

Dewey 兩項課堂講演紀錄中有關 Herbart 學說的 討論所示之課程主張

單文經

中國文化大學師資培育中心兼任教授

國立臺灣師大學教育系退休教授

蔣美霞

江蘇理工學院學前教育系講師

中文摘要

本文旨在以 John Dewey（1859-1952）於 1898-1899 學年，在芝加哥大學的兩項課堂講演紀錄中，有關以 Herbart 學說為主題的文字紀錄為據，說明其課程主張。本文於前言確認海峽兩岸為數不少並列探討 Dewey 與 Herbart 學說的論文，皆未見引用此二紀錄者後，採用分析與綜合為本質的批判為方法，細加解讀與深入反思上述文字紀錄，於二至四節分自課程理念、組織、教法等三個方面，陳述 Dewey 兩項課堂講演紀錄中有關 Herbart 學說的討論所示之課程主張。文末，殿以第五節研究反思與建議。

關鍵詞：J. Dewey、Herbart 學說、課堂講演紀錄、課程主張

Curriculum Thoughts as Shown in the Discussion of Herbart's Theory in Two Classroom Lecture Notes

Wen-jing Shan

Chinese Culture University Center for Teacher Education Adjunct Professor
National Taiwan Normal University Department of Education Professor Emeritus
Mei-xia Jiang

Jiangsu Technological University Department of Pre-school Education Instructor

Abstract

The purpose of this paper is to illustrate John Dewey's (1859-1952) curricular thoughts based on the transcripts of two of his classroom lectures at the University of Chicago in the 1898-1899 academic year on the subject of Herbart's theory. After acknowledging in the preface that the two records have not been cited in a number of articles on both sides of the Taiwan Strait that discuss Dewey's and Herbart's theory side by side, this paper adopts an analytical and integrative critical approach to interpret and reflect on the above transcripts, and then describes the discussion of Herbart's theory in the transcripts of Dewey's two lectures in the following three aspects: philosophy, organization, and methodology of the course. In sections two through four, the course thoughts as shown in the discussion of Dewey's two classroom lectures on the Herbart's theory are presented. Finally, the fifth section concludes with research reflections and suggestions.

Keywords: J. Dewey, Herbart's theory, classroom lecture notes, curriculum thoughts

壹、前言

本文旨在以 John Dewey (1859-1952) 於芝加哥大學的兩項課堂講演紀錄中，有關以 Herbart 學說 (Herbartian theory) 為主題的文字紀錄為據，說明其課程主張。此二者皆是學員所作紀錄：1898-1899 年冬季班的「教育學 IB19：教育哲學」（簡稱《講一》）¹，及 1898 年夏季班的「教課方法：在學習中如何從實踐態度過渡到心智態度？」（簡稱《講二》）²。《講一》(Dewey, 1899a) 由 Archambault (1966) 編輯出版成冊，《講二》(Dewey, 1899b) 則載入 Hickman (2008) 主編的《杜威全集³補遺第一卷》。⁴

本文之撰寫乃因在海峽兩岸為數不少並列探討 Dewey 與 Herbart 學說的論文，惟無論其等僅略提二人之說（如朱文富、郭慶霞，2011；李文英，2001；姜文鄆、梁平，2009；蔣曉，1986a；蔣曉，1986b；霍利婷，2008），或對比二人主張（如唐之斌，2011；張亞紅，2008；榮豔紅，2007；劉靜，2019；鄭玉卿，2017），

¹ (1)這一門課 (Pedagogy I B 19 Philosophy of Education, 1898-1899, Winter Quarter) 的講義大綱，請見 Dewey (1898, pp. 328-341)；該大綱分教育的性質與過程、學校生活的內部組織、教材（或內容）的組織，及教法（或方法）的組織等四個部分。由 Reginald Donat Archambault (1928-?) 於 1966 年編輯而成的課堂講演紀錄 (Dewey, 1899a)，其主幹即為依這四部分為順序而完成的 33 講所構成。(2)依 Archambault (1966) 之說，此一紀錄是由當時上課的學員們，所共同完成的「一份逐字速記報告」，後輾轉到了他手中稍加編輯而成。(3)為讓讀者理解該紀錄的來龍去脈、內容大要及重要性，Archambault (1966) 特地撰成〈序言〉及〈導讀〉，另並將前述的大綱、1898-1899 學年行事曆、詳細的目、簡單目次、33 講紀錄 (pp. 30-334) 及附錄，全書 401 頁。

² (1)依《杜威全集補遺一卷》的「文本評注」(Textual Commentary) (Hickman, 2008, pp. 305-306) 之說，收錄於《杜威全集》的該報告，係由前往芝加哥大學夏季班「教課的方法」的猶他大學教師培訓主任 Katharine Elizabeth Dopp (1863-1944) 所記，結訓後交由《猶他大學紀事報》發表，後來，她轉往威斯康辛州 Oshkosh 師範學校任職，與亦曾參加過此一夏季班的 Frank A. Manny 合作整理後做為該校上課講。(2) 這一門課原文為 The method of the recitation. How shall the transition be made from the practical to the intellectual attitude in learning? (3)此處的教課一詞，是依據單文經 (2023) 之說，“recitation”可譯為背誦、誦讀或復誦，或講誦、講課、講述、教課或授課，依上下文的脈絡而定。前者聚焦學生的學習行為，是指學生先行記誦教師指定的功課，再背誦、誦讀或復誦，以示學習的成果；而後者則著眼教師的教學行為，是指教師講解（或講述）、提問（通常是與事實或訊息的問題）後，學生按照教師講解、教科書或寫在黑板上等的內容，進行講課與問答（通常是簡短回答）等在內的教學活動。筆者們發現早期的中譯本，如劉伯明 (Dewey, 1973/1910, 頁 208)（該書原由劉伯明以劉經庶的別名，於 1918 年南京高等師範學校印行）與孟憲承、俞慶棠 (Dewey, 2010/1933, 頁 142) 即如此翻譯！

³ 本文所引用的《杜威全集》係由美國南伊利諾大學 Dewey 研究中心編輯的電子版 (The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Electronic Edition, 2nd release)。該全集共分三類：論著，早期 (Early Works, EW) 5 卷、中期 (Middle Works, MW) 15 卷、晚期 (Later Works, LW) 17 卷、補遺 (Supplementary Volume, SV) 2 卷等共 39 卷；信函 (Correspondence of John Dewey, C)，4 卷；第三類，課堂講稿 (The Class Lectures of John Dewey, CL)，1 卷。(2)本文於引用《杜威全集》時，悉以英文簡稱行文，並在其後加上頁碼（論著及課堂講稿）或年月日（信函）。

⁴ 筆者們將這兩項課堂講演紀錄的排序定為《講一》及《講二》，而非依上課事實發生的時間順序排列，主要是因為《講一》較全面地論及課程理念、組織及教法三者，而《講二》則專論教課方法，但未及於課程的其他方面。

或以前者評論後者（如徐小洲、張敏，1997），不一而足，然皆未見引用此二紀錄者。

本文採取 Dewey（1934）所示以「分析與綜合」（p.313）為本質的批判為法，針對兩項紀錄中與 Dewey 課程主張有關的文本，進行「把部分當作一個整體的部分來加以揭示」（p.313）為本質之分析，及以「創造性的整合……（並提出）洞見」（p.317）本質之綜合的同時，細加解讀與深入反思而撰寫共為六節的本文：本節前言之後，以上述文本分析與綜合之所得，接續討論課程理念、組織、教法的三節，最後，殿以第五節研究反思與建議。

於行文前，尚須作五點補述。須先特別補述者，畢竟此二份課堂講演紀錄為 Dewey 早期教課時的學生所作，組織與內容或有不如其著作完整，但依 Archambault（1966）於〈導讀〉中專列的「未來理念的先聲」（Precursors of future ideas, pp. xxx-xxxii）一節所述，應可知《講一》與 Dewey 後續學說發展有著緊密的關聯。另外，筆者們比對過《講二》與後來 Dewey 旨在討論教課方法的初再版《思維術》（1910, 1933）二者，確認其間亦有前後接續的關聯性。⁵

其次為與 Herbart 學說有關名詞的解說。由 Levine（1990, p.559）為 Dewey 於 1949 年文中出現的 Herbart 學會一詞所作注釋，或可理解“Herbartianism”的意義：

全國 Herbart 教育科學研究學會⁶……組成於 1895 年。隨著作為美國一項教育運動的 Herbart 論（或譯主義、學派）（Herbartianism）衰落，“Herbart”於 1901 年從學會名稱中刪除。1909 年，進一步縮寫為全國教育研究學會。

本此，Herbart 學說應是 Herbart 論者（Herbartians）所持有的學說主張（或譯理論、主義）。

第三為課程有關名詞的辨明。Dewey（1902, p.164；1937, p.164）在論及課程時，至少兩次提及，不分大學或一般學校的課程，皆應廣義且多樣地以待之。據此，本文在說明 Dewey 課程主張時，即不限於以「教或學什麼」為本質的“curriculum”（課程）、“subject”（學科或科目）、“study”（學習或科目或學習科目）、“subject matter”（學科內容、主題內容、科目內容或教材）等語詞，尚包括以「如何教或學」為本質的“teaching”（教學或教），“instruction”（教導）、“methods”（教

