



在十二年國教課綱「總綱」中遇見杜威

單文經

摘 要

為何會在十二年國教課綱「總綱」中遇見杜威？當然，這絕非一般的相遇或會面，而是取用「遇見」一詞所具發問與省思的意涵，藉杜威哲學與教育思想，闡釋十二年國教課綱總綱的核心理念，俾便尋繹其為課程及教學實務所帶來的啟示。

本文係就十二年國教課綱總綱，以杜威著作的一手文獻為主要依據，配合有關的研究文獻，針對其中課程理念與杜威思想的關聯性，進行學理的分析與詮釋，以及實務的推衍與闡釋。

本文依據解析與衍釋的五個要項，邀請讀者發問與省思，我們在多大的程度上，做到了以下的要求：以廣義課程理念的履行，發揚全人教育的基本精神；在兼顧學習者與課程兩端的前提下，帶動學習者導向課程範式的轉變；以間接施行與態度為重的教育作法，充實學生的核心素養；以擴增學習益趣，進而豐富人生經驗，達成連結生活情境的目的；以真教育帶領真學生，真實明智地做中學，確保實踐力行的成果。

文末，於反思本文的性質與目的，並總結大要後，提出四個未來研究的方向。

關鍵詞：十二年國教課綱總綱、杜威、核心素養



MEETING JOHN DEWEY IN THE DIRECTIONS FOR CURRICULUM GUIDELINES OF 12- YEAR BASIC EDUCATION

Wen-Jing Shan

ABSTRACT

How could one meet Dewey in the Directions for Curriculum Guidelines of 12- Year Basic Education? Evidently, it is not to encounter or meet in common sense. It is questioning and pondering: interpret the Directions at its core; and elaborate his inspiration for the practice of curriculum and instruction based on Dewey's philosophy and educational ideas.

Anchoring at the Directions for Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education and first-hand literature of Dewey's works and related literature, this article gives theoretical analysis and practical reasoning on the connections between his thoughts and the curriculum ideals of the Directions.

Based on the five essential elements of analysis and interpretation, this article invites readers to ask and reflect to what extent we have fulfilled the following requirements: to carry forward the essence of whole-person education with the implementation of the broad-sense curriculum concept; to make a paradigm shift towards a learner-oriented education while taking into account both learners and curriculum; to employ in-depth indirect implementation and attitude-oriented educational practices to enhance students' core competency; to raise students' interest of learning and thereby to enrich their life experience and to connect to real-life situation; to lead real learners with real learning experience and to enable learning by doing while aiming at solid results.

Finally, the article makes four suggestions for future research after a reflection on its nature and purposes and a summary.

Keywords: Directions for Curriculum Guidelines of 12- Year Basic Education, John Dewey, core competency

壹、前言

研究紀要（research note）之主題，當具有即時、創新與特定等性質，且其撰作尚在研究資料的整理、檢討或初步分析階段，因而與研究論文（research paper）略有不同，惟其為原創性學術論文，應無二致。以目前我國教育界備受關切、已於2019年8月1日正式施行的《十二年國民基本教育課程綱要》（簡稱《新課綱》）之「總綱」，與1859年出生、1952年辭世，且與我國教育文化界有著不解之緣的美國哲學家杜威（John Dewey），¹二者加以串結而撰成〈在十二年國教課綱「總綱」中遇見杜威〉一文，似尚能符合該類文稿之性質。

文題中「遇見」一詞，作為日常生活用語，具有不期而遇，或特意安排的會面等意思。作為哲學用語，其英文為“encounter”，德文為“begegnung”，中文則譯為「邂逅」；存在哲學家更指出「邂逅」，是人們以其生命或存在，真誠而虔敬地向自己或他人的存有，作「最深處發問的過程」（方永泉，2000）。

本文以日常用語所理解之「遇見」的意義，融會存在哲學用語所掌握「邂逅」的內涵，運用於本文的書寫，係期盼以此最深處發問的行動，探索與研究課綱理念與杜威教育主張間的「連結」，進而反思與闡發其在學習、教學與課程的多重意義。

¹ 杜威與我國教育文化界結緣可記述者，至少有二。其一，人事交流，主要是因為杜威曾於1919年4月30日至1921年7月24日受邀來華講學，後長居中國二年有餘，此緣於當時多位教育界知名人士曾於哥倫比亞大學師範學院留學，並受教於杜威。其二，東西思想會通。至少有兩項佐證。一是杜威訪華期間，國人將杜威與孔子相比，當時和杜威同行的女兒露西（Mrs. W. C. Brandauer; Lucy A. Dewey, 1897-1983）於1967年的信件往來，對於此事，有所討論。請見1967.03.16（20608）：George Dykhuizen to Lucy Dewey Brandauer 及1967.03.22（20610）：Lucy Dewey Brandauer to George Dykhuizen。二是史正誼（John E. Smith, 1921-2009）為《目的與思想》（Purpose and thought: The meaning of pragmatism. London :Hutchinson, 1978）中文版（傅佩榮、蔡耀明譯，1983）所作序言指出：杜威在《訪華演說集：1919—1920》中特別指出一項重要的對比，就是老子與孔子的社會學說與他個人的實用主義頗有相似之處。

本文為基於先前探索課綱「總綱」內涵與杜威主張間關係的初步成果之一。該研究係以杜威所示：「理解過去，是理解現在的手段」²（Dewey, 1998, p. 94）之原理，採其所稱的發生法（genetic method）或「進化法」（evolution method）（Dewey, 1902b, pp. 3-38）³，探究我國近百餘年來由官方訂頒課程規範的演變，依序針對 1902 年壬寅學制及 1923 年 6 月頒佈的《新學制課程標準綱要》所含「內容不甚具體」⁴的「課程綱要」（教育部，1983，頁 447）；1929 年分別頒行《小學課程暫行標準》，及《中學課程暫行標準》（教育部，1983，頁 442—513）⁵，2003 年具有「軟政策屬性」（洪詠善，2013，頁 70）的《國民中小學九年一貫課程綱要》⁶，檢視其中「總說明」或「總綱」，以理出頭緒，然後據以探究這些課程規範與杜威主張的可能關聯。

因篇幅所限，本文捨課程歷史演變，而聚焦於十二年國教新課綱「總綱」，且僅將重點置於其中課程理念、課程目標、核心素養以及與課程與教學實務有直接關聯的實施要點，而未及於其他部分及各領綱。然而，畢

² 這句話是《經驗與教育》六十週年版次的編者，在原書適當的位置所增撰的頁旁標題。該版次編者在每一段文字，包括杜威所撰的前言，都加上頁旁標題，精要地描述了各該段文字的主旨，對於理解文意有相當大的助益。

³ “genetic” 也有遺傳（學）上的、發生的、發展的、創始的、源起的等義。杜威高徒 Sydney Hook（1902-1989）以為此法即為歷史法（historical method），他並且逕稱：「對杜威而言，歷史法是將科學或實驗方法，應用於史學的代表」（1976, p. xii）。

⁴ 《新學制課程標準綱要》的〈新學制課程標準綱要總說明〉（14 項），多為教學時間分配事宜的說明，置於各科目綱要之前（包含內容皆十分簡短的「目的」說明、各學年學習重點的「程序」描述、教學「方法」的提示及「畢業最低限度的標準」）。

