

教育研究集刊

2025年3月，71（1），頁85-131

[https://doi.org/10.6910/BER.202503_71\(1\).0003](https://doi.org/10.6910/BER.202503_71(1).0003)

評Dewey釋三類不當課程觀念

單文經、羅逸平、蔡曉楓



摘要

研究目的

鑑於正面表述課程理念，以直指應興應革的事項固然重要，然藉由負面陳述導正課程觀念，甚至逕行揭示負面事項，以匡正不當課程觀念，亦具重要意義，因此本研究藉多方文獻探討後確認：Dewey所闡釋之不能見容於一般事理的不當課程觀念，可歸結為外在化的課程、反教育的教學以及不用心的學習三類。本研究目的即於認定這三類不當課程觀念的前提下，針對Dewey就其等所做有關闡釋進行學術評論。另外，本研究並於討論Dewey的闡釋與當前課程實施之間的關聯後，試著推斷Dewey會怎麼看當今臺灣推動的課程改革。

主要理論或概念架構

有鑑於Dewey一向主張自課程的上位概念，亦即從教育的立場出發，採取整體與寬廣的視角看待課程，因而本研究在針對其課程觀念進行概念分析時，即不限於一般內容為考量的課程之本身，而能進一步將課程實施的另兩項要素，亦即教學與學習納入。

單文經，中國文化大學師資培育中心兼任教授

羅逸平，中國文化大學教育學系助理教授（通訊作者）

蔡曉楓，國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

電子郵件：LYP9@ulive.pccu.edu.tw

投稿日期：2024年07月15日；修改日期：2024年10月21日；接受日期：2025年03月04日

研究設計／方法／對象

以Dewey論著及其他文獻為據，本研究採用Dewey未言明但常用的概念分析法，針對三類不當課程觀念做合理、適切與確當的說明和評析；進行概念分析時，並依詮釋循環原理，確實掌握Dewey所做闡釋的意義與真諦。

研究發現或結論

就外在化的課程而言，先後針對其目標與組織進行原因的解析與事實的舉例，並據此確認這大多是因為包括教師在內的成人，在忽略學生的情況下，由外而內所做安排，因而成為Dewey所闡釋的第一項不當課程觀念。

就反教育的教學而言，則於闡明Dewey合教育的教學應具有經驗為本、積極參與、學習興趣、反省思考、意義理解等五要件的內涵後，指出不合五要件的灌輸及動物訓練等不當課程觀念依然存在。

就Dewey所闡釋的第三項不當課程觀念，亦即不用心的學習而言，先確認用心的學習之要在由誠心入手，次以虛心廣納所學，再以專心持續為之，終以責任心整合之；另並指出有些學生本末倒置，只求迎合教師，卻不認真學習，以致被動接受與機械記憶等學習方式，仍不為鮮見。

理論或實務創見／貢獻／建議

1. 獨特性：至少在中文世界未見與本文選題相同者，一也；在配合Dewey著作電子資料庫的搜尋，因而確保所引用Dewey文字皆真實無誤的前提下，以Dewey未明言的概念分析為方法，說明與評析三類不當課程觀念，二也；配合新近研究文獻，推斷Dewey審慎樂觀以待臺灣推動的課程改革，三也。

2. 整合性：以廣義課程概念為本，將Dewey著作中論及課程目標與組織，教學、教導、訓練與灌輸，經驗為本、積極參與、學習興趣、反省思考、意義理解，誠心、虛心、專心、責任心，被動接受、機械記憶等有關概念，加以分析與討論後，並在綜合整理之同時，以負面提示的角度撰成包含課程、教學與學習三類不當課程觀念在內的論文。

關鍵詞：Dewey、不用心的學習、反教育的教學、外在化的課程、課程的概念分析

Bulletin of Educational Research

March, 2025, 71(1), pp. 85-131

[https://doi.org/10.6910/BER.202503_71\(1\).0003](https://doi.org/10.6910/BER.202503_71(1).0003)

Comments on Dewey's Interpretation of Three Improper Curriculum Ideas

Wen-Jing Shan, Yi-Ping Lo, Hsiao-Feng Tsai

Abstract

Purpose

While it is important to articulate curriculum ideas positively to highlight the issues that should be addressed, it is equally critical to correct curriculum ideas through negative statements, or even to reveal problematic issues to rectify improper views. This article draws on a wide range of literature to confirm that Dewey's interpretations of improper curriculum ideas which cannot be accommodated in general can be categorized as externalized curricula, mis-educative teaching, and mindless learning. The purpose of this article is to critique Dewey's interpretations of these three types of improper curricula. In addition, after discussing the relationship between Dewey's interpretations and current curriculum implementation, this article tries to extrapolate how Dewey views curriculum reform in Taiwan.

Wen-Jing Shan, Adjunct Professor, Teacher Education Center, Chinese Culture University

Yi-Ping Lo, Assistant Professor, Department of Education, Chinese Culture University,

Corresponding Author

Hsiao-Feng Tsai, Associate Research Fellow, Research Center for Curriculum and Instruction,
National Academy for Educational Research

Email: LYP9@ulive.pccu.edu.tw

Manuscript received: Jul. 15, 2024; Revised: Oct. 21, 2024; Accepted: Mar. 04, 2025.

Main Theories or Conceptual Frameworks

Dewey consistently advocated for a higher-order conceptualization of the curriculum, approaching it from an educational standpoint with a holistic and broad perspective. This article, with its conceptual analysis of Dewey's curriculum theory, does not confine itself solely to the content-based notion of the curriculum. Instead, it extends the scope to incorporate two additional essential elements of curriculum implementation: teaching and learning.

Research Design/Methods/Participants

Based on Dewey's writings and other related studies, we adopt Dewey's unexpressed but commonly used conceptual analysis to provide a reasonable, appropriate, and accurate analysis of three types of improper curriculum ideas. The conceptual analysis is carried out according to the principle of the hermeneutic cycle, so as to accurately grasp the significance and meaning of Dewey's interpretations.

Research Findings or Conclusions

In the case of an externalized curriculum, the reasons and facts for the curriculum's goals and organization are analyzed. It is confirmed that most of them are organized from the outside by adults, including teachers, without regard for students, thus representing the first improper curriculum ideas commented on by Dewey.

In terms of mis-educative teaching, it is clarified that Dewey's ideas about educative teaching should emphasize experience-based, active participation, interests in learning, reflective thinking, and understanding of meaning. It is pointed out that mis-educative curriculum ideas which do not conform to the five elements still exist.

With regard to the third improper curriculum idea commented on by Dewey—mindless learning—it is firstly recognized that mindful learning starts from sincerity, followed by an open mind to learn, then continuation with dedication, and finally integration with responsibility. Some students put the cart before the horse, only seeking to satisfy teachers without serious learning, resulting in passive reception and mechanical memory, which is not uncommon.

Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations

1. The first contribution of this study is its unique perspective. First, there is not yet one previous study, at least in the Chinese-speaking academic world, which shares the same topic as this paper. Second, the study employs conceptual analysis of ideas not explicitly stated by Dewey to explain and critique the three types of improper curriculum concepts, ensuring the authenticity of all cited Dewey texts through verification against electronic databases of his works. Third, the study incorporates recent research literature to infer Dewey's likely cautious optimism towards Taiwan's curriculum reform.

2. The other contribution of this study is its integrative methodology. Based on the concept of curriculum in a broad sense, Dewey's writings on curriculum goals and organization, teaching, instruction, training and indoctrination, experience-based, active participation, interest in learning, reflective thinking, understanding of meaning, sincerity, open-mindedness, dedication, responsibility, passive reception, and mechanical memory were analyzed and discussed. The synthesized analysis is presented from the perspective of three types of improper ideas, namely curriculum, teaching, and learning.

Keywords: Dewey, mindless learning, mis-educative teaching, externalized curriculum, conceptual analysis of the curriculum

壹、前言

一、研究動機與目的

（一）首度文獻探討初步引發本研究的動機

本研究以「十二年」、「課程綱要」為關鍵字進入各資料庫搜尋2014年¹至2024年間與《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱課綱）有關的論文與研究報告900餘篇，並就其等的主題進行判讀後，確認與這些研究文獻之性質有關的三項事實：1. 所探討的問題絕大多數皆屬課程實務，而少涉觀念探討者；2. 其中論及Dewey課程觀念者，僅見單文經（2020，2023）及蔡盈慈（2023）三篇；3. 單文經二篇較早發表的論文，受到若干稍後發表的論文引用，其中，蔡盈慈更直指其寫作主因是為回應單文經所述及的Dewey課程觀念。²這三項事實初步引發了長期關注課程理論與實務的筆者們，就此三篇論文的内容進行深究的動機。

（二）再度文獻探討進一步增強本研究的動機

筆者們深入分析上述三篇論文的内容後，確認了本研究針對Dewey闡釋三類不當課程觀念這項主題進行學術評論³的意義與價值，現說明如下：

¹ 這一年，教育部正式公告實施「十二年國民基本教育」，並由國家教育研究院發布《十二年基本教育課程發展建議書》及《十二年基本教育課程發展指引》，展開《十二年國民基本教育課程綱要》的規劃。

² 筆者們於進入國家圖書館期刊文獻資訊網、CEPS中文電子期刊資料庫、CETD電子學位論文資料庫、臺灣博碩士論文知識加值系統搜得約400篇各式論文，同時，並進入政府研究資訊系統，搜得各式研究計畫成果報告約500篇後，確認其等關注的主題應可歸結為課綱研修的機制與政策檢討（如吳清山，2024；周淑卿，2015；許育典、許文耀，2018），特定學科領域內容與教學走向的評估與修正（如莊德仁，2018；黃茂在、吳敏而，2016；葉錫南，2019；蔡曉楓、單文經，2024；盧台華等，2016）、課綱實施經驗的調查（如張錫勳，2018；潘慧玲、洪瑞璇，2022）以及對課綱的詮釋（林永豐，2017）等與課程實務有關的四類研究。

³ 依集刊2025.01.15編輯委員會會議修正通過的徵稿辦法第三條第二款，作為集刊徵稿類型之一類的學術評論（Academic Critical Review）之定義為：就特定教育學術主

單文經（2020，頁1）聚焦於課綱，「針對其中課程理念與Dewey思想的關聯，進行學理的分析與詮釋，以及實務的推衍與闡明」。單文經（2023）及蔡盈慈（2023）二文，則皆係在體察到課綱強調探究式課程與教學的前提下寫成：前者針對「Dewey以經驗為本的課程論、以思考為本的探究論，以及其對專題計畫及有關事宜的提示」（頁64）進行學理探討；後者則以「Dewey建基於經驗的教育、以小組合作養成民主公民品格、將知識作為手段而非唯一目的」（頁123）等理念為據，針對某高中校訂必修課程的發展與執行做實務研究。

此三文的內容可歸結為二類：一為如單文經（2020）全然正面表述課程理念，藉以引領眾人注意必須努力的要項有廣義課程理念、學習者導向、充實核心素養、連結生活情境、真實明智地做中學等五項。二為隱含正面理念的負面事項，藉以導正不合理的課程觀念，如單文經（2023，頁71）指陳「思考絕非……，更非……，而是……；探究絕非……，也非……，而是……」，而蔡盈慈（2023，頁142）則說「學生習於被動地接受知識、大量機械式考試練習，學習的主動性闕如，學習動機低落」。

此一歸結讓筆者們聯想到：正面表述課程理念以直指應興應革的事項固然重要，藉由負面陳述導正課程觀念，甚至逕行揭示負面事項，以匡正不當課程觀念，亦具重要意義；此一想法乃進一步增強本研究的動機。

（三）多方搜尋Dewey著作後確認本研究目的

上述動機促使筆者們於多方搜尋《Dewey全集》（以下簡稱《全集》）電子資料庫⁴後確認：Dewey針對不能見容於一般事理的不當課程觀念，所做不為少

題，對相關文獻進行系統性、綜整性回顧與評析（請見http://bulletin.ed.ntnu.edu.tw/content/?parent_id=21）。

⁴（1）本研究所引用Dewey的文字係出自《全集》電子資料庫（*The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Electronic Edition, 2nd release*）。該全集係由美國南伊利諾大學杜威研究中心編成，共分三類：論著，早期（Early Works, EW）5冊、中期（Middle Works, MW）15冊、晚期（Later Works, LW）17冊、補綴（Supplementary Volume, SV）1冊，另加於2012年出版的新近發現的一本眾人（包括Dewey自己在內）都以為早已遺失的手稿等共39冊；信函（Correspondence of John Dewey, C），4冊；課堂講稿（The Class Lectures of John Dewey, CL），1冊。（2）本文於引用《全集》時，悉以英文簡稱行文，並在其後加上頁碼（論著及課堂講稿）或年月日（信函）。

