

How Teachers Taught :
Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990, 2nd edition

美國中小學課堂教學 的變與不變， 1890-1990 年

Larry Cuban ——— 原著

單文經 ——— 譯注

「國家科學及技術委員會經典譯注計畫」成果

 國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心
Research Institute for the Humanities and Social Sciences, National Science and Technology Council

本著作獲國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心補助出版



心理出版社

美國中小學課堂教學的變與不變，1890-1990 年

*How Teachers Taught: Constancy and Change
in American Classrooms, 1890-1990*, 2nd edition

Larry Cuban 原著

單文經 譯注

「國家科學及技術委員會經典譯注計畫」成果

How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990

SECOND EDITION

Larry Cuban

Copyright © 1993 by Larry Cuban

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, or any information storage and retrieval system, without permission from the publisher.

First published by Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York, New York USA. All Rights Reserved.

Complex Chinese Edition Copyright © 2023 by Psychological Publishing Co., Ltd.

目次

編輯說明	v
作者中文版序	vii
譯注前言	ix
譯注導讀	xxi
Shulman 一版推薦序	lxiii
Tyack 二版推薦序	lxvii
二版自序	lxix
二版謝辭	lxxiii

緒論 1

學校與課堂的改革	4
變與不變的解釋	21

第一篇 進步主義與課堂教學作法，1890-1940 年 31

第一章 世紀之交的教學作法：傳統與挑戰 33

小學課堂	34
高中課堂	46
教學的同與異	54
學生中心的教學	55
摘要	65

第二章 教室門後：¹紐約市，1920-1940 年 67

都市中的課堂	73
紐約市的學校	74
課堂教學的組織脈絡	80
課堂的社會脈絡	90
施行進步的教學作法	93

1 查此處原文為“Behind the classroom door”；譯注者原譯為「課堂門後」，經一位審查提示：「教室方有門」，乃依囑改為「教室門後」，特誌之。

第三章 教室門後：丹佛，1920-1940 年 107

學區背景 110

八年研究 117

課堂 120

改革的影響及遺產 125

第四章 教室門後：華盛頓特區，1920-1940 年 129

課堂教學的社會與組織背景 133

三個都市課堂教學作法的摘要 155

第五章 鄉間及城市學校，1920-1940 年 159

密西根鄉間的課堂 161

全美的鄉間課堂 165

鄉間的黑人學校 174

鄉間課堂的照片及書面記述 176

鄉間及城市學校中盛行的教學作法 179

摘要 192

結論 195

第二篇 開放課堂與另類學校：進步主義再探， 1965-1990 年

199

第六章 非正式教育，1965-1975 年 201

非正式課堂的背景：1960 年代 203

開放課堂：1970 年代 208

北達科他州 211

紐約市 220

一般與另類高中 236

華盛頓特區 246

全美的圖像	269
摘要與結論	275

第七章 各地與全美課堂教學作法的快照，1975-1990 年 279

維吉尼亞州 Arlington 郡，1974-1981 年	283
全美課堂教學作法的資料，1975-1990 年	300
1980 年代的教學作法	309
摘要	323

第三篇 課堂教學的變與不變，1890-1990 年 325

第八章 解釋教師如何教學：探索式的分析 327

學校改革的階段與層次	328
解釋	335
以三項規準檢視六個論證	346
「情境限制下的抉擇」	351

第九章 又如何呢？對於政策制定者、實務工作者及研究者的啟示 367

對於試圖改革課堂教學的各方人士之綜合啟示	372
----------------------	-----

原書附錄	393
注釋補遺	397
參考文獻	417
人名索引	447
主題索引	451
譯注後記	455
作者簡介	461
譯注者簡介	462

國科會人文社會科學研究中心

緒論

超過二十五年的時間，我曾經擔任中學社會科教師，並且在四個學校系統擔任行政人員。自從 1981 年起，我成了大學教師與研究人員。這些年來，在我的經驗中，或者是研究的文獻中，都有一些關於學校教育的基本問題出現，這些問題要不是看起來無法解答，就是雖有解答，但總是不能令人信服。

在過去二十年，我曾經進入許多課堂。當我在中等學校觀察教師時，總是有一陣陣似曾相識之感，掠過我的心頭。我所看見的情況，就和 1940 年代我還是個坐在初中及高中課堂的學生，以及 1950 年代中期我還是個初任教師時，幾乎完全一樣。這種對於教師教學留有如此深刻感覺的情況，發生在許多不同的學校裡。我們心自問，教學怎麼會在超過四十年的期間，看起來似乎（*seem*）一直未曾改變呢？

當我在兩個學區擔任行政人員的十年之間，我必須面對另外一個困擾著我的問題：作為一個像學校這樣容易受到變遷所影響的機構，能夠穿過教室大門的教學改革，為什麼竟然如此之少？政策制定者、基金會的執事者、學者都紛紛針對經營學校及教導學生等事項，提出各種不同的建議，學校也以採納新的閱讀方案、新的學校組織方式、課程的革新等作法回應之。學校董事會及行政人員總是洋洋得意地展示他們採行的新方案，以及讓他們與時俱進地推動著包含了最新教育觀念的革新作法。然而，正是這些政策制定者、基金會的執事者、學者當中的許多人士指責教師，說他們冥頑不靈，因為他們總是兀自維持著與新近採行的政策、方案及教材背道而馳的傳統教學風格。既然如此，我所問的兩個問題似乎是相互聯結在一起的。這種不分時空、明

顯地保持教學一致性的情況，似乎與課堂面對變革時，固若金湯、堅不可摧的特性有所關聯。

- 2 在一篇 1979 年發表的文章中，我試著以 1870 年代以來課程變化與穩定為主旨的一項研究來解答這些問題。在檢視各種不同力量如何形塑前一個世紀的課程及課堂教學時，我用了一個颱風的隱喻區分課程理論（curriculum theory）、學習課程（courses of study）、教材（materials）、課堂教學（classroom teaching）之間的差異。颱風帶來的強風橫掃海面，激起 20 英尺的浪潮；海面以下一英尋（6 英尺）的浪濤激流湍急、洶湧澎湃，然而在海洋的底層則平靜如常。⁸³

誠如隱喻所能表達的含義之巧妙，我用此一颱風隱喻，將新近宣揚的課程理論，和這些理論所衍生而得的政策言說（policy talk），兩者作了一番比較。舉例而言，專業期刊對某一理論有了贊同與反對的回應。發予編輯人員的信函，以及尖銳的反駁聲增添了幾許紊亂。專書的出版讓這些理論的知名度提升了。研討會參與者有懷疑的，也有支持的。教育領域的教授在他們的課堂裡，把這些嶄新的智慧結晶教給了學生。某些學校董事會採用了這些政策，並且開始施行與這些新概念一致的某個臨時性質的方案。但是，大部分的教科書商仍持續印行一些鮮少觸及這些新理論的教科書，而大部分的教師則仍使用著一些未貼有與爭議或口號有關標識的教學方法。我用了這個隱喻說明理論、政策說辭（policy rhetoric）、方案的內容之間的區別，以及所有這些因素對於教學行為所造成的影響——最後這一點才是最重要的！

83 原注 1：Cuban, 1979a。【譯注者補充】：本段文字涉及學習課程、教材與課堂教學三個術語不同中譯的問題，須稍加討論。(1)本書以學習課程中譯“course of study”，至於“curriculum”、“course of study”、“materials”與“syllabi”的關聯與異同，將於本書 p. 31 第二段，論及“course of study”與“syllabi”二詞時，再於注腳進行討論。(2)一般將“materials”譯為材料，而將“subject matter”譯為教材，然而因為 Cuban 有時將二者混用，所以本書將依上下文脈定其中譯。(3)本書將“classroom teaching”譯為課堂教學，並不代表本書將“classroom”一律譯為課堂，而是亦依上下文脈有時譯為教室。(4)與“teaching”有關的“instruction”及“pedagogy”等詞中譯的問題，請見本書 p. 7 末段、p. 38 末段、p. 174 第三段，以及 p. 245 第三段文字下方注腳的討論；我們可從中看出這三個都有「教學」意義的語詞，會因為上下文脈不同而有不盡相同譯法的緣由。(4)又，凡以「本書 p. ……」表示的頁碼皆指邊碼。

我在那篇文章中寫道，課程理論確實影響到專業的意識型態及政策制定者所使用的語彙，還有學習的課程；而且，在一定程度上，課程理論也影響了教科書的內容。但是，我並未找到太多證據，足以證明課程理論為教學實踐帶來了顯著的改變。不過，我並未系統地或是廣泛地檢視原始的資料，甚至未特別關注到來自學區的原始資料。絕大部分的情況下，我所用的是二手的資料，頂多只參考了一些當時手邊已有的原始文件。以這些初步的文獻概覽為本，我發現，儘管諸多聲勢強大的改革作法企圖將課堂實踐帶向較為學生中心的教學去，但是有些證據卻顯示，我們似乎看到教學的作法一直維持著頑固不變的繼續性。