⁵ 依 1983 年國民中學課程標準書後附錄「國民中學課程標準修訂經過」（頁 441—516）「貳、歷次修訂初級中學學課程要點」一節（頁 442—513）的說明顯示，1928 年 10 月始任教育部長的蔣夢麟，組織中小學課程標準起草委員會，於 1929 年分別頒行《暫行標準》。據此，本文以為「課綱」及「課程標準」，皆為具課程規範功能的官方課程法規。自歷史以觀，最早為「內容不甚具體」的「課程綱要」，演變為「課程標準」，再到「課程綱要」。然而，論及稱名，則即使在課程標準通行的時代，既有官方課程文件以課程綱要稱名，亦有非官方人士以課綱稱名。

⁶ 按九年一貫課程，1998 年先公布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》，2000 年再公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，2003 年公布《國民中小學九年一貫課程綱要》後正式實施。詳見 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=163>。

竟《新課綱》與歷次課程規範是不可分割、前後關涉的連續體，故必要時，亦會引用以為佐證。質言之，本文係以十二年國教課綱的「總綱」及杜威著作一手文獻為據⁷，配合有關的研究文獻，進行其中課程理念的掌握與杜威思想的衍釋，俾便於學理的分析與詮釋中，尋繹其對當前課程及教學實務的啟示。本文共為七節，前言後的第貳節至第陸節，逐一衍釋課綱「總綱」中所「遇見」的杜威教育主張，最後以總結與討論為結論。

貳、總綱標舉全人教育精神的宏觀課程理念，與杜威人本意旨引領之廣義課程理念相呼應

自宏觀而言，《新課綱》總綱有兩項特點：一是標舉全人教育為其課程發展的精神，二是課程的觀念最為宏闊。

首先，《新課綱》總綱以「全人教育」（教育部，2014，頁 1），將遷臺後歷次課程標準總綱的「三育」⁸、「四育」⁹或「五育」¹⁰加以統攝，而成為十二年國民基本教育之課程發展的精神。本此，總綱所示之「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的一項願景，「自發」、「互動」及「共好」的三個基本理念，「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」、「涵育公民責任」的四個課程目標，至「連貫統整」、「素養導向」、「多元適性」、「彈性活力」及「配套整合」的五個課程發展方向（國家教育研究，2014，頁 12—18），皆以「全人教育」為依歸。

⁷ 本文所引杜威著作，除非特例，悉數引自校勘本《杜威全集》電子版（*The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Electronic edition, 2nd release）。

⁸ 1948 年《修訂中學課程標準》第一項修訂準則指出：「中學課程之本體乃德、智、體全部教育與校內外各種作業之整個活動」（教育部，1948b，頁 221）。

⁹ 1975 年《國民小學課程標準》總綱標示：「國民教育以四育平衡發展為目的」（教育部，1975，頁 13）。

¹⁰ 1983 年《國民中學課程標準總綱》說明：「國民中學繼續國民小學教育，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展的健全國民為目的」（教育部，1983，頁 11）。

其次，比諸過去的課程規範文件，《新課綱》總綱的篇幅大小及內容多寡，固皆居其冠。¹¹ 然其第貳至陸節所述課程發展的精神、願景、目標、方向等要項，思慮周全，特別是第柒節「實施要點」所顯示之宏闊課程觀念，更是獨占鰲頭。

1983年以前的各級學校課程標準，皆將課程侷限於由教師就著科目、教科書或教材，進行傳遞知識為主的教學，因而在總綱中訂有「教學通則」（1970年代上半葉以前）或「教學要點」（1983年〈高級中學課程標準〉），以教師為對象，提示教學的一般作法。時序遞移，課程思潮漸次更新，2004年九年一貫課綱始改為「實施要點」，《新課綱》總綱延續之。

《新課綱》總綱遂擴大課程的範圍，不再將「實施要點」的內涵侷限於提示教師教學的事項，而係以學生的學習權益為核心，將學校、家長、民間組織，乃至各級政府等教育夥伴納入其中，為一眾人等「提出課程綱要實施必要之規範與鼓勵創新活力之建議」（教育部，2014，頁31），俾便：

促成學校教育的公共對話、提供學校課程設計與發展彈性、支持教師教學與學生學習、整合多元教學資源、評估課程實施成果，以保障學生的學習權，並強化教師的專業責任。（教育部，2014，頁31）

該「實施要點」包含課程發展、教學實施、學習評量與應用、教學資源、教師專業發展、行政支持、家長與民間參與及附則等八個項目，共74個要點（教育部，2014，頁31—35）。比起過去的「教學通則」或「教學要點」，不僅涉及的層面寬廣，內容也益形豐富，其所持之課程觀念更宏闊許多。

有關此點與杜威教育主張的關係，筆者以為，《新課綱》總綱所標舉全人教育精神的宏觀課程理念，恰可與杜威人本意旨引領之廣義課程理念間有所連結。其理由可概述為二。

¹¹ 過去中、小學課程規範文件中相當總綱的內容份量，如1922年公布〈新學制課程標準綱要總說明〉僅14項，簡略說明高中、初中及小學各科教學時間分配等事項；1929年課程標準含括目標、學科和時間、教學通則等項的各個課程標準；2004年公布〈普通高級中學課程暫行綱要總綱〉及2008年公布〈國民中小學九年一貫課程綱要總綱〉，含括修訂背景、基本理念、課程目標、基本能力、學習領域、實施要點等，篇幅最多只有十多頁；但《新課綱》總綱含括修訂背景、基本理念、課程目標、核心素養、學習階段、課程架構、實施要點及附錄，則近四十頁。

其一，總綱標舉的全人教育精神，與杜威重視的人本意旨彼此相通。總綱以全人教育取代過去三育、四育或五育，而成為其課程發展基本精神的作法，從杜威觀點來看，本質上是以「整個人」（entire individual）（Dewey, 1935, p. 512）或「整個兒童」（whole child）（Dewey, 1935, p. 510）式的「統合對待」，替換過去以「清單盤點」（inventory）（Dewey, 1935, p. 510）式的「分項列舉」。¹²

依杜威之見，所謂符合「人本意旨」（human purpose）（Dewey, 1916a, p. 57）的課程理念，其特點即是類此以全人、整個人或整個兒童的成就，作為課程活動之預期結果。反之，若將「全人」：「分割為若干獨立的部分，再取其各個部分與『常模』比較，而此一常模只是通過比較而發現之大多兒童所共有的東西。」（Dewey, 1935, p. 512）即違反了人本意旨。

單文經（2014，頁 129）以為，將杜威重視人本意旨的理念運用在課程實施方面，即係在透過課程行動讓人們自幼即在群體生活當中學習為人處世之方及待人接物之要，俾能善與人同而於協作聯合的生活經驗中，體悟發揚人性、提昇人格，以及改善人生的道理，進而落實於行動，終而能為自己、社會，甚至全人類帶來成長、進步與發展。

其二，從另一角度看，以「人」的成長為著眼點，採取各種妥切的課程行動，俾使其發揮適當功能的作法，正是杜威所主張的廣義看待課程之精髓。依杜威之見，廣義看待課程的要項之一，即是必須回到其上位概念，亦即教育，而且是廣義的教育，以力求周延完善。他並認為，許多課程問題之所以產生，其源頭就在於狹隘看待教育，把教育等同於學校教育，而忘卻了在作為正式教育的學校教育之外，還有不可輕忽的非正式教育（Dewey, 1916a, p. 7; Hook, 1976, p. xi）。