見的闡釋可歸結為外在化的課程、反教育的教學以及不用心的學習三類。本研究目的即針對這些闡釋，進行說明和評析，並於討論Dewey的闡釋與當前課程實施之間的關聯後，試著推斷Dewey會怎麼看當今臺灣推動的課程改革。

二、研究方法

在《全集》配合其他有關文獻的支持下，本研究汲取了Dewey「以『解析與整合』的執行而達成『批評就是判斷』功能」（1934e, p. 313）之批判精神，採用Dewey未言明但常用的概念分析法（石中英，2019），針對三類不當課程觀念進行合理、適切與確當的說明和評析。

本研究於進行概念分析時，並參酌朱啟華（2013）有關詮釋學方法的提示，在細加檢索與批判式閱讀的前提下，精選Dewey闡釋三類不當課程觀念的文本，執行「把部分當作一個整體的部分加以揭露」（Dewey, 1934e, p. 313）為本質之分解，以及「創造性地整合並提出洞見」（p. 317）為本質之整合，並於同時透過「詮釋學的循環」（朱啟華，2013，頁4）之做法，確實掌握Dewey所做評論的意義與真諦。

三、研究限制

誠如Bruner（1979, p. vii）所提示，筆者寫作這一篇「包含一個論題和一系列限制，且這些限制規定了我們可能的敘述方式」的小論文（essay），因而必須顧及這些限制，否則就會「顯得鬆散、不夠嚴肅且無章法」。現簡述如下：

（一）在本研究題目〈評Dewey釋三類不當課程觀念〉與第二節「外在化的課程」標題中的課程一詞，其所涵蓋的範圍廣、狹不同。前者是將課程置入作為其上位概念的教育做整體的掌握，因而納入學生所學習的課程、所接受的教學與所進行的學習；而後者則是在將整體分為三個部分之後，只納入了學生所學習的課程一項。

（二）本研究針對Dewey釋三類不當課程觀念所做的「評」，聚焦於Dewey對外在化的課程、反教育的教學以及不用心的學習三類的說明和評析，而未及於當代其他教育學者觀點的討論。

（三）著述生涯長達71載⁵的Dewey，經常嘗試表達一些新觀念，卻無足夠詞彙可用，只好一再地「以偏離既有用法的方式來使用既定的詞彙」（Murphy, 1983, p. ix），甚至造成同一語詞的用法前後有所差異。因應此一情況，本研究持特別謹慎以對的態度，仔細核實Dewey在各關鍵詞彙的用法，在做出必要考證與辨析的前提下，忠實傳達Dewey的本意。

貳、外在化的課程

一、課程與外在化

（一）課程

本節所論為前述的「學習課程（course of study）」而非黃政傑（1991，頁93）所理解的「學習科目」，是因為Dewey早已主張，學生所習課程不應限於傳統科目，而應包含能滿足學生「談話或溝通、探究或發現、製作或建造、藝術表達」（1899, p. 30）等興趣的課程。Dewey早年在實驗學校推動的「遊戲和工作活動」（p. 59），乃至於後來「愈來愈多地進入學校課堂……的『專題計畫』」（1933b, p. 291）等也都納入學習課程中。

經過百餘年的演變，學習課程與傳統的學習科目之間的分野，已經不如過去般固定不變。當今一般學校早已將包括遊戲、工作活動和專題計畫等著眼於學生興趣、特質與需求而設置的各式活動融入，甚至取代了只是「將知識按照學習者年齡大小進行分門別類，並按照年、月、日的順序加以安排」（Dewey, 1930, p. 132）的做法，而能夠顧及較具內在化性質之「一種活生生的個人經驗」（Dewey, 1897b, p. 168）。

既然一般學校多已將具內在化性質的經驗融入課程，為何還要藉Dewey之說，指出外在化課程的不當呢？請看以下的說明。

⁵ 自Dewey（1881）發表平生第一篇論文〈唯物論之形而上假定〉（The Metaphysical Assumption of Materialism），以迄Dewey（1952）為其在哥倫比亞大學的學生及教育哲學課的助教E. R. Clapp（1879-1965）所撰《教育資源的運用》（*The Use of Resources in Education*）一書所撰的序言為止，共約71年。

（二）外在化的

Dewey (1925, p. 179) 論及具內在化性質的經驗時指出，一般人總是說「『我』經驗著……」或「『我』思考著……」，但此說既不準確也不恰當；比較合適的是「『它』經驗著或被經驗著，『它』思考著或被思考著」。Dewey主張：「經驗，是有著它自身所具有特性和關係之一系列事態的過程，它發生、出現、存在著」。

Dewey (1925) 認為，只有經驗過程才是內在的，一旦變為成品，就成了外在化的存有。因此將經驗轉化為任何形式的材料，包括教材、科目，乃至課程等，也都成為外在的存有；換言之，外在化的課程是一項實然。但此一實然並不代表其為必須接受的應然，也正因如此而形成了在目標與組織方面的不當觀念。

二、外在化的課程目標⁶

Dewey (1916) 指出，「若某活動有時間跨度，且有持續累積的成長，目標即是活動的結局或可能行動的事前預知」(p. 108)。套用於課程活動，既然整項課程活動是連續的存在，則其目標本即內在於活動，而不應有外在化的問題。其實不然，現舉例說明其原因與事實。

（一）原因

1. 一般訂定課程目標時，多未以兒童內在需求與潛力為主要考量

（1）課程目標多由成人依己身想法、權威壓力或社會時興而訂定

Dewey (1916) 認為，作為教者的成人，無論家長或教師，多把「自己」(p. 114) 的目標設定為兒童成長的「正確」(p. 114) 目標。他們這麼做，明顯違反「目標須以受教者內在的行為和需求為根據」(p. 114) 之原則，因為它們都是「成年人自己所重視的事物，卻未顧及受教者的潛能便訂定下來」(p. 115)，因而都變成外在化。

Dewey (1916) 進而指出，教者會這麼做多是在「受上級權威的指示；上級權

⁶ 究應以「目的」或「目標」行文，本文同意黃政傑（1991，頁184）所稱，若明乎「各個層次的目的是連續地存在」之理，即「不致獨斷地區分目的和目標」之說，以「課程目標」表述。

威接受這種目標，則是因為社會上正在通行」（p. 115），因而帶來一些不良後果：教者既已習於接受上級權威交辦的目標，就無法自由地運用智慧，以致不但難以擺脫權威的監督，又不易解開方法類教科書及規定了的學習課程之束縛，因而難讓自己的思維接近學生的想法。

Dewey (1916) 又明示，一般課程目標總是訂得太過一致化，且大都以十分抽象的文字表述，因而「既忽視兒童個人的特長與需要，又忘記所有學習都是在特定時地發生於個人身上的事情」（p. 115）。Dewey提示，若以文字表述課程目標，卻未能針對兒童達成目標的具體做法提出合適的建議，則無論所表述的文字多麼「確鑿有效」（p. 114），相對於兒童內在的行為和需求而言，仍是「外在強加或依憑權威而接受的目標」（p. 114），因而害多於益。

（2）成人多對兒童的經驗、能力、需求、興趣等內在的潛力存疑

Dewey (1916) 認為，兒童的經驗不受信任，連鎖反映出對學生言行回應的沒信心，因為學生所遵循的是來自「雙重或三重的外力施加而成的目標」（p. 115），又有符合自己當下經驗的目標，多方的衝突令學生不知所措；困惑中只好默默接受外在化的課程目標，勉強應付而無法安心參與課程活動。

Dewey (1916) 指出，成人總是擔心兒童的能力不足，因而不讓兒童嘗試為自己的學習訂定目標，卻只要求兒童按照規定與指示採取行動，甚至一成不變地複製現成的模板，如此似甚安全不易出錯。然Dewey警示，有些成人過度保護兒童，要求兒童避開會犯錯的行動，反而讓兒童失去考驗自己能力的機會，更平白地放棄了「以錯為師」（p. 204）的可能性。

Dewey (1916) 主張，若從正面的方式重敘上述說法，則可為有關課程目標的準則，歸結成一般理解為學行兼修原理之「達到理智化的成效及養成社會化的意向」（p. 204）。

2. 一般訂定課程目標時，多漠視其作為優質的整體之應然

Dewey (1916, p. 206) 認為，從另一個角度看待學行兼修的原理，就是訂定課程目標時，必須視其為優質的整體。學與行皆非「有形的事態」，它們作為一項整體的存在，「取決於人們對其真心關注或全力投入；其為整個學習情境所產生之優質影響力」；這種影響力會帶動人們全心全意的學習。換言之，正是學習者所領會的整體，亦即課程目標發揮了這層影響力的作用。

Dewey (1916) 指出，在課程活動中常見的一項關於簡單和複雜（簡或繁）這兩項觀念的誤解，就是一些教者不明白這層道理。其實，對受教者而言，最能以簡馭繁的做法，就是以課程目標將看似繁複的活動細節串連起來，並在掌握預定學習的內容以及能使用的方法、步驟、材料、工具的配合下，按部就班地進行學習，直到達成階段性的目標為止，再為下一階段目標的達成進行必要的學習。此一做法呼應了一般所理解的：由淺入深、由簡而繁、循序漸進的道理。

Dewey (1916) 認為，相對於受教者，學有專精的學者專家早已經過以「撿拾」（pick up）（p. 11）的方式進行學習的階段；他們讀書寫作發為議論，總是開門見山直入精微之處。對他們而言，一開始就進入複雜的正題，乃是最簡單不過的做法。但兒童則截然不同。Dewey 以兒童與專家的地理知識為例，說明簡單與複雜的對比：「兒童的經驗是繞著他的實際興趣中心組成的，家便是兒童地理知識的組織中心」（p. 192）；地理學家則不然，其地理知識是「是根據各種不同事實之間的關係而組織，因為他們已經把那些較小型經驗的含意擴大」（p. 192）。二者差異不少。

吾人須明白，不論兒童的切近經驗，或專家的遙遠知識，就作為課程目標而言，都應該是優質的整體；訂定目標時，不可不知此種應然的存在。

（二）事實

Dewey 明示，一般成人：「總是不考慮當前的目標，而只追求高效技能的形成，必然會設計出與目標脫節的課程活動」（1916, p. 206）。茲舉二例說明。

1. 實驗室偏重技術步驟，卻忽略真正的科學課程目標

一般學校實驗室的課程活動多是由精確測量的任務組成，其目標是習得物理學基本單位的知識，但不妙的是，這些課程活動既不考慮這些單位之所以重要的原理，又不考慮操作儀器更便利的方法。其實，「實驗活動真正的目標在於習得發現與檢驗為特質的科學精神與方法」（Dewey, 1916, p. 206）。然而，不這麼做的結果是形成了只著重技術步驟而不講究原理，又忽略科學精神與方法的偏差。

2. 幼兒園偏重零星知識，卻忽略真正的幼兒課程目標

Dewey (1899) 指出，一般幼兒園的課程活動都是精心計劃，試著要教幼兒認識立方體、球體等訊息，並養成某些使用材料的習慣。但是，僅此而已的做

法，恰恰忽略了真正的幼兒課程目標，亦即應藉各項遊戲和工作活動，讓幼兒體會這些訊息及各種材料在生活中的用處，並且藉由理解其中蘊含的「手段與目的之關係」（p. 81），為其日後心智更成熟時進行以「因果關係」（p. 81）為本的「能思考」（教育部，2016）這項公民資質，做好應有的準備。

三、外在化的課程組織

Dewey在論及組織時指陳：「我們生活在有著大量組織的世界中，但那是外在化的組織，而非成長經驗的有序組織」（1934e, p. 87）。由此或可推知，Dewey以為外在世界與成長經驗二者，似有外在與內在的對立之分。或因如此，我們很容易習慣於把「只為方便和權宜而設的學校組織和管理的機制看成相對外在、與教育目的和理想無關者」（1901a, p. 267）。由此或可進一步推知，以成長經驗為重要考量的課程目的和理想似較具內在的性質，而作為制訂和規定學習課程機制的課程組織則似具有外在化的性質或傾向。本小節即試舉例說明其原因與事實。

（一）原因

1. 忽略多元的觀點，只從狹義觀點看待課程，難免課程組織外在化

Dewey以多元的觀點，廣義地將人們以情境、狀況或環境為依託，採取互動的方式而形成的經驗視為課程的基本單位；這種以經驗為本的課程組織應能「使人指導或掌握後來經驗的力量持續增加」（1916, p. 83），並能「促使後續的經驗充實成長」（1938a, p. 48）。

