

社會轉化與美感創造 - 探析社會重建論的課程關懷

李雅婷

現今社會改良取向之課程理念多為課程理論與實務所關注，然而，社會重建論者 Rugg 將課程的政治旨趣闡結至「美感創造」，倡議「美感創造」對於人類生活品質的重要性，重新思考與想像民主社群的意義，兼顧主體與社會重建的複雜知識觀，展現其獨特論說。本文探討之重點有五：一、社會重建論的源起背景與主要哲學；二、社會重建論的教育/課程論述；三、社會重建論的美感創造之主體重建旨趣；四、從社會重建論至概念重建論；五、評論與影響。上述探究以提供課程理論建構與課程實務者之參考。

關鍵字：社會重建論、社會轉化、美感創造、概念重建論

作者現職國立屏東師範學院初等教育學系助理教授

壹、前言

近來中外學術界課程社會學或文化論點蔚為盛行，尤其又以社會改良論者之言，對課程領域造成顯著影響。自本研究者開始進入學術之門，接觸課程社會學、文化相關論述，為之著迷，而後又醉心於課程美學，每每與文本對話之際，總有絲絲感觸汨汨湧現。對社會重建論及其課程關懷浮現探究意識，除了它是當前耀耀之星外，社會重建論者 Rugg 將政治與社會旨趣闡結至「美感創造」(aesthetic creation)，關注「美感創造」對於人類生活品質的重要性，重新思考與想像民主社群的意義，此種兼顧主體與社會重建的複雜知識觀，仍受當今課程學者 Pinar(2004)所贊許，並且認為這種精神與他所提出的「課程即一種複雜的會談」(curriculum as a complicated conversation)具有一致性。此外，在美國課程史上，社會改良論者的道統中，W. H. Kilpatrick、G. S. Counts、H. Rugg、L. T. Hopkins、T. Brameld 等社會重建論者代表了對於社會關懷的動力，對於課程改革扮演了其中重要的一角(Kliebard, 1995:156-157)。社會重建論的努力，亦正發展了一個公共哲學：視學校教育為文化政治的一種形式¹。易言之，教育不斷地致力於發展知識形式與社會實務，其目的不僅是培養學生成為一位批判思考者，甚者則增益他們處理社會問題的能力，以轉化政治與經濟上的不平等(Giroux, 1988:9)。除了上述，社會重建論在課

程史上確實突顯了教育/課程的解放與轉化旨趣之外，本文再度審視課程史中社會重建論者的課程關懷，另一原因或許可以引用 H. A. Giroux 對於揭露社會重建論歷史之獨特意義的說明。批判教育學學者的論點為當今課程社會學或教育社會學的主流論述之一，其中 Giroux 對於社會重建論有著相當的關注。他認為，挑戰美國當今主流意識型態與社會實務的方法之一，即是教育工作者需要批判性地檢視歷史，而此舉正是一種「解放記憶」(liberating remembrance)的型式。易言之，歷史需要重新揭露，不僅是因為它是鬥爭之所，從那些選擇去抗爭與扭轉壓迫及宰制機制的衝突。論述與故事中，亦是重建政治倫理與可能性的理論來源。職此，社會重建論的故事正可作為一種「顛覆歷史論述」，並可成為更新與轉化倫理民主教育學和政治的動力(Giroux, 1988:81)。另外，近來臺灣教育與課程改革趨勢中，興起對於真實學習、問題解決能力與批判思考等培養之重視，而社會重建論的課程觀亦主張透過此種主觀性經驗之建構而達成民主與道德行為之內化，因之探討社會重建論亦與當下教育脈絡息息相關。本文探討之重點有五：一、社會重建論的源起背景與主要哲學；二、社會重建論的教育/課程論述；三、社會重建論的美感創造之主體重建旨趣；四、評論與影響；五、從社會重建論至概念重建論。上述探究以提供課程理論建構與課程實務者之參考。

¹ Giroux(1988:134)為「教育即文化政治」提出闡釋：他認為學校並非是無涉於意識型態的，學校是文化意識型態的歷史性與結構性體現，也是個人或團體競比的文化場域。職此，將教育視為文化政治的一種型式，乃是假定為理解當代之學校教育，應該社會、文化、政治與經濟面向視為首要範疇。Giroux 認為將文化概念賦予政治意涵(politicize)，視文化即一種政治現象，乃是期待教育工作者能重新審視權力成為宰制工具的運用。

