

杜威《民主與教育》在課程上的啓示

高 博 銓

杜威是近代著名的哲學家和教育家，其所提倡的試驗主義教育學說，對於當代的教育活動，有著極為深遠的影響，尤其他所著的《民主與教育》一書，不但對於民主與教育的關係作了相當詳細的闡述，為民主教育的發展，勾勒出理想的藍圖之外，同時也對於學校中課程的設計與實施，提出了極為精闢、前瞻的看法，這些論點對於課程目標、課程選擇、課程組織、以及課程實施等方面，深具意義，頗能作為課程設計的依據。而當前國內正在推動課程改革之際，九年一貫新課程又即將上路，杜威在課程方面所提出的這些看法，或許能為這波的課程改革，提供反省再思的機會，使課程的變革更趨理想。

關鍵字：民主與教育、課程

本文作者為台灣師範大學教育研究所博士班研究生；學術專長為課程與教學

壹、前 言

杜威(John Dewey,1859-1952)是近代著名的哲學家和教育家，其出生時正值達爾文發表他的曠世之作《物種源由》(The Origin of Species)，而其所提倡的實驗主義教育學說，則對當代的教育活動，產生了深遠的影響，尤其他所著的《民主與教育》(Democracy and Education)一書，深入地闡述了民主教育的理念和真諦，強調全民參與和自由溝通的重要性，確實為長期以來的「靜態社會」(static society)，注入了一股新的活力，也加速了變革的步調。值得注意的是，本書中除了對於民主教育的發展，勾勒出理想的藍圖之外，並對於學校中的課程，提出了極為精闢、前瞻的看法，頗能作為課程設計的依據。而正當教育改革如火如荼展開，各種教育訴求紛紛出籠之際，杜威的這些論點，更如暮鼓晨鐘，發人深思。

杜威在《民主與教育》一書中，曾針對自然發展與社會效率、興趣與紀律、經驗與思考、教材與方法、遊戲與工作、地理與歷史、科學科目、勞動與休閒、智性科目與操作科目、自然學科與社會學科、個人與世界、教育的職業面、以及知識與道德等主題，進行深入的探討，並就當時偏差、僵化、極端的教育活動，加以批判(Dewey,1916/1966:v-vi)。就此而言，杜威試圖突破長期以來，陷入二元對立的教育瓶頸，同時能於此爭議中，尋求最佳的平衡點，以充分發揮個人智慧，其折衷調和的目的至為明顯。

貳、杜威的課程觀及其啓示

事實上，杜威在《民主與教育》一書中，不但對於民主與教育的關係作了相當詳細的闡述，同時對於課程的設計與實施，也有其獨到的見解。而這些看法對於課程目標、課程選擇、課程組織、以及課程實施等方面，深具意義。尤其當前國內正推動課程改革之際，九年一貫新課程又即將上路，杜威在課程方面所提出的這些看法，或許能為這波的課程改革，提供反省再思的機會，使課程的變革更趨理想。

一、課程目標

課程目標是課程的準則，也是課程活動設計和實施的指引，其受到注意

始自課程學者巴比特(F. Bobbitt)所出版的《課程》(The Curriculum)和《如何編製課程》(How to Make a Curriculum)二書，而一九六〇年代教育績效運動的興起，更使課程目標成爲課程的科學化運動中，相當重要的一環。不過，課程目標自受到重視以來，其發展卻存在「個人本位」與「社會本位」、「兒童中心」與「成人中心」之爭，究竟課程旨在準備未來成人生活，抑或是致力於兒童現實生活的圓滿，備受爭議。巴比特在其《課程》一書中就指出：「人類生活所需的能力、態度、習慣、鑑賞、和知識型式，就是課程的目標，也是爲將來生活做準備的教育。」(Bobbitt,1918:42)，其以準備未來成人生活作爲課程目標的主張，相當明顯。另一方面，盧梭(Rousseau)則認爲：「每個個體與生俱來就有其獨特的氣質，．．．．吾人不分青紅皂白的要不同嗜好的兒童進行相同的練習，這種教育會斲傷其特殊的性向，殘存下來的是單調乏味的統一動作。」(Dewey,1916/1966:116)其以兒童個性爲本位，講求兒童爲中心的課程目標，昭然若揭。而上述兩種極端的課程目標取向所引發的論辯，由來已久，也是杜威極力想要解決的教育問題。

