

美國 Parker 學校課程革新的歷史省思及對 實驗學校課程的啟示

楊智穎

國立屏東大學教育學系 教授

中文摘要

本研究以 Parker 學校作為研究對象，透過歷史研究法，並輔以文獻分析，探討不同社會歷史脈絡下的 Parker 學校課程樣貌，及相關影響因素。本研究共分為三部分，第一部分針對 Parker 學校課程革新的四個時期，包括開拓的年代（1901-1932）、穩定的年代（1935-1965）、質疑進步教育的年代（1965-1995），和朝向新千禧年的年代（1995 至今），探討進步主義教育理念在 Parker 學校的演變情形，及學校面對各種社會變遷所採取的因應作為。第二部分針對與 Parker 學校課程革新有關的重要議題進行分析，包括實驗學校課程的歷史樣貌、影響實驗學校課程永續發展的重要因素、Parker 學校實驗課程革新的後續影響，以及需要何種實驗學校課程發展等。第三部分則是根據上述分析結果，提出本研究結論及對實驗學校課程革新與研究的啟示。

關鍵字：Parker 學校、課程改革、課程史、進步主義教育

壹、研究背景與目的

「實驗學校」課程革新是近年極受關注的課程議題，特別是隨著 2014 年 11 月「實驗教育三法」的通過¹，更助長以學校為本之實驗課程的推動。其實「實驗學校」一詞並非是現代性的產物，回顧中外教育史可發現，其已存在一段很長的時間，只是較少被研究。例如臺灣在 1950 年代即出現一些以「實驗」為名的學校課程發展，包括「社會中心教育」課程實驗²，及由沈亦珍所推動的「生活中心」課程實驗³。1980 年代的「板橋模式」課程實驗，1990 年代之後，隨著社會逐漸開放，又興起一股體制外的實驗學校風潮，如「雅歌實驗小學」、「信賢種籽親子實驗小學」，當時體制內的實驗教育則有臺北市的「田園教育」和臺北縣的「開放教育」。西方則可追溯自 18 世紀英國貝爾、蘭開斯特和培斯塔洛齊等人的教學實驗（陳惠邦，2000），至於和學校課程發展較直接相關者，則可從美國十九世紀末起所興起的一連串實驗學校課程革新運動開始算起，當時為擺脫公立學校以學科為中心的束縛，一些教育學者企圖透過學校課程實驗，進而扭轉教育形式化的弊端，這類學校包括 Parker 學校、芝加哥實驗學校和紐約市師範學校及其附屬實驗學校等（楊智穎，2009；Rugg, 1969），而相關學校的名稱又會在「自由」（free）、「實驗」（laboratory）或「進步」（progressive）等用詞間交互使用（Schaefer, 1971）。值得注意的是，這些實驗學校課程編製與實踐的成果，後來多成為重要的課程發展理論基礎。

在上述實驗學校中，其屬性大多是以私立學校為主，Parker 學校算是一所歷史較為悠久，且至今仍持續運作的學校。該校從 1901 年成立，至今已有一百多年，學校課程理念主要是以進步主義教育為核心，特別是 F. W. Parker 的教育理念。值得注意的是，從相關文獻可發現，在不同社會歷史脈絡下，Parker 學校分別呈現出不同的進步主義課程樣貌（宋明娟，2006；Campbell, 1967；Stone, 2001）。基於課程是一重要的文化人造物（artifact），會依時間而產生改變（Kliebard, 1992a）。因此在本研究中，會將「實驗課程」（experimental curriculum）視為是一種動態發展的概念⁴，並從 Parker 學校所處的特殊時空脈絡去探討歷史變遷中的「實驗學校課程」，包括不同時期的實驗學校課程樣貌？各時期的社會結構因素是如何影響進步主義課程內涵？學校的因應策略又為何？此一研究成果將有助於釐清 Parker 學校課程革新的歷史特性。

此外，本研究也希望透過對 Parker 學校課程革新的歷史發展加以理解，從中尋獲歷史教訓。其原因就誠如 Track 和 Cuban（1995）所指，歷史能夠提供前人實驗的完整資料庫，研究這樣的實驗是便宜的，因為許多教育問題在過去已有很深的根基，許多解決方案在過去也都被嘗試過。再者，透過歷史研究也可豐富課程領域的研究內涵，特別是

¹ 「實驗教育三法」是「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」、「學校型態實驗教育實施條例」，以及「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」的簡稱。

² 「社會中心教育」課程實驗是起始於 1953 年，在美國駐臺安全署協助下所進行的一個教育實驗，其理念係主張學校要與實際生活相配合（謝鍾詮，1958）。

³ 1952 年擔任教育部普通教育司的沈亦珍，為矯正當時中學與實際生活脫節的弊病，在臺灣省成功中學置生活中心教育實驗班，推動生活中心課程實驗（沈亦珍，1986）。

⁴ 「實驗課程」和「課程實驗」（curriculum experiment）兩者的概念並不相同，前者為動詞，而後者則為名詞。

針對過去較少被研究的學校課程史 (Urban, 2010)。本研究探討 Parker 學校課程實驗的歷史，即具備此種意涵，研究所得可提供作為近年國內推動學校型態課程實驗的參考。最後，就課程史研究而言，也可強化對「學校課程史」研究議題的重視，填補長久以來課程史研究偏向巨觀層面研究的缺失。

根據上述研究背景，本研究選擇 Parker 學校作為研究對象，探討該校在不同歷史時期的課程革新內涵與過程，資料來源除了 Parker 本人的論著，還包括網路資料和相關學者探討 Parker 和 Parker 學校的相關文獻。在分析取徑方面，為避免過度將學校課程史進行技術性處理，偏向採編年史的論述方式，同時基於課程史研究必然無法脫離教育史和社會史，本研究在分析各時期 Parker 學校課程的改革與實踐時，會對各時期的教育制度和社會歷史脈絡進行探討。此外，考量學校課程革新本身也是一種具生命力的過程 (Goodson, 1995)，常會涉入不同利益關係人間的權力角力與價值論辯。因此在本研究中，也會同時分析外在社會結構與學校參與人員間的互動，探討該學校在面對不同社會環境脈絡時所採取的因應措施與實踐作為，並根據分析結果，進一步提出其在課程史上的意義，及對實驗學校課程發展與革新的啓示。

