

教育研究集刊

第六十二輯第三期 2016年9月 頁35-71

T. J. Jones與《1916社會科委員會報告書》對社會科緣起之歷史意義探究

鍾鴻銘



摘要

本文旨在探討社會科創建者T. J. Jones之教育理念，及其對《1916社會科委員會報告書》與社會科之緣起所產生的影響。除此之外，本文亦將概述《1916社會科委員會報告書》的主要內容、它在美國社會科課程史上的意義，以及社會科的原初意涵對當前臺灣社會科課程實踐的意義。研究指出，《1916社會科委員會報告書》體現出Jones的社會科教育理念與理想。就《1916社會科委員會報告書》的歷史意義而言，分別是：使社會科正式成為學校的一門科目；首度倡導問題本位課程；提倡社區公民教育；倡導社會效率的教育觀。本文亦根據上述歷史意義，省思其對臺灣社會科課程發展的啟示。

關鍵詞：Jones、1916社會科委員會報告書、社會科

鍾鴻銘，國立宜蘭大學博雅教育中心副教授

電子郵件：hmjong@niu.edu.tw

投稿日期：2015年09月22日；修改日期：2016年06月17日；採用日期：2016年09月03日

Bulletin of Educational Research
September, 2016, Vol. 62 No. 3 pp. 35-71

Exploring the Historical Significances of T. J. Jones and the 1916 Report of Committee on Social Studies on the Origin of the Social Studies

Horng-Ming Jong

Abstract

The aim of this paper was to research on the educational idea of T. J. Jones, who was generally acknowledged as one the founders of social studies, and his influences on the 1916 report of the Committee on Social Studies and the origin of the social studies. Additionally, this paper also illustrated the gist of the 1916 report of the Committee on Social Studies and its implications in the historical development of the social studies, and the implications of the original connotation of the social studies for the contemporary curriculum practice of the social studies in Taiwan. The report of the Committee on Social Studies embodied Jones's educational ideas and ideals about social studies. In terms of the curriculum development, the report is historically significant because social studies became a school subject officially, initiated problem-based curriculum, promoted community civics education, and advocated education for social efficiency. Based on the above-mentioned significances, this paper also reflected

Horng-Ming Jong, Associate Professor, Liberal Arts Center, National Ilan University
Email: hmjong@niu.edu.tw

Manuscript received: Sept. 22, 2015; Modified: June 17, 2016; Accepted: Sept. 03, 2016.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

鍾鴻銘 T. J. Jones與《1916社會科委員會報告書》對社會科緣起之歷史意義探究 37

on their inspiration for the social studies curriculum development in Taiwan.

Keywords: T. J. Jones, the 1916 Report of Committee on Social Studies, social studies

壹、前言

所謂課程史者，顧名思義，自是以歷史的觀點查考「課程」之歷史發展進程。然因課程一詞乃教育學界裡最難界定的字詞之一，是以，課程史之研究重點究竟為何，往往因研究者對課程定義之殊異而有所不同。有謂課程史即文化、社會及教育史的一個次級領域者；有謂課程史即是針對學科領域進行研究者；有謂課程史即是針對個案進行研究者；有些課程史學者則是從綱要式課程教科用書著手進行課程史研究；亦有課程史學者將課程史研究視為口述史的研究；另有課程史學者從事檔案及文件的編輯；部分課程史學者則從事生命史的研究；除此之外，亦有課程史學者認為課程史研究應著重於替受壓抑者發聲（Kridel & Newman, 2003）。

根據Kridel與Newman（2003）兩人的統計，其中以針對學科領域進行研究的比重最高。實則，針對學科領域的發展過程進行研究者，最能凸顯課程史研究的獨特性。蓋其他課程史研究取向皆以研究進路之不同，而於彼此間做出區隔，但這些研究進路皆為其他學術領域所共享，很難凸顯課程史自身的特性。

就學科發展的歷史研究來看，有些學者著眼於學科興衰起伏的過程，有些學者著重於學科間的更迭及其與時代脈絡間的依存關係。但是恂如Kliebard與Wegner（1987）所指陳的，如果僅從科目間的興衰過程來察看課程的興革，並無法窺知課程變動之全貌。實則，在同一科目領域下，內部亦曾有過相當大的變動。就社會科（social studies）而言，便歷經兩次大的變動：第一次是由漢普頓師範與農業學院（Hampton Normal and Agriculture Institute；以下簡稱漢普頓學院）的T. J. Jones所促成，他將社會科課程從學術取向導向社會效率取向；第二次大的變動則是由H. Rugg所發動，他將社會科課程的形式及意識型態取向都做了相當大的變動，也就是他不僅試圖融合多種學科以建造社會科課程，亦將新的美國或是世界願景融入此一科目之中（鍾鴻銘，2006）。

事實上，在二十世紀初期，Jones不僅將社會科課程導向社會效率取向，其與社會科課程的緣起亦頗具關聯性（白亦方，1997）。例如：Ravitch認為，「Jones是第一個使用『社會科』此詞之人」（2003, p. 3），是「社會科領域的

一位創建者」（2007, p. 30），而《1916社會科委員會報告書》（*1916 Report of the Committee on Social Studies*）是「社會科領域的出生證明」（1987, p. 348）。同樣附和Jones是社會科領域建立者的，尚有Broom（2007）、Dilworth（2003）、Johnson（2000）、Longstreet（1990）及Watkins（1995）等人。此外，課程史學者Kliebard（2004, p. 107）亦認為Jones是「社會科重建的一號重要人物」。而由Jones所主持之社會科委員會所發表的報告書，對社會科課程史而言，亦是舉足輕重。例如：Jenness（1990, p. 76）認為此報告書「標誌著一種巨大的轉變」；Hertzberg（1981, p. 25）亦認為「全美教育協會（National Education Association）社會科委員會，其報告書可能是社會科歷史上最具有影響力的報告書」；Provenzo（2009, p. 732）則指出，大部分課程史學者同意，現代的社會科領域源自全美教育協會中等教育重組委員會（Commission on the Reorganization of Secondary Education）於1916年所發表之《中等教育社會科》（*The Social Studies in Secondary Education*）。

美國雖為社會科之發祥地，但早期亦疏於探究其課程史。1980年代開始，對社會科歷史的興趣漸增，以致Lybarger（1991, p. 8）在探討社會科史學時直謂：「近年已見對社會科歷史之興趣的復甦」。何以需探究社會科之歷史？此恁如某些課程史學者所稱之「此領域需恢復其『基礎』，以重新活化或將此領域重新導向其原初之意圖」（Fallace, 2009, p. 602）。近二、三十年來，美國社會科課程史已累積一定的研究成果，但國內對社會科課程史之研究卻仍相對貧乏。有鑑於此，本文選擇以Jones的學經歷、教育思想以及《1916社會科委員會報告書》為探究重點，除了探討Jones的教育理念與實踐對《1916社會科委員會報告書》及社會科的緣起所產生的影響外，亦嘗試說明《1916社會科委員會報告書》的理念及其歷史意義，同時從這些歷史意義省思其對當前臺灣社會科課程發展的啟示。

在方法取向上，本文主要是採取Lybarger（1991）所稱之「大師」（old master）的研究取徑，也就是探討社會科課程史上的重要人物，其理念的發展與其對課程史的影響，希冀藉由重建這些重要人物生平所讀、所學、所教與所著，對彼等之社會科教育思想與實踐有更深一層的瞭解，並從中獲得諸多教益。Lybarger（1991, p. 11）認為大師研究取徑是「今日社會科歷史最具前景的研究取徑之一」，而Woyshner（2006, p. 25）亦認為「『大師』研究取徑是此領域史

學中最廣泛受到使用中的一種」。Lybarger與Woyshner皆於社會科課程史學的脈絡中提及此種「大師」的研究取徑，故大師研究取徑在屬性上仍屬歷史研究之一環。歷史研究偏重史料的蒐集與分析，資料之蒐集主要為直接史料，也就是社會科委員會的三份報告書，以及Jones的相關著作，這些資料因已逾保護期限，故大部分可於網路中公開取得。其次則是間接史料，也就是探究Jones或《1916社會科委員會報告書》的相關著作，這些資料則散見於各種電子資料庫及期刊之中。取得研究資料後，即進行資料的閱讀、分析、解釋與綜合，在此過程中，對Jones個人的學經歷、教育理念與《1916社會科委員會報告書》以及社會科緣起間的關係形成各種假設，其後再反覆閱讀研究資料以考驗及證成各種假設，最後則是將摘取的資料結合各種論斷撰寫成論文。

貳、Jones的生平

Watkins（2001, p. 108）曾指出，「他（Jones）是在適當時機於適當地點位居適當工作的適當之人」。準此論之，若欲恰當地評價Jones的教育工作，必須先瞭解其所處的時空背景及其所從事的工作，方能恰如其分地評價其在社會科課程史中的地位。

Jones於1873年8月4日出生在威爾斯（Wales）恩格勒西（Anglesey）地區一個名為蘭法奇勒斯（Llanfachraeth）的小島上。父親是個鐵匠，但在Jones小時候即過世。1884年，Jones隨其寡母移民至美國紐約市（New York City），不久之後，又搬移至俄亥俄州（Ohio）的中港（Middleport），那是一個以採礦及鋼鐵工作為主的地區。移民之前，Jones曾聽聞親人對美國如夢幻般的描述，使其嚮往不已，但是輪船靠港之後，卻到處都是污穢的工人、醜陋的景象、令人作嘔的氣味，此一現象使其終生難忘，亦使其盡其餘生之力，試圖使體驗到的實際能轉變為原初對美國的想像（Correia, 1993, 1994; Saxe, 1991, 1992a）。