爲了打破此僵局，杜威提出了「開展性的行動」(freeing activity)的概念，主張目的要能預見結果，同時對活動發揮導向作用，所以行動中含有目的，而這種行動則充滿了智慧(Dewey,1916/1966:103)。詳言之，目的如只具外在觀念，則易造成手段與目的的分離；但是如果目的是內在的，是由活動本身自己孕育出來的，目的就成爲一種計畫，具有導向作用，則它就兼具目的和手段了(Dewey,1916/1966:106)。由是觀之，外在強加的目的，旨在爲遙遠的未來作準備，易造成師生兩者機械式的工作及奴役式的性格(Dewey,1916/1966:110)。同樣地，目的若僅求個人的自然發展，則易失卻社會效率，形成個人與社會的割裂。因此，課程的目標不應出自於社會中的優勢威權，也不可侷限於個人放任式的自然發展，而應重視課程本身是否含有內在的繼續性，是否預見之目的(end in view)，是否可以自行動中試煉其智慧。

有鑑於此，課程的目標應具有彈性，必須能在各種不同的環境中變通，避免目的流於外塑，如自動化機器一般，使活動的歷程過於僵化(Dewey,1916/1966:104)。據此，教育界中所盛行的行爲目標，雖有其正面的意義，但亦有缺點。例如，學習者過分重視繁瑣的行爲，反而忽略了真正的教育結果；事先擬定的外顯目標，使教室偶發的教育機會失去意義；強調學習者應該如何表現其行爲，具有指定性(prescriptive)，這顯然違反了民主的原則；「可計量性」隱含了責任承擔，教師可能以學習者的學習結果，作爲評估其教學的依據，而非以能力指標的基本原則來衡量學生的表現(Davis,1976:70)。事實上，

以教育部所制定的國民小學課程標準為例，不但對課程編製、教材編選、教學實施、教學評量等，加以規範，甚至連教學時數，也嚴格限定(教育部，民82:2-9)。而目前為實施九年一貫課程，根據學生基本能力所發展的能力指標，也同樣面臨類似的問題。

凡此，杜威對於教育目的解析，相當具有啓示性。他認為教育目的必須根據學童的需要，並由內在的活動(包括天生本能和後天習慣)中產生。其次，目的也要能轉換為方法，使方法與進行教學的活動相融合，同時目的也必須提供所需的環境，來使他們(指教學活動者)的能力釋放出來，組織起來(Dewey,1916/1966:108)。依此來看，行為目標、中小學課程標準、以及發展中的能力指標，固然都有其優點，但若未能考量學童本身的需要、學習的環境、方法和活動的連結、手段和目的關係、行動和智慧的增進等關鍵要素，則其成效將大打折扣。

二、課程選擇

課程內容的選擇是課程設計過程中，相當重要的一環，也是極需價值判斷的一項工作。早在1859年，英國的史賓塞(H. Spencer)便從功利主義的角度，發表了一篇名為「甚麼知識最有價值」的文章，文中指出課程的各門學科應對社會生存提供效用，並把學科安排成為：自我保存、謀生、撫養孩子、社會關係和政治關係，以及文化等類別的活動(李子建、黃顯華，民85：233)。在此之後，有關課程選擇的討論逐漸熱絡，探討者分別從不同的角度來加以解析。馬許(C. Marsh)就認為課程的內容應包括知識、技能、價值、以及態度。知識通常以主要概念、通則及特殊事實為主。技能所涵蓋的範圍較廣，如思考和研究技能，以及溝通技能等。至於價值和態度則包含任何內容的情意部份(Marsh,1991:15)。由是觀之，課程內容是課程選擇的依據，其性質或類別與課程的選擇息息相關。

一般而言，課程內容的探討主要是集中在知識層面，究竟那些知識應該放入課程之中？這些知識是否有價值上的高低？其選擇又是依據那些規準？這些規準又是如何形成？凡此，都是值得吾人去深究的問題。有鑑於此，課程選擇是以文化傳統的內在價值、職業取向的知識、經驗或活動的心理運作程序、抑或是赫斯特(P. H. Hirst)所提出的七種知識形式(forms of knowledge)(數學、自然、科學、人文科學、歷史、宗教、文學與美術)(Phillips,1974:23)，來作為課程的主要內容，就引發了相當多的爭議。

對此，杜威以興趣的概念來加以調和，他認為吾人平常的所作所為，都與我們所做的事和接觸的人密切聯繫，彼此交融，而不是展現一種純粹個人式或主觀式的地域，來與客觀及非個人的地域劃清界線。事實上，興趣代表著自我與世界彼此嵌入於發展的情境中(Dewey,1916/1966:125-126)。是以，課程的選擇應以學習者的興趣為中心，找出與當前能力有關的實物及行為模式。這些課程才能使學童忙於活動，也讓活動進行，而此種功能之前後一致且持續存在，才是其真正的興趣(Dewey,1916/1966:127)。設若課程本身不能引發興趣，並且與學童平日的生活相割離，而試圖利用物質引誘或感官快樂來激發學生的學習，則學童的學習將無法維繫其「繼續性」，從而導致學習動機的喪失。

