

李廉方著

合  
實  
驗  
的  
科  
廉  
方  
教  
學  
法  
卷  
一

中華書局印行

MG  
6622.41  
12  
3



合  
驗  
的

科

廉

方

教

學

法

一

李  
廉  
方  
著

中  
華  
書  
局  
印  
行



3 1762 1913 1

實驗的科  
廉方教學法  
一卷

目次

第一篇 總論

第一章 實驗目的.....一

第二章 二年半制.....一二

第三章 合科.....一七

第四章 餘論.....三四

第二篇 單元活動教材



第一章	研究範圍	三七
第二章	關於常識教材	三九
第三章	關於文字教材	六〇
<b>第三篇 第一期教學活動方法</b>		
第一章	準備	六九
第二章	取得常識	七三
第三章	文字練習	八二
第四章	輔助練習活動的兩種工具	一一四
<b>第四篇 習慣訓練</b>		
第一章	初步的公民訓練	一二一

第二章	習慣養成.....	一二九
第三章	實施訓練的根本辦法.....	一三二
第四章	實施訓練類別及其程序.....	一四一



合 驗 的 科 廉 方 教 學 法 一 卷

(開封教育實驗區二年軍制實驗方案)

第 一 篇 總 論

第 一 章 實 驗 的 目 的

開 章 明 義 為 產 業 與 文 化 落 後 的 中 國，就 國 民 基 礎 教 育，適 應 新 時 代 教 育 之 趨 勢，創 立 整 套 最 經 濟 而 有 效 的 學 習 程 式，以 一 般 小 學 同 學 齡 同 學 習 時 數 之 兒 童，縮 減 學 習 期 限，修 完 部 定 小 學 課 程 標 準，俾 得 消 除 正 則 小 學 短 期 小 學 之 分 割，而 成 為 平 等 的 國 民 基 礎 教 育。

為 達 到 以 上 企 圖 起 見，極 力 剷 除 所 有 授 課 式 之 習 弊，新 闢 自 學 途 程，分 段 建 設 歷 程 及

種種變化方式，於增進知能中，完成其自學能力。俾修完基礎教育，即不升學，亦得在社會教育之推進設施中隨時自由進修，發展其向上精神，與教育最發達的民族共競生存。

其對於縮減年限之變相辦法，必須避免者如下：

- 一、降低學習程度或減少學習分量。
- 二、選擇優生或減少被教名額。
- 三、編固定課本，強迫貫注。
- 四、廢除假期，或增加每週時數，更指定課外作業。

根本體驗 此可分兩方面檢討之：

(一) 從學校教育歐化所引起的感覺：自教育效法歐美改辦學校以來，設施與教學往往發生裂痕。固多由實施之不澈底；然即澈底實施，容亦有缺陷困難之處。因此專從關於教學方面詳加探討，發見兩種情事：

(1) 中西工具異趣 語言文字本非教育的唯一課程，但入學之始，却為課程中基

本工具。因爲一切學習，大半須藉助於語言文字而理解而練習。雖不當擱置一切，惟從事識字；不過因攙入文字而加重學習繁難，阻礙學習進行，不可不加審慮。惟所審慮者不在加重語文課程，而在認清學習途徑耳。吾國小學成績日益低下，卽號稱優良者，如讀書數量，寫作能力，比較外國同年級的成績，亦大有遜色。所以致此之因，頗疑國語運動專歸咎於漢字本身，尙非根本見到之言。蓋語不可變而字從拼音，方音已成習慣，發音稍歧，無統一之漢字對證，隔闕愈甚。尤其開始識字，形愈簡，愈難辨認，在心理實驗上已有證明。漢字各個獨立，一方較拼音字爲繁；一方大部分由形可聯想音義。綜其全程，是否比拼音字真難學習，未可執一以論，況拼音字尙有傾向於一字一音之倡議乎！而且漢字改造，非旦夕可期，國民教育不可一日停滯。目前文字教學，既爲妨礙作業之主要原因，其主因在本身抑在教法，應有深切的認識。試回憶未改學校以前，苟非教學如今日極不堪之私塾，聰穎子弟，入學二三年，讀書及作文，頗有勝於今日高小畢業生者，普通亦比初小四年畢業生較優。其作文之力，與讀書之量有相關度。言者必謂古代教

育，以讀書識字爲唯一課程，故此類成績特優。其實今日一般小學，非國語課程亦多無異於國語教學，大半除讀書識字外，別無若何表見。以此知增進讀書數量，仍爲小學先決問題。在中國古代個別授讀，彼此不相牽掣，進步自各適其度。在以拼音字爲工具之國，字母認識以後，稍習拼讀，即可進讀較長課文，並緩語句爲文。今則課本與教法，一意襲取歐美形式，塗諸私塾授讀積習之上，精神兩失；而不揣工具構造不同，所以殊途同歸者別有妙用。不此之審，即令文字改造，而教學不改進，教育不終於失敗者鮮矣。本方案着重此點，爲精密體驗，分詳以下各篇。

(2) 中西社會經濟懸殊。吾國小學勿論關於天才教育，低能兒教育，以及特別教室，手工室，學校園，學校圖書館等，極少完美設置。即如勞動作業，自然作業，與學生課本等，在大多數小學教學猶成問題。必依設施標準而後成爲小學，僅能以極少數小學作點綴品。若如短期小學止於使用課本，又似乎去國民教育目的太近。蓋教育能否達到其目的，視乎教學效率何如，其他設備，抑其次也。不過有效教學，必有需乎活動設置，尤

其練習更藉助於活動工具，此爲必不可缺乏者。惟各國教育上設施與其教育家所形成理想，實與其產業發達之社會並進，加重經濟負擔，非其唯一顧慮。吾國以往設計教學道爾頓制，試行失敗，以及介紹新法難盡實施，由於無相當設置，實占主要原因。所以目前迫切問題，在就一般小學財力能勝之中，求有效教法；更由其成功之實驗，期於推行盡利。如其徒務外形，專事仿襲，是之謂舍本逐末。

(二)小學過去教學所得到的教訓：語云前事不忘，後事之師。必了解過去所缺陷者爲何，而後可確定改造趨向，並其所達到企圖，茲分別撮舉要點：

(1)啓發式 啓發本需平問答，而流弊則成爲有問答卽爲啓發。尤其預備段中間答，多屬於廢說與猜迷，虛耗時間，於啓發無與。

(2)自學輔導法 僅有理論，其各個步驟應有工作，失之簡易，不足以達其目的。尤其培養自學能力，專在默讀默寫中討生活，減少授課時間成爲虛語。

(3)分團教學 吾國過去所施者多爲複式教學之變相，其混合各班適應課目而

分者，則感到兩個問題：其一教師學生上課時間互相衝突，不易分配；其二升級多感困難。

(4) 設計教學 揭其最要點：其一、單元配置，茫無標準。其二、現實生活多成空虛，而科目之系統知能，常須補救。其三、分工作業，易為優等生所獨占。其四、各科混合，頗多流於形式。

(5) 道爾頓制 揭其最要點：其一、作業室同時開放，教師因任課時數多少不等，指導成為問題。其二、用普通課本分配作業，工作不感興趣。其三、缺乏適當參考資料，至有專抄教授書者。

(6) 單級教學 止於以不出聲之自習資料，與直接授課相間分配，不能盡教學能事。

(7) 二部制 此僅屬於一種編制，無特殊教學法可言。以之調節單級編制，或班級較多之學校，加入四分之一以下的學生尚為必要。

(8) 導生制 小先生制略同，近來擴大組織，視傳習爲兒童學習中唯一活動，似乎太過。又專重組織，忽視導生本身學習，亦其缺點。

(9) 小問題實驗 近來此類實驗，甚囂塵上，其稱爲科學方法，莫顯於表出之統計教學，惟所表出者多屬形式而乏內容。其最大原因，則以中國目前教育，重在整個改造，枝節爲之，不生若何影響；而實驗者往往好爲常識所能判決之問題，或者互相因襲，無裨實際。

至於蒙台梭利教學法，文納特卡教學法，德可樂利教育法，作者頗有取舍，惟因國內未有相當試驗，故不論及。

此外在整體方面，足令深省者，尙有數事：

(1) 班級教學 不問兒童性質如何，皆行一齊教學，優者抑之不使前進，劣者則強其難能，是謂兩失。

(2) 分科教學 明明具有整體之事物，或有相互連屬關係，因分科之故，不得不割

裂之，或削減之，以致知識多成斷片，學習亦覺寡味。

(3) 課本 現行課本為教學改造最大障礙物，惟不在根本廢除，而在編輯與使用方法之改變。蓋其主要原因，係從班級制與授課式之下而產生一種教科書體，過重形式，反不及現有課外讀物，較便於兒童自讀或自習之用。尤其低級常識課本，等於認讀文字；中級以上國語讀本，常識成分太重，缺乏文學意味。如果教學長此停滯於授課式之下，課本之習非成是，固無足怪。直言之，即不剷盡教科書體的課本，另編新式讀物，較現在課外讀物更為優美，不足以改進教育也。

(4) 訓教分離 分離之弊，已為國人所公認，並盛倡訓教合一。惟根本不了解訓教分離，由傳統教學方式不含訓練程序，與夫初期教學非由活動者產生，以培養其學習中基本習慣；而誤認訓之功用為純粹道德，必須課文含有道德意義，或者離開各科而另定訓育目標，實施其精神訓練，以企圖達到標準。如此將愈求合一，愈益分離矣。

(5) 隔離現實生活 此亦國人所同感，如生產教育，生活教育，民生教育等，不少宏

論。然而如何實施，且如何在國民教育中培植其基礎，決非僅僅規定何種章則，提倡何種設備，即能遂其企圖。試觀已往實用教育，訂立各科課程綱要，終成具文。設計教學，自當切近現實生活，結果亦未顯見。學校園手工室間有充分設備，成績如何。鄉土教材已有盡量補充，效率如何。總之目的雖明，研究不甚澈底，取途遂不得其方，未有不徒勞無功者也。

(6) 課外作業 在最初實施時，藉以補助正課，預習更成一般教學風氣，今則流弊百出，徒為蒙飾行政官署之具。學生重感寒苦，教師藉口減少正課時數，即有勤加訂正，亦得不償失。

(7) 讀講 此亦在有所增益與改進而非廢除之。從來教學，除技能技科外，勿論提示練習，幾於以讀講為唯一途徑。即授受知識，純用口耳，其用目不過表現於默讀中；用心亦僅為督促之辭。一切反應，惟依讀講結果而表出。如有錯誤，教者頗難一一顧及，兒童則茫然不覺。至需若干遍數而熟習，心理學所實驗者，實際上無從應用。尤其教者用

同一講解，難稱乎各個要求而適如其度；讀用齊讀或分組讀，隨讀多為盲從。用於個別讀，聽者是否集中注意，無可證驗。復述回講，與個別讀同。所以此種教學過程，發生兩種現象：其一全課在進程內，必有一部分課業浪費時間；其一全體在同時間內，必有大部分兒童浪費時間。

綜上所論，約為三點：

- 一、效率低微；
- 二、浪費時間；
- 三、學生煩苦。

改造目標 茲為便於說明起見，確立四個目標：

(一)實用 此其關鍵，不僅繫於教材本身，而當認清兒童的學習活動。即視兒童由環境刺激所發生反應，或當前所感覺需要。不明此義，實用仍屬空言。

(二)興趣 興趣固在引起兒童愉快，然必須以策進其努力，而後為真正興趣。一方

與實用有關；一方在由其分明進程，可使兒童知以努力而得到適當的成功；並切由策進努力之輔助工具，或其身體活動，俾易集中注意，不自懈怠。

(三)正確 此之要點：其一觀念須產生於真實情境；其二知能須由自己經過曲折而取得；其三進行程序，須有分明步驟；其四錯誤或熟習，均在學習中得到證明；此在低級尤為重要。總之正確須從基本上培養，從具體上表現，否則無實效可言。

(四)經濟 此須與上三項結合，始有真正價值。主要目的，則在引入自學途徑，實現其省時省力之企圖。

目標具如上所論列，惟實施時尚應注意者，其一因學年增進而達到目標之程式，不盡相同；其二任何過程，皆須由整套程式以資使用。

## 第二章 二半年制

茲所創立實驗教學法，係整體改造，與小問題實驗不同。因鑒於從來試行新教學法，往往無明顯結果可以約束其工作的效率。故對於普通教育，依種種事實，分別假定縮減期限，以控制實驗預期之結果。現在初小段實驗大體完成，暫就初小而論，以二半年修完四年制課程，具如下論。

(一) 教學檢驗 僅就最顯明者分述於下：

(1) 減除從來的浪費時間，例如無實效的問答；循文通講；盲動復習；個別讀講時多數閒散等是。

(2) 有效的經濟時間 例如集中基本練習，減除散漫的消耗；注重學習新習慣的開始訓練，取得轉移作用；分布練習多方變換方式；由部分得到全部的體會，各自盡量

學習，不受牽掣等是。

以上所舉，除技能科外，在學習過程中無時無之，雖未一一作精密檢驗，如華虛朋（Washburne）和文納特卡制每個兒童每年平均可省一個月又百分之七十五；智力年齡九歲者，讀書能力超於他校同年者百分之六十。然大體殊可估計，如(1)之各項，整課時間約三分之二受其支配，大部分屬於浪費。(2)之各項，因有效而省時，亦約有十分之一二的時間。如此綜計，似可減少過半數。惟常態學習，原含有優游意味。由教學而使其虛糜時間，固應在排除之列。若計虛糜時數而增入應有的學習分量，又為實際所不許。蓋連續學習時間以內，即不因教學方法招致空閒，而動息出乎自然，固有不斷的須停少許之情境者矣。況如所謂浪費，所謂經濟，主要原因由方法所構成；而教者能力，亦足以促成之。二者具有連屬關係，前者雖可以限度，後者則出入無常。因此改造目的，止於正當態度，與合適途徑，其限度非有不易標準也。

再從學科方面言之，技能科暫置不論。算術集中於二年中學習，可以達到標準，為

一般所承認，部定標準亦已言及其占主要部分者為國語、常識、一般教學，大抵浪費時間，試揭舉兩點：

(1) 從前小學未改國文為國語，教者翻文為語，自不得不逐字逐句加以解釋。今誦習者全為語體文，仍循此轍，不惟徒耗時間，而且常因講解而反不明瞭。此例不勝枚舉，民八曾為文論列。近如部編教授書，釋父母兄弟姊妹同住一處為家，是為不是的，反面人是人民，小孩是幼年人，即其一例。

(2) 文字教學 離開真實情境，而授予事物觀念；或牽合常識成分，為機械誦習；以及常識教學，專從文字提示意義；或混合教學，非依整體事物之自然程序而開展，惟憑藉課本授課；凡此皆虛耗精力與時間，兩失其真。

綜上論列，現在一般小學四學年課程，去其浪費，易以有效的學習，雖二年亦可企及也。不過本實驗係施於一般小學同學齡之兒童，則兒童本身尚宜顧及。如果年齡較長，業於二學年末達到標準，續學與否可以聽其自便。或因境遇逼迫，不能期待二學年

以後，於此告一結束，亦取得相當的自學能力。若學齡未嘗超過，即於二學年末達到標準，仍當繼續入學，加厚學力。其理由當於下論之。

### (一) 心理檢驗

(1) 生理方面，兒童八歲以後，身長，體重，細肌肉發達，一般較有顯明異徵。初小以達到九歲為準，似較適當。

(2) 心理方面，六七歲接近幼稚時期，純為想像生活。八九歲逐漸脫去幼稚時期，漸注意於現實生活。十歲以下，對特殊事情發生興趣，科學淺近常識，亦喜從事探討。似此通常心理狀態，由人事經驗之增進，心理常受影響；如果學習效率提高，興趣亦可在相當限度以內推進。所以年及九歲，與十歲以下兒童同一學習，無甚軒輊。

於此尚須鄭重論及者，本實驗在縮短期限以內，比一般小學每週學習時數，另無增加。惟因課外作業與溫習問題，配置時數不得不少許變更。何也，溫習不適應學習進程而配置大半無效。課外作業，施於一般民衆之家庭，勢有難能。而且作業不在直接指導之下，學習與

處理均屬徒勞。所以本實驗自第二學期起，酌增部定時數，課外絕對不另指定任何作業，與普通增授課時數不同。

## 第二章 合科

合科之旨趣（合科與設計教學） 現代新式小學教育，由其兒童中心的思潮與反抗理智主義的運動，頗多傾向於綜合教學之目的。其達此目的之企圖，美所倡導者為設計法，德奧所倡導為合科。二者目的相同，取途稍殊。即其理論的根據與概念的規定，二者亦同樣有歧出之處。就大體言之，設計法約有三種：(1)自然進程序之完成，具有問題的活動；(2)中心問題之具體成功；(3)志願的活動。合科約有五種：(1)以一學科或教材具有特殊價值的領域為中心；(2)分割指導學科，結合他科目中有聯屬關係的教材為領域；(3)以生物界共同生活體為統合關鍵；(4)由共同生活體而構成集合作業；(5)整體課程，由統合理念而支配。要其根本不同之點，設計法原本於學習心理，以應用於真實生活之途徑為研究基點；合科探討生活需要，以教材或教材之混合為研究基點。雖歸宿不無多少相似之處，而支配課程與

進行程序則多異其趣。吾國自輸入杜威 (Dewey) 教育學說以後，採用設計法，盛極一時；卽未施設計，亦酌取理論，爲實施網要之空泛的說明，流極至於教授書之教學過程，與混合課本之單元排列，皆沿此風尚。顧其結果究竟如何，除最初實施之極少數人，或者稍有省察，一般殊無體驗。甚至專爲塗飾耳目之具，迄今而推重與懷疑兩方面，率成爲拾牙慧之臆說矣。其中最感紛歧與實施困難，厥惟單元組織與教材選擇。假如認定綜合教學，確爲課程改造的企圖，似不能專從設計法中討生活，而當更從合科的種種事實，謀所以矯正已往之失。不過如此企圖，非以合科優於設計法也，而係對綜合教學從多方面作澈底的體驗耳。所謂澈底，則係體驗深切之謂；非如通常對合科或設計之論調，以是否完全合科或完全設計爲澈底也。

本實驗取名合科者，係其課程的對立配置，用此較爲切合；初非實驗途徑，取德奧合科而舍美之設計也。亦可謂由其外形定名。若論內容，頗爲複合。除如綜合教學之共同目標，以排除教材孤立並切近實際生活外，尙有如下三個觀點：

者。  
(一)以往教學在分離授課外引起之障礙或虛耗的事實，得由如何合科而解除之

用，或便利指導者。  
(二)矯正班級教學抹煞個性之極弊，視如何分科，在作業上可以得到一種調協作

程大部分時間，由其教學程序中建立訓練習慣之基礎。  
(三)全體精神之統一，在合教學與訓練為一。最低限度，必須有一種課程占全體課

此三個觀點，從前多未計及，惟以如何得到大規模的綜合為職志，因而愈求極端的綜合，自身愈啓罅隙。反對者惟從綜合與分離之形式方面為雄辯的批判，亦多迷惑之辭。其實與理論，當詳於下。

**合科課程之領域（合科與分科）** 定合科領域，必須於合科所建設之理想，在事實上可能範圍內，為分科所不能企及者，究竟達到如何程度，能有明確的證驗。以往任何一種合科或設計教學，大都惟根據綜合教學之信念，建設一種理想的綜合課程，其中是否全為

分科教學所不能及，或仍含有分科存在之缺陷，似乎未盡考慮。故茲就抨擊合科論點，先加檢驗。

(一)就各種合科而分別抨擊者

(1)對於中心統合之批評 合科以新組織的教材，替代前此分科的體系，而僅取科目交互關係為中心統合，二者目標無甚差異，合科便無嚴密的意義。

(2)對於分類合併科目而減少學科之批評 祇於反對分科過多，並非完全否認分科，是以合科代替分科，根本不能成立。

(3)對於以生活體為合科根據之批評 此之組織教材，在依事實與範圍而定，仍不免達到另一種分科的狀態。

(4)對於以指導理念為合科根據之批評 此仍不脫中心統合之圈套，對教材配置，並無若何新的本質。且其教學活動，從一個中心點向種種方面移動，不免專從單純的直觀，或純任聯想的意義推移而進，殊不能達到全體統一作用之企圖。

