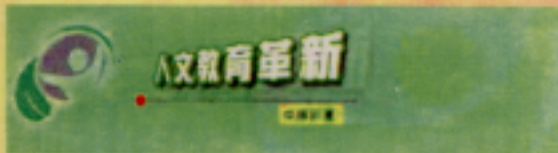


教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫  
九十七年度經典研讀活動 課程史重要文獻選讀（二）

## 期末報告



國立中正大學

National Chung Cheng University

補助單位：教育部

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

執行時程：97年8月1日至98年7月31日

日期：中華民國 98年6月30日

## 目次

計畫總表.....	2
一、計畫名稱.....	3
二、計畫目標.....	3
三、導讀書目與進度表.....	7
四、研讀成果.....	9
五、議題探討結論.....	133
六、目標達成情況與自評.....	183
七、執行過程遭遇之困難.....	184
八、經費運用情形.....	185
九、改進建議.....	186
十、統計表.....	187
十一、附錄一 活動剪影.....	188
十二、附錄二 海報.....	189

## 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

課程史重要文獻選讀（二）

## 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

- Parker, F. W. (1894/1969). *Talks on pedagogics*. NY: Arno Press & The New York Times
- Dewey, J. (1900/1990). *The school and society*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902/1990). *The child and the curriculum*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Rugg, H. and Others (Eds.). (1926a/1969). *The foundations and technique of curriculum-construction I: Curriculum-making: Past and present*. NY: Arno Press & The New York Times
- Rugg, H. and Others (Eds.). (1926b/1969). *The foundations and technique of curriculum-construction II: The foundations of curriculum-making*. NY: Arno Press & The New York Times.
- Aikin, W. M. (1942). *The story of the eight-year study, with conclusions and recommendations*. NY & London: Harper & Brothers.

進步表

序次	預定研讀日期	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
1	97.09.30 星期二	王雅玄	Parker (1894). <i>Talks on pedagogics.</i> I. The child	
		林永豐	II. Central subjects of study	
2	97.10.14 星期二	陳幸仁	Parker (1894). <i>Talks on pedagogics.</i> III. Form as a mode of judgment	
		洪志成	IV. Number and its relation to the central subjects	
3	97.11.11 星期二	朱啟華	Parker (1894). <i>Talks on pedagogics.</i> XIV. School government and moral training	
		陳延興	XVI. Democracy and education	
4	97.11.25 星期二	王清思	Dewey (1900). <i>The school and society.</i> I. The school and social progress	
		王清思	II. The school and the life of the child	
5	97.12.09 星期二	陳珊華	Dewey (1900). <i>The school and society.</i> III. Waste in Education	
		曾玉村	IV. The Psychology of elementary education V. Froebel's educational principles VI. The psychology of occupations	
6	98.1.6 星期二	鄭勝耀	Dewey (1900). <i>The school and society.</i> VII. The development of attention VIII. The aim of history in elementary education	
		蔡清田	Dewey (1902). <i>The child and the curriculum.</i>	
7	98.2.24 星期二	陳聖謨	Rugg (1926a). V. Curriculum-making in Laboratory Schools	
		洪如玉	Rugg (1926a). XI. The philosophy of the Winnetka curriculum	
8	98.3.17 星期二	詹盛如	XV. Curriculum-making in the laboratory Schools of the School of Education	
		顏佩如	Rugg (1926a). XXVI. Curriculum-making in Laboratory of Experimental Schools	

9	98.4.14 星期二	鄭勝耀	Rugg (1926b). The foundations of curriculum-making.	
		王瑞堦	XXX. A critical appraisal of curriculum methods of curriculum-making	
10	98.5.12 星期二	楊智穎	Aikin, (1942). <i>The story of the eight-year study</i> I. The eight-year study is launched	
		楊智穎	II. The schools choose the democratic way	
11	98.6.9 星期二	黃繼仁	Aikin, (1942). <i>The story of the eight-year study</i> III. The curriculum heeds the concerns of youth	
		黃繼仁	IV. The schools study their pupils VI. This we have learned	

## 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	97.09.30 星期二	王雅玄	Parker (1894). <i>Talks on pedagogics</i> . I. The child	
		林永豐	II. Central subjects of study	

經典出處：

Parker, F. W. (1894/1969). *Talks on pedagogics*. NY: Arno Press & The New York Times.

#### 第一篇 兒童 (I. The Child)

導讀者：王雅玄 (中正大學教育學研究所)

#### 壹、作者簡介 Parker, Francis W.(1837-1902)

美國進步學校運動的先鋒，他認為教育應該包含個體的全面發展—心智、體能、道德，他反對標準化、灌輸、背誦，杜威稱其為進步教育之父。

資料來源：[http://en.wikipedia.org/wiki/Francis\\_Wayland\\_Parker](http://en.wikipedia.org/wiki/Francis_Wayland_Parker)

#### 貳、內容大要

Parker (1969)在教育學講座(*Talks on Pedagogics*)一書中提出專注理論(the theory of Concentration)。專注理論被認為是一個全面完整的教育學科。本書第一章 "The Child"旨在闡述兒童與生俱來的學習範疇幾乎涵蓋了大學課程中的所有學科，作者舉例說明兒童學習的本質如何與所有學科有關連，藉此說明教師的職責。

#### 何謂兒童？

首先最重要的問題是：要被教育的人是什麼？(what is the being to be educated?)兒童是什麼？(what is the child?) 這些唱著不朽之歌呼吸生命的小肉團是什麼？(what is the little lump of flesh, breathing life and singing the song of immortality?)這是宇宙的核心問題，至今仍未解。兒童是上帝造物的極致，因此回答兒童是什麼則是迫近最偉大的問題。創造生命的造物主是什麼？(what is the Creator and Giver of Life?)

#### 有機體決定了發展

兒童生來聾啞盲，但卻擁有驚人的發展可能性。其與生俱來的骨肉腦有機體

決定了嬰兒發展的限制與疆界。兒童本身就是一個能源中心或能源結合體，但是除非接觸嬰兒身體，沒有任何能量能夠進入兒童腦中。也有無數的能量觸及兒童身體但一點也沒進入腦中，有些是進入腦中但潛沈意識之下。

### 外在的能量

光波接觸嬰兒眼睛在腦中產生了顏色的基本概念，空氣的震動透過耳朵接觸並進入了腦中。其中，開啓了嬰兒腦子創造能力最巨大的觸覺來自嬰兒出生時刻（甚至在出生之前）。兒童作為一個能量綜合有機體，是透過外在能量而得以活動。其心智並沒有知覺，就只是純能量，主要是靠著外在能量得以發展。在外來活動的刺激之下，嬰兒開始活動，他笑了、伸展雙手、看看、聽聽、摸摸、嚐嚐、聞聞。

### 自發的活動

那麼我們要問的問題是：什麼是兒童自發的活動？換言之，從兒童的存有本質或來自其自身的刺激本質，透過其身體心智與本我潛能，兒童會做什麼？兒童的自發活動之傾向是什麼？兒童的意識始於幽暗、微弱與模糊，在這樣的幽暗晦明狀態仍有偉大活動，憑藉著極微弱與幽暗的顏色、聲音與形狀概念，兒童開始活動。

### 音樂

在兒童還沒有意識之前，在兒童開始其最幽暗的感覺之前，音樂以一種非常奇妙的方式影響著嬰兒。搖籃曲能撫慰入眠，將模糊之苦轉為模糊之樂，嬰兒對音樂旋律極微敏感，生命最初的意識可能始於一首歌引起的微笑。什麼樣的天賦使得兒童對於音樂節奏如此敏感？整個宇宙的運轉是有節奏的，如雷聲、海嘯、山流、微風都是大自然最簡單的音樂。嬰兒是所有旋律的中心點，宇宙的真理就是將甜美音樂注入孩童靈魂使之產生對於旋律的感受。

### 奇想

也許小孩最神奇的心智活動就是新點子與新意象的奇想能力。只要有一點點模糊的色彩與聲音，一些些觸碰的感覺就足以讓這個小東西產生巨大的活動力，外在物體作用在孩子身上產生相對應物，也在其心中開啓個體概念。

### 創造能力

兒童能突破現實與事實，探索神話，自發尋找不可見之物。

### 神話

從搖籃取到床邊故事，兒童多麼渴望故事能夠喚起他們對於旋律之愛與奇想之興奮。人類不同於野獸的地方正在於他相信不可見的世界。對兒童而言，那種自我創造、不可見的世界就是火霧般的天堂、是混沌不明帶動了心靈的成長。

### 神話是什麼？

人類的記錄充滿了神話。神話來自不完美的答案，這些答案也是大自然賦予人類具有孩子氣的靈魂。

### 神話的發展

神話是未來生活信仰的基礎，也是所有精神成長的基礎。神話與傳說會變



遷，就像靈魂會變遷，到真實人間與真實生活的境界。

### 神話是歷史的起源

神話是歷史的起源，神話中奇幻的主角都是與兒童共同生活的真實人物之伏筆。神話呈現在兒童面前本身就具有生命與不朽的引領之星。山石都不是生命有機體，但透過它們可以感受到無法抗拒的能量，這能量來自造物主。

### 神話是科學的起源

早期神話指出現在科學真理的啓示。神話正是一種對科學不完美與部分的理解。據說人種起源於一種堅定的信念，相信宇宙中所有物體都是栩栩如生、有生命的、如人般的，這就是科學最幼稚的研究，卻隱含著真理。

### 神話是宗教的起源

正如人類物種源自古代神話的發展，兒童一定源自童年的神話。在真正的宗教生活中，如果兒童缺乏想像力或心靈無法成長，一定是由於父母未能辨識兒童真正的本性以及他對神話與生俱來的愛，更甚於其他原因。人們滲透宇宙、在其中活著並呼吸神的生命，永生便吸納入人的靈魂之中。在兒童靈魂中，神話是上帝本身的幽暗圖像。

### 聖誕老人

聖誕老公公作為一個不可見的存有，帶給孩子禮物，象徵著給予一切者(All-Giver)，愛一切者(All-Lover)，一個因為愛而給予的人。

### 神話為起源，真理為終點

要不是持續的進行這些自發性的奇妙的學習活動，兒童不可能進入歷史、科學、倫理學、宗教，或許你會說一個孩子有可能終其一生生活在神話與想像世界中，我也同意有很多人的一生的確活在神話中，那是因為他們沒有將神話轉化為歷史、科學、倫理學與宗教。但這並不足以證明兒童最強烈的自發潛質是錯的，這只證明忽略了在兒童潛質上的努力耕耘。我相信兒童是上帝最高級的創造，投入上帝本身的神性、具有神力透過幽微與不可見不斷尋找真理。

### 兒童研究人類學

兒童最早接觸的是媽媽、爸爸、整個家庭，誰敢說兒童不是人性的學生？兒童用其孩童的純潔無知看著你，沒有任何偽裝與掩飾能逃得過兒童之眼。誰說兒童的眼睛不能比老人更擅長閱讀人的靈魂？家庭生活是兒童研究人類學與歷史的開端。兒童不僅僅是個人生活的學生，也是社區生活、家庭生活與鄰里生活的學生，他玩遊戲所遇見的孩子，無論是在屋內、街道、田野，這些社群生活中所用來判斷的方法正是孩童以後學習歷史的方法。

### 兒童與歷史

每個人所接觸到的人都是一種新的學習，外表、態度、裝扮、言行、表情，都讓孩童有個對照點，從孩童的日常生活到了幼稚園與學校，兒童學習的不只是歷史，也開始學習市民社會。公民最真實的基礎就是社群生活，兒童從中形成了判斷的習慣與方法。

### 動物學

兒童對於動物學的極高興趣是不證自明的。環繞兒童周遭中除了爸爸媽媽之外，兒童最有興趣的就是動物了。貓是最美最喜悅的東西，狗最友善了，在兒童還不會說話之前，就已經對這些動物展開雙臂，也會模仿動物的叫聲，兒童最喜歡鳥兒、蝴蝶與蜜蜂。只要在兒童面前放個會動的生物，兒童便以興奮之情往前撲。他想要去接觸、撫摸、知道更多關於動物的世界。兒童擁有泛靈論(animism)之原初概念，相信所有動物都有著跟自己一樣的心靈。他會跟貓狗鳥說話就像是自己的朋友，當他和各種動物熟悉之際他就是在研究動物學。

### 植物學

兒童對於植物生活有相當的愛，從沒有一個孩子不喜歡花朵、不想把花朵抓在手上、靠近它、看它、聞它。兒童自發活動也受到整個環境的影響，例如一個農場中的小男孩自動研究整個農場環境，熟知每種禾本科植物或雜草、每棵樹。比較

他還會做比較，他能夠比較所有的植物，他知道樹的種類、形狀、及其所結的果實，他能根據農場的分類原則予以分類。

### 物理學

他還會將研究延伸到土地、空氣與水的力量，他認識了雲、風、天氣、太陽、月亮。

### 氣象學

不能夠根據太陽的位置、或是不能根據身體的內在監控器(胃咕嚕咕嚕叫)而準確知道中午時間的孩子一定是很愚笨的。

### 礦物學

農場男孩喜歡撿石頭、堆石頭牆，他們喜歡石頭的形狀和顏色，不同的泥土也吸引他們的注意力—沙子、砂礫、黏土。他們從不厭倦玩沙子。他們還會觀察溪流雨水對於石頭的作用、山谷、河岸。

### 地理學

兒童下意識就對地表樣貌真正的地理學深感興趣。只消讓一個小男孩到一個廣大的農場去打獵，他很快就學會農場哪裡有彎徑、哪裡可以繞路、哪兒有角落或躲藏的地方。

### 兒童自然對所有思想學科有興趣

兒童自發性地對每一學科產生興趣，如地理學、地質學、礦物學、植物學、動物學、人類學等。事實上，兒童對每個學科的興趣是同步開展的也是無意識的，因為他活在這個環境中，環境會教育他。

### 環境的限制

環境的不同對小孩子的心智活動也有不同的影響，所有的兒童都有相同的自發潛能。例如，農場長大的小孩有屬不清的蔬菜可以研究，城市長大的小孩可能用其所有精神來欣賞盆栽。小孩每天都在研究日月晨昏星月蔬菜動物歷史，所有他有興趣的科目都跟其他科目有關連，例如雲跟雨有關，雨跟蔬菜土壤都有關。

### 兒童三歲前的體育學習

兒童前三年具有相當神奇的力量自發學習移動，爬行、站立、走路、奔跑。他對於能夠移動身體非常有興趣，從他開始站起來一直到會跑，這中間經過一連串的嘗試與學習，不停的實驗、失敗與成功，全都是靠著他對行走的渴望所引導。

### 語言學習

比學走路更奇妙的事情是學習聽語言與說話。一開始孩子透過自己的身體創造自己的肢體語言，他聽著一些複雜的語言和字彙、口語白話和俚語，他開始創造自己的語言，拼湊出一些聲音、接下來就是他所聽到的方言。兒童一定要先學會聽，也就是說，兒童要能夠意識所聽見的話與活動的相對應關係。學俚語也一樣，一定要跟相關活動在兒童腦中產生聯想。接著他就開始製造口語的聲音了，他學會發出一些單字，學會連結起來，學會腔調、發音與造句，這一切的學習都受控於他渴望表達的動機。他學他所聽到的語言，因此，聽是學語言學習理論的關鍵。

### 兒童對專注與表達形式無意識

兒童自然而然、無意識的、自動地學習語言。兒童完全不懂語言的複雜要素，不懂慢慢發音、不懂造句，他還是自然就會精熟語言。儘管有些字有不同的詮釋、有時是曖昧不清的，但是兒童不懂這些原則，他卻能憑著直覺遵守這些原則。

### 學習書寫

學習寫字遠比學習聽說容易多了。學習說話需要靠偶然與隨時隨地的教導，但是學習寫字可以在最佳引導的情境下進行。

### 形式

不用說兒童一定研究形狀與色彩。每件進入兒童腦中的事情一定接觸他的末稍器官(end-organs)，而這些能夠接觸末稍器官的物品屬性就是物體的外型。Forebel 最能理解觸感的價值，顏色就是其力量之最佳代表，它帶給兒童意識到物品表面的形狀。

### 準備學數字

兒童直覺上有系統的準備學習數字，他一開始沒有距離概念，他會想要伸手抓月亮，就像抓他手邊的東西一樣。距離、大小、輕重，都是學習數字的準備。兒童一開始先用手、爬、走來測量距離，之後用目測。他也開始比較大小、地區、重量、體積。他也會測量力量與時間，睡覺的時間，從承諾到兌現的時間，很快他學會去看時鐘來幫助他判斷時間。儘管這些測量都是非常不精準不完美，但卻是精確測量的好的開端。

### 行動單位

思想與行動本來就是一個完美的結合體。聽聽小小孩的聲音看看他們的移動！沒有一個舞蹈老師、演說家或演員能夠成功模仿小孩的聲音以及完美的動作——種孩童獨具的無意識的力與美(unconscious grace and power of a child)。兒童是個行動與表達一致的結合體，直到教育介入。這個結合體透過自然的活動習得並維持，此時兒童完全無意識到表達的形式或方法。

### 兒童充滿活動力

從來都沒有一個懶孩子出生在地球上。童年充滿了各式各樣的活動，受到外在能量的刺激以及內在力量的形塑，兒童會持續實驗，也許不下上百次，直到找到結果。

### 表達方式

兒童第一年的生命中用何種方式表達呢？所有的孩子都愛音樂，多數的孩子會模仿他們所聽到的旋律。

### 動手做

兒童最自然的要素是動手做，只要沒有恐懼沒有人反對，兒童會盡其所能做出他所看的一切。小女孩會想要使用剪刀、針線，在廚房則想要做蛋糕與麵包，事實上所有家務事充滿了無數的物品與活動使得孩子很想去模仿。想要模仿的傾向、想要學做東西的慾望可以說在每個孩子中都異常強烈。

### 兒童生來是藝術家

每個孩子天生都有藝術家的特質，他熱愛用泥土捏出物品模型，畫畫對孩子特別有吸引力，明亮的色彩吸引他們。給孩子一枝畫筆，一定能讓孩子非常滿足，儘管他要表達的思想仍然非常粗糙。他會用他最大的自信畫出任何物品。一群小孩子在巧德桂湖（Chautauqua Lake）每個人都忙得像一隻小蜜蜂，快樂如天使。小孩子用沙子做出什麼形狀呢？有精靈居住的洞穴、巨人居住的高山、山谷、房子。三歲的小女孩在廚房裡一定要等到她能夠把麵粉變成麵團，並把麵團揉成她想要的形狀去烘焙，她才會開心。這是她上的第一堂化學課。她還會辦家家酒，把洋娃娃盛裝打扮，她能夠耐心工作數小時。給他一支粉筆，他就能夠畫出人、馬、房子、羊、樹、鳥，這些都從他童年大膽的自信中流洩而出。除了寫作之外，兒童所有表達的模式中都是自發性的。

註：著名的教育家，文森（John Vincent, 1832-1920）牧師，推動教會與社區教育結合，在紐約的巧德桂湖（Chautauqua Lake）畔點燃了影響普世的教育者關懷學生身、心、靈的運動，這是近代許多學校開設「服務課程」的由來。

### 從兒童自發活動中所得的教訓

兒童直覺式地開始這些大學課程中的所有科目，這些讓我們學到什麼教訓？兒童開始這一連串的學習是因為他自己也無法停止，受到他最原初的本性的啓動，這些自發性活動的學習動機源自人類深處、源自所有的過去、兒童是歷史的果實、是未來的種子。我們身為人師，應該好好審視兒童既存的這些靜靜的、持續的、有影響力的潛質，並盡最大的保護使之持續。兒童有堅毅的能量能夠克服再大的困難，總是擁有無比的力量與自信地活動著，他克服這些困難是因為他整個人是一個活動體、是由一個動力源所控制。兒童這些自發行爲的動力是天賦神力的記載。

### 順其本性

各位教師們，我們身為人師存在的目的只有一個，就是去瞭解這些潛質，使之發揮本質，在兒童原有的這一切方向中持續即可。首先，我們應該承認兒童高

貴的尊嚴與價值，兒童的超人力量與神聖可能性，然後我們應該呈現這些情境以便他們能夠完全進行工作。

### 兒童所愛

在本章中我已經彰顯，人類所有的知識起源於兒童，而且這樣的起源是因為他要呼吸、他要活著。如果兒童愛科學、愛歷史、直覺地學習並參與，那麼他應該繼續，而我們一定要知道用哪些情境、物品與方法呈現在兒童面前以滿足其需求。

我承認過去的教育太關注死板版的思想形式，但至少是為了一種良好的理由：科學是一種屬於成人世界的現代的發明，尚未抵達兒童世界。現在我們有這麼多偉大科目，偉大的思想家的作品，我們需要抉擇，是否我們還要繼續執著形式主義（太過則導致鑽牛角尖與頑固執拗），還是我們要用上帝在人類身上所設計的方向去引導兒童的靈魂。

我以偉大的美國哲學家的話語作為總結：

"The babe by its mother lies, bathed in joy; Glide its hours uncounted; the sun is its toy; Shines the peace of all being without cloud in its eyes, And the sum of the world in soft miniature lies."

各位老師們，我建議各位要研究的，就是世界的總和，因為這個方向是未來人類進步的方向。

## 參、重要影響、貢獻與評述

### 一、重要影響與貢獻

Parker 創立了 Parker 學校，位於芝加哥的 Francis W. Parker School 始於 1901 年，是芝加哥獨立學校聯盟之一員，其教育哲學係在社群生活脈絡中開展個別學生的智性、情性與社會、體能、道德發展。Parker 學校兼具傳統學術取向與新興科技領域，採取小班制與跨學科取向，培養學生獨立思考與批判能力，跨學年的合作學習也是課程之一。其認為兒童是課程的核心，所有學科內容均透過兒童的自發活動進行整合。（資料來源：2008/9/29 取自

<http://www.fwparker.org/NETCOMMUNITY/Page.aspx?pid=395&srcid=183>）

1. 使命：陶冶學生品格教育與公民教育，引導其在民主社會中過著豐富、有思想、有行動力的參與者。
2. 目標：成為師生理念合一的學校。透過學術科目的研究、視覺與表演藝術的經驗、社群服務與體能活動的參與，Parker 學校試圖啟發學生奮力向上、追求卓越與創造力，以便瞭解學習愉悅與奉獻社會改善社會使之進步的價值。這些領域能夠形塑學生智性發展、情性成熟、道德成長的學生。願景是創造師生合作的文化以便建立一個人性與歡樂的學校，信任與尊重使得每個人敢於發問、回應、持續努力、有同理心、自信心與整合性的行動。教師能夠欣賞學生並鼓勵其超越目前的成就與觀點，尊重個體性，發展其責任、合作與好奇心。
3. 承諾：支持學習社群，拓展想像力、分享成長、瞭解自己與他人的傳承、興

趣與熱情，旨在發展公民拓展社會與世界之關係。自我約束、心志獨立、合作心靈，應用知情意能力於民主生活中。（資料來源：2008/9/29 取自 [http://www.nationmaster.com/encyclopedia/Francis-W.-Parker-School-\(Chicago\)](http://www.nationmaster.com/encyclopedia/Francis-W.-Parker-School-(Chicago))）

## 二、評述

1. Parker 的兒童中心說，將課程史研究重心從嬰兒研究開始，推翻兒童白板說，尊重兒童人權。
2. Parker 的兒童中心說，給予受教育者無限希望，受教者不但並非無知，反而是全知全能。
3. Parker 的兒童中心說，是否過於烏托邦，如何不流於教育放縱？這也是 Dewey 對 Parker 的批評。
4. Parker 的兒童中心說，能否符合教育改革中的社會需求？是接近盧梭的自然主義式的兒童中心說，還是杜威社會主義式的兒童中心說？
5. Parker 所謂兒童的超人能力與學習動力是否有其終止的一天？終止的原因可能是目前強調形式主義的學校教育，Parker 與 Illich 的反學校教育之別？
6. Parker 強調兒童追求個人興趣，兒童是否可能迷失於廣泛的興趣之中？迷失又如何？教育的終極目的何在？個人興趣與教育的終極目的（如果是公民教育）關係何在？
7. 順性而為是 Parker 給老師們的建議，這與「專注理論」有何關連？有無違背？順兒童之本性很可能不專注/統合？

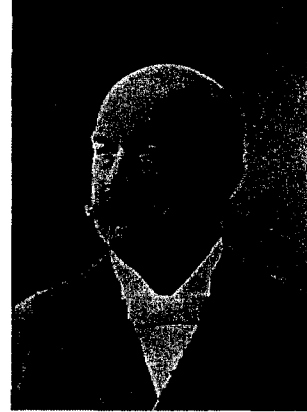
第二篇 學習的核心科目 (II. Central Subjects of Study )

導讀者：林永豐 (中正大學課程研究所)

**Parker 簡介**

Francis Wayland Parker (1837–1902), champion of progressive education in the United States

Parker 相信，教育應該是個人全面的發展，包括心智、體能與道德。Dewey 稱他為「進步主義教育之父」。Parker 致力於發展一個以全人發展為核心理念的課程，並具有良好的語言素養。他反對標準化、反覆練習、機械式地背誦。



Francis W. Parker (1837-1902)

Francis W. Parker School (Chicago), founded in 1901

Francis W. Parker School (San Diego), founded in 1912

Francis W. Parker Charter Essential School, in Devens, Massachusetts, founded in 1995



**教育的定義 (p.25)**

設計(design)或實現的可能性(possibilities)是所有事物存在的基本前提。教育，則是把人類設計上的特質展現出來 (working out of the design of a human being into character); 抑或是將人類成長與發展的所有可能實現出來(realization of all the possibilities of human growth and development)。這樣的展現便是一種教育的藝術。

心靈與道德上的發展都是自我的活動，而教育乃是在幫助個人更有效地全面發展。個人的發展有其固定的法則，亦即自我發展(self-activity)。過去的發展不僅為人類的成長帶來更好的環境，也讓我們更瞭解適合不同階段發展的條件。教學的藝術乃是科學的、經濟有效地調整環境條件以促進教育的發展。

不過，顯然許多活動並不是教育性的。因為這些活動並沒有修正以適合個人的需要，因此也無助於個人自我的發展。教師應該努力讓學生們在教育上的努力得以更有效率(economization of educative efforts)，而這也應該是教育理論的基本

目的，以促進人類的發展。各種的理論理念都應該可以發現其絕對或相對的教育價值，並視其是否有助於自我活動(self-activity)或自我努力(self-effort)。

科目的統整有幾個假設：人類的特質本來就是一個整體；創造者及其所創造的事物都是統整的；人愈是追求此一統整，愈是接近其創造者，也是最完美的命運。身、心、靈的統整、教育努力的統整、行動的統整、思想的統整都應該是理論的目的。

核心科目指的是最接近事實的學科，而研究事實亦即研究創造者，以彰顯其思想，因此，核心科目亦即「創造(creation)」。創造是永恆的，旨在彰顯不可見的、全能的力量。瞭解學習有關此一創造的事實，乃是心靈最好也是最有效的方式。

### Geography (p.27)

地理是有關地表現貌的知識或科學。由於地表是不斷變動的，在未來也將持續地變動。因此，地表的現貌乃是地表變動至今的一個結果。倘若，地理科的界定要超出此一範圍，那麼不可避免地便會包含其他的學科。

### Geology (p.28)

地質學則是有關地表現貌的歷史，從洪荒的火土飛塵，到現在的大陸、海底與小島。現今的地理，不過是無數地表發展過程當中的一個形式或階段。可見，Geology 與 Geography 之間具有密切的關係，亦可將 Geology 視為是呈現了 Geography 的因果關連。Chamberlin 教授就提到，地表的呈現有其歷史。歷經了從出生、青少年、成年、成熟、老年、衰退、死亡等等不同的時期。地質學呈現了創造者不可見的思想，卻從無法被窮盡。

Geography 的研究，必須以 Geology 做基礎。而健康而健全的人類心靈，也必須是以追求真理，瞭解其因果。一個小孩看到水流的衝擊、激起浪花、潺潺流過佈滿小石的河床，這個小孩若順著他心靈的自然傾向，也一定會問這個現象背後的原因是什麼？則，小孩所見的現有的自然形貌，是地理；而此一地理之所以形成的前因後果，乃是地質。小孩的提問剛開始時一定不會太深入，但一個問題會激起另一個問題，漸漸地，他會愈懂愈多，也就逐漸學習到愈多的地理現象與知識。

那麼，就教學上而言，Geography 先，還是 Geology 先呢？通常，研究「因」應該是先於「果」的。但研究「果」之後，若沒有繼續研究「因」也就不算研究了。研究地理學的主要成果，應該是個人透過觀察與想像，所獲得的、對地理現象的瞭解。透過尋求瞭解現象的成因，則對現象的瞭解也就更進一步了。亦即，學習 geology，將有助於 geography 的學習。

學習上述這兩個科目的機會是處處皆是的。假如能有真正的老師，適時地提出有關自然的問題，那麼，地表上的任何一處，對孩子而言都是有趣的。



### Mineralogy (p.31)

Mineralogy (礦物學) 與 Geology 的關係，乃是材質(matter)與動力(motion)的關係，而 Mineralogy 研究的是礦石的材質，而 Geology 則研究礦石材質的演變。整個地球則可以視為一個充滿真實的大石頭，而這個大石頭中又有許多土壤，因此土壤研究也是地質學的一部份。可見，Mineralogy 的研究，即是在研究在我們腳底下的真實事物：黏土、石頭、沙、土塊...是人們行走踩踏，是小孩每天接觸的事物。

建築的材料與成品也是 Mineralogy 與 Geography 研究的一部份。純地理只是研究地表的形式(form)，但其特色、質地...則有賴研究其材質，亦即 Mineralogy 的範圍。有些人認為應該強調遙遠的、壯觀的如火山、地震，但我認為小孩腳底下採的東西，更具有吸引力。真正的奇蹟事實上就在我們的周遭。可見，Geography, Geology 與 Mineralogy 三科具有密切的關連。特別是從演化(evolution)的觀點，能量的運作與反應，導致改變與變動，則是這三個科目的不同面向。

### Physics, Chemistry, Meteorology (p.33)

有另外兩個討論改變與變動的科學，與上述三個學科密切相關。直接討論「力」的科學是 Physics；探討物質裡面比較微妙的變化，則為 Chemistry。

水的形式、大氣、雲雨、氣流的變化...。陽光的產物是光和熱，而有關熱的物理與化學，都是 Meteorology(氣象學)。

### Inorganic subjects (p.34)

因此，核心科目的關係可以歸納如下

核心科目 (Central subjects)	運動(motion)的模式，或改變(change)的法則
Meteorology	Physics
Geography	Chemistry
Geology	
Mineralogy	

上述這些科目其實可以視為一個整體，因為這些學科的本質是相近的。亦可稱為「非有機(inorganic)事物的科學」、「有關作用與改變的力量的科學」。

那麼，討論「非有機」的科學，與討論「有機」的科學（或稱為生命的科學 science of life）之間有何差別呢？非有機的科學討論的其實是生物(living organisms)的物理上的基礎、生存的環境、支持...。這樣一個環境，會影響到生命的形式、品質與型態。因此，非有機科學與有機科學實乃一種功能上的關係、或因果上的關係。

### Botany (p.35)

Botany (植物學) 是研究最低層次形式的生命的一種科學。植物可以觀察研究，但進一步，則有關植物的知識應該也要包括植物生存的物理基礎，也就包括了非有機科學所探究的知識。例如，探討土壤、空氣、氣候、地表...亦即是在瞭解植物的發展。吸收大量熱與雨的地區，就能夠滋養大片的森林；有雨沒熱，是極地的森林；間歇性下雨的地方，只有草地；若沒有雨，就變成沙漠了。

加諸生物的能量(energy)，其數量與品質是視生物本身而定的。生物發展的程度愈高，生物的型態便愈複雜，而其所吸收而至的能量也愈多，也更有助於其發展。可見，生命的發展離不開環境。人類要進步，對自然的需求更多、要求更多、取用也更多。

### Paleontology, Zoology (p.37-)

生物演化非常仰賴地理與氣候，可以從 Paleontology (古生物學、化石學) 的研究看得出來。有關不同時其地質特性的紀錄被保存下來，也包含了動植物的遺跡。而這些即是當時生物存活的环境背景或條件。同樣地，研究動物生命的科學：Zoology (動物學) 也必須兼顧到生物所處的環境，才能夠有效地學習，因此也就包括了非有機的所有學科，以及植物學。例如，研究動物的皮膚，便必須瞭解氣候。平原的動物與住在山上的動物不一樣，駱駝則力圖適應在沙漠中生存。動物的研究是孩子們極富興趣的一個主題，也是一個重要的基礎科目。研究動物的棲息與環境，當然也就與 Geography, Botany, 與 Zoology 等科目有關。

### Anthropology, Ethnology (p.39)

Anthropology (人類學) 則是對高等生物(即，人)的動物學研究。人類對於環境的依賴性更大，受到氣候與環境結構的限制更多。為了瞭解人類演化的發展，也就需要研究那些會影響人類的環境因素，可見，人類學的研究，也與上述提到的核心科目是有關係的。

個別生物的生存會影響到整體，整體的生存也會影響到個別。因此，研究群體與研究個別生物乃是同等重要。有關人類相互關係的研究，即是所謂的 Ethnology (人種學)，特別是群體對個人的影響。這樣的關係，甚至比環境對人的影響還大。人類因素的影響，還包該神話、圖騰、宗教、政府...等等。不過，影響人類演化的因素非常複雜，光是有關亞利安人的說法就超過上百個，因此，詳細地研究地理、親屬關係等等，才能有效地補充相關的知識。

草原、森林對人類都有影響，山壁乃是天然屏障，有地形保護的海岸是天然良港適合貿易...可見，天父(Father Sky)與地母(Mother Earth)處處訴說著有關人類演化的故事。

### History (p.41)

廣義的 Ethnology (人種學) 則包括 History (歷史)。Ethnology 探討語言、文獻、建築、工具、發明、以及人類學的研究成果。而 History 則再加上人類的

書寫文字記錄。人類的精神主導了他的演化，而 History 則是掌握此一法則最重要的知識，但歷史裡卻充滿了偏見、錯誤、對當局的諂媚...，也就有賴從 Ethnology 來加以詮釋。地球是人類的家，動植物是這個家的家具與裝飾，每一個有特色的地方，則是這個家的不同房間。

Geography 和 History 是有其心理學的關係的。歷史的研究需要想像，需要在心理呈現出圖像，但歷史的圖像會跟著時間的潮流而不斷地變化：森林茂盛了又被砍伐了、國家興起又消失了，唯一不變的是人類的舞台，亦即大地。因此，歷史的事件必須參照地理的知識，那麼事件才會鮮活起來，我們也才能順著歷史的記憶前進。歷史的研究若不參照地圖，將是徒勞無功浪費時間的。

我所要強調的是，上述這許許多多的科目，其實就只有一個科目。孩子們對這些科目的興趣是自然而生的。就是這些自發、主動的傾向，乃是教育應該順其而發展。

### 科目之間的關係 (p.43-)

這些科目的關係，主要可以歸納如下：

(一) 形式的研究(study of form)：宇宙是充滿材質的，而人類有辨別的能力。任何的形式，都可以視為是物體表面的限制，即使是不可見的物體的表面，也必須瞭解清楚，才能做理性的因果推斷。當我們開始發現水浪的形狀與速度，我們也開始瞭解其顏色；當我們測量音波的型態與強度，我們也才開始瞭解聲音。對形式的研究，事實上乃是所有學科研究不可或缺的一部分。而 Geography 則是對形式（即地球表面的形式）的純粹研究(pure study of form)。Geology 則較不屬於對形式的研究，而是研究塑造形式的各種因素。Mineralogy 是形式的研究。Anatomy 是對生物的結構的研究。

(二) 數字的研究(study of number)：掌握物體確切的大小，才能正確瞭解物質。長、寬、厚薄、重量、持續的時間...。數字，乃是一種判斷的模式，也就與各個科目有關。

(三) 因果的研究(study of cause and effect)：各個科目之間的關係是非常密切的。缺了某個科目的研究，其他的科目也就不完整，也可以說，每個科目都是為了其他科目而存在。有關植物的知識，必須有賴許多其他科目的研究。因此，我們說這些科目因其功能而緊密相關(bound together in function)。萬物都有其功能，若這樣的功能乃是在培育神所創造的最高形式：人，那麼這樣的功能也就是最高形式的功能。研究通常從「結果或影響(effect)」開始。我們會觀察、探究地理或地質學의各種結果。但每一個結果，都預設有其原因(cause)。兩個面向的研究都很重要，缺一不可。所有教育的研究，都乃是對原因的研究，而這樣的研究又必須對結果有充分的瞭解。

### Study of law (p.45)

因果的研究又可稱為法則的研究(study of law)：自然的法則指的是能量對物質作用的方向，但物質的品質，又決定了能量作用的方向與品質。例如，我們在

Geography, Geology, Mineralogy 中研究「力」，而且就只單純研究力，我們便稱此乃對「力的法則」的研究、物理、或化學。若研究的對象是有機體，則便是對「生命法則」的研究、生命的物理或化學、Physiology（生理學），或 Biology。因此，所有的研究的目的，都可以說是法則的研究。

我要提出一個假設：所有的研究，都是有關無限(infinite)、全能(All efficient energy)的研究，其特色乃在於對其對事物作用的特質：一是有關非有機的事物，一是有關有機的事物。我非常肯定：打從一開始，人的成長與發展，端視其對探索神的法則(God's law)，並加以落實應用。除此之外，便無其他。

### Unit of study (p.46)

所有的研究都是一個整體(all study is a unit)，而有效能量的焦點，則是人類的靈魂(human soul)。人類的靈魂有秉賦去推理理性的存在，也能夠去應用。所有意識的作用既沒有空間也無從估測，是一種純粹的能量。藉由辨別這些意識上的差別，人們可以知道意識之外的事物本質。我的老師們啊，讓我再重複一次，世上只有一種研究，我稱它為法則的研究、以及神的研究。

### 評論

一、Parker 的論點有很明顯的宗教色彩，這是其特色，不過亦是他的限制。Parker 號稱是進步主義先驅，但在這篇文獻中其實看不太出來。

二、Parker 的論點特別強調 Geography，並以此作為所有學道的核心。我覺得非常勉強，不太具有說服力。頂多，可以說這是以「創世論」為基礎，因為神造世界。不過，神也造人，那怎麼沒有以「跟人有關的學道」為核心？或是並存「人的學道」與「世界（地理）」的學道？抑或是應該直接以「跟神有關的學道」為核心？

三、Parker 的論點中，我覺得有一點非常重要：「強調所有的學道都是有關係的」。因為，在 19 世紀強調學術分化的時代，Parker 則試圖在各學道中找出關連，這樣的想法可以鼓勵學者重視學道之間的關係。就教育而言，則因為各學道有關係，則試著找出其先後順序，也具有教學上的意義。

## 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	97.10.14 星期二	陳幸仁	Parker (1894). <i>Talks on pedagogics</i> . III. Form as a mode of judgment	
		洪志成	IV. Number and its relation to the central subjects	

經典出處：

Parker, F. W. (1894/1969). *Talks on pedagogics*. NY: Arno Press & The New York Times.

### 第三篇 判斷作為形式的模式 (III. Form as a Mode of Judgment)

導讀者：陳幸仁 (中正大學課程研究所)

內容大要

Parker (1969)在教育學講座(Talks on Pedagogics)書中第三章「形狀作為判斷的型式」(Form as a mode of judgement)深入探討形狀(form)本身的特質並闡述研究形狀的重要性與方法。

重述

繼前兩章探討了兒童自發活動與所有思想學科的關係之後，接下來的關注點是討論兩種判斷方法，形狀與數字。

空間充滿了物質(matter)

我們都知道所有的空間充滿了物質—泥土、空氣、水、光。物質無論大小，只要分化並為我們以概念來定義之，就稱為物體。所有的空間也都充滿了物體，物體為人所知並以符應其特質的某種概念定義之，儘管物體的定義並不完全，但對我們而言卻是足夠的了，因為我們討論的是物質與心靈的關係。

定義物體(object)

任何固定成分的物質、佔據了空間、空間上有固定邊界的東西就是物體。物體是某些成分的物質，也有固定的形狀。每個物體都有一個固定的外形，物體的形狀是那個物體表面的疆界，也是它表面的限制。每個物體受限於外表。

一切都持續改變

所有的物體都會改變，他們事實上是逐漸形成中的。更保守的說法是，沒有一種物體在兩個時間切分點上是完完全全相同的。時間就是造成差異的要素。因此，一切都持續在改變，因為時間持續在流動，每個物質的成分每分每秒都逐漸在變成其他物質，這就是永恆變遷現象。

### 物質本身不會改變

物質本身不會改變，比較安全的假設是，能量不會一直存在於物質中。物質本身是改變的狀態，但不是改變的手段。物質係透過能量導致改變。物理能量透過無機物質得以活動，生命作為能量的較高形式則是透過有機物質而活動，這些能量作用的結果就是持續的生成。

### 能量法則(Laws of Energy)

物體的質地決定了能量的方向或是能量的法則。任何一個能量的活動就會導致物體的改變。因此，所有的物體都是被改變的被物理力量或生命力量所改變。

### 形狀是能量的產物

一個物體在此時的質地決定了下一刻所改變的物體的質地。例如我們研究地表的發展，地表的發展彰顯在我們眼前的是形狀、以及一連串的地形變化，我們尋找造成這些地形變化的力量。形狀是能量的產物，所有物質的改變導致形狀的改變。

### 形狀是能量的終極顯示

每一種物質的質地或材質係由外在形式所彰顯。所有的知識主要也依靠著形狀的知識(a knowledge of form)。做為教師，我們應該知道形狀的知識如何被心靈所習得。

### 官能知覺

所有心志活動係透過感官知覺外界刺激，而外在刺激的活動主要透過五種感官知覺得知，嗅覺、味覺、聽覺、視覺、觸覺。前四種知覺並不直接或立即回應形狀，這四種知覺的功能與形狀的關係是描述的、再現的(representative)，而非想像的、創造的(creative)。

### 形狀的知識是觸覺的產物

形狀的知識之發展與觸覺有根本性的關係，觸覺是最偉大的智性知覺。或許形狀的知識還受到其他官能知覺的影響，例如視覺可能也是扮演重要的角色，但是任何形狀的概念只能夠過直接接觸的運作而產生。

### 所有的知覺都是觸覺的

所有活躍於物質中的能量必然先接觸到感官知覺的末梢器官才能夠進入大腦。因此，所有的知覺都是觸覺的。

### 所有知覺均演化自觸覺

聲音觸及全身引發震動，顏色也以光化學的效應作用於全身，氣味接觸到鼻孔，味覺也是因為物體接觸了舌頭上的味蕾而引起的。觸覺是分佈於全身末梢器官。

### Laura Bridgman

從一些早年喪失某種感官知覺的孩童身上我們可以習得一些教訓。Laura Bridgman(1829-1889)教我們觸覺的重要性。她是美國第一個盲聾幼童接受關鍵的英語教育，以僅剩的觸覺成為殘障教育的典範。

註：勞拉(1829-1889)在美國東北部出生，她的父親務農，家境小康。勞拉才過了一歲半，就流行起猩紅熱，不僅奪走了她兩個姊姊，還讓她在床上躺了兩年，視

覺、聽覺喪失了，嗅覺、味覺也幾乎全毀。勞拉是在一八三七年成爲「歷史人物」的，那一年她的父親帶她到波士頓的盲人重建院。在院長侯維的苦心教導下，勞拉終於學會以字母符號「說話」，甚至還會耍頗有創意的文字花樣。於是勞拉成爲殘障教育成果的典範、各界矚目的焦點，連狄更斯都跨海來訪問，返英後的報導廣爲人知（一八四二年），連達爾文都在著作中提到過她。但是她永遠學不會數字、計算之類的抽象觀念，從來沒有發抒過什麼深刻的思緒。至於宗教情操，勞拉最後加入了侯維鄙視的那種教派——以聖經字句的表面意義爲教義準繩。

### **Helen Kellar（海倫凱勒）**

海倫·凱勒(Helen Keller, 1880-1968)教我們聽覺的重要性，她是小神童，但在幼年早期喪失了聽覺與視覺，她被置身於此種環境中學習如何與外界接觸，儘管小小年紀的她可能記憶中猶存些許微弱的顏色與聲音，但是其智性發展最關鍵的是觸覺，上述兩位孩童的故事都證明了偉大智性的能力主要係透過觸覺的正常運作得以發展，觸覺的結果形成了智性活動的基礎。

#### **觸覺是幽微難以捉摸的**

觸覺不像其他感官知覺會刺激心靈。物質的形狀是所有有效能量的終極顯示，因此能促動心靈得知形狀的力量一定要與教育有關。換言之，透過何種官能知覺能夠使我們的心靈有所覺知或做判斷，就應該是教育中最重要，也應該用較好的方式去教育之。

#### **有意識活動是非關空間的**

所有有意識的活動，意識狀態，所有本我所知道的心志活動，都是不存在於空間的，也是無須思索的。他們是由純能量構成的，而能夠被本我所知道是因爲純能量分化爲初步的理念與特殊的活動。

#### **兩個謎：物質與生命**

所有形式的知識無論是先天或後天習得的，都絕對依附在非空間的活動。世界上最神秘的兩種東西便是物質與生命，而物質是最神秘的。光線是從牆壁反射過來的，光線餘波刺激了意識，產生顏色的概念。我們對於牆壁顏色的判斷是根據這些意識效應，但是真正引起以太光波改變、產生顏色屬性的物質之本質，是我們所不知道的。

#### **形狀的知識與能量的知識不可分割**

一個概念越能夠符應外在形式，就越能夠使得人的心志具有瞭解此物體的力量，對於此物體而言，其形狀是表面的疆界。形狀的知識是所有知識的大門，沒有形式的知識，其他知識是不可能的。

#### **概念的原始狀態**

接下來我要討論個別概念的未知狀況與天然狀態。由心靈自發活動所產生的概念是非常模糊的。因此，從這種原初的概念所產出的比較與分類一定也是不完美的。在這樣的比較與分類中還沒有教育可言，這些原初概念是教育的開端，但是如果他們始終保持著模糊與未知，人類的存在也會保持著未開發狀態、心志上是微弱的。問題適用何種心志活動以及何種情況可以使這些符應其外在形式的概

念足以開展呢？如果以觀察目標作為一種關注樣式，最基礎的觸覺便是應該發展的方向。教育價值的直覺最接近個別概念的近似值。

### Agassiz 及其學生

Agassiz 帶領學生長期觀察生命中最簡單的有機體，他們帶著不成熟生硬的概念開始觀察，透過長期的接觸使得物體在他們心靈中逐漸提升強化了原先不成熟生硬的概念，帶來科學實驗所必須具備的獨特性。

註：Agassiz Alexander (1835-1910) 瑞士誕生的美國籍海洋學專家，海洋動物學家，作家。Louis Agassiz 是第一個建立冰川研究站的人。

### 形狀作為一種判斷方式

心靈沒有外在形式，形狀的知識是心志活動的產品，完全根據大腦的本質與透過觸覺來活動的形式之外在屬性。觸覺的外在屬性在大腦中產生相對應的初步想法或印象。這些想法被物體的活動，透過其所有感官知覺（特別是視覺），統合成為不同的概念。這些整合於意識中的不同概念則以分析、比較、分類、以及推理的方式，被本我認識到了。

### 形狀概念的教育價值

未知模糊的概念會產出有缺陷的、粗糙的分析、比較、分類、推論與概括化，是不可避免的結果。觀察能夠使得外在物體在意識中持續的行動，因而精緻化與強化這些概念。

### 想像

心靈有能力從知覺產物中建構新的集合體，這不是透過物體行動的直接結果，而是心靈的想像力。想像力是一種將基本想法統合成整體的力量，無須透過外在物體的直接行動。然而，知覺產物或各種概念與想像力產物之間的關係是非常緊密的。

### 觀察需倚賴想像

由想像力建構成的概念，其生動性、獨特性與強度決定於形成這些概念的基本想法之生動性、讀特性與強度。而這些概念則是由外在屬性與物體透過感官知覺所創造出來的。二者之關係，是物質的。心理的要素和要素的整合體也都是物質，從這些物質中想像得以被建構出來。只要物質夠清晰夠獨特，想像的結果也必然如此。

### 不成熟概念的相對價值

人如果對於形狀的概念生硬，其想像力也只能建構出粗糙的形狀，此外無他。換言之，不成熟的初步理念與不完美的概念所具有的唯一教育價值是，他們還有發展的潛力。直到他們發展到夠清晰夠獨特的狀態，才有教育價值。感官知覺和觀察的結果跟想像的結果之關係不證自明。

### 想像力是一種超越感官知覺的力量

透過想像力我們可以超越感官知覺的有限視野。感官知覺的訓練與發展是為準備邁向不可見的偉大旅程。觀察是形成概念的主要心志教育過程。在想像力的所有創造中，形狀是與心志活動和心志力量最主要、最根本、最不可分割的要



素。在地理學、地質學、礦物學或其他核心科目可以不用有效合理地研究原因 (cause)；除非心靈有力量去建構清晰的影像，否則無法有效地聽到語言、無法形成教育性的推論。所有這些影像或心靈的創造都完全依賴感官建構 (形成) 的結果。

### 幾何

正如形狀研究是透過意識立即觀察所建構的形狀概念，幾何學也是依賴有限感官知覺的一種影像形狀的科學。幾何是想像力用來幫助形狀的建構與關係最好的工具，這形狀並非直接與外在物體相呼應。這使得幾何學在所有核心學科中佔有關鍵地位，例如，地理本身是關於地球表面的科學，地質學的最初步驟也是透過形狀，礦物學也一樣。

### 數學地理

數學地理也許是使用幾何來獲得知識的最佳範例。推理的每個步驟都不能沒有透過觀察來研究形狀，以及超越觀察對於形狀的想像力。我們的心智傾向將所有不規則形狀的物體跟傳統典型形狀作連結，幾何學給我們這些典型的代表性形狀，作為想像真實形狀的基礎。

### Froebel (福祿貝爾)

誠如上述我已經清楚地闡述形狀研究的重要性，以及形狀對於幾何學的密切關係，還有他們對於其他核心科目之事的關係。Forebel 對於幼兒的教育中，形狀也是最主要的部分，他教我們，最具智性的觸覺及其產物 (即形狀) 是所有智能發展的基礎。

### 數不清的機會可以學習形狀

小孩子有哪些機會可以學習形狀呢？身為教師的我們受智性傳統的教訓，已經遠離這個核心科目，我們的心智視野都太過僵化執著於死板的形式與形式主義，而非著重於如何表達思想。當我們將焦點放在這些核心科目的研究與其在人類發展的直觀價值，就會發現有數不清的機會可以學習形狀，我們就會瞭解，所有真正研究的價值倚靠著符應其外在形狀的概念獨特性。

### 想像的能力是學生的弱點

地理是最基礎的形狀研究，但是我發現學生在想像力活動中有著根本性的弱點，在地理學中我尋找原因(cause)，發現學生的答案是靠著死板的表達形式，而非倚靠實體。

### 在生命有機體中學習形狀

儘管在地質學與礦物學中，顏色、密度、重量也都很重要，但形狀仍是最重要的。在植物生態中我們關心葉、莖、花、果實的形狀，形狀是兒童的主要環境，教師的主要目的應該持續地研究形狀、提升兒童對照物體外表形狀的意識。自然界中無可計數的形狀其實已經化約為幾種類型：如，球體、圓柱體、立方體。

### 真實形狀與典型形狀

自然界中並沒有典型的形狀，所有自然界中的形狀都是不規則的，因此，真實的、自然的形狀應該先學，也比較容易被兒童的粗糙概念所採用，典型的形狀

應該慢慢去瞭解。

### 文法學校中的幾何

幾何學是教育中必修的，大約在文法學校中的第六至八年級，此時有必要開始需要學習典型形狀，以便使兒童能夠想像那些超越感官所知覺的真實形狀。

### 結論

第一，學習形狀與幾何學是教育中最根本、有其直觀的重要性。

第二，所有形狀的學習都可以結合觀察，在所有核心科目的研讀中均可以學習形狀，換言之，形狀的學習無須獨立設科。

第三，在所有核心科目的研讀中，需要想像力的活動，基本幾何的原則與前提可以直接與其他核心科目有關連。

第四，學習形狀與幾何學的最高目的是認識透過物質活動的能量法則。

### 綜述

一、Parker 提出感官知覺對於智性發展而言非常重要，其中感官知覺中最重要的是觸覺。

二、Parker 仔細推論為何形狀是智能發展的要素，從人們的五種感官知覺分析，發現所有的知覺都需最基本的接觸，而接觸會在腦中形成想法、概念，人們意識到此概念，逐漸透過形狀加以比較分析、分類並進行推理。因此，外在形式使得人們的智能發展得以可能。

三、Parker 從兩種形狀的學習來闡述人們智能的開展程度，第一種形狀的學習是自然界的的不規則形狀，這是最真實最實際的外在形式。也是兒童應該先去接觸的形狀。第二種形狀的學習是典型的代表形狀，也就是幾何學。這種形狀的學習可以使得兒童利用其想像力，超越真實形狀。

四、Parker 的觸覺決定論，奠定了幾何學在教育中不可取代的地位。

五、Parker 說「一個概念越能夠符應外在形式，就越能夠使得人的心志具有瞭解此物體的力量」。的確，看到一個物體，我們是先看到外表，換言之，沒有外表，就沒有辦法盛裝內涵？想想看，什麼概念沒有外在形式，卻有內涵？神（已擬人化）？宗教（有手勢儀式）？幽靈？

六、Parker 接著說「form 的知識是所有知識的大門，沒有 form 知識，其他知識是不可能的。」如此說來，form 是所有研究的基礎！是所有科學研究的基礎！是所有社會科學研究的基礎！？什麼研究與 form 無關？愛智研究？沒有清晰形式的知識，不易劃定界線，不得其門而入？

七、Parker 說「形狀是兒童的主要環境」，兒童的遊戲與日常活動是不是主要依賴著物體的外在形狀？玩泥巴、玩水、玩球、玩捉迷藏、玩車子、看雲、跑步、翻滾、彈琴、手指謠、親親抱抱、聽歌曲、聽故事。什麼活動與 form 無關？聽古典音樂？

八、Parker 「形式為判斷方式」給你什麼啓示？

### 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	97.11.11 星期二	朱啟華	Parker (1894). <i>Talks on pedagogics</i> . XIV. School government and moral training	
		陳延興	XVI. Democracy and education	

經典出處：

Parker, F. W. (1894/1969). *Talks on pedagogics*. NY: Arno Press & The New York Times.