使這種相互矛盾的情況更形嚴重的是，有限的證據顯示，儘管師資培育的作法、州政府的教師認證，以及教學實踐方面的學術知識等皆有所改善，但是幾十年以來，收受不同背景、不同能力學生之各個階段的學校教育，似乎仍然維持著極其穩定的教學作法。在處理這樣的矛盾情況時，研究者可謂治絲益棼。某些作者斷言，其實教師早就接受學生中心教學了，而另外的作者則指稱，這樣的改變其實極少制度化。所有這些不同說法所顯示的共通之處即是，有關教師在課堂中的所作所為之研究證據，確實有付諸闕如的情事。⁸⁴

關於教學的逐步演變是否已經維持一段長久的時間，在始終缺乏證據的情況下，讓我產生了這樣的一個根本問題：教師都是如何進行教學的？若要使我所試圖尋找的答案確實具有分量且足夠明確，我就必須試著把有關教師在課堂中的所作所為，連同針對教學實踐所作的改革努力，這些到目前為止所呈現的碎裂資料組合在一起。於是，本研究就開啟了這項工作。

若欲解答一個世紀之間，教師如何教，以及課堂有了什麼樣的改變這個問題，那麼為理解各種不同類別的學校與課堂改革而建立的框架，應是一項有用的工具。茲試說明如下。

84 原注2：我稍後會在第一章，就歷史學者如何看待學校與課堂的變與不變之問題，進行一番討論。

學校與課堂的改革

為了理解過去與現在有關教學改進的努力，並且聯結涵蓋面較廣大的學校改進政策與課堂教師行為，我謹將過去一個世紀以來的各項改革分成**漸進的**（*incremental*）及**根本的**（*fundamental*）兩類。⁸⁵

漸進的改革

漸進的改革是指那些旨在針對包括課堂教學在內的學校教育現有結構，改進其效率（*efficiency*）及效能（*effectiveness*）。⁸⁶ 在漸進改革的背後，有這麼一項假設：基本結構尚稱健全，但須加改善。老舊汽車若修理一番，還會跑得很好；它需要輪胎、煞車、新電池及水壓泵浦——這是漸進的改變。學校可見的漸進改變，例子有如：在高中現有的三個或四個分軌，再增設另一個課程分軌（*track*）；⁸⁷ 引進績效薪資（*merit pay*）；⁸⁸ 班級人數由 30 人調降為 28 人；為中學增置兩位諮商人員，或是為小學增置一位助理校長；改善學校有關學生出缺席的規定；改變親師會談時間，俾便適應單親及上班族家長的時間。

85 原注 3：我由 Watzlawick、Weakland 和 Fisch（1974）的專書中獲得這些想法。他們在該書用「一階」（*first-order*）指謂我所稱「漸進」的改革，而以「二階」（*second-order*）指謂我所稱「根本的」改革。

86 廖又生（1995）引用 Peter F. Drucker 所云「做正確的事遠比把事情做得正確來得重要」（*It is more important to do the right thing than to do the things right*）指出，做正確的事是效能的寫照，而將事情做得正確則為效率的表徵。效能是指涉投入、轉換及產出三者間程序的盡善盡美，並能符合組織原先目標的要求，著重精度及質量水準；而效率則指投入、產出的最佳比例，偏向速度及數量水準層次。

87 課程分軌意指將學生納入不同的軌道接受教育。徐超聖（2000）指出，美國一般高中的課程，大致分為大學預備軌、普通教育軌、職業或技術準備軌、榮譽軌或精修軌（*advanced*）等四軌。

88 績效薪資意指按照教師的服務績效決定薪資給付，而非如一般作法，依教師的學歷與年資決定薪俸的多寡。

在課堂裡，漸進的改變還包括了公民或寫字教學的新增單元；以教師為對象而辦理的課堂電腦使用研習，以便他們能用來保存學生出席紀錄，並記載學生成績；或者將各種維持課堂規訓的不同作法介紹給教師。

根本的改革

根本的改革是指那些旨在針對同樣的結構進行一番轉換（transform），亦即做永久改動式的轉變與更換。在根本改革背後的假設是，基本結構的核心已經有了瑕疵，必須加以翻造，而不只是修補就可。破舊的汽車已經不堪修理，我們必須更換一輛新車，或者改採不同的交通方式——這是根本的改變。

如果新開課程、增聘人員、辦理暑期學校、提高對教師的要求，乃至調整薪資等是學校教育結構漸進的改良，那麼進步主義者在 19 世紀末推動的幼兒園及初級中學等作法，就是在學校教育制度方面所作的根本改革。其他的例子還有在 19 世紀末到 20 世紀初，把學校所負有的任務加以擴大，因而介入了兒童及其家庭的生活（如在醫療及社會服務等方面），並且讓家長有決定子女入讀私立或公立學校的選擇權等。⁸⁹

應用在課堂中，根本的改變有如旨在轉換教師角色的作法，讓教師們由原本是權力與知識重要來源的情況，轉換而成為引導學生作成決定的教練，協助學生從他們自己的經驗、他們相互之間、書本等方式的學習中發現意義。教學變成了一些讓學生可以從教材、同學相互之間、社區等來源進行學習的活動。教學變成了說得少，而聽得多。學生的學習變得積極主動，因而包括

89 依單文經（2021，頁 46）之說，20 世紀初的美國受到 19 世紀都市化、工業化及移民陡增等因素影響，歷經約二、三十年政經社會大幅改革、力求現代化的進步時期（progressive era）；改革運動由地方起始並擴散至各州及全美。持有進步主義（progressivism）觀點的進步主義者（progressives）多以科學、技術、專業與教育是有效解決社會問題的良方。而最早研究進步教育史的 Cremin（1961）於《學校的變革》（*The Transformation of the School*）中指陳，進步教育意欲藉學校改革優化個人生活，促成社會發展與繁榮；因此，「將美國進步主義視為一整體，所顯現的教育層面」（p. viii）即是進步教育。Cremin 並直指進步主義者將「擴大大學校教育規劃與功能」（p. viii）列為首要任務。

了分組學習、遊戲、獨立學習、藝術表現等。坐在自己座位上的學習（seat-work），⁹⁰ 以及聆聽教師講解等活動減少了。這樣的改變代表的是教師對於知識、教學和學習等的性質，乃至他們在課堂裡所採取的行動，所作的一種思考方式的根本轉換。

上述漸進的及根本的革新作法之中，有一些已經固著不動了——也就是說，它們已經制度化了。然而，許多作法則尚未制度化。整體而言，課堂改革的失敗率是蠻高的。某些改革會活存下來，但是只挨過幾年，然後就消失了；其他的改革則融入了日常的課堂活動之中。有些活存，有些則否，其中緣由，如何解釋呢？

將根本的改變轉換成漸進的改變

幼兒園、初級中學、開放空間建築、電腦的使用等，都是一些自從本世紀（指 20 世紀，以下同）初以來，實際推行了的，以及曾經試圖推行的根本改變；它們都在許多學校推動過，但是久而久之，要不是邊緣化而成為漸進的改變，就是悄聲無息地消失了，只留下了一丁點兒的蛛絲馬跡。怎麼會有這樣的事情發生呢？

像這樣在意料之外的例子中，有一項大家熟悉的就是 1950 年代及 1960 年代的課程改革；這些改革方案大部分是由學術界的專家學者們帶領，而由聯邦政府所贊助的。這些改革方案旨在翻轉數學、科學及社會等科的教學與學習，曾經投入了數以百萬計的美元，編製了許多教科書及課堂用的教材，並為教師辦理了不少的研習。教師在使用這套由學者們編製的最佳教學材料，應能輔導學生理解科學家是怎麼思考的、體驗解決數學問題時的發現之樂、親自動手做實驗，並且運用原始文獻理解過去。結果，已經出版的教學材料確實到了教師手裡，但是他們根本沒有時間理解：如果要使用這些新穎的材料，到底應該做些什麼準備，才可能發揮作用。

90 “seatwork”意指學生坐在自己的座位上學習、工作、做作業或做功課，有時簡稱為座位功課，本書將依其上下文脈定其譯法。

到了 1970 年代結束，在研究者報導課堂裡的情況如何時，他們的發現是，大家熟悉的教師中心教學——也就是由教師按照一本教科書傳授知識——卻很少有學生真正如課程改革者所預期的，在作批判思考、問題解決，或者體驗科學家們研究等學習。不過，這些聯邦贊助的改革努力，確實留下了一項不同於尋常的課程殘留物（residue），亦即一些在 1970 年代出版的教科書。一項試圖翻轉教學與學習的革命之舉，最終卻成了一堆新教科書的內容。⁹¹

