他知識也沒講，知識可以促進心靈也沒有講，譬如說，原來的Knowledge不知道是什麼，那我們怎麼知道原來他分的七項對或不對？

陳延興：我目前是沒有看到他對知識沒有比較清楚的界定。教育是一個有價值的東西，那甚麼是有價值的東西也沒有很清楚的去界定。

黃向吟：我想問七大知識形式，他這幾種分類，是從世人的理解認知形式的不同，去分這個過程。

陳延興：他只有說知識可以去分成七類，他認為分這七類有三或四種不同的方式，但是他並沒有說為什麼他要這麼分。

黃向吟：如果每一種認知的形式是不同的，那你每一種方面都去學習就可以達到博雅，因為是對一個人的心靈上一種訓練。所以也許在那時代的背景並不在於他分幾類，而現在也許又不同。

陳延興：對，我們要回去看他的背景，他那時候就認為只有七類，但你不能用現在的角度來看他，因為這樣的話，資訊、科技在哪裡，對不對？

黃向吟：是不是要去看他的類型，因為我們的認知型態是不一樣的，所以才會分這幾類

陳延興：他博雅教育還是會強調一般教育的部分，比較不會強

調技能的部分。所以他還是比較強調內在心靈陶冶的部分。

郭俊呈：我想討論一下實踐智慧的部分，因為談實踐智慧和教學的部分應用到實務場上。就算教師本身可以理解實踐智慧是什麼或是充分掌握這個，可是還有另外一個家長的層面，他如果沒有辦法，而且在台灣還蠻重視考試引導這個方面，那我們應該如何在老師、家長還有學生這三塊如何去做調和？

陳延興：基本上每個理念、學說都有它的侷限性。實踐智慧，我提到老師的部分是因為他有談到師資培育和實踐理性的部分，所以他會比較關注在老師的部分，那基本上他比較沒有去談家長的部分。因為1960年代從心理學、從哲學來談，那到1970年代，課程從社會學進來。那因為它一定是不夠，所以社會學才會進來。那他有給一些空間給其他領域的的學門進來探討。

林永豐：第九頁有提到，Hirst說博雅教育只是整體課程中的一部分，我覺得這句話蠻有意思的，好像給他開一條路逃生。他的意思博雅教育只是整體課程中的一部分，所以博雅教育一定不夠，而不夠的部分可以在其他課程可以彌補，所以我這裡還是對的這樣。那他只有提到體育跟外語，那有沒有談到整體課程是什麼？整體課程是不是關心博雅教育外，還關心什麼？比較好奇的是為什麼會把體育納進來？會把外語納進來？那究竟整體是什麼？這樣的話，好像可以教理財嗎？！

陳延興：他強調的就是博雅教育強調的是普通教育那塊

林永豐：可是他整體教育的意思是說，除了我上博雅教育以外，是不是還有其他的？

黃向吟：會不會體能的部分並不是陶冶心靈的部分，所以並沒有涵在七大領域的部分

陳延興：他只有提到說它是有限制的。我在想英國那時候還是有體育還是有第二外語。他裡面並沒有把它排除在外，只是在架構那邊並沒有談那些。

林永豐：譬如說你在13頁談的，過於重視理性和忽視情意的部分，那所以不能說他忽視，因為他可能放在整體課程裡面，所以你不能去說他忽視。

黃向吟：可是他沒有去強調。

王瑞璦：所以師資培育是比較重視專業課程。

陳延興：所以這篇是1973年寫的，因為1968年有受到一些批評，

所以他再寫的。的確他是以博雅教育為範疇，你說古時候也是重視體育，可是問題是他為什麼沒有重視這一塊？為什麼七藝的形式沒有去強調這一塊？

黃向吟：因為那時候沒有體育學院？

陳延興：所以他心靈是建構在所謂理性主義那一套，就是陶冶他的心靈，因為他認為體育的東西也只是那一個部分而已。

林永豐：那是不是我們可以說他是心物二元論？如果把心靈顧好的話，但至少他覺得把心顧好它就是完整的，比較不重視身體的完善。

黃向吟：人類知識的發展？但為什麼在他這個時候他覺得需要做知識的分類？

陳延興：應該在這篇文章之前，其實整個歐美受到進步主義影響很大。在那思潮之下大家會過度重視以兒童為中心，那有學者會想說那裡性主義不重要嗎？所以有很多學者會探討知識的結構跟課程的關係在哪裡？那是一個反撲，因為我們過度強調學習者中心，所以這些倫敦路線的學者會去批評進步主義，他們試圖要去建構這個部分。

教育部人文教育革新中綱計畫 人文社會學科學術強化創新計畫 九十八年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀會議紀錄(六)	
日期	2010/1/12
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Phenix (1964). Realms of meaning Ch. 1 The argument. Ch. 2. Human nature. Ch. 21. The scope of curriculum Ch. 22. The logic of sequence in studies
主讀人	洪如玉、陳延興、王雅玄
參與者	林永豐、黃繼仁、楊智穎、連啓舜、楊俊鴻、郭俊呈、黃宏仁、洪慧貞
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	<p>林永豐：以下就由大家來進行討論。</p> <p>黃繼仁：剛剛延興老師報告，可以使意義最大化有五原則：他第一個原則要專精，要在某個科目要學的很深入；可是在第三個原則又有提到要多樣化、多元的課程。那他裡面也有提到：如果你學的很多就沒有辦法很深入。那他這兩個原則是不是有點相互矛盾，因為你要學的很多又要很專精，那他裡面有沒有提到如何保持平衡？因為他認為這五個原則應該是共存的，並沒有相互矛盾。</p> <p>陳延興：第一點他的意思是不能都培養通才，也要學到專精的部分。他可能就是在講專門教育跟通識教育的部分。例如英文系的女生，她的專門教育就是英文，那她在通識教育的部分，也是要去修其他的一些科目</p> <p>黃繼仁：所以他是覺得通識教育不用那麼專精？</p> <p>陳延興：他在說整個課程都需要有這五個部分，但是在專門教育的部分，前面兩個原則是比較重要的，就是在專精跟歸屬感的部分。。</p> <p>黃繼仁：因為他一直在談通識教育。但後面有提到受教育的十年到十六年這段時間，有至少八年到十年在通識教育上。這個過程有沒有包含專門教育？還是在受教育的過程中，就有專門跟通識教育？</p> <p>陳延興：他說普通教育至少要學習八到十年，可能就是初中到高中階段。通識教育課程要提供這六個領域至少十四年...同時學習專門課程。例如高中社會組跟自然組也</p>

是有分組，也是有學習到專門的課程部分。

黃繼仁：他好像沒有特別提到什麼時候才有專門教育的部分。

陳延興：對，好像沒有特別提到。他在強調這五個原則裡面前面兩個是跟專門教育比較有關，後面三個是跟通識教育比較有關的。那如果你要讓通識教育學的很專精，要看有沒有讓孩子有學習興趣？譬如我在大學學音樂，雖然音樂不是我的專長，但因為老師教的很好，之後慢慢就有興趣，所以後來去英國的時候就比較會去看一些歌劇，因為我之前有一些基礎。它需要的是通識教育去引領每個人認識各式各樣的學門，然後再發展自己的興趣、專長。所以知識在教導的時候，需要有專門跟通識。那專門是因為需要專家深入的研究知識，才可以傳播給不同的人，再引起學生的興趣去學習專門的知識。

黃繼仁：**Phenix** 很重視這種東西的分析性，可是自己分析的這些原則又好像彼此間並沒有一個平衡點，好像沒有找到真正可以判斷的關鍵點，只是自己很主觀的看法。