#### 第十四篇 學校管理與道德訓練 (XIV. School Government and Moral Training)

導讀者：朱啟華 (中正大學教育學研究所)

摘要：

本文主要在陳述學校道德教育，尤其就管理的面向而言，所要達成的目的與方法，以及學生在受教過程所學內容要如何與道德教育相銜接。獎勵與體罰雖然有助於學生呈現正確行為，但由於常帶來負面的影響，所以要盡量避免。

#### 四、 學校管理

學校的目的是進行教育的工作，教育的工作指的是在個人發展階段中的自我努力。而學校的秩序有助於完成學校中的教育工作。教育的過程包含個體在教育中的活動。方法是在於改變教育情境，以符合個體的需求。教學是使教育上的自我努力得以呈現。身體的訓練在於使有助於身體發展的條件呈現出來，並讓身體能夠有更有效的方式來接收並表達出思想

學校就是一個社區，而社區對於心智跟道德的成長是不可缺少的。阻礙了社區的良好發展是錯的行動，最好的行動原則則是成就有助於產生教育性影響的事。

學校既有上述的功能，一個學校是否真正上軌道，進行教育性的工作，可以由兩個問題來考察：

四、 對每一個個體都是使用最經濟的方式來進行教育工作嗎？

第二，對於大眾都是好的工作，對於個體就是好的嗎？

如果這些問題都是肯定的，那麼學校情形就會是良好的，亦即它能在無時不刻都能幫助個人甚至所有人成長與發展。

然而學校管理學生的第一步，可以看到孩子帶著不專心的習慣、不喜歡工作、覺得老師是天生的敵人的心情來學校，所以教師要具有某些特質。首先，教師最高的品質就是給予學生愛，並想要協助學生。第二個品質就是教師必須持久地愛自己所教授的科目。第三，教師必須表現出思考的能力與技巧。第四，他必須擁有支持信念的勇氣。由此所表現出的行動，會對學生有深遠的影響。然而，教師如何了解學生？教師可以由直覺、心理學知識來獲取學童個別性的知識。教師由此產生的實踐智慧的知識、愛護學生、清楚知覺成長中學生的需求、表現出的力量及堅持所產生出勇氣來控制機智，可以使孩子感受到並欣賞老師的勇氣，在平靜、自信中展現出勇氣，絕不表現出威脅及退讓正確的事。透過對老師的了解，孩子直覺地知道老師就是工作的一種形式，老師的最高責任就是引導學生的精力到正確的任務上。

學校秩序要將學生的精力引導到使他的身心靈整全發展的方向上。方式之一，便是使他們具有知識。學習知識可以幫助學生心靈發展，並以此能利益學校及世界。依 Parker 之見，這類知識首先是歷史知識，因為知識中呈現人追求自由的奮鬥歷程。而那一類的歷史可以作為學習主題？Parker 認為，與人類追求自由有關的，都可以成為學習主題，而不侷限在某個時期或區域。同時一些能影響學生使之產生正確行為的主題內容，也應當可作為教材。

其次，科學也可被選為教材。科學可以改善人的生存處境，使人的關係緊密，所以科學是與創造有關的知識，人可以由科學的學習而達到自由。尤其是科學當中與滿足直接實際需求有關的知識，比如天氣、春夏秋冬的植物、空氣、水等與人生存直接關係的知識。此外，社會學科（civics, Gemeinschaftskunde）的學習，可以使學生了解相互間的關連性、意義及重要性。尤其是彼此間的義務，使學生能認識到自己的行為對於他人與整體可能產生的影響。

## 二、道德與知識

學校的團體生活可以為學生提供形成某些特定行為習慣的機會。而在學校的共同生活中，可以使學生學的歷史與社會科學的知識，加以運用，比如不同社經背景與能力的學生都聚在學校當中，並且要學會相互尊重。如此學校提供了一個共同生活、相互尊重的場合，也會有助於開展人性善的面向。學校因此是培養德行的地方，但這也涉及對於學生本性的界定。Parker 假定人是上帝依自身所創，所以人本性也分享了善的神性，將這部分善的神性開展出來，就是教育的功能。所以教育就這部分而言，在內在而言是善的。即使人有惡的一面，但 Parker 認為人內在來看，是朝著善的方向上發展。

而在發展個人德行時，教法有其重要性。Parker 認為人既是上帝所創，所以人的發展有其法則與次第，能提供情境與條件，使學生符合這項發展法則成長的，就是所謂的「自然方法」(natural method)。另一個道德教育假設在於教育要培養學生利他的動機，由此利益所有一切人，提升人類福祉。所以教育的最終目的是利他動機。

知識的學習，則應當與利他的動機結合，亦即要將所學的知識，運用在幫助別人的用途上。

至於教學內容，應當是以善的事物為主。亦即由此薰習學生，使他學習的知識內容，都是善的。至於邪惡或惡的事物，應當要避免小孩接觸，以免小孩日後發展受到影響。先要有對道德事物的覺知與認識，才能辨別或看出是惡的事物。道德訓練除了上述培養學生利他動機外，還要經過理性選擇，亦即選擇以何種方式或行為才能利他。而將個人選擇的利他方式付諸行動的，則是意志(Will)。意志是執行個人決定的依據，而意志之訓練可以由實作的練習當中得到陶冶。學校教育為達此目的，所應當運用教材的性質為何？

Parker 認為所有的教學在內在而言，應當是善的，而且所有的書應當是道德的教科書。比如歷史，其題材是記載人們恆久以來對於真理的追求；傳記則記載人類由生到死的歷程中所展現的人性；文學則是反省高貴的靈魂以及對他們本性的詮釋等等。同時 Parker 也對將道德教學獨立設科的說法表達意見。Parker 認為，這類說法是因為各科目中與道德有關的內容沒有產生道德教育功用所提出。為解決這問題，Parker 主張要培養學生對正確事物的感受力(feeling of righteousness)。這種感受力或情緒，有助於使學生表現正確的行為。

除了對正確性的感受外，Parker 還認為對事物的興趣或愉悅，也是推動行為的動力。而這也呈現了情緒陶冶的重要。他認為心靈對情緒有主導性的影響，而情緒則能引導意志。而使學生有愉悅的心靈，並陶冶他的動機，可以透過教育方法達成。

班級教學的主要元素在觀察每個學童的心靈。教學可以使學生心靈產生教育性的活動，而這個前提是要先掌握學生的心靈，才能了解如何使他們產生這類的活動。而這又涉及教師對相關知識的認知。Parker 認為若學生掌握的知識是錯的，則作的結論(Inference)也會不充分或錯的。而在知識形成前的原初的結論(original inference)，亦即學生的起點行為，是教學時使學生進行推理活動的基礎。如果學生在教師幫助或重覆練習後，仍無法推衍出正確的結論，則所教的內容就超出學生的理解能力，所以教師就會回到學生的認知起點上，重新進行教學。但真正的教學特徵在於能激發學生純淨的愉悅(pure delight)。Parker 認為最純淨的愉悅是將真理運用在利益他人上，其次則是真理的追求。因此以考慮學生的情況為起點，促進其身、心、靈的發展，展現出道德與認知行動，是以運用教學方法的重要規範。但如果不符合這些規範的教法，是否就是不道德的呢？

### 三、教法的規範

Parker 提出了一些判斷的標準：

(一) 如果方法沒有依循人類法則，將會阻礙自我的努力，並且浪費學童的時間與精力，以及自由運用所有能力的機會。

(二) 不經由思考而學習一些既定的形式或符號，不僅浪費學童時間，養成自滿的態度，且阻礙了想像力與理性的發展。

- (三) 研讀經由狹隘心胸的作者或是一個政黨或國家寫的歷史，會產生偏執、仇恨及錯誤的見解。單方面的教學限制學童的同情心，也阻礙了他們人性的靈魂。
- (四) 對科學進行教科書式的研讀，由於缺少觀察及原初的結論，亦即忽略了學生的起點行為，會阻礙兒童自發性的活動，以及他對真理的喜好。
- (五) 模仿或仿造會削弱學生觀察的動力，並減少藝術學習產生的教育性影響。
- (六) 體罰貶抑了靈魂，並讓學生成了膽小者。
- (七) 獎勵制度培育出自私並摧毀了團結，使利他的思想成為不可能。
- (八) 當一個老師全部的意志放在使用獎勵及體罰制度時，學童將沒有機會表現出自我的意志力，因為老師的意志就是學生的意志。教師使用武斷的權威來命令，將造成教師命令，學生遵守的結果。

如此，教師的意志就會支配學生，後者無法感受到自己也有選擇的權力，最後就會處處依賴老師或外人。但不只是學校中的教師，家中的父母只要要求小孩服從，同樣也會使孩子變得處處依賴，沒有表達自己意見的意願，更遑論有講理的能力，未來也只會成為一個盲目服從權威的公民。

然而在學童還小時，父母或教師會要求學童遵守規則。這時父母與教師的意志支配了學童，亦即他們的意志成為了學童的意志。但在這個要求過程中，仍要使學童了解為何要遵守秩序，亦即要使他運用理性思考的機會，以便逐漸開展他理性思維的能力。

在學校中，將教師的意志強加在學童身上的方法，一種是體罰，另一種是獎勵。前者認為只有在強迫的情況下，學生才會作出正確的行為，這會引起學生的恐懼感。而後者則是使學生尋求獎賞或產生嫉妒心。由此學生的學習會成為只求取外在的認可，而摧毀其高貴的、自發的動機，並成為一個利用他人、完成自己目的自私的人。過度強調對學生正確或所欲求行為進行獎賞，容易使他產生支配他人以達成自己成功的野心。

體罰與獎賞存在的唯一理由是非自然地、不具教育意味地消耗體力。它們雖能有效地提升學習，然而最後在此過程中學生所產生的恐懼與自私自利會支配學習。相對於此，Parker 認為有教育意義的活動，能促進個人身心靈整體的發展。它既是學校所有成員的渴求，本身也是一個最甜美的獎賞。

#### 四、結論

Parker 認為，尋求真理是尋找上帝，祂是真理，也是真理的創造者。所以真理本身即是善，探索真理的活動就本質來看，也就是一項善的或道德的活動。而在運用這些被掌握的知識時，如果是以利益他人為動機，也會是項道德的活動。

然而在公立學校中，道德訓練的課程或機會只有少數，有時根本沒有。解決的方式是教學本身就內在來看就應當是善的，亦即要以善作為依據，否則這些教學活動就應當避免存在。體罰與獎賞的方式，由於所帶來的問題，所以不應使用。

經典出處：

Parker, F. W. (1894/1969). *Talks on pedagogics*. NY: Arno Press & The New York Times.

### 第十五篇 綜覽專注理論

### 第十六篇 民主與教育 (XVI. Democracy and education)

導讀者：陳延興 (國立中正大學課程研究所)

本章作者係針對前面十四場演講有關專注(concentration)理論作一個重點的概述，針對該理論提出幾個原則性的重點，並且討論該理論在應用上的限制。

(一)要發展並決定要教的科目內容與方法。

- 1.兒童所處的環境會產生作用，因而決定所有學習的開始步驟。
- 2.人的特質(personality)也會決定外在能量(energy)的活動與他們所回應的表達方式。兒童自動自發性的活動能夠確使他去發現並應用在教育情境中。
- 3.直覺、直觀與自發性的探索是一種科學性的手段(方法)，以確定所使用的方法能讓學生在心智、道德與身體等方面均能加以開展。人的這些律則(law)提供(fix)教育的條件與方法。
- 4.藉由完善的方法應用於必要的情境，意味著人的進展係透過較少的阻礙以達成自由與人類進步的目標(p.376)。不完善的方法會阻礙或使得進展方向走偏。最有效率的教育是透過方法的實施，能夠明確地與發展的律則相一致。

(二)在兒童的環境中可以被採用的學科，被區分為下列幾個核心科目(central subjects)<sup>1</sup>：

- 1.地理、地質學與礦物學：有關無機物的科學。
- 2.物理與化學：運動法則與無機物的改變。
- 3.植物學、動物學、人類學、人種學、與歷史：有關有機物與生活的科學。
- 4.生理學：有機體說(organism)的物理與化學。

本質上，並沒有存在著分類。對於這些核心科目的分類是研究中不可或缺的手段；這些科目彼此之間就是一種有機的、不可或缺與相互獨立的單元。一個科目與其它科目的關係類似於任何學科的部分對於整體學科之關係。

兒童在他所處的環境中與這些科目之間都有聯繫的關係，而且是出自於對於這些核心學科的內容進行本能地探究。專注理論認為學童從一開始接觸這些學科，一直到當他們達到一個心智發展的階段都會持續，同時當專門化的學科能夠有效地產生與其它學科相關的基礎知識(p.377)。透過觀察、探索、想像與原初推論(original inference)，對於核心學科的直接研究，並提供一些用之不竭的教育心智活動的方法。

(三)所有外部的知識主要依賴自我(ego)的行動，即所謂的判斷

而所有的判斷或原初推論的行為完全仰賴「感覺的產物」(sense-products)、

<sup>1</sup> 導讀者發現參考原文前面第 ii 頁的圖，原有氣象學與天文學，但在摘要這部分並沒有提及。

基本的想法、與個別的概念。「感覺的產物」是對於外在能量的顯現與詮釋，而這些能量的區別與表現方式係透過「物質的特性」(qualities of matter)而定：物質係指藉由對於不同的能量加以判斷。能量的特質區分物質的特性，與時間、空間、運動有關，並且證明律則，因此，所有的學習都是一種律則的學習。

而形狀則是能量的最高展現，與心靈相一致，這是所有知識的基礎，也是根本心智感覺之產物：觸覺。倘若沒有對應於知識與對於形狀的詮釋，則沒有知識或知識的詮釋可言。所以說對於形狀的研究是所有核心學科中不可或缺的知識基礎。直接形狀研究的心智歷程就是觀察。對應於外在的形狀，感覺產物透過想像加以形塑。在想像活動下的形式科學係指幾何學(p.378)。

#### (四)形狀就空間而言，是物體與物質實體的概略限制

大小(size)則是物體與物質實體的明確限制。因此，形狀與大小的知識是所有適當的概念之基礎，與物體與物質實體相一致。透過判斷，心靈透過線條、面積或範圍、表面與體積等向度測量大小。而數字則是一種特定的判斷模式，是一種獲得有關大小的明確知識。還有重力、密度等知識係來自於計算(numbering)。物體和物質彼此之間有諸多的關係，係透過相同判斷模式的產物。

專注理論的主張是一種透過判斷模式的練習，計算的知識只要是有關外在知識的獲得；同時判斷的模式可以透過測量物體的大小與重量加以有效的獲得，同時相關的練習，本質上是屬於核心科目的直接研究。(數字與核心科目的關係)

#### (五)注意(attention)是心智的創造活動中的主動歷程

(p.379)受到來自由大腦與意識的外在活動所引起。掌理注意的律則本身就是自然的方法。教學是一種有教育意涵的注意情境之展現。注意力係要透過研究核心學科加以有效發展。觀察、聽說(hearing-language)與閱讀是注意的模式。觀察與外在引起的意識之專注有關，而行為的結果是內在的。聽說與閱讀是一種思考歷程，係透過言談與書寫文字的意識所展現。當這些科目的思考是合乎心智活動需求，同時當注意的行為很強烈的時候，這些都是教育的歷程。

#### (六)作為實驗與探究的要素，觀察是核心科目的最根本研究

這些科目提供許多機會作為注意模式的有效作為。無論觀察或想像的目的都是原初推論，與理性的主要要素。(觀察的重要性)

#### (七)兒童進入學校所需要的口說語言，亦透過思想力的增進並加以發展

專注的原則係指口說語言應該與意識的立即需求相一致。

#### (八)閱讀是一種思考，係透過書寫或印刷形式的意識、透過句子的安排所產生的

閱讀和研讀課文或經典一樣的歷程(p.380)。閱讀讀物與研讀課文的能力係採用直接研讀核心科目所獲得。字詞與成語從頭到尾與內在的思考相互聯結。換言之，倘若沒有閱讀材料或研讀課文，無法直接且立即地增進科目之學習。所有呈現給學童的閱讀，是最好的文學。(閱讀與學習的關係)

使用注意的三種模式：觀察、聽說與閱讀，三者在本質上加以整合是需要維持的。

#### (九)透過八年的課程學習，所有的表現形式(expression)的模式都需要持續地被採用，作為有效的方法以加強內在與教育的意義活動，像是手勢、聲音、音樂、言



談、製造、塑造、繪畫、製圖與寫作等表現形式

每一個表現形式均有其特定且不可或缺的教育功能，以及特殊的影響反應。所有思考的表現形式可以透過內在或質化的心智活動等刺激加以直接獲得。從頭到尾整合的動作都應該維持。

整體身體的最佳生理發展作為一種思考與表達的工具，產生源自於個體持續且本能的運作。(注意模式的運作：生理發展的方法)

(十)音樂涵養的情感決定動機與控制意志

律動是所有旋律與和弦的基礎(p.381)，在優雅且緩和的運動中，身體的調適是很有力量的方法，成為心靈的較佳工具。

(十一)手勢是一種肢體語言，高度展現肌肉的協調性

全面的活動有助於增進健康、美感與優雅；就像聲音與言談是對於思考的立即回應，手勢是對於書寫和表達模式的概念，所產生的直接且生物性的關係。律動是身體的部分持續地透過手勢、舞蹈與音樂家以聯結。

(十二)表現形式的概念模式對於所有的注意模式有很強的影響力

這些模式透過最有效率的手段：發展想像力、增進手勢、音樂、言談和寫作。

(十三)透過言談與寫作，所有意識到的活動大多可以被完全顯現

作者論證所有的言談與書寫形式均可透過思想的進展與表達中加以獲得；而所有有關文法的字形變化、定義與規則，(p.382)可以完全地藉由言談與書寫的思考力之發展加以精熟。

(十四)所有形式的思想展現與每一個表達模式，均可以適當地與有效地在內在思想的立即刺激下獲得，這意味著表達的每一個行為應該對於教育思想具有全面的影響

(十五)專注理論的主旨在於瞭解到所謂真正的教育在本質上是道德的且倫理的

教育是一種對於邁向真理的態度之開發。所有表達的行為存在於透過每一個表達形式且對於真理的展現。教育的基本原則在於發展利他的動機，藉此最高與最佳的心智活動將可以獲得。教育是一種在發展的方向中，有效地使用生理、心智與道德的能量。能量的有效化或節約(economization)與預測律則的發展相一致。在所有教育活動中的核心是兒童。我們必須確保人類絕對會受到永遠不變、持續的與有效的成長與發展律則所引導，所謂的發展是一種與所有存在的律則相一致。若與律則不一致，則是一種衰退、退化與死氣沉沉。教育的歷程存在於條件的呈現(p.383)。教育的中心法則在於「自我努力」(self-effort)、自我的活動，當一般的物質與律則相符合。對於存在律則的不斷修正與達成，控制較高層次律則的行動並且形塑教育行動的不斷運作之路徑。

作者主張說個人發展的根本原則就是自我努力。自我的最高心智努力是一種原初的推論。原初的推論是一種自我主動發現真理的嘗試，必要的(根本的)(essential)真理是律則。宇宙萬物(the universe)就是一種最有效能的物質能量之展現。物質可以用能量加以區分為有機與無機的。這種區分適合於人類的理解能力。這些不同的物質是看得見的、可觸知的創造思想之展現，所以不同的物質傳

遞上帝的思想給人類。宇宙萬物是一種持續進行與不斷的改變。這些改變係受到永恆不變的律則所掌控。這些律則是無形的，就像意識一樣是看不見的。有一套核心的律則控制人類與宇宙萬物。所有宇宙萬物的律則顯露(reveal)自我給自己本身。所有的律則關注存在的律則，透過存在而展現。我們都是由上帝的形象(His Image)所創造，我們透過努力探知真理或律則，並加以應用，而接近(approach)所謂的「形象」。

清楚而言，自我努力有一個絕對的目的，就在於觀察、探究，以及書本的知識有一個目的與目標(p.384)，在於瞭解不斷改變的大自然知識，與人類的進步運動。對於有關瞭解變化的事物的方法，透過歷史、科學、語言與藝術，知識份子有一個理想的作為並具有倫理的應用，就是在於尋求律則，一個理想的目的。我們為何麼要研究葉子？在於我們要知道樹葉與小樹枝的關係，小樹枝與大樹枝的關係、大樹枝與樹幹的關係、樹幹與樹根的關係，以及與土壤、空氣和水的關係，甚至與宇宙萬物的關係。持續不斷的聚合(convergence)，是一種接近核心真理的律則。

對於上述的論點可能產生下列的反對：這樣的看法過於遙遠、是不確定的，我們對於律則的瞭解少之又少，以致於我們無法有效地達成教育的目的。作者加以答辯：人類有他的弱點與能力，有一個使命，可以探知之真理並獲得自由。倘若我們對於律則所知不多，相較而言，我們對於律則可以有更為全面的信念，相信在律則裡有本質的愛。如果我們無法全面瞭解(comprehend)，我們可以加以理會(apprehend)；透過試驗性的方式逐漸達到；我們黑暗中看到鏡子；我們可以轉而面向真理的陽光。(邁向真理的運動)

如果我們能夠審慎地思考真理，我們對於律則充滿信念並且能夠行動。我們在日常生活與工作裡的所作所為都是一種直覺的律則知識；無論我們在行走、吃東西、睡覺或工作，我們深信律則引導或影響(govern)我們，毫無機運或偶然性可言(p.385)。關於兒童自動自發的活動，就是一種對於律則的直覺信念。光靠機運或偶然性，宇宙間沒有科學、對於研究沒有信心、也毫無信仰可言。在實驗室的科學家、在野外的地質學家、整天盯著望遠鏡觀察的天文學家，都相信律則，就像他們相信上帝一樣，引導他們的每一個努力，都是因為抱持一個信念：律則可以被發現。

有一個較為困難的問題是關於材料的安排要如何適應人類成長的步驟與進展？所謂一套理想的學習課程是一件關於未來的事情，能夠面對轉變中的環境進行不斷的調適。怎樣的材料才是最適合的？我們會在某一個學科發現，而不是在其它學科中發現？舉例來說，基礎科學或歷史哪一個比較好？我們應該如何作決定？哪一個最適合兒童？每一位學童最喜愛的是什麼？我們將會同意自然對於兒童產生的最大影響為何？還有泥土、空氣和水對於植物和動物生活的主要影響為何？(p.386) (自然與歷史的影響)

對於上述的問題有一個答案：對於所有開始或創始的一切持續下去，持續且不斷地藉由一些手段與方法，在本質上或直接地適應於身體、心靈與靈魂的和諧

成長。上帝在創造人類的心靈的同時，就選擇許多方法。讓我們研究開端，這些人類成長的萌芽；就像土壤、水和空氣是植物成長的核心。

兒童是宇宙萬物、人類與自然的等所有循環的中心。身為老師的我們應該避免過度強調我們知道最多或者我們愛最多，我們必須切記當我們教育兒童時，我們並非全知全能。就像我們或許喜愛歷史，瞭解到神話對於心智與心靈成長所造成的巨大影響，但是我們不能瞭解大自然的潛在影響，因為我們無法知道。我們必須知道製作一套學習課程要完全適合人類成長的需求，需要無限的(infinite)知識。教育中最美好、最崇高的事物就在於：我們永遠無法發現盡頭(p.387)；我們永遠無法完全地知道方法為何；我們也無法完全瞭解核心、人類的精神。(方法的無限性)

我們的任務在於持續不斷地創造，並且提供創造的情境；如果我們能夠加以領會，我們就瞭解到事實：提昇人類的靈魂就是人性的永恆(eternity)、一種對於人性影響的永恆，我們開始瞥見所謂神聖的召喚：教學。生活的尊嚴在於感受前後的永恆；靈魂與永恆的關係。

因此指引如何提昇更高更好的人性是很重要的。但是這樣的原則不容易被瞭解，也不容易加以應用。所以專注論的最大優點在於需要教學藝術的應用。作者強調所有在大學學習的學科，都必須以一種基本的方式開始學習，從兒童六歲開始逐步運用各種表達模式，加以持續地學習。(教書匠無法瞭解專注論)

關於當時學科越來越多的情形，以致於沒有足夠時間完全地學習 3R (閱讀、書寫與算術)，或粗淺地學習地理和歷史。作者指出：如果所有學科都要放在學習課程與教授要求中學習，那課程的面貌會變得如何？(學習的課程過多)(p.388) 作者的回答：從量的角度來看，這樣的情形會造成很大的困擾。在小學與文法中學的主要學習是相當足夠的。但是專家研究指出，經過八年的苦讀，兒童對於歷史或地理等學科所知甚少。更何況未來像是植物學、動物學等核心學科也要引介到學校課程中，學校要如何處理？這些對於任何學童和教師而言都是很大的負擔。

因此，專注理論提供有關教學動機一個截然不同的看法。重視心智活動的品質，取代對於量的重要性。這樣的看法重視所有人類發展與進步的目的：自由。換言之，原本強調教學的職業或技藝，應該加以革新並轉而強調教學的藝術。心智活動的品質寓於心靈運用理性、選擇的最高力量。

理性的基本要素就是原初推論；原初推論的方法就是普遍化(generalization)；普遍化的目標在於發現律則；原初推論的基礎是透過觀察、聽說與文本研究所獲得的事實與資料的知識。教學藝術存在於一種在原初推論的方向中，引導自我努力的能力。教師擁有足夠的知識之光，引領學生手牽手心連心邁向真理。(p.389)

由此可知，原初的推論的力量在於要求重視事實的知識，這些知識來自於實驗、研究、觀察、閱讀與聽說。這樣源自自我努力的情感，是引發人類心靈探究適時的最大鼓舞。原初推論的力量引發一些瞭解真理與事實的動力。原初知識是

一種內在本能的知識；要求對於事實和理念的關係加以總結；並且在所處的情境中測試真理。這也是為何許多學生在經過中、小學努力學習後，所知甚少，主要原因在於教師的想法重視量的獲得。

對於專注理論加以檢測，發現心靈活動的品質原則，而非量的原則。作者呈現七點重視質的教學(quality teaching)：(質的教學的啓示)

專家(artist)教師帶著最大的關懷與關注每一個學童的品格；同時注意透過各種表現形式的模式並留意心智層面的活動。

學習的課程是一種由方法到目的方式；而某一項教師所選擇的學習課程，能夠立即作為個人心智與道德能力的需求。

專家教師持續地研究學生，並且為學生覓得更佳的方法，以加以協助進行正當的自我努力。進行密切與持續的兒童與學科的學習，這是代表對於重視品質的教師所產生的顯著影響力。(p.390)

專家教師充分瞭解到手頭上有無限的方法可以使用，藉此加以開展學童。

所有質的教學關注在於品格的立即展現；歷史存在於兒童的生活中；公民與倫理代表日常生活；科學是能夠在家或在學校裡加以應用。質的教學的未來影響力很大。

質的教學排除所有的競爭、不當的對立。

優質教學的本質是愛，也是它的目的與真理。

我們有數以萬計的教師，但是未能認真、熱忱地教育學生。大多數教師幾乎不會覺察到真正的進步；經過日復一日的學校生活，他們的工作變成例行性，同時他們的靈魂也似乎被埋沒。要介紹普遍受到認可的心理學方法給教師知道，是非常困難的事情。理由很明顯：重視教學的量，認為教學是可以被測量的，並且可以透過考試的百分量尺加以權衡，這樣的教學不需要教育原理的應用。教師如果欠缺健全的原理原則之引導，將會輕易地忽略許多現存於教育現場的方法與手段。要能誠心與努力不懈的教育學生，就會變成普遍且有效的；每一位教師均能夠對於普遍的善貢獻某些價值(p.391)。(師資培育)

因此，專注的理論將可以輕易地被理解與應用。在開始採取實際應用的步驟之前，不需要精熟全部的理論。事實上，大多數的學習科目涉及學習的統整化(unification)：舉例來說，地理學包含一些歷史的部分與很多的科學知識。這個理論的特性在於它承認「試驗性」(tentatives)。一位教師可以瞭解到教育思想對於聯合字詞的使用有直接的影響，同時包含對於自然發音、語音學、甚至字的方法，可以部分地介紹教導閱讀的第一步驟中的思考因素。(試驗性的)

在所有的算術課本中，讓數字實際運用在一些核心學科中，主要的學習可以透過強調算術與地理和科學的關係，以及持續重視演練的學習工作。雖然習字簿的書寫方式可以普遍加以維持，試驗性的作法可以輕易地被用來引導思想表達。當一位教師按照一些方法，認真地進行素描，可以發現真實的素描與植物學、地理學和其它核心學科有關聯。

同樣的，結構地理學可以較為有效地與地質學、礦物學相互協調合作，地理

與歷史也可以。(p.392)

專注理論的其它好處在於能夠建議、引導與掌控教師的學習或研究。許多教師對於研究或學習感到焦慮，儘管仍持續不斷地進行研究，但卻是盲目地在黑暗中摸索。專注理論對於教師提供明確的計畫，同時要求逐漸加強與進步主義運動。這證明需要提供認知核心科目的需求，同時教師應該在表達形式方面具備熟練的技能。研究與實踐的引導，就是理論的應用。

教師應該知道所教的學科為何？教師所懂得的知識，比他們所教的內容還得多，同時必須採取多樣的技巧並用在所有的表達模式中。

有人認為理想的實現是完全不可能的事情。因為量的教學所造成的犧牲：但是事情仍然要被完成；如果這項神聖的工作是我們認同的，隨著無限且未被察覺的各種可能性，我們將逐步且堅定地邁向理想。作者深信專注理論清楚地注意到進展的路線，儘管困難是明顯的，而且成倍數增加，並不能產生懷疑；而認知就是意謂著去征服。

這套理論提供適合的方法讓教師加以應用，強調綜觀地瞭解或洞察學生特質與個別學生的能力。有關個人學習是透過各式各樣的表達形式之活動(p.393)，當中顯透露對於所有學科學習的特定心靈態度。教學的藝術能夠讓個人區辨他與別人之間的關係，同時也適用個人發展所需要的手段。當一位教師偏好某些學科，而忽略其它大多數科目，學生將會有樣學樣。專注論要求教師應該從所有學科中發現真理與美，無論在本質上或目的上應該都是一樣的。

當時的教育教育主要問題在於科目之間的彼此孤立：閱讀、寫作彼此沒有關連性、地理不談歷史，歷史也不談地理；而藝術歸藝術。所有學科彼此之間如果沒有關連性，真理將不容易被彰顯。如果沒有從學科外部的角度來看，有效的推論將難以被達成。重視學科之間的關聯性是優勢，而彼此孤立則是缺點。(p.394)對於文法中學的專長或分科教學的教師，有下列持不同觀點的論述：

1.對一個學童而言，教學的價值係藉由瞭解學童的性格(character)有關的教師個人知識所決定的。任何對於學生的誤解，均可能導致悲慘的結果。每一位專長或分科教師無法認識個別學生的性格，因為時間不夠以及方法不成功；任何一個孤立的學科無法顯露出學生的性格。

2.專長教師只研究她專長的學科，無法瞭解各學科之間的關連性。就像藝術老師無法清楚瞭解藝術與地理、科學和歷史之間的關連性。算術老師也不能使用數字作為推論的模式並且將其運用到各科。同樣的，教導閱讀和朗讀的教師也鮮有機會能夠應用到其它學科作口語表達。又有多少教師瞭解到在科學中學習自然可以透過閱讀、寫作、算術與藝術的教學。文學的老師是否能夠瞭解到文學反映出過去某一時期的主流思想，(p.396)同時也反映當時的歷史背景。換言之，事實上專長教師有各自專研的科目，也很難要他們精通所有科目的研究。

3.一位老師擁有四、五十位學生，需要每一門科目作為個人發展的直接方法。將任何一門科目拿走，實際上是使教師喪失教育方法之能力。

4.當重視專長教師的教學，普通教師很可能傾向於將一些重點省略掉，進而導致

喪失興趣。舉例來說，有多少教師在教導文學時，能夠重視文學中的美感與真理？有人認為專長教師致力於一門學科，所以可以教得很好。但是在進行歷史教學時，很多老師對於歷史的時期與背景一知半解？普通教師瞭解她的學生，唯一的目的就是強調心智活動的品質，(p.396)普通教師對於一門學科的瞭解，比起專長教師而言較為不夠深入。學科知識是非常重要的，儘管如此，如果欠缺對於學生個人性格的洞察與理解，將會導致為何許多盡心盡力且受到良好教育的老師，在教學表現上卻是沒有效果的。因此，老師應該瞭解學生的個人特質。在專注理論中，要求持續地研究所有學科，並且就普通教師要能練習各種的表達形式。同時作者大膽預測說專長教師通常會是最不會採取專注理論的老師。

作者認為專注理論的優點在於有效學習心智能力，並且在較少的阻礙下得到自由。這個理論認為心靈的活動應該專注於內在的教育思想；而所有的表達與注意模式應該是輔助的。像是古代的 3R 可以被有效的學習，作為一種達到目的的手段。兒童在形塑興趣與探險時期，應該直接被引導真理的根源，為未來的所有學習打下基礎。因此，可以在較早時期建立自我努力、專心與觀察的習慣。(p.397)這也意味著判斷的培養與一般化的能力很重要，要能夠建立生活與學校之間的真正關係。

作者批評前述量的教學之看法，他認為這些沒有受過教育知識的教學會使得這些得自上帝賦予人類最好、最真與最甜美的天賦、選擇的權利、想像的榮耀與對於知識的探索，都消失殆盡。當兒童透過專家教師的傳遞，所獲得的能力、知識與技能將超越所謂的天才或天賦。所謂的天才或天賦是未受壓抑的靈魂，具有足夠的能力去戰勝困境。因此，當兒童擁有自由與享有自由的條件，他們就可以達到自由。

專注理論需要持續不斷地對於研究課程進行修正，也包括對於教育藝術中的進步主義運動進行修正。任何一項課程都是由條件或環境的安排與呈現所組成，進而逐步地達成個人的發展。如果這樣的課程由沒有能力的教師擔當，就像將複雜的機械零件交給笨拙的工人一樣可惜。一套有效的課程必須隨著環境而調整(p.398)，環境係指教師的知識與技巧、指導的藝術與普遍的智慧等。專注理論建議走向進步的方向，以及重視概略的學習課程。

作者認為當時並沒有足夠有關教育科學的英文學者，儘管有些不錯的教育論著，但是卻不完整。德國提供許多有關教育科學的說明，赫爾巴特的專注理論最值得所有教育人員研讀。但是任何好的理論應用在實際上，必須考量情境的條件、政府的型態、階級的關係、與社會的習俗制度等，會造成極大的影響。赫爾巴特的學說有助於透過個人努力以達成個人自由的要求。

在美國，當時已經歷經百餘年的民主實驗，同時將個人自由的理論轉化成行動(p.400)，個人自由的理念與專注學說是相同的。作者堅信對於上帝的信仰與人類的信念，民主可以作為臻至普遍自由的道路，因此將這套理論獻給所有教師。

### 心得

Parker 在這個章節將前述的專注理論作一個清楚且完整的說明，儘管有些地方仍然不是很清楚，但是他強調重視兒童的力量、興趣與神賦予的潛能，重視律則的探求與遵守，進而走向對於真理的獲得。他同時提及學科的編排與核心學科的加入等規劃問題，其實也在對當時文法中學的教育進行批評，反對一種重視量的教學，而主張重視教學的品質，進而重視師資培育的概念，同時認為應該提供更多適當的理論給教師，提昇教師教學能力成為專家教師。Parker 除了以神學、進步主義、兒童中心、重視心理學、專注理論作為核心，他的終極目的在於重視個人探求真理的自由，並使得整個國家走向自由與民主。

## 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	97.11.25 星期二	王清思	Dewey (1900). <i>The school and society</i> . I. The school and social progress	
		王清思	II. The school and the life of the child	

經典出處：

Dewey, J. (1900/1990). *The school and society*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

第一篇 學校及社會進步  
第二篇 學校及兒童的生活

導讀者：王清思（嘉義大學教育學暨國民教育研究所）

### The Origin of the Book

- In April 1899, three years after the lab school was opened, Dewey delivered a series of three lectures (first three chapters of school and society) to friends, parents and patrons of his experimental school at the U of Chicago.
- Colloquial in style; using many concrete examples drawn from his lab school, including student works and curriculum design, to illustrate his points.
- Sold very well (7500 copies within months).

### Historical Context

- When Dewey first arrived in Chicago in the fall of 1894, he wrote to his wife:

*I sometimes think I will drop teaching philosophy directly, and teach it via pedagogy. When you think of the thousands and thousands of young ones who are practically ruined negatively if not positively in the Chicago schools every year, it is enough to make you go out and howl on the stret corners like the Salvation Army.*

### Chapter I:

The School and Social Progress  
Role of Education in Social Change

- Earlier view:*



Education is "the fundamental method of social progress and reform"-----*My Pedagogic Creed*

**Later view:**

"It is unrealistic, in my view, to suppose that schools can be a main agency in producing the intellectual and moral changes, the changes in attitudes and dispositions of thought and purpose, which are necessary for the creation of a new social order." "While the school is not sufficient condition, it is a necessary condition of forming the understanding and the dispositions that are required to maintain a genuinely changed social order."

-----*Education and Social Change*

**The Aim of Education**

**Breaking the educational myth:**

Education is merely an "individualistic" affair.

**Reconstructing the educational truth:** "What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all of its children. Any other ideal for our schools is narrow and unlovely; acted upon, it destroys our democracy"

Changed Social Circumstances:

*From Rural Life to Urban Living*

Who were being left out?

Children of the new migrants and immigrants.

Of those children in school at that time, he reports, only 5% reached high school, "while more than half [left] on or before the completion of the fifth ... grade."

**Urban Living: Shortcomings**

The gradual **loss of community life**

The disappearance of role models for city-bred children to emulate

The **absence of any meaningful work** for

them to perform within the family's economy

The **remoteness of physical nature** for the city child, and the lack of plants and animals to observe and to care for

The **paucity of firsthand acquaintance with "real things and materials"**

Urban Living: Potential Advantages

The increase in **toleration**

The increase in breadth of **social judgment**

The **larger acquaintance with human nature**, sharpened alertness in reading signs of character and interpreting social situations, greater accuracy of adaptation to differing personalities

**Contact with greater commercial activities**

School: Key to Social Progress

What can be done to compensate for the loss of rural, communal life?

**School** held the key to provide a program of **remediation**.

An individual school or classroom might transform itself into "**a miniature community, an embryonic society**" in which student inhabitants would live and learn conjointly and cooperatively (p. 18).

Curriculum of His Lab School

To give substance to his vision of what was possible, Dewey described how **geography** was currently being taught in his experimental school. He told how and why the enduring occupations of **cooking, weaving, sewing, and carpentry** had risen to prominence in the school's curriculum.

Misunderstandings about manual training

The purpose is not to produce manual workers, but to teach people how to live and learn.

The occupational activities should be introduced "as methods of living and learning, not as distinct studies" (p. 15).

This meant making the students aware of the social significance of what they were doing, helping them to see the connections between their classroom activities and what was going on in the world outside the school.

### **Industrial Revolution v.s. Intellectual Revolution**

Literacy is no longer the exclusive possession of a privileged class.

"Learning has been put into circulation."

"Knowledge is no longer an immobile solid; it has been liquified. It is actively moving in all the currents of society itself."

### **Medieval Conception of Learning**

Schools still appeal solely "to the intellectual aspects of our natures, our desire to learn, to accumulate

information, and to get control of the symbols of learning." They leave unaddressed "our impulses and tendencies to make, to do, to create, to produce, whether in the form of utility or of art."

Balancing the intellectual v.s. the practical

The "distinctively intellectual interest" of a few elites in "the symbolic and the

formal” has been dominant.

The “practical impulse and disposition” for the greater majority of human beings who enjoy making and doing have been largely neglected.

## **Chapter II**

### **The School and the Life of the Child**

#### **Ideal Home for Children’s Education**

The child learning through social conversation; through participating in household occupations to gain habits of mind (industry, order, regard for the rights and ideas of others) as well as knowledge.

The ideal home would naturally have a workshop where the child could work out his constructive instincts.

#### **A child-centered school**

Do it mean letting children do as they please?

How are pupils to get the necessary discipline and information?

He assures his audience that in the long run the students in such a school wind up with "the same results, and far more, of technical information and discipline that have been the ideals of education in the past."

#### **How does Dewey see a child and the best way for learning?**

Children’s natural proclivities and instincts:

1) “The social instinct” (i.e., the wish to communicate with others)

2) “The constructive impulse“ (i.e., the wish to make things),

3) “The instinct of investigation” (i.e., the wish to find out about things),

4) “The expressive impulse” (i.e., the wish to create things).

It is the teacher's job to direct toward worthwhile (i.e., educative) ends.

Dewey’s insistence

When we fully appreciate the imaginative richness of the child's world we come to see that "to him there is everywhere and in everything which occupies his mind and activity at all a surplusage of value and significance." Dewey cannot seem to understand why so many people, educators among them, fail to attain that appreciation."Why are we so hard of heart and so slow to believe?"

#### **Characteristics of Lab School**

##### **Dewey’s Laboratory School: Lessons for Today**

1997, Laurel N Tanner:

- Social nature of learning
- Developmentally appropriate practice
- Investing the uninvested capital--children's interests
- Achieving curriculum integration
- Project-based instruction
- School as a learning community

### Philip Jackson's Doubts

#### Doubt #1:

Our social life has undergone a thorough and radical change over the years; our educational system must undergo an equally complete transformation.

Philip Jackson's Doubts

#### Doubt # 2:

If, for every child in the community, we seek anything less than what the best and wisest parent wants for his or her child, our democracy stands in danger of being destroyed.

Philip Jackson's Doubts

#### Doubts # 3:

The children currently being overlooked or poorly served by your schools are psychologically different from those who our schools have traditionally served reasonably well. The former therefore need quite a different kind of education, one that puts a greater emphasis on making and doing than the recitation method and the mastery of written and spoken symbols.

Philip Jackson's Doubts

#### Doubt #4:

In an activity-oriented school students will learn just as much in the way of subject matter knowledge and the skills of literacy as they would in a school in which more traditional methods (drill and recitation) predominated.

My own doubts about Dewey

It is not the activities that matter, but the methods that teachers use to instruct pupils that make a huge difference in the learning outcome.

How many of us can really make sure that we are "intellectual" in the way Dewey prescribed?

Dewey's relevance to Today's Education in a Globalizing World

Lost of the Pioneer Spirit?

How to regain the pioneer spirit for the 21st century?

