

## 試論方案教學的特點及其哲學基礎

陳翠

國立清華大學教科系博士研究生

### 一、前言

近年來，在後現代思潮的影響下，中小學和幼兒園大有愈來愈重視方案教學之勢。方案教學需要教師和學生統整多個學科知識，對問題進行深入探究，鼓勵學生多角度的思考。然而，任何一件事情都要「知其然，知其所以然」，因此，但本文試圖還原到 20 世紀初的背景對方案教學的哲學基礎進行論述。

19 世紀末 20 世紀初，在進步主義思潮的影響下，美國掀起了一場科學化的兒童研究運動：反對傳統的學科（subject）型態，提倡以各種有目的的方案（project）讓學生有動機和興趣去探究與解決實際問題。可以說這種思潮促成了方案教學（project approach）的形成。

關於方案教學的起源，有學者認為其源於克伯屈提出的「設計教學法」（周淑惠，2013；蘇永明，2015），因克伯屈在《設計教學法》一書中對「設計教學」（project method）有著詳細的論述。但丘文超認為設計教學法並非克伯屈首次提出，方案教學也不是起源於克伯屈。在丘文超（1961）所著的《設計教學法》一書中，對「設計教學」的由來有著詳細的論述。他指出，「設計」（project）究竟開始於何時、由誰先倡導，均無考證。但在教育上的應用，則始於十九世紀美國哥倫比亞大學師範學院學報（Teacher's

College Record Clombia University in America）上刊發的一篇 Richards 的文章。Richards 因不願學生處於被動地位，主張學生自己發現問題後，應自己去計畫、去施行、去解決，這項辦法被 Richards 稱之為設計（project）。

因此，根據丘文超的考證，Richards 是最先提出「設計教學」之人，其後，設計法由 Richards 逐漸推廣。克伯屈在《設計教學法》一書中也指出，設計教學這一名詞，既不是他的發明，也不是他首次引入教育領域，克伯屈甚至說「事實上，我甚至不知道人們究竟使用了多長時間」（楊絢雲譯，1992：360）。

但是，不論誰先提出「設計教學法」，必須承認的是，克伯屈首次把設計教學描述為「有明確目標，涉及整個身心的活動」（楊絢雲譯，1992：360），這一定義為後來方案教學所提倡的「探究」和「統整」提供了重要的理論基礎。

關於方案教學的定義，一般認為，方案教學指的是對一個特定的主題所進行的深入的探究，其主要特徵在於方案是一種調查活動，是兒童研究、找尋問題答案的過程，關鍵是，這些問題來自於他們自己（陶英琪、陳穎涵譯，2006）。因此，方案教學的課程發展主要經歷三個發展階段。第一階段為起始階段，確定興趣並回顧知能與羅列探究興趣；第二階段為開

展階段，即提供新經驗與探究機會；第三階段為總結階段，在這階段要評估、省思與分享學習（周淑惠，2013）。

因此，從方案教學的三個階段來看，其非常重視學習者的興趣與活躍探究，並且以統整的形式呈現。因此，本文將方案課程的內核提煉為「探究性」和「統整性」。

## 二、方案教學的哲學基礎

值得一提的是，當今課程形式非常多樣，「全語文課程」、「主題探究課程」、「瑞吉歐課程」皆是以「探究」和「統整」為核心理念，只不過是以不同的面貌呈現，這些課程都有著探究和統整的特性（周淑惠，2006），也都受到杜威和克伯屈的進步主義思潮的影響。但本文受於篇幅限制，在此只討論嚴格意義上的方案教學及其哲學思想，就「探究性」和「統整性」的哲學基礎進行剖析。

### （一）「探究性」及其哲學基礎

所謂探究，意指兒童以舊經驗與知識，透過與周圍環境中的人、事、物互動的方式來探索未知事物或解決相關問題，最後發現答案、獲得知識與增進探究能力的過程（周淑惠，2006）。