## (二) 從論理上推究合科教學而抨擊者

(1) 由認識方面立論 認識意義超越於知覺以上，僅有表象之單屬感覺的直觀結合，或單屬聯想的結合，決不得謂為認識。蓋生活上的各種內容，不經過有力的思維，聯合為一個全體的思想，究竟缺乏統一的意義。此種有力的思維，非依據分科的思維過程與思維方法行之不可。其有主張小學低級須採用完全的合科教學，並將種種練習包括在合科教學以內而處理，實屬誤解。因讀寫算等練習，低級頗為重要，須採一定的程序並指定特別時間行之，此在原理上與合科教學殊不相容。

(2) 由陶冶方面立論 任何一個問題學習，融合種種分科活動為一體，在實際上絕不可能。因為兒童學習某問題時，不能不依據問題解決之根本形式，給與一定方向，因而產生種種分科的學習活動。合科往往以簡括的分科，替代若干細碎的分科，而以一箇分科連續居指導地位，終不免陷於一面性的陶冶。其所標榜之統一性全體性，如果放棄分科的思維方式，無從獲取。惟科目是否必如現行如此之多，係另一問題，殊有

研究餘地。

以上批評，固不免有為分科張目之嫌，其立論與宣傳合科者之攻擊分科缺點，針鋒相對。然由此可見種種合科，在原理上，事實上，構成其綜合教學之作用，可以歸納為下三點：

- 一、合科範圍只占有相當的限度。
- 二、合科教學不能完全含棄分科學習過程與方式。且有時必須參一部分之分科課程。

三、混合全部課程達到其統一性全體性的理念，未有實現；將來能否實現，頗成問題。試再述專家對於設計法之批評：

(1) 對於自然組成的主張之批評 此可謂為工具學習的方法，申言之，即知識不為學習的目的，而為對於目的的工具。惟其效能限於目前活動的應用，例如從小商店小銀行的設計所得的數目知識，不足給兒童必需的算術；從戲劇設計所得的歷史事實，不能替代系統的歷史研究是也。

(2)對於中心單元的主張之批評 此亦可稱生活設計，但至於高級組織知識的教材，即易變知識為目的，一切組織教材上之缺憾，將盡復現於組織之中。

(3)對於志願活動的主張之批評 此以課程須由兒童自己決定，能否進於論理組織，殊成疑問。一任自然，結果將成為盧梭 (Rousseau) 自然主義之應聲，不成為積極的教育方案。

設計法由心理學習的立場建設活動課程，故批評論點，與論合科者稍異其趣；但於課程組織，亦有相互印證及相輔支持之處。由上之論點，可以得到三個注意點：

- 一、由設計法而表現綜合教學之作用，不能包括課程全部。
- 二、課程專重混合，容易陷於形式，其類及於瑣屑支離之教材，流弊不減於分科。
- 三、活動課程不受預定計畫之控制，將散漫浮泛，無所歸宿。綜上所言，對於合科應取途徑，已有明確的啓示。茲於確定本實驗以前，提出四個要點：

一、合科領域不限於混合全部課程為一體，惟當審量所有科目，何者確有合科必要；

並擔任合科者於其事實所許，在何項單元活動中得到混合最多科目之適當時機。

二、合科不在以事實集合或性質關聯為統合中心，而在衡量學習途徑，何者必須合科，而後學習更有效而且經濟，可以補救從前純粹分科之缺憾。

三、所謂學習過程與方式，必須求之分科之中者，究竟非合科失敗之致命傷。因過程與方式所含異點，皆不外理解實演練習三種；此三種在分科中只有各自成分之差，無唯一獨占之性。如何使認識與陶冶，得達適當學習，與分合之適當與否有相關度，並非分合之單純問題。

四、全體統一之作用，雖非合繫於全部課程之混合，但有適當的較大規模之混合，究屬有益。

因此本實驗課程之確立，根據於種種體驗而來，以合科與特殊練習兩大部分對立而配置。合科係以國語常識混合教學，於開始兩學期中，進行單元活動；其後則以自由閱讀為主。特殊練習分為算術手工圖畫唱歌體育等，分科教學。

全部課程對立配置，但單元活動與特殊練習各科目，常有互相聯係之處。

一、在單元活動進程中，自然的涉及特殊練習科目之學習，仍當分隸於單元進程中學習之。其應注意者有三點：

(1) 不為勉強牽合，傷害教材的固有價值。

(2) 因擔任合科教師能力問題，不使全部課程由一人獨擔，以免喪失科目獨立的價值。其必須專科教師分擔者，惟取互相聯絡態度，同時各進行其適當的學習。

(3) 唱遊在特殊練習科目中，業經習之已熟者，在單元每節活動中，常以一二分鐘取為調節活動。有時擔任單元活動之教師，因習慣訓練，或進程動作，最適用某種唱歌之節奏，或某項運動姿勢之訓練，亦得商之專科教師，特別進行某種學習。

二、在特殊練習科目中，因年級異趣。如算術在第一學期完全包含於單元活動以內，培養數之觀念；至二學期始稍定獨立練習時間，以後逐漸加多。圖畫手工略與算術同趣，惟唱遊自第一學期始，勿論是否由專科教師擔任，必有特定時間。國語之音符習字作文

等；關於基本練習，以及常識之試驗教材，亦準此例。

合科所循之途徑（合科與自學）由前之論，合科作用，在從學習途徑上，求其更有效而且經濟，此當從兩方面觀察之。

（一）合科本身方面，即課程或教材，確因孤立而加多障礙或生缺陷者，自不得不求適當之混合。

（二）合科進程方面，已往教學缺點，莫大於各種教法，蔽於授課式之傳統習慣。一則教過多而學過少；二則學生全處於被動地位，即啓發式亦然。所以教育改造，在進而求如何以自學；且有一定程式完成其功用。

二者在教學中關係頗密，非可分途以求也。因此體驗人類知能之學習，確有兩條主幹路綫：

一、必由文字介紹，且在文字上加以練習，此亦可稱為讀書式的作業。

二、不限於文字介紹，且無需在文字上加以練習，此亦可稱為非讀書式的作業。

後者大抵屬於技能科目，在設計教學經過中，混合全部學科為單元活動，往往有不自然的學習及另須特定時間學習者，極為明顯，自需以保存分科面目為較當。前者為讀書式的作業，即國語常識兩科目。常識包含自然社會，他科目含有知識成分者亦屬之。試就此兩科目加體驗，約有如下數點：

- 一、兩科目占全部課程時間最多。
- 二、作業成績惟此兩科目與算術便於考驗。
- 三、兩科目在基本學習中，最占重要地位。
- 四、兩科目致用較廣，任何科目構成具體教材，從原料而言，無一不取定於自然與社會兩方面；從所得知能而言，無一不藉助於國語工具之運用。即如算術之命題練習，因文字的認識與理解，發生扞格，亦為常見之事。
- 五、兩科目性質不同，學習進程却有相互關係。因為文字所表出觀念，必由常識而取得。而常識含有空間成分者，多須尋求於文字記載，且其心得又需以文字整理之。

近代教育趨勢，統合文字工具與知識材料爲一。設計法卽着重此點，德可樂利 (Dr. Deooly) 教育法益闡明其義，由工具給與思想進程之用，更由思想進程而培養其工具；視蒙台梭利 (Montessori) 教育法只知從手工與遊戲給予教材的具體的方法，缺乏實際生活接觸機會，已不可同日而語矣。

本實驗課程以國語常識合科，從表面而觀，似不及德氏建築於課程全體之上。若從實際觀，所謂混合各學科爲一體，仍止於表面已耳；此由前述抨擊合科論點，已可概見。試提取各科目知識部分，所謂常識，比原來常識科的領域較大，此外卽無何知識材料，不過將屬於技能者劃爲分科學習，不蒙課程全體之名，而且與事實切合。又簡易小學短期小學，以國語包含常識爲一個科目，與本方案以國語常識合科，根本見地不同。彼以國語課文，多含常識成分，科目減少而學習愈增困難。此則求學習便利，而取各種混合途徑，達到知識與工具之統一的企圖。不惟此也，合科依學習途徑而定，領域分明，則自學步驟可以確立一定程式。因爲由工具給予思想進程之用，更由思想進程而培養其工具，僅爲統一原則，步驟不得不各

殊其用。所以本方案分三個步驟：第一步驟自學初步準備；第二步驟培養自學使用工具的能力；第三步驟完成自學功用，分詳各篇。茲惟就學習途徑，撮其旨要於篇首。

(一)由接觸環境事物及其當前活動取得常識觀念，進而抽習其文字，是為第一第二兩步驟所循途徑。其過程分取得知識練習文字兩個階段：取得知識階段從觀察環境事物引起感覺，尋求經驗，進而依進程與能力，作空閒或時間推廣，用聯想以充實其所未逮。練習文字階段根據由取得知識之觀念，抽提主要文字。一方由文字認識而使觀念再生，無須藉助於講解；一方用種種方法變換練習，培養自學的基本工具。

(二)可由書本上取得知識者，分段選取非教科書體之讀物，達到課程標準，而數量總額十數倍乎通常課本，藉徑於文字工具之運用而理解之，是為第三步驟所循途徑。其過程分三個階段：第一閱讀階段，在文字之認識與了解，以記生字難語及查得音義為表現成績；第二閱讀階段，以答題及摘要為表現的成績；第三閱讀階段為表述準備，或附隨練習工作。每經一個階段，皆能獲取進一步的心得，教者惟從所表現成績而考察，而讀者

自然分步練習也。

茲更就上之所言，加以說明。

(1) 學習步驟，前兩個步驟取途於單元活動，或以為同於設計法；最後步驟取途於自由閱讀，或以為同於道爾頓制：非也。普通小學低中級採設計法，高級採道爾頓制，講教學法者率持此論。試詢以二者銜接，貫徹如何目的；前者對後者有何準備，吾知其必無辭以對。本方案培養自學能力之途徑，多方貫徹其目的。單元活動之結果，係為自由閱讀之準備；自由閱讀之進程，又係開展單元活動已成之功用。形式雖似，途徑已殊其用。況於進行之方，更有大不同者在耶。

(2) 學習途徑，前兩個步驟之進行單元活動，一循直觀教學事物教學之方式，從感官獲得的知識為出發點。此在歐洲自有教學法以來，已發現其真理，日益進步。吾國小學，幾乎全相抵牾，行政方面社會方面之供給亦然，然其理論則公認其顛撲不破矣，可不深論。惟進而取途於自由閱讀，有待說明者，則以人類進步的學習，應反前者之道而

行之，促進其思考的培養，概念的發展，以及其符號的應用，此三者同時進行，所以能解決學習思考方法的問題，關鍵即在於此。此種修養成功，學習即由被動的接受，轉變為創造的學習，無須藉助於環境或外來刺激，亦可進行其完整體系的學習。進步的學習而以讀書為主要課程者，意在斯乎。無如一般小學之學習，應取給於環境事物刺激，而依賴課本授課。其進也，仍囿於知覺領域，而着重於純粹印象及記憶，不能盡量運用文字工具，而理解，而類化，以進於觀念學習的創造階段，此則不無遺憾矣。

(3) 學習過程，為控制學習之軌範。從前五段教順，係授課式下產物，自不適用。設計法分目的計畫結果三段，益以欣賞建造研究練習四式，仍不免陷於形式。蓋單元活動之教材，非如科目孤立，且過程中連類引出問題，亦須附帶解決，必限於某單元採某式，勢易扞格。又其整計畫中常有分計畫，因之實施與討論批評等，須隨分次計畫，相間而行，決不限於某式在某一次或某一時間內行之。本方案依據自學步驟之途徑，分立過程，在單元活動則矯正設計法之失，參以德可樂利所立規範，創訂分明程序。至自由閱

讀則鑒於道爾頓制僅立功課綱要，別無學習過程，因從自學立場，表出活動必然的進程，庶足以控制其自動學習。

作者創立之合科教學法，略如上論，惟尚須聲敘者有二點：

(一) 合國語常識的課程，取途於自學路綫，而稱為讀書式的學習，並非偏重讀書教育。特以文字為一切學習之工具，初步不得不植立其基礎；而文字又不便於孤立學習，更不得不結合常識，使由真實情境中取得明確觀念，斯學習可以事半功倍。如從表面觀之，則開始學習，絕對不憑藉書本而識字。所以然者，一從書本識字，便難學而且乏趣味。故本實驗課程，雖以讀書數量為最大企圖，而學習途徑，一反書本教學之傳統方法。雖以運用文字工具為推進自學之原動力，而學習內容，並非以認識或理解文字為主要功用。所以進於自由閱讀，即有許多知識，須取資於觀察，調查，實演，或藉助於試驗，而後自學功用可以完成。

(二) 國語常識之合為一種課程，非有兩種教材混合之謂，更無課本可以混合編製。

吾人當知二科所以結合，由於文字所代表之意義，皆爲知識所付與；常識之取得與運用，必藉語言文字爲工具。二者結合，當於學習程序中求之。非國語可以包括常識而成爲獨立科目也。若以讀國語課文爲求常識，或依常識目標編國語課文，作爲混合課程，在實質上各喪失其固有價值，在學習上各增益其繁難，不僅兩無所得，甚至兩相妨礙。蓋教學而以課本爲唯一工具，效率已減；益以混合編製，害又甚焉。所以混合課程與混合課本，不能併爲一談。其以編製混合課本爲依據綜合教學原理者，實屬誤解。果如其說，則在時學校未設自然社會科目以前，課本原包含一切常識成分，亦可謂其適合綜合教學原理矣，寧不可哂耶。雖常識讀物，吾人甚希望其能用藝術描寫，具有文學意味，此特爲讀者易讀樂讀起見，非謂讀此卽盡國語學習之功用也。其有稱用混合課本比普通課本成績較優者，亦爲課本與課本之比較，非綜合教學與分科教學之比較也。「孔子曰，惡紫之奪朱也，惡正聲之亂雅樂也。」用混合課本而成績卽優，亦猶色之紫，樂之鄭聲也。況所謂優者，並無純一因素可以證驗乎。臺蓋之失，謬以千里，此特其一端耳。

## 第四章 餘論

總論至此結束，以下各篇，分論創立方法，全爲經驗有得之言，多係一般學者所未論及，或與之不無異同，亦有相反意見。惟望讀吾書者對於下列各問題，加以反省或審慮，再玩味各篇，或有得也。

(一) 讀者試從平日所習聞諸師者，或從中西教育書籍所曾經閱讀者而思之。

(1) 所指示之原理與方法，在日前需要方面，能用以解決實際問題者，有何明確的介紹。

(2) 僅有理論而無精密方法之教育主張，或任舉幾個實例，在實施上究竟發生如何影響。

(3) 曾否有一種教學方法，從一定原則，或一貫學理，產生有系統的整套方式，供給

高中低級之應用。

(一)讀者試從實際教學方面,就已往教學法之實施而體驗之。

(1)普通教學,是否由其每個進程方面,均能產生刺激反應之特徵。

(2)在一般教學之下,是否能在每個進程中,使兒童能計畫自己作業的成功,發現自己作業的錯誤,並且均有明確的證明。

(3)心理學所發現各個現象,在教學活動中,則從某方面或若干部分綜合而表見。假使學習心理原則,不經實際教學之調整,是否即能應用。

吾國今日教育,有需乎實驗以資改進者正自不少。惟必須注意者,從整體課程言,苟無特殊教學方法,異乎已往所實施,是否能貢獻有效結果,不難臆斷。從部分事項言,如其工作內容,缺乏精深研究,即使能依科學方法,表出其詳密之統計數字,恐亦虛有形式。故茲所研究,先其大者要者,確立體系,至於逐一精核,有俟來日,竊不欲專務科學方法之形式也。



## 第二篇 單元活動教材

### 第一章 研究範圍

通常研究教材，大率喜就教材之內容與旨要，多所論列，至如何由其教材以教學，殊僻爲系統研究者。其實內容與旨要，部定課程標準即可作爲依據。作者置此不論，非忽視也。特以對於教材之特殊主張，在課程標準中，儘有伸縮取舍餘地。正可不必多爲泛論，反滋糾紛。不如進一步從如何由其教材以教學而研究之，較切實際。準此教學進程不同，即當依進程而分期研究教材。本篇所言，屬於初期實驗，故教材亦以單元活動爲研究對象。

於此對於單元如何構成，先有了解必要。授課式全部教材，分若干課，每課爲文。課文組成之體系，不盡具體而且獨立也。設計教學每個設計，皆爲一個單元。由設計定義，即可想見

單元應如何而構成。不過談設計者每每根據其活動理想而下定義，極力標榜大單元功用，以致流行之單元設計，無其功用而存其形式。夫大單元功用，莫備於馬克馬利（C. A. McMurry）之說。要其論列，皆設計之標準意義，無與於單元大小也。蓋設計單元，異於授課式分課者，緣於非科目之分類組織，而建築於具體事物的問題之上。固有綜合各科之可能，然不限於必綜合各科始成爲設計。其綜合各科之範圍，亦非限於單元愈大，包含科目始愈多也。

本實驗課程，進行活動單元之用有二：其一配置整體課程，初期活動用之。其一補充讀書課程，進於自由閱讀時用之。以下所論，皆屬於初期活動。

## 第二章 關於常識教材

教材選擇與組織之根本改造 此所論列，雖止於常識方面，但其選擇實質材料而構成單元，實具有整體性。因為文字係由此中抽提，且須在當時活動，業已經過取得常識之步驟，而後可以確定應習之文字教材。非如混合課本由課文而表見，無當於在生活、中學習之旨也。故其活動單元，與設計教學同其意義。惟從設計教學中所感到種種缺陷，不得不另尋途徑。

(一) 須使全學期各個單元教材，分則各自獨立，適應當時情境而活動；合則不需論理的排列，自成系統。分科教材，固失於割裂與固定；然其科目本身，系統完整，程序分明。設計教材能矯正其失，而不易保持其優點。如何能顧此而不失彼，此不能不考慮者一。

(二) 須使教材由兒童自己發見，而後學習有真正興趣。課本違反此旨，勿論矣。即如

設計教學，開始對於各單元的全部教材如何預定問題，即爲不易解決之事。進至各個單元活動，以計畫討論爲兒童本位之表見者，亦往往流於形式。蓋教學與集會異其性質，非可取決於多數者。又其團體學習，重在由交換而取得互助之益，與分工合作異趣。談教育者頗重視自發活動，終之僅成理論。蓋誤認自發活動在教材提供以後，而不解教材之搜集與選擇，實爲產生自發活動之源。然而自發活動之源，又不在教材本身，而在如何立於教師控制之下，使兒童各個集中於同一目的，各自發見，此不能不深究者一。

(三)須使教者在廢除課本之下，不感到給予教材的困難，即成績低微，亦比用課本較愈。直觀教學僅有教學原則，無教材統制。設計教材止於各個單元本身完整，而全部教材難尋一個自然系統的方向。現行的合科教材，惟以企圖綜合爲目的，而生活需要範圍，仍無邊際。德可樂利由生活分類列題，似有明顯範圍；然因受中心問題之束縛，仍不免設計所遭遇之困難，又其範圍係從人生需要而分配，非太廣泛，即易空乏或生澀。凡此皆易使教育者對於供給教材，感到困難；或者教者能力稍遜，即最易失敗，此不可不體驗者又

一

更有一個事實，爲吾人當深省者，即小學教材，標榜尙實用，或生活化，或鄉土觀等，大率質變形式變，而學習途徑不變，在實際上成爲換湯不換藥之教法。所以然者，其根本仍在學習途徑，不專繫於教材本身，而繫於如何搜集與選擇。所謂教材如何使兒童自己發見，即教法改造問題，亦即教材改造問題。不過認清學習途徑之方向，仍屬最先而且最要。欲達到此種企圖，不在指示目的，而在使兒童在學習中接觸一般生活，了解何者爲生活，尤其是社會生活。生活繫於生物自身與其所處環境，前者有關於個人活動，後者有關於民族活動。學校教育，如爲適應新時代生活準備，學習途徑即當於此中求之。

四個大單元劃分之旨趣 本方案合科，爲適應新時代生活準備起見，建築於國語常識二者混合之上，目的即在使活動單元簡單化，又不失其整體性。爲達到前章三項企圖起見，首先注意者，即爲單元如何構成。此在設計單元爲問題，即與課本之題目同其立場。本方案不先討論問題或題目之產生，而先規定產生之一定領域，近似設計所稱大單元。但非由

單一興趣中心原則而構成，而係從整個環境，劃分若干方面，各自容納多方興趣中心的小單元教材，便於教者為有目的之控制。計分為四個領域，即我的學校，我的身體，我的家庭，我的鄉土（城市鄉村均可通用）是也。再由此四大領域，依場所或事情，分成若干小單元。在第一學年中，前後兩學期，均依同領域循環一次。前期排列小單元未及學習者，得於後期習之，又得擴充同單元之範圍而習之。

