

## 我看兩位實驗教育先行者的課程理念與作法

單文經

中國文化大學師資培育中心教授

### 一、前言

感謝《臺灣教育評論》創辦人邀稿，讓我有機會「看」美國的杜威(John Dewey, 1859-1952)與奧國的施泰納(Rudolf Steiner, 1861-1925)這兩位聞名國際的實驗教育先行者把他們針對哲學與教育所作的思考，轉化成為課程的理念與作法。

在本刊發表文章，理應「評論」，我卻只敢「看」一看，主要的原因是，比較我對杜威的情況稍有理解，我對創辦華德福學校而知名之施泰納的認識，可說方才開始，所以只能做到邊「看」邊「談」，而不敢輕言「評論」。

從我於 1969 年入讀國立臺灣師範大學教育學系，上課聽講、課餘讀書、撰寫報告、準備高等考試...，似乎都離不開杜威的論著，後來，1988 年以杜威的道德教育主張為題完成博士論文，近些年科技部的專題研究、各式論文的撰作，亦多以杜威思想的詮釋為重點。然而，我卻因為撰寫本文才開始研究施泰納。<sup>1</sup>2017 年 8 月 31 日，答應黃教授撰稿的當天下午，有緣與國立政治大學實驗教育推動中心的計畫主持人鄭同僚教授就實驗教育師資培育計畫有關事項會談時，才又對於施泰納與華德福教育有稍進一步的認識。

這幾個月，我為準備本文的寫作，展讀有關的書籍及各式論文，因而發現曾在臺北市北政國民中學參與

自主學習實驗計畫七年，繼之在宜蘭慈心華德福學校任教十年左右的謝易霖，就他於 2015 年在國立政治大學教育學系哲學系通過口試的《人智學啟迪下之華語文課程圖像——宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思》博士論文甫行修改完成之大作，乃是目前以施泰納華德福教育為專題而撰成資料蒐集最為齊全、文獻評析最為精到，既有紮實的學理洞見，又見深厚的實務體驗之論著。

於是，我乃就著拜讀謝易霖的博論及其他有關文獻，對於施泰納自 1919 年開始辦理華德福學校至今為眾人所理解的課程理念與作法，所獲得的一些淺薄認識，再配合過去對杜威於 1986 年至 1904 之間辦理實驗學校而形成的課程理念與作法的一見之愚，試撰本文。

### 二、各有千秋的辦學影響

讀者們可能急於知道杜威與施泰納兩位實驗教育先行者的辦學影響，乃在前言之後簡述我和謝易霖對這個問題的看法。

我於 2017 年 10 月 18 日，把註有要點的拙文大綱傳請謝易霖指教。文中我根據 Kliebard (2004:73) 在《美國中小學課程競逐史》一書的說法，註記了如下的要點：

曾經建立他作為教育領域政治家（educational statesman）聲譽的杜威，終其一生持續關注教育的問題，而且他所作的宣示時常吸引全國的注目。然而，人們總是把全美各種教育政策與計畫的改革，都歸因於他在哥大長期服務生涯所造成的影響，而且，他的論著吸引了不少十分專注的門徒，不過，我們無法在任何地方找到有人連貫且持續久遠地實行他在學習課程（course of study）方面的主張。

謝易霖在隔天的回函中提到：

就我觀察，施泰納學校雖然有全球發展，並於各地成氣候，但華德福教育運動仍可說是山谷中的小田地。杜威的影響，至少在美、中（華語區），或許勝出多多。記得國中時數學老師陳璋璋女士要我們學數學得記得：「做中學。」雖說是杜威意涵的轉用，也顯見在杜威思想深植人心，他與詹姆士代表的實用主義典範，至今仍影響深刻，甚至化入後現代理論資源。他因胡適等人的介紹，至少在教育學仍光芒不褪而常青。更進一步，在主流學院思潮如 Rorty 更高呼美國哲學回歸杜威。「辦學影響」若以學校數為指標，或許施泰納學校的成功顯而易見，但就教育影響或思想的影響來看，杜威目前可以是「潤物細無聲」甚至成為人們理解施泰納的資藉。

基本上，我同意謝易霖針對杜、施二人辦學影響的評論，但是，我相信謝易霖會跟我一樣同意 Kliebard（2004:75）的說法：「杜威所提出的教育改革主張仍然範限於觀念的世界當