### 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	97.12.09	陳珊華	Dewey (1900). <i>The school and society</i> . III. Waste in Education	
	星期二	曾玉村	IV. The Psychology of elementary education V. Froebel's educational principles VI. The psychology of occupations	

經典出處：

Dewey, J. (1900/1990). *The school and society*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

### 第三篇 教育的浪費

導讀者：陳珊華（嘉義大學師資培育中心）

文章主旨

Dewey 一開始即指出學校組織功能不彰，致使產生教育浪費的問題。組織內系統內的所有份子都是孤立的，包括：各階段學校制度的目標與課程教學、硬體建築、人力方面，包括教師與董事之間，彼此是孤立、不聯繫的，導致學生在家庭日常生活所學，以及學校所學沒能整合，是謂之教育浪費。

內文重點

一、學校是一個機構，一切浪費來自於缺乏組織，最主要的浪費在於人類生活的浪費，以及兒童在學和離校之後的生活，因缺乏準備所造成的浪費。浪費皆因來自於孤立、不聯繫所致。組織的用意：讓各事物間彼此取得聯繫，能充分發揮功能。

二、學校系統的孤立問題：

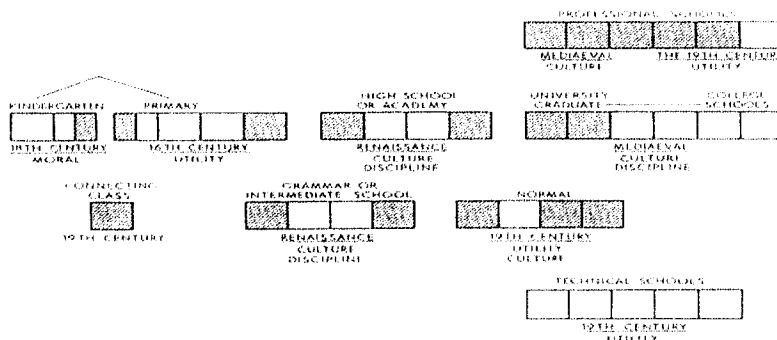


Chart 1

(見圖一)

(一) 各階段教育目標：

- 1 大學：中世紀發展，以法律、神學為主要，重視學術傳統。
- 2 幼稚園：始於托兒所與 Schelling 哲學整合，追求自然生活樂趣，重視道德理念發展。
- 3 小學：基於大眾化運動而發展，配合印刷術與商業發展，需培養閱讀、寫作與算術。實用目標導向。

中學階段：

- ⊙ 小學實利延伸
- ⊙ 為大學作準備

- 4 文法學校：重視古典語文，以取得古代學術之鑰，得以用更開闊的視野去觀察世界。文化是最大目的，訓練其次。
- 5 技術學校：技術學校係因商業環境形成之需求。
- 6 師範學校：師範學校是為培養師資的需求，以授與專業訓練及培養人文修養為宗旨。

(二) 各階段教育目標未整合為一體

- 1 師範教育的目標在於訓練人們如何教學，而非教什麼？
- 2 大學重視傳授的知識，卻對教學方法痛絕。
- 3 小學也逐漸向高等教育做準備，高年級學生需學習代數、拉丁文。
- 4 各階段或重文化、訓練、實用、實際，缺乏根本統一。

二、學校系統與外界不統一：

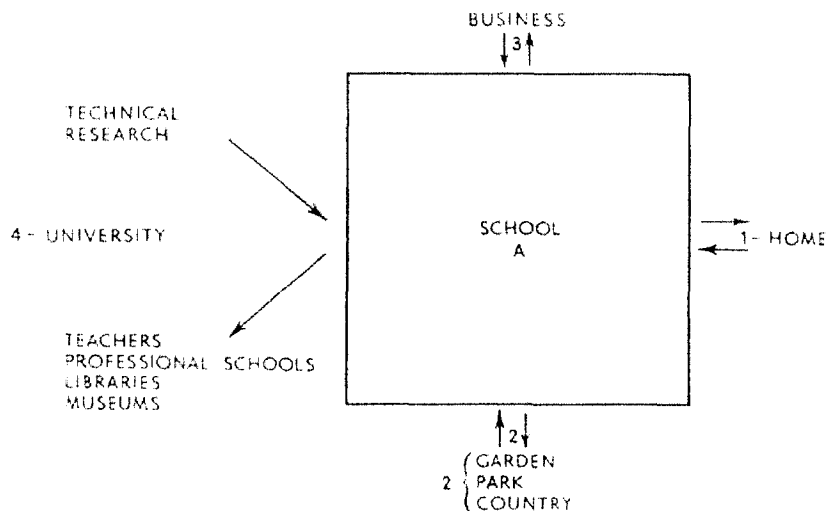


CHART II

(一) 從兒童的立場，最大浪費來自於無法將其得自於校外的經驗，自由、完整的運用學校；亦無法將從學校所得來的運用於日常生活。兒童進入教室後，必須將家中及附近地區所形成的主要理念、興趣自心靈抹除，因為無法運用其日常經驗，學校得以不同的方式誘導兒童對於學校學習的興趣。

(三) 學校與商業生活應為「有機」關係，兒童與環繞其周遭的商業生活應有一

自然關係。

1.「複利分配法」在學術課程保留二百年，但股份公司出現後，已無實際用途。保留在課程內，主要是爲了「心智訓練」。

2.目前中小學課程有太多額外的瑣碎事物，所教的事實並全非事實，於日後徒顯無知。

3.學生應學習有意義、可跨大視野的內容，而非瑣碎的事務。

三、學校該如何擺脫孤立性，保有其與社會生活的有機關係？

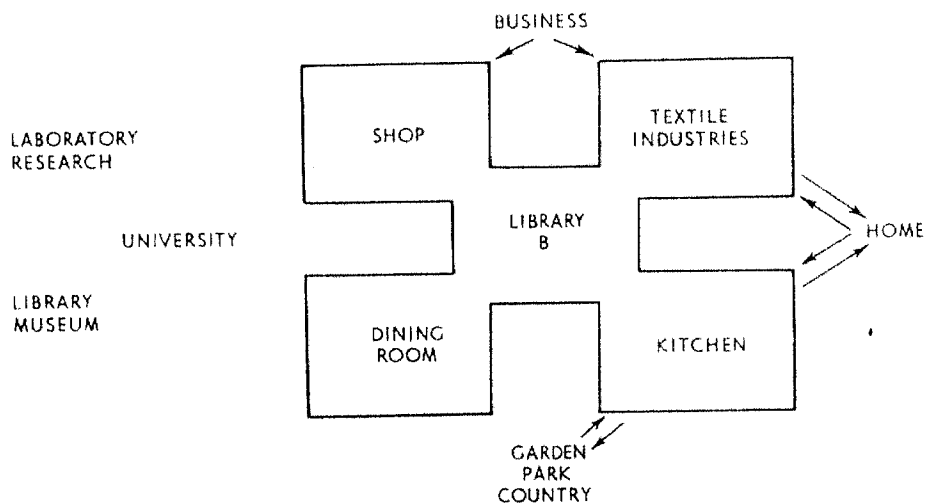


CHART III

(一) 圖的四個角落代表實際，內部代表實際活動的理論。學校實際形式的目標不在於形式本身、或是技能，而是在於與社會生活相關連的地方。

(二) 圖意謂將家裡所學，應用在學校。破除孤立的方法：讓兒童將校外所學的經驗帶到學校，並帶著可立即應用到日常校外生活的事務離開。

(三) 餐廳、廚房、鄉野其及過程與產品，都有關係。

(四) 許多老師未見到高度抽象的事實，兒童是如何以獨立的日常經驗學習到。

四、理想的學校

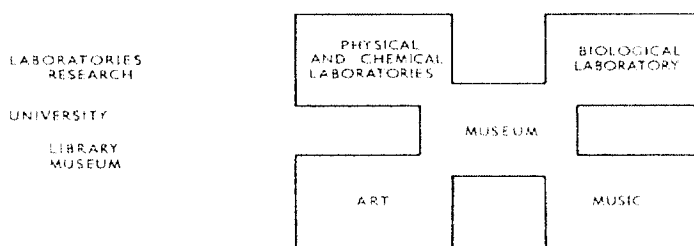


CHART IV

(一) 上層是工作室(工廠)，下層是實驗室。例如：高年級學生進行織布活動，應用到紡織車，踏板與車輪的方向、速度比例，可為學習的內容。絲、棉、麻等材料的認識，種植、機械有關的學習。

(二) 理想學校的設備

- 1 有完整的實業博物館，陳列各種學習原料樣本；
- 2 使用這些原料的器具；
- 3 蒐集相關原料與產地的風景圖片與圖畫；
- 4 有完美的紡織成品樣本；
- 5 有些東西足以說明生產中的圖案與裝潢的動機。

(三) 學生生活在複雜、實在、生動的關係中，所學的各學科自然會統整，也不需要刻意有學科間的聯絡。老師不必刻意將數學加入歷史中。

(四) 大學與附屬小學的功能。例如哥倫比亞大學的師範學院，其大學與師資訓練極為密切；芝加哥大學的全部資源提供給附屬小學使用，讓小學作為主修小學的觀察理論與實驗的場所。總之，希望解決學校制度本身的統整問題。

#### 討論

- 一、學校與家庭的文化連續性。
- 二、心智訓練的意義與價值，不需否定之。
- 三、學生背景多元，以哪群學生生活經驗為主要考量對象？老師的經驗往往與學生脫節。
- 四、知識與訊息更新甚速。例如：臺灣的傳統產業已轉移，這些所學的知識內容，足以適應日後的社會？現在的理想學校樣貌應該是如何？
- 五、不刻意的學科統整，與當年臺灣處理課程聯繫之差別？



經典出處：

Dewey, J. (1900/1990). *The school and society*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

#### 第四篇 國小教育的心理學 (IV. The Psychology of Elementary Education)

導讀者：曾玉村 (中正大學課程研究所)

Most of the public is interested in what goes on day by day in a school in direct relation to the children there but rarely have time and interest to consider the work in relation to underlying problems.

There is a different aspect for a laboratory school: the scientific contribution to the progress of educational thinking. This is a school of applied psychology. The task is to view the education of children in the light of principles of mental activity and processes of growth made known by modern psychology.

In its practical aspect, this lab problem takes the form of the construction of a course of study which harmonizes with the natural history of the growth of the child in capacity and experience. But no one has a complete hold scientifically upon the chief psychological facts of any one year of child life. The material best fitted to promote this growth has yet been discovered.

The assumption of an educational lab is rather that enough is known of the conditions and modes of growth to make intelligent inquiry possible; and that it is only by acting upon what is already known that more can be found out. What, then, are the chief working hypotheses that have been adopted from psychology? this can be approached by pointing out a contrast between contemporary psychology and the psychology of former days.

1. Earlier psychology regarded mind as a purely individual affair in direct and naked contact with an external world (The only question asked was the way in which the world and the mind acted upon each other, as if there were one mind living alone in the universe). At present the tendency is to conceive individual mind as a function of social life (not capable of operating or developing by itself but as requiring continual stimulus from social agencies, and finding its nutrition in social supplies). (p98-99).

The bare physical stimulus is the entire reality; the interpretation given to it through social activities and thinking confers upon it its wealth of meaning. It is through imitation, suggestion, direction, and even more indirect unconscious tuition, that the child learn to estimate and treat the bare physical stimuli. It is through the social agencies that he recapitulates in a few short years the progress

which it has taken the race slow centuries to work out.

Educational practice has exhibited an unconscious adaptation to and harmony with the prevailing psychology. Just as mind was supposed to get its filling by direct contact with the world, so all the needs of instruction were thought to be met by bringing the child mind into direct relation with various bodies of external fact labeled geography, arithmetic, grammar, etc. These facts were selections from social life of the past.

No social element was found in the subject matter nor in the intrinsic appeal which it made to the child. It was located wholly outside in the teacher- in the encouragements, admonitions, urgings, and devices in the instructor in getting the child's mind to work on a material which in itself was only accidentally lighted up by any social gleam. The full meaning in the life of the child could be secured only when the studies were presented from the standpoint of the relation they bear to the life of society.

2. The older psychology was a psychology of knowledge, of intellect. Emotion and endeavor occupied but an incidental and derivative place. Much was said about sensations-next to nothing about movements. Now we believe that the intellect is but a "middle department which we sometimes take to be final, failing to see, amidst the monstrous diversity of the length and complications of the cogitations which may fill it, that it can have but one essential functions- the function of defining the direction which our activity, immediate or remote, shall take."

Here also was a pre-established harmony between educational practice and psychological theory. Knowledge in the schools was isolated and made an end in itself. Facts, laws, information have been the staple of the curriculum. The controversy was between those who relied on the sense element in knowledge (on contact with things, on objects-lessons, etc.) and those who emphasized abstract ideas (generalizations). Neither attempt to connect the sense training or logical operations with the problems and interests of the life of practice.

3. The older view mind was mind, and that was the whole story. Mind was the same throughout, the same faculty in child or adult. The only important difference that was recognized was one of quantity, of amount. Now we believe in the mind as a growing affair, and hence as essentially changing, presenting distinctive phases of capacity and interest at different periods. Mind is not fixed.

There is an agreement between psychology and education at this point. Since mind and its faculty are the same throughout, the subject-matter of the adult, logically arranged facts and principles, is the natural "study" of the child-simplified and made easier. The entire universe was divided into studies, then broken up into bits, and some one bit assigned to a certain year of the course.

No order of development was recognized.

We are in earnest with the idea of mind as growth, carrying with it typical features distinctive of its various stages. An education transformation is indicated. But it is easy to lay down general propositions, easy to criticize existing school conditions but the difficulty is in carrying such conception into effect: what materials and methods, in what proportion and arrangement, are available and helpful at a given time. We must fall back on the idea of the lab.

Stages of growth: educational answers sought for psychological hypotheses

First stage (period): 4-8 years of age.

Characterized by directness of social and personal interests, and by directness and promptness of relationship between impressions, ideas, and action. The demand for a motor outlet for expression is urgent and immediate.

The subject-matter for these years is selected from phases of life entering into the child's own social surroundings, and, as far as may be, capable of reproduction by him in something approaching social form- in play, games, occupations, or miniature industrials arts, stories, pictorial imagination, and conversation. The material is not presented as lessons, as something to be learned, but rather as something to be taken up into the child's own experience, through his own activities. The aim is not for the child to go to school as a place apart, but rather in the school so to recapitulate typical phases of his experience outside of school.

Second stage(period): 8(9) – 11(12) years of age.

The aim is to recognize and respond to the change which comes into the child from his growing sense of the possibility of more permanent and objective results and of the necessity for the control of agencies for the skills necessary to reach these results. The mere play of activity no longer directly satisfies. It must be felt to accomplish something. The recognition of rules of action and of the values of mastering special processes so as to give skill in their use.

On the educational side, the problem is to differentiate vague unity of experience into characteristic typical phases. Similar situation for the side of method.

On the more direct social side, American history is selected as a typical example of patience, courage, ingenuity, and continual judgment in adapting means to ends. The material is so definite, vivid, and human as to come within the range of the child's representative and constructive imagination and thus becomes, vicariously, a part of his own expanding consciousness.

The method involves presentation of a large amount of details so the child

can reproduce the material as life, not as mere historic information. Social processes and results become realities. The child put himself at the standpoint of the problems that has to be met and rediscovers.

“Adaptation of means to ends” controls also the work in science. For the geographical side: observations, field excursions... For the experimental side: only productive rather than investigative for the child in the earlier period, similar to game and play. It will be investigative for later child period. The relation of means to ends is also emphasized in art, cooking, and sewing.

With the increasing differentiation of lines of work and interest, leading to greater individuality and independence in various studies, care must be taken to find the balance between, on the one side, undue separation and isolation, and, on the other, a miscellaneous and casual attention to a large number of topics. The first principle makes work mechanical and formal, divorces it from the life-experience of the child and from effective influence on conduct. The second makes it scrappy and vague and leaves the child without definite command of his own powers or clear consciousness of purposes.

Command of the social or conventional symbols: symbols of language, including those of quantity, traditional 3 Rs.

These subjects are social in a double sense. They represent the tools which society has evolved in the past as the instruments of its intellectual pursuits. They represent the keys which will unlock to the child the wealth of social capital which lies beyond the possible range of his limited individual experience. Certain conditions must be observed to relate to them.

(1). The child shall have his own personal and vital experience a varied background of contact and acquaintance with realities, social & physical. This is necessary to symbols from becoming a purely second-hand and conventional substitute for reality. (2). The more ordinary, direct, and personal experience of the child shall furnish problems, motives, and interests that necessitate recourse to books for their solution, satisfaction, and pursuit. Otherwise, the child approaches the book without intellectual hunger, without alertness, without a questioning attitude.

The problem here is then (1) to furnish the child with a sufficiently large amount of personal activity in occupations, expression, conversation, and experimentation. (2) to conduct this more direct experience as to make the child feel the need of resort to and command of the traditional social tools.

Third stage(period): on the border of secondary education

It comes when the child has a sufficient acquaintance of a fairly direct sort

with various forms of reality and modes of activity, and when he has sufficiently mastered the methods, the tools of thought, inquiry, and activity, appropriate to various phases of experience, to be able profitably to specialize on distinctive studies and arts for technical and intellectual aims.

### 第五篇 福祿貝爾的教育原則 (V. Froebel's Educational Principles)

#### **Froebel's general principles:**

1. The primary business of school is to train children in co-operative and mutually helpful living, foster consciousness of mutual interdependence, and help them in making adjustments that will carry this spirit into overt deeds.
2. The primary root of all educative activity is in the instinctive, impulsive attitudes and activities of the child, and not in the presentation and application of external material.
3. These individual tendencies and activities are organized and directed through the uses made of them in keeping up the co-operative living, taking advantage of them to reproduce on the child's plane the typical doings and occupations of the larger, maturer society into which he finally to go forth.

#### **AS REGARD PLAY AND GAMES**

Play is not identified with anything which the child externally does. It designates his mental attitude in its entirety and in its unity. It is freedom from economic pressure and is fulness of growth. Play denotes the psychological attitude of the child and means complete emancipation from the necessity of following any given or prescribed system, or sequence of gifts, plays, or occupations.

A teacher must ask herself two Qs:

Will the proposed mode of play appeal to the child as his own?

Will the proposed activity give that sort of expression to these impulses that will carry the child on to a higher plane of consciousness and action?

Dewey believe that Froebel expected his followers to exhibit their following by continuing his own study of contemporary conditions and activities, rather than by literally adhering to the plays he had collected.

#### **SYMBOLISM**

Froebel's symbolism is the product of two conditions of his life and work: (1) inadequate knowledge of child growth, giving abstract philosophical reasons. (2) the general political conditions of Germany then, impossible to conceive the continuity

between the free, co-operative social life of the kindergarten and that of the world outside. Accordingly, he could not regard the “occupations” of the schoolroom as literal reproductions of the ethical principles involved in a community life.

### **IMAGINATION AND PLAY**

A little child lives in a world of imagination. His activities represent or stand for the life that he sees going on around him. There has been an unaccountable tendency in the K to assume that because the value of the activity lies in what it stands for to the child, therefore the materials used must be as artificial as possible. But his is mere superstition. The more natural and straightforward these activities are, the more definite basis for calling up and holding together all the allied suggestions which make his imaginative play representative. The materials must be as “real” as direct as opportunity permits. The reality symbolized must also lie within the capacities of the child’s own appreciation. The realities reproduced, therefore, by the child should be of as familiar, direct, and real a character as possible.

### **SUBJECT-MATTER**

Material which carries direct and real relationship to the child is also full of ethical relations and suggestive of moral duties. When much ground is covered, there is a tendency for the work to become oversymbolic. This material will lie beyond the experience and capacities of the child. Such program will result in an unfavorable reaction on the child’s intellectual attitude. He loses his natural hunger for the simple things of direct experience. There is danger that a mental habit of jumping rapidly from one topic to another be induced. Dewey is not pleading for monotony though. There is sufficient variety in the activities and try to maintain a sense of continuity. This continuity is often interfered with by methods that aim at securing it. From the child’s point of view, unity lies in the subject-matter and is always dealing with one thing: home life

### **METHOD**

A peculiar problem of the early grades is to get hold of the child’s natural impulses and instincts, and utilize them so that the child is carried on to a higher plane of perception and judgment. Play results in mere amusement whenever it loses its educative function. Constructive work is good for initiation in child’s own impulse and termination on a higher plane.

The little child is highly imitative and open to suggestions. It is vital to discriminate between the use of imitation and suggestions which is so external as to be non-psychological, and a use which is justified through its organic relation to the

child/s own activities. As a general principle: no activity should be originated by imitation. The start must come from the child. Imitation comes in to reinforce and help out, not to initiate. A sympathetic teacher is likely to know more clearly than the child himself what his own instincts are and mean. But suggestions must fit in with the dominant mode of growth in the child. The same principle applies even more strongly to so-called dictation work. Imitation and suggestion come in naturally and inevitably, but only as instruments to help him carry out his own wishes and ideas.

## 第六篇 職業的心理學 (VI. The Psychology of Occupations)

By occupation is not meant any kind of “busy work” or exercises that may be given to a child. It is a mode of activity on the part of the child which reproduces, or runs parallel to, some form of work carried on in social life.

The fundamental point in the psychology of an occupation is that it maintains a balance between the intellectual and the practical phases of experience. Occupations must be distinguished from work which educates primarily for a trade. It differs because its end is in itself; in the growth that comes from the continual interplay of ideas and their embodiment in action, not in external utility.

If the emphasis of the entire work falls on the manual or physical side, the work is reduced to a mere routine or custom, and its educational value is lost. So far as the external result is held in view, rather than the mental and moral states and growth involved in the process of reaching the results, the work may be called manual, but can not rightly be termed an occupation. An occupation is to put the maximum of consciousness into whatever is done.

Occupations, so considered, furnish the ideal occasions for both sense-training and discipline in thought. The weakness of ordinary lessons in observation is that they have no outlet themselves, and hence no necessary motive. In natural life of the individual and the race there is always a reason for sense-observation. There is always some need that makes one look about to discover and discriminate whatever will assist him. Separated from real needs and motives, sense-training becomes a mere gymnastic and easily degenerates into acquiring knacks or tricks in observation, or else mere excitement of the sense organs.

The same principle applies in normal thinking. It does occur for its own sake, nor end in itself. It arises from the need of meeting some difficulty, in reflecting on the best way of overcoming it, and thus leads to planning, to projecting mentally the results to be reached, and deciding on the steps necessary and their serial order. The concrete logic of acting long precedes the logic of pure speculation or abstract

investigation, and through the mental habits that its forms is the best of preparation for the latter.

One frequent objection of giving in school work any large place to the child's interest is the impossibility on such a basis of proper selection. Now, there no doubt that occupation work possesses a strong interest for the child. By giving a large place to occupations we should secure a way of making an appeal to child's spontaneous interest. At the same time, some guaranty that we are not dealing with what is merely pleasure-giving, exciting, or transient.

Every interest grows out of some instinct or some habit that in turn is finally based on an original instinct. It does not follow that all instincts are of equal value. But the instincts which find their conscious outlet and expression in occupation are bound to be of an exceedingly fundamental and permanent type. The interests the child develops not only recapitulate past important activities of the race, but reproduce those of the child's present environment. He comes in contact with facts that have no meaning except in reference to occupations.

One of the objections made against the principle interest in education is that it tends to disintegration of mental economy by constantly stirring up the child in his way or that, destroy continuity and thoroughness. But an occupation is of necessity a continuous thing. It lasts for very long and represents not a stirring of isolated and superficial energies, but rather a steady, continuous organization of power along certain general lines. It would be permanently safe to give the principle of "interest" any large place in school work.



### 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	98.1.6 星期二	鄭勝耀	Dewey (1900). <i>The school and society</i> . VII. The development of attention VIII. The aim of history in elementary education	
		蔡清田	Dewey (1902). <i>The child and the curriculum</i> .	

經典出處：

Dewey, J. (1900/1990). *The school and society*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

#### 第七篇 注意力的發展 (VII. The Development of Attention)

導讀者：鄭勝耀 (中正大學課程研究所)

學前教育科系(sub-primary)或幼兒教育系的主要的旨在於處理來自幼小銜接時所遭遇的教學難題，並重新調整傳統教材與教法，以配合當前的社會現況與現今生理學與心理學知識的發展。

幼兒會透過觀察身邊的其他人來擁有自己的想法---他們做什麼、他們的行為如何表現、他們忙於什麼與他們行為的結果為何。他們的興趣與其說是「客觀的」(objective)或是「智識的」(intellectual)，倒不如說是「個人的」(personal)。因為即便是「智識」相符應的教材也應該是「故事形式」(story-form)，也就是透過許多「人」、「事」與「物」所構成整體感覺，而不該是有意識地決定目的的「任務」(task)，只是一些外來的關係與故事的結合。幼童的心靈所重視的是「整體」(wholes)，不但會隨情節變化，與動作而生動，並凸顯其特色—該去那裡、該如何移動，與使用與操作的感覺。若僅針對孤立的細節來加以分析是不會讓兒童心動與滿意的。

依照既有的社會「職業」(occupation)所提供的教材已能符合這種觀點。在早期，兒童會將注意力集中在家中成員相關的「職業」，之後，兒童會逐漸將注意力從自我專注的興趣擴及社會上足以感動「他」的其他「典型」(typical)「職業」。

從教育學理論的觀點看來，下列的幾項特點必須加以特別注意：

一、對於天然的「物體」、「過程」與「關係」都必須放在「人類生存情境」(human setting)中來加以理解。以一年為單位，來教導兒童細心觀察植物的種子與成長，及礦石的結構與動物的習性，乃至於地表、氣候與水文等地理表徵。教學的關鍵

便在於如何引導兒童的觀察能力及培養其對環境的「同理心」與興趣，並提供兒童在進行往後更進一步研究的動機與想法；職是之故，兒童的學習與人類的生活便有了連結。在關注人類活動與其賴以生存的「社會 (social side) 層面」與聚焦在有關物質的事實與「力」(force) 的「科學」(science) 之間沒有明顯的差別，因為「人類」與「自然」之間的顯著差異來自成長過程中所學習到的「反省」(reflection) 與「抽象」(abstraction) 所致，如果我們將上述的差異強加在兒童之上，反而造成兒童的混淆與觀念扭曲，因而無法集中注意力在學習本身。環境是人類生活所依存的地方，如果刻意將環境予以孤立，並將其視為兒童觀察的重要目標，是一種不合理對待「人性」(human nature) 的方式。若執意如此，「心靈」(mind) 對「自然」(nature) 原本所具有的開放與自由的態度也將消失，而「自然」已將被化約為一些無意義瑣碎知識的集合。

在現代教學理論強調「具體化」與「個別化」的思潮下，往往忽略了所謂的「石頭」、「橘子」與「貓」等「事實」(fact) 其實只是一種心理的表徵，對心靈來說可以被視為全體及興趣與注意力的自我滿足中心。若從外在的反應來看，我們常將樹、雲與雨「符號化」(symbolization)，使「偽科學」(pseudo-science) 能夠得以成立，並藉以轉移個人的興趣到特定的感情與情緒反應，以取代對自然原本的喜愛，進而將之「棄如敝屣」或任其湮滅。即便透過「文學」為中介來接近與認識自然，以寓言故事「不滿足松樹」為例來「影射」人類群體生活中的需要，卻忽略了心靈與「目標」之間直接關係，無法與「生活」直接連結；也就是說，詩、故事與文學論述有其「強化」(reinforcements) 與「理想化」(idealizations) 的功能，卻不能擔任「基石」(foundation stones) 的角色。換言之，兒童學習所需要的部分不是進行「心靈」與「自然」之間橋樑的修建，而是提供一個已正常運作的「自由」與「有效」聯繫。

二、這也引起對「相關」(correlation) 議題的重視，因為如何處理教材之間相互關係，以避免時間浪費並提供心智發展完整的成長，是學校教育的一大課題；由此觀點來看，與其說是「相關」，倒不如說是「分化」(differentiation) 來得恰當。生活的完整如體現在兒童上，將表現在不同職業、不同植物、動物與地理景觀的融合；繪畫、雕塑、遊戲、建築與算術都能使兒童達致身心靈的滿足。這些年閱讀與寫作並不受重視，但若將其視為必要，則同樣適用此一原則。各學科之間的關係取決於教材內容的組織與聯繫，教師不能單靠教學方法的來促使原本不相關科目的連結。

三、兩種大家公認小學教育的「要求」(demand)，常常不是一致的，甚至是相衝突的。第一種是要求小學教育要以「熟悉」的經驗為基礎去學習「未知」與「遙遠」的事物；第二種則是兒童的「想像力」也開始被認為是影響學習的重要因素。問題是如何兩種要求「合而為一」，而非「各行其是」。根據第一種說法，兒童必須反覆練習他所熟悉的事物與觀念，但第二種原則又必須提供給兒童奇異、奇怪與不可能的經驗以滿足激發兒童想像力的要求；結果不難想像，是一個「雙輸」的局面。在不真實、神話、童話故事與「心理想像」間並沒有特別的關連。「想

像」不是一門關於不可能的科目，而是處理所有學科的有效方法；因此，「想像」的重點不是在於反覆已知的事物或是藉由事物而使感官產生熟悉的印象，而是要用已知去建構與體會他所未知者，這也是一種「想像力」的培養。

有些作者相信兒童的「想像力」只能透過神話、童話故事或是與日月星辰有關的傳說來培養，也有作者相信「科學」也應透過神秘的色彩來滿足兒童的想像力。不過，幸運的是，上述的例子只是少數的例外或是個案。如以我們相當熟悉的《The John and Jane》一書為例，該書使兒童的想像力徜徉在他們日常生活所熟悉的事物上---父母、親友、汽船、牛羊、海洋與高山等。也就是說，兒童所需要的只是提供「交換」(exchange) 既有經驗與知識的機會、糾正與擴展新的觀察心得，並透過「想像」的馳騁來幫助心靈的休息與滿足。

隨著兒童「反省注意力」(reflective attention) 的發展，在兒童教學法上也應有所改變。在上面段落中，我們所關心的都是兒童在七歲之前所「直接」與「自然」表現出來的態度，也就是兒童對新經驗的需求，及在遊戲中「想像」與「展現」部分經驗的渴望，這也是許多研究者稱為「自發性注意」(spontaneous attention) 或是「非自願性注意」(non-voluntary attention)。

兒童通常只是全神貫注在他所從事的工作，雖然他花了極大的精神，但並非「有意識的努力」(conscious effort)，也不是一種「有意識的企圖」(conscious intention)。

隨著兒童朝向較抽象標的物的發展，也就是某些研究者所說的「間接注意」(indirect attention) 或是「自願性注意」(voluntary attention) 在兒童心目中有了想像的結果或是目標，他便會開始去注意他面前或是他正在進行的工作；活動本身也許並不特別甚或是令人不悅的，但是由於兒童覺得活動的某些部分是有用的或是有價值的，活動對兒童而言便會具有吸引力。

這只是從「非自願性注意」到「自願性注意」的一種過渡或是轉換的時期。只有當兒童將其想獲得之「目標」或是「結果」以「問題」的形式出現，並進一步尋求解決時，充分的「自願性注意」才會出現。在這段過渡時間（大約自八歲至十一、十二歲），兒童會以其想得到的目標來引導其系列的行動，而這些目標是他所想要的或是真正想達成的，至於難題則是一種「實踐性」的困難，而非單純「智識上」的問題。隨著兒童本身力量的增長，他開始相信目標是可以達成的，他也可以透過他本身的行動與想像來解決問題，這才是理想的「反省性注意」(reflective attention)。

就歷史學科而言，目前已從單純的故事或是自傳型態，或是從既有問題的討論上，轉變為問題的形成上。在歷史事件中常可發現「有異議」及「需用經驗加以反省」之處，教師可利用討論發展此一疑點，建構特定的議題，使兒童親自體會其問題所在，在根據其能力蒐集此議題並加以判斷來找尋問題的解答。所以在科學中，已經開始從實際應用的攝影器材轉變到研究其背後的知識原理，例如光的原理與角度測量原理，來進一步解釋實際所遭遇的問題。

一般來說，「注意力的發展」是一種極為自然的過程；但如何在知識層面上，透

過適當的認知與使用來協助兒童「注意力」的發展則是一個相當重要的教學問題。凡是具有「反省性注意」的人，即是能針對既有的問題提出質疑的人，也可以稱為「受過教育者」(educated)；他具有「心智訓練」(mental discipline)，同時具有心靈的力量與支持心靈的力量。若缺乏上述的能力，則心靈便仍習於外在的習慣與外來的建議，而其中的一些困難可以從教學過程常見的錯誤中發現。一般咸認如果有適當的意志力與性向，「注意力」便可以用在任何科目上，否則便是不願意學習的表示。若要求兒童去學習數學、地理與文法，卻無法在兒童心中產生對兒童有意義的「問題」以作為「注意力」的前提，「反省性注意」就不可能會產生。

若教材本身有其「內在的樂趣」(intrinsic interests)，兒童自然會有自願性與直接的注意，但可能無法提供思想的力量與內在的心智控制。若教材本身缺乏樂趣，教師便只能利用外在增強物來吸引兒童的興趣，以喚起兒童的注意力。甚至教師可能必須使用懲罰（如低分、留級、放學後留校）來強迫學生注意，或者兩種方法兼用。

但上述的方法獲得的「注意力」將流於破碎與片段，且全賴外在增強物的控制其「注意力」，一旦外在增強物消失後，就不再具有「內在」與「智識性」的自我控制；此外，透過上述途徑所獲得的「注意力」，只具備有「學」的功能，如「預先背誦」與「準備別人可能提出問題的答案」

從另外一方面來看，真正的「反省性注意」則經常涉及判斷、推理與慎思等歷程，強調兒童心中自有問題存在，他並可以主動尋求選擇與此問題相關材料來研究其可能解釋，探討其意義與關係。由於問題是兒童本身產生，因此，所有的動機或引起注意的增強物，也都是兒童自身所擁有，這也就是所謂的「心智訓練」或室內在的控制力量，也就是思索問題的習慣。

傳統的教育過於強調提供兒童既有的教材，如書本、實物與教師講述等，而兒童所做的主要活動也只是背誦這些教材罷了！因此，「反省性注意」獲得發展的機會相當少。因為傳統式的教育沒有讓兒童產生「問題是學童內在所有的」的感覺，並進一步尋求解答與形成「反省性注意」；也由於此種完全忽略「內在的問題意識感」，「自願性注意」常遭到誤解，認為這是一種不情願的努力，而失去原先因個人興趣、自我導向的真正意義。

## 第八篇 小學教育中歷史科的目的

如果將歷史僅僅視為過往的紀錄，便很難看出歷史科在小學課程中扮演重要角色的理由何在。逝者已矣，往者難追。對「現在」有太多急迫的需要，加上對「未來」有太多的請求，已經不容許學生沈溺於「逝者如斯夫」的「歷史」洪流之中。除非「歷史」被視為是一種「權力」的紀錄與社會生活的形式。社會生活與我們如影隨形，古往今來，相去不遠；而地域的限制也無足輕重。社會生活涵蓋生活的意義，它不但勾勒出人們合作與分離的動機所在，也告訴我們何者值得

追求、何者必須捨棄。無論科學取向的歷史學者如何看待歷史，對教育學者而言，歷史是一種間接的社會學——一種解釋社會變遷歷程與組織形式的學問。畢竟對兒童而言，現今的社會太過於複雜且與兒童的日常生活也太密切，導致於兒童無法輕易找到各種複雜細節的線索，也很難耙梳事情脈絡，因此，很難加以研究。

如果「歷史科」教學的目的是使兒童能領會社會生活的價值，並使他透過想像力來理解人們如何合作與應對進對，「歷史科教學」應是「動態的」(dynamic)。歷史的呈現方式絕不僅僅是過往風華的遺跡，或是過去發生事件的簡短陳述，而應該是「有影響力」與「生動鮮明」的事件，也就是歷史發生的「動機」必須被點明。研究歷史並非只是集合訊息，而是運用訊息來描繪一幅栩栩如生的照片，來說明人們「為何而戰、為誰而戰」，以及「如何眼看他起高樓、眼看他樓塌了」。

歷史若被視為動態的、活動的，經濟與工業層面將被重視。所謂的「經濟與工業」表示人類自古以來解決問題的術語：如何生活、如何精通與如何利用自然資源來增加人類全體之生活，而文明的大躍進更代表著「人定勝天」精神的體現。今日兒童所處的社會如此富裕，勢必增加他們理解富裕社會背後所付出的代價與努力；雖然可以透過現有的器具讓兒童去思索以往人類再沒有資本、器具與材料的情況下，如何與「自然」搏鬥的場景，更可以一步步讓兒童理解發明武器與用具，並學習新資源以開展人類的生活的經驗。所以說，人類經濟與工業的歷史是記載人類如何學習思考，並在有效思考後，改善了人類的生活條件，而這也是一種「倫理」(ethical)的紀錄。歷史記錄人們如何藉由「忍耐」來達至目標的各種情況。

人們如何生活的問題是兒童對歷史最有興趣的地方，使兒童與古人及現今的生活方式聯繫在一起，並培養兒童洞察的能力。

兒童對古人的生活方式、使用工具與發明成果，及因發明而獲得的權力與休閒非常有興趣，因此會急於親自體會上述重製器具與使用器具的過程。兒童要能深刻體會古人在生活上所遭遇之問題，必須透過古人所遭遇之自然險阻，因此，兒童會對田野、森林、海洋、山岳與動植物都感到興趣。對歷史的興趣可以孕育兒童更多的人文主義色彩與深度思考，兒童對自然的知識也有助於其更精準地理解歷史，而這也是「歷史」與「自然」的相互關係。

在深刻體會到社會生活的目的之後，我們更可以發現「傳記」在歷史科教學的重要性。歷史教材若是集中在某一英雄的身上，無疑地更會引起兒童學習的興趣；可是「傳記」可能只是一些故事的連結，雖然有趣，但無助於兒童體驗社會生活。尤其是當某些英雄故事與所處社會情境隔絕，兒童便無法藉由對「他」的理解與想像來認識當時的社會情境。但如果「傳記」將社會需求與個人成就環環相扣，在描述英雄的成功與失敗故事中，兒童與其相知相惜，理解當時社會的缺點與問題，及「時勢造英雄」與「英雄造時勢」的可能，則「傳記」便成為社會科學學習的重要利器。

明白歷史的社會目的便可以避免因神話、童話故事與華麗詞藻所堆砌而成的「歷史」。就我本身的觀點看來，赫爾伯特學派(Herbartian school)從歷史的角

度去豐富小學課程的內容，卻落入顛倒歷史與文學互動關係的窘境。就某種意義而言，美洲殖民地的歷史與《魯賓遜漂流記》(Robinson Crusoe)的動機相同。兩者都代表已具文明且思想成熟，並具有行為理想與方法之人，一旦流落蠻荒，便必須與粗野帶有敵意的大自然對抗，最後，靠著他的不曲不饒的精神與堅忍不拔的個性「戰勝自然」。如果在小學三、四年級提供《魯賓遜漂流記》作為教材，為何不選擇以範圍較廣與影響力較大的實例來來教授兒童？再者，若希望理解一般野蠻人生活或是美國印地安人生活，為何不透過直接的案例去研究，反而一定要間接經由《西爾華沙》(Hiawatha)這樣的詩篇來揣摩？如果印地安人生活具有重要的價值，應回到其社會生活本身的歷史意義，而不要流於「辭溢乎情」與「為賦新詞強說愁」的境地！

同樣地，在歷史事情彼此依存的關係中，我覺得瞭解人物與社會關係必須與歷史教學年代的順序相結合；歷史應依照文化出現順序進行教學，由幼發拉底河(Euphrates)、尼羅河(Nile)，到希臘、羅馬以及現代。這觀點便是強調今日取決於昨日，昨日亦有其起源。

在此，我們也將介紹「邏輯學」與「心理學」對歷史解釋衝突的原因。如果我們學習歷史的目的是在欣賞其社會生活或是瞭解如何進行，那麼兒童需要學習的便是與其精神相似者，而非遙不可及的事物。學習「巴比倫」(Babylonian)或是「埃及」(Egyptian)生活最大的困難便在於其與現代社會生活的興趣與目的「大過遙遠」，對於此段歷史的捨棄是有意義的，至少以較少的篇幅的呈現，因為它們有些特點即使是專家也難以理解。雖然它們仍是後世生活的「遠因」，但兒童此時的心智發展尚未到達欣賞抽象原因與特別貢獻的階段。當兒童能欣賞制度，能夠看出每一個歷史上國家所代表某種制度上特點，和其對現代複雜制度的貢獻與影響，便表示兒童已經開始進行抽象思考，那時他已經邁向中等教育階段了！

在這個一般模式中，可以分為三個階段進行歷史教學：第一階段是類化與簡化的歷史，其目的在於提供兒童對於各種社會生活的觀察力與同理心，如讓六歲兒童研究其所居住小鎮居民的各種職業，七歲的兒童研究人類發明的進化與其生活的關係，八歲的小孩研究移民與探險與其對全人類的貢獻。以歷史資料嚴謹度來區分，前兩年的研究明顯不是指特別的「民族」或是「個人」，同時也提供足夠的空間以「戲劇形式」來介紹個別因素。大探險家與大發現家的紀錄可以作為引導本土的或是特殊的歷史紀錄。

第二個階段是某一地區的特定人或是活動為主。這是為了配合兒童處理與收集資料的有限性。既然學校設在美國的芝加哥城內，此後三年的課程均應直接與間接取材於此。第三年的過渡時期，研究本國生活與歐洲關係。這時期的兒童尚無法處理一般社會生活，或是其熟悉的社會生活，但是卻能分辨出最特殊的社會生活，對每一種具有特殊意義與對整個世界史的特別貢獻都能了然於心。到了第三個階段便可依照年代順序進行歷史教學，由地中海附近的古代史，到歐洲史以至美州史的特點。

這種計畫並不是解決歷史科教學問題的唯一方法，但是可以視為一種對歷史教學的貢獻，因為這是歷年試驗的結果，並非只是出於空想。如果可以逐年改變其題目，可以一步步引導學生進行更深入的思考，針對社會生活的原則與事實進行理解，並作為未來較專門歷史研究的準備。

#### 問題與反省

- 一、注意力的發展：「非自願性注意」、「自願性注意」到「反省性注意」
- 二、Paulo Freire: Banking Education vs. Problem Posing
- 三、真正的「反省性注意」則經常涉及判斷、推理與慎思等歷程，強調兒童心中自有問題存在，他並可以主動尋求選擇與此問題相關材料來研究其可能解釋，探討其意義與關係。於不疑處有疑、個別化意義、Problem Making
- 四、課程社會學的反省：課程的選擇。Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong by James W. Loewen。
- 五、學習遷移：熟悉與想像力。
- 六、歷史與文學？
- 七、美國印地安人與野蠻人？

經典出處：

Dewey, J. (1902/1990). *The child and the curriculum*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

### 兒童與課程 (The Child and the Curriculum)

導讀者：蔡清田 (中正大學課程研究所)

#### 一、本文摘要

1 在教育的過程中有兩個基本因素，一是未成熟、未發展的學生(特別是兒童)；二則是成人的成熟經驗中所含的某些社會目標、意義及價值。教育的過程便是這些因素交互作用的結果。然而，學校的教材範圍往往擴及上古時期及無窮的宇宙。事實上，兒童(學生)所熟悉的物理環境，幾乎不過一方圓之里，卻要勉強兒童進入寬廣的世界中，甚至還要使他與整個宇宙太陽系有關聯。兒童的個人記憶範圍很狹小，但今日學校的傳統卻仍要將人類千百年來的長久歷史加諸其身。學校的各種學科卻把兒童這種完整一貫的世界分割了。例如「地理」一科便是根據某種特別的觀點來選擇材料並加以分析。「數學」一科則又是另一種分支；「文法」也是另一種科目。在學校裡，各科分立以致無窮盡。

2 兒童與課程之間的明顯差異有三：

一是兒童的世界狹窄且個人化，但課程則涉及非個人的無限寬廣的時空。

二是兒童的生活連貫而且一致，但課程則呈專精分化。

三是兒童的生活是實際而且富有情感，但課程中的邏輯分類與排列標準，則是抽象的。

3 由於這些對立的觀點因而產生了不同的教育學派。有一派認為課程中的教材 (subject matter) 的重要性遠甚於兒童自己的經驗內容。也就是說，由於兒童的生活經驗狹小，則各學科正可顯示出廣大的世界中及其所具有的完善且複雜的意義。其次，由於兒童的生活經驗是自我中心且易於衝動，則學科便可顯示一種具真理、法則與次序的客觀宇宙。「兒童」的經驗常因周圍環境及善變而混亂不定，那麼「學科」剛好可以給予兒童一個以永恆而且普遍的真理為基礎的新世界。在此一新世界的事物皆曾經準確測量與明確界定。因此，兒童個人的偏頗的想法與經驗皆可忽視不顧。

4 另一派學者則認為兒童是個起點、是中心、也是終點。兒童的發展及成長是個理想的目標。對兒童的成長而言，所有的「學科」都只是輔助性的。只有在學科對兒童的成長有必要時才算是具有價值的工具。

5 以上兩種學派對「兒童與課程」的基本對立點，還可以用其他的辭彙用語來代替。強調課程者會以學科訓練或學科紀律 (Discipline) 為標幟；強調兒童本位者則以「興趣」(interest) 為標幟。前者的立足點是論理的、邏輯的，後者是心理的。



6 解決衝突之道，一方面不把學科教材是為現成而不可變，也不把它視為獨立在兒童經驗之外；另一方面也不要認為兒童的經驗是固定不變，而應視之為流動快速、初萌芽的及活動的；如此即可瞭解「兒童與課程」僅是教育歷程之兩極，而在兩點之間可有一直線。有兒童目前的程度或立足點及學科中的事實及真理便可決定教學法了。教學是一種連續不斷的重組、由兒童現有經驗延展到組織的真理，即各學科所代表的經驗中。

7 如果以「兒童」與「課程」相比較，則「兒童」較為重要，兒童是真正的主人。兒童的潛能是有待訓練的，兒童的態度是應該被瞭解的。

## 二、討論

杜威 (John Dewey) 的「興趣與努力」研究，是另一個影響課程設計與發展的課程基礎研究。其實驗研究指出，學生學習的興趣與努力，並非彼此對立，而且當學習活動興趣越高，學生也更努力學習。杜威的研究結果，使課程設計者對學生動機的重要性留下深刻印象，但是，此種課程基礎研究指出，除非學生能夠發現校內外情境的相似性，並且也學會如何應用，否則學生無法把所學的應用到校外情境。因此，這種課程基礎研究，提醒課程設計者注意到學習遷移的問題，然而，並未能提供特定的解決之道，換言之，並沒有解決學校教師如何協助學生發展學業興趣的問題。但是，此種課程基礎研究，帶動了相關的課程應用研究。例如，根據「當代兒童與年輕人的興趣與動機是什麼？」的調查結果，課程設計人員獲得了一個更充實的發展與設計基礎，以選擇課程的主題與順序，並且設計出適合學生興趣與動機的學習。

杜威所進行的課程基礎研究，指出興趣可以激發學生學習動機並維繫學生的學習。課程設計人員所進行的課程應用研究，則嘗試去發現兒童、年輕人、以及成人的閱讀興趣是什麼。而在課程行動研究過程當中，教師應該去發現特定學校特定學生的興趣能力是什麼。這個學校教師在教室層次所進行的課程與教學行動研究的特定研究調查與探究，稱為課程行動研究。

## 三、批判

課程設計係以學科知識、學生興趣、社會文化需求等課程理論取向作為課程的基礎來源。值得吾人注意的是，課程設計往往只根據一種或二種理論基礎作為課程的來源，以形成課程組織內部較高的一致性。然而，課程設計的理論基礎來源，在實際運用上往往在偏重某一特定的課程來源取向，甚至，課程設計實務背後經常潛伏著彼此對立的意識型態，因此，均衡調和各種理論基礎實屬不易。在教育領域，意識型態是指提供有關教育決定的一套價值前提的信念系統 (Eisner, 1994)。意識型態往往是某一特定社會團體所視同「理所當然的觀點」 (Posner, 1995)，甚或習焉而不察的偏好或偏見，因此，它是一種有限的與不完整的觀點 (Apple, 1979)。

例如，主智傳統主義者 (intellectual traditionalists)、社會行為主義者 (social

behaviorists) 以及經驗主義者 (experientialists) 彼此對立的差異，使得這些意識型態的擁護者在課程領域的立場迥異。早在 1902 年，杜威 (John Dewey) 就強調學習者興趣能力、社會需求、學科知識內容等皆必須被學校教育人員視為互賴的三種課程要素。然而，杜威的忠告並沒有受到重視，主智傳統主義者注意的是學科內容，社會行為主義者重視的是社會，而經驗主義者關心的是學習者 (Schubert, 1986)。意識型態的分析，可以幫助吾人瞭解教育的課程政策有其優先順序的邏輯，意識型態也是理解學校課程設計的社會文化脈絡之分析工具。

## 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	98.2.24 星期二	陳聖謨	Rugg (1926a). V. Curriculum-making in Laboratory Schools	
		洪如玉	Rugg (1926a). XI. The philosophy of the Winnetka curriculum	

經典出處：

Rugg, H. and Others (Eds.). (1926a/1969). *The foundations and technique of curriculum-construction I: Curriculum-making: Past and present*. NY: Arno Press & The New York Times.

