

教育研究集刊

第五十一輯第一期 2005年3月 頁1-30

Rugg 及 Bruner 社會領域課程 改革經驗的啟示

單文經

摘要

1916年，美國的中小學才開始設有以社會為名的學習領域或學科。過去，與社會領域課程相關的學科主要為歷史，一般中小學社會領域課程也以開設歷史科者為最普遍，間或有開設地理或是公民政府者。然而，社會領域的課程究應以增進學生的社會科學知能為目的，抑或以提昇其社會探究能力為目的，始終未有定論；又，該一領域的課程究應以學科知識為其組織的核心，抑或以議題中心為其組織的重點，變異亦時有所聞。若將持前一觀點者稱為傳統論者，則持後一觀點者或可稱為革新論者。本文的主旨即在以美國二位革新論者 H. Rugg 及 J. S. Bruner 分別在 1930 年代和 1960 年代，所領導的社會領域課程改革運動為對象，梳理其來龍去脈，評估其改革成效，期能歸納其啟示。

關鍵詞：社會領域、課程改革、革新論者、Rugg、Bruner

單文經，國立臺灣師範大學教育學系教授；佛光大學教育資訊學系教授兼系主任

電子郵件為：wjshan@cc.ntnu.edu.tw

投稿日期：2004年8月28日；修正日期：2004年11月12日；採用日期：2005年1月7日

Bulletin of Educational Research

March, 2005, Vol. 51 No. 1 pp. 1-30

Learning from Rugg's and Bruner's Curriculum Reforms in Social Studies

Wen-Jing Shan

Abstract

This paper presents the lessons we can learn from the curriculum reform in social studies initiated by two progressive scholars, Harold Rugg and Jerome S. Bruner. In the 1930s, Rugg and his colleagues developed a set of social studies textbooks focusing on the fundamental problems faced by Americans. In the 1960s, Bruner led a research team in the construction of a multi-media based curriculum, "Man: A Course of Study." These two programs of social studies curriculum reform, although both widely acclaimed by the American educational community at the time, did not last long because they provoked controversy among politicians and in the American public. Several implications of this for Taiwan's recent curriculum reform in social studies are suggested.

Keywords: Harold Rugg, Jerome Bruner, social studies, curriculum reform

Wen-Jing Shan, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University; Professor, Department of Education and Information Science, Fo Guang College of Humanities and Social Sciences

E-mail: wjshan@cc.ntnu.edu.tw

Manuscript received: Aug. 28, 2004; Modified: Nov. 12, 2004; Accepted: Jan, 7, 2005

壹、前 言

1893年，由全美教育協會（National Education Association, NEA）委託哈佛大學校長 C. W. Eliot 所領導的「中學課程十人委員會」（Committee of Ten on Secondary School Studies）確認了美國中學課程的架構。當時，尚未有以社會（social studies）為名的課程出現，與社會領域課程相關的學科主要為歷史；一般中小學社會領域課程也以開設歷史科者為最普遍，間或有學校開設地理或是公民政府者（civil government）（Evans, 2004: 18）。二十多年後，1916年，全美教育協會之下的中等教育重組委員會所組成的社會小組（The Social Studies Committee of the National Education Association on the Reorganization of Secondary Education），才開始以社會為名，將歷史以及與社會科學相關的科目加以組合，成為中小學的一個學習領域或學科（Evans, 2004: 21-45）。

然而，社會領域的課程究應以增進學生的歷史或社會科學知能為目的，抑或以提昇其社會探究能力為目的，始終未有定論；又，該一領域的課程究應以學科知識為其組織的核心，抑或以議題中心為其組織的重點，變異亦時有所聞。若將持前一觀點者，稱為傳統論者，則持後一觀點者，或可稱為革新論者¹。本文的主旨即就美國二位革新論者 H. Rugg 及 J. S. Bruner 分別在 1930 年代和 1960 年代，所領導的社會領域課程改革運動為對象，梳理其來龍去脈，評估其改革成效，期能歸納其啟示，俾供當今從事社會領域課程改革者之參考²。

古云「名正而言順」。是以，本文在尚未進入正題之前，首先必須說明的是，就美國而言，課程的管理一向採地方分權制，而未設有全國性的課程標準；最近

¹ 此處將社會領域課程的主張分為傳統論與進步論，係參照 Evans（2004）一書的說法。Evans（2004）的原文是以 traditionalists 和 progressives 二詞，分別稱呼此二陣營的人士，以為對比。惟因國內學者習慣將 progressives 解為進步主義論，為避免混淆，乃改稱革新論者。

² 本文的短稿（約八千字）曾發表於 2004 年 8 月 13-14 日由國立臺北師範學院主辦之「2004 社會領域課程研討會」；後來加長改寫，發表於 2004 年 11 月 26-27 日由國立屏東師範學院主辦之「課程與教學論壇」。

4 教育研究集刊 第 51 輯 第 1 期

十多年，聯邦政府才開始贊助相關學術團體，制定若干課程標準供各地方參考。以 1990 年代為例，即分別制定了公民與政府、歷史、地理、社會等課程標準³。另外，就美國的情況而言，學校教育階段不同，「社會領域」的意義也不盡然相同。依據 Brophy、Alleman 與 O'Mahony (2000: 236) 的說法，小學階段 (primary school, 多指幼稚園至五年級) 的「社會領域」多半是指單科且統整的社會科；中間學校階段 (middle grades school, 多指六至八年級) 多半是以美國政府、美國歷史與地理，以及區域地理等分科的社會科為主；至於高中階段 (high school, 多指九至十二年級) 則分科得更細，除了單開的歷史、地理與政府等科目之外，有的學校更開設了經濟學、社會學、心理學、人類學等社會科學範圍下的各個科目。

貳、Rugg 的社會領域課程改革始末

1920 和 1930 年代，以哥倫比亞大學師範學院教授 Rugg 為首的「社會重建」(social reconstructionism) 課程改革運動，向當時的社會提出了挑戰，強烈地指出許多不符正義的社會和經濟問題。這些社會重建論者為學校描繪了具有遠見的理想，希望學校能夠成為社會和經濟變革的主要代言人和行動者。他們主張，學校應該在課程當中，以社會和經濟問題為其討論的重點，俾便讓學生瞭解問題的關鍵所在，並且由師生合作，採取各種可能的做法，達成解決問題的目的，甚至進而帶動社會的重建 (Kliebard, 1986: 180-186)。

在此一「充滿活力的二十年」(roaring twenties) (Kliebard, 1986: 180) 當中，社會重建論者在進步主義的大傘保護之下，其所主張的激進理論當然無法與當時較為中性的兒童中心論和社會效率論相提並論⁴。事實上，在 1920 年代，美國的

³ 這些課程標準皆曾經我國教育部委託學者逕譯為中文，請見李薰楓、黃朝恩譯 (1997)，郭實渝譯 (1996a)，郭實渝譯 (1996b)，陳麗華、王鳳敏譯 (1996)，單文經譯 (1996)，以及劉德美譯 (1996) 等。

⁴ 依照 Kliebard (1986: 1-29) 的說法，1893 年到 1958 年之間，美國的課程思潮可以歸納為四股勢力。第一股思潮即是由哈佛大學校長 Eliot 所領導的人文主義學者所組成，主張從古希臘和羅馬的經典找尋課程的來源，認為唯有充實學生的「通識教育」(liberal education)，讓學生學習一些傳承久遠、永恆不變的學術精華，才能應

工業成長率乃是世界各國當中最高的。因此，從表面上看來，美國人實在沒有理由質疑資本主義的繼續向上提昇、突飛猛進。不過，許多知識份子都已經看穿這些表面上的榮景，而懷疑其是否能維繫長久而不虞墜落。於是，在看似歌舞昇平的盛世之中，已經不斷湧現對當時社會與經濟體制不滿的暗流。1929年，美國股票市場崩盤，以及1930年代一連串高失業率的現實，促使越來越多的美國人加入此一激進性質的運動，展開對於美國資本主義得失的仔細檢視，並且重新提出維護社會公義的呼籲（Kliebard, 1986: 186-189）。

社會重建論者把課程當作揭露與平整社會不公義現象，進而矯正資本主義缺失的最佳工具。他們指出資本主義制度的缺失，主張將社會領域的課程進行一番激進的改革，俾便讓新一代的青少年學生能具有批判思考能力，並且隨時準備採取改革的行動。Rugg 及其同事 G. Counts 等人十分反對當時以歷史科為核心的社會領域課程所呈現的零碎分立且與社會生活少有關聯的知識，主張社會領域的課程應將現有的知識加以統整，以探討社會的問題為其內容，並且協助學生以這些社會問題為核心，進行批判式的探究以及開放式的討論（Kliebard & Wegner, 2002: 62-66）。換句話說，新的社會領域教科書應該衡量其「社會價值」（social worth）的高低，進行選材與編輯的工作（Rugg, 1921: 697）。