陳延興：部分是對的。因為批評者，例如，赫斯特也認為他是比較沒有理論基礎。因為他文章後面引用很多存在主義的東西。但其實我覺得他的一些原則到現在還是說的通，例如多元、需要有社群...等。

洪如玉：剛剛延興老師有談到五個原則。**Phenix** 說的這五種幫助我們了解意義的立場。所以他只是在講五類，而不是我是哪一種。他在 269 頁說，很幸運的立場，並不完全是互相排斥的。並沒有說哪一種觀點最好，可以讓我們個人來選擇、排序。他也有談到普通教育跟專門教育的分界是很模糊的。

黃繼仁：所以這些事有重疊的

洪如玉：對，會重疊。

陳延興：我要補充的是他在緒的部分有提到，他有個立場，這本書在 1964。那我們看課程史，進步主義在 1957 最紅，之後是主智主義。那他不贊成進步主義，但又反對主智主義，他認為追求卓越也是他反對的。所以他才提出這樣的東西。

林永豐：我釐清一下，**Phenix** 他好像認為全人的話，這些東西都要學，缺一不可。但赫斯特有這樣的想法嘛？

陳延興：對，**Phenix** 非常強調整體的概念。但赫斯特他沒有這樣的想法，因為他自己有幾個都不太清楚。

陳延興：之前洪老師有提到說，Phenix 寫完以後，赫斯特有去批評他，但是他完全都沒有回應。

林永豐：他講六個領域，每個領域有不同的學科。他有沒有這個領域裡面的這些學科都要學？還是說這些學科挑一兩個學就好了？爲了學好這個哲學，是裡面的三科都要學？還是專精其中一個就好

洪如玉：全人的意思就是要接觸，但我們並不一定要成爲學科專家。他認爲我們都要學，但你可能對某一個學科有特別的興趣，那個你可能會成那個學科的專家，但對其他的應該也要有基本的了解。

黃繼仁：所以可以學體育或數學？其他的邏輯可以不用學？還是每個都要學？

洪如玉：他好像認爲好像都要懂，但是懂多少就不知道。

林永豐：譬如最後一個整體，包含歷史、宗教、哲學。那現在學到整體的部分，我可不可透過歷史來學、他透過宗教來學整體這個部分？還是說三個都要學？

陳延興：我認爲他可能會認爲三個都重要。

林永豐：那他就是百科主義囉？

陳延興：因爲在原文的 277 頁，他最後還是說要學歷史、宗教、哲學，他幾乎把各個領域裡面的學門都列出來，所以他可能認爲都是重要的。

林永豐：十四年的普通教育，是延緩分流，在大三才分流。

陳延興：到了大學以後就變通識拉，

林永豐：他十四年，所以在國小就開始通識教育了，到大一到大二都是通識教育

陳延興：不是只學通識教育不學專門教育，而是說到大學還是需要通識教育。

黃繼仁：在 276 頁，有提到在學校受教育是十到十六年，有的人還是可以終身學。

陳延興：他認爲義務教育要八年到十年，能力更好的孩子繼續學。通常經濟狀況不好的時候不重視通識教育，而那時候戰後經濟狀況比較不好，所以他並沒有說專門教育不重要，他反對的是不重視通是教育。

楊俊鴻：他在這邊談的領域之間的學科是存在著什麼關係？因爲在講義第五頁，倒數八行：有提到：「儘管如此，這些學科有各自的自主性，學習無須靠其他的學科」

陳延興：他是講到有些學科不是一定要先學什麼的順序。

因爲有些特定科目是有一定的學習順序，譬如學天文

	<p>學之前一定要先學物理學。</p> <p>楊俊鴻：那就有一個問題是說，哪些學科一定先學才能學後面的？哪一些學科是像這邊寫的，不用有先後順序的？</p> <p>陳延興：他並沒有特別去講。科學裡面物理是基礎的學科。各領域裡面應該有不同的順序，但他並沒有談這麼清楚。譬如在表一，符號領域的部分，日常語言、數學，是比較前面的，非論述符號的形式是比較後面的。那經驗的部分，他並沒有特別強調哪一個比較先，它只提到物理是比較基礎的部分。</p>
--	---

教育部人文教育革新中綱計畫 人文社會學科學術強化創新計畫 九十八年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀會議紀錄(七)	
日期	2010/02/23
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Harvard Committee (1945). General education in a free society. Ch. 2. Theory of general education Ch. 3. Problem of diversity
主讀人	陳珊華、詹盛如
參與者	蔡清田、林永豐、詹盛如、陳珊華、洪如玉、楊智穎、黃繼仁、楊俊鴻、黃向吟、詹允文
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	<p>詹盛如：我提出的三個問題是</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 報告書中指出，職業教育是競爭的，是爲了現實生活的。因此，爲了整體社會的共同目標與價值，必須實施通識教育。但以臺灣的處境而言，似乎職業性的知識更受重視，兩者如何取得平衡呢？ 2. 本章處理多樣性的差異問題，認爲應該要讓所有不同學生接受共同的「通識教育」，但問題是這樣的通識教育「核心內涵」應該爲何呢？「如何」兼顧這些學生的差異性，又能夠達成「通識」的目標呢？ 3. 我國的大一、二不分系源自於美國大學，但顯然與「通識教育」也有所關連。但是，在知識急遽分化的現代，「又要專精，又要能統整」的概念是否需要適用到所有學生呢？按：能力較低之學生，對於某些知識內容的理解可能會有障礙。 <p>林永豐：基本上要符合通識教育的精神應該有一個核心精神，譬如說文理或是全人並重。可是像我們這裡連會計都開出來。但這沒有辦法連到它的能力或是特質那樣的話，其實是不太像通識教育的。而且台灣講的大一大二不分系，其實很多人搞錯了。它一定都還是有分院。那所以能力較低的學生學通識教育有沒有障礙？譬如說計程車的司機要不要通識教育？他講的文理能夠均重，對計程車司機來講，可能是他要會有那個skill，還是要有一點愛鄉愛國還是什麼..。那對計程車司機來講,他就是均衡的，可是對科學家懂得就不太一樣。所以到底怎樣才叫均衡的確是一個大問題。</p>

詹盛如：所以它的核心通識教育到底是什麼，才能接著問下一個：它要學習的是什麼

林永豐：如果我們自己問我們到底算不算是不是一個均衡通識的人？

詹盛如：我倒是有被說過我不是。我曾經問我一個大學校長，他就說我不是。

(大笑)

楊俊鴻：是一個專業的人

詹盛如：他就說沒有人文素養關懷。

黃繼仁：像在看學校的東西，他們談那個general education。可是我看到的東西是，他們開通識課程，好像專門為自然科學學生開的課，就會接近人文方面的科目。那可能文科的方面就會幫你開數學、自然科學，就像永豐老師提到的均衡。好像不是像現在通識課那樣，讓每個人都去選。那我不知道他這邊提到的是不是類似這種選課模式，就是你可能修理工的就必須去修社會人文的課程，而且它是獨立的，而不是全校統一的一個通識課程。

林永豐：我不知道大家怎麼翻general education，我們台灣就是翻通識，那如果是百科的概念好像就跟他講不太一樣。可是如果是像剛剛講的手掌的概念，那為什麼不翻成共同或是核心？

