

19、20 世紀之交美國中學歷史 單獨設科與社會合科演變的歷史分析

單文經

本文旨在以 19、20 世紀之交的美國為場域，就著歷史十人報告（1893 年）、歷史七人報告（1898 年）及社會科報告（1916 年）等三個與文題有直接關聯的課程文件，配合有關的研究文獻，採取歷史研究的方法追本溯源，敘述其所提建議由中學歷史單獨設科轉變為社會合科的演進過程，並評析其意義。在指出這些課程文件的推陳出新，乃是受到社會情況的更迭、教育思潮的遞移、學術團體的角力、關鍵人物的推動等多重因素所影響，而表現在各方人士對於中學生應該學習什麼樣的歷史與社會等方面的知識，所持不同主張的多方折衝與協商之後，本文歸結：儘管 1916 年的社會科小組早已建議「社會學習」作為一個科目，但是，百餘年後今日的美國中學教學現場，「歷史」仍為「社會學習」這個較廣域課程組織中的多個科目之一。

關鍵詞：美國中學歷史課程、歷史十人報告、歷史七人報告、社會科報告、課程史

收件：2016年10月6日；修改：2016年11月28日；接受：2017年3月10日

An Historical Analysis of the Transformation of Secondary Level History from a Single Subject to its Incorporation into Social Studies in the United States at the Turn of the 19th and 20th Centuries

Wen-Jing Shan

This paper analyzes the transformation of secondary level history from a single subject to its incorporation into social studies, a fused broad-field subject, in the United States of America at the turn of the 19th and 20th centuries. This study is based on a critical survey of curriculum documents initiated by “History Ten” (1893), “History Seven” (1898), “Committee on Social Studies” (1916), and other related literature. By explicating the processes of initiation and write-up of the documents, the author confirmed that the transformation of curriculum proposals was influenced by several factors, including change in the social atmosphere, evolution of educational thought, the struggles of various academic groups, and promotion by key figures. On the other hand, the change resulted in contradictions and compromises regarding the different views on what exactly secondary school students should be taught in regard to history and society. Although “social studies” as a named subject was recommended in a 1916 report, “history” is still one of several subjects within the broad-field curriculum organization taught for more than one hundred years in the United States.

Keywords: secondary level history curriculum in the USA, History Ten, History Seven, Social Studies Report, curriculum history

Received: October 6, 2016; Revised: November 28, 2016; Accepted: March 10, 2017

壹、前言

或問：汝作此文，對當今臺灣中學歷史科或社會學習領域的現況與未來，有何啓示？此一著眼「古為今用」，重歷史研究的工具價值，視歷史為「實用的過去」（林慈淑，2010：160）之主張，作者甚表理解與同意。然，除此之外，關注過去種種，且採歷史方法研究，以理解其來龍去脈，解除心中疑惑，應亦為歷史學者之重要考慮。誠如 Neill（1960：155）所說：

許多歷史的研究只是出於學術上的好奇……。某些歷史學者……之所以啟動歷史探究，只是想盡可能地發現與解釋到底發生了什麼事情；這種知的欲求是人的特性之一。

一般而言，無論出乎實用，抑或出於求知，歷史研究或寫作都應：「對於有問題的情境進行探究，獲致解答，並因而形成判斷」（Dewey, 1938: 231）。茲謹順此說明進行本項歷史探究的緣由。

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（2014：11）不再硬性要求中小學進行課程統整，而較彈性地宣示，可以：「規劃跨科統整型、探究型或實作型之學習內容，發展學生整合所學運用於真實情境的素養」。此一宣示為 1998 年《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》要求國中以主題軸及學習能力指標，實施社會學習領域的統整，以消解歷史、地理與公民的科目界限，所帶來的困擾與爭議暫時畫上休止符。

若是探究此一因單獨設立歷史科抑或合設社會科而引起之困擾與爭議的源頭，我們就必須要回到 20 世紀初葉，檢視歷史及社會科進入我國中小學課程文件的緣起。蓋歷史作為中小學的教學科目，首見於 1902 年雖經公布實施不久即廢止的《欽定學堂章程》，以及 1903 年公布實施的《奏定學堂章程》。至於「社會」成為正式教學科目而進入課程文件，當首見於 1923 年的《新學制課程標準綱要》。「社會學科」一詞，

則首見於 1968 年的《國民中學暫行課程標準》。職是之故，若說 1923 年的《新學制課程標準綱要》為社會合科的始作俑者，實非太過也（司琦，2003a，2003b，2003c）。

我們若再進一步就《新學制課程標準綱要》擬訂的始末作一番探討，即會發現該綱要與 1922 年 11 月 1 日由大總統公布之《學校系統改革案》所本的《學制系統草案》，同為全國各省教育會聯合會所研討與通過，而且皆明顯地與曾受教於在 1919 年 4 月 30 日至 1921 年 7 月 11 日訪華的杜威（John Dewey, 1859~1952）之蔣夢麟（1886~1964）、胡適（1891~1962）等留美歸國學人所倡議的「新教育」思想有所關聯。而在此案公布之前三年，亦即 1919 年 10 月 10 至 25 日，全國各省教育會聯合會在山西太原召開的第五屆年會，曾建請教育部廢止教育宗旨以便回歸教育本義，即是受到杜威「教育之外別無目的」主張之影響。由此或可間接推論，在此一氛圍之下，社會合科的作法見於我國中小學正式課程文件，可能與美國的類似作法有所關聯（伍振鷺，2000；瞿立鶴，1985：81-82）。

19 世紀與 20 世紀之交的美國社會，與我國清末民初一樣，正面臨著轉型的巨大壓力。工業進步與經濟發展的需求吸引了大量移民進入美國，移民子弟及不升大學的學生人數空前陡增。此一人口結構的改變反映了美國社會與文化的變遷，也促成了在教育制度與思想方面的轉化。本文所探討的有關單獨設立歷史科，乃至合設社會科之提議，即都是發生在這一段時期：全美各中學單獨設立歷史科之提議，起於 19 世紀的最後十年，而將歷史科與其他科目合而為社會科的倡議，則發生於 20 世紀的 20 年代。

蓋美國中學歷史單獨設科的建議，見於由全美教育協會（National Education Association, NEA）中等學校學業十人委員會（Committee of Ten on Secondary School Studies，簡稱十人委員會）於 1893 年所完成的《中等學校學業十人委員會報告》（*Report of the committee of ten on secondary school*

studies，簡稱《十人委員會報告》）。該報告除總報告外，另有九個小組提出各科目報告；因歷史、公民政府與政治經濟科小組在威斯康辛州麥迪遜開會，故稱為麥迪遜歷史十人會議（History Ten of the Madison Conference，簡稱歷史十人小組，而其報告則簡稱《歷史十人報告》）。¹稍後，在美國歷史學會（American Historical Association, AHA）於 1896 年設置的七人小組（Committee of Seven，簡稱歷史七人小組）擬議，而於 1898 年所完成的《學校中的歷史科》報告（The study of history in schools，簡稱《歷史七人報告》）中，確認歷史單獨設科的建議。

至於美國中學社會合科的建議，則出自 NEA 的中等教育改造委員會（Commission on the Reorganization of Secondary Education）之下的社會科小組（Committee on Social Studies），²於 1916 年完成《中等教育階段的社會科》（The social studies in secondary education）的報告（簡稱《社會科報告》）。³質言之，本文主旨即在就有關史料與中外研究文獻，探究此中的緣起、經過與發展。

作者以文題及有關的概念，如美國、中學、歷史、社會（科）、十人（委員會或小組）、七人（委員會或小組）等為關鍵詞，配合與文題有間接關聯的重要概念，如公民（科）、有關的人物如 Dewey 等，進入臺灣期刊論文索引、臺灣博碩士論文知識加值系統、中國期刊全文數據庫、中國優秀碩士學位論文全文數據庫及中國博士學位論文全文數據庫

¹ 為與下述歷史七人小組取得一致，乃將本應譯為歷史十人「會議」的“History Ten of the Madison Conference”，改為歷史十人「小組」。

² 1910 年，NEA 應會員之請，擬再度解決大學入學資格與高中課程間如何取得連貫的問題，而由其下的中等教育部門成立高中與大學銜接委員會（Committee on Articulation of High Schools and Colleges）。後來，該委員會因為考量到各科課程皆需加以一體的考慮，乃於 1913 年改名為中等教育改造委員會。委員會下設 16 個學科委員會，社會科小組即為其中之一。又，“Committee on Social Studies”本應譯為社會科委員會，為與「歷史十人小組」及「歷史七人小組」的名稱取得一致，乃改譯為「社會科小組」。