中，而未進入實際的世界裡去。」更值得反思的是，誠如 Kliebard（2004:75）有感而發的表述：

某些經人提出的特定改革主張並未轉譯成為實際，還有，為何其它的改革建議卻能付諸實行，到了末了，乃是一樣重要的兩個問題。

就此而言，寫作本文的出發點之一，即是試圖解答「杜威提出的改革主張並未轉譯成為實際，而施泰納的改革建議卻能付諸實行」這個問題，但因我對施泰納的認識與理解，還很粗淺，只能做一些初步的探索，希望日後仍有機會再作較深入的研究。

### 三、兩位皆採廣義的課程觀

杜威在他那本為後人視為與柏拉圖的《理想國》（Republic）及盧梭的《愛彌兒》（Emile）齊名的教育經典《民主與教育》（Democracy and education）中，<sup>2</sup> 為教材一詞下了一個寬廣的定義：「它由觀察、記憶、閱讀、談論等方式而獲得的事實，以及所提出的觀念而構成」（Dewey, 1916: 188）。由這個定義來看，所謂課程，其範圍很大，舉凡我們每個人憑著親身經歷、以感官觀察到的，與人互動談論、聽聞、轉述而來的，閱讀古今各種書籍而得的知識，乃至因而引發的觀念，都是教材——教學或學習的材料。由這些廣義的教材構成的課程，也是廣義的課程。

依據美國一位資深的華德福學校教師，也是著名的施泰納人智學（Anthroposophy）教育學者 Roy Wilkinson 在所撰寫〈施泰納學校的課程〉（The curriculum of the Rudolf Steiner school）前言中的詮釋，施泰納對於課程意義也持有與杜威相近的廣義觀：

啟發人的潛能必須藉由廣博課程的實施，它包含的不僅是普通的科目——閱讀、寫作、數學、歷史、科學等等，也包括藝術與工藝。在學童年齡稍大時，也應提供有關人類於演化過程中智慧結晶的概論課程。施泰納學校旨在發展和諧、均衡的人格，這只有在廣泛課程的學習及對多種能力的要求下，智能上、藝術上、實用上的技能才得以平衡發展。這當然也不只是學習的問題，對於人格課程的實施及特定課程的實施下才能完全發展。（鄭鼎耀譯，1997：43-44）。

由謝易霖（2015：499）反思慈心學校辦學中五個重要向度之一的「社群營造與社會力連結」時所陳述的一段文字，更可看出廣義的課程觀已經真切地落實：

作為健康社群的種籽，學校精神由校園向週遭大環境延長，直接影響學校社群的家庭生活，周邊社區村莊，「境與人」互動於焉產生。慈心學校之親、師、生由藝術、節慶、農耕、生態等廣義課程學習自然與文化傳統，從而促進社群發展，再回饋學校成為永續成長的循環。

依我看，杜、施兩位皆廣義地把參與在學校內外的各項人、事、物、境……等各項要素都涵蓋在課程之內，並且擴大到由個人由未成熟至成人的生長過程中所經歷的所有的活動。從這個觀點出發，兩位必然會同意：個人自出生，所學習之食、衣、住、行的生活知能，以至正心、誠意、格物、致知、修身、齊家、治國、平天下的大學之道，皆可謂課程。

#### 四、兩位皆重人文意旨之課程目的

依杜威之見，廣義觀之下的課程，其目的須符合「人文意旨」（human purpose）（Dewey, 1916：57）。這樣的課程在以「人」為本，讓每個人透過教育環境的安排，浸潤於充滿人文精神的課程活動之中，不但多方學習各項知識與技能，更學習到為人處世之方，以及待人接物之要，進而有效地參與於協作聯合的生活當中，終而體悟發揚人性、提昇人格，以及改善人生的道理，並且付諸身體力行，除為自己帶來不斷的成長，更帶動了社會、國家，甚至全人類的進步與發展。

不幸的是，我們常見各級學校的課程有太多未能符合「人文意旨」的情況，往往層級愈高愈是如此，彷彿把「人文意旨」給遮蔽了起來，而成了「遮蔽課程」（hiding curriculum）（Page, 2006：52）。<sup>3</sup>我們隨手就能舉一個大家都已經見怪不怪的例子：一般的國民中學、高級中學，甚至大學或研究所，許多都把所安排的課程當作考試、升級、升學，或是取得各種