另一方面，從字源上來看，興趣(interest)該字的字首in或inter含有「介入」或「介於」的意思。是以，在學習上，學童的當前能力就是起始階段，而教師的目的則代表了遠端的界限。兩者之間，就是「方法」存在之處---介於中間的一些條件，例如，進行的活動，克服的困難，使用的儀器及設備等。唯有「穿越」(through)這層，就其字面意義來說，起始的活動才能抵達圓滿的成就終點(Dewey, 1916/1966:127)。這種看法，正與布雷迪(L. Brady)所主張：選擇課程內容時，必須兼重內容和方法(或學習經驗)，不謀而合(Brady,1990:92-93)。足見杜威的前瞻性眼光。

顯而易見，杜威試圖利用興趣的概念來打破過去教育思想中，所存在的神話：認為心靈常被置於實物世界之上，也在認知事實之前。心靈被認為是孤立的存在，又獨立的產生心靈狀況及心靈運作。知識更被視為是把純心靈的存在，外在地應用於被認知的實物之上的結果；或是印象的產物，外在的教材作用於心靈之上；或是前述兩者的結合，教材本身被看作是完整的，是必學必知的，其方式是心靈的自發性應用於教材，抑或是教材對心靈產生了印象(Dewey, 1916/1966:130)。而這樣的論述也化解了長期以來所存在的爭論，因為無論是文化傳統的內在價值、職業取向的知識、經驗或活動的心理運作程序、抑或是赫斯特(P. H. Hirst)所提出的七種知識形式，都隱含有興趣的成分，其關鍵在於學童所進行的活動是否有助於學童的持續發展和成長，使其獲得更多的經驗。

令人遺憾的是，學校制度中不同的層級所顯示出來的目的，彼此卻互有抵觸。多數的小學注重短視的功利價值，而多數的高等教育，則又著重狹隘的訓練(陶冶)或文化特質。它所顧慮的是，將智力的事項孤立起來，直到使知識變成學究化、學術化、以及專業的技術化為止。且宣揚一種信念，篤信

文雅教育，必定與以生活職業為考慮的教育相互作對(Dewey, 1916/1966:136)。事實上，不僅是小學和高等教育存有這種差異，即使同一層級的學校制度，也是如此。英國教育史上著名的中學三分制(tripartite system)，就反映了這樣的現象：一是屬於貴族性質的「獨立學校」(Independent School)，而以傳統的學術研究為取向的「文法中學」(Grammar School)或公學(Public School)；一是以就業為主的「技術學校」(Technical School)；一是注重生活教育的「現代學校」(Modern School)(林玉体，民88：520)。當然，日後綜合中學(Comprehensive School)的發展則緩和了這種課程分流的現象。即使目前各種類型的學校林立，但其課程的選擇，已不如以往所採取提早分流，截然割離的設計，取而代之的是延後分流，通識教育的設計。

三、課程組織

課程組織是指學習經驗的排列與統整，著名的課程學者泰勒(R. W. Tyler)在其《課程與教學的基本原理》(Basic Principles of Curriculum and Instruction)一書中，就指出：「為使教育經驗產生累積的效果(cumulative effect)，課程內的教育經驗必須加以組織，以增進彼此之間的聯繫與強化。」(Tyler,1949:83)是以，課程組織的目的旨在將課程的深層結構－課程要素(curriculum elements)予以密切聯繫，取得有效的組織，使學生學習時，易於理解各課程要素之間的關係，俾供其迅速掌握意義，以提升學習的成效。而所謂的課程要素則包括了教學計劃與材料、學習方案與活動、學校器材與設備、教學的專業知識、以及評鑑教育成效的標準等，這些因素乃是課程組織的主要要素，攸關課程的品質。

至於課程組織的形式則存有多種不同的型態，泰勒就認為，課程組織除了按照組織的方向，而有垂直組織(vertical organization)和水平組織(horizontal organization)的分類方式外，也可以依照結構要素(structural elements)的層次，而將課程的類型概分為科目課程、廣域課程、核心課程、以及經驗課程等四大類課程(Tyler,1949:98)。不過，整體而言，綜觀各種不同的分類方式，可以發現，課程組織的探討主要還是圍繞在四個方面：學科(subject disciplines)、學生的興趣和發展、主要社會議題(major social issues)、以及混合的組織形式(hybrid organization patterns)等(Goodlad & Su,1992:335-339)。當然，隨著課程研究的蓬勃發展，不少課程學者也紛紛提出各種不同改良的形式，例如目前國內為配合九年一貫課程而積極推動的統整課程(integrated curriculum)，以

及其他諸如科際課程(interdisciplinary curriculum)、單元課程(modular curriculum)等不同的課程形式，就是爲了改善以學科爲中心的課程組織方式，