吾人當知兒童所以必須由學校而學習者，以學校能為兒童作現代社會生活準備，使其在生活中學習。不過何者為現代社會生活的標準，頗難得到一致的取決。標準不定或強定，則所謂生活準備，往往由主觀見解而定，非鑿柄不相入，即削足而就履。故教育之學非所用，不限於課程不切實用也，即確為實用課程亦然。

- (一) 學校教育必為團體學習，各個之性質興趣，難以強同，宜於彼者未必宜於此。
- (二) 初小為最基本之普通教育，即論實用，途亦甚廣。若言基本，何者為準。所以理論雖易一致，而實際便多紛歧。

上所論者猶爲教材本身問題，再從學習方面加以體驗，兒童如何自己發見教材，必須每個小單元，皆具多方興趣而後可。此多方興趣之教材，必存在於一定領域，爲兒童耳目所及，從許多事物中，即入於固有經驗，或特殊興趣所引起反應而發見者，均在教者控制範圍之下，然後各個發見，均集中於同一目的，成爲全體需要之教材。不惟此也，教材之質與量，更須依其當時了解之進展，逐漸增進，非以一次提供爲已足，而提供者亦非限其皆需學習也。兒童對於提供之教材，固有不甚了解者而求其了解；亦有非所了解，因覺其可能了解而亦必使之了解。此於開始在誘致其集注於何種教材，是爲觀察過程取得之教材。其後則由教材本身之內含與其關係，整理各個心得，或加以啓示，補充其未逮，是爲聯想過程取得之教材。

因此本方案分領域取得教材，有三個主要之點：

(一)此四大領域所有教材，係教材出發點。吾知必有人疑國家世界兩部分，似非四大領域所能包舉者。要知小學教材，從論理分類，僅爲教者估量取材之事，學習時如依此

排列，便違反學習心理。何也，直觀教學，為初學不易原則；充類至盡，為思想發展必循途徑。如果全依論理排列教材，分期授課，勢必至直觀所及，可引申至於國家世界者反而自畫；而國家世界情況，藉助於直觀事物之了解而類化者，則又闕如。惟依環境劃分選取教材領域，則出發點有明確根據，其一環境事物，如衣食住等，無一不可依其可能而向空間時間進展。其二國家世界情況，可依當前事實，取得一種基本觀念，由已知以及於未知，不涉抽象，亦非不着邊際，斯情緒易於激發。如升旗，紀念節日，以及外人居留者所享權利與外貨充斥的情實，皆為最好的例證。如此則採取之生活需要，具有適當範圍，尋求之基本知能，亦得到正確標準。

(二)兒童取得之教材，適應其能力與興趣。吾人當知教者提供之完整教材，勿論如何體察學習心理，終有需乎強注。惟此環境占有之大自然大社會的事物，一入於眼簾，自與其固有經驗相結合，發生適當反應。教者但須指引路線，則反應之來，即受其目的控制，各以其已知者進而求知。夫人類生活之源與其活動進展，莫不取資於自然與社會。自前

代經驗，藉文字而傳授。學校教育竟舍去本身所接觸原料，一一求之於書；鄙棄日常生活，不顧而專事記誦。以致教育與實際生活日離，去平民需要日遠。在功用上絕對不能為生活準備，在學習上時時妨害兒童身心。願竟習非成是，迷不知返，亦大可哀矣。

(三)依四大領域所包含之場所或事情，分成小單元，不可不有一種控制學習之理念。茲仍避去抽象論點，而示以極分明之指導路線。第一當知教材的自然社會兩個來源，從自然表出者為物，從社會表出者為事。物則意義純由其本身而構成。事則內容含有人工成分。凡成為教材，必須具有社會意義。社會構成，非由物之關係，即由事之關係；而事之產生，又往往與物為緣。教者於其預計中，曉然何者為事物混合體，何者為事物單純性，自知其所以指導矣。第二當知在場所或事情之規定，目的在生活體驗或為問題解決。生活體驗有人類需要與當前活動兩種，人類需要之體驗，在如何而了解，當前活動之體驗，在如何而實行。至於問題解決，惟限於指定事情一方面，其活動係做某事或做某物，抑對某事或對某物而研究之，則視實際而定。由所認定目標，尋求活動場所或事情，自有歸宿。第

三當知場所或事情之指定，爲了解而學習，抑爲欣賞而學習。爲了解而學習，如人類需要之體驗是。爲欣賞而學習，則有入手欣賞或結束於欣賞之分。結束於欣賞，必其由了解進於適當情境中引起學習者之熱忱，惟做某事或做某物較易達到企圖。入手欣賞，則爲事物本身之固有價值，或屬於美感，或屬於娛樂，極爲顯然。因供給學習的教材之性質不同，則所以進行學習者，不得不分別事項，各示以自由活動之路線。綜此三點，利用環境事物，構成單元活動，自不致漫無準的矣。

四大單元所包含之項目 茲就四大領域，分列項目，示以取材方向，便於組織活動單元知所取舍，非謂此即構成小單元之題目也。

### 我的學校

#### 一、入學

(1) 從遊行校內外時發見在校應知事項 例如飲茶，盥洗，大小便各場所作用以及往來留心的事項。

(2) 從新結團體中所發見應注意之動作 例如由喧嘩，紛擾，無次序所發生之妨害，與由個人言動引起大

衆愉快之動作等。

(3) 關於開課前應作事項，例如排隊，排坐，貼名條，介紹同學等。

右如組成活動單元，宜省去文字練習過程，注重習慣訓練。但宜與遊戲活動參互行之。

## 二、教室內

(1) 各種用具及其佈置使用情事。

(2) 在教室內活動之一般規則，此以參觀高年級上下課與作業，或由當時開始活動，隨時提醒。

(3) 關於以上之掛圖，此係補充前兩目不足，不可開始用爲觀察材料。

三、校內各場所 此是否分別場所作各個活動，應視本校設置而定。

四、學校四周有關於接近之事物。

(1) 本校之校外設備，如運動場農場等。

(2) 四周關於往來或飲食方面危險；與公共保護事物；以及住戶與營業，或原有設置，足以影響於兒童生活

等。

(3) 日常習見之風景人物等。

五、校中可以省識之自然現象。

(1) 屬於天象者，如陰晴寒暖風日雨雪虹電等，以及風雨計寒暑計等設備。

(2) 屬於生物者，如四季草木之生長，茂盛，凋落等。

此為偶發或日常一般的自然現象，除最重要者得成小單元外，大部分可於朝晚會時指示觀察，而以適當機會，就

平時所見者集於正課內整理之。

六、學校集會及紀念中有關事項 定期集會，如朝會，晚會，紀念週等。臨時集會，如遊藝會，懇親會，運動會等。紀念

除本地本校特有紀念外，國家紀念日依規定實施，此於培養民族意識與國家觀念，選擇適當教材，最重要而且方便。

惟兒童由入學至畢業，每個紀念日皆經過數次，實為培養民族與國家觀念之最好機會，應將先後經過，作一種學習

進程的規畫，藉此取得近代史的知識。故其舉行紀念，當如左之分別：

1. 每學期指定二三個紀念日作單元活動，分期排列。最重要者並得循環一次，前後互相照應。此當為整體規定，

分期編入兒童活動曆中，俾便實施。

2. 非該國兒童本期指定之紀念日單元活動，惟隨全校公同舉行儀式。

### 我的身體

七、身體各部分的名稱及動作。

(1) 構成的表象 成分如皮肉血骨之類，部分如頭腦腰腿之類。

(2) 五官的作用。

(3) 關於以上圖型以及重量，長度，視力，聽力，跑步，觸覺等練習。

八、我的食物。

(1) 日常生活的食物。

(2) 食物的來源及其製作。

(3) 飲食的關係與其進化

(4) 關於以上的味覺辨識。

九、我的衣服。

(1) 衣服的各種類及各部分。

(2) 通用的衣料及其來源。

(3) 衣服的縫紉與洗濯。

#### 十、保健。

(1) 關於衛生事項。

(2) 關於運動事項。

(3) 關於整潔事項。

(4) 關於娛樂事項。

(5) 以上有關圖型。

#### 我的家庭

#### 十一、住處。

(1) 住宅所在地點及其建置。

(2) 往來學校的路線。

## 十二、稱呼與禮儀。

(1) 親屬戚屬各種稱呼與其關係。

(2) 對長輩、同輩、幼輩之禮節。

## 十三、生活需要。

(1) 工作及其用具。

(2) 日常衣食住及燃料。

(3) 家中日用什物。

(4) 飼養與種植。

(5) 產業。

## 我的鄉土

十四、村莊或街市。

(1) 鎮保及其里巷。

(2) 城村山水平原及其形勢。

(3) 職業及其生活情狀。

(4) 婚喪嫁娶的狀況。

十五、田園或廢店。

(1) 蔬菜栽培與收穫。

(2) 農產種植收穫與其製造。

(3) 主要生活之商店與其品物。

(4) 地方重要手工業與工廠狀況。

(5) 本地商場流行之外國商品。

十六、物產。

(1) 地方有益或有害的動植物。

(2) 地方特殊物產。

(3) 地方主要產品。

(4) 地方主要需要而最缺乏的產品。

(5) 非本地種之產物(農產最要)

十七、交通。

(1) 本地與他處往來要道。

(2) 郵電。

(3) 汽車道鐵路河道航空等交通。

(4) 各種車馬船飛機等。

十八、名勝古蹟。

(1) 建築。

(2) 金石雕刻。

(3) 風景。

(4) 名人紀念。

(5) 以上有關寫真片與刊物。

右須以每個場所為單位，抽提上列各目教材。

十九、公共機關。

(1) 屬於政治方面 例如官署自治機關等。

(2) 屬於文化方面 例如博物館圖書館等。

(3) 屬於軍事方面 例如軍營兵工廠等。

(4) 屬於公共娛樂方面 例如公園球場等。

(5) 屬於信奉方面 例如教會祠廟等。

右在第一學期中，惟娛樂一目較適於活動，餘宜斟酌。

二十、外方人居留及往來。

(1) 外國人。

(2) 非本地籍貫人。

(3) 以上各種人之生活及與本地關係。

**依據項目選列教材之用法** 上四大單元領域所屬，項二十，目六十三，在開始一個學期依此構成單元，選配教材必不缺乏。至教材實質為何，一依環境所有而覓取，自可成爲一套活課本，視編課本者標榜便於通用，以及倡導鄉土教材者而用課文編製，其得失難易可以瞭然。茲就用法列舉應注意各點：

(一) 項目宜活用，有可合一項各目成爲一個小單元者，例如十一之1 2 是。有本目應與他目併合而成小單元者，例如二之3 是。有一目可分成數個小單元者，例如九之各目是。有可併數目爲一個小單元者，例如八之1 2 是。有兩項之目可以相互結合者，例如十四十五兩項之目是。又依環境所有增刪各目，亦無不可。惟目可出入而項不可隨意省略，斯經一個學期之學習，對環境全部，可識大概。如因教學時間所限或有某項未列單元，

當於後學期完成。

(二)大體程序，自應由學校，而身體，而家庭，而鄉土。然非每一大單元所屬各小單元，全經學習，然後進行另一大單元之小單元活動，各大單元亦可參互活動，即項內之目亦然。此有兩個原則，其一由活動性質相近或有聯屬關係，彼此宜於接連進行者，例如學校之四與鄉土之十五十六是。其一因活動進程關於某項目之活動，性質較複雜或須深究者，不宜進行過早，得稍為延遲，而另作他大單元之項目活動，例如學校之五六兩項是。惟項目本身具有構成小單元之必然程序，必須接連進行，且不可攙越者，則宜依次第為之，例如學校之二三四各項是。其無此必然程序者，儘可依學習情境為之，無一定順序可言。又同項目之內容，亦可抽出一部分，於較後時期，構成單元，例如寒暑計晴雨計等，本包含於學校之二三兩項內，但因活動含有科學試驗性質，可自成一個小單元，不妨進行稍遲也。

(三)在取得常識教材時，宜依當時確定活動場所或事情，具有組織設計單元之整

體活動的意義。活動以場所爲範圍者，必須由此活動過程，對場所本身之表見取得完整概念，對所有之主要事物取得具體觀念，使從事物本身與其環境，具有如何關係，與社會生活發生如何影響，能在當前活動上得到一種深切了解與體會是也。活動以事情爲目標者，必須對於事情之本身具有程序與其關係，能由活動中增加一種新經驗，或取得有利人生之理解，不僅止於記述已也。此外尚有散置物品，類集而作一種單元活動者，則宜依其係屬或其功用，爲同性質的集合，而不可雜亂無序。但此祇宜補充前列項目構成單元之不足，非項目依此構成單元也。本方案構成單元不取目的爲中心，亦不限於單元爲一個問題之解決，而認定以場所或事情爲構成單元之活動者，意在矯正從前陷於形式之弊，使每個單元具有多方興趣中心，較便於初學活動。雖避免中心目的之形式，而不可完全汨沒其意義。在本實驗經過，教者因習於傳統的形式教法，每有對於取得常識，專摘取其爲文字練習之準備，而忽視此過程構成單元之整體性，斯則本末倒置矣。茲特鄭重言及實施者其知所注意乎。

(四)提供常識教材之程序，此所謂提供者，非如通常授課，教者以業經編就教材提供之，而係就認定活動的場所或事情，指示兒童自覓教材的方向與其集注的條件。在觀察過程中完全從直接經驗而領受，在聯想過程中在由補充與整理而增加教材，此時亦可藉助於圖型或含有感覺觸覺之體驗。不過觀察與聯想非截然劃分，有時還須爲具體與抽象之發表與搜集工作，但不爲文字練習耳。尤其聯想過程中，有須用兩種學習形式而取得教材者，即其一爲比較與綜合，此又有三個方面：1. 個人經驗與活動之結合；2. 各個心得之交換；3. 教者補充。其二爲推理與應用，1. 從本身方面之意義與功用求之；2. 從關係方面之影響求之。此本舊時五段式進程，茲惟取其意義，完成認識與理解任何事物之學習，非如其分割時間以進行也。而且由此進程作活動進一步的取得教材依據，亦無陷於形式之可慮。

(五)關於必須依時令或期限而取得之教材，此在偶發或日常表見之教材，前已論及。茲就比較具有獨立單元性質之教材而言。從時令的教材言，1. 時機已屆，必須學習者

當即進行。2.同一教材，因時令不同而表見其特殊狀況；或在一定時令中只表見其一部分之程序，均以當時所見及者為主。非當時所見者，過去事實，惟就足以引起新經驗之表出者使加追憶；未來事實，則於以後繼續體驗，暫不推究。凡分時令而理解之事實，必須分期體驗。從期限的教材言，紀念節日占最重要地位。凡類此之教材，必須審量本國可能學習的活動，為適當的配置，不限於某定期單元教材，必須應有盡有而學習，惟每一學期總當有若干單元之適當活動耳。

### 第三章 關於文字教材

文字教材應檢討的問題 最宜檢討者，為已往教材上關於文字各種問題，即通常所謂通用字或基本字，生字多少，筆畫繁簡，識字數量，復見次數等是，茲逐一分別略論之。

通用字與基本字，在教育辭典上僅僅用語不同，意義無別。除基本字稍有從字之構成定選字標準外，大體皆為識字數量最低限度起見。其選字方法不外主觀客觀兩種：主觀係各依自己見解選定應當認識之字，往往數人同一立場而選字，其中一部分字出入懸殊。客觀係選定若干讀物，統計每字出現次數，此為今人號稱科學方法選字者也。然因讀物作者立場與其意旨，屢用之詞，不一定為常用字；又因各種讀物內容不同，同性質的讀物，未取多種，用字出入太甚，因此常有一部分之字，不易定其何字最為需要。而且通用因人因時因地因事，需要各不盡同，彼認為必要者，此則以為毫無關係。如果用上之方法備字典選用，自無

不可。若以作課本選字，並依年級而分等次，實屬漫無標準。

生字筆畫等之編配，純為授課式下編輯教科書體的課本而定。因為受生字限制，課文多為單調，意味索然。至於開始課文，專取簡筆之字，不易為文；偶本此旨，二三課即自亂其例，蓋亦無可如何者也。艾險舟君所發見識字心理原則，如果開始識字，不應限於讀寫同時並進，原則即生疑問，據本實驗多次經過，認識難易，與筆畫繁簡無關。

識字數量，日本文部省對於小學應認漢字，曾有規定。彼以漢字濟假名使用之窮，其需要原可大體估定，吾國不同其例。拼音字詞即為字，字形又屬於極少數之聲母而結合，故字多不以為繁。漢字則詞從字義而出，字彙數義，形又各自獨立，惟依部首與音系，可以確定數量。依詞選字，範圍頗難確定。若依文字本身構造作初學程序，又與學習心理不相容，而且勢不可能。

復見次數，係全部課文每字屢用平均數，在討論課本者亦認為一個最要問題，作者十餘年前編輯課本亦重視之。趙欲仁君小學國語教學法作此項統計，曾以拙編占最多次數。

其實所謂復見次數，並非每字確有如此次數，而係各個字綜合之平均數，其中亦有若干字在他課並未復見，或復見而次數極少者。此於分布練習，既有部分缺陷，而且因為注意字之復見，不免有意插入無意味之課文，此惟編輯課本確有深切經驗之人所得了解者也。

文字教材之旨趣 本實驗對於初期課本，深悉以往編輯種種困難與缺陷，予開始學習文字以種種弊害，故一掃而空，重闢有效途徑。其與已往教學異趣者，如下所述：

(一)課本授讀，從文字入手，即不然，亦由課文求活動，非由真實情境給予工具之需要，惟附益以動機引起與應用練習，兒童終不感覺其如何需要。所以教材上文字意義，必藉助於多方講解。而兒童熟習，則除讀講別無途徑。用力勞而實效少者，職此之故。此則提授文字，於當前活動中，對實質業已澈底了解。由此產生之練習，雖止於符號辨認，而實質所含觀念緣以再現。變機械學習為有意義的體會，不必依賴文字組為美文，始引起其興味，則一切學習興趣，皆無待外鑠。教者取材便，學者進程亦自速矣。

(二)設計關於文字教材，每個單元，竟有編成課文讀之者，此與讀課本無殊，而損失

更甚，實爲一種最大錯誤，可不論。若從設計原理求之，學習屬於進程者，只有學習機會，無教材規定可言。學習屬於中心目標者，則爲應文字上某種特別需要，進行其獨立單元設計。其在系統上有需要機械練習，如作寫者，則另定特別練習時間行之。因爲文字學習析爲多方面活動，教者稍不經心，或能力稍遜，即影響於兒童學習。此則文字學習，在單元活動中，占有一定程序與時間。所謂獨立設計，所謂特別練習，均無需節外生枝，此本方案在單元活動，能保持科目制之優點也。

**辨明文字教材實驗之疑點** 本實驗文字教材，係從單元整個活動中，抽取部分詞語習之。僅從表面衡量，必發生二個疑問，不可不辨。

(一) 從單元之整個活動，割裂其部分詞語習之，似乎不成爲完整的學習過程。要知本方案之學習過程，分割爲兩大階段，正爲學習便利起見，二者相因而不必合軌。何也，相因者其關係，故抽習文字，必屬於當時已取得之知識的觀念。合軌者其形式，故所有取得之知識，不陷於一一組成文字而誦習。在包含常識爲國語課本者，常識成分，具由課文而

表出，因之所表出者常成爲概要形式。愈成概要，常識愈不具體，文字愈難學習。所以本方案力矯其弊，由知識取得以後，關於工具方面，惟進行其可能的認識與應用，與離開活動之孤立的識字不同，其見爲部分者，爲質與量之考慮，非無意義之割裂也。

(二)詞語孤立，似不如課文具有首尾，且由文字間流露意味可以激引情緒。夫所謂首尾必具者，必其原原本本之事實，缺一即使聞者不快。若僅爲構成文章形式，並無若何內容可以欣賞。雖具首尾，亦無甚價值可言。至於由文字間表出情緒，亦必爲有文學價值之文如一般教科書體的課文，殊難數見。而況開始入學所讀課本，每課之文，大半寥寥數語，雖聖手爲之，無能爲役。然而因課文構成，必具文章形式。於是本非必要之語，與不易分析解剖之字，亦不得不用，重予教學上以非常困難。世俗蔽於所習，漠然不省。或謂從讀課文識字，可使先得整體概念，並詞語之個別認識，亦具有聯想作用，此惟與舊時看圖識字或認單字之教法相較則然，若本方案從取得知識中提授各個詞語，其整體概念與聯想作用，已於提授前取得之。進於練習，皆含有明確觀念，非止記誦已也。所以文字間激引情