⁵ 最明顯的是，《思維術》（1910）的初版設有專章討論以 Herbart 論者形式方法學說的五個步驟為主體的教課方式。再版《思維術》（1933）之中，所設討論教課方式的專章，則係在初版的基礎之上，作了一些調整。

⁶ 該學會原文為 The National Herbart Society for the Scientific Study of Education。

法或方法），甚至“pedagogy”⁷（教學）等語詞。唯行文時將視上下文的脈絡定其中文翻譯。

第四為兩項課堂講演紀錄的不同。兩項紀錄除各為 33 講與 14 講的多寡不同外，更有《講一》之中，可歸結而兼有課程目的、組織、教法三者的內容，而《講二》則較偏於教法一項之別。然而，無論如何，對本文寫作而言，二者皆有所助益，則毋庸多言。⁸

末了，雖然兩項紀錄為本文最主要的參考文獻，然如前述本文視 Dewey 著作為一整體之說，因而寫作時仍會於必要時引用 Dewey 的其他文字。本此，筆者們於此特別就 Dewey 對於“instruction”（教導）與“teaching”（教學）二詞予以詳細探究與深入辨析的有關說法，作一番補述。蓋在 Dewey 看來，教導較偏重（以文字或口語所進行之）知識的單向傳輸，而教學則除教導的手段外，尚著眼於其它做法，特別是師生的互動。這由 Dewey（1938, p.277）的一句話：「運用於對他們施行教學時，所採用的教導方法」（the methods of instruction employed in teaching them），或可理解，在 Dewey 看來，教導乃是教學實踐過程中，所可採用的若干手段中的一種。

貳、課程理念

未進入正式討論之前，須先作三項說明。

首先，筆者們於細讀 Dewey（1899a）《講一》全書，再加上特別詳閱名為「教育與教導」的第 8 講內容之後，先作出二點說明：第一，Herbart 似有將教育與教導二者加以等同的主張。第二，在 Herbart 的心目中，教育工作者的主要職責在於將必要的教材教導給學童。如前所述，Dewey 對此二點皆頗不以為然；蓋教育的重點並不只是佈置教材的教導，尚有著眼師生互動的教學，乃至課餘的言行示範與交流，甚至還有看不見的潛移默化的影響（即所謂的潛在課程）等等。換言之，教育涵蓋了身教及言教之外，還有須多加注意安排的境教；況且，教導只是言教的一部分。

⁷ 自 1961 年至 1990 年長期負責編輯《杜威全集》工作的 Boydston（1976, p. 379）在為 Dewey（1901, pp. 250-282）〈教育情境第一章有關小學的事項〉（The educational situation, Chapter 1, “As concerns the elementary school”）進行編輯時所說一段文字，應可明白 Dewey 視 “pedagogy” 與 “teaching” 同，而範圍比 “education” 小：Dewey 在校對時，把 “pedagogy” 都改成了 “education”，... 這是因為杜威本人認為，“pedagogy”（即 “teaching”）和 “education”（一個寬廣的過程）此二名詞有所不同。

⁸ 筆者們曾確切細數未設有電子檔的〈講一〉，其中與 Herbart 學說有關的語詞散見於 8 講，共 18 處；而〈講二〉的電子檔，則散見於 4 講，共 11 處。

其次，筆者們針對 Dewey (1899a) 所引用 Herbart 之自道：「我不知有教育，非通過教導而進行者；亦不知有教育，非通過教導而接受者」(p.76) 而作的申述，作出三點推論：第一，若討論課程問題應先辨正教育與教導的關係。第二，Dewey 主張論及課程問題尚應注意知識在教育與教導過程中所發揮的作用。第三，Dewey 主張課程施行不應只以知識為果，尚應及於品格與言行的表現，乃至經驗的獲得與應用。

本節即在就這三點推論，以 Dewey (1899a)《講一》的文字為主，並以其他文字為輔，撰成三小節。

一、討論課程問題應先辨正教育與教導的關係

先針對 Herbart 的「兩不知」之說，作一番解析。第一項不知，「我不知有教育，非通過教導而進行者」，可理解為「不知有非通過教導而進行的教育」，亦可再簡化為「通過教導才可能有教育」。第二項不知，「我不知有教育，非通過教導而進行者」可理解為「不知有非通過教導而接受的教育」，亦可再簡化為「通過教導才可能接受教育」。

再看 Dewey (1899a, p.76) 對 Herbart 的「兩不知」之說如何評論。第一，Dewey 以這樣的說法表示贊同：

具有教育意義的 (educative) 教導，其教學與學習皆應有助於成長，而且，除非能有助於發展，否則教導將徒具形式而無實質作用。

上述討論或可歸納為：在 Dewey 看來，有助於發展的教導才具有教育意義；這也就意味著：無助於發展的教導其實不算是有教育意義，亦即教導與教育兩詞並未全然疊合。職是，Dewey 並未全然認可「通過教導才可能有教育」之說。

第二，Dewey (1899a, p.76) 則以這樣的說法，表示對後一不知的不贊同：

當然，教育的定義可以把非正規教育完全排除在教育的範圍之外。在這種情況下，如果說除了通過教導媒介之外沒有教育，那就是簡單的同義反復 (tautology)。但是除非對「教育」一詞加以限制，使之適合這種說法，除非我們已經將教育的定義作了調整、說所有的教育都是通過教導媒介而進行的，否則都不應該有只重視教導的教育。然而，這無疑是一種強詞奪理的說法，因為很難理解到，教育的概念如何能簡化為通過學習來維持整個成長過程的含義。換句話說，我認為，即使未透過我們通常所說之「教導」，也會有學習。

筆者們以為，或許因為 Dewey 是順乎 Herbart 的思路講課，方才未直接針對課程問題進行討論。然而 Dewey 的本意乃是認為：若討論課程問題應先辨正教育與教導的關係。

依 Dewey (1899a) 之意，論及教育與教導關係的辨正，首先，即應如前述，不能將教育限定於正規教育，而漠視非正規教育。Dewey 籲請大家注意：不以教導為媒介而進行的學習，在所多有，舉凡入學前或結束學業後，乃至形形色色的「透過經驗學習」(learning by experience) (p.77) 皆是。

其次，若接受 Herbart 藉由教育須以教導為媒介施行之說，將會另生一項困擾，亦即會在學童初入學後的學習與入學之前的生活之間產生一層斷裂。此一問題發生於，若學校不作一些課程與教學的調整，在入學前多以直接經驗的方式學習的學童，就不一定能適應學校課堂的直接教導。所以，Dewey (1899a) 提醒大家，這些教導應該是針對學童直接經驗作「漸進式的系統化」(p.77)。換言之，學童初入學後的學習，應該有不少的部分與直接經驗有所關聯；當然，相當大部分的内容仍須以知識習得為主旨的教導而進行。這就帶到了下一小節的討論。

二、論及課程問題，尚應注意知識在教育與教導過程中所發揮的作用

Dewey (1899a) 指出，在 Herbart 論者言及做為教育與課程核心的知識時，主張「知識不應是惰性的，而應融入性格的形成中，教導不應止於其本身，而應發揮教育的功能」(p.80)。Dewey 深表贊同，並順勢論及學校的教育、教導或教學等施為，除了關注學童的品格與言行表現外，還應著眼於其等的「生活經驗」(p.80)。

Dewey 亦順著前所述及的，除了籲請大家注意到，知識是經過漸進系統化的過程而習得外，還提醒眾人應從知識的起源來考慮其所發揮的作用。這時我們發現 Dewey (1900) 稍後才正式發表之，以「疑惑—探究」(1900, p.174) 為本質的思考，應作為教育、教導或教學等施為之核心的有關主張，早一兩年已經在課堂上跟學生分享了。請看 Dewey (1899a) 的說法：

自心理學以觀，知識乃源自人們在實際活動中遭遇到某些阻礙或困難，而經過一番問題解決、消解疑惑後的產物。本此，知識的作用見諸三方面：第一，以系統的方式將阻礙或困難，表述為有待解決的問題；第二，不只視其為面臨實際壓力的個案，更視其為有著客觀難度且有待想方設法、尋求解決的問題；第三，妥為運用以心智力量獲致的方法，將其應用在經驗的實踐過程中，以確保該一經驗的本身能運行順暢 (p.78)。

於是，在 Dewey（1899a）看來，我們至少應自三方面看待知識：持續積累經驗、穩妥克服困難，乃至有效管控行為。Dewey（如 Dewey, 1911a；1912-1913；1913）更進而就日後仍會持續討論之與教育或課程有關的“experience”、“information”、“knowledge”、“culture”四個概念，聯繫在一起作了相當精簡的說明：

我們把知識（knowledge）視為控制經驗（experience）的手段，就成了所謂的規訓（disciplin 或譯紀律、學科）。但事實上，知識並不僅僅是控制、指導和節制行為的工具，它還能豐富後續的經驗，這就是所謂的作為文化（culture）手段的知識。……作為瞭解更多事實和理解更多原則的訊息（information），……使經驗獲得了附加價值（p.78）。

