

新手教師的使命與困境： 從 Dewey 哲學論臺北市教學導師制度之改進*

李玉馨**

摘 要

本研究採用 Dewey 教育哲學的觀點闡述理想的教師圖像，並藉以探討臺北市「教學輔導教師制度」實施至今所遭遇的問題，進而提出可行的解決之道。研究結果發現，基於對學校積極功能的深切認知，Dewey 期許教師能夠選擇經驗並巧塑經驗、運用科學並厚植科學、實行民主並深化民主，以引領社會達於幸福之境。然而在當前臺灣教育環境中，新手教師受到許多教學上的限制，諸如標準化的要求、意識形態的操弄、集權式的決策、升學主義的牽制、行政雜務的負擔、社會問題的影響等，以致於難以達成其神聖之使命。有鑑於運作思考的自由是教學成功的必要條件，本研究建議臺北市政府最好要檢視教師工作環境與教學需求、正視社會問題對教育工作的衝擊、重視教師發言的權利和管道、確立符合當代需要的教育哲學，並將「教學輔導教師制度」蛻變成一個正式的決策諮詢單位，才能在未來真正提升學校教育的品質。

* 本文第貳節與第參節的內容曾發表於網路並已正式出版，題目為〈替上帝發言，為天國引路：杜威哲學中的教師圖像〉，見李玉馨（2008）。

** 李玉馨，國立臺灣師範大學教育學系助理教授

電子郵件：ysli@ntnu.edu.tw

投稿日期：2008年8月28日；修正日期：2009年2月2日；接受日期：2009年3月20日

關鍵詞：新手教師、教學輔導教師、Dewey 教育哲學、理想教師圖像、運作思考的自由、教師工作環境

Contemporary Educational Research Quarterly
March, 2009, Vol.17 No.1, pp. 107-136

The Missions and Difficulties of Beginning Teachers: Exploring the Mentor Teacher Program of Taipei City Government in Terms of J. Dewey's Philosophy

Yuh-Shin Li*

Abstract

Based on J. Dewey's philosophy of education, this study discusses the images of ideal teachers and explores and tries to resolve the problems facing the mentor teacher program implemented by the Taipei City Government. The results show Dewey knows the active functions of schools so profoundly that he hopes teachers can achieve the following goals in pursuit of a better society: selecting and sophisticatedly constructing experiences, employing and heavily cultivating science, as well as practicing and effectively deepening democracy. However, beginning teachers in Taiwan are strongly conditioned by standardized demands, political ideologies, centralized decision-making, entrance examinations, administrative burdens, and social problems, so they can barely accomplish such divine missions.

* Yuh-Shin Li, Assistant Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
E-mail: ysli@ntnu.edu.tw
Manuscript received: Aug. 28, 2008; Modified: Feb. 2, 2009; Accepted: Mar. 20, 2009

Since intellectual freedom is necessary to successful instruction, it is suggested teachers' working conditions and instructional needs should be examined, the impacts of social problems on schools should be considered, teachers' rights of and avenues to expression should be respected, and a new philosophy of education fit for contemporary society should be established. Also, the current mentor teacher program should be transformed into a formal advisory organization to truly improve the future quality of education.

Keywords: beginning teachers, mentor teachers, J. Dewey's philosophy of education, images of ideal teachers, intellectual freedom, teachers' working conditions

壹、緒論

一、臺北市教學導師制度緣起

有鑑於新手教師在初任教職的頭幾年，往往因經驗或能力不足而亟需教學專業上的協助與諮詢，臺北市政府教育局於民國89年開始規劃「教學輔導教師制度」，希望藉此紓解新手教師的教學困境。本計畫於90學年度首先擇定臺北市立師範學院附小進行第一年的試辦工作，其後在臺北市立師範學院（現今之臺北市立教育大學）協助下逐漸擴大試辦範圍——91學年度計有10所中小學加入試辦行列，92學年度增為24所，93學年度增為35所，94學年度計有42所，95學年度共有55所。經過六年的實驗與修正，96學年度起有67所學校正式實施本制度，在國內各縣市中實為首創之舉（張德銳等，2006；張德銳、簡賢昌，2007）。

「教學輔導教師制度」運用的是同儕視導的原理，希望透過師徒傳承關係的建立，有系統地提升教學品質並營造更優質的校園文化。參與本方案的學校必須甄選合格資深教師接受培訓，並將其與年輕新進教師做配對，在往後的一至二年中提供各種支援，指導層面包含環境適應、教材分享、課程設計、教學示範、學習評量、班級經營、親師溝通等。臺北市政府教育局除每學期提供各校經費補助外，亦協同臺北市立教育大學邀集教育界的專家學者擔任訪視輔導委員，以定期造訪的方式瞭解實施成效並提出改進之道（臺北市國語實驗國民小學，2005）。在過去六年間，已進行過多次評鑑活動（張德銳等，2004b，2005，2006）、成果分享（黃獻育、張祝英、葉曉晴、陳錦蘭，2006a）、以及論文發表（黃獻育、張祝英、葉曉晴、陳錦蘭，2006b），累積至今的期刊論文和研究報告已有可觀份量。

二、臺北市教學導師制度研究

大致說來，關於臺北市「教學輔導教師制度」的文獻多由本方案的直接與間接參與者所發表，成員包括第一線的教師及行政人員、擔任訪視輔導委員的專家學者、和臺北市立教育大學的研究團隊等。這些文獻若依其內容性質而言可略分為兩種，第一種從校園內實務工作者的經驗出發，或分享教學導師與夥伴教師之間的互動故事，或報告本制度的試辦過程及具體成果。這類資料可視為本制度落實於教學現場的第一手記錄，可喜的是教師和行政人員普遍認為本制度有其存在的必要以及實質的助益——如協助新人適應、增進同事情誼、解決教學問題、提升專業知能、促成集體合作、激勵工作士氣等。但他們卻都不約而同地指出現實條件的某些問題——如時間安排困難、工作負擔過重、人力調動不易、相關支援不足等，往往減損了本制度原先預期達成的功效（張德銳、簡賢昌，2007；黃獻育、張祝英、葉曉晴、陳錦蘭，2006a）。這整個現象所隱約透露出來的是，不夠理想的工作環境會阻礙教師們改善教學的努力，不論在新手教師或資深教師皆是如此。