緒，惟當於正式讀書時取得之，在初識字期其如此，未免過早，且亦事實所難能也。

排列文字教材之原則 上之疑點已釋，其排列次第，除依活動單元程序而進外，更依下列五個原則求之。

(一) 由實體進於表象 實體以具有形體之物為對象，例如粉筆、痰盂等是；表象則僅可感覺而不可捉摸者，例如日月風雨等是。

(二) 由活動工具進於生活材料 活動工具例如筆、墨、皮、毯、斧頭等是；生活材料例如棉衣、白菜、瓦房等是。

(三) 由形象進於動作 形象如前兩項所列皆是；動作例如拿粉筆、洗痰盂、起風、下雨等是。

(四) 由本體進於附隨 本體為事物之原質，簡言之即其本名也。附屬則有質、色、位、量之別，質如銅、鐵、木、石等；色如紅、黃、藍、黑等；位如上下、左右等；量如斤、兩、尺寸或多少、長、短等。再進一步則可涉及功用與其關係，但此須已用短語時行之。

(五)由名字進於短語 名字即代表事物名稱之詞，短語則於主賓詞之中，參入其他品詞也，例如拔取麥來，這樣掃地等是。

在上舉原則外，尚有一種標示，在教學中與實際事物有同等重要者，惟用法與看口令不同。標示有標語標名之別：標語須逐漸參入，有時僅於遇見時使認識之，並不加以練習，標名除專為教學準備而設者外亦然。

本團教室內標語，即關於行動規律，亦須與當前活動相應。遇有規定必要時，因而在教學中示以文字。至習慣已經固定，即須撤除。其為全校共同標語，除本團必須遵守者外，不限於逐一指示。校外揭布者，如當心汽車，此路不准通行之類，在因活動而觀察所及者，必須提授其文字。標名之用，非學校所有場所，而為觀察所及者，如公安局所標街巷名，公共場所所標物名，以及商店字牌，住宅揭帖，應利用適當機會而指示。校內標出之牌籤或掛圖標題，當於適當活動單元中指示。此外並可於器具樹木上特為指示之便，標其名而懸挂或揭貼之。

茲更就每個小單元練習過程關於文字教材之組織，應行注意各點，分別撮列於下：

(一) 一個小單元活動，固由取得常識過程而進於文字練習過程。但前之過程的整體活動，僅為一次觀察者，其練習過程有時可分為二個以上活動。因為一次之文字練習，獨立詞語不宜過多。開始惟用五六個詞語，經過四五個小單元後，逐漸增多，至多亦止於八個詞語左右。

(二) 文字練習之配置進程，已如前所論列。大體開始一二月，只宜取有圖片或實物對照之詞語，而且圖片表印象，必須與詞語之觀念完全一致，無一個字可以增損。此後逐漸參入不必與圖片或實物對照之詞語。

(三) 每次練習各個詞語，同字數者須有二個以上，以便得到比較的辨認。

(四) 每經過一小單元後，教者應將所用之字統計，新字系以部首，復習字標明次數。此其用意，一方便於分月分期統計。一方可作繼續小單元之參考。

(五) 凡提供之語，必生動流利，且近於兒童語。

(六) 凡形似義近音近之字，一經取為教材，應陸續彙列，以便指示兒童注意。但注意

要點，祇於以新提供的文字，與已學習的文字相似而不同之點相較，不可將一字的形義音一切不同之點，盡量舉出；且不可新授一字，揭出種種不同之點。

## 第二篇 第一期教學活動方法

### 第一章 準備

本篇各章，依據教學過程次第論及，分爲取得常識練習文字兩個階段。其分割目的，在無實際活動卽無常識可以取得；未由取得常識階段構成的觀念，卽不得抽習其文字。凡以矯正五段式設計式陷於形式之弊，而適應學習心理進展程序，爲最有效的具體活動，達到培養自學能力之企圖。因此關於準備，亦與通常所言異趣。

教學過程開始所以需要準備者，在確定兒童發生反應背景，預先爲適當規畫，俾正式活動不致散漫無所歸宿。然而一般心理學或教學法論及準備，因拘守授課式軌範，對於表現其統覺作用，往往引入迂曲之途。所謂統覺者，不外於融合舊經驗以領受新的學習，或供

給以實在經驗。但是舊經驗如何而諗知，實在經驗如何而供給，頗成問題。舊經驗而用調查或臆斷之手段，殊不可靠；實在經驗而專賴供給，基本已誤。已往談教法者忽視實際，關於準備一層，專從融合舊經驗作預備，就新的學習內容，凡可用固有觀念而體會者，悉藉問答而提供之。此種提供，於新的學習固不無益，其實多為枉費時間。何也，新的學習，如可由固有觀念而引出，自用其舊經驗以體會；如其無之，雖提供亦復無益。即有時運用舊經驗而體會，有需教者提醒，亦必在新學習業經進行以後，視其反應如何而啓示之。所以開始不供給真實情境，徒爲散漫問答，無目的，無證驗，所謂融合舊經驗以領受新的學習之準備，不惟了無興趣，抑屬虛耗精力。本方案矯正其失，開始活動，必取環境之生活需要與當前活動，由其確定之場所或事情，使對實際所有刺激，各自反應而進行其新學習。更可因同輩熱烈反應之影響，或教者多方激誘，引起一致傾向。故其所有反應，出於真正的自發活動，各視本身有如何固有經驗，達到可能學習的如何程度。其有資於教師準備以供給者，在指示如何接受刺激之途徑，以及補充或擴大直接刺激所不及。至於實在經驗，必須本身於學習進程中取得之。

茲之準備，即根據上之旨趣，對於新教材由何場所或事情而產生者，供給兒童自學以種種方便，其主要事項如左所列。

- 一、指示接受刺激之途徑，適應單元活動性質而定。
- 二、補充或擴大之資料，與本單元之事物可作比較或證驗者。
- 三、輔助刺激之工具，如圖書標本模型以及本方案教學用具。
- 四、預計教案，作為指引與控制之參考。

於此當曉然於自發活動之誘起，在供給以真實情境，此真實情境即為動機之源。因為事物紛呈於前，與舊經驗相關聯者自然融合而類化；其為舊經驗所無者，如為新奇，亦必急於求知。彼用課本教學，上課之始，輔以實物或圖型，終為外爍也。又導輔自學之真義，非祇於直接指導與供給自習資料，施於教學進程之中。尤其兒童將開始學習之前，教者對於真實情境之場所或事情，必須經一番考察或體驗，預計如何適合兒童現在心理狀況，分別事項，規定旨要或問題，俾其據此集注事物，有所發見，構成基本觀念，為取得實在經驗之張本，正

無事空泛的指示目的也。所以貫徹自學之旨，進行單元活動，必須準備充分而且適當，教學成敗關鍵，全繫於此，不可忽也。

## 第二章 取得常識

**取得常識之根據** 爲實現無實際活動即無常識可以取得之目的，故創立過程，採德可樂利教法，從觀察聯想入手。惟先須認清者，本實驗課程係國語常識合科。其由合科組成單元，純從環境出發，而在分割四大領域內，取當前活動之教材，以確立自學準備的基礎。此自學準備，包含基本知識基本工具基本習慣三個要素。基本習慣，由統合知識與工具爲一之教學進程中而培養，基本工具則由基本知識中產生，而基本知識又完全建築於所接觸的環境事物之上，是爲學習經濟最大原因之一。

**取得常識分割過程之意義** 普通教學注重觀察，目的在與事物接觸，發生觀念，因而構成概念，此自爲不易原則，惟其進程止於以觀察開始，即德可樂利教育法猶然。本方案對於常識取得，必由聯想而得到一個相當的結束，且進而作認識文字之準備，使其觀念確立，

無須在識字中再為內容意義之解說。此係從學習經濟立場，體驗統合知識與工具為一之途徑，而劃分過程。

### 觀察聯想之分合與其進行

(一) 觀察 對當前之事物與現象，從興趣中誘起感覺經驗，而直接觀察；並得利用觸覺、嗅覺、味覺、運動、知覺，而認識事物與現象。

於此先當了解者，活動從觀察開始，在實際教學中，備具若何情境，茲析為三：

(1) 接觸事物純屬於當前直接觀察者。

(2) 相當於當前直接觀察之事物 例如不在教者領導下由兒童自己考察者；或曾經見過的事實，開始即由憶起而入者，例如我的家庭所包含小單元，即為最顯明的事實。

(3) 比直接觀察更作進一層的活動，例如我的學校中關於遊戲活動；試驗作業；或紀念開會等設計。

觀察目的，德氏有三個規定：

- (1) 使兒童習於注意四周現象；尋覺事實的原因，證實其結果。
- (2) 用具體方法，給兒童以關於生活的複雜觀念。
- (3) 研究各種代表生物的生活表現，使漸漸取得關於動植物與本身之普通進化觀念。

由此可知觀察非止於一看已也，如何使由觀察達到上之目的，不可不注意下之三個要點：

(1) 當辨明所觀察之範圍，屬於場所或事情，二者又包含為具體事物抑為問題研究。屬於場所，在從多方興趣中確定集注之事物；屬於事情，在從中心問題尋求一切關係。其為事則重意義與程序；其為物則重成分與功用；其為問題則重研究癥結。凡此當於將觀察時分別指示進程；正觀察中抓住其注意力，誘起問答，成自由發表意見。

(2) 須使由所觀察之事物現象，與其思想結合，尋出各物的同點；各種程度上的異

點；確定各種現象的連續；比較時間與空間上的關係。

(3) 使從兒童各別反應而得到的異點，加以比較，使構成彼此相同意見；又憑藉構成歷程，而使推理，由此綜合工作，尋求一個彼此相同的結論。此雖涉及聯想，然必由觀察中構成如此材料，亦可謂產生此種觀念，而後不為浮泛的觀察。

此外尚可利用日常偶發事項，由教者隨時激引兒童觀察，可作正式單元活動之資助，或因便組成單元者，如德氏規定有四項：

- (1) 每早觀察校內發生的事物，如植物生長；花蕾開放；動物生死等。
- (2) 氣候變化；節序推移；以及日中時間，風雨，氣壓等。
- (3) 將收集之品物分類。
- (4) 飼養的動物生活與習慣。

上言者大抵屬於觀察本身，至進行觀察之兒童，因場所與事情，應施以適當組織，進行始見順利，尤為教師不可忽視之事，此則當因時因地因事而體驗之也。

(二)聯想 此係業經觀察以後之活動表現，有時亦附隨觀察而引起作用。在實際教學中，約有三個情境：

(1)由所觀察之事物而類推者 此其分野最爲分明。凡可組成單元之事物，業經直接觀察以後，應學習之需要與可能，推及於與此接近之事物。或爲過去事物，即非過去，而爲現時所未見；或爲遠方異國之事物，即非遠方異國，而爲當前所未見。前者屬於時間方面，後者屬於空間方面，均可擴大領域或範圍而推廣。又有性質類似其所觀察之事物，或從體驗中而激引其回憶以相比較；或非目的集注之事物，連類而及，亦足以擴大其經驗範圍。

(2)補充觀察所不足者 最重要者有三：其一現有的事實，有了解的必要，而兒童未及發見者。其二因環境所限，事物所表現者，不足以盡其應取得之知識，而須藉助於圖書、新聞材料，或其他品物以供給之。其三兒童對於觀察者，有未盡了解部分，而提醒其可憶起之經驗助其理解；或供給以實在經驗之啓示。

(3) 進一層的體會 此亦有三：其一由事物觀察上引起之興趣，而推究其必然性。例如此物為何具此形式，何以由此資料構成；此事何以具此程序，為何備此事實。其二由各種事物間而發見其相互關係。其三由體驗事物因果，而了解行動的指導軌範，即人類生存，互助，與其義務，具存於事物間的關係之中。

由上觀之，可知所謂聯想者，係由觀察之刺激，引起反應而加以體驗，於此當注意兩個條件：

(1) 第一步當引誘兒童搜集一切從舊經驗中能得的觀念，以體驗其觀察之事物，即舊時準備融合舊經驗領受新學習之謂。但此係供給實在情境，使依指示途徑而自行體驗，與先整理舊觀念，應用於新的學習，枉費無謂的時間不同。

(2) 第二步當鼓勵兒童由反應引起之觀念，抽取所有知識上道德上的結論，此即運用五段式比較推理總括之思想歷程，以構成綜合作用。惟不採授課式發展思想之形式階段，而由當前所有刺激，視其反應如何，加以指導，俾完整知識，在自發活動中，依

思想發展之自然程序而取得。本過程所期成結果，即在於此。

### (三) 進行旨趣

(1) 觀察與聯想，在活動中各有不同情境：如觀察之全部活動，近似聯想；聯想之一部分活動，近似觀察。如此分歧表見，本非常規，純由單元性質所需活動使然。不過分歧之中，仍有確定分野。即開始活動，逕從憶起之事實入手，必其此種事實之供給，等於觀察所得而組成的學習材料。補充教材而有需觀察，必其可以輔助或增益其類化作用。除此以外，別無不同途徑。惟活動情境雖有不同，有時亦有合數種情境而為一種活動，此則在教者自省耳。

(2) 觀察與聯想，固自表現其不同作用。但實際活動，在上舉第一步之聯想即結合於觀察之中。第二步之聯想屬於獨立，但有時因求印象深切，亦可抽取要點，再作進一步的觀察。總之觀察聯想過程中，最後必以相當時間，整理其所得之知識。

(3) 由觀察聯想取得常識之觀念，固可作抽習文字的準備。但目的仍在取得如何

常識，與常識如何取得，盡其觀察聯想之功用，非爲文字張本而作實物觀察也。如果教者以預計應習文字，作觀察事物的根據，不惟顛倒因果，抑且觀察止於膚泛認識，殊未取得常識過程之本義矣。不過發見當時情境中有何事實或語言，適於作文字材料者，不妨加重其保持觀念耳。又其事物內容，所需乎教者指導，在觀察前啓示途徑；觀察中提醒注意或答復問語，觀察後整理兒童心得，補充不足。決不可習於授課式態度，多由教者講說，阻抑其自發活動；或任其爲無目的之觀察，茫無所得。此皆普通教師常犯之弊，不得不鄭重聲明者也。

於此當知取得知識之過程，必須經過兩個歷程：

其一以直接觀察爲起點，任何單元，必屬於環境接觸之事物，而且當前從事於實際證驗，然後提醒其回憶事實，或供給以可由空閒時間推廣之知識。卽偶有單元，無需當時領導觀察，亦必爲兒童日常所有經驗，各自可以提供事實，備公同選取之資料，與直接觀察之各自發見者相等。如此則單元雖由教師預定，其教材基點，純由兒童各自發見，卽有

時藉助於問答，而目的在由此提供教材，非由此理解教材。較之課本藉助於實物圖型，不能構成教材整體真實性；與階段式預備問答，未有觀感而為盲目回憶者，顯然不同其趣。

其二以整理觀念為歸宿，在五段式中，開始則引起舊觀念，中間則分析實質，最後則綜合比較，固為思想歷程必有之順序，惟誤以單純之思想歷程，變為複合課文之形式教學，反滋紛擾。茲以整理觀念，施諸兒童各自發見材料以後，為統一知識與工具之關鍵所在。一方在使各自發見或提供之材料，以及教師補充材料，構成體系，攝入於全體兒童之心中。一方在使所見之事物印象，成為所識之文字符號，具有觀念再生的作用。不過在實際教學中，觀念確立，不限於觀察聯想以後，然而將施文字練習以前，究不可不有一定時間，進行其觀念整理，雖此時間中有待於教師說明者較多，惟仍以確定事項，使兒童得為簡明復述，然後提綱挈領，要言不煩，斯為適當耳。

## 第三章 文字練習

練習旨趣 教學過程進至文字練習階段，所討論者自屬於初級國語教學法的問題。惟以一般教學錯誤，必先探求其源，而後本方案所確立新途徑，如何建設於四個改造目標之上，可以徵信。

一般研究國語教學者，大抵分爲形式實質兩方面。此在國語業已成爲文章，所謂實質，爲其文章產生事實；所謂形式，爲其文章構成法則。各國國語讀本二年級以上課文，每每選入模範文若干篇，需此分析研究，猶可說也。若其開始學習，止於文字認識，尤其字各獨立之漢文，初讀之文，止於新字數個，詞以字見，事以詞見，其實質與形式，卽無截然分界可言。何也，文字所表出者爲一種符號，符號所代表者爲事物之觀念。不了解其觀念，則不知符號之用；不識其符號，則觀念無由傳達。分而二之，符號所具者爲音與義，不解其義，何需其音。一言及

義，卽已侵入實質領域矣。若以實質所具，不祇字義，此亦惟名字則然。然名之內容，非可盡知也。其所欲知者，必其所誦習詞語，而資以理解或應用者，此則又涉及字義應省識之範圍矣。淺人不解，編纂教授書，對於字義注釋，非列舉非本文應有之義；卽注以不完全之定義。如松爲木名，一爲數目名之類。對於實質註釋，非與字義之註釋無別，卽紀錄過於廣泛。今之認真教學者，率爲如此膚泛貫注，重苦兒童，徒耗時間。近亦有人見及此類方法之劣，願以毫無真實體驗之見解，遽期其大體自讀，抑何言之太易耶。

試推求所以致此之因，約有三點：

(一) 國語與常識分科，或包括常識於國語中，仍循原來分科教學途徑，而不知解知識與工具相互爲用，則學習自易陷於形式之弊。

(二) 不識字無以讀書，不先從識字方面培養基礎，而逕依讀書程式以求識字，隔閡自多。此固獨立漢字之特殊情形，然卽用拼音字爲文，仍有先須識字之必要。

(三) 字如何識，而且易識，多識，樂於識，此爲開始學習必要關鍵。以往用課本授課與

單元活動中機會學習，以及若干零碎的有趣練習，決不能達其企圖。

本方案為解決以上各點，故教學過程劃分兩個大階級。文字以練習行之者，則以提出詞語，從當時觀察聯想已得經驗而出，一切練習，建築於觀念視覺之上。任何進程，具有觀念再生作用，無須再為意義說明。其所集注者，則為既成觀念所表出之符號，如何由認識進於熟識。此種熟識，經多方練習而成功，而且無機械學習之嫌。以視課本之呆板講讀，單元活動之特定練習，皆可減除其習弊。

於此當知心理實驗所建立之讀法經濟一個原則，謂綜合法便於記憶，即由文而析句，由句而析單字，其說雖是，惟不可泥迹象而失本義。何也，所謂綜合者，即其整體觀念或全文大體之了解是也。因整體觀念已具，故任何分析，皆付與聯念而助其記憶。實則此種整體觀念，不存於文字本身而生於事實。兒童入學未久，字多未識，如何由文而取得觀念。哈代氏（Haidy）「杰克跳過蠟燭台」一課教式之妙，全在介紹歌詞時，先由表演而使自然體會意義，故唱讀時充滿興趣。如其止於讀文，與普通授讀無異矣。本方案練習過程，不由讀文而

識字，而從觀察所取得之觀念提供詞語，不以孤立為嫌者，其意可深思矣。

練習以觀察聯想為根據，其由一次觀察聯想之所得，是否當依事項分類歸納而作二個練習過程，純視單元必須提取詞語之數量而定。

練習之程序與方式，在規定範圍內，絲毫不能凌越，而且不可增減。茲將練習過程之旨趣，揭其最要數點於左：

(一)本練習過程係緊接觀察聯想而來，且不取構成課文之枝節文字，故對於文字之解說與研討，全行減削。

(二)本練習過程包含舊法提示以下各個階段的功用，但不採論理分析之形式，而就所提供工具，依反應綜合之逐漸深廣的步驟，成為分明歷程，各由固定工作以表現自己發見之心得。此為學習符號最有效之關鍵，亦即認識漢字特殊方法。

(三)本練習過程分為數個進程，自開始至終結，無一個相同的方式，而皆有一定程序。並且同一進程之學習，經數分鐘必有變換，前後單元同一進程亦多取不同方式。此種

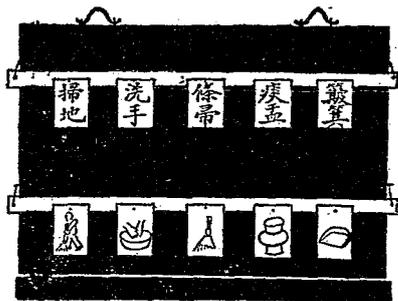
變換，皆依一定條件而取舍，使任何進程皆附與以有興味之情境，莫不樂於反復練習。

(四)本練習通程，貫徹身心協調之旨，從各種練習方式上，表現其具體動作。在全體精神上，則教學與訓練合而為一。在獲取工具上，一方面結合練習與理解為一，隨進程而增益觀念視覺的明確之度，不流於機械動作；另一方面教材與兒童，藉教具輔助，在個別使用或動作中，與聯屬部分或整體發生相互作用。

