

杜威芝加哥實驗學校道德實踐課程之探析

鄭玉卿*

杜威主張教育就是生活本身的信念，道德應該是身體力行民主生活的學習經驗。他批評傳統學校教育將道德作為一個學科，灌輸道德知識的教學，是錯誤且無效的教育。本文從教育史的角度，透過第一手史料，說明杜威在芝加哥實驗學校中進行道德實踐課程與教學的理念與實際作法，藉以說明杜威民主社會的道德教育之主張。全文共分杜威實驗學校中的道德實踐課程的內容與教學方法，杜威實驗學校作為其道德教育理念的具體行動，以及實驗學校的道德課程在教育史上的意義等重點進行探究，期能透過杜威實驗學校以生活為核心的道德實踐課程，一方面呈現芝加哥實驗學校的道德教育觀，一方面透過歷史事實提供教育人士有關學校生活中落實道德教育的可能性之參考。

關鍵詞：杜威、芝加哥實驗學校、道德實踐課程

* 鄭玉卿：台北市立教育大學教育系副教授
yccheng269@gmail.com

A Study on Dewey's Moral Practice Curriculum in the Laboratory School of the University of Chicago

Yu-Ching Cheng*

Moral education is a learning experience by taking part in life. It is the faith of Dewey who proposed education is life itself. He criticized it was wrong and useless in traditional education system which defined moral education as a subject and infused the moral knowledge into students. This article will review the curriculums and teaching in the Laboratory School of the University of Chicago established by Dewey from the point of view of educational history. The author tries to explore the ideas of Dewey's moral education and achievements of practice in the laboratory school. There are three major parts in this article, including the moral ideas and practice in laboratory school, Dewey's criticism of moral education in traditional schools, and the real value of moral practice curriculum in the laboratory school in education history. The author hopes this article will provide readers to know the ideas of 'learning by doing' about moral practice education. And finally, the author would like to illustrate the viewpoint of moral education in the laboratory school and share thoughts about how to carry out moral education by practicable curriculums and teaching to educators who are concerned with moral education in school.

Keywords: *John Dewey, moral practice curriculum, the Laboratory School of the University of Chicago*

* Yu-Ching Cheng: Associate Professor, Department of Education, Taipei Municipal University of Education

杜威芝加哥實驗學校道德實踐課程之探析

鄭玉卿

壹、前言

在人類大部分的歷史發展過程中，各個族群基於生存的需要，形成社會習俗和規範，而教育則是傳遞規範，使個人遵守習俗約制，最直接且有效的途徑之一（Adams, 1912/1994, p.128）。因此，形塑學習者良好的品格，便成為學校教育的重要目標。

1980 年代以來，世界先進國家紛紛強調品格¹相關課程，以培育學童成為民主社會中的好公民，具備參與團體生活的知能。歸納各國的作法，主要有二：其一是設立學科，如英國將公民教育（Citizenship education）納入國定課程中；其二是採取融入其他學科的方式，如：加拿大安大略省將之融入學科之中、美國伊利諾州著重品德學習活動設計……等等（周蕙菁，2003，頁 36；吳怡靜，2007，頁 22）。反觀臺灣自 2001 年起實施的九年一貫課程，將國小的「生活與倫理」和國中的「公民與道德」，從正式課程中刪去，而招致「缺德」教育的批評。教育部為避免學校教育可能因此而忽視品德教育，乃於 2004 年制訂〈品德教育促進方案〉，鼓勵各級學校實施品德教育；再於 2006 年、2009 年進行修訂，呼籲地方教育當局加強推動實施。而民間也有許多迴響，例如：臺北市二十多位校長，合撰《品格教育回流》，提出各校推動品格教育的良方妙招（吳清基、曾美蕙，2006）；天下雜誌陸續有《品格決定勝負》（蕭富元，2003）、《關鍵能力》²（金玉梅，2006）、《教出品格力》（金玉梅，2007）……等書籍出刊，皆顯示對道德教育的關注。

¹ 本文中所指的品格教育，主要包括道德教育、公民教育、人格成長三大部分，各先進國家各有偏重，故以「品格教育」統稱。而台灣部分則採教育部的用詞，以「品德教育」稱之。

² 本專刊以聯合國教科文組織（UNESCO）二十一世紀國際教育委員會 1996 年報告書「學習：財富蘊藏其中」（Learning: The treasure within），和 1998 年國際教育會議，

然而，根據學者對台灣推動品德教育的觀察指出，至今台灣實施品德教育多流於灌輸或說教的方式，較缺乏民主的歷程。由於好的道德價值必須有民主參與的過程，大家才能認同此共同創造出的價值，才會去遵守（李琪明，2007，頁 58）。因此，教育部〈品德教育促進方案〉修訂版中，特別建議各級學校推動品德教育，宜採取將「品德核心價值制訂具體行為準則」，「融入學校正式課程、非正式課程以及校園文化」的方式進行，方案中指出：

民國 95 年徵詢各界意見後將原方案微幅修訂，督促各校將品德核心價值與行為準則，融入相關學習領域及彈性學習節數中實施，並納入學期課程計畫中加以審慎規劃。……鼓勵學生採取「做中學」的方式……透過「服務學習」……強化專業知識的應用與關懷利他價值的實踐，……，使學生成為主動的學習夥伴，並積極參與社會及國家事務，實踐熱愛生命、行善關懷、追求正義等的品德核心價值。（教育部，2009）

由以上方案內容可知，教育部雖建議各級學校跳脫以往灌輸式的道德教學模式，採取學科融入的統整方式，透過生活實踐的過程達到品格教育的目的。然這些內容充其量只是原則性的建議，實難以提供各級學校具體的參考藍圖。

事實上，十九世紀末，杜威（John Dewey, 1859-1952）便在其設立的芝加哥實驗學校（The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1904），試驗在生活中做中學的道德教育之課程與教學。杜威認為學校實施道德教育並非教導誠實、高尚、仁愛……等，與道德有關的空泛知識。因此，實驗學校課表上並沒有排定時間進行道德課程，而是在日常生活中進行品格訓練（鄭玉卿，2000，頁 106）。此實驗學校乃是杜威試驗其教育理念的重要場域，他設此實驗學校的目的，即在使教育作為社會演化的重要部分，試圖找出學校依此方向的努力依據（Dewey, 1899a, p.21）。正如同他自己所述，這所實驗學校就像任何的實驗室一樣，主要有兩項目標：一是對教育理論的

所提出的「學習知的能力」（learning to know）、「學習動手做」（learning to do）、「學習與他人相處」（learning to live together）、「學習自我實現」（learning to be）的學習四大支柱，強調建立更重視個人價值的彈性教育系統，使學習者在多元的學習可能中，達到充份地將自我價值加以展現的理想境界（Delors, 1996）。雖不侷限於品格，然無論是實踐、和他人相處或成為自己，都可看出與個人品格有密切的關係，而個人品格乃實踐道德之基礎。

敘述和原則進行展示、測試、檢驗及評論，二是增加教育專業原有的事實與原理(Dewey, 1896b, p.417)。簡言之，這所實驗學校的辦學經驗是他教育思想的重要立論依據(Tanner, 1997)。

本文乃透過芝加哥大學的校訊(University Record)，以及曾經任教於芝加哥實驗學校的教師之紀錄等一手史料，探析芝加哥實驗學校實踐道德教育之相關內容和措施，思考其在課程內容與教學方法之重要變革，並由歷史脈絡探討杜威以社會生活為核心的道德教育之意義與價值，以供當今教育實踐之參考。

貳、以實驗學校作為教育改革的一個具體行動參考方案

杜威認為道德具個人性和社會性(Dewey, 1932, p.363)。當個人實現自我的同時，個人所組成的社會之目的也將實現；而能符合社會需要的個人，其行為也將滿足自己的需要(Dewey, 1891, p.322)。此外，一個人的個性是精神的或心靈的產物，必須經由個人和他人間的相互合作關係加以形成。個人固然在社會顯現其個性，社會環境也將影響個人慾望、動機和選擇，進而形成其品格(Dewey, 1932, p.377)。可知社會可透過學校，幫助其成員達成自我實現，培養出它所要培養的人才，而自己也達成其所要實現的那種理想(Dewey, 1899a, p.19)。然而，要完成這樣的理想，學校教育應重視個人的社會智能、社會能力和社會興趣，三位一體的道德教育(Dewey, 1909, p.43)。他針對傳統道德教育的缺失，提出幾個改革重點，如下：