第二種文獻從制度推動者與評鑑者的立場出發，或說明本制度在設計上的用意，或檢討其實施上的成效。這類二手資料可視為本制度落實於教學現場後正式的學術研究，不論是採量化或質性分析方法，研究者多半都肯定本制度有其正面的貢獻——像是協助建立學校同儕互動文化、協助教師適應學校環境、協助教師進行教學省思、協助教師進行班級經營、協助教師進行學生輔導等。然而，他們幾乎都發現本制度在推動上遭遇到某些特定的困難——諸如教學導師與夥伴教師任教科目或年級未能配合、夥伴教師的教學或行政工作負擔沉重、夥伴教師沒有減少授課時數、教學導師與夥伴教師雙方缺乏共同討論的時間等（丁一顧、張德銳，2007；吳紹欽、張德銳，2005；張德銳等，2004a；張

德銳、高紅瑛、丁一顧，2005)。儘管研究者最後在報告中總會對試辦學校提出一些解決困難的建議——像是校內儲訓多元教學導師、依年級和學科專業審慎配對、減輕教學導師及夥伴教師的工作負擔、妥善安排課務及空間以利雙方互動等，事實上這些困難從試辦開始的第一年到第五年都一直存在著（丁一顧、張德銳、高紅瑛，2007；張德銳、李俊達、高紅瑛，2003)。由於長期以來，政府教育經費有限且中小學員額編制不足，要在以上這些技術細節求改善其實成效相當有限。因此，這類文獻時常重複討論類似的困難，有研究瓶頸不易突破的問題。

三、以哲學觀點進行制度檢討

從以上兩種文獻內容的回顧可知，臺北市「教學輔導教師制度」關注的焦點是新手教師教學品質的良窳，各界對此議題的分析都歸因於「人」本身的經驗與素質。理論上，「人」的水準若有所提升，教學品質就應該會得到改善；但迄今為止，「人」的經驗與素質究竟要提升到什麼水準才是理想的，卻未見公開討論。即便不談「理想水準」這種抽象問題，各校在努力提升「人」本身水準的過程中，大多都遭遇到現實「環境」無法配合的困難，幾年來研究的瓶頸也大都卡在這裡。這個現象若深究下去，恐怕觸及的是本制度基本假設的問題——亦即太過偏重在「人」的因素，卻相對忽略「人」的行動受限於「環境」條件，以致於實務及研究皆無法突破「環境」所造成的阻礙。據此而言，臺灣的新手教師其實與資深教師一樣同受不良教學「環境」的制約；在傳統倫理規範下，他們可能比資深教師更加難以提升教學品質。臺北市政府若希望本制度能發揮更大的功效，進一步的作法應該是要開始重視並改善教師所處的「環境」。

可是，當我們把眼光投注到「環境」因素時還會碰到一個難題，那就是到底教學「環境」要改善到什麼樣的地步才算合理？如果我們認為「環境」應與

「人」所發揮的功能相配合，那麼欲得「環境」之答案，就得先解決「人」的水準要提升到什麼程度才算「理想」的問題，而兩者都跟我們這個社會對教育所懷抱的期望和目標有直接關聯。麻煩的是，研究這種根本性的問題不能單單只靠實證方法；我們也許可以採取實證方法得知各界對教育的實際期望和目標，但屬於價值層次的社會願景還需倚重精細的辯證和遠大的眼光，才能真正建立並值得追求。以現有的文獻來看，關於臺北市「教學輔導教師制度」的研究幾乎全是實證性研究，從未出現過以哲學探討為方法的文獻，而哲學探討的特色恰在於追究終極目的與根本問題。在此情況下，適度地運用哲學觀點進行制度檢討，就成了另一條可行之路。^❶本研究即是立基於此，試圖以在教育思想上體系最完整且考慮最縝密的 Dewey 哲學為本，來探討什麼樣的教師角色以及教學環境才能合於現代理想，^❷藉此作為臺北市「教學輔導教師制度」未來改進之參考。

四、Dewey 教育哲學與教學導師制度

二十世紀著名教育哲學家 Dewey (1859~1952) 一生所處的歲月，史稱進步主義時代，正是美國社會各層面迅速轉型的時候。此時代的產生可追溯至南北戰爭 (1861~1865) 結束時，由於戰後工商業快速成長，大幅改變了民眾的生活方式。影響所及，大都市成為政治經濟重心，吸引大批移民湧入；而大企業也因掌握經濟命脈，逐漸壟斷社會資源。短短幾十年間，遂出現貧富差距擴

^❶ 筆者對於哲學所持的「應用」觀點深受葉新雲 (1987) 及黃薈 (1999) 兩篇文章之啟發。

^❷ 筆者選擇 Dewey 哲學作為論述依據有兩大原因：(一) 以理論的適切性而言，類似 Dewey 哲學之重視教師社會功能的卓見雖多，但鮮有哲學家像 Dewey 一樣建立過系統性的教育思想，並且創辦過學校以測試其理論的可行性 (Mayhew & Edwards, 1966; Tanner, 1997)；(二) 以文化的互補性而言，Dewey 的哲學理論立基於參與式的民主政治觀 (楊貞德, 1995)，恰可用來救濟深受威權主義影響的臺灣傳統教育體制。

大、環境擁擠髒亂、文化衝突不斷、犯罪人口增加、政治貪污腐敗、失學失業率高、勞資嚴重對立、決策權力過度集中於少數領導階級等嚴重問題。值此變動劇烈之際，不僅舊社會的道德規範已不符合新社會的需求，傳統政治與社會制度也已難應付新興局面。Dewey 看出要適切回應新環境的挑戰，人們的心靈與人格就必須跟著重新調整，因此呼籲學校必須在教學方法和社會功能上大幅變革，而教師尤應扮演重要的推動角色。

下文將就 Dewey 哲學的核心概念及其所描繪的教師圖像分別論述，然後以之為基礎談新手教師的教學困境，並給「臺北市教學導師制度」一些發展方向上的建議。筆者的基本思考邏輯是這樣的——掌握了「理想教師」所應發揮的社會功能，以及與之配合的「理想環境」所應具備的條件，就能據以判斷臺灣當前的「現實環境」是否合乎理想，並找出不合理的關鍵因素；而唯有在教師目前所處的「環境」得到合理的改善之後，大眾才能期待他們真正提升教學品質，為社會的進步做出最大的貢獻。由於「理想教師」可以有其跨文化的共通性，運用 Dewey 學說為準則會是可行的方法，但「現實環境」的問題就得放在臺灣當前的教育現場做討論，才會具有因地制宜的本土意義。因此，本研究會在第貳部分先概述 Dewey 的生平與思想，在第參部分論證他所追求的「理想教師」圖像，然後在第肆部分探究新手教師與「現實環境」互動不良所產生的「教學困境」問題，最後「教學導師制度」可以如何改革就會比較清晰地在第伍部分推論出來。