³ 該報告於 1916 年 11 月由美國教育局以第 28 號年報發布《中等教育階段的社會科》報告。AHA《歷史教師雜誌》（*History Teacher's Magazine*）（U.S. Bureau of Education, 1917: 4-25）轉載了該報告，參見 <https://archive.org/details/socialstudiesvo00studgoog>。另 Nelson（1994: 12-61）也轉載了該報告，參見 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED374072.pdf>。還有 Saxe（1991: 204-245）也收錄了該報告。惟本文在引用該報告內容時，皆以 *History Teacher's Magazine* 為準。

等資料庫蒐尋，確認在臺、陸皆未見有與本文文題重出者，證明本文之撰作確具獨創與必要性；另外，僅有二筆資料與本文有關而可進一步探討，茲謹簡述如下。

乍看之下，殷超（2014）的〈論美國中學歷史教育的發展歷程〉一文似與本文有所關聯；觀其摘要有云：「本文講述了 19 世紀末至今，美國中學歷史教育的發展經歷的四個階段」，益見其關聯性。然細看 2,000 字左右的論文，僅以 227 個字簡述 19 世紀末至一戰美國中學歷史教學的情況，且只說到 1893 年及 1898 年發生的有關史事，卻未提及《歷史十人報告》及《歷史七人報告》的名稱。職是該論文的參考價值不高。

張卓鴻（2015）的博士論文《19 世紀末以來中美兩國中學歷史課程改革研究》一共六章；一、二兩章各有二節與本文文題有關。前者藉由 19 世紀末美國中學歷史課程改革的時代背景及理論基調的分析，及《歷史十人報告》與《歷史七人報告》的內容摘記，說明歷史躋入美國中學課程的情況（頁 22-38）。後者則聚焦《社會科報告》，探討美國中學歷史課程改革綜合化（即本文所稱的合科）之背景與課程改革情形（頁 51-62）。惟張文的重點在於比較中美兩國中學歷史課程改革的情況，與本文在研究的觀點與所運用的史料與文獻等方面皆不盡相同。⁴

最後，為讓讀者全般掌握美國中學歷史設科進程的來龍去脈，謹在進入正文之前，簡述 1893 年之前的情況。⁵依 Johnson（何炳松譯，1926；

⁴ 必須說明者，本文係於 2015 年初完成大部分內容，2015 年 5 月下旬在研討會宣讀，2016 年下半年將原長約五萬字的論文改寫完成；相對地，張文為 2016 年 5 月問世。是以本文極有可能因為完稿時間稍晚，而占有「後出轉精」的優勢。是否如此，仍待方家賜教。

⁵ 在普及教育興起之前，一般美國家庭的子弟或在鄉鎮學校（the town school）或在教區與私人學校（parochial and private schools）接受基礎的教育；條件較好家庭的子弟則於八、九歲進入拉丁文法學校（Latin grammar school）接受學院或專業的學術預備教育，亦有進入兼及學術與實用教育的學苑（academy）者。普及教育興起之後，有導生制學校（monitorial school）及公共學校（common schools）為一般家庭的子弟提供基礎教育。1821 年始設的公立高中（public high school）在 1875 年後迅速成長，成為一般家庭的子弟皆可入讀的中學，而過去占多數的拉丁文法學校及學苑，則逐漸衰微而成為少數（方德隆譯，2004；Fraser, 2007; Reese, 1995）。

Johnson, 1940) 之見，1815 年以前，美國中學很少設置歷史科，即使設置亦為附屬於或合併於語文、地理、公民政府等科，而未單獨設置。1815 年以後，各地中學單獨設立歷史科的運動緩慢展開。1847 年以後，各大學漸次將歷史列為入學考試的科目，歷史科在中學課程的地位更受重視。1876 年，NEA 向各級學校提出將歷史列為必修科目的呼籲，更帶動 1890 年代中學歷史課程單獨設科之不可遏阻的潮流。受此一潮流的影響，乃有歷史十人小組提出中學歷史單獨設立的建議。

貳、1893 年《歷史十人報告》：單獨設立歷史、公民政府與政治經濟科的建議

一、十人委員會的設置與報告的要點

Sizer (1964: 73) 指出：十人委員會設置的主因是「NEA 內部的一項運動使然，該運動旨在讓大學入學申請資格能求取一致」。Kliebard (2004: 8) 亦附和此一說法：

設立此一委員會的直接動力，就是長期以來許多中學校長一直抱怨，大學對於入學申請的條件都有各自不同的規定。學校為了協助學生進入大學而做準備，因為標準不一而困難重重。

於是，統一中等學校的課程設置，俾有一致標準可資依循，即為該委員會亟需處理的問題。

該委員會由 Charles W. Eliot 擔任主席，另外有 4 位大學校長、1 位大學教授，4 位學校教師 (National Education Association [NEA], 1893: 3)。

⁶ Johnson 於 1915 年出版該書第一版，復於 1940 年出版第二版；何炳松於 1926 年所譯一書為 1915 年的初版。

⁷《十人委員會報告》討論了教育目的，教科書與教學資料，各級學校入學年齡，單軌抑或分流，各級學校的課程、科目之間的關聯，各科的學習進程，必選修科目的安排，教學方法與原理，實驗與田野調查，教學的視導，教師培訓與師範學校，大學入學申請資格的確認，以及不同科目的價值等事項。可見這是一份層面相當廣泛的中學課程改革與實施綱要（Sizer, 1964: vii-xii）。誠如 Evans（2004: 7）所說：「該委員會是爲了要在工業時代力求標準化而設立的一個權威機構，以便明確界定課程」。

《十人委員會報告》除了總報告之外，尚有拉丁文、希臘文、英文、現代語文、數學、物理、天文、化學、自然史（生物，包括植物、動物及生理）、地理（自然地理、地質及氣象），以及歷史、公民政府與政治經濟等九個科目的分組報告。無疑這是一個道地的科目中心課程文件。九科中，語文類四組，數學與自然科學類四組。但諸如圖畫、音樂、簿記與其他商業科目、教育與心理學、手工，以及哲學等則全數刪除。依 Sizer（1964: 99-100）之見，委員會將科目選取的標準限定於心智訓練（mental discipline）的意圖甚爲明顯。

二、歷史十人小組的設置與報告的要點

本文所稱《歷史十人報告》是指「歷史、公民政府與政治經濟」小組所完成的報告。或有人質疑，歷史置於最前，公民政府與政治經濟則置於其後，是否表示其科目的地位有輕重之別？由成員名單即可看出肯定的答案。該組的主席 Charles K. Adams，以及 Edward G. Bourne、Albert B. Hart 及 James H. Robinson 等 4 位都是歷史學系教授，後來擔任總統的 Woodrow Wilson、William A. Scott 及 Jesse Macy 3 位大學教授，也兼具歷

⁷ 4 位大學校長分別為 James B. Angell (Michigan University)、James H. Baker (Colorado University)、Richard H. Jesse (University of Missouri) 及 James M. Taylor (Vassar College)；大學教授為 Henry C. King (Oberlin College)；4 位學校教育人員則為曾任聖路易小學教師的教育總長 William T. Harris、James C. Mackenzie (Lawrenceville School)、John Tetlow (Boston Girls' High and Girls' Latin Schools) 及 Oscar D. Robinson (Albany High School) 等。

史專長。另外 3 位為中學校長（NEA, 1893: 10）。

《十人委員會報告》分為總報告及九個小組報告兩部分。總報告除了記載前述各討論要點的結論，亦有九個小組的總結；歷史十人小組的總結在 28~31 頁。九個小組報告之一的《歷史十人報告》則在 162~203 頁，記載了學習歷史的主旨與益處，科目時間的安排、銜接，科目與方案（Subject and Programs），大學入學考試，以及歷史教學方法等決議事項（NEA, 1893）。

歷史十人小組的總結指出，歷史教育迄未受到與語文、自然科學及數學等科目一樣的公平對待，這是因為「大家對於歷史教育仍未有充分的理解」（NEA, 1893: 28）。所以，為了爭取平等的地位，總報告明確宣示該科的目標為：