一、學校應教導符合現代工業社會需要的道德觀念

杜威指出現代工業社會各種新發明不斷推陳出新，使人們的生活也隨之變化萬千。傳統學校教育只針對一個固定的角色去教養兒童，以灌輸的方式，教導抽象的、狹隘且不合時宜的觀念，兒童很可能無法滿足未來社會的需要，變成遊手好閒的寄生蟲。因此，學校要教導的，不是「誠實」、「高尚」、「仁愛」……等，傳統的、超越經驗的「觀念上的道德」(ideas about morality)，而是能據以產生好品格和行為的「道德觀念」(moral ideas)(Dewey, 1909, p.1)，亦即合乎現有社會需要的道德觀念與價值(Dewey, 1916/1955, p.417)。所以，學校的道德教育應從實際的生活入手，分析實踐道德的行為因素，教導社會生活中實用的道德，使兒童具備照護自己的能力，不但能

適應未來環境且能改造環境 (Dewey, 1909, pp.10-11)。簡言之，道德教育的內涵是不固定的，道德標準是成長的、進步的、非絕對的，道德習慣隨著社會的變遷而改變。最好且最有效的道德訓練，是人們在工作上或思想上與他人發生適切的互動而學習得來的 (Dewey, 1897a, p.88)。教育者要使兒童獲得的道德觀念，應該是符合社會發展的動態觀念 (moving ideas)，以此作為指導正確行為的基礎 (Dewey, 1909, p.2)。

二、以直接參與作為學校實施道德教育的方法

儘管當時許多教育哲學家主張教育是導善的歷程，但實際教學活動仍多以灌輸為主 (Rosemont, 1998, p.326)。杜威指出傳統學校強調不因循苟且、有秩序、能耐勞、不妨害別人的課業，專心自己的功課等等習慣，這些學校孜孜教誨的道德訓練形式，並無法滿足社會生活所需要的道德 (Dewey, 1909, p.16)，學校如此將道德內涵等同於知識學習，透過固定的教學模式，按部就班、行禮如儀的進行某一種活動，強迫學習者學習，不論是何種內涵，都因不是當時兒童所需要的道德，而不能產生教學的成效 (Dewey, 1916/1955, pp.6-7)。因此，杜威雖然同意一般將品德教養作為學校最廣泛的目標之主張，但他認為應避免將知識與道德教育相混淆的錯誤，透過有別於傳統教育的教學方法，達成健全品格的目的 (Dewey, 1916/1955, p.402)；並重新徹底檢驗學校課程的內容，以培養學習者良好習慣、養成良好判斷力為前提，培養學習者自己選擇，以及執行選擇的能力 (Dewey, 1909, pp.54-56)。

因此，杜威主張改革傳統學校教育，避免使兒童誤以為除了課業之外，沒有其他事物值得學習的印象，以去除使學習本身變質，造成嚴重缺少道德執行力之錯誤 (Dewey, 1909, pp.25-26)。由於社會是傳遞與分享人類經驗、觀念、情緒、價值等的結合歷程，每個人將在社會的共同利益和目的之引導下，不斷地溝通互動，透過彼此的合作和分享而更佳穩固，並達成更圓滿的彼此自我實現 (Dewey, 1920, pp.197-198)。可知如果教育者瞭解訓練能力的真正意義，無論是個人的觀察、想像與理性思考，都必須從社會的互動中學習 (Dewey, 1909, pp.12-13)，那麼培養一位好公民的道德教育，將不能是一種脫離社會脈絡的體操式練習。他指出兒童本來就有許多社會關係，應被看成是社會的成員。因此，應給予學校一個最廣闊解釋：學校是一個用各種方法，使兒童能活活潑潑地「認識他在社會中的全部關係，並且成功地扮演其角色的場所」(Dewey, 1909, pp.8-9)。所以，他認為最為有效的方法，便是建設學校為一個社會的雛形，讓學生直接參與社會生活，以此作為學校實施道德教育的方法 (Dewey, 1909, p.11)。

三、以實際做中學的行動作為道德教育的實質內容

杜威指出學校的社會功能常常被窄化到只限於造就公民資格，而有關公民資格的教育，又侷限於灌輸選賢與能和培養服從法律的習慣，或灌輸一些道德觀念和意義而已，實在太狹隘、太形式、太像病理學（Dewey, 1909, p.31）。他認為人在社會中的責任和義務，大過於學校教育所傳授的範圍。學校所應努力的是提供互助合作和完成積極人格的機會（Dewey, 1909, p.27），要教授學生這些實用的道德觀念，便要以較寬闊的或社會的觀點，去規劃學校道德教育的內容（Dewey, 1899a, p.20）。所謂道德教育，應包括道德的動機和能力，而道德能力又可分社會智能（social intelligence）（即觀察和通曉社會狀況的能力），以及社會能力（social power）（即訓練有素的統治力，此能力有助於個人與他人共同完成社會目的）。簡言之，凡對社會狀況的觀察與理解，或足以增進社會進步的能力之各種訓練，都應屬於道德教育的範圍（Dewey, 1909, pp.42-43）。反觀傳統學校或將學校當作是傳授知識的場所，傳授完全脫離社會需要的知識，其結果就好比在陸地上教兒童學游泳一樣，是毫無用處的（Dewey, 1909, p.14），實無法使兒童養成適應社會生活的良好習慣。

簡言之，品格（character）的形成是一種過程（process）、操作的（working）、動態的（dynamic），本身便具有實踐力。可知道德教育必須使兒童產生社會趨力（force），包括良善企圖（good intentions）和實踐能力，亦即所謂的品格力（force of character）。若能透過有效的指導，依照社會的規範引導個體掌握認知（intellectual）與情感（emotional）兩方面有價值的目的，才能使兒童獲得品格力，以及具備正確評估價值的判斷力（Dewey, 1909, pp.49-51）。

參、芝加哥實驗學校道德實踐課程素描

1896年，杜威在芝加哥大學附近康馬克（Kimbark）大街5714號，設立了實驗學校³，即著名的芝加哥實驗學校。這所實驗學校，招收32位六到十二歲的孩童，採

³ 此學校於1904年改為帕克學校（Parker school），然學校門口的告示牌中，仍清楚標註為杜威實驗學校之舊址（鄭玉卿，2008）

用新的教育方法來證驗其理論，目的在制定出從幼稚園到大學的一個有機的學校制度。這所實驗學校並沒有標舉任何的道德目的與標準，完全透過參與社會生活，以試驗主義（experimentalism）的精神，讓兒童獲得自由開放的現代社會中，所需的各種知能。實驗學校不僅改變了學校運作的模式，也在課程與教學的實際工作上，進行不同於傳統的精心的設計。

杜威強調教育不只是獲得品格的手段，同時也是道德生活的本身（Dewey, 1916/1955, p.417）。學校本身代表的是一種真正的共同生活，學校的訓練管理和秩序，都將是社會內在精神的表現，所用的方法便應注意兒童的主動力與創造力，使兒童能自發地為他人服務，而課程便要提供給兒童材料，使之能「擔負一部份的世界，進而產生一種自覺心」（Dewey, 1909, pp.43-44）。因此，要實施有效的道德教育，應由學校生活、課程、學習和行為的方法三方面著手。

