

# 日治後期杜威教育思想在臺灣之 引進與實踐

祝若穎\*

## 摘 要

本文以杜威的教育思想為論述軸心，整理與分析自1919至1930年初期的教育雜誌與時人論著，探究杜威學說在臺灣之引進與實踐。在引進的理論上，歸納出五項要點，包括教育即生長、教育應貼近生活之必需、重視兒童的生活經驗、學校教育與社會之結合，以及學校的道德教育。在教學法的實踐面上，該時期重視兒童個別差異、強調兒童實際生活，以及「做中學」與「自學主義」，並考察其教學活動的成效與檢討。再者，探究林茂生對杜威進步主義與民主主義觀之運用。最後，從杜威思想傳入臺灣之轉化內涵來看，發現該學說在臺灣強調進步主義的教育，卻忽視民主本質。研究也發現，有些臺籍教師已能以具深度與廣度的方式闡述杜威理論，並將其落實於教育現場中。

關鍵詞：臺灣教育史、杜威教育學說、林茂生、日治時期

---

\* 祝若穎，國立臺灣師範大學教育學系博士生

電子郵件：joying22@yahoo.com.tw

投稿日期：2010年11月11日；修正日期：2011年2月25日；接受日期：2011年3月17日

Contemporary Educational Research Quarterly  
March, 2011, Vol.19 No.1, pp. 145-193

# The Introduction and Implementation of Dewey's Educational Philosophy in Taiwan in Late Japanese Colonial Period

Jo-Ying Chu<sup>\*</sup>

## Abstract

This paper aims to investigate how Dewey's thoughts in education was introduced to and implemented in Taiwan through analyzing educational journals, and related articles and books from 1919 to early 1930. Based on the author's analysis, five key concepts of Dewey's educational thoughts were introduced to Taiwan, including education as growth, the relatedness between education and the needs in life, the importance of children's experience, the interplay of school and society, and moral education in school. Concerning the pedagogical practice during late Japanese colonial period, the author found that individual differences, children's living experiences, "learning by doing" and "self-study", as well as the evaluation of effects of pedagogical activities were emphasized. In addition, Dr. Lin Mosei's application of Dewey's progressivism and the concept of democracy were also explored in this study. Lastly, this study found that the introduction of Dewey's philosophy tended to promote the progressive education rather than the essence of

---

\* Jo-Ying Chu, Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: joying22@yahoo.com.tw

Manuscript received: Nov. 11, 2010; Modified: Feb. 25, 2011; Accepted: Mar. 17, 2011

democracy. Nevertheless, some Taiwanese teachers were able not only to develop in depth discourse on Dewey's theory but also to implement it in school settings.

**Keywords:** history of Taiwan education, John Dewey's educational philosophy, Lin Mosei, Japanese colonial period

## 壹、前言

二十世紀最有影響力的思想家，首推美國教育者J. Dewey (1859-1952)，其理論遍及兒童、學校、社會及政治等領域上，且是民主主義與進步主義的發言人。在二十世紀初，Dewey的思想在全球教育上占了極重要之地位，遠在東方的中國、日本及臺灣亦深受感染。約1920年代，日本國內所盛行的大正民主思潮，促使歐美近代思想，例如：民主主義、自由主義等，在日本更加地蓬勃發展，臺灣也受此氣氛影響。此時，臺灣社會正處於近代化的萌芽期，其社會風氣比起以往已是較為開放，對於外來思想採取開放、積極的態度。Dewey的學說在此時引進臺灣，其所主張的「教育即生長」、「教育即生活」及「學校即社會」等論點，也在臺灣教育界中造成不小的風潮。

Dewey在1859年出生於美國佛蒙特州 (Vermont)，自小接受基督教教義之薰陶。1879年自佛蒙特大學 (University of Vermont) 畢業後，1882年，入約翰霍布金斯大學 (The Johns Hopkins University) 研究所主修哲學，1884年取得博士學位，正式踏入學術界。1894至1904年，Dewey在芝加哥大學 (The University of Chicago) 任教，成為哲學、心理學及教育系主任，此時，他的學術理論漸臻成熟，並將理論應用於學校，成立實驗學校 (the laboratory school)，後改稱為「杜威學校」(Dewey School)。1904年，轉至哥倫比亞大學 (Columbia University) 任教。1919年，Dewey夫婦在日本住了幾個月，在東京帝國大學發表演講，引起相當大的震撼。同年，Dewey至中國訪問，先後兩年，足跡遍及11省，對中國近代教育影響至大。<sup>1</sup>1930年，Dewey自哥倫比亞

---

<sup>1</sup> Dewey在日本講學時，原本未將中國列在他的遠東計畫之內，是接到其學生胡適的邀請信而前往中國。1919年至中國參訪，本意是遊歷中國的名山勝水，時逢五四運動，該運動所追求民主科學、反傳統之精神趨勢，使得Dewey訪問中國長達兩年

大學退休，但仍受聘為該校榮譽教授。1952年6月，因肺炎逝世，享年93歲（高廣孚，1988：53）。

Dewey的理論在日本之發展，他有許多著作皆譯成日文，其學說傳入日本始於1888年（明治21年），元良勇次郎發表的〈デューヰ氏心理学〉（〈杜威心理學〉）。其次，Dewey教育學初期代表作《學校與社會》（*The School and the Society*, 1899），於1901年（明治34年）由上野陽一翻譯，1905年，馬場是一郎更受文部省之請求翻譯本書。Dewey最有名之作《民主與教育》（*Democracy and Education*, 1916），由帆足理一郎於1920年（大正9年）翻譯成《教育哲學概論——民本主義と教育》（《教育哲學概論——民本主義與教育》）一書，加上1919年（大正8年）Dewey來日演講，更對日本研究杜氏理論有更深的刺激（村田昇，1992：89）。1920年永野芳夫出版的《デューイ研究》（《杜威研究》），更堪稱日本介紹Dewey理論之代表作。由上述翻譯與著作來看，Dewey教育思想已成爲大正新教育運動之指標，例如：及川平治、木下竹次、澤柳政太郎、杉崎容及山下德治等新教育之代表學者，均受Dewey之影響（村田昇，1992：90）。

Dewey理論在日本教育界的實踐方面，1910年代西山哲治被稱爲「日本的Dewey」，他於1906年開始的5年間，前往美國的紐約大學留學，返國後於1910

---

多。他在中國宣揚的實用主義、民主主義及進步教育論，受當局和輿論界的熱烈歡迎；他曾訪問中國11省，在北京大學擔任客座教授一年，到南京等地的高等師範學校講課，其講課或演講記錄也出版於書，在當時都產生了轟動效應（張寶貴，2001）。Dewey更影響到中國1922年所頒布的新學制，中國不僅完全採用美國制度（6-3-3制），且新頒布的小學課程更深具「兒童本位教育」精神。中國各地先後設立，許多實驗學校仿效杜氏在芝加哥大學的實驗學校。當時，中國有許多教育界知名人士，如胡適、陶行知、蔣夢麟等均是他的學生，因此，Dewey影響整個中國教育界至大甚廣（郭小平，1998：117-134）。

年發表《兒童中心主義研究的新教授法》（《兒童中心主義研究性新教授法》），1912年4月在東京創設小規模的私立「帝國小學校」，將個人的教育理論實踐於該校中，成為日本新教育之先鞭（中野光、花井信，1991：137）。

其次，Dewey的兒童中心與自由主義也展現於新設學校的創校概念，例如：中村春二的「成蹊小學校」、沢柳政太郎的「成城小學校」、赤井米吉的「明星學園小學校」、野口援太郎「兒童之村小學校」、小原國芳的「玉川學園」，以及羽仁本子的「自由學園」。這些學校設立者的個性與教育觀均有微妙差異，但其共通志向都以尊重兒童自由作為學習的契機，以開展個性創造的教育（川瀨八洲夫，1984：381）。

最後，日本大正時期所盛行以美國版為主的兒童中心教學法，也深受Dewey及其弟子的影響。例如：及川平治（1875-1939）倡導「分組式動態教學法」（漢字為分團式動的教授法）即為Dewey教學法之代表（山住正己，1987：87）。及川平治曾明言自己的教育深受Dewey思想的影響，他認為，教育即是一種價值的創造，並強調做中學教育，透過動手來做作業，可提高學生的學習動機（及川平治，1976：49-51）。及川平治在1909年兵庫縣明石女子師範學校附屬小學校，開始實踐他的教育理念，制定做中學教育、實驗室制度及分組式教育，並以自學輔導主義作為理論與實際之研究。他彙整該教育理念與方法，1912年出版《分團式動的教育法》（《分組式動態教學法》），在1917年已重刷16版，隨後又刷25版，每年超過一萬人以上閱讀該書（唐澤富太郎，1984：431），可見其理論廣為流傳，對當時教學法造成很大的影響。另外，1922年如松濤泰巖介紹「全我活動的教育」，引進Dewey的弟子W. H. Kilpatrick（1871-1965）提出「設計教學法」（project method）（土屋忠雄、渡部晶、木下法也，1967：116）。上述有關日本國內Dewey教育思想的傳播暨落實情況，在日本影響廣大，而該思潮間接透過日本，傳至日本殖民地的臺灣。

日本統治臺灣期間，1919年以前，其教育政策採取的是漸進主義，且教育制度欠缺完整，呈現出差別待遇與隔離政策（吳文星，1983：9-14）。第一次世界大戰後，美國總統W. Wilson（1858-1924）宣布「自決宣言」（self-determination），喚醒了全世界各民族的自覺，各地紛紛掀起民族復興或獨立運動。當時，日本國內興起大正民主運動，而臺灣赴日留學人數從1907年的33人增加到1919年的564人（吉野秀公，1927：247）。臺灣留日學生逐年增加，一則顯示社會上接受新知識之風氣漸開，另一則是受外界思潮之影響已逐漸加強（吳文星，1983：35）。由於臺灣留日學生直接學習到西洋思想，且受一次世界大戰與風靡日本的民主思潮所影響，他們習得之自由平等與機會均等的觀念，以及民族自決主義的思想，促使他們覺知日本對臺灣種種不合理之殖民統治（佐藤源治，1943：118-119）。1919年，他們先後成立「聲應會」、「啓發會」；1920年，組織「新民會」，發起「撤廢六三法運動」，設立臺灣青年雜誌社，創刊《臺灣青年》；1921年由林獻堂等人發起，正式成立「臺灣文化協會」（吳文星，1983：36）。上述在在象徵著，臺灣本島青年升起一股要求自由平等權利與臺灣意識覺醒之民族運動。

蓋1920年代以降，有些臺灣知識分子，例如：林獻堂等人，開始批評臺灣教育之不完備與不公平，認為臺灣公學校品質比日人的小學校還低。臺灣總督府在受到差別待遇及教育機會不均等且缺乏的輿論壓力下，遂於1919年由明石元二郎總督頒布了《台灣教育令》。該令實施不到3年，由於此教育令的實施並無解決臺灣人與內地人之間的差別教育系統，所以在1922年，由文官總督田建治郎廢除原先的《台灣教育令》，發布《新台灣教育令》，此令明白規定「普及教育」、「廢除差別待遇」及「開放台日共學」（吳文星，1983：38-41）。職是之故，臺灣自1920年代進入文官總督時期之後，各種政治社會運動蓬勃發展，臺灣文化協會等更積極啓發民智，促進文化提升。由於文官執政所帶來之

民風逐漸開化，加上臺灣民間力量的發揮，影響教育開放改善的氣氛下，引進了許多歐美教育思潮，其中便包括Dewey教育思想，且其由許多歐美教育思潮中脫穎而出，而漸成爲主流的教育思想之一。

臺灣當時教育思想的趨勢，大部分是受日本大正教育運動所影響，例如：彰化詩人林亨泰（林巾力譯，2004：262）所說：

大正教育運動乃是要排除明治以來的舊式教育的權威主義、形式主義、填鴨教育，而引入歐美思想的自由教育、個性教育、生活教育等概念，這股潮流也波及至日本殖民地韓國與臺灣，儘管情況多少因地方不同而有所差異，但都捲在這難以抵擋的歷史浪潮中。

