



社會重建理念對教室層級轉化課程政策的啟示

王慧勤／台北縣秀山國小教師

摘要

本文首先說明課程政策的落實過程不但受政治意識形態的影響，更與教師專業素養密切相關，因此課程政策的實務性與基層教師的仲介角色不容忽視；其次即分別探討課程政策本身即兼具政治性與實務性、基層教師在課程政策落實於班級層級時扮演著關鍵性的仲介角色、社會重建主義的論述要旨與課程主張，並以社會重建主義課程學者的改革理念為例，分析社會重建理念對班級層級轉化課程政策的啟示。最後，呼籲現職教師與師資培育者能關注課程決策，正視社會重建理念在課程政策落實上的意涵，將社會關懷轉化為基層教師的集體行動，提升教師的批判意識與覺察能力，將社會行動課程在日常生活中實踐。

關鍵字詞：課程政策、基層教師、社會重建

一、前言

教育改革與課程革新的推動，通常反映著價值理念的變遷（張煌熙，1997）。九年一貫課程政策，希望學生獲得帶得走的能力，因此課程結構型態以領域學習取代了傳統的分科學習，並強調主題探究、問題解決與統整學習；然而，從課程政策到學生學習結果之間的轉化過程，基層教師需要具備相當程度的課程和教學專業知能才足以勝任，因此不但在教室層級轉化課程政策的教學實務上引起極大的反彈，多數國民中學實際上也仍然繼續採用分科教學的方式，迫使統整教學的課程政策主張流於有名無實（黃昆輝、郭

生玉，2004）。

追求教育品質提升是一條任重道遠的旅程，課程政策實施過程並不像實驗室處理可以完全掌控，人員素質與組織因素都會影響實施結果（張煌熙，1995）；其中，除了會受到來自外部的意識形態轉移的衝擊（王慧勤，2005a），還會涉及教師信念與教學領導等專業素養的內部影響（王慧勤，2005b）。

當前的課程改革，為順應民意，遂逐漸走向統合理論、不限定策略的形式，並朝向滿足市場需求的開放趨勢；然而，課程政策的轉變仍難擺脫政治、經濟、文化、社會等來自多方面勢力的影響。帶著各種影響勢力的課程政策，最終是在教室層級透過基層教師的實務工作來加以落實的。課程政策在接受實務性評估與檢驗的過程，基層教師即可配合當地學校與教室條件和情境需要，加以調適、修正、補充與改進。據此，課程政策的實務性與基層教師的仲介角色，攸關著課程改革之成效；探討課程政策如何落實於教室層級的相關議題者，確實有必要予以特別重視。

二、課程政策的政治性與實務性

課程決策往往涉及政治社會、專業技術與學校文化等社會文化價值的決定，其中存在著許多矛盾爭議、價值對立與利益衝突（蔡清田，2003）。

課程決策過程可能運用務實的程序推理，也可能運用傳統的目標管理模式（蔡清田，2003）。在課程決策與實施過程，執行者的知覺程度，能影響課程政策目標的達成



與課程政策目標的修正。基層教師對課程決策應有所知覺，並應積極關注課程決策過程；因為，不同決策方式，會產生不同的決策結果。

課程政策是攸關學校應教授哪些事情的一套正式法律與規定（Elmore & Sykes, 1992）。課程政策絕非只是「問題認定、政策規劃、政策合法化」等技術歷程的操作，隱藏在背後的還有權力的議題，例如種族、族群、階級、性別等各方面的權力分配問題（彭富源，2005）。因為課程政策的本質是極具政治性的一項公共政策，課程政策因此很少是理性或植基於研究結果的；政府所訂定之課程標準、課程大綱、測驗或教科書中的正式課程，並不是中立的知識，它是被一些個人或團體選擇出來的知識（McNeil, 1996）。因此，我們應該要質問（楊思偉、溫明麗譯，1997）：什麼知識應該被放在課程政策中？透過什麼程序或方法來公平的找到此知識？那是誰的知識？其結果是否獲得認同？