貳、Dewey 的生平與思想

1859 年 Dewey 出生於美國佛蒙特州小鎮，自小接受基督教義的薰陶，個性內向而好學。1879 年從佛蒙特大學畢業後，他曾擔任過兩年的中學教師，初

次體驗教學生涯。其後經過一年的自我進修，於 1882 年進入約翰霍普金斯大學研究所主修哲學，接著在 1884 年取得博士學位，正式進入學術界。

Dewey 出生時，適逢英國生物學家 C. Darwin 發表震撼知識界的《物種起源》(*The Origin of Species*) 一書，而美國的主要經濟型態也逐漸從農業轉向工商業。及至 Dewey 完成研究所學業，美國製造業已經大幅成長，大規模生產技術和科學化管理方法正方興未艾。在這種宗教信仰漸弱而科學理性漸昌的環境下，Dewey 雖曾受教於實驗主義宗師 C. S. Peirce 和實驗心理學大師 G. S. Hall，他剛形成的哲學思想卻深受黑格爾學派的影響，偏重於客觀的觀念論。1884 年至 1894 年任教於密西根大學期間，這個情況開始有了變化。Dewey 娶了關切社會及教育事務的 A. Chipman 為妻，還大量接觸了新興的心理學研究，因而逐漸將其哲學思考的方向從古典轉向現代生活領域。在離開密西根大學時，其獨特的實驗主義觀點已初具雛型。

一、建立教育思想體系

1894 年至 1904 年轉任於芝加哥大學期間，Dewey 成為該校哲學、心理學、教育學綜合學系的系主任，他的實驗主義思想漸臻成熟，研究教育學的興趣也逐漸濃厚。此時期有三位重要的進步主義份子——C. F. W. Parker、Miss J. Addams、Mrs. E. F. Young，對 Dewey 的教育哲學發展產生了重大影響。^①第一位是曾於麻州昆西市進行過教育改革的 Parker，他當時正擔任芝加哥庫克郡師範學校的校長（後來還成為芝加哥大學教育學院的院長），在師資培育與實際教育工作已有輝煌成績。其次是 Addams，她當時已是著名的社會改革者，所創立的社會福利組織赫爾館正吸引全國目光。最後一位是後來成為 Dewey 同事的

^① Dewey 曾在自傳裡提及此三位人物對他的重大影響，見 Dewey (1989)。

Young，她當時正擔任芝加哥市的學區督學，對學校教育具有極睿智的看法。於是在種種因素匯集下，Dewey 於 1896 年創辦了以實驗教育原理為目的的實驗學校（the Laboratory School），並以其獨特的思想體系為基礎，開始大量發表教育學方面的論著。

整體而言，Dewey 這十年間所逐步建立的教育哲學反映了他在實驗學校裡的思考與工作成果，所致力探討的多半是兒童的發展、學校的功能、社會的進步、以及三者在民主政體裡的緊密關係。例如，在針對當時教育問題而寫的第一部作品 *Interest in Relation to Training of the Will* (1896/1972a) 中，Dewey 著手調解興趣與努力兩種相對立的教學觀點，呼籲教育者應重視兒童內在的成長需求，才能讓意志的訓練成為可能。又如，在說明自身教育信念的 *My Pedagogic Creed* (1897/1972b) 一文中，Dewey 將真正的教育定義為人類從出生起不斷生長與發展的過程，並首度揭示學校乃社會進步和革新的根本動力。而在最廣受閱讀的 *The School and Society* (1899/1976b) 一書中，Dewey 更進一步強調學校教育必須與社會生活相連結，主張透過基本的社會活動（如種植、烹飪、裁縫、木工等），來發展兒童智能並培養其民主精神。接下來，在 *The Child and the Curriculum* (1902/1976c) 一書中，Dewey 嘗試解決兒童本位與教材本位兩派支持者間的衝突，認為課程的設計應從兒童的生活經驗出發，而教師應設法提供環境將兒童的興趣導向學科內容的學習。可以發現到，以哲學家身分涉足教育領域的 Dewey 總是著眼於全體民衆的最高福祉，他所訴求的是教學理念與目標的根本改變，而不只是教材或教法上的細節調整；這是因為提出新的教育理論對他而言，不僅是爲了改革傳統學校的教學弊端，更是爲了在劇烈變遷的年代裡開創進步的民主社會。而這樣一個以民主爲終極關懷的特殊立場，幾乎貫穿了 Dewey 一生所有的教育論述。

二、在教育界發揮影響力

在芝加哥大學十年的歷練，將 Dewey 推向哲學界與教育界的領導地位；尤其是他所創辦的實驗學校雖只有短短八年壽命(1896~1904)，卻迅速成為全國教師矚目與仿效的焦點。隨後在 1905 年至 1930 年執教於哥倫比亞大學期間，Dewey 備受國內外教育工作者的推崇，儼然成為進步主義教育的最佳發言人。綜觀這二十多年間 Dewey 所發表的教育論著，有部分是芝加哥實驗學校裡研究成果的延續，仍舊集中在兒童、學校、社會、民主等議題上，但探討得更為精闢深入；其餘的則是因應其實驗主義思想發展而開創的新主題，包括對思考、行動、知識、與經驗的獨到論述。例如，在 *How We Think* (1910/1997) 一書中，Dewey 將人類解決問題的過程及結果定義為反省性思考，剖析其在建立知識與指導行動上的重要性，並說明教育者應如何培養學生科學思維的態度和方法。又如，在 *Interest and Effort in Education* (1913/1985a) 一書中，Dewey 將興趣視為連結自我與課程目標的媒介，認為真摯的興趣會引發並支持真誠的努力，而克服挑戰後的努力又會提供成果以滋長興趣，真正的學習於焉達成。其後，在與女兒 Evelyn 一塊合作的 *Schools of Tomorrow* (1915/1985b) 一書中，Dewey 介紹了多所美國當時著名的實驗學校，檢視其教育理念與實際運作，並指出這種融合身體與心靈、知識與生活、興趣與努力、通識與實業的新式教育將可創造出更民主的未來。

就在第一次世界大戰的不安氣氛裡，正值學術生涯巔峰的 Dewey，總結其大半生的教育思想精華，出版了 *Democracy and Education* (1916/1966) 一書。在這本享譽全球的著作中，Dewey 認為民主是人類社會最佳的組織型態，強調它不僅僅是一種政治制度，更是一種共同生活的方式。一個民主社會若要在不斷變動的環境裡長久發展，其中的成員就必須具備科學思考的能力，願意包容異

