

T. Brameld 重建論之教育思想探究

李雅婷

國立屏東教育大學教育學系助理教授

摘 要

本研究旨在探討重建論的核心論點、重要代表人物T. Brameld的主張、教育/課程實踐以及學者對重建論的評論和重建論的後續影響。Brameld被視為是將重建論推向更發展完備的教育哲學之重要功臣，其歸納出社會重建論的三大特徵、方法和資源，並且以「教育即力量」的口號突顯出重建論者對教育的重視。此外，Brameld對於生態、環境與全球觀點的主張、文化學取向的師資培育觀，至今不但在美國也是全球所關注的重要議題，足見其獨到且敏銳之眼。而社會問題核心課程類型，亦為教育/課程理論與實踐提供了另一種思考和選擇。儘管在美國，重建論並不總被接受，但他們能激發與促動對重大議題的思考，並試圖提供更完善世界的願景與達成的方法，以及其對於教育與課程實踐層面的主張，皆在現今美國教育中存在著影響力，足見其在教育/課程史上的重要性。

關鍵字：T. Brameld, 社會重建論、教育即力量、文化學取向



壹、前言

T. Brameld(1904-1987)被尊稱為1950年代社會重建論的重要代表人物，其住在波多黎各，於美國一些主要的大學教授哲學和教育哲學。Brameld被視為是將重建論推向更發展完備的教育哲學之重要功臣(Wzmon & Craver, 1995:177)，如此殊榮乃肇因於他比較美國四大教育哲學思潮（永恒、精粹、進步、重建）之特色，終而提出邁向一個「教育的重建哲學」，為社會重建論提出一個統整性的論述。其論述包括：期許教育應站在引領社會文化向上向善的位置，發揮正向的帶動力量；指出教育問題應在文化問題的脈絡中被理解，主張以文化觀點探究教育問題；主張全球觀點，倡導和平教育與全球課程的重要性，並期許教師們成為一位世界公民(Brameld, 1965, 1976)。這些論點，在當今都成為重要的全球議題。再者，所謂「環境主義」(environmentalism)論述興起，關注社區、文化、經濟等與環境之糾結關係，教育學者關注於教育與社區關係，而此「社區中心教育學」(community-focused)理念，自是必須回溯自社會重建論者當時的行動。尤其是Brameld已經重建的焦點自社會層面轉移到文化層面，提帶出教育學論述中的社區意識，成為環境主義發展的重要基礎(Neperud, 1995: 231)。Raffel(1997:9)評價重建論者實質上是全球公民與世界教育者，致力於永久和平的推動，「全球思維、在地行動」(think globally, act locally)可稱是他們的箴言。在此同時，台灣學校教育亦興起相似的全球思維、在地行動熱潮，職此，本研究之目的如下：1.分析Brameld廓清重建論者的核心思維內涵。2.探析Brameld的教育哲學觀（包括文化學取向主張、環境主義）與實踐。3.了解對重建論的評析及其對教育與課程之後續影響。

貳、Brameld對社會重建論核心論點歸納之內涵

G. McCutcheon(1982)曾指出，「理論」需具備三個特徵：需開放接受挑戰、具有明確的價值基礎以為讀者所了解，以及需取自其他學科。

Brameld(1965)在《教育即力量》(*Educaiton as Power*)一書中，針對社會重建論的特徵與特色等提出詳細的闡釋，包括對於重建論的價值基礎與借用了其他學科思維，可說是清楚地為社會重建論提出一個統整的論點，而此論點亦正是Brameld思想的核心。

¹ 本研究獲國立屏東教育大學論文補助



一、三大特徵

Brameld(1965:32-34)指出社會重建論有三項核心論點。第一，重建論是「危機哲學」，它不但是立基於教育觀點，也是立基於文化觀點的一種危機哲學，因為教育本是文化的內涵之一。「危機」隱喻是社會重建論者論述的重要本質，其將之運用至社會、經濟、政治與文化形構之中。延續著先驅們的觀點，Brameld對於「危機」提出了解釋，並將之與文化和教育繫起連結。Brameld (1965:10-11)分析，所謂「危機」(crisis)意謂一個主要的錯亂斷層(dislocation)，包括任何一個既有的文化或文化的任何部分中，其主要制度、習慣、實務上，以及態度的錯亂與斷層。當一個文化或次文化中的重要功能、重要結構或重要的目標開始脫節失序，生活於其中的成員們對於自我的追尋也常會感到困惑、迷失與失根。Brameld指出當代其他重要教育哲學家，例如永恒主義、精粹主義與進步主義，也針對持續的危機提出不同的見解，但是唯有重建論最適合處理現存的文化危機。

雖然，即使危機意涵著錯亂斷層，然而，「危機」同時蘊含著徹底解構與無限重構的種子(Brameld, 1976:63)。這即是Brameld所指的第二個核心論點。

第二個論點，重建論是一個「價值哲學」(philosophy of values)、「結果哲學」(philosophy of ends)、「目的哲學」(philosophy of purposes)。這個特徵與危機的本質有關。重建論者聲稱，很多人類今日所遭逢的不僅是來自於制度的失調，亦是來自於道德的混亂與不確定，但是重建論者堅信，仍另有許多的價值等待發現並值得堅持(Brameld, 1965:33)。Brameld (1965:10-11)認為，當一個既有文化遭逢失序，此時，其成員以及他們的文化即是處於危機之中，但也意味著來到了歷史的轉換點。Brameld直指，當下的美國即生處在一個空前的希望時代，健康、生活水準及教育的機會是豐富的，但也處於一個矛盾對立說法的時代，尤其是對於「力量」(power)的觀點：人們有力量可輕易的破壞自己，也可藉由力量來建立新文明。Brameld(1976:63)以生態為例，他指出，十九世紀生態危機已經形成，等到西元二千年，人們即成為地球自然資源濫加開發下的受害者。然而，人們同時也以創造「綠色行星」(greening of the planet)為承繼職志。而此歷史創舉，讓人類社群充滿生機活力。在此脈絡中，可見，時代中消極與積極的面向會形成為互補而非敵對的現象。Brameld認為，人類社會文化如此變異，因此，教育也急需一個相當嶄新的內涵。無怪乎，學者Bussler(1997:69-70)認為，「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。

重建論的第三個核心論點即是：重建論借用其他哲學觀點，不以對立姿態自居。重建論借用了其他哲學觀點，例如精粹主義、進步主義、永恆主義(Brameld, 1965:33-34)。就精粹主義而言，其視所有教育理所當然是傳遞的，因之教-學的首要任務即是維護文化經驗的連續性—重建主義同意並借用了這個觀點。永恒主義主張生活必須是有目的的，必須有清楚的目標。當然重建論的目標與永恒主義的目標各不相同，然而，兩者對於「締造美好生活必須有清楚目標」具有共識。而從進步主義，重建論者贊同其主張：透過智識行動，



文化變革是可能的。因為智識行動本是教育歷程的一部分，而智識行動和教育也應是文化變革歷程中不可分割的部分。而Brameld(1965, 27-28)也特別釐清，所謂「重建論」，究竟是指「重建」什麼？是否是指從過去與現在擷取可用素材、資源與經驗，重新打造一個更強固、更前衛大膽，也更漂亮的未來呢？實質上，重建論者乃是延伸了進步主義論者的思想，不過，他更著重於強調「教育乃是重構文化的行動主體」，重構係指必須打破許多阻礙改變的慣例。亦即，重建主義與進步主義皆堅信「教育即文化塑造」(cultural modification)，身為教師者需視教育機構是兼具促動改變與維持穩定的專業機制。