至此，Dewey（1899a）又進而論及課程施行與計畫的要項，請見下兩小節。

三、課程施行不應只以知識為果，尚應及於品格與言行表現，乃至經驗獲得與應用

其實，Dewey（1899a）論及於此時，所提到的有二個重點。首先，知識作為課程施行所應獲得的結果，應該超越單純的事實和規律的積累；其次，此種超越，呈顯於學童的品格與言行表現。然而，若要落實此二重點，關鍵乃在於，這些訊息在多大程度上是「從兒童自身經驗的某種需要中發展出來的，又，是如何而可應用於這種經驗之上」（p.80）。

進而言之，若要確實突破此一關鍵，並因而確保教導或教學的效果，亦即課程施行能夠落實到學童的性格和行動之上的，就必須在進行教導或教學時能確實關注到其間所涉及的心理學條件。換言之，即是除了如上一小節所述，我們應當徹底地認識知識源自於「問題解決、消解疑惑」的實際需要之外，還要能明晰地掌握知識在一定程度上必須直接作用於經驗之上。這一點，又把我們帶到下一小節的討論。

四、課程計畫不應限於學校，尚應及於校外學習，甚至整個生活成長與發展

此一問題涉及 Dewey（1899a）所說，學校的課程計畫不能孤立於教育與生活的整體。Dewey 坦言：「學校與生活的隔離，作為一種社會事實，在這裡也反映了，這是一種心理學方面的事實」（p.80），因為他觀察到，一般學校的作法就是將學習過程隔離開來，只關注教導的本身。

然而，如此作法卻造成學童為了學習而學習的後果。這麼一來，學童為了滿足成人的要求，不得不將學校所安排的課程與教學，照單全收；為了討好成人，學童也會盡全力地學習。然而，在 Dewey（1899a）看來，如此做法無法讓學童感受到有切身的學習必要，因此即使奮力學習，成效也不能維繫長久。一旦學童發現了「自己的直接活動、他想做的事情、他已有的衝動」（p.81）等等，就會將原本按照成人的要求及討好成人而勉強進行的學習，拋棄殆盡。

另外，如此只從成人的觀點，把課程計畫限制在學校之內作法，還有一項重大的疏漏，亦即忽略了學童入學之前及學成之後的校外學習。當然，整個生活成長與發展，更是完全未列入考慮。於是，課程計畫的施行後果，必然會有所偏差，小則施行後果的效應遭致折扣，大則相互扞格，甚至形成背道而馳的後果，徒然浪費學校學習的時間與心力。為今之道，唯有修正觀念，試著將這些原本未考慮到的事項，一一融入學童算術、語法、閱讀、寫作、地理等的課程計畫之中。

參、課程組織

本節以《講一》第 20 至 24 講，以及《講二》第 10 講為主要依據，撰成二小節。

一、課程應超越觀念聯合為本的統覺與相關的組織而關注學童的內在興趣

（一）Dewey 對觀念聯合為本的統覺（apperception）論之評析

Dewey（1899a）指出，Herbart 學說建基於一項「多少有點特別的」心理學理論之上（p.227）。該理論認為，心靈是在針對外在刺激而形成的一些有著獨立存在的「心理實體」（mental entity）（p.227）性質的觀念所組成，並且據以否認人們有任何官能，同時「把一切都歸結為這些觀念及其等相互之間的各種作用和反應」（p.228）。

誠如 Dewey（1899b）所示，「統覺的特點是顯而易見的」，因為 Herbart 論者以一項眾所周知的現象，亦即過去的舊想法會影響現在的新想法，而將新觀念與舊觀念的聯繫，或者「經驗的同化」（the assimilation of experience）（p.85）稱之為統覺。

Dewey（1899a）指出，Herbart 論者以一項符合常識的說法，解說統覺形成的機制。蓋一般人都明白，舊觀念固然會助成新觀念的產生，也可能會阻礙之，而其間的關鍵就在於「物以類聚」這項一般人都明白的道理：「類似、一致，互

相增強」(p.226)說明：「一項觀念進入意識後，會拉著盟友一同進入，而把那些異類擠掉」(pp.226-227)。所以，設法組合一致的觀念，進而加強其間的聯結，就成了其間的要務。

Dewey (1899a) 直指，這種選取「盟友」而排除「異類」的 Herbart 論者心理學必然會帶來一項不很適當的後果，亦即會讓教師在安排課程時，幾乎都須將學童認定為具有「如同膠泥或黏土般的可塑性」(p.227)，進而想方設法為學童「提供正確 (right) 的教材，期能調集合宜的 (proper) 觀念，並將其等捆綁在一起」(p.227)。如此，教師便可以事先確保學童在知識、品格和行為等方面都有正確的發展。

(二) Dewey 對相關的課程組織論之評析

Dewey (1899a) 接續指出，既然 Herbart 論者將觀念視為獨立存在的實體，又假定這些觀念可以透過教師有意安排的教材，促使它們以類相聚，因而可以在某些自然產生的節點上形成特定的聯合。然而，這些聯合有可能因為新舊觀念的牴觸而興生衝突或矛盾，若不加控管，它們所構成的組合就會呈現雜亂無章的窘狀，並因而無法依照原定的計畫，讓接受教導的學童有正確知識、品格和行為等方面的發展。於是，教師，而非學童，就成了安排教材，排除各種不正確或不合宜的觀念進入學童的意識，各項預先管控的核心人物。毋怪乎 Dewey (1896b) 早先所發表的〈與意志訓練有關的興趣〉⁹這篇重要的論文要作出「Herbart 論似乎在本質上是一套教師心理學，而非兒童心理學」(p.141) 的批評。

Dewey (1899a) 進而說道，Herbart 論者這種看法與當時較新的心理學理論，有著兩方面的不同，然而，就是這些不同讓他們在進行課程組織時，會忽略對於學童內在學習興趣的應有關注。第一，Herbart 論者在面對學童的成長與發展時，太過強調學童理智的層面，而低估了「本能、習慣及動作」(p.228) 等層面的重要性。第二，因為獨重理智層面，而未注意這些本能、習慣及動作本身所具有的連續性原已為經驗和意識提供了自然與內存的整合之事實，所以，Herbart 論者總是漠視心靈中的「自然相關之要因、自然的綜合作用」(p.228)，以致需要藉由教師教導及教材安排所帶來之各式各樣的「事實、觀念、教課、科目……等等外在的相關」(p.229)。有鑒於此，Dewey 主張課程組織應該順應當時較新的心理學理論關注學童內在學習興趣之說。

⁹ Kliebard (2004, p. 47) 稱該文是 Dewey 在教育哲學方面第一篇主要的著作，因「它為 Dewey 在思考許多方面的衝突時所採取的方向，提供了一項意義重大的表示」；又，「其實他在許多方面都是這麼做，而且，這也是他處理教育甚至哲學論題所採取的典型作法。」Martin (2002, p. 188) 則更直指，該文「對美國教育產生了重大影響」。這些評論或可更進一步說明其重要性。

談到這裡，Dewey(1899a)指出，其關注學童內在學習興趣的說法，「與 Herbart 論者觀點之間的反差」(contrast with the Herbartian view)(p.23)¹⁰乃在於 Dewey 著眼於「學童所感受的需要」(felt need on the part of the child)(p.235)，而 Herbart 論者則聚焦於「教材」(subject matter)(p.235)。Dewey 更進一步指出，即使在論及教材的「學科 (disciplinary) 價值」時，也絕非「過分強調個人」(p.23)，而是端視教材在多大程度上能彰顯「經驗所具有的社會意義」(p.23)。

(三) Dewey 主張課程組織應關注學童的內在學習興趣

Dewey (1899a) 在此，並未十分嚴格區分衝動 (impulses)、本能 (instincts) 和興趣 (interests) 三者，而視其等為通同的概念，以其等皆在表述人們行事的最基本動機。Dewey 指出了四類可作為「教材聚合的中心或集中之焦點」(aggregating centers, or concentrating foci for the material of instruction)(p.229) 的興趣：溝通、建造、表達和探究。

Dewey (1899a) 指出，一般論及教學 (pedagogy) 的專書，「多從理智甚至邏輯的層面，視語言為傳遞或承載思過程的工具，但是，如此做法有所偏頗」(p.230)。Dewey 於指陳此項偏失之後，提出自己的主張：我們亦應該將兒童語言溝通能力，視為與生俱來的本能，進而關注其所具有的社會媒介功能；表達與溝通同源，但相對於溝通著眼於媒介的本身，而表達則更重視其藉由各項內容所傳達的情感、思緒與意義；建造與表達亦相近，但相對於表達聚焦於意思的表示，建造的興趣則較多顯現於實作、製成，乃至將材料作時空的改變，因而其外顯行動更多於內在意念的成分。

