

以綜合領域精神為核心，實踐社會重建的理念

林錫恩

新北市新店區龜山國民小學校長
國立東華大學教育與潛能開發學系博士生

范熾文

國立東華大學教育行政與管理學系教授
國立東華大學花師教育學院院長

一、前言：喚醒意識、賦權增能

喚醒意識、掌握脈絡、賦權增能、溝通實踐」，教育引領社會發展、社會促進教育革新！柯奧茲（Counts, 1932）以教育導引社會改革的教育論述發表《學校敢勇於建立新的社會秩序嗎？（*Dare the School Build a New Social Order*）》，他認為教育應強調其社會性，固然要考量兒童的學習需求，但更應有明確的發展方向。教育並無普遍的本質，而是依於文化脈絡的社會制度。Counts 主張重建「民主倫理」的根基，以適應工業時代的來臨。相對於農業時代以個人主義為基調，工業時代則是以集體主義為特徵，集體主義在強調追求總體的福利同時，鼓勵團體的合作。在以教育引領社會改革的期許中，Counts 賦予教師相當大的職責與期待（鍾鴻銘，2012；白亦方、鍾鴻銘、歐用生譯，2014）。

Counts 居處進步主義教育運動流行的時代，是 Dewey 的早期支持者。但後來他認為進步主義太過於專注兒童中心的教育（方德隆譯，2004），教育以適應兒童為主、合作而非競爭的學習、以學生為中心，教師為引導者、強調學生自主探索成長仍有其疏漏或不足；因此 Counts 主張教育應轉型為批判性的社會重建主義（*Social Reconstructionism*），要以適應社會為主，肩負改進與重建社會的責任、學習應以文化和社會為導向、

教師具有其專業權威與研發的使命。

Counts 為將其社會改造的理想付諸實現，實踐社會改革領航員的主張，積極投入政治活動，祈盼實踐社會改造理想；積極將社會重建引入教育發展，試圖提醒教育具有的社會職能，並為教育學奠定社會學的發展基礎（鍾鴻銘，2012）。Counts 主張教育應是社會變革的槓桿，強調教師須引導社會發展，而非只跟隨其應變。晚近以來，批判取向學者主張應使教師能賦權增能（*empowerment*），雖然在其著作中雖未出現如是的字眼，但他主張教師不應規避權力的擁有，更應主動的尋求權力改造社會。

二、親師合力、家校共好，實踐教育革新

教育革新（*educational reform*）代表價值觀或意識型態的持續轉變，是流動、不斷調整適應、持續建構的動態歷程，是因應主客觀環境的需求，主動或被動倡議與執行革新教育觀念與內容，以提振整體教育成效的作為（吳清山，1999）。基於掌握時代脈動，開創教育新契機的理念，教育革新旨在滿足個人及社會的教育需求，協助個人有尊嚴成長，社會有秩序的進步。

臺灣教育革新歷經「理念衝擊」、「體制改革」與「課程革新」三個核心價值改變的歷程。總體而言，教育的核心焦點在於學生主體，任何教育實驗創新的作為，若無法增進學生的學習效益，提升其學習成就，整個教育創新或實驗改革將不具效益。十二年國民基本教育強調「自發（spontaneity）」、「互動（interaction）」、「共好（common good）」的核心理念，課程是學習內容的依據，教學是學習過程的安排，學習內容以及學習過程應以學習者為中心，透過教師的專業素養，精心的課程設計與適當的教學方法，以發展學生潛能，協助其充分自我實現。

美國 Cliton 在總統就職演說中，呼籲積極重建「共同體精神（the spirit of community）」；其夫人 Hillary 在《同村協力》（It takes a village）明確指出：「撫養一個孩子需要整個村落的協助互助；而建立一個理想的村落，更要靠所有孩子將來的成就（It takes a village to raise a child.）」（Sergiovanni, 1994）。教育應穩健厚植根基，培養學生對自我觀念（self-concept）的發展和自我價值（self-worth）的肯定；協助發展專業社群的力量，有效整合社會資源，提昇課程與教學績效，讓學生得以卓越適性發展。