在這種情況之下，學校正式教育所實施的課程，就可能成為「目的自身」（end in itself）（Dewey, 1916a, p. 176）。最常見的弊病之一，即

¹² 《新課綱》研發團隊成員李文富於 2010 年即對美國、英國、中國大陸、香港、芬蘭、日本、紐西蘭等七個國家或地區的課程綱要做分析，以及對中央政府遷臺後（1949 年）我國國民中小學歷年課程標準及 2001 年以後的九年一貫課程綱要，其所揭示之理念與目標，所作清單盤點後的體悟：「『自我實現的人』必須從『整體的人』與『形成過程的人』這兩方面去把握」（李文富，2010b，頁 96）。

是為了符合升級、考試、評比的要求，而忽略了教育原本的目的：個人經驗的成長與群體生活的改善。杜威擔心，這些成了「自給自足活動」（self-contained and self-sufficient activity）（Dewey, 1938, p. 64）的課程，不再與廣大的教育資源進行取予的「互動」（interaction）或「相互作用」（transaction）。¹³ 一旦如此，他所憂慮的「在與人協作而直接獲得的經驗與學校所習得的經驗，二者之間存在不適當的分裂」（Dewey, 1916a, p. 13），即成為不可避免的事實。

也因此，他在《民主與教育》的首章，即呼籲大家，要在生活中發生之「附隨的」（incidental）非正式教育或課程，與學校發生之「有意的」（intentional）正式教育或課程，二者之間保持「適當的平衡」（Dewey, 1916a, p. 12）。而在該書第十四章〈教材的性質〉末了所說「任何民主社會為維繫運作，皆賴其於制訂課程時使用寬廣且符合人本意旨（broadly human）的標準」（Dewey, 1916a, p. 200），或可為本部分的討論作個總結。

綜合本節所述，如何以蘊涵人本意旨的廣義課程理念，落實標舉全人教育精神的宏觀總綱，成為我等自「發」的首「問」。

參、總綱帶動學習者導向課程範式的轉變，與杜威兼顧學習者與課程兩端觀點一致

我國歷次課程規範文件都隨著教育思潮的演變，逐步帶動做為學校教育中能動者（agents）的教師，引領做為主體（subjects）的學生（或兒童、學習者）認真學習，達到預定的目標，並且持續成長與進步，力求發展。

¹³ 杜威晚期著作中常將“interaction”及“transaction”二者併用，如 Dewey（1938, p. 25）。將“transaction”譯解為「相互作用」係依朱建民（2000，頁 55）譯法，他將“interaction”譯為「互動」。李日章（2005，頁 19）亦將“interaction”譯為「互動」，而將“transaction”譯為「交道」；他以為：

「交道」這個名詞是杜威畢生努力的重要象徵，因為它讓我們想到關聯而不是分離，全體而不是部分、連續性而不是不連續性。反之，「互動」這類的詞，本身就已含有不連續性或問題的意味，因為它假定事物已經分開，現在的問題是要把它們重新拼合起來。「交道」蘊含的意義則完全不同，它給人的印象是某一事物裡面含有若干單位，這些單位，為了加以分析研究，固然不妨暫且被分開，但也只有為了這個目的才可以這麼做。（李日章，2005，頁 19—20）

如今，經過長時間的遞移，其等雖經演變而成課程綱要，但其等帶動教師視學習者為主體，齊心向學的初衷依然未變，甚至已經醞釀而成一種「以學習者為導向的教育範式轉變」（陳佩英、簡菲莉，2015，頁 iii）。

尤其，我國自2014年全面推動十二年國民基本教育實施計畫，並為建置其課程體系而公布《新課綱》以來，中小學皆在以多元智慧化的課程內容，配合學生為本的教學方法，力求達成品質精緻化的課程與教學目標之理想的引領之下，逐漸落實此一「以學習者為導向的教育範式轉變」之鉅大工程。¹⁴

然而，諸多學者期許《新課綱》帶動「以學習者為導向的教育範式轉變」，並非要求大家由「以教者或教科書中心」的極端，完全翻轉而成「以學習者（或學生、兒童）或活動中心」，而是希望某些仍然習慣「捧著教科書，依照別人規畫的課程，教著被動學習的學生」（單文經，2000，頁18）之教師，盡量做到「以學定教」的要求，引領學習者自主學習、善與人同，臻於至善。

Cuban（1984, 1993, 2009, 2018）長期研究美國自百年前的舊時代到今日的數位科技時代中小學課堂所見的教學方法¹⁵，他坦誠指出，此種受杜威進步教育思想影響的課程改革，確實鬆動了傳統班級的教學氣氛，教師允許學生在課堂中略為走動，桌椅換成移動式的，教師上課時比較活潑，學生發言或是討論的機會亦有所增加；但一般教師的教學方式始終未見有大幅的改變，與真正學生中心的理想，尚有一段相當大的距離，而且隨著年級漸高，距離即愈大。不過，Cuban（2018）指出，教師們在課堂教學時，往往有經過中間部分向著學生中心一端靠近的趨勢，因而以教師主導的大班教學已不再是唯一作法。他說：

¹⁴ 關於這段文字的構想，參見吳清山（2017，頁67—70）有關十二年國民基本教育的實施，具有三項時代意義：一、從數量的擴充，邁向品質的提升，追求「精緻」教育為努力的重要目標。二、從「為考試分數讀書」的一元目的，走向多元智慧發展的不同價值追尋。三、從以教師與教材為中心，發展成以學生學習為中心，培育學生成為未來社會優秀人才。

¹⁵ Cuban 的研究發現，係以在多個地區中小學教學現場所蒐集的照片、教師日記、課堂觀察、學區評鑑報告、研究論文以及自己擔任教師與教育局長（superintendent）的實地觀察等多元資料為佐證。

各地可見混合的課堂教學，且學校多會擁抱光譜的中間部分（hugging the middle），亦即攪和了教師主導及學生主導兩種教學作法。（Cuban, 2018, p. 123）

又說：

學生可以選擇作報告、研讀資料，乃至作其它作業，不過，這些方案（projects）教學的主導權，還是在教師的手中。……這些作法都應歸類於連續體的中間部分，而非學生中心一端。……然而，教師主導的大班教學已經不再是唯一的作法。（Cuban, 2018, p. 124）

這種不偏於一隅，兼顧學生、兒童、學習者興趣及需求，與教師、課程、課堂紀律之平衡營運的作法，正是杜威在《兒童與課程》一書的主調。

杜威的基本想法是：兒童作為學習者，與代表社會的課程之間應有密切的關係，我們要均等對待之，而不可有所偏倚。他說：

任何教育施為都會受到兩項基本因素所影響：一是尚未發展成熟的人，亦即兒童；另一則為體現在已經成熟的大人經驗中某些特定的社會目標、意義與價值，以課程或教材為代表。（Dewey, 1902a, p. 273）

杜威指出：許多人認為，此二者是對立與衝突的。類此狀況，不為鮮見：

紀律是那些誇大課程（course of study）者的口號，興趣是那些宣揚兒童者旗幟上的標語，前者持邏輯的立場，後者持心理的立場……輔導和控制（guidance and control）是一派的口號，自由和主動（freedom and initiative）是另一派的箴言。此言律則（law），彼稱自發（spontaneity）。……一方指責另一方忽視職責的神聖權威，卻遭到另一方指責通過暴政獨裁壓制個人。這些對立很少能推至合乎邏輯的結論，反而常把這些結果逼向極端。（Dewey, 1902a, p. 277）

杜威認為，解決之道在於改變觀念，「把兒童與課程看成教育過程中的兩端，如同二個點才能夠形成一條直線一樣」（Dewey, 1902a, p. 278），課程惟有兼顧兒童與課程兩端，才能夠形成完整的教學。