Dewey (1899a) 更進一步指出，探究是溝通、建造和表達這三類興趣各個層面的自然產物，溝通層面尤為如此；其實，兒童打從一開始就好奇滿滿、喜愛東問西問，但他們並非為了發現什麼才提問問題，他們的問問題常是他們保持交流興趣的一種方式。Dewey 更關心的是，如何將其它三類興趣轉化為探究的興趣。這時，Dewey 明示，我們應自較寬廣的角度，只要「兒童感受到有必要依循任何一種特別的方法或規則進行溝通、建造，或表達」(p.232)，他們就是在進行某種形式的探究。在多方舉例說明之後，Dewey 意有所指地向選修這門冬季班課程的教師學員們作了如下建議：

應當善用他們具有會話性質之自發型的探究 (spontaneous inquiries of a conversational nature)，並且為這些探究提供較為客觀、合乎科學的形式，或者將他們談論 (日常生活中) 事物 (things) 的興趣，轉化而成這樣的興

¹⁰ 此一引文係出自〈講一〉編者所整理的「摘要式的目次」(說明請見本文第二節的導言部分)。

趣：在他們所談論的那些（科學研究中）事項（matters）中，設法發現某些重要的事理（something）（p.233）。

要之，Dewey（1899a）以為，在早期階段，應先著眼於兒童的三種內在興趣：交流，用雙手製作東西，用音樂或色彩、繪畫等方式表達自己的想法；但隨著探究，即發現事物的真諦和做事方法的興趣之出現，即兒童逐漸進入小學後期所特有的思考態度。小學後期兒童會運用思考能力，找出做事、安排材料、回答問題，乃至找出問題答案等的方法。

換言之，這時的兒童已經將興趣轉移到了交流、建造和表達等技術，並逐漸轉移到了探究技術的本身。必須注意的是，這些技術所運用的數字、圖形、符號等，也正是學校課程重心的閱讀、寫作與計算等主要的成分。於是，如何將學童的內在學習興趣轉移到這些技術的本身，熟稔閱讀、寫作與計算等的形式，甚至語法與數的原理等更為抽象的學習，即成了教師所負課程與教學責任的重點。

二、課程應超越文化時期與其他相關為本的組織而著眼整合為本的學習內容

（一）Dewey 對文化時期學說為本的課程組織論之評析

筆者們搜尋查詢《杜威全集》電子資料庫，確認 Dewey 一生當中，特別是在早、中期，約二十餘次提到文化時期（culture-epoch）學說這個術語，其中當以 Dewey（1896c）年〈文化時期學說闡釋〉專文及 Dewey（1911b）為《教育百科全書》所寫〈文化時期學說〉詞條兩者的內容較為充實。然而，相對於此兩者，《講一》中專論〈文化時期學說〉的 20 講，則有針對該學說值得商榷之處，作了解析詳細的特點，值得特別介紹。

Dewey（1899a）指出，文化時期學說是由德國 Herbart 論者所首倡，Herbart 學會年刊首次兩卷可見到完整而明晰的陳述。該一學說的基本立場為：

兒童在自己的發展中重演了種族發展所經歷的主要階段，由此得出的教學推論是，種族發展各個階段的產物是兒童在其相應發展階段最合適的材料。（p.200）

此說衍生了「兒童個人發展平行於種族歷史發展」（pp.200-201）這項本諸生物學及歷史社會學（historical sociology）原則以及四項教學方面的施行細則：

1. 我們應進行兒童研究，以便確認他們的各個發展階段。
2. 我們應研究人類演化的歷史，以便確認世界文化的各個發展階段。

3. 我們應據以找出文化發展的各個階段中偉大的經典。
4. 將經典作為教育兒童的核心，並且圍繞與交織而成附屬於讀、寫、算乃至科學等教導科目之下的教材（p.201）。

接著，Dewey（1899a）以相當大的篇幅，先指出該學說有關「個體發展復演種系發展」（ontogenetic development recapitulates phylogenetic development）的理論，強調「心理學或個人成長階段與歷史的社會發展階段相互連結的基本工作假設（fundamental working hypothesis）」這一點，確實「符合了將心理與社會層面的經驗一併融入教育理論之中的基本考量」（p.201）。但是，Dewey 也點出了八項共 11 點（其中有一項包含了 4 點）值得商榷之處（pp.201-211）。

- 1 教育或課程宜力求「在盡可能短的時間裡」（p.202）習得所應學。然而，若要毫不折扣地確實按照文化時期學說，循著人類歷史發展階段拾級前進，將會陷入既不經濟又無效的窘境。
- 2 文化時期學說在德國小學施行時，特別偏重初民的歷史傳說，美國 Herbart 論者則多以 Longfellow¹¹所寫《Hiawatha 之歌》類似的故事為教材，以長達「兒童生長最具有可塑性的二、三年時間」（p.203）學習蠻荒時期的美國歷史文化。如此之法可有必要？
- 3 至此，我等應當思考：選取教材的標準究竟為何？本此，學童與原始人生活的平行論，「究竟只應具有短暫的重要性，抑或應讓學童學習這個部分的教材長達二、三年的時間」（pp.203-204）。
- 4 文化時期學說極可能忽視了，個體或種族發都是後來階段的發展在先前階段發展的基礎之上，進行「有機的重組」（organic reconstruction）（p.204）而成。本此，教材選擇似應以目前的生活為重！然否？
- 5 於是，教材選擇的關鍵之一，似應在於讓學童明白「成長與進步」（p.205）這項要素，在人類種族文化發展進程中所發揮的作用。如此看來，有無必要將學童的大好時光陷落在「充滿浪漫與高度想像之蠻荒而原始的生活」（p.205）窠臼中？
- 6 種族文化的發展確實是一個過去到現在系列演進的過程，但個人的發展則是在目前階段呈現多個層面的發展，講究的是各個層面的「平衡關聯」（p.206）。所以，大家要考慮到，過去歷史文化的學習只是眾多層面之一，而非全部！
- 7 這一點涉及了一項課程組織的問題：學童宜否如 Rein 於 1895 年刊載於 Herbart

¹¹ Henry Wadsworth Longfellow（1807-1882）。

學會年刊第一卷¹²的討論發言（p.206）所示，各類教材，特別是歷史和文學的教材，由神話與英雄的心思（mind）、中世紀、國家建構發展、科學和哲學心思等時期拾級而上？言及於此，Dewey（pp.206-210）針對 Rein 所干犯的四項謬誤，作出了四點糾正：(1)一般學童喜歡生活中的事事物多過於想像的事物；(2)初民創造神話的緣因是，科學和哲學的心思多於想像的心思；(3)自過去的歷史背景看，想像的神話所承載的是，初民發揮創意而解決當時周圍環境所產生問題的經過，而不是初民刻意以神話本身為目的而產生的成果；(4)各種不一致的分期方式顯得零亂紛雜，甚至淪落到「編製課程時，要認真為神話時期選材，一旦過了這個時期，就變成什麼教材都可以」（p.210）的境地。

- 8 緊接地來到最後一項，Dewey（1899a）指出文化時期學說似乎「反其道而行」（p.210）：先確認文化發展階段，然後，找出各個文化階段的教材，讓不同發展階段的兒童學習。正確的作法應是：先仔細觀察兒童發展，再四處尋找文學、歷史與科學等，選取最適宜各發展階段兒童的材料，讓兒童學習作符合發展情況的適宜學習。

不過，在指出如許之多的值得商榷之處後，Dewey 確認了，就課程組織這個問題而言，平衡文化發展與兒童發展這兩項重要因素，實為「文化時期學說經過一番迂回曲折才突顯的事理」。顯見，Dewey 對於該學說的貢獻還是相當肯定的。

（二）Dewey 對科目其他相關為本的課程組織理論之評析

現以《講一》中專論〈其他相關為本〉課程組織理論的 21 講為據，撰成本小節。該講提到前曾述及 Rein 主張的文學（也是一些 Herbart 論者一併提及的）歷史、同為 Herbart 論者的 Jackman¹³與 Parker¹⁴提及的科學，以及（Parker 特別強調的）兒童等四種其他相關為本的課程組織理論。

1. 文學

Dewey（1899a）明示，從哲學方面反對文學作為課程中心或相關的基礎，是因為：「它表徵的是間接而非直接的經驗樣式」（p.212）。此一說法所蘊涵的意思

¹² (1)Wilhelm Rein（1847-1929）.(2)這段發言出於 Herbart 學會年刊第一卷的頁 99，筆者們進入原卷 <https://archive.org/details/nationalherbarts0000nati/page/n223/mode/2up> 複查屬實。

¹³ 《講一》頁 139 的注腳指出：當時 Wilbur S. Jackman（1855-1907）是芝加哥大學教學專業的講師，也與 Dewey 同列 Herbart 學會董事會的執行審議會（Executive Council of the Board）成員。

¹⁴ 《講一》頁 216 的注腳指出：Colonel Francis Wayland Parker（1837-1902）在 1883-1899 年間擔任芝加哥的 Cook 縣師範學校（Cook County Normal School）校長。他帶領一項將 Froebel 原理引入小學教育的運動。他的主要著作是《如何教地理》（1890）。