1891年Jones進入華盛頓及李大學（Washington and Lee University）就讀，一年之後輟學返鄉擔任小學教師。1894年復至俄亥俄州的美利達學院（Marietta College）就學，Jones在此獲得文學士的學士學位。1897年畢業後，出於對宗教議題的興趣，Jones至紐約的聯合神學院（Union Theological Seminary）就學，

並且獲得神學士學位。在聯合神學院就讀期間，Jones同時亦至哥倫比亞大學（Columbia University）攻讀研究所，由於在大學時期即對移民者的社會問題深感興趣，所以Jones選擇攻讀社會學領域（Correia, 1993, 1994）。

Jones就學期間適值社會福音運動（social gospel movement）興盛之際。社會福音運動的倡導者認為，由於工業化、都市化及大量移民的湧入，使得美國的處境恰處於十字路口之交，彼等亟思在少數人累積巨大財富及多數人的社會福祉兩種極端之間，尋求意識型態上的調和。渠等認為基督教可以為所有人提供原理、救贖、法則及第二次的機會，彼輩所倡導者，是立基於古典自由主義之基督式民主（Watkins, 2001）。聯合神學院恰是此種自由神學哲學（liberal theological philosophy）的重鎮所在，濡沐於此種學術氛圍，對其生涯發展具有重大影響。Kliebard（1994）直言Jones的教育哲學乃整合兩種改革思潮而成，即社會福音運動與應用社會學，其來源此其一也。

Jones在哥倫比亞大學就學時，對其影響最大者莫過於社會學者F. H. Giddings。Giddings之社會學頗受進化論影響，他鼓勵學生應投入社會改良之工作。受其影響，Jones曾至人口調查單位及移民安置所工作。對於工業化及移民所帶來的社會問題，Giddings與當時社會科學研究的觀點頗為吻合，即社會科學研究可找到社會進步之法則。Kliebard（1994）直言Jones的教育哲學乃整合兩種改革思潮而成，其來源此其二也。

碩士論文完成後不久，Jones復於哥倫比亞大學攻讀博士學位，其博士論文指導教授即為Giddings，題目則為《一個紐約市街區的社會學》（*The Sociology of a New York City Block*）。此論文主要的研究對象是紐約市某街區不同民族的移民。Jones（1904）以盎格魯薩克遜的文化及心性為尊，認為某些民族的移民者其文化及心性發展有遲滯的現象，但此乃受環境所限，且可透過教育加以改變。由此可見，對於教育的功能，Jones懷抱深度的信心。Jones認為彼時的學校教育未能調整課程以適應不同型態的學生，所以改革的當務之急，在於研究並發展課程，以培養盎格魯薩克遜的性格以及美國人的情性（Correia, 1993, 1994; Kliebard, 1994; Watkins, 2001）。

1912年「中學與學院銜接委員會」（The Committee on Articulation of High School and College）以及稍後的「中等教育重組委員會」的主席C. Kingsley任命

Jones出掌轄下的「社會科委員會」(The Committee on Social Studies)(Correia, 1995)。在其主持下，委員會完成並提出報告書。

恂如前述，由於Jones的教育作為乃融合兩項改革目標而成，是以，Kliebard(1994, p. 6)評價性地指出，「終其一生，Jones使自己成為兼具人道主義熱誠、對科學具崇高信心，以及新興專業主義的典範，此三者乃進步主義所固有之特性」。Jones的教育哲學乃融合其社會學、歷史、神學思想而成，在立場上偏向適應論(accommodationism)及漸進論(gradualism)，認為非裔美人的教育目的應是使其能趕上處於滯後狀態的社會演化進程，從而具有美國人的品性。

但是由於信持H. Spencer的種族演化論，Jones將各種族間的階級與地位差異歸因於各種族間發展進程的遲速之別，使其未能覺察種族與階級壓迫才是種族間不平等的主要因素。其次，為了符應非裔美人現時所處發展階段，Jones將教育重點放在道德矯正、職業訓練以及順服心性的養成，反而未能著重於培養其心智訓練、主動積極的精神，以及批判的能力，其最終的結果是將種族間的不平等合理化。再者，由於認為種族文化間有高低之別，是以，非裔美人被迫從落後與低等的角度省視自己的文化，認為理應加以拋棄以便向盎格魯薩克遜文化看齊，此種文化同化的思維實有礙文化的發展、種族的統合，以及社會的團結。

參、Jones、漢普頓社會科課程與社會科

在出任社會科委員會主席乙職之前，Jones主要任職於漢普頓學院。Ravitch(2007)曾指出，《1916社會科委員會報告書》與Jones在漢普頓學院所教授的社會科計畫有相當大的一致性。此外，Watkins(1995)亦認為漢普頓在塑造Jones所主持之委員會所產生的三份文件上具有重要意義。是以，瞭解Jones於漢普頓所開設的社會科課程，當有助於吾人瞭解Jones與《1916社會科委員會報告書》的關係。

位處維吉尼亞州(Virginia)漢普頓地區的漢普頓師範與農業學院，創建於1868年，創立者為S. C. Armstrong將軍，主要是為教育獲得自由的非裔美人而創設，其目的在培養非裔美人的教師，另亦透過手工訓練進行道德教化。在1920年代之前，與美國大部分師範學校一樣，漢普頓學院屬於中等教育性質。

至漢普頓學院任職後，Jones曾教授一門名之為「社會科」但卻具有社會學外觀的課程，之後其課程內容逐漸偏向社會學、政治科學、經濟學和公民的綜合，這些科目皆為《1916社會科委員會報告書》的重要成分。任職期間，Jones（1906）曾發表一本名為《漢普頓課程中的社會科》（*The Social Studies in the Hampton Curriculum*）的著作，此一著作是Jones將1905至1906年間發表於《南方工人》（*Southern Workman*）雜誌的數篇文章所掇集而成。《漢普頓課程中的社會科》共包含七個章節，標題分別是：為何需要它們？（*Why are they needed?*）；公民與社會福祉（*Civics and social welfare*）；經濟與物質福祉（*Economics and material welfare*）；美國人口調查與實際狀況（*United States census and actual conditions*）；非裔美人間的結核病（*Tuberculosis among the Negros*）；社會學與社會（*Sociology and society*），以及印第安人的進步（*The progress of the Indians*）。

在此著作中，Jones主張社會科不應是研讀歷史及社會科學各領域知識的一門科目；相反地，他認為社會科應探討學生及社會所面臨的問題。由於漢普頓與Jones關心的是美國的非裔美人與印第安原住民的學生，所以漢普頓社會科所欲處理的問題便是這些學生所必須處理的問題。Jones（1906, p. 3）於《漢普頓課程中的社會科》開宗明義便指出，依現時非裔美人及印第安人的治理制度：

少有機會給予黑人及印第安人去理解美好家庭的要素、公民身分的職責及責任、教育的價值與意義、勞動的地位，以及繁榮的重要性。所有制度的起源與發展——社會的、經濟的，以及宗教的——都隱藏在宗教的玄密裡面。有關於家庭、教會、國家、社區，這些白種年輕人無意識地從其父母親及其朋友獲得的東西，對於一般黑人及印第安年輕人而言是無從得知的。

Jones認為正是由於這些年輕人欠缺家庭、學校、教會、國家，以及其他社會制度的正確觀念，使得漢普頓的創辦人Armstrong賦予諸如政治經濟學、民主政府、心理學、道德科學，以及聖經的歷史研究等相當重要的地位。基本上，Jones信持種族階級制，也就是種族之間，特別是其文明及心性，有優劣等級之

分，但是造成種族之間有等級之分的原因主要不是遺傳特質，而是受環境因素之限制，使得種族之間發展遲速有別。不過，對Jones而言，種族之間的階層並非牢不可破，而是可以經由教育的力量，拉近彼此間的差距。是以，對於教育的功能，Jones是抱持很大信心的。但是教育做為拉近種族差距的作用，並非一蹴可幾的，而是需要時間。Jones（1906, pp. 4-5）認為：

從一個社會階段進入到另一個社會階段的自然演化需要時間。個體與種族必須賦予時間，以便獲得準備往前一步所需的習性與理想。在缺乏時間的狀況下，必須採取特別的預防措施，以便提供這些習性與理想的知識。這些人工的替代物，不能等同於自然發展的過程，但是盡某種努力，盡可能提供給這些種族其所被驅迫推進之社會階段的習性與理想，是非常重要的。

種族進化與時間的重要性即是Jones的社會科所欲傳授給學生的真理。而且Jones相信，若給予非裔美人及印第安人時間，則渠等終可與白人平起平坐。Jones（1906, p. 5）指出：

社會科所教導的最重要真理之一即是……種族像是個人，必須從某一階段成長至另一階段，時間要素對此一成長是重要的。此似為傳授給這些民族及反對彼等之民族最為困難之真理。一方面，激進的南方人主張黑人永遠是低劣的，另一方面，激進的黑人主張其種族與其他種族是相等的。任何一方都遺忘必須考量時間的成分。因為黑人與印第安種族並沒有時間去發展，他們無法等同於某些其他民族，給予時間發展，彼等將等同於其他民族。

基本上，漢普頓社會科提供的課程即在使學生瞭解種族發展所需要的一些品質與特性。例如：公民與社會福祉旨在使學生瞭解智慧與正直對民主社會的重要性，公民自由乃靠辛苦爭取而來，以及公民應盡其職責等事項；經濟學與物質福祉旨在使學生瞭解物質財貨與辛勤勞動對進步的重要性；社會學則著重於介紹

家庭、學校、教會、國家等機構的起源，強化這些機構其成員所需具有的性格型態，以及這些機構發展這些性格型態所應具有的性質為何等事項。基於Jones在漢普頓開設「社會科」課程，及其在《漢普頓課程中的社會科》標題中使用「社會科」乙詞，且其用法與現時之用法頗為接近，是以，Hertzberg（1971, p. 10）指稱「Jones是首先依現時之意義使用『社會科』此詞之人」。且Hertzberg認為Jones之所以使用社會乙詞，實受時代氛圍的影響，因為：