練習程式 以下專論列第一期學習方法，據實驗經過，大約進行一學期四分之三的時間，最為相宜。

(一)對示 此為第一步，標名對示者，因為揭出詞語，係從觀察聯想之既得經驗，提取其便於對圖或實物或動作者示之，無須授讀。

開始一二月，專取有形有象之詞，略表出動作之短語，如起立，坐下等。以後短語逐漸增加，語句亦逐漸加長，並參用無圖對照者，但比較少為限。每次練習字牌，少則六個，多則八個。



一 圖

每提出一個詞語，先掛圖片，隨取「這是什麼」或「這做什麼」口令片示之。兒童

答對後，即掛字牌，隨取「怎樣讀」口令片示之。兒童讀無誤，或有誤經過範示，然後循讀一二遍。所有字牌挂完，全部循讀一二遍。如圖一即對示式中最簡略的一例。

當取示「這是什麼」或「這做甚麼」口令片時，必取兒童答語全合字牌詞語為主。如有不合，教師須加矯正，有時亦可修改詞語。若短語不易用圖表示或有出入之字，此須在整理觀念時，預計觀察中有趣或重要詞語，可作文字練習用者，由談話或表述，相機予以準備，則對示揭出時，自能憶起。無圖片或實物者，僅掛字牌，由教師示範而循讀。或詞語含有動作意義者，則以擬勢之動作演示。

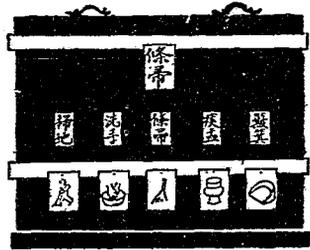
(說明) 兒童初示文字，離開當前事物及其動作，而使認識事物及動作之符號，不易辨別，即辨別不盡了解其內容。舊式課本教學，所選之字與語句，勿論如何側重實用，決不能與兒童當前活動適應，即不易使兒童對所習符號感覺需要，發生興趣。徒斤斤於生字與筆畫多少，以及語句難易長短，為形式上咬求，終成為顧此失彼而且無法確定之主觀標準，又需加重機械練習以赴之，本方案文字練習之詞語，從觀察聯想所有經驗而出，益以圖形或動作之介紹，使符號成為有意義的認識。由此進行講字，辨認確實，記憶容易，具有觀念再生作用。與舊式看圖辨字屬於破碎支離之認識，絕對異趣。

(二) 查眉標 此為第二步，在用以管領圖片，作字牌的指引，使注意移轉到符號與符號之間，此為過渡於認識獨立符號之重要關鍵，亦即使用字牌勝於讀課本之最大功用。

(1) 釘貼 用厚紙製成字片，預書與字牌相合詞語，於對示後，每次指定兒童二人，各給眉標一張，令對準相合字牌，釘貼於其下，亦即相合圖片之上方。如未預書字片，臨時板書，每書一眉標。即令全體齊讀。

(2) 取置 此於釘貼眉標後，每個兒童輪次行之。先用順輪次，對準眉標挂上紙牌。後用逆輪次，對準眉標取下圖片。

(1) 對準眉標挂上紙牌



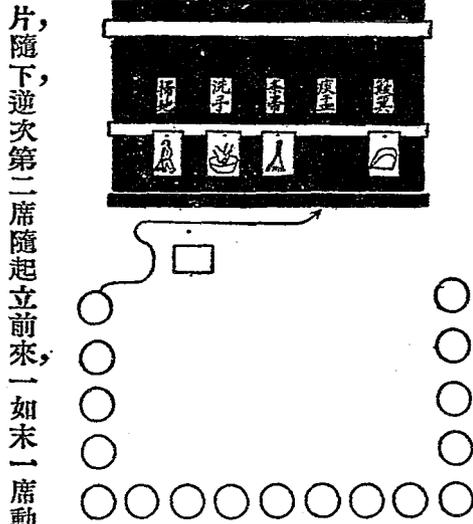
二 圖

問全體對否。齊答對，該生即下。順次第二席隨起立前來，一如第一席動作，以後依次演至

對示完後，開始作查眉標的活動，教師取口令片「對準眉標挂上字牌」示之。取所有字牌，移立於教壇右側，如圖二之口，即其立處，其左下方首席即起立來教師前，領取一塊字牌，該生所領者為條帚字牌，循眉標對至相合處，掛於架上，隨

末席。每屆字牌掛至半數以上，教師即取下備他生領取之用。圖上圓圈表兒童坐席，綫條及箭頭表兒童進行路綫，以後準此。

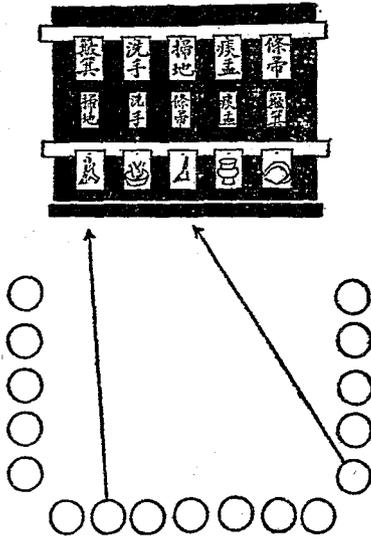
(2) 對準眉標取下圖片



三 圖

片，隨下，逆次第二席隨起立前來，一如末一席動作，以後依式演至首席。

順次對完，教師又取口令片「對準眉標取下圖片」示之，仍持所有字牌立於教壇右側，其右下末一席即起立來教師前，領取字牌一塊，該生所領者為痰盂字牌，循眉標對至相合處，取下圖片示全體，隨問對否，齊答對，該生放下字牌與圖



四 圖

方設名姓筒，裝本團各個兒童姓名片於筒內。抽出某名片，即由該生作。每抽名片一

抽名式用法，字牌架右

同時錯置耳。

其改正。惟字牌與圖片，不得

熟習，最後亦可錯置圖片，令

(3) 錯綜 取置完後，隨作錯綜活動。教師轉示口令片「閉着眼」，隨故意將對準眉標之字牌，錯置數塊，即敲板一下，每次令二生前來改正，誤則重加改正，再誤則另令他生改正。如此改正，進行三五次即可，因此係一種檢驗，稍需時間，不必輪及全體也。開始二三單元，用指名式，以優生為之。以後可用機會式，抽示名片為之。有時在用機會式中，發現不注意之生，或覺某生遲鈍者，亦可特用指名式。通常以錯置字牌為主，俟方法

張，放在筒外，使各個兒童應機會而動作，隨時需留心抽出者是否為己名，而歸結每次活動，每生皆有輪置機會，不致發生重複或遺漏之事。

（說明）本步驟之旨趣，在使對圖認字之注意，移轉於符號與符號之間，由此進於離圖而亦得獨立識其符號。何也，對圖識字，所注意者惟在圖與字對照，無與於字形辨認，一也；必經若干次對照，始能離圖而單識其符號，專用對示，無從聲察，二也；有此二者，教學便易浪費時間。以查眉標為過渡，不惟可補救上之缺陷，而且籍字牌使用，任作一個活動，與同時提供之字，多可逐一查對，其功用過於舉一反三。蓋提授許多詞語，每個兒童，作兩個詞語的查對，一方因其必須查對，得到全部練習機會，即以部分而及於全部；一方可覺察其認識進至若何情勢，如不必一一查對，而逐能取置不誤，或少許遲回，即可證明對全部皆有相當熟習或相當認識也。

又此步驟專對字而不讀音者，因為音讀之誤，有係對本字音讀不準，或增損其詞語之字而讀者；有由本單元各個詞語之整體的約略記憶，不問本字如何，而率爾為其他詞語之音讀者。必須後者聯念之錯誤消失，而後前者之練習單純，恰得到本字的明確記憶。此以查對為練習，不參音讀，斯集注更見確實。

凡進行練習，必於正學習中包含附學習之作用。其目的方面在使身體得到調節，不感疲倦；一方在體會人類活動，

具有相互關係，此關係即相妨相助之所由而生，常足以影響其學習。此為練習開始，故取置以輪次行之，先用順次，後用逆次，意在變換也。計取置活動每分鐘約可作七八人，假定學生為三十人，四分鐘可作完一個全輪次的活動。因為輪次動作，全體成為連鎖活動，為時不及數分，獨立活動即輪諸其身。稍不注意，即礙秩序，故人人時時注意於己身之活動預備，並注意左右相關於己身之活動。由左右而體會人與人相接觸，具有如何關係，由全體連鎖而體會集團相互關係，於此已示其端倪。此在通常輪讀輪講，與閃爍片使用，決不能收如此附學習之功效也。

查眉標活動，如可全用實物，活動方式則又不同。此類單元本自有限，但學習效率更為明顯而迅速，間或參用，頗足以增益學習興趣。構成此類單元，約有三種事實：

1. 校園花木或運動場用具。
  2. 校內四周環列各室（門牌可臨時標題）。
  3. 同種類物，可收集於教室內而陳列者，如各種蔬菜或各種玩具之類。
- 如上所列，任何小學，當可確立四五個小單元。其活動方式有兩種：

(1) 在教室外活動者，如上之 1 2 是。其活動方域，教師就預定認識事物之詞語，分

劃場所往來路綫。開始活動，率領學生循路綫次第觀察或動作後，隨揭示眉標於其物上，一如對示式。次分給字牌，令尋覓相合眉標而立於其前，如式輪次或分組爲之。其後於取下眉標後，並用前式分給字牌而尋覓相合事物（即前揭眉標處）立於其前；或每一物各寫相當字牌若干塊，至少全體半數每人得領一塊，同時如式尋覓。如是則對讀亦可省略，逕發字片。

(2) 在教室內活動者 教師將該單元所收集品物，陳列教室中。當率領兒童觀察時，即取眉標於置於相合品物之旁，一如對示式。次分給字牌，令對準眉標而作，約有三式：其一分給字牌令對準眉標而舉其物以示。其二分給字牌令對準眉標而取其物移至教壇前以示。其三分給字牌並其相合之物令對準眉標還置原處。其後撤去眉標，一如上之三式，作舉示，移取，還原三種活動。

(三) 對讀 此爲第三步，因眉標指引，對各個詞語之字形，已有相當熟識，自當進一步離開圖形而單示符號，並習音讀。茲先列舉對讀方式。

- (1) 利用眉標進行對讀 此祇為加多變換方式，不為指引作用，與圖片各自獨立。
- (2) 每人分給字牌一塊，令對準眉標讀之。
- (3) 每人分給字牌一塊，令對準眉標掛上讀之。
- (4) 每人分給圖片一塊，令對準眉標掛上。
- (5) 每人分給字牌一塊，令對準眉標取下圖片。
- (6) 每人分給字牌一塊，教師任指一眉標，持相合字牌者即前來掛於所指眉標之上並讀之。
- (7) 每人分給圖片一塊，教師指任一眉標，持相合圖片者即前來掛於所指眉標之下。
- (8) 每人分給字牌圖片一塊，教師任指一眉標，持相合圖片或字牌者，齊來掛於所指眉標之上或下並令讀之。

(9) 將字牌圖片散列字架前，教師任指一眉標，令兩生前來，一找相合圖片，一找相合字牌，同掛架上，並合讀之。

(10) 每人分給字牌圖片一塊，教師任讀一字牌之詞語，持此牌者即前來撤去眉標。

(2) 撤去眉標以後的活動

(11) 教師取下字牌閃爍示之，令全體齊讀。

(12) 教師任取一字牌之詞語，令來持教鞭指出架上相合之字牌。

(13) 教師任讀一字牌之詞語，令來取下相合字牌，放在架前。

(14) 教師任讀一字牌之詞語，令來取架前散列之相合字牌，掛在架上。

(15) 每人分給字牌一塊，教師任讀一字牌詞語，持此牌即至教師前舉示。

(16) 每人分給字牌一塊，令到教師前舉所持者，讀出音來。

(17) 每人分給字牌一塊，令來取下相合圖片。

(18) 每人分給字牌一塊，令來覓取相合圖片掛上。

(19) 每人分給圖片一塊，令來取下相合字牌，放在架前。

(20) 每人分給圖片一塊，令來覓取相合字牌掛上。

(21) 每人分給字牌一塊，教師任指一圖片，持相合字牌者即來掛於所指圖片之上。

(22) 每人分給圖片一塊，教師任指一字牌，持相合圖片者，即來掛於所指字牌之下。

上列二十二式，屬1項者十式，屬2項者十二式，每一個練習過程，祇取數式行之可也。即任在1項或2項中取數項行之亦可。其應注意略論如左：

(1) 關於字牌或圖片之掛上或取下，應於其方式變換時恰相銜接，即掛上為取下準備，取下為掛上準備，皆由兒童活動之程序而出。此事雖微，每次全體掛取時數，省去教師一次動作，即兒童多練習一次，綜計全學期各節應有時數，當不甚少。

(2) 每個練習過程，在上列各式中，選用數式，必有一半兼用音讀。如各式皆已熟習，分組活動時，每組各用不同方式；以及前後練習過程，不全用同一方式，斯練習興趣自較濃厚。

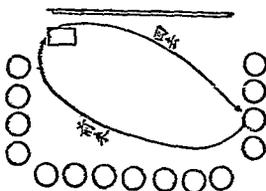
(3) 因查眉標係取全體輪次活動，本進程占練習時間較多，依字牌分為數組，宜以下列三個活動狀態為主。

(1) 分給字牌或圖片後，教師用抽名式，令來對讀，如此則領取字牌或圖片者，必時時注意是否抽出己名，如此則每次雖祇有一人活動，而全體每次皆須準備活動。如 1 2 3 4 5 16 17 18 19 20 均適用之，計一分鐘可作八人。

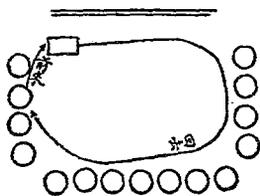
(2) 分給字牌或圖片後，教師指定動作，令來對讀。如此領取字牌或圖片者，對於任何指定，必顧視自己所持者是否與其相合，因之以一個詞語，得與所有詞語相對照，不惟字形觀念益形明確，而且由部分省識得到全部練習。如 6 7 8 9 10 12 13 14 15 21 22 均適用之，計一分鐘亦可作八人。

(3) 加倍同詞語字牌，於分給以後，教師持示一圖片或讀一詞語，凡持相合字牌者，皆來至教師前舉示，動作較 1 2 兩式更速。此於分組之最後若干人不能成組時，亦可酌用此法附於末組，為同樣動作。

(4) 凡兒童來至教壇前對讀，其往來路綫，必靠左邊走，成為繞圈狀，第一此回彼來，不相攙越，秩序自整。第二步行稍為迂回，則繼續前來者與作畢回去者，不致發生妨礙情事，而且身體因此亦得相當調節，坐席姿勢易於整理。



五 圖



六 圖

(說明) 本練習為符號獨立練習之開始，注重音讀。惟鑒於向來口耳誦習之形式，故由對字而讀音，使感應結成爲

音與形之結合，容易保持其記憶，而不同於無所依傍之反復練習。慮其流於機械也，多方變換方式使不厭倦。慮分別作業易致多數空間也，藉教具之助，務使多數人在同時得到相當練習。慮練習時間過久也，不斷的給以獨立活動的機會，使身體得到調節，減削其騷擾與疲乏。

(四)對演 此與對讀同屬第三步，視詞語有無動作表演而定，參入對讀中練習之。活動分爲兩個方式：

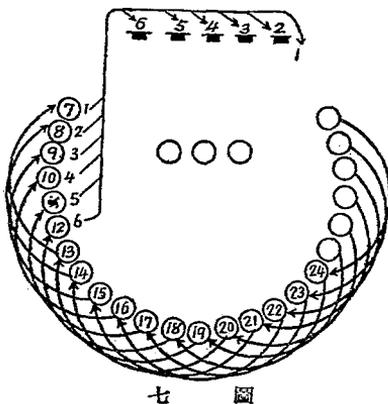
(1)教者擬勢，持相合字牌者舉示而讀之。

(2)教者持示字牌，全體如式表演。

經過以上練習步驟，教者如發現本單元何種詞語，多數人時有錯誤；或某某兒童，對本單元詞語時常錯誤，即應在發字牌前，以五分鐘左右，抽出應練習者用字牌閃爍，加以特別練習。有時亦可就詞中含有相同之字，與音近形似之字，抽出練習，並稍加說明。

(五)發字片 以上經過，在整體練習之初步已完。此爲第四步，非學習最後結束，而係考驗各個兒童熟習全部教材的情狀，且以此替代課本便於家屬考查。字片用新聞紙

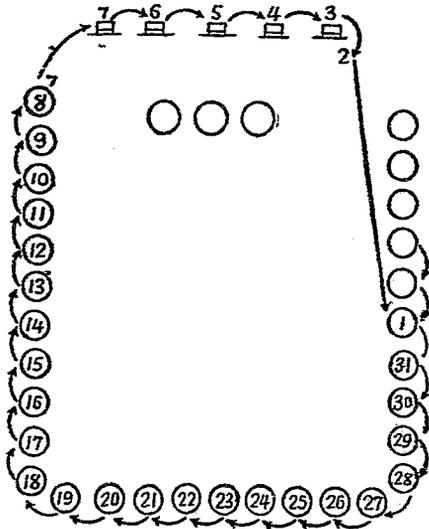
製印，長約一寸六分，寬約一寸。以本單元對示詞語若干，印成若干不同字片，每種應發字片數與本團人數等。



由管片席給予字片一張，誤則搖手，領字片者即去讀下首字片。

如圖，1席讀畢，領得所識字片，前去坐於新移動之原二十四席上；同時管字片之2席為領字片者，移至架上左方，3至6席依序左移而管字片，其右方空出管字片一席，即

如圖，發字片者上面橫列字架，下面環坐者為兒童席。此係字片五個發給二十四個兒童者，從右首起立六席，最首一席行至最後字架之右方，為領字片者，餘五人依次行至字架後方為管字片者，以下依序推進六席，俟推進之席坐定，管字片者依序讀所管領字片之詞語無誤，則首席向字架前逐一讀各個字片，讀對者



八 圖

由第七席前往補充，環坐兒童依序推進一席而坐，管字片與領字片如前式。以下每一席領畢，方式皆同，至全體領畢而止。如字片在八個以內，人數不超過三十人，三十分鐘可以完畢。此當注意者：

(1)發字片時，教者惟在旁

監督指導，留心音讀，注視管領情狀，並巡視兒童坐席，矯正姿勢。

(2)管字片者如不認識字片之詞語，可自向左右請教；讀誤時，由全體同學能正讀者一人與之調換位置。

(3)在距離字架前三尺處，特設空坐三席，凡未能領得全份字片者，先坐此席，注意

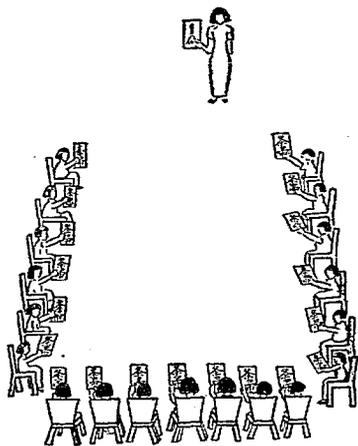
以下領字片者之音讀。俟空位坐滿，再有他同學須坐此席，即依序騰出空位，而移坐於緊靠圍坐之最末一席。

(4) 在全體領得字片過半數以後，教者如覺得管字片者之經過多有錯誤，可令兒童暫停動作，而指定領全數字片者若干人管理以下所發字片，以後圍坐席惟輪次來領字片，不管字片。

(5) 全體均已領得字片，教者即查問未領全份字片者，令其順序前來讀領未發之字片。如讀仍有誤，則指定優生數人於課外導讀，再向教者補領。

(6) 發字片不限於與對讀對演之時數緊相連接，以隔日為最適合分佈學習之旨。不過在此一個學習中間，不宜參入其他單元活動，混淆觀念，而以習兒歌或故事畫為宜。

(7) 字片全發後，應令兒童各取字盒，將新領字片，單放一處，以備下次練習。如對字片在同節中接續練習，則整理當在對字片以後。



九 圖

推類以可32動活之1示表係圖如

如下：

- (六)對字片 此為第五步，係利用所發字片作齊一活動，由正確而趨於迅速，方式
- (1) 教者任示一字牌，兒童皆取相合的字片，舉而讀之。
  - (2) 教者不舉示字牌，而任讀一字牌所有詞語，兒童皆取相合字片舉而對照。
  - (3) 教者任示一圖片或擬勢，兒