Counts 認為學校不止是提供知識的場所，更要提供信念，幫助學生塑造社會願景，培養實現願景的勇氣與責任感（鍾鴻銘，2012）；主張真正進步的教育要從社會階級的影響力中解放出來，充分而勇敢的去面對社會議

題；積極培養具有高度敏感性和敏銳批判力的公民（李涵鈺、陳麗華，2005；曾銘翊、陳麗華，2017）。因此，教育革新過程中應否強加任何事物並非關鍵因素，而是應該關注強加「哪一種事物」（鍾鴻銘，2012），並賦予其實踐的使命與價值意義。

教育發展須顧及延續性與永續性，在決策或行動中，除持久性、共通性、合理性、時效性外，亦需涵蓋未來性、全球性與延續發展性。面對社會急遽邁向多元、開放、競爭，學校課程與教材更顯現出與社會脫節的嚴重現象。面對國際日益激烈的競爭，教育的本質、核心價值和教育願景是教育政策制定者最應關心的問題，也是政策執行能否達成預定目標的核心。

三、以綜合活動學習領域重建校本課程的核心

教育改革最大價值在於學校的舞臺得以擴展，每個學校得以「作自己的主人」，與整個社區一起決定並舞出特色（黃譯瑩，2001），每個學生得以多元展能，讓優勢智能明朗化，進而彰顯獨一無二的生命光輝。Counts 認為教育的力量並非純然為善，而是「善惡相混」，導之向善即為善，導之向惡即是惡；課程科目的更迭並非重點，而其實踐精神、教學方法與目的取向的變革才是關鍵（鍾鴻銘，2012）。因此，教師應積極營造文化的瞭解與社會哲學的建立，賦予教育實質內容、具方向的生活與文明的新觀念。

教育革新的核心價值是「有教無類」、「因勢利導」與「人盡其才」。學校本位課程是依據學校的辦學哲學和理念，利用學校及社區的情境與資源，透過討論、慎思、實驗與反省的過程，進行規劃、設計、實施與評鑑，不是移植或複製他校經驗的他校本位課程。學校本位課程的發展歷程，需先建立辦學哲學和教育理念，形成學校的願景；再依願景，發展出明確的課程目標，將願景落實在課程中，而非移植或複製他校經驗的他校本位課程（林瑞昌、林錫恩、田耐青，2004）。

「綜合活動學習領域」是課程革新中較具突破性改變的學習領域。課程目標強調實踐、體驗、發展、統整，教學歷程；和語文、數學、社會、自然與生活科技、藝術與人文、健康與體育等領域的主要差異，在於其他領域本身有比較明確的學習內容。其他領域課程內涵著重「認識」取向，強調人類到目前為止在世界中的發現，進而對知識進行分類理解（黃譯瑩，2001）；綜合活動領域則著重「實踐、體驗與省思」取向，強調省思知識彼此的關聯、意義與其價值。

Counts 的社會重建教育論述重視的不僅是制度面的改革，其對改革心志、意念與態度的喚醒，更勝於典章制度的更新（鍾鴻銘，2012）。教師不應只是強調教學技巧的培養，更應強化社會願景的激勵與塑造，專注國際觀培育與弱勢在地的關懷。誠如：「怎樣的學習計畫，並不重要；重點的是你是怎樣的人」。教育改革目標能否達成，端視學校能否結合社區資源以發展課程特色，課程內容及教學活動，能否貼近學生的真實生活而定。

學校本位課程發展的理念，強調學校是課程發展的中心，教師是課程發展的主體，擴大學校和教師的專業自主空間，以賦予更多的課程發展責任。在這樣的歷程中，綜合活動領域應成為學校本位課程的核心，其理由有三：「課程統整是綜合活動領域的主要任務」、「多元尊重是綜合活動領域的課程目標」、「建立意義是綜合活動領域的特殊使命」。綜合活動領域的目的是在彌補傳統教育「認識自我」、「建構內化的意義」的兩個缺口。學校本位課程強調透過討論、慎思、實驗與反省的過程，實踐學校願景；與綜合活動領域透過反思、體驗、實踐的歷程，讓學習內容對個人產生意義相一致（林瑞昌、林錫恩、田耐青，2004）。