依本節所述，在遇見杜威兼顧學習者與課程兩端之說時，應會再自問：

我們的教學朝向「學習者導向的課程範式」，作了幾許轉變？又是否有過或不及？

肆、總綱主張培養核心素養，與杜威著重間接施行與態度為重的作法相呼應

《新課綱》總綱因應世界趨勢，提出「核心素養」的概念，取代九年一貫課程所用「基本能力」的概念，旨在「落實十二年國民基本教育課程理念與目標」，並且做為「課程發展主軸」的概念，其定義為：「一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度」，並且補充說：「『核心素養』強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。」（教育部，2014，頁 3）與「學習者的全人發展」之有關討論，請參見前節，本節專論核心素養。

對於《新課綱》總綱使用將“competency”一詞，譯為「素養」，以替代“literacy”的作法，在學界有所爭議。¹⁶

依杜威的觀點，為避免語詞「含糊性的有害影響」，進而求取「清晰確實或明白易懂」，我們有必要針對所用的語詞或概念的意義，作一番說明；此一過程即是「定義」（Dewey, 1910, p. 281, 1933, p. 244）。單文經（2017）〈素養教育的理念與作法：杜威觀點〉，即曾本此而討論杜威的素養（disposition）之說。茲據以撮其大要如下。

首先，杜威曾說「素養（disposition）意指傾向（predisposition），一旦有機會，就作好準備，以具體而明確的方式，採取公開的行動」（Dewey, 1922, p. 32）。又說：「素養意指一種行為趨向，一種潛在的能量，一有機會就變為活躍而公開的活動。」（Dewey, 1922, p. 34）職是，素養是以「潛在能量」（capacity）的形式儲存，構成一股待發的「行為傾

¹⁶ 目前將英文的“competency”譯為素養，如此譯法，似有相當大的討論與修正的空間。蓋 1970 年代即引進的“competency-based education”早已定名為「能力本位教育」，人們對於解為「能力」的“competency”一詞，已經形成了一些刻板印象，以其只足以完成簡單機械式的任務，較不具有可塑的學習彈性，亦較少成長與發展的可能性。而將 literacy 譯為素養，也漸通行。

向」(tendency)，於時機適切時，即轉化而成可以觀察得到的言行舉止 (Dewey, 1908, p. 246)。

關於素養的教育施為，杜威在《民主與教育》中亦有所說明：

年輕人的態度與素養的發展，對持續進步的社會生活而言，是必需的，但不可能依靠信念、情感和知識的直接傳輸 (direct conveyance)，而必須通過環境的媒介來實現。(Dewey, 1916a, p. 26)

我們從不直接進行教育，而是藉由環境間接施教。究竟應讓那些偶然的環境自行其是，抑或應妥為設計以達成教育目的，二者將會差以千里。(Dewey, 1916a, p. 23)

的確，學校是一種重要的傳承方式，可以讓未成熟者形成不同的素養。但它只是傳承方式之一，與其他機構相比，也只是比較表層的方式。惟有……更為根本和長久的傳承方式才是我們所需。(Dewey, 1916a, p. 7)

由上所述可知，杜威主張，素養不宜直接傳輸，即使勉強施為，其效益亦相當有限；宜採形成、修正、發展，以及導引等較具間接性質，而且較為根本、長久的作法。然而，這種教育作法並非放任不理，而需妥為施行。

其次，《新課綱》總綱主張素養固應兼顧知識、能力與態度，然而論及課程發展，則應是以態度為「核心素養」中的「核心」，亦即以態度的培養為重中之重。至於杜威的觀點，他曾說：

也許，在一切教育的謬誤當中，最大的訛錯就是，人們在學習的時候，所習得的只限於當時他學習的特定事物。附隨的 (collateral) 學習，如恆常持久的態度 (enduring attitudes)，喜好或厭惡的情感 (likes and dislikes)，比起所學習的拼字功課，或者地理或歷史，或許、而且經常都重要得多。因為這些態度，反而會在未來成為重要的關鍵。(Dewey, 1938, p. 29)

換言之，就杜威而言，“disposition”這個概念的內涵，除能力外，也有態度之意。此一說法恰可與劉子鍵、柯華蕓（2005，頁 23—24）之說相

呼應：

OECD (2002) 指出，過去的社會變化甚少，個體在學校中所習得的知識足以應付社會的需求。傳統的課程架構是以知識 (Knowledge) 為主，而以技能 (Skill) 和態度 (Attitude) 為輔。但在資訊社會中，個人已經學習到的知識和已經獲得的經驗，往往無法有效滿足快速變化後的社會所需。終身學習對學者而言，最重要的是培養其可因應快速變遷的健全態度、而後則是技能、最後才是知識。據此，OECD (2002) 指出未來的課程架構應是 ASK 的順序排列組合，亦即態度 (A) 優先，其次是技能 (S)，最後才是知識 (K)。

至此，吾人應當「三」思：我們是否把握了核心素養的真義？又我們在多大程度上關注了間接施行與態度為重的素養教育作法？

伍、總綱力倡連結生活情境，與杜威擴增學習益趣進而豐富人生經驗的主張相共鳴

「生活」與「經驗」等概念，於實施新學制時，已出現在我國教育法規中。如 1922 年的新學制指導原則，以「注重生活教育」為其七項標準之一（教育部召集之學制會議及其議決案，1922）；1929 年的「中華民國教育宗旨」，更以「充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命」（伍振鷺，2000），一連串與人民生活有關的國家發展大方向，做為教育施政的指引。¹⁷

就課程規範文件而言，值得記述者有六：其一，1922 年新學制初級中學將教學科目分為社會、言文、算學、自然、藝術、體育及選修等七類。其中算學及自然均採混合編制，具有科目統整化趨向，而教學內容亦重視生活教育及經驗之統整（教育部，1983，頁 446—447）。其二，1948 年中、

¹⁷ 七項標準為：發揮平民教育精神；注意個性之發展；力圖教育普及；注重生活教育；多留伸縮餘地，以適應地方情形與需要；顧及國民經濟力；兼顧舊制，使改革易於着手。中華民國教育宗旨為：中華民國之教育，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命為目的，務期民族獨立，民權普遍，民生發展，以促進世界大同。

小學課程標準中，生活知能皆為其課程目標之一項，如小學要遵照〈國民學校法〉第一條：「授以生活必需之基本知識技能」（教育部，1948a，頁1）的規定；而〈修正中學規程〉第二條更具體規定七項訓練，其中有「充實生活知能」（教育部，1948b，頁1）。此後，各個課程標準皆然。其三，1948年《小學課程標準》「教學通則」中，即已出現「經驗」一詞（教育部，1948a，頁5，7）。其四，1993年的《國民小學課程標準》，係以「培養二十一世紀的健全國民」為最高理想目標，「生活化—應符合生活要求」即是其六項基本理念之一（教育部，1993，頁348—349）。¹⁸ 又該課程標準的「實施通則」中明示：「各科教材之設計與選擇，應以兒童生活經驗為中心」（教育部，1993，頁7）。¹⁹ 其五，2008年《國民中小學九年一貫課程綱要》總綱確認：「國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心」（教育部，2008，頁9）。其六，2014年的《新課綱》，以「陶養生活知能」作為四項課程目標之一；而「生活教育」（教育部，2014，頁38）與「學習經驗」（教育部，2014，頁8，25，32）亦因而成為《新課綱》總綱中的重要概念。