見、共享利益、並在自由平等的基礎上進行最大程度的溝通與交往。學校既是民主社會培養成員之所在，校園就應該像個民主社區，讓學童能夠自由探究、充分參與、並交換經驗，以培養其社會關懷和道德判斷的能力。Dewey 同時也反覆論證自古以來某些教育觀念的謬誤，像是精神與肉體、理論與實踐、文化與效用的分立等；他指出民主社會應該掃除這種基於專制統治而施行的教育，讓智慧的果實不再為少數人所壟斷，使所有的孩童都能擁有在社會中明智行動的工具。簡而言之，Dewey 視教育為不斷重組與改造經驗的一種過程，理想的學校教育會使個體在民主社會中持續成長；而經由個體此種成長，民主社會將可持續地往前進步，並使未來的生活更加改善。

1930 年 Dewey 以七十一歲的高齡從哥倫比亞大學退休，之後仍然著述不輟，對進步主義教育運動的發展方向尤其多所關注。在其晚年力作 *Experience and Education* (1938/1991b) 一書中，Dewey 指出進步主義教育原為矯正傳統教育之弊端而生，自身卻已面臨走入極端的危機——例如過度以兒童為本位、敵視有組織的教材、限制教師的權威、學習過程散漫而混亂等。從哲學角度來看，個人經驗與教育之間有著密切關聯，因此他建議進步主義學校應正確瞭解「經驗」的內涵與理論，以其決定教材、教法、組織、與設備。而這種以經驗為基礎所建立起來的新型教育，必須遵循連續性與互動性兩大原則：一方面要挑選能豐富未來的現時生活經驗以促進學習者正向之發展，另一方面又要設計能引起活動興趣的環境以助其建構有價值的經驗。教育經驗既是由社會互動所引起，就有必要事先擬訂精細的計畫，以創造有利於維持團體秩序和培養理智思考的學習情境。Dewey 因而認為，尊重兒童能力與需求的新教育不能排除教師積極領導的角色，也不能只重視兒童身體活動的自由而忽略其理智成長的自由。由於科學的工作模式是掌握日常生活經驗最可靠的依據，Dewey 堅持教育體系應運用因果驗證的原則（亦即實驗方法）來安排活動及組織教材，使「理

智」能夠真正生根，讓「教育」不再流於口號。

參、Dewey 哲學中的教師圖像^①

綜上所述，Dewey 的教育哲學是以經驗為基礎、以科學為方法、以民主為目標，在引領個體知識與道德成長的同時，也促進社會發展。基於對學校積極功能的深切認知，他對教育工作者有著近於宗教家的深切期許。儘管成年後已逐漸放棄基督教信仰，Dewey 早期著作中的一句話——「教師永遠是真正上帝的發言人，真正天國的引路者」(Dewey, 1897/1972b: 95)，^②卻恰如其分地描繪出他堅持了一生的理想教師圖像。為達成此神聖之使命，教師到底該盡哪些職責？該扮演哪些角色呢？他在其後發表的許多著作裡，不斷地思考並解答這些問題。

在展開教學之前，Dewey 認為教師必須先認清受教的個體生存於社會之中，而社會又是由個體以有機方式所組成，兩者應該受到同等重視並且相輔相成。若將兒童所具有的社會因素抽離，只會剩下抽象的概念空殼；若將社會所具有的個體因素抽離，就會剩下了無生氣的群眾。因此，真正的教育必須從對個體心理發展的認知出發，考慮其能力、興趣、與習性，最終將這些力量轉化

^① Dewey 一生並未出版專題著作以談論教師的角色與職責，相關看法多數內隱於他的重要作品，少數則散見於他的短篇文章。因此，必須從他整體的教育哲學系統（亦即第貳節所勾勒的內容）著手，才能找出全貌。本節所述之教師圖像是筆者根據多年的研究經驗分析歸納所得，本應詳盡而明確。但限於期刊篇幅的關係，在描繪上比較趨於簡要而抽象。讀者若有進一步瞭解的興趣，可參考 Simpson、Jackson 和 Aycok (2005) 以及陳閔翔和洪仁進 (2007) 關於 Dewey 哲學中教學藝術之詮釋，以作為旁證與輔助。

^② 原文為「I believe that in this way the teacher always is the prophet of the true God and the usherer in of the true kingdom of God」。在著作中使用「上帝」、「天國」等字眼是 Dewey 哲學的修辭特色，目的是為了表達對理想境界的高度期待。因此，讀者千萬不可把這些比喻當作特定的宗教信仰，最好視它們為一種高尚的情操，或一種不懈的追尋。

為社會服務的條件 (Dewey, 1897/1972b: 84-86)。準此而言，教師在這個過程中主要的工作有三：

一、選擇經驗並巧塑經驗

能正確體認個體與社會關係的教師必須瞭解到，學校基本上是一種社會機構，它其實就是一種社會生活的形式。這意味著在學校中所進行的教育，就是一種生活的過程。為了讓此過程有價值，學校教育必須儘可能從兒童的現時生活出發，才能確保經驗成長的連續性，不致因脫離真實世界而使兒童感到窒息與麻木。身為團體中的一份子，教師不應直接強加某些觀念或習慣於兒童身上，而應從兒童的生活經驗中選擇能夠產生影響力者，並協助他們適當地回應這些影響，從而形成更深更廣的新經驗 (Dewey, 1897/1972b: 86-89)。

推而論之，學校課程中各個學科應以兒童的社會生活為中心貫串起來，亦即烹飪、裁縫、手工等基本社會活動應有其重要地位；它們扮演媒介的角色，可以使科學、文學、歷史、地理、語言等學科的社會意義清楚呈現。假如教育即生活，且所有的生活都有其科學、藝術、文化、與溝通面向，那麼兒童的進步在於其經驗不斷地有所改造，而非按照一定序列學完既定科目 (Dewey, 1897/1972b: 89-91)。

為了選擇具影響力的現時經驗並巧妙地塑造出有意義的新經驗，教師必須先瞭解兒童之成長背景，並時時觀察其興趣趨向，將兩者視為可利用的資源而有計畫地加以發展。此外，教師還肩負安排環境的責任，必須由各式教材中挑選有社會價值者加以組織，並設計各種活動情境將兒童的興趣導向對社會生活的理解與改善。如此，從具體日常生活起步的兒童，終將獲得社會知識、社會能力、並形成社會關懷。換言之，其不斷擴展的經驗最後將有助於處理未來產生之經驗，而這一切端賴教師在教學過程中導入科學研究的方法 (Dewey,