貳、危機哲學與希望哲學

美國二十世紀課程改革呼聲的緣起，應是奠基於一八九〇年代。某些社會機構，例如家庭與教會等，對「轉化」(transformation)意識的高度知覺，加上面臨千禧年末的心理趨力，促使社會領導者與社會大眾重新檢視人們所生存的世界。社會重建論者的觀點出現在美國一九二九年股市崩盤前，其「危機」理念與公共意見獲得發聲權。社會重建論可稱為是一種「危機哲學」，因其主要觀點之一為：我們皆處於危機之中，立即與基進的改變乃是刻不容緩(Stanley, 1992:64)。美國社會歷經全球性的經濟大蕭條危機之後，接續第二次世界大戰、韓戰、衛星 sputnik、古巴危機、核戰威脅等。除了社會、經濟、政治等危機之外，在二十世紀的後數十年，其他的危機也獲得注意。他們指出當下的美國社會，充斥著非常多的矛盾，例如，階級貧富高度的差距，造成所謂的不平等不公義的現象；或是工業革命後，機器取代人力，造成大量失業勞工；或是批判「文化工業」將倫理與美感這些應思考的問題，扭曲為商業化的物質利欲；或是各種壓迫（例如種族）等 (Counts, 1997:26)。由上述觀點得知，「危機」隱喻被社會重建論者運用至社會、經濟、政治與文化形構之中。

然而，「危機哲學」只能算是社會重建論的其一本質，「危機哲學」還伴隨著「希望哲學」(philosophy of hope)才是社會重建論的整體性本質。易言之，雖然重建論指出社會、政治、經濟與文化的危機，然而，「希望」這個字眼仍不斷出現在他們的論述中。例如 Counts 於一九三二年為文即提及，儘管世界充滿上悲慘與脅迫，重要的是，這個時代依舊承載著希望與承諾，是饒富著各種可能性(Counts, 1997:26)。Brameld 也於《學校與社會》(*School and Society*)一書中說明社會重建論的教育哲學時即提到兩個重要前提：第一，世界處於人類史上最大的危機時期；第二，當人們面臨 Sputnik 與氫彈所帶來的危機之餘，人們也已臨近一個達致富裕、健康與仁慈之文明化世界的機會。針對

社會重建論的這種「樂觀」本質，Conrad 曾經討論 I. Illich 的論點時提及，他認為 Illich 非學校化的概念，主張以學習網絡，例如網際網路、技能交換中心、專家或同儕等方式，取代學校正式教育，對公共教育缺乏希望，這使 Illich 的論說脫離了社會重建論者，因為該派是懷抱希望的，而非是毀滅的(轉引自 Bussler, 1997: 70)。由此希望哲學發現，該理念展現了社會重建論對於透過公共教育轉化文化的樂觀性。

參、社會重建論的教育/課程論述

課程改革呼聲中，於一九二六年出版的兩卷《教育研究第二十六號年鑑》，可稱是反應社會關懷旨趣裡重要的論著，該論著中也代表著對於美國課程極需革新的呼聲達致一個高峰。卷一名為《課程編製 - 過去與現在》(*Curriculum-Making: Past and Present*)，主要在歸類課程領域興起的幾個主要趨勢，以及各級學校的特定課程實驗。卷二為《課程編製的基礎》，乃由課程領域的幾位領導者，例如，F. Bobbitt、W. W. Charters、W. H. Kilpatrick、F. W. Bonser，亦有呈現不同觀點者，例如 G. S. Counts，以及負責邀請編纂此卷的編者 H. Rugg。Counts 與 Rugg 的加入，宣示了對課程改革需求的另一波勢力之興起，此勢力反應出對社會的關懷，表現出對美國經濟與社會體系的不滿。其基本假設是：人們有生產性的能力去提供所有人維持一個適當的生活水準。易言之，貧窮不應被合理化為一種不可避免的現象，而應視為是現今社會與經濟分配的直接結果，這個現象人們有權去改變它。這股勢力在一九二〇年代後半葉開始在課程論述中漸獲得一席之地 (Kliebard, 1995:156; Stanley, 1992:12)。

社會重建論認為教育是重建社會的重要途徑，其關注焦點在於學校教育的政治、社會、經濟與道德層面。他們認為學校教育與現存社會文化狀況密不可分，教育是一種社會化歷程，使人成為某種文化人，文化的傳遞與改

主題文章

善，端賴於社會化的進行或完成。易言之，其所指出的重點在於：在這民主的文化與社會中，學校教育如何對學生進行最佳的社會化教育。此種社會取向之教育本質觀，顯現出不同於其他取向的課程選擇、組織結構，以及對學校與教師角色的觀點。茲闡釋如下：