尤其值得注意者，《新課綱》總綱為陶養學生的生活知能，充實學生的生活經驗，特別在以滾動圓輪意象圖表示核心素養的內涵時，將作為「終身學習者」的學生置於圓輪軸心，由內而外依序為三大面向與九大項目，圓輪的外圈則為學生所處的生活情境。此一作法在突顯生活情境是學生學習、教師教學所由出的本源，意在要求教師於課程發展及實施教學時，能「關注學習與生活的結合」（教育部，2014，頁3）。

於此，生活情境（situation）應是一個統括的名詞，代表著學生所面對的過去、現在與未來前後相連的人生。若細加分解，則有如2008年的《國民中小學九年一貫課程綱要》中，於說明社會學習領域的性質時，自環境（environment）的角度針對人生所作四個層面的分析所示：自然的物理環境為「生存」（survival）之所在，人造的物質環境為「生計」（living）

¹⁸ 其它五項基本理念為：未來化—應具前瞻導向，國際化—應有世界胸懷，統整化—應求周延有效，人性化—應以學生中心，彈性化—應重師生自主

¹⁹ 「貳、教材編選」之「二、各科教材之設計與選擇，應以兒童生活經驗為中心，並符合兒童之興趣、需要、能力、價值觀念等要求」。

之所依，人造的社會環境為「生活」（life）之所賴，而人類的精神環境為「生命」（existence）之所本（教育部，2008，頁 191）。

就此而言，杜威有關擴增學習益趣進而豐富人生經驗的主張，或可與連結生活情境相互發凡。

所謂「益趣」，是將英文“interest”一詞的譯文興趣及利益二者合併而成，蓋興趣之所趨，利益之所向，方可能有思想言行的發動。杜威論益趣時，常與「關注」（concern）並用。蓋惟對人、事表示關注，方能顯現其益趣之趨向。依杜威之見，在我們表示關注與益趣的任何人、事之中，實皆已融入了我們的自我在內，這些人與事，即形成了我們的生存、生計、生活與生命運作的環境。所以，教師們應在進行課程發展與教學設計時，能盡量與生活情境取得連結，這正是《新課綱》所力倡的要項之一。

論及益趣或關注，杜威指出：「這意味著自我和外界，在一個發展中的（生活）情境，彼此交織（engage with）在一起。」（Dewey, 1916a, p. 132）於此一情境中，「自我前途和幸福與其他人、事的動向息息相關（bound up with）」（Dewey, 1916a, p. 132）。依 Hansen（2006, p. 172）的詮釋，這「彼此交織」與「息息相關」，所表顯的就是「人與外界之間的有機連結」。筆者以為，《新課綱》所樂見的，正是這種連結的產生。

陳佩英、簡菲莉（2015）所編《高中優質化藍海航程紀實》書中，列舉許多高中為十二年國教的實施，執行了不少「與生活情境連結」的教學活動，因而為《新課綱》的到來做了許多準備。如馬公高中辦理科學大師演講，李遠哲應邀所講：

微小粒子、量子力學及統計力學，你們還年輕不需要懂。在河邊撈魚、抓螃蟹或挖地瓜、燒土窯，都是一種生活學習，讓自己保持赤子之心，以及對萬物的熱情，真正的興趣自我發現，方能行之久遠。（陳佩英、簡菲莉，2015，頁 313—314）

這段談話，雖似與知識、能力無涉，但是其所蘊涵的由生活學習，激發學生建立真誠的生活態度，並以此做為求知與做事益趣的基礎，正是「與生活情境連結」，進而豐富人生經驗的起點。

又在該書中也看到其它學校以多元的教學活動，讓學生有機會豐富其人生經驗。例如，宜蘭高中即藉由「生物與地理協同教學」、「1949 復國

巷文學與歷史訪談計畫」²⁰與「國際文化體驗課程」等教學活動，讓學生自過去、現在與未來，學校、鄉土與世界，科學思考、人文關懷與國際視野等各方面獲取經驗（陳佩英、簡菲莉，2015，頁 275—282）。

以杜威對於經驗的分類而論，李先生向馬公高中學生所說的河邊撈魚、抓螃蟹、挖地瓜或燒土窯等生活學習，所參與的活動，可謂為「直接的」（direct）或「原初的」（primary）經驗（Dewey, 1916a, p. 240）；而宜蘭高中學生所參加的各種教學活動，所引發的經驗，則可能更多是「間接的」（indirect）、「次生的」（secondary），且經過「反思」（reflective）而得的經驗（Dewey, 1925, pp. 15-16）。

從教育與課程的觀點來看，我們當然要盡量尋找機會豐富學生的人生經驗。然而，教師應當掌握這些不同來源的人生經驗之長短，做適切的安排與引導，而不能有所偏倚。杜威以為：

個人直接經驗的範圍是非常有限的。如果沒有表徵不在目前的、遙遠的媒介物之介入，我們的經驗幾乎將停留在野蠻人的經驗之水平上。……所以我們須依靠文字，藉以獲得有實效的、表徵型的經驗或間接經驗。（Dewey, 1916a, pp. 240-241）

杜威又說：

（這些）經驗具有某種性質，即它所具有的意義大大地超過了人們原初在經驗中自覺地注意到的東西。意識到這些關聯或牽連，能夠增強經驗的意義。任何經驗，不論看上去多麼輕微瑣碎，通過擴展所感知之關聯的範圍，便能承載極度豐富的意義。（Dewey, 1916a, p. 225）

然而，這些大多是抽象的文字或符號的表徵型經驗或間接經驗，往往在不經意的情況下，轉變而成一些教師不得不教、學生不得不學的一堆呆板固著的教材。依杜威的說法，這些教材成了「教育者的教材」（subject matter of educator），而不再是「學習者的教材」（subject matter of learner）（Dewey, 1916a, p. 188）。

²⁰ 復國巷為國立宜蘭高中西側圍牆復國巷約兩公里長，原為 1949 年來臺軍眷居住的村落，其原本為早期宜蘭南北機場聯絡的跑道。

杜威在他最後的教育專書，1938 年的《經驗與教育》首章〈傳統教育與進步教育〉中指出，這些表徵型經驗或間接經驗組織而成的教材，往往「遠遠超過了年輕學習者現有的經驗所及」（Dewey, 1938, p. 6），因而「其所形成的困境，妨礙了學童在教學過程當中的主動參與」（Dewey, 1938, p. 6）。

另依 Sfard（1998）之見，學習的方式可粗分為二類，一為接受別人所傳遞而獲得（acquisition），一為參與（participation）活動或討論而習得，然而二者不可偏廢，故她撰成〈論學習的二項譬喻以及選取其一的危險〉（On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one）一文提醒大家。此一說法，當可與本節立論相互佐證。

至此，我們要第四度自問或反思：多大程度上，我們的課程與教學因為連結生活情境，而做到了擴增學生的學習益趣，並進而豐富其人生經驗？

陸、總綱注重實踐力行，與杜威以真教育帶領真學生 真實明智地做中學的訴求一致

遷臺後歷年的中小學課程規範文件中，總綱都會注重實踐力行，在適當的地方提醒教師於安排教學活動時，能兼及「知」與「行」的層面。如：「知識和行為打成一片」（教育部，1948a，頁 11）；「教師應按勉而行之，安而行之，樂而行之之原則，……誘導。總以青年能自動學習，為任務……」（教育部，1948a，頁 9，1952，頁 9）；「使能自發為行為，堅守不渝；浸假成為習慣」（教育部，1948b，頁 11—12，1962，頁 13）；「儘量利用校外廣大的社會自然環境，求得各項學習實證機會；使青年得親知灼見，接觸多方」（教育部，1948b，頁 13）；「應指導學生於校內外實際生活中，應用所學，以求學以致用」，「真正的學習結果，在於改變學生行為，變化學生氣質」（教育部，1962，頁 13）；「統整能力包括理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技之整合等」（教育部，2008，頁 5）。