職場用的證照之手段，以致把原本應具有的、符合「人文」精神的意旨遮蔽了起來。於是，這種為了符合正式規定而完成的課程，就成了杜威所指的「自給自足的活動」(self-contained and self-sufficient activity) (Dewey, 1938: 64) 或是「目的自身」(end in itself) (Dewey, 1916: 176)。這種課程只是為了學校教育而存在，而與人們在學習之後，得以積累可以在不確定的世界當中，掌握自己命運、協助別人發展的智慧毫無關聯，這正是杜威最不樂見的情況。

我在《邁向個性的教育：一位留英、美學者解讀華德福教育》一書中，由作者黃曉星在美國紐約春之谷日橋學院 (Sunbridge College, Spring Valley, New York) 華德福教育碩士班的指導教授 Douglas Sloan 為該書所撰的序言，也發現了相同的看法：

作為一位歷史和教育學者，我深深體會到，幾乎在全球的每一個角落，教育的目標都是著重於培訓勞動大軍.....根據現行教育思想的第一個問題，是教育已忽略了培養真正創造精神的基礎，長期以來都未能達到培養出大批真正具有創造精神的科學家和社會領袖的目標，最多只培養了訓練有素的二流技術人員。另一個問題，是教育已忽略了人的心靈需求、人生目標、人生意義和價值觀等領域。因此，這種缺乏人文精神的教育，不可能有人道和創造精神可言。因為具有真正人文精神的教育，人才會清楚地知道自己需要的是什麼。(黃曉星，2002: x)

我也在 Roy Wilkinson 所撰寫〈施泰納學校的課程〉書中找到施泰納與杜威略同之所見。依 Wilkinson 之見，施泰納即是：

由「以人為本」、「人為宇宙中心」的教育中心思想出發，引導出教育的新方法。他從靈性科學的觀點來描述一個人，並闡述人與宇宙、世界的關聯。(鄭鼎耀譯，1997: 43)。

Wilkinson 更明確地指出：

教育的工作在幫助一個「人」達成自我實現。但假如教育未觸及或開發「人」的心靈，那麼這樣的目標又如何能達成?...現代教育的潮流一直都是著重單面偏向智育的培養。...即使在智育的領域中，也呈現單面向的發展，這就是所謂某一種專家的出現。這並非在貶抑專家存在的價值，而是呼籲著專長必須伴隨著廣博的知識與經驗，這才是全人教育的目的。...「華德福」學校...「完全的教育」是遠遠超過單面向智能訓練的，它涵蓋的範圍包括藝術、道德、精神上均衡的發展。(鄭鼎耀譯，1997: 41-42)

## 五、兩位皆課教師以相當大的責任

許多人一談起杜威，總把他說成「兒童中心教育」的代言人(吳俊升，1972: 3)。但是，Archambault (1965; 王承緒譯，2007: 12) 及 Jay Martin (2002: 122) 則從完全相反的觀點指出，以為杜威所主張的是社會中心的教育。<sup>4</sup>

我卻寧願相信 Westbrook (1991:108) 所提，杜威的教育主張應該是「教師為中心」的說法。蓋杜威在 1897 年揭示〈我的教育信念〉(My pedagogic creed) (Dewey, 1897a:94) 時說：

我相信.....教師的職責不僅在於培養個人，也在於塑造正確的生活。我相信，每位教師都應該認識到自己崇高的使命；每位教師都應該相信，自己服務於社會，自己的職責就是維護正常的社會秩序，確保社會的正常發展。

Westbrook (1991:108-109) 據此確認：

杜威堅信教師們有能力創造一種環境，並且在課堂中想方設法「居中協調」兒童所具有的諸多潛能，讓這些潛能轉化成「為社會服務的智慧」。杜威呼籲教師們，要藝術化地安排課堂中的各種活動，俾便「確保社會的正常發展」。

Westbrook (1991:109) 甚至作了更大膽的論斷：「若教師果能善盡其責，就無需任何其它的改革。民主、合作的公民社會將由課堂興生而起」。

由此可見，杜威對於教師的信任與期許都相當高，也因而課以教師的責任也相當大。這一點可以從他於 1896 年至 1904 年辦理實驗學校時的一些做法看出。

1936 年時，由原在實驗學校服務的兩位教師 Katherine Camp Mayhew 與 Anna Camp Edwards 所撰的《杜威

學校：芝加哥大學實驗學校，1896-1903》，就 1897 年 5 月 21 日杜威發表在《大學（芝加哥）紀事》(University Record) 的〈大學初等小學的科目與方法〉(The University Elementary School, studies and methods) 所摘錄的幾段文字，可以確認杜威原本希望該校的教師最好是具有全方位 (all-round) 的教學專長，但是，卻在實施一段時間之後放棄了。<sup>5</sup> 他是這麼說的：