一、課程知識選擇與組織結構

若說社會重建論理念落實於學校層級而產生影響，其最成功的方式即是 Rugg 所編撰的一系列社會科教科書為學區所採用。

Barth 與 Shermis 曾分析美國社會教育領域之課程與教學有三種傳統模式：公民資格傳遞 (citizenship transmission)、社會科學教育 (social science education)、以及反省性探究 (reflective inquiry)。公民資格傳遞模式的假定是：教育者有其義務灌輸其特定的基本知識以及價值，對民主社會而言，這些知識與價值是重要而且是不證自明的 (self-evident)。而社會科學教育則是著重於社會科學學門基本知識與通則的學習，此種科學的、描述的課程方案取向，窄化於導向專業社群的訓練，而非普通教育，亦較不適於實務環境之運用以及真實社會問題之探究。至於反省性探究模式的發展則與社會重建論者的關注，有其淵源 (Giroux, 1983: 176-191; Stanley, 1992:67)。這要從社會重建論者對課程選擇與組織型態的主張中來論及。

Rugg 受進步主義觀點影響，課程組織型式乃採用科際整合取向 (interdisciplinary approach)。甚至他認為所有的課程皆是社會領域課程，所有的學習皆能透過社會領域而進行，而方法即是以當代生活的「問題」(problems) 與「議題」(issues) 做為課程組織方式，進行問題解決或探究。他認為社會領域課程應帶領成長中的學生們接觸當下所存在的問題。透過社會領域的探究，學生們能夠對於現存的生活模式有一個整全的熟識，對於其他人們的生活狀態與問題，甚至是問題的源頭皆能具有同情的理解。而這樣的社區與公民活動的參與，能夠發展兒童協助決定團體生活中重大議題的習

慣，並且能學習關心城市生活中日趨混亂的警訊與徵兆，包括工業、商業、信譽聲望、通貨膨脹等。除了對這些問題的關注之外，Rugg 更期待的是，藉此學生們亦能對精神與文化發展遲滯的現象重新賦予新的展望 (Rugg, 1923:2)。

然而這些問題與議題又如何尋找，Rugg 認為可採用一種「科學」的方法來選擇：即是根據學者專家的建議。其程序乃是檢視各種社會科學中重要論著的學者建議，以其做為課程知識選擇的基礎，並且請求這些學者就現今重要社會問題提出資訊。根據上述資訊以及其他學術期刊，Rugg 與其夥伴編纂了 300 個當代問題作為他們課程編製的核心 (Rugg, 1969; Carbone & Wilson, 1995:65)。

以問題解決與探究進行學習，這樣的主張，後繼的社會重建論者亦加以沿用。社會重建論者 Hunt 與 Metcalf 主張，為了面對社會與文化危機，應以反省性探究 (reflective inquiry)，引導學生深入向來被視為封閉的文化禁區，以進行批判性的檢視，例如社會階層、兩性關係、國家主義、宗教與經濟議題等。反省性探究，其意指著對某一行為行徑竭力提出質疑與詰問，可稱是一種判斷問題的方法。Hunt 與 Metcalf 認為，學校乃是為了逃避對於封閉禁區的探究分析，故而才試圖將課程焦點置於瑣碎的教材，剝奪學生學習如何處理在民主文化中有關人際與內省價值的衝突問題，助長極權主義 (totalitarian) 的信念 (轉引自 Stanley, 1992:71)。

社會重建主義者對於勞動階級的關懷與支持是相當明顯的。例如，Rugg 即覺得勞動階級已失去其公民的獨立性，而存活於工廠主人的「悲憫」之下。比起單調的工作與低廉的薪資，更糟的還是不定時的失業危機，因此 Rugg 會要求學生以支持「人人都應擁有工作權」論點而寫下文章。而從隨時可能失業危機的憂慮中，突顯人們生活在一個極為缺乏保障的世界，職此，更進一步衍生的更重要問題則是：「大多數的人們並未擁有一個真正保障的生活，為什麼？」Rugg 認為，對美國青少年而

言，沒有其他問題比尋求這個答案更重要的。另外，在《美國公民史》(*A History of American Civilization*)中，有一細目的標題為：「所有的美國人都共同提昇了生活水平嗎？」這個議題的探討，不僅是指出了當下勞動者的問題，也對這些青少年學生播下了「不滿意」的種子，因為這些學生當中，有多數明顯是未來的勞動者(Carbone & Wilson, 1995:67)。