由上述三項核心論點，Brameld歸納出重建論論述的條件。他指出，重建論者作為一個危機哲學家，必須要有明確的目標和目的。教育的基本任務在於明確地陳述、實施和確認這些目的(Brameld, 1965:34-36)。然而，目的該如何建立呢？Brameld認為，不應只是透過哲學分析，應先了解我們所在時代的異常特質，辨識這個時代的需求。他認為「世界文明」(world civilization)是現今教育最首要目的。對人類而言，世界文明是一個未來導向的目標(future-directed goal)，因為人類尚未達到這個目標，甚至還很遙遠。世界已分裂成數個敵對陣營，耗費能量與資源相互仇視與消滅彼此。在人類生活中，憎恨與毀滅常比愛、合作與建構的價值更引發注意。因此，提出世界文明這個目標，期待在締造和平世界的共通目的之下，所有不同種族、國家、膚色、宗教信仰的人們促成團結，打造國際秩序，而這的確是基進的目的。Brameld也積極地鼓勵教師們獻身於這個大目標，並轉而協助年輕族群們負起這個責任，成為一位基進的教師。

然而，世界文明的本質為何？Brameld(1965:36-37)認為是「民主」。何謂民主呢？民主的本質在於人類相信自己有能力可以引導及管理自身和夥伴的事。重建論者所提倡的世界文明，體現於政治上的方法為：主要的政策由多數人所決定，在此同時，少數人擁有權利可以對多數人所建立的政策提出批判和異議。Brameld認為，民主政治即為政治哲學，其能順利運作乃歸功於：大多數人參與決策，少數人提出批評。Brameld的這個觀點，換言之即是：少數服從多數（多數決），多數尊重少數（少數的批判和異議）的精神。

二、方法和資源

上述論及重建論的特質之一即「重建論即結果哲學」。Brameld (1965:37-40)特別釐清，重建論不僅是重視結果與目的，事實上，它也關注方法，而且所有名為教育哲學者都應該如此。教育是文化傳遞與塑造的專業機構，必然也是一個歷程，然而，重建論也主張



「教育即方法」(education as means)。在此觀點上，重建論修正了進步主義哲學論點²。進步主義者認為結果浮現於使用的方法中，如果發展有效的方法，結果最終會呈現。而重建論哲學則更加強調：方法乃是由結果所形塑。換言之，當人們清楚自己未來的前進目標，才較有可能發展抵達目標的方法。因之，結果與方法乃是相互需求的(Brameld, 1965:37-38)。特別的是，Brameld指出，重建論也比一般理論更加堅持人類理性的有限性。人類擁有極大的非理性驅力，因之，當民主的世界文明做為教育欲達成的目的時，則必然需肯認與善用這些強大的非理性力量—情感(emotion)的力量、敵視(hostility)與衝突的力量，以及愛與和諧的力量。為了了解人類如何最大限度地運用自己的能量達成重要的新目標，重建論尋求以嶄新而深入地洞察這些屬於個人或集體的人類本質。而其主要的資源有兩項：第一是屬於科學的精神病學，代表人物為S. Freud。第二項資源是屬於社會科學，乃是為了了解人類本質的非理性層面，旨在檢視群體行為的現象，特別是階級行為，代表人物為K. Marx。此兩項資源，也顯現了重建論者的教育哲學觀強調要從個別的及群體的觀點來分析人類在生活中的非理性要素的論點。

三、肯認「教育即力量」的思想

將重建論思維推向更為基進方向的先驅G. Counts於1932年曾為文詰問：「學校敢於建立一個新秩序嗎？」(Dare the school build a new social order?)(Counts, 1997)，文中除了指出美國當下社會、政治與經濟等危機之外，此標題的詰問中顯示出重建論者對於教育的期待。較為年輕的Brameld接續在專書中提出「教育即力量」思考並加以闡釋之。其指出「教育即力量」的理念，乃是來自於英國哲學家Francis Bacon的口號「知識即力量」(knowledge is power)。他分析「力量」的特質，如同牽引機或火箭發動機一樣，端賴人們出自好或壞的目的去使用它，實質上力量具有中立、無涉道德(amoral)的特質。例如，科學家發明核能，一開始只是想控制原子，無關道德，並未預料及是否會成巨大的邪惡力量或是達成何種美好目的之問題。因此，知識端賴人們由何意圖去加以利用。既是如此，如何規劃知識力量的方向，使它的利用能出自好的意圖，這則是亟需努力之處。由此分析，Brameld認為，教育至今仍不能引導與控制科學和技術所釋放的力量，無法趕上因為發明和能源控制所引起的基礎革命，這顯示著「科學即力量」與「教育即力量」之間仍存在著落差(Brameld, 1965:1-2)。

² Brameld詮釋重建論時結合了Dewey經驗主義認識論中的烏托邦思想，他認為烏托邦主義(Utopianism)是實現人類需求與抱負的理想社會方案。1956年，他再釐清了烏托邦思想的意涵，其係指一種夢想的建構：超越此時此地以達人類潛在可能性的理想實現(idealization)，特別是文化層面的。而且他認為社會重建論所表述的現代社會之文化旨趣，更勝於Dewey的經驗主義(experientialism)，故而Brameld自稱是後進步主義教育學者(postprogressive educator)(Thomas, 1999:263-264)。



爲了分析社會重建論的教育旨趣，Brameld(1965:3-6)比較美國主要教育哲學主張教育如何發揮它的力量，這些教育哲學包括精粹主義、永恒主義和進步主義，Brameld並將重建論與這三大教育哲學的關係作一線圖呈現之間的關係（見圖1）。精粹主義視學校必須強化美國政治與經濟的力量結構，因此教育的核心責任即在發現與培養少數的菁英學子，使其成爲工程師或其他提昇美國優越的領域專家。永恒主義則反對教育直接涉入國家的權力鬥爭之中，而視教育主要應在發展人們的推理(reason)等心智官能。此外，第三類的觀點，進步主義雖然認爲教育的力量乃是教導人們如何推理，但是不同於精粹主義是以哲學家的論點爲其思考基礎，進步主義是以各種心理學的假設爲其論述基礎。其主張教育的首要任務乃是在發展人們以科學方法進行各類的問題解決，更重要的是思考能力的培養。在對這四種主義的分析中，Brameld指出：教育並非是中立的事業，其本質上涉及了某些特定價值的負載。這對後續的學術追問：「教育爲誰的價值而服務？」提供了一個開端。

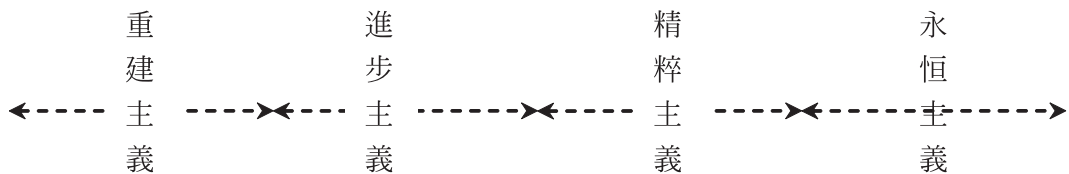


圖1：四大教育思潮關係圖

資料來源：From *Education as power*. T. Brameld, 1965, 28. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

針對這些不同的思潮，Brameld不諱言自己是偏好第四類－社會重建論的觀點。他闡釋：社會重建論首要關注的即是知識與力量的非關道德、反道德與道德本質。它質問的是：如何引導教育透過良好的方法以達致良善的目的？而這良善目的的本質又爲何？

Brameld認爲現今教育應致力於一個道德的目的：在最大多數人民的管理下，建構一個國族間的世界秩序。換言之，招募與團結所有種族、宗教與國族的最大多數人民，使其成爲一個具有力量與自主性的民主世界共同體，這應是現今最高的教育目的。Brameld並且針對進步主義思潮的立場提出他的評論。進步主義教育觀主張利用科學知能的力量用於解決人類的問題，但是就前面Brameld的分析認爲，現今人們對於如何控制氫核彈的知識多於知道如何控制人類情感「核彈」的知識，對於如何送人造衛星上太空的知識多於知道如何減低國族間衝突的知識？因此，Brameld認爲應該將以往用於解決化學或地質問題的科學知能轉而用於解決個人與文化問題之上。這一點與進步主義教育觀相較其實是極爲相似的。

不過，Brameld釐清兩者其中的差異是，進步主義學校多半將「問題」焦點置於個人



或是小團體的行為之上，而較忽略階級或國族衝突此類大問題。換言之，該類立場輕忽了集體行動中展現出的團隊知能之重要性，較少機會教導學生如何共通合作以處理真正的社群問題，而這些社群問題正可使學生體驗邁向社群行動可能的阻礙，在發展與實踐這些如何克服困難的策略之中，也學習成爲一位公民(Brameld, 1965:6-7)。