在全美教育研究社（National Society for the Study of Education, NSSE）的第26輯年刊之中，Rugg（National Society for the Study of Education, 1926: xi）指出，當時學界提出的社會課程改革言說，或者太過偏於學術的立論，或者太過重視兒童的興趣，或者太過強調社會科學的研究。Rugg 認為，這些說法的目標太過狹隘、

付快速的變遷。其後，有三股反對傳統課程論的勢力逐步形成。其一，以 G. S. Hall 及 J. Dewey 為首的「兒童研究」（child-study）運動人士，主張課程的設計應該以兒童的發展為主要考慮，而不應該是抽象的人文學門。其二，為以 F. Bobbit 等「社會效率」（social efficiency）論者，認為促使美國的工商企業得以進步，國力得以富強的科學管理技術，應該當作教育或課程設計的重要依據。其三，則是以 L. F. Ward 為首的「社會改良論者」（social meliorists）主張人類應該能以其智慧能力採取積極介入的方式，建構一個理想的社會秩序，而學校的課程應該是建立此一理想社會的主要力量，使教育扮演帶動社會進步的重要角色。

6 教育研究集刊 第 51 輯 第 1 期

又有其極限，以致於無法掌握美國社會生活的時興問題。Rugg 的終極理想，是希望這套課程不但能跟上當時的美國社會生活，還要能發揮導進社會的功能，進而促成社會的重建。他指出：

我們不應只就著現有的若干科目，稍加修正而已，雖然這些科目確實需要加以修改。相反地，我們應該把學校各個科目都作一番徹底的改造。現有課程的內容並未直接而妥善地處理與美國文明有關的重要力量、機構，以及問題。(National Society for the Study of Education, 1926: 148)

於是，在設計這一套新課程之前，Rugg 找了一群學養兼具的專家，針對現行的學校課程進行了一番綜合的科學研究。他希望能以這些研究成果為基礎，徹頭徹尾地把社會領域的課程加以改造。他是這樣說的：

課程重建的當務之急，乃是要將有關的知識加以綜合，並將學校課程中的各項活動及材料作一重新的調整……課程編製工作包含的層面複雜，而且困難重重，唯有由一群專業素養高超、且條件優越的專家才可能勝任。這不是某一個人——無論是教授、教師、行政人員、心理學家、社會學家，或是任何一個學門的研究人員——可以獨力完成的。(National Society for the Study of Education, 1926: 154)

雖然 Rugg 並未完全達成上述的願望，不過，他的確是美國課程學界少數幾個能夠結合若干學界人士，直接將課程改革的理念加以轉化，然後應用到實務之上的學者 (Symcox, 2002: 18)。1922 年，Rugg 親自主導，以美國當時各種社會問題為核心，編寫了一套社會領域教科書。該套書由各自獨立的書本所組成，每本書都以一個社會議題為核心：有的試圖破除刻板印象，有的則指出貧富之間的差距。在那個時代，Rugg 的許多想法相當激進；有些想法甚至與 20 世紀後半葉才漸受注意的社會史學者和批判教學論者的主張，可以相互呼應。舉例而言：Rugg 在討論移民問題時，把移民的定義作了相當大幅度的擴張，將美國各個不同時代引進的奴工都包含進去；這種將「非志願性的移民」(involuntary immigrants) 都

當作移民的做法，很是先進⁵。依據 Kliebard (1986: 205) 的說法，Rugg 於 1931 年所主編的《美國文化問題導論》(An introduction to problems of American culture) 一書當中，以多幅相片來呈現美國社會貧富差距的問題，尤其是居住在大都市中心貧民窟的窮人，以及郊區豪宅的富人，二者之間有明顯的差距。Rugg 在其他的著作當中，還曾強烈地批評自由市場的體制，進而主張不應毫無限制地宣揚之。

顯然 Rugg 所編寫的教科書有明顯的激進想法，但是在 1930 年代的美國，卻獲得不少人的同情與支持。依據 Symcox (2002: 18) 估計，那個世代的年輕人在成長過程中，曾經讀過 Rugg 所編寫之教科書，數以百萬計。不過，到了 1939 年，因為戰事逼近，人們對於社會重建論的注意力，逐漸轉移到另外的問題上去了。特別是，當一般國民逐漸感受到國家在危機之中時，若是還一味對於美國社會持批判的態度，就會遭到鄙視。取而代之的是一股愛國主義的思潮，讓 Rugg 和 Counts 等人的主張，不再時興。結果，Rugg 所編寫的教科書在美國風光了一、二十年之後，開始受到各方的嚴厲批判，甚至被指責為不愛國，書商因而紛紛把這套教科書從各書店撤櫃。依據 Kliebard (1986: 207) 的說法，1940 年以後，Rugg 所編的教科書即從坊間消聲匿跡了。

依據 Kliebard (1986: 206-207) 的說法，長期以來一直以 Rugg 為批評對象的 O. K. Armstrong 在 1940 年所發表的〈叛逆的教科書〉(Treason in the textbooks) 一文當中，批評 Rugg 所編寫這一套教科書為：揭露美國英雄的私短、批評美國憲法、動搖美國行之已久的資本主義和私有制度，以及破壞美國傳統的道德與價值觀。因為 Rugg 所編寫的教科書受到責難，影響所及，社會正義的問題即不再列入社會領域的課程當中，教育實務界又逐漸轉移到社會效率和科學管理的思潮 (Stotsky, 2000: 284)。依據 Symcox (2002: 19) 的說法，此後的二十年間，沒有任何人膽敢再向教育的現況提出挑戰。不過，誠如 Kliebard 與 Wegner (2002: 74-75) 所指出的，Rugg 所倡導的社會重建論已經融入美國的教育而成為其豐富內容的一部分，其所帶領的以統整的主題為基調的社會領域教科書改革，也融入美國中小

⁵ 此一說法，在 1990 年代才有 John Ogbu 等學者提出，請見 Gibson 與 Ogbu (1991)。

學的社會科教育而成爲其不可或缺的一部分。

參、Bruner 的社會領域課程改革始末

以 Rugg 社會重建論爲基礎的社會領域課程，在 1940 年代暫時退出了美國的課程改革舞臺，二十年後的 1960 年代，又出現了新一波的社會領域課程改革 (Evans, 2004; Lybarger, 1991; Shaver, 1991; Thorton, 1994)。在這一波新的社會領域課程改革當中，以 Bruner 主導，而由其哈佛大學教育學院的同事 P. Dow 等人協助，所研發而成的套裝課程「人的研究」(Man: A course of study, MACOS)，最受矚目。

二次世界大戰之後，美蘇冷戰方興未艾，美國聯邦政府爲了促進科學和工程領域方面的基礎研究、應用研究和相關的教育活動，於 1950 年成立了美國科學基金會 (National Science Foundation, NSF)。美國科學基金會陸陸續續爲中小學教師辦理一些以科學教育在職進修爲目的的活動，俾提昇中小學科學教育的品質。1956 年開始，麻省理工學院 (MIT) 物理學教授 J. Zacharias 接受美國科學基金會的邀請擔任總負責人，號召數十位來自美國著名大學而在各個學術領域當中的頂尖學者，離開象牙塔，參與中小學課程材料的研發工作。受到 1957 年 10 月 4 日蘇聯發射 Sputnik 人造衛星的刺激，美國舉國上下咸將太空競賽的落後歸因於中小學科學教育的不振，爲了迎頭趕上，國會於 1958 年 9 月通過《國防教育法案》(National Defense Education Act of 1958)⁶。在該法案的要求之下，美國聯邦政府增撥更多的經費贊助各項中小學課程改革的方案。Bruner 於 1959 年 9 月開始，以哈佛大學心理學家身分參與的社會領域課程改革方案 MACOS，即是這一系列中小學課程改革的方案之一。

由 Zacharias 領導的課程改革方案，所採用的是以歸納法爲基礎、名之爲「發現式學習」(discovery learning) 或「探究式學習」(inquiry learning) 的教學方

⁶ 此舉在美國教育史上寫下新的一頁，其具體的做法即是在爾後的二十年內，聯邦政府共撥付了十億美元用於推動各項中小學課程改革的方案，請見 Dow (1991: 25)。