為了讓學生更能了解各種不同的生活水平，Rugg 在課程規劃上，建議學生實地拜訪不同階級的家庭，藉由拜訪，學生將可能發現不同生活類型之中的鉅大落差。從這個活動中，Rugg 再提問：「為什麼在全世界最富裕的國家中，為什麼仍有數百萬計的窮苦人們，持續地生活在黑暗、窄小、不健康的住屋中？」(Carbone & Wilson, 1995:68)。藉由這樣的實際行動與真實探究，讓學生個人學習經驗與社區生活繫起聯結。

二、學校與教師的角色

由社會重建論者的觀點瞭解，其認為，學校的角色不應是中立的，甚至不應成為主流文化服務，而落為再製缺乏公平與正義社會的機制。學校知識應匯聚而為批判性思考與反省性探究的形式，以作用於社會與文化轉化之倫理關懷。而教師在社會重建論的課程實踐中所扮演的是一個批判者的角色，小組學習經驗以及與社區的合作是課程所重視的，教師需能夠協助學生將個人目標與學術目標聯結至地區、國家與世界的目的，而產生一種互賴與社會共識。這樣的經驗具有三項特色：真實性、行動力與價值教導。亦即，學生必須聚焦於社區的某個層面，並且相信他們能夠改變並且致力於奉獻己力。其次，學生必須對該問題或議題付諸行動，而非只是研究它。付諸的行動包括與社區團體一起活動工作，揭露社會問題，在爭議的問題上採取立場等。第三，學生必須形成一個統合的價值體系。因此，需提供學生機會區辨是非、合理與不合理之學習經驗(McNeil, 1996:37)。

肆、美感創造的主體重建旨趣

如 Egan 曾說的：「沒有戴奧尼索斯的阿波羅可能確是個有知識的好公民，但他也是個無情趣的傢伙。他可能是『很有文化的』但是少了戴奧尼索斯，他就決不可能會創造或再造文化。」(引自宋文里譯，2001：96)此句話中點示出理性與感性心靈兩者對人類文化學習創造皆具有相當的重要性。而這樣的觀點正也體現於社會重建論者 Rugg 的理念之中。Rugg 所持論說的旨趣不僅是消除社會不公義之現象，更在於提昇美國普遍的生活品質，他認為經濟問題是美國生活總體重建的要素之一，透過解脫於經濟憂慮的自由中，Rugg 希望人們能夠將時間用之於創造活動。遂而言之，除了經濟保障之外，Rugg 認為美好生活更包括了一種創造性的自我表現，一種個性的釋放，而這種創造性的自我表現有助於導向各類形式且富口碑的社會活動(Carbone & Wilson, 1995:59, 74-75)。從 Rugg 的理念中發現，他認為對社會與政治解放而言，其核心問題乃在於創造性想像的釋放 - 將群體自我自恐懼與壓抑中解放，去除遏止人們逐夢的力量，以投身於創造的追求。Rugg 此種重新想像民主社群之意義的觀點，被 Littleford(1999:116)視為是課程理論化過程中重要且具歷史影響力的關鍵人物。

Rugg 在 1931 年《美國的文化與教育》(*Culture and Education in America*)書中提及，他發現美國的集體心智(mass mind)，已經被物質主義與貪得無厭的目標所佔據，因而無法接納與生俱來的創造性表現之發展。他認為美學對於美國社會的文化革新扮演了極重要的角色，甚至美學掌握了重建思維典範的關鍵，對於人們已理解、接受與習以為常的思維典範，美學的思維模式提供了另一個方向。實質上，Rugg 的認知理論受藝術心理學之影響，形塑其獨特而重要的知識觀與課程觀(Rosario, 1988:343)。值得一提的是，Rugg 所指稱的「美學」並非指哲學家所論著的美學，而是當代藝

主題文章

術創作者的美學貢獻。而且，Rugg 將「藝術家」的定義擴大，在他所編撰的教科書中提及：新的藝術形式已被產生，包括電影、優秀的綜藝表演、內容輕鬆與悅耳的喜劇或歌劇、諷世劇與爵士演奏等。易言之，他將藝術的定義擴展，將「藝術家」與「技工」同時納入，並且強烈地表達，不論是在工作或遊戲中培養所有人創造力的需要，甚至提出「人人皆為藝術家」(Man-as-Artist)的概念，培養兒童具審美性的表現自我以及鑑賞能力(Rugg, 1947:436-438)。