且如臺南州斗南公學校伊與部仙松（1929：123）在〈本年に於ける我國の教育界〉（〈今年我國教育界〉）中指出，「放眼望去近來，我國教育實際界中，本來德國潮流的驚人勢力已被美國潮流所潛入」。此外，臺南虎尾小學校大江田雪太郎（1934：121）也補充：

我等在師範學校畢業時，當時對於赫爾巴特學派之劃一主智主義已經展開反動，並提出「教育應是兒童自己能助成、助長其身之發達」，強烈訴求尊重兒童心理之意見，因此對於當時實際教育界出現了創造教育、自由教育、創作教育等響應。

由上述可知，臺灣從明治期間就已經開始接收當時歐美教育制度與思想，其中，以德國赫爾巴特<sup>2</sup>學派及其五段階段教學法最爲盛行。<sup>3</sup>及至大正期

<sup>2</sup> 赫爾巴特（J. F. Herbart, 1776-1841）是著名的德國哲學家及教育家，基於哲學與心理學的立場，把教育建立在科學的根基上，為「教育學」之奠基者，其使教育學逐漸受到重視，而成為大學一門學科。在教學上，他根據科學原則，提出系統的教學方法，並由其學生T. Ziller（1817-1883）發展成五段教學法，包括「準備」、「提示」、「比較」、「概括」及「應用」，更具系統；教師編寫教案或教學計畫時均依此為規準（林玉体，2008：337-345）。



間受日本大正民主運動的影響，乃轉向至美國的自由主義與兒童中心學說。

例如：臺北第二師範學校教諭藤本元次郎<sup>4</sup>（1926：5-6）在〈最近教育研究の傾向〉（〈最近教育研究的傾向〉）中，介紹以Dewey為首的「實用主義」（pragmatism），文中論述實用主義的發展脈絡，1878年由C. S. Peirce（1839-1914）於《通俗科學月報》提出，至1906年11月由W. James（1842-1910）寫作《實用主義》一書，Dewey更將實用主義之觀念發揚光大。為了有別於上述二人，Dewey特稱其思想為「工具主義」（instrumentalism）。藤本一文說明Dewey的生平與著作，也提及他曾在日本東京帝大發表演講，Dewey學說已深深影響當時教育界。上述可知，Dewey的教育思想已傳入臺灣，並以專論來介紹之。

Dewey是教育學領域相當重要的人物，研究成果不少，但耙梳臺灣教育史或教育類的文獻，其研究時間皆以戰後開始。且許多論述Dewey的文獻中，主要是在教育哲學上，探究其思想層面。<sup>5</sup>但在臺灣教育史研究上，卻鮮少有文獻對Dewey思想引進臺灣情形做一考察，包括哪些教育思想被移入臺灣？哪些教育思想未獲移入？在教育現場，得以落實的部分有哪些？成效又如何？故本文以Dewey的教育思想為中心，說明日治時期臺灣引進其思想及在教學法上的實踐，不僅具有研究補白的作用，亦有其重要性。

---

<sup>3</sup> 關於赫爾巴特學派中五段教學法於臺灣教育之落實，可參見大苗大雅（1920）、久住榮一與藤本元次郎（1924）、劉麟玉（2005）。

<sup>4</sup> 藤本元次郎，生於1891年日本新潟縣，1918年11月中等教員檢定合格，1921年4月來臺擔任臺北師範學校副教授，1927年5月成為臺北第二師範學校教諭，1935年11月為臺北第二師範附屬公學校主任（新高新報社，1937：208）。

<sup>5</sup> 作者整理自國家圖書館博碩士論文資料庫，從1970至2010年，研究Dewey專論的碩博士論文高達36篇。其畢業系所包括教育所、哲學所、外語所及歷史所等，且研究領域以教育哲學為主，探究其思想層面，包括實用主義、進步主義、道德論、民主教育、終身教育、美感與美育，及其與孔子或國父之思想比較等。

本研究範圍以Dewey的思想為主軸，以1919至1930年初期為時間範圍，其原因一方面是1919年頒布《臺灣教育令》後，在教育開放改善的氣氛下，對於外來思想採取開放積極的態度；另一方面，日本學者比起明治時期，更積極地將歐美的教育思想移入臺灣，在他們的推波助瀾下，日、臺籍教師也對於西方近代文明與知識產生強烈關心的態度。至1931年以降，日本昭和時期因受法西斯主義逐漸強化，Dewey學說與實用主義也就此中斷（村田昇，1992：90）。而該思想在臺灣之發展，也受其影響而漸趨沒落。

在研究史料上，主要是以教育雜誌與書籍之史料為佐證，包括《臺灣教育》、《第一教育》等教育期刊，以及西卷南平、林茂生、今村義夫等時人專著所刊載關於Dewey教育思想及其實踐之文字，由此來探討該思想在臺灣的引進與實踐。在引進方面，除了雜誌、書籍外，因限於篇幅之因素，例如：正規課程與講習會等，則不納入其中。在實踐方面，本文以落實於學校中的教學法為中心進行探究，不將教科書分析內容納入本文，其原因有二，其一為教科書內容範圍過大，限於篇幅關係，無法逐一分析；其二為學生在學習的過程中，雖會閱讀教科書內容，但卻必須要有教師存在，以及教師必須透過教學方法與過程中進行學習，因此探究雜誌與書籍的史料時，分析當時教師發表的相關教學法文章來看，會比分析教科書，更能看出教育思想的展現與實踐。

職是之故，本文首先論述Dewey的理論在臺灣之引進；其次，探究Dewey理論在教育的實踐面，以教學法為例；再者，究明承繼Dewey學說之臺灣教育思想家——林茂生的進步主義與民主主義觀；最後，分析Dewey教育思想傳入臺灣之轉化情形。

## 貳、Dewey教育思想在臺灣之引進

美國哲學家Dewey深受C. Darwin（1809-1882）「進化論」之影響，從繼續

成長的觀點，提出教育本身為一種生長的歷程（曾漢塘、林季薇譯，2000：40-45）。且重視人類經驗所發展的意義，此經驗是由人與環境之互動關係所形成，故經驗與生活有密切相關，而教育是由經驗不斷的改造與改組，因此提出「教育即生活」之口號（Dewey, 1916/1997: 1-6, 49-50）。此外，Dewey亦是進步主義（Progressivism）的學者，<sup>6</sup>1896年創設以兒童為中心的實驗學校，批判傳統教育罔顧兒童與成人間之差異，表示「舊教育的重心是在兒童之外，是在教師、教科書之上」，故進步主義即是象徵對傳統主義之反動與批判，因此，Dewey認為現今教育應為「兒童就像太陽，一切教育的設施應以兒童為中心來組成」（Dewey, 1899/1976a: 23）。綜上所述，Dewey認為，學校教育應以兒童的現實生活出發，並能考量兒童整體成長的經驗相關因素。最後，Dewey指出，教育目的上，應以民主為目標，民主是一種交融不同利益、相互協調溝通的共同生活模式，教師需培養學生自由和參與社會共處活動的能力（Dewey, 1916/1997: 86-87, 97-99）。綜上所述，Dewey的教育哲學係以經驗為基礎，透過兒童中心的教育方式，以發展民主理念為教育目的。

日治時期臺灣的教育雜誌《臺灣教育》，有多篇文章主題專論Dewey的理論，包括國語學校副教授渡邊節治<sup>7</sup>在1918至1919年，共發表了10篇〈デウエ

<sup>6</sup> Dewey的教育學說與進步主義有很密切的關係，也多與「兒童中心論」相同，皆拒斥傳統教育、提倡手工訓練、重視兒童自由等。但仔細深究Dewey理論，他並非完全的進步主義與兒童中心論者，他認為真正的教育不應只是為了娛樂兒童，而是由師生對社會運作的因素合力思考探究，才能獲得導向社會洞識的經驗。且Dewey的門生所鼓吹的進步主義的教育運動，後來走向極端的「兒童中心」之教育思想，被批評課程太過「小兒科」，且毫無深度（引自李玉馨，2010；林玉体，2008：452；曾漢塘、林季薇譯，2000：55）。然而，Dewey的基本立場與觀點和各派的相同處與差異點，因並非本文所需處理的重點，故不深入考察之。

<sup>7</sup> 渡邊節治，生於1888年日本新潟縣，1913年畢業於東京高等師範學校，服務於愛知縣石川縣下的中等學校，1916年4月來臺任教於國語學校副教授，1922年8月為臺北師範學校附屬主任，至1931年8月任臺南州立嘉義中學校長，1933年9月任臺南第一

一氏實生活本位教育の解説) (〈杜威實際生活本位教育的解説〉) (一) 至 (十) 與〈兒童の生活經驗と諸教科目〉 (〈兒童的生活經驗與諸科目〉) (一) 至 (三), 以及濱松高工教師林秀雄 (1924) 翻譯Dewey《民主與教育》首章〈教育是生活之必需〉, 文章標題為〈作為人生必要之教育 (一)〉 (〈作為人生必要之教育 (一)〉)。在文章中提及Dewey理論的更是不少, 在教育雜誌中專論歐美教育學者中, 也以Dewey的文章最多, 由此可看出當時在臺灣風行的程度。以下歸納探討Dewey的專論內容, 並整理出五項特點。

## 一、教育即生長

Dewey主張「教育即生長」(education as growth),<sup>8</sup>認為教育是一動態的歷程, 是一種經驗的不斷改造與重組與轉型, 在不停的自我更新與生長的過程下, 使人能獲得更多的教育, 因此教育即發展; 亦即, 教育為經驗的不斷改造與重組, 在不停的自我更新與生長的過程下, 使人能獲得更多的教育 (Dewey, 1916/1997: 49-52, 76-80)。臺北師範學校附屬公學校主任河瀨半四郎 (1920: 3) 提及: 「人生是不斷的向上發展且創造進步, 自我實現為目的, 如

---

中學校長, 1937年4月為臺北第一中學校校長, 1940年8月任臺中師範學校校長。(興南新聞社, 1943: 472)。

<sup>8</sup> 「教育即生長」(education as growth), 或「教育即生活」、「學校即社會」均是Dewey的至理名言, 其詞義必須做一釐清。原文以as作為「聯言」(connective), 而非is「是」, 其兩者具有語意上的差別。以「教育即生長」為例, Dewey是借用生物學來解釋「教育」一詞, 將教育比喻為生長歷程, 其生長根源於過去, 也支配於未來的生長。相同地, 教育也有前因, 更會產生後果。然而, 以生物學來看, 停止生長會導致枯萎或死亡, 但教育停止並不會死亡, 而是造成進步的停止 (林玉体, 2008: 437)。因此, 教育並非等同於生長, 所以這就是as與is不同之處。同理可證, 「教育即生活」、「學校即社會」, 兩者雖應合一, 卻並非等同, 學校不等於社會全貌, 學校也不應只是生活 (林玉体, 2008: 441)。上述釐清as與is的差別所在, 更能瞭解到Dewey的學說義理。

Bergson<sup>9</sup>認為是『朝向未知的未來創造進化』，而Dewey稱之為『成長』。擔任新竹公學校教師陳錦標<sup>10</sup>在〈私の教育觀〉（〈我的教育觀〉）雖未提及Dewey，但其主張明顯看出深受Dewey影響，且將理論應用於教育中：

我的教育觀若用一句話來做結論，亦即，教育是不斷地生長；教育是無止盡地發展；教育是永遠的完成作用。我的教育觀反對Herbart的觀念機關論，欲以主張強力的生命生長……若以此觀點來教學的話，兒童當然視學習為中心，教師應重視兒童的個性，並刺激其創造性，如自由地創作未知的新材料，兒童應靠自己之力來覺醒，努力幸福地成長。（陳錦標，1924：64-65）

我常認為教育的作用，如同園丁照顧花與草木一樣，亦即教師為園丁，兒童為花與草木，適當的澆水與施肥是園丁的工作，也像是輔導兒童促進其個性的伸張力，為老師的任務一樣。（陳錦標，1924：66）