貳、Parker 學校課程改革的歷史分析

Parker 學校進行相關課程改革與實踐背後的核心理念，主要為進步主義教育，然隨著社會歷史情境的改變，雖同樣標榜進步主義教育理念，但學校所呈現出來的課程實踐樣貌卻有所差異。為探討 Parker 學校在不同歷史時期是如何實踐進步主義教育理念，本研究依據 Stone (2001) 的時間劃分，將 Parker 學校從 1901 年開始設立後的一百多年時間，劃分為四個不同的時期，第一個時期是開拓的年代 (pioneering year)，主要從 1901 年起至 1932 年，第二個時期是穩定的年代 (stabilizing years)，係從 1935 年至 1965 年，第三個時期是質疑進步教育的年代 (challenges to Progressive education)，時間從 1965 年至 1995 年，第四個時期是朝向新千禧年的年代 (toward the new millennium)，時間從 1995 年至今。以下分別針對此四個時期學校課程改革與實踐的歷史進行分析。

一、開拓的年代

Parker 學校課程改革實踐開拓年代的時間範疇，主要是從該校 1901 年正式設立，到 F. Cooke 校長任期結束。關於本時期 Parker 學校課程理念的形塑，係分別來自 Parker 的教學主張，Dewey 的哲學思維和 1990 年代進步主義運動的價值觀 (Stone, 2001)。然由於該校設立之初受到 Parker 極多的指導，因此在 Cooke 校長任期的三十年間，主要的教育理念便是以 Parker 的理念為核心。Parker 投入教育初期主要服務於公立教育機構，包括 1875 年在麻州 Quincy 學區擔任督導，1883 在芝加哥周邊的庫克師範學校 (Cook Normal School) 擔任校長，任期屆滿後轉向私立機構，在 Blaine 的資金協助下，1890 年和 Blaine 合作建立芝加哥機構 (Chicago Institute)，從事教學專業工作，同時也與芝加哥大學合作，共同分享人員和資源，並於 1901 年成立 Parker 學校，任命 Cooke 為第一任校長。綜觀整個 Parker 學校的學制演進，係採漸進式發展，例如設立初期只設小學和幼稚園部，1902 年才開始嘗試開辦中學部 (宋明娟，2006)。

關於 Cooke 校長辦學的理念，其相當堅信民主的信念。對於民主的定義，Cooke 校長認為，要包括在社區中進行動態的學生參與，而非只在培養成爲一個服從的公民，她同時也主張，在適當違反學校規定的情況下，可進行具創意性的教育作爲 (Stone, 2001)。此外，Cooke 校長爲落實 Parker 的教學主張，曾在 1930 年的一個會議中指出，自己在 Parker 教育理念的影響下，特別反映出三個教育實踐原則，其一是在每一年級結束前，學童必須要具備某些最低限度的技能和知識。其二是在每間教室皆配置兩位教師，一位是具經驗的教師，另一位則是新手教師。前者主要負責未達低程度知識水準的學生，直到他們的技能發展至足以參與大班級的教學。第三則是透過標準化成就測驗，對被測驗的學生進行系統化的處置 (Kroepel, 2002)。

至於 Parker 學校所採取的其他課程實踐策略，還包括在課程內容中設計出具社會性和合作性的活動，也就是學生要爲小組和更大團體的利益而共同工作，同時發展出合作的原則。其次是重視以任務爲學習導向，例如 Parker 學校曾通過制訂一至八年級基本學科(如英語和數學)的最低要求，藉此掌握學習的方向和步伐 (孟湘砥、胡若恩, 1993; Cooke & Osborne, 1969)。此外，Parker 學校也出版學校刊物、推行晨間活動 (Morning Exercise)，以及強調以學生的幸福做爲重要的一個測量依據⁵。以下主要針對出版學校刊物和晨間活動兩項課程實踐策略進行說明與分析：

(一) 出版學校刊物

Cooke 校長在擔任校長期間曾透過帶領學校教師，針對 Parker 學校的教育內容、政策和原則等，在名爲《研究的目錄與課程》(Catalogues and Course of Study) 的刊物中，將學校的理念與作法告知家長、學校成員和全國的教育工作者，藉此維繫學校中進步主義教育的品質 (Stone, 2001: 146)，此一刊物共計出版 29 本。此外，Cooke 校長也鼓勵教師和學生進行教學的創造性革新，許多教師會將其嘗試新教學技術的成果寫成文章，進而出版在名爲《Francis W. Parker 教育研究》(Francis W. Parker Studies in Education) 的刊物中⁶，而這些出版品中的主題大致反映出以 Parker 學校之哲學理念爲中心的教育實際，並特別強調在四個面向的學校實際作爲，分別是社會動機、晨間活動、社會科學和創造力 (Kroepel, 2002)，每一冊在最後都會進行歸納性的討論 (Cooke, 1925)，每一冊的主題也都會藉此去確認該校的六個教育原則 (Stone, 2001)：

1. 社會動機要被教和學，以取代個人動機，強調學生必須對學校社群負責。
2. 晨間活動是一種社會化和統一性的實驗。
3. 表達可訓練動機和完成學習的行爲。
4. 具體的實驗是教學最有效的方法。
5. 教師能採取符合個別需求的課程。
6. 社群需要創造性努力之習慣的涵化。

⁵ 強調以學生的幸福做爲重要的一個測量依據，係指 Parker 學校不會只重視學科成績，對於學習成效的評量，會同時納入學生的學習興趣。

⁶ 《Francis W. Parker 教育研究》於 1912 至 1934 年間共計出版十冊，其中的 1-5 冊的刊物名稱被標示爲《Francis W. Parker 年刊》，每一冊所呈現的主題都不一樣，例如第一冊的主題爲「學校工作中的社會動機」，第二冊爲「做爲一種社會化影響力的晨間活動」，第三冊則爲「做爲一種訓練動機之手段的表達」。