然而，許多人卻把原本由人們的內在意願與外在世界互動而構成的課程經驗，錯誤地以碰巧寫入教科書本中的「某些特定事實」（Dewey, 1902b, p. 276）代之，使課程組織變成了與個人內在思想或觀念不再有任何關係之「現成的存在」（Dewey, 1916, p. 141），更因而變成外在化的課程組織。

2. 只從教師觀點看待課程、忽略了學生的觀點

Dewey（1916）一向認為，課程活動不可能完全依靠教師實施，學生在教師的「指引與輔導」（p. 28）下全心參與，更是課程活動施行的必要條件。本此，Dewey別具一格地將教材分為「教育者與學習者的教材」（p. 188）二者，藉以喚起大家注意到「習材」（Dewey, 1916/1996, p. 203）的重要性。

然而，許多教師卻忘記Dewey（1916, p. 191）所叮嚀的：「教師的知識不能代表學生經驗的生活世界」，以致教師視為易解的內容，卻可能讓學生視為難懂的畫符。於是，這種只從教師觀點看待課程、忽略學生觀點的不當觀念，把原本應是內化而成為學生心靈中的內容，一變而成不折不扣的外在化課程組織。

3. 只從邏輯知識觀點看待課程、忽略了心理經驗的觀點

Dewey一向反對「非此即彼，但非二者都是」（1938a, pp. 336, 340, 343）的做法，因而於〈學校課程的心理學層面〉中，表述一般課程組織偏於邏輯化的事實之同時，亦針對其必然造成的缺失，亦即「沒有活力、機械化，又死氣沉沉……抽象而形式化」（1897b, p. 176），稍做提示。

Dewey又在《兒童與課程》（*Child and Curriculum*）（1902b）及初、再版的《我們如何思考》（*How We Think*）（1910, 1933b），以相當多的文字演繹此說。蓋Dewey認為，只從具有「遙遠、概括、客觀、抽象」（1902a, p. 48）等特性的邏輯知識觀點看待課程，卻忽略具有「切近、個別、主觀、具體」（1908, pp. 170, 216）等特性的心理經驗的觀點，正是課程組織外在化的另一重要原因。

（二）事實

Dewey明示，這類忽略多元、廣義、學生、心理經驗等觀點，而只從一元、狹義、教師、邏輯知識等觀點看待課程的不當觀念，難免造成課程組織外在化的缺失。茲說明如下：

1. 形式化和符號化

（1）形式化。Dewey認為，外在化的課程組織總是充斥著專家學者以自己熟悉、但學生甚至教師都感到十分陌生的理論，或者與學術研究有直接關係、但與人們的實際生活經驗卻十分遙遠的內容；又，這些內容表述的方式與用語，也往往因為不夠具體化，且又遠離個人的經驗，而讓人無法立即理解，因此感到抽象而形式化（1910, pp. 286-292, 1933b, pp. 293-300）。

（2）符號化。Dewey提示，即使我們可以「一種活生生的個人經驗模式或形式」（1897b, p. 168）來理解課程，卻也可能因為語言文字的運用而成為片段的符號。這是因為人們有彼此交流的實際需要，所以「把經驗的本體割斷為無數小的片段，語言文字就是代表這一片那一片、這一段那一段的符號」（1920, p. 223）。課程材料一旦符號化，即可能與原本主體化、心理化或個別化的內在經

驗產生距離，造成隔閡與阻斷，以致反轉而成具有外在化性質的東西。

2. 機械化和呆板化

Dewey (1902b) 總是將機械化和呆板化放在一起討論。他認為，成人在設計與組織課程時，往往「遠離了兒童立場和態度，因而與兒童的動機格格不入」（p. 288），把課程變成不得不「透過課堂形式直接提供的學習……（以及）機械化和呆板化的教學」（p. 287），因而將整個課程活動所應該具有之引發「學習熱望、求知需要、解決問題」（p. 287）等想法和做法的性質喪失殆盡。既然內在的引發力量不再，就只好「借助偶然的槓桿作用推入，借助虛構的鑽頭鑽進，借助人為的賄賂誘惑」（p. 288）；一旦這些不當做法失效，其機械化和呆板化的困境即更為惡化。

3. 空洞化和貶值化

（1）空洞化。Dewey認為，空洞化的課程組織源自所訂定的目標「是先驗的，亦即親身體驗認知以外的東西；就經驗而言，它是空洞的」（1916, p. 63）。這種「先驗的，或完全非自然、非經驗的知識模式，……乃是空洞的」（1908, p. 282）。具體而言，任何課程材料，無論多麼重要，無論選擇得多麼明智，「在轉化為個人自身的活動、習慣和願望之前，都是空洞的」（1897a, pp. 77-78, 1909, p. 286）。

（2）貶值化。Dewey (1902b) 認為，課程邏輯化的本意在透過有系統、有組織，且既有理論基礎，又有實徵證據的課程內容，讓兒童的「推理、抽象和概括能力」（p. 288）能夠得到發展。然Dewey提醒教師：「即使最科學、最合邏輯的東西，若以外部的、現成的方式呈現予兒童時，也會失去這些性質」（p. 287）。教師為尋求補救，施教時往往會在避難就易的情況下，而把「最重要的、在實際探究和分類的邏輯中最有價值的東西」（p. 287）排除在外，只剩下一些兒童不得不死記硬背的內容，因而讓課程流於貶值化。

參、反教育的教學

一、教學及有關語詞

（一）教學

《重編國語辭典修訂本》（以下簡稱《辭典》）解釋教學為：1. 教師把知識與技能傳授給學生的過程；2. 教誨、感化。此說顯然偏於「教」，然而，在英文裡，是以單數名詞「teaching」與教學對稱；Dewey（1933a, p. 59）亦表示，教學為「『教』和『學』」的結合。為聚焦起見，本節將僅及於「教」的討論，「學」的部分留在下一節再議。

Dewey常將形容詞加在教學前，藉以說明其性質的好壞、有效或無效、真實或虛假；經搜尋後，確認在《全集》中，除下文將專論的「educative teaching」外，並見「effective teaching」（1909, p. 282, 1916, pp. 130, 191）、「good teaching」（1904a, p. 262, 1911, p. 474, 1913a, p. 180, 1937c, pp. 541-544, 1951, p. 53）、「proper teaching」（1912-1913, p. 339）和「real teaching」（1933b, p. 140）等；尚有以「bad」形容「teaching」（1931b, p. 434）者。為聚焦起見，本研究將不討論它們的意涵。

（二）與教學有關的語詞

1. 教導

《辭典》並未為教導下定義，但由其所列教誨、教訓、教育、訓導、訓誨、指導等相似語詞看來，其等多為教導者由上到下對於受教導者所做言行的指點。由Dewey（1900, p. 140, 1904b, p. 282, 1910, p. 335, 1912-1913, p. 210, 1933b, p. 323）在《全集》中類似定義的文字，亦可歸結為：教導主要是採取文字或口語所進行的傳輸、解釋、指導、敘述或訓勉，與《辭典》之說同。

由Dewey（1938c, p. 277）「運用於對他們施行教學時，所採用的教導方法」之說，可看出他應會同意一般所知的：教導乃是教學實踐過程中可資採用的方法。另有兩點補述：（1）與教導相對應的英文名詞似只有「instruction」，而不像下文所討論的，訓練與灌輸二詞有不同的對稱英文；（2）一般而言，若不

考慮負有教導責任的人之存心，亦不思及教導的內容，純粹就其方法而言，教導的性質皆是正面的。因此，下一小節探討合教育的教學時，將教導一併計入，而不單列一項專論之。

2. 訓練

《辭典》將訓練定義為經由有計畫、有步驟的指導，使受訓者具有某種特長或技能的教育方法。與訓練一詞相稱的英文，除「training」外，尚有「drill」、「practice」及「drill and practice」等，為聚焦起見，此地僅論及「training」。

由《全集》中可見Dewey論及之讀、寫、算訓練（如1917a, p. 146）、手工藝訓練（如1916, p. 206）、技術訓練（如1928, p. 234）、文學與藝術訓練（如1907-1908, p. 173）、紀律的訓練（disciplinary training）（如1916, p. 206）、品格訓練（如1934d, p. 186）、心智訓練（如1933b, p. 161），乃至於為教師職業進行訓練等，可知Dewey心目中的訓練所涵蓋的施為範圍相當大。為聚焦起見，本研究將不討論它們的意涵，僅在反教育的教學這一小節中，針對Dewey對動物訓練一詞稍做討論。

3. 灌輸

《辭典》內灌輸有二釋義：一為（水的）灌注輸送；二為將思想觀念灌注給他人。如下文所述，Dewey的看法與後者相同。又，與灌輸相對應的英文名詞除「indoctrination」外，尚有「inculcation」，另有動詞型態的「instill」、「impregnate」及「hammer in」與「pour into」兩個「片語動詞」。為聚焦起見，下文論及Dewey有關灌輸看法的討論，只限於使用「indoctrination」者。

Dewey既以「indoctrination」表述前科學時代（1920, pp. 96-97, 1921, p. 399）、德意志帝國（1918, p. 54），以至蘇聯（1928, p. 249）、布爾什維克及法西斯計畫（Bolshevist and the Fascist schemes）（1932, p. 328）及希特勒時代的德國（1933c, p. 148, 1935, p. 344）之不當（或下文所述之反教育的教學）做法；又以其指陳美國的類似狀況（1930, p. 328, 1933a, p. 56, 1934a, p. 4, 1934b, p. 167, 1934c, pp. 179, 181, 182, 1935, p. 343, 1936, pp. 201, 211, 1937c, pp. 574-575）。

二、合教育的教學

先說明四點。（一）本研究視「反教育的」（mis-educative）為「合教育

的」(educative)之相反詞。(二)一般較熟知Dewey(1938a)於《經驗與教育》以「educative」、「non-educative」與「mis-educative」分別描述合教育、非教育與反教育的經驗(p. 31)。事實上，Dewey於〈教育中的興趣與努力〉(1913a)即已論及「反教育的」和「無教育意義的」(un-educative)(p. 178)等語。(三)Dewey(1940, p. 108)在描述經驗的類別時，還曾將「educative」與同具反教育意義的「maleducative」一詞並列。(四)為聚焦起見，本研究僅就「educative」與「mis-educative」二者加以論列。

(一) 本研究在Dewey合教育的教學四要件說，另加一件而成五要件說

1. 四要件內容簡述

遍尋《全集》後，本研究確認「educative teaching」一詞，僅在《民主與教育》出現一次(Dewey, 1916, p. 16)，但除以其表示與訓練不同外，⁷Dewey並未多所討論；不過，在另處所示之「積極參與、學習興趣、反省思考、意義理解」(1937b, p. 415)等四者，則表述了「taught educatively」要件，此或可謂合教育的教學之四要件。

2. 四要件加上經驗為本的教育或課程理念，即成五要件

Dewey於《經驗與教育》書中至少有九次(1938b, pp. 7, 8, 13, 17, 21, 31, 52, 55, 56)以各種表述方式陳明對於經驗為本的教育或課程理念之重視。因此，筆者乃據以確認可將其加入四要件說而成五要件說。

(二) 細說五要件的意涵

1. 經驗為本

由Dewey(1938b, p. 59)「教學是經驗持續不斷重組的過程」之說，可知經驗為本教學的真諦。茲分析為二項要點：

(1) 教學「過程」應受重視

Dewey對於過去一直以來，一般學校教學獨重成果，亦即只計較績效卻不重視過程的評量做法，深表不同意，因而提出教學應力求「過程與成果」(如

⁷ 其原文為：So far, however, we are dealing with what may be called training in distinction from educative teaching.