式。在這些新的課程與教學方案當中，學者們要求學生形成與檢驗自己所提出的假設，並且自行執行實驗。這些學者選輯了範圍廣大的學習材料，包括原始資料、操作式的教具、遊戲，以及影片等。他們相信，課堂的各項教學活動應該盡量提供學習機會給學生，讓學生們能像科學家一樣進行探索與發現。Bruner (1963: 14) 在《教育的過程》(The process of education) 一書當中，是這樣說的：

科學家在其研究室或實驗室當中，或者是文學評論家讀一首詩時，其學習過程和一般人從事類似活動時是一樣的——如果他們確實想要獲得真正的理解。其間的差異只是程度上的不同，而不是類別的差異。學童應該像物理學家一樣學習物理；而且，讓他們像物理學家一樣學習物理，比讓他們以別的方式來學習，要容易的多了。

不久，這些課程即被冠上「新數學」、「新科學」，以及「新社會」等名稱，開始在各地方的中小學推廣⁷。以小學五年級學生為對象的社會領域課程 MACOS，就是由美國科學基金會贊助，而由學科專家們所編製的課程之一。

Bruner (1963: 33) 在《教育的過程》書中，更說明了此一由學者主導的課程改革運動之哲學：「我們的基本假定是，只要是合乎學術真誠的原則，任何科目皆可以有效地教給任何發展階段的任何兒童」。由此可以看出，Bruner 贊成 J. Piaget 等學者所提出的發展心理學原則，認為只要是加以妥善地設計、而能引發學童自發的好奇心，並且能配合學童的心理發展階段，那麼，學童的學習應該不會受到任何的限制。他所提倡的課程組織名為「螺旋型課程」(spiral curriculum)，兼顧了學生的心理組織與學科的論理組織。Bruner 等學者主張，若能按照這套課程設計的原理進行探究式的教學，則學生會隨著其心智的成熟與發展，對於核心議題和論述有更精緻與更深邃的理解。

在《邁向教學理論前進》(Toward a theory of instruction) 一書當中，Bruner

⁷ 1964 年，作者時為臺南市金城市立初級中學二年級學生，所用的數學教科書即為「新數學」。任課教師歐再興先生暑假方從臺灣師大參加研習返來。顯然，當時美國的「新數學」之風已經吹到臺灣。

(1968: 73-101) 說明了他對於 MACOS 課程的理念。受到文化人類學家諸如 C. Levi-Strauss 的影響，Bruner 設計 MACOS 的主旨乃在於協助五年級學生理解「人」(to be human) 到底是什麼意思。Bruner (1968: 74) 提出了三個問題：人類之所以為人，是什麼意思？是怎麼變成那樣子的人呢？怎麼樣才能使人類變得更有人味兒？⁸Bruner (1968: 75-89) 並且以結構人類學 (structural anthropology) 的研究成果為基礎，試圖為學生設計一套課程，讓他們比較人類行為和其他物種的行為，並且鼓勵學生從語言、工具製造、社會組織、兒童教養，以及世界觀等文化的層面來理解人類的特性。

MACOS 課程首先讓學生比較人類和動物行為的不同，俾便讓學生檢視人類的獨特性。其次，讓學生研究鮭魚、海鷗，以及狒狒等動物的生命週期，並且以之與人類的生命週期互相比較。這樣安排的目的是要讓學生有機會「發現」只有人類才擁有語言，也因為擁有語言，才使得人類有能力改變周圍的世界。在研究動物之後，學生們轉而針對一個原住民族——Netsilik Eskimo 的文化進行研究⁹。Netsilik 生存在條件十分嚴峻的極地環境之中，主要是依賴成年的男人漁獵維持生存，因而不得不面對一個兩難的問題：一旦年老的女人超過了一定的年齡，體衰力竭，就面臨留下來增加負擔，抑或是處死俾便減輕負擔的抉擇。Bruner 試圖利用「對比」(contrast) 的教學活動 (亦即人類與高等靈長類如狒狒、現代人類與史前人類、當代人類與原住民，以及成人與兒童等)，讓五年級的學生能夠學會欣

⁸ 這三個問題的原文是 What is human about human being, how did they get that way, and how can they be made more so? (Bruner, 1968: 74)。張春興 (1994: 217) 將 MACOS 譯為「人：學科的中心」。依據他的詮釋，這三個問題為：(1) 人性是什麼？(2) 人性怎樣形成的？(3) 用什麼方法發揚人性？該一詮釋言簡意賅，特錄於此，供讀者參考。

⁹ Bruner 之所以選取 Netsilik 作為 MACOS 課程的研究對象，是因為他所能取得的教學材料，就僅有這套由瑞典人類學家所拍攝而得的大量影片。於是，這裡就發生了一項十分弔詭的事情，像 Bruner 這樣強烈地相信課程發展應該以學科知識與心理發展規準為指導原則的學者，到頭來還是不得不遷就現實，而選用一套方便取得的教學材料 (Dow, 1991: 60-67; Symcox, 2002: 21)。

賞不同社會環境下，人類如何理解這個世界，而且試著理解任何人所持有的世界觀都應該得到同樣的尊重，而不應有所謂高低或優劣之分（Bruner, 1968: 93）。

這一套課程在內容和方法上，都是一項值得注意的突破。1969年，美國教育研究學會（American Educational Research Association）和美國教科書出版中心（American Publishers Institute）頒發一紙榮譽狀給 Bruner，以表揚他領導的研發團隊完成了 MACOS 的課程發展。此一榮譽狀上寫著表揚的理由：「Bruner 氏將教育心理學的有關研究成果和理論，應用於新穎且較佳的教學材料之發展，為當今學界少見的重要成果」（Dow, 1991: 135）。1974年，一項由全美社會協會（National Council for the Social Studies, NCSS）所進行的調查結果顯示，教師將 MACOS 評定為全美品質第二優良的社會領域課程方案，而為聯邦政府支助的課程方案之中評定為最佳者（Schaffarzick & Sykes, 1979: 9）。

描述 Netsilik 人生活狀況的彩色紀錄影片，是 MACOS 課程的主要材料；其原初設計的目的乃是要表顯：Netsilik 人在北極地區，進行維繫已久的漁獵與覓食等求生的活動，所表現的心智發展和想像力，和當今的美國一般人所差無幾。又，該套課程強調，學習者應該站在 Netsilik 人的立場來思考其一切的言行舉止，乃至風俗民情等，而不應該以美國人奉行的價值觀念作為標準，對於 Eskimo 人的文化現象指指點點。舉例而言，若以美國一般的風俗習慣來看，Netsilik 遵行有年的殺嬰兒和殺老者的做法，簡直是不可思議；但是，依據 MACOS 課程的設計，這樣的做法應該歸因於環境條件約制的結果，而不具有道德的意味（Symcox, 2002: 21-22）。不過，這樣的課程的設計精神，卻在不少的地區，招來保守人士的非議。尤其，該套課程所使用的教學影片當中，所報導的關於 Netsilik 人生活的嚴酷事實，使許多家長和公職人員十分不安；尤有進者，其中充滿了文化相對論的主張，讓許多主張美國文化優越論的人士更難以接受（Dow, 1991: 151）。

此一爭議，在 1975 年間，達到頂峰。年初，新近被人稱為「道德多數」（Moral Majority）的基本教義派（religious fundamentalism）遊說團體¹⁰，在對抗一些違背

¹⁰ 該基督教團體正式成立於 1979 年，請見 The Columbia Encyclopedia (2001, 6th ed.). Retrieved July 12, 2004, from <http://www.bartleby.com/65/fa/Falwell.html>。

傳統宗教價值的事件上初試啼聲，而展現了強大的政治威力。受到這個團體的表現所激勵，各州越來越多的保守派家長們，紛紛在各地的報章發表意見，對於這套引起諸多爭議的課程表示異議。他們尤其反對其中關於生殖、侵略、殺戮、宗教，以及生死等議題的教材內容（Symcox, 2002: 22）。1975 年中，MACOS 課程所引起的爭議搬上國會殿堂，變成了舉國矚目的大事。亞利桑那州出身的眾議員 J. B. Colan 在他擔任主席的科學與技術委員會（House Committee on Science and Technology）召開聽證會時，嚴詞譴責該一課程之不當。隨後，在 1976 年一次眾議院院會討論美國科學基金會的預算時，Colan 再度大聲疾呼，要求聯邦政府飭令中小學停止該項課程的推廣工作。Schaffarzick 與 Sykes（1979: 3）引用美國國會議事記錄指出，Colan 反對 MACOS 課程，是因為他相信該一課程「試圖利用小學課堂，模塑下一代美國人的心靈，使其排斥傳統的價值、行為規範，和愛國的信念。」依據 Colan 的說法，MACOS 課程挑戰了美國的傳統價值，讓學童在其心智尚未成熟的階段，即接觸另一個與美國文化迥然不同的文化，對於美國主流文化認同感的培養頗有傷害，不足為範（Dow, 1991: 199-215）。