是，若人們與日常經驗的要素有充分的接觸，文學就會發揮其賦予這些經驗以高潮與總結，讓人們的說話或文字表述的內容更加生動傳神。然而，以文學作為課程教材發揮畫龍點睛的作用，或可接受，但若單以其為課程中心或相關的基礎，藉以串結其它各個科目，則甚為不妥。

Dewey (1899a) 直指：「若我們仔細檢視 Herbart 學說的框架，就會發現其相關的作法必然有著人為的成分在內」(p.213)。Dewey 說，將算術學習和文學作品勉強相關在一起，最具這種人為的外來成分，因而根本就不具有「心理的關聯」(p.213)。例如，教師要求學童以舊約聖經裡以色列十二支派 (twelve tribes)¹⁵ 的土地分配，進行加、減、乘、除的四則運算，或者，教師在教古詩時，偶然發現有關松樹枝的描述，就要求學童把松針當作科學科學習的教材，這些都不具有太多的意義。

Dewey (1899a) 總結道：文學將人們在日常生活中與周圍環境中的人、事、物互動而得的各種經驗，特別是一些奮鬥求生存的經驗，作成文字紀錄，流傳下去。從課程的觀點看，關鍵並不在這些文學的形式，而是其等所代表的內容；這內容原本都是人們的直接經驗，進入文學作品即變成了間接經驗。所以，藉由文學的間接經驗喚起直接經驗，將直接經驗轉化為文學的間接經驗，都是課程與教學的應作應為。但是，在應該以直接經驗進行教學時，卻執著於間接經驗，則是反其道而行的不當之舉了。當然，可以間接經驗進行教學，卻執著於直接經驗，亦屬不當。

2. 歷史

同樣的道理亦可應用於歷史課程。Dewey (1899a) 主張，我們讓學童學習歷史，其重點並非歷史的本身，而是歷史所代表的過去人類社會所積累的生活經驗。這些歷史在過去，都是以活生生的經驗為素材，書寫而成。就此而言，歷史確實是一些故舊、死去、消逝的材料；但是，若一任人們如此看待歷史，那麼歷史的學習又有何用？Dewey 認為，於今之計「唯有將歷史視為可以擴大、定義和豐富我們對現在的認識」(p.215)，才是確當之想。

Dewey 進而澄清，這並不意味著，我們必須總是要做到「古為今用」(p.215) (drawing moral lessons from the past to the present)，而是意味著，既然過去發生了這些事情，那麼，也就有可能發生於當下；這是因為學習了歷史讓我們的社會想像力增加了，也讓我們看待社會事件的整個方式變得多樣化了。此中的關鍵在於，「我們透過歷史而獲得了一種欣賞和理解現在的方法」(p.215)。而這正是歷

¹⁵ 以色列十二支派是由以色列第三代始祖 Jacob 的 12 個兒子發展起來，早期的以色列王國即是由十二支派聯合組建而成。

史課程之所以重要的原因。

然而，歷史課程重要是一回事，但硬是要讓所有其它的課程都以歷史課程為核心，進而成為課程相關的基礎，則和文學為本的課程相關之議一樣，都不妥當。因為，和文學一樣，歷史的重心並不在它自身，而是在人們的社會生活。Dewey 重申：「人們的社會生活經驗才是課程的重心！」（p.216）。

3. 科學

科學作為課程的重心，或是課程相關的基礎，也一樣不當，因為「人們的生活，人們的經驗才是課程的重心！」（p.216）。

筆者們必須指出，同樣著眼於生活與經驗，文學、歷史與科學三者，Dewey 所關注的層面亦不完全相同。文學關注的是作為一種存在的人類（human beings）與環境中人、事、物的互動經驗所留下的奮鬥紀錄；歷史一樣是人類留下的紀錄，但關注的是人類過去的社會經驗；而科學較關注的則是與自然互動所構成的生活與經驗。本此，藉由科學進一步理解人類在自然方面的生活樣貌，進而擴增人類對自身的理解與認識，乃成為課程的另一重心。

4. 兒童

Dewey（1899a）指出，Parker 在其 1894 年出版的《教學講座》（Talks on pedagogics）書中所討論的課程相關或集中的做法，在上述各課程之外，特別著眼於「經驗的自然統一性（natural unity）以及學校正規教育必須回歸並發展人類經驗的自然統一性」（p.217），專論研究「兒童的自發性本能、傾向和興趣，以確定教育過程」（p.217）的重要性。本此，在 Parker 看來，「課程集中之所本在兒童，亦即兒童乃是集中過程的核心。」（p.217）

然而，Dewey（1899a, p.218）指出，即便如此，我們仍然要問一些實際的以及理論性的問題：

我們關注兒童的統一性，所為何在？如何把握自然界和社會界的統一規律？如何組織和安排不同科目中的現存事實，以便使人們意識到此一律則的統一性？……我們對這些問題確實有一項聲明陳述：我們一方面要關注兒童的統一性，另一方面也要關注世界的統一性。

在 Dewey 看來，在其生長與發展的過程中，兒童與其所在的世界，應該都具有統一性。統整的兒童與統整的世界交互作用而成功為統整的經驗，這是一切課程組織都要關注的要項，分科別目只是為方便，而非其本然。

(三) Dewey 主張課程組織應以積極的選擇與相關原則為基本考量

現以《講一》中專論〈積極的選擇與相關原則為基本考量〉之課程組織理論的 22 講為據，撰成本小節。該講提到，兼重兒童與其所在世界的課程組織理論，應掌握三項原則。

1. 正規與非正規課程應維繫連續性

Dewey (1899a) 明示，一旦正規與非正規課程的連續性得以維繫，相關的問題即不復存在；這通常發生於初小階段。這時兒童生活在自己周遭的環境中，不須藉由任何外在相關框架，各種經驗就會自然地整合。除非他所接受的各項刺激太過多樣化，周遭環境的新鮮事物太過多量化，否則其經驗會無意識地整合在一起，因為各項經驗皆在一個世界，亦即在兒童所處的環境中相互關聯。當然，若我們在這個階段中，刻意地把學校科目作不合宜的分立，那麼，就必須費心再把它們加以相關或整合。這麼一來，豈不是多此一舉？

2. 早期課程應著重社會層面的要素

依 Dewey (1899a) 之說，從主觀角度看，兒童的習慣、其當前的興趣即已足夠整合其經驗；然而，自客觀角度看，則須以兒童經驗當中社會層面的要素作為整合其經驗的要項。這兩者合在一起考量，就構成了決定這段早期課程的基礎。Dewey 指出，早期課程的基礎不在於應選定什麼樣的學科內容或教材，而在於選取真正符合兒童身心發展與生活環境，特別是能突顯其社會層面要素的學習領域。質言之，早期課程的重點在於學習領域的整體掌握，而不在學校科目的個別確認。

(1) 適合的學習領域

a. 居家生活 (Household life)

Dewey (1899a) 指出了二或三個可供選擇的大領域。其中一個是較早時期，亦即落在幼兒園階段：在家庭生活的工作活動、日常瑣事和興趣、材料和家具擺設等。儘管幼兒總是密切地接觸這些事物，但是，他們並不會將這些事物及其間所構成的關聯，帶到意識的範圍來。他們不會界定它們，也不會將它們系統化而作成有組織有順序的安排。

然而，Dewey 提示，就是由做這些事情，讓兒童有了充分遊戲、手工、製物的機會。他們也因為在這些工作活動當中，有機會在力所能及的範圍內再現諸多事物，再現家庭生活與日常瑣事，因而不但獲得當時適合他們的知識，瞭解所使用材料的結構和用途以及適當的使用方法，更進而為日後各個科目的學習奠定了基礎。

b. 家庭以外的工作活動（Occupations outside the household）

在 Dewey（1899a）看來，諸如農耕、經營店鋪、鑿石、採礦、鐵路、輪船等等家庭以外的工作活動，都落在具有豐富社會意味的典型學習領域內，若學習的重點放在人們從事這些活動的過程、原因以及其中所涉及的作事方式等層面進行課程組織，那麼，就自然會適合年齡稍長的兒童學習。

這些工作活動不僅本身即是社會性質的，更帶來眾多的地理、歷史、科學、語言、自由表達、手工等各個領域的學習要素，也讓兒童充分感受到在我們所居住的全球環境內發現之更細的社會分類、不同的地區、不同的人種、不同的生活方式等等，不一而足。

c. 初民發展史

依 Dewey（1899a）之見，讓兒童接觸簡單形式的初民發展史，重點在於描述由漁獵、畜牧而進入農耕等各個不同時代的初民，如何在各自不同的環境下，為了改善生活，求取發展與進步而做出的各項努力以及所形成的各種工作活動。

Dewey（1899a）指出，此間課程組織的重點「乃在因應實際狀況進行調整，而不在遵行原則卻不予變通」（p.222）。質言之，在決定以初民發展史為考量的早期課程主體時，擬以其中的哪一階段的歷史為重，並無定式；而且，若決定採用其中的任何一個階段，仍有很大的空間來強調另外的階段，亦無定則。