訓練判斷力，使學生能就某項意見的理由蒐集資料，把各項事務整合在一起，並根據事實作類推與評估，進而應用歷史的教訓於當前的事件。（NEA, 1893: 170）

有鑒於此，委員們：「堅信學校歷史與有關科目的教學時間應予明顯地增加」而將教學時間作了明確的建議：

應有至少 8 年紮實的學習；……這 8 年的課程應是前後一貫相互銜接的；……無論採用哪一種課程，每年授課的時間不得少於每週 3 節、每節 40 分鐘。（NEA, 1893: 171-173）

該小組也顧及各個中學的條件，而提出兩套可供選擇的方案，一為八年一貫的方案，一為六年的變通方案。

（一）八年一貫的方案：

1. 第一年與第二年——傳記與神話。
2. 第三年——美國歷史與政府。
3. 第四年——希臘與羅馬史。
4. 第五年——由法國史進入中世紀史與近代史。

5. 第六年——由英國史進入中世紀史與近代史。
6. 第七年——美國史。
7. 第八年——歷史專題；政府。

(二) 六年的變通方案：

1. 第一年與第二年——傳記與神話。
2. 第三年——美國史與政府。
3. 第四年——希臘與羅馬史，及他們與東方的關係。
4. 第五年——由英國史進入中世紀史與近代史。
5. 第六年——美國史與政府。

三、《歷史十人報告》的意義與產生的問題

首先，自積極而言，有兩點意義。第一，《十人委員會報告》為美國的中學設置了第一個課程架構。就課程史而言，這套課程架構可能彌補大學與小學之間的課程差距，導正美國中學因為缺乏標準而形成的課程亂象。就歷史科目史而言，這套課程架構讓歷史及有關的科目，能因為《歷史十人報告》這份正式的課程文件進入美國的中學課程，開啓了歷史單獨設科的契機。

第二，《歷史十人報告》作為歷史單獨設科的第一份正式課程文件，明示歷史教育的目標在於增進學生的判斷能力，要求學生自小五起的八個學年、每周至少學習 3 節、每節 40 分鐘的歷史，並為其訂定前後連貫的課程架構，更慮及各個中學的條件不一而設置六年的變通方案，還有本文未述及的教學方法、教科書、閱讀材料，乃至教師培訓等，包含的內容廣泛，考慮的事項周延，為日後《歷史七人報告》確認歷史單獨設科奠定了基礎。

其次，自消極而言，則有三個問題。第一，歷史十人小組畢竟只是十人委員會中九個科目小組之一，《歷史十人報告》終歸是附屬在《十人委員會（總）報告》之後的九份報告之一。又，小組成員雖以歷史為

專業或具有歷史專業背景的大學教授為主，但嚴格而言，該小組並非完全由歷史學家所組成，專門自歷史專業的角度來思考中學歷史課程的組合。

第二，就整個中學課程而言，該小組並非專為中學歷史科而設，而是將公民政府與政治經濟等有關科目整合而成「歷史、公民政府與政治經濟」科。凡主張學生不只應學習以「過去」為著眼點的歷史，還應該學習現代的公民政府與政治經濟者，應表贊同。然而，凡主張歷史單獨設立者，即會質疑此一為遷就現實而設的「合科」，根本無法讓學生學習到「歷史學的完整性」(Novick, 1988: 199)。

第三，Saxe (1991: 10) 指出，《歷史十人報告》有關歷史單獨設立的規劃，失諸太過粗略、模糊與空泛，致使各大學在決定入學條件，乃至中學在排課時究應如何取捨其內容，有莫衷一是的困擾。Johnson 即以 1895 年美國聯邦教育局 (Bureau of Education) 針對大學入學資格所作的調查結果證明這一點 (何炳松譯，1926: 145-149)。

由此或可看出，一個全由專業歷史學家組成的小組，為歷史單獨設科而提出建議的必要，請看下一節的論述。

參、1898 年《歷史七人報告》：歷史單獨設立的建議

一、歷史七人小組的設置緣起

1896 年秋，NEA 的大學入學資格委員會 (Committee on College Entrance Requirement) 函請 AHA 就「中等學校歷史科的範圍與順序，以及若干具有代表性的課程」(American Historical Association [AHA], 1899: 8) 提供一份報告。AHA 的主事者立予正面回應，並組成由 Andrew C. McLaughlin 擔任主席、成員皆為歷史學者的七人小組。為求謹慎，該小組召開五次會議，並針對中學教師進行調查研究，更請 3 位成員於 1897 年

暑期赴歐研究英、法、德三國的中學歷史教育，而於 1898 年完成報告。⁸

AHA 的主事者之所以會如此爽快地接受此一任務，且以極認真的態度完成此一報告，主因是他們覺察到，作為一個嶄新學術專業團體若要永續發展，並在眾多社會學科學術團體紛紛成立的情況下立於不敗之地，即必須把握機會力求茁壯。⁹誠如 Orrill 與 Shapiro (2005: 730) 所說：

歷史學門的成長不能只靠若干入讀研究所的學生，需有大量本科生選讀，而這又有賴足夠數量的中學生先修歷史。¹⁰

而 NEA 的請求即為難得良機，因為凡由 NEA 認可的建議事項應能推廣至「全國而非只是一部分或某一類中學而已」(AHA, 1899: vi)。AHA 的主事者相信只要報告完整而充實，且建議事項確具說服力又符合實際需要，就應能使全美中學接受之。於是，具有說服力與符合實際的需要，就成為此一課程規劃的兩項重要任務。

二、課程規劃任務之一：有說服力的歷史課程

若要讓人們把歷史科視同語文、自然科學及數學等核心科目，就必須讓大家能夠確認：與其他各個科目相比，歷史科具有一樣高的教育價值，甚至有過之而無不及。依 Orrill 與 Shapiro (2005: 732) 之見，歷史七人小組必須面對兩個相互關聯的問題：第一，為何學習歷史可以增進學生的「心靈發展或者心智能力」(mental development or intellectual power)；第二，歷史是否以一套有組織的知識為其基礎，又，其內容是否足夠堅實，而可培養理想的「心靈習慣」(habits of mind)。

蓋過去以古文學習為主的古典課程支持者為維護其固有的地位，總

⁸ 其餘 6 位成員為 Herbert B. Adams、George L. Fox、Albert B. Hart、Charles H. Haskins、Lucy M. Salmon 及 Henry M. Stephens。其中 Fox、Haskin 及 Salmon 3 位分赴英、德、法參訪，並且撰成報告，請見 <https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/archives/the-study-of-history-in-schools>

⁹ AHA 甫於 1884 年成立。美國經濟學會、人類學會、政治學會、社會學會分別成立於 1885、1902、1903、1905 年。

¹⁰ 此說並見 Hiner (1973: 205)。

是批評新科目無法為這兩項問題提出令人滿意的答案，因為它們既缺乏組織嚴謹、結構紮實的知識結構，又毫無課程的層次與順序可言，也缺乏足以提升心智能力與培養心靈習慣的內容。另外，科學、現代文學等較新科目的支持者，卻又總是為貶低歷史科的地位，而視歷史為「由歷史事實堆積而成的『訊息』科目；學習歷史只是硬背死記，而無學術價值」（Orrill & Shapiro, 2005: 732）。

七人小組為回應這個問題而指出，學習歷史可培養「歷史心智」（historical mindedness）（AHA, 1899: 20, 23, 24）這種具有特色的能力。所謂歷史心智，本質上是掌握歷史意義的一種明理的覺識（sensitivity），而不只是一種探究的方法。它注意的是人事中因與果的演變，也是對於「沒有任何一事不在蛻變中」（AHA, 1899: 47）的原理之體認。此一心靈框架既把歷史人文化，又把它提高到明智實踐公民責任的層次。唯有掌握這樣的歷史意識（historical sense），學生才會：

透過對過去的時代與情況的學習，熟悉其周遭的政治與社會環境，理解其國家與社會的性質，習得公民責任與義務，進而熏染寬大與容忍的心懷。（AHA, 1899: 17）

職是，七人小組一再指陳，歷史教育的主旨絕非培養學生的學術成就（scholarship），而是公民資質（citizenship）（AHA, 1899: 17, 20, 21）。

三、課程規劃任務之二：符合實際需要的歷史課程

小組成員們明白，AHA 作為一個學術團體，其所提出的課程建議，對於學校並無直接的約束力。所以，若要符合實際需要，就必須在規劃時有周詳的考慮，以便適合教育的現實。小組所提出的「四區塊課程方案」（four-block program），包括上古、中古與近代歐洲、英國，及美國的歷史（AHA, 1899: 34-35），其立意即在符合實際需要。