處於『社會的』受喜愛且被廣泛使用的時期裡，例如社會安置、社會福音、社會調查、社會改善，以及社會工作等，（社會科）此詞是自然的一個字詞，且其帶有一種致力於社會行動的氛圍。

除此之外，Hertzberg（1989, p. 84）亦指出，之所以使用社會科一詞，也意謂著與其母學門不斷專門化的傾向背道而馳。

儘管十九世紀下半葉，社會科乙詞已被學者零星地與社會科學一詞交替使用，且含藏著前述新興社會科學的主張，即社會科學的綜合性研究有助於發現改善人類境況之法則，以及尋找社會法則以改變人類境況等思想，但是卻從未引起全面性的注意。「社會科」之成為教育專業人士的普遍用語，以及全國性關注的對象，實與社會科委員會的報告書具有絕對關聯性。實則，社會科委員會成立之初本名為社會科學委員會（The Committee on Social Science），中等教育重組委員會主席Kingsley任命Jones為主席後，社會科學委員會更名為社會科委員會，此一易名行為應受Jones的影響（Correia, 1993, 1994; Evans, 2004; Hertzberg, 1981; Saxe, 1991）。Kingsley任命Jones為社會科委員會主席乃Kingsley特別引以為傲的兩項任命之一（Drost, 1967）。Kingsley之所以選擇Jones擔任此一委員會主席，可能是兩者具有相同的背景，而且兩者對社會效率及社會科都具有相同的信念（Correia, 1994; Kliebard, 1994; Liou, 2000）。對此，Saxe（1991, p. 145）曾有所闡述：

就Kingsley的觀點而言，社會效率唯有在一所其青年學子之所有生活路徑交相混合的中學裡，方有可能實現。在此異質的情境中，Kingsley極

為強調新公民計畫的發展，此計畫旨在將青年學子社會化以使其進入新的「綜合性的社會」（cosmopolitan society）之中。Kingsley之所以選擇Jones，其目的即在於實現該目標。1912年，在Jones被任命之後，此委員會之名稱更易為社會科委員會。……，此一細微概念上的變動，標誌著美國學校課程中社會科的開始。

Jones在漢普頓所發展的社會科課程是首套社會科課程之一，「依Jones之意，社會科的目標在於訓練學生對將來所欲進入的世界有更正確的瞭解」（Correia, 1994, p. 102）。是以，此課程之重點並不在於提供學生就業或手工技能，而是使其能恰如其分地扮演公民的角色。而且此套課程不欲培養學生獨立或批判思考的能力，而是瞭解及支持彼時的社會、經濟及政治制度，並內化公民的職責（Correia & Watkins, 1991）。Singleton（1980, p. 91）亦曾謂，在Jones的努力下，將課程建立在社會科基礎上而非傳統社會科學及歷史之上，使得漢普頓處於領導地位，當大部分高等教育機構重視以歷史課程為主的基礎課程時，漢普頓在Jones的領導下，則轉向探究現時的社會需要與問題。多年之後，以漢普頓的經驗為基礎，Jones（1926）曾發表一本名為《教育的四項要素》（*Four Essentials for Education*）的著作。概括而言，該書旨在論述教育的社會目標，Jones於書中臚列四項教育要素，分別為健康與公共衛生、環境的鑑賞與運用、住家與家務、文化娛樂。Jones認為「彼等為團體生活的基本要素」（p. 19），而且「人類各種形式的活動總是直接或間接與這些單體（simples）與普遍現象（universals）有所關聯」（p. 20）。對Jones而言，此四者亦是建構社會科課程的核心。此外，誠如Tabachnick（1991）指出，1905年Jones發表於《南方工人》的一篇文章，是最早將「社會科」此詞用以指稱學校科目者之一。由於Jones對社會科一詞的流傳具有重要歷史意義，是以，Hertzberg（1989, p. 84）才會指出，「是Jones將社會科之名，留傳給此一領域」。

肆、社會科委員會的報告

廣義而言，所謂《1916社會科委員會報告書》應包含三份先後發表的文件，

即1913年《初步聲明》（*Preliminary Statements*）、1915年的《社區公民教學》（*The Teaching of Community Civics*），以及1916年的《中等教育社會科》（*The Social Studies in Secondary Education*）（Jorgensen, 2010, 2012）。茲分述三份文件的重點如下：

一、1913年《初步聲明》

1913年發表且標題為《社會科委員會主席的聲明》（*Statement of Chairman of the Committee on Social Studies*）的初步聲明，是與中等教育重組委員會轄下各次級委員會共同發表的初步報告，由Jones主述，但有關社區公民的部分包含由J. L. Barnard所提供的資料，歷史區塊一部分是節錄自J. H. Robinson的文章，經濟學部分則由H. R. Burch負責敘述。Jones於標題的附註中對「社會科」做出簡單的解釋，其指出：「『社會科』此詞用以包含歷史、公民及經濟學」（U.S. Bureau of Education, 1913, p. 16）。Kliebard（1994, p. 16）曾指出：

Jones 1913年社會科委員會的初步報告，較諸1916年所發表的最終報告實際上更發人省思。在初步報告中，Jones能夠自由地表達其所為美國的一般教育，特別是社會科所設想的新方向。

是以，從1913年的《初步聲明》中，吾人可摘述出Jones為美國社會科所勾勒的整體方向。就社會科的目標而言，初步聲明指出：

中學社會科教師可能有最佳的機會為這塊土地的任何社會團體改進其公民資質。……

良善的公民資質理應是中學社會科的目標。雖說整個學校的行政與教學皆應致力於社區的社會福祉，但社會科在此一領域有直接的責任。事實、情況、理論與活動若非對評價改善人類的方法有所裨益，便無權要求納入。在此一考驗之下，幾乎只專注於研究政府機制的老舊公民，需讓位於研究所有改善人類境況之社會作為的新公民。學生知道如何選舉總統，不如瞭解健康官員對其社區的職責來得重要。（U. S. Bureau of

Education, 1913, pp. 16-17)

《初步聲明》主張給予學生豐富的學科知識並非培育公民資質的目的，真正的目的應是讓學生瞭解其社區，激起學生認識其環境的欲望。教師與學生必須瞭解他們正在研究的是活生生的事物，而非書本中的文字資料，社區中的任何事物及個體皆應有助於其成員成為「政治體」建設性的成員。是以，與著重於政府職能介紹的傳統老舊公民相較，《初步聲明》主張新的社會科應納入社區健康、住屋及居家生活、大眾娛樂、社區教育、貧困及貧窮照護、犯罪與改革、家庭收入、銀行儲金與生活保險等主題。

在社會科正式成為美國中小學課程一員之前，歷史已確立其在美國課程所擔負的角色。歷史雖仍在《初步聲明》中具有重要地位，但其內容及功能已有所轉移。《初步聲明》指出：

歷史亦須回應良善公民的考驗。記載國王與戰士行誼且忽略普羅大眾之勞動的編年史已成過去。……在此一精神下，晚近的歷史較諸古代史、自己國家的歷史較諸他國的歷史、自身制度與活動的記載較諸他人的制度與活動的記錄，以及多數人的勞動與設計較諸少數人的娛樂與夢想皆來得重要。（U.S. Bureau of Education, 1913, pp. 17-18）

歷史研究目的的轉變及探究重心的轉移，實受歷史學者Robinson「新歷史」主張的影響。報告書中一大段落即直接引用Robinson的論述，足見Robinson的影響力，而Jones在哥倫比亞大學就學期間，亦曾為其課堂中的一員，且頗受其影響，兩者的史用觀堪稱一致（Correia, 1993）。

質言之，《初步聲明》「讀起來像是Jones漢普頓社會科課程的綱要」（Johnson, 2000, p. 88），而且儘管1913年《初步聲明》主要是Jones個人意見的陳述，但是「許多稍後的建議案在此稍早為Jones所做的聲明中是顯而易見的」（Nelson, 1994, pp. 79-80）。

二、1915年《社區公民教學》

委員會正式發表的第二份文件是1915年發表題名為《社區公民教學》的著作。此份報告是以Barnard於1914年夏天在麻州（Massachusetts）與幾位教育工作者所進行的一項短期課程為基礎所整理而成的報告，概括而言，此報告之目的在為「社區公民」教育規劃教育綱要。《社區公民教學》一開始即對完善的公民進行界定，彼等以為，「完善的公民可界定為做為社區之一員，其乃能習慣性地表現出適切關心社區福祉，且能積極主動和睿智地與其他成員合作達成此項目的之人」（U.S. Bureau of Education, 1915, p. 9）。《社區公民教學》認為，完整的公民訓練應始自學前的家庭生活，且大致可劃分為幾個階段：學前階段的家庭教育，旨在培育兒童的合作與責任感。6至12歲的小學教育階段，重點在於使學生認識學校內部與外在的社會關係。12至15歲的青少年早期階段，公民教育包含初階的歷史、社區公民、職業調查等；報告書建議社區公民應於此時期的生活中實施，因為此時期學童心理上的轉變恰可做為將社會本能轉換為社會情感、社會思考、社會行動的基礎；此外，此時期的學童亦需學習如何將自己的社區與其他社區進行比較。第四個階段為15至18歲。除持續學習歷史及公民之外，學生應開始學習初階的經濟學。

此外，《社區公民教學》亦指出，社區公民的特定目標有三：（一）瞭解社區福祉與個人自身以及個人做為其成員之社區間關係的重要性及意義；（二）認識社區機構，包含政府的和自願性的，其存在主要是為了獲得社區福祉的重要元素；（三）體認個人現在及未來的公民職責，且能以適當的行動對其有所回應（U.S. Bureau of Education, 1915, p. 12）。報告書並提出探究的主題，包括健康、生命及財產的保護、娛樂、教育、市鎮之美、財富、交通、運輸、遷徙、慈善及導正等。這些主題，報告書以「福利元素」（elements of welfare）稱之。在將其當作主題教導時，報告書提出三個程序步驟做為參考：其一是接近主題；其二為對能獲得這些福利元素的機構制度進行探究；其三則是在此主題之下，瞭解自己在現時及未來應擔負的職責為何（U.S. Bureau of Education, 1915, pp. 12-14）。