綜上分析，Brameld爲其「教育即力量」的論述作一歸納：「教育即力量」係指教育是建構民主世界社群的行動力(agency)，教育是一種具有生產性的人類能量，其潛質足以擊退惡質退化的人類力量。而教師、學生與家長是唯一可以控制教育的人，將教育透過良好的方法達致良善的目的。換言之，「教育即力量」即指，教育具有足夠的力量使大多數的人們自己決定理想類型的世界，並且決定構築理想世界的方法，而非由少數具權力者來爲其他人作此決定(Brameld, 1965:8-9)。

參、文化學取向主張

「文化」是近來社會科學中出現的概念裡最饒富意義者，且相當多的學者投入論戰。首度由學術上界定其意義者乃是英國學者E. B. Tylor，其於1871年爲文化下一定義：「文化或文化...是一個複雜的整體，包括了知識、信念、藝術、道德、法律、習俗，以及其他作爲社會成員所需具備的能力和習慣。」(引自Brameld, 1971:16)在此界定中，社會是文化中極爲重要的一個層面，而一個社會會呈現出共通所珍視的習慣、價值、制度和技巧，並將之傳遞給下一代，這即是其文化特質。而「社會」與「文化」一詞的差異即在於「人類學」(anthropology)，人類學學者通常視人類社會(human society)即一個位置(situation)，群聚的人們於其中尋找自我，例如一個家庭、俱樂部，或是村落。Brameld意圖將文化概念帶入重建論，使其成爲一個具文化學取向(culturological approach)的教育哲學，並將該理念用於理解教育和師資培育觀中。

一、以文化作為理解教育之視鏡

在前述中可知，Brameld極強調教育與文化的緊密關係：教育是文化的內涵之一，而教育是重構文化的行動主體。在此理念下，Brameld(1965:15)提出一個模式以助於了解整體美國文化，這個模式由七個重疊的領域所組成，而以「教育」爲核心整合了其他六個部分（見圖2）。而Brameld於1943年在Minnesota大學任教時，也利用此模式引導大學部學生思考美國社會狀態並設計一個理想的未來(Thomas, 1999:266)。不過，Brameld認爲這個模式顯得靜態是其缺點，事實上文化並非是靜態的而且變動極快，每個領域當中也被衝突所包圍著，多種勢力之間的拉扯所形成的張力將會改變這樣的型態。



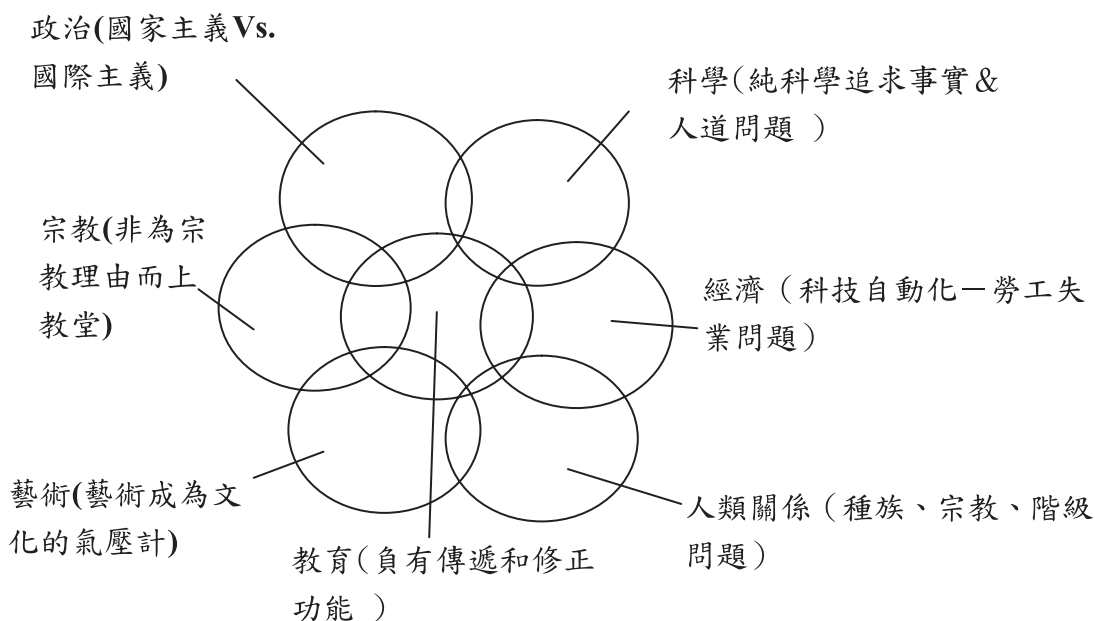


圖2：教育在文化中的位置

資料來源：*Education as power*. T. Brameld, 1965, 15. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc

Brameld首先以「科學領域」進行介紹，原因乃是眾人皆知現今是科學的時代，科學有其必要為現今的危機負起責任。科學家的確是面臨兩難：身為純然的科學家以追求客觀真理為優先，至於發明物的道德後果本非他們所關心的，然而，實質上，他們非常清楚發明物常會造成深遠的道德後果。尤其是原子能的物理學家製造原子彈、氫元素子彈和鈷彈，部分科學家堅持反對原子彈的測試，主要是其破壞性的效果非常大。科學領域中的道德衝突問題，是美國文化中的危機事實的第一個。第二個即是經濟領域。Brameld將經濟的危機視為是科學進步下的後果。經濟與科學的結合而產生了科技(technology)，並出現了「自動化」，自動化工廠的成長形成了美國當下的危機。自動化的過程產生勞工被取代的問題，工人不再被工廠所需要，勞工產生更大的錯置(Brameld, 1965:15-16)。

第三個領域即人類關係。這個問題除了是個人之間的關係還可以擴充至種族、宗教與階級。在美國的種族問題—黑人與白人之間的衝突問題，向來嚴重而且自內戰(Civil War)以來更加劇烈(Brameld, 1965:17)。

第四個為藝術領域。Brameld對藝術家的推崇與社會重建論先驅H. Rugg(1936)頗有雷同之見。Brameld認為藝術就如同整體文化氛圍的氣壓計一般，名實相符的藝術家能敏



銳地闡釋其所生活的時代，即如現在美國許多藝術家藉由藝術來表徵危機感，例如，T. Williams這位著名的編劇家即旨在描寫人類情感渴望、失去依靠、缺少方向或決斷力等主題(Brameld, 1965:17)³。

第五個為宗教領域。Brameld指出，據觀察家發現，美國上教堂的成員有明顯的增加，然而，研究顯示參加教堂活動並不主要是尋求精神上的鼓舞，而是這些成員有助於他們在階級的向上流動，獲得認可與贊同。形成教堂成員參加教堂活動，然而，基於宗教理由而參與的卻減少。此現象指出，宗教在美國生活中所扮演的角色產生了異常的混淆(Brameld, 1965:18)。

第六個為政治領域。Brameld認為政治在這六個由教育所統合的領域中佔有最重要的角色。美國政治的危機乃是在於國家主義政策和國際主義角色之間看法歧異的衝突問題，這已是由來已久。造成百萬的美國公民對於忠誠意義處於一種不確定的狀態：究竟應是服從於自己的國家，抑或是忠誠應擴及於國際組織？(Brameld, 1965:18)

最後中心圓的部分即是教育。在此清晰可見，教育是文化當中負有傳遞和修正功能的機構，與這六個領域彼此交錯，此即意謂著教育以某種形式與其他六個領域相互關係著，教育傳遞著每一個，也同時參與著對該領域的形塑改造(Brameld, 1965:18-19)。換言之，Brameld(1976: VIII ; 1965:12-13)主張教育是一個歷程(process)，而非一個地方(place)，教育極不同於學校教育。而在此歷程中，應發揮兩項功能－文化傳遞(transmit)與改善(modify)。當文化自我發現處於緊急混亂的情況並伴隨著衝突、破壞和慌張，出現了錯亂斷層的情況，即是危機出現時，教育的第二個主要角色－修正和革新即應更加強大。Brameld以危機的發生即如同疾病肆虐，教育應高度關切危機的原因與修正，發揮診斷(diagnostic)和預知徵兆(prognostic)的功能，比一般時刻更關注於展現它的診療功能，反映出整體文化中所存在的迷失與困惑。