可見得，當時的臺籍教師已有Dewey理論的教育觀，此代表不僅日籍教師有理論基礎，當時臺籍老師也同樣具有一定的教育理論之專業素養。而陳錦標提及，「教育是不斷地生長；教育是無止盡地發展；教育是永遠的完成作用」與「教師為園丁，兒童為花與草木」，正好印證了Dewey主張「教育即生長」，教師被比喻為園丁，悉心照顧如花草樹木的學生，將學生的發展視為植物生長

<sup>9</sup> H.-L. Bergson (1859-1941)，法國哲學家，深受實證主義與經驗主義之影響。1907年出版《創造的進化》，從斯賓塞的社會進化論出發，析論意識的持續觀，將此推延至生命全體與宇宙全體。1927年因其文章明快且優美風格，獲得諾貝爾文學獎（Fresh eye pedia mobil, 2008）。

<sup>10</sup> 陳錦標（1898-1980），小時雙親相繼過世，與祖父相依為命，1917年畢業於國語學校公學師範部，擔任新竹公學校教師，1922年3月兼新竹州通譯，與文書課勤務。1937後轉任為新竹共榮信用組合理事，1942年任命為皇奉新竹州支部委員（陳錦標，1999：39-44；興南新聞社，1943：303）。

的作用。

## 二、教育應貼近生活之必需

Dewey在知識論方面，調和了理性主義與經驗主義的理論，較偏向經驗主義，注重經驗的教材，將經驗視為活的知識，教育即是經驗能力的增加。例如：科學對Dewey來說，本身就有價值，因為對體驗生活有獨特的助益（Dewey, 1916/1997: 266-267）。且杜威曾說：「讓我們與我們的兒童一起生活」，便意味著兒童應生活在與他當前的生活息息相關，故教材必須引發兒童的興趣（Dewey, 1902/1976b: 288-289）。因此，構成學校教育與課程的內容，必須選擇適合學生生活需要的經驗。

林秀雄〈作為人生必要之教育（一）〉一文，翻譯Dewey的《民主與教育》第一章〈教育是生活之必須〉，批評正規教育孤立於生活經驗之外，漠視教育的社會功能，忽視教育無法離開影響意識生活中種種的人際關係，使得學校教育只會培育製造學術的「行家」（sharps，林氏翻成「玄人」，漢字，意味專家、達人），亦即自以為是的專家（林秀雄，1924：16-17）。林秀雄這篇文章僅翻譯未加入評論，亦未說明是從原點翻譯，還是日本翻譯本，然而，本篇與Dewey相比意義相近，無捏造修改。

上述承襲Dewey批評學校教育遠離生活經驗，該論點於《今村義夫遺稿集》一書中，也點出現今公學校教育對現實生活的過度輕視。

現在的公學校教育過於重視兒童將來的準備，陷入輕視兒童現實生活之心理與興趣。例如公學校的國語讀本是最能明瞭立證，教材材料大多遠離兒童的現實環境而求取未來生活，傾向抑制於引起兒童的自發性興趣之機會。（今村義夫，1922：72-73）

由今村義夫這席話可知，當時的課程教科書內容較重視兒童未來的社會

狀態，卻忽略了教材內容應接近兒童的世界。因此，Dewey所要改善正是將學校教育貼近生活之必需。該理論於江頭生（1924：55）在〈教育即生活〉（〈教育即生活〉）與今村義夫（1922：72）中均有出現：「教育是爲了將來實際社會準備之舊思想，現在是教育存在於現實中無限連續生活的新主張」。且兩人皆引用Dewey的理論，論證教育要貼近現實生活的原因。

1. 兒童原本生於現實中，對於遙遠陌生的未來是不會引起他們的自發性活動力。
2. 因為現實生活對兒童本來就充滿驚嘆的機會，且能引起他們冒險的興趣，若是離開現實來增強對將來準備的教材，只會讓兒童軟弱且因循的犧牲。
3. 因為空洞陌生易使未來觀動搖，對於孩子的個性具有適切的教育是不可能的。
4. 因為未來離現在的可能性缺乏刺激性與指導力，所以老師也不得不透過賞罰的外在方法來取得孩子的快樂苦痛。（今村義夫，1922：73；江頭生，1924：56）

江頭生（1924：55）又補充，若對教材沒有關心與統整之心，即使國家社會花費再多的金錢、投注多大的勞力，也不會有太大的成效。上述所說，教師應重視顧及兒童的個性，並能發掘兒童的興趣，選擇教材應以兒童生活素材爲優先。

### 三、重視兒童的生活經驗

Dewey特別重視經驗，尤以能解決生活經驗者爲真理，在教育上曾指出「教學法之思考開端階段，必須要有實在經驗之情境」，也就是「日常生活中引發興趣使人投入之活動」（Dewey, 1916/1997: 153-155）。換言之，Dewey認

為，教師應以兒童的生活經驗為教學起點，並以兒童現實環境中來提出問題，刺激兒童能自主地探索知識。

該論點於渡邊節治在1919年寫了三篇〈兒童の生活經驗と諸教科目〉（〈兒童的生活經驗與諸科目〉）（一）至（三）中可以看出。渡邊節治（1919c：14-18）在文中說明，以Dewey在實驗學校中記載實施的教學課程與教學方法，收錄於*The Elementary School Record*為參考文稿，界定教育的真諦為：「所謂教育的根本要素，與未成熟的兒童，在成人的經驗中，體現出社會目的、社會意義與社會價值」。由於教育與社會、生活無法脫離關係，因此進而論究的問題為，兒童的實際生活經驗與現今學科之對立，以學科為主要的教育，或是以兒童為中心的教育，這兩者之間，教育目的與方法是否有所排斥與衝突。站在「教科偏重主義」上，會認為兒童經驗有三項缺失，包括：第一、兒童的生活不僅無聊狹小且草率笨拙；第二、兒童的生活皆是自利性的，有一股以自我為中心的衝動；第三、兒童的經驗大多是混亂、曖昧且不正確的，而學科中是以永久性真理為基礎所建立的知識，比起以兒童為中心來得可靠許多。

其次，渡邊節治（1919d：8-11）針對「教科主義」與「兒童主義」加以說明，前者站在理性主義，後者站在心理學的立場；前者是以教師立場施以訓練，後者則以對兒童抱有同情為必要條件，並重視兒童的自然本能與知識。本文論述Dewey將這兩者主義的正反面予以說明後，提出了選定科目的根據應是兒童的生活經驗，因其價值為科目中所教導的內容與真理，皆是由兒童的生活中所汲取，且兒童現在的經驗與未來豐富的經驗都是發現各階段的問題來源。因此，目前需導正學科偏重的傳統教育，而朝向以兒童為中心的新教育；然而，真實兒童的學習及行為的變動性極大，教導時需注意其流動易變動的特性。



#### 四、學校教育與社會之結合

Dewey主張「學校即社會」，亦即學校應成為社會生活之雛形，每個兒童是小社區的成員，因為各種反應大社會生活的職業活動，均可以在學校裡生動地表現出來（Dewey, 1899/1976a: 19-20）。換言之，「學校即社會」為「教育即生活」理論的延伸，學校是小型社會，教育則是社會的過程，培養學生成為進入社會成員的一分子。

渡邊節治（1919a：3-5）在〈デウエー氏實生活本位教育の解説（六）〉（〈杜威實際生活本位教育的解説（六）〉）中，引用Dewey的說法，批評現代教育孤立於社會與自然環境，且與兒童日常生活毫無關係的孤立才是最大的缺陷，包括兒童學校以外的經驗，到了學校內根本不可能完全自由地使用。其次，兒童在學校學到的知識也無法適用於日常生活之中，因此，解決方法必須使學校與人生活更加緊密聯絡。

此外，臺北第一師範附小主任前野喜代治（1931：4）於〈兒童の親友關係の成立に関する研究〉（〈針對兒童親友關係成立之研究〉），引用Dewey理論，探究學校教育應該扮演何種社會功能，提出應對現存文化保存單純化、純粹化及均衡化的三大功能，進而論述兒童生活環境之交友關係。這三大功能是引自Dewey《民主與教育》一書：第一、「單純化」：學校應提供一個簡單明瞭的環境，使兒童最容易瞭解，並循序漸進。第二、「純粹化」：學校應挑選對兒童未來社會有利的部分予以傳遞與保存。第三、「均衡化」：平衡社會環境的各種不同元素，創造較為寬闊的環境（Dewey, 1916/1997: 19-22）。換言之，前野喜代治也認為，學校教育應有上述三大功能，並提供兒童進入社會前的過濾器；由於社會愈發複雜，學校就愈有責任發揮社會功能。

對於學校內所教的科目，則應視為理解社會狀態之手段。渡邊節治

(1918d：9-10) 提出，必須具有三種價值來選擇教材，包括「知識的價值」、「鍛鍊的價值」及「修養的價值」等三項價值，以作為理解社會之說明。其中，「知識的價值」是具有社會生活最能理解且能描繪出確實的意象；「鍛鍊的價值」是指由各自的能力中再現出知識的作用；「修養的價值」則是培養知識與鍛鍊的原動力。若以蒸氣機關的理論套用於社會理解上，「知識」為「水」、「鍛鍊」等於「蒸氣力」、「修養」則如「火力」，水與蒸氣需要火力來加熱，恰似以修養來保持知識與鍛鍊之聯繫，而水、蒸氣及火力的價值使得蒸氣機關得以運轉，如同知識、鍛鍊及修養的價值為社會理解之目的。由上述可知，學校教育需與社會生活相互連結，其課程科目也應以理解社會生活為手段，科目選擇又以具有知識為元素、鍛鍊為能力，以及修養為基礎作為理解社會的價值。

最後，渡邊節治（1919b：3-7）透過Dewey的理論，主張理想學校應與社會生活連結，並提出許多理想學校之設計，例如：設計家庭與學校相結合的烹飪教室、織物裁縫實習課程，或設計地理、物理、化學的實驗室等，將兒童在校外熟悉的經驗運用於學校中，以及將在學校所學知識應用於日常生活中，唯有如此，才能將學校教育與人生進行緊密的連結。

## 五、學校的道德教育

渡邊節治（1918a：8-10）在〈デウエー氏實生活本位教育の解説（一）〉（〈杜威實質生活本位教育的解説（一）〉）中，整理Dewey著作《學校與社會》與〈教育的社會層面〉（“Social Aspect of Education”）一文，歸納出有關學校道德教育之內涵與教學。若以道德與學校的道德目的來看，前者是由人的品行所組成，且會構成動機來影響人的行為；後者是傳授道德觀念，確保學生將來行為之正確。然而，不論是學校教師或父母，皆應以子女、學生所得最大

多數的觀念來作為道德觀念。此外，渡邊節治（1918b：14-16）提出，學校道德與社會道德之間應相互結合，這一點回應了上述學校教育需與社會相互結合，且兒童未來在複雜的社會關係中，需成為善良的公民與培養職業素養，個人能力的調和都必須與社會狀態結合，才具有意義。

其次，關於教學法與道德訓練方面，渡邊節治（1918c：12-15）則批評現今教育受到被動性接納與對外部標準競爭的弊害所影響。所謂被動性接納，是指教師單一輸入教學，學生並非積極認同學科價值而被動學習，因此今日教學法應朝向培養社會精神，亦即教師先與兒童親近，並引發他們的興趣，最終需以生活關係的理由，導向為己工作的社會價值，而熱中於學業上。故教學第一步，其倫理的重心，應從利己性的接納，轉向至對社會的貢獻，以訴求兒童主動性的能力與創作等。

### 參、Dewey教育思想在臺灣之實踐——以教學法為例

當時，大正時期臺灣教育界的教學法，與明治時期重視赫爾巴特學派的五段階段教學法有很大的差異。如同河瀨半四郎所說：

以前是由赫爾巴特等思潮的影響，但今日與從前最早的時勢與制度早已大相逕庭，老師們為適應時勢的要求，教學法也必須予以改善。（臺北師範學校附屬公學校編，1922：序）

久住榮一與藤本元次郎（1924：4）說明之教學法特徵，更能清楚明瞭當時教學法的發展：

1. 教學材料與教學方法應配合兒童身心發展的程度。
2. 需與時勢的要求一致，並對實際生活有所幫助。
3. 對於學習時增進興趣與努力。
4. 為了學習效率之增進。