「美感創造」一說，首度出現在 Rugg 1928 年的《學生本位學校》(*The Child-Centered School*)一書中(Rugg & Shumaker, 1928)。該書中，Rugg 等即提出創意性自我表現(creative self-expression)對於人類生活的重要，並認為每一個兒童皆具藝術資質，學校應提供開發的環境，鼓勵兒童從事一些創造性的活動或製作物品，而這些有形的活動，其焦點並不在於最終的成品或是技術表現，而是透過此歷程，釋放兒童的創造力，不論是何種媒介，皆能自由流暢地展現獨特點子。在之後的論著中，Rugg 不斷精煉有關美感創造的理念，提出「洞察力靈光一現」(the flash of insight)、「深層看視」(deeper seeing)與「原初覺醒」(primal awareness)等概念，這些概念的深度意涵係指「對於重要關係之獲取」(a grasp of significant relationships)、「從表層的觀察中獲致細微之深層意義」(Rugg, 1947:454)。這些言說直至 1963 年《想像》(Imagination)一書的出版，漸成一個系統，該書中，Rugg 逐漸加重「想像」在創造過程中的重要角色，並且將各學科引入他的研究論著中。他歸結：想像的研究乃是認知理解的關鍵，所有知識衍生必以創造為其基本歷程。他以想像將美學與其他創造形式繫起，想像成為他重要的關懷，並且盡其所能從許多觀點理解之，而提出他的「想像創造模式(imaginative creation)」。這個「想像創造模式」即是 Rugg 針對當代藝術創作者的美學貢獻，所歸結出一項假設：除了認知的經驗模式之外，尚有其他的人類反應(response)模式。所謂

認知的「經驗模式」乃是指 Dewey 在其《思維術》書中，提出「理性慎思」(rational deliberation)作為解決問題之次序，Rugg 對此典範提出挑戰。針對此假設，Rugg 解釋，其並非貶抑或意圖置換 Dewey 「問題解決」之實用心理學(pragmatic psychology of problem)論述的貢獻，而只是試圖為智慧、問題解決與習性覓得最能發揮預期成效的位置，更能釋放人們的心智，貼近人類真實的表現行為(Rosario, 1988:344-345)。易言之，Rugg 的想像論述其實是一種知識獲得模式，即是另一種「認知模式」。

Rugg 認為透過創造歷程以獲致知識，而這創造歷程是由三個階段所組成：(1)紛雜而力圖澄清的意識準備階段；(2)問題被推出意識並由意識運作；(3)洞察力靈光一現的經驗，問題解答油然而生。這個認知歷程包含了兩個結構差異卻相關的過程：發現與檢證。發現的經驗首先來到，並伴隨著不確定性、一般感情、直覺本質，是一種某項是正確，並導引向正確的方向。一旦發現完成，啟發性的靈光一現、口語的形成或檢證(邏輯思維)則隨之而來。就 Rugg 而言，這意指著兩種認知取向：對物體的「內在認同」與「外在測量觀察」。而這兩個取向中，他視對物體的內在認同是想像的核心行為。而新意義首度的浮現前是在意識與非意識心智之間，即是在心智放鬆狀態以接受所有生理訊息之際。此外，全神貫注的心智亦是新意義可能浮現之因。亦即，在一個無壓力的全神貫注狀態之下，心理學上的訊號被轉化為心理學上的意義，幻想性的原始影像被轉化為隱喻式的影像，隱喻促使可能之義意概念化。而隱喻與符號轉化的功能在 Dewey 知識獲致的論說中並未提及。這是 Rugg 對於意義衍生與獲取歷程闡釋的貢獻(Rosario, 1988:348-349)。

Rugg 期待他的論點能導向一個概念革新，開展所謂「知識的自由面」(the liberation side of knowledge)。Rugg 提出「想像」中，「去壓且全神貫注」(relaxed-concentration)的狀態，正是

心理學訊號被轉化為心理學意義的符號轉化，即是創造思維的一個面向，然而，Dewey 在其《藝術即經驗》(Art as Experience)書中雖提及「想像經驗」的重要，然而他卻未解釋在創造與自由(liberating)經驗中，何者是心理學上可能的必要因素，Rugg「去壓且全神貫注」的(relaxed-concentration)論點，正是其獨特之貢獻(Rosario, 1988:349-351)。

此外，Dewey 提出人類行為中的理性慎思原則即是問題解決的關鍵，但 Rugg 認為理性慎思可能只是問題解決歷程中的一個階段而已，理性慎思是必要的，但是卻仍不夠充分，而 Rugg「去壓且全神貫注」(relaxed-concentration)的概念應該是重要卻為 Dewey 所忽略，在問題解決活動的初始階段，浮現的可能只是問題意識(consciousness of a problem)，不必然是 Dewey 所謂的一個清楚而可見的結果(end-in-view)(Rosario, 1988:351)。