二、文化學取向師資培育觀

Brameld主張以文化作為理解教育的視鏡，除了提出上述模式外，亦主張一種文化學取向的師資培育觀。Brameld(1976:56)指出視聽媒體與科技的革新，教學機與編序教學技術被運用於教育系統中，卻忽略了對主流統治型態的批判覺知，而導致學校學生通常是被決定的，其受制於例如學校委員會。Brameld(1957: XV-XVII)指出只以科學學科做為教育基礎是過於狹隘，而教育人類學(educational anthropology)在教育中應受到重

³ 在此領域中，Brameld卻未明指當下美國藝術領域的危機，是其特別之處。



視。他指出，教育基礎的研究不能以這是心理學、那是社會學、那是哲學等此種分割知識的方式來進行，也因此將課程劃分為各專門學科，在師資培育課程中也是如此，這樣一來這些都不適合成為基礎課程(foundational courses)，而以納入人類學思維的文化觀點做為探究教育的基礎，乃在於意圖為「教育是一種重要的文化事業」提供一個更具理解性與基礎性的見解(outlook)。以往師資培育只告訴老師們在教室實務中的「技術性知識」(know-how)，包括技巧性和事實性的知識，這的確是需要的，但是只有這些是不夠的，身為一位教師需要知道得更多。如果他們能夠有效能地表現自己的角色，如能再加上理論架構，則會使技巧與事實性知識的行使更具目的性與持久性。Brameld(1965:11-12)肯認教師是教育專業的表徵，當行為普遍地出現不穩定與衝突時，他們則必須開始扮演修正、治療與預言的角色。但是，Brameld也感慨地發現，即使危機產生，仍另有其他教師堅稱沒有危機，固著於強調穩定、按照一切已制定的方式，認為學校只需要執行傳統的角色即可，這是一種校園危機。

除了批判學校教育主流思維的強制性外，對於課程內容，Brameld亦多所批評。例如，高中時代所謂的「世界史」，實質上整個只是西方史，也多半是以時間排序的方式對於過去世界的說明，較少對於現今世界文明的議題提出闡釋，或是論及未來的期望或目的。對於東方與南方的民族或國家以及現今議題與未來方向，這些都是Brameld所關注之處。所謂文化民族優越論(cultural ethnocentrism)與地方偏狹主張(provincialism)已經過時了(Brameld, 1976:58)，Brameld指出應邁向全球取向的正式教育。

對於當下學校課程保守性與偏狹性的弊病，Brameld認為唯有教學專業自身轉型，課程才可能轉型。Brameld認為經過師資培育之後，不僅是被賦予兼具教師與世界公民兩種角色的任務，也應獲得如醫藥人員一般的專業資格，即如同T. Aquinas在多個世紀前所言：教師是靈魂醫師(physicians of the soul)－因為他們關心每個人類的實現(Brameld, 1976: 59-61)。由Brameld的觀點發現，重建論者視教育即力量，而教師正是將教育正向能量善盡發揮的重要推手。故而，師資培育必須除了技術性知識的學習外，亦必須培養文化意識，而這也包括下列近來已關注的環境生態議題。

肆、環境主義思想

本文前述提及Neperud(1995)認為早期社會重建論者的實踐可視為是環境主義發展的基礎。就Brameld而言，環境主義的觀點在他《教師即世界公民》(The Teacher as World Citizen)此本演講集中可見端倪。Brameld (1976: 64-65)引用W. H. Kilpatrick常告訴學生的一句話：「學習生活」(We learn what we live)。但是Brameld指出，實質上，在傳統的學科式課程當道的教育中，人們並沒有其他的學習方式，除了學習到厭惡學習。Brameld



自陳，身為一個世界公民，他期待應用人文心理學（humanistic psychology）的認知理論與學習理論於每日的教學上。其視學與教是一個整體或有機的過程，視學生自始至終即是一個「完形」（gestalt）—非單一的個體（individual），而是生存於眾多個人組成之社群中的一「個人」（personality），這些眾多個人在他們每日的經驗中相互影響。同時，人文心理學也意指著人類與自然的協作，「自然」指的是所有的自然，從地球上我們腳下的泥土、金屬，身旁的空氣、水，以及天堂。在此意涵下，生態實指的是「學習生活」（learning to live），不只是與族群和文化，也包含整體環境。

Brameld認為「教育的歷程始於人類生活的起源，而終於盡頭。」就此理由，每位公民自其年少時即應有參與學-教的機會，直至其成年。到了成年亦應如兒童一般就有就學機會，更重要的，應該讓他們參與重建世界秩序，了解其中的問題與阻礙。此外，教育的設計更應讓他們（包括成人與兒童）發現生態系統（ecosystem）的整體意義與關鍵運作。而此種設計的核心理念即是集體參與溝通、計畫、達成共識與行動—學習如何彼此勇敢地正視，如何從事創造性的對話，如何解決衝突，如何尊重異議，如何轉換共通理念成為可行的行動...如此一來，世界秩序的希望才可能存在。在此理念下，Brameld呼籲兼具公民身份的教師（teacher-citizens）應擴展與超越被過度簡化了的操作制約的行為學派心理學思維，邁向更具成熟的心理文化理論（psychocultural theory），包括政治、經濟、美學等（Brameld, 1976: 66-67）。這樣的思維，對於後來環境主義的關注者而言，具有其啟發性。

根據早期社會重建論者的理念，再加上的批判教育學學者所延續的相關環境主義立場，後續的研究者R. W. Neperud提出了一個基於社區、多元文化與重建論原則而發展的轉化型環境設計教育（transformative environmental design education），並主張其應成為教育的重要內容，包括社會教育與藝術教育。Neperud(1995:232)認為以重建取向為立基，以革除社會問題（包括環境問題）為核心的思維下，應包括四項範疇：

1. 人/環境關係；
2. 人類的差異如何藉由種族、階級與性別呈現在環境事件上；
3. 鑲嵌於視覺與環境現象中隱而不顯的支配和權力必須透過公民的增權益能而予揭示；
4. 創造觀與審美行為不僅是一個目標的具體化而已，而更應置放於社區紋理（texture of community）脈絡中。

此種課程，Neperud (1995:233)稱之為「環境認知」（environmental knowing），與jagodzinski所倡導的「綠色美學」（green Aesthetic）以及Norberg-Schulz所指的「存在空間」（existential space）理念亦有相似之處。其主張環境認知起始於「身體」，由內向外拓展至更遠的空間，包括物體、場所、房屋、街坊、社區與地區，而這樣的次序也是上述兩位學者認為適宜成為設計環境課程的階段。

此外，與Brameld採相同終身教育立場，Neperud(1995:233)指出環境設計教育不僅是在兒童與青少年正式教育期間發展新的覺知與理解，更需延展至他們離開正式學校教育，仍能持續接受以「視社會為己任」為核心的教育。Neperud認為應結合教師與社區成



員之力共同討論一些需要處理的問題，例如，「環境」所指為何？地方環境如何形成？而且需包括對週遭表象下的權力、意識型態、經濟與政治力量的分析。

伍、Brameld的社區學校課程實踐

Brameld除了於大學任教之外，其理念亦在高中階段實踐過。1944年於Minnesota州Floodwood城市的高中，Brameld將所倡導的理念「學校即社會變革的行動主體」化為實際的社會重建課程。不論是社會重建論的先驅，如Dewey、Kilpatrick或是Rugg，他們都認為學校是適合進行社會討論與省思的公共場域。而社會的進步必須藉由慎思、實踐智慧(practical intelligence)。換言之，公立學校是擴展民主概念以滲入社會各層面的重要工具。在Brameld與Floodwood方案的合作中，可以看見他的理論如何轉化為實務，而實務也如何影響理論，同時其為倡導民主教育的發展和侷限提供了一個鮮活的經驗(Thomas, 1999:262)。