### 5.養成自學自習的良好習慣。

第1點中，除了配合兒童身心發展外，教學亦需考量到以兒童的經驗為基礎，並顧慮兒童的環境，由易至難、由近至遠、由已知至未知之漸進式的教學歷程。第2點則為教學需與兒童實際生活相交涉。第3至5點均是配合兒童「學習」的觀點，由於受Dewey教育思想的影響，使得教學法有不同的轉變，若與Herbart強調「教學」來比較的話，存有很大的差異。

Dewey教育思想在臺灣的教學實踐，主要是以臺、日籍教師在教育雜誌傳播的新教學法，這些現場教師將透過觀察、調查及經驗的教學成果發表在期刊上，可謂是考察當時教學法在教育現場落實中最有力的資料。本文歸納出三項關於Dewey思想於臺灣教學法的展現，包括重視兒童個性差別之教學、強調兒童實際生活之教學，以及「做中學」與「自學主義」。最後，再針對當時的教學活動之成效進行檢討，探究其成效如何？有何影響？一併進行分析與討論，以更瞭解其實際情形。

## 一、重視兒童個別差異之教學

Dewey強調在教育上應重視兒童的學習過程，尊重兒童獨特個性，故在教學的起點，應先注意學童之間不同的心理需求，並採取個別差異的教學。1919至1930年，臺灣教育界深受Dewey影響，以兒童學習中心為主流，並出現了一些流行語，例如：「我們的教育應即是兒童的生活」、「重視意志活動，把兒童自身的活動為中心」或「必須重視兒童的創造性活動」等標語，或是教師們平常用的語句，例如：「個性觀察」、「個性尊重」或「個性發揮」等語句，不只緊跟潮流，也風靡整個教育界（橫山長治，1927：11）。然而，誠如久住榮一（1921：2）所說：

教育上倡導個性尊重之必要並非新意，孔子的教育法就有個性尊重

之意，今日教育上，所謂個性尊重的起因，是由心理學研究的結果所發起。

換言之，早在孔子所提「因材施教」就有個性尊重之意，但如同今村義夫（1922：71）批評當時教學法，認為：

過去國語教學大多是以教師本位為主，毫無顧慮到兒童心理層面，現在所說的兒童本位，絕不是要一味地迎合兒童，而是要重視兒童的心理過程，來選擇教材與設計教案。

因此，過去教學方法只重視教師不重視學生，現今則必須要考慮兒童心理層面。然而，其原因背景，除了受大正民主主義與Dewey思想的影響外，心理學也開始對兒童研究有所助益。

如彰化女子公學校校長砥上種樹（1932：110），對修身教育之改善，曾提出：「兒童本位，是以充分個性尊重為呼籲」。其次，臺中師範學校附屬公學校同光會（1933：23-24）針對年齡尚幼的兒童，更加注意個別差異的存在，主張「特別是在心智未成熟的兒童，其在道德實踐的機會與方法上，對於境遇上的反省極不成熟，老師就必須有大量綿密的實踐具體性指導」。港尾公學校教師蔡帕（1930：38）對修身教育亦主張：「老師應對兒童經常觀察其個性、研究其心理，尊重天真爛漫兒童的純真與自由，以熱與愛來面對是為重要」。

此外，臺北第一師範學校附屬小學校正榕會（1929：11-14）說明理科教學法的發展，傳統是重視直觀主義的教師本位注入教法，而後改以兒童心理研究的開發教授法，到現今的兒童實驗本位教育，由「劃一教學」至「個別指導」為歷程。理科屬於科學的一部分，觀察實驗非常地重要，故理科教學應以兒童實驗為本位，尊重兒童各自的個性，並透過兒童自由活動與自發活動，來達成兒童實驗目的性活動。

綜上所述，當時臺灣教育界因受Dewey思想與兒童中心學說的感染，有許

多關於顧慮每位兒童的個別差異、時常觀察兒童之個性，並能尊重兒童天性的教學法之文章因應而生。

## 二、強調兒童實際生活之教學

Dewey著重教育應貼近生活之必需，因此在教材選擇上，也應以兒童的經驗世界為主；同樣地，在教學法上也必須以兒童經驗與生活為起點。臺南師範學校教授西卷南平<sup>11</sup>（1929：159-164）指出，「今日學校在實際生活的指導不足，為一般的通病」，且公學校教師特別應具有實際生活指導之使命，其原因為臺灣人的風俗習慣、禮儀做法與日本有所差異，且臺灣人在道德、衛生層面偏低，透過教師在實際生活的指導，不僅可加速臺灣學童的認同，且師生之間的接觸若增多，也能加深彼此相互親愛之心。職是之故，在教學上重視兒童的實際生活，可看出也受Dewey思想的影響，認為在教育上取材於實際生活，不僅易於引起兒童學習興趣，亦能產生更大的教學功效。

臺北第三高等女學校附屬公學校（1927：307-342）主張，修身科的學習指導方針包括以下三項：

- 1.由具體的生活經驗來學習：首先在教學過程中，喚起兒童的生活經驗，或對日常事件進行反思與聯想。
- 2.透過生活來學習：若教導關於親切、勤學、博愛及友愛等教材，應與兒童現實世界的生活態度做一發展，或是採納學校、家庭及新聞事件等有關兒童生活的素材，特別是能挖掘兒童善良的生活態度來做延伸。
- 3.由生活創造來學習：道德是活的，存在於生活中，道德應具有變通性，

<sup>11</sup> 西卷南平，生於1885年日本新潟縣，1911年3月畢業於東京高等師範學校本科國語漢文部，先後在日本高知縣師範學校與神奈川縣師範學校任教。1921年7月來臺任教於臺南師範學校教授與南師附屬公學校主任，1929年8月任命為高雄中學校校長（興南新聞社，1943：152）。

例如：「不可說謊」雖是對的，但有時善意的謊言是被允許的，因此，道德的決定是透過自我生活的擴充伸展，此為道德之創造。

這三項具有階段性。首先要與兒童生活經驗做一連結，再找出兒童現實中善良積極的生活態度加以發展，最後，道德仍以生活為依歸，由生活情境中發現道德的變通性，此為道德之創造性。

日籍教師栢森精二（1925a：33-34，1925b：34-36）於〈デュウイーの初等教育に於ける歴史科の目的〉（〈杜威的初等教育在歷史科之目的〉）一文，將Dewey重視兒童的生活經驗，落實於初等教育的歷史科，認為歷史教學上應由地方性色彩的教材開始，並洞察兒童多方面的社會生活，培養年代順序的意識。換言之，教學過程是以兒童最熟悉的地方環境開始，由近至遠、由具體至抽象，依照時間的順序來做教導方式。最後，栢森精二認為，歷史教學不是只有一種方法，最重要的是一步一步地導向社會生活的本質與狀態，給予正確的知識與素養，這也是歷史教學的目的。

此外，臺北第一師範學院附屬公學校教師本田正信，於1930至1931年共發表8篇〈低學年兒童に於ける生活學習取扱の實際〉（〈對於低學年兒童生活學習處理之實際〉）。本田正信（1930a：4-6）提出，生活學習應以兒童的現實生活為基調，然而，卻不能全以兒童生活為主，因為這樣是不足夠的，雖然生活學習是以蒐集生活中的學習材料為主，但在學習過程中，更要透過生活學習來擴充自我體驗、促進自我本質的伸展，以及充實賦予必要的文化財。此外，本田正信（1930a：11-15，1930b：28-30）舉出貼近兒童生活學習的教育方法，除了正規的教育方法外，也可運用包括「室外遊戲」、「唱歌」、「童話」、「玩沙子」、「小石子排列」及「校內環境」。其中，「遊戲」與「唱歌」皆是低學年兒童在學習中貼近生活很重要的活動；「玩沙子」是在自由與寬廣的砂場中，透過手動砌成實體，養成立體的觀念；在「小石子排列」中，則是用小石

子排列三角形、數字或算術，來增加趣味性與協同感。

關於「遊戲」在教育方面的價值，東港郡崁頂學校教師羅唯逢（1927：56-58）在〈動作遊戲及ダンスの教育的價值〉（〈動作遊戲及跳舞的教育價值〉）一文中表示，遊戲或體操可鍛鍊兒童的筋骨，在精神方面，例如：動作遊戲、表情遊戲或體操等，可透過與歌曲結合的動作，培養兒童的模仿力與想像力。這點與Dewey的想法相同，Dewey也認為遊戲是兒童的天性，透過遊戲可以讓兒童鍛鍊身體，且學習模仿成人的生活，獲得實用的知識，並可以磨練兒童培養領導力（Dewey, 1916/1997: 194-196）。因此，當時許多教師對於遊戲都有更開明的想法，認為透過遊戲可以讓兒童培養身體與精神上的發展，具有其獨特的教育價值，而非只是玩耍或打鬧之意義。

### 三、「做中學」與「自學主義」

Dewey主張，經驗學習應著重於動態的學習，故學習時，應有實際操作或走動討論，才能真正學習，故稱為「做中學」（learning by doing）。此外，「做中學」的「做」，Dewey更強調主動性的反應，這種「主動性」會讓人知道事物對自己做了何種影響，而非只是被動在頭腦中殘留印象（Dewey, 1916/1997: 266-276）。任小學校教師松元輝興在〈現代社會に順應する教育主張私見〉（〈順應現代社會之我的教育主張〉）（1922：20）中，提及：「『做中學』（爲す事によつて学習）亦即由作業の創作教育，是我們必須重視之處」，且「一切理解的源頭都來自於運動感覺，因此我們應讓兒童能自身地活動，必須常考察以身體的方式來實驗作業」。由此可知，該文以Dewey「做中學」的理論，主張兒童應親自動手的過程，學習手工技能的知識。

Dewey認為教學過程中，教師應是學生自動自發地去做，教師從中鼓勵學生，使學生有強烈的學習動機，覺得有必要「繼續」學習。像這樣提倡學生自



動自學的態度，也影響了當時所盛行的「自學主義」。該主義最重要是培養兒童自主學習的態度，例如：淡水尋常高等小學校（1922：9）主張，「從自學自習中，養成學習興趣與學習努力的習慣」；又如：通霄小學校訓導江頭源次郎在〈力行主義と個別教授〉（〈力行主義與個別教授〉）中，提出「自修法」。

兒童在教學時間中，擁有利用機會的權利，其他劣等生卻沒有停滯不前的義務，且學校是養成自主自由活動世界的創作者之場所。因此，得到兒童傾注自身全部能力活動之方法，即是自修法。自修是兒童依照自己的能力自我學習方法，包括預習、練習、應用三者。（江頭源次郎，1923：100）

江頭源次郎（1923：101）認為，讓學生自修可找到自己學習的獨立性，自修的另一實行方法是讓學生來發表，透過「動作、談話、文章、繪畫、圖形及模型等形式來發表」，且「兒童的發表是他們努力的結果，無關結果的優劣；重點是教師需對他們的努力給予鼓勵」。換言之，教師的態度對於自修法能否成功是一關鍵，且需要學生充足的預習，以及活潑且正確的發表，此為練習與應用上不可缺少的要素。

美濃公學校教師呂清發（1930：63-65）在〈自學自習の必要に就いて〉（〈針對自學自習之必要〉）中說明，自學自習對兒童的重要性與培養方法，提及「公學校教育太過於不實用，離實際社會生活太遠」，批判公學校教育離實際生活太遠；他日當兒童離開教師出社會時，這時，自己研究的工夫、養成判斷解決的能力，像這樣好習慣的基礎訓練是必須要重視的，這就是自學自習的目的。而且呂清發認為，兒童的模仿性與知識慾都很強，教師若能適當滿足兒童心中的要求，必能促進兒童產生自發學習的動力。斗六公學校教師黃梧桐在〈我的嘗試——自主學習〉（〈余の試みて来た自主學習〉）中說明自主學習的內涵：

自主學習是要求兒童具有自動自主性自由的學習態度，讓兒童能獨自有能力考察，幫助培養他們發明發現的能力，以達到創造的境界，這就接受自由與尊重個性。而尊重兒童的自由個性，絕不能使用傳統的機械性教學法，踏著一定的教學階段，老師的教案只是隨便浪費時間，並強迫兒童學習罷了。為了尊重兒童個性，使兒童自身的生活自由無限的伸展，在兒童的個性上，更應該要接受且獎勵在學習法上有所創造與建設。由此愚見之下，我也大膽嘗試自主學習於四年級上。(黃梧桐，1924：24)