一、實驗學校是一個活潑有生氣的社會機構

由於杜威堅信參與社會生活，是獲得生活實際能力的唯一方法，而學校是一種社會組織，教育應是一種社會過程，學校教育則為社會生活的一種形式。因此，他的實驗學校是一個活潑的社會機構，提供一種簡化社會生活的模型，幫助兒童經由學習過程對社會生活有實際的認識，並獲得校外生活所需要的道德動機和社會關係（Dewey, 1896b, p.418）。根據長期任教於實驗學校的教師（Katherine Camp Mayhew 和 Anna Camp Edwards）⁴之記載，可知實驗學校的課程與教學，特別重視讓兒童在日常生活中，藉由各種實際行動，體會各種靈活而不拘形式的社會關係，逐步意識到自己和他人的社會角色，瞭解別人和自己擁有相同的權利，以學會彼此尊重的美德，獲得真正的道德成長（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.32）。

首先，他主張學校必須「有目的地」（on purpose）提供以往由家庭負責的那些教育因素（Dewey, 1899a, p.26）。實驗學校的最早教育階段中，提供如同在家裡、鄰里間或運動場上的生活環境，由此開始逐漸進行社會的各種活動（Mayhew & Edwards,

⁴ Katherine Camp Mayhew 於 1896 年 Dewey 實驗學校最初設立時，即負責科學方面的課程，曾擔任實驗學校的副校長；而 Anna Camp Edwards 早期在實驗學校中擔任歷史教師，後來擔任特別導師，參與規劃高年級的各項課程與實際的運作。杜威認為二者對實驗學校的理念與實踐有很深入且正確的掌握（Dewey, 1896a, p.417；Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.ix）。

1936/1965, p.43)，使孩童到學校就像在家裡感到自在有趣，從遊戲中學習，讓兒童感受到是為了自己完成許多事情，體驗和別人相處，放棄一些自己意見的方法（Dewey, 1897b, p.72），以在較年長的階段中，能獲得和別人一起工作的愉快經驗，瞭解和他人合作的效率與助益。

簡言之，實驗學校將學校作為家庭生活的延續，透過實際操作活動提供人類基本生活的活動架構，期以提供兒童類似於社會生活的一個具體、明確的活動中心。從兒童成長的連續性加以考量，延續兒童所熟悉的家庭生活活動，藉由遊戲和作業滿足兒童建造、操作、積極行動和製作等的衝動，並逐步擴大、深化與發展，進行必要的分工和合作，使兒童在無可避免的情況下，自然地適應團體的生活（Dewey, 1936, p.473）。

二、實驗學校在課程內容的變革

除了如上所述，將學校建設為一個活潑有生氣的社會機構，提供有利的學習環境外，必須提供彈性的、多元的、自由的社交機會之課程，讓兒童從學習中培養容易受道德感動的習性（susceptibility）與熱誠（responsiveness）（Dewey, 1909, p.56）。實驗學校的道德課程內容，可分以下幾點說明：

（一）課程內容應以社會活動為核心

杜威強調學校課程是兒童實現社會生活的手段。所以，學校教育必須從社會活動的角度組織課程（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.42），而判斷與選擇教材的標準，包括文化（culture）的價值、知識（information）價值，以及訓練（discipline）的價值。其中，應以提供社會生活之具體意象和觀念的知識，作為教育的材料；透過訓練將知識深入到個人的學習中，經由知識與訓練的緊密連結形成文化，以幫助個人完成社會化的目標。

首先，就教材部分，學校課程必須按照社會生活的特別目標和作用進行安排（Dewey, 1909, pp.31-33）。木工、金屬業、紡織、縫紉、烹飪等這些手工作業，是生活和學習的方法，是不同於一般學校的特殊科目（distinct studies）。這些手工作業能引發兒童強烈的興趣和注意力，使兒童變得主動和活潑，變得更有用、更能幹，對家庭也更有幫助；在某種程度上，對兒童未來實際生活必須擔負的責任也做了準備（Dewey, 1899a, pp.26-27）。因此，實驗學校中設置了實驗室、紡織工廠、停車場、體育用品、軋棉機等，許多提供讓兒童直接參與活動的場所，並在活動中要求兒童和同

伴互助合作，透過與社會和校外生活的聯繫，激起兒童行動、表現、做事的慾望等需要，喚起兒童的社會意識，培養他們的合作習慣與品格。杜威強調經由參與社會團體生活，將增加學生的容忍精神、擴大學生的社會見識，使學生對人性有更直接而深入的認識。包括：從外在行為的表現認識他人的性格和判斷社會的狀況、適應不同性格的人並適切地與之互動、接觸更多商業上的活動等等，都是藉由與他人一起工作、遊戲中，學會適應社會環境，學會與他人互動的人際關係溝通技巧，獲得控制自己行為的能力與知識（Dewey, 1899a, p.25；Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.21）。

總之，關於道德教育的教材，一般很容易讓人聯想到「誠實」、「高尚」、「禮貌」... 等等內容，但如果將道德看成是生活中做人做事的法則，那麼它將不再是傳統觀念中的消極性規範。由人類過去的經驗，即可證明所有知識與經驗是緊密結合的，人類的知識是在滿足社會的需要，透過人在社會環境中的具體行動獲得。因此，學校的首要任務，乃設計一個社會情境，訓練兒童從事合作和相互幫助的生活，培養他們相互依賴的意識，並幫助他們適應群體生活，透過實際行動中體現道德精神，包括紀律、自然本性的發展、文化等等，是參與社會發展的優秀成員應具備的德行。可知實驗學校透過這種社會生活精神的體驗，培養兒童所需的道德（Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.34-39）。

1. 一切活動以手工活動為核心

人類歷史清楚說明人類智慧是隨著需要和活動而發展的。從原始社會開始，人類透過雙手的實地操作掌握經驗，並將獲得的具體經驗保存於頭腦之中，形成有用的知識（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.5）。由此可知學校教育應以雙手操作的社會性的手工活動⁵（social occupations），作為學習和發展社會習慣的媒介。在實驗學校的學習活動中，主要是透過兒童隨手可得的熟悉材料，引導他們自然地運用雙眼、雙手和其他感官，實地進行操作以獲得具體的生活經驗，進而形成實用知識。包括：木工、烹飪、縫紉和紡織等等，都是當時生活所需的重要技能，也是社會中最重要工業，是而成為學校中最重要學習內容（The University of Chicago Press, 1897a, pp.24-25；1897b, p.38）。

⁵ social occupation 原字面上是「社會職業」的意思，此處將 occupation 翻譯為「手工活動」，主要是依據它在杜威實驗學校中實際課程運作的內容，主要是將他們看成是生活和學習的某些方法，是掌握社會本身各種賴以生存的方法，並不是特殊的學科（Dewey, 1899a, p.27），而取 occupation（職業）廣義可看成「手工活動」的意思。

根據實驗學校老師們的觀察，就個人而言，這些手工操作，比起傳統學校安靜用功的讀書，對兒童是有吸引力的，而且要自然得多。它不但訓練了兒童的各種感官，促進感官的協調與成熟；在兒童的可塑期（特別是年齡較小的班級）做這些活動，也能使個人更熟練與靈巧的使用雙手，培養勤奮和堅持工作的習慣。此外，若教師能用自由的精神，指導兒童實際操作的行動，更能發展兒童執行計畫的獨創性和執行力（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.27）。就社會而言，由於社會是必須經由人類相互結合，分享其經驗，建立其共同的利益和目的（Dewey, 1920, p.194），透過手工作業的學習，正提供了培養分工和合作等社會精神的好機會。它的確使兒童在實地操作中，瞭解事物的相關系統知識，同時也能訓練兒童守秩序、勤儉和保持工作整潔的習慣（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.29）。

此外，杜威特別強調以社會性的手工活動為起點，除了有利於能力的訓練和習慣的養成，亦有利於結合學校其他各項知識的學習，達到更有效率的學習成果。例如：結合烹飪，可讓兒童獲得大量有關化學的知識；結合木工的理論工作，可獲得大量的數字知識與幾何原理；結合工業發展故事與各種發明的歷史，可讓兒童更具體認識人類歷史的進步……等等。其他如情意方面的學習，也不例外，例如：當兒童進行熔煉作業時，他們發現該新工業對人們社會生活的影響，以及勞動分工的實際需要，將使兒童主動組織起來，在一個人的領導下，進行冶煉的工作（Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.29, 47）。由以上所述，可知實驗學校的課程乃以手工作業為起點，讓兒童在情境中體驗實際的需要，自然完成各種社會生活的學習（Dewey, 1898a, p.253）。