Minnesota州的Floodwood高中重建之課程方案的緣起，乃是在學區督學L. Harris的領導下，由Minnesota大學研究生Hovet與Brameld討論規劃出「美國藍圖」(Design for America)方案，該方案實施為期一個學期。Harris將該校發展設計為「社區學校」(community schools)，其理念為(Thomas, 1999:264)：

1. 學校是社區的一部分，應該以任何可能的方式協助解決社區的社會與經濟問題。
2. 對學校而言，社區的資源與問題都是重要的教材，且能進一步發展成為學校的科目活動單元。
3. 透過師生共同設計學校-社區科目活動單元中，民主原則得以實現於學校實務裡。
4. 在建造一個安全、富涵文化與運轉無礙的社會工程中，學校應承擔問題解決的角色，對政治結構做出獨特且必要的貢獻。

於Floodwood高中實施的「美國藍圖」(Design for America)課程計畫乃沿續自Brameld在Minnesota大學與大學生所發展的討論會，在討論會中，引導大學生思考在戰後的美國應該建構出何種社會。Brameld引領大學部學生批判地檢視美國社會狀態，辨識基本人類需求以及思考這些需求該如何透過社會計畫而達成。學生們透過分析經濟、政治、科學、藝術、教育與人類關係而設計出一個未來。上述討論會經過修正與擴展遂而成為Floodwood高中的課程。共約51位學生花費一天兩小時，每週五天，為期四個半月，共同思考戰後美國社會的需要與抱負。這個課程於初高級英語和社會領域課程的時間實施，由Hovet督導組織一個教學團，Brameld則以指導者身份參與。1944年，Brameld與學生見面，引導學生聚焦於一個核心問題：「身為一位年輕的公民，我們想要為明日建造何種類型的社會？」之後對於此方案，由學生採不記名投票決定是否要參與計畫或是要維持傳統課程，結果只有三位學生反對參與。為評鑑方案的影響，Minnesota大學



教育研究院委員會監督此計劃的設計，並使用三種評鑑工具：商業標準公民測驗 (commercial standardized civics test)、學生社會知識能力發展評鑑 (faculty-developed assessment of students' current social knowledge)，以及教學團隊建立的社會態度評鑑工具 (instrument on social attitudes constructed by the instructional team)。本研究的預期成果為：從這些工具的檢視中獲得「說服學生相信來自基層的民主社會主義 (grassroots democratic socialism) 的價值」之合理結論 (Thomas, 1999:266-268)。

在此課程接續階段，學生發展並實施一個社區態度的調查。這個調查旨在讓學生了解 Floodwood 城市的成人現今的經濟與政治觀點，從調查結果中，學生回顧了 25 年來美國政治與經濟生活。Brameld 藉由此調查引導學生體認：從這些證據中發現，過去的社會解決方案並無法改善許多美國人的生活，因此，重複過去的行動是無法替代審慎的民主社會計畫去解決當代問題，而這個研究即是對於「民主」意義探究的過渡。之後，學生藉由自身經驗以及對於美好社會的願景發展出一個理想社會次序的特徵，並運用 S. Chase 的著作《美國目標》(Goals for America) 為指引，學生們發展出人類需求的清單。該清單有 12 項：1. 充足的營養價值；2. 足夠的衣服；3. 遮蔽所與隱私；4. 性別表達；5. 生理與心理健康；6. 穩定的工作與收入；7. 伴侶、相互奉獻與歸屬；8. 常識、欣賞、地位；9. 新奇的事物與休閒活動；10. 知識與資訊；11. 分享、參與；12. 秩序、方向與意義。Brameld 認為，藉由認可這個清單上的道德價值，學生被激發起動機去探討滿足所有公民需求的社會選擇權之議題。實現基本需求成為學生選擇政府的考慮標準，對其他經濟政治系統進行調查與評估立基於這樣的前提：最好的政府是能提供公民機會實現基本需求。Brameld 與學生代表並將這個需求清單交給「親師協會」(Parent Teachers Association) (Thomas, 1999:268-269)。

此方案的下半部分，由 Hovet 和 Brameld 提供閱讀清單與指定書籍等作為學生學習材料來源。這些閱讀材料與活動旨在檢視民主社會主義 (democratic socialism) 在不同社會生活面向，包括經濟/政治、科學、藝術、教育與人類關係，所可能帶來的影響。經濟與政治面向的探討約費四週的教學時間，透過小組研究、報告，以及對目前的議題，例如解除武裝、和平經濟、生產與就業、國家計畫、社會安全、政府角色及公民自由權等再進行思考。這些議題是由教學團所規劃的。科學與藝術的探究一起進行，學生接觸一些支持 Brameld 重建論觀點的學者與藝術家的作品，例如 John Steinbeck、Walt Whitman 與 Carl Sandburg 的文學作品，Frank Lloyd Wright 的建築學，Diego Rivera 的壁畫，以及相關的影片。學生在指導委員會的引導下，提出各小組的計畫報告。而科學部分的目標乃是在擴展學生的科學概念以應用科學方法來進行社會問題解決。科學與藝術的探討各花費一週，而教育與人類關係的探討則各佔了兩週。透過影片「學校」的觀賞後，學生思考現今美國學校狀況，並討論現在社會需要何種類型的學校。所指定的閱讀材料則是與 Brameld 教育改革觀點相符的內容。此外，有些小組亦探討教育改革中的某些特殊領域，例如學校財政、課外活動與測驗方法等。各組討論有關當下學校教育的問題與建議，並在全班前公開報告。在人類關係部分的學習上，學生辨識現存社會關係的類型，例如家庭、種族、



教徒、民族起源、社經地位等，以及什麼問題侵蝕著這些社會關係。並且透過閱讀與簡單書寫，提出社會關係的改變，並提出建議且達成共識。課程的最後兩個禮拜，則是引導學生將思路編織成一個結構，建議閱讀的是一本烏托邦式的小說Edward Bellamy的《Looking Backward》。根據這個計畫，小組需要對社會改變提出建議，之後，學生再將這些想法形成執行的策略。在此計畫結束時，Brameld則對這個班級發表演說(Thomas, 1999:270-273)。

Brameld認為學生對於所準備的導論教材有適當的回應，學生大都同意Brameld所列出的人類需求清單，雖然他承認「宗教與自我實現」(religion and self-realization)的需求學生「不易理解」。當然，這個方案某些部分，Brameld也提出了省思。例如，教學團隊覺得某些議題「太過爭議」，遂避而不談。教學團也發現，或許學生的閱讀教材來自於Brameld的大學討論會中，也可能有些議題與傳統課程關係較為疏遠，所以對很多學生而言，難度較高，造成學生專題討論時動機不強。而小組討論也挑戰著教室管理。此外，當這個方案仍在進行中，兩位執教的教師即離職，Brameld認為教職員未參與整個方案的計畫與呈現是不利條件。Hovet認為學生在計畫中達到了明顯的學習成果，包括學會在討論會及課堂討論中合作，並且展現出對所關心議題了解的渴望。此外，也學會了表達自己的看法與傾聽不同於自己的觀點。學生也透過多種方法規劃美國願景，而其正是展現對於民主生活過程的信任。Hovet認同這個計畫的價值性，認為可將其推廣至其他學校，但是需注意學校其他成員的參與、運用大量外部資源以及降低生師比為15:1等問題，這些都是確保該課程計畫順利實施需注意之處(Thomas, 1999:273-274)。

這個floodwood方案最別具意義的結果應是對於Brameld理論建構的影響。在Brameld後續二十餘年所發展的教育計畫裡，「美國藍圖」中許多關鍵要素皆已先行實施，包括採用歸納法決定社會價值，學習小組在社會政策上達成共識是必要條件，採用論辯性對話(defensible partiality)作為教學方式以取代灌輸，課程組織以社會面向為核心等(Thomas, 1999:270-273)。足見此方案規劃與實施對於Brameld的重建論主張與教育實踐面皆有意義性的價值。