1910, p. 309, 1916, p. 81, 1933b, p. 177) 並重或連結的呼籲。

(2) 教學是「經驗」「不斷重組」的過程

Dewey (1916, p. 146) 明示，經驗是「主動試驗」與「被動經受」的結合，亦即「我們經驗某事，就是以它先做某些事，然後承受它帶來的後果」。據此，Eames (1977, p. 28) 以Dewey (1925, p. 16) 所用「直指的 (denotative) 方法」簡述「經驗包括所有現存的、曾經存在的以及具有蛻變潛力的事物」所具有的連續性質；而Smith (1978, p. 94) 更以「一生遭遇」與「學會技能」說明經驗的兩項內涵。

所以，教師應在盡全力帶領學生順利地「學會技能」，以便獲致良好的「一生遭遇」之同時，「自己的經驗也要與時俱進」(Dewey, 1916, p. 114)。師生共同成長，乃合教育的教學之最高境界！

2. 積極參與

Dewey明示：「只有直接積極參與生活事務，人們才會熟悉其他人類和構成世界的『事物』」(1946, p. 244)。Dewey又說，參與者在事物的進程中會形成雙重的態度：「對未來的後果感到擔心和焦慮，並傾向於採取行動以確保更好的後果，且避免更壞的後果」(1916, p. 131)。因此，Dewey特別針對積極參與的做法，做了二點提示：

(1) 宜鼓勵師生共同積極參與

Dewey認為，這種積極參與的做法宜提高層次，將「師生共同參與」(1951, p. 53) 包含進去。若果真是如此，即更為理想，因為這時「教師成了學習者，相對地，有時候學習者也會在不自覺的狀況之下，成了教師」(1916, p. 167)。如此，《禮記·學記》所言「及其久也，(師生)相以解」之境，雖不中，亦不遠矣！

(2) 共同的積極參與強調心理傾向的調整

依Dewey之見，參與既非只是參與者「身體方面的接近」(1936, p. 209)，亦非只是朝向一個共同目的而學習(1939, p. 325)，更是唯有在「認識到這項共同目的，並且亟欲達到這項共同目的」，才會有真正的參與，而且唯有此種參與，才會「讓參與者的心理傾向有所調整」(1916, p. 8)。

由此可知，積極參與之要在於，教師除應激發學生積極「參加」(Dewey,

1916, p. 78) 於學習生活，還應「有智慧或有目的地認真投入」(Dewey, 1916, p. 145) 於其中。

3. 學習興趣

Dewey (1916, p. 134) 認為，從詞源學來看，興趣 (interest) 可解為「介於兩者的當中」(between)。這有兩層意思：(1) 從興趣的性質看，它是內在於人們所從事活動當中，不假外求；(2) 從學習的運用看，它是在學生現有能力之起點和預先想定的學習目標之終點兩者當中，而這正是「努力」或「意志」可以發生作用之處。Dewey 並有二項明示：

(1) 由學習起點到終點所構成的興趣，正是努力的過程

Dewey (1916, p. 134) 認為，興趣之所至即是努力之所為；這些努力包括起點到終點所應該採取的行動、必須克服的困難，乃至可以使用的器具。唯有通過「當中」這一段，起始時期的努力才會轉化為令人接受的結局。

(2) 興趣與努力為一體的兩面

在 Dewey 看來，興趣與努力有著「起始引導—發生作用」(genetic-functional) (Dewey, 1941, p. 139) 的關係。在「興趣」的起始引導下，「努力」發生作用，帶領各種可用「手段」，齊向「目的」落實前進。因此，「手段—目的」與「興趣—努力」都具有逐步形成、不斷發展而成的性質，而且皆非固定不變的。

師生都應明白，興趣與努力皆非外力所加，而是包含在學習活動的過程中，所以，教學安排的重點應該置於學習活動的本身，而不應假借外力；舉凡糖衣式的興趣或是帶有不當壓力的努力，皆非正途。

4. 反省思考

Dewey (1910, p. 182, 1933b, p. 113) 主張，思考乃是「在心中反覆想著一個問題，並對它進行認真而連續的考慮」。此說可分二點解釋：

(1) 在心中反覆而認真地思考問題

Dewey (1933b) 指出，不只是「在心中胡亂遐想、隨意回憶、沒頭沒腦的空望、浮光掠影、模糊的印象」，思考之要在針對問題多方琢磨反覆探究，而非只是「在腦海中閃過」(p. 114)，唯有認真以待思考，方能切中核心，解決問題。

（2）連續的考慮

連續考慮之要在於針對問題，做連動而持續的思前想後，亦即前面的思想帶動後面的思想，後面的思想承接前面的思想，不斷前行，有序進展；如此，思考的活動方可順遂行之，而所考慮的事項方才得以循序處理。誠如Dewey（1933b, p. 114）所示：「任何思考都有著明確的成分，這些成分聯繫在一起，向著共同的目標持續前進」。

本此，教師應依Dewey「間接與及早」（單文經，2021，頁110）的原則，「妥善布置環境條件」（1916, p. 18, 204, 1938b, p. 43），設計合適的課程活動，多方激發學生積極參與，以便施行適切的思考教學。

5. 意義理解

Stevenson（1978, p. xxix）評論Dewey：「思想豐富但常不夠清晰；許多觀點還須加以淬鍊，方能窺其堂奧」。不過，關於「意義」這個語詞的意義這一項不容易理解的議題，Dewey（1908, p. 102）的說明就可謂言簡意賅：「一個對象的恰當意義或觀念是什麼？意義就是這些給定對象所產生的後果」。Dewey並針對意義的重要性做了兩點說明：

（1）意義會帶動人們明智地採取手段以獲得後果

Dewey指出，「意義涉及手段—後果的關係」（1912-1913, p. 386）。人們為獲得意義，會「積極尋求手段，以便達成某種後果」（1933b, p. 233），而這種選用手段、達成後果（目的）之法，正代表人們「在理智上有巨大的進展」（1933b, p. 232）。

（2）意義的手段—後果關係原理乃是解決（生活或學習）問題的要領

Dewey（1933b）指出，Edison、Langley及Wright兄弟等發明家，都是想到電燈、飛行器等生活上「某些需要的或希望有的事物」等後果，便在積極運用手段的前提下，多方試驗各種材料和方法，終於成功串連了手段—後果的關係，妥善解決問題。Dewey因而說：「若欲解決（生活或學習）問題，就要把它們放到手段—後果的關係中，使它們獲致意義」（p. 233）。Dewey並明示，在電燈發明且普及之後，碳絲或後來其他類似的材料就獲得了新的意義。其中的重要啟示或可由Dewey所言看出端倪：

一旦兒童學會閱讀，紙上任意的符號對他們來說就有了意義；而且他們更掌握了進一步擴展自己經驗的手段，從而將在空間和時間上與他們相距久遠的其他人經驗也包括在內。（p. 232）

綜上所述，在Dewey看來，符合上述五要件者方得稱之為合教育的教學。

三、反教育的教學

本小節分灌輸及動物訓練兩點解釋反教育的教學做法。

（一）灌輸

1. 多方考量下Dewey為灌輸一詞做了概念分析

Dewey（1937b）察覺到，當時有人主張，值此社會變遷日趨快速之時，學校理當發揮積極引領的作用，甚至應該「透過灌輸來承擔這一指導性的角色」（p. 408）；但是，讓Dewey納悶的是，灌輸乃是（如前所述）絕大多數極權獨裁的國家或政權，才會用以對待其人民與子弟的不當做法。Dewey多方反思之後，確認了這項事實：灌輸一詞「確實存有歧義，（而且）詞典中的定義之一，就將其視為教學（teaching）的同義詞」（p. 415）。Dewey乃為此做了概念分析。

Dewey（1937b）認為，灌輸是指系統地使用一切可能的手段，在「學生的心靈中留下一套特定的政治和經濟觀點，而將其他一切觀點排除在外」（p. 415）。Dewey並說：「『inculcation』這個字為『indoctrination』的意義做了暗示，強調的是以重重的動作在心靈中留下印記」（p. 415）。這種由教師在學生心中「留下印記」的動作，對於學生而言，是一種排他的、強迫的、單向的、重複的，且只能被動接受而不容許批評的不當做法。

Dewey（1937b）因而指出，「灌輸與教育截然不同，因為教育涉及學生積極參與而得出的結論，還關乎態度的形成」（p. 415），接著，Dewey又說：

即使是像乘法表這樣已經定型並且達成共識的案例，如果是以合教育的方式進行教學，而非採取動物訓練的形式，受教育者的積極參與、學習興趣、反省思考、意義理解都是必要的。

須特別指出，讀者應可看出，本研究前述所提五要件之說，其中有四要件源自於此。

2. 學校屢見大量灌輸的實然，並不代表其應然

Dewey (1937b, p. 415) 指出：

灌輸的擁護者之所以堅持此一做法，部分原因在於目前學校屢見大量灌輸的情況，特別是以愛國主義為名的狹隘民族主義……。不幸，這些「都是」(are)事實。但這些事實的存在，並不能證明固守灌輸做法是正確的。

3. 灌輸不可欲，亦不可能長存於民主社會的學校內

Dewey (1937d, p. 574) 在一項「今日教育座談討論會」上明示：「我認為，對新的社會秩序進行灌輸既不可取，也不可能長存於民主社會的學校內」。

4. 培養智慧以增強對灌輸的免疫力

Dewey (1935, p. 344) 在〈智慧的關鍵作用〉(The Crucial Role of Intelligence) 中指出：「面對新聞媒體與無線電廣播等宣傳的影響，學校應極力培養智慧，以增強對宣傳的免疫力」。此說應可套用在面對灌輸時的應對之道上。

(二) 動物訓練

相對於灌輸，Dewey關於動物訓練的討論很少，如下所述，《全集》只見四處。不過，Dewey (1910, p. 192) 在初版《我們如何思考》於論及思考的重要時，即已認同：「一直以來，人們皆以人是唯一『會思考的動物』，因而將思考固定為人與動物的本質區別」之說。

就是因為Dewey認同此一人與動物之別，在於是否能運用思考，因而若將培養學生思考能力這項任務排除在教學活動之外，即都有可能淪落而成：將人當作動物，進而施予不當的訓練。也正因為如此，Dewey (1922, p. 428) 在一次訪談中這麼表述：

這種將訓練與教育混為一談的做法，是教育體系中許多嚴重錯誤的罪魁禍首。許多人認為動物可以接受行為訓練，兒童應該也可以。……但這種訓練的基礎是擔心他們若不接受訓練會做出什麼事來。然而，當我們試圖激發人類的智慧時，就絕不能有這種擔心。……一旦我們規定兒童應該思考什麼，其結果就是我們會讓他根本無法思考。把人的智力當作僅僅是動物訓練的問題來處理，這就是Lusk Laws⁸等措施的真正惡毒之處。

由這段話可知，Dewey對於任何剝奪人們思考機會的做法都深惡痛絕！

Dewey於初、再版《我們如何思考》論及此一主題時，亦有語氣雖不那麼嚴厲，卻也十分嚴肅的說法：

在某些教育教條和實踐中，訓練心智的理念似乎無可救藥地與幾乎不觸及「心智」的操練混為一談……，因為操練完全是為了訓練外部執行的技能。這種方法把人的「訓練」降低到動物訓練的水準。我們必須明白：實用的巧藝、有效的技術，只有在智慧的作用下才能「獲得」智慧的、非機械的「運用」。（1910, p. 221, 1933b, p. 162）

在此之前，Dewey在（1917b, p. 177）〈審判中的公眾教育〉（Public Education on Trial）中已做了「凡是不屈服於權威的教師，不會向學生灌輸：要『像狗一樣』忠誠地盲從各種權威」的表述。Dewey亦以此說間接表示動物訓練做法之不可取也！

⁸ 1919年3月，在第一次世界大戰結束之後不久，由於擔心以共產主義和社會主義為代表的「激進主義」的傳播，紐約州議會組建了一個以參議員拉斯克C. R. Lusk（1872-1959）為首的調查委員會，以調查「激進主義」嫌疑為名搜查了許多機構和學校，並於次年4月出台一份報告，在長達4千多頁的篇幅中歷數其發現的所謂「激進主義」跡象。以此報告為背景，紐約州議會在1921年通過了一系列限制自由出版、私人辦學等方面的法令，總稱為“The Lusk Laws”。後來，經過當時的紐約州長A. Smith（1873-1944）等人的努力，於1923年終將這些法令廢除。

肆、不用心的學習

一、學習

與學習相對應的英文有「learn」和「study」二詞。不過，此二詞在教育領域還有一些衍生的語意。就「learn」而言，其動名詞「learning」當名詞用時，還可解為目前為止自己所學習到、或自他人處學習而得的知識、技能、觀念等；而「study」則有如前述，還可解為科目。

然而，經搜尋《全集》後確認，Dewey使用「learn」或「study」二者時，所表達的意思雖有些微差異但基本相同，誠如Dewey（1916, p. 344）所明示，二者都指個人的「所作所為」（does），且所強調的是「主動、身體力行的事務」。

由此可知，學習之要在於主動，惟主動學習方可有所得；而主動學習的關鍵則在於是否用心！

二、用心的學習

Dewey（1916, p. 180）於《民主與教育》所設〈教學方法的性質〉專章中，名為「個人方法的特徵」之第三節，實為探討個人如何用心，方能「運用智慧妥予面對科目內容」，完成學習這項師生共同關注的任務。析而言之，曰：誠心、虛心、專心、責任心。