2. 以社會生活為篩選教材內容的標準

每個家庭總有一些事情必須去完成，每個成員必須忠誠地盡自己的本分，並和社會其他成員合作。在實際的行動中，培養出符合社會生活需要的人格（Dewey, 1899a, p.24）。兒童是家庭的一份子，也是社會中的一員，不但要教育兒童具備教養下一代的能力，以延續社會生命的責任；也需教養兒童成為未來社會服從法律的好公民；成為一個從事有利於社會的職業，並維持自身獨立與自尊的人；成為一個對社會鄉里有所貢獻並能促進族群文化發展的成員。然而，學校若要讓兒童完成這些角色與責任，除了進行各種領域知識（包括科學、藝術和歷史）的訓練，更把每一學科看作是使兒童認識社會活動的一種工具，使兒童具備研究知識和溝通交流的能力，擁有健全身體、敏銳洞察力、靈活技巧，以及勤懇、堅忍、善於服務的好習慣，幫助學習者瞭解社會生活的方法，使之獲得關於「社會的想像和觀念」（Dewey, 1909, p.40），如此各領域

的知識學習不再是單純的道德灌輸，而更具有積極的倫理意義與價值（Dewey, 1909, pp.9-10）。茲分別說明如下：

（1）基本的讀寫算

杜威強調書寫與閱讀的能力是學習的工具，兒童必須學會使用這些工具，並對這些工具有所瞭解，具有使用這些工具的目的或動機，才能實際學習閱讀，順利地表達自己並和別人溝通。他認為如果語言的學習是來自於社會活動，當兒童有了實際使用語言符號的動機和需要，便能順利進行學習，它本身就是目的。由此亦可推知，兒童最初在學校學習的讀寫算材料，以實用為考量標準，並不需要大量的學習（Dewey, 1896b, pp.418-419）。他主張在兒童六歲或七歲時，除非讓兒童已感知到這方面的需要，否則不應採取強迫的方式教導兒童閱讀，同時要注意利用各種機會，進行相關的語言訓練。例如：在朝會時，讓兒童從家裡帶來一些大家感興趣的物品，或者是一個故事、一首歌、一本書或一個玩具，和同學一起分享，讓兒童開始感受和與人分享的快樂。不管是什麼東西，都要使兒童學會為他人帶來歡樂；對於比較害羞的兒童，即使只講一兩句話，也要給予大大的鼓勵（Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.70-71）。但從八歲開始，讀寫便成為學習中非常重要的部分，兒童必須運用他們的語言基礎，試著進行文字的書寫或戲劇式的表達，目的在培養自我表達的能力與提高觀察的技能（Dewey, 1899b, p.281）。

至於在數學方面，也應注意到其學習內容，是否符合社會生活的實用需要，必須讓兒童瞭解學數學的用處（Dewey, 1909, p.41），教兒童數字的運算，同時學會算學的應用，瞭解商業的實質計算，以及數學在社會生活中的重要性。例如：以航海的時間計算距離的遠近，利用經緯度計算時間等等，透過生活上的實際需要，進而瞭解數學演算的必要性（Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.129-130）。

總之，無論是語言課程學習讀寫技巧，作為和別人分享所發現事物的手段（Dewey, 1896b, pp.418-419；Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.27），或是強調數學在本質上完全是屬於社會的，應結合相關的社會事實進行學習（Dewey, 1898b, p.239），皆反映出杜威實驗學校以社會生活作為課程設計的基礎。為了一切學習有效且合乎社會需要，學校課程必須與社會生活的實際狀況相結合，教室活動必須是源自於兒童的真實生活經驗，如此對兒童的發展才是有意義的，才能產生吸引力。另一方面，由於要滿足這些基本需要而逐漸發展的理解力和創造力，學校變成了一個活潑的社會生活之真正形式，而不僅是一個學習課業的場所（Dewey, 1899a, p.27）。

(2) 遊戲

杜威認為遊戲是兒童期最主要的一種教育方式。遊戲是使兒童積極參與教育活動的重要媒介 (Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.75)。學校設計遊戲時，應考量兒童的經驗和能力，讓兒童在遊戲中，透過與其他兒童的直接談話和親密互動間發現彼此，並對所處的環境產生認同感，願意為成為團體的一份子而貢獻自己的力量。

實驗學校的運作，把學校看作是整體社會生活的一部份，特別為兒童安排各種大起居室，提供孩子室內運動與遊戲的活動空間，而且還常利用戶外的自然環境，如門廊或院子裡、公園、圖書館或博物館等，藉由各種活動讓兒童在互動中彼此認識和學習 (Dewey, 1899a, pp.86-87)。因此，實驗學校中的兒童很快能感覺到，這是一個屬於自己的地方，在學校裡生活簡單，從容不迫，沒有壓力，只要不妨礙別人，他可以按照自己的意願與想法進行遊戲。更重要的，他可以直接與其他兒童進行各種互動，發展社會興趣與人際溝通的能力 (Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.62-63)。

可知遊戲不但能使兒童產生學習動機，進而注意具有教育功能的許多材料及歷程，並且在遊戲的過程中，使兒童彼此之間能夠互助合作，瞭解自己在社會中的價值，進而瞭解社會意義 (Dewey, 1916/1955, p.229)。

(3) 歷史與地理

學習歷史的價值，在於可由過去的事情來瞭解現在，考察社會組織和社會事務的來龍去脈。現存的社會結構相當複雜，兒童不可能完全投入其中，必須透過歷史的學習，幫助兒童掌握現存社會秩序的主要成分 (Dewey, 1909, pp.36-37)。閱讀傳記和學習歷史，是引發兒童學習興趣的有效方法，應讓兒童及早接觸，瞭解社會的新發明、新發現，檢視社會進步的過程，也反省阻礙社會進步的原因 (Dewey, 1897b, pp.72-73)。在實驗學校中，便透過歷史的學習發展兒童發現文化發展的基本過程與手段之洞察力，作為學習其他知識的準備 (Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.29-30)。需特別注意的是，呈現給兒童的歷史必須是真實的，無論是學生根據這些事實編排的劇本，或建造一艘海盜船等等，所有細節與主要的思路都要和已知的歷史事實相符合 (Dewey, 1915, pp.292-293)。

而地理是對於我們居住的自然環境之事實與原理的紀錄，這些由前人經驗所發現而記錄下來的資料，不但對我們今日的生活行動產生深遠影響，藉由地理知識將自然事實與社會事件相結合，也使我們瞭解各地社會生活方式的緣由 (Dewey, 1916/1955, p.246)。可見地理也是學習社會生活的有效學科之一，它說明社會生活的種種情形，

解釋人類生活和自然界交互作用的種種現象。

所以，在實驗學校中，歷史和地理教學的目的，是讓兒童藉此養成由整體社會生活的觀點，詮釋特殊事件與個別情況的習慣，從而充分掌握真實的社會環境，瞭解社會生活所需要的適切行為（張柯圳，1997，頁 122）。例如：對於年齡較小的兒童，除了家庭生活之外，引導他們認識社會生活中各種不同的職業，瞭解人類如何發展到今日的文明（Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.29-30）。對於較大的兒童，則引發其興趣，引導兒童自行蒐集資料並透過討論與研究，循著歷史脈絡和自然環境的條件，想像真實環境可能的狀況和挑戰，發現問題並且進行觀察、思考，發揮創造力與發展解決問題的能力。例如，實驗學校曾讓八歲兒童以腓尼基人為研究主題，探討腓尼基為維持生計，克服自然環境的經過（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.118）。而九歲的兒童，則更深入地結合歷史與地理的研究，探討自己居住的美國。由研究美國西北部開始，讓兒童充分瞭解早期美國邊疆生活的情境、有限的資源和祖先奮鬥的歷程（Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.145-146）。至於十至十一歲的兒童，則開始進行一般社會問題的討論，透過研究不同殖民地（如荷蘭和東印度群島…等）之間的社會差異，推測其團結模式和其後社會和政治之發展，提出可能面臨的問題和解決的方法，瞭解開拓者克服生活環境的過程，進而認知人類擁有今日成果的奮鬥歷程（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.168）。