楊志穎：教育裡面的必修課也是從核心(core)課程裡面的概念來的。

林永豐：可是以這個概念來講，它並不是core。還有譬如說general本來就對的就是special，special說的就是專精，相對special的是什麼？用通識好像也怪怪的。所以在高中課程的脈絡就叫它普通教育，那大學翻成通識。所以把它弄成手掌的概念，這個概念是比較接近普通教育的概念，跟通識的概念又不太一樣。所以原來講通識，中文跟英文這樣讀起來會不會有點落差。

楊智穎：我們應該要回去看他的時代背景，他的思想背景是人文主義的背景，所以他的通識應該要回到他人文主義的背景上去談。

林永豐：那為什麼不叫博雅？

詹盛如：他就不敢用那個

楊智穎：所以當時的背景脈絡去談通識教育，他是建基在所謂的人文主義上。

林永豐：所以這樣我不用special，我光中間這塊(掌心)就可以培養成爲博雅的人。所以我們每個人都是博雅的人，只是你專精在哪裡，各別再去發展。所以這一塊本身就是博雅教育的概念。這個本身接受完以後他就是一個完整的人。那這樣它能叫通識嗎？

陳珊華：可是我覺得它比博雅折衷一點。因爲可能是講究實用，那博雅重視的課程有些是現在比較用不到。所以通識教育有做一點調整把博雅延伸出來。

林永豐：那個概念接起來好像通對不對，可是你現在問他實際上修了哪些課，那修了這些課能夠成爲博雅的人嗎？我覺得會不會很單薄？

詹盛如：他是用通識，他不敢用博雅，他從頭到尾都用通識。

林永豐：有阿，他有用什麼心靈的特質、完整的人阿。

楊智穎：他們當時的課程假設是以哲學...

林永豐：對，這個概念我們能說，但他實際在上課的時後又很零散。那這樣真的可以構成通識嗎？

詹允文：我有去上過MIP的第一堂課。他在第一堂的教學目標，就說我要訓練的是你們有效的思考能力、溝通能力、判斷能力跟認知能力。那他們上課的內容反而就輔助是要來訓練像向詹老師說的那五個東西。那我在看的時後就覺得還蠻特別的。因爲他們的課程主要就是要來訓練這些思考能力。

詹盛如：那是不是美國的大學，不管是哈佛或是野雞大學，不管什麼科系的學生都是這樣？

林永豐：可是學生入學還是入到某一個department，然後學生再去修這個學校的共通課。所以它還是大一大二有分系，並沒有不分系。

詹盛如：所以這個學科的第三個問題是一個錯誤的問題，應該要把前半段改一下，不要大一大二不分系。那要改成什麼？(笑)

黃繼仁：高中的教育和大學的通識教育是不太一樣的。在原文的102頁，大學的general education，他是把它比喻呈樹，樹幹就是general education，樹枝就是special education。那在下一段第一行，他又特別比喻說，高中就用手掌，掌心就用general education，手指就是special education。所以他在這邊有做了一些調整。

洪如玉：就是從樹變成手

詹盛如：對阿(大笑)

黃繼仁：對，高中跟大學到底有什麼差別。因為像這邊高中叫普通教育，大學叫做通識。

詹盛如：我看到的是，他說高中就是要把通識教育打好基礎。而且如果剛從最後第六頁上面這段的括弧332的階段。如果就美國的部分來看的話，高中的課程除了如果你給人家分組之外它的確就是332。因為你可以自己給人家選修，所以普通高中就是實踐通識教育的概念，因為你每個領域都要選，所以如果你有按照類別去選的話，相當於有實踐他講的通識教育的概念。

詹盛如：高中至少要一半的時間。所以如果太早分組，高二就分組就沒有到一半，只有三分之一。

林永豐：所以美國沒有高職的概念。所以為什麼李遠哲會說不要有高職，他的意思並不是說高職不好，而是說專門教育等大學再分。所以其實這比較是美式的想法。那如果英式的話，普通教育是在 education，職業教育是在 training 而非 education。所以這是比較美式的想法，general education 比較一般性。所以對台灣來講，高中比較有通識的概念，高職比較沒有。

陳珊華：我剛在想你的第三個問題，因為裡面有提到他認為民主的社會比較多通識，那素質比較低的話是不是用？

詹盛如：我會爭辯這件事是因為，因為你沒有好的資質的話，你讓他學這些東西其實是折磨他

陳珊華：他通識的重點應該不是教的內容，重點是用什麼方法來教他，應該是比較一般性的、多元的方法。

楊志穎：盛如那篇談到人有分高低，但是不是因為一些社經地位背景的高低所造成的影響？如果我們用社會學角度來討論，他比較低是因為文化差異的問題。那文化的差異其實會有不同的文化思考方式來教導他們，所以應該是差異而不是高低的問題。那如果通識教育是不同的教法，那其實還是可以教，只是需要去了解不同的文化背景下的認知思考思維。

林永豐：珊華的部分我有個問題，在第四頁最左上角的部分，他說通識教育有兩個問題，先問說要有哪些特質。可是我比較不懂的是說，如果是這樣的話應該先談特質然後再談特質裡面有哪些知識，可是他底下卻先談的是知識、分類，第四個才談心靈的特質。譬如前面他有談到思考能力，思考能力跟前面的三個領域怎麼配合？照他前面的邏輯應該是，如果我要培養這四種能

力，那他包含的哪些內涵、哪些知識領域，可是他卻沒有解釋說，這三種領域跟這些四個特質之間有什麼關係。

陳珊華：我覺得其實他是在強調，譬如邏輯不只在數學裡面，其他的課目也有這些東西，只是邏輯在數學裡面特別的被強調。

林永豐：因為譬如我要培養有效思考的能力，我如果我可以從這三個領域的其中一個領域就可以學到，那其他的我就不學了。因為照你的講法我就可以不學了，因為我已經學到了。所以有可能我只專注在三個面向中，的自然學科，我就不管社會科了。他沒有辦法這樣推回來。

陳珊華：我覺得他大概就是談一個方向，但他並沒有說...。因為我們只看第二章和第三章，所以不知道他在其它的章節有沒有提到。

詹盛如：我的部分是在談知識跟內容的，但是我不知道它前面有沒有講說為什麼是這三類。

林永豐：因為我們也在吵要考幾科：有人說要考五科有人說要考三科。

林永豐：那不知道還有沒有人有其它的問題？

教育部人文教育革新中綱計畫 人文社會學科學術強化創新計畫 九十八年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀會議紀錄(八)	
日期	2010/03/16
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Tyler (1949). Basic principles of curriculum and instruction. What educational purposes should the school seek to attain? Tyler (1977). Desirable content for a curriculum development syllabus today.
主讀人	黃繼仁
參與者	林永豐、陳延興、洪志成、連啓舜、楊俊鴻、郭俊呈、羅秀青、陳仲翰、施毓庭
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	PART 1 黃繼仁：我有提了三個問題 問題一：泰勒非常重視目標的貢獻？ 問題二：泰勒提到的哲學意涵是？學校機構整體的價值幸 問題三：國內推動的改革是否有向泰勒所提及的那三個目標？ 如何才能兼顧這三個目標？ 羅秀青：我缺乏對泰勒的認識，我不知道泰勒是不是赫爾巴特的迷，有一批美國人是赫爾巴特的迷，他去德國取經。像教育心理學和哲學是赫爾伯特非常強調的重點。哲學可以給教育一個方向目標、心理學是教育的內容，這是赫爾伯特教育的兩個基礎。那我不曉得泰勒是不是承襲赫爾伯特，有沒有受到它的影響。那我第一個問題是，赫爾伯特有沒有對個體或社會做出這方面的討論？我訓練出來的學生是要適應社會或是改造社會？因為這在杜威裡面很重要，所以在泰勒裡面有沒有處理到民主的問題？第二個問題是，八年研究他是哪個階段？中學還是國小國中？他這邊的學校是特指哪個階段，還是泛指所有的初中、高中？因為這個定義完以後就可以問下一個問題，他學校訂那麼多的目標，那它的行政體制是中央集權教育部規定的？美國在當時的整個行政體系是中央還是地方聯邦？邦跟政府之間的權限，我學校的自主性有多大？因為他理論上的講得很多目標，但如果說他像台灣是中央集權，教育部規定的學校就得做的話，那這些都