陸、評論與影響

一、評論

重建論被稱為美國二十世紀重要的四大教育哲學之一，但其論述仍有待討論深究之處，其中美國教育哲學家Ozmon與Craver(1995)就其理論與社會實踐提出一些分析與評



論。他們的分析與評價多半以實用主義主張為基點進行區辨比較與評價。

重建論者相信他們的取向不同於實用主義(pragmatism)，但是因而視J. Dewey不支持基進(radical)的解決之道，Ozmon與Craver(1995:194)認為恐怕是誤解。Dewey對於「方法」的重視顯現在他常論及的「科學方法」(scientific method)、「民主方法」(the democratic method)、「探究方法」(the method of inquiry)與「合作智能」(cooperative intelligence)等字詞上，並且他將上述探究類型運用於社會重建上：形成問題，發展事實、證據與說明，審慎推理形成假設，以及透過與實際社會互動評估假設，選擇解決方案並行動(Campbell, 1984)。換言之，Dewey認為社會問題的解決方法必須審慎思考，並以極戒慎之眼預測結果，而進行實驗。足見，Dewey是一位謹慎、基進，為社會改變而奮鬥的沉思型人士，相較之下，重建論對於社會問題與其匡補之道的分析失之於淺薄與表面性。此外，重建論者對於「改變」強烈要求，並且提議改革，然而比起實用主義對於學校的真實影響而言，重建論所主張的教育宗旨與方法之影響則是微乎其微，極難辨識。或許因為實用主義者的建議較易於接受，表象上也較為溫和，但是或許也可能是他們提案具深度與可實行性。而重建論者的建議對普羅大眾或大部分的教育者而言，不孚眾望(Ozmon & Craver, 1995:195)。

再者對於多元文化教育的重視象徵著重建論的向前推動。確實重建論倡議文化多元論(cultural pluralism)已多年，因此，評價其影響則必須將多元文化教育納入。不過，除重建論者的努力之外，亦有一些種族團體，例如美籍西班牙裔、美籍非裔或美洲原住民等為多元文化教育的發展而奔走。因此，相較而言，比起實用主義對於進步主義教育的影響，重建論對於多元文化教育則相對不明顯。雖然重建論的哲學觀點是成功的，因其理念已為老生常談，且其假定也被他人所接受，但是即使人們接受「改變」的需要以及為有待滿足的需求而努力，但是「正義」與「改變」似乎並非是重建論獨有的特質(Ozmon & Craver, 1995:195)。

在許多觀點上，重建論對於學校所能為(what schools can do)有個浪漫的念頭，然而，近來歷史學家，如Michael Katz、David Tyack或社會學家James Coleman與Christopher Jencks的研究指出，人們對於學校的期待已遠超過學校的實際作為，學校無法直接影響收入、種族接納與社會均等。重建論前輩Counts相信當教育者聯手合作時，偉大的社會改革將會來臨與達成，但是，是否教師能成功達成此種力量，或是善用此力量，都是令人質疑的。Counts認為教師應參與政治行動，為社會改變提供道德基礎，此種假定可能遭到嚴肅的質疑(Ozmon & Craver, 1995:195)。

另一個令人質疑的是他們的民主觀與決策觀。他們的先決假定是：改變是需要的，且通常開始實踐前必先確定目標，這與Dewey「開放的結果」(open-endedness)和「方法與結果的密切關係」之概念截然不同。重建論倡議世界法律，但是，要人們接受法律，則該法律必須尊重基本的文化型態，而且必須由人民自己或其代表來制定，然而，世界文化是多樣性的，欲建立一個每個文化團體皆能對其忠誠的普世法規，可能性與可行性



實令人質疑。不僅是一個世界性的法規可能蔑視文化多樣性，實質上它假定，將人類行為集權控管是善的，然而，任何在世界範疇中的集權，對於社會改變可能會有不利的結果(Ozmon & Craver, 1995:196)。

二、影響

儘管學者對於重建論主張與實踐影響力多有批評，但是即如教育改革學者J. Goodlad (2002)所言，社會重建論依然存活著並影響現今美國教育。本研究就其對學校課程影響分述如下：

(一) 構築「社會問題核心」的課程發展類型

Brameld建議，學生半數以上的時間應花費於傳統學校結構之外，在一些「地方」(place)從事學習，而非在一所學校內。傳統課室場域或許具有價值，然而，最重要的事應是使學生能用其所學。在主張以問題解決作為首要的課程類型下，Brameld提出一種「輪狀課程」(the wheel curriculum)的組織方式，他認為核心可視為是車輪的輪轂(hub)，即學校方案的中心主題，輪輻(spoke)象徵相關研究，例如討論小組、實地經驗、內容和技巧研究，以及職業研究。輪轂與輪輻彼此支持，車輪輪輞(rim)（邊框）則代表分析與綜合的能力。每一學年的課程可以以一個輪狀呈現，但彼此間具有持續性，一個輪來自於另一個，並具有強化性，雖然每一年不同，但是會承繼自前一年的問題與解決，並形成一個綜合體。Brameld認為重建論的課程同時具有「向心力」與「離心力」：向心力係指它吸引社區人們聚焦於一個共同的研究上，而離心力係指它由學校向更寬廣的社區擴展，由於此種在學校與社會的動態關係，故而，它具有協助文化轉型的引導能力(Wzmon & Craver, 1995:192)。

以社會問題為探究核心的主張，在後續的學術論述中也持續受到重視。Smith, Stanley與Shores認同Brameld的價值建構與人類需求表列，在他們出版的《課程發展綱要》(Fundamentals of Curriculum Development)(Smith, Stanley & Shores, 1957)綱領性教科書中，亦將「社會問題核心課程」納入。三位作者並為重建論常受質疑處提出釐清，其中有關課程方面包括，否定社會傳統受忽略、兒童研究社會問題能力不足的疑點，以及肯識學校推動社會問題探究的重要角色，並且提出不應把社會問題視為唯一的課程選擇標準。

「社會問題的準則忽視了社會傳統(heritage)的重要性」是重建論常被批評之處，然而，這是一個嚴重的誤解。許多教育者堅稱教育即是精熟社會傳統，而重建論者則認為：應將傳統作為深入探究與問題解決的工具。而此正是教育歷程的本質，因為在此歷程中，才能真正地精熟傳統(Smith, Stanley & Shores, 1957:637)。此外，「兒童能適切地研究社會問題嗎？」反對社會問題做為課程內容準則者認為它僅適合成熟的學者和成人，並不適合未成熟的兒童。事實上，Smith, Stanley 與 Shores(1957:638)認為這項反對是基於一



種誤解。無人主張兒童應重建社會秩序—或許在他們能力所及範圍內去參與這項工作，對其自身與社會是有益的。重建論是主張透過探究社會所面臨的問題，從而更佳理解他們所生存的社會。另一個反對是來自於認為：思維能力是後天浮現的能力(emergent capacity)，有賴於透過對現存知識的精熟。但是這個立場是站不住腳的，Smith, Stanley 和 Shores(1957:639)提出說明：認為「思維能力(the ability to think)是一種獲至的能力(acquired ability)」是真實的，但是認為學校兒童無法思考，或者視他們的思考與成人的思考不同⁴，這都是有誤的。此種能力的獲得不是來自於對已組織完整之材料的正式探究，而是青少年與其所屬團體在社會生活中共同分享而得的成果。批判思維的確需要某些能力進行理論分析，以及對相關原則和事實的理解，但是批判思考並非是同化他人的思維而產生的結果，而是當學生被鼓勵為其自身而思考，或是共同選擇研究問題、組織學習活動時，他們即充滿著活力與智慧地回應這些挑戰。Smith, Stanley 和 Shores舉例，即使連數字組合的教學，透過經驗與問題解決的理解性學習，被發現優於純然地訓練。像已有一些證據顯示，直到兒童發現數字組合對他的意義後，才容易將數字組合加以記憶。而這個發現也適用於任何其他的領域。