關於教師專長的問題，我們在試驗一段時間作了一些修正。原先，我們以為全方位的教師最好，讓一位教師負責若干個科目的教學，應該是可取的。但是，後來我們放棄了此一理論。(Mayhew & Edwards, 1936:35)

後來，該校聘請了學有專長的教師負責專門科目的教學。不過，這麼做雖然避免了早先的毛病，卻又出現了一些另外的問題：

從這個極端擺盪到另一個極端.....每位教師只顧自個兒的教學，不理會別人，如此，兒童生活的統整性就在這許多的專家的品味之下犧牲了。然而，這似乎不是專家的問題，而是專長的問題。要一個人同時教手工、技藝、科學與文學，卻要他勝任各方面的教學，在身心上都不太可能。其中必然有些教學會流於表面化。兒童由於沒有專家技藝的典範可資依循，只粗略地學到皮毛。因此，學校盡量把各項教學交給專家教師負責，同時，設法維繫他們之間的不斷協商與合作，俾便保持一致與調和。(Mayhew & Edwards, 1936:36)

《杜威學校》一書記載了不少有關教師所擔負責任的細項。這些責任大致歸納為課程發展與實驗、教學設計與實施、親師互動與學生輔導，以及行政管理與支援等項。因受篇幅所限，僅摘述三段如下：

不像那些只是在紙上計畫一項方案（program），然後要求教師們教導學生的人們，這些參加實驗的人所面對的是不同的問題。教育方案的擬訂，即使在形成理論的階段，教師們（還有學生們）的協助，也是基本的、首要的且為不可或缺的要素。所以，很顯然，在教師—學習的過程之安排與執行方面，所有的行政人員、教師及學生都要分擔責任。（Mayhew & Edwards, 1936:10-11）

不僅具體的材料，學生學習用的教材，乃至教學的方法，都是在學校辦學的過程中發展出來的。（Mayhew & Edwards, 1936:11-12）

實驗學校是大學的一個部門，也是家長送兒童受教育的地方。這樣的地方所需要的條件，一方面要確保研究的自由，另一方面要讓兒童正常發展。這意味著課程的計畫，其性質不是靜止的，需要不斷地照顧成長中兒童的經驗，以及他們變動著的需要與興趣。這包括了仔細安排學校的自然與社會環境，並且在清楚明辨的情況下尋找各種教材，以便實現與促進兒童的全面成長。這意味著研究與觀察，以便讓呈現這些教材的內容及方法能與兒童變動著的態度與能力一致，並讓兒童能夠把過去經驗中有價值的東西與其現在及未來加以聯結。（Mayhew & Edwards, 1936:20）

那麼，華德福學校的情況如何呢？

在謝易霖的博士論文當中，可以找到不少的證據顯示宜蘭慈心華德福學校秉承施泰納的教育主張，把教師當作課程的主體，對於教師在學校課程的設計、發展、實施等過程中所擔負的責任，以及所具有的能力，都給予以極高的信任與期望。<sup>6</sup>由華德福學校四項十分特別的課程與教學安排，可以看出這一點：

其一，一年級到十二年級設有連貫的「主課程」（main lessons），每年大約有 12 個「主課程」，每天早上由導師負責，以 2 個小時進行完整主題的教學。這些主課程包括語文、數學、自然科學和人文社會與環境，搭配各種創造性的藝術課程、身心發展與健康、慶典等活動，旨在使學生能獲致身心靈的均衡發展。（范信賢，2012：265-266；謝易霖，2015：133-135）。

其二，一至八年級為導師階段，九至十二年級為導生階段（謝易霖，2015：135-137）。

其三，沒有教科書，課程的進行胥賴教師的悉心準備。課堂中供師「教」生「學」互動的黑板，以及學生的工作本，記載了課程與教學活動進行的軌跡（謝易霖，2015：137-140）。

