

# 3

## 教改論述的歷史經驗分析 ——以近代中國推動兩個外國教學法為例

國立臺灣師範大學教育學系助理教授 劉蔚之

### 摘要

本文以二十世初中國近代教育建置過程中兩種曾經熱切推動、引自外國的兒童中心教學方法——「設計教學法」與「道爾頓制」為例，探究當時推動教學方法改革時所使用的「二元對立」語彙，以及短時間內風靡教育界但旋即陷入煙消霧散窘況等史實。其次回溯分析該兩種教學方法在西方興起時的教改背景、脈絡與深層文化內涵，以還原其歷史意義與樣貌，藉以對照當時中國推行兩種教學方法時的盲目移植。期能透過此一歷史經驗提醒今日教育改革的政策或措施的規劃推動者，在效法外國經驗時務必明瞭該方案的原生背景與脈絡與相對的優缺點，並週延地比較自身現況優缺點，正反俱陳，以利進行充分討論，才有可能找到最適合自己社會情境與歷史脈絡的教改方案。

關鍵字：教育史、教育改革、設計教學法、新教育運動、道爾頓制教學法

## 壹、前言

自 1994 年臺灣展開教育改革運動以來，至今二十年之間推行過諸多教育改革措施。無論是由政府或是民間所發起，在推動這些教育改革措施的過程中，經常可見推動者將教改措施（或政策）描述得非常完美，而將當時的相關現況描述得非常負面。不過，一旦將所推動的教改措施實施之後，社會又會發現新措施問題也是相當多，不但沒有想像中完美，且原先的作法在被更替後，其先前被眾口抹煞的優點反倒令人懷念，於是對新措施的撻伐又再四起。這樣的教改論述循環過程，其實在教育史上屢見不鮮，我們可從前人的經驗中得到一點教訓，增長一點智慧嗎？這是本文論述的出發點。

本文擬先以二十世初期在中國近代教育建置過程中，兩種曾經熱切推動、引自外國的兒童中心教學方法—「設計教學法」（Project Method）與「道爾頓制」（Dalton Plan）為例，探究當時推動教學方法改革時所使用的「二元對立」語彙與模式，以及短時間內確風靡教育界，但旋即陷入煙消霧散窘況等史實。其次，回溯分析該兩種教學方法在西方原先興起時的教育改革背景、脈絡與深層文化內涵，以還原其歷史意義與樣貌，藉以對照當時中國推行這兩種教學方法時的盲目移植與無法生根的困境。期能透過此一歷史經驗的剖析，提醒今日教育的政策或措施的規劃推動者，特別是在效法（移植）外國經驗與成果時，務必明瞭所推動措施或方案的原生背景與脈絡，以及相對的優缺點，並仔細週延地比較現況（或舊制度）的優缺點，正反俱陳，讓社會大眾與專業人士能一起參與進行充分討論，或許才有可能找到最適合自己社會情境與歷史脈絡的教育改革方案。

## 貳、1920 年代推動兩種教學法的語彙和模式

1912 年中華民國創建，初期的教育體制主要沿襲晚清以來模仿日本所建立的學制，以及十九世紀末以來當時世界最熱門的教育理論——「赫爾巴特學派」（Herbartian School）的理論及其五段式教學法，再融入共和國精神，加以建立。

然而，到了 1919 年之後的「五四運動」時期，在瀰漫著學習西方民主與科學的社會氛圍中，對於源自日本的教育制度與源自德國赫爾巴特學派教學方法，已然感到不耐。1922 年，終而轉向參考美國，建立較具民主意涵且至今通行的 6-3-3 新學制。在此同時，教育界人士也開始大力推動多種精神相應、以兒童為中心的教學法，其中以「設計教學法」與「道爾頓制」最具聲勢，影響力也較為明顯。

以下先分析當時中國推行這兩種教學法的人士所使用的改革語彙，嘗試掌握其推行特性與模式，以供進一步分析。

### 一、設計教學法

「設計教學法」主要是美國哥倫比亞大學師範學院（Teachers College, Columbia University）教授 W. H. Kilpatrick 在 1918 年所提出。1919 年年初，中國教育界即已開始大力提倡與實驗，反應可謂十分迅速，非常跟得上「時代潮流」。

設計教學法之意義，在於廢除赫爾巴特學派五段式教學法的班級授課型態，打破學科界線，摒棄教科書，由學生根據自己的興趣和需要，自發決定學習目的和內容，且經由學生自己設計、自己負責實行的單元活動中，獲得有關的知識與解決實際問題的能力。教師任務主要是指導與幫助學生落實此一有目的的學習行為，例如指導訂定工作計畫，選擇適當材料，評判工作結果等（吳

洪成，彭澤平，1998：69）。

這種廢除班級授課、打破學科界線，由兒童自主規劃與實踐的兒童中心課程與教學法，即使由今日觀之，恐怕都還是相當激進（或先進），然在 1920 年代初期的中國，教育界對於設計教學法卻是趨之若鶩、立即擁戴。其中倡議最力的是甚受教育界敬重的俞子夷，他不斷以新、舊教法截然對立和區隔的語彙，大力推展此一教學法。俞子夷認為：舊時教法是老師指揮，學生被動；而新式教法以學生為主，老師為賓。舊時教法學生學習的目的由老師決定、老師目的卻無一定；而新式教法老師目的在引導學生至人生目的。舊時教法學生心目中只有老師，學生與學生各做功課，不相聯絡；而新式教法學生與學生，學生與老師之間，無不有相連關係。舊時教法老師將教材灌注學生，不問容納與否；而新式教法學生得了資料給予老師，再由老師定為教材。最後，舊時教法各學習單元不甚聯絡；而新式教法各科有相互關係，表面似相離，內容實相貫，故可謂一串教材，逐漸放大，達到人生目的（俞子夷講，1922b：9-11）。

此外，俞子夷宣稱，教材一旦有系統組織，即變成機械化（俞子夷講，1922a：2）。他更指明其他教學法，如注入法甚至是啟發法，不但一無是處，且將會導致國家的大問題。因為注入法蔑視學生生活，不顧學生生長、發達與舊經驗，沒有學生活動餘地；啟發法則只是把學生已有的啟發出來，仍蔑視其生長與發達。至於設計法則是有目的，有社會價值的完全活動，因為設計法重視學生需要，合乎民主，有目的，有活動，有事前計畫與事後判斷，是獨立的，健全人格的（俞子夷，1921：22-23）。俞子夷更斷言，注入法與啟發法推動二十年以來，造成不少隱士、鄙夫、賣國賊；用了設計教學法，可以預備將來自立的、互助的、慈愛的中華共和國民（俞子夷，1921：24）。