1. 誠心

Dewey（1916）認為，誠心或可以其對立面理解之，亦即不誠心的學習者將會陷入「自我本位的意識」（p. 180），以致在學習時顧慮太多而無法面對學習任務，勇往直前；或者，因為不夠真誠，以致缺乏「自信」（p. 181）而緊張不安、過分拘束，因而難以充分發揮實力。Dewey建議，放下顧慮，直面學習任務，力求自然，方為上策。

2. 虛心

Dewey（1916）指出，虛心並非「空心」（p. 183），而是打開心扉，放大眼光，遠眺學習目標，近望學習手段，為實行現階段的目標，直面各項可能出現

的問題，「廣納一切（來自書本或人們）有助解開疑問的意見，以及可能幫忙確認行為後果的想法」（p. 182）。

3. 專心

Dewey（1916）提示，專心是「心之所趨的『完整』與學習旨趣的一致統合」（p. 183）。旨趣專一，全心全意，投入學習，集中注意，無所旁騖，氣定神閒，貫徹始終，必有所成。

4. 責任心

Dewey（1916）以十分簡潔的陳述明示了責任心之要在「對於自己包括思考在內的行為後果能夠負起責任」（p. 187）。而其具體做法則為：「安排一些可憑真實經驗而獲得信心的情境，讓學生指認情境中必要的舉措與預見的結果」（p. 186）。唯有如此，積累經驗，儲備實力，方能在直面學習任務時，貫徹實踐所學，進而培養學生在智慧方面的責任心。

綜上，由誠心入手，先以虛心廣納所學，再以專心持續為之，終以責任心整合之，可謂為用心的學習。

三、未用心的學習

（一）有些學生捨本逐末，不用心學習，卻只求迎合教師

1. Dewey直指有些學生力求讓教師滿意卻不用心學習

Dewey（1910, pp. 219-220, 1933b, pp. 160-161）於初、再版的《我們如何思考》提示，有些學生「一心一意地想弄清楚教師的癖好、對學生的期望，卻不盡力去掌握科目內容中的問題」。這些學生關心的是「這樣的答案或解答的過程能讓教師滿意嗎？」，卻不考慮「這樣做能滿足解答問題的內在條件嗎？」因此，Dewey評論道，這種一味迎合教師要求、卻不把心思用在學習實力提升的做法，實在不足為訓。

Dewey（1916）在《民主與教育》所設〈教育中的思考〉專章中，專論思考教學的要領時，更直白地指出一般學校所安排的教材和活動多無法激發學生的思考，因為：

學生（A pupil）思考的問題並非自己提出的；更確切地說，它們「只是」他作為一名學生所碰到的問題，而非作為某個人所面臨的問題……學生所思所想，都是如何達到教師的特定要求。他所關心的問題是，教師的要求是什麼，上課、考試、言行舉止如何才讓教師滿意……他在意的並非算術或歷史、地理等科目，而是如何……技巧地用這些科目達成教師的要求。於是，學生雖然在學習，但「學習的對象」並非名義上的「科目」，而是學校教育體系和校方權威遵循的常規和標準。（p. 163）

那麼，造成學生不用心實學的緣由何在？Dewey亦早有提示！

2. Dewey認為直接教育易導致此種本末倒置的情況

其實，Dewey（1904a）早在〈論直接與間接教育〉（Education, Direct and Indirect）中，即已有相同的提示。Dewey認為，在直接教育的過程中，人們讓學生永遠提醒他自己是來上學的，且他「上學是為了讀完課程和履行任務，卻忘了是來學習」（p. 240）。於是，學生誤以為把教師交代的功課做好，就是一名好學生的要務，至於是否真正地用心學習反而不重要。更嚴重的是，真正應該關注的本是學習內容，卻扭曲而成了來自教師的各項外在要求，真可謂本末倒置！

（二）被動接受

1. 被動接受的觀念源自不當的神學教義

誠如Dewey（1901b）所示，被動接受之所以不當，關鍵在於一些教者仍然持有「徹底墮落的神學教義」（p. 216），因而視所培養的人皆在求知方面「無所謂天生的本能或欲望」（p. 216），因此，所學習的一切皆必須從外部灌輸或敲打進來，而不顧及學生的學習興趣與特質，以致讓學生缺乏主動學習的意願與能力，終而只能被動接受，別無選擇。

2. 自心理學解析被動接受的觀念之不當

Dewey早年即從心理學角度解釋被動接受這項觀念之不當。Dewey（1887）指出，人們誤以為人類的感覺或知覺，純是被動接受外在刺激後不得不做出的反應。其實不然，因為「感覺是積極的機體活動結果，是產出而非接受的過程」（p. 43），又，「知覺並非被動的接受，而是心智主動的建構」（p. 180）。後

來，Dewey（1896）在〈心理學中的反射弧概念〉（The Reflex Arc Concept in Psychology）中，以兒童乃是在主動掌握整個狀況的同時，習得「看到一燭光—意思是指一碰觸之時一會痛」（p. 98）的經驗，駁斥並修正過去一直以為兒童是接受刺激之後的被動反應之說。

3. 漠視自發學習的三個要件為造成被動接受的主因

Dewey（1937a）於〈何謂學習？〉（What is Learning?）專文中論及年輕人學習成功之道，除「藉由學習求取成功的主動需求」（p. 239）之外，尚須有「可取得之有助於達成學習目標的材料、物件及工具」（p. 240），以及年輕人自己「持續而漸進的內在激勵」（p. 240）。惟具備主動需求、充實條件以及內在激勵等三個要件，方得成就「自發學習」（p. 239）。

依Dewey（1937a）之見，一般學校教育就是對於這三項環節有所疏忽，並且配合漠視了這種學習的「自然過程」（p. 240），一味地以「外在成就的標準」（pp. 240-241）做出錯誤的引導，此為造成學生以「被動接受」的方式面對學習任務的主因。

4. 以被動接受的方式學習，必會帶動機械記憶的做法

Dewey（1903b, p. 236）明示，以被動接受的方式學習，會讓學習者「總是以最容易處理的」方式接受一切現成的教材或其他資料。在這種情況下，學習者只好採用「機械記憶」的做法，應付所學。

（三）機械記憶

1. 欲理解Dewey有關機械記憶的主張，當先看Dewey對記憶的看法

Dewey（1887, p. 154）早年從心理學角度探討記憶，將其界定為：「關於先前曾出現過，但目下不在面前的特定事物或事件之知識」。在將知識的發展階段分為知覺、記憶、想像、思維、直覺的前提下，Dewey認為記憶比知覺高，比想像低；與知覺比較，記憶不限於眼前；與想像比較，記憶與未來無緣。又，知覺的特徵是空間關係，記憶的特徵是時間關係，而想像則不受時空所限。不過，Dewey明示：「知覺與記憶當中，都包含有想像的成分；同時，知覺當中，也包含有記憶的成分」。

Dewey（1887）指出，「觀念的聯想法則加上過去的經驗」（p. 156）並不足以解釋關於記憶的諸多事實，因為徒有聯想不足以成就記憶之事功，尚須以聚

焦於對象之「注意的活動」(p. 159)配合方可。唯有在全心注意的情況下進行聯想，讓「心智以特定的感覺與資料進行主動而積極的建構」(p. 156)，才會使這些感覺與資料轉換成我們曾擁有過之經驗的信號，進而於準確地出現有關條件時，再度擁有這些經驗。

2. Dewey從教育立場針對記憶做了較仔細的解析與辨別

(1) 解析

Dewey指出，「記憶並非單獨存在的一項官能」(1901b, p. 323)，而是在不同發展階段所呈現的「學習方式」(1901b, p. 218, 1913a, p. 185)。

論及於此，Dewey (1901b, p. 324)將我們或多或少「無意識地」適應周圍環境而獲得之「有機或生理的記憶」，排除在一般理解的記憶之外。此乃因這些有機或生理的記憶已經成為我們自身的一部分，所以我們就不會特地去記得 (remember) 這些事情。不過，他提醒我們，這些無意識的記憶正是發展更有意識的記憶能力之基礎。

Dewey (1901b)確切地指出，在無意識階段的基礎之上所進行的「有意識的再現或再認」(p. 324)即成了進而探討此一問題的主軸。然而，其中「有許多更細部的劃分。……此地不多介紹……只提點對教育工作者而言，必須辨別的事項」(p. 325)。

(2) 辨別

在此脈絡中，Dewey (1901b)即針對記憶這個重要概念做了很是重要的辨別，亦即記憶可分為三類：A. 真正符合組織井然且條理分明等嚴謹條件的「記得」(p. 325)；B. 相對較不嚴謹而十分鬆散的「回想」(p. 325)；C. 等而下之的「純粹重複」(p. 325)或「機械記憶」(p. 326)。茲簡介如下。

首先，Dewey (1901b, p. 325)以拆解「remembering」而成的「re-」及「membering」二者指出，「這個詞的本身即清晰地傳達」了「記得」的要領在於：「將事物重新組合在一起；亦即將經驗中的事實組合而成為一個有生命有組織的整體」。又，「真正的記得」意味著「對我們過去經驗的掌控；加以整理、分類，並加上我們的觀點，成為心智的一個部分 (member)」。

其次，Dewey (1901b, p. 325)指出，相對於記得，回想則「將大量或多或少瑣碎的事件按照它們最初發生的方式重新走過一遍」，既不整理、分類，也不

加上觀點，純粹倚賴「外部連結和暗示」以及「接近律」（law of contiguity），以致無法充分掌握過去經驗的全貌，更無法「真正的記得」。

論及純粹重複或機械記憶時，Dewey（1901b, p. 326）以其小時候學習字母表及地理的經驗為據指出：前者讓他體會到，以這種方式記憶事物的結果是，它們「並未真正成為我們工作資本的組成部分，因為它們並未成為我們自己的組成部分」；後者則讓他體會到，它們「確非我們知識習得的一部分，因為這只是機械記憶，而從未真正系統地記得過」。

3. 機械記憶的事例

Dewey以為，學生採用機械記憶的方式應付所學，皆非無由而生；《全集》當中即不乏做此探討者，茲舉一例以明之。

Dewey（1903a, p. 223）論及教導幾何學應兼及學生心理發展，而不能只顧及幾何學的邏輯組織時提到，有些中學生的數學素質並不很適合於嚴謹的幾何學學習，因此就這些人的心智而言，過早地引入邏輯的嚴密性和學理的精確性，只會增加其等「理智和情感上的厭惡，以致養成依賴純粹的記憶與背誦，甚至……逃避……作弊等習慣」，使得後來討厭進一步從事任何與數學有關的學習，因為這些學習讓他們有著不愉快的經驗。

伍、討論

茲將反思所得歸結而成二項問題：一是Dewey的闡釋與近年臺灣課程實施之間的關聯若何？二是Dewey會怎麼看當今臺灣推動的課程改革？

一、Dewey的闡釋與近年臺灣課程實施之間的關聯

本小節所根據的文獻為卯靜儒（2019）以21世紀初發表之與臺灣教育改革有關的論文，配合作者後來的回應短文編輯成之文集。其等以教育改革政策在學校課程實施現場近20年的觀察為據，就政策說辭、學理論述與實踐行動等方面的對照，做了省思，恰為可資運用的最佳素材（以下簡稱《素材》）。茲以三個問題之解答，探討Dewey的闡釋與近年臺灣課程實施之間的關聯。

（一）Dewey所闡釋的不當課程觀念，仍見於《素材》者，何也？

1. 學校課程

周淑卿（2019，⁹頁254-255）觀察當今許多學校的特色課程（校本或校訂課程，即前文所述校訂必修課程）之設計與實施，多自外在的行銷需求，亦即以「符合風潮或最受家長青睞……（而）不……符合學生的需求……（甚至）設法為升學考科暗渡陳倉」等為考量。李奉儒（2003/2019，頁178）稍早亦有教師於課程事務：「盡是在『適應』他人的要求」之同樣觀察。

周、李二人的觀察說明了Dewey所闡釋之外在化課程的現象依然存在。於是，在「學生的主體性」（周淑卿，2019，頁254）仍未受充分尊重、教師專業權能亦未大幅提升的情況下，「課程（應）是師生互動經驗」（周淑卿，2019，頁257）的理想仍難確切落實。

2. 教師教學

簡成熙（2003/2019，頁213）直指，當年若干建構式數學教法的推動者，視其為唯一「一種」數學教學方式，若干教師甚至「不准」學生背誦九九乘法表；周淑卿（2019，頁255）坦言，現今有些教師依賴教科書商提供的教學簡報，「甚至讓課堂長期淪為『電子教科書的黑暗教室』」。若說簡、周二人前後所做觀察，應可與Dewey所闡釋之反教育的教學相呼應，當非過也！