就Jorgensen（2012, p. 41）觀來，「1915年《社區公民報告書》體現出社會效率在教育上的直接應用」，而且此報告書成為社會科委員會最終報告書，即

1916年由聯邦教育署（United States Bureau OF Education）所出版之《中等教育社會科》的重要組成部分。

三、1916年《中等教育社會科》

《中等教育社會科》是由Dunn所編纂，時為社會科委員會秘書，公民教育乃其專長。《中等教育社會科》一開始即指出，「社會科被理解為其學科材料與人類社會的組織與發展，以及人做為社會群體之一員具有關聯性的那些學科教材」（U.S. Bureau of Education, 1916, p. 9）。就社會科的目的而言，《中等教育社會科》指出：

社會科與其他學習之不同，乃在於其社會內容而非其社會宗旨。因為現代教育的基調在於「社會效率」，且所有科目的教學皆應致力於該宗旨。然而，就社會科的內容而言，社會科為訓練個體成為社會之一員提供特殊的機會，從人的文化觀點而言，不管其價值為何，除非其對培育學生所應具的社會效率有所裨益，否則便未能履行其最重要的功能。它們應透過發展社會生活之本質及法則的理解能力、個體做為社會團體之一員的責任感，以及有效參與提升社會福祉的智慧及意願，來達成此一目的。（U.S. Bureau of Education, 1916, p. 9）

概而言之，社會科之目的在培育完善的公民或完善的公民資質。就完善公民的定義而言，報告書指出：

吾人可將某一毗鄰地區（neighborhood）的「完善公民」等同於該毗鄰地區之「完全有效率的成員」，但除此之外，他將具有對做為政治單位且為其位居所在的城市、州及國家具有忠誠感及責任感此種特性。再次指出，或可將「社會」解釋為人類種族。人性較諸任何對其之任何劃分皆來得大。社會科理應培育某種「世界社區」的身分感，其帶有完整的同理心及正義感，此在人類社會的不同區分中皆有所涉及。（U.S. Bureau of Education, 1916, p. 9）

對於美國中學的社會科，《中等教育社會科》亦概略地提出一種雙環（two-cycle）系統的社會科綱要。在第一個環狀系統中的初級中學，即七到九年級的學生，學生將會學習地理、歐洲史、美國史，以及公民。第二個環狀系統，在高級中學，即十到十二年級的學生，學生將會學習歐洲史、美國史，以及從社會、經濟及政治的角度探討美國民主問題。委員會認為「此種群組約與青少年的心理時期相符」（U.S. Bureau of Education, 1916, p. 12）。就初級中學相關科目而言，《中等教育社會科》認為，「地理應與歷史及公民緊密關聯，且應完全的社會化。歷史應包含歐洲及美國史，公民應是『社區公民』的型態」（U.S. Bureau of Education, 1916, p. 15）。

社區公民乃新的課程主張，對於此一課程，《中等教育社會科》摘述許多《社區公民教學》中的論述，「福利元素」仍是學生應探究的主題，故其指出「社區公民一項典型的特徵是它將注意力置諸『社區的福利元素』之上，而非政府的機制。……『福利元素』為新型態公民提供組織原理」（U. S. Bureau of Education, 1916, p. 23）。就後期中學而言，學生仍繼續探討歐洲史及美國史，但在內容上有所擴充。與社區公民一樣，報告書中所提之美國的民主問題（problems of democracy, POD）課程亦是全新的課程主張，此課程主要是援引各個社會科學的知識，探究諸如貧窮、移民等社會問題，且最能體現出融合課程的精神。在介紹美國民主問題課程時，報告書指出：

在既能以合理的方式滿足數種社會科學的需求，同時又持續尊重中等教育之要求的狀況下，委員會所能找到唯一可行的方式，乃是在具有重要社會意義之具體問題及學生直接興趣之上進行教學的組織，而非在正式社會科學的基礎之上組織教學。

易言之，此一主張並非放棄某一社會科學以支持另一社會科學，亦非將數個社會科學以精簡的方式擠進此學年之中；它是研究實際的問題或議題，或是情境，當其於實際生活之中發生，且於政治、經濟、社會數個面向發生之際。（U.S. Bureau of Education, 1916, p. 53）

整體而言，委員會所引介的社會科並非固定不變，而是具彈性及實驗性的。

對於課程綱要，委員會認為因依學生特性而制宜。如移民學生較諸美國本土學生，應減少歐洲史而增加更多美國史之教學。其次，委員會建議一種以主題（topic）為中心的課程組織方式。以社區公民為例，報告書即提出健康、生命與財產保護等十幾種的福利元素，做為組織課程的主題。此外，報告書亦指出，主題的選擇、教材的組織，以及教學的方法，皆應由學生社會成長的直接需要來決定，或隨著學生的直接需要而調整。再者，此種社會科包含與人類境況相關的所有科目，而非以單一觀點或是學科領域做為中心。此外，此種社會科具有當代性及功能性，亦即社會科的重心應是朝向解決真實生活中的問題，幫助學生為現時生活之故而學習及練習公民技能，而非為將來的成人生活學習或累積資訊（Saxe, 1996）。在引介的課程中，社區公民與民主問題課程不僅是新的學程，同時亦是最具爭議性的課程（Fallace, 2009）。

伍、漢普頓社會科與社會科委員會報告書的關聯性

Watkins（2001, p. 108）曾謂，「他（Jones）是典型的意識型態課程學者。…… Jones的意識型態領導在型塑最終報告書《中等教育社會科》是重要的」。易言之，漢普頓社會科中體現著Jones之漸進的、適應論的觀點，而此種鮮明的意識型態亦體現於社會科委員會的報告書之中。其次，就Kliebard（1994, p. 16）觀來，「公民厥為新社會科的中心所在，就此點而論，Jones遵循其在漢普頓所發展之新社會科的主要路線」。

此外，Lybarger（1981, pp. 71-76, 1983, pp. 462-464）亦曾指出，漢普頓社會科與社會科委員會的報告不僅在一般學科材料上相類似，即便在特殊的學科材料上亦相類似。例如，漢普頓社會科有一「政府與大眾福祉」的課程，在1913年的《初步聲明》中則有一「公民理論與實務」（civic theory and practice），後者可以讀到對前者逐字的引用。相關的內容在少有變動的情況下，復又出現於1916年《中等教育社會科》「美國民主問題」的段落中。而且，漢普頓社會科推薦給教師的三本補充讀物中，亦有兩本出現於〈公民理論與實踐〉的推薦讀物名單。捨此之外，1916年《中等教育社會科》中的「美國民主問題」與「政府與大眾福

社」和「公民理論與實務」又大致雷同。此外，漢普頓社會科與社會科委員會報告書不僅在定義、內容及原理上有雷同之處，委員會報告書中所規劃的主題與漢普頓社會科中所推薦的主題亦多所重複。再者，漢普頓社會科與委員會報告書中皆以學生的興趣做為選擇主題的重要規準。在1916年的《中等教育社會科》中，亦曾引用Jones《漢普頓課程中的社會科》的內容，說明如何以問題為基礎來組織經濟學及社會學的知識，以及如何參照學生直接的興趣及需要，選擇欲研究的主題。

總而言之，漢普頓社會科與社會科報告書不管在定義、內容、原理與主題上皆有諸多雷同之處，此恰如Lybarger（1981）所言：「定義、內容與原理不僅為漢普頓社會科與社會科委員會報告書的共同要素，委員會所贊同的主題與推薦給漢普頓學生的主題亦幾乎等同」（p. 73）。在兩份文件中，「吾人看見『興趣』即選擇主題的一項規準」（p. 75）。在社會科委員會報告書中不斷出現學生「現時的興趣」或「需要」，亦被引為Dewey對報告書具有重大影響的佐證。就部分段落而言，社會科委員會報告書包含幾乎是Jones《漢普頓課程中的社會科》逐字的節錄（Fallace, 2009），由此足見漢普頓社會科對社會科報告書的影響。事實上，此一影響在《初步聲明》已做了預告，此恰如Kliebard（2004, pp. 108-109）所指：「當各次級委員會的初步報告發布之時，很明確地，社會科重建的建議案將會遵循Jones在漢普頓所追求之事項」。

陸、《1916社會科委員會報告書》的歷史意義

做為中等教育重組委員會的報告書，《1916社會科委員會報告書》被學者認為是各次級委員會發表的報告書中最成功的報告書之一，其建議案不僅為眾多學校所採用，自此之後，許多有關社會科議題的討論，皆以其做為重要的參照點（Jorgensen, 2010; Krug, 1969）。準此言之，其重要性恰如Nelson（1999, p. 387）所言：「自從1916報告書發表以後，在過去的80年間被此一領域之內無數的作者所引用及參考，此一報告書自身的重要性毋庸置疑」。Hertzberg（1971, p. 12）則認為：「社會科委員會報告書對教育改革的方向具有重大的影響，其代表著進步時期最深層、最普遍，以及最具特色的觀點」。而且Hertzberg（1981,

p. 25) 亦認為社會科委員會「其報告書可能是社會科歷史上最具有影響力的」。Engle (1994, p. vii) 則是從公民資質教育的角度出發，從而指出：「《1916社會科委員會報告書》廣泛地被相信是此國度本世紀漫長之公民資質教育史中最重要的文件」。除了開創性意義之外，此報告書亦有轉折性意義。例如Stanley與Nelson (1994, pp. 270-271) 即認為此報告書：