分析此一學校刊物的出版，具有多層面的教育意義，除有助於教師教學或研究成果的分享與對話，對校內教師發表者而言，還能夠進一步激發他們的成就感與自信心。對學校中的新進教師而言，則能夠很快的藉此習得同儕教師的寶貴經驗，避免浪費過多自我摸索的時間，主要在於這些同儕教師的教學經驗和學校所在的脈絡是緊密關連的。再就學校外的教育工作者而言，此刊物中的教學成果在某種程度也能發揮理念推廣的功效，讓進步主義教育的理念擴延到其他學校或地區。

(二) 晨間活動

「晨間活動」是整體 Parker 學校課程中的主要學習活動，然回顧第一個與晨間活動有關的記錄，其實是來自紐約的 Corland，活動內容包括唱基督教聖歌、祈禱和閱讀聖經 (Schmit, 2010)，而 Parker 學校所安排的晨間活動，主要是引進社會整體 (social unity) 的概念，教授公民權和發展品格。兒童透過此活動去理解和欣賞他人，培養思惟敏捷，以及讓自己的觀眾能有所理解。其中，在品格的發展方面，該活動會提供論壇讓學生去分享不同的經驗，允許個人、班級、活動和學校的傳統能被聆聽、確認和慶祝 (Stone, 2001: 179)。在晨間活動中，學生也要貢獻自身於學校中的社群生活，藉此培養學生具備一起工作、忍耐、協商和表達等技能 (Schmit, 2010)。

此外，透過晨間活動的進行，也可讓學生覺知社會問題，及學會去解決問題，例如收集食物到新移民者之家 (settlement house)，捐錢給市區失業服務機構，及捐贈舊衣服給需要的人 (Stone, 2001: 180)。除了上述，根據 Fretwell (1931) 的論述，晨間活動也直接影響學校中集會 (assemblies) 的快速成長，成長速度從每週一次到每天一次，集會的使用和場地也逐漸擴大，甚至開始出現全時的教師觀眾席 (引自 Schmit, 2010)。

透過上述 Parker 學校之「晨間活動」的設計，提醒我們，任何的課程理念要落實於教育實際，不能只完全依賴正式課程。因為正式課程僅是整體學校課程結構的一部分，其他如非正式課程或潛在課程，對於課程實施成功與否，仍扮演相當重要的角色。分析「晨間活動」在學校課程結構中的定位，雖屬於非正式課程，但其對學生所發揮的影響力，本研究認為其實並不會小於正式課程。何況關於民主、分享或欣賞他人等目標的培養，有時透過非正式課程，甚至包括潛在課程，更能達到預定要達成的目標。

除了上述學校刊物和晨間活動的課程實踐策略，為了讓進步主義教育理念更有效落實於教學實際，Parker 學校也重視教師的專業成長，學校端除了會要求教師對本身的教學方法發表文章，也強調藉由經驗豐富資深教師，帶領新手教師進行「實例教學」，透過此種方式能讓新手教師學會設計各種教學活動計畫，例如田野調查、教室探究、表達活動課程、參與合作社群等 (Stone, 1999)。分析此種課程實踐策略，其實也有助於學校中教師專業社群的建立及專業文化的形塑。

二、穩定的年代

Parker 學校的「穩定的年代」係發生在 1935 年至 1965 年之間。回顧這時期美國的時空環境，在政治、社會、經濟和文化等面向，恰遭遇到一些重大的變化，這也導致許多學校教育的方向與實施策略必須隨之進行改變。例如在社會經濟方面，開始從 1930 年代的經濟大蕭條，轉變到二次大戰後的逐漸繁榮，加上芝加哥不斷改變的人口結構，

促使學校轉向對不同學生個別需求之哲學思維的重視。至於在政治方面，由於 1930 年的經濟大蕭條，再到越戰期間國家的混亂，使得當時的美國總統必須透過國內政策藍圖的規劃，讓國家朝向一個開放社會的進步主義觀點發展，而這也讓進步主義教育變得更為擴張和具包容性，進而催化去包含不同種類的公立和私立、鄉村和城市，以及兒童中心學校。然而此種擴張現象卻也引起當時部分學者的批評，直指其失去焦點和目標。1957 年前蘇聯發射第一枚人造衛星 Sputnik，是促使美國進行社會和教育改革的重要關鍵點。

面對上述外在環境的改變，Parker 學校在本時期所採取的一個重要課程實踐策略，即是參與高中「八年研究」(the Eight-Year Study) 的實驗計畫。若要分析 Parker 學校參與八年研究課程實驗計畫之前，有必要先對該實驗計畫形成的歷史背景進行說明，其時間則可回溯自 1901 年至 1932 年的開拓年代，當時的高中課程普遍未獲相關課程實驗計畫的注意，主要在於大學入學制度限制了高中教師決定課程的自由，Parker 學校亦然。在此一情況下，雖然 Parker 學校於 1902 年設置了高中課程 (1977 年結束)，但在課程運作方面，卻很難去符合進步主義教育的理念，特別是在當時嚴格大學入學要求的影響下，更使得多數家長被迫將家中高中年紀的孩子從 Parker 學校退出，轉學至為大學準備的學校，Cooke 校長甚至在 1906 年的學校理事會中，和一位名為 Bentley 的董事會主席，對於高中是要繼續朝 Parker 的理念發展，或是轉變為一個大學預備學校，而產生衝突，而此次衝突也導致 Cooke 校長失去高中教育的決策權 (Kroepel, 2002)。

至於為何後來的 Parker 學校會在 Cooke 校長的主導下，決定參與八年研究的實驗計畫。一方面，當然是 Cooke 校長為了想實現 Parker 的教育理念。另一方面，則和 Cooke 校長本身的背景有關，由於 Cooke 校長積極參與國際和國家的活動，特別是身為進步主義教育學會 (Progressive Education Association, 簡稱 PEA) 的一份子，而 PEA 的許多成員又相當關心大學預備課程的相關議題，因此在 PEA 下設立「中學與大學關係委員會」(Committee on Relation of School and College)，並挑選 30 所高中進行八年研究，當時的 Cooke 校長亦協助此實驗計畫。在此情況下，Cooke 校長除努力讓 Parker 學校參與該實驗計畫，也提供經費支持。