是空話了。但老師好像有提到說他有一些老師匯集成一些集會。那這些對州政府之間的影响力有多大。他是州政府裡面的成員之一啊？或是自己獨立成爲一個？

黃繼仁：赫爾巴特，去年讀書會有讀了一點，八年研究其實是中學。美國的制度有演變過，小學接下來是中學，接下來是大學。他是一個連一個。他是後來才分化成六三三。他的八年研究是針對中學生做研究，他做後續研究追蹤到大學，橫跨的時間剛好八年，所以稱爲八年研究。他學校的部分大部分都是提到中學，但不一定固定都只談哪個階段。八年研究在讀的時後覺得他們學校自己有一個大方向，但詳細的目標學自己再訂。八年研究那幾所實驗學校，他們洲政府一樣有自己的課程綱要，所以他們就告訴實驗學校培養的年輕人是要能適應社會、要能接受美國價值--民主教育，還要能堅守社會的價值，那除了這些大方向之外，很多目標你要自己去訂，所以他們可以自己去發展自己的課程。另外，泰勒到底有沒有去處理個體和社會之間的關係？有一些人認爲要去適應社會，有些人要去改造社會，他認爲就這兩者對於教育有幫助的都要放在裡面，但最強調就是民主的價值，但是他沒有特別針對個人和社會提出特別的看法。。

羅秀青：那他跟杜威之間的關係？

陳延興：因爲我們上學期讀Parker，他的確受Herbart影響很深。事實上1918年他受到Bobbitt 開始，他受到社會效能 Charters的影響，在休伯特對美國課程歷史，他蒐集的一篇文章裡，他提到泰勒受到一些思想家想法的影響，有杜威、Bobbitt、Charters、洛克，但並沒有直接提到Herbart。我想可能受到脈絡的影響的是，他有提到二十世紀初期有受到社會科學運動的影響，再來Dewey進來。事實上像包括上次讀的Bobbitt，他在1930、1940也有一個轉向，他原本是比較強調科學管理，但他後來也受到杜威的影響，像他強調學習者興趣，就是受到杜威的影響，但他又強調目標，所以我覺得他是兼顧兩種色彩。

黃繼仁：那在教學團體的部分，我看別的相關的資料說，泰勒有主持 National Assessment of Educational Progress(NAEP)一個協會，他們學者的影響力還蠻大

的，據我所知，美國作課程改革，他語文科的標準是 NAEP 提出來的，然後各州再根據 NAEP 的標準來修正。那我不知道當時的社會環境是不是也是這樣，但他現在會這樣，以前應該也是類似脈絡一直延續到現在，所以其實這個由學科專家、老師所組成的團體還蠻有影響力的。

林永豐：基本上泰勒不會去處理社會跟個人的關係，因為他不是哲學家。所以你看他用技術性架構的程序去處理這個問題。所以他把那些東西留給哲學家去處理，你們自己去討論，所以他才會說目標你們自己去選擇。為什麼他花那麼多篇幅去講目標，就代表說你目標可以自己選，所以應該那時後不會有來自中央、國訂的那種規範。所以在台灣很難想像說目標還可以自己選。

羅秀青：但剛黃老師講的好像只有八年研究的實驗學校可以自己選，其它的不知道。

林永豐：因為在八年研究裡面，這些實驗學校會被期待要去證明我的課程是有效的。那所以學校就會去想說我的課程發展要如何更具有說服。其實這些學校的內容本來就很有多樣性。事實上不只課程內容，其實就連學制，到底唸幾年都很彈性，譬如說小學有人唸五年六年，有的男女還不同。意思就是說他不見得參加八年研究的實驗學校，其他的學校就是一致的。而且他這個比較像是手冊而不像學術文章。

羅秀青：那八年研究之後那些學校還在嘛？因為學校通常需要經費。因為德國曾經發生過，教改的實驗歸實驗，教改完以後實驗就沒了。學校還在，但不一定要實驗法。像德國在六零年代，有一個教改課，一百多個學校，三年就沒了，那我就想說那這個八年研究...？

黃繼仁：剛好做完了，然後就發生二次世界大戰。致於有沒有後續研究還要再看相關的文獻。

林永豐：應該是八年研究完以後就沒有了。但八年研究的精神是說，你不用透過我的入學考試，還是可以徵選進來，就是它徵選制的精神，在現在美國的大學入學的傳統都有，譬如申請、徵選、甄試一直都有。但就那個實驗本身是告一個階段。

PART 2

黃繼仁：我有提了三個問題

一、從本文來看，Tyler 的主張似乎仍根源於心理學的研究發現，

很少從社會學或哲學等觀點進行闡釋？

二、Tyler 在本文裡面提到傳統教育重視教育傳遞系統，忽視學習者的主動性，但是，他本身的理念和技術也被視為教育工學的理论基礎，究竟是後人誤解了其所提理論的精神，還是真的如此？

三、Tyler 最後提到，若有可能的話，學生也可以參與課程的計畫和評鑑，這個部分並非 1949 年當時的觀點，是否受到 Joseph Schwab 觀點的影響？

林永豐：泰勒這篇出來有很多人對它有很多意見，但在 49、59、69 年代，其實大家看到課程設計還是他的天下。我們在講質性的觀點都是 60 年代以後才被提出來，課程社會學都是七 0 年代以後的事情，最早也要六 0 年代以後才有社會學的批判。從這個角度來看泰勒的想法，我覺得他還蠻單純把自己界定成課程的發展者。學生的角色他在 49 年也有提到一些，只是不明顯。要去研究學習者，從中要找一個教育目標，其實不只是只有學生的興趣。所以在第二頁第一段那邊，學習者找目標，不應該單純只有學生興趣的問題，還有心理學的問題。其實泰勒受的心理學影響比較是學習心理學的部分，跟 Dewey、Thorndike 這些研究有關。所以我的理解是他的確還蠻受心理學的影響。至於泰勒有提到重視教育的傳遞系統，忽略學習的主動性。但在 76 年這篇，他說學習的主動性要考慮，所以他去批評以前的教育傳遞系統是做好的才傳遞下來，我同情的理解是說，不管你要不要去傳遞、灌輸，就算你非常重視學習者的主動性，但對課程設計者來講，還是要先把目標弄出來。若之後有問題再回過來改。但你目標還是要先出，倒不是說你目標出來就硬要去套。我覺得他 49 年的也沒有這個意思，只是他寫得太簡略了。所以我的理解是泰勒並沒有完全不顧及學生的主動性及學生的角色。至於他有沒有受到 Schwab 的影響，這個要問 Schwab 專家。

黃繼仁：他有跟泰勒做課程評鑑，他本身是在芝加哥大學的生物學家。在 Hutchins 做校長的時候做博雅教育。因為他本身是學科學的，所以他負責發展課程發展一些學科學的一些人文的課程。他在課程發展裡面提到，在發展課程的時後需要有一些基本的東西，例如：課程