如同 Dow（1991: 178）所指出的，當時全美的社會政經氣氛逐漸轉變，保守主義的思潮又逐漸興起，社會大眾又開始要求中小學校教育應該「回歸基本」（back to the basics），加強閱讀、寫作、數學、歷史等基本學力的養成，並且應該把猶太——基督教教義為核心的傳統價值教給下一代。宗教界的保守主義人士更認為，凡是試圖藉著社會領域的課程讓學童探討人類的行為及價值的，都是十分危險的，因為這樣的做法會縱容學童挑戰宗教神聖的絕對權威。再加上阿波羅號太空船也早於 1969 年順利登陸月球，洗雪了 1957 年以來美國航太科學落後於蘇聯的恥辱，也掃除了一般美國人心中對於教育、特別是科學教育不及蘇聯的鬱卒。在這種情況之下，這些以大學為基地的學科專家在一般美國人的心目之中，重要性大不如前；社會大眾更進一步地嫌棄他們太重學科探究教學的不實際想法，所以急著把這些學科專家又送回他們的象牙塔之中，要他們專心作自己的研究，不要再插手中小學的課程改革。於是，原意在鼓勵少年學子以人類學家為榜樣，探索人類的相關事象，從而習得重要事實、概念與原則的 MACOS 課程，也在這一波保守主義思潮重回美國社會的情況之下，宣告中止。這股保守主義思潮，也使

得聯邦政府過度掌握課程發展的做法，遭致有違教育地方分權制傳統之譏；其結果是使美國科學基金會的課程改革經費，幾乎遭到全數刪除，使得包括 MACOS 課程在內的多項課程改革計畫，皆遭致停擺的命運（Spring, 1994: 392-400）。

肆、二項社會領域課改的成效評估

作者十分同意歐用生（2000）在《課程改革》一書序言所說的：「課程改革是非常複雜的社會、政治的歷程」。所以，若要評估課程改革的成效，並不是一件簡單的事。Rugg 和 Bruner 所帶領的社會領域課程改革，都是以教科書或教材為切入點，試圖將課程的理想，轉化而成為正式的課程，落實於中小學的校園，進入中小學的課堂之中妥加運作，以便改變教師的知覺，進而充實學生的經驗¹¹。憑作者現在所找到的資料，很難評估這二項課程走入校園或課堂實際運作的情況，遑論其是否改變教師的知覺或是充實學生的經驗。不過，或許我們可以從他們所研發的教科書或教材在當時推廣的情形，或者說為中小學教師採用的情形如何，來評估其成效。

依據 E. A. Winters¹²的報導，1926 年 Rugg 才和 Ginn & Company 公司簽約，將這套教科書以《人類與其變遷的社會》（Man and his changing society）為名付梓，該書共六冊，預計每六個月出版一冊。三年後，在 1929 年底美國股市崩盤的前三個月，該書的第一冊才問世。但是，單是這三個月，該書的銷售量已達二萬冊。1930 年，銷售量到達六萬冊。在 1929 年和 1939 年之間，則一共銷售了 1,317,960 套，而附隨該一套書的作業本則銷售了 2,687,000 本。如本文第三節所述，數以百萬計的青年學子曾經受到這套教科書的影響；由此可見，這套教科書應該是相當成功的（引自 Evans, 2004: 60; Kliebard, 1986: 204; Symcox, 2002: 22）。

¹¹ Goodlad 將課程依其層次的不同，而分為理想課程、正式課程、運作課程、知覺課程，以及經驗課程五種；對這五種課程的中文詮釋，請見施良方（2002：11）。

¹² 1968 年，Winters 曾以「Rugg 及社會重建教育」（Harold Rugg and education for social reconstruction）為題，在 University of Wisconsin in Madison 完成博士論文。

相對地，MACOS 課程的命運就乖舛多了。根據 Dow (1991: 134) 的記載，Bruner 和 Dow 的團隊從 1965 年暑假開始，到 1967 年秋天為止，已經花費了二年的時間研發這套課程，並且利用三個暑假進行實地測試，才完成其基本的要件。如下文所述，MACOS 課程是包含了 14 種類型的媒體、約 140 多件教材的套裝課程，其研發與購置成本皆高，因此，一個班級頂多購置一套。依據 Dow (1991: 166) 的記載，1969 年秋季，全美約有 1,000 個班級採用 MACOS 課程，受影響的學生約為 25,000 名¹³；依據 Schaffarzick 與 Sykes (1979: 9) 的報導，到了 1974 年，全美有 47 個州 1,728 所小學，約 13,000 個班級採用 MACOS 課程，受影響的學生約為 328,000 名學生¹⁴。然而，到 1970 年為止，美國科學基金會所投注的研發經費為 4,797,380 美元 (Schaffarzick & Sykes, 1979: 8)；到了 1974 年為止，所投注的推廣經費達 2,160,000 美元 (Schaffarzick & Sykes, 1979: 9)。聯邦政府透過美國科學基金會投注鉅額的研發與推廣經費，真正推廣出去的 MACOS 套裝課程，數量相當有限；Rugg 未花聯邦政府一文錢，其所編寫的教科書推廣的數量卻數以百萬計。兩相比較，其高下立見。更令人感嘆的是，美國科學基金會投注鉅額的經費，所換來的卻是花了這麼多美國納稅人的錢，不但惹得許多美國納稅人群起而攻之的後果；甚至還在國會的要求之下，中止了由聯邦政府贊助的全部課程改革方案。此一結果，豈不正是「城門失火，殃及池魚」，真可謂造化弄人，而為始料所不及也。

我們要追問：為什麼同樣是由具有改革理念的大學學者所主導的社會領域課程改革，Rugg 就比較成功，使得他在當時除了享有「美國和國際最知名的社會領域教育學者」(Evans, 2004: 60) 之盛名以外，他所編寫的教科書也廣為學校教師所採用？反過來看，Bruner 雖然也被認可為一位卓越的課程發展者，對於美國社會領域教育的改革著有貢獻，其所研發的課程卻為較少的學校教師所採用 (Dow,

¹³ Dow 只粗略地估計，約有 1000 個班級，而未詳細計算多少名學生；惟若以每班 25 名學生計算，1,000 個班級約為 25,000 名學生。

¹⁴ Schaffarzick 與 Sykes (1979: 9) 則只提及 328,000 名學生，未細數多少個班級；惟若以每班 25 名學生計算，約為 13,120 個班級。

1991: 135) ? 原因之一,或許是 Rugg 和 Bruner 所領導的課程改革,對於「課程」的著眼點有所不同。因為著眼點的不同,課程的意義即有所不同,其所涵蓋的範圍亦有大有小。一般人常從狹義的觀點來看,把課程等同於教科書;稍微廣義的看法,則是把教材當做課程¹⁵。課程的涵義越廣,牽涉的相關因素就越為複雜,課程改革的困難程度即越高;課程的涵義越狹小,牽涉的相關因素就越為單純,課程改革的困難程度即越低。

自始至終,Rugg 心目中的課程改革,就是將課程定位於教科書的層次。根據 Evans (2004: 60-61) 的說法,該套教科書是以初級中學學生為對象所編寫的,旨在讓學生充份認識當代世界的各項問題,以便增進其理解與發現問題的能力,並且進而願意獻身於改造社會的行動之中。該套教科書試圖打破傳統平鋪直敘的敘寫方式,以較生動活潑、多元變化的方式,將教科書的內容加以呈現,其內容包括了故事或戲劇的片段、與課文相對應漫畫或插圖、關鍵概念的重複出現、通則歸納的練習,以及實作練習等項目。更重要的是,如前文所述,Rugg 主編的這套教科書統整了歷史、地理、經濟和社會等學科知識於一爐,以社會問題為核心,將社會領域的學習與學生的經驗和興趣相配合,而且儘量使教科書的內容能與其生活相結合,從而使學生的學習具有社會重建的意義。Rugg (1931: vi, vii) 在《美國文化問題導論》一書中的序文是這樣說的:

只要歷史能有利於理解現在,就介紹歷史。如果地理的關係對於認識當代問題有必要,就把它們融入。經濟和社會的事實和概念,也應依循相同的原則。

Kliebard 與 Wegner (2002: 61) 指出,Rugg 所編寫的社會領域教科書處理許多課題 (topics) 的方式,都與一般的教科書不一樣。尤其,Rugg 企圖透過教科書將一些「先鋒思想家」(frontier thinkers) 的社會重建論主張傳遞給年輕的一代。這樣的做法在當時是很激進的,但是,Rugg 引介這些主張的做法,卻是透過傳統