像這樣將新、舊教學法二元對立，舊法只有缺點，新法只有

優點，截然二分，不容折衷立場存在的教育改革語彙，在當時的教育界非常普遍。除俞子夷之外，邵爽秋（1921）、仲靖瀾（1922）的論證方式也是如此。

邵爽秋認為，現今教材流弊在於零星瑣碎枯燥無趣、無目的雜湊，不符實際生活，抽象空泛；至於現今的教法，流弊是注入形式，每課每科教法都一樣。結果造成教育與生活分離，戕賊兒童自動能力，教育效率低。若要矯正流弊，只有倚賴設計教學法（邵爽秋，1921：1-5）。

仲靖瀾則指出，舊制之下兒童所學知識技能都是死的，無社會價值，且不實用。設計教學法的意義則是採用大學習單元，以兒童環境中亟需解決問題之設計，做為學校各種學習的中心。個別或團體兒童對於一目的共同努力，共同計畫，以達最初目的。在設計教學中，一切作業兒童都能自動、有目的地努力完成，興味格外濃厚。且設計時所發問題常由一問題引起其他問題，兒童藉經驗的整理解釋、聯絡組織等，經驗因此而發達。結果可使兒童所有經驗俱能實際運用，較之現在教學法，實在相差天壤（仲靖瀾，1922：30-31）。

在推動設計教學法的論述中，幾乎每一篇文章中均可見這種二元對立、非此即彼、且無限上綱地推演舊之惡與新之善的手法，彷彿一切教育問題甚或社會問題都可透過設計教學法立即解決。

此外，在論述過程中，中國的推動者還常拿美國這個先進國家的新發明來增加說服力。例如陳寶泉在美國時，觀摩了設計教學法的實際教學，因而深信「設計教學法，是哥倫比亞師範院各教授最新的發明；能為兒童造幸福，為教育界放異彩，是決無可疑的」（陳寶泉，1922：881）。陳寶泉的經驗也顯示，當時中國教育界人士對於任何新教學法都很好奇，且立即接受，無論這些方法背後的理念為何，或自身需求如何，隨時可以揚棄正在使用且為時不久的「現況」，迅速轉變、接受新的方法。他自陳：「初

到日本，聽教師講五段教授法時，以為用科學的方法，發展兒童本能，實為新教育最大特色。前次在美參觀，又感覺五段教授法有許多欠缺之處：以教員為主體，不注重兒童社會生活。尤不同者，舊教法各科界線分明，雖可試行聯絡教授，但較之設計法(更)可以合各科為一體；設計法為改進舊教法之唯一法門，已為教育界所公認」。(陳寶泉，1922：881-882)

在短短時間內，介紹設計教學法的人實在太多了，到了 1921 年，全國教育會隨即決議要在全國小學推行設計教學法。1921 至 1924 年間，相關論文已出版有 118 篇，書本 13 種(盛朗西整理，1924)。但是，其中很多人「因為時髦起見，居然也常常說什麼設計教學法，其實還有很多人沒有明瞭」(仲靖瀾，1922：29)。

值得注意的是，1924 年之後，「設計教學法」的風潮已經衰退，逐漸被視為乏善可陳。

持平地說，設計式教學法注重兒童學習主體性與兒童學習的動機和興趣，強調教學與生活關連，的確是對當時五段式教學法的救偏補弊。但它打破學科知識體系，缺乏有效指導與練習，所學知識很容易缺乏系統、支離破碎；且就教師而言，這個教學法實際上需要具備更豐富的學識，才足以領導分工、指教解惑。對比當時中國處境，設計式教學法應該不是全體國民教育最迫切需要的，而且想要推行此一教學法所需的各種實質條件，應該也是遠遠不及。

## 二、道爾頓制

「道爾頓制」是 1920 年春季開始在美國推展，將一群無班級區分的中學學生依其學習程度評定安置於不同級次，然後依進步速度分配安排各級課程；教師的最重要責任，在於指導學生自主學習、自由研究，允許學生盡其所能，在自己選定的課程進度

中努力前進。

根據舒新城的觀察，道爾頓制在美國初步實施一年之後，學生「自動的力量特別長進，用自己的創造力學習功課，不像從前一樣過著被人驅策的生活」；因此，此法可以養成責任心、創造力、判斷力與健全國民、良好公民（舒新城，1922：7-11）。

道爾頓制精神主要在於個別作業與自由研究，它取消班級課堂講授，實施「合同式作業」，作業合同包括學習計畫、學習單元，以及大量問題在內。學生按興趣自學，享有按照自己時間安排學習生活的自由，但仍需在規定時間內完成作業合同中的閱讀、練習、書面作業等進度。速度快者可以提早換約，跳級或畢業。簡言之，教師基本職責就是指導與監督（余家菊，1924：1-4；王保星，2009：131）。

中國對道爾頓制的接受，也是極為迅速。著名教育家舒新城因為早已不滿年級制與學科制，批判其不適宜個性的發展，1921年左右，一見到道爾頓制能夠打破機械的教學，使學生自由活動，便開始試驗與推廣。舒新城以為，舊制學生之努力是「靠考試、分數與獎勵制度的賞罰驅策」；道爾頓制則是「中等教育之大革命」，學生由此養成自立習慣，一旦畢業進入社會，不致茫然失措，故能夠增加教育效率（舒新城，1922：32-41）。

這樣的兩極對立、以新為善而以舊為惡的論述方式，同樣出現在另一備受尊崇的教育家黃炎培的評論中：「現行班級制度削天下人的足，納之一履，呆板專制極了。道（爾頓）制的打破班級制，確是對病良藥。」（黃炎培，1923：10）周為群一開始也推崇道爾頓制，「完全注重學生自動，充分發展學生個性」，讚賞不已（周為群，1924：1）。

道爾頓制在1921年經由《教育雜誌》引進中國，1923年時，全國教育會正式提出中學及師範學校宜研究試行道爾頓制的提案；至1924年時，關於道爾頓制的探討已有83篇文章，與12

本專書出版（盛朗西整理，1924）。同時，當年有 100 所學校試行實驗此制，隱然已蔚為風潮。奇怪的是，這卻是盛極而衰的開始，1924 年後隨即「進入陳腐時期」（余家菊，1924：1）。1925 年創辦人 Helen Parkhurst 雖曾應邀訪華講學，但未能再創高峰，1926 年後，熱潮逐漸消退，實驗學校減少，恢復班級制者增多，1930 年之後終於偃旗息鼓。一如前述設計教學法，道爾頓制也難逃熱烈興起，迅速衰竭之命運。

為何道爾頓制如旋風而起，又旋即消失？主要原因是實施之後，才發現缺乏班級模式的教師授課，並不符合當時中國所需，「中小學生絕不能沒有堂課。減少可以，全廢不但不可能，也不應該」（周為群，1924：2-3）。