在教師即基層任務執行者（street-level bureaucracy，本文以基層教師稱之）的觀點下，課程與教學的實務行動，不但將課程政策重新具體建構，也將課程與教學的相對性模糊化，並重視教師決定即為一種課程決定的要素；其核心要素應包括：學生的學習的結果、產生學習結果的運作方式、所使用的資源，以及教室活動在績效責任系統的重要性。

據此，深具政治性、象徵性的課程政策，最終還是需要在教室層級接受實務性的檢驗。課程政策一旦進入學校的脈絡，就會被重新界定或調整；相同的課程政策，在不同的學校可能建構出不同的實質課程。對於課程的評估與檢測，應放在學校脈絡來思考課程行動的合理性。

三、基層教師在課程政策落實於教室層級上的仲介角色

課程政策執行的模式，會受到環境（本文視同社區、學校環境）、課程政策執行者（本文視同基層教師），以及課程政策對象（本文視同學生）的影響；因此，可從課程政策執行過程的調適策略來促進課程政策落實的成效。

整個相互調適模式（參見下圖1）包括了四個條件：課程政策執行者與課程政策對象會有不同的觀點；課程政策執行者可以有彈性的目標及手段，課程政策執行者也需要因環境的改變而調整其目標及手段；課程政策執行者與課程政策對象之間既是平行對等的關係，也有雙向交流或溝通的機會；課程政策對象可將其價值觀念、利益團體與壓力團體的各種觀點，回饋給課程政策執行者。

課程政策執行的相互調適模式在使用上，還需再配合各地區、各個學校以及各教室裡的基層教師之特性，才能將課程政策目標轉化為可行的方式，並批判性的落實課程政策目標。

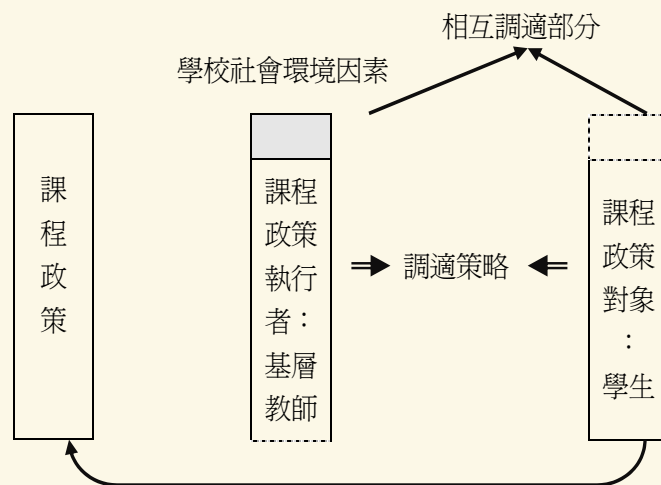


圖1 課程政策執行的相互調適模式

資料來源：修改自張芳全（1999：269）

置身在學校組織裡面的基層教師，他們的工作性質不但必須與學生保持直接接觸的關係，而且通常是目標模糊、方法不確定、學生關係無法預測、資源有限等等，這些在在都迫使基層教師經常要在與學生互動的當下立刻做出判斷，而這種判斷也經常要是很有效的（Elmore & Sykes, 1992）。

根據文獻資料（Elmore & Sykes, 1992），基層教師大多採用模仿機制來妥善管理工作量；他們習慣於和學生互動，以獲得更大的成效，並積極防止與慣例不一致的情形；他們會修正工作概念和學生圖像，以切合互動過程中可能出現的限制；他們會依照固定的方式將學生分門別類，使他們與學生的互動能夠更容易管理；他們通常要應付繁重的工作量，所以必須將課程政策加以修正，以適合現場可用的時間總量和專門技術。

綜上所述，基層教師雖受限於工作的特質，但是他們也因此課程政策實務上擁有較大的創發性。基層教師首先應關注課程決策過程，尤其是議程設定背後的權力與意識

形態運作關係；其次應配合學校與教室層級的情境特點與問題解決需要，採用課程政策的調適模式，進而在評估與檢驗課程政策的實務性過程，扮演關鍵的仲介角色，以達成課程政策的目標，提升課程改革的成效。