綜而言之，實驗學校的各科教學都要儘可能的與兒童日常生活和經驗相結合，以利品格的成長，養成良好的道德（Dewey, 1898a, p.253）。可知教師必須理解並確實將社會所需的道德觀念，融入於學校的各種教材之中。無論遊戲、讀寫基本能力、歷史或地理等學科，都應與社會現實生活相結合，使兒童理解人與人對社會應有的責任、應盡的義務和應持的態度，在學習的過程中順利地完成道德教育。

（二）學校課程應兼顧兒童的心理發展和興趣

杜威認為教育是當下的生活，而不是遙遠未來的預備。學校學習的核心不是科學、文學、歷史或地理等等知識，而是兒童自己本身的社會活動（Dewey, 1897a, p.89）。若要陶冶兒童的道德智慧與能力，必須安排吸引兒童興趣和注意的學校活動，讓兒童從實際的解決問題中，學習道德的判斷（吳俊升，1991，頁 158）。這種採取社會活動為判斷標準，以解決問題為前提的課程內容，應兼顧兒童的心理發展與興趣，才能達到其學習的效果。因此，實驗學校的課程組織，大致是分成三個階段。不過，這三

個階段是逐漸過渡，兒童並無法清楚意識到其間的變化（Dewey, 1898a, p.254）。

第一階段為四到八歲（或八歲半），對於這些年齡較小的幾組兒童，考量家庭是其最早接觸的團體。因此，特別考量學校生活與家庭生活的密切聯繫，主要讓兒童從事簡單的社會活動和練習說話（Dewey, 1898a, p.254），以引導他們意識到家庭是他們一切生活事物的中心和來源為目標。整個學習過程中，由兒童本身經驗出發，使全體兒童不斷地共同參與，認識到他和他的家庭所依靠的外界生活，讓兒童瞭解他們必須藉由母親、父親，甚至送牛奶的人、雜貨店員等許多人的幫助，才能獲得食物和安逸的生活，而認識到自己和家庭與外界生活關係的重要性（Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.45-46；The University of Chicago Press, 1897b, pp.37-38）。

第二階段主要是八到十歲，以及十一到十二歲的過渡時期，重點則放在讀、寫、操作、算的能力，但主要不是為了這些能力本身，而是將它當成取得直接經驗的工具，在各種手工作業與科學操作中，學習做事的正當方法（Dewey, 1898a, p.254）。例如：每週舉行一次全校午餐會，把準備午餐的所有工作分配給不同的兒童，有人算和量可粉的分量，有人秤量玉米片和水，有人擺設桌上餐具，有人寫故事讀給大家聽，讓兒童在實際的參與中，親身體驗分工合作的重要性，學會自我表達並發展社會精神（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.51）。

第三階段則是十三歲以後，是把獲得的技能具體地運用到研究和思考的問題之上。這時已逐漸進入到中等教育的階段，各領域的知識、歷史和科學，彼此出現明顯分化的時期。兒童透過之前所學會的方法與工具，進行每一門學科知識內容的學習（Dewey, 1898a, p.254）。

簡言之，杜威主張社會秩序和紀律的學習，來自於兒童對他所從事的工作之尊重，以及對一起工作的他人權利之認識。在實驗學校中，透過以手工活動為核心，統整社會生活的知識為內容，提供兒童善用自己的行動與語言的情境，不僅讓兒童獲得自由和不拘形式的團體生活，更讓兒童在團體互動中，經過有效的溝通，表達自己的想法，發展自己個性，進而成為一個成熟的人，完成應盡的責任、遵守秩序與紀律，成為社會公民（Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.22, 32）。由以上相關的課程可以具體驗證杜威主張一個真正有效力的道德學習過程，不是先驗的（transcendental），而是人類共同生活的條件與能力，是「個人的衝動與習性」，蘊藏在個人的活動組織之中（Dewey, 1909, pp.57-58）的理念。

三、實驗學校在教學方式上的革新

杜威指出傳統學校利用外在刺激，引發個體產生學習動機，是不利於道德發展的。如果兒童是因恐懼失去別人的稱許，或恐懼失敗等因素而學習，隨之而來的，可能是競爭與嫉妒。例如：傳統學校常依分數而不是依據個人才能相較高下的活動，無形中引發兒童要贏過別人的心情，導致反應較慢的兒童，因連續的挫敗而失去了自尊，久而久之也失去尊重他人的態度 (Dewey, 1909, p.24)。因此，實驗學校要努力的是，透過日常生活中的每個社會學習活動，讓兒童沒有刻意的競爭，或對他人行為的偏見，共同合作以發展並實現自己和社群的目的 (Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.20-21)。學校必須重視社會性的知識和行動，以幫助兒童順利適應社會的集體關係，讓兒童自由地表現其集體的行為，並指導他們產生有助於達到社會目的的興趣。簡言之，為兒童完全參與民主社會做準備 (Hayes, 2007, p.16)。

(一) 以真實體驗歷程培養道德能力

杜威強調直接接觸手工作業，以及整個操作的實際過程，認識這些事物對社會的需要和用途，是我們不能忽視的重要教育目的 (Dewey, 1899a, p.24)。在實驗學校中，學校生活是簡化而有秩序的家庭生活之延續。這樣環境將使兒童在新穎卻熟悉的環境中，感覺學習經驗並沒有中斷，只是學習面對較大的社會團體而已，透過從事社會活動激勵他們實際互動，自然而然地根據他人的反應和各種成功和失敗的經驗中，判斷自己行動的價值 (Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.22-23, 274)，透過直接體驗培養個人的道德判斷，進而實踐道德，而不是盲從地背誦習俗道德。

最廣義的意義上，文化是一種集體的創造。從整個人類智慧與知識的發展可見合作的必要性，需要個人和他人密切且自由地交換彼此的經驗，才能完成個人社會化 (Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.5)。美國是由許多小型社群所組成，每一個社群都有不同的種族、族群和階級，有著本身的共同脈絡、集體意識與文化。各個小社群間必須經過充分溝通，凝聚共識的過程，以組織共生共榮、共享福祉的民主社會。實驗學校採取各種活潑的教學活動，讓兒童投入參與完成團體共同目標，並即時給予鼓勵，使其逐漸發展出能夠為社會做出貢獻的能力。例如：讓兒童透過演戲的方式，想像原始人的生活，體會原始生活的不便與艱苦，必須不斷地解決困境，才能獲得更舒適及安全的生活環境，進而瞭解現代的生活是人類藉由不斷地團結合作克服種種困

難，努力發明與創造更好的生活方式和方法以滿足生存需要，從而發現人類的進步是逐漸演變而來（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.99）；又如透過各種小組合作的活動，讓兒童注意他人的興趣和關心他人的感受，養成兼顧自己和他人需要的習慣，以及樂於和他人分享的態度。

總之，實驗學校的教學，以促進人際互動的體驗為原則，使兒童在不斷地親身試驗中累積知識，發展為團體貢獻己力的能力與態度。隨著活動的順利完成，提升自信與參與感，逐漸自我統合成為一個快樂的兒童，同時也在被社會需要的情境中，成為團體中備受肯定且富責任心的成員（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.23）。