(說明) 發字片以前練習，對於各個詞語之分別認識，多含有機會練習之義。至此則每人對於全部教材，藉管領各個字片而逐一練習。因為領取者限於已習熟之字片，人人思得全分，足以促進其努力。其一人唱讀時，反復全部之機會極多。其少數尚未熟習，又得在特設坐席中復習之。至於領得字片以後，每人皆有一分自習工具，便於以後全體在同時中作各別練習。

童皆取相合字片，舉而讀之。

此當注意有三：

1. 在開始活動前，令各兒童迅檢齊新領字片，持於手中。
2. 兒童每舉起一個字片或讀時，教者應巡視其對否。
3. 教者對兒童從盒中取出字片與收放字片於字盒中，除字盒應放在一定位置，以便取放外，更須注意其取放之秩序與速度。

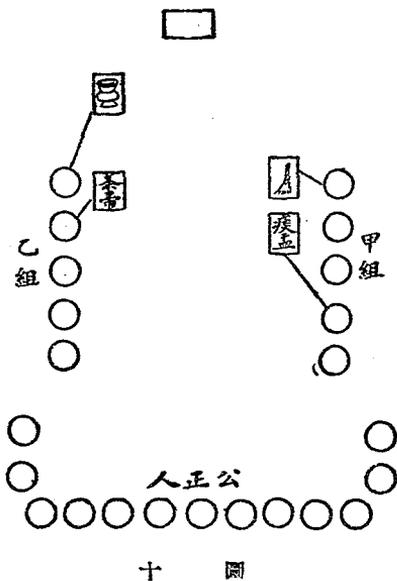
(七)補充練習 分爲兩種：

參入第三步以下之練習中之。亦可通用於第五步以後，從事複習。

(1)比賽：

用字牌圖片進行練習 一組取字牌，一組取圖片，相對而立，餘爲公正人。用時，持字牌者順序舉出字牌，每一字牌舉出，對方持相合圖片者舉以對照，無圖片則對字牌讀之。做畢，兩組交換爲之，誤少者勝，對方向勝方鼓掌，公正人和之。兩組比賽畢，再與公

正人互換位置，至全體輪完為止。或者字牌與圖片交錯，分為兩組，各照所取者為何，同上式動作，一次做畢，不必交換。如專用字牌，則一組持字牌舉示，另一組照讀。讀畢與對方交換為之。

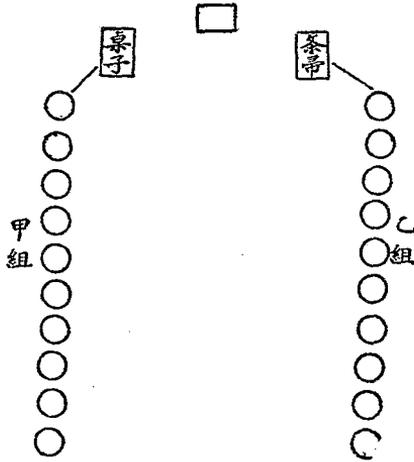


十圖  
如圖兩組五人各一人舉出疾孟圖片甲組第一人舉帶  
圖片乙組第二人持相合牌對照乙  
組第一人舉出疾孟圖片甲組第四人持相合牌對照

舉一字片，甲組照讀。如此順序至末一人為止，誤少者勝，對方向勝方鼓掌。如此賽甚速，得從頭再起，如式更換字片行之。

用字片比賽，不用公正人，將全圖分甲乙兩組對立，每人持新領字片全份，甲組任舉一字片，乙組照讀後，隨

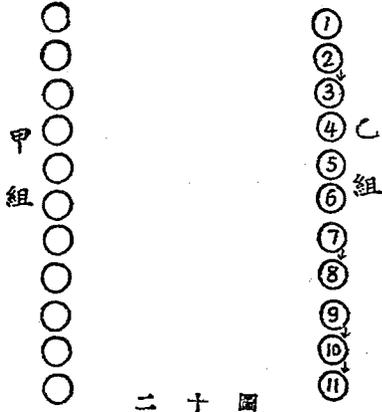
讀則不再讀，讀最多之組為勝。  
 又法，同上預備字片兩份，反置兒童坐前，兩組兒童每人依次揭轉讀之，讀對者持取，誤者仍置坐前，以誤少者為勝。



一 十 圖

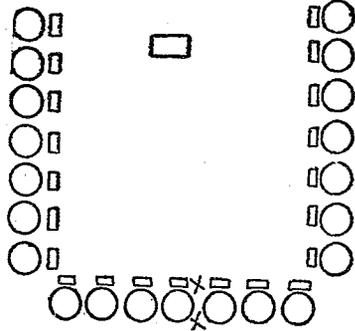
照人一第組乙 片字子桌舉人一第組甲 圖如  
 讀照人一第組甲 片字帝條舉人一第組乙 讀  
 推類下以

字牌字片均適用之比  
 賽 預備同樣而不同  
 次序的字片兩份，放在  
 教室前，兒童分兩行對  
 立，每行每人依序往取  
 字片一張讀之，讀誤者，  
 由其次席代讀，次席不  
 能讀，再次席代讀，已代



二十圖

第代三第組乙 人一十席出組每 圖如  
 席一十第 讀席七第代席八第 讀席二  
 個七爲片之得讀 讀席九席十代



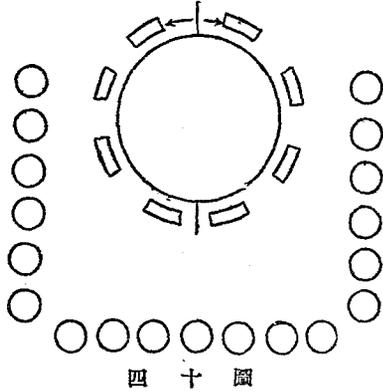
三十圖

界分組兩× 片字口 席坐童兒○ 圖如

人。

又法，在黑板上畫一圓周，書滿應練習之字，或在地上排滿一圓周之字片，兒童兩人背道讀沿周之字，誰先到平分點及無誤或少誤者勝。此須在他種方式比賽後，或較難識之字，就兩組中各選取最優者數人讀之。

以上分組比賽，凡就全體分兩組，如有奇數之一人，即選一優生隨同教師作巡視



四十圖  
道背童兒爲點分平爲線直間中圖如  
席童兒坐環爲○片字爲口線路之

(2) 猜字 將對示的各個字牌

掛於架上，每猜一字，依坐次兩兒童或左右席各一人，行至教壇前，一兒童背立，另一兒童用教鞭指定一字牌下方，輕敲黑板後，背立者返身猜之，並向衆宣讀，至猜中而止，一次卽猜中者全體鼓掌。

(3) 搶字 將字牌散置架前，教者任掛一圖片，依坐次指令兩兒童同時以輕速之步跑來，覓相合字牌對準圖片掛於其上，由同學訂正。或者指令照字牌而覓圖片掛上亦同。

在第五步以後之練習

用作單字辨認者，此當在入學兩三月以後行之。

(1) 圈字 每一字有三次練習，最先將新識各字書於黑板上，每書一字，令全體齊讀。次於書畢後，教者每讀一次，指令一人圈之，先圈語或詞（二字以上），次圈單字。圈完後，教者每讀一次，指令一人抹去，至抹完為止。

(2) 露字 此在第一學期中兒歌故事畫所用文字，皆成語句，最為適用。用法以木板製成露字板，中鑿活方孔，能露一字或兩三個字，亦可用厚紙片為之。練習時在黑板上或揭貼上所書文字，露孔指認。

用作綜合練習者

(1) 閃爍練習 此惟取其多而速，用字牌作五分鐘以內的練習。

(2) 換名片 每個兒童預備空片數張，取看過新聞紙的邊條為之，書自己姓名於上，不能書者由教師代書。演習時，先說明社交上交換名片意義及其儀式與用語，再決定分排或分行交換之組織。交換者自唱自己姓名，遞於被交換者視之。此於兒童入學不久，藉識鄰坐姓名，並於其坐位所貼姓名條相對，較為相宜，如利用來賓或其他用名

片時引起，尤爲相宜。

(3) 請客 此須就已習字片可用於請客者，如我的家庭單元學習之後。演時以談話式問家中請客情形，並補充說明其一切事宜。隨選定作主人者。繼提議請何客，從種種方面引起之，如學校，家庭，親戚鄰舍，社會各方面，依所欲請者，就預備之字牌或字片提出。但皆用通名，不用專名，即稱伯叔，不稱某伯某叔是。每揭掛一片，即唱其名稱。次提議請誰招待，以請客所分之類，每人招待一類，招待者前來，照字片唱呼自己所招待之客。再次提議在何處請客，就字片所有者提出。又次提議如何招待，即將需用器具飲食等字片，一一提出並唱呼之。再次提議送客，招待分別說明送某類之客，由教者令全體齊讀。每讀一片，即撤消其名片。撤畢，招待員歸坐。最後收拾什物，請客者每取一片，全體齊讀後，分別繳還，請客者歸坐。

(4) 開商店 此可分兩個方式：其一教者自爲店主，將所預備圖片，掛於架上，令全體隨意買之。買者魚貫而進，須持與圖片相合之字片而指買，對者即取給之。架上圖片

將盡，另以所預備者補充，經數次補充，懸示停止交易，收回圖片，各兒童一一換取自己字片入坐。其一以兒童數人爲販賣者，教者預取己用圖片，分若干類別，如農具、文具、糧食、衣服、木器、金器等，各置一束。演時將類別書示並說明之，每排或每行選一人爲販賣者，各持所欲買圖片之字片指買，對者給之。販賣者分赴本行或本排轉賣，手續亦同。經販賣若干時間，亦懸示停止交易，收回圖片。各販賣者依序至教師前，取自己原買圖片之字片，逐件唱呼調換，每交還圖片一張，販賣者即給還字片一張，並自向教師取字片一張。

(5) 遊園 此須先以談話式或其他動機，決定遊覽何場所之事物，或屬實際所有，或係假設，如動物園、植園、玩具廠、工廠、花園、菜園、田野等，皆可從便。次決定經過路線，再次詢問該項之各部分事物及一切狀況。在此兩個步驟中，凡可連類而及所有標語者，均須持取已習字片所有者使之誦習，並提問其注意事項。步驟有四：其一討論計畫，每決定一片，全體齊讀。其二陳列，分項選定擔認職務之人，陳列後，舉示所陳列者向衆

讀之。其三遊行，由領隊者分項向本隊指字片讀之，他循聲而讀，其四收拾，管陳列者各收一字片，舉示由全體齊讀。

(6) 送信 取練習中所用字片，選二三位兒童作郵差，各持書包，內分送信收信爲兩處，分別行排送交各兒童，收信者即起立向衆讀所得字片之文字，誤者全體訂正，讀後仍交還郵差，放在收信處。

本實驗學校教室外遊戲，含文字練習意味者，方式頗多，茲不備舉。惟練習中，因種種特殊情事，須暫停一二分鐘的學習，專從事於調節活動，莫要於演唱習熟之歌，振起精神。有時教師在教學中間，因供給活動材料，稍需布置，亦以指定唱歌，免致發生鬆懈情事。本區實驗小學低級作業，每節皆於正式活動中插入一次或二次唱歌，爲效甚大，附誌於此。

## 第四章 輔助練習活動的兩種工具

**看口令** 此所謂口令者，即教師提醒兒童或囑咐兒童之語言，意義極切要，形式極簡明，語氣又極鄭重者也。其曰看口令者，不用口說而以文字揭示之也。

通常命令兒童，大率以言語詔示。在進行教學時，指導動作程序，亦帶有命令語氣。往往教室秩序紊亂，由於教師語言過多；兒童舉動失措，由於教師語言不明。其實關於動作程序之指導，本有一定軌範。苟加以特殊訓練，遇有通用事項，一經暗示，自能遵行。因此易以標示開始施以特殊訓練，除關於必要解說外，皆不用語言啓示其動作，則教室可於充滿沉靜空氣之中，時常呈現活潑動狀。蓋言語詔示，習爲故常，一聽即逝。變口語爲標示，易於激引注視，留住印象，而耳係預行準備之語，簡明有力，足以消滅無謂反應，影響學習心理，爲效至大。

抑口令而有取於看者，尙有更重要兩點：其一爲減除教師的無謂語言起見，因爲練習

本純屬兒童活動，是否合於軌範，惟各自體驗而後有效。易以標示，則教師減少一次言語，兒童可增加一次體驗。其二與訓練習慣有密切關係，習慣所重者為開始訓練，此後，則循自然。惟口令之法，始成實施的必然途徑所，以覘教師實驗本方案如何，即由其使用口令片之能力而定。

#### 原則

- (一) 口令必足以指示一般動作者，即屬於個人，亦必通用於時常發生之動作。
  - (二) 口令所含之字，必其品詞中之同動詞，助詞，副詞，介詞等，必為兒童通常需用者。
- 性質

(一) 通用口令 屬於秩序方面用語，此當置於口令箱中，因應教室臨時發生情事而使用。

(二) 各種教式的程序中需要口令 此插入命令筒中，隨教學方式於其將進行活動時，教師分別持示。

(三)機會學習中需要口令，此為調節固定程式中所插入之口令，用時甚短，插入命令筒中，由兒童抽示。

形式 用磅字製成，一、三之口令片，長寬均有定式，即以口令箱能容為度；二之口令片寬約二寸五分，長八寸至一尺五寸。

步驟

第一步——凡初次用某種口令，先書示使讀，隨說明其應有的動作並示範，最後照口令試演。

第二步——第二次用時，持片以示，如兒童有未熟習者，當再加演習。

第三步——經過第二次演習，以後再需如此動作，必以看口令為主。

注意條件

(一)必須兒童在學習活動中，當時確需引導其活動；或消滅其喧擾者。

(二)揭示應有一定地點，口令箱設於黑板左方上角，命令筒在箱左側之下。通用口

令在箱內揭示，其他口令片取出後，適應當時活動於適當地點示之。

(三)每一節教學時間，凡未經熟習之口令，不宜同時用至二個以上。

### 口令撮要

通用口令——起立，坐下，舉手，鞠躬，停，做，靜，報數，不要說話，看誰坐的最好，起來唱歌。

教學程序中口令——這是什麼，這做什麼，怎樣讀，齊讀，釘上，掛上，取下，對準，拿來，還原，閉着眼，看我做，分組，合讀，繞圈走，抽着誰誰來做，比賽，圈抹，猜，看着手裏的字牌，從左首起，從右首起等。此在實施時，須與活動事項聯屬成語。

機會學習中口令——請左邊同學來答，請右邊同學來答，請中間同學來答，請一位男同學來答，請一位女同學來答，請一位大的同學來答，請一位小的同學來答，自己找答案等。此在實施時，得依此旨趣，稍予變更。

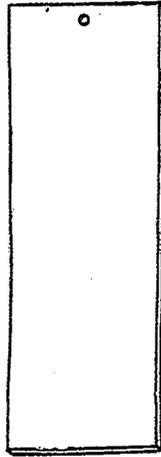
### 練習用具

### 製作原則

種類

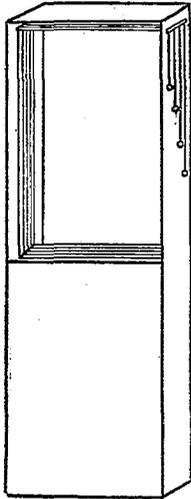
- (一) 富於活動變化的興趣。
- (二) 用途廣。
- (三) 製作經濟。

牌字(一)



五十圖

箱令口(二)



六十圖

用三分板製成 塗以油漆 用

時書寫 用過即拭 長九寸

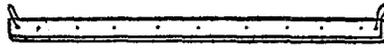
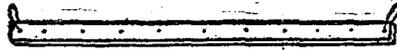
寬三寸 約需二十塊 每塊價

一角

內裝通用口令片 左側有扣

環 可以開放一具價二元

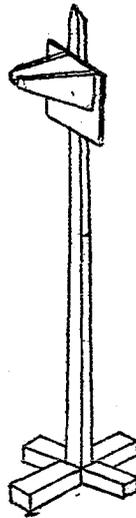
(四) 命令筒及指名筒



七十圖

，鉤有側兩，成製條木。尺六五長，分六五厚以  
圖與牌字挂備，個九八釘有上條，上版黑於嵌  
。角四價條兩。用之片

(三) 字架 有兩種



八十圖

此作發字片之用 以木製成 直條外方有  
釘懸字牌 內方有小匣置字片 約需十具  
架高三尺九寸 計寬一尺 每具價六角

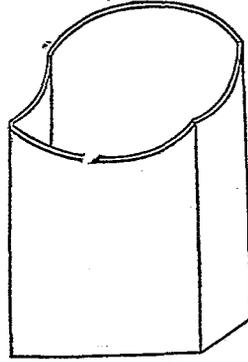
以上需用紙製成之片，以及第二期用者，不具列。



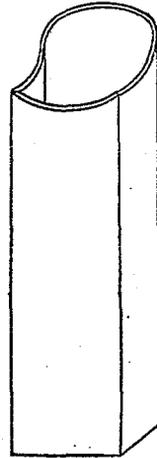
圖十二

以木板製成 寬二寸九分 長一尺  
有柄可持 一具 價二角 持讀詞語  
時用之

(五) 指引尺



圖十  
命合筒



圖十二  
指名筒

筒為木匣式 置命合片者一具 高一尺二寸  
深四寸四分 格各空二寸六分 價五角 置姓  
名片式更簡 寬四寸八分 長八寸七分 深  
二寸二分 一具價五角

## 第四篇 習慣訓練

### 第一章 初步的公民訓練

習慣訓練爲公民訓練之初步，茲之研究，略於內容與旨趣，而側重實施，與第二篇研究教材同一意義。固由部定標準，條目頗詳，本留實施者伸縮餘地。抑以依標準而實施，與如何實施而始達標準，參照原定實施方法，在初步訓練未有完整規劃與分途轍，不惟對此標準不容有何討論；即使自定標準，恐仍成爲紙上空談。蓋課程屬於訓練方面，僅僅見爲當行與能行，尙未足以解決實施問題也。學者論斷與其製定課程，惟從當行與能行二方面發揮意見；或者抽舉幾個實施成式，便視爲不易原則。而實施者是否依照標準試行，以及試行曾有如何明效，因其不似他種科目，有一定限度可求。所以言論雖甚重視，實際反若淡忘，或專

務表面，此公民訓練終於無甚效率可言也。

討論實施，首當了解公民教育與全部課程之關係。茲當問者，小學設各種科目，是否即爲公民預備課程。如其然也，則公民訓練即分係於各科課程以內。使因教學之便，特設公民課程，其獨立與分係之間，屬於公民內容，抑屬於訓練方式，或者別有原因，亦當劃清界限，確立事項，或者明示其相互關係。僅僅規定公民課程，在實施上殊成問題。且慮條目愈多，實施無從下手。若勉強實施，不擇手段，或竟發生相反結果。蓋公民訓練，僅尙形式，亦可由壓迫而收目前之效；惟表面極其循規蹈矩，而內心重感煩苦，則稍縱即逝矣。今之各種訓練，成爲如斯結果者，比比然也。

公民預備，本包含全部課程學習而言。固然公民課程，無不可獨立編製之理。惟其實施關鍵，在與他種課程相互關係，構成分明程序。因此公民訓練，在初步應如何訓練，與如何始爲其基本訓練，先有了解必要。今試從根本問題討論之，大抵論及公民訓練，莫不注意於國家觀念與民族意識。於此涉及兩個問題：其一此種觀念與意識，是否當在環境事物有相當

認識後，纔可引起。其二此種觀念與意識，必需貫注知識激引情緒。假使缺乏道德素養，即可一時動其情感，而外物或足以搖撼之，此在成人不鮮其例。故真正愛國心，不在徒事憤激，而在對於義理辨之甚明。所以公民訓練的根本問題，仍在先求盡人之性。蓋國民性非離人性而獨立，必於人類普遍應有性已立其基，斯應付新時代，不致流於褊激，或固蔽不化。並且人類生存，勿論種族或團體，皆以個體爲起點。由個體盡人之性，卽爲教育本義，亦卽學習生活之之終極目標也。