有關根本的改變轉換而成漸進改變的情況，有一個比較複雜的例子，是 George 及 Louise Spindler⁹² 兩人所稱的「替代式的改變」（substitute change）。他們以十年多的時間，研究一個德國南部名為 Schonhausen 的村莊中一所小型的學校。這個地處南德鄉間的村莊，後來因為該村莊與周遭的村莊經歷了土地權調整及葡萄酒生產等方面的改變，亦即將原有土地重劃為較大的農地，俾便引進機器大規模種植葡萄。此外，人口的移動也使此一區域漸漸都市化。

早先的幾十年，學校課程都著眼於這塊土地、村莊社區及家庭價值等要項。然而，聯邦及該邦的教育首長頒布了一套立基於城市生活、注重現代化及高科技等理念的新課程及教科書。兩位 Spindler 在 1968 年著手研究該一村莊及其學校；歷經十年改革之後，他們在 1977 年又回到該地。

讓兩位 Spindler 感到詭異的是，即使教育部官員清楚地希望該村莊學校能夠更為現代化，並且對於都市生活能更具回應性，但是兒童、教師及家長們卻持續作成傳統為本與村莊取向的抉擇。在學校裡，原本全班到鄉間一日遊的活動，由前往村莊議會請願的角色扮演活動取而代之。許多有關本地之美的原本內容都不復存在，但是滋養村莊傳統的文化宗旨與價值的作法卻依然存在。怎麼回事呢？

91 原注 4：Atkin & House, 1981; Stake & Easley, 1978; Suydam & Osborne, 1977。有關漸進變化中的根本改革（incrementalizing fundamental reforms）之其他實例，請見 Wolcott, 1977; Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 1982; Malen & Hart, 1987; Edelfelt, 1972。

92 George Spindler (1920-2014)、Louise Spindler (1917-1997)。

兩位 Spindler 發現，教師們進行教學與維繫課堂秩序的作法，為面對課程改革的村莊保持了傳統。新課程推薦的一篇課文是有關村莊政治運作過程的戲劇，教師卻從先前的課程中選用了一課傳奇式的民間故事取而代之。於是，課堂活動仍是以村莊生活的重要性為焦點。將德國這個地區人們的價值作根本改變，俾便使他們能對都市生活更具回應性的企圖，就如此地轉換而成更肯定村莊價值的原有作法。⁹³

另外一個將根本的改變轉換成漸進改變的作法，是置之不理，終而將它們逼到學校一般性事務的邊緣。舉例而言，諸如縮減班級人數、將師生關係加以再概念化、把來自不同領域的教材加以統整，乃至組織一些讓學生參與學習的活動等革新方案，一開始都是設在顯眼的地點以實驗方式進行，若干年後搬遷到主建築後就變成了一般課堂的部分，甚至搬遷到不顯眼的遙遠地點而漸為人們所遺忘。的確，學校會採行與主流學生所接受的課程根本上不同的方案，但是參加這些革新課程方案的學生卻都是一些局外人（outsiders）——標記為潛在的中輟生、職業分軌的學生、青少年未婚懷孕者、經指認為資賦優異學生、高關懷（at-risk）的學生、殘障學生等。於是，某些基本的改變就像是用膠囊包起來似的，好比在牡礪中的一粒砂子；他們存在於系統中，但是經常與主流課程方案隔離起來。⁹⁴

這些維繫持續性的組織作用很少是出諸於密謀，甚至也很少是出諸於學校教育官員有意識的行動。當各個不同階段的學校與較大的社會互動時，科層體制、政治及文化的過程會深邃地嵌入不同階段的學校教育運作中；此時，這類轉換作用即發生了。這些深藏於組織的各種過程之所以促成這類轉換作用，是為了讓學校看起來現代化，也為了說服支持學校的人士，要他們相信學校跟得上時代，且能隨時回應支持者的願望。於是，在面對試圖將學校與課堂原本情況徹底加以翻轉的外來力量時，人們在學校教育的機制之內，就會找到強而有力的作法，用以保存其行動的獨立性。⁹⁵

93 原注 5：Spindler & Spindler, 1982。

94 原注 6：Powell, Farrar, & Cohen, 1985。

95 原注 7：Meyer, 1986; Meyer & Rowan, 1978。亦請見 Cuban, 1992。

將此一區分根本改革與漸進改革的框架，以及長久以來發生作用的情況，直接套用在教師如何教這項研究的可行性有多大呢？若要針對「人們採行某些鉅觀政策之後，如何將這些政策加以調整」這樣一個問題，掌握其大致的要點，並據以作出一項論證，這倒是挺容易的。但是，若要用來針對一整個世紀之久，各種不同狀況課堂中的教師行為作出一番解釋，就困難很多。

在應用此一框架描述教師如何教時，我在本書研究了 20 世紀各項旨在根本地改變教師日常行為的改革脈動之前、之中、之後，教師教學作法的狀況。當我這麼做時，我希望能針對那些一直繼續存在的教學作法，以及課堂中到底發生了哪些類別的改變，作一番清楚的理解。

然而，我們即將針對課堂作出客觀而仔細檢視的，是怎麼樣的一些令人困惑的師生行為呢？雖然沒有任何一項研究，能正確對待課堂教學中既細緻纏結而又經緯錯綜的行為，但是有一件十分好用的工具，可以針對那一片的複雜事象，作某個部分的揭露。這套工具包含了一組數量有限卻很有用的指標，可據以描述教師行為的重要層面。若欲使用這套工具，須先將教學看成一個連續體；此一連續體的一端是教師中心教學，另一端則是學生中心教學。然後，再以這些指標一一衡量教師在其課堂中的所作所為，進而據以一一確認這些「所作所為」，距離教師中心教學一端或學生中心教學一端的遠近。雖然此一連續體不可能完全掌握課堂環境的豐富意蘊，也或者不可能詳盡理解課程與教學交叉相疊的多重性質，但它確實為那些存在數十年之久、關閉了大門的課堂，提供了隱隱約約、模模糊糊的一瞥，進而讓我們可藉以繪製其教學的地形圖（pedagogical topography）。

在繼續以下的行文之前，我必須明白地將我所指的教師中心及學生中心教學這兩種作法說明清楚。教師中心教學是指由教師掌控課堂中所教的內容、什麼時候教，乃至在什麼情況之下教等一切事項。可用以測度教師中心教學的觀察指標（observable measures）有如：

- 7
- 在教學中，教師發言比學生發言多。
 - 教學多發生在全班上課時；少有小組或個別教學。
 - 上課時間的使用，多由教師決定。
 - 教師十分倚重教科書，憑以引導課程與教學的決定。
 - 教室傢俱的安排總是以行列的桌椅面對著黑板，再加上附近一張教師的桌子。

學生中心教學是指學生對於課堂中所教的內容、如何學習這些內容，乃至在課堂裡移動等一切事項，皆承擔相當多的責任。可用以測度學生中心教學的觀察指標有如：

- 在履行學習任務時，學生所做的發言，若不比教師多，也不會少於教師所做的發言。
- 大部分的教學是以個別的作法，採小組（2 至 6 名學生）或是中型分組（7 至 10 名學生）的方式進行，而非直接以全班的形式進行。
- 學生協助選擇與組織所要學習的內容。
- 教師允許學生部分地或全部地決定行為規則、課堂賞罰，以及這些規則及賞罰如何強制執行。
- 在課堂中可以取得各種不同的教學材料，例如活動角、學習站、興趣角，學生因而可以個別地或以小組的方式使用之。
- 使用這些教學材料的時間，要不是由教師安排，就是由教師與學生相商之後排定，這些時間至少占一半可用的學業時間。
- 教室空間的安排方式，通常允許學生共同學習或分開學習；教室傢俱的安排方式並無固定的型態，桌子、檯子及椅子都經常重新排列與組合。

我把這些關於教師中心與學生中心教學的差異當作工具，幫助我將課堂

所發生的事情作一番測繪。這些教學的組型（patterns）確實有相當長的歷史了！

幾個世紀以來，對於教師應如何教，以及教師到底怎麼教的這些問題，至少有兩項傳統；這兩項傳統不但引發了爭論，也進而形塑了實務的作法。有人把我所稱的教師中心教學，也描述為科目中心、「硬心腸的」（tough-minded）、「硬式教學」（hard pedagogy⁹⁶）、「模仿式的」（mimetic）教學；不同時代的人把我所稱的學生中心教學，描述為兒童中心的或「進步的」（progressive）、「軟心腸的」（tendered-minded）或「軟式」（soft）教學、「革新的」（transformative）教學。雖然，我所下的定義算不上跟那些較早說法完全一樣，但是我相信，這樣的界說跟諸位先賢之主張有相當多的重疊，應該可以與千年之老的教學觀齊名了。⁹⁷

這兩種教學傳統乃是建立於不同的知識觀，以及對師生與這些知識的關係，這兩個方面所持之不同觀點之上。就教師中心教學而言，知識通常是（但非總是）「呈現」給學習者，學習者好比——此處所用的隱喻隨著時地不同而有異——「白板」、「待充實的容器」或者「待填塞的鴨子」。就學生中心教學而言，知識通常是（但非總是）由學習者「發現」，學習者好比「在藝術家手中的肥沃黏土」或者「一座極需熟練園丁照顧的花園」。