平心而論，「班級教學」難以廢除的關鍵，在於 1920 年代中國教育資源有限；「班級教學」有助於在教學設施落後的條件中迅速擴大教育規模、提高教育效率，十分適合當時的現實環境。「整齊劃一，諸事經濟」（舒新城語）的班級教學以及確保班級教學效能的五段式教學法，比起道爾頓制這種注重個別指導與個別學習，學生需自行摸索，教師不做系統講解，導致大幅減少系統知識的反傳統教育，其實更能適應當時社會需要。再者，短時間之內，想要促使一般訓練不足的教師仿行新教育法，更有莫大風險<sup>1</sup>。

歸納以上兩段歷史經驗，顯示 1920 年代初期由「五四運動」帶起的熱烈學習西方民主與科學的氛圍，在學校教育的範疇中也深受激勵。「設計教學法」與「道爾頓制」在當時的美國都剛在起步發展中，主要都是針對赫爾伯特學派的五段式教學法而來，希望破除以往不注重兒童個別差異，且以「班級」為框架、以「教

---

<sup>1</sup> 當時表現較為冷靜的人，可以廖世承為代表，他經過兩年試驗，於 1924 年指出道爾頓制不合國情，「我們從事教育者，當注意實地研究，不應做趨時論調」。引自許祖云（2001：21）。

師」為中心的教學模式；正是這種富含民主、自由精神的改革行動，吸引中國教育界竭誠響應。

然而，上述教育改革論述所忽略不顧的是：對於當時中國的教育環境「應否」或「能否」引進這樣富含激進改革色彩的教學法的合理性與可行性評估。

中國當時推動教育的第一要務，應該不是顛覆、打倒體制，而是穩健地提高就學率，提升國民知識水平，以發展工商經濟，使國家能夠有更富強的體質應對內憂外患。真正能夠在短時間之內，針對多數學生系統地進行教學，讓學生學習完整的知識體系，且能夠培養國民道德素質的方法，恐怕還是改革人士口中萬惡的舊法——「赫爾巴特學派五段式教學法」。至於前述全國教育會分別建議在全國小學都廢棄五段式教學法，而改行設計教學法，或是在所有的中學及師範學校研究試行道爾頓制，對於當時中國恐怕都是相當「奢侈」的主張。

## 參、西方近代教育改革的歷史經驗與意義

「設計教學法」與「道爾頓制」在西方社會發展之初，中國幾乎毫無時間差、隨即於 1920 年代迅速風靡、效法。但這兩個「舶來品」在其西方社會的歷史與文化脈絡中究竟是為何產生的？換言之，西方社會是因為面臨甚麼樣的侷限或不滿，以致於必須發動這一波教育改革？而時間點為何是在二十世紀初期呢？

當我們回溯歷史時，可以發現兩種教學法都是屬於西方各國十九世紀末至二十世紀初風起雲湧的「新教育運動」（New Education Movement，德國稱為「改革教育學」，Reformpädagogik）底下的產物。因此，為了瞭解兩種教學法興起和發展的脈絡，有必要對於這一波西方新教育運動的教育改革本質與其歷史意義，

加以說明，以便進一步對比與評估當時中國在引進兩種教學法時所涉及的知識轉移（knowledge transfer）或政策借用（policy borrowing）之歷史特性。

## 一、十八世紀的教育改革

「新教育運動」誕生於十九世紀後期，發動改革者批判當時的學校教育體制與課程教學活動已經弊病叢生，亟須徹底改造。但是，這樣一套學校教育體制與課程教學活動的「問題」為何如此深重？而「問題」的樣態，又呈現出甚麼樣的性質與內容呢？

在十九世紀末被教育改革者幾乎視如敝屣的學校教育體制與課程教學活動，其實源於近代歷史上第一次大規模的教育改革思潮，也就是產生於十八世紀啟蒙運動之時。

當時歐洲正由古老的「地位社會」（以世襲差序決定社會地位），逐漸轉變為「市民社會」（以功績成就決定社會地位）。關於針對兒童所實施的教育，時人各有倡導，包括應該著重在「自然天性」（以盧梭為代表），或者「道德」（以裴斯塔洛齊為代表），或者「神性的宇宙」（以福祿貝爾為代表）中接受教育。

不過，由於在市民社會中已開始興起一股「現代性」（Moderne）思潮，不少學者因而另有主張，他們認為應該依據人性中「普遍的善」，為了自己的最佳利益，去接受教育；受過良好教育之人，即能理性規劃社會未來，並促進社會整體的進步（Oelkers, 1987: 26）。這股「現代性」思潮下教育方案的基本假定因而涵括：對恆久穩定的「善」的確認、歷史的進步主義、實踐理性（道德），以及為此而準備好的個人（Oelkers, 1987: 35）。

近代歷史上第一次大規模教育改革思潮最重要的改革語彙，初期是在爭議中交互論辯，主要內容集中於：要培養具普遍理性的人，或者一位特定社會中的公民；一個人應令其接受教育，

或者可以讓他保持為文盲的自然狀態；人應該勤勞，或者懶惰也無妨；應鼓勵人的求知意慾，或者隨他保持麻木淡漠的態度亦可；應該啓蒙一個人，或是讓他保持迷信。經過一番思辯與實務需求所起的作用，適應市民社會特性的「現代性」思潮及其教育方案主導與決定教育改革的方向，而重點集中於就學率之提高，以及學校體制的建立與鞏固；另一方面則是讓人更勤勞，建立一種社會規範，並且讓人們對此規範有共識。換言之，18世紀的歐洲教改行動是以啓動與提昇人的心智，提高個人和群體的創新能力，以及完成市民社會的建立等，做為主要目的（Hermann & Oelkers, 1994: 542）。

在此行動下，教育理論總假定著道德（德育）與教學的概念優先性；到了十九世紀，「學校教育」相關理論發展時，此假定更是特別明顯。兒童自身不被視為創造者，也非當下獨特的存在與內在體驗。當時教育界普遍宣稱，兒童是被教育的對象，且教育所產生的是無法由兒童自身產生的，唯有學校教育才能完成主體性的建立；至於教育所需要的時間，必須由外在，也就是由教育者來核算與預計（Oelkers, 1994: 570）。

歷經這樣的理念與體制的建置，累積到了十九世紀末，一個教育史上的新時代已經降臨：當時第一次真正做到所有學齡兒童可以進入公共學校就讀，學校成為社會化的正式機構，也對往後職業生涯發展深具決定性，因而國民就學意願逐漸增加。教育工作在方法及組織上的改革，與公共學校的政治功能強化並行，提供了新的教育服務品質；另一方面，教育理論持續科學化，學校測驗得到推廣，學習障礙者的特殊學校也漸次建立，都促使整體學校工作愈為教育化（Paedagogisierung）。教師對於學生進行「教育甄別與社會性選擇」這一項最為主要的任務，也在上述條件的充分支持中更趨理性化。