訓練之施，非可憑藉記誦也。因此公民訓練初步，含有二義。其一必適應兒童生活，其二必表見於具體行爲。結合二者成爲公民訓練，則由盡人之性入手，目的卽在培養公民道德。吾人嘗知道德之起，由於人與人相接觸。接觸範圍愈大，斯道德內容亦愈廣，接觸情形愈複雜，斯道德表見亦多方。大者複雜者，皆可由小者簡單者擴而充之者也。所謂道德，卽其與環境發生關係之個人行爲，道德觀念卽社會意義，道德動作卽社會行爲。試推究社會所以構成，非由物之關係，卽由事之關係；而事之產生，又往往與物爲緣。一切知識，從事物本身而產

生；一切道德，則從人與人及人與事物間種種關係而產生。以往教學，對於事物本身，可謂竭力致慮。獨於人與事物間關係，率多忽視。因之教育失其理性，而道德亦流於玄虛。

所謂道德從人與事物間關係而產生者，即無事物不生人與人之關係；無人與人之關係，事物不生如何變化，即變化而亦無何影響。自有人與人之關係，人與事物間關係便日益紛繁而且重要，社會組織以起。維持此種組織，從外形而視爲不可違反者曰法規，從內心而各自順應者曰道德。蓋社會不祇一我，事之爲我所爲，與物之爲我所需，社會賴我，我亦賴社會，此在他人亦然。所謂自我的人格興趣願望等，即字在於人與人人與事物間關係之中。於是爲不爭而有禮，爲合宜而有義，爲不苟取而有廉，爲當爲與不當爲而有恥，先哲所謂禮義廉恥，國之四維者也。

因爲己往教學，惟從事物本身求知識，忽視人與事物間關係，故知識與道德分離學習，成爲今日學習課程。及於窮極思反，而又昧其本來：非視道德過高，即置道德不顧；以致愈談道德，愈近玄虛，顏習齋所謂道不遠人，宋儒遠人以爲道也。其實道德即在人與人關係人與

事物間關係中求之。苟知其旨，任何學習，皆不可離；尤其兒童初步學習，更宜使之體會。何也？初步學習，本建築於事物教學之上。惟言事物教學者，專從知識立論，遂失其旨。流極而專事記誦，並事物教學亦去實際生活日遠，此則可爲浩歎者也。試舉顯見之例，如秩序清潔正確敏捷四種德性，有一不具，學習卽生缺陷。秩序禮之本也，正確義之本也，清潔近於廉，敏捷近於恥。此四德性如植其基，皆可充類致用。然而學校教育卽重視此種德性而實效不顯者，則以實施訓練，取得知識爲一事，陶鑄德性又爲一事，二者截然分離，且皆不盡從實際生活體驗而出。於是關於訓練方面，管理所規定者不容違反，管理所不及則秩序蕩然。因施檢查則注意清潔，非檢查所及，任何污穢若無所覺。並且四者分離訓練，正確者未必敏捷，敏捷者未必正確，卽此片面動作，往往不協自然。然而欲期教學與訓練結合一致，在書本授課式之下，兒童純處於被動地位，大部分課程缺乏身體活動，固無自而達此企圖也。

於此當曉然於訓教合一，不從課程與教法謀改造，使訓育得以結合全部課程而實施，而專從訓練課程，或訓育的孤立設施，求解決公民教育問題，必無效也。試爲分析，約有二個

要點：

(1) 任何一種德性，每與其他德性有相互聯屬之點，非可專憑某事項而養成某種德性也。蓋德性成爲專名，原起於詞語之構成，雖其專名自有特性，培養時亦有專注之點。然非與其他德性完全絕緣，與事物專名之涵義，專由一種事物而具體表見者殊不相同。如果其他有聯屬之德性，不一致培養，而以某一情境得到成功，即謂完成其德性，未爲可也。尤慮偏重某種訓練，發生弊端。例如清潔成爲癖性，即害道德，其明證也。重禮而流於虛文，尙義而超於獨斷，皆由忽視聯屬關係，偏重形式所致。

(2) 任何一種習慣之成立，所含道德成分，非盡專屬某種德性。例如取置一物，其動作甚平常耳。如加推究，取之有儀，禮也。取之合度，義也。不苟取，廉也。取所當取，恥也。雖遇事成立習慣，非盡含有多種德性，亦有專屬某種德性範圍以內。總之某種習慣必非與某種德性完全一致，僅其動作中所含道德成分更重某特性耳。其以德性加諸習慣之上，如清潔習慣儉樸習慣等，則爲預期目標，或歸納評點，成爲概括之詞者也。至其實施時，惟當就所

遭遇情境與其進程，分別提出注意事項，習慣即隨應付情境而成立。若某情境需如何習慣或若干習慣而應付，則視活動情形而定。

訓教合一之實施，在實質方面為課程混合，在學習方面則為身心協調。質言之，課程混合之工作，必由身心協調之配置而實現，始有明效。其原因亦有二點：

(1) 訓不僅證驗於行爲，必須兒童有行爲表見，而後適於施訓。且其行爲尤須出發於自動，而後矯治與改進，在施訓時能扼其要點。

(2) 訓練之施，有需乎機械練習。必練習藉助於身體活動，由有計劃之活動得到成功，而後身心因適當調節，得以促進其努力。

吾人當知有機體系之活動，與中樞神經系相聯結，雖不完全受有意的控制之干涉，但使身體有規律的活動，漸至泰然自得，自易使氣質結合於理智，向正當之途發展。所以體系失其常態，已成的經驗亦減損效用。而由感覺所起之運動，又常影響於體系生活。人與人的關係及人與事物間的關係，必在活動中發見，皆給予體系生活以一種感應者也。自教學偏

重吸取知識，不從人與人及人與事物間體驗其關係，因之體系生活在學習時置而不顧。卽有運動作業，亦無裨於身心協調也。所以訓練在形式上一時或見有效，如其加重體系生活以反感，便貽不易消滅的創痕，此則可深長思者也。

## 第二章 習慣養成

論公民訓練而推本於習慣養成，此於初步已得到一個解決。若論及實施，則習慣如何養成，與公民如何訓練，成爲同樣問題。其問題不在條目之當行與能行，因此仍未足解決實施也。欲解決實施問題，仍當先從習慣本身作用研究之。蓋初步公民訓練所以宜從習慣養成入手者，不外前章所舉之二個含義，適應兒童生活而且表現於具體行爲。不過習慣在生  
活中成爲如何情狀，與行爲有何同異，正有必須了解之處。

- (1) 當知習慣爲機械之物，從身體上動作而表現者也，兒童學習，大抵以仿效動作爲能事，亦惟有動作始足引致其心情。通常稱習慣皆指固定反應而言，卽以其顯而易見也。
- (2) 習慣因激刺與反應之感應結而生，品性中之單位原質也。清潔爲品性中一方面之表現，關於清潔部分應付事物之種種動作，凡屬具體皆爲一種習慣，而具體的全性中

又可分析若干小部分以成習慣。例如洒掃一事，如何洒水，如何持掃帚，如何掃地，如何收拾垃圾，皆有分別訓練之必要。品性由種種應用的習慣，結合之組織之而成，行爲則有兩方面，其一爲仿行的動作，其一爲應用的動作。欲使行爲化成習慣，習慣深入品性，則正確練習尙矣。

於此當分辨者，即習慣有兩方面觀，一方適於保存過去，一方又阻礙創造，故盧梭有不養成任何習慣爲習慣之說。必也視此爲一種預備手段，在技術取得，具有永續的同一性；其對於新的生活或動作，無內心反抗，而有安於同一生活的可能性。例如入學之初，關於敬禮或坐下，始在命令語下呼一、二、三；漸至僅呼命令語；其後例行之事，接時即作，並命令語而省之，即協斯旨也。其實固定反應，如言容動止以及思想感情之應用，皆包括於習慣之中，此可分兩種功用而言。

(1) 爲養成關於動作方面的習慣，此由肌肉運動之協合作用而成，技術訓練屬之，如前所指之洒水掃地能爲適合的動作是也。

(2) 爲養成關於觀念方面的習慣，此不必由直接運動表現，而在腦中建設新的結合，意識活動屬之。例如見到某處即需洒掃，或只需掃地而不必洒水是也。

此二者非截然分離，實則互相爲用。所以訓練習慣，固有需於表面行爲，而不可專從表面行爲訓練之，否則行爲成爲成例，不足以應用也。尤其行爲必有意義，原理屬於解釋日常生活，非僅屬於空疏書本的學問，自較應用爲先。當其初步訓練，必須由活動中使體驗人與人的關係及人與事物間的關係。遇何學習，皆能覺到己所當爲以及進程中發生相妨相助損毀遲滯等，皆足以影響其學習。而已之所以不得不爲正當的學習者，亦因人與人的關係。因此訓練習慣，不從一種具體事物的學習進程之中循序練習，即成爲無意義的學習，自覺其單調寡味者也。

### 第三章 實驗訓練的根本辦法

自治之施，通常在小學三年級以上，暫不深論。茲言訓練習慣，亦可謂爲自治準備之訓練。如何而施訓練，通常大抵注重於中心訓練。使此中心訓練而統合於單元活動，則訓練方面無中心可言。如其對訓練習慣，單獨立一中心，勿論如何聯絡單元，而另有特殊集注的目的，在學習中同時有兩個中心目標，是否適宜。今所討論者尚不在此，最宜辨明之點，則在習慣與德性並非一物。德性非一種習慣可以形成，如其集中於一定期限的，專培養屬於某德性種種習慣，事實上殊不可能。習慣則以反復練習完成其功用，反復與中心不同，必須間隔而行，且不能整日專作某種習慣的練習。其可施中心訓練者，惟有發見特別情事，或特定一種目標，期於一定時日內，從多方措施養成習慣。不過如此訓練，日日爲之，不惟措施不易完善，抑且事情難盡切合。如果列舉全部條目，一如其他科目程序，分週配置，未有不陷於形式

者也。

每個習慣爲一單位，不宜爲一單元。習慣成爲一種具體動作，單元則由具體事物構成者也。每個單元常含有若干單位習慣，每單位的動作有可分成若干步驟者，如基本運動每種運動常分爲第一動作第二動作或至四五動作。凡具體動作可分步驟者必須加以反復練習，由其熟習與否，即可判其習慣成立與否。其動作無分明步驟者，等於意識活動，雖亦表見於動作，但必俟發生此種事情而證驗之，而不易定時練習；且其習慣固定雖由漸致，然易反覆無常，必經長期間多次證明而後有效，如準時到校，不謬言是。從習慣發生之情境而分，有散見於日常生活之中，有配置於工作程序以內。散見者無定，配置者有定。從習慣表見之形態而分，有一個事情即爲一個習慣單位，或者即爲一個動作；有一個事情包含若干單位習慣，或者每單位習慣包含若干動作。事情與習慣一致者動作簡，愈簡或愈難行。事情成爲複合習慣者動作繁，愈繁者愈有常規。例如開會，有守時間到會的習慣，有會場秩序的習慣，秩序則分若干事項構成具體動作。守時間爲最簡單的動作，秩序則爲較繁的動作也。準此

以求，習慣構成之方式不同，斯訓練實施之手續不能一例。不但此也，人類日常生活，勿論如何簡約，一日之間，所需乎習慣應用者，正不只一種單獨習慣，學習生活何莫不然。訓練之方，雖可分別程序，然不限於某習慣養成後，再訓練另一種習慣。則以一種事情之了解，每需多種習慣而應用。而習慣養成，除有常規者可以短時間反復，植立相當基礎，其餘常需數週或數月而後安之若素。每有甲習慣訓練在先而養成在乙習慣之後，蓋訓練爲一事，養成又爲一事，未可混爲一談也。

近有學校依據部定標準條目，每目分析若干小目並訂實施方法，視他校增損標準自製綱要者有別，致力可謂勤矣，卽於實施亦可參考。惟實施上尙有其根本問題，先須解決。此問題不係於訓練之爲個別爲團體，而在時間獨立與適應情境。部定標準說明個別訓練在平時，團體訓練每日以十分鐘爲準。所謂平時，指團體訓練以外的時間而言，抑指一切授課以外的時間而言。如指團體訓練以外的時間，此各個條目，如何結合於各種學習活動以內，始能實施其個別訓練。如指一切授課以外的時間，則教師與兒童頗少接觸，其個別訓練將

成爲偶然之事。通常科目授課，尙宜依授課時數，預計學習分量。公民課程如非獨立訓練，如何使各個條目見諸實施。如爲獨立訓練，每個條目，究需若干時數練習而後有效。所以公民訓練或習慣養成，不從小學全部課程求實施之方，專爲訓練條目而分析內容，論列方法，終無當於實際也。

余嘗反復研究公民訓練的實施問題，惟克伯屈附學習一說，確立明確途徑，習慣訓練尤以循此途徑爲最當。克氏所下定義，指概括的理想與態度而言，培養必需相當時日，逐步經驗，方能永久保持。其顯著者，爲個人對教師，對同學，對課程，對自己，表見自信謙遜種種態度，他如清潔正確等，亦其重要者。又論標準聯結，稱附於正學習的反應曰感情共鳴，常成爲旁邊的反應，在一事物之四周造成者也。且申言之曰：態度爲全活動的一部，即可以生長的；一部，充分生長後，足以決定一人作事方針，是爲中心事物之附屬的反應。又曰：在兒童志願活動勝利時，對於成功各節，必養成適當態度。至其論道德教育，亦可謂爲公民教育，全屬於附學習的問題。從教學法原理而言，克氏獨到之見，可謂精矣。不過進於實施，殊有待於教者

親自體驗，進而求具體程序。現在一般風習競趨形式，如此理想，殊難實現。余於三四年前著小學低年級綜合課程論，最後一章，曾論及作業方面的附學習，雖仍簡略，但已具體，茲附錄於此。

學習生活中人與人之關係，不外於對先生，對本級同學，對他級同學，對校工，對來賓，以及合作之組織與集會團體。其主要關係：一、意見之接受與供給，二、責任之共同與別個，三、動作之協助與妨害，四、組織與工作之分合，五、禮貌之適當與否。

學習生活中人與物之關係，從所有方面觀，有私與公之別。從用途方面觀，有工具，材料，玩具之別，從處置方面觀，有觀覽，看護，布置，分給，取用，收藏之別。

此其大較，茲之所言，仍不外是。關於正學習之教材與教法，根據無活動即無學習與學習必由自發活動之旨，業經有系統的證驗，具見前第二章第三章。其進程式，無一動作無一步驟不有明確途徑，給予附學習推進的機會。苟知其旨，正學習之成功，即附學習之成功，亦即公民訓練初步基礎之確立。反言之，附學習無適當措置與訓練，正學習即生阻礙，公民

訓練亦無由與各種科目結合也。由此可知正學習不改善，附學習即難協調而進。而改善正學習，如不知其中含有附學習之程序，則課程、教材、教法等，將為傳統觀念所拘束，公民訓練即無可言也。

抑有進者，附學習不限於對正式作業而言，其與正式作業並論者，則以兒童在校，正式作業為時甚久，舍此不求，效必微末耳。故習慣訓練或公民道德，根本上皆須成為附學習，而後便於實施。明言之，即習慣訓練或公民道德，必須適應真實情境，由具體事物學習進程以內，取得學習機會，此種機會，非突如其來，而在教者就兒童全部學習，為整體預計。更從實際言之，除正式作業外，關於遊息方面，自不能如正式作業成為有組織的課程；然未始不可因學校之布置與計劃，使兒童任何自由活動，間接而在其控制之下。此外如特定目標或臨時偶發事項，有需乎訓練習慣者，即不結合於正式作業，而以特定時間行之，亦補救學習缺陷之一道也。蓋道德產生於人與人及人與事物的關係，無此關係，即無道德可言，亦不必成立若何習慣。學習生活不發見如此關係，訓練習慣即無自而實施，所以學習反應仍當於實際

反應中求之也。此與認識文字，宜從事物觀察構成觀念，不宜空講意義；實用知識宜從真實情境親自體驗，不宜專習書本，同一理由，無如一般學校皆違反此旨也。

綜上所論，附學習為習慣訓練的特質，在學習律別無途徑，其異點則為與正學習是否同樣練習耳。所以開始學習，成為主要問題。惟此係包括一切動作而言，不僅指入學之始，某課之始，某事之始也。凡各種方法之始，各種動作之始，以及各別作業進程中或遭遇事實，發生意一個新的情境，有涉及附學習者均是。不過新的正學習，不一定有新的附學習，或者只有一部分新的附學習，此在活動單元所表見者，其事甚明。非新的正學習，因兒童經驗變遷，或偶發事項，往往有發生新的附學習之事情，此如紀念週、紀念節日、遊藝會、懇親會等，每隔若干時日，復演一次，皆有增進新知識與新習慣之必要。因此解決附學習的開始學習問題，先須認清其在具體事物間關係的占有性。

(1) 附學習為正學習的單元所專有者，必為其單元活動所需之特別技術，此自當與正學習同樣練習，即附學習純熟之時，正學習亦達到純熟地位。例如撲牌遊戲，關於扮牌

子與其摸法，所需技術，即與整體活動完全一致，又為其活動之特性是。

(2) 附學習非屬於一種正學習所專有者，必為許多單元活動所應用。雖因事物各別特性，其中或不無異點；然學習中應持態度與其進行程序，大體無殊。但其在正學習的進程中，未有此種經驗，則以預備方式行之；已有此種經驗，則以應用方式行之，與正學習不為一致的訓習。例如紙工之剪貼摺疊，生物之採集保存是。

(3) 附學習專為正學習的準備者，其構成動作，為事物本身間關係，亦無關於學習本身，惟進行學習的步驟上，必須藉助於此種動作，有需乎特殊練習，例如舉手，報數，排坐，查視等是。

由上列占有性，自兒童入學以後，教者但從新定的作業，與新設的環境，注意其實際活動，是否需要新的習慣，或發見新的習慣，不難體驗而得。由此實施訓練，不可不注意以下之點：

(1) 附學習成為預備的，即為一種新習慣之成立，其與正學習結合時，必須在活動之

前提出練習，使正學習得資以進行。

(2) 附學習成爲應用的，則視應用爲整體的，爲部分的，或者增入新部分的。如不增入新的部分，自無需加以練習，惟視其態度如何，且能否由正確而進於敏捷。如增入新的部分，當依深廣或變換之度，使其有所體驗。

(3) 附學習除屬於特別技術外，大抵皆成爲應用的習慣，具有共用性者，在含有成立新習慣的單元活動，關於習慣開始訓練必經多次練習，始能應用，往往因此停滯正學習的時間，僅就一個單元相較，自不如通常專求知識之速。若就全部課程而言，一個單元中所有學習，可供許多單元活動之應用，歸結仍屬經濟。其始基正確，無需遇事矯正，則一經學習，便成爲有用習慣矣。

## 第四章 實驗訓練類別及其程序

前三章所論，於實施訓練之旨要，已見其概，茲進而論其類別與程序，約分三大類：

(一) 與作業相結合者，此又分爲五類：

(1) 合科 本方案以此爲養成習慣的中心工作，其一、占全部作業的大部分時間，訓練的機會特多。其二、一般學校國語常識教學率爲靜的學習，此而根本改造，其他課程非靜的作業，自易推進。現經歷次實驗，業有具體規定，附錄本章末，茲分爲三部分撮述旨要：

(甲) 取得常識 從觀察聯想兩方面培養基礎習慣之活動。

(乙) 文字練習 從行使教具，運用官能，結合身體活動，使集中注意於所培養之習慣。

(丙) 調節活動 振起疲乏與渙散的心情，以保持其律動習慣。

(2)特殊練習 第一學期作業，合科以外，惟唱歌與遊戲有特定時間從事基本練習。其一、此項課程有提出練習之必要；其二、合科教師無專科技能者，得藉專科教師特別訓練，而利用於合科中作調節活動。兒童初入學時，遊唱最適於養成律動習慣。例如唱歌之拍節的練習，聲音高低長短快慢輕重的聽辨，各種韻律的活動，使感覺與動作叶於節奏；遊戲之競賽與準備動作，使爭勝或操練，皆成爲紀律活動。如果教者本涵養情緒與訓練精氣之旨，以此爲訓育基本，則一種學習成功，即爲一種良好習慣之成立，可以發生轉移作用。無如一般學校未體斯旨，惟在兒童能作幾種遊戲，能唱幾個歌，致遊唱課程等於知識記誦，毫無與於習慣培養。試玩味古者樂以和衆射以觀德之言，其去古意抑已遠矣。此項基本習慣，依部定標準低年級作業要項，即可分類規定，不具論。