¹⁵ 當然,還有更廣義的看法,是把課程等同於生活經驗或是教育文化的全部,因為和本文討論的主題無直接的關聯,是以未多加論列。

的管道——教科書——而未觸動 Tyack 與 Tobin (1994: 454) 所謂的「學校教育的文法結構」(grammar of schooling)¹⁶。同理，雖然 Rugg 以重建的方式，將社會領域的課程與教學進行了一番顛覆性的改革，但是，他卻未試圖去改變當時一般學校社會領域課程的範圍與順序，更未企圖搖撼教師主導課程與教學的地位。所以，一般學校的教師自然願意採用他所編寫的教科書，出版商也願意承印經銷；也正因為如此，才有如前所述的銷售榮景。

根據 Kliebard (1986: 200-203) 及 Evans (2004: 40-41) 的報導，教育科班出身的 Rugg 似乎深諳教科書研發與推廣之訣竅，依照研究、發展、測試、推廣的順序，按部就班地完成。自從他在 1920 年由芝加哥大學轉到哥倫比亞大學師範學院任職，即開始組成研究團隊，規劃社會領域新教科書的研發工作，1921 及 1922 年之間，以刻臘紙油印的方式，共完成了一套 11 本的小冊子。為了實地測試他所研發的教材，他一一寫信給他在芝大和哥大曾經教過的學生，而正在各地任職的 300 名學校行政人員，請他們訂購試用。結果，反應出奇的好。1922 年，他一共收到了 4,000 套小冊子的訂單。他就以這一筆款項為基礎，增聘多位博士生加入研發團隊，將原有的小冊子加以修訂改寫。結果，第二版的銷售量為 100,000 套，奠定了這套教科書商業化的基礎。

然而，由 Bruner 所領導的社會領域課程改革，是由美國科學基金會所贊助的系列課程改革方案之一。這一系列課程改革，乃是在美國教育史上少數幾次、由

¹⁶ 所謂學校的文法結構，是指「教學工作賴以恆常運作的結構和規則，例如，時間和空間的安排、學生分班編組，乃至於將知識分科別目等做法」(Tyack & Tobin, 1994: 454)。凡是與此套文法結構能相容的做法，即能永續長存；例如：19 世紀中葉開始盛行的年級制(grade school)和 20 世紀初開始實施的中學卡內基學分制(Carnegie unit)二項。凡是與此套文法結構不能相容的做法，即無法持久；例如：20 世紀 30 年代，企圖採用彈性分級及契約學習的「道爾頓制」(Dalton plan)，以及試著以統整合科的主題教學打破分科的「八年研究」(Eight-year study)，乃至於在 20 世紀 60 年代，嘗試以模組功課表、迷你功課、協同教學、資源中心等彈性的課程與教學安排為主旨的實驗高中(new model flexible high school)等做法，雖然喧騰一時，卻是曇花一現，無法持續(單文經，1999: 17)。

大學為基地的學者以學科專家的身分，而非由科班出身的教育人員所主導的中小學課程改革。照常理推斷，這些平日以學術研究為職志的學者，應該是最有資格研發中小學的課程，但是，他們試圖把學術研究所產出的知識直接引進中小學教學現場時，卻顯得熱心有餘，但是經驗不足。尤其，他們不瞭解「學校教育的文法結構」為課程與教學所帶來的範限，卻試圖硬碰硬，結果事倍而功半。另外，Bruner 所領導的 MACOS 課程研發團隊，在挑戰學科內容與教學方法等傳統智慧的同时，與一般家長、社會大眾、書商，以及許多民意代表的傳統與保守想法，也有一段相當大的距離，更直接埋下了該套課程日後遭受大家唾棄，以致於半途而廢的種因。

此外，Bruner 的團隊所研發的 MACOS 課程，主要是以影片為核心的套裝課程 (film-based course) (Dow, 1991: 95)。它結合了文字、圖畫、視聽等多媒體形式的教材，其課程的意涵比教科書廣泛許多，因而其研發與推廣的困難程度也增加許多。如前所述，這套課程花費了 2 年時間研發，還利用了 3 個暑假進行實地測試，才初步完成。依據 Dow (1991: 134) 的報導，這套課程包括了 9 本教師指引、30 本兒童用的小冊子、16 部影片、4 張唱片、5 套捲式幻燈片、3 套遊戲、54 張工藝品圖卡、2 張牆壁大小的地圖、1 張獵捕美洲馴鹿的策略表、1 張親屬關係表、1 張海洋冰造營帳圖、11 張取自 Netsilik 影片的放大相片、若干海報大小的照片壁畫，以及 1 組解體的海豹標本；一共是 14 種類型、約 140 多件的教材。這些教材數量之多，製作過程之費時耗力，自不在話下；這也難怪 Dow (1991: 72-138) 會把他書中介紹這套課程研發經過的專章，名之為「手工打造的凱迪拉克」(handmade Cadillac)。

緊接著這套課程的研發與實地測試，Bruner 和 Dow 的團隊所面臨的挑戰，就是找尋出版商把這套課程商業化，以便推廣到全美的小學，俾便為小學社會領域的教學帶來革命性的改變。然而，依據 Dow (1991: 157-177) 的報導，從 1966 年秋季開始擬定招商的規劃，一直到 1969 年春天，Bruner 的團隊花費了將近 3 年時間，卻始終沒有任何一家出版商敢來領取標單¹⁷。為什麼一套構想新穎、設

¹⁷ 依據 Dow (1991: 158) 的報導，1967 年春天，研究團隊發函邀請了 54 家出版商；

計周全的教材，卻乏人問津呢？

根據 Dow (1991: 157-177) 的觀察，出版商不願意接下這套課程的製作與經銷工作的原因，可以歸納如下三點。其一，市場太小。出版商們長期和教師們打交道的經驗顯示，許多學校都不會採用這套課程。為什麼呢？首先，長期以來，小學五年級的社會領域課程，都是以美國歷史、而非以人類學為主要內容，教師們拿到 MACOS 時會感覺不習慣，往往立刻就會提出質疑，並且加以排斥。其次，一套完整的課程應該有明確的範圍與順序 (scope and sequence)，亦即各個年級的課程要能上下銜接，而且和別的學習領域之間也要能左右配合。但是，MACOS 只是一套供五年級學生學習的課程，整套教材只供單獨一個年級的社會領域教學，真是「前不著天後不著地」，不符合一般的常規。再次，更令出版商擔憂的是這套課程的教學設計：歸納法、小組討論、教師扮演參與者而非權威的角色、繁多的教學媒體而非只是一本教科書等等的新做法，皆與教師們一般的習慣大相逕庭，這樣會使大部分教師望而卻步，而使得該套課程的推廣難度大增。再其次，出版商們很關心，他們所派出的業務代表如何能在短暫的時間內把這套複雜的課程，清楚而詳細地介紹給小學教師？還有，有多少教師具備如此高超的教學技巧來教這套課程？或者，有多少教師會有興趣去嘗試？出版商們認為，一般教師希望見到的課程，最好是越簡單越好，而且不要花太多備課時間就能教的。基於這多重的理由，出版商們斷定，只有極少數具有革新意願的教師才會採用這套課程，而這樣的市場規模太小，根本不符合商業化的規格。

其二，成本太高。誠如 Dow 所戲稱的，MACOS 好比一輛「手工打造的凱迪拉克」，因此，出版商製作這一套課程，成本必然高出一般的教科書很多。相對地，學校購置與維修這套多媒體教材的成本亦太高。其次，教師培訓成本必然也水漲船高。MACOS 的研發團隊要求出版商為每位教師提供約 40 小時的研習，還得加上須時更多的研習講員的培訓成本，顯然所費不貲；這樣的要求，沒有任何一家出版商願意配合。其三，爭議性高。這是讓出版商感覺最為棘手的一項議題。這

然而，依據 Schaffarzick 與 Sykes (1979: 9) 的報導，則指出該團隊邀請了 58 家出版商。何者正確，尚待查證。

套課程所包含的生殖、優勝劣敗自然淘汰的進化論、妻子共有制、殺嬰兒和殺老者等做法，皆可能會引起宗教基進論者，以及其他極端保守派人士的攻擊，證諸前面 Bruner 課程改革始末的說明，該套課程所引發的爭議甚至進入了國會的殿堂，即可證明出版商的顧慮，並非無中生有。