誠如相關學者所指，八年研究 (1933~1941 年) 是美國二十世紀前半葉規模最大的中等教育課程實驗計畫 (單文經, 2004; 甄曉蘭, 2004; Kliebard, 1986)。該計畫主要有兩大目的，分別是重新建構學校和大學之間的關係，以及讓學生透過探索和實驗進行學習，當時參與的學生共計 1475 名，分別來自三十所實驗高中 (Stone, 2001)。Parker 學校在參與八年研究之前，該校學生需要完成大學入學要求所需的課程，同時還要加上一些非學術性課程，如音樂和藝術，以獲取畢業資格，但參與八年研究之後，非學術性課程不再被視為是課外活動，而必須融入正式教育 (Kroepel, 2002)。此外，因為參與此一課程實驗計畫，也因而加入一些新的革新教育內容，如發展各學習領域的新取向，以社會領域為例，其課程特性即由分科選修科目轉變為合科的社會領域，其他還包括引進新的輔導策略，如諮商系統的設立，及採取新的評鑑方法，特別是應用 Tyler 的評鑑理念與策略⁷，去檢核學生實際的學習成果，包括態度和信念 (宋明娟, 2006; Stone, 2001)。

⁷ 根據 Stone (2001) 的說法，Tyler 在 1938 至 1953 年任職於芝加哥大學期間，曾以一位訪問者的身份，指導 Parker 學校的成員。

關於 Parker 學校因參與八年研究所帶來的後續效應，除了提升學校在國家中的聲望，對學校本身及美國課程的革新也帶來一些影響，包括使得學校自身的高中課程更具進步主義教育色彩。對學生而言，他們更能自動的關聯到生活中每一件事，表露關懷社會問題的興趣，提升資料蒐集、組織與批判的能力，而已畢業的學生也比其他傳統學校的畢業生，在大學表現更為優異。就國家課程而言，此一課程發展經驗也推廣至其他的公共學校教育（宋明娟，2006；Smith, 1976; Stone, 2001）。由此可得知，雖然 Parker 學校為私立學校，但透過國家課程實驗計畫的參與，加上各項資源的支持，其對課程革新的落實和課程經驗的推廣，皆能帶來實質的助益。

三、質疑進步教育的年代

到了 1965 年至 1995 年間的質疑進步教育年代，由於受制於一些外在社會環境改變的影響，導致 Parker 學校所推動的進步主義教育開始受到挑戰。首先，因當時社會環境的不安穩，以及教育的改革、混亂，如 1957 年前蘇聯人造衛星 Sputnik 的發射，促使國家開始要求中小學要重視資優教育；另一方面，1960 年代大規模的聯邦法案則傾向去改善一些處於教育不利的兒童，當時的 Parker 學校因無法同時服務這兩種學生群體，因而飽受美國社會的批評（Stone, 2001: 238）。為了處理此一學生問題，家長更因觀點的不同而分成兩種不同的陣營，一個是保守的陣營，傾向認為讓學校更為傳統可解決問題；另一個則是支持進步主義的自由的陣營，其更強烈的支持進步主義教育理念。面對此一外在社會的挑戰，Parker 學校在學生、家長和教師之間依舊維持一定程度的熟悉與信任關係，主要在於教師相當程度認識他們的顧問家長和家庭，同時會常常邀請他們協助解決問題。

至於第二個挑戰，則是來自 Parker 學校內部的壓力。若將本時期與 Parker 學校 1901 年開始成立後的三十年相較，後者一直維持一位校長和理事會主席，但在 1965 年至 1995 年代之間，則出現共九位理事會主席，六位校長和十位教育委員會會長，加上自從 1930 年代起，抱持 Cooke 校長之辦校理念的教職員都已退休，Parker 學校是否還能持續維繫進步主義教育，也開始受到挑戰（Stone, 2001: 235）。例如在本時期即發生這樣一個案例，當時理事會曾聘請兩位顧問去檢驗學校的管理與運作，在此一過程中，1932 年起即一直支持進步主義教育的教育委員會（Educational Council）卻在 1994 年被廢除，還好後來被恢復。發生這件事之後，Parker 學校為確保能持續維繫進步主義教育的方向，轉而將教育委員會的成員從持續永久制轉變為代表制，讓該學會的運作更具民主化。

四、朝向新千禧年的年代

到了 1995 年代，此時的美國公共學校恰面臨績效責任和公共信任減弱的問題，這些問題更在地方、州和國家等層級形成政治性問題。為因應這些問題，一些課程學會開始著手研發每一個學習階段的課程標準，如當時的國家數學教師協會（National Council of Teachers of Math），即針對幼兒園至十二年級的學生制定課程標準，州教育當局則是創造績效責任系統，每一個學區必須採取這些標準，紀錄學生的表現，和根據學生學習結果提出改善計畫（Stone, 2001）。然這種來自測驗分數所形成的壓力，也導致學校課程

更加標準化和規範性，教學方法更具機械化。

雖然當時地區性的公共學校和私立學校在課程與教學實施上提供強烈的競爭性，但多數家庭對於將孩子託付給 Parker 學校的意願仍是相當高。分析其原因，主要在於 Parker 學校已具備堅實的教育基礎，除了經濟方面的完備，同時還擁有優秀的教師；更重要的是，該校的社群成員都相當努力的要讓 Parker 學校成爲一個具特色的進步主義學校（Stone, 2001）。在此一基礎下，使得 Parker 學校能在本時期逐漸將關注焦點轉移到課程、學生活動、學生活動、社群意識與多元性。

綜觀本時期 Parker 學校的課程革新作爲，大致可歸納爲重新規劃課程的優先性，包括重視科學、數學和科技等領域，以及強調科際整合教學。爲達上述目標，學校重新恢復學校教職員的課程領導和專業發展，例如位居領導位置的教師和代表必須參加一系列學校所安排的會議，藉此爲學校所有職員創造一個更具爲顯著和直接的公共討論場域。

參、Parker 學校實驗課程革新的重要議題分析

綜合上述對 Parker 學校一百多年來之各時期實驗課程革新過程所進行的分析，已大致能掌握各時期的課程歷史樣貌，以下再進一步針對和 Parker 學校課程實驗與革新有關的議題進行深入探討，並與近年國內所推動的學校型態實驗教育之課程革新情形進行對話。