(3)集會 此在合科取得常識過程中，本屬於一部分之單元活動。茲分別列舉者，則以集會在學習生活中具有一種特殊形式，有單獨訓練習慣之必要。兒童由學校集會得到訓練，通常有三種：其一爲例會如朝會週會等；其二爲紀念節日；皆有定期。其三不定期

會如遊藝會懇親會等。後二種在初期兒童，以參觀他級同學工作為主，並遵守秩序而參與集會。惟吾人重有感於集會之重要，學校惟務形式而缺乏敬意，例行者成爲具文，特舉者流於誇飾，其引致觀聽，不表見其恪恭雍穆之氣象，即使屏氣斂容，亦無與於內心培養也。初入學之兒童，由集會所詔示者，初不在習知何事，而在由教者與高級同學之儀容，取得觀感，潛移默化。所以當集會之時，全體教師必須人人，在時間上，秩序上，任務上，動作上，言語上，無一事一時，稍以苟且之心出之，其餘一切自迎刃而解矣。

(4) 遊覽 此非僅指遠足旅行而言，凡單元活動，須在校外之一定場所與其事，物從事觀察皆包括其中。其於養成習慣約有三點：

(甲) 團體生活 校內具有常規，出外遊覽，必須成分小組，配置用具，分擔任務，始便於進行工作，在準備上，考察上，整理上，均有其同個別之任務，此於組織生活初步奠定基礎最爲切要。

(乙) 社會規律 社會遭遇，非若校內環境之固定，在所見所聞所接觸種種方面，

何者必須明瞭，何者必須避免，無在非增進經驗的資料。苟每出而有所得，自足以應付環境矣。

(丙)作事程序 遊覽有最明顯的三個程序，即出發前準備，實地考察，整理研究是也。三者措置悉當，各盡其能，即完成其學習功用。

(5)服務 此不限於單元規定之範圍，或為日常例事，或為偶發事項，皆足以培養其服務觀念。初學年最要服務，約有三點：其一考勤，其二整潔，其三扶助。或分組配置，或輪次擔任，得適應情事而定。

(二)不在作業時間的範圍者，分為縱的橫的兩方面討論之。

(1)縱的方面從生活時間而言，不在作業時間的範圍，可分為到校回家的時間，與在校遊息的時間。前者受教師控制之事較少，不具論。後者時間，雖比作業時間為少，而關係甚大。因為主要習慣，雖需與作業結合而養成。但不屬於技術之習慣，在正當學習時，不易發見真實情形，常於完全自由行動中，流露於不自覺。如何使兒童完全自由行動，攝入於

控制之中，並作為個別訓練的依據，當注意於以下條件。

(甲) 布置教室以外的適宜環境，並供給多種活動工具，使兒童遊息時，得以充分使用。任何自由行動，自不越乎教育設施範圍以外。

(乙) 關於遊息時活動工具，每有一新的設施，必多方詔示；遇有臨時發見特殊情事，不斷的給予訓練機會，使兒童有不協規律即不得任意活動，逐漸達到無入而不自得之境。

(丙) 兒童遊息時，必有值日教師時常巡視，其職責不在發生事故而處理之，而在擇適宜時機，指導其作正當活動。尤其入學之始，低團教師常以不正式的作業，率領兒童在教室外作種種遊戲，使其離開教師，亦能自相組織，從事活動。

(丁) 從遊息時發見特殊情形，應分別加以個別訓練。如為公共皆須注重者，則於朝會中或特殊練習時行之。

(2) 橫的方面從活動表見方面而言，約可分為己身，對人，對物，對事四類。己身如容貌，

姿勢，服裝，步履，言語等，均有適當規定。對人有如對先生對同學對校工對來賓等禮節與態度，尤其同學間相讓相助相節制，表見其正當態度。對物如自己之物，上課前後應如何取置；公共之物，應如何交互使用並保護之。對事最重要者為時間，如上學，上課等不得遲誤。此在部定標準不少規定，依此類別，提出具體事項，逐漸揭示，並從多方面促其實施，庶有明效。

茲附錄本實驗區小學第一學期習慣標準，藉便參考。

一、起

(一)起來的姿勢——左脚向右腳靠攏，成四十五度，同時兩手下放，不得有聲。

(二)立的姿勢——身軀挺直，兩手下垂，眼平視。

二、坐

(三)坐下的姿勢——左脚從右腳移開，同時兩手放於大腿上輕輕坐下，不得有聲。

(四)坐的姿勢——脚跟腳趾同樣相距七寸，大腿與小腿垂直成九十度。

## 三、舉手

(五) 舉何手——左手。

(六) 舉的姿勢——左手向左前方伸直，指并攏，手心向外，手臂與身體斜度成一百一十度鈍角形，不得有聲。

(七) 放下的姿勢——左手輕輕放下，不得有聲。

## 四、看

(八) 先生及同學做的時候看的態度——學生坐半圓形，中間的學生向做的中心處凝視，兩旁的學生向左右轉，注視先生或同學做。

(九) 由閉眼而睜眼的姿勢——閉眼時，頭稍向前略垂，二目合攏。睜眼時頭部還原，二目睜開。

(一〇) 對照時看的姿勢——看到和自己所持者相合的命題，迅速前往，視適宜情形，放在原題下面或右首。

(一一) 看口令及命令片的姿勢——聽到將發令的敲聲，眼睛注意教者所持命令或口令片，細心上邊的文字。

(一二) 看自己所拿東西的姿勢——端坐，兩手持字片兩下角，頭稍前垂，注視字片，對於其他物品看法，亦照拿的辦

法可酌為變換。

(一三)看圖的態度——學生走到黑板前，二足可稍離開，向挂圖注視。

五、聽

(一四)先生及同學說話的時候聽的態度——端坐或直立眼睛注視說話的人。

(一五)先生及同學音讀時候聽的態度——眼睛注視所讀文字，傾聽讀音與文字是否符合。

(一六)聽呼名時候的態度——靜坐或直立兩目注視呼名的人。

(一七)聽敲聲的態度——注意敲聲發生的處所，依照命令而動作。如聞閉眼口令或看到閉眼口令時，閉着眼睛，

向發聲處傾聽，聞響聲後，即速睜長眼睛，找視發音之處。

六、說話

(一八)問的姿勢——問時先舉手，得教師或其他人許可後，起立，眼睛注視要問的人，然後說出要說的話，個人在大

衆前問時，左手向後背，右手向右上方斜舉，手心向外。

(一九)答的姿勢——眼看問話的人，立正應答。

(二〇)請批評的態度——立正，眼睛注視全體，態度和藹，言語誠摯而溫和。左手向後背，右手向右方斜垂，手心向外。

(二一) 請指示的態度——立正，向指示的人行二十五度鞠躬禮，請其指示。

(二二) 訂誤的態度——先舉手，等教者或同學呼名，再起立說出錯誤之點，說話要誠懇和氣。

(二三) 講述的姿勢——立正向大衆鞠躬，左腳移開約七八寸，眼睛注視全體，然後說話，身體勿過呆板，亦不可多動

蕩，應該順勢稍有動作。

(二四) 合擬勢語的姿勢——依語句內容做出各種動作。

(二五) 聽命令的姿勢——靜坐或立正聽命令。

(二六) 報告的姿勢——立正，很鄭重的向聽話的人報告。

(二七) 在坐席談話的姿勢——得到談話允許之後，從坐位起立，對先生說話，目視先生，對同學說話，則目視同學。

(二八) 在講台前說話的姿勢——面向全體立正，眼睛輪視全體，隨說話內容改變姿勢。

#### 七、出入

(二九) 一齊行動的姿勢——身體挺直，兩手下垂，動作輕快，並要注意行列的整齊，以不妨礙別人為宜。

(三〇) 單獨行動的姿勢——走路時腳之距離，應在七寸內，與一齊行動的姿勢同。

八、敬禮

(三一) 教室外對先生們的敬禮——戴帽子，行幼童軍禮：立正，舉右手的中指和食指成叉形，舉到右肩前的帽邊，眼睛平視致敬的人。不戴帽子，行鞠躬禮：立正，上身前俯，下身成四十五度狀，眼睛隨頭部俯視。

(三二) 教室內對來賓的敬禮及程序——依口令片指示，起立，向某方面轉（轉方向要一致），立定，鞠躬，禮畢，還原，坐下。口令片上一寫客人來，一寫向口轉敬禮。

(三三) 賀勝者的敬禮——鼓掌。

(三四) 紀念週的敬禮——三鞠躬。

(三五) 升降旗的敬禮——戴帽者行幼童軍禮（不戴帽者只行注目禮，目光隨旗上下至旗止而止）。

(三六) 開學的敬禮——向總理遺像及黨國旗行三鞠躬禮，向先生行一鞠躬禮，同學相向行一鞠躬禮，向家長及來賓行一鞠躬禮。

(三七) 上學放學的敬禮——朝會時全體行一鞠躬禮，放學時全體向先生行一鞠躬禮。

(三八) 回家的敬禮——向父母長輩招呼，行鞠躬禮。

## 九、繞圈走

(三九) 一起同行的姿勢——齊向左轉，由左端第一人領導，先起左足，步伐整齊，脚步距離均勻相隨，自左而右，由左邊各歸原位，走的時候，要注意行列的整齊，(兩人距離以後邊人兩手伸直，指尖轉達前邊後背為限。)

(四〇) 個人行走的姿勢——和一齊行走的姿勢同。

(四一) 路線——自左向右。

(四二) 步法——常步走，遇必要時，可輕跑。

## 一〇、拿字牌

(四三) 坐時拿的姿勢——兩手拿着字牌的兩邊，字牌和大腿成鈍角形。

(四四) 行時拿的姿勢——右手拿着字牌的右邊，字牌內。

(四五) 舉示時拿的姿勢——右手拿着字牌右下角，舉在耳旁，舉讀時雙手舉字牌在頭右邊，左手拿着字牌的左上角，右手拿着字牌的右下角，正面對着全體。

(四六) 相互對照時的姿勢——立在左邊的人，和舉字牌的姿勢一樣，將圖片舉在右邊，立在右邊的人，照樣把字牌

舉在左邊，拿字牌左邊人用右手持字牌左邊，右邊人用左手持字牌的右邊。

(四七) 移動時的姿勢——立在字牌的左邊，用右手移動字牌，身體側面向外，總使全體都能看見字牌為宜。

(四八) 尋找時姿勢——兩手下垂，上身前俯，以目尋找，找到了，再用手去拿。

### 一一、對準

(四九) 初對時尋找的姿勢——手持字牌立在黑板的左前方，以目尋找或以字牌逼向眉標對準之。

(五〇) 對到時的姿勢——立在板書文字的左邊，用右手拿字牌，放在板書字的左旁。

(五一) 對準後的態度——以右手持字牌，面向全體，身體側向外，以懇懇和藹的態度，請大家訂正。

### 一二、音讀

(五二) 讀詞的音調及高度——口齒要清楚，讀一個詞，聲音要連貫（不許一字一停。）音的高低，以全體能聽清楚為合宜（不可過高或過低。）

(五三) 讀語句的音調及高度——讀語的音也要連貫，音調的高低，可隨語句內容而變化，總以全體能聽清楚為合適。

(五四)讀歌詞的音調及高度——凡語中含有節奏韻的字，高低可隨歌詞內容而變化。

(五五)循聲讀的高度及態度——應模仿範讀者讀的高度及態度。

(五六)齊讀的高度及態度——讀音要平而緩，快慢要和大家一致。

(五七)合讀的高度及態度——全前，

(五八)單讀的高度及態度——聲音要響亮些，要顧及全體的視聽。

(五九)管字片的程序及姿勢——立在字片架的後面，以右手舉起一張字片，左手下垂，同時讀音請大家訂正。(管字片者要正對字片架，不得侵佔他人的位置。

### 一、發字片

(六〇)領字片的程序及姿勢——側立於字片架的左前方，讀字牌，讀對時以右手取管字片者手中的字片。

(六一)移位的姿勢——和起來姿勢一樣，起立，向左走一步，再同坐下的姿勢一樣坐下去，輪到管字片的人速跑至

字片架前管理字片，輪到領字片的人，速離開字片架，去站在末一個字片架左邊。

(六二)字盒的取放——取字盒，從較大兒童起，相離各一尺半遠近，各以雙手捧字盒蹲坐。放字盒，從較小之兒童起，

各將字盒有名字的一頭對着身體放下去，恰是名字朝外，不得有聲。

(六三) 字片保存的程序——每個小單元的字片，用一窄紙條束着，再合每大單元中之各小束，用紙條束在一起。

#### 一四、舉字片

(六四) 準備的事項——輕輕將字盒掀開將先生所說的字片取出來。

(六五) 尋找的姿勢——以左手拿字片，以右手尋找，找出來第一張不是所要找的字片，則將該字片放在一束字片的下面，如是直至找着為止。

(六六) 舉的姿勢——找着的字片，以右手舉起來，字片高與胸齊，正面向外。

(六七) 檢查的姿勢——互相以目巡視，見有誤者則向先生報告。

#### 一五、比賽

(六八) 分組比賽的態度——要遵守共同的規約，對於本組比賽的一組要和氣。

(六九) 個別比賽的態度——要守規約，失敗不懊惱，得勝者不驕傲。

(七〇) 競爭的態度——要敏捷正確不慌張。

(七一) 決勝時態度——一點不露驕傲的態度。

(七二) 搶片的規律——要守規律，不使發出聲響，不與人爭奪。

#### 十六、用引讀尺

(七三) 拿的姿勢——以右手拿着尺的左下邊，身體側立。

(七四) 放的位置及姿勢——以右手拿引讀尺放在文字左旁，身體側立。

(七五) 移的上下地位及姿勢——引讀尺要對準所讀文字，如字句長時，應由上向下，隨語句連貫及分離間移動。

#### 十七、觀察

(七六) 要認清指定的範圍細心觀察。

(七七) 他同學所說的話，為自己未看到的，要留心去聽。

(七八) 分組工作，要在組長領導下做工作，並知道怎樣才能做組長。

(七九) 為觀察特訂的規則，要逐一了解其意義並知道實行。

右列學習習慣標準，經低團教師多次實施，復特定時間，由指導部幹事李東旭率同教師

集合兒童依式逐一試作，加以修正，現在教學中所訓練者以此爲據，附誌於此。

合科實驗的廉方教學法卷一終

# 小學勞作教學法及教材

吳守謙

吳文鳴編

一冊

五角

本書首從手工科說起，對於勞作教學演進的歷史，有系統的說明；次述勞作科教學目標、兒童興趣以及利用環境和實地操作、分組教學、志願學習、家庭勞作、聯絡各科、使用工具、維持秩序等實際指導方法；再次為勞作教材的研究，介紹利用自然物、利用廢物、自製學用品、自製日用品、自製科學玩具等新教材百餘種；末後討論經濟合用的設備及成績考查法，并介紹勞作科應用表格與教具多種。編者從事小學教育多年，書中所提供之教學方法，均切合教學上之實際應用。

# 國防訓練小學工藝教材

許劍盒

姚家棟編

一冊

二角

在施行國防教育的高潮聲中，關於國防訓練的小學勞作教材，尙感缺乏，本書即為適應此種需要而編輯。內容計有槍、礮、軍艦、飛機、飛艇模型等工藝教材四十種，包括紙、土、竹、木等項工作，程度深淺俱備，適用於高、中、低各年級。且說明淺顯，圖樣清楚，不但可供教師教學時採用，並可供兒童課外閱讀和做製。



小學教師·師範學員·應讀之最近新著！

### 小學國語科教學法

沈榮齡編 五角

本書包含閱讀、作、寫及口語等項。把經驗與學理打成一片；就是學理，也就是經驗。就事實應用教學原理，去解決教學上的問題，頗合於科學的精神。所述實際的方法，也就是藝術的方法。關於教材教法等等，論列周詳，精義層出。

### 學生作文指導

俞煥斗編 二角五分

本書供中小學國文、國語科指導作文之用。內容將小學生作文上之各種重要方法，用二十篇故事敘述；有命題、立意、取材、佈局、分段、描寫、節錄、改作、續作、聽寫等方法；有讀書札記、讀後感、書信、論說文、故事、劇本、新詩等作法；每篇後並附習題，俾讀者可以充分練習。各篇均用故事體裁敘述，閱之絕無枯燥沉悶之弊。編制既合學習心理，取材又切實際需要，實為增進小學生發表力之良好讀物。

### 筆算珠算混合教學法

俞子夷著 一角六分

筆算與珠算分別教學，不免浪費；混合教學，可以雙方互助。不過所難者有二：一是五進，一是口訣。著者對這兩個難題，都有解決的辦法，並且發現珠算有若干方法能幫助筆算。全書除詳論以上兩個問題的解決方法外，還有手算盤，舊式各種練習方法的研究等，都是著者在教學上的新貢獻。此種混合教法，最適宜於小學及短期小學之採用。

### 小學生升學就業問題

錢選青·潘江編 三角

小學生將在小學校畢業的時候，一定有幾個難題發生：就是畢業以後，究竟升學呢？還是就業呢？預備怎樣升學？怎樣就業？這許多問題，在本書中都有切實的解答。本書處處以事實作根據，用實例來說明，其中有怎樣考慮升學或就業的實例，有考慮升什麼學校、就什麼職業的實例，更有中學招生和入學試題的實例，有機關、商店招考練習生和考試題的實例。內容非常豐富，所以說起來特別親切有味。

中華書局發行

小 學 教 師

師 範 學 生

應 備 讀 物

# 小學教學技術

姚虛谷著

一 元

本書與普通敘述教學方法之書迥異，內容均根據教學原則，兒童學習心理，參合實際經驗諸方面，分別探索實際的、切要的、有效的、合理的各種教學方術。計分五編，凡三十九章，都十二萬言。甲編為小學教學技術理論的研究；乙編為普通教學技術；丙編為各科教學技術；丁編為特種學級教學技術；戊編為結言。凡關於小學教學技術上應當講求之處，均用最具體、最明晰之事例，備舉無遺。所列方法，計二三百種，運用方式，亦極便捷。倘能善為採用，定可解決教學上之一切困難，並可充分表現教學效率。極合師範生教學實習之參考，小學教師教學之應用，並為担任教育教員及小學輔導工作者所必備之教學指導專籍。

# 小學教學漫談

俞子夷著

二角五分

本書就小學國語、讀書、作文、習字等科，述現今教育方面之普通缺點及其實際改良的方法。其特色能將日常教法中種種因襲着科舉時代的遺毒，一一指出，加以嚴正的批評；更就普及教育的出發點，提示各種實際改良的方法，不尙空談及浮泛之理論。作者為研究小學教育之權威，故所論精審切要，極合小學教師參考之用。

中 華 書 局 出 版

# 法學教新卡特納文

Carleton Washburne: Adjusting the School to the Child

角七售實 譯羣冠沈 · 昌啓龔

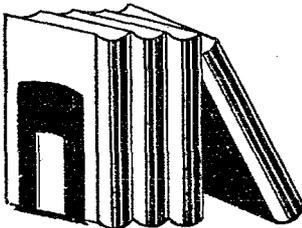
「文納特卡」新教學法者，爲華虛朋博士所創始，本書爲其近著，亦爲「文納特卡」教學法最有系統之介紹。全書分十二章，舉凡基礎原理與夫算術、讀法、作法、拼法、社會各科，根據個別化原則之教學法，均有詳細之敘述。關於學校之如何社會化，個別兒童行爲之如何指導，實行新方法後之學校行政，以及如何可使社會信服等，亦皆有專章說明。文制以提倡個別教學著稱，但於兒童社會意識之發展，亦未嘗忽視，或謂此係一種調和設計教學與道爾頓制的新方法，良非過譽，爲研究教育者所應讀。

原售六角  
改售五角

## 法 學 教 式 複

編學志祝

本書內容，計分十一章：凡關於複式教學之意義，複式教學在教育上地位之重要，複式教學之價值，複式編制之方法，教科配合，教材支配，用書問題之理論與實際，日課表之排列，教學之程序，各科教學之配當，自動工作之實施，複式教具及佈置，複式教學上教師應注意之點等各問題，均分別詳加闡明。編者又將編制中之學年本位活動制，敘述極爲明晰，尤爲一般複式教學書中所未論及者。再本書爲最新之著作，其課程悉照新課程標準之規定，並顧及教育上之一般性，而尤以鄉村教育爲其立論之基點。



### 版出局書華中



52

404000

(3)

標商冊註



2. 41

(12347)

0.50