至 1900 年左右西方現代學校組織的重要特徵，可以歸納如

下 (Tenorth, 1994: 587-88) :

1. 學校在「制度化」過程中，已經分化成為獨立自主的組織，與家庭或社會（生活世界）相對應的機構。由童年至成年之前，被教育性地照料已不可避免。
2. 依其社會功能的不同，教育機構包括為絕大多數人實施的義務教育，以及為少數人實施的較高級教育，兩者且有不同標準；多數人所接受的是灌輸式的教育，而社會菁英所構成的少數群體則是接受陶冶性的教育。
3. 上述雙軌方案之能實現，來自於教師專業的制度建置，教師包括從村中塾師，到較高級的古文中學內學有專精的教師 (Gelehrten)，任務各自不同，以符應公共教育體制。
4. 在教學、課程等計畫和畢業考試制度方面，建置出既符合社會期待，又符合職業工作邏輯的一套規範。

以上是自十八世紀以來，歐洲各國在教育上的努力方向與重點，演進到十九世紀末時，已經展現出來高度的成就，但負面效應與批判亦已隨之而來。

## 二、十九世紀末與二十世紀初期的教育改革（新教育運動）

十九世紀末歐洲各國逐步達成高度工業化，豐富的物質環境、大城市的發展、大眾化社會的興起、劇烈的社會流動與經濟擴張，構成時人所稱的「摩登時代」（Hermann & Oelkers, 1994:541）。

雖有上述諸多成就，西方各國此時出現了三個新趨勢，帶來相當大的衝擊：一是物理學及決定論式的自然觀，已然放棄機械式的因果論，自然不再是獨立於人的自由之外的另一截然有別的

王國；二是哲學上，特別是透過對尼采的接受，基督教「善」的觀念崩毀，宗教的合法性基礎亦受質疑；三是藝術上，所有客觀形式均遭質疑，化為個體風格之展現，以及不斷地與新形式、新潮流斷裂，美感主體自身也不再是模仿宇宙或呈顯道德（Oelkers, 1987: 26）。換言之，先前支撐「現代性」的因果的機械性、宗教的至高性、客觀美學等條件，遭受到很大的衝擊與破壞。

這樣的情勢，進一步導致激烈的結果：科學、哲學與邏輯都被視為純然外在的觀察方式，且所有具普遍性的，特別是所有具普遍性義務的，都成為抗爭對象。體制成為人的敵人，被視為破壞人與人之間連結的禍首；人需要從中解放，需要真實的體驗（*das Erleben*）（Oelkers, 1987: 28）。另一方面，學校做為「現代性」的教育規劃之特性，也因此受到激烈批判，學校不但被指為現代國家的統治工具，且學校教育更是「野蠻行為」，因為它被限定在特定處所與特定形式中實施（Oelkers, 1987: 32）。

和十八世紀啟蒙運動時代以來相比，在十九世紀末至二十世紀初的時候，教育所需改革的問題重心，顯然已經大不相同（Hermann & Oelkers, 1994: 542-43）：

1. 不再是結束古老「地位社會」時期，確立人之獨立自主及培養勤奮的人，而是在資本主義階級社會的效能化高峰點上發起新的反省與變革。
2. 不是全新建置學校與課程教學，而是在社會分化歷程的脈絡下，使學校與教學達到對個人心靈與體驗的最佳化。
3. 不是凝聚進步意識，而是對時代危機意識的反省與處理。
4. 不是使人具有參與文化及社會的最基本能力，而是容許與要求各個群體或階層對各自生活世界的詮釋。
5. 不是引導進入市民社會的行為方式與規範，而是對於市民社會所引發的負面結果擁有處理的能力。

所以十九、二十世紀之交的教育改革，不只是重新適應或延續近代以來建構個人性與社會性的成功史，更是在工業社會之技術與文明的條件下，對其危機的消化和盡可能的修正。和十八世紀相較，十九世紀末針對上述社會與教育問題的教育反思，主要立場是：既應該去適應它，又應該要從中獲得解放（Hermann & Oelkers, 1994: 543）。

這正是「新教育運動」發起的歷史背景與主要訴求。

### 三、兒童中心教育與教學法

十九、二十世紀之交，「新教育運動」的發展即是針對上述歷史處境的回應，其中最為風起雲湧的行動，當屬「兒童中心教育學」（*Paedagogik vom Kinde aus*）；與先前的教育思想和實務相較，此一行動其實十分激進。

「兒童中心教育學」掌握了新興的兒童心理學，並認為依自然天性而施教，即能讓個別兒童內在力量成長（Oelkers, 1987: 33）。教育只能是道德的、由善出發的，只是這裡所謂的「善」，只能由兒童內在發展而來。除了這個深具自由解放色彩的條件之外，兒童中心教育學還以一種「美感」概念來理解兒童：「他是天生的藝術家，天生一切深具原創性，應予最高尊重」。這樣的理解，與啟蒙運動以來的教育學之間出現激烈的決裂，因為兒童的心靈發展不再能夠以普遍的人的天性，或是普遍的善做為基礎，而只能具體地由兒童本身出發（Oelkers, 1987: 34）。

這一波新教育運動很快地就展現出高度的國際性。Hermann Lietz 於 1898 年在德國進行鄉村教育之家（*Landerziehungsheim*），以「自然教育」做為前提。英國 Alexander Neill 創辦的夏山學校（*Summerhill School*），深具國際影響。此外，德國 Paul Geheeb 自 1910 年設立的森林學校（*Odenwaldschule*），Gustav Wyneken

等人於 1906 年展開的自由學園（die Freie Schulgemeinde Wickersdorf），義大利的 Maria Montessori 於 1907 年設立的兒童之家（Kinderhaus）等，都是為了與公立學校區隔而提出的另類選擇，都屬於私立學校，也都各自引起很大的迴響（Oelkers, 1989b: 106-111）。

在這一波新教育運動中，西方各國人士也聯合起來成立了相關國際組織與研究機構。1920 年在英國倫敦，幾個新教育運動組織聯合起來，成立 New Education Fellowship。自該年開始，該組織分別以三種語言出版有關新教育的雜誌，英文版是 *The New Era*，德文版是 *Das Werdende Zeitalter*，法文版是 *Pour l'Ere nouvelle*，藉以分享與交流國際經驗。新教育運動的研究機構則包括：瑞士日內瓦的 Institut Jean-Jacques Rousseau，比利時布魯塞爾的 Ecole de Pédagogie，以及美國紐約哥倫比亞大學的 Teachers College 由 E. L. Thorndike 所主持的心理學實驗室（Oelkers, 1994: 565-567）。