3. 學生學習

李奉儒（2019）警示，當今學校實施的翻轉教學，本意原在增進師生間有意義的提問與對話；但卻有論者指出，一般所謂翻轉教學的實施實多只是提供影片供學生課前觀賞，但「在教室中仍採用傳統技術性的教學，而非讓學生進行有意義的學習」（頁187），這豈不正是Dewey所說的、造成學生不得不採用被動接受與機械記憶等不用心學習的主因嗎？

⁹ 凡是只標示2019年者，皆指《素材》中，作者於回應其早先發表的論文之短文；若標示了21世紀初的年代，例如2003年者，則指早先發表的論文。又，凡未直接引述者，則皆只標示2019年。

（二）Dewey所闡釋的不當課程觀念，未見於《素材》者，何也？

緣於《素材》較少論及學生的學習，因而關於Dewey所指，有些學生力求讓教師滿意而不用心學習這項重要的提示，並未多有著墨。殊不知Dewey認為真正的學生，並非「只是忙著吸收知識，卻不知致力於獲得豐富經驗」（1916, p. 147），也非只會「例行重複和模仿別人動作的學徒」（1929, p. 60）、聽命「大師」行事的「門徒」（1926a, p. 58），更非如Fenstermacher（2006, p. 102）所提出之只會費盡心思討好教師而靈光地表現出「做學生的行動」（studenting），卻不用心學習的學生。

（三）見於《素材》，而未見Dewey有所闡釋的不當課程觀念，何也？

自1952年Dewey辭世迄今的七十餘年來，學術理論與實務在連續發展中有了相當大的變異：人類對於己身與世界的思考，由現代取向轉而為後現代取向，以致「後」字在前的理論、學問或主義，紛紛見於各類學術領域。於是，人們的思考不再只講求理性、科學、客觀、明確、單純、一元、價值中立等要項，更進而著重非理性、人文、主觀、複雜、混沌、多元、價值介入等取向。在這種背景下，見於《素材》而未見Dewey有所闡釋的不當課程觀念之情況必然所在多有。現以關鍵字為代表分兩個部分舉例說明之。

1. 只見於《素材》，而為Dewey生前聞所未聞的關鍵字舉例

因為時代不同，以致《素材》所關注的課程改革議題及立論重點，多為Dewey生前聞所未聞者。於是，只見Dewey論及重建，而未見解構（甄曉蘭，2019；簡成熙，2019）；只見Dewey論及批判，而未見後批判（甄曉蘭，2019）；只見Dewey論及權力，而未見彰權益能（甄曉蘭，2019）；只見Dewey論及籌劃，而未見課程籌劃（甄曉蘭，2019）。又，只見Dewey論及進步教育，而未見「後進步教育」（簡成熙，2003/2019，頁202）……等等。類此事例不少。

2. 見於《素材》，且所言超越Dewey有關說法的關鍵字舉例

或亦為時代不同，因而見於《素材》，且所言超越Dewey所論及的關鍵字亦多。於是，只見Dewey言及民主、自由，卻未見公平、正義（李奉儒，2019；簡

成熙，2019）；只見Dewey言及課程、行動、研究，而未見課程行動研究（甄曉蘭，2019）；只見Dewey言及實踐、理論，而未見課程實踐理論（甄曉蘭，2019）；只見Dewey言及「理論的教學／論（theoretical pedagogy¹⁰）」（1902b, p. 102, 1926b, p. 204），而未見實務教學／論，更未見批判教學／論（李奉儒，2019）；¹¹只見Dewey言及概念化，而未見再概念化（周淑卿，2019）；只見Dewey言及課程、意識，而未見課程意識……等等（周淑卿，2019；甄曉蘭，2019），不一而足。

二、Dewey會怎麼看當今臺灣推動的課程改革？

（一）Dewey一向審慎樂觀以待各項教育事務的變革

Dewey相信人所面臨的諸多問題，都可藉科學探究的方法進行「合乎理智的控導」（如1916, p. 192, 1920, p. 133, 1929, p. 4, 1938a, pp. 56, 503……），並於問題經過處理之後，再做嚴謹的後果檢驗，確認解決問題的手段確實有效，進而成為後事之師，持續控導事件的後續發展。因此包括與Dewey同時或之後的人士（如Frankfurter, 1949; Sidorsky, 1984, p. xxxiii），皆認為Dewey一向都是在可經受後效檢驗的前提下，審慎樂觀，以待教育事務的變革。

若是Dewey有機會閱讀《素材》，應會理解：與香港比較，近年臺灣推動課程改革確實有還算不錯的後效；例如，黎萬紅與盧乃桂（2019，頁325）即指出「在校本教師發展方面，臺灣較之香港，似乎有較清晰堅實的理念基礎」；又，Dewey若有機會閱讀陳斐卿（2023，頁52）的研究，就會理解：雖然在推動以學

¹⁰ 由長期（1961-1990）負責編輯《全集》的Boydston（1976, p. 379）在為Dewey（1901a）〈教育情境第一章有關小學的事項〉（The Educational Situation, Chapter 1, “As concerns the elementary school”）進行編輯時所說一段文字，應可明白Dewey視「pedagogy」與「teaching」同，而範圍比「education」小；把「pedagogy」改作「education」，顯然出自一個名中有「educational」字樣的刊物編輯之手，Dewey本人非常仔細地區分了「pedagogy」（即「teaching」）和「education」（一個長時段的過程）。

¹¹ 本研究認為，就此地而言，「pedagogy」可理解為「教學」或「教學論」。受篇幅所限，暫不討論「pedagogy」的其他意義和中文翻譯。

生學習為主導的變革時，教師仍難免碰到各種難題，但是，（至少個案學校的）教師確已做到，在所建構的教師專業社群機制下共同面對這些難題，進而相互期許為帶好學生而盡力；又，有些教師原有的不當課程觀念——陳斐卿稱為「社群慣有的意識型態」——已經有朝向較為適切之「專業思考的意識型態」轉變的跡象。

由此或可推斷，若讓一向都是在可經受後效檢驗的前提下，審慎樂觀，以待教育事務變革的Dewey有機會閱讀《素材》，應會有二項理解：1. 近年臺灣推動的課程改革確實有其值得樂觀以待的後效；2. 某些教師原有的不當課程觀念已有轉變的跡象。本此，似應可總結稱：Dewey應會審慎樂觀以待近年臺灣推動的課程改革。

（二）舉隅說明Dewey會怎麼審慎樂觀以待近年臺灣推動的課程改革？

茲以臺灣正式實施課綱的2019年至目前的2024年為範圍，聚焦於受到較多關注的高中，就其落實課綱的做法，以前述歸結的要項，針對合適的文獻，舉隅說明之。

現舉例說明Dewey一向審慎樂觀以待美國高中課程改革的例子，作為推斷他也會如此看待臺灣的高中課程改革之佐證。Dewey（1931a）見到某些進步或新學校誤認，以「專題計畫、問題或情境」（p. 85）等強調問題發現與探索、自主學習與研究等注重學生活動的方法，係提升學生學習效果並走出課程困境的「唯一選項」（p. 85），因而主張審慎以待之，以免走向忽視訊息傳授及課程選擇的極端。同時，Dewey仍一本樂觀的態度針對這種課程組織失序的情形，提出：「澄清觀念、重訂目標、企求明晰、更求整合、激發智慧、集中力量、中止衝突、消弭混淆」（p. 89）等建議，希望能使課程組織有序化。¹²

1. 就整體而言

（1）Dewey應會樂見者

臺灣推動之以課綱帶動的課程改革，建立於長期醞釀與準備的十二年國教整

¹² 這篇〈走出教育困惑之道〉論文是Dewey於1931年3月11日在哈佛大學舉辦的「英格利中等教育講座」（The Inglis Lecture on Secondary Education）所發表的講辭，當時，該文是以單行本小冊子的形式分發會眾。

體發展的基礎上逐步計畫與實施。因而課綱在2019年實施前，已歷經十二年國教的試辦（1980年起）、政策發展推動的研議（2000年起）、啟動（2006年起）、實施（2014年起）等階段，再配合自2007年公布之高中優質化政策的一代與二代的持續施行（吳清山，2022；陳佩英，2023；鄭彩鳳，2023）。

就是這種為確保參與學校在課程、教學與學習等改革成果而從長計議及從實準備與施行的做法，才會讓筆者們推斷，有著同樣主張的Dewey應會樂見之。

（2）Dewey應會審慎以待者

草根影響力文教基金會（2023）的民調指出，為數甚多的民眾不滿課綱實施的成效，認為此舉並未如預期地減輕子弟們的升學壓力，學習歷程檔案的做法不但未能產生原定的正向效應，反而因為配套措施不適切而造成諸多不公平的負面影響；另外，不少民眾對於教材去中化嚴重以及雙語教學亂象等情況，亦表憂心。

楊振昇與白穗儀（2024）坦言，雖然政府與學校盡全力推動這項立意甚佳的政策，也確實為課綱在高中實施鋪墊了良好的基礎，但仍有不少不盡如人意而須持續改進之處，例如課程組織及目標仍有未能符合學生需求與興趣者、部分教師以不動如山的態度面對新的課程元素以致教學仍有未合教育原則者、部分學生亦因多重壓力所帶來的挫折而未能真正用心學習。

就是這些雖然盡全力推動、但仍有不少不盡如人意之處，才會讓筆者們推斷，曾做過類似評論的Dewey應會審慎以待近年臺灣推動的課程改革。

2. 就細項而言

（1）Dewey應會樂見者

A.課程。在課綱指引下，一般高中比以往更注重學生興趣與需求，教師與行政人員較少忽略學生的聲音，這從各校的课程設計、教師社群、學習歷程檔案、自主學習計畫等方面皆可見明確的佐證；例如，高中紛紛以學生的興趣調查與需求反饋為據，開設「動力機械結構組裝與程式設計」（北市建國）、「翻轉思維醫學課程」（北市一女）、「手機物理」（北市麗山）、「長期照顧心體驗」（新北淡水商工）、「AI科技特色班」（嘉縣永慶）、時尚新創特色班（南市光華）等特色課程。

B.教學。課綱實施後，一般高中教師多採取以探究式學習、問題導向學習、

翻轉教室等為要項的素養導向教學，配合大學端審查學習歷程檔案時、強調學生的學習過程而非死記硬背的學習結果，再加上各校普遍實施多元評量、藉開放性問題激發學生思考，乃至減少標準答案式測驗等做法，因而較少見不合教育的訓練與灌輸式的教學（高栢鈴、王耀輝，2023；高栩嫻、黃博聖，2024）。

C.學習。相當多的高中讓學生提出自主學習計畫，學校提供資源（如指導教師、課堂時數）協助學生完成專題研究，讓學生能真正學習自己有興趣的主題，進行主動而用心的學習（洪詠善，2024；陳佩英，2023；鍾宜興，2022）。

（2）Dewey應會審慎以待者

A.課程。課綱以核心素養作為組織與目標的主軸，兼具培養學生適應眼前生活與未來挑戰的知識、技能與態度，因而確具重要意義。但吳清山（2024，頁52）卻以經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）¹³所界定的素養似較易行為由，直指課綱所界定的核心素養「理想性過高，以致在教學現場實施頗為不易」。究其原因之一，可能是在課綱擬定的過程主要由學科專家、社會人士、各界專業代表等人決定課程發展的走向，難以將學生的意見納入其中（洪詠善，2022；蔡曉楓、單文經，2024）。

B.教學。素養導向教學確實皆符合教育的原理，且亦帶來一定程度的成效。但不容諱言地，這種教學要求教師從過去習慣的學科知識傳授者轉化為學習引導者的教學，仍具有一定的難度，且這種轉化而帶來的教學負荷使一些教師裹足不前或無法持久而返回原點（吳靖國，2022；蔡盈慈，2023）。

C.學習。特別強調自主學習的課綱實施後，確實讓學生有更多主動而用心學習的機會。然而，在概念的界定、意涵的把握、做法的選用，乃至教師介入的時機等方面，仍存有不少的困難與挑戰，因而造成教學現場的師生有關「自主學習會讓很多人沒方向就放棄」的議論（李芯，2024；張慶勳，2023；許藤繼，2022；曾碩彥，2023）。