對此，杜威雖然沒有提出明確的課程組織形式，但從其相關的論述中，仍然可以尋繹其課程組織的概念。首先，就學科而言，他認爲從教師的觀點來看，各種不同的學科，代表著工作的資源，同時也是一種可資利用的資本(Dewey, 1916/1966:182)。令人遺憾的是，現行的教育中，這些學科常常與學童的經驗差距過大，導致學童與教材之間的互動機會遭到剝奪，所以杜威感慨地指出，學科在教師的觀點中與在學生的觀點中，各自有別，而這也是吾人在使用教科書及其他先人的知識成果時，錯誤百出的根源(Dewey, 1916/1966:183)。

他認爲將說明訊息的命題與知識劃上等號的作法牢固於邏輯家和哲學家上，同時也箝制了教學。「科目」內大部份的資料，散佈於各學科中；每一科又再細分爲課，全部儲存的資料又成序列的切割成各部份每一課就代表這些部份。十七世紀時，庫存資料還不多，所以有人設定了百科知識的理念，意圖各科皆能精通。然而，現今知識過於膨脹，欲知悉萬物，猶如緣木求魚，其理至明。只是教育的理念依然故我，不爲所動，並以之作為課程編製的原則。難怪教育家常抱怨，學習未能融入品德中，影響於行爲；也抗議機械的背誦工作，不滿填鴨，反對全心投入於「事實」的記憶，並進行繁瑣式的分辨，淺嘗輒止的原則和公式，這些都僅有感官刺激，卻缺乏意義，所以引出的反應，也只是機械式的運作而已(Dewey, 1916/1966:187-188)。

由此看來，杜威並未反對以學科爲中心的課程組織方式，事實上，他還曾針對歷史、地理、科學、實作等學科，進行過探討。其所反對的是，學科和學生經驗的分離；知識和學科的過從甚密；教師和學生對學科的認知落差；學生自我認知的喪失；訊息事實的堆砌；不求甚解的機械背誦等。凡此，都使學科的設計失去意義，也無法獲致其預期的成效。

其次，就學生的興趣和發展而言，杜威主張教育活動必須植基於學童的興趣和發展，才有教育的價值。他認爲：「如果呈現出來的教材和個人的興趣不合，則動機已無。……其邏輯的推論結果，意思與美國一位幽默作家所表達的一句話相契合。他說：『一個孩子要是他不喜歡，則教他多久或多短，都沒有兩樣。』」也因此杜威強調，任何含有智力成因的學習，學生在學習當中所進行的活動部份，都應積極的按照興趣的路線前進(Dewey, 1916/1966:134)。當然，批評者也認爲，學童的經驗是未加組織的，是雜亂而零碎的，因此教育若依其興趣而行，恐非上策。

對此，杜威明確的指出：「學童的經驗是有組織的，它的組織乃是以直接又實際的興趣作核心，且與其有關。舉例而言，孩童的住家就是組成地理知識的核心。他與周遭環境的互動，與外界的交流，友人的故事，都因彼此的聯繫而成爲其訊息項目。而地理家所說的地理，是將這些比較狹窄的經驗作引伸，擴充發展，根據多種相關的事實加以組織而成---其間的聯繫，不是他的房子、身體活動、以及朋友。對一個學過的人來說，材料具有延展性，定義精確，且相互之間存有邏輯關聯。但對一個正在學的人而言，它們是流動性的、部份的，且只與自己活動有關。教學問題是使學童的經驗往精通知識的專家道路上移動。有鑑於此，教師就應熟悉教材，瞭解學童的特殊需要，洞察學童的能力。」(Dewey, 1916/1966:183)由是觀之，課程組織以學童的興趣和發展爲核心，旨在使學童的學習活動能與其生活經驗相互連結，產生學習的遷移，以激發並保持學童的學習動機，從而獲致自我的發展。相反的，任何背離學童興趣和發展的課程組織，由於缺乏吸引力和繼續性，並不具有教育意義。

復次，就主要的社會議題來說，杜威認爲每一所學校都應成爲社會生活的雛形，學校中的學童猶如社區的成員，因爲各種反映大社會生活的職業活動，均可在學校裡生動而活潑地表現出來。也因此他極力希望用實驗主義的教育歷程觀，去調和學校和社會的對立，甚至可以說，學校的課程與方法的修正，事實上，多數是社會情境改變的結果。而從學童的基本需求來看，其所具有的社會性趨欲(social impulse)、建構性趨欲(constructive impulse)、探究性趨欲(investigative impulse)、以及表現性趨欲(expressive impulse)，乃是教育應予開導的(林玉体，民88：645)。上述的四種趨欲，更說明了學校與社會的密切關係。是以，以主要的社會議題作爲課程組織核心的設計，誠爲實際所需。