標誌著社會科教育的一個重要轉折點。『社會科』此詞的官方背書，……，代表著從歷史做為社會教育的核心學門與架構，逐漸向著一種延伸性的重視公民與社會問題移動。

除此之外，Lybarger (1987, p. 176) 認為現代社會科課程至少有四個要素可以追溯到社會科委員會的建議案：一、在第七及第八年級提供社區公民及職業公民的學程；二、在高中提供美國民主問題的學程；三、將「社會科」此詞用以指稱公民、經濟學、歷史、政治科學及社會學等學校科目；四、學生的「直接需求」為塑造社會科課程的主要因素。以下嘗試分析《1916社會科委員會報告書》的歷史意義。

一、社會科正式成為學校科目

Saxe (1992b) 曾將社會科用處理社會科起源的方式劃分為三類：其一為持續自發存在理論 (continuous spontaneous existence theory)；其二為1916年的大爆炸理論 (big bang theory)；其三則為歷史基礎理論。其中，第一種規避社會科起源議題的探討；第二種則是將《1916社會科委員會報告書》視為起源點；第三種歷史基礎理論則是大爆炸理論的延伸或深度解釋，其將歷史視為社會科的溫床或傳播者。由此可見，如欲探究社會科的起源，很難不涉及《1916社會科委員會報告書》，其為社會科之起源或其重要參照點已成社會領域的傳統觀點。

事實上，根據Lybarger (1981) 的考察，在英語世界裡，最早使用社會科一詞的是英國人S. Bolton，其於1884年出版《英國的社會科》 (*Social Studies in England*) 標題中使用社會科一詞。不久之後，美國的R. H. Newton亦於1887年出版的《社會科》 (*Social Studies*) 一書使用它。Lybarger (1981, p. 106) 指

出，在Bolton和Newton二氏的著作中，吾儕可發現社會科早期最簡潔的定義，此即：「社會科是社會科學家簡化的發現物，其能在由快速工業化及都市化所引致之人類苦難做直接的運用以帶來改善」。就將社會科用以指稱學校課程而言，Saxe（1992b）認為最早者當屬時任「美國政治與社會科學學會」（American Academy of Political and Social Sciences）主席的E. James。他於1897年該學會出版的刊物中發表論文，在此論文中，他提出社會科的課程概念。James仿照自然科的方式，也就是將地質學、礦物學、生物學等自然科學分立之科目加以整合並歸諸自然科標題之下，將社會科學各個科目整合並歸諸社會科名下，並主張在較低階的學校系統教授此一課程。

儘管社會科乙詞在十九世紀末時已為人所提出並使用，但《1916社會科委員會報告書》的歷史意義在於社會科為官方正式的使用，且將其確立為學校的科目，職是之故，Lybarger（1991, p. 3）指稱，社會科委員會1916年的最終報告書「標誌著將社會科正式地導入中等學校課程之中」。由於美國聯邦教育署計發出27,000本的社會科報告書給全國教育人員，故在確立社會科課程的同時，由於報告書的廣為發行，社會科亦廣為教育界所接受。此正如Halvorsen（2013, p. 56）所言：

雖然「社會科」在二十世紀的前10年裡有其根源，但它廣泛被認可為一個別的研究領域（至少在修辭上），是在1913～1916年社會科委員會的報告出版之後。

而且Halvorsen亦認為在社會科提出之初，其接受度在小學並不亞於中學。其次，社會科報告書不僅使社會科成為學校裡的一個科目，它同時亦是一種課程組織的方法。Correia（1998, p. 66）即曾指出：

社會科做為一個課程領域獲得全國性的接受，歸因於中等學校重組委員會的努力。……。如同自然科成為自然科學的組織主題，社會科成為將民主公民資質教育導向社會研究的課程方法。

此外，委員會從社會科學改稱社會科亦有其歷史意義，因其乃首度有委員會正式且公開以社會科命名，而且「此改變之所以重要，乃因社會科而非社會科學被視為學生接觸社會教育的載體」（Smith, Palmer, & Correia, 1995, p. 396）。是以，由社會科學改稱社會科堪稱是「微小但重要的轉變」（Sanders, 1993, p. 38）。在將社會科確立為學校科目的同時，社會科報告書亦確立社會科的教育目標，此即公民資質的培育。

繼美國提出社會科課程後，我國於1922年推行新學制時，在伴隨的課程改革中，初級小學亦始設社會科，其乃融合公民、歷史等學科而成，此為我國社會科課程之嚆矢。初級中學階段雖亦設有社會科，然實際上採公民、地理、歷史分科教學。高級中學在公共必修科目中則設有「社會問題」乙科，而無其他社會科相關科目（呂達，1999；陽光寧，2007）。準此觀之，社會科於美國出現後不久，我國亦曾有過社會科知識統整之嘗試。然其後之課程改革，社會科皆出現於初等教育階段，中學社會科則以分科教學為主。迄至1998年九年一貫課程改革時，因反學科知識本位及重視課程統整之故，而有社會學習領域之設立（陳伯璋，2001）。然其實際實施的結果卻與課程改革之本意出現重大落差，社會學習領域各子科目仍偏重學科知識本位，以致彼此間橫向的知識統整有所不足。就本研究觀之，若欲實現社會科草創時之精神，即便不欲消解各學科之疆界，但增加各知識間的橫向統整，實屬必要之舉。

二、問題本位課程的出現

在社會科中，問題本位課程究竟緣起於何時，可能會因對「問題」一詞的界定而有不同的見解，然社會科報告書之民主問題課程則是首度於正式報告中提出之問題本位課程，故Totten與Fallace（2012, p. 1）在探究有關社會議題教與學的歷史時，開宗明義指出，「在美國中等學校，有關社會議題的教與學有一長遠及豐富的歷史，至少可溯及1910年代」。即便是倡導社會議題教學而著稱的社會重建論者Rugg，其議題中心課程也只能說是1916委員會建議案的落實及延伸（Barth, 1996）。

問題本位課程或議題中心課程向為社會科課程的重要型態，而在社會科報告書中即有相關的課程主張。Singleton（1980）稱Jones等人為致力於改善社會狀況

的修正主義者（revisionist），且認為修正主義者視社會的實際研究為公民資質教育的重要手段。Singleton（1980, pp. 92-93）指出：「修正主義者思維的真實本質含藏於透過一名之為民主問題之終極課程，使學生涉入現時議題的大膽計畫之中」。

對於民主問題課程的組織方式，報告書指出：

欲以合理的方式滿足數門社會科學的需求，同時又維持對中等教育之要求，委員會認為唯一可行的方式是不要在正式社會科的基礎上組織教學，而是在對社會具有重大意義的具體問題及學生的直接興趣基礎之上組織教學。

易言之，此建議並非放棄社會科學而支持其他課程，亦非嘗試將數門社會科學以簡縮的方式擠進這一年，而是研究實際的問題、議題或境況，當其以政治學、經濟學、社會學諸種面向發生於生活中之際，這些問題或議題自然是年復一年，班級與班級之間有所變異，但它們理應在此基礎之上被選擇：其一是班級的直接興趣，其二是它們對社會的重要性。在此所舉之原則亦同樣可應用至公民與歷史之組織。（U.S. Bureau of Education, 1916, p. 53）

委員會為民主問題課程提出兩點論證：（一）過度擁擠的課程難以為政府、經濟學及社會學在一年的期間內同時保有容身之地，而且其中的任何一門科目的學習都難以適切地取代三者的學習。（二）這些取自於大學的社會科學，其內容與組織都不適合中等教育的目的（Hunt, 1941, pp. 507-508）。民主問題課程堪稱是《1916社會科委員會報告書》中較具革命性的主張，是「委員會的發明」（Hertzberg, 1981, p. 28）。但此一發明與Jones亦頗有關聯，因為「早於1905年當其為漢普頓社會科講師之時，他便支持社會問題與議題的社會科研究取向」（Singleton, 1975, p. 12）。

自社會科報告書提出問題本位課程後，百年來，美國教育界一直有學者提倡問題本位課程（鍾鴻銘，2016）。問題本位課程不僅鼓勵學生探究社會問題，其本身亦是一種課程組織方式。在我國，因受入學考試制約之故，中學社會科領

域各科目向來皆以知識為本位進行課程組織，短期內此一課程組織方式很難被撼動。但將現時社會問題適時、適度地融入課堂之中以供學生探究，則是社會科領域教師可採取的作法。從晚近幾次重大社會事件可知，當前臺灣青年學子不僅關注重大社會議題且富有改革社會之熱情。例如海峽兩岸服務貿易協議、課綱微調爭議，以及學校課程審議會應否納入學生代表等事件，學生不僅關注亦有其不同見解。倘若能在學校中透過將社會問題融入社會科教學的方式，培育其理性探究及審慎行動的精神，當有助於完善彼等之公民資質。其次，透過社會問題之探究，亦有助於課程經驗之統整。蓋課程統整並非是一種產品，亦非由外在知識的組織結構所決定，它是一種積極主動及有所作為的過程。是以，課程統整不僅是知識之統整，更重要的是人梳理其自身學習經驗所進行的自我統整（Davis, 1997）。

三、從傳統公民轉向社區公民

美國公立中小學興起之後，公民教育的目標即著重於公民品格的培育、法律的遵守、公民權力的認識與愛國心的滋長。但社會科報告書卻提出「社區公民」或「新公民」的課程概念，以做為公民教育的另一選項。就報告書的三份文件而言，社區公民實為其一貫的主張。在《初步聲明》中即指出：

社區公民旨在使學生熟知其所在社區的公民境況。學生訪問其城市、村莊或農村之人，並研究該緊密範圍的重要元素。人的訪問與第一手資訊是此學程的個別特性，它確保社會力量之重要知識所必具之實際性及簡易性，而且它看重學生因過於熟悉而加以輕忽的那些力量及地方。最後，毗鄰地區的知識將可顯示有效的教育如何使學生成為有生產力的公民。（U.S. Bureau of Education, 1913, p. 18）