而《新課綱》，「實踐力行」成為核心素養這一課程發展主軸的重要

成分，更為「行」方面的學習在課程中受重視的具體展現。《新課綱》研發團隊重要成員洪詠善（2018，頁 68）為《新課綱》「強調實踐力行的表現」之教學設計的詮釋，建議教師：

要能提供學習者活用與實踐所學的機會，並關注學習者的內化以及學習遷移與長效影響。以藝術領域教學為例，學習者以設計式思考，應用所學探究與解決生活中的問題，並能嘗試多元形式，如透過改編樂曲來表達不同的情感與觀點，並於生活不同情境中應用，或運用參與式設計法，規劃執行生活美感環境營造等。又如以社會領域教學為例，除了教材中的知識學習外，應培養學生具備對社會公共議題的思辨與對話，以及進行探究與實作，發展如民主溝通互動、團隊合作、問題解決、社會參與等公民素養，透過實踐力行將所學應用於生活情境各種問題。

對於此點，從杜威的觀點言，由「知」經過「情」、「意」到「行」所產生的關係，一般稱之為知行關係，這是杜威哲學與教育思想中的重要問題之一。他曾著有副題為「關於知行關係的研究」之《確定性的尋求》（*The quest for certainty*）專書，駁斥過去將知與行分立的謬誤，而提倡知行合一之說（Dewey, 1929）。其實，早在 1916 年，杜威於其主編《實驗邏輯論文集》（*Essays in experimental logic*）所撰長篇引言中，即明示知識的獲得絕非「只是坐在安樂椅上空想就能作的事情」（*armchair thing*）那般不切實際，因為：

那不只是在大腦皮層和發聲器官中進行的事件，它關涉各項探索，以便獲得有啟示性的論據，還包含物質的分析，把這些論據整理得更純淨、更精密；它包括各種閱讀力行，以求獲得訊息，包括許多字詞以供檢驗，還包括許多計算，以便就著所處理的概念或假設，詳盡闡述其意義。（Dewey, 1916b, p. 328）

顧紅亮（2010，頁 2）指出，杜威這段文字在說明：「行動構成了知識」。他並據此詮釋：「杜威……置知行於過程，在生活（實踐、操作）過程中合一知行，知行互動。他講知行觀…其側重點在實踐層面上的體（目的）用（工具）互動問題。」

杜威認為，實踐過程中所掌握者，是「熟悉與靈敏的知識」

(knowledge of this intimate and active sort) (Dewey, 1911, p. 384)，而非一堆「無用訊息」(useless information) (Dewey, 1910, p. 221, 1933, p. 163)，當然也不是 Alfred North Whitehead 於 1916 年以〈教育的目的〉為題發表的講演中，勸誡大家亟應避免的：「惰性觀念……僅僅吸收而未加利用、檢驗或重新組合的觀念」(Whitehead, 1929, p. 13)²¹。

如此，杜威的相對主張若何呢？他以「真教育」帶領「真學生」進行「真實明智地做中學」之說，或可為回應。

首先，有關「真教育」與「真學生」，杜威於〈教育究為修道院、交易櫃臺，抑或實驗室？〉(Monastery, bargain counter, or laboratory in education?) 講演中明示，美國早期的教育措施主要習自歐洲，大多數人在小學接受若干讀、寫、算，加上一些史地的知識之後，就不再接受學校教育；只有少數人進入以古典語文與文學為主的高等教育，接受以大量抽象符號為主要內容的學習；杜威稱之為「修道院式的教育」。不過，這時，一般人仍然多半在這種「修道院式」學校的門外接受他們的實踐式教育 (practical education)。杜威說：其時，「由於人們與保持實際材料和重要社會作業活動真正接觸，確有真教育 (genuine education) 的存在」(Dewey, 1932, p. 102)。

後來，人們對教育的需求日漸增高，也逐漸庸俗化，以致形成了杜威所指的「廉價商品交易櫃臺式的教育」，早先用以培養有文化、守紀律的教育作法逐漸淡化，學校彷彿商店，擺設各式吸引人的商品，待價而沽。學生功利地希望早日完成學業，以便進入職場謀生 (Dewey, 1932, pp. 105-106)。當然，這種教育作法，把傳統教育的森嚴壁壘打破，讓教育日趨平等化，是為一大貢獻。而且，杜威所屬意的真教育：「實驗室式的教育」即須建立在此一基礎上。不過，這應該是：

一種帶有實驗性質的教育。它是一種通過探究、探詢、檢驗，通過觀察和思考來獲得發現的方法。所有這些過程都要求心靈的活動，而並不僅僅是吸收和複製的能力。(Dewey, 1932, p. 109)

²¹ 這是英哲 Alfred North Whitehead (1861-1947) 在 1916 年以會長身分講於英格蘭數學學會 (Mathematical Association of England)，1929 年時收於《教育的目的及其它論文》(The aims of education and other essays) (Whitehead, 1929)。

杜威在 1933 年再版的《我們如何思考》末章提到，有些教師以真教育帶領學生進行真學習，因而：「能成功地喚起學生的熱情，傳達重要的觀念（large ideas），激發活力，這些都是很好的；但是，最終的檢驗是：他能否成功地把這一切轉化為學生的能力。」（Dewey, 1933, pp. 348-349）這些教師會設法引領學生逐步裝備以下四項能力（Dewey, 1933, p. 349）：

- 其一，注意到事物的細節，以保證執行方法的嫻熟運用，避免興趣消失，理想變成模糊記憶；
- 其二，除習得靈巧的技能、精通科目的方法外，還能擴大心靈視野、增長價值辨別的能力、掌握觀念原則；
- 其三，熱心公益、獨立自主、富想像力、有創造力；
- 其四，能自我成長，與時俱進，隨時依實況修正手段與目的，使其和諧一致。

杜威認為，以這種方式帶領與引領學生，才有可能培養學生成為「真學生」或「學習者」，而不只是個依樣畫符的「學徒」（apprentice）（Dewey, 1926, p. 57）或只知聽命行事的「門徒」（disciple）（Dewey, 1926, p. 58），更不會是一昧採取「作學生的行動」（studenting）（Fenstermacher, 2006, p. 102），裝模作樣、甚至陽奉陰違，表面上是個好學生，實際上卻忙於討好教師、瞎混胡鬧，從不正經學習。

最後，談到「真實明智地做中學」。依杜威之見，要確實把握「從做中學」的精神，而不能只是「做而不學」，尤其不能「學而不思」，或者如杜威所說「不明智的做」（unintelligent doing）（Dewey, 1949, p. 259），而應該「要憑（一些）想法（ideas）去做」（Dewey, 1949, p. 259），否則，不但不足以促成真實的學習，反而會導致錯誤的學習。然而，很不幸地，在學校裡，大家太習慣於把學生當作是「獲取知識的旁觀者」（Dewey, 1916a, p. 147），以致學生只忙著直接地吸收知識，心中絲毫沒有「學習就是學習思考」的想法。如此，只是學而不思，卻欲求真實的學習，直如緣木求魚。總之，真實明智地做中學，是「依靠發現和探究的原則」（Dewey, 1916a, p. 289），而非「依賴權威和習得的原則」（Dewey, 1916a, p. 289）而學習。