除了基於學童的需求之外，另一方面，社會議題之所以成爲學校課程組織的核心乃是因爲學校並非一個孤離的團體，它必須要和其他的團體相互交流，共享資源。以家庭生活爲例，此種生活有物質的、知能的、美的資源，這些都可由家人所共享；家中任何成員的進展，亦有助於其他家庭成員的成長---如此方具有相互交流性---家庭也不再是一個孤離的整體了，卻與商業團體、學校、所有的文化機構、以及其他類似團體等，構成爲親密的關係。在政治團體裏，它也扮演其應扮演的角色，也自其中取得助力。簡言之，彼此在共享並互通有無時，所知悉的資源，數量是衆多的。同時，和其他社團生活模式的接觸點，亦是自由而開放，毫無障礙(Dewey, 1916/1966:83)。足見家

庭、學校都不是孤離的整體，而是生命共同體，必須互通有無，形成水乳交融的關係，才能有持續的發展和成長。

最後，課程組織採取混合的組織形式則是前述各項方式的整合。也就是課程組織的方式涵蓋了學科、學生的興趣和發展、以及主要的社會議題。當然，這樣的混合是否存有衝突？是否有其優先順序？抑或是流於零碎而缺乏整體性？則是一般人經常提出的質疑。不過，吾人若能瞭解杜威對於二元論的批評和立場，當可化解上述的質疑。因為任何理論，若是把心靈與含有目的所引發的行為，兩者予以分離，則產生僵化、制式、死板、將是無法避免的結局(Dewey, 1916/1966:170)。職是之故，混合的課程組織形式若是能擺脫二元論的框架，兼顧心靈與世界，主體與實體，方法與材料，同時追求連續性的互動，則仍不失為一種優質的課程組織方式。

四、課程實施

課程實施是將課程計畫付諸行動的過程，其目的旨在縮短理想、現實間的差距(黃政傑，民81：398)。而在課程有了理想的課程目標，明智的課程選擇，以及完善的課程組織之後，成功的課程實施將是課程成敗的關鍵。尤其教師如何實施是項課程？是否支持該項課程的理念？該課程對於學習者又會產生什麼影響？凡此，都是課程實施過程中，理應關照的層面。尤其許多的課程改革都是雷聲大，雨點小，甚至到最後無疾而終，草率收場，而這也確實凸顯了課程實施的困難。因之，如何在期待創新、變革的時代脈動下，做好課程實施的工作，乃成為課程改革過程中，相當重要的一環。

雖然影響課程實施的因素相當多，但是擔任課程實踐角色的教師，則是課程實施成功的關鍵要素。因為教師所抱持的知覺、構念(construct)、以及信念(belief)會影響其對課程的詮釋，左右課程的決策。而從相關的研究中也可發現，教師的參與和投入，有助於落實課程的變革(Rosenholtz,1989:209)。同時由於教師是課程的實踐者，負責課室的一切事宜，所以其在實施課程的方法上，具有獨立性，有其絕對的權力去決定任何一項的課程決策，所以教師的課程意識或課程哲學與課程的實施息息相關。

一般而言，教師的課程意識是指教師對課程變革所持的態度、知能、以及期望，也就是教師如何在課室中進行「教」與「學」。而杜威尤其關心的是，教學過程中，如何培養學童思考的習慣，因為這是增進學童智慧的主要途徑，也是教育的目的所在。他強調：「獲得技能時，若缺乏思考的成分，

就無法洞察該技能的意義，具有什麼目的。也因此使個人受制於自己的成規習慣，但卻不特別留意於實現目的所需要的方法。各種訊息若與含有思考的活動隔絕，則是死的，也只是充塞於心的廢料而已。因為它是虛假的知識，同時發展為欺瞞的毒藥，也是吾人智能邁向優質發展最有強勁的絆腳石。」(Dewey, 1916/1966:152-153)同時，他也毫不諱言地指出：「今日教學法的基本謬誤，就是預設學童本身一定會有經驗。」(Dewey, 1916/1966:153)質言之，課程實施的過程中必須植基於學童本身的經驗，並且努力提供學童思考的機會，使其能於實際的行動中，運用智慧。

由此可知，學校首先要讓學童接觸的教材，要能引發思考而非光記文字，並且要儘可能的避免教材的學究性。倒應體認經驗的意義或經驗的情境。易言之，吾人必須用心於情境上，尤其是校外的情境，及日常生活中有興趣的工作或進行的活動(Dewey, 1916/1966:154)。這是屬於課程實施中，所謂的內在脈絡和外脈絡(Huberman & Miles,1984:11)。事實上，教師應經常反省，為什麼學童會在校外提出許多疑問，但在學校的功課或教材中，卻十足地缺乏好奇心，毫無興緻。是課程實施這個環節出現了問題，還是更往源頭的課程組織、課程選擇、課程目標有所偏頗或失焦呢？而當我們發現學童的探討思索，是自發自動且頻頻出現，且所提出的方法變化多端，深具創意，則課程的實施已近似成功。