1916/1966: 180-193)。

二、運用科學並厚植科學

擅於選擇經驗並巧塑經驗的教師必須明白，科學研究的方法是認識經驗世界唯一可靠的憑藉，它其實就是一種獲取知識的方法。這意味著在學校中所進行的教育，必須具備科學思維的特質。爲了讓此過程產生成效，教師必須從兒童現時經驗中的各種情況提出問題，激發其主動探索與驗證的好奇心，才能確保其思維進行時有一定的目標和充分的動力。由於良好的思維品質取決於健全的思維態度，教師還應設法培養兒童開放的心胸、專注的精神、與理智的責任心，從而助長其判斷力、理解力、與行動力 (Dewey, 1933/1986a: 125-139)。

除了健全的思維態度，良好的思維品質還與解決問題的技巧密切相關。這種邏輯推理的原則已廣爲科學研究者所運用，它包括發現問題、分析問題、提出假設、驗證假設、求得解答等幾個步驟，有其系統性、客觀性、與精確性。教師必須瞭解有效思維的基本方法，才能掌握有效教學的正確方法。假如問題是促進思考的主要觸媒，那麼教材編撰與教學設計就必須以問題解決爲導向，才能真正培養兒童明智思考與行動的能力 (Dewey, 1933/1986a: 196-209)。

科學實驗的理智方法不只能用來改善人類的物質生活，也能用來改善人類的社會生活。既然當代的政治經濟問題往往起源於商品的製造和分配過程以及相關的服務事業，教師便不該僅止於使學習者認識自然科學的定律和產物，而應引導學習者理解各種社會勢力運作的事實和原理，進而設想建立良好社會關係所需的策略。換言之，科學是促進社會進步的要素；唯有厚植科學方法於社會成員的思維當中，並以之解決社會問題，民主的理想才可能真正實現 (Dewey, 1938/1991b: 48-60)。

三、實行民主並深化民主

有意運用科學並厚植科學的教師必須體認到，自己不僅參與了個別兒童的成長，同時也參與了社會生活的塑造。這意味著教師這個角色最大的特點，在於有義務協助社會維持適當的秩序和良好的發展（Dewey, 1897/1972b: 94-95）；而其最大的挑戰，則在於如何促使未來的公民衷心認同並實踐民主的理念（Dewey, 1938/1991a: 307）。因此在教育目標上，教師不能只滿足於教導學生如何生存於現時世界，還應教導學生如何更平等、更自由、更豐富、更合作地與他人交流和共處，進而謀求更公正而人性化的未來（Dewey, 1916/1966: 81-99）。

既然真正的民主存在於社會互動關係上，且理智思考的發展也有賴於開放土壤的滋養，教師必須於教室內就實行民主——一方面應在學生能承擔的範圍內給予自由，以培養其為生活負責的態度（Dewey, 1902/1991e: 342-343）；另一方面應去除教學中的教條主義，以免學生的好奇心及求知欲受到權威束縛而逐漸消散（Dewey, 1933/1986a: 143-144）。

除了民主的教學手段，民主目標的達成還與民主的教學內容密切相關；以民主的真諦而言，此教學內容當然不能脫離真實的人群生活。因此教師不能自絕於社會之外，除了應時常研讀相關資料，還必須實際接觸社會上的勞工大眾，設法瞭解其生活狀況，並進而對其產生同情。在教學上，他應以手工活動連結學科內容與現時工商社會，教導學生認識各行各業的歷史與社會意義，助其瞭解其他族群的文化。換言之，教師必須瞭解社會現況，才能擴展學生的社會視野與社會關懷。如果政治、經濟、和社會問題是點燃學生民主理想的關鍵，那麼教師就應積極研究現實世界和各種影響力，才能真正鼓勵學生擴大個人目標至社會目標，為社會利益而共同努力（Dewey, 1901/1991c, 1902/1991d, 1933/1986b, 1933/1986d, 1934/1986e, 1935/1987c）。

肆、從 Dewey 哲學談新手教師的教學困境

Dewey 承繼美國開國先賢的夢想，要透過公共教育的推行在人間建立起上帝的王國。但與 T. Jefferson、B. Franklin、B. Rush 等人不同的是，Dewey 以其深厚的哲學素養，精闢地剖析了教育與經驗、科學、民主間的連動關係，為個人發展和社會革新描繪出具體可行的藍圖。與進步主義時代那些重視社會效率、提倡職業訓練的人士如哈佛大學校長 C. W. Eliot 等相較，他的目標更為合理，且見解更為卓越。誠如其傳記作者 Ryan 指出的，Dewey 所倡導的並非「進步主義教育」，而是「為開創一個進步的社會而施行的教育」(Ryan, 1995: 296)。正是因為這樣宏遠的眼光與理想，百年前他所談的許多理論問題，到今天對世界各國仍具有重大的意義和價值。

前文已從 Dewey 眾多的作品中整理出他關於教師角色與職責的看法，簡而言之，他心目中理想的教師必須具有開展心智的技藝、獨立思考的能力、和追求進步的勇氣。因此，他對於用來支持「理想教師」發揮功能的「理想環境」自然有其特定要求，而給予教師足夠的「自由」以助其達成使命，即是他所認定的「理想環境」之基本條件。然而 Dewey 所謂的「自由」並非為所欲為的自由，他看重的是「運作思考的自由」(intellectual freedom)。這是一種能夠根據情況以創造和測試想法的自由，其施行原則是去除制式化要求，讓個別教師有權利組織教材、設計課程、並參與決策，從而產生激發活力及持續成長的效果 (Tanner, 1997: chap. 5)。

當然，Dewey 非常瞭解一般公立學校教師並未擁有這樣的自由。在理論層面上，他是從社會互動關係來說明個人的思想與行動何以經常受到阻礙，以致於難以發揮潛能。他認為政治自由與個人所處的文化環境有密切關聯，像是經濟上是否受到壓迫、藝術上是否受到控制、道德上是否受到拘束等。這些文化

環境因素互動的結果，決定了個人自由的限度；因此文化上若得不到自由，那麼政治上就不可能自由（郭實渝，1990）。而在教育現場中，教師「運作思考的自由」也受到類似條件的影響。以 Dewey 的時代而言，禁錮教師的種種力量，就包括威權式的管理、壟斷式的決策、統一化的教學、標準化的測驗等。思考受箝制以及行動受限制的結果，往往讓教師難以為學生及社會謀求真正的福祉（Dewey, 1930/1988, 1934/1986c）。