蓋如前所述，該小組一開始即針對中學教師進行調查，一以顯示他

們不致匆忙作出草率的提議，二則表示他們「並非只注重那些不熟悉教學現場的大學教授之意見」(AHA, 1899: 6)。在此一務實態度引導下，小組成員充分地認識到，當時全美各地紛紛開始設立九至十二年級的公立高中，應該是可據以提出符合實際需要的中學歷史課程規劃的學制基礎。

於是，小組成員決定放手一搏，把一個嶄新的「四區塊課程方案」，跟一個還在形塑中的學校制度結合在一起。蓋過去的拉丁文法學校或學苑，多為不分年級由一位教師教一小班學生，而這種新興的四年制高中則讓大量學生逐年拾級而上，完成四年學業。若無此一分年設級的年級制度，小組就無由將中學歷史教育組成四個區塊的課程；又，若無四個區塊的課程，四個年級的學制對歷史教育就沒有意義。二者的關係，誠如 Orrill 與 Shapiro (2005: 733) 的評論：「這兩方的任何一方，都在一個方向未定的教育事業 (educational enterprise) 中，因為相互協助而共同受惠」。

四、《歷史七人報告》的意義

AHA 應 NEA 之請成立歷史七人小組，以解決歷史十人小組所留下之標準模糊、內容空泛等問題，並提出歷史學習的價值乃在培養有利形塑公民資質的歷史心智，以及確認有組織、有順序的四區塊歷史課程等具有說服力且符合實際需要的《歷史七人報告》，為歷史單獨設科奠定穩固的基礎，因而在 20 世紀之初逐漸為全美中學接受。

然而，隨著美國社會思潮轉變，培養個人學術能力為本質的歷史心智之想法，漸受兼重社會生活效率本質的民主知能之想法的挑戰。另外，由上古史、中古與近代歐洲史、英國史與美國史四區塊組成的歷史課程，也遭致偏重過去而輕忽現在之批評。多重的挑戰加上先後崛起的其他新興社會學科專業團體也希望能在中學課程園地爭取一席之地，乃有後來中學社會合科建議的提出。

肆、1916 年社會科報告：社會合科的建議

一、歷史教育目標的轉變

如前所述，歷史七人小組之所以能說服各界接受歷史為中學科目之一，在於其將歷史教育定位於培養具有公民資質的「學生」、而非擁有學術成就的「學者」；教育界人士也接受良好公民應具有歷史心智的說法。然而，如 Hiner（1972: 41）所說：

公民資質是個鬆散的概念。以如此模糊的語詞界定公民資質，對歷史學家的專業認同不會帶來嚴重的傷害，因為他們只需認定良好的公民是能以歷史的方式來進行思維的人，即可交代。然而，一旦公民資質的定義須反映現行社會的重點，及對於當下問題的關注，其所面臨的兩難就比學生與學者的對比嚴重多了。

當各界人士要求把更注意當下社會問題視為公民資質教育的先決條件，原本以講求前後相續、因果關聯為特質的歷史心智，乃至以上古史、中古與近代歐洲史、英國史與美國史的四區塊所組成的、以過去知識為本質的歷史教育，就似乎變得不那麼重要。依 Hiner（1972: 41-42）之見，歷史學家面臨兩種選擇。其一，宣稱歷史學習有其自身的價值，而不理會什麼公民資質，以便消解歷史與公民資質之間的連結；其二，不再把講求前後相續、因果關聯為本質的歷史心智當作歷史教育目標，而確認學習歷史乃在解決時下的社會問題。

前者會冒著讓其他社會學科取代歷史科在公民資質教育地位的危險；後者則會讓歷史學家接受與他們觀點不同的新史學家的核心主張——進步主義史學（或稱修正主義史學）。¹¹然而，大多數歷史學家似都不願接受這兩種選擇。在 1898 年《歷史七人報告》完成之時，這種尷尬的僵局還不明顯。然而，隨著時勢變化，全美社會瀰漫著進步主義的氣

¹¹ 關於新史學、進步主義史學，或修正主義史學的討論，請見 Hofstadter（1968）。

氛，公民資質概念日漸擴大，由原本較狹隘地侷限於個人心智的成長，逐漸轉變為較寬廣的社會進步與發展（Cremin, 1961: 85-89; Hiner, 1972: 42），情況就不同了。

這種兼重個人成長與社會發展的進步教育思潮，要求學校不應再是遺世獨立的學術象牙塔，而應成為與現世環境打成一片的社會生活中中心。後來，這種想法逐漸融入源自社會學家有關社會工程（social engineering）的概念，而形成講求社會效率（social efficiency）的教育思潮（Hiner, 1972: 43）。此一教育思潮來勢洶洶，連時任紐約市教育局長的NEA主席Maxwell（1905: 60-61）在1905年年會上，都以〈辦教育應講求效率〉為題發表專題講演，提議「把社會效率當作全美的教育宗旨」，以便讓每個國民都「不只是個消費者，更是個生產者」。

此一教育思潮強化了中學歷史課程必須包含更多社會學科內容的要求。良好的公民，亦即能實踐社會效率的公民，不只需要歷史思維，還要有對於當前社會情勢的健全知識。此種對於當前知識的急迫要求，不只促使學生的思想要往橫斷面擴大對社會空間的理解能力，更要往縱貫面增進對當前時間的掌握能力。於是，著眼於此時此地的「社會關聯性」（social relevance）遂成為教育的重點。此一觀點所造成的壓力，立即使《歷史七人報告》所建議的四區塊歷史課程，遭致基層教育工作者的批判性檢視。

於前述的年會中，紐約市一所商業中學的校長Sullivan（1905: 460）針對大會議題「中等學校應該教給學生什麼歷史事實，才會讓他們更理解其生活世界」，引言道：

我們最好把創世紀至今的歷史都教給學生。但是，這絕不可能做得到。
所以，我們必須取其精華而去其糟粕。

他批評《歷史七人報告》並未就此項任務設定任何規準，因而提出三項規準：「其一，與今天相近的事物；其二，直接由過去延伸而來的事物；其三，能顯示進步的事物」（Sullivan, 1905: 460-461）。他並結論道：

「我們應該更注意 1750 年以後發生的史實」(Sullivan, 1905: 461)。顯然，包括 Sullivan 在內的教育工作者已經不能接受太重視過去的歷史教育。

二、其他社會學科爭取在中學課程的地位

如前所述，歷史學者接受《歷史七人報告》，除因其能讓歷史科成爲中學科目之一，而有利於歷史專業的發展，更因該報告以「歷史心智」作爲貫串歷史學科的獨特概念。報告指出，歷史心智這個概念：

可將現在與過去取得連接，既能觀察人事進展，又能掌握世局變化，所以它本身就已經成爲當代各種學問的一項重要而顯著的特性；……在廣大範圍的人類事務之中，歷史乃是一個能讓其它科目增色的科目。(AHA, 1899: 33)

該報告並詳述歷史能讓其它科目增色的理由：

如同文學，歷史處理的是人事，因而能引發學生的同情、想像，以及感受。如同自然科學一樣，歷史也須藉助小心而公正的研究方法。歷史屬於人文學科，其主旨乃在揭開人們生活的奧秘；但歷史也仔細搜尋資料、組織資料並建立通則。歷史本身也許並不是一門科學，但其方法與科學方法相似，能培養學生注重精確的習慣，以及尊重真理的態度。……歷史能讓學生的見識寬廣、具有遠見，並能全面關懷人類的福祉，而這些重要特質都不容易單靠研究自然現象就能習得。(AHA, 1899: 32)

由此可知，《歷史七人報告》確認歷史不只分享其他科目的最佳品質，也可補正其等之不足。藉由平衡文學與科學的觀點，歷史更奠定其在學術界的核心地位。

這樣的作法固然使歷史處於高聳而明顯的地位，但也因而頻遭其他學科的覬覦，亟欲於中學課程裡爭有一席之地。這種情況，早在《歷史

七人報告》發表之前，即屢見不鮮；例如，Ely（1885: 62-63）即呼籲：「每一所有較高年級的學校當然都應該教授政治經濟學」。經濟、政治、社會、人類學等成立較晚的學會也紛紛提出類似的主張。然而，依 Orrill 與 Shapiro（2005: 735）之見，一次世戰之前，這些學科幾乎都是以與歷史有關科目之形式，附著在美國歷史科之中，且其內容都是從歷史的觀點呈現。《歷史七人報告》甚至明示：「我們要重行強調，最好把一般稱之為公民政府的許多內容，當作歷史的一部分來學習」（AHA, 1899: 82）。