新教育運動主張，教育的對象是兒童，兒童是既能體驗，又能自己發展的主體，是不能標準化地被觀察的，學校作為有組織的教育，只要不以兒童的體驗與發展為念，就是啟人疑竇的。在這股重視兒童的思潮中，盧梭和裴斯塔洛齊因此成為典範（但通常不包含裴斯塔洛齊的那較為傳統的教學方法）。另一方面，像赫爾巴特這樣以確保教育方法為要務的經典人物，由於不夠重視兒童的體驗和發展，因而被新教育運動（或改革教育學）從經典人物「道統」中給剔除了（Hermann & Oelkers, 1994: 543）。

新教育運動者認為，兒童的心靈及其發展是不應經由方法性的養訓（methodischer Zucht）來進行，而應將其創造性的潛能加以開展；教育不是由外而內的影響作用（Einwirkung），而是依兒童天性之由內而外的開展（Entwicklung）。不過，新教育運動者以兒童為中心，表面上引據兒童心理學的研究，事實上卻

追隨著自己想像中的兒童圖像，將兒童看作神話般的人物（Tenorth, 2000: 215）。

由於強調尊重兒童內在的高貴性，方能終結先前過於平庸的教育，這一波教育改革行動刻意忽略當前社會，且堅決地不予理會，同時與原先不促進兒童天分、只顧知識灌輸，導致兒童平庸化的傳統學校之間，形成對立的情勢。於是，落實改革的「地點」必須安置於現行學校及社會體制之外，安置於師生共同生活與學習的生活共同體（*Lebensgemeinschaft*）之中；只有這些還未受到社會潮流影響之處，才是可以進行正確教育的地方，形成真正自由而解放的教育（Oelkers, 1989a: 202）。

由於反對舊教育的學校作息、社會關係的科層性、教法的形式主義，以及學校與社會生活的關聯性，新教育運動強調教學應配合學習的時間，實施彈性的作息，營造更具教育性的師生與學生彼此間的社會關係，重視共同生活的社群經驗，注重休閒活動以及獨立自主性（Oelkers, 1989b: 111-112）。

新教育運動者更直接拒絕系統性的教學方法，因為知識學習必須與學生實際生活或興趣形成關聯，而非只是插曲式地處理實質內容。他們同時還拋棄習見的刻板教學模式，改由動機的促發引導來學習，拒絕嚴格的課表，代之以課程大綱，使學校生活在心理上與美感上更具吸引力，這些都成為新教育運動下教學活動的共同特徵（Oelkers, 1989b: 111-112）。

1920 年代中國所引進的設計教學法與道爾頓制，即是新教育運動著力甚深的兩個改革行動。而這兩個改革行動方案的提出，深受美國教育哲學家 Dewey 的影響。Dewey 從「自由」與「民主」出發，把現代教育重心置於科學的經驗和民主社會的發展來探討，主張正確的教育應依年齡而改變，依社會模式而調整，教育才會帶來經驗的學習與成功的行動；而教育即是生長，此生長非目的論式的，而是不歇止的經驗自身的重組（Oelkers, 1987: 33）。

Dewey 當時在中國的聲望十分崇高，中國教育界主要就是透過美國「實用主義」的進步教育運動，學習到上述西方新教育運動的理念與主張，並熱切引進了設計教學法與道爾頓制。

#### 四、針對新教育運動的反思

若檢視十九、二十世紀之交這一波教育改革行動所使用的語彙，新教育運動的推動者運用大量二元對立的評比，強化現況令人不安或不滿的景況，以及新教育運動令人幽然神往的美好。下表整理自 Hermann & Oelkers (1994: 541-542)：

表 1 新教育運動的改革語彙

(理想社會形式)	(挑戰與反對對象)
花園城鎮	大城市
自然	技術
社群	社會
個人	大眾
創意	例行公事
體驗	實事求是
玄思	科學
主體性	從眾性
多元	一元
內在性	超越性

以上改革語意學顯示，影響此一時代自我理解的教育主題乃是「發展」、「依自然而教育」、「以兒童為中心」。在二元對立的比較語彙下，試圖透顯新教育與傳統教育的巨大差別，以及舊教育的頑強性。

在成功地取得教育議題的主導地位之後，新教育運動把教育現狀打為錯誤的一方，這種語彙和模式實乃政治性的、兩極對立

符碼的結構，亦即必須在新與舊，未來與過去，進步與落後之間做出抉擇，沒有模稜兩可的中間立場。這種語言深具勸誘性，把在兩者間做決定的行動視為道德上的義務。弔詭的是，強調反對教條式的教育，卻總是獨斷地提出自身的設準，因而自身亦呈現出令人吃驚的頑固，也成為了教條（Oelkers, 1989b: 12-14）。

以義大利 Montessori 為例，她的兒童圖像是：兒童具有未腐化的、幸福喜悅的自然天性，但當兒童一來到人間，即開始受到成人迫害，承受苦難。新教育運動若不從兒童出發，就是人類的自甘墮落；成人應有卑下感，應承認自己的罪愆，體認到兒童具有優越性，而成人才是真正應該被教育者（Oelkers, 1989b: 77-78）。就是採用這一番論述，新教育運動或改革教育學成為一種獨特的語言，在公眾的教育討論中廣為使用，致使曾經為各國帶來整齊素質的國民、促進經濟與工業繁榮興盛的學校教育從而被污名化，甚至邊緣化。

設計教學法與道爾頓制均強調以兒童興趣和需求為學習條件，優先性不放在「如何教」，而是歸結化約到「學習動機」上。但是，一種教學法能否成功，其實「關鍵」甚多，例如是否能在學生沒有動機（興趣）的情形下仍能促成學習，這是大多數教師與兒童所面臨的真實情況；面對此一問題，由教學的內容入手仍是一個重要的解決之道。兒童中心教育學過於自信，因而並未仔細考慮依照不同知識或學科的內容與脈絡來調整教的方法和學的方式（Oelkers, 1989b: 134-35）。

新教育運動或改革教育學的教學方法引發廣大共鳴與迴響的原因，是因為揭示了由兒童的學習出發的重要性，但其限制則卡在過於單一面向，把對立的、具競爭性的其他教學方法完全區隔，致使所排擠的教學法即使有其價值和效用，卻是一律揚棄。赫爾巴特注重概念學習的教學法雖屬機械式練習，但在特定脈絡下其實仍然非常有用，這是設計式教學法所無法取代的。所以，真正