一、實驗學校課程的歷史樣貌

從上述對各時期 Parker 學校實驗課程的分析可發現，Parker 學校雖然一直標榜以進步主義教育作爲核心理念，然隨著時代的變遷，其在學校內部所呈現出的課程實踐樣貌卻有所不同。此現象除反映出如 Bellack（1969）所指，課程史是無法脫離教育史與社會史，同時也與巨觀社會歷史與學校成員間的互動有關。

首先，學校是存在於歷史脈絡之中，在特定的歷史時期，會扮演不同的角色，爲研究學校教什麼，完成那些功能，勢必要同時考慮學校和其他制度的關聯，或學校和政治、社會、經濟結構的關係（歐用生，1994）。分析 Parker 學校中實驗課程的歷史樣貌，不同時期的社會環境因素顯然對 Parker 學校進步主義課程的形塑有相當大的影響，例如 1930 年代中期受到美國人口結構改變的影響，使得進步主義教育更具擴張性和包容性，包括激發更多不同種類兒童中心學校的出現。1957 年後，則受美蘇武器競賽的影響，使得標準化成就測驗和績效責任開始影響 Parker 學校中進步主義教育理念的實施。

雖然如此，在探討學校課程的歷史樣貌時，若天真的以爲主流的社會價值體系必然能完全掌控學校課程，此便簡化學校課程歷史形成的複雜性。就誠如 Kliebard（1998）所指，學校系統的課程改革不會只採取特定的意識型態，學校行政人員其實會採取更多的政治權宜之計，而形成一種課程的混合物（potpourri）。其原因可能是來自學校人員對外主流價值觀所做的妥協，也可能是源自學校內部人員之各種價值觀的折衝。例如在「質疑進步教育的年代」，即發生因受制於外在社會環境的改變，及學校內部關鍵成員的更迭，導致 Parker 學校所堅持之進步主義理念的課程必須進行某種程度的妥協。此現象也同樣發生在近年國內實驗學校推動各項課程方案，亦即從理念的課程到實際運作的

課程，學校中原本欲推動之課程方案的轉化與修正現象是在所難免⁸。

除此之外，因學校主事者的信念和意願的差異，也可能在學校教育目的，或在教學方法上，展現出不同的課程主張與特色 (Tyler, 1935)，此現象可從不同時期的 Parker 學校課程中加以發現。例如在第二代的諸多 Parker 學校中⁹，雖然這些學校大致依循 Parker 的教育哲學理念，但受制主事者本身因素，這些學校實踐 Parker 理念的策略與作法並不相同。同樣的分析觀點，也可來檢視國內相關實驗學校所推動的特定課程方案，如華德福實驗課程或混齡實驗課程，同樣的課程理念，因學校主事者觀念或背景的差異，也會導致初始的實驗課程理念或方案，到學校後，出現各種課程次流或方案。

二、影響實驗學校課程永續發展的重要因素

任何關於學校課程革新問題的探討，相關課程革新理念是否能真正落實於學校現場，並永續發展，常成為重要的研究議點 (Cuba, 1993; Kliebard, 1992b)。有關這方面問題的探討，Bonser (1926) 在對包含 Parker 學校在內的私立實驗學校課程編製進行評析時曾特別指出，由於這些實驗學校法令限制極少，學生人數少，加上偶爾會有足夠的經費去確保最佳的師資和可利用的工作者，使得這些私立實驗學校能夠致力於各種實驗性的課程編製，而達成公立學校所無法實現的課程目的。其實分析包含 Parker 學校在內的許多私立實驗學校，它們會在二十世紀初期逐漸蔚為一股風潮，某種程度也是基於對公立學校中科層制度或形式主義的反動，認為此類型學校中的組織文化是不利於學校課程的革新。由此可見，實驗學校課程要永續發展，除了大社會環境的支持，符合實驗精神的學校體制和組織文化是相當重要。依此反思近年臺灣所推動的實驗學校教育，除了私立實驗學校之外，公立學校也可推動實驗課程，且逐漸蓬勃發展¹⁰，這是過去臺灣課程史所未見的現象，但這些公立實驗學校是否能永續發展，建立符合實驗精神之學校體制和組織文化是重要關鍵。

此外，回顧中西教育史，學校課程領導者也常在其中扮演重要角色 (單文經, 2004; 鄭玉卿, 2011)，研究者對近年國內各學校課程革新進行觀察後發現，也有同樣的情況發生，特別是在中小學校教育現場。依此分析 Parker 學校之實驗課程發展，學校課程領導者即在其中扮演相當重要的角色，特別是在「開拓年代」的 Cooke 校長，其無疑是革新理念落實與永續發展的關鍵因素，由於 Cooke 校長的用心領導，同時任職長達三十年之久，使得進步主義教育理念得以在 Parker 學校深耕。因此在 Cooke 校長離職後，後續接任校長的任期皆因非常的短，加上校內關鍵成員的更迭，使得 Parker 學校在進步主義教育理念的實踐過程遭遇到一些阻礙，也因而在 Cooke 校長退休後，Parker 學校積極要去尋求 Cooke 校長的繼承者 (Bentley, 1976)。Kroepel (2002) 更認為，Parker 學校歷任的校長都很難成功去取代 Cooke 校長，然他也指出，學校也不可能完全依賴單一個人的

⁸ 從相關實徵研究資料 (張明惠, 2013; 陳毅鴻, 2015)，及研究者執行科技部計畫「實驗學校課程的想像與實踐：歷史性與脈絡性的分析取徑」的過程中發現，因準備時間不足、家長不清楚體制、教學方式尚在摸索或法規不夠彈性等因素，使得實驗學校所推動的理念課程與實際運作課程間產生落差現象。

⁹ 第二代 Parker 學校係指 1901 年設立之 Parker 學校中一些校友或教師，為擴展 Parker 的理念，在其他地區所建立的一些實驗學校。

¹⁰ 關於近三年由公立學校轉變為實驗學校的校數，104 學年度有十九所，105 學年度增加為四十一所，106 學年更預計開辦六十一所 (沈育如, 2016; 張滄文, 2015; 2016)。