除了對於知識論的貢獻之外，Rugg 的「想像」論點，在課程組織方面，則呼應之前他倡議社會領域採取問題與議題的模式。如果以 Bernstein 所提出的分類與架構的概念而言，Rugg 對教育知識的分類觀點，乃呼籲教育知識的去分類以及統整型的組織型態。在 Rugg 的「想像」論說架構中，他指出：在所有的知識領域中，像是創造意義與接合意義的來源。現今的課程組織模式，兒童已被社會化而相信：美感特質與經驗一般只屬於藝術與人文，而無法和其他學科產生聯繫，只有藝術家才能幸運地去體驗創造的歷程(Rosario, 1978:222；1988:352-355)。因此在 Rugg 的教育知識組織架構之中，想像與所有知識的美學才較可能被強調。由上可知，Rugg 的想像創造模式對於知識獲得的概念以及課程組織提供了不同的啟發，對於課程理論建構與省思也提供了另一條思路。

伍、從社會重建論至概念重建論

課程探究與典範的生成動態性，讓課程領域的論述譜出不同聲調的樂譜，創造出不同的

課程隱喻，使課程處於理論化的省思歷程中。雖然社會重建學者現今也被視之為概念重建主義者，因為其與 W. F. Pinar 等人(例如，J. S. Mann、J. B. Macdonald、D. Huebner 等)這些概念重建主義者，確有相同之課程關懷，然而，亦有差異的貢獻。其相同者約有九項(Schubert, 1986:324)：

- 一、兩者皆對於人類，以及人類與自然之相互依賴關係，皆持有機與整體性之觀點。
- 二、皆視個人在知識建構中為一自主之行動主體(agents)。
- 三、重視「經驗」，並兼重個人知識與公共知識。
- 四、皆承認前意識知識(preconscious knowledge)的重要性。
- 五、所採用文獻多來自人文主義典範，多於課程之經驗 - 分析典範的論著。
- 六、皆重視個人自由，以及較高的意識層次。
- 七、皆重視方法與結果的多樣性與多元化。
- 八、皆建議重建社會與政治運作過程。
- 九、皆提出以新語言形式闡釋傳統語言所無法表達之新概念。

由上述九項得知，社會重建論與概念重建論在知識論、本體論、方法論以及論述的基礎等面向上，已逐漸與課程傳統的經驗 - 分析典範有此許的質變轉向。雖然，概念重建論者與社會重建主義者或許其旨趣皆在於「理論化」(theorizing)，著重理論的省思歷程，然而，Schubert(1986:324)認為，概念重建論者所置身的歷史與文化背景脈絡並不同於社會重建論者，也因如此，前者比較能夠發展出各類的洞察，也面對著各類的難解之題。Schubert(1986:324-325)針對兩者之間的差異，提出如下的分析：

- 一、對於不同探究典範的建議，重建主義者僅

主題文章

是在文獻上提及，而概念重建論者則是進一步地予以表述，詳細闡述不同探究形式的知識論基礎。

- 二、課程的批判理論學者則是對於學校知識對於性別、種族、社經階級的再製與不平等經驗之影響產生意識提昇，這則是社會重建主義論者未能審慎關注之處。
- 三、社會重建主義者多半仍對於利用科學與科技解決問題的力量持著高度的信念，視科學理論為課程理論的探究模式。至於概念重建論者則是以多元探究形式進行之。
- 四、對於前意識歷程、心理分析學者的觀點，相對於概念重建論者而言，社會重建主義者較少賦予關注，而較受行為主義心理學之影響。
- 五、概念重建論者倡議對於深藏於人類本質中的意義探索，這在關注於立即的問題解決之工具性需求之下，是較容易被模糊化的。
- 六、社會重建論者與概念重建論者雖然都對於多樣性、多元性與民主賦予高度的尊崇，然而，前者的價值信念中隱含著「教化」(indoctrination)，而後者並不支持課程中的教化意識，而視揭露階級、性別、種族的價值灌輸為首要任務。
- 七、相較於社會重建論者的文獻多半聯結自實用主義哲學家，或是受行為主義心理學所影響之主流課程文獻，概念重建論者則是取自較多其他範疇，包括文學藝術，或是歐陸之現象學、批判理論傳統等，而帶來了課程論述的多樣性觀點。