的情況應該是沒有一種教學法能適用於所有情境，而且沒有一種教學法是唯一且永久正確的（Oelkers, 1989b: 134）。

## 肆、1920 年代中國教育改革歷史經驗的意義分析

西方國家經過十八世紀啟蒙運動時代以來教育體制之建置與演進，在百餘年之後幾已做到全民入學，工業與經濟亦達成前所未有的發展高峰；國家富強之後，他們開始批評與反省教育體制，從而推動破壞現代性、顛覆教育體制、彰顯受教育主體心靈價值的教育改革——「新教育運動」。透過上述歷史變遷與轉化歷程的回顧分析，可以發現自有其清晰脈絡可循。

反觀 1920 年代的中國，若以 1904 年「奏定學堂章程」頒布算起，學習仿效西方學制以及赫爾巴特學派的五段式教學法大約只有二十年。當時中國國民教育的就學率極低，文盲仍極多，工商業均不發達，戰亂頻仍，飽受帝國主義侵擾，在內憂外患之下，盡力推廣落實班級授課制與五段式教學法到全國，以提升國民素質、增強國力，還恐力有未逮；急於緊跟著西方國家的腳步要打倒現代性、推翻既有教育體制，無疑是一件「奢侈」與「本末倒置」的事。

另一個問題在於，西方的教育理念或教學方法並非不能引介或推廣，關鍵是不應該運用二元對立的改革語彙，強指現狀為惡，而意圖推廣的事物為完全、純粹的善。這種二元對立改革論述的語彙問題，雖然西方在推動新教育運動時的手法也是如此，但當時做為後進的中國勢必得要更加小心，因為相關主客觀條件更加不齊備。

其實，現狀不會只有惡，所推廣事物也不會只有善，每一種教育理念與方法均有優點及缺點，很難「非此即彼」地做出價值，

甚或道德上的判斷，而是需要在歷史、社會與文化脈絡的指引下，理性分析自身處境與各種方案的優缺點，才可能做出適切的判斷。

值得注意的是，原先淵遠流長，意義既豐富又複雜，同時涵括思想、制度與器物層面，得與失之間難以立即論斷的西方新教育運動，在被引介來到中國之後，內涵卻馬上變為淺薄、狹隘，僅被單純地理解、操作成「教學方法」，十足的工具與技術性格。引介者只講方法本身，很少注意到：

1. 教學法背後原生環境的教育與社會的發展階段（例如高度現代化、入學極率高、教育在量的增長後追求質的精進），
2. 政治經濟與文化的特質（例如物質文明長期穩定發展所引發的精神與心理危機處境），
3. 現有教育成就的來源（例如赫爾巴特五段式教學法之系統而有效率的產出），
4. 新方法的偏狹之處（例如知識零碎，學習缺乏系統與效率），
5. 體制上的特性（幾乎都是在體制外的私立學校進行，以提供另一可能選擇，而公共學校受到的影響很少）。

如果在 1920 年代，中國教育界曾經針對上述問題一一審視與深思過，恐怕就會發現，沒有一個問題點的答案是支持大規模移植與仿效兩種新教學法的。在本文所參考的文獻中，當時確有余家菊曾意識到「道（爾頓）制者，反整批製造的革命運動也。精神所在，就是對於整堆教授法（mass teaching）的反動」（余家菊，1924：2）。可惜，時人似乎並未針對這一重點繼續追問：那麼當時的中國已經來到這個工商業高度發展的階段了嗎？有存在著所謂「現代性」可供「革命運動」來破壞或顛覆嗎？一種以「反動」為基本精神的教育方法，適合正需建置並鞏固教育體制的中國嗎？這些關鍵問題，對一個負責任、深思熟慮的教育改革

推動者而言，實不能不正視，且應審慎釐清與判斷。

當然，基於同情的理解，上述這種「誤解、錯用」現象的發生，自有其歷史背景。二十世紀初晚清時期，近代中國在擺脫傳統教育制度與思想，移植與學習西方新教育時，必須同時進行國民學校教育體制之建置，以及師範學堂中略具學術性質的教育理論與方法之學習。到了民國建立，則又開始在剛建置形成的大學體系之中設置具有學術研究性質的教育學系所。二十世紀初期的中國教育可謂是「學校教育」的建置與「學院教育學」的形成同時並進的，兩者之間發生的時序差距不太大，而對於西方教育的仿效，也是在理論與實務兼求、缺乏脈絡與體系下的接受與發展。這樣與西方迥然不同的發展背景與歷程，使吾人缺少一種對教育問題應有的歷史意識，以及在歷史認識上的時空縱深，容易因為缺乏脈絡的限制，而將所有理論與思想視為具有「共時性」（只要言之成理，無論產生時空，均視為可同時存在、可加以接受），這導致一種明顯的教育改革理論或理念鋪陳之「扁平化」、「孤立化」特性，脫離原先意義網絡，無法呈顯原本樣貌與歷史發展的脈動。如此一來，便難以針對教育思想與理論的發展，盡力做到應先正確理解，再進行適當詮釋、轉化與應用的要求。

## 伍、反思：臺灣近 20 年教改

臺灣自 1994 年以來，二十年間積極推動教育改革，其性質與歷程又是如何呢？我們可以發現，把現狀形容得一無是處，而將想要推廣的政策或引進的方案形容得非常完美或萬能，這種二元對立的教改語彙，仍然充斥。

特別是政府宣示重大教育政策的「白皮書」，每每僅擘畫願景，幾未見正反俱陳或利弊得失分析的詳實討論，更難發現客觀

說明新政策或措施推動時可能產生的考驗或侷限，以及社會必須因此付出的成本或代價等。

而政府的特定政策或方案一推出，突然之間便會出現許多短時間內速成的所謂專家與種子講師，訴說著非此即彼、訴諸「道德／良知」判斷的二元對立的改革語彙，在這樣的語彙邏輯中，凡是不接受教育改革方案者，即是反對進步，即是不道德。另一方面，因為相信「外國月亮比較圓」，所以要推動的方案必定是「世界趨勢」，或「先進國家莫不如是」，所以必須出國實地考察或進行所謂「移地研究」，有時還要邀請幾位國外的大師來指點，壯大聲勢。等到政策終於實施，卻總是發現並不如宣傳中的那麼萬能或完美，舊制優點不見之餘，新制引發更大混亂，甚或災難<sup>2</sup>。