願景、動力和魅力，仍需要訓練後續的繼承者。

最後，本研究還認為學校課程實驗與革新要永續發展，透過不斷與歷史對話、調整，並進一步發展出一個可行的課程方案是相當重要，因為任何的學校本位改革都會有其結構的、政治的、歷史上的限制，影響改革成敗的因素（歐用生，2010），不僅要來自個人好的理念，同時也要被學校所處之廣大社會和政治勢力所支持（Kliebard, 1992b）。因此，Parker 學校能持續發展一百多年的時間，在社會環境和教育制度不斷改變的情況下，其能適時的進行課程調整是主要的關鍵，類似的情況也發生在一些第二代 Parker 學校，學校中的課程設計會部分向傳統課程妥協。這樣的歷史經驗可供國內實驗學校欲永續發展自身實驗課程時的參考，如何在新興課程與傳統課程之間取得平衡點，讓學校課程可以順利運作，考驗學校課程領導者實踐智慧的展現。

三、Parker 學校實驗課程革新的後續影響

Parker 學校自 1901 年設立暨實施一段很長的時間之後，對課程理論與實際產生何種影響，則是本研究所關注的議題。就課程理論面向，其相關課程編製與設計背後的想法，如學校課程展現兒童身體的節奏性，或重視學生的真實性體驗，皆可作為兒童中心課程或活動課程設計的學理基礎（Rugg & Counts, 1969），而此部分的後續影響是相當重要的。Eisner（1971）在回顧美國教育史中的各種課程改革方案時便曾指出，這些方案之所以重要，不只在其自身的重要性，還包括這些方案提供必要條件，讓課程領域建立實徵性基礎。分析 Parker 學校所推動的課程實驗，即具備此一重大影響，其不只留給後來的課程領域可供參考的課程成品，更重要的是，其課程發展歷程及所引發之各種重要課程議題的處理方式，更豐富課程領域的學術內涵。

其次，就課程實際面向的影響。回顧西方二十世紀前半葉，一些企圖打破傳統以學術導向及教科書背誦的進步主義課程改革，包括 Kilpatrick 的方案（project）課程，以及 Rugg 的社會重建課程方案，或是臺灣過去所推動以教材心理化的學校課程實驗，通常只侷限在若干地區或特定的班級，對學校教育的影響是相當有限（單文經，2014；Kliebard, 2002）。分析 Parker 學校之實驗課程革新所產生的教育擴散影響，本研究認為應和課程史中的相關案例一樣，大社會環境中重視學術能力的思維限制仍然存在。

雖然如此，因為某些教師或學生的參與，其認同該理念者，有時也會在適當時機，進行另一種相類似理念的學校課程實驗。例如我們可發現，Parker 學校中一些積極奉獻的校友、教師和協會，即透過學校的建立，企圖去擴展 Parker 的教育理念。Stone（2001）曾為文介紹七所第二代 Parker 學校，它們所在的地理位置從美國東部到西部，同時涵蓋都市、市郊和鄉村等區域。其中有五所是 K-12 的學校，一所小學，另一所是師資培育學院，此已足以證明每一個實驗學校課程理念都會蘊育出該理念的追隨者，我們可從上述七所第二代學校 Parker 的建立者得知，不是來自校友，就是曾經在 Parker 學校擔任教職者。此外，Cooke 校長能在 Parker 學校成功推動進步主義理念，長達 34 年之久，也是因為曾和 Parker 共事，受到 Parker 之教育哲學思想的影響。

針對上述 Parker 學校實驗課程革新所帶來的後續影響，其實驗成果後來都成為建構

課程理論的重要元素，依此反思近年國內所推動的各種學校型態實驗教育，一方面，我們期待這些學校實驗課程的成果，能作為建立本土實驗課程發展的理論基礎。另一方面，我們也要思考，若要將此一課程理念擴散至所有學校，必然不可能，但這些實驗學校的教師或學者至少能扮演播種者的角色，認同某一實驗課程理念者，能在未來的適當時機進行相關的課程實驗，此便是實驗課程推動的最大貢獻。

四、需要何種實驗學校課程發展

Stone (2001) 在探討 Parker 學校各時期的課程實踐後，提出一個重要的歷史教訓，即學校的哲學和教育目標的呈現必須清楚，且要具持續性。此歷史教訓可作為臺灣推動實驗學校課程革新的參考。回顧自從 2014 年通過「實驗教育三法」後，國內各種型態的實驗學校便逐漸蓬勃發展起來，然分析不同實驗學校的課程發展，仍多缺乏特定價值或哲學思維作為方向的指引，大多是邊做邊修，主要在於多數學校對於「實驗學校課程」的概念和理想圖像仍缺乏完整認識，因此每個實驗學校便會依自身認知與需求，對「實驗學校課程」賦予詮釋意義，進而採取不同的課程運作方式，然這些詮釋意義與運作方式是否為理想的「實驗學校課程」，有必要再加以分析與釐清，包括進行深度的學術論辯。

其次，從相關學者論點進行歸納分析也可得知，課程實驗的另一個目的還包括鼓勵教師在教學過程中實踐本身的教育理念，把每一間教室都視為是實驗室，經由持續性的課程問題關注、策略研擬、教學行動與反省批判評鑑的行動實驗歷程，縮短學術文化和教室文化的差距，奠定教師專業地位(蔡清田, 2001; 歐用生, 2000; Elliott, 1998; Stenhouse, 1975)。Parker 學校所進行實驗課程即符合上述學者的主張。其實關於實驗學校課程發展的意涵，從字面上解釋，其指的是在實驗學校中對特定課程進行試驗，然本研究認為，此一「特定課程」所指涉的意涵，不應只停留於內容層次，或是一種技術性的課程操作，其更應是一種課程「理念」的實驗過程，也就是實驗學校要依據某一課程理論或原理，有計畫的去發展所要實驗的課程方案，並在實際教育場域中檢驗其可行性。此種課程理論與實踐對話的過程，同時也是一種行動研究的過程。