由黃梧桐一文可知，他嚴厲地批評階段教學法，認為是浪費時間且強迫學生學習。對他來說，真正的學習應讓學生養成自主學習的態度，因此，他應用於四年級的算術與國語上，詳細說明教學準備、座位排列、教師任務、學生活動及心得等。以下即詳細說明黃梧桐在算術科上如何教學，以達到學生養成自主學習的態度。首先，在教室的座位排列上必須做一更動，如圖1。

座位排列的動機是爲了小組討論而排，一組有6人，各組分別設1位小組長，負責成績單的蒐集、命令傳達、成績品的散發及進行檢閱工作。黃梧桐（1924：24）認為，該座位排列的優點，可讓學生養成自發性學習、協同精神的涵養，以及養成兒童富有責任感（擔任小組長）。且老師必須製作「指導案」、記錄「進度表」、檢閱「預定表」，讓學習按計畫進行，平常記錄進度。

而課堂的教學歷程則是上課鐘響後，教師與小組長一同檢閱學生的作業，並檢查「預定表」的進展，結束後，進行作業檢討與教導課程內容；教學後，爲各組的自由學習時間，教師可對學生提問進行應答；最後，學生的學習筆記要由小組長檢閱，再接受教師的檢查，然後學生再寫入自己的「學習記錄表」（黃梧桐，1924：25-30）。

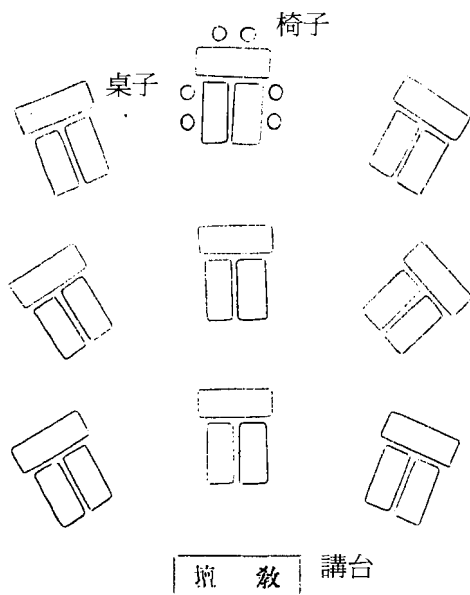


圖 1 黃梧桐在自主學習教學的座位排列法

資料來源：黃梧桐（1924：24）。（翻拍於中央圖書館臺灣分館）

由臺籍教師黃梧桐的教法來看，頗類似於進步主義觀的教育方法——C. W. Washburne（1889-1968）的「文納特卡制」（Winnetka Plan），該制重視兒童的個別差異，將個別學習與小組學習結合起來，並以學生自習為主，教師適當進行個別輔導，並有計畫地進行學習，記錄進度表，最後以考試來檢驗學習成果（林玉體，2008：449）。由上述來看，黃梧桐與「文納特卡制」的內涵相似，同樣注意兒童的個別差異，適當運用小組討論，改變座位排列，培養兒童合作學習的精神，並任命小組長來培養學生責任感，以學生自學為主，教師則退居輔導者與協助者，進而涵養學生自主學習的態度。

綜上所述，不論是臺籍或日籍教師的教學方式，似乎均無太大的差異。且受Dewey的影響，當時的教學法由過去Herbart偏重於「教學」，將老師視為

主導者，轉向於重視兒童的「學習」過程，教師角色則成為輔導者，以達到學生自動自發自習的目的。同時，教學法也呈現出多元且活潑方法，其所含有之「以學習者為中心」的原則，雖不如現在教育理論來得成熟，但可看出有相當深厚的基礎。

#### 四、教學活動之成效與檢討

今日欲具體地評估當時教學活動及其成效，並非容易之事，故本文透過回憶錄來拼湊出這些教學法在教育現場的落實狀況，以及學生的感受情形，進行探究。例如：受到日治時期教育的葉石濤曾分析大正時期教師之特質：

生長於明治時代到大正時代的日本知識份子，儘管擁有大和民族主義，可是比較具有濃厚的人道主義思想，而且通曉自由與民主的世界性潮流，該時期的老師屬於溫和且進步的人。(葉石濤，1990：67)

因此，對於當時還是學生的葉石濤而言，當時的教師因深受大正民主主義影響，通曉自由與民主的世界性潮流，故其特質也較富含濃厚的人道主義。此外，林亨泰從1931年進入北斗公學校念書，他詳細地說明了當時教學法的情形與感受：

從我出生以來一直到接受公學校基礎教育的這段期間，即是在這股大正民主運動的風潮中成長的……我在公學校時代親身所體驗的「鄉土教育」，可以說是大正民主運動所遺留下的新教育運動，亦是大正民主運動的具體實踐。不過，廣義地來說，(鄉土教育)應屬於廣義上的「生活教育」。當時，在北斗公學校的實際教育中，各班級都有其分屬的田地，學生可種植蘿蔔、茄子、花椰菜以及甘藍菜等。學生必須早晚勤加澆水鋤草，並且不得假他人之手，全靠自動

自發而協力開展……雖是普通不過的工作，卻完全出於自動自發，已經是完全日常生活化的現代教育。(林中力譯，2004：263-264)

林亨泰進入北斗公學校後，該校校長荒謙助積極地推行鄉土教育，因為鄉土教育也是廣義的生活教育之一，亦是大正民主運動的具體實踐。林亨泰也補充說：「鄉土教育是植根於現實世界的真實生活裡面，是讓兒童從身邊最貼切的、最清晰的直觀，所能夠獲得的生活範圍，乃至經驗為開端」。換言之，林亨泰所經歷的鄉土教育，正是以兒童實際生活之教學為依歸，且林亨泰也認為，這樣的教學能訓練自己親身動手的能力，培養自動自發的態度，這也呼應了本文「做中學」與「自學主義」之教學法。

然而，Dewey教育思想在臺灣，儘管許多學者大力倡導，但整體來看，其成效卻不如預期。本文由當時教育學者的批判文章來進行檢討，例如：新竹第一公學校（1933：49）批判劃一、概念性的舊式教學法，更加反對當時盛行背誦、灌輸的教學法，主張以生活教育、鄉土教育及體驗教育為要點；又如：〈行的教育へ〉（〈朝向實踐教育〉）一文：

評論傳統教育之弊，不論是誰都認為偏向概念性、主智主義、又非實際化，以及非社會化。其教學缺乏生氣，因非實際化導致學生很少能產生感銘之處，常常感到對教育的倦怠。（臺灣教育，1934：1-2）

由上述來看，整體教育仍過於偏向主智教育、死記背誦的教法，遠離生活化，使學生對學習了無興趣。此外，如臺北市教育研究會主任中村治夫所言，近來教育事實有顯著的進步，然理論與實際的交涉卻相當薄弱，亦即理論歸理論、實際歸實際的傾向過重（臺北市教育研究會編，1927：序）。換言之，1920年代以降，大正時期的教育理論雖然蓬勃，但卻不合乎實際教學現場的需求，理論與實際間之差距逐漸擴大，致使教育界開始反省並倡導回歸實際面，此即促

使臺灣於1930年代後發起「教育實際化運動」<sup>12</sup>的原因之一。這不僅顯示出Dewey教育思想在教學法上，普及性不夠、成效性不彰，且仍然無法改變主智教育與過於抽象、背誦、灌輸的教學法。

#### 肆、林茂生對Dewey進步主義觀之運用

1920年代以降，臺灣留學生在國外深受西洋思想的觀念所影響，回國後，在臺灣社會中嶄露頭角，並成為臺灣新社會領導階層（吳文星，2008：135）。其中，在臺灣教育界的知識分子代表人物即為林茂生。

林茂生（1887-1947），字維屏，號耕南。生於臺南市清水町，從小深受漢學與西學薰陶，也深受父親林燕臣的影響，成為基督徒。1916年畢業於東京帝國大學哲學科，主修東方哲學，為臺灣人最初的文學士。回臺後，出任為臺南長老教中學之教務主任，1918年應聘於臺南師範學校兼任（興南新聞社，1943：464）。1927年，林茂生接受臺灣總督府遴選，成為「在外研究員」，公費赴美留學，進入哥倫比亞大學的教育學院（Teacher's College），投入Dewey與P. Monroe（1869-1947）門下。1928年4月先獲得該校的文學碩士，繼而攻讀博士學位，是臺灣人首位在美國榮獲哲學博士的（李筱峰，1996：37）。1930年1月歸國，1931年擔任府立臺南高等工業學校教授，出任英語德語科主任，並兼任圖書課長（興南新聞社，1943：464）。1945年日本戰敗投降，林茂生受

---

<sup>12</sup> 「教育實際化運動」，1929年初由地方教育所發起，包括臺北州、新竹州、臺中州及臺南州等四個地區，尤以臺中州為各州的先驅，發動州下職員總動員實行。當時，臺中州提出「從教室到教室」的名號，講求實際教育從體驗開始，在教室中獲得的研究，再應用於教室（臺中州教育課編，1935：57-58）。此外，臺中州在1931至1935年制定「教育更新五年計畫」，以實際教學落實於公、小學校中。並成立「州下教育研究會」，每年都會訂出主題，在各地的小、公學校中進行研究發表，且會於年終舉行各校的成果發表，並出版一系列的《教育實際化研究叢書》之書籍（臺中州教育課編，1935：58-63）。

聘為臺灣大學教授，兼校務主任與接收委員，同年10月，創辦《民報》，擔任社長。1947年2月發生二二八事件，同年3月11日清晨，兩位武裝人員將林茂生帶走，從此音訊全無，一去不回（李筱峰，1996：160，279）。

1929年，林茂生博士論文《日本統治下臺灣的學校教育：其發展及有關文化之歷史分析與探討》（*Public education in Formosa under the Japanese administration- A historical and analytical study of the development and the cultural problems*）是最為展現他的教育思想著作。該論文首先在〈導論〉中介紹臺灣的自然位置與人文景觀，並敘述臺灣在荷蘭、鄭氏與清領時期的教育背景，接著說明迄至1920年代日本統治下臺灣的教育理念與制度的發展過程。最後，在〈理論上的問題〉、〈實際問題〉兩部分，引用Dewey的理論，透過近代教育的原則來檢視殖民教育，並提出民主主義的理念來批判日本同化教育。以下以其論文作為研究史料，探究林茂生的教育思想及論點。

### 一、檢視近代教育之意涵——善與民主之觀點

日本學者駒込武（2002：80-84）於〈林茂生和臺南長老教中學〉中，針對林茂生的博士論文進行分析，試著探究「何謂殖民統治？」、「何謂近代教育？」之內涵。並於2年後（駒込武，2004：161-164）〈臺灣的「殖民地近代性」〉一文中，討論「殖民地近代性」的涵義。駒込武由「近代教育」內涵之來檢視「殖民統治」與「殖民地近代性」之意涵，雖然最後並未對「近代教育」的內涵做一解釋，但卻給我們留下伏筆再去深思：對林茂生而言，究竟「何謂近代教育」。若能釐清林茂生所秉持的「近代教育」之內涵，將更可以瞭解他的教育思想為何。

林茂生是Dewey的學生，深受Dewey影響。Dewey認為，所謂的「近代教育」，是與「傳統主義」做一區隔，也就是傳統主義或學科中心教育觀與進步

主義與兒童中心教育觀之間，持續存在的二元區分之探討（Carr, 2003: 214）。在1920年代，整個世界的教育思潮皆朝著以「進步主義」的思想作為文明、開化的觀點前進。所謂進步主義或兒童中心主義有兩種核心理念，有別於傳統主義的界定方式，其中，第一種理念，進步主義主張「善」（goodness），相信人性本質潛能上是善的，透過自由與尊重的教育，可使善發揮出來；第二種，進步主義強調「民主」（democracy），教育應關心培養質疑當前知識和價值所需的批判思考和反省習慣（Carr, 2003: 223）。換言之，所謂近代教育即是對傳統主義反動之進步主義，並以強調兒童之善與民主理念為其觀點。