後來，在美國科學基金會的大力支援之下，Bruner 團隊改弦易轍，放棄由出版商製作與經銷的商業化推廣路線，改採非商業化夥伴的推廣方式，由研究團隊在全美各地所設立的、以大學為基地的地區研發中心，建立研習與推廣結合的網絡，才在 1970 年春天勉強找到一家名為課程發展社（Curriculum Development Associate）的新公司，在不甚理想的合作關係之下，展開了不甚順當的課程推廣工作（Dow, 1991: 176）。與 Rugg 的教科書銷售量數以百萬計相較，Bruner 的多媒體教材相對地少了許多，二者成效之高低，影響之大小，立即可見。

伍、二項社會領域課程改革經驗的啟示

誠如 Tyack 與 Cuban（1995: 6）所指出的：

歷史儲存了前人所進行的各項實驗。研究這些實驗的成本既便宜，又不必再把一大堆相關的人士當作實驗室中的白老鼠一樣耍弄。同樣的道理，許多教育問題皆可在過去找到根源，而且許多解決方案也都曾經為前人試驗過。換句話說，如果一些所謂的「新」點子，曾經有人嘗試過，我們為何不好好地看看他們過去是怎麼做的呢？

的確，研讀課程史可以使我們大大方方地評估過去課程改革的經驗，並且從中獲致寶貴的啟示。基於此一考慮，作者開始注意到課程史的研究。這些年來，除了與同事¹⁸合開課程史專題研究的功課之外，並開始蒐集中外課程史的資料，撰成專文（如單文經，2004）。作者在研讀課程史時，心中經常會納悶：有些課程

¹⁸ 自 2003 年起，作者與楊思偉教授合開的課程史專題研究一科，言明楊先生負責以日文的參考資料為據，而作者則偏重英文的參考資料。

改革看來十分成功，像螢火蟲般閃亮耀眼，卻突然消失，無影無蹤。1930 年代和 1960 年代，分別由 Rugg 和 Bruner 所帶領的社會領域課程改革，就是其中的二項。本文針對這二項課程的史實，作了一番精簡的描述，也嘗試從其研發和推廣的情況，比較二者的得失。茲謹歸納以下四點啓示，希望能作為今後從事課程改革的參考。

不過，在未正式討論本文所獲得的啓示之前，作者有必要指出：任何一波的課程改革所試圖解決的問題，可能正是上一波或更上一波的課程改革所遺留下來的問題（單文經，2004：29）；而且，有時候，這一波的問題還沒有釐清，另一波的問題又來了。正因為課程問題的性質，有「永不止休」的特性（賈馥茗，1979：346），所以，任何一次課程改革，都不可能完全成功地解決所有的問題；當然，任何一次課程改革也不可能完全的失敗，總是有其成功之處，亦有其可資改進之處。從長遠的角度來看，課程改革的成功與失敗之間，所呈現起起落落的現象，應該是正常的發展。事實上，也就是這些一波一波的問題，以及一次一次的改革，使得我們得以積累經驗，因而使課程的實質內涵逐步朝向理想逡巡前進（tinkering toward utopia）¹⁹（Tyack & Cuban, 1995）。從研究課程史的角度來看，此中的關鍵乃在於：我們積累了哪些經驗？換一個角度來看，正是我們最常問的一個問題：我們從歷史的經驗學到了什麼？

第一點，讓我們從鉅觀的角度，把 Rugg 和 Bruner 所帶領的二項課程改革運動，放在美國課程史的脈絡之中加以討論。

從這角度來看，任何的課程改革皆有其社會與政經的背景，也與整個時代思潮的動向有密切的關聯。Rugg 和 Bruner 二人都是針對傳統的社會課程，試圖以較進步的課程內容及教學方法，求取較佳的教育效果。從整個美國課程史的角度來看，這二項課程改革，在性質上都是革新論者對於傳統論者的挑戰。換個角度來看，這是傳統論者和革新論者所展開的一場「文化交鋒」（a culture war）²⁰（Evans, 2004: 175），或是一場「意識型態的戰役」（an ideological battle）（Evans, 2004:

¹⁹ Tinkering toward utopia 正是 Tyack 與 Cuban（1995）一書的書名。

²⁰ 此一譯法，係參考盧建榮（1999：257）。

46)。當然，隨著時代的遞移，時而傳統論者佔上風，時而革新論者佔上風。偶爾，這些爭戰或許會暫時停歇，而形成某些共識。但是，往往這些共識並不十分穩妥，就如時代思潮所形成的波浪一樣，起起伏伏，上上下下，處在巔峰的最佳時機，往往稍縱即逝。就本文所討論的二項社會領域課程改革的史實而言，就明顯地可以看出這樣的歷史軌跡，而領導者必須掌握先機，善加運用，才能在有限的時空之下，創造有限度的成功改革經驗。

1930 年代，美國受到經濟大恐慌的影響，資本主義思潮遭受社會大眾鄙視，Counts 和 Rugg 等學者提出的社會重建論課程改革即大受重視。到了 1941 年，美國捲入第二次世界大戰，又讓資本主義思潮抬頭，激進改革的提倡者和進步主義教育運動一同被打入冷宮。1940 和 1950 年代，美國的經濟情況好轉，社會效率和個人發展的思潮又重現舞臺。在 1960 年代的政治和經濟氣氛之下，包括 MACOS 在內的另一波革新論的社會領域課程又冒出頭來，向當時的教育現況提出挑戰。但是，不旋踵，又因為政經情況丕變，而限入爭議的泥淖，難以自拔。MACOS 課程，就像二十多年之前 Rugg 的社會領域教科書改革一樣，也因為受到傳統論者相當強烈的批判，終於一蹶不振。

政經社會的變局非我輩所能主宰，時代的思潮亦非我輩所能左右，但是體察時代的脈動，掌握思潮的走向，則為我輩可以有所為者。Rugg 和 Bruner 二人能洞悉歷史發展的軌跡，帶領的二項社會課程改革，雖然在整個美國教育史上只是倏忽一現，但是，他們確實造成一番時興的風潮，並且在課程史上留下了難以抹殺的痕跡，其智慧與勇氣仍然值得我輩效法。

第二點，讓我們從另一個鉅觀的角度，把課程改革當作一項涉及社會與政治運作的複雜工程，來看 Rugg 和 Bruner 所帶領的課程改革經驗，為我們帶來了什麼啟示。

從這個角度來看，任何一項課程改革都是在一個複雜的教育架構（an educational infrastructure）（Symcox, 2002: 15）之中，由來自各階層人士相互角力之歷程。這些人士，除了教師、學校行政人員，以及各級教育行政人員等教育專業人員之外，相當大部分都是非教育專業的人員，如包含家長在內的一般社會大眾、各級民意代表及民選公職人員等，不一而足。這些人士對於誰應該研發課程、應

該根據哪些理念研發課程、應該選取哪些知識、誰有權審查課程內容、應該用什麼方式教學等問題，都有各自不同的看法。在實際制定課程政策時，還必須考慮到各種不同的利益團體，例如工商企業界團體、學術團體、民間團體、宗教團體、出版業者等的不同立場。這些不同的利益團體，以及隨之而到的各路遊說團體所形成的利益糾葛，使得課程改革的運作，變得更為複雜（Kirst, 1984: 111-135）。在這樣的複雜歷程之中，有的時候各路人馬可能會取得妥協，有的時候則會變成膠著的「拉鋸戰」（turf wars）（Evans, 2004: 1, 46, 47, 74），但是，其間總是有人能過關斬將，也有人中箭落馬。當然，有的時候更會弄成兩敗俱傷，全盤皆輸的下場。

從這個觀點來看，Rugg 和 Bruner 所領導的課程改革經驗帶給後世最具體的教訓，就是要確切的體認：課程改革是牽涉到複雜政治運作的歷程，而不能一廂情願地只從學術或理性的角度出發，以為只要依據理想的藍圖，按照系統化的步驟，就可以研發一套使教師願意接受，學生快樂學習的課程。始終追隨 Bruner 參與 MACOS 課程研發工作多年的 Dow（1991: 228），在回顧 MACOS 課程改革的經驗時，指出：

「教育下一代」這回事，不只是一件理智的事兒，還涉及了價值的判斷和選擇。教育改革的先進如 T. Jefferson、H. Mann、Dewey 等人，對於這一點，早即了然於心。但是，1950 和 1960 年代，搞課程革新的學者們，就不甚了了。以為原本只是一件單純的學術事件，卻搞成了嚴重的政治事件。也就是因為這樣的無知，MACOS 的設計與實施才未能顧及政治的現實，而導致早夭的慘狀。