是以，課程的實施，尤其是課室中的課程實施，與教學的關係匪淺。如何在所研擬的課程中進行教學乃是教師應該要經常省思的問題。杜威倒是不斷地提醒施教者，教學的藝術技巧，大部份就是將新問題的難度，發展到對學童而言，足以挑戰其思考的程度；也小到適當的範疇，使學童在關注新因素又自然衍生困惑時，有個熟悉又明亮的點，會萌生有助於解決問題的建議策略(Dewey, 1916/1966:157)。不過，由於一個人的經驗有限，因此也要善用他人的經驗，來彌補個人經驗的不足，以免受限於個人經驗，過份仰賴他人來補給資料(不管是來自於讀書或聆聽)。而最大的非議乃是來自於他人所提供的解決方式，課本也好，教師也好，都是現成的，而非供應資料，使學生採用資料，並應用資料來解決自己身邊所遭遇的問題(Dewey, 1916/1966:157-158)。所以，課程的實施要能擴大學童的經驗，無論是來自於本身或他人，但必須要能應用，只有應用，才能檢驗，也才能授予經驗充份的意義和實體感，否則就易於自我隔離於自身所形成的奇特世界中(Dewey, 1916/1966:161)。

另一方面，教師也要體認，課程的實施與學校的文化息息相關，學校中的組成份子(例如校長、教師、學生)之間的互動、他們所使用的語言、所持

的信念和傳統等，都可能影響課程實施的成效。尤其教師之間、師生之間的互動更是受到重視，波斯納(G. J. Posner)就認為，教師是積極的課程塑造者，是學校文化的要角，並致於學校需求的滿足。而教師在推動課程實施的過程中，則有下列特徵(Posner,1992:219)：

- (一)優質教學的知識乃是心照不宣，具有默契(tacit knowledge)的知識，應由教師之間相互交流，彼此觀摩學習，而非由外在的顧問界定和指導。
- (二)學校內教師的培訓相當重要，可透過聽課、討論、以及閱讀而達到專業成長，外在勢力的投入則屬次要的地位。
- (三)課程變革並非由一套預設的目標所引導，而是由一套有關教師和教學、學習者與學習、學科內容和其潛在意義、以及學校教育和社會政治力量的關係等信念作指引。
- (四)評鑑的方法不再囿於標準化、系統化等制式的方法，而會採用課室觀察、半結構式會談和檢查學生的活動記錄等方式。此外，評鑑的取向乃是從教師和學生的觀點來理解課程。
- (五)教師會從多種角度所形成的全貌作為討論課程變革的基礎，所以課程實施是一種「多元詮釋」(multiple interpretation)的過程。

因之，雖然在學校組織中，科層化控制(bureaucratic control)的色彩相當鮮明，但教師任務的自主性(task autonomy)，在方法上的獨立性，卻不容輕忽。因為教師不能也不應該缺乏反省能力而機械式地執行上級機關所指定的課程，而應朝向精緻化、統整性、調適性發展。杜威不也是強調個人與世界的調和嗎，他認為人們必須自我作觀察，依此來形成自己的理論，並且由各人獨自去檢試這些理論，而不採取強迫注入獨斷教條來作為真理的其他唯一選擇(Dewey, 1916/1966:294)。同時，他也強調認知活動的繼續性，主張活動是朝著環境的修正為導向(Dewey, 1916/1966:344)。至於學校內知識的獲得，更要與活動工作等相結合，在協合式生活之媒介(a medium of associated life)中間運行(Dewey, 1916/1966:345)。是以，教師在課程實施的過程中，會不斷地和周遭的人(學生、校長、行政人員等)、環境(社區、校外生活世界)互動，以淘汰、修正、更新、調整、補充現有課程，這全然是一種連續性的過程，務期獲致教師本身和學童智慧的增長。

從上述的討論中，可以發現，課程實施的過程中，涉及到許多的變項，或是一般所稱的「框架」因素(frame factor)。而在眾多的變項中，無疑地，教師所持的課程意識乃是關鍵所在。尤其教師如何在既有的課程架構中，進行教學，落實課程的變革，更關係到課程的成功與否。對此，杜威則指出思考

在課程中的地位，以彰顯思考在課程實施中的重要性，並強調教師(課程實踐者)本身的反省能力和自主地位。他認為教學上的許多過程都應加以整合，並集中於產生良好的思考習慣上。我們可以大膽地說，思考是一種方法，但重要的是，思考是饒富教育經驗的方法。方法的基素(essentials of method)因而與反思的基素(essentials of reflection)，合而為一。首先，學童有個純正的經驗情境，是基於學童興趣而發展的持續性活動。其次，於此情境中，發展純正的問題來引發思考。第三，他擁有資料，並且當需要時，會作觀察。第四，就其所擬議的解答，發展循序漸進的實施步驟。第五，於各種機會場合中加以應用，以檢驗其觀念，使意義更清楚，並自我發現其效度(Dewey, 1916/1966: 163)。