## 二、由進步主義檢視殖民教育

林茂生之博士論文《理論上的問題》一章中，在「近代教育原則考驗下的同化政策」上，提出一個基本卻抽象的問題：「在這同化政策控制下的任何教育制度，經得起近代教育原則的尺度考驗嗎？」，於此強調四項近代教育原則：

（一）「近代教育的目的在於從個人內部去發展，而不把發展從外面強壓諸在個人」。（二）「近代教育認為應當把教育本身當作目的，而不是達到另外目的的手段」，並引用Dewey的觀點：「教育就是成長，因為在現實中，成長絕對不是相對的，而只有繼續的成長，教育也不是附帶的，只有更多的教育」。（三）「近代教育堅持尊重學習者的個性與天賦能力，這可追溯至民主精神」，亦引用Dewey理論：「近代生活意味民主，民主表示解放才智，以達到獨立的效果」，且「我們將民主與行為的自由聯想在一起，但自由如果其背後沒有思想被解放的潛能，那只是一片混亂」。（四）「近代教育注重傳授孩童生活中直接而立即需要的知識」（林詠梅譯，2000：218-220）。

由林茂生所提的四項原則來看，很顯然地，他的教育思想是秉持著進步



主義的「善」之觀點。首先，林茂生尊重兒童的本性與自主權，極少給予干涉與束縛，主張從兒童的內部發展為優先，認為傳統教育的教條灌輸根本無法讓人類的理性自主真正地發展。其次，他引用Dewey的理論「生長的教育目的論」，論述「教育無目的論」，也就是教育在不斷地生活中，也不間斷地自我更新，教育目的也持續地轉變與更動。第三，重視兒童的個性尊重，考慮兒童的心理層面，尊重兒童的個性與天賦能力，透過Dewey的論點，尊重兒童是以民主做為基礎，才能解放其才智，以達到獨立自主，故尊重並非放任，更不等於自由。第四，他主張教育應貼近兒童生活之所需，且重視兒童的生活經驗。由上述來看，林茂生承繼Dewey進步主義的理念，主張「兒童中心學說」，反對傳統教育的「教師中心」，並主張近代教育的原則應是以「教育即生長」、「教育即生活」及「教育即經驗的改造」為圭臬。

### 三、由民主主義批判同化教育

林茂生因承襲Dewey的思想，Dewey所主張獨立思考與批判之精神更是深深影響他，<sup>13</sup>因此，他以民主主義的思想來批判日本的同化教育，反對「極端的同化」，因為那是強迫性與不尊重對方的文化，反而會造成臺灣人的「離心力與反彈」，並主張：

一個教育計畫的施行，以有教無類（education for all）的理想為出發點，以摒除極端的同化，以尊重相互的文化，並透過教育而提高此

<sup>13</sup> 林茂生之子林宗義，曾著《林茂生的教育思想》，其內容將林茂生之教育實踐的中心思想，稱為「耕南三訓」。第一訓：訓練獨立的思考和判斷力，培養追求真理之意欲；第二訓：培養自由、自立，對自己與社會負責的社會人；第三訓：要做一個徹底的臺灣人，以臺灣為榮，以臺灣人對臺灣之認同來開拓臺灣人的命運。第一、二訓是以Dewey的民主主義與實用主義為理論基礎，培養獨立思考與對社會有責任之人（林宗義，2001：27-28）。

種尊重。此外，相等地重視大眾教育與擴展高等教育，以便從兩民族中都能找到生活中各方面的人才。(林詠梅譯，2000：242)

換言之，林茂生認為，應以相互尊重的心態來獲得更高度的同化，並以教育機會平等的政策使臺灣人獲取更多受教的機會。這也呼應了Dewey所提出民主的理念，須有兩個因素，包括共享的共同利益，以及社群間的「異見」應自由溝通與互動 (Dewey, 1916/1997: 86-87)。因此，民主的涵義為，社群中的成員應享有平等機會，彼此間抱持著相互尊重心態來進行互動。然而，日本的同化教育卻是忽略了臺灣人的發聲權力，僅以一己之私來貫徹其利益，因此，林茂生才會疾呼以民主主義的對等觀點，來營造出一塊臺、日之間都能相互尊重與融合之民主聖地。

#### 四、評析

林茂生的博士論文，若由何謂近代教育之定義切入，近代教育中有別於傳統教育最重要之核心為「善」與「民主」。因此，林茂生有兩大教育思想，首先，由進步主義檢視殖民教育，以「善」之觀點重視兒童的個性尊重，強調教育應貼近兒童生活之所需，反對傳統教條強壓式教育。其次，由民主主義批判同化教育，以民主與對等之觀點主張日、臺間相互尊重與講求教育機會平等。由此可知，林茂生的教育思想承繼Dewey理論，雖其論文極少直接引用Dewey作品，但他主張進步主義與民主主義時，引用Dewey理論卻是一針見血、一語道破。過去文獻多是將林茂生視為民主主義的倡導者，<sup>14</sup>以此檢視殖民教育或同化教育，然若以教育的角度來看，更不能忽略林茂生應是主張進步主義或兒童中心學說之理論者。

---

<sup>14</sup> 可參考李筱峰 (1996)、張妙娟 (2004, 2006)。

## 伍、Dewey教育思想在臺灣的轉化

Dewey的理論並非由美國直接引進，而是以日本學者作為仲介，故傳入臺灣呈現出不同的面貌。歸納該理論之轉化，有下列兩項。

### 一、日本學者的引進，與臺籍學者的吸收再生

首先，Dewey的學說僅靠日本學者的引進，臺灣人被動地吸收，因此，臺灣學者當時尚未有能力自身引入新思潮。然而，當時有些臺籍知識份子留學歐美各國，接受現代化知識的洗禮，例如：林茂生留學美國，是倡導進步主義與民主主義之實踐者；或是有些臺籍教師處於新的大正教育運動中，例如：陳錦標、黃梧桐等教師，吸收了Dewey的教育思想，學習到歐美思想的「自由教育」、「個性教育」及「生活教育」等概念，在理論之論述品質極具深度與廣度，且能將理論落實於教育現場中，如黃梧桐所設計的自主學習教學法，或是林亨泰所描述的公學校教學活動。此與期刊發表的教學現況正相符合，上述顯出有些臺籍學者能將Dewey思想再生轉化，成為自我的知識。

### 二、重視進步主義的教育，卻忽視民主本質

當今教育界Dewey的教育口號，例如：「教育即生長」、「教育即生活」及「學校即社會」，其實早在1920年代的臺灣教育界即已盛行。Dewey的學說促使教師重新看待兒童的學習方式，喚起兒童學習之動機，重視個別差異的教學，培養兒童自主學習的態度，並能以兒童經驗與生活為起點來進行教學。

但是，Dewey的學說當時在臺灣的發展，落實於學校的教學法，使自1919至1930年初的臺灣教學法有了重大改變，教學法以「兒童」為基準，並強調喚起兒童學習之動機。然而，該思想傳至臺灣最大的詬病為，完全忽略民主教育

之本質，不僅在教育雜誌上根本沒有介紹民主理論，且如林茂生的博士論文明白指出其弊端，透過民主主義來批判臺灣的殖民教育，認為真正的近代教育強調啓發學生個人內在的創造力、尊重學習者的個性等，而日本強制輸入同化教育，與真正的教育目的背道而馳。因此，Dewey教育學說落實於教育現場中，是以教學法為表面改善教育的方法，但真正近代教育思想，或稱之為真正的Dewey思想，並不是只有進步主義發現兒童的善，以兒童的經驗或生活為依歸，重要的是透過上述過程，培養學生的獨立思考能力，進而朝向民主社會的素養能力；而這也就是林茂生大力抨擊日本在臺實施的同化教育及殖民教育之原因。

然而，Dewey的民主概念至日本就已「消聲」，雖然當時日本稱為大正民主時期，卻也非真正的民主。民主的字源為「democracy」，是由東京帝大教授吉野作造翻譯成「民本主義」，而非「民主主義」，其原因收錄於吉野作造最有名的著作〈憲政の本義を説ひて其の有終の美を済すの途を論ず〉（〈提倡憲政之原義，論其貫徹之美的途徑〉）（1916年1月發表於《中央公論》）之中，他指出，「民主主義」為「法理上，國家主權在民」；而「民本主義」為「憲政的基本根基之成立，不論是君主制或共和制，在政治上應重視一般民眾，且不區別貴賤上下」（山住正己，1987：83-84）。換言之，吉野作造認為，不論何種政治體制，不問主權所在，只要在運用時，「重視一般民眾的利益及意向為方針即可」（許佩賢譯，2008：22-23）。

因此，「democracy」傳至日本成為「民本主義」，僅是在絕對主義性的天皇制度下，提出一部分之修正，並無法達到貫徹民主主義之真諦（內山克巳、熊谷忠泰、增田史郎亮，1991：270）。而日本教育處於一種「保守與革新」、「國家中心與個人中心」、「干涉與自由」、「天皇制與民主主義」及「臣民教育與人之解放」之對立情況下，落入了所謂「大正人文主義」（大正ヒューマニ

ズム) (Tai-Shou humanism),<sup>15</sup>也就是只關注於「精神上之個體性」的觀念論，卻鮮少有人願意挑戰客觀的世界（土屋忠雄等，1967：128、132）。誠如 Dewey 適切地指出日本政治問題的癥結點：

日本天皇制的意識型態與西方的自由主義是不能並存的，作為日本非理性思考模式根據之天皇崇拜，與軍國主義的專制政治相結合，除非不批判或打破，就不期望有民主的成長。（引自村田昇，1992：90）

Dewey 這番精闢的見解完全點出「democracy」移入日本的限制與問題所在，因為 Dewey 為美國本土的思想家，深受美國政治理念影響，套上美國總統 A. Lincoln (1809-1865) 的民主政治名言：「民有、民治、民享」，而 Dewey 的教育思想正是建基於民主教育之理論上。因此，當 Dewey 的思想移入至日本時，日本政治上所具有的皇權思想、國家主義等厚實的結構，便與該學說形成衝突，進而日本學者僅選擇適合國內所需，只求內在精神上之改造，而產生另類的「大正人文主義」。臺灣透過日本來吸收 Dewey 學說，當時，日本國內對民主有所存疑與限制，又受制於天皇制下的政治氛圍，以及殖民主義與同化政策的管控下，致使杜氏的民主觀念整個被抹煞或忽視。

## 陸、結論

早期歐洲一有新學說，美國幾乎毫無保留地引用，因此幾乎沒有出色的一流學者。直至 Dewey 的出現，其所倡導的進步主義與民主主義，使美國教育

<sup>15</sup> 「人文主義」並非是一個思想流派或特殊思想的集合，該主義發源於文藝復興時期，普遍使用於十九世紀，其理論重視人性的獨特能力，支持心靈的無拘無束；他們相信，人類的本性的可完美性 (perfectibility)、道德感與責任，以及進步之可能性，能夠適應社會與政治的改革。然而，十九至二十世紀的工業化與國際紛爭等現實問題，都使得人文主義的有效性備受質疑（王思迅編，2002：539-540）。

思想在全球占有了極為重要的地位。再加上Dewey批判Herbart教學法不適用於美國，倡導創造力且有新穎的美國教學法誕生，並成為全球教育界學習對象。此時，日本受其感染，從明治時期重視赫爾巴特學派的五段教學法，至大正時期漸被美國版為主的兒童中心學說所取代。

自1919年以降，臺灣教育界的思想發展深受日本大正民主運動所影響，文官總督執政所帶來的民風開化，使得社會狀態處於近代化的萌芽期。臺灣人創辦的報章媒體與協會，提供臺灣一種自我啓發與主動性的來源，對於外來思想採取更為開放、積極的態度，因此，該時期Dewey的教育思想也順勢引進臺灣，而且臺、日籍教師也更能對西方近代文明與知識產生關心與共鳴，可謂是Dewey在臺灣教育界最興盛的時期。