隨著各門社會學科漸次站穩其自身的專業立場之後，即不甘屈居此種附屬地位。誠如 Ross（1990: 389）所說，各門社會學科自 1890 年代以後紛紛尋求獨立，而且「所有的社會學科皆由歷史主義轉向而為現代主義」；那些僅存的歷史觀點也逐漸讓位於著重自然過程或社會控制的科學。社會學科專家開始爭著數落歷史思維的不足，藉以彰顯各自的獨立地位。他們甚至指責歷史學家只是將過去的史事作一番文學的敘事與浪漫的描述，而他們才真正符合客觀求實與科學求真等標準。Ross（1990: 388）甚至坦言：「歷史不再是解決問題的良方；它簡直就是問題的本身」。

依 Orrill 與 Shapiro（2005: 739）之見，這些為爭取各個學科在中學課程的地位、批評歷史長期壟斷中學課程的作法之最高峰，不約而同地出現於政治、經濟、社會等學會所提出的各個報告之中。這些舉動讓 AHA 意識到，若仍須確認教育的目標是培養公民資質，就必須在設計任何課程時，把各個社會學科的觀點納入考慮。連 AHA 都有了這樣的認識，就可以理解整個美國中學歷史與社會科的發展，逐漸由歷史單獨設立走向社會合科，乃是其來有自的。

三、社會科小組的設置與關鍵人物的貢獻

《社會科報告》顯示，由聯邦教育局的 Thomas J. Jones 擔任主席，而由其同事 Arthur W. Dunn 擔任秘書，一共有 21 位成員的社會科小組，不再像歷史十人小組及歷史七人小組以大學教授為主，而是以中學校長

與教師為主 (U.S. Bureau of Education, 1917: 3)。不過，依 Saxe (1991: 146, 166-167) 之見，社會科小組的運作主要是由 Jones、Dunn，以及曾為歷史十人小組成員的歷史學家 Robinson 等 3 位。茲以其等對社會科小組的貢獻為主軸，逐一簡介之，俾便從中理解該報告所承載的課程理念，進而更明白社會合科的緣由。

先說 Jones。Jones 在哥倫比亞大學獲社會學先驅、也是美國社會學會 4 位創始者之一的社會達爾文主義者吉丁斯 (Franklin H. Giddings) 指導下，於 1903 年取得博士。他曾服務於以培養教師為宗旨的漢普頓講習所 (Hampton Institute)，¹²而於 1910 年任職聯邦政府，1912 年受邀擔任社會科小組主席。

Jones (1906: 42) 在漢普頓講習所自編的《漢普頓課程中的社會科》 (*Social studies in the Hampton curriculum*) 一書，包括公民與社會福利、政府與大眾福利、社會學與社會等主題，旨在滿足：「學生……提升其……社會層次……之真實需求」 (Jones, 1906: 1-3)，並培養學生的社會心態 (social mind)，亦即：

協助學生認識人類心理與道德活動……由衝動主導的動作進到被動的情緒階段……再進到由真正有教養的人所表現的理性或理智的類型。
(Jones, 1906: 42)

經審視後發現，Jones 在《漢普頓課程中的社會科》第五部分，有關社會學與社會這個課題的內容一共 9 頁的這一部分，論及培養社會心態 (social mind) 這項作法的文字，即占了將近 6 頁，約為全書 62 頁的十分之一之多，足見其重視的程度。

值得注意的是，「社會心態」一詞亦在《社會科報告》之中至少出現兩次，而且類似的概念與術語，更不少見 (U.S. Bureau of Education,

¹² 漢普頓講習所的全名是“Hampton Normal and Agriculture Institute”，於 1868 年設在維基尼亞的漢普頓市，原只專收黑人，1878 年起亦收原住民 (Fraser, 2007: 98-103)。又，該校現已改為漢普頓大學。

1917: 25)。Lybarger (1983: 457) 更在仔細核對《漢普頓課程中的社會科》和《社會科報告》後，確認其不少內容「幾乎一字不差 (word-for-word)」、「課程主題……幾乎完全一樣 (identical)」、「課程目標……相同」，乃至其內容的用字遣詞「少有變動」等情事。由此或可推知 Jones 對《社會科報告》的撰寫確實有重大的影響。

次看 Dunn。Dunn 做為社會科小組的秘書、又負責《社會科報告》的編輯工作，也對於該報告的完成具有相當大影響。Dunn 在芝加哥大學受教於 Albion W. Small 及 George E. Vincent 二位社會學的先驅，而這二人又都是美國社會學會創會主席 Lester F. Ward 的學生。Dunn 取得碩士學位後，曾在大學及中學任教。1914 年，任職聯邦政府教育局。¹³

受到 Ward、Small 及 Vincent 等社會改良論者 (social ameliorists) 思想的影響，Dunn 深信良好的學校教育乃是培育能為社會服務的公民之重要機構，而學校所提供的社區公民教育的教學，更是必不可少的手段。他於 1907 年所出版的《社區與公民》(*The community and the citizen*) 專書中，即多方闡明此一原理與實際的作法。該書共設 25 章，就社區的意義、範圍、服務項目、人際關係、健康、生活、經濟、交通、知識、美藝、政府等主題進行探討 (Dunn, 1907)。

《社區與公民》一書還有二件值得注意的事項。其一，1911 年社會科小組成立之後，或許是由 Dunn 擔任小組秘書及《社會科報告》編者，《社區與公民》一書相當多的內容，先行收入 Dunn 也是撰稿人之一、於 1915 年出版的《社區公民教育的教學》，後收入 1916 年公布的《社會科報告》。其二，當時一般公民教育課程的實施，多在要求學生記憶諸如參議員有多少位，總統候選人有哪些資格等瑣碎的事項，因而 Dunn 在《社區與公民》書中要求學生學會把自己融入公民生活之中。而且，他又說，該書關心學生的公民生活，多過於獲致有關政府形式與運作的系統知識 (Dunn, 1907)。

另外他曾在《社區與公民》的前言提及，該書與過去呈現給青年人

¹³ 修改自 http://en.wikipedia.org/wiki/Arthur_William_Dunn

的公民教材不同，亦即「將公民（civics）與公民政府（civil government）作了區分」（Dunn, 1907: iii-v），而這種把社區生活為主的「社區公民」或「公民」，與「傳統公民政府」加以區分的文字，在《社會科報告》至少出現 5 次之多（U.S. Bureau of Education, 1917: 7, 10, 11, 14, 23）。由此亦可證明 Dunn 在該報告中所發揮的影響力之重大也！

最後談 Robinson。經仔細檢視《社會科報告》，確認 Robinson 的名字共出現 9 次，冠於全書；且其文字或發言為該報告所引用者共 6 次，其中有 3 次直接引用其論著，2 次直接引用其發言，1 次為別人的發言中提到其論著，亦為最多者，由此可見其對《社會科報告》的貢獻之大。另外，Robinson 是 21 個成員中唯二的歷史學者之一，更是唯一曾經參加過 1892 年歷史十人小組，以及於 1907 年為修訂《歷史七人報告》而成立的歷史五人小組的成員；¹⁴所以，他在這一段期間逐漸形成的新史學主張，相當大程度地促動了歷史單獨設立轉變為社會合科的進程。

Robinson 於哈佛大學取得文學碩士後，到德國研究歐洲中古和近代初期史。1890 年取得博士學位回美後，先在賓州大學任教，1895 年受聘為哥倫比亞大學歐洲史教授，到 1919 年為止，在哥大共服務 25 年。1929 年曾任 AHA 主席（齊思和譯，1964：1）。

Robinson 曾於 1910 年 3 月 2 日受邀在 NEA 發表〈歷史知識在工業教育中的重要性〉（The significance of history in industrial education）講演，後經改寫而成〈一般人應該具有的歷史知識〉（History for the common man）收入《新史學》一書（Robinson, 1912: iv）。該文表達了他以新史學理念為基礎的歷史教育主張。在談到歷史的意義與性質時，他說：