### 第五篇 實驗學校的課程編制

#### (V. Curriculum-making in laboratory schools)

導讀者：陳聖謨（嘉義大學教育學系及國民教育研究所）

### 壹、背景說明

在十九世紀中葉以後，普及教育大量興起，學校課程就一直介於兩種相對路線之間，一邊是學科取向，一邊是成長與自發取向，各擁一方乃至折衷觀點，都有人支持。(一)

好幾世紀以來，多位教育思想家已約略指出：教育制度通常在控制與自由、成人與兒童生活之間、邏輯與心理、規範與自主之間有所衝突。但直到工業革命，教育普及後這些議題才受到關注，特別是在當代教育的擴充下，這種衝突更加明顯，如在教育文獻中所提到的：興趣對努力、次序對混亂、學科本位與兒童興趣、習慣訓練對自我表達，都是在教育體制中被持續關注。這其中之一是課程是由正式性、明確的學科、系統化的節次、嚴格考試、練習與背誦所組成。另一類是將課程視為兒童活動的流續，並不能用學科加以割裂，自外於兒童興趣與需求而能成長。觀點不同，課程內容與組織就跟著迥異，簡要的說，一種是為成人生活準備的課程，一種是兒童本身動態與主動的成長，兩者相當不同。(二)

過去課程內容與組織的方式是由教科書作者、學校行政人員所決定、相沿，他們所根據的教育規準不外乎學科的發展、邏輯思考、持續努力的效果、分類的知識，將各學科的教材印製出來，按部就班的教導給學生，就是最棒的機制，他們從未想過兒童經由完整的心靈情意自我表達，可以獲得主動成長的可能，教

師與行政人員也看不到非系統化的兒童活動之動態價值。(三)

這種學校體制到了這一代被所謂的「自由派」科學研究的教育家及其所栽培出來的學生所打破，兩者殊途同歸。兩個團體的領導者應該是都體認到了教育歷程的兩個因素：一方面是給予適當刺激可獲得成長、在活動中開展豐沛能力的孩童，一方面是美國文明是一個經濟、政治與文化的體系，如同個人是群性動物、必須持續成長一樣。他們認為這種體系是由理想、目的、概念、原則、藝術、美學的複雜安排。因此，他們認為課程編製的首要任務是透過活動與材料的編排，以發展對文明的瞭解。另外讓孩童用這種形式去接觸可以使他漸漸瞭解當代的文明體系、容忍當前問題及有效的自我情意表達。依上述觀點，課程編製的成功規準是在於「兒童的成長」。這種課程觀點已被許多教育領導者與教師採用了五十年，實際的有「自由」、「實驗」、「進步」學校也在近三十年間持續增加。(四)

## 貳、實驗學校發展的三大因素

1875 年之後受到歐陸一些教育改革者及曼恩的影響，一些自由形式的教育開始出現。自由教育的歷史可追溯幾百年，但本章僅介紹當代自由學校的活動情形。雖然我們熟知杜威所創設的芝加哥實驗學校是美國實驗學校的帶頭者。事實上，在此之前還有兩個很大的影響因素：一是派課在學校教育上的貢獻。另外一個是 TC 由曼恩在 1887 年所設的學校及斯培爾在 1899 年所設的學校。

### 參、課程編制改革的先鋒：派克 (Parker) (p.87)

1875 年，派克從一位有 20 年的資歷，歷任教師、校長、局長並曾是傑出的內戰軍官，應邀擔任昆西學校的教育局長。內戰後他又到德國柏林大學研究三年。當時一位名叫亞當斯在仔細研究當地高中課程後，說服派克的同事大膽激進的改革中小學課程，破除傳統、過去的老舊學科思維，強調當代生活的課程。(一)

派克所主持的昆西學校在亞當斯的影響下進行了五年新式課程實踐。學校課程很少重視教科書的背誦、而重視真實事物的學習，科學與地理課程是採取室外一手觀察為主，閱讀著重在意義的理解而不是發音方法的練習。教室變成愉悅活動的地方、教師重新組織教學方法與材料，各學科之內容更加強聯繫。處在保守的新英格蘭地區，這種新式制度後來受到質疑：到底學生是不是只有快樂而 3R 不行。教委會乃舉行學科能力檢測，結果顯示，除了心算以外，昆西的學生在各項科目都勝過他學校學生。(二)

1880 年到 1883 年間，派克到波士頓擔任學區的助理局長，接著又擔任庫克師範學校校長（現在的芝加哥師範學院）長達十八年，使學校成為教育改革的前衛者。派克在昆西的五年間，曾開辦暑期師資培訓課程，研習新式教材教法，對芝加哥幼、小課程走向影響深遠。(三)

從派課開始興辦教育以來，在每個階段都面對了部分政治人物與保守的校長、教師側目、不滿與攻擊，甚至對其學校實施極不公平合理的考試，試圖去打擊、羞辱他，使他必須挺身奮戰、周旋。他在庫克師範學校無畏無懼的的實踐、

實驗與革新，活生生的影響眾多教師與公眾。一路走來，他都是致力於培育優質師資，吸引了許多年輕學子前來就讀，使學校成為全國示範性的師範實驗學校。

(四)

派克學校的課程理念可以說是植基於赫爾巴特的「關連與集中」(correlation & concentration)原則，兒童才是教育的中心，而不是學科本身，重視實作練習而不是記憶背誦，奉行赫爾伯特學派的學科統合論，強調學科關連的課程組織。他成功說服同仁嘗試發展一套課程，各學科元素都統合在一個主題之下，以有效的公民與社區生活為名。在選擇學科材料時，他會問：課堂裡的何種知識才是目前生活所需要的？。(五)

透過霍爾，派克的同事以馮德科學實驗的精神，進行大抵上的科學性兒童研究，研究所得有助於師範學生的教法學習。在創建、革新新式教育實踐 12 年之後，庫克師範學校彙整成千上萬名教師的新式教材教法實踐所得，出版了「以關連及社區生活為理念的課程研究(courses of study)」。(六)

### 派克及芝加哥大學實驗學校

1899 年布萊恩太太獻金 100 萬，邀請派課籌設私立芝加哥師培中心。後來芝加哥大學校長哈波將此機構整合其他單位（含 1896 年杜威所設的實驗學校），成立芝加哥大學教育學院，並繼續由派課領導。

### 自由教育運動的推展

1892 年詹姆斯發表了一系列的演講，並集結成書。他在這本書及早期所出版的「心理學」著作中，秉持著：教育是為了行爲；而習慣就是一致性的行爲組成的觀點，興起了教育重建運動，亦即重視兒童發展與成長需求的課程。杜威其後的著作與哲學思想深受此影響，使他成為二十世紀前期教育哲學的領導者。

### 教育學院從杜威到賈德的發展

杜威在 1902 年接下派克的棒子成為芝加哥大學教育學院院長（他所成立的實驗學校也是教育學院的一部份）。由於他早年研究哲學，使他有著廣博的視角看待美國整體教育體制在 1895 到 1905 年間所扮演的角色。在此期間他勤於教育筆耕，陸續提出教育重建的主張與實踐。在 1896 年他將他的理論連結到大學附小，並持續發表中小學教育重建的看法，從行政到課程與教學都是他的關注點。他所著作「學校與社會」及「兒童與課程」，持平的說是前所未有的，影響師資培育與在職進修的思想。後續的「教育的興趣與努力」出版，也以嶄新的觀點激勵教師。(一)

1904 年杜威提出實驗學校要強化教育的社會學及心理學，要與科學化的問題研究連結的作用。也就是要進一步應用科學概念與方法於學校運作之中。但期刊資料卻顯示，杜威的學校和其他實驗學校，本質上並沒有不同。他們的都很相近，都是致力於教育重建，使孩童獲得最大成長及充分對社區與國家生活的

瞭解為基礎，進行教育重建研究。這些領導者所經營的「非主流」學校是導源於兒童充分的自發興趣與需要，而主張傳統學科不應該出現在兒童的生活學習活動中。因此課程源自於四種動力：兒童的社會性本能、實作的建構性本能、藝術的情意表現本能、及探索與發現的動力。1904 年之後杜威又出版了心理學與教育學理論的系統化著作：思維術與民主與教育。(二)

### 1904 年之後芝大教育學院及實驗學校的變化

1904 年之後杜威來到哥大擔任哲學教授。此後芝大教育學院主管輪番異動。杜威太太在 1896 到 1904 年間擔任實驗學校校長（此校 1902 年改為大學附小）。(一)

1909 年芝大教育學院組織重組，教育系從哲學系劃分出來，由賈德兼任四個單位（兩所實驗學校、大學部、研究所）的主管，也展開了教育研究科學化的新氣象，真正落實了派克與杜威當年的主張。科學化教育研究就在桑代克所領導的哥大及賈德所領導的芝大展開。實驗學校持續致力於兒童活動與成長相關連的研究，慢慢地嘗試分析在實驗情境下，閱讀、寫作與算數學習歷程。在此同時，教育學院也經由刊物（Elementary school journal and school review），推展學校制度的實驗改革。我們可以大聲的說由於賈德及其助理的研究（長達 15 年），對於初級中學、學習歷程的科學研究及學校評量實務產生了重大影響。(二)

### 派克理論在二十年間的應用：芝加哥的派課實驗學校

1989 年芝加哥一位熱心教育事務的布萊恩太太，以政治因素介入校董會理由，成功說服擔任芝加哥師範學校校長十六年之久的派課，轉到芝加哥北邊籌設派克師範學校。十八位派克以前的同事，也跟著他到實驗學校進行一年帶薪的研究。在興建計畫剛完成時，芝加哥大學董事哈波給予更有利的條件，並得到布萊恩太太的贊成，又成功說服派克及其同事將學校遷到芝大南邊，並納為芝加哥大學教育系的一個單位。兩年後時北邊設立的派克實驗學校由庫克擔任校長，派克本人擔任芝加哥師範學校校長。(一)

於是庫克師範學校、芝大教育學院、派克師範學校(都受到派克的影響)的學生及後來 TC 的林肯實驗學校一開始的師資背景，可說係出同源，路線接近。

在一開始，學校課程大綱都是傳統的分科架構，高中長期如此，但小學則是有一些具體的活動，重視學生需求與個人發展，或採大主題或學科材料整合的方式進行。亦即以學生為主體，兼顧心靈、道德責任與智能的方案教學法，當時就已在派克實驗學校及芝大實驗學校行之有年。這些事實與作法都可以從各冊的學校年鑑中有更完整的描述。(二)

派克實驗學校在 25 年間的成長，並沒有和其他師培機構聯合，可以說是派課學說的擴張受到挫折。另一方面，芝加哥大學教育學院的實驗學校及 TC 則是分別用雜誌來行銷宣揚其教學與研究發現，連派克實驗學校的教育年鑑也加以納編，使學生更能了解同質學校的發展情形。(三)

這些實驗學校的主事者很少使用在近十五年間所發展的科學技術，如使用標準化測驗以了解個別學生學習得失情形。可以說這些學校，並沒有展開科學化的控制性實驗。(四)

## TC 及其實驗學校

### 1. 曼恩學校 (1887)

第三個對於課程改革最活躍的角色是 1887 年設立於紐約的 TC，以供教育學教授從事教材教法的現場觀察、實作與實驗研究，到 1891 年時被稱為模範學校，為人所熟知。在此同時，附近原本無關的哥倫比亞大學校長巴納德也致力於建構師資培育的專業學程，開設了最後納入 TC 的教育哲學課程。(一)

曼恩領導的 TC 教師群一開始就致力於現有學科的改革研究。他們並不是要重新組織課程、推展新式活動而讓學科消失。這有別於一些實驗學校的方向。曼恩學校、斯培爾學校、林肯學校及賈德所主持的芝加哥大學實驗學校的改革路線，都是嘗試在鬆散混亂與嚴謹僵化的公立教育體制中，找出中間點。曼恩學校的教師在 1900 之後獲得更多的空間做課程發展，以回應社會更快速的變遷及實物教學的時代。(二)

曼恩及斯培爾學校的主要課程理念之一：以主題組織相關學科材料，將社會職業統合連續性的組織，使社會生活成為教育的結果與目的，這是與派課、杜威的觀點是一致的。曼恩學校的課程發展直接受到師資培育生的實習所影響，示範重於實驗，但是他們對數以千萬計的師資培育學生與到此參訪教材教法的教育工作者產生很大的影響力，也是 1905 年之後公立學校改革的主要影響力之一。在 TC 記錄刊物中也可了解從 1902 年以後相繼有許多著名學者提出論述宣揚，第二部分有克柏屈的課程基礎論述著作。(三)

### 2. TC 的斯培爾學校 1899-1915

斯培爾學校是由斯培爾夫婦在 1899 年捐贈經費成立。1902 年時 Russell 認為要成立一所比曼恩學校更具實驗性質的學校。雖然全國各地設有各種實驗學校，斯培爾學校卻獨具兩個風格。一是免學費，使學生組成更具常態之公立學校性質，而能將實驗結果應用在一般學校中。另一是最先將實驗學校與社會成人學習活動結合的學校。除了一般 K 到 8 年級學年外，夜間還開辦許多成人課程，婦女班、社區圖書館服務等，學校整年日夜運作。(一)

而斯培爾學校的學校課程發展成果，應該是在 1913 年由 Bosner 的領導下所出版的「斯培爾學校課程」，可以說是實驗學校中最具代表性的課程出版物。其中除以大綱形式，按年級編寫外，又分科目、季節編排。這套課程有兩個特色：一是把在學校中各科別的學習，縮減為廣域單元，由公民、歷史與社會生活所組合，或由工業美術所組合。第二是工業美術所佔的時間比例，除了英文的 26% 外，這是最多的（每週 1600 分鐘，佔 15%）。學校辦學的基礎目標，稱之為社會效率，也就是學校課程重視實際社會因素，及採用適合學生心理需求與能力的

材料。亦即斯培爾學校承繼了曼恩實驗學校的傳統，重視學生自我活動的成長，但是透過社會科目與社會控制的視角去組織課程。1913年 Briggs 負責 TC 的中等教育、督導，進行了一系列的國中實驗研究。(二)

### 3.TC 的林肯學校 p.106.

1917年由通識教育委員會贊助大部分經費及 TC 的指導下，成立了由 Caldwell 所領導的林肯實驗學校，投注於以往即有的中小學教材組織與教法的研究，因為當時普通課程的一些科目或部分內容令人不滿，卻又沒有滿意的更替課程。一些教師已自發編組更有效率的課程，林肯學校的成立就是為了要協助這項重要的工作順利進行。(一)

林肯學校的規模由一開始的 25 個教師、106 位學生，八年後擴展為 67 位教師、480 個學生。其中劃分男女生及小學與國中部。一開始學校就定位為實驗機構，不提供教學實習與限制教室觀察，學校教師除了營造有效能、有次序的學校外，也嘗試去發現更有效的教材組織與教學方法。有些教師是熱力十足者；有些是懷疑者、有些是和學生打成一片者；有些是研究學生者；有些也是想做才做者。雖然他們有個別差異，但又有高度的目的共識，要尋求完善有用的一些教育方式。林肯學校在 1917-1925 的八年間彰顯了實驗研究的精神。(二)

雖然林肯學校和曼恩學校與斯培爾學校一樣，課程還是由學科所組成（小學一部份是，高中全部都是）。但林肯學校進一步擴充了社會科、普通自然、普通數學學科的範圍，小學部教師也被鼓勵透過各類創新活動，而不是使兒童精熟特定習慣、知識與原則，去提供孩童持續發展機會。(三)

## 教育改革三大力量的回顧

1890-1905 年間，派克、教育學院及 TC 等三個主要教改動力，其教改中心理念大多相同，我認為主要的差異在於推進過程。派克在 25 年工作期間，都是在經營學校與師資培訓機構，他涉入到學校行政實務運作，說得多寫得很少，很少花時間脫離實務，去思考教育錯綜複雜的關係。杜威則有別其他人，致力去構建並論著民主與社會教育的哲學，對於現代教育基礎產生很大影響。派克及其同事與 TC 伙伴群透過學校實驗與師資培訓，對改進教育體制有很大貢獻。

## 實驗學校運動的擴展

受到先前三大力量推進的影響，一些標榜：非主流、進步的、實驗、自由學校在 1910 之後漸次設立。州立大學發展教育專業學院，其主要還是在中等教育階段，偶爾才出現一些小學實驗學校。

### 1.密蘇裡大學的梅里恩實驗學校

1904年密蘇裡大學教授梅里恩剛從 TC 研究所進修回來，即嘗試經營一所八年級編制的小學。在他 12 年間的領導下，採取無學科組織的新式課程，每天課堂時間分為四大段，每段九十分鐘，不同一般學校的最多十節的三十分鐘配置。



延長每節時間，增加了學校休閒與思考的學習氛圍。配合四個時段的活動形式與教材大綱，分別是：

觀察：1-2 動植物生長、人類、地球、天空。3-4：地方工業活動。5-6：全世界的工業活動。7-8：職業知能。

遊戲：1-3 各種遊戲。4-8：與大自然、電子機器、水、空氣的遊戲。各年級：都有體能運動、舞蹈、與自由活動。

聽講故事：閱讀、述說、表演、唱歌、畫圖、外語、集會練習。

手藝：製作各種有用的與裝飾用題材。

## 2.其他的實驗學校

1915 年愛荷華大學設立附小，由霍恩領導（他曾任密蘇裡大學附小首任校長 1904），到 1922 年發展到幼稚園到高中學制。小學學生成長到 400 位、8 位全職教師、五個助理與一位護士。學校教師有些是大學裡的學生，有些是儲備的督察，這與其他學校有些不同。

1914 年教育實驗局設立實驗小學，由 Pratt 女士所領導，他將學校稱之為：遊戲學校，這是從以往城市與鄉村學校所轉變而來。學校課程由學校自己發展。學生分班是以年紀稱呼，如六歲班取代傳統的一年級，學校擴充到三歲班到十二歲班，最後大約發展到十七個年級。

1915 年藍伯格小姐在紐約成立瓦爾敦學校，從一開始招收 3-5 歲孩童，最後擴展到高中部。

1920 年派克斯特在紐約成立私立實驗小學。她之前於麻州道爾敦學校服務，在英格蘭有廣大的聲譽。她將這所小學稱之為兒童大學。

至於在鄉間，除了柯林斯在密蘇里州麥當納郡所設立的實驗學校外，少有實驗學校。

每年都有成千上萬的學校教師與外界人士參訪派克實驗學校、曼恩學校及後來的芝大實驗學校，對公立學校所產生的深遠影響持續三十年之久，其所產生的效果，至今仍方興未艾。

## 百年來課程編制的省思

本書第一章一開始就提到：在美國 150 年的歷史中，學校課程總是跟不上實際的生活面貌，這也是探究當前情況的背景。雖然在過去 75 年來落差已有改善，但學校持續維持沈靜運作與學業取向的情況仍然很明顯，透過調查也顯示，課程編制確實有產生改變，茲整理如下：

### 1. 目的的改變

在殖民時期的「為知識而知識」、「重視心智學科鍛鍊」的傳統教育取向，到了 1850 年代以後受到主張以最少花費獲得兒童最大化成長的心理學家的批評，已漸次改變。(一)

今天的美國學校被期待要同時發揮學科能力與個體成長的功能。雖然大學與中學多數仍然維持傳統學科取向，但也有少量漸增的教育改革在前衛的公私立學

校進行。尤其是小學課程有較多兒童自主活動、與自我情意表達課程，不再是被動、制式的課程。折衷路線的教育改革者認為應採學科取向的改革，改革不應該偏於鬆散混亂或僵化制式其中一端。

另外，除了要重視自我表達成長為基礎的目的外，對當代生活有包容、瞭解的教育目的的地位也是漸增。最近的心理學家的研究所得，已經修正我們對學科教學的觀點，要學會容忍力與推論能力，要從當代生活議題與歷史發展取材，而應揚棄以往注重內容的記憶背誦。

### 2. 領導的改變

目標改變也是得自於課程編制領導的改變。這在十九世紀末期已經出現。由於課程編制的多樣複雜性，要考量：目標、內容、材料、兒童興趣與需求等等的搭配，需要有素養與有經驗的專業人才，因此，課程編制成為伙伴合作的事業，需要藉助各種人力共同開發、解決問題。

### 3. 方法的改變

教育的過程是由人所決定，由於教育人士對兒童心智成長與發展的新觀點，及對學科學習與心智訓練也採取更科學、不帶偏見的方法。教室裡漸漸展現了科學實驗精神，教師更願意引進新式教材取代傳統教科書、學科的新式分組學習、創新的學習過程比較、更倚重客觀性測驗等等改變，即使緩慢也都在進行。

### 4. 內容的改變

新的程序與新的觀點減少了學校課程與現實社會的差距。抽象、古典、渺遠的課程內容開始被較有趣味的當代生活所取代。許多學校開設「民主的問題」課程、討論人們如何一起生活、人們如何受到物理與自然環境影響、本土的美國文化材料也越來越普遍，英國維多利亞古典文學不再受到尊崇重視。但對照百年來的發展，學校課程的改變仍顯緩慢，進步的速度仍需要加把勁。

### 5. 組織的改變

雖然前述的各方面有明顯的變革，學科內容本身也有一些的改變。但是學校課程內容的組織對時代需求的回應，改變卻是最少的。教學仍然採行分科，學生學習仍然各自努力，材料劃分清楚。朝向更統整與廣域性的課程，雖然有些微的開始，但有相當少數的教育人員接受這種理念，願意忽略傳統學科組織教材的方式。

然而課程組織改變的方向還是很清楚，亦即：朝向新的知識統合，將兒童活動、閱讀與探索等各類學科加以綜合的課程。受制於普及教育及課務行政的順利推展，我們仍須將知識打散成各種學科，但減少學科名稱，擴展領域所涵蓋的學科，擺脫過去分科束縛，進行實驗探究更有效的課程組織整合方式，或許我們可以達成三十年前課程整合的大無畏運動之目標。

感想：

- 課程改革的路程，有共同團隊、校際伙伴同行，有志一同，為理想奮進，改革旅程並不寂寞，且影響千秋萬世，歷史會記載，人們會感念。

- 同樣的路線，不同的效果，關鍵在於改革者見解、企圖、作為，還加上一些偶然。有人筆路藍縷，致力創新教育體制，卻事修謗興，引來側目打擊。有人著書立說，揚名萬里。在悲壯與風光之間，際遇之外，大概就是性格作祟了。
- 教育理路與哲學思維的創發者令人敬佩，承繼發揚光大者更是青出於藍，而能致力實驗之實驗，知行合一，化教育理論為經世致用之學，才是真正教育典範。

#### 討論問題：

- 革新課程編制內涵與改變教學方法之外，還要做什麼，才能發揮影響力，促成教育革新？
- 什麼是 normal 學校？
- 實驗學校怎樣才能成功？他們的我們的有何不同？我們真的有過實驗學校嗎？
- 課程統整運動屢起屢仆。這種課程組織型態是：發想—僅止於空中樓閣？理想—該堅持到底？還是需妥協的理想？
- 史若能為鑑，課程改革應抱持何種信念？該執兩用中，不偏不倚，追求標新立異和抱殘守缺之間的改革路線？還是大破大立，奉行純淨單一信念的實踐？

改革貴在自發，雖然很辛苦。

經典出處：

Rugg, H. and Others (Eds.). (1926a/1969). *The foundations and technique of curriculum-construction I: Curriculum-making: Past and present*. NY: Arno Press & The New York Times.

## XI. Reading material: The Philosophy of the Winnetka Curriculum

導讀者：洪如玉（嘉義大學教育學系及國民教育研究所）

### 篇章大綱

本文作者 Carleton W. Washburne 於 1919-1943 年間於美國 Winnetka, Illinois 擔任 superintendent，推動 Winnetka 課程，也曾於 1939-1943 年間擔任美國進步主義教育學會會長。其教育理念主要跟隨 Dewey。

以下簡要說明本文大意：

#### 一、The Winnetka Curriculum 基本假設

首先，作者開宗明義指出本課程有四個基本假設：

1. 每位兒童都有權利熟習他將來生活中可能會用到的知識與技能；
2. 每位兒童都有權利活得自然、快樂、充分，就要像兒童一樣；
3. 整體人類進步在於每位個體能力充分之發展；
4. 人類社會之福祉需要每位成員都具有深厚的社會意識。

#### 二、The Winnetka Curriculum 設計原則

經過仔細、長期與大量統計與紀錄學生的學習狀況以及教材的分析（例如字彙、拼字、發音等學習），Washburne 提出這個 Winnetka Curriculum：他認為有些知識與技能是所有人都可以習得的（commonly needed knowledge and skills），但是基於個別差異，需要的速度與時間不同。為了精確的找出每位學生都可以學習的教材內容，並且幫助學生確實學習到這些教材，課程編製有三件準備要件：

1. 把課程的知識與技能拆解為「學習成就的明確單位」（definite units of achievement）；
2. 因應每個單位設計可完全涵蓋內容的診斷性測驗；
3. 準備可讓學生自修與自我訂正的學習材料。

再者，要如何確定每個學生都可以學習的課程呢？Washburne 採取下述策略：

1. 把學習速度最慢、最為平凡以及認真的學童學習狀況進行一年的完整紀錄，就可以從這廖中找出大家都可以學得會的基本知識技能，並根據此而設出標準。（剔除偷懶、缺席超過兩週以及常缺交作業的學生的資料）

2. 智商低於 95 的學生，學習態度良好者，如果無法在某些學科上達到某個標準，就表示這個標準需要降低。
3. 或者，把上述的標準改為高一年級的標準。
4. 如果上述學生在某年級可以完成超過標準的作業，表示該年級的標準需要提高一點，或者，這個單元可以劃歸為低一年級的課程。

Washburne 這篇文章的另一個重點為學校應該讓學生可以快樂學習，教室要色彩豐富又要像家一樣舒適，「我們要讓學童愛上學」，Washburne 如是說。

本文第三個重點是關於個別差異與合群。Washburne 認為學校教育的重要目標之一為培養學生的個別優點、突顯其個別差異，但是又要培養合群的美德。Washburne 強調個體不能單獨生存，個體必須在群體之中，因此「社會意識」(social consciousness) 是教育重要的一環。Washburne 指出有下述幾項活動可增進「社會意識」：

1. 戲劇
2. 各種團體活動與競賽
3. 學生自治會
4. 作為基礎的社會領域的學習

透過上述活動可在有意與無意之間、以及潛意識層面上的促進社會意識，課堂學習除了師生互動之外，適當的評量制度也很重要：

成績單第一面紀錄學生在 commonly knowledge and skills (或可稱為「核心知能」) 學習的進展程度；背頁紀錄的是態度與習性方面的進展。Washburne 稱態度方面的學習紀錄表為「目標卡」(goal card)，此部分的主要項目包括：orderliness work spirit, self-reliance, initiative, special interests or abilities。

這幾個項目以檢核表 (check mark)、每六週為一循環進行紀錄，檢核的方式要由教師與學生共同進行，教師須在徵詢學生本人的情況下進行。

(例, p. 226)

Group spirit	period						period					
	1st	2nd	3rd	4th	5th	6th	1st	2nd	3rd	4th	5th	6th
為該生在團體工作與遊戲競賽中的合作情形評等，對他人表示關心，協助整體活動進行。												
該生是否能在大多時間與團體合作，可不可以分享與貢獻讓團體的工作或競賽比現更好。												

### 三、The Philosophy of the Winnetka Curriculum

Washburne 指出一個值得採進步主義觀點的教師注意的重點，許多進步主義觀點的老師喜歡用「活動性課程」(activities curriculum)——意即將核心知能課程融入在各式各樣的活動之中，號稱活動式學習接近兒童本性，但這必須非常小心，因為各式各樣的活動不見得可以互相配合，不同的活動學到的是不同的事物，教師無須強制性的採取兒童式的遊戲或活動讓他們學習核心知識，因為 As Washburne stated, 'The ordinary, natural life of any person is divided into different parts. At a certain time we eat breakfast. A little later we may be reading the world news. Then we may be doing our particular job. In the evening we may be amusing ourselves at the theater, or a dance, or in our home. These activities are unrelated. Each fills one need in our lives. And we don't suffer from the lack of correlation.'

當然，另一方面，Washburne 也強調，學習核心知能、學習創造與表達與社會化學習等各種活動並不是清楚分隔的學習，它們總是彼此滲透的，無論如何，最後也是最重要的一點：The underlying philosophy of the Winnetka Curriculum demands that every normal child master the knowledge and skills he is going to need in life; that every child be given a chance to live happily and richly as a child; that every child be given an opportunity to develop fully his own individuality; and that all children be brought to the fullest possible realisation that in the world's good is one's own, and in one's own good is the world's.

~~The Winnetka Curriculum 的哲學就是「讓每位學童熟習生活中必需的知能；讓每個孩子可以像孩子一樣生活得快樂又豐盈；讓每個孩子的個性得以完全發展；讓每個孩子可以達到最完全的自我實現，在此實現世界與個人的善互為表裡。」

讀後討論：

1. 讀者對 Washburne 的課程哲學觀有何評價與不同的看法？
2. 讀者認為 Washburne 對教育目的、教育主體的看法為何？
3. 關於此課程的實施，讀者有何意見？是否適用於二十一世紀中小學？是否適用於台灣中小學？或者，透過哪些地方的修改可以應用？

### 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	98.3.17	詹盛如	XV. Curriculum-making in the laboratory Schools of the School of Education	
	星期二	顏佩如	Rugg (1926a). XXVI. Curriculum-making in Laboratory of Experimental Schools	

經典出處：

Rugg, H. and Others (Eds.). (1926a/1969). *The foundations and technique of curriculum-construction I: Curriculum-making: Past and present*. NY: Arno Press & The New York Times.

實驗學校的課程決定—芝加哥大學教育學院  
(XV. Curriculum-making in the laboratory Schools of the School of Education)

導讀者：詹盛如 (中正大學教育學研究所)

#### 課程決定的問題

過去十五年來，課程決定(curriculum-making)是芝加哥大學教育學院實驗學校最主要的實驗路線，近年來它更佔據了科主任與科任教師的注意力。實驗學校被認為主要的特殊功能之一，即是生產與測試能夠在課程上使用的教學材料。因此，在實驗條件底下，課程決定的技巧也緩慢的演進。

#### 實驗小學的課程決定技巧

每個科目都進行課程研究，特別是在算數、歷史、地理、自然研究、基礎科學、語言、法語、健康、閱讀、拼字、音樂與藝術。三年級以上的教學大都是分科進行的(departmental)，而音樂、繪畫、體能訓練，以及健康，在所有年級都是由專任教師上課。班級人數從 16-32 人，在每個班級中，每個學科都分成兩個或更多的小組(group)。老師的教學負擔不重，大部分的教師都在一個科目或相關的科目受過特別的訓練。圖書館設施充足，書籍的取得與其他教材都能滿足。

課程實驗是一個合作性的事業，每位教師皆有責任分攤，但是它是機構性的，而非個體或個人的[工作]。教師需要顯示她已經熟捻科目內容，有明確目標，已經準備好使用科學的技巧。教師需要接受嚴格的效能考驗，有時必須撰寫正式或非正式的報告。

大約在兩至三年之前，我們開始在高年級進行激進(radical)且廣泛的課程改

革(revision)，包括歷史、地理、科學、算數與文法，目前仍在進行之中。它的目標是在教導思考的方法(ways of thinking)，以及事實、技能與鑑賞(appreciation)。它假定一種能力與預備狀態，協助個人的學業朝向學習，這種能力能與早期的學習階段有所區別。觀察與實驗似乎顯示，許多四年級的學童已經進入第二階段。因此，針對單元組織與科目內容教學的實驗是適切且合理的。

以下在歷史科的一般程序描述，同時也適用到地理與算數。計畫事先已經準備好了，課程督學(superintendent)詳細呈現與討論理論，他描繪實驗的程序，利用適切與充足的教學材料與技能，並且對學習成果做檢測(testing)。隨後，他提出許多主題當成適當的單元(unit)。教師暫時使用這張清單，開始組織詳細的教學單元。而這些涉及界定學習目標，尋找並閱讀大量的素材，挑選適合孩子使用的內容，編制書籍與額外的複本，準備報告(presentation)與稍後的測驗，組織與複製學習單以引導閱讀，準備考題已檢視理解與熟悉程度，以及計畫讓學生能有足夠的組織(adequate organization)與表達。屆時此計畫會在教室中實際運作，但它只是實驗性的運作，所以所有與它相關的事物都在持續的監視之中(under constant scrutiny)。歷史教師每週的集會是經驗分享與促進合作的場合，學習素材、測驗、測驗證據都被討論、評估，並且進行修正。實驗的正式書面報告也被詳細的閱覽，每年兩次這些報告存放在研究秘書的辦公室，成為學校永久記錄的一部份。

四年級的文法、四與六年級的科學、以及五年級的健康，教學材料都以單元計畫(unit plan)進行組織與教學。這些學科因為都只有一位老師，所以沒有團體集會，但是課程督學與校長會與教師針對一般計畫、程序細節，以及可能的成果，進行討論。拼字清單持續進行修正，組成內容有時檢查，以決定對清單做進一步的調整。前測、後測與教學後一段時間的保留(retention)測驗，都是修正的證據來源。

課程實驗非但要遵循一定的程序、接受嚴謹的測試與公正的檢驗，它還必須伴隨著詳細的紀錄。我們正在累積這些紀錄，去年就有超過 2000 頁的資料。一般，一份報告包括對於研究中的問題或者是預計達成目標的說明，已經完成什麼，如何完成，採用的教材，使用的測驗，個人與教師的測驗成績，以及其他教學與學習成果的證據；證據的詮釋；以及所有工作的批判討論。這樣的報告容許程序、教材與結果的檢視，形成未來工作的基礎。

### 實驗小學的算數課程決定

算數這個科目大概最能夠顯示組織課程材料的程序，這個科目區分成幼稚園、小學前三年，以及後三年等階段。幼稚園教師已經歷經對基礎數學理解、技能與調整(adaptation)成對第二階段如何獲致成功的先決條件。他們與課程督學、校長每週舉行集會，並列出暫時的學習清單。每個清單內容都被仔細討論，針對幼稚園階段的範圍思考。個別與班級成績被計算出來，並提到團體集會做評論與修正，這些結果可以當作測驗方案與技術進一步精鍊的根據，同時他們也能顯示



出孩童的成就與理解程度。這樣的觀察持續進行且被紀錄，並被保存在重要的學校紀錄中。測驗分數也對教學方案(program)也有所啟發，孩童經驗計畫以實驗型態進行，藉以達成某些目標。直接教學是達成其他目的的必要方式，有時實施測驗藉以決定還需要做什麼，以及最有效的方式與教材。這類的報告首先在教師的團體集會呈現、討論，然後送到學校的永久檔案室。

在本校的算數實驗是在四、五與六年級，焦點集中在科目內容組織轉化成教學與學習單元。在準備課程實驗時，有幾個主題被仔細的擬定出來。以除法為例，測驗其精熟程度必須展現認知到除法問題的情境，以及執行除法程序的機制(mechanics)。教師的任務是組織教材並且引導學習，提供一段時間的學習，同化大量除法情境的素材，並且要在孩童的理解能力範圍與智能興趣中，包含所有除法過程的困難。所有的教學程序細節、問題素材、測驗與測驗成績都將在教師集會進行討論與批評，最後所有資料都成爲永久記錄，雖然每項單元實驗可能歷經數年之久。同時，每個階段大量累積的算數教材，都將接受嚴格的檢視。

### 實驗中學的課程決定技巧

因爲已具有各自領域的素養，以及進行研究問題的能力，所以實驗中學的課程實驗絕大部分限於科主任(departmental head)或教師。因此，許多初期訓練參與者的步驟都可省略。科主任或專任教師事先已經瞭解該科目，熟習對過去與現在課程內容、組織與教學方法的批評，理解對課程改善有何建議，也知道選擇與組織教材的標準。通常課程建構(curriculum-construction)有下列程序：(1)根據明確目標選擇課程教材；(2)依循心理學原則，將教材編制成教學單元；(3)在實驗的條件下試驗課程；(4)依據教室現場的證據重新組織教材，並且再次進行教學與學習的實驗；(5)教學、觀察、檢驗與重新組織的歷程持續進行，直到獲得滿意結果。

除非是全新的課程進行實驗，否則現有的課程教材即是出發點，他們被檢視是否能夠：(1)滿足孩童每天校內外的立即用途；(2)符合成人生活的個人社會效用。應用上述標準當作考量基準，即能確保最低限量的課程教材。在某些學校，課程建構的工作在教材收集完成即告結束，但在實驗中學這才只是剛開始。下一個步驟是，按照心理學原則安排與組織教材。從心理學檢視年輕學童學習概念的方式，導致不同類型的組織方式。抽象概念必須等到孩子發展抽象事物的「統覺」(apperceptive)能力，才能掌握或瞭解他們。

透過實際的實驗教學，個別教材的教授時機獲得決定；課程因此能夠比較確定在那個年級來教授。實驗學校必須知道孩童徹底的瞭解課程所包括的經驗，否則這樣的實驗是無效且不確定的。當首次課程被建構出來，它會被數學部門的不同老師試用。收集客觀證據，每年進行校正，直到教材達到一定的完美程度。

爲了確保在合理效率的教學情境之下的課程精熟，實驗者必須持續進行課程教材組織的研究，直到他們在符合心理學原則的教學單元，協助孩童的精熟學習。此外，實驗也需檢視課程教材的目標與其他部門的關係(例如：「社區生活與

公民問題」以及「初級英文課程」，兩者目標太過相似，後者因此被刪除)。沒有課程實驗會被認為是完整的，即使目標已然達成，教材必須一次又一次的送交教室情境的嚴格考驗，修正是不斷的持續過程，因此測試在課程研究的每個步驟都很重要。再次教學與重新編排必須持續進行，直到證據取得為止。

### 實驗中學的數學課程決定

在芝加哥大學實驗中學發展數學課程實驗，開始於 1903 年。採取延伸課堂測試的計畫，同時教導代數與幾何。在九年級第一學期，代數每週教授三天，幾何每週兩天，第二學期則是代數兩天，幾何三天。同樣的計畫也對十一年級的高階代數與三角函數施行。雖然此計畫在歐洲宣稱是成功的，在美國也有些特定的教育領導人予以倡導，但是在芝大實中的試驗，經過兩年的之後證明無法令人滿意並且放棄。近年來，課程決定的科學技術有更新的發展，課程教材也跟著出現顯著的修正。

應用上述「目前的效用」(present usefulness)與「延遲的社會價值」(deferred social values)標準，對傳統的數學課程教材有下述幾項重要批評：(1)課程的靜態特質；(2)課程的邏輯組織；(3)有些內容是多餘的；(4)教材內容沒有分級；(5)採取演繹推論的方法；(6)課程組織方式缺乏功能。

依據上述兩項標準，刪除某些算數、代數、幾何與三角函數內容之後，仍有特定內容保留了。這些教材根據心理學順序，被安排在不同的課程，組織成教學單元。這些分別單元從學童的日常生活中加入必要的教材，不一致的部分也被移除，並且在每個單元盡量保留最多的內容，以使孩童能夠完全的理解。

下一個被攻擊的問題是：每個課程如何補充(supplement)其他課程呢？這需要不同課程的關連(correlation)或統一(unification)的計畫，根據心理學原則啟動關連的效用，導致採用直觀幾何當作中學數學的核心；而課程中算數、代數與三角函數的基本教材，將在任何有需要或發現對操作幾何素材有用時予以使用。隨著關連持續著，直觀幾何素材被運用殆盡，使用非正式推理的幾何素材將被啟用，用來協助轉化從直觀與非正式到後續課程中的邏輯展示的幾何學。

### 心得與討論問題

1. 所謂的課程實驗在本文中涉及許多因素的考量，特別是孩童的發展成熟度、理解能力、知識本身的特質，甚至學校所有課程之間「關連」與「統一」的問題。所以，完整且全面的課程建構，不只是課程技術面的細微末節而已，更是跨學科領域知識的整合，透過以「學生的學習」為中心，架構出合宜的課程內涵。
2. 作者在文中一再強調，課程實驗過程中高度依賴教室現場使用的「證據」，據以分析、評估與修正教材、組織單元與學習進度。那麼現在各國的課程實驗或發展，大都又歷經哪些程序？包含哪些要點呢？與本文所陳述的模式有哪些差異呢？

3. 文中提及有兩個評鑑課程的標準：「目前效用」，以及「延遲的社會價值」。這樣的價值標準，在當前變遷快速的社會，以及日趨分化的個體能力，是否受到衝擊？我們應該如何面對呢？

經典出處：

Rugg, H. and Others (Eds.). (1926a/1969). *The foundations and technique of curriculum-construction I: Curriculum-making: Past and present*. NY: Arno Press & The New York Times.

(私立) 實驗學校中的課程決定  
(Curriculum-making in Laboratory of Experimental Schools)

導讀者：顏佩如 (台中教育大學教育學系暨課程與教學研究所)

【摘要】

P353

在為數眾多的私立學校以及與大學有聯繫的學校和教師訓練機構，皆給予課程決定定義關注。然而公立學校不太可能：幾乎沒法律限制、一小群學生和偶爾足夠的資金，確保最好的老師和充足的特殊工作者，學校有機會實施和實驗課程決定的多樣性。有關課程決定的程序說明，由以下已發行的書籍可見：

Beaver Country Day School 布魯克林,麻省  
 City and Country School, 165 West 12<sup>th</sup> Street, New York City  
 City and Country 學校 165 西 12 街，紐約市  
 Francis W. Parker School, Chicago 弗朗西斯帕克學院，芝加哥  
 Horace Mann School of Teachers College, Columbia University  
 霍勒斯曼師範學院，哥倫比亞大學  
 Lincoln School of Teachers College, Columbia University  
 林肯師範學院，哥倫比亞大學  
 McDonald County, Missouri, Experimental Country School  
 麥當勞縣，密蘇里，國家實驗學校  
 University of Chicago Laboratory Schools 芝加哥大學實驗學校  
 University of Iowa Elementary School 愛荷華大學小學  
 University of Missouri Elementary School 密蘇里大學小學  
 Walden School, 36 West 68<sup>th</sup> Street, New York City  
 華登科學校，36 西 68 街，紐約市  
 School of Organic Education, Fairhope, Alabama  
 有機教育學校，Fairhope，阿拉巴馬

這些學校和其他學校不同的是，有些相當特殊的方式，和一般公立學校慣例完全不同。然而，從所有差異發現，在目的和方法上有顯著的相似。

P354

### 實驗學校的共同目的

這些學校都同意，在他們的目的中有值得考慮（重要、相當多）的方法：

- 1、提供個別孩子的興趣及需求。
- 2、利用孩子的遊戲、戲劇、結構性和探究的衝動，鼓勵創造性的表現。
- 3、在學校課堂和團體中，發展合作活動的方法。
- 4、利用環境的狀態和學生的經驗，作為未來教育經驗的起程及方法的重點。
- 5、給予教師更多在環境及學生需求中選擇和適應工作的自由。
- 6.打破干擾真正學習的學科隔閡，發展與生活相關的經驗。

一般來說，這些實驗學校強調遊戲、實際活動、創造性的表現、小組合作和環境的使用，運用環境作為引起動機的來源。這些學校有清楚、一些基本目標的差異，在努力發展行為特性，構成有效的個人和社會生活，主要在方法的選擇和組織課程教材和教學上的方法有差異，而不是目標達成的差異。大多數的學校提出測驗和測量的報告，但他們使用測驗的目的不同，在 Beaver Country Day 學校，它們被用於「為診斷目的，並保持標準」，在 Francis Parker 學校則為「深入了解學生的需要，而不是將學生分為優和劣的群體」。

在每一個學校，學校的工作人員本身(校長或主任、監督者，和教師)，要為課程負責。因校長或主任通常有選擇教師的權力，相當一致的觀點認為此舉得以確保個別學校的期望，所有這些都有助於學校發展課程，並制定完善的教學方法和技術。

### 在課程決定中重要的差異（**Outstanding differenced in curriculum-making**）

P355

McDonald Country, Missouri 實驗學校和紐約的城市與鄉村學校，與 Francis Parker 學校和 Iowa 愛荷華州立大學的小學，我們提出了明顯的差異。

在 Missouri 的 McDons Country 實驗學校，該學校計劃和課程分為四項：故事計畫（Story Projects），技能計畫(Hand Projects)，遊戲計畫（Play Projects），和遊覽計畫（Excursion Projects）。教師通過小組或班級會議積極的參與並選擇計畫。然後，不論這些計畫有什麼需要，教師從算術、地理、歷史、藝術……等等幫忙尋找、應用和協助，學校計劃和課程沒有從學科呈現，除非從中發現一些有用的部分，從技術和技能的需求中產生的補充學科，發展這些—算數的事實和過程、英語技巧、拼寫、書法等等。

在城市和鄉村學校，教師首先選擇的的大型活動。學科的內容可能會有助於這些活動，由教師提出一組活動概要計畫，並提交工作人員核准。當批准後，兒童接受活動，幫助處理一整年的細節。這個計畫是嘗試性的和順應工作的發展。無論它包含的價值為何，紀錄被保持下來，並可能用於之後的幾年中。學校資源

的買賣作為大型的活動，在報告的一些細節中說明了這所學校的程序。遊戲城市是另一個說明。該計劃，在書面上，為了促進程序分為四個項目：實際活動，遊戲活動，特殊培訓和組織資訊。根據這些項目和工作記錄發展活動，每個似乎構成了這所學校的課程，如同一個文件聲明內容。正如報告指出，「為兒童建立健全的外在環境，尤其是明顯影響兒童的環境（set up-everything external to the children which stands to influence them）」被看作是課程，或「學校目的運作形式」。

在 City and Country Day 學校，教師選擇大型活動和可能需要的學科優先考量，在 McDonald County 實驗學校，每天或每周老師和孩子依活動需要，一起選擇計畫和發展學科內容。在這方面，兩所學校明顯不同。在這兩間學校，這項工作是根據活動的出發點和決定性的因素在選擇學科內容。沒有學校教師以「學科」觀點而來決定學科內容的。

#### P356

與這些對比，讓我們簡要的看看在芝加哥的 Francis W. Parker 學校和 Iowa 大學的小學的課程決定方法。這兩個學校的課程，在重要的方法上有所進步。兩者的組織的都視以學科為基礎。兩者有教學和管理人員共同參與努力。兩者有各個教師依學生的需求為工作的調適做準備。在兩所學校的說明中，都提到有提供合適的訓練：愛荷華州的「引導兒童了解需要；Francis Parker-「和創造性和適應的活動需求做聯結」。

在 Francis Parker 學校，所謂的「社會團體計畫」作為課堂教學實施的組織基礎。選擇的原則是使用，而不是給孩子所有的主題和活動的選擇。「成人的智慧」是用來選擇和指導。教師給予書面的課程，和兒童一起選擇較大單元的活動及相關學科內容，使課程的目的得以達成。在 Iowa 大學的小學「鼓勵學生自由的工作，但要負責完成一些事。」在這兩間學校的教師做課程改變，有各自的群體，他們可以確保做這樣的變化。在愛荷華州實驗過程中的變化附帶責任，包括用記錄和測試結果來評估變化。在弗朗西斯帕克學校十分強調創造性表達和社會團體的合作。

這些私立實驗學校和公立學校學科課程決定程序的不同，首先，發展較具系統性的工作，這兩間學校和 McDonald County Experimental School 和 the City and Country Day School 作法的差異較小。從差異最少排到最大，四間學校的順序為：愛荷華大學的小學、Francis Parker 學校、City and Country Day 學校和 McDonald County 實驗學校。愛荷華大學的小學具體地說，如他報告所示，這間學校是一所示範學校，將幫助改善他們自己的做法，並於公立學校實施前，在實驗室中測試改變的有效性。而密蘇里州公立學校是公立學校，它允許充分自由的發展課程決定和教學的方法。

P357

在其他學校報告的課程決定 **Curriculum-making in other schools reporting**

在 Beaver Country Day 學校，課程似乎是以學科為基礎做課程組織，但課程的統整較少出現。在小學，大多數學科的教材是歷史、地理、自然研究、時事事件和公民的“聯合課程”。這個課程還包含許多語言表達的教材，數學的成分較少。這個聯合課程這當然也「透過藝術」和「手工學科」表達。對於年幼的兒童，「我們關注的是課程...，應該做法是結合了所有生活中的興趣，而不是...分割為學科。有了這樣的課程，每天有時間讓教師和班級依照兒童需求和興趣主宰」，「這包括學科和學童實際需求，尋找工具學科主要是滿足學童的實際需求。」中學科目較少完整的整合。該課程首先是「最低限度的學科基本架構」，教師自由地依需求去填充適合的教材。在這裡，教師有實行課程的重要責任，但有義務使最低限度的學科基本架構運作。

Walden 學校「發現自己的兩個對立的傾向，...誇大-自由-放任的個人發展政策...和兩個班級群體和整個學校工廠的社會化」等，「無法完全描述到其他特徵，...但確認是在這兩者中的一個因素-課程並非事先訂定或規劃，而是隨著學校演變。課程計畫強調：孩子的興趣和需求、提供創造力的發展和計畫的靈活性、該組織給予充分的機會以確保這些價值。該課程是以學科為基礎作組織，在報告中學科沒有具體的指出，但學科偶而被提及，證明學科是計畫的基本。「每一組分成兩到三個部分，每個學科以興趣和需求為本」「學期的工作的定義是在：鼓勵孩子著手在選擇學科中的教材。」「每個孩子有空白課程能自由的選擇哪個學校科目，學童將花比最低限度時間更長的時間來學習這些空白課程。

P358

Missouri 大學的小學似乎改變了此原則且近年來實行其他方式。學科組織在這個計畫中佔一些部分，或許可以依此推斷來申明：我們確定我們的孩子符合國小學科為主的普通的標準」從社會生活中運用計畫。「隨著時間的推移，我們希望評估這些計畫，這些計畫比我們目前讓他們做的將對孩子的生活作出更大貢獻。遊樂方法（excursion method）在這些計畫中非常突出。另一個課程教材的來源為提供孩子有興趣的手作活動。報告似乎以社區計畫當作課程教材的發展，以描述性計畫來說明細節。這些計畫的紀錄，在教師的幫助下讓孩子完成，並且藉由速記員以這些記錄組成課程的基礎，年復一年累積學科的主題。

芝加哥大學的實驗學校，有以學科為基礎的課程組織-「在每個學科，課程研究正被實行」、「學校的組織和運作，依計畫設計來鼓勵和促進這樣的研究」、「課程領域的實驗是合作的，每個教師負責分享，但課程的體制不是個人化或個人的」。各項工作的修訂在通過前受到有效性的試驗。這種修訂是配合計劃的單位組織，其主要成果為「學習者的適應或功能性理解」，「它的目的是教導思考

的方式，如事實、技巧和讚賞」。報告指出課程計劃為：研究試圖使修訂的每個項目和組織的狀態都徹底的科學化。

P359

哥倫比亞大學 Lincoln 師範學院，沒有明文規定的課程。學校的教職員對考慮到一些總體目標，課程包括許多共同因素和一些十分多樣化內容。該校運用非常密切的合作和實務的類型，集體學生得以維持進步，同時各種實驗程序正在進行，並給老師廣泛的自由發展課程。可能不這麼說：這裡有一份經修訂的課程是不斷發展的；而是說：這裡許多修訂教材都在發展中。以另一種方式來說：沒有人制定教育理念，而是每一個課程的單位內容是考慮到對學習者成長的影響，並用科學的精密度和準確度幫助選擇教材、組織教學程序和測驗工作成果。一個學校的基本原則是保持開放的試驗和評估各個尚未科學化、建立價值觀的領域作法，並以開放的心靈，而不是試圖統一課程或制訂任何哲學。他試圖在原則和實踐上，維持所有有利條件，盡可能用科學化的實驗來工作。

#### 在實驗學校使用科學方法

#### The use of scientific method in laboratory schools

進行科學的程序來選擇和驗證教材，至少有三個步驟是必要的：（1）發展或選擇可接受的標準或選擇材料的標準；（2）組織和介紹選擇性教材給孩子，盡可能和其他相似的孩子使用不同的教材；（3）測試找到的成果，包含教材的教學和比較對照組來檢視這些教材使用的成果。

P360

該報告中 Missouri 的 McDonald Country 實驗學校，從事小學課程的整體實驗，此課程實驗透過科學的程序來了解那時可運作的課程。學校清楚地表示選定材料的基礎原則，並且用最好的方式來測試的結果，然後比較那些使用其他教材學校的成果。如果一些技術在那時可能被視為不良，該校變會使用了當時知名的有用方式。Iowa 大學的小學，芝加哥大學 Lincoln 師範學院的實驗學校表示，它們正在使用的最徹底的科學決策程序來修改課程。

除了這些例子以外，我們很少發現這些所謂的「實驗學校」以外的案例，其中包括這些「實驗學校」報告的類型，以及滿足要求的科學程序來完成驗證的課程決定。大多數的學校的評價基礎是主觀的觀點和哲學，而不是科學。在一個大的、普遍的意義上來說，每個學校作為一個整體可以被視為一個實驗。另一方面，極少數這類學校使用科學，有效的得出報告的成果。他們認為這樣額外的價值對於公立學校的孩子來講很難確保（效益），一般性觀察和關鍵教育原則的應用，反倒是普遍符合許多教育的宣稱。然而，一些價值觀念，這種不確定性是或多或



少不可避免的。一些不確定因素可能將始終存在，甚至是可取的。但是，科學程序和測量是不確定是既無必要或是在制訂的方法上不可取。

P361

四分之的一世紀下的一般類型學校持續運作清單中的工作。他們列入一般類型學校持續運作清單來運用，這些工作清單對學校改進已經產生非常大的影響力，在改善學校的做法上不能被質疑。他們運用來自教育哲學及心理學的教育觀點，來表達和表現一些教育觀點與手段。但是「建立」通常不包括一個完整的科學程序，這樣的結果如同是一項沒有測試結果作為對比，沒有透過控制的情境將客觀可衡量成就的差異的結果呈現。這些學業成就的價值與數值的宣稱是建立在斷言（無科學驗證與證據的主張），而不是根據無可辯駁（不容置疑）的證據。

是否這些學校應感到有義務承擔並證明其實踐科學程序的時刻已經來臨？雖然沒有一所學校可在短時間內作長遠的規劃，每所學校能從課程教材的小單位做起，並每年進行科學試驗各單位的完成度。每個科學試驗可能增加一些我們對課程教材的積極知識，和刪除這麼多領域的意見。通過每所學校受過科學程序培訓的工作者使用，這些學校能作更多工作來幫助他們自己的實作和對公立學校課程決定的問題作貢獻。各學校闡述任何特定的教育理念，這些（科學）程序不應妨礙他們的工作。相反地，這些（科學）程序應該不斷幫助它（學校教育觀點或主張的教育哲學）。沒有人的教育哲學和事實對抗。最好的方式是以支持性測驗的檢證強化觀點。如果科學證據不符合哲學，那麼，哲學必須修改來包括所指的事實。科學真理不是變動的而是永恆的真理。

學校曾做過傑出的工作，但卻在未來幾年內停止或恢復到沒有透過測量結果記錄做基礎的做法，是一種浪費和可悲，僅因為學校他們有自由的限制，許多學校的運作透過私人贊助，或學校部分教育可能引入不同材料和做法，這樣的作法並非每一所學校都有此可能性，出於此原因，他們的策略是進行和目前作法（課程進行現況）不同的實驗性作法。如果他們以科學化的方式做，結果的有效性將是毫無疑問的，他們將成為非常有用的實驗，來發展全體的教育。在這樣的實驗與驗證的作法下，一般公立學校情境下發展是不可能的，他們卻可以證明科學的有效性和價值，但最重要的是，這些有效性和（科學驗證）價值的應先被建立才行。

P362

參照 General Statement 委員會（本年鑑第二部分），此年鑑將觀察到實驗學校報告中，一般課程決定趨勢。其中一些學校遠離已經過一致性的「下一步」限制。他們能夠做到這一點，敢於跨越課程決定在於該學校的教學方法是有助於教育進展。但是這樣跨越課程決定的機會和特權應有義務和責任，也就是需要提供準確的和科學的結果。這些學校不應該滿足於在簡單的觀察和意見為基礎下工作能帶來理想的結果，而是應該感到有義務來科學證明其程序，使教學任務是無法

受到挑戰。然而這種驗證的方法目前尙未知，在檢證與驗證成果的程序尙未被嘗試，在所有領域的價值都是真實的。一些學校已有成功的貢獻，在於運用科學方法在課程決定和集體教學技術的發展上。

### 【評論與心得】

本文說明美國公私立中小學課程決定的差異，建議運用科學驗證與實驗的程序來改進課程與教學方式，認為科學的方法有助於驗證課程與教學的內涵與程序，比起教育理論與哲學所提的非驗證的宣稱更有實務性價值，然而教育現場是多樣化，世界是多元的實體，科學是否可以概化或簡化甚至永恆不變的驗證課是值得挑戰的觀點。

科學理性的觀點與典範的觀點使得課程的發展與設計產生過度簡化扭曲的現象，並提出學者的觀點主張來減輕課程扭曲的現象。此外典範對於課程的規範與也造成課程思考的限制，人們難以運用實際現象來思考問題，僅尋求典範來發展課程設計途徑，使課程停留在論述對話層次，無法具體的結合課程理論與實務，形成斷層無法有效地幫助實務教學（顏佩如，2008）。【見附件】

此外，科學的檢證與工學的模式與行為主義的思考是否又再次席捲課程的決定？

## 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	98.4.14	鄭勝耀	Rugg (1926b). The foundations of curriculum-making.	
	星期二	王瑞堦	XXX. A critical appraisal of curriculum methods of curriculum-making	

經典出處：

Rugg, H. and Others (Eds.). (1926b/1969). *The foundations and technique of curriculum-construction II: The foundations of curriculum-making*. NY: Arno Press & The New York Times.