運用這兩種教學傳統作為理解恆定與變化的工具是有所限制的，因為它們的精確度不足。當一位教師在某一個傳統中進行教學時，到底發生了什麼事，我們還有許多不清楚的地方。不過，即使有這些瑕疵，這些傳統還是可

96 (1)由於到目前為止，“pedagogy”一詞第一次出現在本書正文中，所以有必要就其中譯的作法，作一番討論。依<https://en.wikipedia.org/wiki/Pedagogy>之說，“pedagogy”一詞係希臘語 paidagōgia 的派生詞，源自本意為專門帶領兒童學習、類似教僕的 paidagōgos；是以，該詞原指帶領兒童學習的行動或學問。經過一段時間演變之後，其界說增加了另外四種：一為教學方法或作法的本身，二是對於教學方法或作法的觀點，三是研究或探討教學方法或作法的學問，四則擴大成為研究教育的學問或觀點。(2)在本書中，較多討論課堂教學的實務作法，所以大多將“pedagogy”譯為教學、教學方法或作法；亦有譯為教學觀者，請見p.38第四段。(3)本此，p.8第四段出現的“pedagogical progressives”即應譯為「教學派進步主義者」，俾與p.49第三段出現的“administrative progressives”（行政派進步主義者）相對應。

97 原注8：James, 1958; Katz, 1968; Jackson, 1986。

以幫助我們梳理各種不同的教學組型，不論此一梳理的作法有多麼簡單。畢竟我們已經想定了，這些組型乃是排列在一個連續體上的。更重要的是，若與我們所面對的是「能掌握到長久以來，教師在課堂中所作所為的研究，如此之少」這項事實相權衡，這些瑕疵就算不了什麼了！

於運用這些構念時，我不認為，在教學現場所發生的實際變化，只是由教師中心到學生中心教學的移動；有可能是往來互動，兩種方向皆有。而且，個別的教師會沿路停在途中各個不同的地方。我也不認為，這些有關教學行為的改變，是全有或全無地接受某一整個取向。如同本研究將顯示的，十分常見的情況是，教師會將他們認為有用的某些作法，併入他們的知識庫藏（*repertoires*）之中。熟悉了的及新的作法兩者的混成體，曾經在過往一百年之間的課堂重複地出現。舉例而言，在 1929 年，一位小學教師多年來唯一的革新作法就是，把她的班級分成兩個閱讀組，當她在教室前方教某些學生時，其餘的學生則坐在桌前做一項作業；然而，這也因此在她的知識庫藏之中添加了一項新的教學工具。同樣地，在 1933 年，一位高中歷史教師開始運用一些取自當時政治生活的例子，讓學生能以較活潑的方式學習法國大革命；他這麼做，實際上就是針對他日常的作法作了一番調整。

雖然在那幾十年之間，教學派進步主義者可能會對我有關革新作法的措辭，搖頭嘆氣，並且以為這些革新作法失之瑣碎；但是，這些教師仍然有選擇性地採行了兒童中心的作法。我以為，一個連續體必須要留有空間給「進步式的教師中心教學所組成的混成體」（*hybrids of progressive teacher-centered instruction*），正如它也應該將空間留給教學派進步主義者更熟悉之「各種不同類型學生中心教學」的作法一樣。

過去一個世紀以來，教師們試著有選擇性地，將學生中心教學作法融入他們的教學作法之中。因為如此而形成之各種不同的調整作法，與他們一直都忽視的各項改革作法一樣，對於政策制定者及學者而言，若不是很有趣，就是讓人感到很困惑。學者們也必須解開這樣一團神秘的東西，讓人們明白這些混成體，到底是些什麼種類的變革。換個角度看，這些變革可以分解為

至少兩個問題。其一，將「學生中心的專門技術併入主流的教師中心作法，因而形成之各種教學作法」置放在一起的加大型軍械庫（arsenal），⁹⁸所意味的只是單純的漸進式變革，亦即只是在盛行的教學作法上，作進一步的加強？或者，其二，它意指著，這些乃是在強調「個別教師作法」（individual teachers' approach）這項根本式變革的目標引導下，所採取的漸進式步驟呢？雖然我在後面還會回過頭來處理這些問題，但是我現在提及它們，是為了要提醒讀者留意，還有許多困惑留待學者及政策制定者加以研究。

儘管有這些困惑，但是人們還是可以憑著一些指標，仔細觀察教師所作成的教學決定，進而判斷教師所採取的教學作法，並作一番類目的歸納（categorize）。這是因為，一般而言，在課堂之中，教師可以在一些看得見的地方，發揮直接的影響力，並且作成一些教學決定。這些課堂指標（indicators）是可用以證明，教師採取某一主要教學形式的根據，特別是將這些課堂指標組合在一起，就能形成教學的組型。這些指標包括了：

1. 教室傢俱的安排。
2. 教師發言與學生發言的比率。
3. 大部分的教學是以個別的、小組的，抑或全班形式進行的。
4. 供學生在一般上學日當中使用的學習角或興趣角之有或無。
5. 學生在不需徵求教師同意的情形下，在課堂中自由移動的程度。
6. 倚重教科書，以及使用各種不同教學材料的程度。⁹⁹

在描述課堂教學的實際情況時，我不得不將範圍加以窄化：本研究排除了課堂情緒氣氛及師生非正式關係的敘述；而且，我既不會針對教師中心或學生中心教學的效能作任何判斷，也不會就各種教學作法進行比較；這是因

98 Cuban 在此地用“arsenal”，跟前面“repertoire”（p. 8）意思一樣，都意指教師在教學方面所積累的知識庫藏。不過，此地係依一般的意義將“arsenal”譯為軍械庫。Cuban 還特別強調，此一“arsenal”乃是個經過加大了的大型（expanded）軍械庫。

99 原注 9：關於使用這些指標的理據，請見本書 pp. 291-293 的附錄。

為，我認為，無論學者或實務工作者如何界定有效的教學，它們的事證皆會發生在這兩種傳統中。對我而言，核心的研究論題是要確認，過去一個世紀中，在許多人試著運用龐大的力量，企圖將教學翻轉而成學生中心教學的情況之下，某些特定的教學行為仍然維持穩定不變狀態的程度若何；我絕無意確認，這兩種作法中的何者，較能獲致所意欲達成的結果。但是，於試著在兩種教學傳統間保持客觀之時，我不可能像在出門前檢查衣帽一樣，審視我的價值與經驗。作為一位歷史學者，我確實面臨著兩難；略述這些兩難，或許會有助於讀者評估本研究的價值。

在我試著對於兩種教學傳統，以及由它們衍生而得的混成體時，我會小心地描述我的證據及其來源，並且評估這些證據及其來源的優勢與不足之處。我已經至少滿足了一項客觀條件，因為我已經把我進行本研究時所採取的每個步驟，都一一告訴了讀者。為力求無所偏倚，我也避免以一些別具含意的用詞，將教師中心教學描述成「傳統的教學」（traditional teaching）、「正面（面對學生）的教學」、「成規的教學」（conventional instruction），或者將學生中心教學描述成「縱容的」（permissive）或「學術水準不足的」（lacking academic standards）教學。

我相信研究應力求客觀，而且我也會盡量在所用的研究方法上達成此一理想，但是畢竟我對某些種類的教學作法較為重視，所以說實在的，要做到力求客觀，確實有困難。不過，於此，我之所以陳述我對於教學取向的偏好，目的即在讓讀者理解我所面臨的價值衝突：一方面，作為歷史學家的我，必須針對各項旨在將教師中心教學加以翻轉的改革，作公正的敘述與分析；另一方面，作為教師及改革者的我，則又熱切地希望能針對課堂裡的一切，盡一份改進的力量。

我在 1955 年開始從事教學工作。若有位觀察者於一年之後，進入我在 Cleveland 的 Glenville 高中社會科課堂，這位人士會很容易地將我的教學歸類為完全的教師中心。我的學生坐在一排一排可以移動的、扶手上寫字板的課桌椅上；我們通常都是進行教師主導的討論，偶爾有我的迷你講演（mini-

lectures) 點綴其中，還有一些不定期的學生報告，或者全班的辯論，或者競賽活動，打破平日上課的常規。大約超過 90% 的課堂時間是用在全班式的教學活動。

到了 1960 年代早期，我開始把一些不同的作法，融入我的教學庫藏之中：例如學生帶領的討論；將班級分成各種不同的任務小組；編寫一些教材先是作為補充之用，稍後則以此取代教科書；一些其他可寬鬆地稱之為「新社會科」(New Social Studies) 的教學作法等。¹⁰⁰