從社會重建論至概念重建論的論述建構，其對於課程理論的省思歷程轉變，加入了更多樣的論述基礎，尤其後現代思潮與其他歐陸傳統理論的影響，概念重建論的論說型式續紛多元於社會重建論。這樣的轉變，誠如 Pinar 等人 (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman,

1995:3)所言，課程探究焦點更從「課程發展」(curriculum development)巨步跨向「理解課程」(understanding curriculum)，課程知識的選擇從科學性的價值探求轉向社會性的權力解構，從鉅觀的社會結構至微觀的人類本質意義探尋。然而，社會重建論在當代教育論述歷史中，代表著教育學者意圖建構一種美國當下尚未發展的公共哲學與公民教育。

陸、評論與影響

對於社會重建論，有學者對其提出不同的質疑，例如「價值」選擇的問題，此外，從上個世紀至本世紀，社會重建論雖未廣泛地被認定，然而其依舊存在著並影響著美國今日的教育。

關於難以逃脫「價值」選擇問題之疑義，乃源自於 Rugg 宣稱採用一種「科學」的方法來進行課程選擇。然而，歷史與公民教育委員會的主席 J. Schafer 則寫了一封公開信給 Rugg，信中提及，Rugg 認為應揚棄以「意見」(opinions)做為課程決定的基礎，然而，他所宣稱的「科學」的方法，不也是以「意見」- 他自己和他所選擇的學者之「意見」來決定何者為重要的議題嗎？而且，所謂「傑出的思想家(outstanding thinkers)」意指何為？又如何選擇？如果 Rugg 的研究團隊是屬於社會保守論者，所選擇與蒐集的意見，必然與社會自由論者大有差異。所以，Rugg 課程選擇的方法，只是一種披著所謂「科學」研究的外衣，實質卻仍是「意見」為其決定基調(Carbone, & Wilson, 1995:65-66)。對於 Schafer 提出的觀點，其涉及的乃是客觀性之問題。

儘管社會重建論遭逢不同的異見，包括 Rugg 主張透過社會領域統合所有的課程與教學，似乎不盡然被接受(Riley & Stern, 1999:7)，然而，從上世紀至本世紀，仍可見學者們將社會重建論的理念作為師資培育階段職前教師課程的基礎與內涵(Bondy & McKenzie, 1999; Riley & Stern, 1999; Ukpokodu, 2003)。例如 Riley 與 Stern(1999)讓修習教育學程的職前教師們

(包括大學生與研究生)透過網路共同進行社會議題為核心的探究,並在網路上共同分享他們的發現。其中第一項作業乃是探討 California 於 1994 年通過的#187 法案,該法案乃是針對非法移民者所訂定的條款,作業首先要求這些職前教師們瞭解#187 法案的內涵,其次再提出他們的看法與解決方案。在網路上他們發現了該條款對非法移民的兒童不提供任何的健康照顧、社會福利與教育等,甚至還要求實務教師們辯識他們學生中可疑的非法外來者,並提報相關當局。教學者協助職前教師們將討論的焦點置於一些類別上,例如「#187 法案涉及的道德層面」,「與社會的關係」以及「教學倫理」等,當然有些意見也不完全可歸類於上述的面向之中。在這個課程之中,有些學習者體會到以另一種新的方式覺知種族問題,而不僅是閱讀一些多元文化論的文章而已。此課程方案令學習者體驗了檢視問題的藝術,以及將創造力引導向尋覓解決之道。另外,亦有國小實習教師與實習指導教師合作規劃社會重建取向課程方案,在國小教室中實施(Bondy & McKenzie, 1999)。以上的研究顯示了以問題或議題為本位的社會改良之課程理念對於師資培育機構以及中小學之課程型態確實有著深遠的影響。

柒、結語

由本文的探究中瞭解,在課程意識型態與

實務上,社會重建論假定:「民主」與「平等」將會導向進步,而推動民主與平等之公義社會的產生,教育/課程乃是社會變革之方法途徑,課程形塑了人們現在所在的社會以及未來所期待的圖像。其論述彰顯了課程的社會轉化力量,將學校教育/課程視為文化政治文本,也將之推向公領域的論述。並在實務上為社會重建的理念設計了嚴謹與富系統性的課程,將課程視為學生生活中之文化經驗,以核心問題引導批判思考,採問題或議題式的統整課程組織型態。並認為師生應位於社會變革最重要的位置,賦予教育工作者 - 教師負起主體重建與社會重建的專業責任。在其認知論上,兼顧理性慎思與美感創造的認知歷程。並且強調學術知識兼用以主體重建與社會重建之私領域與公領域,將社會與政治解放,導向更核心的創造性想像的釋放。