發展、老師、學習者、學科專家、環境，加上後來提出來的課程發展。在看泰勒本身，他沒有提到學生可以參加課程發展，但他在這篇文章裡面卻補了這句，在原文的四十頁。那 Schwab 當初提出來被很多人質疑，受到很大的批評。因為認為學生不夠成熟，甚至有人寫文章說學生根本就不能擔當這個工作。但他有對這件事情做一個說明，且當時 Schwab 的影響力比泰勒大。所以泰勒在 1977 年有寫一篇文章來肯定 Schwab 的貢獻，所以我們在想他是不是有受到 Schwab 的影響，但因為沒有直接的證據，這也是我們的推論。

陳延興：我看了一下緒的部分，作者就對整個脈絡有交代。他覺得泰勒一開始受到巴比特的影響，後來杜威對他的影響是很深的。這篇文章應該是泰勒對自己原本的理念要再強調一下。因為作者認為泰勒是重視學習者社會的主動角色，他在在 1949 年就有提到，但是一直被學者忽略，所以泰勒在 1977 年的部分要再強調一下。所以我個人會比較傾向他認為學生要參與課程評鑑的部分是從杜威那邊來談，因為是學習者的主動性。至於他有沒有跟 Schwab 作連結，倒是沒有很強證據。因為在這個緒有談到，之前 1949 年強調發展，那 1950 年代，布魯納課程心理學的角度就進來了。他這裡有提到，Schwab 對泰勒的關係，1964 年 Schwab 提到一篇文章較強調學科結構的部分，但作者認為 Schwab 是有受到泰勒的影響，但他一再強調泰勒受到度威的影響比較多，特別是學習經驗的部分。泰勒本身的目標是線性的，Schwab 是比較屬於統合性的部分。

黃繼仁：補充一下，Schwab 比泰勒還要小，比較慢進入芝加哥大學，所以他是跟他一起學課程發展評鑑的，他有受到泰勒的影響。可是過了一段時間後，他才去批評泰勒過於線性發展，對於課程發展有一些不好的影響，所以提出來一些觀點。那他在課程發展裡，有特別提到學生要參與課程發展。我只是說他在 1949 年沒有提到學生要參與課程發展，之前提的也跟學生參與課程發展沒有關係，但現在卻多了這一句話。那可能就是交互影響。

陳延興：那他們有沒有反目成仇？

黃繼仁：沒有，還惺惺相惜。

教育部人文教育革新中綱計畫 人文社會學科學術強化創新計畫	
九十八年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀會議紀錄(九)	
日期	2010/04/20
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Stenhouse (1975). <i>An introduction to curriculum research and development.</i> Ch. 6. A critique of the objectives model. Ch. 7. A process model.
主讀人	蔡清田
參與者	林永豐、陳延興、連啓舜、楊俊鴻、郭俊呈、蘇文偉、黃向吟、詹允文、謝婷妮、
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	<p>蔡老師：文末最後有三個問題，大家就一起討論：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 目標模式重視教學程序的設計，並預定要達到的各階段的目標，使老師很容易就掌握教學的目標，但就常被批評不重視老師的教學能力，以及學生的學習需求，太過於忽略師生間的互動了，而歷程模式則無此缺點，但是歷程模式卻似乎太依賴教師的教學能力，一旦教師本身沒有反省能力，那整個教學品質就令人擔憂，所以如何結合兩者的優點，並減少兩者的缺點呢？這折衷方式應該怎樣進行較好呢？。這兩個模式一定是相互矛盾的嗎？還是可以併用的呢？ 2. 目標模式是以行為主義確立明確不含糊的教學目標，強調以邏輯系統理性的步驟描述課程設計的程序，優點是避免了哲學與政治偏見，並且以簡單容易了解的實例說明基本歷程，而且目標手段間的連鎖相當嚴密，這種模式是合邏輯、合科學、合理性的活動。但是也有其值得批判的地方，首先，在某些情況下，先定目的再決定手段，但在課程設計的模式中，手段和目的不易截然地分開處理。第二、在教學活動進行之前就預先決定目標，可能會造成與學科性質相悖離的情形。第三、泰勒從他認為許多具價值的若干目標中採取客觀方式篩選而得，但是如何維持中立和客觀，是值得我們深思的。 3. 歷程模式重視課程的程序或過程，強調教育方式，重視學生經驗的重組，強調學生如何學習的過程，並且認為教師和學生一樣，在大多數的情況下應該扮演學習者的角色。此外，也對於傳統填鴨式教學和以目的為主的測驗方式提出批評，

認為這樣的方式只會培養出爲了得到高分數而忽略真正理解學科內涵的學生。歷程模式強調團體討論、批判式的教學與評鑑方式，教師應採取探究式和發現式的教學法；在評鑑上，暗示教師應該成爲一位批判者。教師對學生的評鑑應該是藉由對於已完成工作的批判性回應，目的在於改善學生的學習能力以達到標準。其限制的地方主要是在實施工具上有其困難，其次教師的專業素養即能力決定了教的成敗。

蘇文偉：我認爲 Stenhouse 的歷程模式對於老師非常的尊重，但他沒有針對關於對教師專業品質去把關的明確敘說。例如在師資培育的過程，就以他的人文課程方案的話，重視老師是一個主持者，重視討論的過程。在這個地方老師是不要做一個良好的引導？第二個問題，如果數學可以用討論的方式是最好的，但若是討論微積分呢？，那這個歷程模式是否會因爲學科的差異，而讓老師對歷程模式的應用，是接受有限度的目標？如果有限度的目標，那我覺得它會更佳的完美。我比較在意的是他對於教師的這個部分，那想請蔡老師多多的指導。

楊俊鴻：針對蔡老師提出的第一個問題。提到目標模式與歷程模式如何結合其優缺點及折衷辦法。我提出自己的一些看法。第一個：不同學習領域，有時候要偏重歷程模式，例如藝術與人文；有時候要比較偏目標模式，例如數學。那是就學科與學習領域的差異性來做抉擇。第二的是老師的特質差異性：一個生手老師剛開始在帶班的時候是不是會比較偏向目標模式，等到變成專家教師時，再進入歷程模式？那第三個如何進行折衷的方式：情境的差異性，同樣一個單元在不同的縣市進行時，例如台東或是台北市。台北市可能較適合歷程模式，台東較適合目標模式。所以什麼時候該用什麼時候較適合使用什麼模式，我覺得可以使用這三種方式來做一些抉擇。

黃向吟：第一個問題是歷程模式難道都沒有定義目標嗎？他所謂的目標是屬於比較多元的目標，過程中比較多的目標，是可變動性的，所以其實似乎是沒有那麼的絕對？第二個問題是，歷程模式的目標是如何進行評鑑的？第三個問題是，歷程模式所希望達成的那些目標，難道目標模式達不到嗎？

郭俊呈：事實上在看目標和歷程模式，其實要看老師他所要取決的主要目的是什麼。個人認為取其優來補其不足。目標模被認為較像教學心理學，可是在這個脈動裡面難道不是一個歷程嗎？難道歷程模式裡面沒有設目標嗎？所以我在想說歷程模式裡面要定義哪些目標？那這些目標跟目標模式裡面的目標有什麼差異？但在歷程模式時，教師在裡面所扮演的角色跟目標模式裡的教師角色好像是不一樣的。感謝俊鴻學長剛剛提出認為初任教師可以用目標模式，專任教師可以用歷程模式，還是說他在取決時有沒有這麼絕對？還是像光譜儀一樣是可以移動的。或是有一個關鍵點是可以操弄或是取決的？