然而，當時有些學者也對美國的教育學說提出批評，例如：伊與部仙松（1929：123-125）指出：「美國學說講求的功利性、理智的與效率第一，我感到非常厭惡，但不諱言也喜歡明朗輕快進步的美國傾向」。由上述點出美國教育學說對當時教育的限制，亦即雖可以快速地引起學生的興趣而產生學習效率，但卻忽略了情意陶冶或人格薰陶等特質。整體來看，Dewey教育思想在臺灣的發展，儘管有許多學者大力倡導，但其成效似乎不彰，仍過於偏向主智教育、死記背誦的教法。

值得注意的是，本文關注的並不僅是Dewey學說於臺灣的「轉變」，而是一種「轉化」，這種「轉化」著重於臺籍教師對Dewey學說之吸收與展現之活躍。例如：陳錦標、黃梧桐、呂清發等，抱有Dewey的教育學說，不僅在理論論述下嶄露頭角，極具深度與廣度，且能將理論轉化成教學法，落實於教育現場中。且如臺籍菁英林茂生深受Dewey之影響，秉持著進步主義來論述近代教育原則，並透過民主主義來批評同化教育。由此看出，1920年代以降，臺籍教師與知識分子展現出對歐美教育思想非凡的實力，並已具有相當的教育專業素

養，能將理論吸收轉化成爲自我的知識。雖然在理論的普及程度與成效上，不如中國與日本來得深遠廣大，且以成效來看，僅是在教材的內容與選擇，以及教學法的教導等，有較爲顯著的改變。但Dewey教育思想確實在臺灣出現並引發熱潮，這是不容抹滅，也爲臺灣教育界的進程補上輝煌的一頁。

最後，本文提出Dewey教育思想之脈絡發展，以供讀者思考。一方面由時間的縱軸來看，若追溯該思想的背景，日治時期1919至1930年，Dewey在臺灣教育界盛行，至1930年代後到1945年，該理論沒落。迄至1945年以後，因有些Dewey門生來臺，如胡適，也可說是有一部分學者接受Dewey思想的指導，至臺灣後繼續發揚其思想（林玉体，2008：431-432）。然而，同爲Dewey門生的林茂生及胡適與蔣夢麟諸人，林茂生歷經兩個不同民族立場的政權，深受政治當局的無情逼迫，其理想與現實的差距使他感到內心掙扎與不安，而在1947年的二二八事件中被逮捕、「失蹤」，其結果與中國的胡及蔣大異其趣，「學而優則仕」尚未落實在他身上，壯志未酬之感令人慨嘆。自1970年代至今日研究杜氏的人甚多，其理論擴及民主教育、道德論及美學等，可謂是當今教育哲學之顯學。因此，Dewey的教育思想在臺灣之發展，在不同階段有不同的樣貌，其影響因素爲何？理論呈現又爲何？亦值得思考。

另一方面由空間的橫軸來看，若考察該思想的時代背景，Dewey於1919年訪日兩個月，受胡適之邀，臨時起意前往中國。當時，中國正逢傳統與現代的文化巨變，興起五四運動，Dewey因而深思中國比日本更需要西方文明的精神文化之刺激，來改變中國舊有傳統的思維模式，因此，Dewey停留兩年多的時間，對中國接受西方思想，啓迪甚多。臺灣則又透過日本引進，而認識Dewey學說。由此來看，臺灣、中國及日本均受Dewey學說所影響，然整體看來，對中國的影響最深。其原因除了Dewey深耕於中國時間最久外，加以中國的守舊保守勢力遠比日本更大，Dewey所帶來的西方文明與知識的刺激，更加速了中

國新文化的興起。另一則為政治立場的差異，如上述所說，當時Dewey就已察覺日本的天皇制意識型態與軍國主義，是遏止民主成長之最大元凶，故日本學者只能取其表面思想上之改造。因此，Dewey在中、日、臺的理論發展上，表現出不同的面貌時，其轉變的影響因素為何？其理論又反映出何種相異論點？其實際影響為何？又導致哪些批評聲浪？這些均是釐清杜威教育思想之發展脈絡所應思考之課題，也是當今臺灣若要建構屬於本土的教育學或教育理論，應融合臺、中、西教育學術為一爐之必經路途與著力之處。



## 參考文獻

- 久住榮一 (1921)。個性尊重の真意義。臺灣教育，224，1-6。  
[Kusumi-Eiiti (1921). Real meaning of personality respect. *Taiwan Education*, 224, 1-6.]
- 久住榮一、藤本元次郎 (1924)。公學校各科教授法。臺北：新高堂。  
[Kusumi-Eiiti, & Fujimoto-Motojirou (1921). *Each subject teaching methods of public elementary school*. Taipei, Taiwan: Sinkoudou.]
- 土屋忠雄、渡部晶、木下法也 (1967)。概説近代教育史：わが国教育の歩み。東京都：川島書店。
- [Tutiya-Tadao, Watanabe-Syou, & Kinoshita-Noriya (1967). *Essentials of modern educational history: The development of Japanese education*. Tokyo: Kawasima Book.]
- 大江田雪太郎 (1934)。教育閑談。臺灣教育，386，121-123。  
[Oeda-Yukitarou (1934). Educational discussion. *Taiwan Education*, 386, 121-123.]
- 大苗大雅 (1920) 講習會用教授法教科書。鳳山：大苗大雅。  
[Onae-Taiga (1920). *The institute teaching method textbook*. Fengshan, Taiwan: Oonae-Taiga.]
- 川瀬八洲夫 (1984)。近代教育思想史。東京都：内垣。  
[Kawase-Yasuo (1984). *Modern educational thought history*. Tokyo: Uchigaki.]
- 山住正己 (1987)。日本教育小史：近—現代。東京都：岩波。  
[Yamazumi-Masami (1987). *Japanese educational history: Modern and present times*. Tokyo: Iwanami.]
- 中野光、花井信 (1991)。教育改革の思想。載於中野光、志村鏡一郎 (編)，教育思想史 (頁132-179)。東京都：有斐閣。  
[Nakano-Akira, & Hanai-Makoto (1991). The thought of educational reformation. In Nakamura-Akira & Shimura-Kyoitiro (Eds.), *Educational thought history* (pp. 132-179). Tokyo: Yuhikaku.]
- 及川平治 (1976)。分団式動的教育法。東京都：明治。  
[Oikawa-Heiji (1976). *The teaching method of active groups*. Tokyo: Meijitosyo.]
- 今村義夫 (1922)。今村義夫遺稿集。臺南：今村義夫遺稿集刊行會。  
[Imamura-Yosio (1922). *Imamura Yosio posthumous papers*. Tainan, Taiwan: Institute of Imamura Yosio posthumous papers bulletin.]

- 内山克巳、熊谷忠泰、増田史郎亮（1991）。近世日本教育文化史：現実の分析に立った。東京都：学芸図書。
- [Utiyama-Katumi, Kumagai-Tadayasu, & Masuda-Sirousuke (1991). *Modern Japanese educational cultural history: An analysis of practice*. Tokyo: Gakugeitosyo.]
- 王思迅（編）（2002）。劍橋哲學辭典。臺北：貓頭鷹。
- [Wang, S. T. (Ed.). (2002). *The Cambridge dictionary of philosophy*. Taipei, Taiwan: Owl.]
- 本田正信（1930a）。低學年兒童に於ける生活學習取扱の實際（一）。第一教育，9（7），4-14。
- [Honda-Masanobu (1930a). The practice of life learning for junior students (Vol. 1). *First Education*, 9(7), 4-14.]
- 本田正信（1930b）。低學年兒童に於ける生活學習取扱の實際（二）。第一教育，9（8），25-33。
- [Honda-Masanobu (1930b). The practice of life learning for junior students (Vol. 2). *First Education*, 9(8), 25-33.]
- 伊與部仙松（1929）。本年に於ける我國の教育界。臺灣教育，329，121-125。
- [Iyobu-Senmatu (1929). Japanese education in this year. *Taiwan education*, 329, 121-125.]
- 江頭生（1924）。教育即生活。臺灣教育，263，55-57。
- [Egasirasei (1924). Education as life. *Taiwan Education*, 263, 55-57.]
- 江頭源次郎（1923）。力行主義と個別教授。載於新竹州教育課（編），教育研究會彙報（一）（頁99-102）。新竹：新竹州教育課。
- [Egasira-Genjirou (1923). Practice and individual teaching. In Education section of Hsinchu state (Ed.), *Educational research conference bulletin (Vol. 1)* (pp. 99-102). Hsinchu, Taiwan: Education section of Hsinchu state.]
- 吉野秀公（1927）。臺灣教育史。臺北：臺灣日日新報社。
- [Yosino-Hidekimi (1927). *Taiwan educational history*. Taipei: Taiwan everyday newspaper.]
- 西卷南平（1929）。公學校教師論。臺北：臺灣子供世界社。
- [Nisimaki-Naminahira (1929). *The research of the teachers in public elementary school*. Taipei, Taiwan: Taiwan Children World Press.]
- 吳文星（1983）。日據時期師範教育之研究。臺北：國立臺灣師範大學歷史研究所。
- [Wu, W. H. (1983). *The research of the teacher education during the Japanese colonial period*. Taipei, Taiwan: Department of History, National Taiwan Normal University.]

吳文星 (2008)。日治時期臺灣的社會領導階層。臺北：五南。

[Wu, W. H. (2008). *The research of Taiwan social leader class during the Japanese colonial period*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]

呂清發 (1930)。自學自習の必要に就いて。第一教育，9 (6)，63-65。

[Liu, C. F. (1930). The necessary of independent and automatically studying. *First Education*, 9(6), 63-65.]

李玉馨 (2010，10月)。杜威與進步主義教育四大派別的論戰。論文發表於國立臺灣師範大學教育學系等舉辦之「第四屆兩岸四地教育史研究論壇」國際學術研討會，臺北。

[Li, Y. S. (2010, October). *The debates between John Dewey and four factions within American progressive education*. Symposium conducted at the 4th two coast four location educational history conference, Taipei, Taiwan.]

李筱峰 (1996)。林茂生、陳忻和他們的時代。臺北：玉山社。

[Li, S. F. (1996). *The time of Lin Mosei and Chen Shin*. Taipei, Taiwan: Taiwan Interminds.]

佐藤源治 (1943)。臺灣教育の進展。臺北：臺灣出版文化。

[Sauto-Genji (1943). *The development of Taiwan education*. Taipei, Taiwan: Taiwan Publication Culture.]

村田昇 (1992)。教育哲学。東京都：東信堂。

[MuRata-Noboru (1992). *Educational philosophy*. Tokyo: Toshindo.]

林巾力 (譯) (2004)。林亨泰著。日本殖民地之下的大正經驗 (一)——父親時代而至我的成長歲月。臺灣文學評論，4 (4)，261-267。

[Lin, H. T. (2004). Tai-Shou dynasty experience during the Japanese colonial period- From my father generation to my growth years. *Taiwan Literature Commentary*, 4(4), 261-267.]

林玉体 (2008)。西洋教育史 (修訂版)。臺北：文景。

[Lin, Y. T. (2008). *Western educational history*. Taipei, Taiwan: Win Join.]

林秀雄 (1924)。作為人生必要之教育 (一)。臺灣教育，267，5-17。

[Lin, S. S. (1924). The necessary education of life. *Taiwan Education*, 267, 5-17.]

林宗義 (2001)。林茂生的教育思想。愛鄉，16，26-29。

[Lin, T. Y. (2001). Lin Mosei's educational thought. *Journal of Love Country*, 16, 26-29.]

林詠梅 (譯) (2000)。林茂生著。日本統治下臺灣的學校教育：其發展及有關文化之

歷史分析與探討。臺北：新自然主義。

[Lin, M. S. (2000). *Public education in Formosa under the Japanese administration: A historical and analytical study of the development and the cultural problems* (Y. M. Lin, Trans.). Taipei, Taiwan: Third Nature.]

河瀨半四郎 (1920)。教授法改造の根柢。臺灣教育，215，3-5。

[Kawase-Hansirou (1920). A foundation of transformation on teaching method. *Taiwan Education*, 215, 3-5.]