一個與 1920 年代所遭遇的相同問題是：很多外國的教育措施或方法，有其自身形成背景與該社會試圖解決的特定問題，即使在全球化的今日，每一社會的教育文化，甚或政治經濟的條件與處境，也都還存在著相當大的差異，無法輕意等同與移植。例如，政府於 1990 年代以來曾大力引進的澳洲關鍵能力，是否真的做過仔細週延的經濟、社會、文化等屬性評估（而非僅是技術性評估），確定可以拿來做為臺灣國民教育九年一貫課程關鍵能力建置的指引或依循？1993 年教育部積極推動歐美國家實施的建構式教學法，主導取代（而非補充）重視數學基本能力訓練的「傳統」教學法，結果中小學生數學能力大幅滑落；其中癥結在於推動此一政策時，教師的教學觀念、班級規模、評量方式等有沒有相對應地調整？「建構式數學」實施十年，2003 年終於不再獨尊，但部份倡導推動者卻認為這個失敗其實是臺灣的教師與民眾素質不夠所致，實忽略體制與結構所存在的種種差異和限制。

---

<sup>2</sup> 關於教改政策的官方語彙與模式之評論，林生傳（2004）與秦夢群（2006）有很好的探究，可供參考。

至於仿效芬蘭教育的熱潮，大約起於 2005 年；原因很明顯，芬蘭從 2001 年 12 月 4 日首次公布的 PISA 國際教育調查結果，在數學、科學與閱讀能力三種學習能力指標的表現，全都是「經濟合作與發展組織」國家中的領先者；2003、2006、2009 年 PISA 隨後的三次調查研究結果，更進一步提升與鞏固芬蘭教育體系的國際聲望。於是，臺灣的政府、教育學界和許多民間機構開始絡繹不絕地到芬蘭考察，研究芬蘭教育一時蔚為顯學。

芬蘭教育的熱潮在臺灣持續了多久？在國家圖書館「臺灣期刊論文索引」中，以「芬蘭」和「教育」為關鍵字搜尋，可得到 40 篇文章。若分析其發表時間之分布，可以看出 1994 年之前，在臺灣的教育類期刊中「芬蘭教育」是非常邊緣的課題，但 2005 年開始，討論芬蘭教育的文章陡然增加，至 2008 年達到頂峰，2009 年開始下降，2010 年之後，每年發表都在 2 篇（含）以下。這顯示芬蘭教育熱潮延續時間並不長（約 2005-2009 年，共 5 年）。

表 2 以「芬蘭教育」為主題的研究篇數統計

年份	篇數	2005	5
2014	1	1994	4
2013	1	1987	1
2012	2	1986	1
2011	1	1975	1
2010	2	1940	1
2009	5	1939	1
2008	7	1937	1
2007	5	總計	40
2006	5		

「芬蘭教育」歷年發表篇數

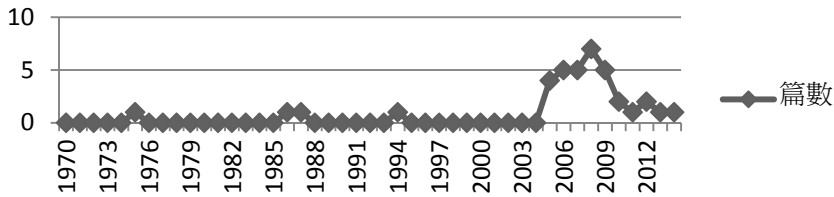


圖1 「芬蘭教育」歷年發表篇數

臺灣能否學習芬蘭的教育經驗呢？芬蘭有 550 萬人，人口密度每平方公里 16 人，2011 年人均 GDP 大約 4 萬 9 千美元；芬蘭幾乎都是小校小班，一所學校 200 名學生是常態，學校裡輔導落後學生的特殊教育老師較任何國家都多，整體來看，師生比很高，部分學校甚至高達 1 比 7，且每年全國平均約有 1/3 的學生可獲得一對一的輔導課程機會。同時，芬蘭是一個福利國家體制，收費不高而品質優良的公共教育系統是在這樣的基本架構上建立起來的（黃春木，2013：29-30）。單單只是依照這些基本資料來對比，臺灣能否直接依循芬蘭教育的模式，答案應該很清楚。

臺灣仿效外國教育經驗與成果最近的一個顯著例子，發生在 2012 年，以臺北市府教育局為代表，臺灣開始引進日本教育學者佐藤學所規劃推動的「學習共同體」（learning community）。儘管佐藤學自己一再強調「學習共同體」是一種哲學思想，包含公共性哲學、民主主義哲學，以及追求卓越的哲學（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012），但臺灣在推廣過程中，熱切響應的教師多數輕易地忽略了這樣一種教育哲學的轉向，僅關注座位安排、分組學習、閱讀指導、開放教室等策略，卻無法在教師與教師之間、教師與家長之間、學生與學生之間，成功營造「共同體」自由開放、平等互惠、知性與情性交融的內在精神。更重要的是，教育行政主管機關未曾制度性地降低班級人數、減少教師授課時數、改變各科淺碟式課程架構，

以及調整考試與評量模式等，積極建構一套支持性或支援性的系統，而僅鼓勵個別教師發揮熱誠，或期許教師改變觀念，這種僅就形式調整、委諸教師個人使命感的改革行動，恐怕很快就會如歷史上其他尊重學生為中心的教育改革一般，很難在體制內穩健、持續地運作。

關於「學習共同體」的探究，在「臺灣期刊論文索引」中以「學習共同體」為關鍵字搜尋，得到 23 篇文章，全部都出現在 2011 年之後，2011 年只有一篇，2012 年 2 篇，到 2013 年躍增為 16 篇，是目前為止的高峰時間。至於今年（2014）尚未結束，到九月時已收錄者雖只有 4 篇，但推估目前仍應屬於介紹與引進、討論的高峰期。惟不知學習共同體的熱潮會持續多久？

表 3 以「學習共同體」為主題的研究篇數統計

年份	篇數	2011	1	2007	0
2014	4	2010	0	2006	0
2013	16	2009	0	2005	0
2012	2	2008	0	總計	23

「學習共同體」歷年發表篇數

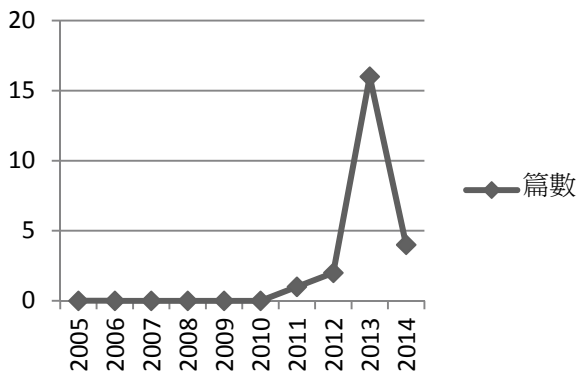


圖 2 「學習共同體」歷年發表篇數

我們現在距離 1920 年代，已然將近百年。回顧歷史上曾經引進的外國教育經驗與成果，若「以兒童為中心」是一個至為緊要的關注面向來看，其實包括本節所討論晚近二十年來政策面諸多引薦、宣導、規劃推動的外國教育理念與措施，基本上都十分重視學生（兒童）本位，藉以改變、提升現有的教育效率與品質；即使「學習共同體」，其所倡導的理念與方法也非歷史上的新穎創見，我們都曾經在其他的方案中欣賞，以及嘗試推行類似的理想。但佐藤學為何能夠成功？為何日本許多學校能夠有機會落實？關鍵應該在於：我們的觀念、制度與器物環境，是否足以進行一種教育哲學的轉向，以及整體的教育制度與社會環境是否足以支持這樣的思想、方法，並提供長期系統性的支持力量。缺乏環境、制度與資源，只在技術、形式、個別教師中汲汲營營，甚至是三、五年間隨著不同在位者的偏好而發動不同的「運動」，教育改革難竟其功。