到了 1970 年代早期，我每天教的五個班級之一，至少一週有一天，學生會花費整個 50 分鐘的一堂課，由一個教學站 (teaching station) 轉移到另一個教學站，學習我所研發的材料，有時一週會有更多天這麼做，依我所研發材料的分量多寡而定。然而，一週中的大部分時間，還是用在教師主導的討論、教師督導下的學習、為了完成專題計畫 (projects)¹⁰¹ 而舉行的分組會議、學生口頭報告、迷你講演，以及其他非傳統式的作法。我與學生的互動變得更為非正式。學生們坐在排列成馬蹄形的課桌椅上，而馬蹄的開口則向著我的書桌及黑板。教室中的學生移動、學生與我在小組活動及全班討論時的輕鬆對話，說明了教室中不拘束的社會組織。不過，在絕大多數情況下，仍然是由我決定學習什麼、用什麼方法，以至於時間及教室空間如何配置等事項。然而，在此同時，我賦予了學生一小部分但逐漸增加的責任，讓他們在我決

100 1940 及 1950 年代，全美中學施行的生活適應教育 (life adjustment education) 引發失諸於反智傾向的批評，及至蘇聯於 1957 年率先發射 Sputnik 號人造衛星，促使國會於 1958 年通過《國防教育法案》(National Defense Education Act, NDEA)，並由官民合作齊力推動中小學數學與科學課程的改革。1964 年，國會修正 NDEA，擴及社會科的課改，乃促成 1960 年代中期至 1970 年代的新社會科 (New Social Studies, NSS) 運動。NSS 的教學有三項特色：(1) 除少數外，各計畫皆強調學科結構，著重基本概念、原則及通則等要項。(2) 以發現教學與學習，取代注入的傳統作法。(3) 要求學生以社會科學家發展與證實假設的方法進行探究與實作，將為事實而學習事實的記誦之學，化為整合不同學科的方法與材料，針對問題找出解決之道，進而自行組織知識的主動學習。請見單文經 (2019) 一文，針對 1950 至 1970 年代美國新社會科運動及其有關教材改革計畫所作的評析。

101 “project”可譯為方案、設計、計畫、作業等，本書則依上下文脈譯為專題計畫、專題研究、專題研究計畫、專題作業、專題研究作業。

定的較大架構之下選擇課題（topics），¹⁰²有時也讓他們決定怎麼使用他們在課堂的時間，以便執行他們必須完成的工作，甚至有時還會讓他們作成其他的教學決定。

- 那麼，在教師中心與學生中心教學的連續體上，我到底在什麼位置上呢？
- 11 我的主要教學型態是教師中心的，但是我的教學改變之旅開始於 1950 年代中期，之後在 1970 年代早期，我相當大程度地移向了連續體的學生中心那一端。當我在 1981 年開始以教授的身分進行教學工作之時，這些作法的混合（mixing）開始變得更为精緻而且明顯。當我在 1988 年回到高中課堂，教授低成就學生一個學期的美國歷史時，此一混合的教法就更为明顯。本此，我應該可以說，多年以來，我已經發展出一套教學的混成體（hybrid），其中包括了學生中心教學，但是我仍舊保留了教師中心的型態。

自從 1960 年代早期，我也很用心地投入於社會科教學的改進，培育一些即將進入多半是貧窮、少數族裔學生入讀的學校服務之新進教師，並且在一所學校推動組織的改革。此外，我也就政策制定者、行政人員及教師等人士，在學校教育與教學改進這方面，有些什麼應作應為的事項，撰寫了許多文章。所以，自從 1955 年以來，我扮演的高中教師、行政人員及教授等角色，讓我把積極行動和反省思考，以及理論與實務等都加以混合。這樣的混合在我的內心製造了許多的緊張狀態；舉例而言，多年以來，即使我現在以教授的身分從事教學，我還是愈來愈看重學生中心的作法。

如同我對於知識如何形成、學習，以及兒童及成人如何利用這些知識等的想法，會隨著時間而改變，我對教學的想法亦是如此。如果學生是由他們的經驗建構而成新知識，而且我相信他們確實是如此，那麼作為一位教師，我就必須掌握他們經驗的某些部分，並且將這些經驗跟我傳達給他們的知識聯結起來。如何將學生已經知道的，與他們應該知道的兩者聯結起來，正是每位教師都要面臨的挑戰。為了要促成學生理解，教師必須設法讓學生積極地融入將要學習的活動，也需要設法以各種不同形式表徵這些知識，還要設

¹⁰² “topics”可譯為課題、論題、主題、題目、話題、標題等，本書將依上下文脈定其中譯。

法提供許多機會讓他們練習與展示他們已經學會的東西。這樣的教學程序顯然傾向於學生中心的課堂教學。那麼，多年來，我所建立的教學作法混合物（mixture），是否有助於學生學習得更為有效？換言之，它是「良好的」（“good”）教學嗎？這個問題的解答，須視大家對於良好教學的定義若何而定。因為我試圖讓學生自己思考，並且讓學生能在所學習的內容上留下自己的印記，以便將所學應用在他們自己的生活。所以，我相信我的教學應該是「良好的」，而且其效能也是可能測量得到的。不過，讀者應該注意，本研究聚焦於教學而不是學生的學習。任何「良好的」教學之適切的定義，都必須有充分的證據顯示：這些受到評鑑的教學作法，確實為學生的學習帶來了「良好的」結果。

以上就我作為一位教師的生涯所作的回顧，將我作為一位研究者必須在致力於達成學術研究力求客觀的同時，又盡可能地施展教學的巧藝，還試圖引進學校與課堂改革，這幾個方面壓力所造成的一些兩難作了一番聚焦。本此，我在本研究一直試著以多種作法盡力控管我的偏見：我運用了各種不同形式的證據，在各個不同的地方進行研究，並且在各個不同的時間點取樣。這些作法乃是為了減少我的偏好所造成之影響。為了處理內心所存有之作為學者、實務工作者及改革者等三方面相互競逐的、甚至相互衝突的價值，我所建構而成的妥協作法可能無法取悅所有的讀者，但是我覺得，讀者應當會理解我如何處理這些不可避免的窘境。

12

既然本研究有這些限制，立刻有個問題產生了：若此一研究避免界定何謂「良好的」教學，也避免碰觸這樣一個問題——亦即某些教師在課堂氣氛的營造這個方面比其他教師成功得多，因而讓學生比較樂於學習——那麼，這項研究又有什麼用處呢？這是一個很合理的問題，因為它提出了研究與實踐交集在一起的問題，還有歷史研究到底應該發揮什麼作用的問題。

因為研究者、政策制定者、實務工作者及具有改革之心的一般公民，對於哪些教學作法仍舊維持穩定不變，以及過去一個世紀以來有哪些教學作法發生了變化等歷史並沒有什麼認識，所以若是我們研究了某些特定的課堂之

後，應該可以說明，我們若有意針對教師如何教這件事作一番改動，會有怎樣的潛能，又會受到怎樣的限制。探索了自 1890 年代以來以課堂為範圍的知識領域，應該可以揭示哪些是經久不變的，又哪些是倏忽即逝的；哪些是可加以變動的，又哪些是不容易改革的。藉由學習更多有關課堂教學的細項，政策制定者、實務工作者及學者等各方人士，皆可對於教師所能為及所不能為，以及哪些是學校應該負責任的，而哪些是超出它們能力範圍的等，都有合理的期望。於是，不管本研究的結果是多麼的不顯眼，應該都可以為那些以公立學校為對象而發動之周而復始、起伏難料的改革之議，提供若干實際的指引。

我還看到本項課堂實務研究的另一項間接且比較微妙的功用。蓋長久以來，有一些關於學校教育方面之強而有力的隱喻主宰了政策制定者、學者及實務工作者等人的想法。J. M. Stephens 即寫道，有關學校常用的隱喻是工廠（factory）。此一形象強化了人們對於理性決定的想法，直指學校如機器一般；這部機器的每個部分都經由一條裝配線與其他部分相聯結，而且可以修理或是改善。Stephens 說道，若是我們把隱喻作個轉變，換成農耕，那麼學校教育就看起來有所不同。透過一套古老而穩定的過程，農夫預測每年的陽光、氣候、種子、植栽及昆蟲等的情況。他認為，藉由理解此一過程，並且在此一限制之下進行各項農事，農夫可以改進其生產的狀況。他繼續說道，農夫不能忽略「他們無法控制的這些已行之有年的有機力量」。他們必須順著這些力量認真地工作。將此一農事的隱喻應用在教學及學校教育上，就會產生一個根本上不同的形象；對於具有改革心態的政策制定者而言，其直接的效應就是會使他們對於課堂教師之所能為與所不能為，有不同的想法。¹⁰³

類此，許多政策制定者、學者及實務工作者等各方人士在心中，都存有

103 原注 10：Stephens, 1967, p. 11。David Tyack 曾經告訴我，進步主義改革者 Ellwood Cubberley 及 Franklin Bobbit 都用了這兩種隱喻。有關學校及課堂的其他隱喻，請見 Firestone, 1980。
【譯注者補充】：(1) John Mortimer Stephens (1901-?)、Ellwood P. Cubberley (1868-1941)、Franklin Bobbit (1876-1956)。(2)經核對，Firestone, 1980 未出現於原書末的 References 中，茲特補足之並置於書末〈參考文獻〉中。