雖然因為後來一九五〇年代,Sputnik 衛星的危機以及文化工業漸增的勢力而奪去了形塑公共意見發言權,造成社會重建論幾乎被忽略(Giroux,1988:11),並且其所主張的科學化之課程選擇的價值仍難脫「價值」的爭議,以及對於藝術創作者統整性之肯定觀點引發他人的質疑,然而,其仍是教育史上視民主為需要抗爭之領域的論述中,以及課程史上社會改良取向觀點中,值得記載的一頁

參考文獻

- 宋文里譯, J. Bruner 著 (2001)。教育的文化。臺北:遠流。
- Bondy, E. & McKenzie, J. (1999). Resilience building and social reconstructionist teaching: A first-year teacher 's story. *The Elementary School Journal*, 100(2), 129-150.
- Bussler, D. (1997). Some basic tenets of educational reconstruction. In S. Roberts & D. Bussler (Eds.), *Introducing educational reconstruction: The philosophy and practice of transforming society through*

主題文章

- education**(pp.49-120). San Francisco, California: Alan H. Jones.
- Carbone, P. F., & Wilson, V. S. (1995). Harold Rugg ' s social reconstructionism. In M. E. James(Ed.), **Social reconstruction through education**(pp.57-88). New Jersey: Ablex Publishing.
- Counts, G. S. (1997). Dare the school build a new social order? In D. J. Flinders & S. J. Thornton (ed.), **The curriculum studies reader**(pp.24-30). New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1983). **Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition**. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988). **Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age**. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kliebard, H. M. (1995). **The struggle for the American curriculum, 1893-1958**(2nd). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Littleford, M. S. (1999). Curriculum theorizing and the possibilities and conditions for social action toward democratic community and education. In W. F. Pinar(Ed.), **Contemporary curriculum discourses**(pp.114-127). New York: Peter Lang.
- McNeil, J. D. (1996). **Curriculum: A comprehensive introduction**. New York: Harper Collins.
- Pinar, W. F. (2004). **What is curriculum theory?** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). **Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Peter Lang.
- Riley, K. L. & Stern, B. S. (1999). **Selling democracy: Revisiting Rugg for the next millennium**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED449048)
- Rosario, J. (1978). On the child ' s acquisition of aesthetic meaning: The contribution of schooling. In G. Willis (Ed.), **Qualitative evaluation**(pp.206-226). Berkeley, California: McCutchan.
- Rosario, J. (1988). Harold Rugg on how we come to know: A view of his aesthetics. In W. F. Pinar (Ed.), **Contemporary curriculum discourses**(pp.343-358). Arizona: Gorsuch Scarisbrick.
- Rugg, H. & Shumaker, A. (1928). **The child-centered school**. New York: Arno & The New York Times.
- Rugg, H. (1923). Do the social studies prepare pupils adequately for life activities? In G. M. Whipple(Ed.), **The twenty-second yearbook of the National Society for the Study of Education**. Bloomington, Illinois: Public School Publishing.
- Rugg, H. (1947). **Foundations for American education**. New York: World Book.
- Rugg, H. (1969). **The foundations and technique of curriculum-construction**. New York : Arno.
- Schubert, W. H. (1986). **Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility**. New York: Macmillan.

Stanley, W. B. (1992). **Curriculum for Utopia: social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era**. Albany: State University of New York.

Ukpokodu, O. N. (2003). The challenges of teaching a social studies methods course from a transformative and social reconstructionist framework. **The Social Studies**, 94(2), 75-80.

Social Transformations and Aesthetic Creation- The Analyses on the Curriculum Concerns of Social Reconstructionism

Ya-Ting Lee

The curriculum discourses of social milieu approach is notable by curriculum community. However, social reconstructionists, Rugg proposed distinguished ideas, that made connection between the politics of curriculum and aesthetic creation, put emphasis on aesthetic creation to quality of the human lives, renewed and imagined the meanings of democracy community, combined the complicated epistemology of self and social reconstruction. The purpose of this article explores the social reconstructionism, including, 1) the history context and main philosophy; 2) the education/curriculum discourses; 3)the self reconstruction interest of aesthetic creation; 4)the differences between social reconstruction and reconceptualists; 5)comments and influences.

Key Words: Social Reconstructionism; Social Transformations; Aesthetic Creation,
Reconceptualist

Assistant Professor, Department of National Ping-Tung Teachers College.