¹⁴ 《歷史五人報告》由曾經擔任歷史七人小組主席的歷史五人小組主席麥克勞林，於 1910 年 1 月至 1911 年 1 月花費 1 年時間，針對中學歷史提出「微調」的建議。其課程順序為：（一）上古史一直到公元 800 年；（二）英國史一直到 1760 年，包括歐洲史及殖民時代的美國史；（三）現代歐洲史，由 1760 年開始；（四）美國歷史和政府，五分之一的時間須用來在政府部分的教學（AHA, 1911: 64）。整體說來，相對於《歷史七人報告》，《歷史五人報告》的「改變不多，卻很重大」（Hiner, 1972: 49）。亦即原本由上古史以降、中古及近代歐洲史、英國史，以及美國的「四區塊課程方案」有了明顯的鬆動。

歷史是我們對過去的知識。……不過，我們對自己過去的回憶常會隨著我們的態度和成見而變化。我們會調整回憶來適應當前的需要和希望，並會利用它來分析我們現在的問題。歷史也是如此，它並不是一成不變的，而是經常變化的。(Robinson, 1912: 136)

論及歷史教育的作法時，他力主：「依青年男女的需要、能力、興趣」(Robinson, 1912: 139) 選出最重要、最有用的歷史知識，以便：

擴大其眼界，提升其道德與知識水平，並引發其求取進步的熱誠，但唯有把現在與過去取得關聯，才可能達成這些目的。(Robinson, 1912: 153)

還有，Robinson 在《社會科報告》中的論述，與他在《新史學》一書的主張乃是一致的：

歷史教學的主要困擾之一在於舊觀念總是把歷史當作過去事件的記載；然而，當今我們真正的目的乃是呈現過去的情況，盡量解釋它們，並且將它們與我們自己的現況作比較……事件可以用編年的方式來處理，但是，現況則必須以議題的方式來處理，才會比較清楚。(U.S. Bureau of Education, 1917: 19)

又，如前所述，他的姓名、文字或論述多次出現在《社會科報告》之中，足證其在該報告中所發揮的影響力確實很大！Hendricks 早在 1946 年即指出這一點：

《社會科報告》引用《新史學》一書文字如此之多，顯示社會科小組的成員們受到 Robinson 的觀念影響之深，而且，成員們相信該書涵蓋了適合我們這個時代的歷史哲學之最佳陳述。(引自 Jorgensen, 2012: 24)

四、《社會科報告》的內容

社會科小組於 1916 年公布《社會科報告》之前，還在 1913 年及 1915 年分別提出了《社會科小組前導報告》(The preliminary report of the Committee on Social Studies) (Saxe, 1991) 及《社區公民的教學》(The teaching of community civics) (Barnard, 1915) 兩個研究報告。受篇幅所限，本節只敘述由四個部分組成之《社會科報告》的內容大要。

第一個部分〈緒論〉，開宗明義的第一個宣示，就是針對社會科下了一個十分籠統的定義：「由直接與人類社會的組織和發展，以及與人類作為社會群體一員的教材內容所組成的科目」(U.S. Bureau of Education, 1917: 4) 如此做法，或許可以從〈緒論〉所陳述之課程選擇與組織的基本觀點看出端倪：

本小組避免提供詳細的課程大綱，理由在於這麼做會使教學變得固定且呆板，而有違真正的社會化宗旨。課題的選擇與教材的組織都應該由直接的需求來決定。所以，本小組會揭示若干原則，盡量列舉實際的例子，並且希望引發教師與學校行政人員能自發地試行適宜的方法，或者自行設計合用的實驗。(U.S. Bureau of Education, 1917: 4)

〈緒論〉中還專設一節提示社會科的目標，明言社會科與其他科目不同之處，並非在於其內容而是其目標，因為現代教育講求社會效率，是以所有科目的教學都應該達到此一目標。具體而言，中學社會科的目標就在把個人培養成爲有效率的社會成員，也就是要把社會成員陶冶成爲「良好的公民」；而這樣的公民，應能忠於其城市、州、國家，乃至整個「世界共同體」(U.S. Bureau of Education, 1917: 4)。

〈緒論〉並且專爲中學社會科提出一套雙週期制的六年課程規劃：(一) 初級週期(七至九年級)：地理、歐洲史、美國史、公民。(二) 高級週期(十至十二年級)：歐洲史、美國史、民主政治的問題——社會、經濟與政治。

中學六年的社會科學習，是緊接著小學六年教育中有關社會層面的學習而來。雙週期制六年的課程規劃約略與青年的生理發展階段相符，但是：

主要的考慮還是因為實際上，相當多數的學生在六年級就完成其學校教育，另外一大部分學生則在離校時完成八年級及九年級。(U.S. Bureau of Education, 1917: 5)

此一課程規劃意在為每一階段的學生提供綜合而完整的社會科課程。凡是能完成第三階段的學生，與第一及第二階段所接受的是相同周期的社會科課程，但是視界較寬廣、關聯較新穎、研究較專精。〈緒論〉的最後部分，還特別為 8-4 制及 6-3-3 制提出調整後的課程規劃，因為 8-4 制的學生比較容易在完成八年級後離校，所以「急切地建議在這一年提供較基本的社區公民課」(U.S. Bureau of Education, 1917: 6)。

《社會科報告》的第二部分〈七、八、九年級適用的社會科〉分別就課程規劃的一般建議、七、八年級的地理及歷史，以及七至九年級的公民等提出說明。其一般的建議是：

(一) 七年級：地理與歐洲史各半年（可為前後或平行），再加上公民（作為上二科或其他科目的一部分，或者分開每週一或二節）。或者，一年歐洲史，再加上地理（附隨於歷史）（可為前後或平行）及公民（作為上二科或其他科目的一部分，或者分開每週一或二節）。

(二) 八年級：美國史與公民各半年（可為前後，或可平行），再加上地理（附隨於上二科）。

(三) 九年級：公民半年：繼續前一年，但較強調州、國家及世界的層面、經濟及職業的層面；歷史：與上述課程中的各個課題相關聯的歷史。或者，公民（經濟及職業），再加經濟史，合為 1 年，可為前後或平行。

《社會科報告》的第三部分〈十至十二年級適用的社會科〉分別就課程規劃的一般建議、歷史，及美國民主的問題（經濟、社會、政治）

等提出說明。所謂一般的建議是指整個科目的內容架構：

(一) 歐洲史至大約 17 世紀末：1 年（包括上古史與東方文明、英國史至 17 世紀末，以及美國探險時期）。(二) 歐洲史（包括英國史）起自大約 17 世紀末：1 年或半年。(三) 17 世紀末以後的美國史：1 年或半年。(四) 美國民主的問題：1 年或半年。

受篇幅所限，本文無法介紹歷史及美國民主的問題等的內容。至於《社會科報告》的第四部分〈標準——教師培育——教材取用〉文字相對較短，且與課程架構關聯較小，亦不予介紹。

五、《社會科報告》的意義

就歷史及社會科的演進與發展而言，可自歷史單獨設科與社會合科兩個不同的立場，解析《社會科報告》所代表的意義。

首先，從歷史單獨設科的角度來看。Novick (1988: 189) 指陳：《社會科報告》的問世使得「單一設科的歷史逐漸被驅離學校」，因而在 19 世紀末，剛剛完成專業化的歷史學家原本所預期的、在中學建立「歷史生產與消費的霸權」(Novick, 1988: 188) 之願望，也因為中學歷史教學的控制權已經從他們手中失去而落空。

Ravitch (1985: 123-124) 或許因此而慨嘆地說：「如果歷史課程的故事在 1915 年結束，對歷史科的地位而言會是個好消息。」並且直言此一以「功利主義為信條」(Ravitch, 1985: 126) 的《社會科報告》為歷史科帶來的是個「損失慘重的災禍」(Ravitch, 1985: 128)，因為「除了還被認為有利於培養公民資質的美國史之外，各個歷史科在學校的地位大幅萎縮」(Ravitch, 1985: 129)。

值得一提的是，1910 年 NEA 設立中等教育改造委員會，針對中學各科進行課程改造時所成立的各科小組中並未設置歷史科小組，而是以社會科小組代之。此種情形一直要到 1992 年才有所改變。這一年，美國國會通過《西元 2000 年教育目標法案》(The goals 2000: Educate America

Act)，要求包括歷史在內的各個科目，都必須訂定全國性的課程標準，以利評量學生的學習成就（劉美慧，1996；Nash, 1997）。教育部轄下的全美人文學科基金會（National Endowment for the Humanities），以及教育部的教育研究與改進署（Office of Educational Research and Improvement），乃委請美國加州大學洛杉磯分校的全國學校歷史科教學中心（National Center for History in the Schools）研擬全美中小學歷史課程標準專案（National history standards project），分別以幼稚園至四年級美國史、五至十二年級美國史及世界史為範圍，完成了三套《歷史課程標準》。¹⁵