一些近似的心像（images），而這樣的畫面（pictures）會形塑他們所作的各種決定。過去一個世紀課堂教學作法的歷史構圖（maps），至少有可能決定這些隱喻的正確程度；而這些歷史構圖即會回轉過來，為公民及專業人員在執行這些間歇發生的改革時，帶來一些指引。我還會在本書的最後一章，處理這些要項。

13

總上所述，有兩個具體的問題，引導著本研究的進行：

- 若改革運動的目的之一在推動學生中心教學，那麼，在過程之中及過程之後，教師中心教學仍會保持不變嗎？
- 如果答案為是，維繫持續不變的程度如何？為什麼？如果答案為否，教學情況改變的程度如何？為什麼？

為了要解答這些問題，我特將三個年代若干地方學區的教學情況，繪製了歷史的構圖：1920 年代及 1930 年代的三個城市及許多鄉間的學區、1965 年與 1975 年之間的二個城市及一個州的若干學區，還有 1975 年與 1981 年之間一個大型都會裡的中型學區。從另一個角度來看，教學組型由教師中心根本地轉變而為學生中心的重要改革運動，發生於兩個時段：(1)20 世紀早期的二十年，正當進步主義為主要意識型態之時；(2)1960 年代中期與 1970 年代中期之間，亦即非正式教育或「開放課堂」主導政策制定者、實務工作者及學者等各方人士的言說之時。

為了確認教師如何教，我運用了許多不同來源的證據：

- 教師與學生在課堂中的照片。
- 教師所用的教科書及各種文本。
- 學生針對其課堂經驗所作的回憶。
- 教師針對其如何教所作的報導。
- 新聞從業人員、行政人員、家長及其他人士所作的課堂參訪報告。

- 學生在校刊及年報上的寫作。
- 教學作法的研究報告。
- 針對教室建築結構、教室大小、書桌設計（desk design）、¹⁰⁴ 建築物平面圖等所作的描述。

歷史學者必須妥善處理以下的兩難：一是，證據所具有的選擇性（亦即某些事物一直保存下來，以致現在還可以查找得到；這些事物在所研究的年代裡，卻可能是非典型的）。另一是，資料所內存的偏差〔例如 1900 年的攝影人員要求學生擺好姿勢，以便把「新教育」（“New Education”）的樣子表現出來〕。為了讓這些選擇性及偏差的效應達到最小化，我試著使用能代表上述二個時段，以及不同背景（包括小學到中學，從都市到鄉間等）的多樣且不同來源的資料。

14 由這些不同的來源，我找到了從 1890 至 1990 年之間，超過 1,200 則課堂的描述。這些描述嵌入了來自每個學區及全國各地較大的資料組合，間接地揭露了大約 7,000 個其他課堂的教學情況。

本研究所描述之教學作法的型態，只代表了教師在他們課堂之中教學表現的一個部分。任何熟悉課堂情況的人都知道，它們像千變萬化的漩渦一樣——雖然它們的步調、強度及複雜度等，通常都因為學生順從教師所建立的常規而變得模糊了（對一位非正式的觀察者而言，只要觀察了 30 分鐘後，就會覺得課堂看來單調無聊，甚至冗長乏味）。那麼，我如何可能在漩渦消逝之後，掌握住其中的一小部分呢？

研究課堂教學的歷史學者所處之困境，跟古生物學者一樣窘迫，必須小心而輕巧地，用細刷從明顯是人類祖先上下顎的碎片上把塵土清除。這塊骨片是骨骼的一塊極為細小的碎片，而這一具骨骼則又是科學家試圖描述的人口總數中的更微小部分。我必須研究的「骨片」就是課堂的照片，以及各個不同的參與者所書寫的記述。

104 書桌設計至少要有兩層意思：一是指書桌固定在地板上與否；一是書桌成行列的方式擺設與否。

歷史學者 David Fischer 提出了另一個形象。在他看來，研究歷史正像是試著完成一件不落陳套的拼圖。¹⁰⁵ 試想，我們若將 Jackson Pollock 的畫作切成一千塊碎片，變成一個拼圖；再把位在四角的碎片、大部分靠著邊緣的畫塊，以及其他剩下來的一半碎片，到處亂扔。那麼，把它們再度拼合的工作，正好說明了歷史學者的所作所為。¹⁰⁶

把散亂的碎片再度拼合，也意指試著要理解 Jackson Pollock 畫作的意義。我們若要研究過去一個世紀美國課堂的變與不變，就必須質問：即使一直有許多人士下定決心推動諸多革新作法，試著改變這些課堂的教學作法，但是各種不同的教學作法依然保持不變，這是什麼原因？又，為什麼若干教師還是會自創新法，並且將這些新法統整到他們日常的課堂教學慣例之中？

變與不變的解釋

關於教學作法維持穩定不變，以及仍見教師採行變革作法的例子，有著為數不少的解釋。現在，我之所以簡短提及這些可能的解釋，是為了提醒讀者留意，這些論證的範圍很大，性質也很複雜（我將在以下的文脈中，交替地使用論證與解釋這兩個字）。我會在本章之後的七章，逐一揭示課堂實際狀況之後，再以較長的篇幅仔細探討之。¹⁰⁷ 這些論證有如下述。

105 原注 11：Fischer, 1970, p. 134。【譯注者補充】：(1)David Hackett Fischer (1935-)，Brandeis University 歷史學教授，其主要著作涵蓋了從宏觀經濟和文化大趨勢到重大事件的敘述史及史學研究的主題。(2)經核對，Fischer, 1970 未出現於原書末的 References 中，茲特補足之。

106 Jackson Pollock (1912-1956) 是一位有影響力的美國畫家及抽象表現主義運動的主要推動者。他於 1947 年開始創用獨特的「滴畫法」，取消畫架，把巨大的畫布平鋪在地上，用鑽有小孔的盒子、棍棒或畫筆把顏料滴澱或潑甩在畫布上，並且藉助噴霧器將稀薄的顏料噴灑在畫布上；作畫時和畫布的接觸不固定在一個位置，而是在畫布四周走動，或跨越過去，使構圖沒有中心、結構也無法辨認；以反覆的無意識動作，畫成複雜難辨、線條錯亂的網絡；畫面上線條縱橫曲扭，色彩變換無常。由看似雜亂無章卻亂中有序的作畫，以及其探求下意識的極端放縱之法中，可看到超現實主義畫派的精神。

107 亦即本書第八及第九章。

1. 有關知識的性質、教學應如何進行，以及兒童應如何學習等文化信念，都是如此廣泛地深植於人們的心中，以至於這些信念會操控政策制定者、實務工作者、家長及公民對於某些特定的教學形式之所思所想

15 許多個世紀之前，在歐洲及美國文化之中，正式的學校教育是在宗教機構施行，其主旨在教導學生傳播特定的福音，並且研讀其意義。當時的書籍很少，因此在與教會有所關聯的學校，以及大學之中進行的教學與學習，主要是依賴有學識的人告訴沒有學識的人，哪些是重要而必須通曉的知識。在這種情況之下，所謂知識，是指一些大多不會有人質疑的信念、事實、程序及意見等的組合。

隨後的千年，深植於西方人信念中，對於知識（由人們積累與鍛鍊的智慧所組成的一個整體，必須由一個世代傳遞給另一個世代）、教學（那一整套智慧的傳達）及學習（將智慧加以吸收）等性質的想法，就標誌了將年輕人送進學校的努力成果。這些信念在作為嬰幼兒第一個學校的家庭之中逐步展開。經過多個世紀方才興起的正式宗教加以強化之後，這些信念形塑了宗教教學的特性與方向，直到由稅賦支持的公立學校引進之前，盡皆如此。隨著在歐洲先行設立，而後才在美國設立的公立學校之創建，教師中心教學這種強調教師作為將必要知識傳遞給學生的權威，而學生則必須回頭過來吸收與消化這些知識的作法，就一直是主要的教學形式。

過去五百年來，歐美的哲學家及教育家總是會不定期地針對這些根深蒂固的文化信念，發出反對的聲音，進而主張教育應該聚焦於兒童，而非聚焦於許多世紀以來積累而成的那一套知識。這些改革者一方面把教師的主要任務視為引導兒童開展其天賦的資質，另一方面則熱切地建立兒童中心的教育方式。舉例而言，20 世紀的改革者即將幼兒園、小組學習方式、可移動的桌椅、兒童中心的作法等引介到公立學校來。不過，這些變革是慢慢地來到這些學校，而且時常受到根深蒂固的主流文化信念之稀釋。