如本文成效評估一節所述，或許就是因為 Rugg 比較瞭解狀況，所以，Rugg 所領導的團隊未去碰觸一些社會大眾敏感的問題，因而在時代思潮轉向之前，他所主編的教科書還能享受十多年的榮景。相對的，Bruner 所領導的團隊，雖然集合了許多學者的智慧，開發了一套自以為四平八穩的教材，其精神可嘉，其用心可取，但是他們卻好比「誤闖政治叢林的小白兔」一樣，弄得遍體鱗傷，無功而返。兩相對照，其間寶貴的教訓，即十分明顯。

第三，我們可以從較為微觀的角度，把 Rugg 研發的教科書，以及 Bruner 研發的多媒體教材，都當作教學的媒體或學習的科技（可簡稱為教學科技，以下簡稱為科技）（單文經等譯，2002）。然後，從歷史演進的觀點來檢視教師和科技的關係，再回頭來看看 Rugg 和 Bruner 所領導的社會領域課程改革經驗，會帶來什麼樣的啟示。

絕大多數提倡課程改革的人士都會相信，可以藉助科技來協助教師解決教學的問題。但是，仔細檢視，一般中小學的課堂中，教師使用得最為頻繁的科技有哪些？是一些比較複雜的、先進的科技呢？抑或是那些比較簡單的、傳統的科技呢？依據 Tyack 與 Cuban（1995: 122）的說法，教師最常使用的科技，應該是那些讓教師使用起來最方便，又能增進教師日常教學效果的科技，例如：黑板或白板，不論是全班用的大黑（白）板，或是小組討論用的小黑（白）板；便宜的紙張取代了早先使用的石板，亦有大有小；教科書或簿本，成本大致都已經壓低到幾乎每人可以購置一套；地球儀或地圖，每班可以有一件；當然，還有其他的科技，不一一列舉。這些通常都是簡單、耐用、容易取得、不須經常維修，也不須經常更新的科技。

讓我們再看看，有哪些科技曾經是課堂裡的寵兒，但是，卻如過客一般，風光不再，或者，即使還放在課堂裡，卻很少能為師生方便使用，而聊備一格呢？Tyack 與 Cuban（1995: 122-126）一一細數了近幾十年來，教育場域裡曾經顯赫一時的影片及電影放映機、幻燈片及幻燈機、收音機、無線電視、閉路電視、錄影帶和錄影機、編序教材（programmed instruction），及電腦等比較複雜的、先進的科技之後指出，這些科技的購置、保養、維修和更新的成本都相對地比較高，因而學校不可能普遍購置，以致使得教師使用起來並不是很方便；即使硬體設備足敷使用，也可能因為合用的軟體不夠，或者因為準備起來費時費事，而使得教師們並不樂意使用。教師們經常會這樣問：把科技融入課程與教學，除了使教學多樣化，或是使得學生的學習興趣提高之外，真的會帶來較高的學習效果嗎？²¹（另

²¹ 另外，我們也看到，教師們經常擔憂這些科技所傳播的一些色情、賭博、不正常交友，甚至犯罪等負面內容的影響。當然，因為各地學校的經濟條件良窳不一，使用

見 Cuban, 1986, 1993, 2001a, 2001b)。如果 Cuban (1993) 所發表的文章：〈電腦與課堂交手：課堂全贏〉(Computers meet classroom: Classroom wins)，所描述的情況太過簡化，而且其所報導的現實，令人震撼得難以立即接受，或許我們可以把這篇文章的標題稍加修改，而成爲：「除非能和黑板及教科書一樣，在課堂之中讓教師方便的取用，否則任何科技與課堂交手，必然是課堂全贏。」應該是一個可以讓大家都可以接受的比較平實的陳述。

本文成效評估一節中曾經指出，Rugg 從教科書切入，所帶動的社會領域課程改革，雖然也要求教師引領學生探索社會問題，俾便激發學生以批判的角度思考社會問題，甚至，他還要求教師帶領學生於必要時採取重建社會的行動。但是，畢竟，因爲教師有取用方便、而且準備起來不甚費時的教科書作爲靠山，不必煞費周章即可以完成其教學的任務。因而，整體說來，Rugg 所帶動的社會領域課程改革，還算是相當程度的成功。反觀 Bruner，則試圖改變一般教師以教科書爲主要教學資料的習慣，還要一般教師放棄其長期經驗所積累而得的「實用的教學方式」(practical pedagogy)²² (Cuban, 1992: 240)，要求教師站在催化員 (facilitator) 的立場，帶領學生一同藉由影片、圖表、遊戲、標本等多樣的媒體，引導學生進行「探究」(inquire)，以便「發現」(discover) 社會領域當中的各種「原則」與「通則」。這樣的任務，對於少數學養俱佳、且饒富創新意願的教師而言，或許只要經過一番研習，即可達成。但是，對於大多數的教師而言，則是一項相當艱鉅的任務。這也正是 Bruner 團隊所研發的 MACOS 叫好而不叫座，甚至一般出版

這些科技而可能造成城鄉與貧富差距的狀況，也是令人不得不顧慮的事實。這些與本文無直接關聯，作者另將爲文詳予論列。

²² 在班級制度建立之後，每個班級即自成一個自給自足的工作場所。在這樣的情境裡，教師逐漸發展出一套實用的教學方式。因爲每位教師的個人經驗不同、專業背景不同、面對的學生條件不同，所以每位教師所發展的這套實用教學方式也不盡相同。不過，在同一段時間之內，以全班學生爲對象的講解、教師提問學生回答、學生填寫學習單或測驗卷，乃至指定家庭作業等活動，既能有效掌控班級秩序，完成預定進度，又能節省教師時間與體力的做法，就成了這套實用教學方式的主要內涵。詳見單文經 (2004: 26)。

商不願輕意介入的主要原因之一。

第四點，「他山之石，可以攻錯」。在看了這二項美國的革新論社會領域課程改革的經驗之後，讓我們以上述三點的討論為基礎，來檢視臺灣這一波社會領域課程改革的情況，看看我們可以獲得什麼啟示。

基本上，這一波臺灣所進行的社會領域課程改革，是踵繼革新論的課程改革精神，參考了 1994 年所研發的《美國社會科課程標準》（陳麗華、王鳳敏譯，1996），以主題為核心，將社會科學的知識加以統整，俾便增進學生探究與發現原則及通則的能力。而其落實改革的實際做法，是以教科書的合科編輯為著力點，希望帶動社會領域課程統整的改革，這樣的作法類似 Rugg 以較單純的教科書為切入點，而非如 Bruner 以較複雜的多媒體教材為切入點，照理說，應該有較大的成功機會。但是，這樣的推論，或許在國民小學比較能說得過去，因為類似的做法，早在 1980 年代，即有學者提倡「問思教學」（inquiry methods），希望學生由事實、而概念、而原則、而通則，逐步學習，拾級而上。其後，1993 年，教育部公布的國民小學社會科課程標準（教育部，1993），也是以這樣的作法為其課程的精神與特色（呂愛珍，1993；李緒武、蘇惠憫，1984，1990）。

不過，在國民中學階段的作法，希望將原本分立的歷史、地理、公民等學科合而為社會領域，以便進行統整的課程與教學。但是，因為長期以來，以國中師資培育為宗旨的各個師範大學或者一般的師資培育學程中心，都是以分科的方式培育分科教學的師資，根本無法適應統整課程的要求。而以統整課程為標的的師資培育或是在職進修與研習等措施，皆如杯水車薪，緩不濟急；甚至，所開設的有關進修班次，其所開設的科目仍是以分科的方式呈現，而與革新的社會領域課程所講求的課程統整與合科教學的精神相悖離²³。於是，很快地，大部分的國民

²³ 由各師範大學或是各大學師資培育中心根據 2003 年 6 月 9 日臺中(二)字第 0920081045 號頒布「教育部補助師資培育機構配合九年一貫課程開設教師在職教師進修學分班作業要點」，於 2003 年暑期及 2004 年第一學期所開設的「領域教學學分班」，科目開設的構想仍是以充實教師學科專門知識為主旨。以社會領域為例：原為歷史主修專長的教師，須修習地理和公民專門科目；原為地理主修專長的教師，須修習歷史和公民專門科目；原為公民主修專長的教師，須修習地理和