（二）以對話或討論方式澄清道德價值與學習道德活動

社會是一群依著相同的立場、共同的精神和目標而活動，所聚集在一起的人所組成的。而這種共同的需要和目標，促使人們必須加強思想的交流與情感的和諧一致（Dewey, 1899a, pp.27-28）。在學習過程中，實驗學校特別重視透過戲劇、對話或討論的方式，引導兒童進行價值澄清或體驗活動（The University of Chicago Press, 1898, pp.201-202）。例如：學校安排腓尼基文化的研究課程，讓學生發現早期以物易物的貿易問題，設想當時人類是如何解決問題，貪婪和慷慨的行為又何以產生，從中瞭解貿易行為間建立信用的必要性，確實體驗誠實的重要性（Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.118-120）。除了用戲劇體驗外，團體討論或對話是最常見的教學方法，例如：為了瞭解過去歷史事件中人類行為之成敗因素，學校透過擬定一天計劃和分配個人的工作，讓兒童在實際生活互動中，體會具備生活德性的重要；另外，每週都舉行全校性的集會，提供各組展現學習成果的機會，讓學生透過討論與對話，獲知取得成功的態度與行為（Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.74-75, 95）。實驗學校便透過如此精心安排和設計的環境，使兒童在經驗中學習社會生活，並自動地發展，久而久之成為習慣，進而形成好品格的有效方法與途徑。

（三）以分工合作的共榮共享歷程落實民主生活道德實踐的真意

杜威認為民主是一個「道德的理念」（ethical idea）。它不只是一種政治形式，更是一種個人和社會的生活方式。在此生活方式中，人人享有相同的權利，也擔負對等的責任，共同參與公共事務並決定社會規範。在此社會中，每個人都能自由發展不受壓抑，人與人之間是平等的，個人的經驗都可互相交換。總之，民主是有利於個人發展與公共利益的生活方式，也是人類唯一且終極的道德理想（Dewey, 1888, p.248）。

因此，實驗學校的教學活動，特別規劃各類實際參與的活動，營造分工合作的需要，使兒童在行動歷程中學會控制自我情緒，以及和他人間的相處之道。學校在進行規劃時，主要注意兩項重要原則：其一是，注意引發兒童學習興趣為起點的行動，滿足兒童對周圍環境刺激所做出的反應，以及尋求具體表達的慾望。其二是，透過學校的組織運作，提供兒童掌握理性表達方式的教材和環境，幫助兒童在形式上或感覺上，選擇有利的社會性行動（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.23）。

較具體的作法，是在實驗學校的教學活動中，將兒童分成數個小組，再將年齡較大和年齡較小的兒童混合編制。以小組團體的方式共同完成課程的內容與目標，讓兒童在小組中進行工作，使年齡較小的兒童在不知不覺中向年齡較大的兒童學習，而讓年齡大的兒童負起照顧年齡較小兒童的責任。透過分工、領導、相互的合作與仿效的過程，體會身處一個平等自由的社會，必須具備的態度與行為，這是有益於雙方道德發展的安排（張柯圳，1997，頁 99；Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.35）。杜威強調教育是以價值為本的活動，唯有個人能認同或接受社會的價值，才有遵守的可能。一個動態的開放社會中，傳遞價值本身即是一種社會改造，學校教育便扮演著傳遞文化和改造社會的雙重角色。教育人員必須掌握環境如何形塑經驗的原則，也必須瞭解獲致成長經驗的有利要素，才能進行謹慎抉擇教育內容和方法，順利的達成這雙重功能（Dewey, 1938, pp.39-40）。

綜言之，杜威主張兒童除了自己本身的經驗，也應該和他人、社會接觸，才能有正常的心理發展。只有當學校具有社會的環境，呈現日常生活中的靈活而不拘形式的關係時，兒童才能獲得真正的道德成長。因此，實驗學校就像一個社會機構，提供一個和真實社會相近的環境，把社會或社區生活的種種活動呈現給兒童，並且以各種方式，使兒童能在其中瞭解各種社會關係，以及自我的價值，逐漸地瞭解他們身為團體一份子的意義與責任，並能從中學習並發揮應有的作用（Dewey, 1896b, p.418）。總之，實驗學校如此以兒童的社會生活為核心，採取做中學的模式，實具體落實了教育即生活、教育即生長的精神（Hayes, 2007, p.16）。

肆、實驗學校的民主生活道德教育圖像解析

1961年，克萊明（Lawrence A. Cremin, 1925-1190）出版《學校的轉變：美國教育的進步主義，1876-1957》（The Transformation of the School: Progressivism in American

Education, 1876-1957) 一書，將教育史視同社會與文化史的一部分，大大擴展了教育史敘寫的視野。書中指出十九世紀末美國的進步主義，是開始於一連串令美國人困惑的城市工業文明，它是一個偉大的人道主義，期望努力實現美國人生命的承諾，達成民有、民治、民享的政治理想 (Cremin, 1961)。當時進步主義的哲學家，如杜威和波特 (Boyd Bode, 1873-1953) 等人，皆主張民主是一種生活方式 (democracy as a way of life)，是一種社會大眾基於公共的利益，共同遵守依循的一種生活方式。它可以透過長期的學校教育，教導兒童某些態度及信念，使人內部自發產生一種生活的價值，以順應民主社會的生活方式，達成改善社會的目的 (Westbrook, 1991, p.x; Winetrout, 1996, p.72)。

在一八九〇年代美國社會正處於急速變遷與政治動亂的時代，來自於工業化的、都市化、種族緊張及移民潮等種種壓力，夾帶著農民、中產階級、勞工、商人、人文主義者等社會大眾的多元訴求與期盼，在所有的人堅信教育是社會改良關鍵的「進步年代」(progressive era)，人們堅信教育能為他們獲得更高的生活品質 (Gould, 1974, p.1; Tanner & Tanner, 1990, pp.125-126)。因此，為了民主社會的公共利益，教育被視為社會進步的保證，凡提倡「教育改革者」即為英雄，相對的「反對改革者」，就被認為是不合作者。在教育改革的實質內容方面，其主要呼應自由與民主的政治立場，展現出三個特徵：其一，教育內容上，不再只強調智力的發展，更應重視全民健康與職業能力的培養；其二，教育實務上，大量運用科學研究的結果改進教學方法，以提高教育效率並增進社會利益；其三，教育方法上，強調因材施教的個別化教學，改變以往一視同仁 (tailoring instruction) 的灌輸方式，以利個體的發展 (Tanner & Tanner, 1990, p.18)。換言之，進步教育運動試圖改變傳統學校重視古典課程和理性訓練的菁英主義，主張重視個體價值和群體的公共利益，乃是因應民主社會思潮的一種教育理念 (Kliebard, 1995, pp.231-233)。

杜威實驗學校創立於1896年，他試圖以此學校作為教育改革的一個具體行動參考方案，確實反映了以教育促進美國社會進步為目標的重要特色。而整個學校以社會生活為核心的教學活動，以及與社會職業相連結的實用課程，不但反映了追求民主理想社會的道德理念，也充分說明了杜威對於公民教育的貢獻 (Dewey, 1896a, p.361; Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.ii)。事實上，教育如同民主社會的所有公眾事務，每個人都有權力對學校教育提出意見，它不但是社會的一部份，它也具有改變社會秩序的力量；然而，教育也是專門事務，學校教育中各種事務的處理有賴於專門的知識

與技巧，如何選擇有效實施公眾意志的方式和方法，則需透過專業的規劃與引導，才能發揮應有的效率，而其他多數人的意見，則作為解決問題的參考依據。因此，杜威以實驗學校試驗其教育理念，透過所有實驗學校教師的教育專業知識，改革學校的管理、課程的設計、教學法的運用等作法，幫助兒童自我發展，並成為符合社會需求的各行各業成員，達成社會的自我實現（Dewey, 1909, p.v-vii）。換言之，實驗學校的設立落實了杜威對於自己身為一位哲學家的責任之認知與堅持，面對當時的社會、道德爭議，為了澄清人們的觀念，試圖藉由實驗學校驗證教育理論重建社會生活和增進社會幸福的核心價值。這些核心價值來自於結合菁英團體和一般大眾的傳統價值、實踐活動、生活形態等因素，強調自由競爭、相互合作、機會平等和民主機制運作的過程，所形成的一個公義社會（Kelman, 1996, pp.16-18）。杜威本身即是一種教育者專業道德的實踐，是一種符合道德的具體展現。