如果以 Dewey 心目中的「理想教師」和「理想環境」為尺度來衡量臺灣當前的教育現場，我們會發現除去初為人師必然會經歷的青澀和緊張外，新手教師在教學上也受到文化環境相當多的限制，以致難以達成社會交付予他們的神聖使命。筆者根據近幾年來自身進行的研究（李玉馨，2006）、所帶領的國中教學實習、固定擔任臺北市「教學輔導教師制度」訪視輔導委員的經驗，並參酌教師工作環境相關研究（許德便，2006；陳信夫、黃家桑，2002；黃義良，2000）之後，將這些困境大略分析如下：

一、標準化的要求

教改的目標之一是要對各級學校鬆綁，學術界近年對教師專業自主權的討論也多如牛毛（劉春榮，1998）。事實上教師所承受的束縛卻是與日俱增，除了應接不暇的各種方案和政策，還有填不完的評鑑表格和做不完的成果檔案。而新手教師懷抱著滿腔熱情與理想進入教育現場，最後卻發現自己淹沒在一堆指示與指標之中無法掙脫，創意教學成爲一場不切實際的幻想。沒有自由就不能夠揮灑，缺乏揮灑空間的教師如何能為學生選擇經驗並巧塑經驗？

二、意識形態的操弄

教育政策已淪為政治角力的產物，往往充斥著意識形態的操弄，也缺乏教

育專業的考量。政策制訂既不針對現實問題，當然就無法有效解決問題，教師們只能拋棄自身理智，無奈地看著問題越生越多。而新手教師歷經種種學習過程與重重考試關卡才取得執教資格，最後竟發覺教學現場風吹草偃，只要想辦法應付過去即可，根本不需要縝密的思考與驗證。沒有思考就難形成科學，不再感到科學必要性的教師如何能在學校裡運用科學並厚植科學？

三、集權式的決策

臺灣的教育行政體系盛行由上至下的決策模式，主政高層鮮少將第一線的教育人員視為平等的合作夥伴，也缺乏正式的溝通管道與基層互動並聽取其意見，以致於老師們從教學現場得來的寶貴經驗常被忽視，教育改革往往淪為形式而不具效果。新手教師因為年紀輕且資歷淺，在人微言輕及職場倫理的顧忌下，更加不敢表達真實心聲。沒有平等就不會有尊重，無法受到尊重的教師如何能在教室之中實行民主並深化民主？

四、升學主義的牽制

教改的初衷之一是要紓解競爭壓力，但教科書的開放和多元入學的實施，卻無法從根本動搖升學主義。考試既然無所不在且成績攸關前途，那麼教師狠命灌輸而學子生吞活剝的戲碼一再上演，也就不足為奇了。因此新手老師站上教室講臺之日，就是教育理論破產之時；於是教材內容只好求多，教學方法只好求快。教育的品質關係著社會進步的程度，不再以生活經驗和科學思維為念的教師，如何能顧及個別差異並轉化學生潛能以為社會服務呢？

五、行政雜務的負擔

公立中小學校園長期以來沒有足夠的行政人員，教師們不但得親手包辦日

常的資料影印、器材準備、作業批改、網站架設等教學瑣事，還得協助校方進行解說政策、聯絡家長、收取費用、處理文書、編輯刊物、維護交通、舉辦活動等行政業務。雖然有些工作只是零碎的小事，但加總起來常會佔去一大部分的上班時間。新手老師在初執教鞭的青澀階段正需備課及省思時間，卻得被迫接手各種行政工作與班級雜務。上帝所交付的工作極其重要而艱困，但無暇於教學正業的老師，如何能專心致志扮演好上帝發言人的角色呢？

六、社會問題的影響

自從臺灣奇蹟不再，社會問題隨著經濟蕭條而日益加重，快速地蔓延至各個校園角落。沉迷網咖、未婚懷孕、接觸毒品、加入幫派、缺課中輟、三餐不繼等等令人頭痛的現象，常常就是父母離異、隔代教養、或失業無薪等家庭功能失調的結果。於是，新手教師在疲於應付各方加諸的各式要求之時，還得分神面對學生帶來的各類社會問題。為幸福天國引路本為教師無可旁貸的使命，但背負著這般沉重的社會問題，如何還能邁開步伐履行神聖的社會義務？

伍、以 Dewey 哲學思考臺北市教學導師制度之改進⁶

對多年來深受考試、灌輸、和威權影響的臺灣教育體制而言，Dewey 學說

⁶ Dewey 在哲學上有很強烈的應用傾向，他認為哲學可以用來檢視人類社會的實際問題並發揮價值批判與方向指引的功用。因此在其思想體系中，理論與實務之間不可有所斷裂，甚且應該不斷地相互修正；除此之外，哲學探討還必須參照科學研究的成果作為立論的基礎，才可在真實的情境裡付諸應用（葉新雲，1987）。然而哲學理論與一般學科理論不同，它要提供的畢竟是宏觀的思考與眼光，不是具體的策略或技巧；故而在運用 Dewey 哲學於實務中時，研究者勢必只能做大方向與大原則的針砭，無法回應太多的枝節問題或規劃詳盡的施行辦法；有心人從本文所能獲得的，將是心態的轉變與智慧的提升。筆者認為（相信 Dewey 也是這麼認為），有了正確的心態與更高的智慧，才能真正有助於解決實務上的根本問題。

於課程、教學、行政、決策各方面都具有暮鼓晨鐘的警醒作用。例如，偏重考試結果而不重學習過程勢必違反經驗原則，偏重灌輸知識而不重思考方法勢必違反科學原則，偏重威權管理而不重互動交流勢必違反民主原則。這些長期困擾基層教師的重大問題若不做個徹底解決，無疑會在我們追求進步的路上設下重重障礙與變數。教學導師制度雖然只是臺北市教育局眾多政策中的一項，卻與整個臺灣教育體制的發展息息相關且互有牽動；因此若要探求臺北市教學導師制度的改進之道，就不能不從整個臺灣教育體制的根本問題下手。從上述對一般新手教師教學困境的分析可知，讓教師從層層束縛中解放出來，將是改進教學導師制度的先決條件。

在解放教師以推動社會進步這個議題上，Dewey 曾於多篇文章中指出，教師若無權參與教育決策或無權決定教材教法，其後果將是缺乏責任感及改革動力（Dewey, 1937/1987a），會流於交差了事而無意解決問題（Dewey, 1901/1976a）。所以他向來主張將教師從種種負擔及限制中解放出來（Dewey & Watson, 1937/1987），並提倡由教師分享學校的課程制訂權與決策管理權（Dewey, 1903/1977, 1935/1987d）。他還認為教育事務不該像企業體那麼標準化和集權化（Dewey, 1924/1983），教師必須擁有教學上的自由才能使學生心智開展（Dewey, 1936/1987b）。依此觀點衡量行之有年的臺北市教學導師制度，筆者提出以下幾個建議敬供教育局參考。