《初步聲明》指出社區公民的教材隨著學校所在社區之不同而有殊異，蓋每個社區之不同幾與個體間之差異無異。在第一份文件提出社區公民的課程主張後，第二份文件更直接冠以《社區公民教學》之名，就何謂「社區公民」而言，《社區公民教學》引述相關文獻指出：

社區公民的宗旨是在幫助兒童認識其社區——並非僅止於一堆有關於它的事實，而是其社區生活的意義、社區為其所做的工作，以及它們是如何運作的，社區有權對其有所期待，他如何方能盡其義務，且同時培育其完善公民的重要性質及習性。

社區公民強調在地的社區，因為：（1）它是每一位公民，特別是兒童，最為親密接觸者，且其總是經驗的前景；（2）對兒童及任何公民而言，較諸舉國社區，在在地社區中履行其成員職責，以及對其感到一份個人責任感，並與其實際配合，都會來得容易些。

但吾人的國家及州，以及吾人的城市或鄉村亦皆為社區，且如同較小社區之公民一般，每一位兒童亦為較大社區之公民。「社區公民」此詞的重要意義並不在於其地理上的，而是在於其社區關係、一個利益社區的意涵。（U.S. Bureau of Education, 1915, p. 11）

《中等教育社會科》仍支持社區公民的課程概念，但進一步強調其與其他課程間的連結：

社區公民是訓練公民資質的一種課程，其參考學生直接的興趣而進行組織，且具有豐富之歷史的、經濟的、政治的關係，而且提供一種邏輯的及教學的完整通道，以便通向稍後的社會科。（U.S. Bureau of Education, 1916, p. 34）

質言之，公民成為新社會科的重點所在，而且相較於此前的舊公民，社會科報告書提出社區公民的新公民理念，此一社區公民教育理念，實受Jones和Dunn的影響（Fallace, 2009）。整體而言，藉由提出社區公民的課程概念，社會科報告書提出一種新的公民定義，恂如Reuben（1997, pp. 399-400）所指出，此定義代表對十九世紀強調政治權利及參與之公民資質觀的急劇背離，它全然放棄正式的政治學及政府，轉而支持合作與社區等議題。此種「新」公民最顯著的改變即是內在於此種非政治之公民資質定義中的新政治哲學。其次，對社區公民而言，愛國心的培養僅是此公民資質教育下的副屬產品，而非其直接或首要目標。

社會科之始創，本有將學科知識的記憶轉向社會問題的關注與知識的實際應用的學習意涵在內，將公民資質列為社會科的目標其故亦在此。但長期以來，我國中學社會科領域皆重視事實知識的記憶與背誦，反倒忽視公民資質培育的重要目標。在公民社會日趨成型的臺灣，公民資質的良窳實牽繫臺灣社會未來的發展。但從近日課綱爭議中可知，當前臺灣社會科課程卻仍糾雜於釐清歷史「事實」及其「命名」以供學生誦習之用，其背後所立基之思維仍是知識的授予，將學生當成知識的受容器。本文以為，與其如此，不如本諸社會科始創之精神，將各種爭議性議題轉化成有待探討之問題以供學生探究，以提升學生關注、分析、解決社會問題的公民資質與能力。其次，在個人權利意識日益高漲的臺灣，對政策的考量往往將個人利益置諸團體利益之上，故社會科應本諸其「社會」之本意並落實社區公民的內涵，強化社群意識的培養。再者，社會科報告書中所重視的公民資質，已從政府體制運作的瞭解此種傳統公民資質轉向關懷社區問題的社區公民資質，且早一個世紀前，社會科報告書即明示社區並不囿於地理上之一隅。邇來，全球公民概念已然成型，故臺灣社會科課程不僅應重視生活所在社區的公民資質，亦應加強培養學生在日益相互依賴之世界中的公民資質。

四、從心智的培育轉向效用的課程觀

「中等教育重組委員會」轄下有16個學科委員會，而「該委員會最積極與成功的委員會之一是社會科委員會」（Saxe, 1992b, p. 272）。Lybarger（1981, p. 1）亦指出，「教育史學家同意，社會科委員會的《社區公民教學》和最終報告《中等教育社會科》是中等教育重組委員會所產生之最成功的文件之一」。此外，教育史學者Krug（1969, p. 355）則認為1916年出版的《中等教育社會科》是「整個中等教育重組委員會最成功的作為之一」。做為中等教育重組委員會最成功的文件之一，當然最能體現中等教育重組委員會所欲確立的教育目標與精神。Kliebard（1995, p. 204）曾指出，「《基本原理》報告書不變的遺緒之一是其符號的變動，即從心智發展來構思教育轉向從未來公民生活直接有效的利用來構思教育」。此一轉變的原因在受時代氛圍，即重視社會效率的影響。易言之，Kliebard認為《基本原理》有著厚重的教育理念歷史積澱，其將美國課程引向社會效率及功能性的方向。而《1916社會科委員會報告書》亦體現出此一精神。委

員會報告書直言「現代教育的基調在於『社會效率』，而所有科目的教學亦應致力於此目的」（U.S. Bureau of Education, 1916, p. 9）。準此而論，與《基本原理》一樣，「是在社會效率的精神中，社會科領域應運而生」（Ravitch, 2003, p. 3）。

就課程史而言，社會效率有多種解釋（楊智穎，2014；Fallace & Fantozzi, 2013）。Johnson（2000, p. 75）認為：「社會效率的前提是幫助每一個體在高度專門化、快速工業化的社會中，找到他或她的功能或職業」。一般而言，將其應用至課程，則將導致研究科目的重組，強調更為實用的科目（Drost, 1967）。即以歷史為例，恂如前述，基於實用的觀點，報告書認為，愈趨晚近的歷史愈是重要，因為「兒童生活於現在而非過去，過去變成有教育性的，乃因其與現在相關聯」（U.S. Bureau of Education, 1916, p. 32）。易言之，歷史的教育價值是「於現時起作用」（function in the present）（U.S. Bureau of Education, 1916, p. 43）。委員會指出，於「現時起作用」有兩種意涵：其一是社會學的意涵，即歷史應能解釋現時的境況與制度；其二是教育學的意涵，即歷史若欲具教育之價值，則應與學生現時的興趣有關聯。職是之故，教導歷史的目的不再是心智訓練與增長，而是更為實用之目的，即培育公民資質，此或可謂「歷史教育開始採取更為社會學的傾向」（Halvorsen, 2012, p. 6）。Hertzberg（1989）亦據此指出，在1913年以前，教育工作皆普遍認為，歷史教學的中心目標在於培育學生的心智能力。但是《1916社會科委員會報告書》發表之後，教育工作者開始轉而強調社會效率及實際的應用。除此之外，Oliver（1957, p. 274）亦曾指出：

或許1916報告書最鮮明的面向是在證成歷史內容其基礎的變動。在1896報告書中，歷史被認為對學生的整體思考過程，具有模糊但通常是有益的效果，但1916報告書則是根據其在理解現時及未來問題具有直接可利用的價值，來證成歷史教學。

就美國課程史而言，從心智發展的課程觀轉向實用的課程觀是一重大轉變，迄今美國課程的主導力量，仍是此種效用的課程觀。是以，Kliebard（1994, p. 19）認為「Jones的生涯成為一個稜鏡，透過它得以觀看二十世紀的課程發展，

乃至驅動今日美國教育政策的力量」。而此力量即是社會效率論。Kliebard甚至認為，許多用以做為改進美國教育體系的論點，與Jones有關公共教育功能的觀念是相一致的。現時美國國家氛圍亦認為，不僅社會科，而是總體課程，皆應成為國家福祉之工具，而國家福祉大部分是從經濟的觀點加以解釋的。與之相對立的觀點，即W. E. B. Du Bois所持之立場，也就是教育之目的在於促成心智之發展，以及心智發展所帶來的增能賦權，在美國相對受到壓抑。

Kliebard並不贊同Jones的社會科課程改革理念，因其隱含有文化同化的思維；相反地，其認同的是教育應促進心智發展的主張。吾人常謂，歷史往往有借鑑亦有殷鑑之處。由於美國化（Americanization）的時代背景及Jones個人融入美國主流文化經驗之故，在美國，社會科之始設即摻有文化同化的考量。其文化發展序階的概念，旨在使非裔美人認可其所處較低之社會階層，乃文化發展滯後之結果，而非出於白人的壓迫。當前不斷有新移民加入且文化益趨多元的臺灣社會，於未來十二年國民基本教育的社會科領域，應立基的是文化多元而非文化同化的思維，方能為各種不同文化共存共榮於臺灣社會奠定應有的基礎。其次，基於社會效率觀，Jones所提倡的社會科旨在培育順從的公民而非積極與自主的公民，其所欲培育之勤奮、服從的勞動觀，固可改善非裔美人一時的經濟條件，但卻可能使其長期維持於中下階層的社會地位（Watkins, 2001）。此亦為吾人發展社會科課程時應當警惕之處。身為各種資訊充斥而泛濫的現代社會公民，所需者應是批判性地分析及理解所接收之訊息，從而形成自身的意見，此種批判分析及自主能力，亦是臺灣社會科課程發展所應側重的目標。

柒、結論

「《社會科委員會》報告書是學校課程史中的一個重要里程碑」（Leming, 2003, p. 124）。做為委員會的發表作品，《1916社會科委員會報告書》乃集體智慧的結晶。就委員會成員而言，對其較有影響力者包括Jones、Dunn、Barnard、Robinson和Kingsley等人（Jorgensen, 2012; Saxe, 1991, 1992a）。Dunn和Barnard對報告書中的社區公民教育概念頗有影響。Robinson的影響則在於將歷史的重心從古代轉向近代及當代。由於歷史仍是社會科重心所在，Robinson的影響不可