蘇文偉：他所提出來的教師即研究者，就歷程模式和目標模式而言，就俊鴻學長所提到的初任教師剛開始不能掌握學生的學習情形，最起碼按著課本教完，學生也會學到一定的東西。若教書教幾年比較熟練了，或許就會比較重視學生間的討論、個人學習經驗的分享。那我想教學年資的長短，會不會影響老師選擇的差異？因為歷程模式強調教師即研究者、課程即是一個研究假設的先決條件，通常這個假設是幫出版商作一個驗證，那真的是適用於我們這個環境嗎？不同的學校規模和城鄉的差異，是否會造成老師定義課程即研究假設會產生不同的學習結果？這也是值得我們進一步去探討的。若課程即研究假設、教師即研究者的假設來看的話，那可能老師必須把課程當作是課程實驗來進行，那會牽涉到的一個問題是課程即實驗，就是我們在驗證出版商所訂定的課程假設，那最後我們最後驗證完以後是不是要協助出版商來幫助他們改善期學習的動機或結果？

詹允文：因為我們現在在修語言中心的課程完全就是目標導向的一個課程。每堂課都有很明確的目標，而且每堂課都要考試。我回想我的學習經驗是很痛苦的，可是目標模式有一個優點就是可以確定學生有最基本的能力。雖然每個人達到的程度都不一樣，但至少都有六十分。我蠻認同俊鴻學長剛剛提到選擇模式的三個考量，但我覺得學生能力的差異也是選擇模式的一個考量。這是我以學習者的角度來看。

蔡老師：就目標模式的課程設計來說，目標模式有廣泛的目的，再細分為目標，甚至是比較具體的目標，甚且目標模式的歷程也是它的目標之一。那歷程模式它也是有目的，雖然不一定會切得很細變成具體目標。但最起碼一定會有目的，例如一定有教育目的。Stenhouse 的歷程模式的目的應該是在"understanding"理解，但那不一定有標準答案。且我們可以更進一步的說歷程模式的目的地，也是歷程之一，不是固定的，不是事前決定的。

陳延興：我只是在想說為什麼叫做歷程？那裡面有提到一些 Peters 的一些概念，分析哲學，價值的目的。Peters 有提到程序的原則對它的歷程模式是非常 helpful。在原文 88 頁的部分，他有提到柏恩斯坦，和 M. Young 認為目標模式是對知識的一種，我們承接上幾次的讀書會，1960 從哲學談知識與課程規劃，1970 年代，從社會學的角度來看，1975 年代 Stenhouse 從更具體形構一個課程，我覺得他基本上是建構在 Bruner 的心理學、Peters 的哲學、從 M. Young、Bernstein 的社會學批判上來談的。至於俊鴻剛提到的部分，我們教學生實習，寫教案，發現其實它那個模式還是蠻注重目標的部分，但不要窄化成一般對目標模式的那些批評。我覺得目標還是很重要的，只是看我們如何去運用。誠如俊鴻剛說的，為什麼要去當老師的老師要寫教案，但教一陣子之後就不寫教案了？美其名是他們已經知道了那個歷程，那真的是這樣嗎？簡單的拋出這幾個問題來跟大家討論。

蔡清田：課程哲學真的是目標模式和歷程模式最大的差別所在，因為 Stenhouse 深深的受到 Peters 的影響。當初英國的所有學校以倫大為教育的一把交椅。那特別是 Peters 是教育學院裡面很重要的教授，英國很多重要的教育學者都是從倫大畢業的。我的意思是說 Stenhouse 的程序的原理原則是受到 Peters 的影響。就是目的是很重要沒有錯，但還是有一些原理原則是你必須要去遵守的。要以教學為主而非以目的為主，它比較重視教學的歷程，因為你的目的很可能是錯誤的，譬如民主國家的教育目的，跟共產國家的教育目的，是很不一樣的。前者可能會拿教育目的來反省檢討，而後者卻可能是奉為圭臬。所以以歷程模式來說，教育目的也就是可以拿來反省檢討的；那如果以目標模式的

話，就像是共產國家一樣，是被奉為圭臬，兩者最主要的差別就是從哲學的角度來看歷程模式。第二就是界定什麼是教育：歷程模式認為，教育不是知識的灌輸而是靈性的啟發。那種東西有辦法預測嗎，有辦法控制嗎？有時候無法預期的結果才是真正可貴的，例如創造力、想像力是超越課本。而目標模式就是萬法不離其宗，就是要達到那個境界而非超越。這基本上的邏輯就有很大的不同。所以這跟課程哲學有很深的關係，那另一個就是後來發展的課程社會學。

陳延興：回應到蔡老師的價值的部分，目標的導向比較沒有涉及到價值的問題。這章後面有提到師資良窳、素質的問題。那基本上學者基本上都有相互影響，在第 90 頁，他認為目標跟評鑑是有關的，那我思考一個個問題是，像現在大學的高等教育的發展，都在講比較、競爭、排名。那奉儒老師有問一個問題：除了這些東西之外，難道沒有其他更重要的東西了嗎？例如傳統儒家重視一些理性、文化價值的部分。難到高等教育就只能走到評鑑？在教育的部分，現在有點過度重視社會效能的導向，那我也並非完全否定評鑑，只是很多東西並沒有辦法透過評鑑的東西來達到，還是要有一些均衡的部分。那歷程模式其實有回歸到本質的部分，有對教師專業發展、學生、教師即研究者的一個強調，我們中小學的教育雖然還有很多問題但其實已經改善很多了。

教育部人文教育革新中綱計畫 人文社會學科學術強化創新計畫	
九十八年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀會議紀錄(十)	
日期	2010/05/04
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Adler (1982). <i>The Paideia Proposal</i> . Ch. 1-4. The schooling of a people Ch. 5-9. The essentials of basic schooling
主讀人	王瑞堦、陳聖謨
參與者	蔡清田、洪志成、陳延興、陳聖謨、王瑞堦、楊俊鴻、蘇文偉、黃向吟、連啓舜
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	<p>蔡清田：這一篇是計畫的部分，有分兩個部分，他們要去倡導課程，要有一些理論依據，為什麼要實施這些東西？有時候我們去看這些理念的倡導，要去看是哪些人提出來的，你看 Paideia 的 group 群體有很多大學的校長或是地當的教育局長。它們倡導的部份很顯然和工商代表的人提出的理念不同。譬如我們以前去看澳洲的關鍵能力，要看他的委員會的成員，到底是哪些人去倡導？那他會提出什麼東西？這也是我們蠻值得去關心的，不要只看表面計劃的內容，因為其實它背後應該有一些理念。這本書談的就是 schooling、學校教育的東西。雖然它講的不一定只有學校而已，但學校還是扮演很重要的角色。例如校長、還要有很優秀的師資，也是非常重要的部分。那當然有這些人之後，課程也是很重要的。他們就是從這些角度來談。</p> <p>蘇文偉：一個計劃的實施是不是也需要經費？但是他好像沒有提到這個部分？所以我好奇他的經費的來源，那他說老師的職前訓練很重要，那大學有說要在一些人文博雅課程的進修，那可以給現在老師在職進修的一些參考。像你要完成一些師培的課程是不是也需要做一套規劃？他這邊有一些子計劃，我們在這個地方可以看到。說要培養拓展他的理解能力，我們一直在想說如何讓學生學習？這是我們在國小一直拓展的一個工作。我認為他有三種學習方式，那在以教學的部分，老師應該要如何引導學生拓展他的理解？</p>