其四，有綱「無／吾」本（謝易霖，2015：141-144）。<sup>7</sup>誠如謝易霖（2015：144）所說：在華德福學校，教師們必須竭盡心力，集思廣益，在有綱「無」本的情況之下，發展出「有綱吾本」的課程與教學。

綜合本節所述，在杜威及施泰納兩位實驗教育先行者的課程理念與作法之中，皆課以相當重大的責任。

## 六、施泰納殊異的學生學習階段觀

如前所述，杜威學校自 1896 年創設，因為杜威於 1904 年由芝加哥大學轉換到哥倫比亞大學任教，所以只存在了八年。不過，由杜威發表於 1897 年第二卷《大學（芝加哥）紀事》中的〈大學初等學校：歷史與性質〉（The University Elementary School: History and character）<sup>8</sup>一文專列「學校組織的大綱」一節，可以看出杜威對於對學生學習階段的規畫，與現今的狀況無太大差異：由初等教育、中等教育，而至高等教育或者大學（Dewey, 1897b:330）。

作為「芝加哥大學初等學校」的實驗學校，乃是與作為「高等學校」的芝加哥大學相對。所以，他指出：「大學初等學校涉及了前兩個時期」（Dewey, 1897b:331）。這兩個時期當然是指初等教育及中等教育。不過，在他 1897 年發表這篇文章時，實驗學校只辦理初等教育，「還未提供中等教育時期的學習」（Dewey, 1897b:331）。所以，由 1936 年出版的《杜威學校》書中所報導的實際運作情況，我們就只能看到初等教育的部分。

誠如杜威所說：「初等時期開始於 4 歲，一直延續到 13 歲，其中包括九個學年」（Dewey, 1897b:330-331）。這九年的初等教育分為三個階段，或者

說三個級別（subdivisions or grades），但這些分級的界限並不那麼呆板。第一個級別包括從 4 歲到 7 歲的兒童，第二個級別 7 歲到 10 歲，第三個級別 10 歲到 13 歲。我們由此可以確認，杜威對於對學生學習階段的安排，與現今的狀況無太大差異。

然而，相對於杜威，由一般華德福學校的實施情況來看，施泰納有關學生學習階段畫分的主張即十分特別。謹依據梁福鎮（2008：139-141）、范信賢（2012：262-263）、謝易霖（2015：35）及蘇鈺楠（2016：6-10）等的介紹或評論整理如下。

慈心華德福的課程是依據施泰納的教育哲學規畫而成，其基本的理念乃建立於對「人」的理解之上，確認人在「意志」、「情感」和「思考」這三方面的心靈反應是和外在世界產生互動的關鍵，因而在設計課程與實施教學時，力求保持這三方面的均衡發展，進而獲致以自主與自律為前提的最大自由。以此為出發點，華德福教育有所謂的「七年發展論」，將幼兒至成人的學習歷程分為三個階段：

第一個階段是 0 至 7 歲的幼兒期：此一階段的發展重點為「身」，這個階段的孩子以他們的身體來探索和認識世界，需要規律的安排及重覆性的運動，是孩子用「意志力」進行學習的時期。

第二個階段是 7 至 14 歲的少年期：此一階段的發展重點為「心」，兒童已有清晰的觀察與敏銳的感知能

力，透過心靈與外界的交互作用，對世界的同感與反饋來學習，這是孩子以「情感」進行學習的時期。

第三個階段是 14 至 21 歲的青年期：此一階段的發展重點為「靈」，兒童的身體、情感已成熟到一定程度，是以「思考」來學習的時期。所謂「思考」並不只是指大腦的活動，更是心靈深處對生活印象的判斷和自我意識的形成過程，使其獨立於權威走向內在自由感，發展出判斷力和獨立的思想。

## 七、結語

誠如我在文首所言，我只是就著我對於杜威與施泰納的粗淺認識，「看」他們在課程理念與作法上有哪些值得「談論」的。在這一節中，謹就著先前邊「看」邊「談」的各項內容，略作綜結。

本文第三及第四兩節，我談論了兩位實驗教育先行者都以廣義的觀點來看課程，而且都關心課程的目的乃在於人文意旨的實踐。我之所以特別把這兩點放在最前面談論，是因為一般社會大眾總是從教科書的角度來看課程的意義，又從考試——特別是升學與就業考試的角度——來看課程的目的。這些褊狹的觀點，把課程的意義窄化，又把課程的目的扭曲，亟需加以矯正。杜、施二氏的課程理念與作法，恰可作為參照。