### The foundations of curriculum-making

導讀者：鄭勝耀（中正大學課程研究所）

#### 一、關於 Harold Rugg

美國哥倫比亞大學教育學院教授 Harold Rugg (1886-1966) 被公認為美國進步主義教育運動最重要的先驅之一；他在 1929 年至 1940 年代早期所出版一系列的學校教科書更被視為是美國課程研究實踐的重要里程碑。

Rugg 出生於美國麻省的一個木匠家庭，他在 1909 年畢業於 Dartmouth College 土木工程學系後，便於 Illinois 州的 Milliken University 擔任短期的土木工程學系教學工作，不過他隨即發現他真正有興趣的領域是「學生學習」的部分，所以轉而修習教育學相關領域，並於 1915 年獲得 University of Illinois 教育學博士學位。從 1915 年至 1920 年間，Rugg 服務於 University of Chicago；而從 1920 年到 1951 年 Rugg 退休為止，他則持續服務於 Teachers College at Columbia University 長達 31 年之久，並獲得該學院終生榮譽教授。即便他退休之後，Rugg 仍持續研究與寫作，並擔任埃及與波多黎各等地的相關教育諮詢工作。

當 Rugg 開始他的研究與教學生涯時，「教育學」在美國正處於萌芽時期，而 Rugg 也在教育學研究的許多領域中發揮極大的影響力。雖然 Rugg 最初的訓練是一名土木工程師，但他對「課程研究」領域的開展有舉足輕重的地位；他不但負責主編「美國教育研究學會」(the National Society for the Study of Education) 第 22 期與第 26 期年刊，也在其中負責撰寫相關「課程編制」(curriculum-making) 的重要文章，對課程研究的影響極為深遠。

更值得注意的是，Rugg 在 1922 年組成一個專家團隊，針對美國中學 6 到 8 年級的「社會領域」(social studies) 教科書進行編纂的工作，並在 1929 年與 Ginn

and Company 合作出版一系列社會領域教科書，並在 15 年內售出了 5 百萬冊，影響美國教育甚鉅。之後，Rugg 也在 1939 年與 Louise Krueger 合作出版小學階段的社會領域教科書，不過，卻被以「反美國主義、社會主義傾向與反資本主義」為名查禁，Rugg 所主導的一系列教科書也在 1940 年代初期漸漸失去影響力。

此外，Rugg 與 Ann Shumaker 在 1928 年所合著的 *The Child Centered School* 一書更被譽為是奠定 Rugg 在美國進步主義教育運動中的經典之作，也是第一本結合「兒童中心」思潮與「社會重建」(social reconstruction) 概念的重要教育著作。

## 二、主要論述

### (一)導論：課程編制的下一個實踐步驟

1.本章為美國教育研究學會 (the National Society for the Study of Education) 課程編制小組 (Committee on Curriculum Making) 成員(包括主席 Harold Rugg、William Bagley、Franklin Bobbitt、Frederick G. Bonser、Werrett W. Charters、George S. Counts、Stuart A. Curtis、Ernest Horn、Charles H. Judd、Frederick J. Kelly、William H. Kilpatrick 與 George A. Works)所共同討論而成，並非某單一教育專家的課程理論，相反地，本章希望能透過不同課程理論之間的對話來建構下一階段轉向為「進步主義」的學校教育課程實踐 (pp.11-12)。

2.本研究小組皆同意本章所提出之原理原則適用於美國學校教育的任何一個階段(p.12)。

### (二) 課程建構必須同時兼顧「兒童發展」與「有效社會生活」的研究

3. 對課程編制者而言，「成年人生活」(adult life) 與「學習者當下的生活」(the present life of the learner) 孰輕孰重，是一個相當重要的問題。以課程編制的觀點看來，不管是兒童生活與成年生活的興趣、需要與活動都必須加以重視 (p.12)。

4.在過去，或是大多數情況下的現在，許多的學校教育實踐往往將成年人的思想、感受與行為直接地加諸在兒童身上；我們當然也同意成年人的行為對兒童未來生活的適應是有很大的影響，但是，兒童的興趣、需要、學習的能力與經驗也應該受到與廣大社會需求一樣的重視 (p.12)。

5.從教育的觀點進一步分析，兒童期與成人期之間的關係是連續且發展的。每一個時期在這樣一個連續的過程中，都有其特殊且個別的特質；且每一個時期都必須以其獨特性來作為下一階段發展做最好的準備(pp.12-13)。

6.目前的課程編制過程，不僅未能包含「兒童生活」的許多面向，而且對「成年生活」的討論也相當不足。而從發展的相關理論觀之，「合適的教育」與「未來生活的準備」之間「可能」不存在衝突的(p.13)。

7.在建立可能教學材料 (包含選擇教學內容) 時，課程編制者必須一方面關注在兒童目前的需要、興趣與活動上，另一方面則必須涵蓋社會上的科學研究的

發現(p.13)。

8.我們強調課程編制者必須同時兼顧成人及兒童的興趣與行爲。來自成年人生活的資料會決定何者較具有「永恆的價值」(permanent value)，而來自兒童生活的資料則會提供適合每一階段兒童發展的需求。兒童興趣的重要性需被強調，但若未能達到社會科學研究的支持，則應減少其比例。且不管是兒童兒童興趣還是社會價值，都應該以提高有效學生學習為標準來進行調整與規範(p.13)。

9.在此有必要先強調個人的社會本質，因為個人會藉由社會參與來建立個人較佳的自我知覺 (p.13)。

10.在目前的一些教育對話中，會輕易地將社會興趣與個人需求視為是二元對立，而學校中也會輕易地將其定位在只著重社會價值，而將個人需求排除在外(p.14)。

11.學校的重建可以透過增加兒童對自我價值的探索來提升其有效的社會參與(p.14)。

### (三) 課程編制與社會中的科學研究

12.課程編制者必須成為「學習」兒童的需求、社會價值與累積相關種族經驗的「學生」(p.14)。

13.課程編制包含 3 種重要的任務：(1)決定永恆與現今的教育目的，(2)對兒童行爲與教學材料的發現，(3)對學校教育過程中最有效教學活動模式的選擇與組織(p.14)。

14.課程編制將逐漸提高科學研究與程序的使用比例(p.14)。

15.課程編制者會進行有關於兒童興趣與能力的科學研究，再根據研究的結論來決定課程的組織與選擇(p.15)。

### (四) 學校可視為社會進步的「有意識機構」(conscious agency)

16.教育機構必須帶給兒童「進步的理解」(progressive understanding)，而此一理解強調兒童對社會進步與社會生活的困難與實踐必須負起責任。在兒童的學校生活中，他們必須有機會思考社會生活的困難與問題，並進一步發展理解與接納的態、正確行爲與自我形象。因為像美國家庭、出版社與教會等其他社會組織無法提供社會進步所需要的教育影響，所以學校課程必須針對社會中的經濟、政治、社會與個人生活所可能遭遇的問題進行系統性的討論(p.15)。

17.我們相信課程編制者有義務美國文明中的「良」與「窳」進行廣泛的收集，並將學校作為社會發展與進步的「有意識機構」。也就是說，當有爭議的課程在學校教育被提出時，課程編制者必須確認不同立場的觀點可以得到「平等的對待」，課程的主要目的不在於提供一個「唯一」最後答案，而在於給予兒童思索具有爭議問題所應具備的「開放心胸」與「同情的理解」(p.16)。

18.本小組的主要目的不在於提供學校課程「鉅細靡遺」的課程內容(p.16)。

### (五) 課程與社會統整 (social integration)

19.一個適當的課程統整對兒童適應未來社會生活是必要的(p.16)。

20.本小組認為課程必須為未來準備，前 9 年的教材必須為未來生活作預備

(p.16)。

21.課程編制時必須在不同價值間的普遍基本原則上特別小心。如果我們用「最小基本要素」(minimal essentials)的標準來選擇教材,我們必須設法包括重要的態度、普遍化原則、欣賞與對未來生活的重要理解(pp.16-17)。

22.如果我們強調課程的共同要素時,我們仍須將學童學習的速度列入考慮,課程也必須「照顧」到「個別差異」。因此,在克服大班級與能力歧異過大的授課環境時,課程的提供必須顧及兒童間的不同能力表現(p.17)。

23.在「一般教育」(general education)與「職業教育」(vocational education)間應沒有顯著的差異(p.17)。

#### (六) 改變課程中有關於學習與科目的概念

24.在過去太多學校課程集中在正式的「學科內容」(subject matter)上,而忘了與現實生活作連結(p.17)。

25.近些年來,我們經許多科學研究發現學生的記憶與學習有許多種不同的類型。某些記憶與學習類型在學校教育過程中較為吃香,另一些則不利於學生的發展。所謂「真正的學習」(true learning)與學生如何適應學習環境所採取的策略有關,但是最吃香的記憶與學習類型仍無法取代「適宜」的教材規劃與設計;因此,教師必須對規劃教材呈現方式保持耐心,以幫助學生藉由自身行為的反映與修正來達致真正學習的過程(p.18)。

26.教育學者對「學科內容」(subject matter)的知覺會隨著對「學習」(learning)的理解而轉變,「學科內容」的基本要素在今日已逐漸被認為是「不同方式的反應」(ways of responding) (p.18)。

27.«新»的學科內容如種族經驗,將提供學習者在成長歷程中所需要的反應模式。對學習者而言,最終的考驗將是「正確行為的出現」(emergence of appropriate conduct) (p.18)。

28.課程應被理解為學習者經驗與生命可能的最大值,也就是說,「教學材料」應透過提供學習者成長過程解決生活世界中種種難題的選擇與組織。學習者用來處理生命經驗的方法在某個程度上可視為是「自我導向的最大化」(maximal self-direction),及對於生命價值的責任與選擇(pp.18-19)。

#### (七) 事先對教師的需求規劃

30.在課程編制的過程中,應將教師對於教學產出態度、較佳的心態、重要觀感與意義進行瞭解。我們除了對於教師賴以決定其教學目標的態度、喜好與意義有所認識之外,也需要對所有學校中關於學生的活動先行瞭解(p.19)。

31.課程發展中必須先行規劃的部分如下:(1)目標的敘述、(2)透過分析來確認達成目標時所需要的經驗、(3)透過獲取經驗的最佳途徑來找到理想的教材,與(4)關於透過經驗可能獲得的立即成就產出(pp.19-20)。

32.由於老師的「彈藥不足」(partially equipped)、繁重的教學計畫、大班授課及不夠充分的研究設備,我們必須利用本學會的訓練與經驗來組織「建議的活動」、讀本與練習(p.20)。

(八) 學校科目在教學過程中的定位

34. 「知識」的累積不可避免地走向專門化，而個人在學習上也傾向於從有限制的角度與特殊的面向來認識這個世界 (pp.20-21)。

35. 教育現場中的教師與學生長久以來一直面對同樣的問題：人類知識越來越分化，也就是形成學校教育中林林種種的「學習科目」(p.21)。

36. 科目與科目被證明對學生的學習較有益處，如結合個別的科學內容而以「普通科學」(general science) 的形式授課，及結合文學的「聽、說、讀與寫」四大部分而以「文學」(literacy) 的形式授課。

(九) 「持續」(continuous)與「廣泛」(comprehensive) 的課程研究

45. 由於現代社會的動態本質，學校系統與大專院校必須持續針對學校課程中的學習與評量進行研究(p.23)。

47. 課程研究不只必須「持續」，而且必須「廣泛」(p.24)。以往課程研究多以「專門化知識」(specialized knowledge) 作為改革重心，因此，「一科一科改」(subject by subject) 是大家習以為常的改革步伐；不過，本小組建議學習科目的「重新分組」(regrouping) 是非常重要的(p.24)。

(十) 教學結果的評量

49. 最影響力之一的「課程控制」(curriculum control) 就是透過齊一的的考試與標準戶的測驗來達成目標 (p.25)。

50. 過於強調教學結果的評量會導致忽視教學的其他動態產出(p.25)。

(十一) 師資培育機構在課程重建過程中所扮演的角色

52. 師資培育機構在新的課程編制過程中將會扮演舉足輕重的角色，因此，除了教授現有的課程內容外，師資培育機構也必須針對兒童的發展等其會影響課程編制的面向進行研究，並置入師資培育課程之中(pp.25-26)。

(十二) 課程編制過程中的行政調適：時間與因地制宜

54. 為了給予老師更多的引導，「課程研究」必須針對每一個「次單元」(sub-unit) 給予教學時間的建議(p.26)。

57. 地方學校教育人員將針對「各地」的需要進行調整，如都市學校與郊區學校就有所不同 (p.28)。

## 五、問題與反省

1. 師資培育機構對「課程研究」與「課程重建」的反省？
2. Regrouping?
3. 課程研究的「專門化」與學校科目的「重組」？
4. 課程編制者必須成為「學習」兒童的需求、社會價值與累積相關種族經驗的「學生」？
5. 課程編制的「因地制宜」vs. 貴族學校直接以「美國教科書」為宣傳重點？

經典出處：

Rugg, H. and Others (Eds.). (1926a/1969). *The foundations and technique of curriculum-construction I: Curriculum-making: Past and present*. NY: Arno Press & The New York Times.

### A critical appraisal of curriculum methods of curriculum-making

導讀者：王瑞璦（國立嘉義大學師資培育中心）

## 【摘要】

p.425

### 壹、介紹

美國學校中課程決定已有歷史，從歷史背景可瞭解在實務中進步的軌跡。因此，本篇論文的資料乃從批判性的評估，近期發展的狀況。這樣的評估需要證據加以佐證。國家對於學校課程的研究與重新修訂已經勢在必行。對於小學、中學，甚至大學已對現存的方案感到不滿意。

美國公民教育的成長與在社會秩序基礎性的社會變遷，此時期義務教育的擴張，有必要重新形塑學校方案。同時，學校教育人員科學態度和教育技術持續加強批判性的實務慣例。然而，無論如何課程修訂已經發生。

一年以前，BRNEA 超過三百所學校系統合作進行課程修訂，並不斷討論。筆者個人認為超過兩百個增加的系統，乃是採用實驗性重新架構的教材。百分之六十學校行政採用問題報告式，致使研究課程積極的進行。因此，公立學校系統是課程核心，並且需要清楚的理解。更進一步建議性的革新，多以完全的實驗法進行。

課程修訂公平持續的過程，學校教師應該了解學生活動和教材，課程不是偶然發生，教育的材料是延續性不能中斷。課程的利益課程和修訂的活動以大量的發生，本篇論文關注修訂的生產性活動，更勝於最初改變的時刻。

p.426

### 貳、課程決定現今方法不充分

學校課程和美國人生活現實世界是有差異的。過去三十年，行政的調正與科學的調查，至今仍與理想相聚甚遠。課程修訂的活動，在美國孩子學習認知因素與美國人生活的狀況，如何取得平衡？

公立學校在部份、表面和膽怯性的課程修訂著力較多，而缺乏一般性、基礎性和大刀闊斧重構課程的特質。



課程決定的責任超過一百多年都屬於教師和行政人員所擔負，結果存在的方案總是被遺棄，而去關注新的素材或從建立學校課程中，逐漸去除舊有課程。課程決定成爲一種「添加」和「減少」的過程。

過去五十年，這種修補的過程打擊課程，本質上並未改變。剪貼的方式依然主宰著課程修訂之方法。我們的調查顯示，大部分學校系統的課程，多半透過複製其他課程研究。無庸置疑，所有先進實務的模仿和委員的討論的使用，在學校課程成爲決定的方法。一般性方法多爲非科學，鮮少要求決定的條件。

學校課程修訂的議題，來自於督學、校長、教師含糊感覺到「需要修訂」，非直接來自於專家、專業訓練或實驗主導課程決定。我們發現沒有證據的課程修訂，存在於課程內容、生活型態、當代公民問題解決的議題。若能知覺這些狀況，修訂即能發生。

#### p.428

### 參、增加或放棄科目的實務

學校課程（小學或中學）的調整，來自於舊酒裝新瓶或是放棄舊有的課程，美國學校即是採用此模式發展。拉丁文法學校逐步增加許多課程即是以此方式（p.428 倒數 7 行）。最近課程的精緻整合，亦包含「部份成爲全體」和將教接近的科目進行連結。慢慢的，課程增加、變少和消失。

目前課程是一種多樣性的集合體，而不只是活動的整合，以符應教育目的。在小學階段，孩子的學習和成長依舊仰賴課程。不僅是透過修訂，新課程的逐步取代，重要的是學校課程的影響性。

#### p.429

### 肆、課程系統性重構障礙

課程決定是如此片段而隨意嗎？有四點值得關注：

- 第一、教學的興趣和能力與行政的支持是否能克服課程修訂的障礙。
- 第二、存在教科書中傳統內容與學術性組織知識以備受挑戰。出版商和作者支持修訂的需求。
- 第三、機構的保守主義投入小學和中學教師訓練。
- 第四、中學進入學院入學許可的要求。中學學術傳統乃是未更高階段學術做準備。

#### p.431

### 伍、朝向重新組成課程部份的趨勢

課程決定被視爲一些測量評估之觀點，致力於課程重組(reorganization)的努力，朝向學程與方案系統的重組(re-department)。

雖然課程修訂來自於學校科目，並且透過學校教材委員會進行。然而，不同課程間已有清晰可辨的脈絡，除非打破課程的藩籬。舉例而言，一些學校課程已經逐步擴張中。從調查中顯示，百所學校系統已經在中學重組歷史、地理、公民成爲「社會研究」。

實驗學校透過實驗設計發展新的教科書、教學大綱朝向學校不同領域課程的重組(re-department)。然而，學校行政人員和教師積極的精神，勇於付出犧牲精神創造新的課程。過去十五年的經驗，讓學校課程修訂不再躁進，而是透過實驗學校來驗證與準備。

p.432

### 陸、公立學校課程的學生活動的強調之影響

學校課程的意涵是什麼？課程修訂能達到學生活動的核心目標嗎？沒有單一答案能夠回答。一些證據來自於科目研究中的建構性活動。例如：增加課程中遠足、旅行、世界觀察、地圖和圖表繪製與個人研究。從孩子的活動的利用來涵蓋學校科目所欲教授的內涵。創造性活動並非成爲學校課程核心。誠如前面幾章所述，課程仍然是包含閱讀、語言、地理等。事實上，仍然缺乏批判性討論，在實驗學校也不例外。

課程是學概念逐步變遷的過程。從心理學刺激的調查、Dewey 的論述、訓練中心的動態性領導指引，皆說明學習概念即是生活。課程應該是經驗的成功，並將學習者生活最大化，符應其生活世界。

p.434

### 柒、實驗學校的建構

在這些學校課程決定的優點和缺點是什麼？

也許並沒有一間實驗性或實驗學校，在學校幾乎定義爲「學科」(subject)爲基礎。文中列舉一些當時現存的實驗學校反諷其課程亦是學科(倒數 22 行)。課程決定是多元，不同學校有不同實務應用。以下提出這類學校的四種觀點：

第一、學習基於興趣，而非標籤等級，孩子爲中新的學校。

第二、學校是探索興趣的中心，透過理解生活世界各種觀點。

第三、學校爲孩子發展創造性環境。

第四、這些活動性學校能透過理論與實務進行課程決定。(p.436)

這些學校的弱點是顯著的智力浪費。孩子的活動是經常性聚在一起至結束，而缺乏成長的關注。教育改革者往往過度孩子身體活動，相反地應該是擴展視野，整合其活動意義，而有創造性自我表達。此外，這些活動學生並無從中學到教育性的教導以發展其觀念。

仔細觀察這六間實驗學校其發展並不充分。「跟隨學生」成爲這個運動的口號。實驗學校缺乏持續與改進。教育的目標是在最小的支出，學生有最大的成長。

然而，最大的成長來自於孩子發展的各個階段，必須計劃性的發展課程。

**p.438**

實驗學校課程決定，依然是缺乏科學資訊的關注優異的動態性教育型態。大部分採用教師思考與願望，以幫助學生成長，但卻缺少系統性評量與實驗控制、觀察者的紀錄，以瞭解學生學習。

**p.439**

**捌、近期在城市實務發展行政資源為基礎的方案**

過去六年在一些先進城市（倒數第三段第四行）已在進行課程決定，從這些例子可改進我們城市的學校。以下提出七個步驟：

第一、課程修訂來自於研究態度的發展，朝向責任性解決問題導向。督學、幕僚、教育董事會、教師比需瞭解課程決定任務。

第二、提供充分的基金，以持續和綜合性的進行課程建構。

第三、訓練課程決定實務性專家和相關的工作者和行政主導者。

第四、從事課程決定的專家在發展工作上給予充分的設備。

第五、投入的委員會成員需是課程建構各部門專家的合作。

第六、透過教材的彙整，摘述完整的課程特質，安排活動順序、主題與技術性建議。

第七、持續檢視即課程整體是否涵蓋重要資訊與工作。

從一些委員會的實務發現有三個建議：

第一、課程委員的合作與調整不同利益團體的衝突。

第二、特殊研究應融入大型相關研究。

第三、年級與學校系統的考量，以組成適切的委員會。

**p.443**

**玖、課程決定的實際工作**

美國學校基本上是圍繞在學校教科書，有次序處理主題、選擇活動與練習，教師依照教科書進行教學。書籍有大綱、指引，行政人員要求每一個部門需列印其課程研究，為課室創造一個好奇性的僵局(*impasse*)，另一方面採用規範性的教科書，藉此共同創造委員會準則。

**p.445**

二十年來的研究已建立委員會課程的體系，若守則方法清楚已經存在，教師和持續進修之教師知道瞭解以此引導教學。地方委員會尊重課程的階段，這些階段清楚建立。

**p.446**

然而學校任務不在技術的發展和拉近習慣過程，而是理解、寬容的態度、

普遍化的全力、反省性思考、批判性挑戰、評價、社會詮釋的經驗意義。

p.447

課程決定在地方教育當局基本上已有選擇、組織和教材的整合，然而課程研究應該持續進行與修正。最近教育領域推動為實驗性學校教育與新課程之展，課程決定藉由實驗進行革新，而能跟隨時代脈動與貼近美國人生活的變遷。

### 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	98.5.12	楊智穎	Aikin, (1942). <i>The story of the eight-year study</i> I. The eight-year study is launched	
	星期二	楊智穎	II. The schools choose the democratic way.	

經典出處：

Aikin, W. M. (1942). *The story of the eight-year study with conclusions and recommendations*. NY & London: Harper & Brothers.

#### 第一篇 八年研究被啓動

導讀者：楊智穎（屏東教育大學教育學系）

1930年四月二百名男女聚集在美國首都討論美國的中等學校要如何為所有的年輕人做最好的服務，而曾經刺激小學進行改革的進步主義教育學會提出高中學校的改革。在經過為期兩天的討論，形成了許多改善中等學校的提議，然而每個建議的陳述都會面臨這個問題，即「雖然這些都應該在高中進行，但卻也不能冒著學生無法進入大學的危險」。因為若學生無法跟隨大學所規定之學科或單元的型態，便可能不被大學所接受，在此一條件下，並沒有太多的學校願意背離傳統的高中課程太遠，他們不願讓他們的畢業生冒著被大學拒絕的危險。

在失望之際，有人提議進步教育協會應在學校與大學之間建立一個委員會，探討學校與大學進行良性合作的可能性，並同意讓中等學校自由的嘗試進行根本的重建。

委員會建立在1930年10月，進步主義學會主席邀請Burton Fowler邀請Ailin擔任「高中與大學關係委員會」主席，該委員會共26個成員，包含活躍於華盛頓會議的成員，以及高中和大學教師、高中校長、大學院長、校長和行政官員、評鑑專家、教育哲學家和新聞工作者，主要任務在修正中等學校的工作，並發現移除大學入學規定的阻礙。他們會不時聚會。雖然在會議中，每位成員的利益和觀點都能被呈現，但所有成員皆同意美國中等教育需要根據學習過程的全部知識，以及年輕人在社會中的需求，進行實驗性的研究和全面性的重新檢驗(p.2)。

委員會中所有成員皆意識到二十世紀三十年代中等學校的驚人發展，他們已認知在中學中的男女學生數量已從少於一百萬，增長到快接近一千萬，也就是達所有高中年齡人口的百分之七十，因此各政府單開始投入大量的經費於建築、現代化設備及教師薪水，雖然如此，美國人民的教育信念仍維持不變。

雖然這些委員會的成員分享本身參與高中課程改革所帶來的成就，包括課程的擴充、學生活動的擴展，及學校生活的改善等，但這些他們並不就此感到滿足，他們仍意識到高中教育的缺失，例如在六名高中生中僅三人能從學校畢業，而僅一人能進入大學就讀，也就是正式學校教育未能滿足六分之五學生的需求。

## 學校和大學／面對事實

經過委員會一年的研究，他們提出高中學校必須探索和改善的領域，同時指出美國高中教育主要有下列缺失：

- 一、美國中等教育並未有清楚、明確與核心的目的
- 二、學校並未讓學生真誠的欣賞身為美國公民的遺產
- 三、美國高中尚未準備好培育學生社群生活的責任
- 四、爲了讓學生達到高智識的程度，高中能少去質疑這些學生的最佳能力
- 五、學校既不清楚學生，也未明智的去引導學生。
- 六、學校無法創造有效學習的條件
- 七、委員會意識到學生的創造力很少被釋放和發展
- 八、傳統的高中課程離青少年所關心的事很遠
- 九、高中課程中的傳統科目失去其生命力與意義
- 十、大多數的高中畢業生在英語的使用能力不足
- 十一、委員會很少在具代表性的高中發現工作一致性的證據
- 十二、高中工作因爲幾乎欠缺一致性而顯得不一致
- 十三、高中和十年前的樣貌相同而感到自滿
- 十四、教師並未準備要負起責任
- 十五、委員會發現校長忙碌著對社區、教師和學生進行民主的領導，而很少會停下來思考，爲何要做這些事？以及我們要往何處去？
- 十六、校長和教師辛勤的工作，但通常無法對其工作結果進行全面性的評鑑
- 十七、高中文憑僅意謂著學生完成其所需的學分數。
- 十八、學校與大學的關係彼此都不滿意(p.4-11)

雖然在大的城市高中學校中，有極寬廣的課程是爲了那些不進入大學者而設計，但父母和學生所注意的仍是大學的準備科目，大多數學生會投入這些課程，只因爲它是傳統而做的事，至少一些小型學校，則只能提供有限的科目，只要仍是以大學入學所需的科目爲主。因此，我們可理解大學對 60% 的高中學生有大的影響(p.11)。

大部分社區人判斷高中學校成功與否的標準是學校與否與大學站在一起，無法進入大學的學生被視爲是一位失敗者，學校的聲望也會遭受到傷害，學生在大學中失敗對學校聲譽所造成的傷害，甚過於其無法進入大學者的工作適應及生活責任，也因此學校會強調大學入學準備，而忽視進入社區生活的責任(p.11)。

委員會認為許多缺失是由於學校大量成長、引入準備不足的教師，學校缺乏時間去適應新的責任，這些情況的理解並未令委員會採取立即的移除措施，直至 1932 年才開始尋求與 300 所大學合作。

## 學校與大學的攜手合作

學校與大學的合作計畫提供少數具代表性的高中，從一般性的科目和進大學所需的學分數中釋放出來，時間為期五年，並伴隨這些班級在 1936 年進入大學。在實際運作上，所有被官方所認可的學院和大學皆同意此項計畫，同時僅少數大學需要高中畢業生接受大學入學考試，除了 Harvard、Haverford、Princeton 和 Yale。

在實驗期間許可這些高中生入學是基於下列規準：

A：從合作高中校長的建議到畢業生的表現，包括

(1)擁有極佳之進入大學所需的一般性智識(2)有明確界定，同時擁有極熱衷的興趣與目的者(3)在大學所提供的某一或某些教學領域中能成功的展現其工作能力。

B.學生學校生活和活動、興趣之詳細記錄的歷史，包括各類型的考試成績，畢業生工作之質與量的證據、

相關被使用的測驗是要能提供大學對畢業生有更足夠與完整圖像，而非是一種現在所使用的方法，而特殊委員會對於這些紀錄應努力做下列決定：

- 1.何種訊息是大學進行明智選擇與學生引導所需
- 2.訊息如何被確保
- 3.以何種型式應被記錄和提供給大學

合作的大學不會被迫得承認符合新要求的所有高中生，然而在實驗期間可從有限的學校中接受不必經過考試，及在新要求下申請入學的學生，同時與其他學校入學者平等對待。

委員會對於高中學校的選擇，決定包括私立和公立學校、大的和小的學校，但委員會主要關心的還是選擇有能力的學校，這些學校能夠在不滿本身工作的情況下，極力去展開探索性的研究與改變。(p.15)

這些學校在 1933 年秋天開始他們的新工作，每一所學校發展本身的計畫，同時自我決定應該在課程、組織和程序等方面進行何種改變，委員會也決定每一所學校的獨立和自主性必須被保護，其發展應該僅來自每一所學校真誠的要為社區中的男女學生而服務。委員會會嘗試透過其成員、次委員會，以及在評鑑、記錄和報告，以及課程等領域的專家中，呈現被學校尋求的可能協助，但避免去指示其思想或行動。在此一目的下，整個民主程序已導致組織和程序之可欲的多樣性。

## \* 學校計畫的自由使用

1933 年參與的三十所學校委員會和代表成員會持續每年會聚會在一起思考

和計畫，雖然每一所學校的決定有新的自主性，但他們仍會努力想從其他學校的思考和經驗中獲得利益。這些學校並不會從相同的地點出發，也不會通往相同的方向，雖然很難藉此簡要且正確的報導他們的目的和計畫，但可確認的是有兩個主要原則引導這些學校重新建構其所做的努力：

一、學校的一般性生活及教學方法應該符合人類學習和生長的方式。

二、美國高中學校應該重新發現生存的主要理由。(p.17)

幾年後，上述信念變得更為清楚且深入，學校變成是一種生活的展示，學校能夠提供給年輕人的重要服務是我們所謂之民主生活方式的理解與鑑賞，而民主與鑑賞的最佳方式是落實在學校每天的生活中。

爲了讓每個人發展一種價值感，更完整的參與學校事務，以及引導每個人爲自己而思考，三十所學校主要持下列理念進行課程實驗：

\* 實驗和探究的精神應在民主下成爲中等學校的特色。

\* 只有在深思熟慮和共同重新考量高中在社區所扮演的功能後，才能進行基本的修訂。

\* 高中課程應處理青少年目前關心的問題，以及文化遺產中的知識、技能、理解和欣賞，這些課程應成爲核心，同時爲所有人而設立，無論否上大學。

\* 每一所學校都應該在課程中發展更大的整體性與持續性。

\* 每一所學校都應該認識每一位學生，同時明智的引導他們。

\* 委員會和學校要負起測驗、記錄和報告他們工作結果的責任。

\* 三十所學校都希望和大學之間發展友善的關係。

\* 質疑大學的成功是要仰賴某些科目的研究。

\* 學校可用不同的方式發展學生的技能、理解和智識成熟度，以達大學程度的成就。

\* 學校教師和大學教授應在成熟、尊重、信任和理解的基础上一一起工作。

(p.19-23)

## 第二篇 學校選擇民主的方式

32,1933 和 1934 是一個極令人興奮的日子，因爲有三十所學校正計畫和從事他們的新工作，校長、教師和學生基於冒險和探究的精神，宣示“我們令學校做它應該要做的事，同時免於外在的控制，這是國家計畫的一部分，世界的目光正集中在我們身，大學信任我們，我們有很大的榮耀與責任”。

### 學校在不同地區開始

學校代表及委員會成員的第一次會議是在 1933 年 3 月舉行，包括大學校長、主任和教授，及高中學校校長和教師都參與其中，在爲期兩天的行程中，高中學



校都期待他們能自由的進行課程實驗。

高中學校回顧第一次會議，在任務進行前的準備是不足的，大部分計畫是具相當大的野心，在開始時是用極為熱情及概括性的語詞。一所學校提出要做兩件事，一是提供學生做為個體之充分發展的機會，包括在其重要時期和成年生活。其次是透過增加參與現在與未來情境的價值，促進社會的進步。另一所學校提出英文工作上的計畫，主要研讀的文獻是出自三百前參與文明化發展的人類生活，這似乎是相當大的工作，但另一所學校則提出要研讀遠古人類，並持續為期三年，包括我們國家的歷史及國際的問題。另一所學校更嘗試提出一個更大的計畫，即幫助孩子對不同文化下的文明化進行理解和欣賞，並根據生活、秩序、個人自由、團體合作和倫理標準之社會組織、生產、假設、標準，以及藝術和文學下的成就，探討文明化的意涵。(p.26)

其他被提出的改變更具相當不同的本質，包括社交舞課程，去除個人競爭的動機，提供每位學生以下的時間分配：興趣或能力的主要領域(40%)；較小興趣的領域(15%)；身體娛樂和健康歷史(20%)；社會科(15%)；基本技能的維持(10%)。一些學校則計畫長時間的上課節數，旨在提供較少匆忙於教室間的移動。許多學校期待去除課程與額外課程活動間的區分。一個學校提供給畢業生的，不在已經累積十六個學分數，而是在教師、父母和學生本身的判斷，他的成長將有效在大學或職業中被提升。一些被視為是實驗學校者，則被大學同意能自由的擴充已進行的新工作。

任何熟悉美國學校背景者，都不會驚訝這三十所學校在開始時是有一些困惑，同時是抱持多元目的，許多教師在回顧早期的日子時，都覺得如某人所言：八年研究在開始之初，我們在進行工作時是相當興奮，我們想去做每一件事，而未忽視任何事情。

但一所私立學校也指出此研究的不確定性，即它是否能持續存在，因為每年大量資金貢獻的無法持續。然而，那些最初的計畫也指出，其重要的遠離傳統大學的準備課程(p.27)。

## 影響進步的各種條件

許多因素限制學校參與此研究，包括學校的贊助者因為是富裕的，對生活感到滿足，也因此就會具保守心態，對變動會謹慎與緩慢。一些學校則發現很難去理解大學所說的意涵，因此無法充分利用大學的自由。在一些案例，則是行政領導不足，其他則是教師在競爭與對抗的團體中被分裂。然而，一些學校則是幸運的有強力且聰明家長的合作與支持。大部分的學校通常是有能力進行教育領導，教師也能習慣於有效能的一起工作(p.28)。

這些學校之間的背景是有明顯的差異，例如在一所 300 名學生和 30 名教師私立學校，座落在城市外的郊區，環境極為優美，這所學校中的學生大多來自高社經地位的家庭，智商在 90 到 160 之間，這裡的薪資足夠去吸引優秀的教師，

平均教學負擔是每 25 個學生每天五節課，幾乎所有學生都會上大學。

相對的，在一所擁有 2500 名學生和 80 名教師的都市高中，其座落在一個老舊、骯髒和煙味瀰漫的地區，該校沒有遊戲的空間，運動場是離校兩哩遠，但沒大眾運輸可前往。建築物是老舊，裡面是黑漆的房間，及長和狹小的走廊，增建的部分有時並未附計畫。圖書館並不具吸引力。教室是中規中矩且令人生畏，學生大多來自中低社經背景，同時一些是少數民族。智商從 60 至 160，中數是 90。百分之二十學生的分數低於 80，大約有百分之十的學生會上大學。一般的教學負擔是每班 40 個學生，每天六節課。這個城市的薪水清單是高於平均數，教師發現是可在舒適的環境中的生活。

在本研究中的其他學校是位於這兩個極端學校之間，其中六所是被官方認定要與大學做連結，被視為示範或實驗的學校，在很多方面，他們是設備優良，同時被戰略性定位為是教育實驗，但他們對於師資教育的責任上卻是呈現開創性的困難。

在這些具多樣化的環境中，這三十所學校開啓八年具探索性與開創性的旅程。我們不可能在此記錄所有發生過的事，更多詳細的故事被記錄在委員會報告的其他四冊。由於學校不可能只是課程與教學，其本身即為一種社會，包含年輕人和成年一起生活和工作，學校-社會的特性及其運作方式對其成員生活有大的教育力量，因此本章主要在記錄學校一般性生活和工作的主要發展(p.29)。

## 遠離不確定，確定方向

當三十所學校開始他們旅程時，他們有許多共同的目的，同時清楚的呈現在他們的第一個目的的陳述，例如他們對個人需求、更大的技能精熟、更多創造力能量解放的機會、學習上的更持續性，及學校經驗的更整合等。然而，初期一些學校會尋求一些主要目的時，目的會不斷被修正，他們會問高中應選擇何種經驗？我們將如決定？從早期嘗試去發現他們應該旅行的方向中，浮現一個更大的核心目的。

一些基本的和具引導性的原則逐漸被形成，雖然許多具重要性且具價值的目的被發現在第一個計畫，但直至 1937 年，才有確定的方向被呈現在參與學校的哲學。為尋求民主的意義，一些學校校長也指出，這雖然有趣，但沒有更多時間思考哲學的問題，我們需要課程修正之實際工作的討論，兩年後我們確認建構美國中等教育一個完美哲學的需要。

他們發現他們是在美國生活方式下追求民主的理念，如他們所指，高中學校應展現活動的所有面向，相信做為一個人的一種生活，如果回到最後的學校報告，將會發現每一所學校主要關注的是去維持和促進美國的生活方式。

生活的民主方式是建立在尊敬人類個性的假設，在民主的生理面向，意指有助於正常成長和發展的適當養育、保護、衣著、醫療照顧和工作條件。在心理方面，則意指能夠自由的去計劃個人的生活，及對於自己和他人的結果，經由適當

考量的去實現這些計畫；爲了豐富生活的目的去使用族群的文化貢獻；利用智識去調解衝突、理解自我與社會，及決定行爲。(p.31)

一個具特色的個性不可能單獨被發展，其發展只有發生在與其他個性間的自由互動，完全且自由的參與一個團體，或許多的團體之間，是在複雜且相互依賴社會中，促進可欲之個人發展的最佳方式。整體個人的發展是基本目標，而相關關連的生活是達成此目標的較佳手段。

透過爲公共目的而生活和工作在一起，此種人類個性的發展和豐富意謂著將智識的使用視爲是一種方法。只有個人或團體能夠自由的形成計畫，並在反省思考的基礎上實現行動計畫，人類的制度才能進步的提升。

要形成學校的哲學，學校必須決定對個體本質所持的信念，它是和誰一起工作，以及所服務之社會的特性。Denver 學校認爲民主的社會是一種最適合個體發展的社會，包括(1)智識的自由玩樂(2)尊敬個體的價值，也就是將人類價值擺在第一位(3)在社會生活中所有個體的參與，而社會生活是被廣泛的詮釋爲包括所有人類關係。

在民主中的學校主要功能是要去服務和改善生活的民主方式，Denver 學校能藉由下列事項維持這樣的責任：

- (1)令兒童的生活關心成爲課程的主要議題。
- (2)確認個體與社會關心的事項是相關依賴的
- (3)把功能性的引導視爲所有教育活動不可缺的部分。
- (4)根據兒童的個人與社會的成長去評鑑學校計畫。
- (5)爲了呈現學習的關係而組織學校計畫。
- (6)提供一個與社區密切、直接和工作性的關係。

在八年研究中，一般學校生活的主要發展產生自民主生活和教育的概念，這給學校行政、家庭—學校關係、教師在學校中的角色，以及學生在學校—社會生活中的部分，提供改變的方向。(p.33)

## 行政變成民主的領導

總的來說，美國的學校行政是權威，而非民主。爲了此研究，學校行政的選擇從權威至放任，並伴隨真正的民主行動，這些差異被說明在課程改變的原初計畫中。

在某一地方的校長，其準備一個欲從傳統高中脫離出來的課程大綱，但這一課程是被教師消極接受的，大約有三分之一的教師和學童跟隨這一計畫，其他三分之二則持續傳統的工作。另一所學校的校長則允許校內 90 位教師中要有 6 位展開課程改變，2500 名學生要有 220 名被含蓋。校長並未與教師分享導致課程改變的想法，他自己也不清楚新計畫所包含的內容。然而，在學校中 6 位最好的教師，校長告訴他們要走在別人前面。第三所學校的校長和教師則在一年中，每週花兩小時的時間重新思考學校目的與實際，以及一起計畫應該爲學生進行何種

改變。

這些案例的歷史是具啟發性的。第一所學校校長會感到悲傷的原因是因為教師並未信任這一計畫，認為這是校長的計畫，而非教師的計畫。第二案例中教師的工作是具缺陷的，因為遭到其他教師和家長的不理解與批評，校長也不願意，同時無能力提供這 6 位教師所需的支持。第三所學校則被滿意的運作，校長和教師能持續的一起研究、設計與評鑑，以進行課程的修正。

民主領導者的角色是困難的，其需要耐心與智慧，特別是要信任教師、學童和家長的智識和善意，校長的責任應是讓教師自由的使用他們的智能，這是三十所學校中大部分行政人員的精神，他們部分要去嘗試成為民主的領導者。

大部分行政人員體認到，教師同其他人類一樣，他們工作需要安全感。參與學校的行政人員認為必須創造教師敢於表達他們想法的條件，冒險的精神要被鼓勵，教師必須理解他們若嘗試新方式，並不會處於不被允許或批評的危險。在大部分的案例中，可確定的是如果要脫離習俗的方式進行課程實驗，則要有校長的支持，如果受到批評或結果不被期待，校長也要與教師站在一起。

在學校的所有面向中，行政可能是一種協助，也可能是一種阻礙，如一個學校督學所指，行政通常會藉由它的慣性，包括傳統的型態與解決方式，阻礙教學和輔導工作的發展，在一些重要的課程改變被完成之前，一些行政組織的改變是無可避免的。

最具壓力的行政問題是提供時間給教師一起研究和設計，大部分學校的校長和教師在整個學校上課日會極為忙碌，有很少的機會進行開會，每一位教師都知道在下午晚一小時的時間對於建構式思考是不好的時間，解決此問題，極需行政人員的想像。

一個學校解決此問題的滿意設計，是利用每週一個晚上兩個小時的時間去進行會議，會議會在下午晚一點之前運作，然後一起共進晚餐。另一個滿意設計則是在早上學校上課開始時。教師八點報到，連續一小時的時間開會，學生則在九點之前負責任的在教室或遊樂場。無論何種計畫被採取，慎思的發現時間是無法過度的被強調。(p.36)

如果個別學校成員合作設立目的和設計達到此目的的方式是重要的，它需要學校去發現為共同目的而一起工作的方式，雖然學校間具差異性，學生家庭背景、興趣、需求和目的也各不相同，但主要目的應是相似的。為確保必要的合作計畫，各種行政設計應該在這三十所學校中發展。其中，最具效率的計畫是學校政策協會，其以不同的方式運作在不同學校，所有學校代表整合監學和中央行政團體進入學校的運作。

像此種組織的強度有賴監督者對民主原則與過程的信任，一個重要的民主行政信條是行動必須依循完全的慎思。有時在教師和行政人員要研究一個問題之後，才決定一個行動程序。另一方面，當改變的計畫形成，教師要被鼓勵進一步去創造思想與行動。

當學校要嘗試去知道他們的男孩與女孩時，在另一個領域的行政資源被開

發，例如許多人不知道為何孩子會失敗，及沒有教師知道；許多女孩從學校中被退學，但沒有教師知道原因？許多男孩來自不愉快的家庭，但沒有人知道。

這三十所學校認為每一個孩童至少應被一位教師認識的一些方式要被發現，一些學校的安排如下：

1. 諮詢者(counselor)或年級教師(home-room)也成為某一科目或更多科目的年級教師。

2. 諮詢者要持續與相同學生團體相處，不要只有一個學期或一年，至少要有二至三年。

3. 取消沒有先備知識的正式年級報告，一個被細心書寫的學生進步陳述要被準備。

諮詢者至少每年拜訪學生家庭一次，如果需要，可更多次。

教師組織要環繞學生團體，傳統的學系組織則要環繞著科目。

較小的學校要被組織在較大的高中學校，在大部分的學校上課日，6個老師要負責210個學生，因此每位教師是35個學生的協助者，6個教師和35個學生工作在一起為一個單位，這個工作程序被安排以便在班級分組時有彈性空間，這6位教師每天有一小時在一起開會。

教師藉由新測驗的發展學習許多關於學生的事務，透過評鑑工具，去測驗反省思考、社會敏感性，及興趣與欣賞的深度和廣度的成長，教師同時也發現許多具意義的事實沒有被呈現。(p.38)

知道和商議個人最有效的方式，被那些發展核心計畫時處理學生共同關心和問題的學校所發現，因為協商者是核心教師，每天有兩小時投入發展包含核心課程的單元，協商者無可避免能覺知學生所關心的事，因為學生是被研究和調查的對象，當教師藉由協助他們的生活問題而進入他們的生活，教師變成他們真正的協商者、引導和朋友。(p.39)

### 家庭和學校／工作在一起

適合民主社會之高中的產生不僅包括學校行政的基本改變，同時包括家庭和學校的有效合作，在研究開始之初，三十所學校中很少完全了解這一點，學校的改變無法令人滿意在於沒有家長的參與和了解(p.39)

目前高中世代的大部分家長到學校至少一年，他們對學校的認識同自己學生時代一樣，任何和自己所擁有之學校經驗不同者都傾向會去妨礙他們，當他們女兒和兒子告訴他們統整科目、核心課程(core course)、文化時期、社區研究旅行和師生共同設計課程時，家長會煩惱世界是否會何事要發生。雖然他們也參與教師的會議，但這些新奇的事仍會引起質疑。大部分家長雖然要學校充滿活力和進步，但他們也想要確保已被建立的課程和教學方式，若沒有好的理由，或是新的方式是合情理且完美的，就不要加以改變。當然，每一所學校也總會有一些贊助

者會激進的反對對過去採取任何改變。

如果校長、教師和學生有教育的概念，而家長沒有，那麼誤解、衝突和不愉快是無可避免，爲了避免此一不幸，三十所學校中許多會安排與家長的會議，對改變進行完整的解釋，以便家庭和學校能和諧的運作。更重要的是，一些學校能有效的引進家長與教師和學生，共同研究學校在社區生活中的運作，同時形成引導原則。(p.40)

透過教師—家長會議、年級教師會議、小團體討論和個別教師—家長的訪談，學校工作被詮釋，質疑因理解而消失。學校組織家長團體去研究主要的教育問題。像這樣的研究進行，最具反動的家長通常會變成改變的有力提倡者，及學校實際革新的支持者。通常學校極端的保守者是那些不了解年較人者，他們並沒有進入他們的生活，及面對他們所遭遇到的問題。學校

相信教育，並相信它的可能性，在美國生活是具普遍性的，在每個社區總會有許多人會準備爲教育而服務，學校正透過經驗，爲了獲得忠告與支持而學習如何規劃這些豐富的人類資源。

### 教師透過參與獲得的尊嚴與價值

教師在學校中總會扮演領導者的角色，在民主的高中學校，其角色更爲重要。他不僅是一種被分配的角色，他也協助選擇活動內容和關心整個成果。民主的教育是包括在整個學校計畫中的個別教師。教師不再是獨自工作，他也與行政人員及其他教師，分享學校原則和目的的決定、政策的形成和實踐，以及課程的建置(p.41)。

在一個被權威傳統所控管的學校，教師被分派一個科目進行教學、被權威告知教科書如何使用、被指定有多少頁數要被教授，及多少工作量要被含蓋。教師很少被邀請去思考外在立即的工作，幾乎從不被允許去提供任何型式的批評，無論學校如何被建構。

在這三十所學校中，教師被引入完全去分享學校的一般生活，包括更多具合作性的思想與行動，許多教師發現這是困難的，雖然少數教師不願或無法愉悅的與他人一起工作，但爲了學校和本身的利益，大多數人是做到的。藉由與他人研究和設計，教師擴充了他們的視野和豐富他們的生活。狹隘的科目專業化已經限制了他們的興趣，合作能使他們更完全的去了解其他的領域，同時了解他們特殊工作任務與整體學校工作的關係。

特別是在課程修正過程中，教師更有意義的進入學校一般性的生活。爲了讓學校明智的進行改變，有必要重新考慮學校所持的教育原則，及其實際所依循的習性。藉由教師參與學校整體活動的重新思考，會賦予教師整體學校責任的感受。

幾乎所有參與的學校，會透過成員的合作，改變已形成的課程與教學。課程不再是爲了督學或校長而做準備，而是爲教師自己。在一些成員學校中，影響學校生活的決定不會排除教師的考量，在一些學校中，一些被選出的教師委員，與

校長分享學校收入的分配，甚至包括教師的薪水。雖然更廣泛的參與課程建置、政策決定和學校管理會增加教師的負擔，但他們評估這對他們的成長是具價值的，而不會只是一種時間與精力的浪費。(p.42)

### 學生面臨責任的挑戰

一個參與民主原則的應用已擴大至教師行動的領域，它給學生在其教育中一個更大的分享，這三十所學校已經在學校管理和課程計畫中提供更大的機會供學生分享，在許多分享責任的方式之中，所謂的學生管理最具共同性。在八年研究的學校中，學生和教師一起工作，教育即需要此種年輕人與成年人共同工作的智慧。

學生在許多不同的活動進行分享，如在十字路口保護年輕兒童、規範學生汽車的使用、關心學校的資產、擔任學校訪問者的主持人、管理餐廳大樓、走廊和研究室、建立學校工作的展示、詮釋學校到家長的工作、設計學校與會者的計畫、與其他學校發展友好的關係，及設計整個學校的一般社會生活。在一些地方，學生委員會加入教師委員會去分享重要的問題，如課程修訂。學生是樂於有機會與教師合作去發現困難問題的解決方式，學生的貢獻是相當重要的。

在三十所學校中學生最具意義的分享是在教室中被發現，一般學校中的教室參與通常是被限制，然而在八年研究中，學生被關心。即使不是在所有的教室，至少在許多的教室，分享的原則在實際被建立。學生和教師一起決定何種目標要被追求，要選擇何種步驟達到可慾的目標，和設定測驗發現目標是否被達成。(p.43)

在學校生活和教室中關於學生位置的改變，強化其對本身所擁有之世界的感覺，發展負責任的習慣，及挑戰智識之最有力的使用。一個例子是學生同時從事與學校教師正在研究相同的一個題目，即關於學校工作的民主方式，其研究成果後來名為“學校學會的哲學”。

在一個有名的文件中，年輕男女學生提出他們對民主的概念，及要達到滿意的學校—社會，學校和學會所要採取的步驟。他們陳述有兩個基本的面向要被接受，其一，民主是尊重個人的價值；其二，民主是一種理論及合作性生活的一種系統。

其實這三十所學校在其生活的每一個面向皆尚未達到民主，因此他們不會自滿，他們仍然會為更清楚的理解和更佳的方式而努力，他們比八年前更知往何處去。他們在令學校的一般性生活符合民主理念上已有所進步，此外，在行政、家庭和學校的關係，以及教師和學生的角色上，也發現有更大的實現。

### 綜述

本次導讀雖只針對 Aikin 論著的兩篇文章，無法對八年研究有一全面性的了

解與評述，這兩篇文章對於八年研究如何啟動、實驗如何選擇、學校革新目標如何擬訂，以及實驗方案如何推動等，都帶給我們許多在課程改革與研究上的啓示與思考，在啓示方面：

- 1.課程目標的擬訂是透過討論逐步形成的。
- 2.課程革新應先探討與解決既存的阻礙，例如在八年研究的推動先處理大學入學的問題。
- 3.課程革新的途徑是具全面性，包括大學與高中的合作，教師、家長和學生的參與，學校課程領導，以及學校文化的改變。
- 4.課程革新具哲學的基礎，而不只是一種技術性的操作。
- 5.相關議題提供課程研究的參考，包括課程需求、課程實驗、大學與學校的合作、及統整與核心課程的規劃等。

在思考方面

- 1.根據八年研究的回顧，想像若發生在台灣的教育場域，其可行性為何？特別是大學與高中的定位，及學生課程需求的重新考量？
- 2.提供台灣歷次課程改革何種教訓？
- 3.和美國歷次課程實驗的比較，如 Dewey 實驗學校或 Rugg 的實驗學校課程。



## 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	98.6.09	黃繼仁	Aikin, (1942). <i>The story of the eight-year study</i> III. The curriculum heeds the concerns of youth	
	星期二	黃繼仁	IV. The schools study their pupils VI. This we have learned	

經典出處：

Aikin, W. M. (1942). *The story of the eight-year study with conclusions and recommendations*. NY & London: Harper & Brothers.