四、社會重建主義的論述要旨與課程主張

社會重建主義（reconstructionism），是一種教育的意識形態，把教育當作移轉社會至期待方向的重要方式（王文科，2000），強調與社區的合作，以及社區資源的利用（歐用生，1998）。社會重建主義的課程，強調社會的需要優先於個人的需要，學校的基本任務係本諸適應的或改革的態度，來探討學校與廣大社會的關聯性。

《學校敢於建立社會新秩序嗎？》一書（方德隆譯，2004；王慧勤，2005c；Counts, 1978／1932），是社會重建主義發展初期的重要著作，Counts在書中針對進步主義的教育理念與學校課程進行了徹底的



檢視，他嚴峻批判Dewey的進步主義哲學與教育理念，刺激我們重新思考學校教育與社會秩序之間的關係（Schubert, 1982），他也在持續的批判過程提出建議，堅持主張學校應該要成為社會變遷的推手與社會重建的機構。

社會重建主義反對課程是在協助學生適應既存社會，遂轉而將社會革新的任務寄託在學校和教師身上，主張教師要有以社會改革為重的理念，才能維護民主社會的傳統；教師應該和民眾站在一起，反映民眾的心聲，維護民眾的機會與福祉。為了達成這樣的使命，教師首先必須先有堅強的信念，要撤除奴隸心態，要銜接學校與社會的鴻溝，要教導學生批判省思、解決問題以及改造社會的知能（王慧勤，2005c）。

據此，社會重建主義者認為課程是助長批判技能的工具，應提供機會讓學生認識新目標及影響社會改變的技能（歐用生，1998）。

五、社會重建理念對教室層級轉化課程政策的啟示

課程政策的目標在於提升學校的辦學效能，學校教育的目的則在於提升學生的學習成就。面對瞬息萬變的世界及無法確定的未來，課程政策的落實應在基層教師的參與下，充分考量學校情境與學生的特性，透過相互調適與重新建構的策略，讓學生獲得有意義的學習結果。然而，如前述，課程政策通常是不同的政治與權力運作下妥協的結果，其中仍舊充滿了矛盾與問題；而且，在課程政策形塑過程以及課程改革歷程中，基層教師通常是最後的被告知者，往往是被視為宰制的對象，導致難以有效落實課程政策，也無法真正解決學校與社會現存的問題。因此，社會重建主義的課程學者主張教師應發揮形塑學校課程的權力（王慧勤，

2005c；Counts, 1978／1932），發揮轉化課程政策的中介角色功能，培養學生批判思考的技巧，以及解決問題的能力。

Counts認為如果不能協助學生完整而透徹的理解自己的生活世界，那麼教育工作就不配稱做「教育」；如果只強調對變遷社會的適應，教育工作就只能反映現存的社會秩序，學校教育就只能遷就工業生產的機械論，使得學生成為被模塑犧牲者，無法運用敏捷的心智。因此，社會重建主義者堅稱：學校教育確實有義務改善社會問題（Counts, 1978／1932; Eisner, 1992），學校應形塑民主傳統的願景，考量當代社會的特殊需求，積極影響學生的態度與價值，勇於承擔社會重建的工作；基層教師則應承擔起強制外塑性質的教育使命與轉化學生觀念的任務，從學校課程與教學方案著手，引導學生對社會問題進行批判思考，使具有重建社會的批判意識與行動知能，積極培養國家未來主人翁。

社會重建主義者認為，無論在個人成長或社會發展面向，所有的教育活動或多或少都包含強制外塑的成分；社會的存續和演化，也要藉助於此一教育特性。因此，能真誠接受這個事實，並適切的運用其影響力來引導學生獲得批判思考與解決問題的知能，是教育工作者重要的專業素養。

然而，即使同意某類型強制外塑性質的教學策略是教育工作的必要任務，基層教師仍需了解學生的學習目標，並依據明確的學科知識，來努力控制未來行動的發展方向；因此，基層教師應透過課程與教學方案的努力與慎思，來影響學生的學習成長方向，使學生能從中形塑良好的習性、發展理想的品味、覺察共同的願景。