清華大學梅貽琦校長曾說：「大學之大，不在大樓，而在大師」，這句話也可通用於其他階段：要辦好學校，

一定要有負責任的教師。由我在第五節所作的報導可以確認，作為實驗教育典範的杜威學校與華德福學校都落實了這一點，在充分信任與高度期望的前提之下，課教師以重大責任。然而，這兩種學校都提供教師們群策群力、共同進行專業成長與發展的機會。特別是這兩種學校都沒有固定的課程綱要，更沒有現成的教科書可用，而必須由教師自行設計、製作與執行適合學生特質、需求與興趣的課程與教學活動，帶動學生積極投入學習活動。

我在第六節指出杜威對於對學生學習階段的安排，是由初等教育、中等教育，而至高等教育或者大學，與現今的狀況無太大差異。但是，相對於杜威，施泰納有關學生學習階段畫分的主張即十分特別：以「意志」為重點的幼兒期（0 至 7 歲），以「情感」為重點的少年期（7 至 14 歲），以「思考」為重點的青年期（14 至 21 歲），而形成以「身」、「心」、「靈」均衡發展的「七年發展論」。

前文曾經提及，在我看來，杜威雖然名氣較大，但是他在實驗教育這方面所發揮的影響力，比起施泰納來說，似乎小得多。尤其，施泰納自 1919 年始設華德福學校以來，近百年來，這類學校逐漸擴增，遍及世界各國，連台灣都有幾十所。但是，我所設問的「杜威提出的改革主張並未轉譯成為實際，而施泰納的改革建議卻能付諸實行」這個問題，依然沒有確切的答案，有待大家持續探究。



## 參考書目

- 王承緒(譯)(2007)。K. C. Mayhew & A. C. Edwards著。杜威學校 (The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903)。上海：教育科學出版社。
- 吳俊升(1972)。教育與文化論文選集。臺北：商務。
- 范信賢(2012)。華德福學校課程的課程美學：E. Eisner觀點的映照。陳伯璋主編，課程美學(頁247-280)。臺北市：五南。
- 倪鳴香(2004)。扎根與蛻變：尋華福德教育在台灣行動的足跡。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 梁福鎮(2008)。施泰納人智學教育學之探究。當代教育研究，16(1)，121-153。
- 陳志修(2005)。另類教育的省思：Rudolf Steiner教育理念之批判。國民教育學報，2：183-201。
- 單文經(2014)。杜威對課程與教學問題的提示。教育研究月刊，245，128-144。
- 黃曉星(2002)。邁向個性的教育：一位留英、美學者解讀華德福教育。香港：中文大學出版社。
- 鄭鼎耀(譯)(1997/2004)。R. Wilkinson著。善、美、真的學校：華德福教育入門 (Questions and answers on Rudolf Steiner education, The curriculum of the Rudolf Steiner School, The temperaments in education)。新北市：光佑。
- 謝易霖(2015)。人智學啟迪下之華語文課程圖像——宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思。國立政治大學教育學系，博士學位論文。
- 藍雲、陳世佳(譯)(2009)。教學的勇氣 (The courage to teach: Exploring the inner landscape of teacher's life)。臺北市：心理。
- 蘇鈺楠(2016)。R. Steiner 的教育階段論對華德福課程之蘊義及省思。高雄師大學報，40：1-17。
- Dewey, J. (1897a). My pedagogic creed. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [EW5:84-95]. Charlottesville, VA, Intelex Corp.
- Dewey, J. (1897b). The University Elementary School: History and character. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW1:325-334]. Charlottesville, VA, Intelex Corp.

- Dewey, J. (1909). Moral principle in education. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW4:266-293]. Charlottesville, VA, Intelelex Corp.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW9]. Charlottesville, VA, Intelelex Corp.
- Hansen, D. T. (2006). Introduction. In D. T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp. 1-22 ). Albany, NY: State University of New York Press.
- Dewey, J. (1938). Logic: The theory of inquiry. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW:12]. Charlottesville, VA, Intelelex Corp.
- Kliebard, H.(2004).*The struggle of the American curriculum, 1893-1958.* New York, NY: Routledge.
- Martin, J. (2002). *The education of John Dewey: A biography.* New York, NY: Columbia University Press.
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1936). *The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903.* New York: D. Appleton-Century. (Reprinted in 1966, by New York: Atherton Press.)
- Page, R. (2006). Curriculum matters. In David T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp. 39-65 ). Albany, NY: State University of New York Press.
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach : Exploring the inner landscape of a teacher's life.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy.* Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wilkinson, R. (1994). *The curriculum of the Rudolf Steiner School.* Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.