若依此反思目前國內在「實驗教育三法」通過後的公立實驗學校課程發展，其有一定比例可超越國定課程的範圍，至於這些超越國家課程範疇的課程內容要如何設計，其在整體學校課程架構中的定位為何，勢必要有一個課程理念來支撐，並從中衍生出關於教師、教學或評量等教育概念的定義與看法，進而建構出一個具整體性的學校課程系統，而不能只進行純技術性的課程位置挪動，甚至把它形式化成為一種改革的儀式。Parker 學校實驗課程在理念形塑與現場實踐的歷史經驗，可作為國內實驗學校發展相關實驗課程的借鑑。

肆、結語與啟示

透過對 Parker 學校課程革新所進行的歷史性探究，已大致瞭解該校在不同時期的課程實踐樣貌，及各種可能的影響因素。首先，本研究發現，在 Parker 學校一百多年的歷史發展過程中，雖然各時期都宣稱是以進步主義教育作為核心理念，但學校中實際的課程樣貌並不完全相同，相關影響因素除了與大社會環境有關，學校教師文化和歷任主事

者的行動作為也至為關鍵。基本上，Parker 學校在任何時期所呈現出的學校課程，都不會只受到單一面向因素的影響。換句話說，並不會一直存在一種純然的或固定的進步主義教育課程。來自外在社會環境與學校行動者間的互動，以及學校內部各個利益關係人間互動所帶來的影響，將是無可避免。基於此，要如何讓學校課程改革的實際成果更貼近原本所要達成之課程理念，學校課程領導者對某一課程價值觀的引領，及適時因應外在環境變進行課程調整是重要關鍵因素。

其次，除了對 Parker 學校不同時期的課程實踐樣貌及影響因素進行研究，本研究也針對與 Parker 學校有關的課程實驗議題進行深入探討，包括實驗學校課程的歷史樣貌、影響實驗學校課程永續發展的重要因素、實驗課程革新的後續影響，以及需要何種實驗學校課程發展。此一分析結果也有助於我們更清楚實驗學校課程革新的本質，可能會遭遇到的問題，及相關的因應策略。然在相關的研究發現中，要如何透過對 Parker 學校的探究，從中獲取歷史教訓，本研究認為更至為重要，例如 Parker 學校所有的課程活動都會關聯到進步主義教育核心理念，如晨間活動，出版學校刊物，重視課程與教學中的”社區”概念，及要求校內教師進行相關的專業成長等，這些都是重要的歷史教訓。回顧國內長久以來所推動的各種實驗課程方案，由於多傾向由上而下的行政模式，較缺少由學校自主性發起與運作的實驗課程方案，Parker 學校推動實驗課程的種種經驗，實足以作為國內推動「實驗教育三法」下之實驗學校課程革新的參考。

最後，對於未來實驗學校課程發展與研究的展望，本研究認為首要關注學校課程史料的保存。由於長久以來關於學校和教室中活生生經驗的探究經常被忽略（Musgrave, 1988），許多教師有價值的經驗根本沒有被記錄下來，這些教師的經驗隨著他們自身一道消失（Tanner & Tanner, 1990），導致無法作為歷史的借鏡，是相當的可惜。因此要了解實驗學校的實際課程發展情形，並提供未來的參考，相關實驗學校課程發展史料的保存與研究是相當重要的。值得慶幸的是，目前國內已開始有學者著手這方面的研究工作（宋明娟，2006；楊智穎，2015；鄭玉卿，2011）。本研究認為，這樣研究方向有必要擴延至對目前國內實驗學校課程的研發，以建立永續經營的實驗學校課程研究資料庫，進而紮實實驗學校課程發展的學理基礎。其次，因為歷史的書寫必然包含選擇和詮釋（Himmelfarb, 1997），本研究僅透過他人文獻的探討對 Parker 學校課程實踐進行分析，這些文獻畢竟是二手史料，未來還必須強化一手史料的蒐集，例如實際到芝加哥 Parker 學校訪問相關的參與人員，或蒐集 Parker 學校課程實驗的歷史文件檔案，此舉除了可提升 Parker 學校課程研究的信實度，同時還可讓後續教育工作者，對 Parker 學校課程的革新歷程有更深入與多元的理解。

參考文獻

一、中文部份

- 宋明娟 (2006)。美國八年研究：歷程暨參與學校之課程實驗事例分析 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 沈亦珍 (1986)。我的一生。臺北市：作者。
- 沈育如 (2016)。教部修法放寬實驗教育校數比。國語日報，12月22日，12版。
- 孟湘砥、胡若恩 (譯) (1993)。W. F. Connel (著)，近代教育史。臺北市：五南。
- 單文經 (2004)。論革新課程實驗難成。教育研究集刊，50 (1)，1-34。
- 陳惠邦 (2000)。學校教育實驗的回顧與展望。發表於國立新竹師範學院主辦，學校教育實驗回顧與展望國際研討會。新竹市：國立新竹師範學院。
- 張明惠 (2013)。德國華德福教育之在地化過程：以雲林山峰華德福學校為例 (未出版之碩士論文)。南華大學教育社會學研究所，嘉義縣。
- 張瀟文 (2015)。實驗學校招生中。親子天下，9月，102-109。
- 張瀟文 (2016)。公立實驗學校就在你家旁。親子天下，11月，76-79。
- 陳毅鴻 (2015)。公辦公營學校型態實驗教育轉型歷程之研究 (未出版之碩士論文)。明道大學，彰化市。
- 楊智穎 (2009)。美國實驗學校課程編製的歷史意涵分析：1890~1920。載於楊思偉主編，課程實驗與教學改革 (頁 247-261)。臺北市：五南。
- 楊智穎 (2015)。探尋板橋模式社會課程發展時期的一段教學改革史。載於張新仁主編，中小學教學改革 (頁 21-38)。臺北市：五南。
- 蔡清田 (2001)。課程改革實驗研究：以研究發展為根據的課程改革。臺北市：五南。
- 歐用生 (1994)。課程發展的基本原理。高雄市：復文。
- 歐用生 (2000)。課程改革。臺北市：師大書苑。
- 歐用生 (2010)。課程研究新視野。臺北市：師大書苑。
- 謝鍾詮 (1958)。社會中心教育的理論與實際。臺南市：高長印書局。
- 鄭玉卿 (2011)。戰後「教育即生活」理念在台灣的實驗：以臺北成功中學的課程為例。教育資料與研究，104，51-75。
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務—解構與重建。臺北市：高等教育。