第三篇 課程注意年輕人關心的內容

第四篇 學校研究他們的學生

第六篇 我們所學到的

導讀者：黃繼仁（嘉義大學師資培育中心）

## 壹、內容摘錄

### 一、第三章 課程注意年輕人關心的內容

這項研究使卅所學校產生哪些改變？實施前後，教室真的有所不同嗎？如果走一趟教室，你會發現真的有些新鮮事：

#### (一)課程的改變

##### 1.傳統科目有新的的重要性

其中，有友善的氣氛、非正式合作和許多教學方式的改變。科目依然如故，科目的學習卻遠離傳統內容。例如，在科學中可能是學習解決問題的技巧，但也包含生活中。西班牙課學習探究地理對南美人的特質和生活的影響。數學小組可能運用邏輯的原理來解決居住或會話的地方問題。歷史課可能從為下次學校會議制訂一項聲明，提出學生領袖年度選舉的議題。英文課可能分析最近的報紙和雜誌來找出宣傳形塑大眾意見的策略和方法。

具有價值的傳統科目內容仍然被保留，但反而從較清晰的目標來重新檢視自己的工作，而有許多新的主題已取代了學生不感興趣或沒有價值的內容。下列這所學校報導的拉丁課程的豐富內容，更是明顯的例子：

從未單獨教授拉丁文的形式和文法，而是為了儘可能為了閱讀拉丁文而進行……已有

許多人努力了解英文的拉丁文字彙和字根的起源。對於英文字彙的關注目前已成爲第一年拉丁文課程的主要興趣之一。拉丁文本身也花費相當多的時間在這樣的學習。... 這些科目的內容都是之後歷史和其他科目教材的閱讀爲主。不是一年或兩年的拉丁文形式、文法、句型和成語，接著就是凱撒(Caesar)。很早以前就將凱撒的內容刪減到剩半年，並選擇真正有用的內容：他進入英國的故事、以及他對法國和德國風俗的報導...等。

.....我們讀了許多西塞羅(Cicero)的信件—廿或廿五封—以及在基督教初期的蒲林尼(Pliny)的信。我們選擇散文、軼事、哲學、政治及法律的演說，以及當中最有趣的一—以初中前兩個半月時間花在西塞羅的律師生涯中最有趣且燦爛的時期。(pp.47-48)

某人可能發現來自傳統的改變，即第一年學文法、第二年讀凱撒的評論、第三年是西塞羅的演說。

也會發現有的學校只有輕微改變，稍長學生對自選的議題投入嚴肅、獨立且長時間的研究。有一所學校建議議題的選擇需要個人親自調查、訪問和執行。探索的報導不一定是寫作，也可能是藝術作品、音樂作品、原創的戲劇產品。學校報導的探究處理下列內容：文學中的緬因海岸(Maine coast)、費城的住宅、從最高法院見解到刻薄社論中好和壞的思考、美國黑人詩作(Negro poetry)、現代建築計劃、以及關於資源保護的動畫、合作、社區健康、以及許多學生真正關心的主題。

較保守學校在外語和數學的功課較少，但有的學生若具有這種性向和興趣，所修習的內容會大幅超出必修要求，也會具備爲就讀大學的兩年學習。提供更多機會學習自然和社會科學、及藝術，包括公開演說、表演藝術、家政和工業藝術。這些科目的學習超過一年，因爲多數大學允許一門化學學分的入學要求，中學只有一年的科目，所以，具有特殊科學天分的學生第二年還能繼續修習化學。

這些學校善用最少的自由，進行上述在科目內容的改變，所有人無不爲這些學校教師和校長的見證感到印象深刻。他們強調改變非常深入，遠勝於不定期的觀察所看到的。從這些學校所參與的實驗中，幾乎每一個教室無不感受豐富和受到鼓舞。基本上，方案是傳統的，但教學精神卻有重大的改變。有的學校在某些科目領域則沒甚麼進步，其餘都有長足的進步。參與研究期間，學校在教育方面和精神方面都有發展。

## 2.打破障礙

到目前爲止所報導的參與學校進行的改革，是脫離傳統較少者。在呈現其餘學校更明顯的革新時，將學校作明確的分類是不可能的，總會產生不良結果。學校就像個人一樣具有不同的特質，任何分類都一定會產生錯誤且扭曲的印象。

不過，有些學校的方案和其他學校的方案相較而言，更是遠離傳統。進入教室看老師上課，很難從中了解究竟是哪一個學科，無論物理、化學或生物，課程組織的核心不再是學科的內在邏輯，卻會應用某些物理或化學的事實、以及生物的原理來進行學習。學習內容可能是維他命對生長的效果、如何保持純淨的水、

或某些人爲照明的特質和效果。其立即目的是滿足學生的認識和理解，更長遠的目的是在培養批判思考和忠於知識的習慣，以探究真正的因果關係。

有些參與學校堅定地實施這種廣域式的課程。除了科學以外，其他領域也是如此。不會去學習算術、代數、幾何和三角等細分科目，而是以解決身邊的問題來學習數學。其他領域也是類似的組織，其課程不再是一般中學的各種科目，而是科學、數學、語言和文學、藝術、社會科、健康與體育的廣域組織。這種計畫的優點和可能性強而有力地呈現在進步教育學會的中學課程委員會報告中。

幾乎所有學校都開始找出打破存在於教師和教師、科目和科目間的人爲障礙。並非所有學校都尖銳地拆解科學、數學、社會科內的障礙。有很多學校更進一步拆解領域和領域之間的障礙，有的嘗試結合科學和數學，但這種方式早就被放棄，因爲兩者的統整沒有健全的基礎，一般高中的科學科目沒什麼數學內容。較常見的是英文和社會科的融合，有時也包括藝術，這種方式較好也較有利。有的學校找到將兩者真正融合的方式，但也有學校因組織的難度而放棄。常見的統整方式，是以歷史的編年排列爲組織的基礎，卻發現這種方式使英文成爲歷史的附庸，有些時期的文學作品少得不值得學習，這種融合反而適得其反。

許多老師開始懷疑「將科目放在一起」(putting subjects together)，存在著某些根本的錯誤。不過，他們仍然認爲應該消除那些使教師和學生無法發現知識統整性人爲的區分，同樣地卻認爲必須將統整建立在更深入和健全的基礎。訪客可能在 1933 年發現科目融合的熱情，卻在 1936 年看到懷疑和沮喪，進而尋找更好的方式。

### 3. 學生學習他人的方法

後來，有的學校開始以整個文化爲學習內容，例如，了解公元 500 年前東地中海區域、十三世紀的法國、近廿年墨西哥的生活、或中國當代的書、詩和戲劇、以及國畫、陶器和建築...等。透過這些課程的學習，真正地了解文明和其身處的地域和時代是相關的。

這些學校發展的文化科目，強調將這些學習和自己的生活與時代相互關聯的重要性，了解到每一代都有必須面對的共通問題。今日美國也面臨這些問題，我們能比其他時代更明智地解決嗎？

在這些文科探索的學習中，是找不到科目的，其中有語言和文學、藝術、音樂、公民、歷史、經濟、數學、科學.....等。沒有任何老師可以完全勝任每一文化的所有主要層面，因此，會有兩個或以上的教師共同合作來引導學習。

### 4. 依職業需要發展的課程

有的學校主張，學生主要的興趣在於職業(career)，可提供正真正統整的健全基礎。鼓勵每位學生發掘他們對某些人類活動具有的特殊興趣，從校外成人謀生的真實世界所察覺到的。這些領域可以是具體的，如美術、商業管理、前置工程、環境優生學，也可能是傳統的學術，如數學、法文、希臘文或歷史。學生的職業興趣可能是藝術，而科學對他的職業可能有重要的關係。其他科目對於他的工作也有新的意義，學習方案也針對每人工作進行調整，以符合每個人的主要興趣。

參與學校的高年級學生可能會參觀整個城鎮，花兩個星期的時間在不同地方和工作進行學習。他們會學習各種工作，從一般計帳到模具製造。這些學生不上大學，嘗試為社區的經濟生活有所貢獻。首先，學校會為他們安排和工作相關的經驗，其次，將學校課業和校外經驗聯結。在學校學習工會、集體協商、社會安全、退休金、勞保、住宅、醫院收容、廣告、休閒時間的運用、犯罪、理性購物、以及許多和未來生活與社區公民有關的議題。

雇主會對學校報告學生的在該項工作所展現的工作能力、進步、適應能力、主動性、禮貌、與同儕相處能力、願意接納忠告和命令、獨立工作、以及學習和改進的欲望。這些報告和學校的報告，可以為學生和家長的會談提供真正的引導和有利的基礎。學校學習以學生及其職業為焦點，而學科知識成為了解其未來工作及從中獲得滿足和成長的相關來源。

#### 5.美國年輕人共同問題成為課程的核心

每天會有一組學生團體和同一位老師會面兩個或以上的小時時間，這種形式會有兩年或三年的時間，他們在做什麼呢？因為在上核心課程。

以 Denver 高中來說，老師和本校其他老師或他校的教師共同合作研究和規劃，以準備「核心課程」(core curriculum)，老師和班上同學會一同規劃並選擇所要學習的議題。為了了解核心課程為高中生提供的經驗，必須認識到這個方案必須處理民主社會成員生活中持續存在的問題。

以這些重大問題為核心的單元就成為學習的方案。每個單元是一種有開始、發展和結束的經驗組織，其中都有一個和選擇的經驗有關的核心觀念，底下所列的活動領域或問題，是規劃核心課程的五所高中所使用的，不過沒有學校會使用所有的單元。單元的發展是針對關心的學生團體的需求、興趣和能力、可取用的資源、以及領導這項研究的個別教師或一群教師的創造力。

舉例說明丹佛的核心課程(pp.58-59)：

#### A.個人生存

- 1.了解我們自身透過
  - a.發現我們的興趣、性向和力量
  - b.衡量我們的資訊在重要知識領域的範圍
  - c.分析我們的時間運用和努力來規劃更有建設性的生活方式
  - d.了解我們的職業興趣和一般職業性向
- 2.發展並探索我們在下列領域已有的興趣和鑑賞
  - a.閱讀
  - b.園藝
  - c.繪畫、造型
  - d.歌唱、跳舞
  - e.自然科
  - f.物理科

#### B.立即的個人社會關係

.....  
C.社會公民的關係

.....  
D.經濟關係  
.....

師生共同投入上述議題。這項核心課程的方案具有實質內容(substance)，是對年輕人具有重大意義的議題，能夠挑戰其最佳能力和艱困而持續努力的力量。當然無法學習所有上述的議題，而是根據發展的關懷和需求來選擇，有閱讀、有探索，也有研究，共同追求知識和理解。

當這些新工作發展出來，不再只是傳統的英文、社會或科學的名稱，就必須使用某些術語，有的學校使用「根科目」(stem course)、「基礎科目」、「通識教育」(general education)，而較多學校採用「核心課程」(core curriculum)，並無任何一種術語令人滿意，但通識教育和核心課程是學校報告最常使用的，兩者是同義詞。

中學生每天在校六小時，除了兩小時進行上述核心課程之外，其餘四小時如何進行？就仰賴學生個人，可以做出對個人最佳的選擇，學生不需偶然地或自己選擇科目，通常都有學生、家長和顧問一起開會，以聯合智慧規劃學生的學習方案。

某位學生可能會選商店工作、數學和英文，另一位學生可能選外文、科學和藝術，第三位學生學習速度慢，可選專注在英文和數學的學習。個人學習方案會隨著時間改變，因為原有需求被滿足，又發展出其他需求。學生不僅在學習和學生組織需要核心教師的引導，在親近和個人特質方面也需要。

在這些參與學校中可以發展不同類型的課程修正。有的是傳統科目內容的改變，有的是以廣域課程內容的改變，有的是所有文化學習的新內容，有的是促進學生主要的職業興趣，最顯著的革新則是核心課程。但無法嚴格地將學校分成這五類，有的學生既發展了核心課程，也修改了傳統科目的內容。

## (二)其他的課程發展

雖然有新的內容本質和重點差異的不同，能滿足所有參與學校視為重要目的的其他課程發展，如下所述：

### 1.年輕人學習並分享社區的生活

首先，學校更接近其社區。每一所學校花費愈來愈多時間來探索學生生活地區的物力和人力資源。社區發生的事和如何運作，是學習的直接、且第一手的主題。

其中有一所學校提到，社區價值在於藏有豐富的社會、文化、職業、經濟、工業、及休閒資源，逐漸獲得加州中學的注意，拜訪報社、工廠、農場、圖書館、博物館、社會服務及政府機構是一般學校常見的活動。為了獲得最大的價值，卅所學校發現，這類第一手研究必須是具有明確清楚目標且完全規劃學習活動的一

部分。例如，在波士頓一所學校，九年級學生以社區的歷史、當代生活及問題為學習核心，提及「我們使用生活的城市，作為一種基礎經濟學、公民學、科學和建築的實驗室。」(p.63)

參與社區的學習，通常創造了一種年輕人想對所發現的情況有所作為的欲望。然而，時常發現自己束手無策，不能找到可以行動的方法。卅所學校發現年輕人想對成人世界有所作為的需求。有一所學校提到，有由六個班級組成的學生小組進行社區休閒的學習時，到四個城市公園旅行，注意到了公園財產的毀壞，剛開始有小組記錄需要改善的地方，接續的討論，一致提出行動方案，推選每班一位代表組成公園委員會。

這個委員會寄信給公園管理者要求保護公園財產，並提出具有共識且合理的改進建議。接著就有一些成人會議、以及成人組織跟隨。這些團體和學生、及公園管理者的共同合作促成了公園的改善，包括將網球場維持良好狀況、安裝新的遊戲設備、建造新的軟式棒球場……等。

## 2. 學校協助年輕人為謀生做好準備

除了運用社區資源和參與地方事務之外，所有的學校也關心學生的謀生準備。私立學校的畢業生幾乎都上大學，而大部分的公立學校才需要面對這種問題。不過，這對要上大學的中學生而言，具有明確的職業興趣也是有利的。

學校對於幫助所有學生為經濟的自我支持和社區的有用服務，責無旁貸。很少有學校能夠完全承擔這項責任，這卅所學校則已發展出更有效的職業引導程序。它包括職業的學習、和不同行業領導者會談、對於男性和女性謀生環境的直接研究。有一所學校每年會舉辦為期三天的職業會議，讓學生、家長和教師參與。另一所公立學校會為高年級生想要從事的工作安排為期六週每天下午的工作機會。這段時間內，學生每天中午離開學校，工作到下班為止，學校的學習也儘量安排和工作經驗有關的內容。

大多數情況是，這種工作經驗協助學生確認其職業選擇，但也有學生對所選擇的工作顯示缺乏能力或不感興趣，因而可做其他選擇。也有學校在學生畢業前，就以類似的計畫協助學生找到工作。

## 3. 資優生受到激勵和挑戰

因為關心所有學生，所以具有高度學術特質的學生也沒有被忽視。資優生也受到前所未有的挑戰，因為參與學校擁有八年的自由，所以能夠改變學校的工作來適應個人的需求。他們也了解到，許多文藝、科學和專業領域需要相當高層次的學術知識和訓練。

參與學校嘗試找出較佳的方法來發展任何領域的高度學術成就的心智習慣和品格性質。只要資優學生的主要興趣和能力表現出所傾向的領域，學校就會為他提供學習重要知識和技能的機會。學校會鼓勵學生投入基礎研究，以要求小心辨識、遵循主題引導、以及探究新的思想領域。也會為學生提供時間和設備進行這些事情。在不過度專門化的情況下，還是鼓勵學生發展出超越一般中學水準的興趣和能力。

爲了完全滿足這些學生的需求，課程的改變是必要的。有的會納入大學的科目，如科學領域的地質學、天文學、語文方面的希臘文、經典文學作品、高等數學科目。有的則提供資優生有更多機會發展藝術方面的高品質的創造性表現及成熟鑑賞。資優生在中學畢業前時常發展自我引導和獨立研究的能力。許多學校會毫不猶豫地提供這些學生更大的自由，不受一般規範，而且能夠創造自己的課程。

#### 4.全民擁有的藝術

在傳統的中學裡，「藝術資優」(artistically gifted)才有機會擁有藝術的經驗，而這種經驗是相當受限的。在卅所學校中，藝術佔有更重要的地位。有一所學校強調，其藝術和音樂的主要科目，與其他學術領域的相當的，也和其他學科一樣能成爲進入大學的基礎。例如，鼓勵教師使用藝術和手藝，豐富其所教的內容並賦予意義。

其他學校也強調藝術對所有學生的價值，並在學習方案中提供學習時間。也有學校強調爲不是藝術資優的學生提供學習藝術的機會。例如，在討論核心課程時，考慮將藝術的內容納入其中，如商業藝術、舞台設計、繪畫、油畫、以及許多媒介的藝術表達。

逐漸強調不同形式的藝術，是對它在年輕人生活中的重要性較爲清楚了解的結果。有位和年輕人接近的老師認爲：

- (1)藝術的經驗能賦予純粹的樂趣；
- (2)透過動手做學生能以文字以外的媒介來表達，對無法輕易使用文字者更能獲得真正的滿足；
- (3)和閱讀或聆聽一樣，年輕人也能透過做來獲得很多滿足，並在力量和自我信任有所成長；
- (4)創造性的表達通常能使其從情緒緊張獲得釋放，並促進心理、情緒平衡和健康；
- (5)透過自我表達的經驗，理解和增強的愉悅是最好的；
- (6)藉由藝術中問題的發現和嘗試解決的經驗中，學生能成爲專業工作的敏銳觀察者，而且更能欣賞它們。

#### 5.追尋生命意義的年輕人

除了透過做來表達的強烈要求之外，年輕人也爲有目的生活追求某些確定的基礎。每一個青少年關懷的研究都顯示年輕人需要發現生命的意義。他們感受到宇宙的神秘，時常思考出生、生命、死亡、永恆和不巧。他們說想要有所信仰，可以賴以爲生。

多數參與學校和家庭、教堂合作嘗試符合這項需求。在協助年輕人發現生命意義的嘗試有明顯的差異。有的老師透過教導的科目來協助，英文老師從已思考和撰寫存在意義的文學作品取材。科學老師協助學生思考與人類生活有關的科學事實和律則。歷史老師則帶領學生從人類長期爲生存和控制環境的奮鬥中探究意義。透過這些方式，學生有時能發展出確信的個人哲學或觀點。

有些核心課程部分單元是爲學生獲得存在意義的暫時性結論而設計。有的藉

由參與不同教堂的服務和、以及和宗教領導人進行討論，提供宗教的學習。有三所學校是由宗教社團建立和經營，它們和部分私立學校將宗教教學視為課程重要的一部分，但沒有學校會強加信念在學生身上。

### 6.兩種力量聯合決定課程

課程組織和內容的改變，主要是取決於兩項規準：成人社會的要求和青少年關心的事。這些規準的影響會因學校和教師不同而有差異。

有的相當重視成人作為的分析，他們主張學校應當相當清楚成人涉入的活動和必須遭遇的問題。學校的工作就是為年輕人投入這些活動和處理這些問題作準備。例如，「改善教學的密西西比方案」(The Mississippi Program for the Improvement of Instruction)提出課程編製的基礎為人類活動和生存問題的九個領域：保護生命和健康、生活、建造房子、表達宗教感動、滿足美的欲望、保障教育、社會和公民行動的合作、投入休閒活動、改善物質條件。這些課程正是受到成人生活的社會需要所影響。

另一個規準，即青少年關心的事，也同樣影響參與學校。年輕人有自己的問題，例如，離開學校後應該做什麼？什麼適合我做？如何決定？如何成為自己自足且有用的公民？如何能和兄弟姐妹、父母發展好的關係？如何和朋友相處？……等。卅所學校也沒忽視這項需求，期望課程能夠符合成人生活未來的要求，也要能在十七歲時能成功且滿意地生活。所以，年輕人當代需求和成人的社會要求都是課程的來源。如果只重視其中一項，就會忽視另一項。

### (三)教學方法的改變

除了學習內容的改變之外，也附帶提及學習方式的改變。其實不只課程內容改變，教學的方法也改變了。

#### 1.民主程序進入教室

也可能在這卅所學校發現傳統的教科書課堂練習和記誦，在這些情況中，學生的問題是如何學習課堂內容和複誦，以讓老師滿意。這項問題對學生沒有其他的意義，是由老師設定、沒有參與選擇，也未觸及其真正的目的或關心的事。但是，在卅所學校中多數的課堂的師生關係，是和它截然不同的。

教室中可能有老師講課，但不常見，常見的是學生單獨或以小組的方式工作，視工作需要而定。教師可能在和個別學生、或小組一起進行簡短的討論，教師只是給予協助和引導。他不一定都會在教室，可能會和某些小組成員進行圖書館、實驗室、商店、甚至是市中心做研究，但工作會持續進行。

之所以會繼續進行的原因，不是因為老師或成績，而是他們自己視為重要的目的。他們的目的和老師的一樣重要，師生會共同合作規劃目標和進行的步驟，教師從權威轉變為民主，讓學生學習分享責任，並合作以達成共同設定的目標。這就是民主的方式。

#### 2.重要學習的新材料

當班級充分討論之後開始進行真正的學習和研究時，卻發現很難取得需要的資訊，很難找得到可以達成他們目的的教科書。或許可從許多教科書中獲得，也



可能還要從圖書館的書籍、報導、期刊、小冊子中蒐集。教師事先蒐集材料是有用的，但也常發現重要的知識很難從書面資訊中找到，可能需要邀請別人進到課堂來講授，或者教師和學生要到市區和鄉下親身察看和學習。教師也可以從參與暑期的工作坊獲得資源。

他也可能發現動畫和廣播可作為教學的材料，也可以將廣播的內容錄下來使用。在新工作發展的兩年或三年內，教師為單元準備的教材檔案愈來愈大，也愈來愈豐富，足以符合所有的需求。學校圖書館除了繼續增加閱讀材料之外，也重製重要的圖片、圖畫、雕塑、模型、標本、動畫影片與廣播錄音。

可能有人認為學校要有豐富的財務資源才做得到。但是參與學校的老師所需資源的取得，更需要有創意。許多有價值的教學書面材料是免費的，取自地方、州和聯邦政府的機構。公民樂於提供服務，家長和學生組織以許多不同方式募集資金，也有學校每位學生每年捐助一或二元的資金，提供學生研究和學習的豐富資源。

### 3.以問題解決來發展反省性思考

卅所學校在形成教學方法的一項強烈影響在於一項信念，即民主社會的年輕人應該發展反省思考的習慣和解決問題的能力。課程通常是一項必須解決的問題，即年輕人生活的問題，強調促進問題解決的能力。既然難題的解決需要反省思考，許多主題和學科的內容，如數學和科學，為學生提供問題解決的清晰邏輯思考的經驗，其中一所參與學校則強調批判思考的發展。

### (四)探險艱困卻又令人滿意

以新的方法教新的內容，許多老師覺得自己沒有做好準備，為了成為核心課程團體的勝任教師尤其困難。核心教師可能是某一領域的老師，卻要成為一群年輕人的領導者，要有同理心、洞見和智慧，要能照顧年輕人廣泛的興趣和關心的事。

他原本是其專業領域的教師，勝任愉快。但是直到 1933 年，他發現自己和任教學校參與八年研究，校長和同事嚴肅地考慮了學校和其他社區機構未能滿足的年輕人需求，因而嘗試提供其中某些需求。這位老師很聰明、和學生親近、在教育和生活中的視野既是進步的、也有創造性，因而被選為某一學生小組的領導者。

他並不認為自己已準備好承擔其新且廣泛的責任，事實上也沒有。但沒有其他老師更適合，因此，他和其他類似老師，以極大勇氣和年輕學生一起走上生命探險的大道。他們儘可能以最佳表現，月以繼月、年以繼年不斷地學習，以帶領這些學生進入更完善且滿意的生活。雖然工作艱困，但確信終能勝任其新工作。

有許多老師勝任更大且更重要的責任，也擁有全新的自由。其生活無論在專業方面或個人方面，變得不可限量地豐富。教學成為令人興奮、引人入勝的經驗。他們花費長時期的學習，並和學生、家長、及其他老師開了無數的會議，也證實當前工作獲得的樂趣、及深度的滿足感，主要是了解到更能充滿活力地照顧年輕人。

教什麼和如何教一直是教育關心的內容。這卅所學校嘗試以較佳的方式教導更重要的內容。本章簡單扼要地說明他們教的內容和方法。本報告的第二冊「探索課程」詳細地敘述這個故事，第五冊「卅所學校的故事」則記錄了每一所學校自己的工作和方法。參與八年研究的學校並未來到這個探險的大道終點，即使委員會的工作隨著報告出版而結束，學校的工作仍然繼續。他們知道還有許多值得開拓的事，而且已有某些良好的路徑可以遵循。

## 二、第四章 學校研究他們的學生

一開始委員會和參與學校就了解到有責任評鑑其工作的結果。他們不希望十年的共同努力，被含糊的印象或以部分證據的個人意見做判斷。八年研究真切地期望中學學生朝向目標的成長可以加速，到大學時表現一樣優秀。因此，關於學生發展的豐富資料應該保存、記錄和報告，使學生自己、教師、家長、大學和未來的雇主都可能了解。

本章即是關於學生在中學階段的進步有關的評量、記錄和成績的方式，下一章是關於學生就讀大學獲得的結果。可惜的是，委員會爲了缺乏資源而未對卅所學校未上大學的畢業生進行類似的研究感到懊悔。

### (一)如何評鑑其課業

考試是學校生活的一部分。早期的教學重視 3R，就很難正確地測量學生在閱讀、寫作和數學的流暢性，現今學校必須嘗試符合年輕人的需求，評鑑的工作變得更爲困難。

過去二、三十年教育方面的測量逐漸受到重視，也有許多測驗被發展和應用於學校。但在本研究開始時，仍有許多重要的教育目的缺乏有效的測量工具。學校使用的多數測驗通常都是測量某些資訊的累積和技能的流暢性，沒有學校將會目的侷限在這兩項，因爲還有其他更重要的目的。

卅所學校的立場是，評鑑和目的相互關聯是很重要的，除非清楚地界定目標，否則就不需要對重要結果進行評量。研究初期階段，最豐富的經驗在於透徹地思考並明確地陳述希望達成的結果。例如，希望協助年輕人了解自己、學習如何和別人滿意地工作、聰明地閱讀、且在說話和寫作方面表達良好、學習如何研究一項議題及遵循其引導、以及拓展和深化他們的興趣。

如何了解是否獲得這些結果呢？在 1933 年參與學校開始工作時，一般使用的測驗有用的並不多。標準化測驗通常是以傳統學科內容爲基礎，當學校發展新的課程內容和組織類型時，就發現需要新的工具和更廣泛的評鑑方案，因而在 1934 年建立了研究的評鑑服務。

一開始評鑑團隊就和卅所學校密切合作，協助發展能夠發現學生在學校經驗中產生的改變。教師參與每項計畫的形成和每項測驗的編製，評鑑則是和教師視爲重要的目的相互關聯，而所編製的測驗也希望優異教師提供意見。

評鑑團隊的主持人和成員開始分析參與學校提出的目的，發現這些學校關心

下列十個主要目標(pp.89-90)：

- 1.有效思考方法的發展
- 2.有用工作習慣和學習技能的培養
- 3.社會態度的教誨
- 4.廣泛而重要興趣的獲得
- 5.增加對音樂、藝術、文學和其他美學經驗鑑賞的發展
- 6.社會敏感度的發展
- 7.較佳的個人社會適應的發展
- 8.重要訊息的獲得
- 9.身體健康的發展
- 10.發展一致的生活哲學

爲了了解學校的努力是否能產生上述結果，開始設計測驗工具。第一份工具可能不令人滿意，但可以用在教室中，從中找出錯誤，再嘗試一次，漸漸地，就能提供能夠評鑑努力成果的工具。

在研究的七年中，共設計了大約兩百份測驗，經過不斷地試驗、改進和再次嘗試。有的因不適用就被棄置，其餘的對教學有用，也令評鑑團隊滿意。它們被用在數以千計的學生身上，也已建立其效用和信度。這些評鑑工具中有十六項是中學最廣泛使用的，如下所述(pp.91-92)：

#### 測驗 2.52 資料的詮釋

包括一系列習題，需要學生從科學領域和社會科的資料中形成合理的推論。

#### 測驗 1.3b 一般科學原則的應用

包括一系列習題，學生需要以相關的事實和原則來解決各種科學現象

#### 測驗 1.42

.....

.....

#### 測驗 8.2b 和 c 興趣和活動

這些問卷是從青少年對各種個人和社會經驗的喜惡以明白其個人社會適應的情形。

卅所學校的評鑑結果，並沒有侷限在書面考試。如評鑑的主持人說道，.....書面測驗可能是資訊回憶和觀念記憶的有效評鑑工具。同樣地，學生在寫作和數學的技能也能以書面測驗來呈現，不同的思考技術也可以透過更多新型的書面測驗材料來證明。另一方面，有關健康習慣、較佳的個人社會適應、以及興趣和態度的證據，則可能需要更廣泛的評鑑技術。此一假設強調可使用的評鑑的廣泛技術包括觀察記錄、軼事記錄、問卷、訪談、檢核表、活動記錄和作品...等。評鑑技術的選擇，應從所評鑑的行為的適切技術來看。

由於評鑑團隊不可能爲學校所有新的課程和單元設計所有測驗，因此，開始教導老師設計自己的測驗，以適用於獨特情境的評鑑。透過評鑑總部和學校的工

作坊，為教師提供測驗編製的技術、評鑑工具的使用和結果解釋的協助。

在這卅所學校裡，教學和評鑑是相輔相成的。在學習的每個步驟中，是教師和學生測量走過的距離，以了解學生所在之在和到達設計目標的距離。學生和老師共同規劃和設定目標，也會很急切地想知道自己的進步。在促使教學和評鑑有密切的合作關係中，評鑑團隊為卅所學校提供了非常有價值的服務。

## (二)報告中有哪些內容

在中學的報告記錄有什麼內容，是學生、家長、大學入學委員會、未來雇主和其他人所關心的。參與八年研究者都不斷強調關於中學生記錄和報告的內容。學生也想要知道學校記錄了什麼東西，並且想要「一個好的記錄」(p.95)。

由於和大學有協議，對於保存、記錄和報導後選人的適切資料是有義務的。學校允諾提供這些候選人讀大學的準備工作的證據，希望為大學提供多於學分和等第以外的重要資訊。因此，每位申請者都有完整的描述，以利於大學進行篩選和引導具有良好的基礎。如果能夠做到，從中學到大學的轉銜就會很容易，而學生在中學和大學的經驗就會有統整性和持續性。

因此，在 1933 年成立了記錄和成績委員會，由比佛區日間學校校長 Eugene R. Smith 所領導，協助學校決定下列事情(pp.95-96)：

1. 大學為了明智地篩選和引導學生所需的資訊；
2. 如何才能最適切地保存資訊；
3. 應以何種形式記錄並提交大學。

這個委員會後來設定了記錄的一般目的和工作目標(pp.96-98)：

### 1. 記錄的一般目的

- (1) 適切的記錄以提供了解和諮商個人的適切記錄。
- (2) 記錄能夠促進家庭和學校理性合作的材料。
- (3) 記錄要能顯示個人是否對新的經驗準備良好。對於轉銜時是很重要的，如從學校到大學、或學校到職業。
- (4) 記錄是產生自驅策教師的主要目的，並使重要目標保持能見度。

### 2. 記錄和報導的工作目標

- (1) 任何表格的設計應以教師和學校的目標為基礎，才能使被研究的學生能夠呈現出重要特質或能力的持續發展階段。
- (2) 處理個人特質的表格應該是描述性的，因此，任何一種分數或從高到底的量表位置分配都不應使用。
- (3) 每項努力都應該是根據特質名稱的一致意義而使用，而且要從閱讀記錄者能夠了解的學生行為賦予意義。
- (4) 任何個人特質都應以典型行為的描述進行，不用有多重含義的字彙或片語。
- (5) 表格應有足夠的彈性，可以根據研究學生的需要選擇不同標題，或者允許學校、部門或教師使用為特定學生或在特定情境的重要目標。
- (6) 研究行為應該是老師有機會觀察且提供證據的行為，然而，不能期待老師對所有特質都提供證據。

(7)表格設計應該要和任何學校相互關聯，而且在不增加教師或助理過量工作的情況下使用。

(8)研究的特質不應視為獨立的本質，而是人類及其與環境關係的行為面向。

根據上述目的和目標，發展許多適用於不同領域的表格。學校時常使用的只有提供一部分的發展面向。委員會嘗試在表格設計時提出規定，以更全面地報告學生發展的力量，而任何記錄表格也有強加限制的危險。因此，除了提出表格的規定以外，也保留部分的表格空間可以記錄該項議題和標題以外的資料。

很明顯的，評量報告的一致性是必要的。拿到任何重大的報告的人都需要仔細的閱讀和解釋。家長、大學入學委員會和未來雇主都需要一份容易解釋且有合理一致性的報告。記錄和報告委員會發現其記錄表格被廣泛應用，而且愈來愈令人感到滿意。但是，他們也希望能夠避免記錄表格的多重性不要造成混淆。

比較知名的表格有「行為描述」、「給家長的報告」、「從中學到大學」、「學科領域的學生發展」。而「行為描述」又包括責任—可信賴性、創造和想像、影響、探究的心智、心胸開放、分析的習慣和能力、社會關懷、情緒的回應、嚴肅的目的、社會適應性、工作習慣。因為所使用的字彙有不同的意義，表格也提供每一標題的意義，並提供對學生描述的術語的使用程度。以「心胸開放」(openmindedness)舉例說明如下(p.99)：

區別：歡後迎新的觀念，但等到獲得所有資料後來進行判斷。

容忍：雖可容忍並有意識地不做判斷，但是不欣賞或回應反對的意見和新觀念。

消極：容忍新的或不同的，因為缺乏興趣或想法而消極。對新的或即將取代的內容不欣賞也不理解，對於改變只能接受或冷漠。

嚴格：先前觀念或成見的支配思考而在不改變意見的情況下結束討論或研究。

不能容忍：相當地不能容忍，憎恨任何與其習慣的信念、觀點和程序的干擾。

「行為描述」記錄表是委員會中的中學和大學代表長期努力且無私奉獻的產品。他們嘗試提供一種以文字描述的學生檔案。委員會成員小心翼翼地選擇能夠表示學校嘗試培養學生的特質、心靈能力或品性的字彙。同樣的深思熟慮，許多中學和大學的老師和行政人員都努力設計能夠報導學生成長的各種方式。

本節所報導的內容是八年研究中統整不可分割的重要部分。中學和大學間良好關係、有活力的課程、更純熟且富啟發性的教學、以及重要而廣泛的評鑑、和本研究的其他發展，都和學校保存的記錄及所做的報告密切關聯。

### 三、第六章 我們所學到的

首先回顧委員會提出的兩項目標：

1. 在學校和大學之間建立一種允許並鼓勵中等學校改造的關係；
2. 透過探索和實驗找出美國中學如何才能更有效地照顧年輕人。

#### (一) 在大學成功有許多方式

合作提案在 1932 年為大學校院接受，因而在研究期間它們和 30 所學校建立有效的合作關係。它允許且鼓勵參與學校進行修改其工作的計畫。因此，委員會和學校認為：大學博雅教育的成功並不仰賴中學的學科學習、為了大學成功所做的準備擁有許多不同的經驗、對於學校和大學間更滿意關係的發展和建立有恆定的基礎、有許多方式能讓學校和大學教師可以相互尊重和理解地共同工作。

因此 30 學校畢業生的大學經驗的研究進行，可以確保上述信念獲得證實、或被否決。這些證據在本書的第四章和第五章已有詳細的報導，簡而言之，可以獲得下列結論：

1. 30 所學校的畢業生在大學的課業沒有障礙。
2. 脫離學科和單元的預定類型，不會因而減低學生為大學義務所做的準備。
3. 來自那些有對課程進行最基礎修正的學校的學生，在大學的成就顯著優於相同能力的對照學生。

這些事實對於中學和大學具有深遠的涵義(pp.118-126)：

#### 1. 為博雅教育學院的準備仰賴中學某些預定科目的學習的假定經不起考驗

這項假定早就被研究質疑，而八年研究的結果也否定了這項假定。學生在大學的成就的準備，還有許多比 15 個預定學分更重要的內容。

原本中學和大學之間的關係，是既不健全也令人不滿意。大學批評中學沒有為學生進入大學做好準備，即使初階學術能力也有缺陷，工作習慣粗心且表面，缺乏嚴肅性和清楚的目的。中學則指控大學嚴格控制學生，缺乏人性地對待他們、諮商不當、而且無法在知識上激勵他們。中學老師認為大學教授不了解高中的問題，視之為大學準備的地方，卻忘記學校為其他 80% 不升學學生的義務。無論哪一種批評言之有理，兩者都種令人不滿的關係。

因此，中學和大學過去的關係必須被放棄。八年研究已證實，一般假定的大學入學所必須的知識和技能是不必要的。所必須的心靈訓練和特質，也可以透過其他課程來達成，而毋需仰賴過去唯一假定有效的科目。事實上，大學應該了解構成大學令人滿意的成就所需的知識、技能、習慣和態度的基礎。一旦這些決定了，大學就會以它們作為入學條件，中學也能明智地做好準備的重要工作。

當愈來愈多的大學檢視其目的和程序時以思考為高等教育做的準備，有可能對某些重要的內容獲得一致的看法。從卅所學校的經驗來看，在不同機構之間執行合作研究是相當困難的工作。由於大學有可能建立適切的入學規定，不需仰賴預定的中學課程的內容或組織。然而，大學入學考試所需的學科、學分和規定，無疑地束縛了美國多數年輕人所接受的中學教育型態，為了進步中學必須有大學

的鼓勵，即大學必須放棄當前的入學政策。

不過，大學仍然有權設定入學條件，需要的只是學生是否適合讀大學，中學有必要提供這些證據。因此，許多大學為卅所學校撤除一般的入學考試，而且免除學科和學分的限制。學校也必須提供學生對大學所做準備的豐富資料，大學也根據這些資料篩選候選人，八年研究的追蹤研究發現，大學能夠從中有效地篩選學生，而這些學生和其他相等能力的學生的表現，至少是相當的，也有很多獲得更優異的表現。

爲了不受預定課程的限制，中學提供下列資料：

- (1)學生的描述，指出其品格特質、工作習慣、人格和社會適應力。記錄和報告委員會所準備的許多記錄表格在這方面是有效的，且具有建議性的。
- (2)評鑑工具運用的結果
  - a.應用在學校工作的標準化測驗
  - b.適用於學校目標的其他測驗型式，如評鑑團隊提供的測驗
  - c.測量跟大學課業有關的重要特質的學術性向測驗，視所準備學校的特定類型
- (3)因爲學校需有外在機構的測驗，考試成績的記錄並沒有預定特定的內容類型。其中範例有大學考驗委員會的綜合英文考試。

如此的入學計畫並不會束縛中學課程的內容或組織。

## 2.第二項主要義涵在於中學能託以比大學規定允許的更大幅度的自由

代表不同地區各類中學的卅所學校，並沒有濫用其自由。相反地，許多大學機構納悶這些學校爲何沒有更廣泛地運用它們的自由。委員會中的大學成員鼓勵中學從事更大膽的探險，但是中學教育的習慣已根深蒂固，很難打破傳統的思考 and 行動類型，教師的創新也是如此。

學校使用自由的信心主要是來自於多數教師感受到真正的責任感。他們了解到自己工作的深遠後果。因爲責任感，他們不會輕易地從已證實的活動轉變到不負責任的實驗。如果大學中有人擔心卅所學校濫用自由，這是毫無根據的。研究是非常值得的，即使有人懷疑學校的革新，但大學一致同意這些參與學校的成長。卅所學校也熱切地希望他們的新工作能夠持續發展地更完整，希望現在的自由不要被剝奪。

卅所學校和大學之間的協議將在 1943 年到期。中學擔心屆時是否需要放棄創新的工作，又回到原有的預定科目和靜態課程。大學也可能願意延長協議的時間，但將這種安排和自由拓展到其他學校。這是可以做到的，但應該採取下列步驟：

- 1.在博雅教育大學的通識教育目的應清楚地界定和明確地陳述之前，規範中學課程組織或內容的科目、學分規定和入學考試應被中止；
- 2.爲進入大學的準備工作所需的重要知識、技能、習慣、心智才能和品格，應該由中學和大學合作確認；
- 3.大學採用的入學計畫所提供的候選人必備資料，不應限制中學課程的內容或組織。

只要採納上述步驟，全國的中學和高等教育就會有長足的進步。中學和大學也能發展出相互尊重和理解，能共同為美國年輕人教育進行思考和計畫，了解彼此各自的目的和問題。在八年研究的期間，舉行許多中學和大學的共同會議，在友善的氣氛下具有全新經驗。中學和大學如果無法協調，會產生許多的時間、努力和金錢的浪費，這些悲慘的後果是難以估計的。為了不再浪費國家的資源和人力，兩者應相互了解並找出共同問題的解決方式。

## (二)學校從自己的經驗中提議

一開始研究時，參與學校和委員會提允諾在專案即將結束時，應該坦誠說明自己的經驗。除了成功以外，也要說出錯誤和失敗，並呈現在這個過程所遭遇的困難和問題。從這份報告或其他的詳細報告中，可以看到為找出為美國年輕人服務的較佳方法中多數人所呈現的坦率和真誠。每個學校的經驗雖然不同，但其中記錄的共同問題和從中獲得的教訓，有助於其他學校即將進行困難的重建工作。

在總結這卅所學校的經驗時，必須再次說明的是，它們並不是示範學校，並未解決所有的問題，也不認為自己知道所有的答案。許多未參與的學校，和參與這項研究的學校從事的工作，一樣對中學教育的改善有所貢獻。委員會的成員、以及卅所學校的教師和行政人員，都已從八年的經驗中知道，有效的中學重建需要完整的準備。它的確需要時間，進行改革的學校若沒有花費時間思考自己的問題，發現仍有必要重頭開始，以避免可能引起的混亂和不安。

完善的準備需要合作的慎思(co-operative deliberation)。由個別教師或學科部門進行的漸進式修正通常是令人失望的。每位老師的工作和學校的全部努力都有重要相關性。因此，學校工作的任何重要改革，應該是綜合性計畫的步驟。學校進行任何改進時，應該統合行政人員、教師、家長和學生的思考和計畫。

所有教師都應該參與。因為有的學校只選部分成員參與，其餘成員感到被遺棄，因而導致分裂和誤解，有的學校產生了嫉妒、痛苦和破壞。雖然這些不愉快的狀態早已消失，但學校應能讓所有教師參與和表達自己的想法，以避免這樣的危險。藉由徹底討論，有時能夠取得完全的同意，然而一致的同意不是必要的，只要透過慎思來進行改革，創新工作可能滿意地發展，不會引發教職員的反對。