一、檢視教師工作環境與教學需求

「教學輔導教師制度」的一個基本假設，是初任教師必須為其教學困境負責；亦即教學問題出在執教者的身上，教師以其努力可以做出改善。但從以上分析可知，許多教學問題其實是出在執教者的工作環境上，並非教師改變自己就能夠解決。既然市政府與廣大教師和家長在提升學校教育品質上的期望並無

二致，那麼將本制度的功能加以擴展，重新檢視教師工作環境中的各種阻礙，並針對其教學需求提供各項協助，應該可以訂為未來的發展方向。依筆者之淺見，降低基本授課鐘點以及增加行政人力編制會是改善教學成效的起始點。而按 Dewey 之遠見，給予教師課程制訂權與決策參與權將是改善教學成效的關鍵點。

二、正視社會問題對教育工作的衝擊

教學成效不彰的現象背後，往往隱藏著更深層的社會問題。換句話說，教育問題的真正解決必須配合社會問題的積極處理，否則老師們參加再多的研習、學到再多的理論、接受再多的輔導，也只是治標不治本而已。教學導師制度未來若想發揮更強大的功能，就應該納入教育領域以外的政府機構（如社會局、市議會等）和實務工作者（如社工、醫生、及律師等），以每個學校的個案學生為基礎，與現場教師共同探討及制訂相關政策以幫助弱勢孩童，讓教育工作不至於淪為一場永遠贏不了的拔河比賽。

三、重視教師發言的權利和管道

教學工作是一項藝術工作——每一個學校環境不同、每一個學生資質不同、每一個個案情況不同、每一個老師風格不同，因此極難標準化與規格化。我們若希望所有教師都成為「上帝的發言人」和「天國的引路者」，而不是工廠裡裝配線上的作業員，就應該解除一切不必要的枷鎖，讓教師的思考和心靈都能夠自由馳騁，以他們所能設想到的最佳方式來塑造下一代。換句話說，「運作思考的自由」是教學成功的必要條件。而在當前上下相隔絕的威權管理模式下，此自由就與教師是否擁有發言權利和管道密切相關。

四、確立符合當代需要的教育哲學

本文以 Dewey 哲學思考臺北市教學導師制度，其實是在做以新思想挑戰舊思想的創造性工作。傳統教育已經沉疴難起，臺灣雖進行了十幾年的教育改革，卻遲遲不見具體成效。從哲學角度來看，問題的癥結恐怕就是我們仍在使用一套保守過時的傳統教育觀念（其特徵是重視成績、強調競爭、與功利導向），卻企求它能在變遷快速的社會裡培養出開創未來的人才（其特徵是思考靈活、善於合作、與終身成長）。如果教育問題本源上就是個觀念問題，那麼前述三項關於教師解放的大膽建議，就必須配合教育觀念的扭轉才可能奏效。因此教育哲學的重要性實在不可等閒視之，一旦立場搖擺不定或價值辨識不清，恐怕將會增生更多難以收拾的問題。教育局的當務之急應是凝聚各方共識，為教育訂定新的意義、找出新的目標、並採用新的方法——這一切作為等同於重新確立一套符合當代需要的教育哲學，並以之引導教育政策的走向。相信於觀念、立場、及價值上做出正確抉擇後，實務上的種種問題應該就比較能夠迎刃而解。而在此大破大立的過程中，Dewey 哲學雖未必是當前唯一合理的選項，其深思熟慮與高瞻遠矚的內涵卻值得我們反覆思索並慎重參考。

陸、結語

臺北市「教學輔導教師制度」實行至今，參與其中的學校、教師、專家學者越來越多，彷彿成爲一個非正式的教師發言管道。第一線的教育者透過訪視輔導委員每次來訪的機會，逐漸透露了自身工作上的困難和需求。然而本制度長期以來倚賴臺北市政府提供經費，執行政策的功能強而改革政策的功能弱，並無法真正解決國中小教師所面臨的教學困境。未來本制度若想真正提升學校教育品質，可以考慮蛻變成一個正式的決策諮詢單位，讓各校教師代表（以及

其他相關組織和人士)得以傳遞真實心聲並參與教育政策的制訂。⁷如此一來，理想與現實、理論與實務、決策與執行應該就不會再相隔十萬八千里遠；如此一來，政府官員、民意代表、學者專家、現場老師、學生家長可能就不會再互相抱怨憎恨；如此一來，我們也許能夠在教改進行多年以後，終於欣慰地看到臺灣社會(或者起碼臺北這個城市)開始起步邁向上帝所許諾的那個幸福天國！

⁷ 教師參與決策的前提之一是擁有具法律效力的意見表達管道，筆者此等構想得自於 Dewey 的學生暨同事兼好友——Mrs. E. F. Young。她在擔任芝加哥教育局長時期(1909~1915)曾創立「教師議會」(teachers' councils)，以之作為市政府決策諮詢的單位(Blount, 2002)。Dewey 曾與 Young 共事多年，對於學校經營與教師處境的瞭解受她啟發甚多，所採取的民主立場也與她相當接近(Webb & McCarthy, 1998)。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳 (2007)。臺北市教學輔導教師制度實施成效與問題的三年縱貫研究。
臺北市立教育大學學報：教育類，**38** (2)，1-32。
- 丁一顧、張德銳、高紅瑛 (2007)。臺北市中等學校教學輔導教師制度實施成效與困難之研究。**國民教育研究學報**，**18**，115-144。
- 李玉馨 (2006)。與大環境拔河的人：教改下國中國語文教師在閱讀教學上的困難和因應策略。**彰化師大教育學報**，**9**，23-64。
- 李玉馨 (2008)。替上帝發言，為天國引路：杜威哲學中的教師圖像。載於林逢祺、洪仁進 (主編)，**教師哲學：哲學中的教師圖像** (頁 303-314)。臺北：五南。
- 吳紹歆、張德銳 (2005)。教學輔導教師制度與教師文化的互動：以臺北市一所國小為例。**臺北市立教育大學學報：教育類**，**36** (2)，33-62。
- 許德便 (2006)。教師負擔知多少。**臺灣教育**，**641**，36-40。
- 郭實淪 (1990)。杜威的文化自由主張：政治自由的先決條件。**哲學與文化**，**17** (4)，351-357。
- 張德銳、丁一顧、許雅惠、陳信夫、李俊達、高紅瑛 (2004a)。臺北市中小學教學輔導教師制度九十一學年度試辦實施成效評鑑研究。**臺北市立師範學院學報：教育類**，**35** (1)，101-126。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、吳紹歆、曾莉雯 (2004b)。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之一～四**。臺北：臺北市立師範學院教育學系。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、詹蕙瑋 (2005)。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一～三**。臺北：臺北市立教育大學教育學系。
- 張德銳、鄭玉卿、鄭可偉、丁一顧、高紅瑛、林瑜一、簡賢昌 (2006)。**臺北市教學輔導教師制度 94 學年度實施成效評鑑報告 (1) — (5)**。臺北：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 張德銳、李俊達、高紅瑛 (2003)。臺北市中小學教學輔導教師制度第一年試辦實施成效評鑑研究。**臺北市立師範學院學報：教育類**，**34**，41-62。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧 (2005)。臺北市國民小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦實施成效評鑑研究。**臺北市立師範學院學報：教育類**，**36** (1)，157-188。
- 張德銳、簡賢昌 (主編) (2007)。**攜手同行邁向專業：國小教學導師與夥伴教師互動歷程與專業成長故事**。臺北：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。