王瑞堦：其實我自己也有個問題，同樣好像可以回答道這個問題。他從前一章就在談民主與教育。那我們現在在學校有意識到的民主教育，例如有時候辦小市長選舉。那老師在教學中有沒有用民主的模式來對待學生？剛有文偉有提到要拓展老師的理解，那其實老師的理解有很多不同的層面，在教與學的時候，他是站在哪個角度？如果是我是全民主化的歷程，那有沒有站在孩子的角度去思考？那從 Paideia 計劃它裡面的重點，他認為老師是一個支持者，而非訓練是用灌輸的方式來教育孩子，我覺得我們都一直不斷在學習，我覺得讀到博士會比較有一些批判的思考。老師可能也要讓自己的觸角更寬廣，而非只是教學科的知識而已。所以他報告裏面有提到要有博學的知識，可以去做跨領域的結合，這就是我的解釋。

陳聖謨：他提到說要擴展學生的理解和領悟的強化。他有三個部分要去關注，第一個就是學習材料的使用，不能只是讓他們學教科書，要有更多的文本。我們在教學實務上也有了解，若有不同的閱讀的素材，那可能同一個問題有正反面、不同的面向，多元的材料可以讓孩子的角度多元的思考。第二個就是老師的角色扮演，他強調老師不能灌輸，要善用引導、提問。他反對老師就是知識的化身，應該是引導啟發而非灌輸，很有建構主義的精神。第三個他強調個別差異，他認為每個孩子都要有個別的差異，了解他的所知所想，他有什麼迷思概念而再給予澄清。我認為他是從這三點來強化學生的理解。

蔡清田：阿德勒是比較偏向哲學家，偏向理念建議的層次，思想的思辨，所以好像沒有談到經費的問題。

蔡清田：這個派代雅就是講的是人文，所以就有人稱之為人文小組。其實阿德勒、赫欽斯我們在課程研究上都是把歸類為永恆主義學派或是精粹主義，非常強調經典的重要性、學科知識、文化遺產。這些在課程研究的光譜裡面是比較偏向成人的、學科知識或是永恆真理，是離學生、兒童比較遠一點。這是因為和他們的背景比較有密切關係，例如他裡面也沒有幼稚園或是小學的校長，頂多來一個高中的校長。但我們知道高中是跟大學比較密切的，所以很明顯就跟杜威教育即生活、重視學生的主體性等比較有差異。這種理念課程

背後是有一些意識形態，因為都是大學校長等提出來的觀點，色彩就蠻鮮明的。他第一章談的就是教育就蠻好的。像那美國談的就很美國，例如民主，根本就不需要質疑而當成是理所當然的東西，根本就不會去質疑民主到底有什麼缺點。這裡面如果從哲學角度來看的話應該也會有一些批判，但這個學派幾乎把民主當成是 GOOD LIFE，就是人類最嚮往的樂園。那這個民主國家底下的教育就是要去追隨，就是要培養學生來適應這個美好的生活。是比較不在乎學生的經驗、樂趣，因為這些是比較不成熟的。所以你要接受我們這些大學者規劃的這些課程你才能適應社會生活，過這種民主生活。他基本上一路走來就是建設民主的社會、民主的國家。這是想法是比較線性式的思維。但是學校教育還是很重要的，所以學校裡面還是有一些相同的課程。為什麼要有相同的？因為我們有相同的教育目標、共同的社會理想。甚至說要去培養價值觀，似乎不適用發現而是用教導的，雖然不是灌輸但從某種角度來說，還蠻接近的。

洪志成：我覺得他第四頁的分類還蠻有趣的，我不知道他的創新革新是指哪個部分，第一欄好像都比較基礎學科，例如：語言、數學、人文社會科。同樣都是語文，但第一欄、第二欄不曉得會有什麼差異？但第一欄的是語言、第二欄是聽說讀寫、第三欄是閱讀課外書，那不曉得他們第二欄和第一欄是有什麼差異？

陳聖謨：可是他表格下面說說這三欄好像並沒有要互相呼應，所以他好想沒有去談說要去做一些進階性的東西。你的學習哪一種就用哪一種方法去獲得，像第一欄就是你要獲得一些基本知識，那你可經由閱讀一些教科書什麼；那如果你想要獲得心智技能的話，你可能要經由教練、練習的方式；若你想要擴展你的理解，那可能就要一些對話、參與。他的意思就是不同的目標要用不同的形式去達成。他是不是沒有去考量說這三種的連貫對應的關係？或是因為教室的使用，所以一堂課裡面一定要用哪一種？因為學習上有一些基本的知識，例如概念、原理原則等可能都是混著進行的。

蔡清田：其實這三類有點類似我們在談的教育目標。那這個東西就不限定在某個學科，例如你說認知跟學科的關係蠻密切的，但不是只有學科領域可以培養，並不是說

道德這一科才可以教態度跟價值。應該不是限定某一科的學科界線。

陳延興：他這個表事實上就是有點認知情意技能的部分。他則是認知情意技能，所以第一個他認知是比較透過講述式的方式，第二的透過練習、教練的方式；第三個透過產婆術，價值引導的部分。所以你們看他下面對應的科目，第一欄就是認知比較重的部分；第二來就比較偏重技能的部分，例如計算、操作等；第三類就比較屬於音樂藝術的方面。所以他應是分成三個取向，但並非截然的劃分，而是認為使用該種的教學方法會較為合適。

陳聖謨：可是我覺得第二種也是一種比較高層次的認知目標，而非是動作技能。

陳延興：像香港是把語言跟語文分開。像我們提到文學是放在第一個，那如果你是強調基本的是讀能力的話他是會把它放在第二個部分。

蔡清田：從另外一個角度來看認知技能情意。這三個東西本應該要是三位一體、同時到位，不能像我們現在似乎把他們單獨切開來看，但一個完整的人應該不是只有單獨看哪一面。只是研究你可能就要從某個角度切進去，但這是立場，但並不是說我們研究的本質受到這些區隔。

教育部人文教育革新中綱計畫 人文社會學科學術強化創新計畫 九十八年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀會議紀錄(十一)	
日期	2010/06/01
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Adler (1984). <i>The Paideia Program</i> . Part. 3 The Paideia school Part. 1. The three kinds of teaching and learning
主讀人	朱啓華、張淑芳
參與者	蔡清田、林永豐、陳延興、楊智穎、連啓舜、楊俊鴻
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	<p>朱啓華：我不知道 Coaching 的中文怎麼翻，我去找英德字典，他是翻成課後輔導。</p> <p>張淑芳：Coaching 是他第一部份的第二章。他有時候是在課堂上告一段落後孩子開始做作業。所以老師要有能力，一方面在 Coaching 一兩個孩子，底下的孩子還可以安心的做自己的練習。那應該就是老師教學到一個段落就進行 Coaching。但課後是什麼呢？也是上課時候的 Coaching 嘛？所以翻譯成課後是不是理想？但 Coach 是教練的意思，就是教練、同儕輔導，可是現在的 Coaching 是老師對學生，但在第二章，他有提到孩子也可以當 Coach，就是小老師的意思，程度好的也可以去教別的孩子擔任小老師。所以在派代亞學校也就可以做這樣 Coaching 的一個安排。</p> <p>林永豐：我的理解 Coach 是一個人帶著一個人去學。比較屬於個別輔導。但在英國很多文獻 Coach 是有點像生活教育。所以他有點導師約六到八人，人不能太多。所以他才有個別輔導的想法。不過我有一個問題，他一直在說這三個類型的教法，跟這成爲派代亞配的起來嗎？但這是它的特色嘛？</p> <p>朱啓華：你說他強調這個教學法是他派代亞的特色嘛？因爲我這樣看下來他最主要都是圍繞著這三種教學方式講下來。</p> <p>張淑芳：在當時是，對不對？</p> <p>朱啓華：小班教學有可能用演講式的嘛？</p> <p>林永豐：他可能就是反對傳統大班制，但傳統也不是不好，所以就減少，變化一下多花一點時間做討論。這 1984 年的脈絡，還會再強調這個嘛？因爲 1960 年代就強調開</p>