謂不大。Robinson傳記的作者Hendricks（1946, p. 63）即曾謂：「從《中等教育社會科》的分析中，顯現的是Robinson的理念在委員會的慎思及最終報告書中扮演重要角色」。Kingsley直至往生之前，皆與Jones維持良好的關係，兩人的教育觀念亦頗多契合之處，其之選擇Jones為主席，即在於共同實現教育改革理想。此外，即便不是委員會成員，「Dewey對委員會的影響是強烈的」（Saxe, 1991, p. 166）。從委員會報告書不斷提及應重視學生的需要與興趣，以及對Dewey著作的諸多引用，足見Dewey對此報告書的影響（Fallace, 2009）。本文則是選擇以委員會主席Jones為對象，探討其與《1916社會科委員會報告書》的關聯性。對許多有意探究社會科歷史的課程史學者而言，往往會以Jones做為起始目標（Fallace, 2012）。由於Jones對社會科的發展有重要影響，故社會科歷史學者Halvorsen（2006, p. 117）稱Jones為「社會科教育之父」。

Jones的教育思想有其社會學、神學、種族歷史演化的背景，且深受其師Giddings的影響。Jones對社會科課程理念的建構乃植基於漢普頓學院的教育經驗，透過社會科委員會報告書，Jones得以將其教育理念推廣至全國。對Kliebard（1994, p. 18）而言，「他（Jones）絕非天才，但他相當大程度體現並演示二十世紀教育將會是何等之狀，因而他提供了重新檢視許多教育改革所採方向的載體」。Jones是個適應論者，認為不同種族之人有不同的情性，透過教育可改變此一情性，並培育出理想之人的性格。從《漢普頓課程中的社會科》及《1916社會科委員會報告書》課程主張及課程主題的對比中，可看出Jones對社會科委員會報告書的影響。

出掌委員會之後，Jones隨即將委員會之名由社會科學更改為社會科。整體而言，《1916社會科委員會報告書》包含三份先後發表的文件，即1913年的《初步聲明》、1915年的《社區公民教學》，以及1916年發表的《中等教育社會科》。整體而言，此三份文件共同構成《1916社會科委員會報告書》。

不同的學者紛從不同的角度詮釋報告書的歷史意義，探究雖深入卻難窺全貌，故本文選擇從綜合性的角度探討社會科報告書在課程史上的意義與影響。綜括而言，《1916社會科委員會報告書》具有如下的歷史意義：一、社會科乙詞成為教育界的正式用語，而且報告書發表不久之後，社會科即開始在美國學校占有一席之地。二、報告書所提民主問題課程，乃以主題或問題的方式進行課程組

織，此一課程堪稱是社會議題中心或問題本位課程的開端。三、報告書中一再提及的社區公民課程，主張以學生所在社區公民事務的探究，取代傳統政府體制及其運作的瞭解，故被冠以新公民之名。四、受所處時代氛圍影響，社會科報告書反映社會效率的時代主張，故其主張以實用性的教育目標取代心智發展的教育目標，此一轉變預先演示了二十世紀美國教育改革的大致走向。

有鑑於國內社會科研究亦有非歷史化的現象，本文希冀藉由探究Jones與《1916社會科委員會報告書》間的關聯性及歷史意義，喚起國內社會科研究人員與實務工作者對社會科基礎的重視。Correia（1996）曾引J. Leming之言指出，社會科領域內存在著兩種文化，其一為學校的實務工作者，另一則為大學的社會科教育研究人員，長期以來兩者間難有交集之處。Correia認為對社會科起源及基礎的瞭解，有助於在兩者間的溝壑嫁接起橋梁。如將前述的歷史意義置諸現時臺灣的教育脈絡，則有幾點的省思可供社會科教育學者與實務工作者參考。首先，社會科於美國始創未久，我國亦因襲其精神而創設之。然創設至今，皆以小學為主，迄至晚近之課程改革，中學階段始有社會學習領域之名。就歷史以觀之，社會科乃脫胎於社會科學，從社會科教育學者Wesley（1942, p. 6）對社會科所下之經典定義，即「社會科是為教學之目的而加以簡化的社會科學」，可窺見一斑。但Jones及社會科委員會之所以將社會科學轉化為社會科，其目的在於弱化緣起於大學之社會科學的學術性色彩，進而強化中小學社會科的實用性，以及各子科目間的知識整合。然我國課程改革後的社會學習領域課程因仍富深厚的學術色彩，以致各子科目間的學科疆域界限依舊嚴明。故今後應著重於強化各子科目間的知識統整與橫向連結。

其次，為了強化社會利用性，報告書除了主張以主題法組織課程外，甚至進一步提出破除學科界限之議題中心的民主問題課程。此一主題式課程組織法與議題中心的社會科課程取向乃成為與強調專業取向的社會科學有所區隔的另一重要特徵。設置議題中心課程之目的，在使學生養成探究社會問題之習性。當前臺灣社會變遷快速，變遷過程中不斷有社會問題產生。面對社會問題，青年學子勇於發聲、抒陳己見。然豐富之感性亦應有理性加以調和與節制，故吾人應可於社會科課程中適度融入議題中心課程，培養其主動關懷社會，以及理性探究問題、尋繹解決問題之道的習性。

再者，從創設伊始以迄今，社會科的目標即是公民資質的培育。而此亦為社會科學與社會科的主要區別之一。蓋高等教育社會科學各學系著重的是專業與學術研究能力的培育，而中小學社會科則是著重於教學面向以及民主公民資質的養成。但在我國因重考試之故，社會科內容向來偏重知識的記憶與背誦。然除知識外，公民資質尚包含能力、態度與情感等層面。故今後我國社會科亦當本諸社區公民的精神，除基本公民知識的獲得外，亦應從社群成員的角度培育其積極參與、主動服務的能力、態度與情感。社會科之掛以「社會」之名，其旨在培育學生關注社會問題、提升社會福祉的心志與能力。以報告書中的關鍵詞「社會福祉」為例，委員會「使用『社會福祉』此詞以代表將團體的需求與興趣置於個人之前」（Saxe, 1992a, p. 160），是以，臺灣的社會科課程發展應以培養學生的社會意識與集體意識為優先。在個人權利與自由意識高漲的臺灣，透過社會科讓學生發展共同的社會願景、目標與社群意識實屬必要。Jones（1926）個人亦認為增添法（accretion method）並非組織課程的好方法，社群意識才是連結無數個體之需求以及統合不斷增加之新知的重要手段。除此之外，即便於二十世紀初期即提倡社區公民，但報告書曾指出，社區之意小者可指人們所生活之小社區，大者可指世界社區。一個世紀前，社會科緣起之時即有此論述，更何況身處地球村已隱然成型的二十一世紀，是以，全球公民意識的培育亦應成為今後我國社會科課程發展的重點。

最後，社會科報告書雖有值得借鑑之處，但亦有值得吾人反思之處。其中，最值得吾人警惕之處在於其文化同化的思維。臺灣本為移民型社會，除原住民文化及中國各族群來臺後所帶來的文化外，近年來。因婚配及工作之故，有更多的文化加入臺灣社會。對於具有不同文化背景之人，在教育上吾人不應基於文化同化思維，欲其拋棄既有文化轉而接受臺灣主流文化，相反地，應基於多元文化思維，以多元文化取向發展臺灣的社會科課程，讓社會科成為不同文化相互認識、交互共融、豐富彼此文化的一個學習領域。

參考文獻

- 白亦方（1997）。美國社會科課程的歷史探究。《教育研究資訊》，5（3），61-73。
- [Pai, Y.-F. (1997). A historical investigation to the social studies curriculum in America. *Educational Research & Information*, 5(3), 61-73.]
- 呂達（1999）。《課程史論》。北京市：人民教育。
- [Lu, D. (1999). *History of curriculum*. Beijing, China: People's Education Press.]
- 陳伯璋（2001）。《新世紀課程改革的省思與挑戰》。臺北市：師大書苑。
- [Chen, P.-C. (2001). *The reflection and challenge of curriculum reform in new century*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]
- 陽光寧（2007）。民國時期社會課程史論——以小學社會課程標準為核心的考察。《華東師範大學學報（教育科學版）》，25（2），79-86。
- [Yang, G.-N. (2007). A historical approach on the social studies curriculum in the period of the Republic of China. *Journal of East China Normal University (Educational Science Edition)*, 25(2), 79-86.]
- 楊智穎（2014）。重新理解美國課程史中的社會效率。《教育研究月刊》，238，35-48。
- [Yang, J.-Y. (2014). Social efficiency reinterpreted in U.S. curriculum history. *Journal of Education Research*, 238, 35-48.]
- 鍾鴻銘（2006）。H. Rugg教科書爭議事件。《教育研究集刊》，52（3），103-139。
- [Jong, H.-M. (2006). The controversy over H. Rugg's textbooks. *Bulletin of Educational Research*, 52(3), 103-139.]
- 鍾鴻銘（2016）。社會科中的議題中心課程：歷史性探究。《課程與教學季刊》，19（2），103-128。
- [Jong, H.-M. (2016). Issue-centered curriculum in social studies: A historical research. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 19(2), 103-128.]
- Barth, J. L. (1996). NCSS and the nature of social studies. In O. L. Jr. Davis (Ed.), *NCSS in retrospect* (pp. 9-19). Washington, DC: NCSS.
- Broom, C. (2007). Debating the meaning of "social studies". *SFU Educational Review*, 1, 3-10.
- Correia, S. T. (1993). *For their own good: An historical analysis of the educational thought of Thomas Jesse Jones* (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University,

Old Main, PA.