於是，我們就不會詫異，大部分對於教師中心課堂永續存在的描述，都與一些非常尊重其祖先積累的智慧之男士與女士所形塑的歷史傳統相一致；

而這些傳統都是他們過去在世時於其帶領的生活中所建立的。

2. 正式學校教育的組織與作法，發揮了社會化的功能，並且將學生依其個人的才情，分配到適當的社會經濟地位

在一名成長中兒童的生活裡，學校是界於家庭與工作地點之間唯一的公共機構。學校循循善誘地將主流的社會規範、價值及行為教給兒童，以便讓他們為進入較大的文化之前，作好應有的準備。此間的運作可以概分為四點說明。首先，學校與作為這些機構職員的成人，會將學校組織而成井然有序的科層體制，並且在此一體制中，按照學生的年齡大小分成若干年級，學校因而形成了一套年齡分級制（age-graded）¹⁰⁸的環境。其次，主事者會再將初等學校的學生依照他們的能力進行分班，等到學生進入中等學校則依照他們的進路分成若干個分軌。再次，主事者會於不知不覺的情況下將主流的文化知識（美國歷史、文法、數學等）傳布下去，並且教誨主流的價值（準時、遵守工作倫理、合理競爭等）。最後，主事者會將學生依其個人的才情分配到適當的社會經濟地位（較高及中等層級的學生進入公司、專業及企業生涯，較低層級的學生則從事服務及低等的技術工作）。

16

課堂逐漸由特定的教學作法所主導；此一作法集中於確定的內容，以及必須學習的技能，學生則學習一些服從、效率的態度，並且學習一些只須以

108 (1)“age-graded”（另見於本書 pp. 17, 18, 24, 250, 277, 280, 283, 296, 317）可譯為年齡分級制或年級制，本書將依上下文脈定其譯法；有時，Cuban 逕以“graded”（請見本書 pp. 62, 129, 130, 223, 278）代之，例如“graded school”即為“age-graded school”之簡稱。(2)依 Cuban（2020, p. 6）之說：年級制學校（age-graded schools）「是在 19 世紀中葉，由普魯士傳入美國，以取代當時公立學校主要施行的獨室學校（one-room school）」。(3)Kliebard（2002, p. 18）根據 William J. Shearer 於 1898 年所著《學校分等設級》（*The Grading of Schools*）一書之說指出，美國最早於 1847 年由 John Philbrick 設置年級制學校，到了 1860 年代大部分的都市及稍大些的城鎮皆已採行此一作法。年級制學校一方面可與不分年級學校（ungraded schools，或譯未分年級學校；請見本書 pp. 24, 125, 129, 162）或無年級制學校（nongraded schools，請見本書 pp. 185, 186, 188, 216）相對照；另一方面，則又可與現今有些地方施行的混齡學校（mixed-age schools）或多年齡班級（multi-age classes）等相對照——這種新制度的設置可能是因為在校學童人數較少，不便分年設級，或者可能為了要避免年級制的缺點而特意訂之。(4)郭玉霞（2000）將“non-graded school”譯為不分年級制學校。

最少量地參與於社會的、科層體制的及工業的組織所要求的特質。學校所教導的是主流的信念與價值；由來自不同文化的兒童帶到課堂來的這些與學校所教導的不同之語言、習慣及態度，都必須加以轉換，俾便成為美國公民。舉例而言，首先，兒童必須精熟美國的標準英語；同時，兒童還必須學到課堂依序行事的紀律，以及長時間保持靜肅的習慣。

凡是在家庭中已經學會了一些必要儀節的學生，就會符合教師的期望。教師會把許多這樣的學生安置在進階的閱讀分組、較高的年級、大學預備的分軌。那些來自不同文化或是社會經濟背景的學生，因為不熟悉上述的學校要求，就會適應困難。教師或行政人員會將這些學生當中的許多，但不是全部，標籤成「跟不上的」（slow）學習者，或者不合適的學習者（misfits），因而分派到課堂中的特別分組，或者作另外不同的安排。

某些特定的教學作法對於兩種學生都很實用，不過對於那些來自不同社會經濟背景的兒童就更為實用：把桌子排成行列，以便獲致齊一的行為；依賴教科書，並且要求兒童交出很多的家庭作業，作為給分或扣分的依據；施予測驗或小考，以便教師可以按照成績將他們分類，或者根本不予分類；要求學生遵循教師主導的、有關課堂教學作法——如座位上做的功課、講課（recitation）¹⁰⁹ 及口頭報告——的各項規定。這些具有支配性質的教師中心作法之所以能歷久不衰，主要是因為這麼作可以使學生的行為表現，與較大社會的要求保持一致。

109 本書將“recitation”中文作兩類譯解：一類是背誦、誦讀或複誦，另一類則是講誦、講課、講述、教課或授課，將依上下文脈而定。特別須加解釋的是，前一類是指學生先行記誦教師指定的功課，再背誦、誦讀或複誦給教師聽，以示學習的成果，重點在學生的學習行為；後一類則是指教師講解（或講述）、提問（通常是與事實或訊息有關的問題）後，學生按照教師講解、教科書或寫在黑板上等的內容，進行複誦或回答（通常是簡短的回答）等在內的教學活動，重點在教師的教學行為。本書另外尚出現各種不同的“recitation”，如「一字不漏的背誦」（literal recitation, p. 65）、（由學生主導的）「社會化式的教課」（socialized recitation, pp. 73, 111, 134；第二章原注 6 的註腳，即在 p. 299 亦提及之，請見〈注釋補遺〉）、「正式的講誦」（formal recitation, pp. 65, 131, 134, 300）、「非正式的講誦」（informal recitation, p. 196），以及「全班式的準講誦」（whole-group quasi-recitation, p. 238）。本書〈譯注前言〉第二部分中曾說明了本人因“recitation”的中譯而形成困頓的緣由，以及如何消解其中疑惑的經過，並報導了本人對“recitation”一詞的譯解原只限於第一類，後來才納入第二類的轉變過程。

3. 若政策制定者有效能地推動旨在轉變教師日常所作所為的改革，則教學作法的變革就會發生

如果周到的政策制定者，系統化而徹底地推動旨在根本轉變教學行為的政策，那麼課堂作法就會改變。但是，若大家不看好這些政策作法，以致只部分地推動，或者三天打魚、兩天曬網式地偶爾為之，那麼教師就大多會讓自己跟改革者為推動基本的（basic）課堂變革所做之設計，保持絕緣。

有瑕疵地推動學生中心的教學改革，解釋了教師中心教學取向（approaches）始終成為經久不變的核心之道理。若果真能精密細緻且廣大而全面地推動教學變革，那麼開始於 1900 年代早期及 1960 年代的各項改革，就應該會在 1990 年代顯而易見。凡是仔細籌謀且認真執行的實施規劃，所推動的教學改革作法就會有實質的效果。

17

因此，學生中心的作法之所以不常穿透課堂，責任往往是在學校教育主事者這一方面；因為他們在將有關教學變革的某項政策決定或核定，轉化為能獲致教師在課堂採行之系統化過程時，並未全心關注、意志不堅，甚或根本就力不從心。

4. 學區、學校與課堂的組織結構形塑了教師主要的教學作法

學區與學校的組織結構會促使教師採用某些長久以來少有變異的特定教學策略。「結構」意指學校空間如何安排；如何按照學生的程度組織教學內容，並且分年設級，妥予排列；如何按照課程分配教學時間；各項組織規則如何管控成人與學生的行為及績效。這些結構的肇因是來自公立學校的基本律則：妥善管理數量相當龐大且係受到強制而入學的學生，以便讓他們在遵守規定的情況下有序地吸收特定的知識。年齡分級制的學校、自足式的課堂（self-contained classroom）、¹¹⁰ 分別年級層次的課程、50 分鐘的課時，以及

110 “self-contained classroom”至少有兩層意義：一是在特殊教育領域，由特殊教育教師負責所有課程與教學及有關的活動；其通常與普通教育（general education）的教室分開，學生的人數也比較少。另一則是如同臺灣所習稱的包班制，每班都有一間固定的教室，並且由一位教師負責一個班級的所有或大部分教學任務，並且總攬教學時間裡學生的一切活動；美國高中實施近似大學的選修制，學生按照課表到教室上課，在臺灣習稱跑班制，而與包班制明顯相對。Cuban 所指的應是後一種意義。

人數較多的班級，即是符合這一套基本律則、行之已久的結構。

如窠巢般的課堂組織嵌入較大的學校結構，把管理每天在此一課堂中停留一至五個小時——視其年齡大小而定——的 25 至 40 或更多名年齡相仿的學生之任務交給教師。人們對教師的期望是：維持秩序、教某些特定的教材、激發學生的學習興趣、依照學生的差異改變教學的層次（levels），並且顯示學生的學習已經確實達到滿意水準的證據。

在這些相互重疊的學校與課堂結構之中，教師必須妥予分配自己的時間與心力。他們在一個不算大的空間裡，花費一段不算短的時間，面對數量不算少的學生，必須設法創用某些既具彈性又富想像力，而且有效率的教學作法，方才有可能應付由各方接踵而來的既多元又相互衝突的要求。