中學又都採用「課程計畫以領域統整為原則，課堂教學以學科分立為要領」的做法，實際上回到老路子去了。本來，還有教科書商興沖沖地按照課程綱要的要求，多多少少地以統整的方式編寫教科書，但是，一看到很多學校的教師在選用教科書時寧願「捨統整、就分科」，乃紛紛改弦更張，也都回到「教科書本以領域統整規畫，教科內容以學科分立安排」的老路子（吳美嬌，2003；吳美靜，2003；莊秀鳳，2003；陳黎珍，2002；蔡安縵，2004）。證諸前文的諸多分析，有如此的結果，並非意外也。

陸、結 語

行文至此，作者希望從前述各節的探討，回到一個根本的問題，略為發抒，以為本文的結語。

作者以為，所謂課程的改革（reform），應該是針對課程實施所產生的問題，發動而成。這些課程問題，可能是因為受到教育系統外部的社會政經情勢影響而產生，也可能是教育系統內部專業人員的自我發掘而得²⁴。針對課程問題所提出的診斷，以及用以解決問題的課程改革方案，可能仁智互見，也可能隨著時代的更迭，而有所變易。不過，不管是哪一項課程改革，都必須採取一系列漫長而繁複的步驟：發現課程問題、提出改革理念、設計良好的政策、充實完整的配套措施，然後，付諸實施。我們很難說，這一系列的步驟，需要多少時間；但是，總是需要一段相當長的時間。Rugg 自 1920 年起意研發社會領域的教科書，到 1926 年與書商簽約量產，1929 年才開始問市。Bruner 自 1959 年起投入「後史潑尼克」（post-Sputnik）的課程改革，到 1964 年帶領 MACOS 的課程研發工作，1970 年才找到廠家合作。二者由構想、研發，到推廣，都花費了不算短的時間。

歷史專門科目。詳見張光明（2004）。

²⁴ 就臺灣這二波社會領域課程改革而言，應該都是先由外部發動，而後帶動內部的變革：「認識臺灣」是臺灣社會走向本土化思潮下的產物，而「九年一貫社會領域課程」則是臺灣社會走向全球化思潮下的產物。

從這個基點出發，讓我們來看看最近臺灣國民中小學階段社會學習領域，所歷經的二次重要的課程改革。先是在 1994 年所修訂公布的國民中學課程標準，將「認識臺灣」單設一個學科，分為社會篇、歷史篇，以及地理篇，成為國民中學一年級的正式課程。為了配合這套課程的實施，而進行的教科書編輯、教師研習，以及相關的配套措施，還未完全齊備，一套全新的課程又接踵而至。1998 年 9 月 30 日公布的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，將原來以歷史、地理、公民等傳統的分科，合併為社會學習領域。這一套最新的社會領域課程，自 2001 年 8 月起，在全臺的小學一年級開始實施，到 2005 年 7 月，全臺的國民中小學九個年級，將全面實施。

我們若將臺灣的這二次改革和 Rugg 和 Bruner 的改革相比較，不一定妥當，因為二者的時代背景不同，二國的國情也不盡然相同。但是，僅就臺灣的這二次改革之間的時間差距之短，即明顯地可以看出，臺灣的這二項改革之快速，其改革的步調之匆促，皆不得不令人扼腕興歎。難怪，許多人經常會如此問道：這樣的做法，會不會落入「為改革而改革」的窠臼。我們更要問：改革（change）一定會帶來進步或改善（progress or improvement）嗎？這個問題，很值得進一步探究，惟所牽涉的因素相當複雜，還是留待另外再為文論列吧！

參考文獻

- 吳美嬌（2003）。國民中學社會學習領域教師協同教學之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳美靜（2003）。國民中學社會學習領域教師教學專業知識之個案研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 呂愛珍（1993）。國民小學社會科課程與教材。臺北市：五南。
- 李緒武、蘇惠憫（1984）。社會科教材教法。臺北市：五南。
- 李緒武、蘇惠憫（1990）。社會科教材教法（第二版）。臺北市：五南。
- 李薰楓、黃朝恩（譯）（1997）。生活化地理：美國國家地理科課程標準（Geography for life: National geography standards）。臺北市：教育部。
- 施良方（2002）。課程理論。高雄市：麗文。

- 張光明 (2004)。國民中學社會領域教師領域教學在職進修需求與成效之研究。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 張春興 (1994)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北市：東華。
- 教育部 (1993)。國民小學課程標準。臺北市：臺捷。
- 莊秀鳳 (2003)。國民中學社會學習領域教師對九年一貫課程的認知與態度之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 郭實渝 (譯) (1996a)。UCLA National Center for History in the Schools 編。美國歷史科國家課程標準：探討美國經驗 (National standards for history: Exploring the American experience)。臺北市：教育部。
- 郭實渝 (譯) (1996b)。UCLA National Center for History in the Schools 編。美國幼稚園—四年級歷史科課程標準：拓展兒童對世界時空的認識 (National standards for history: Exploring for grades K-4)。臺北市：教育部。
- 陳黎珍 (2002)。國民中學社會學習領域課程實施之個案研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳麗華、王鳳敏 (譯) (1996)。National Council for the Social Studies 編。美國社會科課程標準 (Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence)。臺北市：教育部。
- 單文經 (2004)。論革新課程實驗之難成。教育研究集刊，50 (1)，1-32。
- 單文經等 (譯) (2002)。R. Heinich, M. Molenda, J. D. Russell, & S. E. Smaldino 著。教學媒體及學習科技 (Instructional media and the technologies for learning)。臺北市：雙葉。
- 單文經 (譯) (1996)。Center for Civic Education 編。美國公民與政府課程標準 (National standards for civics and government)。臺北市：教育部。
- 單文經 (1999)。欣見全方位的課程改革，期待真正落實教學革新。教育資料與研究，26，40-42。
- 賈馥茗 (1979)。教育概論。臺北市：五南。
- 劉德美 (譯) (1996)。UCLA National Center for History in the Schools 編。美國歷史科—世界史國家課程標準：探索通往現在之路 (National standards for world history: Exploring paths to the present)。臺北市：教育部。
- 歐用生 (2000)。課程改革。臺北市：師大書苑。
- 蔡安繕 (2004)。國民中學社會學習領域課程綱要實施現況之調查研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 盧建榮 (1999)。分裂的國族認同，1975-1997。臺北市：麥田。

- Brophy, J., Alleman, J., & O'Mahony, C. (2000). Elementary school social studies: Yesterday, today, and tomorrow. In T. L. Good (Ed.), *American education: Yesterday, today, and tomorrow* (91st yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II) (pp. 256-312). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bruner, J. S. (1963). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1968). *Toward a theory of instruction*. New York: W. W. Norton.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of American Educational Research Association* (pp. 216-247). New York: Macmillan.
- Cuban, L. (1993). Computers meet classroom: Classroom wins. *Teachers Colleges Record*, 95, (2), 185-210.
- Cuban, L. (2001a). Why are most teachers infrequent and restrained users of computers in their classrooms? In J. Woodward & L. Cuban (Eds.), *Technology, curriculum and professional development* (pp. 121-137). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cuban, L. (2001b). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dow, P. B. (1991). *Schoolhouse politics: Lessons from the Sputnik era*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York: Teachers College Press.
- Gibson, M., & Ogbu, J. (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.
- Kirst, M. W. (1984). *Who controls our schools? American values in conflict*. New York: Freeman.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle of the American curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge.
- Kliebard, H., & Wegner, G. (2002). Harold Rugg and the reconstruction of the social studies: The treatment of the "great war" in his textbook series. In H. Kliebard, *Changing course: American curriculum in the 20th century* (pp. 61-75). New York: Teachers College Press.
- Lybarger, M. (1991). The historiography of social studies: Retrospect, circumpect, and prospect.

- In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 3-15). New York: Macmillan.
- National Society for the Study of Education (1926). *The twenty-sixth yearbook*. Bloomington, IN: Public School Publishing.
- Rugg, H. O. (1921). Needed changes in the committee procedure of reconstructing the social studies. *The Elementary School Journal*, 21(May), 688-702.
- Rugg, H. O. (1931). *An introduction to problems of American culture*. Boston: Ginn & Company.
- Schaffarzick, J., & Sykes, G. (1979). *Values conflicts and curriculum issues: Lessons from research and experience*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Shaver, J. P. (Ed.). (1991). *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Spring, J. (1994). *The American school, 1642-1993* (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Stotsky, S. (Ed.). (2000). *What at stake in the K-12 standards wars: A primer for educational policy makers*. New York: Peter Lang.
- Symcox, L. (2002). *Whose history? The struggle for national standars in American classroom*. New York: Teacher College Press.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York: Macmillan.
- Thorton, S. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. In L. Darling-Harmmond (Ed.), *Review of research in education, Vol. 20* (pp. 223-254). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.