探究源於興趣，當兒童對某一事物產生興趣的時候，就會用各種辦法去尋求答案。這種興趣性，也就是杜威所提倡的內在驅動力。杜威認為教育目的必須從兒童的內在活動和需要

中產生。為了更清楚的闡述這個說法，杜威用了「教育即生長」(education as growth)這個比喻來說明教育的內在目的（蘇永明，2015）。

克伯屈在《設計教學法》中又進一步闡述了目的和內在驅動力的重要性，他指出學習是一個「有目的的行為」（楊絢雲譯，1992，P362），目的一旦形成，它將指導過程的每一個步驟，並使整個過程具有統一性。根據目的強度和清晰度的變化，所有不同水平和不同類型的設計都有一個與它相應的目的，「這個目的就是定勢明確地、有意識地追尋的最終結果」，它是人們「面對困難、克服障礙的內部動力」（楊絢雲譯，1992：365）。筆者認為，這種有目的地追尋結果的過程，放在今天來看，就是一種探究的過程。克伯屈還舉了兩個男孩做風箏的例子，一個有著「全心全意的目的」，另一個把做風箏當作「不願做而被迫去做」的事情（楊絢雲譯，1992：365），有目的男孩，在做風箏的過程中伴隨著豐富思想和觀點，因他思維在不斷活動，每一步都會透過多種方式和他已經具備的經驗進行連結；而那個被迫做風箏的男孩，在沒有經歷心智的靈活自主的情況下，他的思想和觀點是貧乏的。克伯屈的這個例子初步解釋了探究對於人類學習的重要性。

克伯屈還鮮明的反對行為主義的刺激-連結理論。當作為刺激的某觀點出現的時候，某一特定的反應將隨之出現，但是學生是否獲得了作為行為刺激的許多思想、觀點，在特定的情

境中他們是否明智的選擇觀點，這點存在許多疑問。兒童本質上是主動的、活躍的，在社會性活動方面尤其如此。在強迫性教育的支配下，學校變成了毫無目的混日子的地方，把兒童訓練成了自私的個人主義者，其結果是有的人求助於迎合孩子們任性的一時興致。因此，建立在「有目的的行為」基礎之上的教育是對未來生活的最好準備，同時也構成當前有意義生活本身。

在行動上，杜威主張以問題解決為行動的核心導向，要「使行為更有智慧」，並界定了「探究」的意義，即把有問題的情況解除，還提出了問題解決五步驟：提示、理智化、形成假設、狹義的推理或「演繹假設」、驗證（蘇永明，2015）。克伯屈以杜威的問題解決法為基礎發展出設計教學法，提出「教育即經驗的不斷改造」，一個人通過對事物的探究，不斷地改造經驗，使經驗日益豐富完善，對經驗的控制力不斷提高，這就是生長（楊絢雲譯，1992），也就是杜威提出的「教育即生長」。

由此可見，不論杜威還是克伯屈，都反對傳統灌輸式的教育，倡導興趣導向的、內在驅動力的學習，鼓勵兒童主動學習和尋找答案，並在自己設計的課程中主動地、興趣盎然的學習，不斷地獲得和改造生活經驗，達到不斷生長的目的。方案教學中的探究性即源於進步主義思潮，受杜威和克伯屈的影響尤甚。

## （二）「統整性」及其哲學基礎

關於教學的統整性，不同的課程專家有不同的表述，但一般認為 Beane 的理論較能代表當代統整性課程的面貌。Beane 是美國教育界主張課程統整最有力的學者之一，他指出統整性課程是指以一個主題概念或知識為核心，整合幼兒各領域的學習，包括經驗的統整、社會的統整、知識的統整、課程設計的統整四個方面（單文經，2001）。

經驗的統整是指把瑣碎的細節統整成一個整體的觀念。任何資訊或材料若能越參與情境脈絡、文化背景、後設認知的運作以及個人的經驗整合，便越容易理解、學習和記憶。關於知識的統整，Beane 認為其不僅是知識的組織，更是知識的運用，我們常要問習得或建構的知識要怎麼樣才有意義，讓統整的知識成為解決真實問題的工具。關於社會的統整，Beane 認為人的經驗是由個人與周圍的人、事、物交互作用而形成，因此，學習需要有社會的統整。社會的統整應該透過「能增進共同價值或共同利益的課程」來實施，這就是所謂的「通才教育」（general education）。課程設計的統整是指把統整當作一種課程設計的方式，也就是課程的組織要把個人和社會所關心的議題和問題、各種適切的知識，以及民主教育的概念串連在一起，進行統整的設計（單文經，2001）。