二、西文部份

- Bentley, R. (1976). Remarks to annal meeting of the parents association. In M. K. Stone (Eds.), *Between home and community: Chronicle of the Francis W. Parker school, 1901~1976* (pp. 61-65). Chicago : The School.
- Bellack, A. (1969). History of curriculum thought and practice. *Review of Educational Research*, 39, 283-292.
- Bonser, F. G. (1926). Curriculum-making in laboratory of experimental schools. In H. Rugg and Others (Eds.), *Curriculum-making: Past and present* (pp. 353-364). U.S.: Arno Press

- & The New York Times.
- Campbell, J. K. (1967). *Colonel Francis W. Parker: The children's crusader*. New York, Teachers College Press
- Cooke, F. (1925). Preface. In Francis W. Parker School (Ed.), *Francis W. Parker Studies in Education, Vol. VIII* (pp. 3-4). Chicago: Francis W. Parker School
- Cooke, F., & Osborne, R. W. (1969). Fundamental considerations underlying the curriculum of the Francis W. Parker school. In G. M. Whipple (Eds.), *The foundations and technique of curriculum-construction, part I. Curriculum-making Past and present. The Twenty-Sixth yearbook of the national Society for the Study of Education* (Reprinted Ed.) (pp. 305-313). NY: Arno Press & The New York Times.
- Cuba, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms (1890-1990)*. London and New York: Teachers College.
- DePencier, I. B. (1967). *The history of the laboratory schools: The University of Chicago, 1896-1965*. Chicago: Quadrangle Books.
- Eisner, E. W. (1971). Curriculum development: Sources for a foundation for the field of curriculum. In E. W. Eisner (Eds.), *Confronting curriculum reform* (pp. 1-13). Boston: Little, Brown and Company.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment*. Buckingham: Open University Press.
- Himmelfarb, G. (1997). Telling it as you like it: Postmodernist history and the flight from fact. In K. Jenkins (Ed.), *The postmodernist history reader* (pp. 158-174). New York: Routledge.
- Goodson, I. F. (1995). *The making of curriculum*. London: The Falmer Press.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. (1992a). Curriculum history. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 264-267). New York: Macmillan.
- Kliebard, H. M. (1992b). *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory*. New York: Routledge.
- Kliebard, H. M. (1998). The effort to reconstruct the modern American curriculum. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (pp. 19-31). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York: Teachers College Press.
- Kroepel, G. L. (2002). Flora J. Cooke and the Francis W. P School. In A. R. Sadovick & S. F. Semel (Eds.), *Founding mothers and others: Women educational leaders during the progressive era* (pp. 125-141). New York: Palgrave.
- Musgrave, P. W. (1988). Curriculum history: Past, present and future. *History of Education Review*, 17(2), 1-14.
- Rugg, H. (1969). Curriculum-making in laboratory schools. In G. M. Whipple (Eds.), *The foundations and technique of curriculum-construction, part I. Curriculum-making Past*

- and present. The Twenty-Sixth yearbook of the national Society for the Study of Education* (Reprinted Ed.) (pp. 83-116). NY: Arno Press & The New York Times.
- Rugg, H. & Counts, G. S. (1969). A critical appraisal of current methods of curriculum-making. In G. M. Whipple (Eds.), *The foundations and technique of curriculum-construction, part I. Curriculum-making: Pas tand present. The Twenty-Sixth yearbook of the national Society for the Study of Education* (Reprinted Ed.) (pp. 425-447). NY: Arno Press & The New York Times.
- Schaefer, R. J. (1971). Retrospect and prospect. In R. M. McClure (Ed.), *The curriculum: Retrospect and prospect. The curriculum: Retrospect and prospect* (pp. 3-25). Chicago: The National Society for Study of Education.
- Schmit, N. C. (2010). Francis Wayland Parker's morning exercise and the progressive movement. *American Educational History Journal*, 37(1), 109-127.
- Smith, H. (1976). Eight year study. In M. K. Stone (Ed.), *Between home and community: Chronicle of the Francis W. Parker school (1901-1976)* (p. 139). Chicago: Francis W. Parker School.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational BOOKS.
- Stone, M. (1999). The Francis W. Parker school: progressive legacy. In S. F. Stemel & A. R. Sadovnik (Ed.), *Schools of tomorrow, schools of today: What happened to progressive*. New York: P. Lang.
- Stone, M. (2001). *The progressive legacy: Chicago's Francis W. Parker school (1901-2001)*. New York: Peter Lang.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York: Macmillan.
- Track, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Tyler R. W. (1935). Evaluation: A challenge to progressive education. *Educational Research Bulletin*, 14(1), 9-16.
- Urban, W. J. (2010). Historical research. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 442-445). Los Angeles: SAGE.

投稿日期：2017年08月28日
修正日期：2018年04月15日
接受日期：2018年03月30日

The Historical Reflection on Parker School Curriculum Innovation in American and the Implication of Experimental School Curriculum

Jyh-Yiing Yang

Professor, Department of Education, National Pingtung University

ABSTRACT

The study aims to analyze the historical development of the experimental school curriculum under different sociocultural and historical contexts. It chooses Parker school as a research subject. The study mainly adopts historical method, with the assistance of literature analysis. There are three parts in this study. Firstly, The study discusses the curriculum innovation of Parker School within the four periods, which are the pioneering years (1901~1932), stabilizing years challenges to Progressive education (1965~1995), and toward the new Millennium (1995~2017), then explores the transformation of the idea of Progressive education under different social and historical context, and the strategies adopted by the school in the face of social changes. Secondly, the study analyzes the important issues related to the curriculum innovation of Parker school, such as the historical appearances of experimental school curriculum, the possibility of sustainable development of the experimental school curriculum, the effects following the curriculum innovation of Parker school, and what kind of experimental school curriculum development is needed. Finally, the study provides the conclusion and the suggestion for further studies of experimental school curriculum innovation basing on the research results.

Keywords: Parker school, experimental curriculum, curriculum history, progressive education