根據社會重建主義的理念，基層教師在教室層級落實課程政策過程所應勇於承擔的社會重建工作，分析於下：



（一）基層教師應承擔強制外塑性質的教育責任

基本上，學生所處的任何環境，多少都會有某類型強制外塑的力量（impose）施加在他們的身上。問題的關鍵並不在於是否有「強制外塑性質的教育現象」（imposition）產生，而是應追究該「強制外塑」力量的來源。過去，學校實施「強制外塑性質的教育」多半源自統治階級或優勢團體。對於關鍵大事，學校總須依照統治階級或優勢團體的期望而進行強制外塑性質的教育。但是，只要有足夠的勇氣、智慧和願景，基層教師未來將可成為指導社會發展的重要社會力量；透過強而有力的教師專業組織，基層教師將能體現社會大眾所認同的教育良心事業，並且對學校教育內容擁有最大程度的控制權。據此，基層教師確實無法推卸Counts（1978／1932）所謂的強制外塑性質的教育責任。

（二）基層教師應形塑學校課程內容

基層教師基於獨特的社會地位，能透過形塑學校的課程內容，傳遞社會所珍視的知識與經驗，既明確而正向的影響下一代的社會態度、理念和行為。基層教師應勇敢承擔此一重責大任，畢竟能影響人類發展趨勢的人，就是那些能適當發揮權力的人。基層教師在增權益能的同時，也要慎思熟慮，並克服困難。基層教師所做的，不是代表當時或任何特殊階級的利益，而是象徵社會大眾永久的共同利益。基層教師應發揮專業素養，以社會大眾的利益為念，致力於審慎而明智的運用課程決定的權力。

（三）基層教師應透過組織銜接學校和社會的鴻溝

遭遇困境時，基層教師不應拒絕面對現實，而透過教師專業組織來處理問題是絕對必要的，若只依賴統治階級的權力分配，基

層教師將永遠難逃受宰制的命運。但是，光有這樣的思維仍然不夠，基層教師必須摒棄自古希臘以來擔任教職只為餬口的師奴心態（楊亮功譯，1965：52-56），進而能確立教育信念，以贏得社會大眾的支持。教育要成為一種社會重生的力量，就必須與社會秩序的活力與創意，心手相連，齊步向前。基層教師應扮演仲介角色，銜接學校和社會之間的鴻溝，從而形塑學校與社會的願景。

（四）基層教師應配合社會問題和時代需要等課題

在安穩的社會中，基層教師應展現教育專業智慧，將注意力聚焦在學生的本性上；然而，當世界變動不羈時，基層教師就要時刻關注社會現象與時代特性，並配合社會問題和時代需要等課題，致力於外塑強制性質的教育。

（五）以學校願景和核心目標來發揮學校效能

基層教師應提供學生一個具體可見的學校願景，讓他們全心奉獻，致力於實現該願景。誠如Dewey所言：「學校需建立核心目標來開創嶄新熱忱與奉獻精神，並凝聚和指引所有知性的教育計畫」（Counts, 1978／1932: 33）。

六、結語

正如柏拉圖所擘畫的理想國，社會重建主義者Counts也預見一個「只要教育經過計畫，則吾人將可有一個公正社會」的美國夢（林玉体編著，2005：491；Counts, 1978c／1932: 35）。儘管，這個透過學校教育與基層教師來重建社會的美夢，曾被譏為「烏托邦」；但是，無論當時或現在，我們的確能在課程發展上發現社會重建理念所發揮的影響力。例如：

（一）重視每日課程與教學實務的改變

我們在教育改革與課程政策轉化的過



程中，已經開始察覺並強調應重新思考學校教育與社會秩序之間的關係（Schubert, 1982），並發揮批判、敏覺、省思與行動的基層教師專業素養，培養學生解決問題的能力，將社會問題的改善工作以及課程政策的落實，從每日課程與教學實務的改變做起（王慧勤，2004）；最終的目的，即在避免學校課程總是維護了支配階級的價值與現存的社會階級結構，以真正解決學校與社會的問題，實現學校與社會的新願景。

（二）重視有組織的基層教師團體

我們在教育改革與課程政策轉化的過程中，也已經清楚發現部分害怕改變的基層教師，分別以旁觀者心態，以不變應萬變策略，來表達對改革的抗拒與懷疑等。以學校做為社會重建的橋樑，透過基層教師帶動學生來實現社會新秩序的建構之路，顯然並非一條平坦好走、暢行無阻的陽光大道。因此，我們應謹記社會重建主義先驅者Counts的提醒：課程政策與課程改革的具體落實，社會行動與社會重建的有效實踐，有賴於基層教師形成有組織的團體，發揮集體的力量；不論在政治訴求上、福利爭取上、課程