舉例而言，成行列安放的可移動課桌，以及排定的座位表，讓教師容易監管，進而維持課堂秩序。教師的桌子通常位在教室靠近黑板、顯眼的地方，靜悄悄地強調了每天是誰在決定課堂活動的走向。諸如舉手後才可回答問題、經教師同意才可說話，以及別人說完才可接著說等班級常規，建立了全班式教學（whole-group instruction）的架構。要求學生請示後才可離開課堂這項規定，則支撐了教師對於學生的管控，以及課堂秩序的維繫。

在這些結構之中，將全班學生聚在一起進行教學，就教師所能掌握的有價值且稀有的時間資源之運用而言，這是一項既有效率又方便可行的作法。講演、誦讀、座位功課、根據教科書指定家庭作業、每週舉行的測驗等，都是傳遞知識給全班學生，並且確認學生是否學會了教材的這樣一套有效率且不繁複的作法。

反觀施行學生中心教學的作法時，學生會共同工作、自由地在課堂移動，並且由他們自行決定完成某些特定的課堂任務，這樣的情況會使得必須面對一群學生的課堂常規，變得歪歪倒倒。這種作法與現有的學校及課堂結構並不相容，因而必須將課堂運作的基本模式作一番大翻修。很少有教師願意像這樣，為了轉換成為效益不明確的學生中心課堂，而把他們管控停當、已經熟悉了的世界攪亂。

此一論證著眼於年齡分級制學校所形成的結構會為教學帶來規則性。過去的教師是以教師中心教學作法配合一些具有創意的妥協作法，來面對他們難以掌控的結構所帶來的兩難困境。

5. 在此一職業裡所發展而成的教學文化，有偏於維持課堂作法穩定性的傾向。教學的職業精神（occupational ethos）會滋生保守主義，亦即偏好穩定並且對於變革持有警戒的態度。此種保守主義就固定在教學的作法之中，既在進入該一專業的人們的思想言行中，也在他們如何非正式地社會化的過程中，還在教學本身是其主要成分的學校文化中。

教學的目標是要把兒童改變而成青年，而這種青年是家長及社會都認可的。但是，教師的教學是否成功，全賴學生能否產生成功的結果。此外，對於究竟什麼樣的教學成果才是成功的，社會大眾並沒有共識。我們可以理解，教師通常都不願意冒著調整教學作法的危險，特別是接受學生中心的教學改革，因為這種作法是否受到認可，更多是建立在學生學習結果的基礎上，但這卻是很難確認的。

誰入職教學行列，也是鼓勵保守主義的另一項因素。通常新進者會喜歡多跟兒童接觸，也慶幸工作的時間較為彈性，因而在理解金錢報酬有限的情況之下，仍願意接受這項內建於此一專業的服務使命。在這些入職教學專業的年輕人當中，女性遠遠超過男性。男性通常會為了追尋更多的社會認可、更多的組織影響力，以及更高的薪資收入而選擇離開課堂。凡是慮及工作時間安排較為彈性，因此可以兼顧家庭責任及假期等優點而留下來繼續從事教職的男士及女士，通常絕少有改變其職業條件或是作較大改進的誘因。

19

此外，新入職的教師也因為他們自己先前的學校經驗而傾向於維繫持續性。作了十二年之久公立學校學生的未來教師，在觀察他們的老師教他們這些學生的樣子，因而在不知不覺的情況下接受了十二年的學徒訓練。

於是，長久以來，課堂作法一直都維持著穩定不變的樣態。畢竟家庭作業、討論、座位功課、測驗，以及偶爾中斷日常活動的影片觀賞，是這些教

師從他們自己學校教育時代就熟悉的作法，而且大多時候，整個班級也都是這樣走過來的。在不作根本變動——例如進行小組教學、將各種不同的內容加以統整而成為若干單元、與學生共同計畫所上的課（lessons）、¹¹¹ 讓班級成員選擇自己想做的事——的前提之下，此一職業所持有的基本保守心態會讓教師比較願意針對現有的教學方法作些修補，改善一下技術，並且引進一些小幅度的變化。

6. 教師的教材知識，以及其有關學校在社會上所擔負的責任、有關課堂中的權威，還有關於兒童的族裔及社會經濟地位等事項所具有之專業及個人的信念，這些都會形塑其課堂的教學作法

教師對於某個科目的所知，必須先轉化為可教的語言及活動，然後才可以教給兒童。舉例而言，一位社會科教師不只要具備，就這麼說，美國歷史的內容知識吧，還需要知道如何把這些內容傳達給 15 歲的少年人——不論他們對學術科目有無興趣，抑或是否有意入讀大學；教師必須把權利法案對於十多歲的少年人而言有著什麼意義，進而以取自真實法庭中的具體例子清楚地加以說明。再看，某位生物科教師用來對大學預備班裡高二學生說明進化概念的意象，不一定是取自教科書，而可能是從這位教師先前作學生時奮力理解此一概念時所獲得的經驗。

若內容知識確實重要，則教師對於兒童如何學習，所持有的專業與個人信念也十分重要。一位小學教師若是相信，兒童以小組的方式在一起共同學習，可以從修改別人文章的過程中獲益，那麼他安排教室傢俱的方式，就會跟另一位主張，學生唯有記誦文章編修規則才算是學習的教師，作法有所不同。又，一位在教科書內容及日常事件之間尋求關聯的教師，因為他相信，若是將知識與學生的生活取得聯結，會讓學生在吸收知識時較容易些，這樣

111 “lesson”可譯為一節課、（教科書中的）一課、功課、課文、教訓等，複數型態的“lessons”則又可譯為課程或課業；本書將視上下文脈定其中譯。另外，值得一提的是，日本教育界將“lesson”譯解為授業，並已以“lesson study”（授業研究）作為教師專業社群運作的歷史已逾百年之久，近年亦已受到臺海兩岸四地教育界的重視，請參見鍾啟泉（2020）。

的教師會比較常離開文本，並且帶著學生探索這些聯結。

最後，有一些教師所持有的社會態度會引導他們，總是試圖接觸較高而非較低地位的兒童——亦即跟他自己的族裔、種族或宗教背景較相似的兒童。這些教師在教低收入黑人或拉美裔（Hispanic）兒童時，與教那些富裕的白種或亞裔兒童時，在選取內容、管理課堂、組織活動等方面就會有所不同。

20

本此，教師們所擁有的知識、信念與態度，既說明了形塑他們在課堂裡所作所為的情況，也解釋了形塑長久以來教學作法核心之變與不變的緣由。

請注意，上述六個有關教師如何教的解釋，乃是包括了環境（文化傳承及學校的功能）、組織（政策的執行及學校教育的結構）、職業社會化（教學的性質、誰進入教學職業，以及未來教師長期以來一直作著觀察他們前輩的學徒），最後，教師還是個行為會受到其知識及信念形塑的一個個人。這六個論證之中，其中四個是試著解釋教師中心教學長久不變的緣由；其中兩個（偶爾施行的課堂改革政策，以及教師的知識及信念）則指出了，為什麼課堂改變可能會發生的原因。我將於第八章中，再就這些解釋作進一步的申論。

總上所述，本書分為三篇。第一篇涵蓋了 1890 年至 1940 年，包括五章。第一章，開始先描述世紀之交的教學情況，包括了那些年間的進步教育改革。此一描述之後，是 1920 年代與 1930 年代之間，紐約市、科羅拉多州丹佛、華盛頓特區等的報導。第五章敘述那幾十年鄉間學校的教學情況，再加上以若干全國性的教學作法調查為據而作成的綜合分析。第二篇中，第六章處理 1965 年與 1975 年之間在北達科他州、紐約市及華盛頓特區等地的非正式教育。第七章，先為 1970 年代某一個學區的課堂教學作一番仔細的探討，然後轉而敘述 1980 年代全美的教學情況。在最一個部分，第三篇中，第八章，我將以稍早呈現的證據為本，檢視六個論證，闡明為什麼教師這樣教。本此，我形成了一套用以解釋教學作法變與不變的說法。最後一章則探討本研究的發現為政策制定者、實務工作者及研究者所帶來的啟示。

稍早，我曾將我的任務比作化石探尋者。謹讓我轉變學門，請各位讀者試想，一位十三世紀的製圖員正以航海家所帶回來的知識為本，繪製一幅新的世界地圖，並請各位以這個形像想想，本書都寫了些什麼，又作了哪些知情的猜測（informed guesses）。¹¹² 請各位讀者試想，這位製圖員所繪成的地圖包括了多少的錯誤，又摻雜了多少的不實之處，但是後來使用這些地圖的大航海家在探索世界時，又帶回了多少新的資訊，並讓人們據以重新形塑後來的地圖。本研究就是在此一十三世紀製圖傳統中的一項工作。

112 「知情的猜測」（informed guesses）與「妄加猜測」（wild guesses）不同。