此外，質疑兒童是否有探究社會問題的能力，反對原因亦有來自於認為「兒童在能智慧性地思考解決問題前，必須先理解掌握複雜交錯的社會問題」—這樣的觀點，接而形成如此的謬誤原則：學生在理解力尚未完善前，不能要求他們處理問題。然而，上述的觀點應正確地解讀為：所選擇的探究問題必須在學生的經驗和理解的範疇內。換言之，興趣、經驗與智慧成熟度皆應是選擇社會問題的重要思考點(Smith, Stanley & Shores, 1957:639-640)。

而Smith, Stanley 與 Shores(1957:646-649)也提出一個重要的釐清：重建論主張公立學校應以重要社會議題的探究作為課程核心，因為當學生面對社會問題與變革和重建時，學校扮演了形塑學生態度、信念與行為的重要角色，是重要的社會教化力量之一。但這並非意謂著社會問題應成為課程內容選擇的唯一標準，課程應透過各種其他探究類型而完成。換言之，核心課程雖是首要且基本，但並非課程的全部，一個完善的教育應達成各類型的學習成果，包括熟悉巧妙地操作事物、邏輯分析等相關能力、小組討論與合作等與他人關係的技巧、理解能力、鑑賞能力等。無疑的，有些能力與技巧能在核心方案中發展，然而，有些則必須採用其他方式，如個人品味、興趣，以及身體活動等的發展即是一例。對於學科課程(subject curriculum)的反對原因來自於它具有學術研究性質，但並不表示這種學科在普通教育中應被排除。科學的方法在現代文明中扮演了非常重要的角色，具智識的公民應理解科學的基本精神與含義。不過，對科學的探究應強調方法與功能而非內容，對學生而言，進入研究學門應相較晚些，並且需顧及其興趣和能力。職

⁴ 作者根據許多美國心理學期刊研究兒童推理能力的成果（包括Piaget）指出，雖然年幼的兒童的推理與成人的有所差異，但是這種差異在約七或八歲時即消失。見Smith, Stanley & Shores (1957:640)。



此，作者認為學校與教師採用社會問題做為課程核心者，亦應結合專家建議和支援，如此則更有助於開展對問題的探究。

(二) 影響後續在職教師的課程實踐

除了Brameld自身投入的研究之外，亦多有人採用社會重建理念進行課程設計與實施。有一份研究成果是一位初任教師Jim與師資培育機構教師為期達一年行動研究的合作(Bondy & Mckenzie, 1999)。Jim第一年任教於Baker小學，該小學的學生有91%接受早午餐的減免補助，76%是非裔美籍人士，40%屬於貧窮階級。一般而言，Baker小學被視為是富有挑戰性的學校，特別是對初任教師而言，因為該校家參與度低，學生成就動機低落，學術技能不足，以及出現侵略性的社會行為。

Jim這位初任教師是一位中產階級的白人男性，他懷帶著社會重建論之教學理念進入第一年的教學。在此研究報告中，研究者歸納出有關重建論的教育觀點，例如：重建論視教師角色即是讓學生準備能開始管理他們的自己的生活，並與他人共同合作，以及勇於引領社會的改變。社會重建論者的教學取向可稱為是一種「想像式」(visionary)，在教學中鼓勵學生想像可能的世界，並且以「實踐」(praxis)概念為基礎，聯繫省思與行動(Bondy & Mckenzie, 1999:130-133)。

本研究以晤談(與初任教師Jim, Jim的學生、同事與校長)、觀察(教室觀察)進行資料分析，並包括書面文件以及反省日誌的分析。初任教師Jim除了以社會重建為課程理念外，他認為亦可藉以培養學生的挫折復原力(resilience)，其視復原力的培養是社會重建課程實踐的基礎。因之，他在這一年活動規劃了社區服務方案、男童軍小隊與社會技巧發展三個單元計畫，旨在透過活動以期待鼓勵、激發、促進學生，促發他們的希望感。這也成了Jim教室生活的一部份，而此則有助於支持社會重建課程的實踐(Bondy & Mckenzie, 1999:140)。

Jim設計的社會重建課程主要為「平等與偏見」(equity and prejudice unit)、「環境正義」(environmental justice unit)兩個單元。就「平等與偏見」單元，Jim用了八週的時間發展這個單元，以協助學生聚焦於與種族、性別、年齡、階級與能力等社會相關議題。在有組織性的討論中，鼓勵學生表達自己的經驗與釐清他們的信念，引導學生從種族、性別與世界各國切入來檢視財富分配。最後，學生討論「黑人英語」和「白人英語」的差異，以及在社群中使用語言的方式的意涵。並且閱讀積極投入社會改變運動的知名或略為知名之行動者，比較他們不同的社會重建模式，從比較中學習到衝突解決和問題解決的取向，發現也可用於Jim的教室中。另外，在此單元中，Jim還規劃了一個全天的討論會，討論媒體影片中的刻板印象，發表者為地方人士與從事社會改革的行動者，其他出席人士還包括美國退休人員協會、國家婦女組織、有色民族國家協進會、聾啞視障服務中心、大專院校專家等代表。在這個活動中，他們討論了媒體中的刻板印象，例如，Disney的「小美人魚」(The Little Mermaid)影片，學生們一起檢視每一個



角色的特質和慾望。他們將每一個角色的姓名、特質描述與意圖用圖表列出，以使學生更清楚而細微地辨識出影片中所蘊含的訊息。討論中發現，片中的「好人」(good characters)通常是白皮膚(light skinned)、富吸引力(attractive)、聰敏與富有；而「壞人」(bad characters)常是暗色的有色人種、無吸引力(unattractiveness)、低智能與貪婪的。此外，課堂上也關注影片中性別角色，他們注意到小美人魚放棄她的家庭和才能以換取接近男主角的機會，他們討論男性的角色總是被塑造為勇敢的英雄，將女性從自我縛綁(self-imposed)的危險中拯救而出。接續這片小美人魚的討論後，再由學生觀看另一部Disney影片，由他們依自己的觀點來評論，將他們的發現以口頭和書面報告來發表，爲了協助學生能看待自己成爲一位具有知識與技能，以及能影響他人的行動者，Jim安排了一位地方報紙的記者來採訪他的班級，這個訊息以及熱烈參與討論和照片在地方報紙中的頭版被報導(Bondy & Mckenzie, 1999:144-145)。

環境正義單元是Jim設計的社會重建論課程的第二個範例。Jim和任教於另一所學校的五年級老師合力發展這個單元，這位老師獲得個補助金購買了測試裝備和工具來測量他們學校與鄰近的空氣、水和土壤的品質。當學生完成田野工作與分析樣本，即在網路上交換彼此的發現結果，老師也引導學生檢視城鎮兩邊資料之間的相似與差異性，以及提出假設來解釋發現結果，也協助他們建立一個網站以能夠發表他們的結果，促進對這個課題的互動。學生對這個單元的熱烈投入，促使兩位老師提出更大的土地調查計畫，調查目的在於關注當時更大的社區議題—有關固體廢棄物和堆置的新地點，這份計畫獲得補助，並且成爲Jim在Baker小學第二年的部分課程(Bondy & Mckenzie, 1999:145-146)。

研究者訪談學生，他們表示從Jim所規劃的建立復原力與社會重建課程中獲益良多。例如：學生表示「老師幫助我相信自己」、「他試著教導我們世界上的任何事皆有個目的...我們能夠走出去並努力使我們的世界更美好...我們非常重要，我們能創造不同(difference)」。學生對Jim的評論回饋，讓Jim覺得引導學生參與社會重建課程是值得投入的事(Bondy & Mckenzie, 1999:145)。

除了來自於學生正向的回饋之外，本研究也對於社會重建的課程與教學歸納出可能的挫折與困難。研究者綜觀Jim以社會重建的觀點進行教與學之中，認爲最顯著的結論是一那著實是一份辛苦的工作。即使如Jim這位開朗、自信、具創造力、活力的初任教師，也會質疑自己是否具有有效實施的能力、質疑他自己所選擇的學校、質疑未來的教師生涯。然而，從第一年獲致的洞視(insight)中，使他充滿信心地邁向在Baker小學的第二年教學。在這一年教學中，Jim遇到了一些挑戰，首先，學校教育向來強調被動順從與接受，Jim未將學生長久以來已被濡化(enculturated)的本質納入考慮。他們對於Jim所呈現的一切，剛開始表現出抗拒是可以理解的。其次的挑戰來自於全校性特閱讀方案中五年級團隊的結構，Baker小學五年級有兩班，除了Jim之外，還有另一位資深教師，她提議和Jim在主科部分進行交換教學，該資深老師負責兩班的數學和語文，Jim則負責科學和社會，可是Jim並不認同這種被區分的方式，因爲Jim認爲如此一來，阻礙了他與自己班