放教育了，現在還會強調這個嘛？

陳延興：學姐在那邊有提到，他要修正五個錯誤的觀念，派代亞就是強調人文的地方，他要改善過去的這些錯誤，譬如只有一種學習方法、認為只有某部分的人才可以教育。但他認為需要強調每個孩子都可以被教育，第二錯誤他認為基礎教育教育的教育過程不夠完整，他認為應該更強調繼續學習的能力。第三個錯誤是之前認為老師對學生學習是唯一的角色。他強調過去有這些錯誤，所以他才要訂這些，並試圖要建立一個通識的學習課程。派代亞是一個人的通識教育，所以應該要透過這個表、目標、三個欄位、方法試圖去勾勒這個東西。但就像永豐老師講的感覺也沒有什麼特別的東西，但其實他又講的很詳細，不像理念的書。所以我補充他為什麼要做這些派代亞計畫，他的目的是在希望給學校一個較為完整的課程。那我在想會不會跟1983年國家在危機中那本報告書有沒有關聯性？那本派代亞的 proposal 是在1982之後，1983在國家危機中的教育，那很顯然事實上美國還是有蠻多問題的。那他應該是希望把一些基本的東西講清楚，例如一個學校應該要有廣博的人性化的教育。

張淑芳：雖然這三種教學法看起來沒什麼了了不起的樣子，但事實上在小學現場我們都知道，老師教完了以後就是看學生會不會、然後考試、作業批改。可是有多少老師可以花多少時間可以去 Coaching、糾正他犯錯的地方，有耐心的陪著他重寫或是反覆的練習。或者是說在當下的台灣中小學的現場，有多少老師會嘗試用 seminar 方式來帶學生討論偉大的作品？所以我覺得在他1984年改提出這樣三個教學法、交錯的運用在學校裡頭，已經算是非常的前衛了。但到底現場的老師有沒有辦法這樣做？時間、人數都是一個限制。所以時空限制很多的話，這三個方法要執行起來也不是那麼容易。

蔡清田：這的確也是一個特色，一般學校都已講述法居多。如果教技巧的話，就以師徒制的個別指導方式來。seminar 討論會很少，號稱是研究所才會這樣做的，但 seminar 也多是老師在 lecture。所以這三種方法要用得好也不容易，在1980年代，一般中小學也是以前兩種教學法居多。這種方法到國內，也是以前兩種居多，所以他還

是有他的不怎麼出色的特色。特別是他對 seminar 也有一些建議：讓學生擔任領導者，其實有一個很大的進步，大部分我們都是訓練老師去帶討論會，但也可以讓學生去輪流練習帶討論會，讓學生去負責擔主席。這個部分已經有那種尊重學生的想法。

另外，如果要去看看派代亞計畫的特色，在原文的第 6 頁，派代亞它的特色不是只有教學方法而已，除了這三種教學法外，從教育階段來講，他提出十二年國教，這是一個很大的不同。那你看他的目標，所有孩子的目標也一貫，提供一至的課程參考架構、課程內容比較強調博雅。然後教學方法這三個都要兼用，這個方法來配合他的課程、目標。此外，還有一個特色，校長不是行政領導而已還是教學團隊的領導者。整個見解還蠻前瞻的。

陳延興：我們上次有提到他是永恆主義的代表，所以他強調要閱讀一些偉大的經典，強調不斷的學習。回應到剛剛提到的：為什麼他要把這些教學方法寫得這麼清楚？因為可能大家會質疑說這些古時候的書怎麼去看、怎麼從中去學東西？因為阿德勒認為這些經典會有很多智慧、善惡一些重要的價值，從這些經典可以得到人需要的一些知識。所以才要把這些方法、目標講清楚。

六、目標達成情況與自評

本研讀活動迄今大致依照進度進行導讀會，僅有一次調整時間，順利達成原定目標與進度，有助於課程學術研究風氣之建立與學術研究水準之提升，並且參與者持續且用心，參與的師生包括跨校系的成員，包括：中正大學課程研究所、中正大學師資培育中心、中正大學教育學研究所、大同大學、嘉義大學師資培育中心、嘉義大學教育學系暨國民教育研究所、嘉義大學教育行政與政策發展研究所、國立台中教育大學教育學系暨課程與教學研究所、屏東教育大學教育學系等，包括大學教授、博士生與碩士生參與，與會成員均表示對於這些經典有更深入的認識與解讀。

七、執行過程遭遇之困難

本學期活動均順利按照進度進行，並無困難；唯一必須強調的是：課程所每屆學生僅有博士班三名、碩士班八名(今年為第二屆招生)，所以整體學生數並不多，而且大多數為中小學在職教師，所以課程研讀時間盡量配合學生下課後時段，安排在晚上，難人可貴的是本所博士生幾乎每次均出席；加上本校教育學研究所以及嘉義大學國民教育研究所等校外學生主動加入，與參與之教授進行熱烈的知性互動學習。

九、改進建議

目前研讀活動由於參與師生的共襄盛舉，進行順利，參與的教授更據此經典研讀心得發表論文與應用於實際教學中，頗具效益。

今年補助的經費提高許多，對於活動的辦理助益頗大，非常感謝！目前並無其它建議，我們團隊也會持續秉持研讀經典研讀活動之精神，透過研究發表、開設課程與鼓勵更多師生投入閱讀原典的行列，進而能夠延續這三年的經驗與成果。

十、統計表

計畫主持人：蔡清田				
計畫名稱： 教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫 課程史重要文獻選讀（三）				
研讀經典	研讀次數	教師參與人數	學生參與人數	計畫助理
外文經典	11 次 (每次兩個主題)	男 10 人 女 7 人	男 7 人 女 6 人	兼任助理 (女 1 人)

十一、附錄（活動剪影）



(講義)



(海報)

November 03, 2009

課程經典導讀 (三)

導讀文章：*Bobbitt (1941).*

The curriculum of modern education.

導讀者：國立屏東教育大學
楊智穎教授 主講

時間：11/ 03 (二) PM5 : 30

地點：教育學院 501

報名請洽：

中正課程所楊雅婷(分機：20406)

主辦單位：課程研究所

January 12, 2010

課程經典導讀(三)

導讀文章：*Phenix (1964). Realms of meaning*
Ch.1&2 ; Ch.21&22

導讀者：國立嘉義大學 洪如玉 博士 主講
國立中正大學 王雅玄、陳延興 博士

時間：1/12(二) PM5:30

地點：教育學院501教室

報名請洽：

課程所楊雅婷同學 (26406)

主辦單位：課程研究所

March 16, 2010

課程經典導讀 (三)

導讀文章：*Tyler (1949). Basic principles of curriculum and instruction.*

導讀者：國立嘉義大學
黃繼仁 博士主講

時間：3/ 16 (二) PM5 : 30

地點：教育學院 501

報名請洽：

中正課程所楊雅婷(分機：26406)

主辦單位：課程研究所