不過，Dewey（1899a）提示，有一項始終不變的原則是，在課程施行時：「務須強調社會層面的要素」（p.222），亦即在介紹與地理、科學乃至數學等有關的事項時，請大家注意到這些事項與社會生活的維持和進步之間的實際關係，而不要只關注於這些事項本身的內容，造成課程從屬於這些事項的不當後果。

(2) 以詩意的方式對待科學的危險

Dewey（1899a）指出，當時有一些人士，特別是 Clark 大學的教育工作者（應是指 Hall¹⁶領導的團隊）主張，在將科學引進早期課程時，應以詩意和神話的方式為之。Dewey 能理解這種提法，乃是對於過去所採取的「將科學視為正式科目，純粹授以一些與兒童無切身關聯的簡單事實知識」（p.223）之不當作法的修正，改以與詩意和神話有關的內容，以便迎合兒童的喜。

然而，Dewey（1899a）以為，此一以兒童為著眼的想法固然可取，但是，漠

¹⁶ (1)Granville Stanley Hall（1846-1902）。(2)Hall 為 Dewey 於讀博時的實驗心理學專業的教授。

視兒童應該學習具有社會層面有關事項的原則，特別是應該以兒童可以理解與接受的方式，將日常生活當中真實存在的科學事理與知識，介紹給他們。本此，在這段關鍵的學習初期，以不符合科學事實的「羅曼蒂克與詩情畫意的」(romantic and poetic) (p.223) 方式行之，似有不妥。

論及於此，Dewey (1899a) 提到，文化時期學說所著眼的，我們應以各個時代的初民，於過去面對嚴苛的生活環境時所採取的求真務實、克服困難的態度，處理我們對於兒童學習科學的問題。Dewey 以其先前評論文化時期學說時所持有的一貫立場，重申：「且不計初民存有如何詩意與想像的心靈，但其真實以對生存問題的務實作法，則始終如一」(pp.223-224)。

於是，Dewey (1899a) 綜合以上所作有關歷史、文學、科學的討論後指出：「課程組織之本為社會生活，歷史、文學、科學等的統一體皆源自於此」(p.224)，而最早期的課程組織中，相關的問題實隱藏於背景之後，甚至可以說，相關問題的關鍵並不在於「將分化了的科目聯繫在一起」(p.224)，因為隨著兒童日漸成長與發展，對於內容的學習應該是由原本聯繫在一起的事項，逐漸分化而成各自分立的内容。

(3) 人文與科學不可分立

最後，Dewey (1899a) 說，他要利用此一機會談論自然與文化，或科學與人文學科關係的問題。他指出，此二者代表著人們社會生活方面的一種基本分工。他重申，社會生活並非存在於真空，而是存在於人們所由生的地球上。也正是因为這項事實，任何將人與事物、自然與文化、科學與人文之間強加分立的情況皆屬人為，若又進而強以其為教育的「工作原則」(a working principle) (p.224)，則必然有害於教育實務工作的正常運作。

在 Dewey (1899a) 看來，即使是到了學童發展的後來階段，甚至已經經過若干不同時期而成了稍具某個學習領域專長的學生，也不能只專注於某個層面而不關注整個學問所具有的整體性質。Dewey 進而指出，有的學生專門學習以人類進步與發展的手段為主旨的工具學科，有的則專攻探討以人類進步與發展目的主旨的文化或人文學科。但是，Dewey (1899a) 提醒大家：「手段與目的分立乃是無意義的」(p.225)，並以 Kant 的箴言「無概念的知覺是為盲，無知覺的概念是為空」為本而指出：

凡自然之知，不知其將人生引向何處者，是為盲，是為死；相對而言，其將喪失其價值；然人文、文化之知，不知其根基，亦即其知識基礎乃在自然者，是失之浮淺，而可謂為空。(p.225)

由此可見，Dewey 期待人文與科學宜統合而不可分立之心切！

肆、教學方法

經考慮再三，本文決定採用《講一》¹⁷中專論教法的 30 至 33 講（1899a, pp.300-333）及專論教課方法的《講二》¹⁸二者為據，說明 Dewey 對於教法的基本主張以及 Dewey 對於 Herbart 論者形式方法的評析。

一、Dewey 有關教法的主張

（一）兩項基本主張

1. 教法具有與教材不可分立的性質¹⁹

Dewey 於《講一》專設一小節討論「教材與教法之間應無割裂」（1899a, pp.300-301）²⁰，復於《講二》（1899b）專論「新教育，尤其是小學階段，更重視兒童的興趣，對於教材本身並未給予太多關注」的第 8 講中直指：「任何將教法與教材分開的教育方式都注定失敗，認為沒有內容還可以有方法是教學上的大錯」（p.80）。

2. 教法的運用應以兒童的成長為本²¹

Dewey（1899a）在《講一》之中，以兒童成長分三階段：第一，三至七歲的兒童凡事都以直接經驗行之，於「依本能而自發、不假思索且不顧前後」（p.150）的情況下，形成各種言行習慣。

第二，年齡稍長，兒童逐漸意識到手段和目的之間的關聯，而能以間接經驗形成規則、技能與道德等意識，也開始有反身自省與思前想後，乃至將具像的事物轉化而成心像（imagery）的能力，更能理解遵守學校紀律是在功課方面獲致認

¹⁷ 《講一》專論「教法（或方法）的組織」雖只有不到 4 講（長約 35 頁），但內容甚為豐富，分為初步考慮（Preliminary considerations）、直接學習階段（The direct stage of learning）、間接學習階段：心像作為間接學習的載體（The indirect stage of learning: The image as a vehicle of indirect learning）、概括的三種方式（Three modes of generalization）及 Herbartian 論者提出的正式步驟（The Herbartian formal steps）等五個部分。

¹⁸ 專論教課方法的《講二》共為 14 講，除 5 講以及 13 講，列有名稱外，其他的皆未見有名稱，但皆在專論教課方法，並就 Herbart 學說中有關教法的理論，進行報導與評析。

¹⁹ Dewey 教法與教材不可分立之說，乃延續先前於 1897 年〈學校課程的心理學層面〉（請見 Dewey, 1897, pp. 164-165）的討論。

²⁰ 原文為 No split between subject matter and method。

²¹ (1)教法的運用應始終以兒童的成長為本之說，乃延續先前於 1896 年〈與意志訓練有關的興趣〉（1896b）（請見 1896b, pp. 142-144）的討論。(2)該文原本以 Herbart 學會第一卷年刊附冊的論文問世，目前收入《杜威全集》的是 1899 年再版。該文再版時，Dewey 不僅將原來的論文經過相當幅度的改寫，並另行依據該文初版時其內容受到廣泛討論而作出的回應以及 Dewey 自己在這三年中思想的變化，刪除會議發言紀錄中一些沒有必要的爭辯，並增加一些更具教育意義的文字。

可進而獨立自學的必要途徑。

第三，青少年逐漸融入周遭人事物所形成的社會整體，並且能夠逐漸運用抽象的心智，採取綜合與統整的角度，組織自己的各項事務，建立與人為善的關係，進而能將散亂分立的事理概括而成自己的想法，同時，對於學術甚至宗教的事務也有了興趣。

本此，Dewey（1899b）並在《講二》之中進一步指出了學校教學活動，亦應依此直接、間接與心智運用等三階段進行安排教法，將簡述如下。

（二）教法的重點由習慣建立而心像發展而心智的運用

1. 習慣的建立

Dewey（1896a）以兒童「看到—燭光—碰觸—意指—會痛」²²（p.98）這個感覺—動作為本質的有機協調整體²³，說明習慣是兒童在無意識的情況下建立的。Dewey（1899a, pp.304-321）則指出，兒童各項言行舉止皆以直接經驗為本質的習慣為根本逐一建立而成²⁴。質言之，習慣建立之要在直接經驗的提供。

2. 心像的發展

相對於習慣是直接經驗的載體，Dewey（1899a）認為，「心像承載了間接經驗」（p.322）。相對於習慣建立之要，心像發展之要在間接經驗的充實，以便「培養兒童想像力」（p.328）。

依 Dewey（1899a, pp.322-329）之說，間接經驗可以是視覺、觸覺和聽覺等心理表徵，教學時應依兒童的個別狀況，就形形色色、千差萬別、五花八門的心像，靈活運用之。

3. 心智的運用

依 Dewey（1899a, p.320）之說，心智運用主要表現於人們在「消解疑惑」的狀況下，所必須具備的探究與問題解決能力。其運用之要在於，若欲達到某種有意識的目的，以消解某個問題或排除心中的疑惑與困難，即必須回顧過去的經驗，以便找出與問題有關的事項，並對所探究的問題進行解決之方的整理和調整，進而順利解決問題。於是，確認問題探究與解決成為教學的重中之重。

Dewey（1899a, pp.320-321）進而指出，類此探究過程中，顯然有兩個方面。

²² 原文為 seeing-of-a-light-that-means-pain-with-contact-occurs。

²³ 原文為 sensori-motor organic coordinated whole。

²⁴ Dewey（1899a, pp. 304-321）詳細討論了：作為習慣的智慧理論的習慣心理學是任何階段考慮教法的基礎；習慣之所以重複，並非必然，而只是偶然，因而習慣並非機械式的；理性的作用讓人們從習慣中學到手段與目的之關聯；習慣是概括能力的基礎等要項。