四、校長實踐社會重建的角色交融與省思

制度、經費和人事，乃是支撐教育運作的三大支柱。校長領導應致力 People（人）、Program（事）、Plant（物）等「3Ps」的交互作用與整合發展。Counts 主張教育應多培育「公共人」（public men），強化深度關懷國家的未來發展，且將公共利益置於個人利益之上的人才培育（鍾鴻銘，2012）。學校教育不能且無法自外於賴以生存與生活的社區之外。「社區有教室」方案將學校教師轉化為「社區的學習者」，引導學生跨入寬廣的「社區情境」，而其最終目的，在於培養具備現代知識與生活能力的公民，造就充滿人文關懷與社群意識的公民社會，達成「社區營造」的理想實踐（余安邦，2004；林錫恩，2006）。

教育是以生命影響生命的歷程。教師最接近教育現場，最瞭解複雜的教育問題，也最有能力親身解決教育問題。長久以來，學校教育最為人詬病的，就是學習的內容和過程抽離實際的生活情境。Counts 認為專業的教育課程過於重視教學方法與技術的掌握，因而窄化學生的心智興趣；一般大學教育流於追求高度分化的知識，因此所培育的學生或師資都不具正確的教學任務觀（鍾鴻銘，2012）。就「政策執行」觀點而言，「人員」是影響整個政策執行的重要關鍵因素（林錫恩，2006）。就「課程發展」觀點而言，其真正核心不在課程，也不在教學，而在於「人」，在於在教學現場第一線的「教師」；頗值得吾人深思。

由於科技進步與專業分工取向，學校教育過度重視科技與知識的傳授，忽略教育和生活的結合，將學校孤立於社會生活外。學校系統中種種的輸入因素，包含學生素質、教師專業、課程教學等等，無不受到社會制度的影響，學校系統培養出的人才，也深深影響社會規範。學校與社區相互依存，學校培育人才成為社會與社區菁英，社區許多有價值的資源，也增益學校的教育內涵。其提高資源互惠共享的效能是未來的重要趨勢（林錫恩，2006）。

近年來，「社區意識」的覺醒，「生命共同體」理念的倡議與實踐，促使居處社區中的學校也因此成為凝聚、建立社區意識的焦點；在「教育機會均等」、「社區總體營造」、「學校社區化」的政策引導，學校、家庭與社區

的互動則日趨頻繁。推動「新校園運動」則強調校園建築應重新考量「社區互動」與「地域特色」的特性，建構具有永續發展精神的校園環境與開展適性學習的人文空間。

當前學校組織正面臨知識經濟社會的衝擊、學校課程的改革、資訊科技的發展、校園權力生態等諸多變革，已不能用過去經營模式來適應未來社會變化。處在多元複雜的環境中，校長要有深厚的哲學素養與堅強的實踐力，才能提升整體組織效能。學校位居社區當中，其合作互動關係日益殷切；因此學校與社區要發展創新型態的融合交流；創造教師認同的新意義，尊重專業展現，激發對學校教育的正向功能，才能讓教師更積極投入（Fullan, 2007）；建構學校發展成為知識創客、文化形塑與創業發展中心（范熾文、張文權，2016）。

任何教育政策與目的的構思作為，若非紮根於自身的歷史與文化脈絡，終將失去其延續性。教育發展彰顯人的主體價值，開發其學習潛能，增益生活適應的可能，培養幸福適配人生。換言之，透過親師合力、資源系統、知能創價，期許每個人都成為「有智慧的人」，將知識優化成為共好價值的行為表現；並且能「有作品的人」，學會操作知識裡的技術，完成學習作品，傳承創新自己的知識（鄭崇趁，2017）。

學校應積極建構以「綜合活動學習領域」為主軸的學校本位課程發展，融入社區學習素材，建立對社區

的認同感；強化親師生體認以綜合活動領域為核心推動學校本位課程的價值與意義。綜合活動學習領域的體現是由課程內容與活動方式交互運作而成，應彰顯「活」的多元性與開放性、「動」的參與性與實踐性、與「課程」結構的系統性與動態性（黃譯瑩，2001）；具有統整課程與活動課程的意涵，最能掌握以「學生為主體」與「統整教學」革新精神的課程，在此次課程改革中佔有重要的地位，著重省思以建構個人的內化意義，其與「社區有教室」方案強調動態課程與批判實踐的思維頗為契合，值得供校際間進行互動分享。