松元輝興 (1922)。現代社會に順應する教育主張私見。臺灣教育，237，17-22。

[Matumoto-Teruoki (1922). My educational opinion adjusted to moral society. *Taiwan Education*, 237, 17-22.]

前野喜代治 (1931)。兒童の親友關係の成立に関する研究。臺灣教育，345，3-17。

[Maeno-Kiyoji (1931). The research about establishment of children's between relatives and friends. *Taiwan Education*, 345, 3-17.]

砥上種樹 (1932)。人生指導に立脚したる修身學習の實際 (一)。第一教育，11 (1)，107-115。

[Togami-Tanetatu (1932). The practice of moral learning based on living guidance (Vol. 1). *First Education*, 11(1), 107-115.]

唐澤富太郎 (1984)。図説教育人物事典：日本教育史のなかの教育者群像 (上卷)。東京都：ぎょうせい株式会社。

[Karasawa-Tomitarou (1984). *Educational figures explanatory chart records: Educational scholars in Japanese educational history (Vol. 1)*. Tokyo: Gyousei.]

高廣孚 (1988)。實用主義的教育思潮。載於中國教育學會 (編)，現代教育思潮 (頁 51-87)。臺北：師大書苑。

[Gau, G. F. (1988). Educational thought of Pragmatism. In Chinese Educational Association (Ed.), *Modern educational thought* (pp. 51-87). Taipei, Taiwan: Shih Ta Book.]

張妙娟 (2004)。《臺灣教會公報》中林茂生作品介紹。臺灣風物，54 (2)，45-69。

[Jang, M. J. (2004). "Taiwan Communion Bulletin": Lin Mosei's literatures introduction. *The Taiwan Folkways*, 54(2), 45-69.]

張妙娟 (2006)。臺灣民主主義教育的倡導和實踐者——林茂生。載於國立教育資料館 (編)，教育愛：臺灣教育人物誌 (頁1-16)。臺北：國立教育資料館。

[Jang, M. J. (2006). The pioneer and practicer of Taiwan democracy education: Lin Mosei. In

- National Institute of Educational Resources and Research (Ed.), *Educational love: Taiwan educational figures records* (pp. 1-16). Taipei, Taiwan: National Institute of Educational Resources and Research.]
- 淡水尋常高等小學校 (1922)。自學獎勵と複式教授の本質。臺灣教育，243，8-15。
- Danshui higher elementary school (1922). The reward for independent studying and the essence of double teaching. *Taiwan Education*, 243, 8-15.]
- 許佩賢 (譯) (2008)。鹿野政直著。日本近代思想 (日本の近代思想)。臺北：五南。
- [Kano-Masanao (2008). *Japanese modern thought* (P. S. Shiu, Trans.). Taipei, Taiwan: Wu Nan. (Original work published 2002)]
- 張寶貴 (2001)。杜威與中國。河北：河北人民。
- [Jang, B. G. (2001). *Dewey and China*. Hebei, China: Hebei People.]
- 郭小平 (1998)。杜威。臺北：臺灣商務。
- [Guo, S. P. (1998). *Dewey*. Taipei, Taiwan: The Commercial.]
- 陳錦標 (1924)。私の教育観。臺灣教育，269，63-67。
- [Chen, J. B. (1924). My viewpoint of education. *Taiwan Education*, 269, 63-67.]
- 陳錦標 (1999)。陳錦標回憶錄。新竹：新竹市文化局。
- [Chen, J. B. (1999). *Chen Jin Biau memoirs*. Hsinchu, Taiwan: Hsinchu Cultural Center.]
- 曾漢塘、林季薇 (譯) (2000)。N. Noddings著。教育哲學 (*Philosophy of Education*)。臺北：弘智文化。
- [Noddings, N. (2000). *Philosophy of education* (H. T. Tzeng, & J. W. Lin, Trans.). Taipei, Taiwan: Hurng Chin Book.]
- 渡邊節治 (1918a)。デウエー氏實生活本位教育の解説 (一)。臺灣教育，194，7-10。
- [Watanabe-Setuji (1918a). The comment on Dewey's actual living centered education (Vol. 1). *Taiwan Education*, 194, 7-10.]
- 渡邊節治 (1918b)。デウエー氏實生活本位教育の解説 (二)。臺灣教育，195，14-19。
- [Watanabe-Setuji (1918b). The comment on Dewey's actual living centered education (Vol. 2). *Taiwan Education*, 195, 14-19.]
- 渡邊節治 (1918c)。デウエー氏實生活本位教育の解説 (三)。臺灣教育，196，12-

15。

[Watanabe-Setuji (1918c). The comment on Dewey's actual living centered education (Vol. 3). *Taiwan Education*, 196, 12-15.]

渡邊節治 (1918d)。デウエー氏實生活本位教育の解説 (四)。臺灣教育，197，9-14。

[Watanabe-Setuji (1918d). The comment on Dewey's actual living centered education (Vol. 4). *Taiwan Education*, 197, 9-14.]

渡邊節治 (1919a)。デウエー氏實生活本位教育の解説 (六)。臺灣教育，199，3-5。

[Watanabe-Setuji (1919a). The comment on Dewey's actual living centered education (Vol. 6). *Taiwan Education*, 199, 3-5.]

渡邊節治 (1919b)。デウエー氏實生活本位教育の解説 (七)。臺灣教育，201，3-7。

[Watanabe-Setuji (1919b). The comment on Dewey's actual living centered education (Vol. 7). *Taiwan Education*, 201, 3-7.]

渡邊節治 (1919c)。兒童の生活經驗と諸教科目 (一)。臺灣教育，210，14-18。

[Watanabe-Setuji (1919b). Children living experiences and each subject (Vol. 1). *Taiwan Education*, 210, 14-18.]

渡邊節治 (1919d)。兒童の生活經驗と諸教科目 (二)。臺灣教育，211，8-11。

[Watanabe-Setuji (1919d). Children living experiences and each subject (Vol. 2). *Taiwan Education*, 211, 8-11.]

黃梧桐 (1924)。余の試みて来た自主學習。臺灣教育，263，24-36。

[Huang, W. T. (1924). My attempt at independent studying. *Taiwan Education*, 263, 24-36.]

新高新報社 (1937)。臺灣紳士名鑑。臺北：作者。

[Shidaka Shimpō. (1937). *Taiwan gentry records*. Taipei: Author.]

新竹第一公學校 (1933)。我が校の教育實際化実施狀況。臺灣教育，377，48-53。

[Hsinchu First Public Elementary School. (1933). The practice situation of educational actualization in the school. *Taiwan Education*, 377, 48-53.]

葉石濤 (1990)。臺灣文學的悲情。高雄：派色文化。

[Ye, S. T. (1990). *The sorrow of Taiwan literatures*. Kaohsiung, Taiwan: Pei-Se Culture.]

臺中州教育課 (編) (1935)。臺中州教育展望。臺中：編者。

[Education Section of Taichung State. (Ed.). (1935). *Taichung state educational prospection*.

Taichung, Taiwan: Author.]

臺中師範學校附屬公學校同光會（編）（1933）。最新教育思潮に基く各科教育の實際。臺北：臺灣子供世界社。

[Taichung Normal School Affiliated Public Elementary School Tong-Kwang Association. (Ed.). (1933). *The practice of each subject on the basis of the latest educational thought*. Taipei, Taiwan: Taiwan Children World.]

臺北市教育研究會（編）（1927）。研究彙報 第四輯。臺北：新高堂。

[Taipei Educational Research Association. (Ed.). (1927). *Research conference bulletin* (Vol. 4). Taipei, Taiwan: Shidakatou.]

臺北師範學校附屬公學校（編）（1922）。話し方地理理科教授に関する研究。臺北：臺灣子供世界社。

[Taipei Normal School Affiliated Public Elementary School. (Ed.). (1922). *The research concerning teaching method of conversation, geography and science*. Taipei, Taiwan: Taiwan Children World.]

臺北第一師範學校附屬小學校正榕會（編）（1929）。研究紀要第五輯：算術・理科。臺北：臺灣子供世界社。

[Taipei First Normal School Affiliated Elementary School Seiyoukai Association. (Ed.). (1929). *Research records* (Vol. 5): *Arithmetic and Science*. Taipei, Taiwan: Taiwan Children World.]

臺北第三高等女學校附屬公學校（編）（1927）。修身科教育的革新。臺北：編者。

[Taipei Third Higher Girl School Affiliated Public Elementary School. (Ed.). (1927). *The innovation of moral education*. Taipei, Taiwan: Editor.]

臺灣教育（1934）。行的教育へ。臺灣教育，386，1-3。

[Taiwan Education. (1934). Toward education actualization. *Taiwan Education*, 386, 1-3.]

劉麟玉（2005）。植民地下の台湾における学校唱歌教育の成立と展開。東京都：雄山閣。

[Liou, L. Y. (2005). *The establishment and development of school singing education in colonial Taiwan*. Tokyo: Yuzankaku.]

蔡帕（1930）。第一學年修身教授に関する鄙見（二）。臺灣教育，335，38-44。

[Tsai, P. (1930). The issue of concerning moral teaching on first session (Vol. 2). *Taiwan Education*, 335, 38-44.]

駒込武 (2002, 9月)。林茂生和臺南長老教中學。論文發表於中央研究院臺灣史研究所籌辦處等舉辦之「殖民地教育、日本留學與臺灣社會：紀念林茂生先生」國際學術研討會，臺北。

[Komagome-Takesi (2002, September). *Lin Mosei and Tainan presbyterian church secondary school*. Symposium conducted at the colonial education, Japan education for studying abroad and Taiwan society conference on Institute of Taiwan History, Academia Sinica, Taipei, Taiwan.]

駒込武 (2004)。臺灣的「殖民地近代性」。載於若林正文、吳密察 (編)，*跨界的臺灣史研究：與東亞史的交錯* (頁161-170)。臺北：播種者文化。

[Komagome-Takesi (2004). 'Colonial Modernity' in Taiwan. In Wakabayasi-Masahiro & M. C. Wu (Eds.), *Transcending the boundary of Taiwanese history: Dialogue with east asian history* (pp. 161-170). Taipei, Taiwan: Third Nature Press.]

橫山長治 (1927)。「個性尊重」の考察 (一)。臺灣教育，301，10-15。

[Yokoyama-Nagaharu (1927). The investigation of 'personality respect' (Vol. 1). *Taiwan Education*, 301, 10-15.]

興南新聞社 (1943)。臺灣人士鑑。臺北：作者。

[Konan News Agency. (1943). *Taiwan personage records*. Taipei, Taiwan: Author.]

羅唯逢 (1927)。動作遊戲及ダンスの教育的價值。臺灣教育，297，56-58。

[Luo, W. F. (1927). The educational value of active game and dance. *Taiwan Education*, 297, 56-58.]

藤本元次郎 (1926)。最近教育究研の傾向 (三)。第一教育，5 (4)，1-6。

[Fujimoto-Motojirou (1926). The tendency to educational research recently (Vol. 3). *First Education*, 5(4), 1-6.]

栢森精二 (1925a)。デュウイーの初等教育に於ける歴史科の目的 (一)。臺灣教育，273，33-38。

[Kayamori-Seiji (1925a). The purpose of history subject regarding Dewey's issue of elementary education (Vol. 1). *Taiwan Education*, 273, 33-38.]

栢森精二 (1925b)。デュウイーの初等教育に於ける歴史科の目的 (二)。臺灣教育，274，34-36。

[Kayamori-Seiji (1925b). The purpose of history subject regarding Dewey's issue of elementary education (Vol. 2). *Taiwan Education*, 274, 34-36.]



- Carr, D. (2003). *Making sense of education*. New York: Routledge Falmer.
- Dewey, J. (1976a). The school and society. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 1, pp. 1-109). Carbondale, IL: Southern Illinois University. (Original work published 1899)
- Dewey, J. (1976b). The child and the curriculum. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 2, pp. 271-291). Carbondale, IL: Southern Illinois University. (Original work published 1902)
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press. (Original work published 1916)
- Fresh eye pedia mobil (Ed.). (2008). *オンライン百科事典 (Onrain encyclopedia)*. Retrieved October 26, 2010, from <http://wkp.fresheye.com/index.html>