至此，我們要第五度自問或反思：多大程度上，我們的課程與教學因

為實踐力行，而做到了以真教育帶領真學生真實明智地做中學？

柒、結論

茲先回顧本文的性質、研究目的與問題，歸納本文發現以為結論；最後，簡述未來的研究方向。

本文具有紀要的性質，旨在就一較大範圍的研究，「紀」其初步成果之「要」。此一研究係就 1902 年壬寅學制、1923 年《新學制課程標準綱要》、1929 年《小學課程暫行標準》及《中學課程暫行標準》，乃至 2003 年《國民中小學九年一貫課程綱要》等，檢視其中「總說明」或「總綱」，理出頭緒，並據以探究其等與杜威主張的關聯。因篇幅所限，本文聚焦於《新課綱》「總綱」，並取用「遇見」一詞所具發問與省思的意涵，藉杜威哲學與教育主張，反思其間的多重意義，進而尋繹其為課程及教學實務帶來的啟示。

本文研究目的在就《新課綱》總綱的課程理念、課程目標、核心素養以及與課程與教學實務有直接關聯的實施要點等文字，仔細解析其內容之後，歸結其要項，並據以研析杜威的有關論述，探討兩者間的可能連結，及其間的課程與教學意蘊。具體而言，本研究的問題圍繞著《新課綱》總綱所標舉之課程發展的基本精神、預期帶動之課程範式的轉變、預期引導學生達成的學習結果、期許教師教學時著力的重點、期許學生學習時努力的方向等五者，進行分析。

本文發現《新課綱》總綱具下五項特點：標舉全人教育為課程發展的基本精神、預期帶動學習者導向課程範式的轉變、預期引導學生充實核心素養以為其學習結果、期許教師教學時著力能與生活情境取得連結、期許學生學習時能注重實踐力行。

同時，針對這五點，分析杜威教育主張後，發現其多曾提出相關主張或見解，兩者間可相互關聯或有所啟發：

- 一、總綱標舉全人教育精神的宏觀課程理念，與杜威人本意旨引領之廣義課程理念相呼應；
- 二、總綱帶動學習者導向課程範式的轉變，與杜威兼顧學習者與課

程兩端觀點一致；

三、總綱主張培養核心素養，與杜威著重間接施行與態度為重的作法相呼應；

四、總綱力倡連結生活情境，與杜威擴增學習益趣以豐富人生經驗的主張相共鳴；

五、總綱注重實踐力行，與杜威以真教育帶領真學生真實明智地做中學的訴求一致。

最後，謹建議未來的研究方向如下：

其一，本文雖於聚焦《新課綱》，但慮及其與過去的課程規範具有前後相續，因而頻頻引用其等文字，俾便彰顯《新課綱》的理念其來有自、有跡可循。但因有所偏重，對課綱歷史演進的敘述、內涵意義的探析，以至成效的討論，未多予著墨，未來可加強之。

其二，本文偏重課綱總綱的課程理念、課程目標、核心素養、實施要點等解析，而未及於其他部分，更未觸及各領綱。後者正是日後持續探討時，可資戮力之要項。

其三，本文詮釋課綱總綱要項時，較多著眼於範圍較大的教育觀點，而較少及於細微的部分，如課程內容的決定、教學科目的安排、教材大綱的組織、教學的設計與實施等，未來可為文探討。

其四，本文在闡釋杜威教育主張時，多引用杜威本人著作，較少及於其他學者作品，包括其學生及後繼研究杜威思想卓有聲譽的學者成果，更未及於追隨者闡揚杜威主張而形成之諸流派思想，而此等皆為可廣為探究者。

致謝

感謝兩位匿名審稿委員提供許多寶貴的修正意見。特別是其中一位審稿委員不厭其煩，就拙稿文意的琢磨、字句的斟酌、語詞的增刪、標點符號的選用，乃至資料出處的確認等，鉅細靡遺，不吝指點，讓一個年近七旬、仍不懈研究撰作的老童生好生感動！特此銘記！

參考文獻

- 方永泉（2000）。邂逅（Encounter, begegnung）。**教育大辭書**。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1315026/>
- [Fang, Y. C. (2000). Encounter, begegnung. *Dictionary of Education*. Retrieved from <http://terms.naer.edu.tw/detail/1315026/>]
- 伍振鶯（2000）。中華民國教育宗旨及其實施方針。**教育大辭書**。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1302562/?index=9>
- [Wu, C. C. (2000). The purpose of education for the Republic of China and its action policy. *Dictionary of Education*. Retrieved from <http://terms.naer.edu.tw/detail/1302562/?index=9>]
- 朱建民（譯）（2000）。實用自然主義導論（原作者：S. M. Eames）。臺北市：時英。（原著出版年：1977）
- [Chu, C. M. (Trans.). (2000). S. M. Eames (Author). *Pragmatic naturalism: An introduction*. Taipei, Taiwan: Shi-ying.]
- 吳清山（2017）。未來教育發展。臺北市：高等教育。
- [Wu, C. S. (2017). *The future development of education*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 李文富（2010a）。國民中小學課程綱要理念與目標的圖像探析。「2010 NAER 永續教育發展—創新與實踐」國際學術研討會。10月22-23日。臺北市：國家教育研究院。
- [Lee, W. F. (2010a). An analysis of the picture of the ideal and goal of the curriculum guideline for Junior and primary school. "2010 NAER sustainable education development." October 22-23. Taipei, Taiwan: National Academy for Education Research.]
- 李文富（2010b）。國民中小學課程綱要理念與目標的圖像探析。「2010NAER 永續教育發展—創新與實踐國際學術研討會」。臺北市：國家教育研究院。
- [Lee, W. F. (2010b). An analysis of the picture of the ideal and goal of the curriculum guideline for Junior and primary school. "2010 International Conference NAER sustainable education development." Taipei, Taiwan: National Academy for Education Research.]
- 李日章（譯）（2005）。杜威：科學的人文主義哲學家。（原作者：G. R. Geiger）。臺北市：康德。（原著出版年：1958）
- [Lee, J. C. (Trans.). (2005). G. R. Geiger (Author). *John Dewey in perspective*. Taipei, Taiwan: Kant.]

洪詠善（2013）。國民中小學課程綱要屬性與作用之研究。載於范信賢（主編），**國民中小學課程綱要之研擬原則與方向**（頁49—77）。新北市：國家教育研究院。

[Hung, Y. S. (2013). An analysis of the nature and function of the curriculum guideline for Junior and primary school. In S. S. Fan (Ed.), *The principle and direction of the curriculum guideline for Junior and primary school* (pp. 49-77). New Taipei City, Taiwan: National Academy for Education Research.]

洪詠善（2018）。素養導向教學的界定、轉化與實踐。載於王垠等作、蔡清華主編，**課程協作與實踐第二輯**（頁58—74）。臺北市：教育部協作中心。

[Hung, Y. S. (2018). The definition, transformation and implementation of competency-directed instruction. In Y. Wang (Author), C. T. Tsai(Ed.), *Curriculum cooperation and practice, II* (pp. 58-74). Taipei, Taiwan: Ministry of Education Cooperation Center.]