其次，從社會合科的角度來看。若是由前所述及的《社會科報告》為社會科所下的定義「由直接與人類社會的組織和發展，以及與人類作為社會群體一員的教材內容所組成的科目」（Evans, 2004: 27）來看，最為理想的社會科應該是沒有科目界限的一個統整的學習領域、融合了由各個學科取得的材料，並以社會的議題或問題為中心組織合科的課程。

若從這個角度來看，似乎《社會科報告》中所規劃的一項新課題「美國民主的問題」（problems of American democracy）才符合此一標準。該課題的設計：

並非以正式的社會學科為基礎，而是以對於社會極為重要的問題，以及學生的直接興趣為基礎。……不特別放棄某一門社會學科，也不特別屬意另一門社會學科，更不是要把好多門社會學科擠在一年，卻又刪刪減減；而是研究出現於生活中的真實問題、議題或情況。（U.S. Bureau of Education, 1917: 23）

在設計這一門新的科目時，社會科小組的考慮是：

這些社會學科的支持者，都不願完全的禮讓，更不願為了學生的社會學習，而把教學限制在某一個社會學科，卻排除掉其他的學科。（U.S.

¹⁵ 這三套歷史課程標準在引起很大爭議的過程中多次修改，方才完成（單文經，2005）。

Bureau of Education, 1917: 24)

然而，我們若是從這裡回頭過來看《社會科報告》所作的中學六年的社會科課程規劃——歷史與公民平行、地理為附屬，又增加民主政治的問題——還是陷入了該報告所不願見到的這種各科支持者互不相讓的結果。難怪 Evans (2004: 21) 在其專書中要把《社會科報告》稱之為一個「妥協方案」。

伍、結論

本文旨在針對 19 與 20 世紀之交的 30 年間，美國中學歷史課程由原先鮮少設科或附屬他科的情況，進到以歷史為主與其他有關科目組合而單獨設科建議的首倡，再到歷史單獨設科建議的確認，最後到社會合科建議的提出，作廣泛而通盤的理解。為達研究目的，作者以三個研究報告及有關的研究文獻撰寫而成。茲謹先就本文所蘊含的課程史研究意義進行反思，次簡述美國中學歷史科與社會科的現況，再說明本文研究的範圍與限制，以為結論。

本質上，這段時間美國中學歷史課程與社會合科的演進過程，乃是所涉及的各方人士就著歷史與社會有關的課程，為訓練學生的判斷力，或增進其歷史心智與公民資質，或滿足其真實或直接需求，或培養其社會心態等為眾人「所珍視的信念」(cherished beliefs) (Kliebard, 2004: 291)，或為各該「學門的成長」(Orrill & Shapiro, 2005: 730) 之「實質利益」(material interest) (Kliebard, 2004: 289) 而陷入一場又一場的戰爭 (wars)、戰役 (battles) 或衝突 (conflicts)，或是不斷地為著「地位利益」(status interest) (Kliebard, 2004: 289-290) 進行著競逐 (struggle)。

讀者或會提問：Kliebard (2004: 287) 在所撰課程史的經典名著《1893~1958 年間美國中小學課程的競逐史》(*The struggle of the American*

curriculum, 1893-1958) 中所提出的理論架構，可否準用於本文？¹⁶蓋他指出，在各方「必爭之地」(contested terrain) 的課程「戰場」(battleground) (Kliebard, 2004: 290)，於 19 世紀末開始，即有人文主義者、發展論者、社會效率論者與社會改良論者等四個關注「什麼知識才值得教給學生，以及學校教育的主要功能是什麼」(Kliebard, 2004: 25) 的「利益團體」(Kliebard, 2004: 26, 287) 或「意識型態大軍」(ideological armies) (Kliebard, 2004: 290) 競逐著。

答案是肯定的：這不單因為本文與該書所聚焦的時間有所重疊，不單因為本文所關注的課程文件《歷史十人報告》是於 1893 年完成的，也不單因為這一年正是該書所描述的「意識型態戰線拉開」(Kliebard, 2004: 26) 的一年。然而，凡此皆為形式上的原因，另有二點實質原因。

第一，AHA 這個歷史專業團體的成員所珍視的信念或是所持有的意識型態，多可歸為主張心智訓練的人文主義者；其所關心的是透過歷史科的課程與教學增進學生的判斷力，俾便作好運用理智能力的準備。即使在民主教育思潮的影響下，舉國皆注重公民資質教育之時，其仍著眼於有關過去知識的系統化與組織化，並藉以培養學生的心靈習慣，啟發歷史的心智能力。

至於 NEA 這個教育專業團體當中，固有諸如 Eliot 及 Harris 等人文主義者，亦有公開宣揚社會效率論的主席 Maxwell。至於 Jones 視學校為社會控制機構，以訓練學生為具有社會心態的公民，亦可算是社會效率論者；深受 Ward 等人影響的 Dunn，則應是正宗的社會改良論者。另外，《社會科報告》所提示的，社會科教育應設法滿足學生需求，則顯受發展論者重視學生需求的影響。

第二，Kliebard (2004: 23) 把四個利益團體併成兩類：一類是作為

¹⁶ 作者如此譯法的考慮在於：一、本書所討論的“curriculum”是以中小學為範圍，所以在譯名中明示之。二、本書為一課程史專書，所以逕將「史」字置於譯名中；並將原書名“1893-1958”譯成「1893~1958 年間」置於最前面，顯示這段歷史的範圍。三、“Struggle”或可譯為競爭、爭戰、衝突、掙扎，惟本書重點在敘述美國四個對「中小學校應該教給學生什麼課程」有興趣的利益團體相互競爭與追逐的歷史，乃暫譯為「競逐」。

「與理智能力與文化遺產連繫在一起的古代傳統」之守護者的人文主義者，另一類則是其他三者；若稱前者為保守傳統論者，則可稱後者為改革進步論者。1893~1958 年的美國課程史，就是這兩種相互對立的課程論不斷對立衝突、妥協包容的結果，兩者互有消長，形塑了美國中小學課程決策背後的意識型態。

此一架構亦可套用在 1893~1916 年之間，美國中學歷史科由單獨設立演變到社會合科的情況。我們看到，將歷史當作過去事件的記載，試圖以單獨設立的歷史科傳授正確不變的歷史事實所構成的知識，俾便培養學生歷史心智的保守傳統論，朝著把歷史當作針對過去情況所作的解釋，試圖以合設的社會科把歷史當作分析與解決現在問題的依據，俾便培養學生社會心態的改革進步論，逐漸演變。1916 年之後的情況如何，有待另文探討。然而，如單文經（2005）所示，1980~1990 年間，因美國中小學《歷史課程標準》而引起的一連串爭議，即是保守傳統論與改革進步論再次衝突的結果。

論及美國中學歷史科與社會科現況，須先就著“social studies”的中文直譯，將社會科暫時轉換成「社會學習」。蓋美國一般中學都設有「社會學習」部門（social studies department），¹⁷卻未設有「社會學習」一科，因其乃由各自獨立而完整的科目，如美國歷史、世界歷史、政府等組成的傘狀學習領域，類似臺灣的「社會學習領域」。在某些較大型的學校，或會開設國際法、人權議題等專題式科目。凡中學生畢業，通常須修習一定數量由「社會學習」部門所開設的科目至少三門（Barton, 2012: 192）。¹⁸

由美國中學師資培育及中學教師授課的情況，或可更理解之。凡欲

¹⁷ 在美國的中學，“Department”在組織上，似比臺灣的普通高中或一般國民中學教師所組成的學習領域或專業成長社群的作法較為嚴謹，而與我國技術高中的某些科組或學習群的組織較為接近。

¹⁸ 依現行加州教育廳制定的高中畢業資格基本規定（State minimum course requirements），一名高中生若欲畢業，至少要修習「社會學習」3 學年（包括「美國歷史與地理」，「世界歷史、文化與地理」；一個學期的「美國政府與公民」，以及一個學期的「經濟學」）（California Department of Education, 2016）。

在中學任教由「社會學習」部門所開設的科目，皆須獲「廣域」(broad field)的教師認證或證書。亦即他們在師資養成階段，除須修習歷史專門科目，還須在社會學科領域中選習若干科目；進入中學服務，則須任教若干不同科目，當然也有一些資深的教師可能只排某一科目 (Barton, 2012: 192-193)。