附註：

1. 2004年，我到政大幼兒教育研究所參加一位研究生的口試，倪鳴香教授以她於當年出版的《扎根與蛻變：尋華福德教育在台灣行動的足跡》一書贈我，但我因隨即趕赴外地工作而轉贈於友人，未及詳閱，至感遺憾。

2. 此一說法，請見Hansen, 2006:2-3。
3. Page所說的遮蔽課程（hiding curriculum）與Jackson（1968）及Apple（1979）等學者所提出的，學生在接受正式課程之同時，暗暗地學習到的「潛在課程」（hidden curriculum）不同。遮蔽課程是因為學校或教師的偏差作法，讓學生只學到一些皮毛的、速效的考試技巧，而無緣接觸到應該學習到的「人文意旨」或是社會的價值，致使學生轉向到他們有限的、個人的、熟悉的、同儕的，以及通俗文化的資源，去學習一些偷雞摸狗、等而下之，甚至是邪門歪道的、不能登大雅之堂的知識或技巧，最後淪為害群之馬或是社會的寄生蟲！更有進者，「潛在課程」還有可能會讓學生學到一些有利於正式課程實施的價值，「遮蔽課程」卻有可能因為正式課程受到遮蔽，課程的社會價值遭到抹煞，致使學生受家庭社經背景影響，而使其原本「已經偏差了的社會資源」（Page, 2006：52）更形異化，或者「因為種族差異……已經被剝奪了很多的社會資本」（Dewey, 1909：157）每況愈下，致使潛在課程的運作與效應益趨惡化（詳見單文經，2014：129-130）。
4. Archambault為原於1936年印行，復於1965年重新出版的《杜威學校》（The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago）一書所撰〈編者前言〉中言及：

這所學校遠遠不是「放任的」，因為教師作為一個負責的代理人，他的作用是明確規定的。這所學校不但不是「兒童中心的」，相反，它是「社會中心的」，時刻注視著社會生活和社會職業。這所學校並不是「沒有方向的」（王承緒譯，2007：12）

Jay Martin則是在《杜威的教育：傳記》（*The education of John Dewey: A biography*）中（2002:199）說：

許多人誤解杜威反對「建制中心」（institution-centered）的教育，主張兒童中心的教育，其實，杜威真正主張的是社會中心的教育。因為學校所培養的並不是孤立的個人，而是能與人建立良好的關係，共為社會發展與進步的社會成員與公民。

5. 依Mayhew & Edwards（1936:vii）所撰《杜威學校》的〈序言〉顯示，Mayhew擔任負責課程發展之責的副校長兼科學領域的主任，而Edwards為實驗初期的歷史教師，後來在較高年段以特別督導教師（special tutor）名義，協助各個領域的教師進行教學。
6. 我在謝易霖的論文還讀到：「以課程為中心」的說法：

（Parker J.）Palmer...注意到「對課程的激情」是學生常提及的優秀老師的樣態，但Palmer更深刻的以為，激情把課程（而不是老師）推向了教學環境的中心...以課程為中心，不是忽略學生的需求，也不是無視教師主體...教師要注入己身生命，形塑教學流程，聆聽並邀請學生，同時還要捨棄己身進入更大的世界。（謝易霖，2015：484）

然而，我查閱了Palmer（2007）原書“The courage to teach: Exploring the inner landscape of teacher's life”

及藍雲、陳世佳翻譯（2009）的《教學的勇氣》一書，才知道所謂的「以課程為中心」，其原文乃是‘subject-centered’，從其上下文脈看，似應譯解為「教材中心」或「課題中心」。

7. 依我理解，謝易霖在此地所說的「綱」，應該可以從兩個方面來看：其一，因為慈心華德福為公辦民營的形式，所以，基本上，其課程實施是以十二年國民基本教育的精神為「綱」；其二，當然是以施泰納的教育理念為指引，參酌國內外華德福學校課程實施的情況，訂定該校的「綱」。
8. 該文後經 Mayhew & Edwards（1936）摘述於所撰《杜威學校》中的26, 27-30, 31, 32, 34, 36等頁。