從杜威實驗學校的實際運作看來，由於人的行為是一個整體，可推知人所在的生活環境中，道德的法則必須一致，不能學校內一套，學校外一套（Dewey, 1909, p.7）。實驗學校中的課程內容與教學活動，可發現其整體教育思想是相當一致的，實驗學校絕不能是一個獨立的機構，它必須與社會相連結。學校本身必須是一個小型合作社，其本身要建立一個社會生活的方式，教育才能幫助兒童適應未來的社會生活（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.5）。因此，在兒童最初階段的課程，皆由早期美國的社群文化概念出發，強調傳統小城鎮中彼此相互分享悲喜的經驗，認為那是工業化的科技時代中，需要重建價值，如此才能滿足美國邁入民主社會的時代需求。所以，杜威將「實驗學校」稱之為「小型社會」與「發展初期的社群」，是介於社會與家庭之間的一種社會生活的方式，是現有社會生活的簡化或社會的雛型。學校提供一個社會「胚胎的型態」的環境，藉由把人類真實、生動、有意義的活動，加以簡化、淨化、平衡化，以環境來啟發兒童對社會生活的興趣，順利延續兒童在家庭中早已熟悉的生活，陶冶兒童的社會態度（Dewey, 1897a, p.87）。

此外，杜威雖然一方面考慮到學校教育在社會變遷中需扮演的角色；但一方面又考量發展中的個體無法完全理解和參與複雜的現實生活。因此，在教育的過程中，從發展的概念，將社群的概念延伸到教育中，試圖從建立學校與家庭間的緊密連結，將工業社會逐漸衰微的農作、縫紉等基礎職能，融入到學校課程之中，透過教育發展潛能，並透過以合作式的方式解決問題，減少個體和他人可能產生的疏離感，並透過共同的活動增進社會的智能（Kliebard, 2002, p.43）。可知實驗學校的課程設計理念是

兒童中心、生活中心的，不再是知識中心和成人中心的課程理念。在《兒童與課程》（*The child and the curriculum*）這本足以代表實驗學校課程理念的重要作品中，亦可見關於學習者中心課程規劃相當成熟的觀點（Hamilton, 1990, p.39）。

然而，就當時課程與教學的發展情況看來，杜威也不諱言的指出，最困難的在於課程的設計與引導。因為教育過程中的基本要素，是使未成熟的、未發展的兒童，在最充分和最自由的互動中，體驗成人成熟經驗中的某種社會目的、意義和價值（Dewey, 1902, pp.7-8）。由於杜威堅持真正理智的發展，來自於知識與實際經驗運用的結合。這便是學校把重點放在建造活動和手工勞動的原因，透過親身實作讓兒童自然地 and 日常環境連結起來，通過解決各種職業的問題，自然地創造動機、掌握相關知識和方法（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.33）。對於以個人興趣進行活動的兒童而言，那些從事教學和指導的人之任務，在於指導兒童進行各類能吸引他們興趣的活動，而且必須把這些活動組織起來，使其學習結果系統化，而不只是像遊戲和家庭生活中那樣雜亂和漫無邊際的隨性活動。其中最困難的，必須是使兒童們不斷地進行明確地的實作體驗活動，幫助他們從一個活動轉移到另一個活動，不但保持緊密的連結，並且將兒童親身的各種經驗綜合在一起（Mayhew & Edwards, 1936/1965, p.28）。也就是說，在實驗學校的道德教育，課程與教學的主要任務，在於藉由互相合作的生活中訓練兒童，有效培養兒童分享人類文化遺產，並發揮自己的能力為社會所用、達成社會的目的。猶如社會的各個層面是一個整體，學校的訓練也應將生活視為一個整體來進行，一切活動是兒童本身深切的體驗，並不是經由教師的講述加以完成的。教師的職務僅在於根據其豐富的經驗與成熟的知識，為兒童選擇對他有益的活動，並給予即時的引導和協助，而不是強加觀念給兒童或是形塑習慣（Dewey, 1897a, p.88）。簡言之，這樣的作法可謂打破了道德說教的灌輸模式，在學習活動中所有成員是平等的，經由成員間彼此討論、對話和相互合作，所訂定出的共同遵守規範，以及體會遵守規範的重要之歷程，正充分顯示出民主的意義。

再者，杜威主張民主不只是政府的形式，它主要是一種共同生活的模式，一種協調溝通的經驗（Dewey, 1916/1955, p.101）。而杜威實驗學校的課程實際運作與學校組織，正反映出民主社會社群概念形成的三個重要階段：其分別是「公共分享」（common sharing）、「溝通」（communication）與「社群本身」（community itself）。第一個階段為族群形成共同的目標與從事公共的活動，這個階段起源於族群的認同感（we feeling），他們透過公共的設施達到共同的目標，故團體中的成員必須發展出檢視他

們公共行為的方式。透過彼此相互溝通達成對行為的理解，而此「溝通」必須以普遍性的公共脈絡（commonly shared context）為基礎，學校變成了社群間產生實際互動關係的重要場所，達成共同的理想目標，完成其本身的重要社會責任（Guttek, 1997, pp.325-326；Tyler, 1991, p.128）。簡言之，教育是一種社會功能，使兒童藉著參與所屬群體的生活獲得指導與發展。由於社會有所改變，教育也將會隨著群體的生活特性不同，而有不同的標準和方法。這個標準需根據實際存在的社會成員間自由交流互動的結果，如此才能達成在改變中追求改進的理想（Dewey, 1916/1955, pp.94-96）。可知學校在本質上是一種社會性的機構，它是一種簡化的社會生活方式，有效地帶領兒童分享社會文化的傳統，發展兒童社會生活的能力（Dewey, 1897a, pp.86-87）。關於這一點，杜威實驗學校乃適時示範教育是哲學實驗室的角色，有系統地調整重建學校課程，主要是因應工業化社會造成父母外出工作後，彌補家庭教育的逐漸喪失，學校將扮演一種新角色，以符合知識的動態本質和民主社會的理念之需要，引導兒童從事足以再現真實社會生活情景並具有教育意義的活動（Dewey, 1915, p.292），符合學校因應社會變遷需求，必須進行改革的訴求。由此看來，杜威的教育哲學確實提供一個全面性的改革運動的基礎，為往後長達半世紀的公共政策辯論定下了條件與空間，其主張參與式民主之理念，完全展現在實驗學校的各種學習活動之間。他以民主為道德的理想，期望引導人們建立人人享有基本而平等機會和資源的共同體，並通過參與政治、社會、文化生活，充分實現自己特殊能力並行使專有權力（Westbrook, 1991, p.xv）。可知實驗學校的運作，實反映出全體成員分享共同利益，以及全體成員不分彼此地自由自在的互動，在各種管道的相互交流下，締造新的生活情境，以完成適應民主社會組織之典型（Dewey, 1916/1955, p.100）。

總之，杜威用自己的哲學直接回應了美國社會的具體問題，他認為哲學家必須直接面對社會和道德爭議，澄清人的觀念與價值（Westbrook, 1991, p.x）。他強調民主政治和個人的道德品性是不能分割，現代的民主社會特別需要具備優良品德的公民。也就是說，沒有任何因素能夠代替公民道德的素養，提供民主社會更有力的支持。而透過實踐行動所培養的公民道德，是民主社會最基本和最寶貴的基石。因此，他創辦了實驗學校，嘗試把這學校當作是一個社會機構，是一個透過統整課程把學生活動轉化成知識的學習環境（Dewey, 1896b, pp.418-419）。猶如杜威自己所言，實驗學校就像其他領域的實驗室一樣，是為了對教育理論的敘述和原則，進行測試和檢驗，以獲得教育專業的原理（Dewey, 1896b, p.417）。換言之，杜威實驗學校課程與教學的試驗，乃

是營造一個小規模的合作社會，幫助學生透過一種社會生活方式的實地體驗，為未來有價值和成功的社會人際互動關係做準備（Mayhew & Edwards, 1936/1965, pp.466-467），以實際的行動獲得積極的道德教育效果，實踐理想的道德信念（Westbrook, 1991, p.x）。杜威希望藉由實驗學校的課程與教學，為美國的公立學校建立道德教育的理想教學模式，尋求整體更好生活質量的歷程，為邁向工業化時代的美國社會，找到兼顧個人價值與社會價值的道德教育模式，同時也達成自己作為一個社會知識份子的道德責任。由此可知，杜威實驗學校的道德教育，實說明了道德是一種民主社會生活的實踐之真意。