## 陸、結論

推動芬蘭教育成功改革的核心人物 P. Sahlberg 這些年接待無數各國到訪、考察的官員、學者與教師，他曾經語重心長地指出，任何考察芬蘭教育經驗的人士都應該注意到教育部門與其他所有公共行政部門之間的緊密關連性，成功的教育改革與教育表現通常都需要同步改善社會、就業與經濟環境；如果只是單純引進芬蘭教育體系的某些特定要件，例如課程綱要、師資訓練方式、特殊教育模式，或者學校領導方針等，對於希望改善教育系統的任何國家而言，都不可能有多幫助（林曉欽譯，2013；黃春木，2013：30）。

任何教育改革，只有回到整體的歷史與社會脈絡中探究、反

思、批判，才有可能適切地掌握教育體制、思潮、方法與措施的意義。在自己國家規劃推動教育改革，應該如此；考察、效法外國的教育經驗與成果，亦應如此。只就形式或技術層面推動教育改革，只一頭栽在教育領域中，以二元對立語彙要求道德性地選擇，不顧既有條件的優勢與侷限，也不顧社會其他部門條件的合適性而進行教育改革，這是 1920 年代推行設計教學法和道爾頓制所犯下的錯誤；百年後，晚近二十年間的教育改革，許多移植外國的政策方案往往也主要訴之技術、形式與個別教師層次的道德選擇，忽視社會文化面的適切性分析，更不願觸及制度面的變革與支援，因之常僅成短時熱潮，今昔對比，俱是殷鑒。

## 致謝

本文為國科會專題研究計畫（NSC 97-2410-H-003-006-）部分研究成果，謹此致謝。

## 參考文獻

- 王保星（2009）。美國話語和中國語境：道爾頓制中國化命運的一項詮釋。《河南大學學報（社會科學版）》，49（2），130-135。
- 仲靖瀾（1922）。設計教學法釋疑。《師範教育》，2，29-36。
- 余家菊（1924）。道爾頓制之精神。《河南教育公報》，3（6），1-13。
- 吳洪成，彭澤平（1998）。設計教學法在近代中國的實驗。《高等師範教育研究》，6，68-75。
- 周為群（1924）。申說試行道爾頓制之困難問題及其補救辦法。《教育雜誌》，16（4），1-6。
- 林生傳（2004）。台灣近期教育改革的透視與省思。《教育學刊》，23，1-36。
- 林曉欽譯（2013）。Pasi Sahlberg 著。《芬蘭教育這樣改！》臺北市：商周。

- 邵爽秋（1921）。設計教學法。**浙江教育月刊**，4（9），1-21。
- 俞子夷（1921）。設計的教學法。**教育匯刊**，1，21-26。
- 俞子夷（講），王勉民（筆記）。（1922a）。設計教學法。**山東教育月刊**，1（4-6）：1-10。
- 俞子夷（講），徐彭祖、張權（記錄）（1922b）。俞子夷先生講演設計教學法。**教育雜誌**，24，8-15。
- 秦夢群（2006）。我國中等教育政策之檢討與策進。**教育資料集刊**，31，91-123。
- 盛朗西（整理）（1924）。介紹中國學者關於設計法與道爾頓制之主要著述。**教育雜誌**，16（10），1-10。
- 許祖云（2001）。廖世承與道爾頓制實驗。**江蘇教育**，17，19-21。
- 陳寶泉（1922）。對於設計教學法輯要的感想。**新教育**，4（5），881-882。
- 舒新城（1922）。什麼是道爾頓制？**教育雜誌**，14（11），1-48。
- 黃炎培（1923）。我對於道爾頓制的意見。**申報：教育與人生週刊**，2（1），10。
- 黃春木（2013）。不齊而齊，才是教改之道。載於 Pasi Sahlberg 著，林曉欽譯，**芬蘭教育這樣改！**（頁 28-34）。臺北市：商周。
- 黃郁倫、鍾啟泉譯（2012）。佐藤學著。**學習的革命：從教室出發的改革**。臺北市：天下文化。
- Hermann, U. & Oelkers, J. (1994). Reformpädagogik — ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 40(4): 541-547.
- Oelkers, J. (1987). Die Wiederkehr der Postmoderne — Paedagogische Reflexionen zum neuen fin de siècle. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 33(1): 21-40.
- Oelkers, J. (1989a). Paedagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft zur politischen Ambivalenz der Reformpädagogik in Deutschland vor 1914. In: Hermann, U. und Oelkers, J. (Hrsg.), *Paedagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 195-218.
- Oelkers, J. (1989b). *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa.
- Oelkers, J. (1994). Bruch und Kontinuität: Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 40(4): 565-583.

Tenorth, H.-E. (1994). Reformpaedagogik: Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phaenomen zu Verstehen. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 40(3): 585-604.

Tenorth, H.-E. (2000). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim: Juventa

# **A Historical Analysis on Discourse Strategies in Education Reform—Using the Implementations of Two Foreign Teaching Methods in Modern China as an Example**

LIOU, Wei-Chih

Assistant Professor, Department of Education,  
National Taiwan Normal University

## **Abstract**

In the early 20th century, as China was modernizing its educational system, the child-centered Project Method and Dalton Plan were two Western teaching methods that were enthusiastically promoted. This article explores the “binary opposition” vocabulary utilized and the short-lived favoritism for these two methods in China during this reform period. Additionally, analyses will be conducted on the educational, social and cultural background for the development of these Western methods to show that the intent to blindly “transplant” these methods into China was the cause for the failed implementation. It is hoped that those responsible for the planning and implementation of education reform policies and strategies today can benefit from lessons learned from history. The attempt to follow foreign examples requires a clear understanding of the strength and weakness of the foreign approach and our existing system as well as the potential impacts of differential contexts on implementation outcomes. This is the only way to identify education reform methods

pertinent to the social and historical contexts in Taiwan.

Keywords: Education history; education reform; Project Method;  
New Education Movement; Dalton Plan teaching method