級關係的建立與持續，兩人在教學信念上產生了差異。而且Jim認為如此一來，學生對教師的角色界定也受限於任課科目，認為他是某科目的教師，當Jim介紹一些活動不符合學生認為的角色時，他們表現出抗拒(Bondy & McKenzie, 1999:146-147)。

從上述研究歷程與成果發現，社會重建論作為一種教學取向，對於學習者與教師而言皆是相互學習與成長的歷程，而社區與學校在社會問題核心議題的探究中凝聚成爲一個合作的關係。

柒、結語

本研究旨在探討重建論的核心論點，以及重要代表人物Brameld的主張、教育實踐以及對重建論的評論和重建論的後續影響。經由上述探究提出本結究之結語如下：

一、Brameld 圖構重建論的核心論述，呈顯其整全性特質

重建論以危機哲學、價值哲學與跨足永恒主義、精粹主義及進步主義等他類教育思潮要義，形構自身之特徵，以世界文明爲其未來導向之目標，冀以達致民主本質。其並修正進步主義哲學論點，以教育爲達致目標的重要方法，肯認「教育即力量」立論。換言之，其強調教育乃是打破許多阻礙改變的慣例，重構文化的行動主體。此外，並輔以科學的精神病學以及K.Marx社會科學兩大資源，分析個人與群體的非理性層面，上述種種顯現其核心論點之整全性特質。

二、文化學取向之教育觀為教育與師資培育之理解提供了綜識之整全視鏡

(一) 文化學取向主張不應以原子式地分割教育或師資培育課程基礎論述，應視教育為一種重要的文化事業

文化學取向納入人類學觀點，反對將教育基礎分割爲心理學、社會學與哲學等，而應以文化學作爲探究教育的基礎，以彰顯教育是一種重要的文化事業，並以文化中的「濡化」意涵，直指教育應負有文化傳遞與修正之角色，是重構文化的行動主體。而教師更是扮演靈魂醫師之要角，兼顧技術性知識與文化意識之涵養，善盡教育能量的正向發揮。

(二) 文化學取向促使全球教育與環境生態議題成為社會重建論新世紀之課程關懷

重建論者以滿足人類共同需求爲基調，引領全球議題與問題之解決，邁入新世紀，其所重視的主題包括跨文化意識之全球教育與生態環境議題。在全球教育方面，期以透



過檢視、反寫與體驗帝國主義教育學，破除主流知識餘毒，開展美國新世代對於全球現象理解之寬度與深度。而環境教育方面，則主張人類與自然之整體環境間的協作，始自身體之認知，向外拓展至更遠空間，培養對存在空間之理解，達綠色美學之涵養。

(三) 社會重建論者透過化理念為課程實踐的行動，和以行動與理論之對話，建構理論之飽和度與價值性

綜觀教育/課程史中許多思潮的出現與崩毀有如曇花，看似璀璨卻剎那，然而社會重建論述依然能夠以動態之姿，隱然而深遠地影響課程領域之實踐，不可忽略地是其重要的行動力量。換言之，社會重建論之理念不僅停留於理念發想階段，其思想倡導者自身亦化教育/課程理念為實踐行動，並透過行動結果修正理論，提出自身理論欲化為教育實踐時的可能阻力與配套措施，提升理論之實踐力與論述飽和度。

三、社會重建論雖遭逢論述基調上之批評，但對於後世之教育/課程領域影響甚深

(一) 社會重建論遭逢理念與教育實踐等層面的批評

社會重建論身為二十世紀重大教育哲學之一，其亦遭逢論述上之批評。在其理念上，學者批評其社會與教育改革之主張未及實用主義者Dewey思慮謹慎與可行。復次，重建論的重要主張如多元文化、正義與改變等哲學觀點，同樣也多為其他團體所論及，因此無法彰顯自身論述之獨特性。再者，社會重建論期許學校與教師參與推動革新，在現實上卻發現學校與教師力有未逮。此外，其主張建立普世法規卻又強調多元文化觀點，其中顯現的矛盾令人質疑其可能性與可行性。上述批評顯現出社會重建論論點上的邏輯謬誤與理想-實踐層面上的落差。

(二) 社會重建論對後世之影響包括教育/課程理論發展與師資培育課程實踐

雖然在美國歷史上因為時代的各種危機，例如Sputnik衛星危機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，並且其相關主張與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。儘管在美國，重建論並不總被接受，但他們能激發與促動對重大議題的思考，包括，社會價值、人道正義、人類共同體、世界和平、經濟正義、機會均等、自由，與民主，以及近來的環境教育議題等，並試圖提供更完善世界的願景與達成的方法，而重建論所關心的議題，對世界而言正是缺乏的。其對於教育與課程實踐層面的主張，亦以潛藏形式蔓延其影響力。故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

- 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.
- Brameld, T. (1957). *Cultural foundations of education: An interdisciplinary exploration*. New York: Harper & Brothers.
- Brameld, T. (1965). *Education as power*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Brameld, T. (1971). *Patterns of educational philosophy*. New York: World Book Company.
- Brameld, T. (1976). *The teacher as world citizen*. Palm Springs, CA.: ETC Publications.
- 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 education*(pp.49-120). San Francisco, CA: Alan H. Jones.
- Campbell, J. (1984). Dewey's method of social reconstruction. *Charles S. Peirce Society*, 20(4), 363-393.
- 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.
- McCutcheon, G. (1982). What in the world is curriculum theory? *Theory in Practice*, 21(1), 18-22.
- Neperud, R. W. (1995). Texture of Community: An Environmental Design Education. In R. W. Neperud(ed.), *Context, content, and community in art education-Beyond postmodernism*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ozmon, H., & Craver, S. (1995). *Philosophical foundations of education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Raffel, A. (1997). Introduction-In praise of educational reconstruction. In S. Roberts & D. Bussler (Eds.), *Introducing educational reconstruction: The philosophy and practice of transforming society through education*(pp.7-14). San Francisco, CA: Alan H. Jones.
- Rugg, H. (1936). *American life and the school curriculum*. New York:Ginn and Company.
- Smith, B. O., Stanley, W. O., & Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of curriculum development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.



T. Brameld 重建論之教育思想探究

Thomas, T. P. (1999). The difficulties and successes of reconstructionist practice: Theodore Brameld and the Floodwood project. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(3), 260-282.

Weltman, B. (2002). Praxis imperfect: John Goodlad and the social reconstructionist tradition. *Educational Studies*, 33(1), 61-83.



On the T. Brameld's Educational Thoughts of Social Reconstructionism

Lee, Ya-Ting

Assistant professor. of Education, National Pingtung University

Abstract

The purposes of this study was to explore the central viewpoints of social reconstructionism, T. Brameld's thoughts, education/curriculum praxis, and critique of reconstructionism by scholars as well as influences. Brameld was most influential in building reconstructionism into a more fully developed philosophy of education. According to Brameld, there were some important viewpoints of reconstructionism, including three characteristics, methods, resources and a slogan 'education as power' of reconstructionism. Moreover, Brameld recognized the need for valuing ecosystem, environment, and global perspectives, as well as the culturological approach of teacher education. Recently, those issues have been got more and more attentions in American and around the world. Brameld provided us with alternative choices of education/curriculum theory and practice, social-problems criterion. While reconstructionist theories are not always accepted, they can stimulate and provoke thinking about critical issues. They have provided visions of a more perfect world and have suggested means of attaining them. Although not widely recognized, social reconstructionism is alive and influential in American education today.

Keywords: T. Brameld, social reconstructionism, education as power, culturological approach