- 陳信夫、黃家燊 (2002)。國民中小學教師的工作環境對教師效能的影響：專訪全國教師會吳忠泰秘書長。**教育研究月刊**，**104**，19-24。
- 陳閔翔、洪仁進 (2007)。追尋教學的藝術：從 J. Dewey 思想衍繹教師角色與教學的美感特質。**教育研究集刊**，**53** (1)，87-118。
- 黃義良 (2000)。國中小初任教師工作壓力與調適取向之研究。**國民教育研究學報**，**6**，269-298。
- 黃藹 (1999)。教育哲學家對教育改革能有什麼貢獻？**哲學雜誌**，**29**，104-115。
- 黃獻育、張祝英、葉曉晴、陳錦蘭 (編) (2006a)。**臺北市立國民中小學教學輔導教師試辦方案 94 學年度成果彙編**。臺北：臺北市教育局。
- 黃獻育、張祝英、葉曉晴、陳錦蘭 (編) (2006b)。**臺北市立國民中小學教學輔導教師試辦方案 95 年度論文集**。臺北：臺北市教育局。
- 葉新雲 (1987)。杜威社會思想的現實意義。**思與言**，**24** (5)，67-84。
- 楊貞德 (1995)。「大社群」：杜威論工業社會中民主的必要及其可行性。載於陳秀容、江直樺 (主編)，**政治社群** (頁 153-176)。臺北：中央研究院中山人文社會科學研究所。
- 臺北市國語實驗國民小學 (編) (2005)。**臺北市立國民中小學教學輔導教師試辦方案工作手冊**。臺北：臺北市立教育大學教育學系。
- 劉春榮 (1998)。教師專業自主。**教育資料集刊**，**23**，25-38。
- Blount, J. M. (2002). Ella Flagg Young and the Chicago schools. In A. R. Sadovnik & S. F. Semel (Eds.), *Founding mothers and others: Women educational leaders during the progressive era* (pp. 163-176). New York: Palgrave.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press. (Original work published 1916)
- Dewey, J. (1972a). Interest in relation to training of the will. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early works, 1882-1898* (Vol. 5, pp. 113-150). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1896)
- Dewey, J. (1972b). My pedagogic creed. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early works, 1882-1898* (Vol. 5, pp. 84-95). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1897)
- Dewey, J. (1976a). The educational situation. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 1, pp. 257-313). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1901)

- Dewey, J. (1976b). The school and society. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 1, pp. 1-109). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1899)
- Dewey, J. (1976c). The child and the curriculum. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 2, pp. 271-291). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1902)
- Dewey, J. (1977). Democracy in education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 3, pp. 229-239). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1903)
- Dewey, J. (1983). The classroom teacher. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 15, pp. 180-189). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1924)
- Dewey, J. (1985a). Interest and effort in education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 7, pp. 151-197). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1913)
- Dewey, J. (1985b). Schools of tomorrow. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 8, pp. 205-404). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1915)
- Dewey, J. (1986a). How we think. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 8, pp. 105-352). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1933)
- Dewey, J. (1986b). The social-economic situation and education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 8, pp. 43-76). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1933)
- Dewey, J. (1986c). Can education share in social reconstruction? In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 9, pp. 205-209). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1934)
- Dewey, J. (1986d). Education and our present social problems. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 9, pp. 127-135). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1933)
- Dewey, J. (1986e). Education and the social order. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 9, pp. 175-185). Carbondale, IL: Southern Illinois

- University Press. (Original work published 1934)
- Dewey, J. (1987a). Democracy and educational administration. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 11, pp. 217-225). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1937)
- Dewey, J. (1987b). The social significance of academic freedom. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 11, pp. 376-379). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1936)
- Dewey, J. (1987c). The teacher and the public. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 11, pp. 158-161). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1935)
- Dewey, J. (1987d). Toward a national system of education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 11, pp. 356-359). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1935)
- Dewey, J. (1988). The duties and responsibilities of the teaching profession. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 5, pp. 326-330). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1930)
- Dewey, J. (1991a). Education, democracy, and socialized economy. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 13, pp. 304-308). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (1991b). Experience and education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 13, pp. 1-62). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (1991c). Social aspects of education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 17, pp. 226-241). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1901)
- Dewey, J. (1991d). Social value of courses. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 17, pp. 310-322). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1902)
- Dewey, J. (1991e). Some elements of character. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 17, pp. 336-347). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1902)
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover. (Original work published 1910)

- Dewey, J., & Watson, G. (1987). The forward view: A free teacher in a free society. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 11, pp. 535-547). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1937)
- Dewey, J. M. (1989). Biography of John Dewey. In P. A. Schilpp & L. E. Hahn (Eds.), *The philosophy of John Dewey* (3rd ed., pp. 3-45). La Salle, IL: Open Court.
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1966). *The Dewey School: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*. New York: Atherton Press. (Original work published 1936)
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the high tide of American liberalism*. New York: Norton.
- Simpson, D. J., Jackson, M. J. B., & Ayccock, J. C. (2005). *John Dewey and the art of teaching: Toward reflective and imaginative practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's laboratory school: Lessons for today*. New York: Teachers College Press.
- Webb, L. D., & McCarthy, M. M. (1998). Ella Flagg Young: Pioneer of democratic school administration. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 223-242.