由此看來，課程實施不僅是忠實地執行所規劃的課程內容，更重要的是，要能做好實踐的轉變(change of practice)，互相調整適應，兼顧實施過程中，環境的變化與本身策略的調整與因應，以消弭可能的障礙和瓶頸，使課程的實施更趨理想。而杜威所強調的興趣導向、經驗情境、持續性活動、觀察擬議、以及反省思考等概念，事實上，都可以作為課程實施的依據，指引或修正相關的步驟和程序。

參、結 語

總結上述的討論，可以發現，多年來國內所提出的教育改革，譬如活動課程、統整課程、批判思考、獨立判斷、道德自律等訴求。事實上，並非新思維、新產物，而都可見諸於杜威的學說中。是以，當教育改革日趨熱絡，各種看法見解推陳出新的情形下，若能重新檢視杜威哲學的內涵，釐清可能存在的盲點和誤用，應可突破教育改革過程中的困境與瓶頸，確切掌握教改的方向，從而提升教育的品質。至於《民主與教育》一書究竟在課程上有些什麼啓示呢？這可由課程目標、課程選擇、課程組織、以及課程實施等四個方面，來加以剖析。

首先就課程目標而言，科學化課程理論或課程的原子論興起以後，課程目標的發展受到科學工具主義的影響甚鉅，從巴比特的《如何編製課程》、泰勒的《課程與教學的基本原理》、葛聶(R. M. Gagne)的「學習階層」(learning hierarchy)、以至於布魯姆(B. S. Bloom)的「學習目標分類」(taxonomy of

educational objectives)，都採取「目標--課程--評鑑」的思維方式，嚴格區分手段和目的的分際，強調目標的確立乃是課程設計的先決因素。對此，杜威則有不同的看法，他認為手段和目的的關係具有連續性，是交互為用的，不應該截然二分。當某一手段達成目的後，該目的可能成為下一目的的手段，如此連續不已。

此外，他並以有機體的發展理論來說明其連續性的觀念，他認為生物是世界中的一部份，世界中的興衰榮枯及時運的優劣，都與有機體有關，在變動頻仍的世界中，有機體欲保障其安全的地位，就需仰賴其智慧和周遭環境相互結合在一起，並預測未來將會發生的結果，然後依此來修正它自己的活動(Dewey, 1916/1966:337)。是以，課程目標的擬定實應具有彈性，它絕非行動的終點，而是個體行動的導引，是活動的轉捩點。因此事先就訂出精確的目標，奉為圭臬，以為準繩，顯然違反了人類行動的精神。畢竟，課程的內涵是學習的經驗，是學習者與周遭環境互動的結果，誠難事先精確列出，晚近課程研究中所強調的潛在課程(hidden curriculum)，就是最佳的例證。

其次，就課程選擇而言，生活世界的內容浩如煙海，多如繁星，學生「可學的」遠多於「能學的」，因而如何在這麼豐富的內容中，加以取捨，殊為重要。尤其近年來社會邁入所謂的知識經濟(knowledge economy)時代，進入到第三次工業革命，知識已經成為經濟成功的關鍵。科技出現重大突破，生產力也大幅提升。許多前所未見的新產品陸續推出，舊產品的生產方法也出現革命性的新技術。日新月異成為常態，生產力加速成長。相較於第一次工業革命所仰賴的土地，第二次工業革命所倚靠的資源，第三次工業革命凸顯了知識的重要性(齊思賢譯，民89：75-76)。有鑑於此，那些知識應列入課程之中，是文化傳統的內在價值？是促進經濟發展的科技知識？是自我實現的個別性知識？是赫斯特所強調的七種知識形式？還是費尼克斯(P. H. Phenix)所建議的「意義的領域」(realms of meaning)呢？凡此，每一種主張都各有其基本的立場。因此，規準的拿捏，備受矚目。

基本上，在學童能力和時間有限的前提下，這是屬於優先性(priority)和均衡性(balance)的問題。前者是基於教育價值的考量，而有先後次序之分；後者則是根據共同需求和個別需求的顧慮，而有一般均衡和特殊均衡之別(黃政傑，民81：261)。然而，無論如何，課程的選擇總免不了要有整體的規劃。就此而言，杜威並未偏於一隅，卻援用興趣、生活即教育、交互作用、知識與經驗的聯繫、心靈與實物世界的互動等概念，來作為課程選擇的規準。據此，人是課程選擇的主體，任何的內容皆應圍繞此主體而加以發展，而透過

個人與他人、個人與世界之間的互動，才能提升人的品質。因此，杜威嘗言：「將個人的心靈視為樞軸，信念的重建則環繞著它不停轉動，希望個人與自然世界，個人與同仁之間，維持著連續性。」(Dewey, 1916/1966:297)