伍、結語

民主是美國社會的最高價值，它是形成國家政策的指導法則，在政策形成的過程中，並不侷限於多數法則，同時也強調尊重少數。簡單的說，民主代表著一種生活方式。因此，杜威主張學校需教導兒童這種順應社會「生活方式」的信念與態度，而他的實驗學校便是為達成培養這種民主精神的教育，所做的原初而積極之試驗。實驗學校所強調的，不在於傳遞絕對的知識真理，而在於學習實際生活中需具備的知能，以表達民主與進步社會本身所需具備的社會性精神。

站在教育是一個追求更美好生活的角度，可發現杜威實驗學校關注的是，整個教育如何呼應「民主即一種生活方式」的理念，以民主是一種基於公共的利益，讓身處同一社會的個人，都獲得謀求社會中完善生活的平等機會。因此，實驗學校的道德實踐課程，便從透過與他人的相互接觸，並參考人類長期累積的知識與經驗出發，提供兒童一個社會的、理性的和平等的自由學習環境，使他們在教師的引導下，透過各類活動逐漸熟悉彼此的各種關係，並發現自己是團體社會中不可或缺的重要人物，從而主動地扮演自己應有的角色。從實驗學校的實施經驗，可知道德實踐課程必須利用滿足學生衝動與慾望的力量，在實際參與過程中，兼顧品格與行為的陶冶，達成訓練道德智慧的目的。所以，一個符合民主精神的學校教育，並不能透過講授道德觀念的知識課程，灌輸道德格言和訓戒，或強迫兒童記誦深奧莫測的道德術語，而是要佈置自由的生活環境，讓兒童在實際學習活動中，理解人與人相處之道，形成善良的習慣和態度。這正是民主生活的本質，隨著不同人、事、地、物的各種組合，選擇一個最有

利的行動方案，亦即「民主即自由」的道德真諦。真正的道德並非取決於任何訂定的權威，而是所有社會大眾自由行動所凝結的最佳行動結果。

綜言之，整個芝加哥實驗學校的道德實踐課程，是杜威道德教育的原初構想，是他基於當時社會環境需要所提出的解決策略。芝加哥實驗學校的道德實踐課程提醒所有關心道德教育的工作者，在現今講求自由與共識的民主社會生活中，好的品格教育絕不是依靠單純的個人告誡、榜樣學習，或強迫式的說服和誘導可完成，乃是透過與社會生活的形式組織，讓學習者在實際參與和體驗中，完成道德的行動進而發展良好的道德。為了實際落實道德教育，我們當重新思考改變學校的組織與運作模式，並革新課程內容與教學方式，方能以符合道德精神的教育方式進行道德教育，完成名符其實的道德實踐行動。

參考文獻

- 吳怡靜 (2007)。公民素質，打敗金磚四國的利器。天下雜誌，2007親子天下專刊，22。
- 吳俊升 (1991)。教育哲學大綱。台北：商務印書館。
- 吳清基、曾美蕙 (主編) (2006)。品格教育回流。台北：聯經出版社。
- 李琪明 (2007)。什麼是品格教育？天下雜誌，2007親子天下專刊，56-60。
- 金玉梅 (編) (2006)。關鍵能力。台北：天下雜誌。
- 金玉梅 (編) (2007)。教出品格力。台北：天下雜誌。
- 周蕙菁 (2003)。品格：新世紀的第一堂課。天下雜誌，287，34-40。
- 張柯圳 (1997)。Dewey芝加哥時代的教育思想。臺灣大學哲學論評，20，77-146。
- 教育部 (2009)。教育部品德教育促進方案 (修訂版)。2011 年 5 月 12 日，取自 <http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html>
- 鄭玉卿 (2000)。書評：杜威《教育中的道德原理》。哲學與文化，429，105-108。
- 鄭玉卿 (2008)。近代美國進步主義運動的新教育理念與實踐(I)。國科會專案計畫期末報告電子檔 (編號：NSC 96-2413-H-133-001)，未出版。
- 蕭富元 (編) (2003)。品格決勝負。台北：天下雜誌。
- Adams, J. (1994). *The evolution of educational theory* (Reprint). Bistol, UK: Thoemmes Press. (Original work published 1912)

- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York: Vintage.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International commission on education for the twenty-first century. London: HMSO Books.
- Dewey, J. (1888). The ethics of democracy. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early work (1882-1898)* (Vol.1, pp.227-249). Carbondale, IL: The Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1891). Outline of a critical theory of ethics. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early work (1882-1898)* (Vol.3, pp.237-389). Carbondale, IL: The Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1896a). Pedagogy as a university discipline (II). *University Record*, I(26), 361-363.
- Dewey, J. (1896b). The university school. *University Record*, I(32), 417-419.
- Dewey, J. (1897a). My pedagogic creed. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early work (1895-1898)* (Vol.5, pp.84-95). Carbondale, IL: The Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1897b). The university elementary school, studies and methods. *University Record*, II(8), 72-75.
- Dewey, J. (1898a). The university elementary school, general outline of school of work. *University Record*, III(40), 253-254.
- Dewey, J. (1898b). The university elementary school: Group IX. *University Record*, III(38), 239-240.
- Dewey, J. (1899a). *The school and society, being three lectures*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1899b). The university elementary school: Group V. *University Record*, III(43), 281-282.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Dewey, J. (1915). *Schools of to-morrow*. New York: E. P. Button & Company.
- Dewey, J. (1920). Reconstruction in philosophy. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works (1899-1924)* (Vol.12, pp.77-201). Carbondale, IL: The Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1932). *Ethics*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1936). The theory of the Chicago experiment. In K. C. Mayhew & A. C. Edwards (Eds.), *The Dewey school: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903* (pp.463-477). New York: Atherton Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillianco.
- Dewey, J. (1955). *Democracy and education* (Reprint). New York: Macmillianco. (Original work published 1916)
- Gould, L. L. (1974). *The progressive era*. New York: Syracuse University Press.
- Gutek, G. L. (1997). *Historical and philosophical foundations of education: A biographical introduction* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Hamilton, D. (1990). *Curriculum history*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Hayes, W. (2007). *The progressive education movement: Is it still a factor in today's schools?* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Kelman, S. (1996). *American democracy and the public good*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Kliebard, H. M. (1995). The search for meaning in progressive education: Curriculum conflict in the context of status politics. In H. M. Kliebard (Ed.), *The struggle for the American curriculum 1893-1958* (2nd ed., pp.231-252). New York: Routledge.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York: Teachers College Press.
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1965). *The Dewey school: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903* (Reprint). New York: Atherton Press. (Original work published 1936)
- Rosemont, H. Jr. (1998). On the concept of indoctrination. In P. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major theme in the analytic tradition* (Vol. IV., pp.321-330). London: Routedge.
- Tanner, L. (1997). *Dewey's laboratory school: Lesson for today*. New York: Teachers College Press.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company.
- The University of Chicago Press (1897a). School record, notes and plan XX: The university of Chicago school. *University Record*, II(3), 24-25.

- The University of Chicago Press (1897b). School record, notes and plan XXI: The university of Chicago school. *University Record*, II(4), 37-38.
- The University of Chicago Press (1898). The university elementary school (group IV). *University Record*, III(32), 201-202.
- Tyler, R. (1991). The long-term impact of the Dewey School. *The Curriculum Journal*, 3(2), 125-129.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. New York: Cornell University Press.
- Winetrou, K. (1996). Boyd H. Bode: The professor and social responsibility. In C. Kridel, R. V. Bullough, & P. Shaker (Eds.), *Teachers and mentors: Profiles of distinguished twentieth century professors of education* (pp.71-79). New York: Garland.

投稿收件日：2011 年 7 月 18 日

接受日：2012 年 5 月 4 日