單文經在其《解析 Beane 對課程統整理論與實際的主張》一文中，經過考證明確指出 Beane 的這種課程統整性的思想受杜威、克伯屈等進步主義者的影響很大。

關於統整性的哲學起源，還要從杜威的「教育即生活」說起。杜威認為，人類利用環境使自我更新的過程即「生活」，「生活」應包含人類全部的經驗。教育與生活應是整體，完整的教育與生活相同，乃是一種繼續不斷生長發展的歷程，因此，教育的內容也應包含人類全部的經驗（梁福鎮，2016）。克伯屈認為教育應被視為生活本身，而不應該被視為僅僅是未來生活的準備。教育過程應與有意義的生活本身相一致，使二者成為相同的東西（楊絢雲譯，1992）。

杜威的「教育即生長」也反映出對統整經驗的提倡。他將「教育即生長」解釋成「經驗的不斷改造與重組」（蘇永明，2015）。這種「經驗的不斷改造與重組」實際上是指透過親身的視、聽、感、知得到的直接資訊，這種資訊透過與舊有經驗的比對和結合而形成嶄新的、真切的經驗（單文經，2001）。

依據以上的觀點，杜威和克伯屈對當時的學校教育提出了強烈的批判。杜威認為當時的學校教育給人的經驗是分立的，學生無法與其他經驗做連結，在生活情境中毫無用武之地（單文經，2001）。克伯屈也批判傳統課程的邏輯組織割裂孩子的生活經驗。他指出傳統教育要培養的是「馴

服工具」，這種兒童能勝任工作，但不能獨立判斷。而且以培養「馴服工具」為教育目的的的教學內容不是按兒童的心理順序而是按照學科的邏輯順序組織的。超出了兒童的心理承受力，脫離了兒童的生活經驗，脫離了實際。按邏輯順序安排的教學內容，把一個完整的概念剝碎，一次讓兒童學習一塊，錯誤地認為兒童學習了所有單獨的碎塊之後，就自然會得到完整的概念（楊絢雲譯，1992）。

克伯屈除了批判當時的教育，更提出了教育應該是「統整」的觀念。他在《教學方法原理》中指出，個人的經驗應該是統整的。「每種結果不僅從它前面的經驗中產生，而且也有助於我們面對某些相繼的經驗」（楊絢雲譯，1992）。因此，學校教育尤其應該將知識和經驗取得聯結，讓知識能付諸經驗的實證，且由經驗中淬煉知識。唯有知識和經驗整合在一起，學校教育的實施才會鮮活（單文經，2001）。

因此，從杜威和克伯屈的哲學和教育主張來看，方案教學中的「統整性」吸收了其二人的觀點，後來又經過美國幼教專家 Kaze 與 Chard 的專著《探索孩子心靈世界：方案教學的理論與實務》漸趨走向完善。而方案教學，也慢慢成為一種舉足輕重的教學模式。

### 三、結語

方案教學源於進步主義思潮，其核心要點是「探究性」和「統整性」。學生參與這種興趣導向的、內在驅動力的、打破學科界線的學習；一方面，

他們會主動尋找答案，不斷地獲得和改造生活經驗；另一方面，他們可以獲得統整的個人經驗，獲得對這個世界整體的認識。在素養導向教育的今天，這也正是我們教育現場應該不斷嘗試的一種教學方法，讓孩子與這個世界有更多連結，而不是埋頭於課本之中。

### 參考文獻

- 丘文超（1961）。**設計教學法**。臺北市：幼獅書店。
- 周淑惠（2006）。**幼兒園課程與教學：探究取向之主題課程**。臺北市：心理。
- 周淑惠（2013）。**遊戲VS. 課程：幼兒遊戲定位與實施**。臺北市：心理。
- 梁福鎮（2016）。**教育哲學：起源、內涵與問題的探究**。臺北市：五南。
- 陶英琪、陳穎涵（譯）2006。L. G. Kaze. & S. C. Chard著。**探索孩子心靈世界：方案教學的理論與實務**。臺北市：心理。
- 單文經（2001）。解析Beane對課程統整理論與實際的主張。**教育研究集刊**，47，57-89。
- 楊絢雲（譯）（1992）。W. H. Kilpatrick著。**教學方法原理**。臺北市：揚智。
- 楊絢雲（譯）（1992）。W. H. Kilpatrick著。設計教學法，載於楊絢雲（譯），**教學方法原理**（頁359-375）。臺北市：揚智。
- 蘇永明（2015）。**當代教育思潮**。臺北市：學富文化。