國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展建議書。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-5619,c551-1.php>

[National Academy for Education Research (2014). *Proposal for the development of Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education*. Retrieved from <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-5619,c551-1.php>]

教育部召集之學制會議及其議決案（1922）。**教育雜誌**，14（10），1-6（總頁20619-20624）。

[The conferences convened by Ministry of Education and their resolutions. (1922). *Education Journal*, 14(10), 1-6 (Serial number 20619-20624)]

教育部（1948a）。**小學課程標準**。南京市：作者。

[Ministry of Education (1948a). *Curriculum standard for elementary school*. Nanking, China: Author.]

教育部（1948b）。**中學課程標準**。南京市：作者。

[Ministry of Education (1948b). *Curriculum standard for high school*. Nanking, China: Author.]

教育部（1952）。**國民學校課程標準**。臺北市：正中。

[Ministry of Education (1952). *Curriculum standard for elementary school*. Taipei, Taiwan: Cheng-chung.]

教育部（1962）。**中學課程標準**。臺北市：正中。

[Ministry of Education (1962). *Curriculum standard for high school*. Taipei, Taiwan: Cheng-chung.]

教育部（1975）。**國民小學課程標準**。臺北市：正中。

[Ministry of Education (1975). *Curriculum standard for elementary school*. Taipei, Taiwan: Cheng-chung.]

教育部（1983）。**國民中學課程標準總綱**。臺北市：正中。

[Ministry of Education (1983). *Curriculum standard for junior high school*. Taipei, Taiwan: Cheng-chung.]

教育部（1993）。國民小學課程標準。臺北市：臺捷。

[Ministry of Education (1993). *Curriculum standard for elementary school*. Taipei, Taiwan: Taijie.]

教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。臺北市：作者。

[Ministry of Education (2008). *General guidelines of grades 1-9 curriculum for elementary and junior high school education*. Taipei, Taiwan: Author.]

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

[Ministry of Education (2014). *Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education-General Guidelines*. Retrieved from <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>]

陳佩英、簡菲莉（2015）。揚帆啟航、駛向碧海藍天。載於陳佩英、簡菲莉（執行編輯）。高中優質化藍海航程紀實（頁 iii-ix）。臺北市：高教出版社。

[Chen, P. Y., & Chien, F. L. (2015). Setting sail for the blue sea and the azure sky. In Chen, P. Y., & Chien, F. L. (Eds.), *The collection of the reports of blue-ribbon high schools* (pp. iii-ix). Taipei, Taiwan: Higher education.]

傅佩榮、蔡耀明（譯）（1983）。目的與思想。（原作者：J. E. Smith）。臺北市：黎明。（原著出版年：1978）

[Fu, P. R., & Tsai, Y. M. (1983). J. E. Smith (Author). *Purpose and thought: The meaning of pragmatism*. Taipei, Taiwan: Li-min.]

單文經（2000）。析論抗拒課程改革的原因及其對策：以國民中小學九年一貫課程為例。國立臺灣師範大學教育研究集刊，45，15-34。

[Shan, W. J. (2000). The causes of the resistance to the curriculum reform and its coping strategies: A case of Taiwan 1-9 new curriculum. *National Taiwan Normal University Educational Research Bulletin*, 45, 15-34.]

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。

[Shan, W. J. (2014). John Dewey on the issues in curriculum and instruction. *Educational Research Quarterly*, 245, 128-144.]

單文經（2016）。重新詮釋《民主與教育》的時代意義（譯注）。臺北市：心理。

[Shan, W. J. (2016). *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's democracy and education* (Translation and annotation). Taipei, Taiwan: Psychology.]

單文經（2017）。素養教育的理念與作法：杜威觀點。載於中國教育學會主編，教育新航向—校長領導與學校創新（頁 209—245）。臺北市：學富。

[Shan, W. J. (2017). The ideas and practices of education for disposition. In China Education Society (Chinese Taipei) (Ed.), *New direction for education: Principal leadership and school innovation* (pp. 209-245). Taipei, Taiwan: Pro-ed.]

新學制初級中學課程綱要（無日期）。**學生雜誌**，10(6)，10-22。

[Curriculum guideline for junior high school for new school system (n. d.) *Student Journal*, 10(6), 10-22.]

劉子鍵、柯華葳（2005）。初探十八歲青少年需要之重要能力：能力的架構、意義與內涵。**教育研究月刊**，140，22-29。

[Liou, C. C., & Ko, H. W. (2005). Preliminary study of eighteen-years-old adolescents' major competencies: The framework, meaning and contents of competencies. *Journal of Education Research*, 140, 22-29.]

顧紅亮（2010）。杜威與孫中山的知行觀。取自 <https://www.sinoss.net/qikan/uploadfile/2010/1130/7012.pdf>

[Gu, H. L. (2010). *Dewey and Sun Yat-sen's ideas of knowing and doing*. Retrieved from <https://www.sinoss.net/qikan/uploadfile/2010/1130/7012.pdf>]

Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. White Plains, NY: Longman.

Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Cuban, L. (2009). *Hugging the middle: How teachers teach in an era of testing and accountability*. New York, NY: Teachers College Press.

Cuban, L. (2018). *The flight of a butterfly or the path of a bullet? Using technology to transform teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Dewey, J. (1902a). The child and the curriculum. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW2:270-292]. Charlottesville, VA, Intalex.

Dewey, J. (1902b). The evolutionary method as applied to morality. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW2:3-38]. Charlottesville, VA, Intalex.

Dewey, J. (1908). Ethics. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [MW5]. Charlottesville, VA, Intalex.

Dewey, J. (1910). How we think. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [MW6:177-356]. Charlottesville, VA, Intalex.

Dewey, J. (1911). Contributions to a cyclopedia of education, volumes 1 and 2. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [MW6:359-467]. Charlottesville, VA, Intalex.

Dewey, J. (1916a). Democracy and education. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [MW9]. Charlottesville, VA, Intalex.

Dewey, J. (1916b). Introduction to essays in experimental logic. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [MW10:320-365]. Charlottesville, VA, Intalex.

Dewey, J. (1922). Human nature and conduct. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [MW14]. Charlottesville, VA, Intalex Corp.

- Dewey, J. (1925). *Experience and nature. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [LW1]. Charlottesville, VA, Intelelex Corp.
- Dewey, J. (1926). Individuality and experience. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [LW2:55-61]. Charlottesville, VA, Intelelex.
- Dewey, J. (1929). The quest for certainty. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [LW4]. Charlottesville, VA, Intelelex.
- Dewey, J. (1932). Monastery, bargain counter, or laboratory in education?. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [LW6:99-111]. Charlottesville, VA, Intelelex.
- Dewey, J. (1933). How we think. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [LW8:107-352]. Charlottesville, VA, Intelelex.
- Dewey, J. (1935). Introduction to Growth: A study of Johnny and Jimmy. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [LW11:510-514]. Charlottesville, VA, Intelelex.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [LW13:3-62]. Charlottesville, VA, Intelelex.
- Dewey, J. (1949). John Dewey at 90 to get \$90,000 gift. Interview by Benjamin Fine. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition [SV1: 257-260]. Charlottesville, VA, Intelelex.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education, The 60th anniversary edition*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi. (Originally published in 1938)
- Fenstermacher, G. D. (2006). Rediscovering the student in Democracy and Education. In D. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's democracy and education* (pp.97-112). New York, NY : Teachers College Press.
- Hansen, D. T. (2006). Dewey's book on the moral self. In David T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp. 165-186). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hook, S. (1976). Introduction to MW2. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW2:ix-xxi]. Charlottesville, VA, Intelelex.
- Page, R. N. (2006). Curriculum matters. In D. 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.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York, NY: Macmillan.