¹³ OECD所界定的素養偏重於國民所應具備的素養，包括工具和人的互動，以及自己能掌握的行動與計畫等基礎的素養。

陸、結論

茲依據多方反思，先做總結，次回顧本研究之所得，再於敘述未及之處的同時，試提未來研究的建議。

一、總結。本研究在遵循詮釋循環原理的前提下，採用概念分析法，針對Dewey所闡釋的三類不當課程觀念，進行合理、適切與確當的說明和評析，以確實掌其等的意義與真諦。綜言之，本研究確認了Dewey對外在化課程的原因與事實之看法，再於合教育教學的五要件、用心學習的四要項的基礎之上，確認其對反教育的教學以及不用心的學習等說法。

二、所得。一是獨特性：至少在中文世界，未見與本文選題相同者，一也；在配合《全集》電子資料庫的搜尋，因而確保所引用Dewey文字皆真實無誤之前提下，以Dewey未明言的概念分析為方法，說明與評析三類不當課程觀念，二也；配合新近研究文獻，推斷Dewey審慎樂觀以待臺灣推動的課程改革成果，三也。次為整合性：以廣義課程概念為本，將Dewey著作中論及課程目標與組織，教學、教導、訓練與灌輸，經驗為本、積極參與、學習興趣、反省思考、意義理解，誠心、虛心、專心、責任心，被動接受、機械記憶等有關概念，加以分析與討論後，並在綜合整理之同時，以負面提示的角度撰成包含課程、教學與學習三類不當觀念在內的論文。

三、未及之處與未來研究建議。首先，因受諸多條件限制，本研究寫作時不得不聚焦於分析若干特定的概念，因而未及分析之不少Dewey所論及之其他課程、教學與學習的概念，或可為未來研究者之一也。其次，外在化的課程、反教育的教學、不用心的學習等不當課程觀念，實皆建立在教者對於亦同為「人」的受教者所持有的不當理解之基礎上，例如有些教者自以為擁有制約受教者的權力，因而亟欲依照自己的想法，將受教者教成「小大人」，甚至極少數教者有著可以依行為塑造的原理將受教者製成「人造人」；此一本研究未及處理的不當觀念，或可為未來研究者之二也。再次，由「人造人」這項問題延伸而得之「人造的機器人」或「人所研發的人工智慧（Artificial Intelligence, AI）」所衍生而成的教育、課程、教學與學習等問題，則或可為未來研究者之三也！

致謝：敬謹感謝匿名審查者提供的修正意見；又，本文並為國科會「《杜威課程理論》專書寫作計畫」（NSTC-112-2410-H-034 -011-）的部分研究成果，特誌之。

參考文獻

- 卯靜儒（主編）（2019）。**20年教育改革的昔與今：挑戰與回應**。元照。
- [Mao, J.-R. (Ed.). (2019). *The past and present of 20 years of education reform: Challenges and responses*. Angle.]
- 石中英（2019）。杜威教育哲學論述的方法。載於張斌賢、劉雲杉（主編），**杜威思想在中國：紀念杜威來華講學100周年**（頁221-232）。北京大學出版社。
- [Shi, Z.-Y. (2019). On methods in Dewey's philosophy of education. In B.-X. Zhang & Y.-S. Liu (Eds.), *Dewey's thought in China: Commemorating the 100th anniversary of Dewey's lectures in China* (pp. 221-232). Peking University Press.]
- 朱啟華（2013）。W. Rein理念學說的修正及其教育意義。**當代教育季刊**，**21**（1），1-28。https://doi.org/10.6151/CERQ.2013.2101.01
- [Chu, C.-H. (2013). W. Rein's doctrine of ideas and its implications. *Contemporary Educational Quarterly*, 21(1), 1-28. https://doi.org/10.6151/CERQ.2013.2101.01]
- 吳清山（2022）。十二年國民基本教育。元照。
- [Wu, C.-S. (2022). *Twelve-year national basic education*. Angle.]
- 吳清山（2024）。邁向十二年國民基本教育2.0的重要課題。**教育研究月刊**，**362**，43-62。https://doi.org/10.53106/168063602024060362003
- [Wu, C.-S. (2024). Towards the important issues of the 12-year basic education 2.0. *Journal of Education Research*, 362, 43-62. https://doi.org/10.53106/168063602024060362003]
- 吳靖國（2022）。新課綱為高中教師帶來的教學負荷。**臺灣教育評論月刊**，**11**（3），1-6。
- [Wu, C.-K. (2022). The new curriculum brings teaching load to high school teachers. *Taiwan Educational Review Monthly*, 11(3), 1-6.]
- 李奉儒（2019）。P. Freire的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示。載於卯靜儒（主編），**20年教育改革的昔與今：挑戰與回應**（頁147-191）。元照。
- [Li, F.-J. (2019). P. Freire's critical pedagogy and its implications for teachers implementing

- educational reforms in Taiwan. In J.-R. Mao (Ed.), *The past and present of 20 years of education reform: Challenges and responses* (pp. 147-191). Angle.]
- 李芯（2024，5月30日）。區桂芝：自主學習是失效的學習應暫緩108課綱實施。聯合報。https://udn.com/news/story/6925/7997924
- [Li, X. (2024, May 30). Ou, Gui-zhi: Self-directed learning is ineffective, and the implementation of the 108 curriculum guidelines should be postponed. *United Daily News*. https://udn.com/news/story/6925/7997924]
- 周淑卿（2015）。治絲益棼的課程政策：十二年國教課綱修訂的紛擾。教育研究月刊，250，5-17。https://doi.org/10.53106/181653382023091802001
- [Chou, S.-C. (2015). The chaotic curriculum policy: The troubles caused by grade 1-12 curriculum guideline making. *Journal of Education Research*, 250, 5-17. https://doi.org/10.53106/181653382023091802001]
- 周淑卿（2019）。教師與學生在課程發展歷程中的處境——系統論與概代重建論的觀點。載於卯靜儒（主編），20年教育改革的昔與今：挑戰與回應（頁233-257）。元照。
- [Chou, S.-C. (2019). The situation of teachers and students in the curriculum development process: The perspectives of systems theory and conceptual reconstruction theory. In J.-R. Mao (Ed.), *The past and present of 20 years of education reform: Challenges and responses* (pp. 233-257). Angle.]
- 林永豐（2017）。論十二年國民基本教育課程總綱學習重點的規劃思維與意涵。課程與教學，20（1），105-125。https://doi.org/10.6384/CIQ.201701_20(1).0005
- [Lin, Y.-F. (2017). A theoretical review of the curriculum guideline for the 12-year basic education and its progress. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 20(1), 105-125. https://doi.org/10.6384/CIQ.201701_20(1).0005]
- 洪詠善（2022）。課綱協作治理的反思與展望。臺灣教育評論月刊，11（10），6-13。
- [Hung, Y.-S. (2022). Reflections and prospects on collaborative governance of curriculum guidelines. *Taiwan Educational Review Monthly*, 11(10), 6-13.]
- 洪詠善（2024）。高中自主學習實踐之研究：政策締造觀點。課程與教學，27（2），133-162。https://doi.org/10.6384/CIQ.202404_27(2).0005
- [Hung, Y.-S. (2024). To explore the self-directed learning practice in a general senior high school: A policy enactment perspective. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 27(2), 133-162. https://doi.org/10.6384/CIQ.202404_27(2).0005]

草根影響力文教基金會（2023）。「民眾對蔡政府教育政策看法」最新民意調查結果公布新聞稿暨調查報告。 <https://twgrassroots.org/site/index.php/component/content/article/14-roksprocket-mosaic/238-2023-06-16-07-19-16>

[Grassroots Influence Cultural and Educational Foundation. (2023). *Press release and survey report on “public opinions on Tsai administration’s education policies”*. <https://twgrassroots.org/site/index.php/component/content/article/14-roksprocket-mosaic/238-2023-06-16-07-19-16>]

高栢鈴、王耀輝（2023）。新課綱高中多元學習之規劃與實施：以新北市立林口高中為例。 *師友*，**637**，44-48。 <https://doi.org/10.53106/266336712023020637008>

[Kao, B.-L., & Wang, Y.-H. (2023). Planning and implementation of diverse learning in high schools under the new curriculum guidelines: A case study of new Taipei Municipal Linkou high School. *The Educator Bimonthly*, 637, 44-48. <https://doi.org/10.53106/266336712023020637008>]

高栢嫻、黃博聖（2024）。素養導向教學對國中生之地理科的學習成效、動機與多元文化素養之影響。 *教育科學研究期刊*，**68**（4），157-189。 [https://doi.org/10.6209/JORIES.202312_68\(4\).0006](https://doi.org/10.6209/JORIES.202312_68(4).0006)

[Kao, H.-H., & Huang, P.-S. (2024). Influence of competence-oriented instruction on the learning outcomes, motivation, and multicultural literacy of middle school students learning geography. *Journal of Research in Education Sciences*, 68(4), 157-189. [https://doi.org/10.6209/JORIES.202312_68\(4\).0006](https://doi.org/10.6209/JORIES.202312_68(4).0006)]

張慶勳（2023）。學習歷程檔案的反思與實踐。 *臺灣教育評論月刊*，**12**（4），1-13。

[Chang, C.-H. (2023). Reflections and practices on learning portfolio. *Taiwan Educational Review Monthly*, 12(4), 1-13.]

張錫勳（2018）。十二年國教普通高中校訂課程的規劃與實施。 *教育研究月刊*，**289**，74-91。 <https://doi.org/10.3966/168063602018050289006>

[Chang, H.-H. (2018). Planning and implementation of the school-decided curriculum in regular high school for the 12-year basic education. *Journal of Education Research*, 289, 74-91. <https://doi.org/10.3966/168063602018050289006>]

教育部（2016）。 *幼兒園教保活動課程大綱*。

[Ministry of Education. (2016). *Guidelines for preschool educational activities*.]

莊德仁（2018）。從《十二年國民基本教育課程綱要總綱》看高中歷史教學的契機與挑戰。 *思與言*，**56**（3），75-125。

- [Chuang, T.-J. (2018). Examining the opportunities and challenges of the history teaching in high schools in the scope of the general program of curriculum guidelines of twelve-year compulsory education. *Thought and Words*, 56(3), 75-125.]
- 許育典、許文耀（2018）。論十二年國教課綱審議程序的正當行政程序要求。《當代教育研究季刊》，26（2），1-24。https://doi.org/10.6151/CERQ.201806_26(2).0001
- [Hsu, Y.-D., & Hsu, W.-Y. (2018). A study on the legitimate requirements for administrative due process of the deliberation to the curriculum guidelines of 12-year basic education. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 26(2), 1-24. https://doi.org/10.6151/CERQ.201806_26(2).0001]
- 許藤繼（2022）。十二年國教課綱實施對高中生學習負荷的問題與因應。《臺灣教育評論月刊》，11（3），7-13。
- [Sheu, T.-J. (2022). Issues and responses to the learning load of high school students under the implementation of the 12-year national education curriculum guidelines. *Taiwan Educational Review Monthly*, 11(3), 7-13.]
- 陳佩英（主編）（2023）。《高優雁行15年：方案的政策學習實錄》。教育部國民及學前教育署。
- [Chen, P.-Y. (Ed.). (2023). *15 years of gifted education program: A record of policy learning*. K-12 Education Administration, Ministry of Education.]
- 陳斐卿（2023）。從教學者為主體到學習者為主體：普通高中校訂必修課程教師的難題。《教育研究與發展期刊》，19（2），47-78。https://doi.org/10.6925/SCJ.202306_19(2).0002
- [Chen, F.-C. (2023). Shifting from a teacher-centered system to a learner-centered system: Dilemmas of teaching compulsory school-developed courses in senior high schools. *Journal of Educational Research and Development*, 19(2), 47-78. https://doi.org/10.6925/SCJ.202306_19(2).0002]
- 單文經（2020）。在十二年國教課綱「總綱」中遇見杜威。《當代教育研究》，28（2），1-29。https://doi.org/10.6151/CERQ.202006_28(2).0001
- [Shan, W.-J. (2020). Meeting John Dewey in the directions for curriculum guidelines of 12-year basic education. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 28(2), 1-29. https://doi.org/10.6151/CERQ.202006_28(2).0001]
- 單文經（2021）。J. Dewey探究理論與有關教學主張解析。《課程與教學》，24（2），89-122。https://doi.org/10.6384/CIQ.202104_24(2).0004

[Shan, W.-J. (2021). An analysis of John Dewey's theory of inquiry and related thoughts on teaching. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 24(2), 89-122. [https://doi.org/10.6384/CIQ.202104_24\(2\).0004](https://doi.org/10.6384/CIQ.202104_24(2).0004)]

單文經（2023）。杜威為專題探究課程帶來的理論遺產。《教育研究月刊》，354，64-82。
<https://10.53106/168063602023100354004>

[Shan, W.-J. (2023). Dewey's theoretical legacy to the project-based curriculum. *Journal of Education Research*, 354, 64-82. <https://10.53106/168063602023100354004>]

曾碩彥（2023）。高中優質化方案實施下108課綱普高學生的課程觀點。《臺灣教育評論月刊》，12（7），30-37。

[Tseng, S.-Y. (2023). Curriculum perspectives of general high school students under the implementation of the 108 curriculum guidelines in the high school quality enhancement program. *Taiwan Educational Review*, 12(7), 30-37.]