中學改革工作的準備，也需要家長的合作。否則可能遭受誤解，毫無根據的批評和反對，甚至導致某些有價值的創新因為被譴責而被迫放棄。而且也需有研究的配合，如社區的及社區中年輕人需求的研究。其他地方研究成果應用到地區情境時，應特別小心謹慎。而且，也需要學科專家的服務和經驗課程的顧問。最重要的是，教職員應重新檢視民主的傳統，並思考其對每一階段工作的重要義涵。

學校應該也要發現課程和教學方法的改變是否能夠有效地達成。卅所學校強調要花費時間保存學生進步的所有證據，並研究這些證據作為進一步行動的參考線索。記錄和報導學生每個層面的重要發展的適切方法，也是重要的。評鑑、記錄和報告不可或缺之交織成教育整體。這些都是教育改造所做完善準備不可或缺的。

校長和教師持續相信年輕人的可能性，他們有能力自我支持、具有個人尊嚴



和價值的社會適應能力。學校也相信可以進行自我改進。教師也會質疑視為理所當然的事物，對假定進行開放的分析，也是對強而有力、建構性思考的強烈刺激。建構性思考需要打破習慣思考的類型並予以創新。

參與學校的經驗了使其了解到，除了教師對探險有確定的安全感，學校才有可能改進。遵循傳統是安全的，除非遠離傳統也一樣是安全的。而且也要能維持個人和專業的統整性，並且促成高度的專業發展。而且，教師如果沒有年輕人應受到更好照顧的信念，就不會任何重要的改革。即使沒有好的物理環境和工作條件，因有這項信念、領導、合作和勇氣，教師才願意前進。

真正的改造，需要所有教職員經歷透徹思考自身問題的艱難經驗。學校必須為自己感到最困惑的問題發現解答。要能回答問題，必須決定且清楚陳述目標。學校目的的決定，不能脫離社會維持學校的目的。作為一個國家，我們重視構成美國生活方式的價值，即個人和民主。因此，美國教育的主要目的應該是保持、促進和改進我們所相信的生活方式。因此，卅所學校追求的核心目的應該是民主生活的方式。

達成清楚目的的努力，對這些學校來說具有不可估量的價值。卅所學校極力主張，每一所學校應追求民主理想的原則，以引導任何關於行政、課程或教學方式之思想和行動。這個理想正是能夠指引美國中學教育每一改造階段明確方向的路標。卅所學校了解到「有效的民主領導」(effective democratic leadership)是重要的。在校長和教職員的密切合作，領導者能夠在思想和行動上統合學校。

教育領導者必須是深思熟慮的教育人員，不必為教職員思考，而是要激勵和挑戰他們的思考。在為了學校學生更豐富的教育的情況下，他尊重他們的價值、相信他們的統整性、歡迎最佳的想法和統合他們。他能一直不斷地照顧學生。學生也是學校改造具有重要性的一部分。在八年研究的期間，最深切的改變即是從科目的重點轉移到學生自己。課程內容還是重要的，但最重要的還是要能協助年輕人面對民主社會的生活問題。

因此，參與學校建議在改變學校生活和改進課程時，應讓學生參與其中。他們本來就有能力分享學校的組織和治理，但參與課程編製的能力最近才被發掘。在許多學校有學生被諮詢關於課程問題，而師生共同計畫成為已確立的做法。學生參與的理由是有說服力的，因為課程的來源有年輕人關心的事和社會的本質，學生能夠表達其需求，而學校也是年輕人能在團體行動中發展合作思想和能力習慣的地方。

教師所需的準備，也和一般教育學院提供的不同。正在形成的中學教學準備，應該是能夠了解年輕人，包括其驅力、欲望、關心和問題。如果美國社會及教育必須朝向我們所擁有的理想前進，就同時也要發展民主理想的清楚概念與必須解決的社會問題的洞見。每位老師當然也要有自己領域的能力，但更需寬廣的能力。融合科目、廣域、文化時期、職業中心科目和核心課程，都是設計以滿足年輕人的需求。因此，教師需要合作，教師的統整需要打破分離教師和教師、科目和科目之間的人為障礙。

關於課程的部分，共有五項結論(p.138)：

- 1.每個學生都應該具備溝通的基本能力，包括閱讀、寫作和口語表達，以及能夠使用數量概念和符號。
- 2.僵化的內容應讓位給有活力、且和年輕人問題及現代文明有關的內容。
- 3.美國年輕人共同且一再重復的關心的事，應該成為課程的內容和形式。
- 4.學校的生活和功課應該以每一種可能的方式，促進每位學生身體、心理和情緒的健康。
- 5.課程的每一部分都應該有一個清楚的主要目的，即是帶給每位美國年輕人偉大的自由遺產，發展我們所追求生活的理解，以及奉獻於人類福祉的啟發。

從卅所學校學習的教訓能夠無限地拓展，但對其他學校的價值也會令人懷疑。參與研究使得每一所學校獲得新的活力，無論學校課程和教學方式的改變是否顯著，對中學教育的改進大或小，對這種經驗的特別價值，都有熱切的見證。從面對挑戰的嘗試、探索工作的研究、及更能照顧年輕人的努力中，卅所學校在教育境界和智慧方面已有不可限量地成長。

## 貳、問題討論

- 一、美國八年研究促成參與學校課程和教學的變革，時至今日，是否擴及對全美中學的影響，抑或只是曇花一現，早已凋零？
- 二、從第四章的內容來看，課程統整的努力會經歷不同階段，有科目拼湊、融合科目、和核心課程，逐漸深化統整的程度。這個發展和我國實施課程統整的情況類似，但我們似乎沒有進展，在國中階段仍原地踏步，應該如何改善？
- 三、我國九年一貫課程中的學習領域是取向八年研究的實驗構想嗎？例如，本書第四章提及廣域課程時就提到「健康與體育」(p.52 第二段第十、十一行)。
- 四、我國的中學教育似乎仍受到大學入學規定的箝制，如何才有可能從中解除束縛？並且真正地認識青少年和當代社會的需求，促成中學教育的實施改變。
- 五、八年研究的評鑑使用許多不同的評量技術，也包含各種類型和方式，除了課程和教學的改變之外，甚至也需要自編新的測驗，勢必增加教師許多負擔，除了堅定認為學生提供更好服務的信念之外，還有其他可以協助克服困難的方法嗎？

## 五、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 九十七年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀(II)會議紀錄(一)	
日期	2008/09/30
地點	中正大學教育學院 教 118
研讀篇目	Parker (1894). Talks on pedagogics. I. The child II. Central subjects of study
主讀人	王雅玄、林永豐
參與者	蔡清田老師、林永豐老師、王雅玄老師、鄭勝耀老師、陳延興老師、黃繼仁老師、楊智穎老師、詹盛如老師、楊俊鴻博士、 博士生：洪慧真、陳仲翰、黃宏仁、謝糧蔚 碩士生：黃庭玫、梁玲銀、黃姿旖、藍婉禎、楊雅婷、劉書伶、 許惠茹、黃詠慈
會議紀錄	謝糧蔚
問題與討論	Part1 繼仁：超人的能力是指...？自發的能力？抑或神聖的力量？ 雅玄：指的是上帝。上帝把自己投入在小孩身上，故兒童是擁有 energy，這種力量是一般人做不到的。 勝耀：我補充一下，就語言學習部分，關鍵期是 3 歲或 10 歲。但前提是第一語言要說的好。而量感是學術學重要之部分。 慧真：我小孩小時候對會動的東西有興趣；但長大時卻對植物有興趣。因此對事物有興趣可能會隨年齡增長而不同。 智穎：我在想這裡超人能力可能指的是想像力。但此篇文章是否能推論到一般普遍的兒童，這是存疑的。 雅玄：我感覺 Parker 試圖要去講所有的孩童都是這樣的。以我孩子而言，可能是年齡還沒到，不然他也會對文章論及的事物興趣。  Part2 永豐：我一直有個疑問，geography 指的是什麼？ 盛如：他可能指的是空間。不管是空間或是其他事物是神創造的。 延興：p5 有指出 Parker 思想是受到 Froebel 影響。他宗教色彩濃

厚是受到 Froebel 影響。並且同時也要受感官唯實論、Herbart 心理學與教育科學影響。Parker 也強調兒童的天性。回應至雅玄學姊的問題，Parker 兒童中心可能忽略社會面向，強調自然主義式。不像 Dewey 有把社會面向加進去。

雅玄：既然在 Parker 重視公民教育部分，但他為何不論及社會的面向？

永豐：所以他不至於反學校！！

勝耀：九年一貫講很多領域統整，不如 Parker 統整的概念。

俊鴻：孩童超人能力與學習能力是否有終止的一天，我認為自然能力過度至文明能力中，孩童超人能力可能受到文明能力影響而終止。因此與其說孩童學習能力是否有終止的一天，應該是自然能力與文明能力之間拉扯狀況。

雅玄：我認為是要讓兒童維持這種自然、自發的力量。

永豐：他不只是講孩童能力發展，他還重視學科的學習。

永豐：Parker 統整的概念是從神那裡來的。因此在 19th 強調學科分化時，應採取統整的取徑。

慧真：小朋友對東西有興趣，其實是因為他愛探索，但後來他後天習得哪些是危險的，所以這算是破壞他與生俱來的好奇心嗎？

雅玄：恩！算阿！

仲翰：雅玄老師第六個問題是否迷失於廣泛的興趣中，因為他會找他自己可以一直追尋的。那我們教育中「禁止」什麼？

慧真：有時候不是禁止，只是這東西可能會造成傷害，讓他習得害怕。

<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</p> <p>九十六年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀 (II) 會議紀錄(二)</p>	
日期	2008/10/14
地點	中正大學教育學院 教 118
研讀篇目	<p><b>Parker (1894). Talks on pedagogics.</b></p> <p><b>III. Form as a mode of judgment</b></p> <p><b>IV. Number and its relation to the central subjects</b></p>
主讀人	王雅玄老師、洪志成老師
參與者	蔡清田老師、王瑞熏老師、陳延興老師、楊智穎老師、詹盛如老師、林永豐老師、曾玉村老師、林明地老師、陳聖謨老師、黃繼仁老師、楊俊鴻老師、課程所博士生洪慧真、郭俊呈、施偉隆、沈桂枝、黃宏仁，教育所博士生陳仲翰、謝糧蔚，課程所碩士生許蕙如、楊雅婷
會議紀錄	詹允文
問題與討論	<p>陳聖謨：原文 P.60 對照摘要 P.6 的翻譯及結論的第五點提到，一個概念越能服膺外在形式就能.....對應於原文 P.60。第一段最後倒數第三行，這個概念是服膺到他延伸的形式喔。我舉個例子像小型車，各種車都是一種小的形式，即車的概念，這些車能夠延伸到更細緻的小形式。在 1975 年之後提到哈特的腦概念，Parker 提到海倫凱勒，盲人是用觸覺學樂器嗎？若從現在的腦科學來講，是否有另一種看法。另外他提到 Froebel 的恩物教學，跟 Montessori 的教學法，這些確實是用操作去理解那些形狀。但我記得人家對 Froebel 所設計的東西認為其實很抽象神秘。我想現在所講的幼教教育，會感覺流於過於神秘，我想 Parker 並沒有全部關照，是否有其他的看法。</p> <p>曾玉村：你所指的 form 如果是很實用的，那我們可以理解。但如果他只是為追求某個邏輯可能幸而存在的，所以他</p>

是爲了 form 而 form，要看你舉的例子是什麼。

王雅玄：Parker 其實並沒有提到這兩個 rule (function follows form、form follows function)。

曾玉村：對。以建築物來說，我們會說我們要這樣建築才行。例如，零碎的空間，並不是在 form 之前，那到底是 Form 在前還是 function 在前。像我們不是一開始就打鍵盤的，是因爲有了鍵盤我們才去打。所以 form 還是 function 在前，我覺得不太容易去決定，要看例子。

黃繼仁：我想 Parker 要批評的是當時的教育過於重視形式，他認爲人的心智發展是需要去接觸實際的東西，所以他推論出我們的教育不應是學抽象的東西，而是去接觸實際的東西。那是不是表示在當時學校非常重視形式主義？

曾玉村：對，就是像早期，重視學習拉丁文、學習遷移說，官能心理學。

黃繼仁：對於他認爲所有教育最重要的是觸覺，這是不是過度推論？像小孩子在看東西之前，會先咬他阿。

蔡清田：基本上連咬都是觸覺。

王雅玄：他提到牆壁是說，光碰到牆壁反射回來，觸覺到我們的神經細胞才產生顏色。那味覺妳接觸到舌頭，也是一種觸覺阿，這樣說起來還蠻有說服力的。

林永豐：剛剛有個討論的地方不是很清楚，雅玄摘要的 P.1 提到，我剛剛看了一下原文，所有的空間 (space) 充滿了物質 (object)，所以雅玄剛剛舉的例子不是 form。像我們吹氣球的那個是 space...大家可以看到原文的 P.47 他很明確提到 objects 是 portion of solid matter，所以應該不是雅玄所提到的那些動作。然後妳再看 P.48....

王雅玄：form 的定義是「形狀是能量的產物」，但他沒有定義形狀一定是物體的產物。

林永豐：妳看 P.52 妳如果要 continued action of the same .....所以他必須要跟感官有關係阿。所以我好奇得是，我們所講的 form 真得有涉及那麼抽象的概念嗎？

詹盛如：我覺得他提到的 form 是爲了反對當時的形式主義，因爲像學習拉丁文是沒有生命的。所以他主張要去學習

有血有肉的東西，但他也沒有說 form 一定就是這些東西，他只是認為像小嬰兒阿他們透過吃、摸東西慢慢去發展出 form 的概念。我認為他所講的 form 是想從很具體的東西慢慢去發展出較為抽象的概念。如摩托車的概念，它可以分為很多種型態的摩托車...就是從很具體的東西到抽象的東西，然後分出更細的概念。

陳聖謨：牛頓那時候研究天文學就很有趣阿，他研究公式出現的軌道，但他還是有請朋友真得去觀察，得到他的公式，這或許可以拿來理解 Parker 的概念。

詹盛如：例如軌道你慢慢檢查，最後就能推算出幾何的概念，一個軌道的公式阿。

陳仲翰：我想一直侷限在 form 的爭論似乎是沒什麼用的。如 P.4 摘要他就提到，感官之覺統合成不同的概念，之後才有想像。如果形狀先放到一旁，其實實際上他就是在統合之後去處理，所以這也是為什麼 P.5 他會提到是超越感官知識之外的力量。但我更好奇的是。為何他到後來提到 imagination 的地方？卻沒有繼續談 form？

曾玉村：我覺得他這裡的 form 只是一個形而已，他的定義根本就是一種 energy。妳要 brain activity 妳就要有 energy。你腦波的形成，根本就是 energy，所以我會認為 form 是一種很抽象、很單純的「形」。

洪志成：我剛剛有個反思是，我比較贊同他既然講那個 model judgment 比較接近的是在 P.60 的 real form 跟 typical form。這與...他要找的是生活經驗中的數據。

曾玉村：我想他要強調的事很具體的東西，而不是具體背後抽象的 form。

洪志成：他先瞭解生活中的 number，然後知道裝水的份量好像不太一樣，我可能走路會跌倒，所以我要算距離，我覺得這是他所要談的 form。從生活事物上去瞭解抽象概念。

詹盛如：我們在吵，它有那麼物質主義嗎？

林永豐：他講的 form 應該是一種有形的東西，才會推到幾何阿。我們說三角形是三嘛，可是真實生活上不會有這麼正確的三，所以他從幾何學出發還是要去描述，它跟感官有關係是因為它是具體的東西才有辦法去感覺，所

以他才會強調 touch 的部分。

王雅玄：我們回到原文最前面的圖，如果他把 form 只視為物質的話是太小了。

洪志成老師導讀

陳延興：剛才志成老師提到什麼是 judgment，其實 Parker 並沒有做很清楚地解釋。P.379 提到...他應該也是有提到抽象的 form，corresponding to the objects....後面大家可以看一下，他為何強調數？就像剛剛老師提到他強調地理...所以這樣子的判斷是最有經濟的...到底這個東西有多重，多少，因為透過感官去瞭解物體，所以就是要認識他的形式跟他的運用。

黃繼仁：原文 P78-79 他有提到，最下面他提到 A judgment is the essential element of reason

陳聖謨：剛剛志成學長提到的第二個討論問題，他提到數學很強調精確的測量，但精確是什麼呢？感覺不精確更難，小學數學不就是先相加、然後乘除、估算。

洪志成：那可能是一種場景，我們會經算，但不會估算。

陳聖謨：這樣是不是跟他的理論有點相衝突嗎？

洪志成：我們東方精算比較厲害，估算比較不會。

蔡清田：比如說  $19 \times 39$  這很難算，但他比較好估算的就是  $10 \times 40$ ，所以我覺得這個估算的 range 很大。

陳聖謨：所以他買 A 多少錢 19-30 元，B 多少錢 20-25 元。讓他去估算，這樣更難。

洪志成：這是因為他考 range，那就變得很難。

詹盛如：就像在投保要算風險值，這樣不是更難嗎？

沈桂枝：估算對小孩會比較複雜阿！

王雅玄：Parker 提出兩種判斷模式，form 跟 number 它為什麼能這麼武斷提出這兩種呢？我覺得這兩種差很多。那整個兒童的生活環境用來做判斷的 mode 就這兩個嗎？為什麼他就只放這兩個呢？他是如何想出來的？

陳延興：從原文 P.376 他都在解釋這個圖，一開始是判斷嘛，往內開始就是表示...所以他是有不同層次的模式。...最後到中間的 energy。如果妳看後面的解釋會比較清楚他



	<p>在講什麼。</p> <p>蔡清田：不過延興這樣解釋就比較不會斷章取義啦，我們沒有先去看他最後的 summary，跟啓華建議一下也要讀 summary 的部分。讀書還是要整本讀，我們已經過度詮釋了，失去了他原本要傳達的意思。</p> <p>陳延興：他後面其實每章都還有問題與討論，也是蠻值得看的。</p>
--	--

<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</p> <p>九十七年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀 (II) 會議紀錄(三)</p>	
日期	2008/11/11
地點	中正大學教育學院 教 118
研讀篇目	<p><b>Parker (1894). <i>Talks on pedagogics.</i></b></p> <p>XIV. School government and moral training</p> <p>XVI. Democracy and education</p>
主讀人	陳延興老師、朱啓華老師
參與者	蔡清田老師、洪志成老師、朱啓華老師、鄭勝耀老師、陳延興老師、曾玉村老師、黃繼仁老師、王雅玄老師、陳珊華老師、張天泰、楊俊鴻、謝糧蔚、沈桂枝、黃宏仁、劉書伶、黃詠慈、許惠茹
會議記錄	謝糧蔚
問題與討論	<p>Part1</p> <p>蔡清田：體罰與獎勵都會有負作用.....</p> <p>曾玉村：那教室會變成怎樣？</p> <p>曾玉村：是否有可能沒有處罰？作者對獎賞應該著重自己內在動機。</p> <p>王雅玄：應該是鼓勵，而非獎賞？</p> <p>曾玉村：應該是著重內在啦！</p> <p>黃繼仁：所以班級獎賞制度應該廢掉？</p> <p>鄭勝耀：那應該只是暫時使用，無法長期使用。</p> <p>王雅玄：當學生爲了外再獎賞而去做，那該怎麼處理？</p> <p>曾玉村：應慢慢過度成內在獎賞，不過說起來容易，做起來其實很難。</p> <p>王雅玄：是否可以研究獎賞的壞處？讓學生由內而內？更進一步到後來就不需要獎賞？</p>

曾玉村：Parker 最終要朝向神，但過程並沒有強調不注重外在獎勵。

黃繼仁：P363 就有論及外在獎品之類的。

蔡清田：什麼是人類的法則？

鄭勝耀：他有講到「假日」，就是從上帝獲得獎賞。

蔡清田：小孩子沒有辦法從小就藉由內在動機自我鼓勵。

陳延興：他反對懲罰或獎賞是制式的，就像 sunny 講的，如果一開始不給他獎賞，小孩子的胃口就不會被養大，讓小孩價值觀混淆。

鄭勝耀：不過這種物質獎勵是過渡的；上帝的獎勵是愛。

黃宏仁：現在小朋友的確重視 reward，很少小朋友是自發式的。應該要是思考 reward 有什麼壞處？又有何好處？

沈桂枝：我覺得剛老師所討論的是有，但只是表象。是因為受到現代社會所影響，那是孩子的生存之道。但是跟孩子相處久了，事實上不是這樣，如果能跟孩子建立關係，他們比大人觀察力還要敏銳。前陣子我閱讀陳美如老師文章，跟孩子要能心跟心在一起。看到兒童，就像看到自己。師生關係應是互為主體，所謂獎勵跟體罰，只是表面的技巧。但適度獎懲是有必要的。

鄭勝耀：獎懲的東西對小孩而言，是否是需要的？

王雅玄：這應該當做一種善意，而非 reward。

蔡清田：所以獎勵跟懲罰是存在著潛在課程，做為老師應該特別去思考其負面影響。

曾玉村：不知純粹上帝的愛就能克服一切其他的人為操弄？

鄭勝耀：上帝的愛也是一種獎賞。

王雅玄：獎懲一定是會存在。Parker 可能反對物質的東西。

蔡清田：獎懲是出自於教育，應該要看對象，採取合適的方法。但不要淪為行為論的控制、手段。

王雅玄：我很反對用物質當作獎賞之手段。這是壞的。

黃繼仁：有時在課堂上，小孩子樂意參與上課活動，玩得快樂，獎賞與否是不重要的。

陳珊華：獎賞還是要有階段性。必要時，要讓學生感受到自由

或是自我的控制權。

鄭勝耀：就重視學生需要的東西。

蔡清田：Parker 不反對 reward，他應該反對物質獎賞。我有一個問題是，哪種物質獎賞，是沒有辦法被精神獎賞所取代？

張天泰：Parker 矛盾之處在於人有原罪上，且人的發展是有缺陷，「由內而內」似乎不太可行。

鄭勝耀：我們要幫助孩子是要給予孩子他們需要的東西，否則那可能會是一種剝奪。

曾玉村：除了要有愛，還要有些手段，這種手段是以愛為基礎。

沈桂枝：孩子是惡的，只是惡的行為，保護他自己，但是孩子的本質並不是壞的。

## Part2

王雅玄：Parker 認為所有教材應該都是道德的。西方有些繪本會放一些不道德的東西，但網路上評價很高。故 Parker 所講的似乎是神聖的。

曾玉村：小孩喜歡的，不代表一定具教育意義。

朱啓華：西方童話本來就是父母透過選擇，念給小孩子聽，並不是直接給孩童閱讀的。先讓孩童接觸好的，再接觸壞的，才能培養判斷力。

陳延興：P357 所有呈獻給學生的書應該是要道德意涵的。但什麼時候要讓孩子接觸黑暗面是個好問題。

楊俊鴻：「專注」理論，是否有貼近 Parker 原義？

陳延興：是「集中」嗎？

朱啓華：這是 Ziller 在使用的。「集中」講的是課程教材編纂原則。所以 Parker 受 Ziller 影響很大。

王雅玄：Parker 「民主」是什麼？

陳延興：讓孩童自我努力，達成最終目標，就是民主。

朱啓華：其實 Parker 較接近於 Ziller 學派，Ziller 把宗教面向提升至教育的核心，Parker 也強調宗教面向。Stoy 思想較能掌握 Herbart 思想。

<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</p> <p>九十六年度經典研讀活動 課程史重要文獻(II)導讀會議紀錄(四)</p>	
日期	2008/11/23
地點	中正大學教育學院 教 118
研讀篇目	J. Dewey , School and Society, I &II
主讀人	王清思老師
參與者	蔡清田老師、陳延興老師、曾玉村老師、楊智穎老師、林永豐老師、黃繼仁老師、楊俊鴻老師、課程所博士生施偉隆、沈桂枝、黃宏仁、嘉義大學碩士生張天泰
會議紀錄	詹允文
問題與討論	<p>林永豐：Dewey 有沒有明白提到 in the long run 到底有多長？比如說我看學生去刷馬，要看他有沒有未來長遠的做事能力。</p> <p>王清思：他的 in the long run 可能是指 going on。</p> <p>林永豐：因為 Dewey 的想法這個東西現在有意義，那 in the long run 之後仍會有意義，那到底多長？</p> <p>王清思：那各位覺得您的孩子在學一樣東西時，in the long run 多久才有結果呢？</p> <p>林永豐：像我們家那個小孩子，在看書。他很愛一直翻。但後來他現他其實只有看圖，不求甚解，也不看字。</p> <p>曾玉村：這是 initial learning 的階段，就只有 skim 而已。</p> <p>林永豐：但我們想說現在不懂也沒關係阿，反正 in the long run 到了大學就會具有這種能力。</p> <p>曾玉村：這個就我們語言學的角度來看。像一些歐語系國家，他的音與字是可以配合起來。但英文的話並不是一對一的，所以小孩長常會犯音或字上的錯。那以 Dewey 來講，應該不是永遠放任他嘛，必要時還是要介入。問題是該何時介入？介入多少？</p>

王清思：那會不會 in the long run 因人而異。

林永豐：但這樣我們就無法讓自己感到舒服。

王清思：但我們又得去拿捏何時應該要介入？

林永豐：我們跟學校老師在聊時會強調學習興趣很重要。但學校老師會覺得我們到底是害他還是幫他。

曾玉村：但現在閱讀來講，兩個都要，讓他自己讀，也要介入。

王雅玄：但我覺得如果介入閱讀，就打斷他的樂趣了阿！

林永豐：這當然有個別差異，但我們若能較 comfortable 去跟他們說，in the long run 孩子還是會成功阿。

王清思：但我們願意去相信，現在不好，但最後仍會回來阿。所以只能用個別的例子去判斷。

林永豐：那 Dewey 他的描述到底是講些什麼？

曾玉村：我想 Dewey 是哲學家，他只是提出一種理念。沒有 precise 的時間表。Harvard 大學有一個學者是架在 Piaget 上面的 readiness，便有明確的 time table。

王清思：這可能要看我們最後的教育目標是什麼？Dewey 似乎充滿信心的告訴我們是可以的。但我覺得他後來最重視的，是整個人的思維、情意、態度，整個 whole person 的思維。我印象當中，他是在跟家長講說學業秩序是不會被犧牲掉的。當然永豐老師對於 Dewey 的質疑，是非常合理的。他或許只是跟家長安撫的話，也不用太當真啦。其實他是希望鼓勵這些家長，說服他們改變理念。

曾玉村：但我們應該是要 taking seriously

王清思：我想他所面對的家長應該不是高社經地位，應該是各種族群都有。他的師生比是 5:1。

蔡清田：其實他辦學的目的，應該不只是大的教育目的。可能會受到 concern 的是教學內容。

林永豐：其實我覺得我大部分的質疑是來自於老師，而不是家長。就他希望而好，可是我們的課程設計就被懷疑。

蔡清田：就永豐的說法，那這個學校挑選教師的篩選過程是如

	<p>何呢？</p> <p>黃繼仁：有沒有關於讀 Dewey 學校學生的成績成果或報告？</p> <p>蔡清田：可能很難。</p> <p>楊智穎：像我們南部地區很多縣市，有體驗教育，如種稻。早期我們的教育都是用閱讀的，但高雄縣是最早，讓孩童去直接的場域學習。</p> <p>黃繼仁：這種體驗還是不太一樣，現在的體驗都是短期的。</p> <p>曾玉村：但這些體驗活動都是短期的，不見得能讓學生真正內化到心中。能夠 re-digest 的話。</p> <p>王清思：我覺得科技還是有所限制的。大自然可以提供的刺激與思考還是比較多面的。</p> <p>楊智穎：反正任何事情都應該做中學。</p> <p>王清思：我想做中學大家沒有質疑的是他是比較紮實的。而且做中學要培養的其實是探究的精神。</p> <p>曾玉村：某種程度我覺得他講比較符合大眾的教育能力。所以他要講的是屬於多數人的教育形式。我想有些人就是特別厲害他所需要的只是一些...</p> <p>王清思：我想因為是讓人與人相互接觸，因此我的生活就擴大了，讓每個人的生活都獲得豐富性，這就是他所謂的民主理念。</p> <p>蔡清田：他這本書最主要的是要談學校和社會，他美其名。感覺上兒童中心只是一個口號，他最終的目的是社會。所以我覺得他騙了大家，但家長都被他騙得服服貼貼的。另外是他的學校，到底是 cover 了什麼樣的課程，結構是如何？像剛剛影片中多是跟生活結合的勞作阿之類的，我們大概比較粗淺的印象是....我們比較少看到 Dewey 的學校裡面到底教些什麼，課程有哪些。</p> <p>王清思：我記得 Dewey 學校有兩個老師寫了一本有關 Dewey 學校課程的書。我現在也不清楚他語文是怎麼教的..但我印象不是很深刻.....</p> <p>王雅玄：Dewey 成功了嗎？Dewey 學校成功了嗎？大家都同意 Dewey 的幽靈控制了美國教育至今，那美國教育到底成功了嗎？剛剛一直在講大自然的接觸很重要，但有何證據證明大自然的接觸真得重於其他，證明 Dewey</p>
--	---

是對的。因為他是大眾教育，education for all，而不是菁英教育。那我記得最近有個倫敦學者提到，大眾教育是 ugly，雖然他是談高等教育。Dewey 他強調的是小學教育嗎？

陳延興：不過剛剛學姐提到體驗的部分，Parker 其實是 Dewey 的先驅，包括他受到 Froebel 的影響等。Parker 他認為孩子是在兒童的中心，但他所認為的比較是經驗學科的東西，他認為在學這些東西的最重目的是讓美國走向民主，綜合的國家。其實我覺得這與 Dewey 是很 matched。我剛剛蠻贊同你的看法。現在美國提到的 citizenship 其實很大部分是強調政治參與。前陣子日本一部電視連續劇叫做怪獸家長，教育被怪獸的家長牽著走。我想或許是很多學者想把他們自己覺得很好的東西拿到台灣用，畢竟他們就是菁英嘛。所以菁英還是傾向走菁英教育。

王雅玄：我覺得現在教育完全是市場導向，受到外力掌控。學生的需求，我們就去服膺。

施偉隆：少子化的問題，加上國中之間彼此有競爭壓力。那大家應該知道，彰化縣的國中之間彼此之間在競爭爭取資優班。雖然教育部強力阻止，但學校還是在六年級時就想辦法舉辦科學營，來篩選資優生。而且這個國中會把榜單發布出去，讓家長都知道。這樣會造成這個學區裡面的國小相互競爭，所以怪獸家長真得會影響教育。



<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</p> <p>九十七年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀 (II) 會議紀錄(五)</p>	
日期	2008/12/09
地點	中正大學教育學院 教 118
研讀篇目	<p>Dewey J. (1990) <i>School and Society</i>.</p> <p>III. Waste in Education</p> <p>IV. The Psychology of Elementary Education</p> <p>V. Froebel's Educational Principles</p> <p>V. The Psychology of Occupations</p>
主讀人	陳珊華老師、曾玉村老師
參與者	蔡清田老師、陳延興老師、曾玉村老師、楊智穎老師、林永豐老師、教育所博士生陳仲翰、課程所博士生洪慧真、施偉隆、沈桂枝、黃宏仁、嘉義大學碩士生張天泰
會議紀錄	詹允文
問題與討論	<p><u>陳珊華老師導讀</u></p> <p>王雅玄：我想要知道那個講義圖一的概念？</p> <p>鄭勝耀：他有很多是強調連接的概念，就是要連接才會不孤立。我們看橫的是年紀、直的是代表不同的事物，表示中間要做連結。</p> <p>王雅玄：那技術學校呢？</p> <p>陳珊華：那個技術學校，可能是後來以實用為主的考量而產生。</p> <p>王雅玄：所以現在我們講統整課程，跟 Dewey 也有關係嗎？</p> <p>鄭勝耀：他是有相關連的。剛剛珊華提到畢卡索的美，兒童不會從那裡學。但是有些家庭從小就用畢卡索來學習，這是一種文化資本。那這樣會不會導致城鄉差距更大？</p>

陳珊華：他應該是沒有處理文化資本等階級的問題。

鄭勝耀：但是他附小的學生都是芝加哥的嘛，那會不會都是教職員的子女？

曾玉村：我等一下要報告的有一張叫做 occupation，他是要他們從技藝中去訓練真實的經驗，而不是內容本身。如果你說它叫 train school 他是要訓練你以後可以工作。但如果是 occupational school 的話，其實器材本身應該還好，但這是我幫 Dewey 詮釋的，不一定就是他想的。

王雅玄：我覺得現在很多人講 Dewey 都會過度強調與生活經驗結合。但我覺得並不是每一樣東西都有辦法跟生活經驗相一致。那到底什麼是與經驗結合呢？我覺得過去的經驗也是經驗，那都是有用的，例如心智訓練的形式經驗。但我覺得很多人真得過度詮釋，凡是跟生活沒相關的，就不好。我覺得什麼都會有用，我不太喜歡 Dewey 的一句話：「最大的浪費就是沒有把所學的跟校外的經驗作結合」。很多人就會把無關的都刪掉，刪到後來就什麼都不用教啦。現在不是高中在說，要不要教某些東西，但完全經驗主義的人就會反對那些跟生活無關的。如果你完全用實用論來看，很 technical 的話，那這樣就不用學鋼琴啦！

鄭勝耀：但我覺得像鋼琴它有撫慰心靈的作用阿。我們學文法學校的東西，很 classical 阿，

曾玉村：那對「有用」到底如何界定？例如我會拉丁文，人家會覺得很炫阿，就可以幫助我申請到更好的學校阿。

楊智穎：我在想他只是想要反當時的人文主義形式訓練說，只是要去糾正形式訓練說的缺失，然後要跟生活作結合罷了。如果回到歷史脈絡的話，才會有八年研究的實驗阿，他看到一群學生被忽略了，他只照顧到菁英的學生，應該也要照顧少部分得學生。

鄭勝耀：我們可以來看一下第一張圖 (Chart 1)，在 kinder garden 他是強調 moral.....那會不會每個階段的學校，它實用的意義不一樣。

陳珊華：我想他那個圖，他那時候那些學校出來也不是刻意要連貫。但他想要去把他連貫。

鄭勝耀：所以他的連線才會有虛線、或重疊的部分。

蔡清田：我想這些問題，應該跟玉村等一下要報告的有密切關係。我們請玉村先報告，再一起來討論。

#### 曾玉村老師導讀

蔡清田：Dewey 的 play 和 game 有何差別？

曾玉村：我認為是一樣的，也許你可以說 game 是他在玩的東西。

蔡清田：他講的 imagination 到底是啥意思？

曾玉村：go beyond reality...

蔡清田：所以他講的 imagination、play 和現實生活之間的關係到底為何？

曾玉村：所以在 play 過程中我們需要去想像一些東西，另如玩醫生看病人的遊戲，需要去 image 和生活經驗相連結阿。我們在玩的時候有真的生活經驗，才能去帶出額外的想像。

鄭勝耀：當小孩玩伴家家酒時，他就會去想像阿。從最近身邊的人開始，先學爸爸媽媽、教師....。

楊雅婷：我不太懂老師講的，像是具體的東西，像芭比娃娃，但有一種 true 是真實的，是泥巴、是真實的。但我覺得 Froebel 所強調的東西應該是大自然中，那些像泥巴的東西。

王雅玄：說真的，故事理的圖案也都是假的，真正得熊也不是長那樣。我們會把娃娃做得比較 cute 一點，但是他還可以去想像阿。

陳延興：我看了 P.123 頁那邊，Dewey 應該是要批評當時的東西做得太真了。所以 Dewey 他覺得那些洋娃娃阿車子阿都做得太真了，沒有辦法讓孩子去 touch imagination。所以他要質疑的是當時的東西，是 artificial 的東西，但做得太真了。

曾玉村：所以他的 artificial 是真得人造的，但如果沒有那麼像真實的，就會有激發想像力的空間。所以他要批判的是。人造的造得太真了。

陳延興：他後來有講說越真實的東西，越難讓小孩子去發展 (P.124)。

楊雅婷：Froebel 的幼稚園強調給自然的東西，例如蜜蠟、泥土，太具體的東西就會讓小孩失去想像力。像我們把具體的東西給小孩，就會把他們制約了。所以如果你不給孩子具體的東西，小孩就會有很多想像力。

鄭勝耀：我們常說弱勢的小孩生活經驗很少，但若還是聚焦在這些孩子的生活經驗的話，那還是沒有用阿。

陳珊華：因為有時候是老師的生活經驗不夠。像我們說勞工階級的孩子，他其實生活經驗很多。但老師卻沒有這些經驗阿，無法把教材與學生的經驗結合。這樣就浪費了學生的生活。

鄭勝耀：對啊如果一個孩子來自於失親功能的家庭。

詹盛如：有些應該是不同類別經驗的問題。

曾玉村：例如他的經驗是失親、隔代教養，這些並沒有在教科書中，他不見得是最適合大家共同學習的東西。我們也沒有辦法要求所有老師都有 all kinds of experience。

鄭勝耀：像我們引起動機，跟 Dewey 講得很有關係。

曾玉村：我一直不知道 occupation 怎麼翻，好像是讓學生做符合他興趣的事情。但是這裡與我們未來所談的 job 不太一樣。我自己認為不是百分百掌握，但希望沒有扭曲太多。

鄭勝耀：翻譯不要翻太好，才不會讓我們沒有 imagination。

張天泰：剛剛講到 Dewey，就是珊華老師的部分，我們應該要講有用無用的定義，其實跟我個人經驗有相關。第二，剛才有提到高中文言文教材，會有政黨意識型態。我們應該要想文言文是不是一種人類文明的遺產呢？是有繼承或可以運用的地方。皆下來是，關於玉村老師，intellect 其實是智識的意思。

陳珊華：文言文要不要教，其實是教育家與學科專家之間的爭論。也許我們可以從這個思考點來看，到底要不要教文言文呢？

<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</p> <p>九十七年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀 (II) 會議紀錄(六)</p>	
日期	2009/01/06
地點	中正大學教育學院 教 118
研讀篇目	<p>Dewey, J. (1990). <i>The School and Society &amp; The Child and the Curriculum</i> (P.139-149)</p> <p>VII. The Development of Attention. (P.150-159)</p> <p>VIII. The Aim of History in Elementary Education.</p>
主讀人	蔡清田老師、鄭勝耀老師
參與者	陳延興老師、曾玉村老師、楊智穎老師、林永豐老師、楊俊鴻老師、課程所博士生施偉隆、沈桂枝、黃宏仁、嘉義大學碩士生張天泰
會議紀錄	詹允文
問題與討論	<p>林永豐：記得之前讀 Parker 在講不同學科時，他是從地理開始，幾乎以地理為主。但有趣的是 Dewey 似乎沒有談到地理，好像比較喜歡歷史。</p> <p>鄭勝耀：對啊，在第七章以後他幾乎都談歷史。</p> <p>陳延興：剛剛呼應學長提到的，我們在讀 Parker 時特別強調感官唯實論，但到 Dewey 的時候則開始反對華麗的辭藻、強調從較現實面實際面的角度，所以我覺得他某部分也在批判古典學科，那些文法中學裡面學的知識。因此某種程度也是對精粹主義的批判。</p> <p>鄭勝耀：你如何去教學生他熟悉的事物，還是純粹教他熟悉的東西，從經驗出發？</p> <p>曾玉村：有個地方不太懂，他提到講義 P.3 畫線的部分：「兒童學習所需要的不是「心靈」與「自然」之間橋樑的修建，而是提供一個已正常運作的「自由」與「有效」的聯繫。」這段是指什麼呢？不太懂。</p>

鄭勝耀：我想他指的是要從經驗的實際事物來教學，像詩阿文學阿這些東西過於間接，不夠直接。

曾玉村：倒是那個「反省性注意力」(reflective attention)，等於是強調兒童有自主性，可以自己思考問題在那裡，這已經是非常高階的學習活動。就好像勝耀偷瞄女生阿，可是他可以去決定他到底要不要看。這可以拉到跟學習的議題來討論，非常有趣。我會把它看成，如我在閱讀時，如果我把字放大，那閱讀能力較弱的人，他可能沒有辦法注意到字變大或顏色有差。但閱讀能力較好的人，他可能就能自己去注意到，選擇他想讀的東西，而不受到外界的干擾。

鄭勝耀：有點像後設認知。

曾玉村：後設認知是一定有，但更有 critical thinking 的部分。好像講 Dewey 很少有人提到這些部分，只有林逢祺老師談 Dewey 的「思維」術，大部分只看他民主與教育的部分。

楊智穎：Dewey 是不是有談到老師該如何介入教學的部分呢？

鄭勝耀：有，他後面有提到一點點，像鷹架作用的功能，老師去介入。

楊智穎：其實很多人都有談到歷史，但每位學者提到歷史的教法都不一樣。就我們以前的觀點，Dewey 好像是唯實論者，但他強調...我對 P.9 他提到的歷史教學模式比較好奇。像我們能不能從課程組織的角度去看呢？

鄭勝耀：我的理解也是如此。

楊智穎：因為我們談課程組織，一面是從心靈層面，但他談的歷史，好像比較偏向....

曾玉村：照他的看法，剛開始教歷史絕對不是從頭教到尾，其實從科學概念的教法來說，我們先教時間、距離、而後教速度，還是直接先教速度呢？雖然速度所隱含的東西是很複雜的，但在日常生活我們很容易感受到速度。所以就科學概念來說，並不一定要從最小的元素教起，一定是從生活開始教阿。這應該跟這部分是可以相通的。

張天泰：剛才 P.4 講義提到 ideology，想請教老師相關的議題，

有所謂無意識型態的課程嗎？

蔡清田：因為都有意識型態，所以需要被檢討。有時候無意的才更需要被檢討，因為無意是錯誤的，所以更需要被檢討。

曾玉村：假如你知道他確實有意識型態，你還會刻意想辦法去減低他的影響。那有一種情況是你明明知道，但又不去避免，這樣是很糟的。這就像以前所題的中立的教學。像報紙都一定有意識型態。

蔡清田：其實意識型態也沒什麼不好阿，就是一種信仰、一種信念。

沈桂枝：老師們在討論意識型態時，讓我想到這學期張建成老師提到的文化再製。但其實文化再製也有它的積極面，只有一種情況是不好的。就是這個意識型態的文化再製，用來宰制別人。我覺得重點應該是在意識型態的功用。

蔡清田：像 Dewey 他提倡的是民主主義的教育，那不也是一種意識型態嗎？我們覺得它好就是好。以前我們信奉三民主義統一中國，這都是我們耳熟能詳的。連我們的報章媒體、中小學課程都這樣講，學生作文也是這樣寫阿。但是我們也都把它當作理所當然。那就文化再製來講，這種方式是功能非常非常明顯，且有效率的。

張天泰：那我延續老師的話題。像我們在台灣要怎樣把好的意識型態能夠繼續下去呢？如「社會狀元是超越分數狀元」呢？這是一種多元智慧的視野，這其實是大家都已經看到的事實。其實有些老師還是很在意這些問題。那我會一直跟他們講。但大家都太在意學科，怎樣告訴她現在成績不好，還是有其他路可以走？如同我之前在報紙上寫的一篇文章的故事：  
<http://www.mdnkids.com/speak/detail.asp?sn=3354>

楊俊鴻：剛才天泰一直在談 ideology。但其實意識型態是有兩種意涵的。從一開始 Marx 的貶抑，到最後曼海姆（Mannheim）則將意識型態與烏托邦相連結，意識型態就變成好的。

黃宏仁：對於意識型態我也是覺得蠻有興趣的。如果教育當局

反對教師教學時擁有意識型態的話，某種程度也是反對了教育工作者的專業。如果一個人失去意識型態的話，那他就變成活死人了，而變成冰冷的例行公事。

施偉隆：剛剛大家好像把意識型態講得很嚴肅，其實我覺得意識型態非常有趣，你看我們說習焉不察的東西。其實是一種意向的投射。我們會有一種超出現在的注意力投射在行為的反應上，例如有時候晚上經過停車場遇到黑人，你可能對黑人有刻板印象。但因為這樣的意識型態而有這個反應，真得這時候他要搶你的時候，那這個意識型態到底是好不好？

曾玉村：這樣似乎是把意識型態跟刻板印象結合在一起了。其實價值結合久了，就會成爲一種意識型態。

蔡清田：對阿，其實我們都會要求東方人要孝順父母，但西方人就不會。我們幫孩子付學費，讓他念研究所。但西方人高中就把他們丟出去了。另外一個就是要求孩子要孝順，要養兒防老阿，所以下一代就有義務教父母。

陳延興：其實從 Dewey 課程與目的的角度去思考。像我最近上一們班級經營的技巧。我今天就思考一下，有些老師可能是教技藝班的，那些老師他們是不太需要去強調學科，而是強調他們要去學習的東西。他們會覺得老師關心到他們的需要，

沈貴枝：像我們提到爲學生量身定做的東西，也是一種課程。那像 Dewey 他的課程定位呢？

蔡清田：他當時對課程的定位比較傾向兒童中心。但如果你比較一般的課程，若不是學教育的，大部分是學科中心的。

曾玉村：像你去修工學院的課，他是完全沒有銜接的。不會管你死活，所以很多時候我們都是背答案。他不是學習者中心的，告訴你我就是因爲這樣而轉系的。所以我們教育學院的老師，工學院來修都覺得我們很好。

蔡清田：所以 Dewey 的觀點，是對學教育的人是很有幫助的。



<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</p> <p>九十七年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀 (II) 會議紀錄(七)</p>	
日期	2009/02/24
地點	中正大學教育學院 教 118
研讀篇目	<p><b>Rugg (1926)</b></p> <p><b>V. Curriculum-making in Laboratory Schools</b></p> <p><b>XI. The philosophy of the Winnetka curriculum</b></p>
主讀人	陳聖謨老師、洪如玉老師
參與者	蔡清田老師、陳延興老師、林永豐老師、黃繼仁老師、詹盛如老師、王雅玄老師、教育所博士生陳仲翰、課程所博士生洪慧真、沈桂枝、黃宏仁、嘉義大學碩士生張天泰
會議紀錄	詹允文
問題與討論	<p>蔡清田：我覺得 P.226 的這個「目標卡」(goal card) 跟嘉義附小一能力指標做的成績表蠻類似的，我覺得蠻不錯的。比現在中小學只列甲、乙、丙、丁來列好多了。</p> <p>陳聖謨：這個表應該是等第表。以五種描述性定義來寫，即有描述意義來說明等第，這是很先進的檢核表。</p> <p>蔡清田：這兩篇都是從 Rugg 所編的 curriculum making 挑選出來，是由黃光雄老師推薦的。那我們挑的文章都是裡面比較重要的，予以精讀，如此較容易有收穫，符合課程經典的精神。這兩篇跟實驗學校是非常有相關連的，不管是理念上或實務上都發人深省。即使是在那個世代也是非常前衛的想法。有些東西我們現在都還在做，還未能落實，這是非常令人敬佩的。像「中華民國課程與教學學會」年刊的歷史脈絡，其實也蠻值得探討的。</p> <p>洪如玉：像這些實驗學校現在都還在 run 嗎？</p> <p>陳聖謨：這不太清楚。</p> <p>洪如玉：那 Summer Hill 還在嗎。</p>

林永豐：請教一下兩位，因為聖謨校長在講義第一頁即提到課程內容的觀點有兩種：「一種是為成人生活準備的課程，一種是兒童本身動態與主動的成長。」但我有些好奇這兩個一定是對立的嗎？像如玉後面也是提到，他到底要學習的是發展他自己的個人，那他到底是為未來而準備還是為自己而準備。另外請教校長的是他成立實驗學校有三個主要力量。您覺得台灣如果要像這樣改革的話，需要幾個力量，比較關鍵的改革點在那裡？

陳聖謨：Parker 或 Dewey 或 Mann 是實際身先士卒去推，像以前的教育家走自己的路絕對是長期耕耘。我覺得即使是 Dewey 這些領導人都不是要去經營什麼特色學校，他們不是為特色而特色，為標新而標新，他們是認為「教育就應該是這樣的」才是辦教育。特色應該是延伸品，以辦學者的角度不應該去打造一個有特色的學校，而是為了教育應該怎麼做而去做。特色是沒有深度的東西，以教育工作者的觀點來看，我不喜歡用「特色」兩個字。

蔡清田：這就好像英美有些 free school 也是標榜很有特色阿。當然標榜 freedom 很好，很有特色阿，但我覺得這樣有點不太負責任，有點像是放牛吃草。我覺得應該要像聖謨講的，回歸教育的本質，這才是辦教育應有的態度，要有專業的部分。這就是我們講說實驗學校不應該試辦「特色」而是真得有教育的功能。

陳聖謨：所以我覺得實驗學校就在辦校理念、辦校方針上一定要很清楚。所以領導者真的非常重要，扮演關鍵的力量。實驗學校就是它有積極的心，即使碰到困難也要想辦法跨越，我真得很欣賞 Parker。

蔡清田：會不會有感同身受？

陳聖謨：我沒有像他那麼悲壯，他比屈原偉大，他沒有發牢騷就去投河，他做了 25 年，所以實驗學校的帶頭者真得非常重要。那台灣可能創辦這種學校嗎？像以前的森林小學、毛毛蟲小學，我就看過森林小學的創辦者陳清枝。我覺得這些改革者有理想、有熱情，可是不夠專業。教育的東西就是以非常天真的想法，就去實踐，然後孩子教出來就有問題了。他自己的兩個孩子也送去那裡讀，但那兩個孩子到社會之後都適應不了，知道要人尊重他，但卻不會尊重別人，而產生社會適應上的困難。

洪如玉：但也有其他例子是成功的。

陳聖謨：我覺得教育知識真得很重要。像那個什麼大岡山有一個尼姑跟一個和尚發生感情生了孩子，被趕出寺廟後，在山的後面修行，維持溫飽。孩子自己教，自己賣。我去看的時候，發現那些孩子會寫字會畫圖沒有錯，但就是少了些什麼。少了一種靈性，跟一般學校的孩子不太一樣，有一種匠氣。