再者，就課程組織而言，相關的研究主要是集中在學科、學生的興趣和發展、主要社會議題、以及混合的組織形式等層面。由此看來，課程組織似乎存在著「兒童本位」與「教材本位」、「個人本位」與「社會本位」之爭。易言之，此種差異是「心理組織」與「論理組織」、「自然發展」和「社會效率」之辯。對此，杜威並未全然否定，只是主張課程的組織不應囿於一方，而應妥為規劃，講求方法。他認為無論是「心理組織」與「論理組織」，或是「自然發展」和「社會效率」皆非截然分立，無法共存。相反地，透過適當的中介作用，可以化解可能的衝突。

詳言之，學童最初所學習的教材，應以其生活經驗為核心，始有實用性。及其稍長，漸能獲得別人所傳之經驗，彼此在思想、意識上，相互交流，以間接經驗習得間接知識。最後，隨著內容廣度的增加和深度的提高，個體逐漸拓展其視野，並分析、整理、組織相關的內容，以為己用。這種基於經驗考察的課程組織方式，顯然是由心理組織轉為論理組織。另一方面，人之所以為人，乃由於他與別人共同生活，在互動交往的過程中，自由自在的取與予。如此就超越了社會效率，而不只是供應別人產品。因為此種成就本身，就含在經驗過程的完成中。而這種經驗過程的完成，就內存有價值在其中(Dewey, 1916/1966:122)。而此種本於經驗完成的歷程中，就使自然發展和社會效率兩者得兼了。故課程之組織可以學童生活之經驗為主軸，將二元之主張加以聯繫和統整，以利個人和世界之發展。

最後，就課程實施而言，其將課程計畫付諸行動的過程旨在落實課程的理想，改善現有的課程缺失。而綜觀各種課程的實施，其所持的立場不外乎是忠實觀(fidelity perspective)和相互調適觀(mutual adaptation perspective)兩種。前者是指課程實踐者忠實地執行預先擬好的課程計畫；後者則是意謂課程計畫和課程實施兩者間雙向影響改變的過程。而由於各類課程改革的願景不同，課程實踐者的知能、信念、態度迥異，同時教育生態的環境亦變動不居，誠難有一致性的發展。所以，上述兩種的課程實施觀點，存在於當前的課程領域中。

值得注意的是，由於杜威篤信「試驗主義」(Experimentalism)，崇尚民主自由，講求「反省思考」(reflective thinking)，因而在其論述中，普遍存有「開展性的行動」、「手段和目的循環」、「個人與世界的互動」、「經驗

與思考的關係」、以及「教材與方法的結合」等理念，貫穿於其學說當中，而這也為課程的實施提供了絕佳的指引。此外，我們亦可發現，在其進步主義思潮的影響下，諸如「重建」(reconstruction)、「重組」(reorganization)、「重生」(reproduction)、「重適」(readaptation)等字眼，於書中處處可見，充分反映了杜威的「繼續性」(continuity)概念，足見課程的實施是一種再建構的過程，需要不斷地輸入資源(recharge)，以重塑(reshape)課程，使課程更趨理想。當然，吾人也不能忘卻思考在課程中的重要性，教師唯有提供純正的經驗情境，使學童擁有機會檢驗其觀念，同時獲得意義和關係的自我體認，如此的學習才具有意義。

參考文獻

- 李子建、黃顯華(民85)。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 林玉体(民88)。西洋教育史。台北：師大書苑。
- 教育部(民82)。國民小學課程標準。台北：作者。
- 黃政傑(民81)。課程設計。台北：東華。
- 齊思賢譯(民89)。知識經濟時代。台北：時報。
- Bobbitt, F.(1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brady, L.(1990). *Curriculum Development* (3rd ed.) Australia: Prentice Hall Ltd.
- Davis, I. K.(1976). *Objectives in Curriculum Design*. London: McGraw-Hill.
- Dewey, J.(1916/1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Goodlad, J. I. & Su, Z.(1992). Organization of the Curriculum. In Jackson, P. W.(ed.) , *Handbook of Research on Curriculum*, Chapter 12, pp.327-344.New York: Macmillan.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B.(1984). *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. New York: Plenum.
- Marsh, C.(1991).Curriculum Approaches. In Marsh, C. & Morris, P.(ed.), *Curriculum Development in East Asia*, pp.3-21. London: Falmer press.
- Phillips, D. C.(1974).Perspectives on Structure of Knowledge and the Curriculum. In P. W. Musgrave(ed.). *Contemporary Studies in the Curriculum*, (pp.15-29). London: Angus & Robertson.

專 論

- Posner, G. J.(1992). *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Rosenholtz, S. J.(1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*.
New York: Longman.
- Tyler, R. W.(1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

(收稿日期：90.12.18；作者修改完成日：91.2.20)