新世紀人類最可喜的突破，並非科技精進所造成的效益，而是歸因於世人體認到「生而為人」的意義。社會重建不應該只在營造舒適的社區環境，更應在社區環境的營造過程中，得到啟發、受到重視、獲得參與、贏得讚賞，因而發展出其公民意識與社區認同，從而願意將個人的生存意義與生命開展，進而與社區的生存整合發展。生活本身即是持續不斷的學習過程，個人自發而有意識的學習，在快速變遷的社會中，致力「平時多整備、當下要學會、隨時能運用」，進而讓的生活適應好能力成習慣，彰顯個人風格，達到發展潛能和自我實現的境界。

五、結語：持續精進、智慧實踐

《少年小樹之歌》書中有段動人的話：「當您發現美好事物時，所需要做的第一件事，就是把它分享任何你

遇見的人；這樣，美好的事物才能在這個世界自由地散播開來」！好喜歡以欣賞的心情享受人生：情感動人之處，不在兩人深情的凝視，而在彼此往相同的目標前進！感動為教育理念堅持的奉獻，讓學校課程與社區文化產生互動交融，讓社會重建的實踐理念與生活態度深耕生根！

在教育現場中，教師轉化日常教學實務，改變教學理念與日常教學規律，是促進真革成功的關鍵因素；不管在教育專業或生活實踐中，生命是種喜悅，但需要分享，才能感受到知性感性交融的生命意義。社會重建主義關注社會問題、強調行動實踐、重視共築世界社群等內涵。教育依於文化脈絡中，教師應勇於承擔其任務使命，省思自身的文化特性，發展出共享的願景，以行動智慧、付諸實踐。

我們深切期盼植基於「學校為建構課程發展的基地、社區是發展課程的資源、教師是轉化課程的關鍵」的理念，如何從傳遞公民資質的典範，逐漸轉化為思辨實踐的公民素養，重建人與人、人與自然互動、共好、共生關係的問題解決，導引到社會生活能力的培育；落實啟發積極面對環境和社會變遷，主動參與和行動「以計畫推動改革、以組織凝聚力量、以資源支持運作、以專業作為依歸」，協助發展專業社群的力量，有效整合社會資源，提昇教師教學績效，讓學生得以適性發展，培育優質新公民。

參考文獻

- 方德隆（譯）（2004）。課程基礎理論（原著：A. C. Ornstein & F. P. Hunkins）。臺北市：高等教育。
- 白亦方、鍾鴻銘、歐用生（譯）（2014）。學校敢於建立新的社會秩序嗎？（原著：G. S. Counts）。臺北市：聯經出版。
- 余安邦（主編）（2004）。社區有教室學術研討會論文集（I、II）學校課程與社區文化的遭逢與對話暨往日風華饗宴。臺北縣：臺北縣政府。
- 吳清山（1999）。教育革新與發展。臺北市：師大書苑。
- 李涵鈺、陳麗華（2005）。社會重建主義及其對課程研究的影響初探。課程與教學季刊，8（4），35-56。
- 林瑞昌、林錫恩、田耐青（2004）。綜合活動領域在學校本位課程中的定位與運作。教師專業成長與實踐智慧（頁121-130）。臺北市：國立臺北師範學院。
- 林錫恩（2006）。臺北縣國民小學推動社區有教室方案之研究。國立花蓮教育大學（碩士論文未出版），花蓮縣。
- 范熾文、張文權（2016）。當代學校經營與管理：個人、團體與組織連結。臺北市：高等教育。
- 曾銘翊、陳麗華（2017）。多元文化取向「認識新住民」之課程大綱建構。教育研究與發展期刊，13（2），1-34。
- 黃譯瑩（2001）。見「綜合活動」、又是「綜合活動」：從研究召集人的體驗、省思與實踐談綜合活動的存在意義、目的與內涵。教育研究，92，90-95。
- 鄭崇趁（2017）。知識教育學。臺北市：心理出版社。
- 鍾鴻銘（2012）。教育與社會改革：George S. Counts社會重建論的實踐意涵。臺灣教育社會學研究，12（1），75-118。
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York: John Day.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T.J (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Boss.