洪如玉：為何正常體制的沒有匠氣？反而是非正規的孩子呢？

陳聖謨：我覺得這樣的孩子好像只有爸爸媽媽教的是對的，就沒有社會化。

詹盛如：所以他們是在家教育？

陳聖謨：我看到這些資料，感覺公立學校人家都不認同。但我覺得在台灣，其實公立學校是 OK 的。

蔡清田：在台灣感覺比較有實驗影子的是附小之類的學校。如福智、宜蘭的華德福、森林小學等等，其實還是有些東西可以探討。所以你會發現有些實驗學校也是可以納入正規學校阿。

陳聖謨：我們的實驗跟他們的實驗不一樣，我們是 experiment，他們是 lab。這兩者有何不同呢？lab 是比較精細的控制嗎？像以前的附小好像都是用 experiment。

蔡清田：像是新興課程、道德兩難法、價值澄清法阿，用來實驗這些新教學法的。

黃繼仁：我有訪問過國語實小裡面的老師，他們只有留名，現在實際教學已經沒有實驗的性質了。

沈貴枝：剛才老師有在問附小跟文章裡面的實驗小學之間有何差別。其實我讀了也覺得，目前文章提出的一些想法，我們附小也是這樣做。例如說並沒有讓學科消失，但也試圖在原有的分科當中，去做一些拓展，有點像曼恩學校。只是年代不同，當時真的是蠻先進的。但即便是這樣，現在很多學校還是無法做實驗的事情。不知道附小家長有何看法呢？

林永豐：我覺得是有些新的東西啦，跟一般學校比起來，比較放得開，至少成績方面比較不會受到一般學校，受到家長的要求比較多。從這個角度來講，這個精神是有的。我

剛剛的問題是，如果附小想要做更大的變革，在我們目前的教育脈絡會不會有所限制呢？哪些因素會比較大的？如我們去參加班親會，家長會向老師要求，請老師配合家長叫孩子做作業，如果老師不跟著講，小孩會說：「老師都沒叫我做，我幹嘛做？」。我覺得就這方面來講，實驗精神是有的。

蔡清田：像桂枝不是有帶一個資訊素養的課程嗎？我覺得這是有一點點「特色」的，我覺得這部分就蠻合乎實驗精神的。

陳聖謨：我就寫了「實驗即是實踐」，謨語錄是垂教萬世的。WOW 第一個 W 是 wisdom 第二個 O 是 Organic 第三個 W 是 wonderful。我們學校就是有機學校。我們還有 CRV。第一個 C 是 creativity.....。附小得天獨厚之處即是附小不是縣市政府的學校，如地方政府的學校有太多要求，學校都必須去配合，行政人員都在應付行政單位的需求。以附小來說，這個區塊幾乎是沒有，我們就是要回歸正常教育。其實我們有一個大膽的想法，我們要打造平民化的學校，如果我們得到教育部的支持，就可以建立萬世不朽之根基。當然實驗學校一定可以不受法規束縛，但還是要得到教育部的支持。就如同桂枝說的，我們真得很像 Parker 的學校，我們經由考試證明，確實學生成績比其他學校好。我們就是要回歸教育的本質。

沈桂枝：如剛剛校長報告的，例如曼恩學校就影響了許多學校。如果只有實驗小學做得到，那也不是整個教育的提升阿。

蔡清田：下一次由盛如報告，我們再來解決這個問題。

<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</p> <p>九十七年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀 (II) 會議紀錄(八)</p>	
日期	2009/03/17
地點	中正大學教育學院 教 118
研讀篇目	<p><b>Rugg (1926)</b></p> <p><b>XV. Curriculum-making in the laboratory Schools of the School of Education</b></p> <p><b>XXVI. Curriculum-making in Laboratory of Experimental Schools</b></p>
主讀人	顏佩如老師、詹盛如老師
參與者	蔡清田老師、陳延興老師、林永豐老師、黃繼仁老師、洪志成老師、王雅玄老師、鄭勝耀老師、楊智穎老師、教育所博士生陳仲翰、課程所博士生沈桂枝、黃宏仁、郭俊呈、課程所碩士生楊雅婷、嘉義大學碩士生張天泰
會議紀錄	陳仲翰
問題與討論	<p>第一場</p> <p>顏佩如：我的這個版本是的有疑義之處有用中英文對應的，我也有附上以往我在別的地方導讀檔案，對於討論科學驗證的發展的部分，也請各位一起參考。在各位紙本的第三頁處的「excursion project」，我是翻成「遊覽計畫」，但覺得還有有些不妥，想在此就教於各位。</p> <p>鄭勝耀：這個字我們常常會用「郊遊」，也就是帶小孩子出去走走時會用這個詞。</p> <p>陳延興：可能比較近似於我們台灣的校外教學，或許我們可以翻成「校外教學計畫」？</p> <p>蔡清田：或許這個翻法可以參考。我們就接著來討論這一篇的部分。</p> <p>鄭勝耀：這個部分我想有些翻譯是可以斟酌的，像作者部分是</p>

指的是州的教育學院，所以相應的翻譯就有值得討論。像 p.9 中間提到的，是師範學院的林肯學校；p10 中間那一段也有類似的問題，應當有些地方是分開的，但翻譯之處卻合起來了。我想另外問的是，實驗學校都是私立學校嗎？

顏佩如：實際上他談了很多公立的部分，只是我也不是那麼清楚討論為何是以私立討論之後才談公立，我也是很 confused 的。

陳延興：實際上實驗學校有很多是私立的，剛才也提到的那個翻譯，還有 p.7 剛才提的「空白課程」是在課程上有專有名詞的，我想這個地方是概念是比較跑班的情況。我想實際上是一種選修的課程之類的。我想另外提的是，我們所談的「實驗」或「試驗」的部分是否有什麼差異呢？

蔡清田：以嘉大附小的英文部分是實驗。

鄭勝耀：我覺得這是一個很有趣的問題，就是校名的研究的部分。

楊智穎：用中文的方式來談，那個「making」實際上可以用「編制」或「決定」來看。因為早期是沒有課程發展這個字的。

林永豐：在 p.1 下面所提到的部分是說以下書籍，但是以下都是談學校，所以應該不是談書籍的部分。

鄭勝耀：還有那個 day school 應該是在一起的，也就是說翻譯的時候是在一起的。

蔡清田：或許那個為什麼有些學校會用「day」也是蠻有趣的問題。

顏佩如：我做過新加坡的研究，那邊是有上午校，也就是上午上課，跟下午校，下午上課的。

蔡清田：也就是像我們以前的二部制。

鄭勝耀：我想是不是要跟 Sunday school 做區分，所以用 day school？

沈桂枝：我去年是有到新加坡參觀過，就是有 1、3、5 上午，2、4、6 下午上課等等。

顏佩如：我是不知道這跟香港的部分有沒有相關，因為前一段

時間做研究時有類似的東西。

沈桂枝：我很好奇，文中所談的科學驗證的部分是不是有程序之類的呢？

顏佩如：文中所談的主要在於，課程不是單純來自於教育哲學、教育心理學的宣稱，這可能會有好的成果，但是他們卻沒有做到科學的驗證、紀錄、干擾因素的排除等等。至於詳細的部分我沒有閱讀到。

郭俊呈：我有個想法就教於您。就是不管是一般學校還是實驗學校，像台灣的校本課程的課程發展有個循環的想法，就是能夠在每個學校裡進行，就不需有公立與私立的差別了呢？

顏佩如：我想校本課程的部分，我想待會可以就教於蔡清田老師。我簡略回答一下我的想法。裡面是提到，就是要看到學生的需求，以及適時的引進，大略是這樣的概念。校本課程的部分，在某種層次上是有符合到他的精神。若要這樣做的話，就需要符合剛才提到的幾個部分。

蔡清田：我想是部分符合，但不全部，校本課程實際上沒有完全以兒童為本位。學校本位課程的發展與裡面提到的10所實驗學校，都是比較有試驗性質的學校。這些理論可能是學者或者是很有名的校長做出來的，他們可能有實務經驗，但是這也跟當時的美國進步主義的浪潮也有關係。我們台灣的部分...

郭俊呈：就是因為跟我們的情況不同，所以我們才希望能夠由直覺課程逐漸變成可實行的課程。

蔡清田：所以要思考的就是他們的課程發展，也就是那個「making」是什麼東西，也許這邊所談的是 offer 哪些科目的部分。我們現在我談的課程概念是比當時的更為寬廣。其實他們沒有很明確的區分 laboratory 或是 experiment。當然可以區分為一個是場地，一個是場地裡做的事情，我們現在用「實驗學校」一詞，但我們在實驗學校中卻不一定就是在做「experiment」，這種情形並不多。這就可以看到有一些差異。還有就是這跟美國

的「科學」有密切的關係，但是實際上這些都不是真的「science」，而最多僅是「準實驗」。

王雅玄：這是在第四部分，我發現在目次時是在「private」；但在第三部分卻大部分都是在談公立。

顏佩如：但是確實內容有提到公立的部分，這個剛才有提過。

王雅玄：所以我覺得這是個很有趣的題目。

顏佩如：會不會實際上是不是「校中校」的概念？這是提出個思考。

楊智穎：我在想一個問題，就是說這邊所提到的科學是什麼？像是兒童的興趣的部分要如何跟科學連在一起？

林永豐：那時候是可以認為用科學的方法去達到的。

沈桂枝：像是兒童興趣量表就是一個可能的例子。

蔡清田：其實就是說那時候應該也沒有如此的、那麼像現在的「科學」的產生。

王雅玄：我想提一下，就是說，那時候實驗學校是好學校嗎？我想這是一個有趣的問題。

鄭勝耀：像 Dewey 的實驗學校實際上一開始也是要有很多的協助才做起來。所以我想應該也是並不是那麼普及與受歡迎的。

陳延興：裡面有提到很多的「試驗學校」要滿足所謂的科學要求，我想剛才蔡所長所提到的是這個部分；另外在公立與私立的部分，在目次的地方有提到需要做出批判性的評鑑，裡面也提到 6 個公立學校系統，以及 10 個實驗學校裡面的對比以及哲學觀的部分，或許他只是試圖做出個區別，我想是這樣子。

蔡清田：我想在那時候，以哲學來說，不管是公立與私立學校，都是進步主義的，只是實行的方式的問題。

鄭勝耀：我想裡面實際上是有做出比較，就是實驗學校裡面可能會使用不同的教材與方式，做出實驗組與對照組的部分。像是教材的規準的部分，可能實際上就是他們所謂的科學也不一定。

蔡清田：教材的選擇是老師選的嗎？但是老師可以選的實際上是教法，是一種實驗的精神，用 testing 的精神看待學



生的 outcome。這是在 1920 年代就有的想法。

王雅玄：我覺得在台灣可能就會有那種被唬住了，像是雙語等等是不是就可以看成實驗學校？就是說好像有實驗就是好的學校。

鄭勝耀：我想這個部分可以說像是國語實小的部分，實際上並沒有真的完全是這樣，就是國語的實驗，可是就是很多人想擠進去。我想，回到本次導讀的文本，就是以當時來說，就是有實驗組與對照組的精神是很了不起的。

蔡清田：理念的東西是必須要檢驗的，牽涉到後面的教材、教法等等，像是那時候就是用進步主義的口號，就是比較好的等等。當然規準的部分實際上是不太一樣的，就是不能太過於相信特定的立場。我想這是值得思考的，也就是後面為何會有較有系統的 8 年研究等等。當然這是個遺憾，但就是當時沒有做出來，所以後來慢慢的課程的這個領域就逐漸發展出來了。以台灣九年一貫課程改革就是沒有長期的規劃，眼光需要看遠一些，不是只有技術的東西，像是老師的部分、家長的部分如何相信這真的是「好的」課程改革。以我們之前所念的 Dewey，他也需要上火線跟家長說明，這跟我們現在是不一樣的。

鄭勝耀：以我們現在要做 K-12 的部分，也是需要具有一套說帖讓家長相信，這樣才真的才有可能成功。

蔡清田：就是說還要加上課程試驗的部分才更有說服力，要整體去考量。所以課程實驗學校就可能發揮它的效果。

## 第二場

蔡清田：實際上心得與討論是最重要的。美國的實驗學校有這樣做，但是台灣好像處理不多。我印象中是板橋模式中的數學與社會有做到。師大的科學教育中心好像也有做。後期中等中等教育的部分也很重要。像是學生的身心成熟度的部分是需要考慮的，而不僅是單純的專家的部分。其實學生的成熟對於課程綱要的部分，就是需要對於社會變遷等等的另外的基礎就是重要的。

鄭勝耀：就是說學科專家看到的都是成功的，但是他們沒有看到為什麼還有本身失敗的部分。我今天也有接到永齡的電話，就有提到類似的部分，就是說永齡可能願意成為我們的實驗學校的部分。

王雅玄：我看到一些台灣沒有的東西，就是說全新的課程實驗，不然實際上現成的課程教材也是個出發點這件事是很棒的。我們台灣喜歡變更內容，才叫做實驗，我覺得這很像是課程評鑑。另外就是這兩個原則，就是第三題的部分，我想這是很長遠的部分。

鄭勝耀：我想的是，也許是比重的問題。

林永豐：就是說過去所說的這兩個標準，以現在來講，如節能減碳是哪一個呢？目前還是以後的呢？我們能不能這樣分？我想這並不是那麼明顯。

詹盛如：就是說以前所談的，像是 Spencer 的那五個，就是說我覺得這邊所講的太抽象，就是要如何操作的部分我是很困惑的。

林永豐：那幾何的部分算是立即效用嗎？我們在學的時候是一個一個概念，要如何讓它與生活之間連結起來的部分並不是那麼清楚，但在教學的時候也沒有那麼清楚的與社會有關，我想這個就不是那麼清楚。

楊智穎：以國文為例，以目前最紅的修辭這個問題，就是有人認為一定要教，因為他們未來要上國中等等；但像李家同認為這沒有立即效用。當然也有人說可以轉化教學方式來教。

鄭勝耀：那成語與修辭學之間的差別呢？我想這也許是一個更精緻的語言出現。

林永豐：當然這 OK，只是說小朋友在那時候有沒有那個程度理解，或者說使用。所以那還是以學科的目的。

詹盛如：實際上他是有強調「延遲的個人」的部分。

楊智穎：就是說家長實際上是可以參與決定的，老師在做這樣的決定時好像已經不能單純以個人論斷，這已經是公共的東西了。另外就是說，這邊的看法是課程是減法，而不是加法。

鄭勝耀：就是說第一頁那邊應該不是系所主管，而是科主任比

	<p>較適合這樣。另外就是「教育局長」的部分，這個詞也有教學督學，或者是課程督學的部分。第三頁中間，提到數學部門，應該稱為數學科比較好。</p> <p>林永豐：他好像比較沒有提到課程統整？</p> <p>楊智穎：可能比較強調的是學科內統整的部分，而不是學科間的統整。</p> <p>王雅玄：直觀幾何是不是相對於操作幾何呢？</p> <p>詹盛如：這個部分我也不是很清楚。</p> <p>蔡清田：若大家沒有問題的話，我想我們今天就先到這邊。</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	
九十七年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀 (II) 會議紀錄(九)	
日期	2009/04/14
地點	中正大學教育學院 教 118
研讀篇目	<b>Rugg (1926).</b> <b>The foundations of curriculum-making.</b> <b>XXX. A critical appraisal of curriculum methods of curriculum-making</b>
主讀人	王瑞堦老師、鄭勝耀老師
參與者	蔡清田老師、陳延興老師、楊俊鴻老師、楊智穎老師、教育所博士生陳仲翰、課程所博士生洪慧真、沈桂枝、黃宏仁、嘉義大學碩士生張天泰
會議紀錄	陳仲翰
問題與討論	<p>王瑞堦：因為我們今天兩篇都是同一位作者，所以或許勝耀老師也可以一起參與討論。因為我對於課程比較不是那麼熟悉，我在導讀時也許像蔡老師也可以一起討論，我在導讀時會帶入幾個自己的想法。</p> <p>蔡清田：沒關係，我們可以以此為基礎多做些討論。</p> <p>王瑞堦：像是在 431 頁這邊的 reorganization 跟 re-department 的部分。我自己的理解是前者的重組性不大，後者是一種顛覆式的情況。不知道勝耀老師在文章中有沒有讀到這部分？</p> <p>鄭勝耀：我自己的理解，就是 re-department 可能是像是會重新打破重組，就是跨原本的不同學系的部分，變成統一的部分。</p> <p>陳延興：像以前師專改成師院的時候，像是歷史組與地理組變</p>

成社會科教育學系，這可以是一個例子。我另外可以再舉個例子。像在英國這種方式是很快的，系所重組的速度真的很快。從我畢業以來，就已經重組兩次了。

王瑞堦：像是 re-department 的部分，我自己有在上學程的課，有一位是台灣大學的技師想成為技職方面的老師，就來考嘉大的研究所就是為了修學程。我在上課的時候實際上是會談一些理想，像我就提到統整課程的部分，那一位就提到實施統整課程的老師的出現並不是那麼多，所以他覺得這是一個很天真的想法。

鄭勝耀：像我在美國那邊也有看到那種系所重組的情形，所以相差不遠的時間畢業，結果領到的畢業證書的名字都不相同的情況。

王瑞堦：另外有一個我覺得可以討論的翻譯是，在 444 頁第三行的「好奇性的僵局」，我的解讀是用思考跟對話去面臨挑戰的情境。但我想這也是可以再討論的部分。我想我今天先做些報告，接著後面一篇討論完在一起再討論。

蔡清田：那我們就請鄭勝耀老師先做導讀。

鄭勝耀：我覺得這一篇實際上蠻好的，就是這不是一個人的、而是一群人對話的結果。先前的分享希望可以引起一些討論。

王瑞堦：文化與社會是在變動中，所以課程會解構跟再重構。我就是對導讀稿中提到的第四項感興趣，就是課程編制者不成長不去學習的話，這個課程就會不好。

鄭勝耀：現在永齡就是有數學的計畫，就是從下而上，從有問題、困難的部分出發，但因為沒有做過，所以很困難。

楊智穎：那我想到所謂的弱勢的課程，就是課程和老師本身的負擔是很大的。

蔡清田：我想這是合作的問題，因為懂數學的不見得懂課程，

加入課程專家之後對教材不一樣的可能，是我們所努力的。

王瑞堦：就是成為專家之後會有一種本位心態，就是認為自己的學科專門知識是最重要的。

蔡清田：也許我們不要野心太大，就是考慮學生本身的部分，藉此考慮邏輯次序調整。

王瑞堦：實際上就是不是科目本位的想法。就是我再舉個例子，就是在台北所面對的是建中、北一女，當中就有一个人嗆他：「我教的你聽得懂嗎」？但他的回應是很有趣的：「我想是你教的我聽不懂」。就是說我們比那些學生成熟，但是都聽不懂的話，那學生就可能更不懂了。

鄭勝耀：就是學科專家實際上就是有些本位心態，使得他們會比較有防衛的心態。

陳延興：我想提一下，就是說我們中正會找他們系裡面的、或者是學程的老師。我想就是我會跟學生強調，就是他們要能夠比他們的教授教的更好，就是師資培育的課程實際上就是要讓學科專家跟課程專家合作的部分，中正是課程所跟師培在一起的，所以我們還有這樣的互補的作用。另外一個好奇的是，Rugg 是屬於進步主義的，但是 Dewey 不強調永恆的價值，但在裡面整理的部分卻提到永恆的價值的部分。

鄭勝耀：就是說在我整理的第八點跟第六點的部分，實際上是可能有對話的，是一種可能是比較折衷的方式。但因為這是很多人的結果，我也不確定是否就是他本身的說法。

蔡清田：也許我們可以將這篇文章中的論點拿來說服那些學科專家也可以。

陳延興：就是不久前的 98、99 課綱所設計的多是學科專家，他們編制出來的，他們可能本身並不瞭解那些學習不好

的人，他們的痛苦所在的部分。

楊智穎：就是我先前在上課時，也有看過教學跟教育學之間的論戰，就是那些教材教法的是比較不專業的，被人看不起的。

蔡清田：就是說對於學習邏輯的部分的研究也許就是比較容易說服那些學科專家。當然也許是這些領域的沒有做出足夠的證據，這也許是一個值得努力的方面。像是之前的白話文跟古文的比例的部分的爭執也是一個例子。現在實際上課程發展的部分實際上是需要再做研究的。

王瑞璦：會不會因為研究者背後的哲學觀會有很大的影響？

蔡清田：這是比較高的部分，但最基礎的研究卻沒有人做，所以對這個部分，也就基礎研究的部分來做，是很重要的。

楊智穎：我自己在學校裡教課程，但實際上師院裡面的老師還是教的太理論了，讓他們想要真的設計課程，可是他們也做不到，就是剛才提到的「彈藥不足」的部分。另一部份還有老師負擔過重的問題，像屏東學校小，還有諸多的工作要做。我覺得在學校教那麼多，還是很難將實際的東西變成課程。

鄭勝耀：就是在第三十二點的部分就是有提到類似的，就是一些問題的部分。

王瑞璦：那不是教材教法老師的工作嗎？

楊智穎：實際上師院變成教育大學，就是剛才所說的 re-department 的部分，使得各科教學教材教法的老師懸缺了。因為系所重組，如果退休了，後面就後繼無人，因為補的都是學科專長的，而非這個部分。

王瑞璦：就是這也跟高等教育發展的部分與方向有關。

張天泰：在第六頁的持續與廣泛的這個翻譯，還有第七頁所說

的，就是我舉個例子，民國 100 年的媒體素養教育等等，就是要如何緩衝、做出社會的、兒童所需求的課程呢？

王瑞璦：我想這個是因為要抓住教育的本質，而非全然看兒童的部分。

張天泰：實際上就是如何進入國民教育中，卻不是偏激的，像是去抗議等等的，是可以的嗎？

鄭勝耀：就是我導讀的，就是要有相關的科學研究的支持。就是教育過於藝術的時候就容易變成不是一種「科學」。像美國現在已經是教育科學院。

王瑞璦：就是這也有公民的素養的部分，這也是可以教的，是要同時強調的，也就是同時批判性地省思這個課程。

張天泰：那如何做科學研究呢？

陳延興：我有點混淆，就是媒體素養跟小孩抗議的部分，我覺得媒體素養教育跟公民素養的部分還是有一些不同，不是完全重疊的。我覺得老師如何建立其輔導的角色，像是公民與道德的部分變成政治、經濟、法律等等的，而台灣變成了「社會科學概論」，就是變成什麼都要教一點，學生就很慘。就是為了為大學的社會科學作準備。

鄭勝耀：我覺得這 OK，只是就是我們如何將其發展成具有後續的討論。

楊俊鴻：我想回到瑞璦老師導讀的，就是為何要以再部門化（re-department）為標題？以及剛才提到的古文的議題，就是要如何跟其他不同的東西連結起來？也就是重組跟再部門化的部分，要如何結合起來給學生產生興趣？

王瑞璦：我覺得，就是實際上我知道的，人文與藝術的部分也有跟科技開始做結合了。不過以前的時空可能不像我



們現在這麼複雜。

楊智穎：就是我們面臨的實際上是根本沒有時間進行重組，而是讓老師自己本身去進修來補強。變成在職進修的部分。

王瑞璦：這實際很難，專業的發展要從 A 到 B，真的不是很容易。像剛才提到的古文的部分，要如何讓學生喜歡，實際上就是課程發展與課程設計的部分。

陳延興：我補充一下，就是我先前有請人演講，就是有提到他們配合情境，用許多古文的字詞與情節拍成光碟，然後送給學生。我想就是這些實際上有很多實務界的老師已經在努力了，那我們要做的是如何去補強這個部分。

鄭勝耀：就是實際上大學部跟研究所之間的定位是否要一致？有時候有的老師教大學部跟研究所的部分是一樣的。

蔡清田：像高中就變成大學的預備，也會有大學部跟研究所的這樣的問題，就好像一直在做預備教育。究竟那些目標要做什麼？主要的部分是什麼？實際上有很多過於學術導向了。高中生的基本能力跟中小學的基本能力應該是有差異的。但是不是指有這一條路？高中要跟中小學的領域一樣嗎？在學科之外要不要考慮活動？學生的未來所進入的社會的需求？若只談學科的問題，大家就又在搶時數，變成忽視學生起點行為、未來社會等等。好像學科專家都是不管這些的，反而去擴展他自己學科的版圖，我想這是個可以注意的。那今天的文章，也許就是可以拿來跟他們 argue，為何一定要有這些時數等等的。

王瑞璦：就是時數跟所教的知識，是否取得了平衡？

蔡清田：可是學科內容本身就是會不斷增長，但是我們的每天

的時間都是固定的。

王瑞堦：是不是可以將數學跟國文作些因素分析，找出最關鍵的因素，用這種方式解決時數不足的問題？

蔡清田：重點是課程內容的 organize 的問題。最近正在做這些東西，也是要向各個領域作諮議，也許可以做出一些建議。

鄭勝耀：我想就是哈佛大學的「大學教了沒」？當中談的，就是如何讓學生知道長遠的未來，就是因為大學聯考前是非常重要的關卡，而是到大學 reset 了。這跟美國大學的狀況是不同的。

王瑞堦：以我自己的孩子，他實際上不是喜歡上學的，但是到國外參訪時，問了幾個國外的孩子，他們喜歡上學。

鄭勝耀：我想強調的是，如何教而不是教什麼，或許會更好。

楊智穎：就是我們的評量跟課程有差距，就是加上評量之後反過來影響了課程的部分。

蔡清田：就是說，下次的 8 年研究的部分，應該可以更精彩，而且是直接做研究的。應該可以有更深入的討論。

<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</p> <p>九十七年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀 (II) 會議紀錄(十)</p>	
日期	2009/05/12
地點	中正大學教育學院 教 502
研讀篇目	<p>Aikin, (1942). <i>The story of the eight-year study</i></p> <p><b>I. The eight-year study is launched</b></p> <p><b>II. The schools choose the democratic way</b></p>
主讀人	楊智穎老師
參與者	蔡清田老師、陳延興老師、洪如玉老師、黃繼仁老師、詹盛如老師、曾玉村老師、課程所博士生洪慧真、沈桂枝、黃宏仁、課程所碩士生楊雅婷、嘉義大學碩士生張天泰
會議紀錄	楊雅婷
問題與討論	<p>蔡清田：從小學開始，很多課都是大人決定，到高中都是如此，到大學才開始有點選修，連學什麼都要大人決定。到了研究所就比較好，都是選修的課程居多。</p> <p>曾玉村：所以不選就不能畢業</p> <p>楊智穎：大學的選修是不是應該要多一點？但現在很多學校應該還好，有十到二十的選修，但如果全部都是選修的話，大人卻又怕小孩子沒有方向，浪費很多時間，甚至走到錯的方向...。</p> <p>曾玉村：對阿，因為其實是大人不敢放手，怕他們花太多時間在摸索。</p> <p>沈桂枝：同年級教師的討論，一二年級的教師比較沒有問題，因為小朋友上半天。倒是三到六年級的老師必須排同學群的老師來代課，一個禮拜最多也才四十分鐘的討論。</p> <p>蔡清田：台灣的這種縱貫式的研究比較少，大概像以前的板橋</p>

課程研習會，類似有做這種八年研究，但比較偏重個別的類科，譬如社會、自然科。有試教，但很少有處理升學的問題，但八年研究有研究到課程設計的部分。所以像我們現在做 K-12 的課綱是有困難的，因為就算做出來，大學也不見得要你這套東西，所以真正要落實是有困難的。

詹盛如：課綱應該是大學的教授：譬如英文歷史地理...等。高中課程的課綱對大學老師而言，是老師很重視很在意的一環。但像我們唸行政和政策的，會覺得到最後好像又回到誰有權力做決定的這個部分。

蔡清田：你覺得這要怎麼下手來奪權？

詹盛如：給他們一個次要的角色，若是比較從課程出發，建議教育部給他們安排在比較次要的角色。但其實還有很大的困難是在這些學科專家的角色，影響是很大的。因為如果是專家導向的話：課程決定出來大約就是那樣，那其實那是很難的問題，就算是教育部有意識到想要調整方向，

蔡清田：現在看的到的問題就是國語科的問題，譬如余光中跳出來講話，教育部也得罪不起

詹盛如：余光中以自己的學科專家來施壓教育部，對其產生影響。

黃繼仁：比較好奇的是，要解除課程改革障礙的時候，要建立一些配套，而且還提到一些女子大學都贊同，但男子大學只有四成同意，這是比較特別的情況。他對於學生不用傳統的大學入學要求，那進入大學的標準究竟為何？是對高中整個的學習過程做完整的紀錄。(原文 P3-4, 講義：13-14)。當然你可以排除學科專家的影響，但課程改革需要學校教師和學生的配合，但老師是怎麼來的，還是學科專家培養來的。所以整個課程還有學科的結構還是傳統的模式，可以說學科專家的影響是全面性的。

詹盛如：也許可以借助家長的力量，去協商。

黃繼仁：找一些高中做實驗，證明這些高中的學生是可以進入大學，他們其實表現優於其他普通高中的大學生。

蔡清田：不管什麼進路，其實還都是受控於學科專家。

詹允文：九年一貫的第一屆已經進入大學，但大學教授普遍認為，這些學生在自然科學的素養不太夠。因為你到大學什麼都要學。以英文科來說的話，高中需要學習到什麼程度，才可以銜接到大學的課程，所以如果把學科專家拿掉的話，是不是銜接上會有問題？

蔡清田：因為九年一貫是培養一些基本的能力，要去評估為什麼九年一貫的課程會使學生的能力降低，但我們是不是要 OVER 一條管道，有一條管道可以進大學，而不是只用國英數來看學生的表現。要多一些管道，來證明這些學生的哪方面能力是有提升的，多開闢幾條路出來，不能用舊的評量標準來評量新課程的績效。像英國的人文課程方案，你就可以用新的標準來評量新的課程。

詹盛如：贊成主任的看法，對大學學科專家看法，那你最好就是把所有的課程都念完。那我們應該要想，高中的目標到底是什麼，高中是大學的預科？還是他本身就是終點？

蔡清田：高中畢業幾乎都是升學，升大學，所以學科專家就可以很大聲，來評判說學生的素質不佳。應該要為高中這個階段的屬性做釐清。

詹盛如：課程跟升學制度是不是要一樣完全的 MATCH？英國的體制，他在考 A 的時候，科目就是極端分化，他有五十幾個科目讓你考，可是這並不是強迫性的高中課程，是你要進大學的時候才要考這些東西。

蔡清田：雖然選擇性很多，但實際上你選的還是那些比較熱門的，例如國英數。

詹盛如：但我們國家給我的感覺沒有對的很準，譬如在學校的課程和考的東西似乎沒有對的很好。

蔡清田：這裡面似乎有點差異，英國的 A level 考試，你可以挑選的科目，並沒有像我們台灣分流分的那麼清楚，英國他可以去修各個不同群組的課程。高職的學生以四技二專的為主，就不太可能擠到普通大學管道而來。我們分化的比較早。就大部分的台灣學生幾乎在國中

段就被強迫分流了，英國的還比較有選擇的空間。

詹盛如：若用策略聯盟的方式，跨校選課，也是可行的，只是在行政作業上就會比較繁雜一點。

沈桂枝：上個禮拜我們學校有一位同仁，參加了嘉義市某間國中的招生說明會，他們進行一個實驗方案，學校界與補教界的攜手合作。他們保證所有國一新生的老師都會是補教界的名師。所以他們下課以後，所有學生就都會移駕到補習班。

詹盛如：這樣學校的老師有合格嗎？

沈貴枝：他們是私立學校，這也是一個實驗方案

沈貴枝：八年一貫比較傾向是民間興起的改革？

蔡清田：對。

沈貴枝：所以台灣如果要做的话，不用經過教育部？

蔡清田：沒有，台灣的話，因為國情不同，一定要經過教育部

蔡清田：其實你不管哪一個學科：他們那個大學的老師都比較喜歡學術能力傾向，想要培養這樣的人才。所以如果可以在高中的課程綱要強調他們的研究能力，學科專家應該是不會反對，不過這樣就幫高中定位了，就是大學的預科。

陳延興：政治利益的影響是很大的。到底我們給老師多少的自由度？

洪如玉：我們的前題就是升學主義，但是因為最後要追求的還是升學主義，所以就會失去了原意。

楊志穎：你的問題是說六分之五的學生，也不是要往大學送，可以由家長學生共同討論要往何處去。

蔡清田：其實升學對他們來說只是一個配套的措施而已，因為這些孩子本來就不一定要升大學，當初美國經濟蕭條，找不到工作，所以才到高中唸書。提供課程的是學校，所以其實他們已經有點學校本位的概念，並且提供彈性。和台灣很不一樣，不一定你提供給他很多不一樣的課程，他不一定會喜歡，因為大部分都還是要升大學。

洪志成：我們不知道八年教育改革有沒有成功，因為他們社會

	<p>有一個聲音來說我們的課程生病了。但究竟是誰的理念？而且也沒有共識。似乎並沒有一個基礎的研究，例如到底病徵在哪裡，然後再進行研究討論。社區大學，完全是從人民出發，所以有頑強的意識。我認為八年研究有一個危險。第一，社會沒有共識，學科專家沒有那麼強，沒有一個有能力的委員會能做一個有統合。</p> <p>蔡清田：恩，到底是誰來舉旗？舉什麼旗？可能需要一個很好的論述。</p> <p>洪志成：社區大學要做三件事，第一個社區大學究竟和一般課程有什麼不一樣，有一項不一樣是，公民能力，</p> <p>沈桂枝：因為社區大學沒有升學的問題，他們只是想要提升生活品質。</p> <p>詹盛如：社區大學正規性比較沒有那麼強。</p> <p>沈桂枝：社區大學的工具是一種生活上的實用。</p> <p>蔡清田：他們跟國會的關係，他可以去監控制衡立委，是比較反政府的。</p> <p>蔡清田：課程改革本來就比較複雜，可能需要一個很好的論述，才能舉起教育改革的大旗，民眾才會群起呼應，這是蠻多值得我們學習的部分。</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	
九十七年度經典研讀活動 課程史重要文獻導讀 (II) 會議紀錄(十一)	
日期	2009/06/09
地點	中正大學教育學院 教 501
研讀篇目	Aikin, W. M. (1942)The story of the eight-year study
主讀人	黃繼仁老師
參與者	蔡清田老師、陳延興老師、林永豐老師、黃繼仁老師、詹盛如老師、曾玉村老師、王雅玄老師、洪志成老師、洪如玉老師、楊智穎老師、課程所博士生黃宏仁，嘉義大學碩士生張天泰
會議紀錄	詹允文
問題與討論	<p>楊智穎：關於老師的負擔部分，我最近在做攜手計畫，課後輔導變成兵家必爭之地。爲了這東西他們必須跟教育部提非常形式化的表格報告。我在想就如八年研究所說的，老師的負擔會增加。第二個就是，那分數的提高是不是就代表他學習動機提高呢？其實這也是需要打問號的。我發現整個攜手計畫課輔裡面，都是訓練式的。我不知道八年研究對於評量這部分，是不是也是。第三個我覺得在台灣老師要有這樣的訓練是很難的。通常校長是過客，最多八年就會走了。但是現在的生態環境下，老師會慢慢留下來。像一些特色學校其實多在教育偏遠地區，既然流不動了，是不是就好好留下來發展在地的特色。</p> <p>黃繼仁：他裡面好像沒有提到分數的部分。但是從他的文章來看應該還是有標準化測驗的部分，像這些學生他們入大學可能還是得考 SAT，所以標準化測驗還是有。只是說在標準測驗之外，還是有培養很多像思考能力阿、實作等等。</p> <p>蔡清田：他們是 1934 年到 1942 的研究。那他們入大學大部分都是採申請入學，用高中的成績比較多。所以這些實驗學校的畢業生也是跟一般學生一樣去生大學，只是</p>



	<p>這些實驗學生的成績有沒有特別的考量。</p> <p>林永豐：他還是會篩選吧，不可能照單全收。</p> <p>黃繼仁：應該都保障可以升學。</p> <p>王雅玄：應該是照單全收吧，這樣他們才會願意參與實驗阿。</p> <p>蔡清田：大學應該還是有大學篩選的標準吧？</p> <p>黃繼仁：這個部分並沒有特別提到，但智穎報告時好像有特別提到，女子學院的話在簽合約時都有同意。但男生只有少數學院同意。他有提到一些他們需要準備的資料，大家可以看一下講義 P.15。向學生的描述、品格阿、人格、工作習慣、適應力等，然後他還有作一些標準測驗，再來跟大學有觀的一些重要的課程，像 SAT。也要提供這些資料，還是要適應大學的需求。但他並沒有說全收或特別篩選。SAT 應該是在第六章 P.123 部分有提到。就覺得奇怪他 SAT 這麼早就有了，第二大點的 C，學術性向測驗。不過他 SAT 好像有分成不同類型。好像跟我們的指考有點像。</p> <p>楊智穎：像我們今年招生的種類就比較多，例如把指考的部分名額放寬。讓有興趣的可以透過指考落點下在這裡。</p> <p>黃繼仁：他好像是只要把學生所有的學習作紀錄，然後提供給大學。所以大學應該也是會作篩選，根據學生的課業記錄。</p> <p>蔡清田：現在大學入學的三種進路。不過其實就是看的考科不太一樣而已嗎？</p> <p>楊智穎：還是要參考在校的表現。但還是會有基本門檻，還是要最前面那幾位才能接受口試。</p> <p>蔡清田：也是有點像 SSTI，高分組的，有特殊性向的先收之外，就收分數比較高的。你們怎麼收繁星的部分？</p> <p>楊智穎：就直接看成績。</p> <p>詹盛如：就學生把志願填上去，</p> <p>林永豐：文獻上看到得好像八年研究沒有再繼續了？</p> <p>黃繼仁：他中學作了八年，他大學有追蹤研究。</p> <p>林永豐：但是他只有追蹤嘛！之後就沒有在做了。在形式上好像時間到就沒了。實質上，看大學入學的要求有沒有</p>
--	---

因為八年研究而放寬。也許結束後就是又回來了，爲了要升學就回歸正常了。

蔡清田：對，1934 到 1942 年中間可能稍微有點彈性。這些大學都會認帳，但八年之後大學就不願意再買單了。

林永豐：現在大學要考這些內容，中學就一定要教這些。到最後還是爲了準備考大學而準備。

黃繼仁：所以最後是不是還是結束了？

蔡清田：這個問題就是牽涉到大學入學的問題。大學的入學都是收到學科專家的控制。那他們都是學術導向的，那中學搞的那一套就沒用了。像中學一些社會取向的，活潑開朗，可能跟學術取向是不一致的。高中階段，進步主義可能玩得很高興。但不符合大學學科專家的需求。

詹勝如：那既然如此八年研究爲何會如此有名？

蔡清田：Tyler 把他列爲五大課程改革之一。就是他開啓了學校課程爲本的，會促進教師專業發展，與課程發展，第三個就是評量方式便多元了。不是只有考試而已。

黃繼仁：而且好像做到最後就還是回來了。

楊智穎：統整課程好像也不見了。

王雅玄：我覺得一個關鍵的問題在於「爲什麼要升大學」。P.14 倒數第二段，他說中學和大學過去的關係必須被放棄。大學教授都忘記了，高中其實還要爲其他 80% 不升學的孩子而服務。反正這些學生都可以升學的話，他就不會有考試的束縛。但是我們剛剛的前提是大家都躍升大學，這就是大家的一個問題。第二個也很有印象是 P.11，第三段他說在八年研究中，設計了 200 種不同的測驗。龐大的工程耶，我其實蠻希望他全部介紹出來。他能夠設計 200 項測驗來評鑑學生，我很好奇這樣的多元評鑑是如何。也是因爲沒有升學的束縛，才能發展出這麼多評鑑。第三，P.15 他提到爲什麼這個學校老師會有安全感、傳統、責任感。如果反過來思考台灣的老師，我認爲可能不會有這些感受。他說遵循傳統式安全的嗎 (P.17)。他們有一種堅定信念要爲學生服務。我就在想台灣的老師有沒有堅持什麼樣的信念？我們如果堅持開放，會不會真得就開放？濫

用了自由呢？我們跟他們會有什麼樣的不同呢？例如英國有一種經驗主義的傳統，以老師為主的信念之下去作他能掌握的改革。他不會聽專家講他就改革，他會以他的教學為基礎去建立他的教學信念。這是我所看到的英國老師，蠻有主體性的。

陳延興：我贊同雅玄講的。但是我從英國來看，事實上他們是不斷改革的。那是不是老師也有聽他們的聲音。我覺得他們也是鬧轟轟在改的。其實他們自己是變化很大的。反而是台灣比較沒有變動得那麼大。P.144 第一段就有提到當時美國的小學教育不管是組織課程都改變很多。但中等教育改變是很困難的。他後來就是在 P.144 提到他們的教育是一種信念。中等教育事實上需要變得更為有效，要幫助學生去發展 inside power。他們希望如此作可以讓中等教育更 flexible? 我覺得在摘要 P.18 第二個理念是蠻好的。我們常常在談課程與教學，其實更重要的是學習的部分。八年研究給我的感想最重要的是給學生更多的空間。不知道最近大家有沒有注意到，我們到底給孩子多少自由去決定他的未來。其中還有一個蠻有趣的例子，一位學生考上明星高中，但他拒讀明星高中。那我蠻感動的，他有自己的想法，知道自己要讀什麼。當我們談高中社區化，明星高中還存在時就不可能解決。像現在大學有課程規劃委員會，但學生好像也不是真得很敢講要改變什麼。

蔡清田：其實我們應該要先去界定後期中等教育的屬性。才有辦法去決定他課程的屬性。像美國八年研究這段期間只有 20%能進大學。所以高中不是完全為大學所服務。另外 80%的課程就必須為即將就業的學生安排，彈性就會比較大。我們可以想想今天台灣的情形恐怕就不是如此。高中畢業生如果不上大學可能就只能當兵了。好像都是升學導向，並不像美國有很多就業機會。兩者屬性很不同。那提供的課程就會有很大的差異。我們現在做 K-12 其實非常棘手。

王雅玄：我們的升學主義真的是越來越嚴重。現在大學升學率這麼高，根本就沒有其他空間了。而學生又不愛唸書。

楊智穎：因為怕學生不來念，所以現在要越拉越緊。

蔡清田：我們的教育失去了靈魂，應該是以學習為主，而不是

一直教。讓小學、國中、高中就有獨立研究的機會。

王雅玄：學生是很依賴老師，到博士班還是這樣。

張天泰：我覺得王老師講得跟我很有共鳴。我們要如何克服這樣的意識型態。如果以後我有孩子，他不想要升學我就讓他自己去走。我們都害怕自由不敢給學生常識的機會，我想我自己這樣去作，讓孩子有權力去自由的走。我覺得現在就算是明星高中的第一名畢業，那和未來成就不一定是很大的關係。還有一個盛如老師提到，像余光中他其實有點無辜。他要與教育專家對立還是必須要去說服。不一定要以二元對立的方式看，不一定要用行政手法去排除，這可能會造成更大的反彈。

## 六、目標達成情況與自評

本研讀活動迄今完全依照進度進行導讀會，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、嘉義大學附屬小學、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(今年為第一屆招生)，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，我們團隊也會持續認真持續辦理此向經典研讀活動；也感謝榮獲第三次的研讀計畫，進而能夠延續這兩年的經驗與成果。

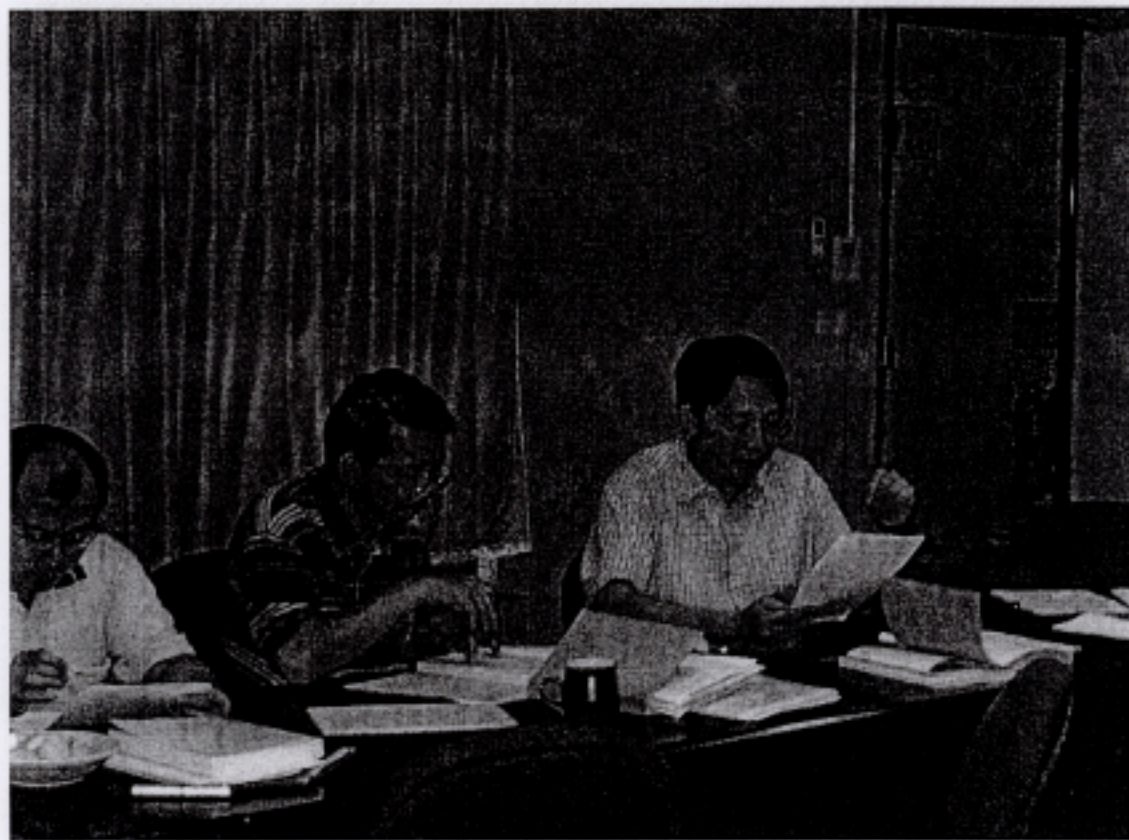
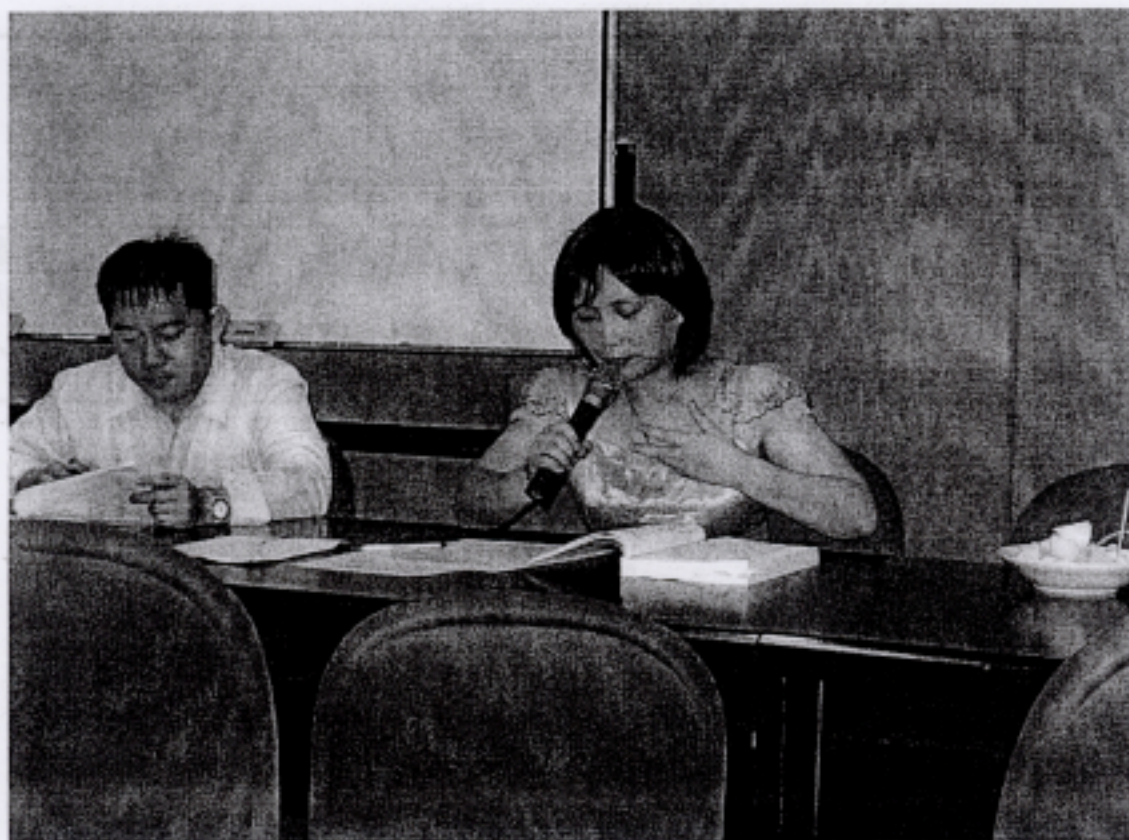
## 十、統計表

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（二）				
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 (每次兩篇)	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）

卷十 十一



(海報)

February 24, 2009

## 課程史經典導讀會(七)

主讀人：

國立嘉義大學 陳聖謨教授

Rugg (1926)

V. Curriculum-making in Laboratory Schools

主讀人：

國立嘉義大學 洪如玉教授

Rugg (1926)

XI. The Philosophy of the Winnetka Curriculum

時間：2月24日 (二) 18:00

地點：教育學院 118教室

補助單位：教育部人文革新中綱計畫

人文社會學科學術強化創新計畫

賈馥茗教育基金會

計畫主持人：蔡濟田教授、林永豐教授、陳延興教授

聯絡電話：(05)2720411轉26226

信箱：november22.tw@gmail.com

歡迎參與，請事先與詹允文同學聯繫。