黃政傑（1991）。《課程設計》。東華。

[Huang, C.-J. (1991). *Curriculum design*. Dong Hua.]

黃茂在、吳敏而（2016）。探索十二年國教自然科學教科書的設計原則——以「熱傳播」單元為例。《教科書研究》，9（2），69-100。
[https://doi.org/10.6481/JTR.201608_9\(2\).03](https://doi.org/10.6481/JTR.201608_9(2).03)

[Huang, M.-T., & Wu, M.-E. (2016). Design principles for elementary science textbooks: An study with a unit on “heat transfer”. *Journal of Textbook Research*, 9(2), 69-100. [https://doi.org/10.6481/JTR.201608_9\(2\).03](https://doi.org/10.6481/JTR.201608_9(2).03)]

楊振昇、白穗儀（2024）。析論十二年國教政策實施高中優質化之成效、困境與因應策略。《教育研究月刊》，362，79-90。
<https://doi.org/10.53106/168063602024060362005>

[Yang, C.-S., & Bai, S.-Y. (2024). An analysis of the effectiveness, dilemma and coping strategies of implementing high school quality plan in the 12-year basic education policy. *Journal of Education Research*, 362, 79-90. <https://doi.org/10.53106/168063602024060362005>]

葉錫南（2019）。十二年國教英語文教科書之設計與使用。《教育研究月刊》，303，52-65。
<https://doi.org/10.3966/168063602019070303005>

[Yeh, H.-N. (2019). Design and use of English textbooks for twelve-year basic education. *Journal of Education Research*, 303, 52-65. <https://doi.org/10.3966/168063602019070303005>]

甄曉蘭（2019）。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。載於卯靜儒（主

編），**20年教育改革的昔與今：挑戰與回應**（頁57-102）。元照。

- [Chen, H.-L. (2019). Challenges of curriculum reform and the reconstruction of practical theories for curriculum praxis for the 21st century. In J.-R. Mao (Ed.), *The past and present of 20 years of education reform: Challenges and responses* (pp. 57-102). Angle.]
- 潘慧玲、洪瑞璇（2022）。共治共學觀關乎課程變革？教師對十二年國教課綱變革意向的影響因素。**當代教育研究季刊**，**30**（1），1-37。[https://doi.org/10.6151/CERQ.202203_30\(1\).0001](https://doi.org/10.6151/CERQ.202203_30(1).0001)
- [Pan, H.-L., & Hung, J.-H. (2022). Do conception of shared decision-making and collective learning matter in curriculum change? Exploring the influential factors of teachers' change intention of the 12-year basic education curriculum guidelines. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 30(1), 1-37. [https://doi.org/10.6151/CERQ.202203_30\(1\).0001](https://doi.org/10.6151/CERQ.202203_30(1).0001)]
- 蔡盈慈（2023）。高中校訂必修課程的發展與執行杜威教育理念的課程實踐。**課程與教學**，**26**（2），123-148。[https://doi.org/10.6384/CIQ.202304_26\(2\).0005](https://doi.org/10.6384/CIQ.202304_26(2).0005)
- [Tsai, Y.-T. (2023). Development and implementation of school-developed compulsory course in high school-curriculum practice based on Dewey's educational philosophy. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 26(2), 123-148. [https://doi.org/10.6384/CIQ.202304_26\(2\).0005](https://doi.org/10.6384/CIQ.202304_26(2).0005)]
- 蔡曉楓、單文經（2024）。十二年國民基本教育國語文課綱研修歷程之研究。**教育學刊**，**62**，1-43。<https://doi.org/10.53106/156335272024060062001>
- [Tsai, H.-F., & Shan, W.-J. (2024). Textualization of curriculum guidelines for Mandarin Chinese language instruction in 12-year basic education. *Educational Review*, 62, 1-43. <https://doi.org/10.53106/156335272024060062001>]
- 鄭彩鳳（2023）。均等乎？卓越乎？高中優質化政策之評析。**臺灣教育評論月刊**，**12**（7），1-5。
- [Cheng, T.-F. (2023). Equality or excellence? An analysis of high school quality enhancement policies. *Taiwan Educational Review Monthly*, 12(7), 1-5.]
- 黎萬紅、盧乃桂（2019）。權力下放與教師的專業自主：港台兩地教育改革的經驗與思考。載於卯靜儒（主編），**20年教育改革的昔與今：挑戰與回應**（頁295-328）。元照。
- [Lai, M.-H., & Lo, L. N.-K. (2019). Decentralization and teacher professional autonomy-reflection on the educational reform experiences of Hong Kong and Taiwan. In J.-R. Mao (Ed.), *The past and present of 20 years of education reform: Challenges and responses* (pp. 295-328). Angle.]

盧台華、黃彥融、洪瑞成（2016）。十二年國民基本教育課程綱要特色及其在特殊教育之應用建議。《特殊教育季刊》，139，1-7。https://doi.org/10.6217/SEQ.2016.139.1-7

[Lu, T.-H., Huang, Y.-R., & Hung, R.-C. (2016). The characteristics of 12-year education curriculum guide and its application to special education. *Special Education Quarterly*, 139, 1-7. https://doi.org/10.6217/SEQ.2016.139.1-7]

鍾宜興（2022）。十二年國民基本教育課程綱要「自主學習」概念之釐清與實踐難題之省思。《中等教育》，73（2），16-34。https://doi.org/10.6249/SE.202206_73(2).0010

[Chung, Y.-H. (2022). Clarification of the concept of “self-directed learning” and reflection on practical problems of curriculum guidelines of 12-year basic education. *Secondary Education*, 73(2), 16-34. https://doi.org/10.6249/SE.202206_73(2).0010]

簡成熙（2019）。創新教學的哲學省思——從分析到後現代。載於卯靜儒（主編），20年教育改革的昔與今：挑戰與回應（頁193-232）。元照。

[Chien, C.-H. (2019). Some philosophical reflections on the innovation of teaching methods: From analytic philosophy to postmodernism. In J.-R. Mao (Ed.), *The past and present of 20 years of education reform: Challenges and responses* (pp. 193-232). Angle.]

Dewey, J. (1996)。民主與教育（林玉体，譯）。師大書苑。（原著出版於1916）

[Dewey, J. (1996). *Democracy and education* (Y.-T. Lin, Trans.). Lucky Bookstore. (Original work published in 1916)]

Bruner, J. (1979). *On knowing: Essays for the left hand*. Belknap Press of Harvard University Press. (Original work published 1962)

Dewey, J. (1952). Introduction to *The use of resources in education*. In E. R. Clapp (Ed.), *The use of resources in education* (pp. vii-xi). Harper.

Eames, S. M. (1977). *Pragmatic naturalism: An introduction*. Southern Illinois University Press.

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). State University of New York Press.

Smith, J. E. (1978). *Purpose and thought: The meaning of pragmatism*. The University of Chicago Press.

《全集》電子資料庫（出版事項詳見腳注1）

論著類：

Dewey, J. (1881). The metaphysical assumption of materialism. EW1:3-8.

Dewey, J. (1887). *Psychology*. EW2.

- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. EW5:96-109.
- Dewey, J. (1897a). Ethical principles underlying education, EW5:54-83.
- Dewey, J. (1897b). The psychological aspects of the school curriculum. EW5:164-176.
- Dewey, J. (1899). *School and society*. MW1:3-109.
- Dewey, J. (1900). Psychology and social practice. MW1:131-150.
- Dewey, J. (1901a). The educational situation, 1. As concerns the elementary school. MW1:260-282.
- Dewey, J. (1901b). Educational lectures before Brigham Young Academy. LW17:213-347.
- Dewey, J. (1902a). Interpretation of savage mind. MW2:39-52.
- Dewey, J. (1902b). *Child and curriculum*. MW2:273-292.
- Dewey, J. (1903a). Logical in teaching geometry. MW3:216-228.
- Dewey, J. (1903b). Democracy in education. MW3:229-239.
- Dewey, J. (1904a). Education, direct and indirect. MW3:240-248.
- Dewey, J. (1904b). Significance of the school of education. MW3:273-284.
- Dewey, J. (1907-1908). Syllabi: History of education. LW17:161-186.
- Dewey, J. (1908). *Ethics*. MW5.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. MW4:265-291.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. MW6:178-356.
- Dewey, J. (1911). Contributions to *A Cyclopedia of Education*, volumes 1 and 2. MW6:357-467.
- Dewey, J. (1912-1913). Contributions to *A Cyclopedia of Education*. Volumes 3, 4, and 5. MW7:209-365.
- Dewey, J. (1913). Interest and effort in education. MW7:153-197.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. MW9.
- Dewey, J. (1917a). Learning to earn: The place of vocational education in a comprehensive scheme of public education. MW10:144-150.
- Dewey, J. (1917b). Public education on trial. MW10:173-177.
- Dewey, J. (1918). Education and social direction. MW11:54-57.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. MW12:79-201.
- Dewey, J. (1921). Contribution to *Encyclopedia and Dictionary of Education*. MW13:398-405.
- Dewey, J. (1922). Syllabus: Types of philosophic thought, Part II: Modern reflective experience. MW13:372-395.
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. LW1.

- Dewey, J. (1926a). Individuality and experience. LW2:55-61.
- Dewey, J. (1926b). Mexico's educational renaissance. LW2:199-205.
- Dewey, J. (1928). Impressions of Soviet Russia. LW3:203-250.
- Dewey, J. (1929). *Question for certainty*. LW4.
- Dewey, J. (1930). The duties and responsibilities of the teaching profession. LW5:326-330.
- Dewey, J. (1931a). The way out of educational confusion. LW6: 75-89.
- Dewey, J. (1931b). Teachers as citizens. LW6:433-435.
- Dewey, J. (1932). Discussion of "Freedom, in relation to culture, social planning, and leadership." LW6:142-145.
- Dewey, J. (1933a). Contributions to *The educational frontier*, The social-economic situation and education. LW8:34-76.
- Dewey, J. (1933b). *How we think*. LW8:107-352.
- Dewey, J. (1933c). Why have progressive schools? LW9:147-157.
- Dewey, J. (1934a). A common faith. LW9:3-58.
- Dewey, J. (1934b). Education for a changing social order. LW9:158-168.
- Dewey, J. (1934c). Education and the social order. LW9:175-185.
- Dewey, J. (1934d). Character training for youth. LW9:186-193.
- Dewey, J. (1934e). *Art as experience*. LW10.
- Dewey, J. (1935). The crucial role of intelligence. LW11:342-344.
- Dewey, J. (1936). The Dewey school: Appendix 2. The theory of the Chicago experiment. LW11:202-215. 211.
- Dewey, J. (1937a). What is learning? LW11:238-242.
- Dewey, J. (1937b). Education and social change. LW11:408-417.
- Dewey, J. (1937c). The forward view: A free teacher in a free society, by John Dewey and Goodwin Watson. LW11:535-547.
- Dewey, J. (1937d). Panel discussion: Education today. LW11:567-580.
- Dewey, J. (1938a). *Logic*. LW12.
- Dewey, J. (1938b). *Experience and education*. LW13:3-63.
- Dewey, J. (1938c). Unity of science as a social problem. LW13:271-280.
- Dewey, J. (1939). The unity of the human being. LW13:323-337.
- Dewey, J. (1940). Lectures, Philosophy s131: Educational implications of current philosophical issues. SV1:101-128.

Dewey, J. (1941). The philosophy of Whitehead. LW14:123-140.

Dewey, J. (1946). *Knowing and the known*. LW16: 3-294.

Dewey, J. (1951). Introduction to William Heard Kilpatrick: Trail blazer in education. LW17:52-56.

論著類各卷導讀：

Boydstone, J. (1976). Textual commentary. MW1:362-382.

Murphey, M. G. (1983). Introduction. MW13:ix-xxiii.

Ross, R. (1982). Introduction. MW12:ix-xxi.

Sidorsky, D. (1984). Introduction. LW3:ix-xxxiii.

Stevenson, C. (1978). MW5:ix-xxxiv.

信函類：

1949.10.20 (11524): Felix Frankfurter to Dewey 90th Birthday Committee. Volume 3: 1940-1953.