其一是分析，意在挑選可用的材料，讓學童在心中針對經驗、事物和所修習的課程中四處尋找，探問這些對解決問題有什麼幫助，因而這也是一種觀察的、辨別的、心理警覺的態度，是為心中的問題尋找答案的態度。另一方面則是綜合，旨在將所選擇的材料加以組合和調整，讓學童從中找出解決方案。

探究與問題解決即是分析與綜合兩個方面在心靈中不斷地交替進行，先是四處尋找並掌握住某些東西，然後試圖把它組合起來，以便達到目的。

二、Dewey 對 Herbart 論者形式方法學說的評析

（一）獨重教法且拘泥形式

1. 獨重教法，不顧教法與教材不可分立的性質

Dewey（1899a, p.302）曾簡述 Herbart 論者形式方法學說的五個步驟：(1)準備，或喚起學生那些有助於他接受和理解新的事實或真理的觀念和興趣，換句話說，就是新的課程（lesson）；(2)呈現，亦即以實物、圖片或談話的形式，把要學習的事實或真理的某些東西擺在學生面前；(3)比較，亦即看到這些新材料與以前學習過的其他同類材料之間的相同點和不同點；(4)概括，亦即將通過比較而得出的共同要素，加以察知和表述；以及(5)應用，或使用已經概括而得的一般原則、一般真理來幫助掌握、處理或解釋以前沒有學習過的一些新事實²⁵。

接著，Dewey（1899a）指出，因為 Herbart 論者主張，這套步驟可以一體適用於各種不同的教材，因此有著獨重教法而不顧教法與教材不可分立的性質之虞。殊不知教材若欲成為真正的教材，就必須是以經驗為本，就此而言，教材的本質是經驗，其涉及經驗的過程，又涉及對它所採取的心理態度、對它的興趣、對它的反應、吸收它的過程等；因此，經驗的內容，與吸收的方式、過程和方法乃是密不可分的。然而 Herbart 論者卻有「只是強調後一個方面，即經驗的方式，以區別於經驗的內容，完全忘了兩者不可分立」（p.301）的偏差想法。

2. 教法拘泥形式，缺乏靈活運用的彈性

Dewey（1899a）明示，Herbart 論者以五個步驟作為教學必要順序之說：「在我看來是一種迷信，使事情變得不必要的形式化」（p.333）。Dewey 認為，進行課堂教學時，最重要的是教師要明確理解學生心中要對於所學習的教材或課題，

²⁵ Dewey（1899b, p. 75）於《講二》第 5 講中提及 De Garmo 的《教法要義》（Essentials of method）書中所提及的單個物件的呈現、比較、概括與應用等四個步驟，及 McMurry 架構（scheme）所敘述的統覺、準備、呈現、比較、概括、應用。因受篇幅所限，此處暫不討論。

或可能要解決問題或疑惑，有一番初步的理解，進而以此為展開學習的出發點。這時，有時教師可以通過準備活動讓學生確認這一出發點，並據以展開教材呈現的活動；然而，有時教師不一定要這麼做，就可以確認這一出發點；這當中有著靈活彈性運用的空間。但是，Herbart 論者卻要求在進行必要的準備工作之前，無論如何都不能展開任何教材呈現的活動。

（二）漠視兒童成長為本的教法運用

1. 低估無意識為本的習慣因素

在 Dewey（1899a, p.318）看來，Herbart 論者形式方法學說的第一項缺陷乃在於高估了有意識觀念的重要性，卻漠視了無意識主導的習慣。在 Dewey（1899a, p.318）看來，人們大部分的統覺都是通過習慣而非觀念來實現的，兒童也是如此。若是如 Herbart 論者堅持的，一定要由新觀念和舊觀念合在一起，才算做好準備工作，進而展開教學，這對幼童來說，是非常無聊的。如果他們已經有了某種經驗，而這種經驗又深深地吸引了他們，那麼再讓他們重複一遍，並在意識中陳述出來，對他們而言是沒有吸引力的。為今之道，當是直接利用兒童已有的經驗，不必再繞圈子了！

2. 漠視兒童自發注意為本的主動探究與解決問題的意願與能力

依 Dewey（1899a, pp.319-320）之見，在兒童進入幼兒園前後的過渡時期，有一項無意識的因素，亦即「自發的注意」（voluntary attention）這項兒童在不自覺的狀況下關注到周遭人、事、物的表現（或能力），是他們在稍後日漸成長與發展的過程中，主動探究與解決問題的意願與能力之根本，因而值得教師或其他成人特別用心培養的重要層面。

然而，誠如 Dewey（1899a）所直指的，Herbart 論者一向對於兒童成長與發展過程中的「無意識因素、本能和習慣的堅持不足，而對有意識觀念的智力方面的堅持過多」（p.318），因而對於兒童自發注意為本的主動探究與解決問題的意願與能力，也就相應地有所漠視，實為遺憾。本此，以下乃就 Dewey 對於教師（或其他成人）的應對之道，稍作報導。

首先，教師要能由兒童的言行，觀察其自發注意的現象，更重要的是如何由這些現象辨識出其「注意力」的所在與方向，以作為引導他們向著將目的（問題或活動預期的方向）與手段（探究或分析與綜合）關聯在一起，進而運用其心智進行探究或解決問題而努力。

Dewey（1899a）以正在專心玩球的兒童為例說明，嚴格而言，他們不能算是

在關注他們的球，因為他們並未把球當作自己身外的目的來關注，他們只是在玩球；這時兒童與球二者已經融為一體。然而，一旦兒童意識到球掉進深坑裡，或者離開了視線，如何取回「丟失」的球，就成了目的或者有待解決的問題。這時，就是教師介入並給予教導的最佳時機。

Dewey (1899a) 指出，兒童一旦由不自覺的自發注意轉變而成「注意力」，亦即必須根據目的來選擇和調整手段時，他們的精神態度就完全不同了。現在，「兒童會有緊張感，來回移動的感覺；一種將心靈伸向某種目的的感覺」(p.319)；這時，教師要能觀察到，「兒童在意識中應該有一個目的，應該有一個他們意識到的問題」(p.319)。

然而，Dewey (1899a) 對於一般教師總是把問題留給課本，或者讓兒童自己去解決的作法，頗不以為然。Dewey 主張教師要明白，「讓兒童自己意識到問題」(p.319) 才是關鍵。只有當兒童把問題看成是一個問題時，只有當他們看到他必須努力實現的具體目標時，只有當他心中所產生的目的為他提供了行動的動機時，問題才算真正提出來了，也才有真正的探究或問題解決為本的心智運用的表現。

(三) 形式方法五個步驟皆有缺陷

1. 準備

Dewey (1899a, p.332) 認為，一旦兒童的習慣已經形成，那麼所需要的準備工作就是讓習慣活躍起來，提供他們合適的刺激或挑戰，讓他們有效地運用這些習慣。相對於 Herbart 論者所主張的，喚起學生那些有助於他們接受和理解新的事實或真理的觀念和興趣乃至新的課程，Dewey 更重視，讓兒童作成有意識的「反思性質的準備」(reflective preparation)，乃至回顧與新課題或問題有關的過去經驗，反而更有必要。

2. 呈現

相對於 Herbart 論者所主張的，客觀地呈現各種事實或知識等材料，Dewey 更重視如何看待這些材料，他對於一般把材料當作材料的本身呈現，卻不知材料不應如此呆板看待，頗有意見。Dewey 認為，所呈現的應該是作為與問題有關的材料，或者與兒童心靈中已有的相關問題有關的材料，亦即讓兒童自己認為對於他們處理問題有關聯的材料，才是應該加以呈現的。否則只是在兒童面前堆砌一些無所關聯的材料，毫無意義。

3. 比較

Herbart 論者堅持認為，每一項新材料、每一項呈現的觀點，都應該與以前學過的有著相同性質的類似事實進行比較，這在 Dewey 看來，是一種迷信。當然，在很多情況下，我們可以通過與其他事物進行比較，讓兒童更好地掌握特定的知識點。但是，千萬不可為了比較而比較，有時過多的比較反而容易造成混亂。須知比較只是一種手段，把心思集中在特定的問題和事實上，然後通過比較的方式，引入有助於解決這個問題的材料，應該較有幫助。

4. 概括

在 Dewey (1899a, p.332) 看來，除了本能地或自發地建立的習慣之外，一些便於行事而由別人或自己立下的規則，也可作為概括的依據，而不像 Herbart 論者所堅持的，唯有將通過比較得出的共同要素，以「能自覺的作法將理由表述」的方式，才能算做是概括；這麼做，就是將習矣而不察焉以及按照規則行事而進行的概括都排除在外，太狹隘了！