- Correia, S. T. (1994). Thomas Jesse Jones-Doing God's work and the 1916 report. In M. R. Nelson (Ed.), *The social studies in secondary education: A reprint of the seminal 1916 report with annotations and commentaries* (pp. 93-119). Retrieved from ERIC database. (ED374 072)
- Correia, S. T. (1995). *A small circle of friends: Clarence Kingsley and membership on the committee of the commission on the reorganization of secondary education*. Retrieved from ERIC database. (ED398 136)
- Correia, S. T. (1996). *Putting the past into the present: Social studies foundations and methods classes*. Retrieved from ERIC database. (ED415 146)
- Correia, S. T. (1998). Coming full circle: 100 years of citizenship education. *Midwest History of Education Journal*, 25(1), 64-69.
- Correia, S. T., & Watkins, W. H. (1991). Thomas Jesse Jones: A portrait. In E. Short (Ed.), *The Society for the Study of Curriculum history: Meetings and papers 1977-1991*. Retrieved from ERIC database. (ED 342 736)
- Davis, O. L. (1997). The personal nature of curricular integration. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(2), 95-97.
- Dilworth, P. P. (2003). Competing conceptions of citizenship education: Thomas Jesse Jones and Carter G. Woodson. *International Journal of Social Education*, 18(2), 1-10.
- Drost, W. H. (1967). *David Snedden and education for social efficiency*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Engle, S. H. (1994). Introduction. In M. R. Nelson (Ed.), *The social studies in secondary education: A reprint of the seminal 1916 report with annotations and commentaries* (pp. vii-viii). Retrieved from ERIC database. (ED374 072)
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York, NY: Teachers College Press.
- Fallace, T. (2009). John Dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation. *Review of Educational Research*, 79(2), 601-624.
- Fallace, T. (2012). The racial and cultural assumptions of the early social studies educators, 1901-1922. In C. Woyshner & C. H. Bohn (Eds.), *Histories of social studies and race: 1865-2000* (pp. 37-55). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Fallace, T., & Fantozzi, V. (2013). Was there really a social efficiency doctrine? The uses and

- abuses of an idea in educational history. *Educational Researcher*, 42(3), 142-150.
- Halvorsen, A. (2006). *The origins and rise of elementary social studies education, 1884 to 1941* (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Halvorsen, A. (2102). "Don't know much about history": The New York Times 1943 survey of U.S. history and the controversy it generated. *Teachers College Record*, 114, 1-32.
- Halvorsen, A. (2013). *A history of elementary social studies: Romance and reality*. New York, NY: Peter Lang.
- Hendricks, L. V. (1946). *James Harvey Robinson, teacher of history*. New York, NY: King's Crown Press.
- Hertzberg, H. W. (1971). *Historical parallels for the sixties and seventies: Primary sources and core curriculum revisited*. Retrieved from ERIC database. (ED 051 066)
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social studies reform, 1880-1980*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Hertzberg, H. W. (1989). History and progressivism: A century of reform proposals. In P. Gagnon (Ed.), *Historical literacy: The case for history in American education* (pp. 69-99). New York, NY: Macmillan.
- Hunt, E. M. (1941). Twenty-five years of problems of democracy. *Social Education*, 5, 507-511.
- Jenness, D. (1990). *Making sense of social studies*. New York, NY: Macmillan.
- Johnson, D. (2000). W. E. B. DuBois, Thomas Jesse Jones and the struggle for social education, 1900-1930. *Journal of Negro History*, 85(3), 71-95.
- Jones, T. J. (1904). *The sociology of a New York City block*. New York, NY: Columbia University Press.
- Jones, T. J. (1906). *Social studies in the Hampton curriculum*. Hampton, VA: Hampton Institute Press.
- Jones, T. J. (1926). *Four essentials of education*. New York, NY: Scribner's Sons.
- Jorgensen, C. G. (2010). *Unraveling conflicting interpretations: A reexamination of the 1916 report on social studies* (Unpublished doctoral dissertation). Utah State University, Logan, UT.
- Jorgensen, C. G. (2012). *John Dewey and the dawn of social studies: Unraveling conflicting interpretations of the 1916 report*. Charlotte, NC: IAP.
- Kliebard, H. M. (1994). That evil genius of the negro race: Thomas Jesse Jones and educational reform. *Journal of Curriculum & Supervision*, 10(1), 5-20.

- Kliebard, H. M. (1995). The Cardinal Principles Report as archeological deposit. *Pedagogy, Culture & Society*, 3(2), 197-208.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). New York, NY: Routledge Falmer.
- Kliebard, H., & Wegner, G. (1987). Harold Rugg and the reconstruction of the social studies curriculum: The treatment of the 'Great War' in his textbook series. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects* (pp. 268-287). New York, NY: Falmer.
- Kridel, C., & Newman, V. (2003). A random harvest: A multiplicity of studies in American curriculum history research. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 637-650). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krug, E. A. (1969). *The shaping of the American high school, 1880-1920*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Leming, J. S. (2003). Ignorant activists: Social change, "higher order thinking," and the failure of social studies. In J. Leming, L. Ellington, & K. Porter-Magee (Eds.), *Where did the social studies go wrong* (pp. 124-142)? Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Liou, S. (2000, November). *Clarence D. Kingsley: A search for civic education*. Paper presented at the annual meeting of the National Council for the Social Studies, San Antonio, TX.
- Longstreet, W. S. (1990). The social studies: In search of an epistemology. *The Social Studies*, 81(6), 244-248.
- Lybarger, M. (1981). *Origins of the modern social studies: 1865-1916* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin, Madison, WI.
- Lybarger, M. B. (1983). Origins of the modern social studies: 1900-1916. *History of Education Quarterly*, 23(4), 455-468.
- Lybarger, M. (1987). Need as ideology: A look at the early social studies. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution* (pp. 176-189). New York, NY: Falmer.
- Lybarger, M. B. (1991). The historiography of social studies: Retrospect, circumspect, and prospect. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 3-15). New York, NY: Macmillan.
- Nelson, M. R. (1994). The social contexts of the Committee on Social Studies Report of 1916. In M. R. Nelson (Ed.), *The social studies in secondary education: A reprint of the seminal 1916 report with annotations and commentaries* (pp. 71-92). Retrieved from ERIC

database. (ED374 072)

Nelson, M. R. (1999). Will the field of social studies survive? *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 20(4), 385-397.

Oliver, D. W. (1957). The selection of content in the social sciences. *Harvard Educational Review*, 27(4), 271-300.

Provenzo, E. F. (2009). Social studies education. In E. F. Provenzo, J. Renaud, & A. B. Provenzo (Eds.), *Encyclopedia of the social and cultural foundation of education* (pp. 732-734). Los Angeles, CA: Sage.

Ravitch, D. (1987). Tot sociology, or what happened to history in grade schools. *American Scholar*, 56(3), 343-354.

Ravitch, D. (2003). A brief history of the social studies. In J. Leming, L. Ellington, & K. Porter-Magee (Eds.), *Where did the social studies go wrong* (pp. 1-5)? Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.

Ravitch, D. (2007). History's struggle to survive in the schools. *OAH Magazine of History*, 21(2), 28-32.

Reuben, J. A. (1997). Beyond politics: Community civics and the redefinition of citizenship in the Progressive era. *History of Education Quarterly*, 37(4), 399-420.

Sanders, J. E. (1993). *Transformation to the social studies: A course change in the elementary school curriculum, 1900-1939* (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas at Austin, Austin, TX.

Saxe, D. W. (1991). *Social studies in schools: A history of the early years*. Albany, NY: State University of New York Press.

Saxe, D. W. (1992a). An introduction to the seminal social welfares and efficiency prototype: The founders of 1916 social studies. *Theory and Research in Social Education*, 20(2), 156-178.

Saxe, D. W. (1992b). Framing a theory for social studies foundations. *Review of Educational Research*, 62(3), 259-277.

Saxe, D. W. (1996). *Curricular issues in social studies: An historical perspective*. Retrieved from ERIC database. (ED 392 717)

Singleton, H. W. (1975). *Factors affecting the development of the problems of democracy course* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford, CA.

Singleton, H. W. (1980). Problems of democracy: The revisionist plan for social studies

- education. *Theory and Research in Social Education*, 8(3), 89-104.
- Smith, B. A., Palmer, J. J., & Correia, S. T. (1995). Social studies and the birth of NCSS: 1783-1921. *Social Education*, 59(7), 393-398.
- Stanley, W. B., & Nelson, J. L. (1994). The foundation of social education in historical context. In W. M. Reynolds & R. A. Martusewicz (Eds.), *Inside/out: Contemporary critical perspectives in education* (pp. 265-284). New York, NY: St. Martin's Press.
- Tabachnick, B. R. (1991). Social studies: Elementary-school program. In A. Lewy (Ed.), *International encyclopedia of curriculum* (pp. 725-731). New York, NY: Pergamon.
- Totten, S., & Fallace, T. (2012). The history of teaching and learning about social issues: An overview. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography* (Vol. 1, pp. 1-36). Charlotte, NC: IAP.
- U.S. Bureau of Education. (1913). *Preliminary statements by chairmen of Committees of the National Education Association on the Reorganization of Secondary Education*. Washington, DC: Government Printing Office.
- U.S. Bureau of Education. (1915). *The teaching of community civics*. Washington, DC: Government Printing Office.
- U.S. Bureau of Education. (1916). *The social studies in secondary education*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Watkins, W. H. (1995). Thomas Jesse Jones, social studies, and race. *International Journal of Social Education*, 10(2), 124-134.
- Watkins, W. H. (2001). *The white architects of black education: Ideology and power in America, 1865-1954*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wesley, E. B. (1942). *Teaching the social studies* (2nd ed.). Boston, MA: Heath.
- Woyshner, C. (2006). Notes toward a historiography of the social studies: Recent scholarship and future directions. In K. C. Barton (Ed.), *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives* (pp. 11-38). Greenwich, CT: IAP.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>