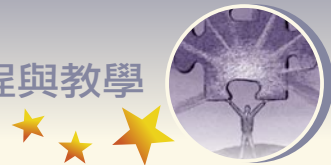
推廣上、教學革新上，有組織的基層教師團體可以在教育與社會革新上，產生更大的功能。

以九年一貫課程為例，其背後隱含著台灣當前課程政策的權力與政治性問題，亟需在課程實施過程透過各層級的定期檢視與政策評估，以掌握課程政策實施工作的問題與成效，提供課程政策的修正與改善機會。而身負課程改革與教學革新等教育使命與義務的基層教師，在課程政策的實踐過程，應從形塑學校願景、建立核心目標做起（王慧勤，2005b），配合對於社會問題和時代需要等課題的持續關注，透過專業組織銜接學校和社會的鴻溝，致力於形塑學校課程內容，勇於承擔起Counts所主張的強制外塑性質的教育責任。

前瞻未來，除了呼籲現職教師能正視社會重建理念在課程政策落實上的意涵，觀照社會大眾的福祉，將社會關懷轉化為基層教師的集體行動；也期待師資培育者努力提升職前教師的批判意識與覺察能力，學習如何產生師生對話、引導問題解決，重視每日課程與教學實務的省思，將社會行動課程在日常生活中實踐。

參考文獻

- 方德隆譯（2004）。A. C. Ornstein & F. P. Hunkins著。課程基礎理論（Foundations of curriculum, I, 4th ed.）。台北：高等教育。
- 王文科（2000）。課程與教學論。台北市：五南。
- 王慧勤（2004）。社區專題式學習在國小高年級鄉土課程之應用研究：以秀山社區黃昏市場專題為例。初等教育學刊，18，221-242。
- 王慧勤（2005a）。政治上的意識形態與教育改革的關係：以二戰後的英國為例。研習資訊，22（1），78-87。
- 王慧勤（2005b）。教師專業與課程領導。載於中華民國師範教育學會（主編），教師的教育信念與專業標準（頁299-333）。台北市：心理。
- 王慧勤（2005c）。《學校敢於建立社會新秩序》一書之評介。未出版手稿。
- 林玉体編著（2005）。西洋教育史。台北市：三民書局。
- 張芳全（1999）。教育政策。台北市：師大書苑。
- 張煌熙（1995）。為平等而設計：美國補償教育方案之經驗與啟示。初等教育學刊，4，111-122。



- 張煌熙（1997）。解讀國小新課程標準。教育資料與研究，17，2-8。
- 陳恆鈞（譯）（2001）。J. P. Lester & J. Stewart Jr.著。公共政策：演進研究途徑。台北市：學富。
- 彭富源（2005）。課程政策制定應如何正當合理。教育研究月刊，139，80-91。
- 黃昆輝、郭生玉（2004）。教改問題的解決途徑。載於教育政策與教育革新（頁3-22）。台北市：心理。
- 楊思偉、溫明麗（譯）（1997）。M. W. Apple, G. Whitty, 長尾彰夫著。課程、政治：現代教育改革與國定課程。台北市：師大書苑。
- 楊亮功（譯）（1965）。E. P. Cubberley著。西洋教育史。台北市：協志。
- 蔡清田（2003）。課程政策決定。台北市：五南。
- Counts, G. S. (1978/1932). Dare the school build a new social order? Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), The handbook of research on. Curriculum (pp.302-326). NY: Macmillan.
- Elmore, R., & Sykes, G. (1992). Curriculum Policy. In P. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum (pp.185-215). NY: Macmillan.
- McNeil, J. D. (1996). Curriculum: A comprehensive introduction (5th Ed.). NY: Harper Collins College.
- Schubert, W. H. (1982). Curriculum Research. In H. E. Marold (Ed.), Encyclopedia of educational research (vol. 1, pp.420-431). NY: Macmillan.