5. 應用

在 Dewey (1899a, p.333) 確認了，應用這項作法始終都應予特別強調，但是，不應該像 Herbart 論者堅持將它放在最後一個步驟，而應該「時時刻刻讓兒童將學到的事實、知識和方法等訴諸應用，以便驗證所學的東西是否真正實用」。Dewey 直指，學校的許多學習都止步於應用，實在太可惜了！

伍、研究反思與建議

本文業已依據研究構想，以 Dewey 的兩項課堂講演紀錄中有關 Herbart 學說的討論為依據，分自課程理念、組織、教法等三個方面，陳述 Dewey 的課程主張。今先總結本文之所得，再行反思本文因受主客觀條件之限制而未及之處，並據以擬定未來研究的建議。

先總結本文之所得。本文於前言之中確認海峽兩岸為數不少並列探討 Dewey 與 Herbart 學說的論文，皆未見引用此二項課堂講演紀錄者；是為本文之所得一也。本文於解析 Dewey 課程理念方面的主張時，以 Dewey 對 Herbart 學說的評論為依據，主張討論課程問題應先辨正教育與教導的關係、論及課程問題尚應注意知識在教育與教導過程中所發揮的作用，而且，課程施行不應只以知識為果，尚應及於品格與言行表現，乃至經驗獲得與應用；是為本文之所得二也。依此類推，本文於解析 Dewey 課程組織方面的主張時指出，Dewey 主張課程應超越觀念聯合為本的統覺與相關的組織而關注學童的內在興趣，而課程組織之所本應超越文化時期等理論而採取積極的選擇與相關原則；是為本文之所得三也。另外，

本文於陳述 Dewey 在教法方面的主張時指出，Dewey 持有教法具有與教材不可分立的性質及教法的運用應以兒童的成長為本兩項基本主張，而且，教法的重點乃是由習慣建立而心像發展而心智的運用；至於 Dewey 對 Herbart 論者形式方法學說的評析，則在於其等獨重教法且拘泥形式、運用教法未充分依循兒童成長為本的原則，以及形式方法五個步驟皆有缺陷等諸項；是為本文之所得四也。

再舉隅說明本文未及之處。論及 Dewey 課程理念方面的主張時，未就其對 Herbart 論者自倫理學而言的道德觀念說，以及其自心理學而言的興說之報導與評析，是為本文未及之處一也；論及課程組織時，未就 Dewey 在不同時機針對 Herbart 論者的文化時期等有關理論進行報導與評析，是為本文未及之處二也；論及教法時，未就其對於 Herbart 論者自倫理學而言的道德觀念說，以及其自心理學而言的興趣說，乃至其在不同時機對於 Herbart 論者的形式方步驟等進行報導與評析，是為本文未及之處三也；至於 Dewey 因應 Herbart 論者的形式方步驟之說，而在不同時機針對教課方法所做的討論，特別是其針對習慣、知覺及心智運用等所作心理學的解析，以便藉由與教課有關之教學活動帶動兒童思考的說法，皆未有所論列，是為本文未及之處四也。

本此，筆者們期許未來可針對上述未及之處，撰成論文：有關 Dewey 因為報導與評析 Herbart 論者有關道德觀念、興趣學說，因而揭示之課程理念方面的主張；Dewey 在不同時機對於 Herbart 論者的文化時期等有關理論的評述，因而揭示之課程組織方面的主張；Dewey 在不同時機對於 Herbart 論者的形式方步驟之討論，其針對習慣、知覺及心智運用等所作心理學的解析，以及藉由與教課有關之教學活動帶動兒童思考的說法等事項，因而揭示的教法方面的主張。

致謝

作者們敬謹感謝於撰寫過程中，多方提供諮詢意見的若干同仁，以及二位匿名審查人所提供的修正意見；又，本文為第一作者所主持的行政院國家科學及技術委員會補助之《杜威課程理論專書寫作》計畫（NSTC-112-2410-H-034-011-）的部分研究成果，特誌之。

參考文獻

- 朱文富、郭慶霞（2011）。赫爾巴特學派運動對美國基礎教育的影響。河北大學學報（哲學社會科學版），6，1-6。
- 李文英（2001）。赫爾巴特教育理論在日本的影響。河北師範大學學報（教育科學版），2001(7)，28-32。

- 孟憲承、俞慶棠譯（2010）。**思維與教學**。（Dewey, J.原著，出版於1933）。上海：華東師範大學出版社。
- 姜文鄆、梁平（2009）。赫爾巴特教育理論的現代命運－傳統教育理論與現代教育理論的融合。**當代教育理論與實踐**，2009(6)，1-3。
- 唐之斌（2011）。赫爾巴特與杜威教育思想的比較。**吉林省教育學院學報**，27(12)，82-84。
- 徐小洲、張敏（1997）。杜威對赫爾巴特教育思想的批判與繼承。**華東師範大學學報報（教育科學版）**，1997(1)，61-67。
- 張亞紅（2008）。探析杜威、赫爾巴特教育思想的一致性。**成功（教育）**，2008(5)，177-188。
- 郭慶霞（2011）。美國赫爾巴特學派運動研究（未出版之博士論文）。河北大學
- 單文經（2023）（譯注）。**美國中小學課堂教學的變與不變，1890-1990**。臺北：心理。
- 榮豔紅（2007）。從興趣與經驗的角度看赫爾巴特與杜威教育理論的一致性。**滁州學院學報**，2007(7)，17-19。
- 劉伯明譯（1973）。**思維術**（Dewey, J.原著，出版於1910）。臺北：華岡出版社。
- 劉靜（2019）。杜威與赫爾巴特興趣教育思想的比較研究。**國內高等教育教學研究動態**，2019(7)，14-15。
- 蔣曉（1986a）。赫爾巴特學派運動的形成和發展。**比較教育研究**，1986(3)，50-54。
- 蔣曉（1986b）。赫爾巴特學派課程論評述。**課程、教材、教法**，1986(2)，37-39。
- 鄭玉卿（2017）。**傳承與涵化：美國赫爾巴特運動的形成與發展**。行政院國家科學與技術委員會補助專題研究計畫成果報告（MOST 103-2410-H-845-003-

MY2)。臺北市立大學教育學系。

■ 霍利婷（2008）。赫爾巴特教育學的反叛與復歸。內蒙古農業大學學報（社會科學版），2008(4)，284-286。

■ Archambault, R. D. (1966). Introduction. In R. D. Archambault (Ed.), *Lectures in the philosophy of education*, 1899 by John Dewey (pp. xv-xxxv). New York: Random House.

■ Boydston, J. A. (1969). *John Dewey: A Checklist of Translations, 1900-1967*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

■ Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*(3rd ed.). New York: Routledge & Kegan Paul.

以下皆出於Dewey, J. (Edited by A. L. Hickman). (2008). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. 電子檔或見Boydston, J. A. (Ed.) (1967-1991). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 有關的說明請見本文注腳3。

■ Boydston, J. A. (1976). *Textual apparatus*. MW1:345-384.

■ Dewey, J. (1896a). *The reflex arc concept in psychology*. EW5:96-109.

■ Dewey, J. (1896b). *Interest in relation to training of the will*. EW5:113-150.

■ Dewey, J. (1896c). *Interpretation of the culture-epoch theory*. EW5:247-253.

■ Dewey, J. (1897). *The psychological aspects of the school curriculum*. EW5:164-176.

■ Dewey, J. (1898). *Pedagogy I B Philosophy of Education, 1898-1899 – Winter Quarter*. EW5:328-341.

■ Dewey, J. (1899a). *Lectures in the philosophy of education*, 1899 by John Dewey (pp. xv-xxxv). New York: Random House. (Edited and with an introduction by R. D. Archambault in 1966).

- Dewey, J. (1899b). *The method of the recitation. How shall the transition be made from the Practical to the Intellectual Attitude in Learning*. SV1:66-106.
- Dewey, J. (1900). *Some stages of logical thought*. MW1:151-174.
- Dewey, J. (1902). *Educational lectures before Brigham Young Academy*. LW17:213-347.
- Dewey, J. (1911a). *Culture and culture value (in Contributions to a cyclopedia of education Volumes 1 and 2)*. MW6: 404-408.
- Dewey, J. (1911b). *Culture-epoch theory. (in Contributions to a cyclopedia of education Volumes 1 and 2)*. MW6:408-413.
- Dewey, J. (1912-1913). *Educational values (in Contributions to a cyclopedia of education)*. MW7:362-365.
- Dewey, J. (1913). *Education from a social perspective*. MW7:114-127.
- Dewey, J. (1937). *The forward view: A free teacher in a free society*. LW11:535-547.
- Dewey, J. (1938). *Unity of science as a social problem*. LW13:272-280.
- Dewey, J. (Edited by A. L. Hickman). (2008). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Supplementary Volume 1: 1884-1951*. Southern Illinois University Press.
- Hickman, A. L. (2008). Textual apparatus for Supplementary Volume 1: 1884-1951. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. (2nd Release). Electronic Edition. SV1:292-379.
- Hickman, A. L. (Ed.) (2008). *Supplementary Volume 1: 1884-1951. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. (2nd Release). Electronic Edition.
- Levine, B. (2016). *Works about John Dewey, 1886-2016* [electronic resource]. IL: Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.