然而，在美國的小學與初中則會把「社會學習」當作一個科目排給教師。初小階段的「社會學習」皆以較整合的方式進行教學；其後，包括初中，大多在「混合中分科」的情況下，讓學生學習歷史、地理、經濟、政府等科目的內容——其中以歷史科的分量最重。當然，有些教師會以取自不同科目的內容所組成的教材帶動學生進行專題的學習，或以時事或社會議題激發學生研究或討論；但這些作法多只是針對分立的科目所作的補充 (Barton, 2012: 193)。

值得注意的是，Barton 指稱，美國中學的歷史與「社會學習」並未如許多論者所言，陷入不停的「戰爭」之中；即使偶有爭議，也多為學界人士或一些立場不同的政界人士所作誇大不實的虛言，但這些爭議並未進入中小學的教學現場。他甚至作了這樣的評論：

儘管 1916 年的社會科小組早已建議了「社會學習」作為一個科目，但是，直到今天，學校的課程與教學之類型卻依然保持未變。……歷史仍為「社會學習」這個較廣域的科目組合中的一個科目。(Barton, 2012: 193)

他還舉例說：若你請問一位教師：「你教的是歷史，還是社會學習？」他或她會和你請問另一位教師：「你教的是化學，還是科學？」一樣，露出困惑的眼色。

另外，還必須一提：Fallace (2008) 發表的〈美國中學社會科果真取代了歷史科嗎？〉(Did social studies really replace history in American secondary schools?) 一文，為其自己所提出的問題作了這樣的解答：沒有這回事！美國中學社會科絕對未取代歷史科！

最後，謹簡述本文的研究範圍與限制。第一，本文論述的依據，只限於與本文有直接關聯的《歷史十人報告》（1893）、《歷史七人報告》（1898），以及《社會科報告》（1916）三個課程文件，而未及於其他在這 19 與 20 世紀之交的 30 年間，與中學歷史有直接關聯，或只有間接關聯的課程文件。事實上，本文第肆節註腳 16 所示的《歷史五人報告》（1911），就是另一個攸關美國中學歷史課程演變的重要文件。但因受本文主旨與篇幅等因素的限制，只好割捨。

第二，由課程政策決定的層次來看，本文所處理的「課程」，都是由學術專業團體對於中學歷史課程的改革趨向所提出之建議，因而其範圍僅限於 Glatthorn（1987）所指的建議類課程，或是 Goodlad（1979）稍早所說的理念課程。或者，若是把這些課程文件視同教育改革政策規劃的文件，則其範圍僅限於 Tyack 與 Cuban（1995）所指的政策言說層次。¹⁹

若是如此的類比還算說得通，本文所探討的課程，與已經透過聯邦或各州的課程立法，乃至各地方學區的課程政策行動，而成為正式的課程或書面類的課程相較，都還有相當一大段距離，遑論尚未成為可資學校推動課程變革的課程實施作法，或者各方人士的知覺課程、課堂教師的運作課程、學生的經驗課程，乃至教導類的課程、支持類的課程，或是學習類的課程等。具體而言，本文只能算是就著課程文件所進行的「紙上談兵」，而未及於美國中學現場的實際狀況。這也是本文的另一研究限制。

¹⁹ Glatthorn（1987）將課程分為：建議類課程（recommended curriculum）、書面類課程（written curriculum）、教導類課程（taught curriculum）、支持類課程（supported curriculum）、學習類課程（learned curriculum）、測驗類課程（tested curriculum）、潛在類課程（hidden curriculum）等七類。Goodlad（1979）則將課程分為理念課程（ideal curriculum）、正式課程（formal curriculum）、知覺課程（perceived curriculum）、運作課程（operational curriculum）、經驗課程（experienced curriculum）等五類。Tyack 與 Cuban（1995）將教育改革政策的規畫分為政策言說（policy talk）、政策行動（policy action）、政策實施（policy implementation）等三個層次。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要總綱 (2014)。
- 方德隆 (譯) (2004)。A. C. Ornstein & P. H. Francis 著。課程基礎理論 (Foundations of curriculum)。臺北市：高等教育。
- 司琦 (2003a)。概述小學課程標準演進 (上)。研習資訊，20 (3)，7-18。
- 司琦 (2003b)。概述小學課程標準演進 (中)。研習資訊，20 (4)，6-15。
- 司琦 (2003c)。概述小學課程標準演進 (下)。研習資訊，20 (5)，35-43。
- 伍振鶯 (2000)。學校系統改革案。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1314464/?index=30>
- 何炳松 (譯) (1926)。H. Johnson 著。歷史教學法 (The teaching of history)。上海市：上海古籍。
- 林慈淑 (2010)。歷史，要教什麼——英、美歷史教育的爭議。臺北市：臺灣學生。
- 殷超 (2014)。論美國中學歷史教育的發展歷程。教育教學論壇，30，60-61。
- 張卓鴻 (2015)。19 世紀末以來中美兩國中學歷史課程改革研究 (未出版之博士論文)。東北師範大學，長春市。
- 單文經 (2005)。美國中小學歷史課程標準爭議始末 (1987-1996)。師大學報——教育類，50 (2)，1-25。
- 齊思和 (譯) (1964)。J. H. Robinson 著。新史學 (New history)。北京市：商務印書館。
- 劉美慧 (1996)。美國社會科課程標準之評介。花蓮師院學報，6，129-145。
- 瞿立鶴 (1985)。中等教育。臺北市：教育文物。
- American Historical Association. (1899). *The study of history in schools: A report to the AHA by the Committee of Seven*. Retrieved from <https://archive.org/details/studyofhistoryin01amer>
- American Historical Association. (1911). *The study of history of secondary schools: Report to the AHA by a committee of five*. New York, NY: Macmillan.
- Barnard, J. L. (1915). *The teaching of community civics*. Retrieved from <https://archive.org/details/teachingofcommun00natiuoft>
- Barton, K. (2012). War and rumors of war: The rhetoric and reality of history education in the United States. In T. Taylor & R. Guyver (Eds.), *History wars and the classroom: Global perspectives* (pp. 187-201). Charlotte, NC: Information Age.
- California Department of Education. (2016). *State minimum course requirements*. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ci/gs/hs/hsgmin.asp>.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York, NY: Vitage Books.
- Dewey, J. (1938). Logic: The theory of inquiry. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW12). Charlottesville, VA, IntelEx.
- Dunn, A. W. (1907). *The community and the citizen*. Boston, MA: D. C. Heath.

- Ely, R. T. (1885). On methods of teaching political economy. In G. S. Hall (Ed.), *Methods of teaching history* (2nd ed., pp. 61-72). Boston, MA: D. C. Heath.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York, NY: Teachers College Press.
- Fallace, T. D. (2008). Did social studies really replace history in American secondary schools? *Teachers College Record*, 110(10), 2245-2270.
- Fraser, J. W. (2007). *Preparing America's teachers: A history*. New York, NY: Teachers College Press.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hiner, N. R. (1972). Professions in process: Changing relations between historians and educators, 1896-1911. *History of Education Quarterly*, 12(1), 34-56.
- Hiner, N. R. (1973). Professions in process: Changing relations among social scientists, historians, and educators, 1880-1920. *History Teacher*, 6(2), 201-218.
- Hofstadter, R. (1968). *The progressive historians: Turner, Beard, Parrington*. New York, NY: Knopf.
- Jorgensen, C. G. (2012). *John Dewey and the dawn of social studies: Unraveling conflicting interpretations of the 1916 report*. Charlotte, NC: Information Age.
- Johnson, H. (1940). *Teaching of history in elementary and secondary schools with applications to allied studies* (Rev. ed.). New York, NY: Macmillan.
- Jones, T. J. (1906). *Social studies in the Hampton curriculum*. Hampton, VA: Hampton Institute Press.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle of the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Lybarger, M. B. (1983). Origins of the modern social studies: 1900-1916. *History of Education Quarterly*, 23(4), 456-460.
- Maxwell, W. H. (1905). Education for efficiency. *Journal of Proceedings and Addresses*, 43, 59-67.
- Nash, G. (1997). Reflections on the National History Standards. *National Forum, Summer*. Retrieved from <http://www-personal.umich.edu/~mlassite/discussions261/nash.html>
- National Education Association. (1893). *Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies, with the Reports of the conferences arranged by the Committee*. Washinton, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neill, T. P. (1960). Dewey's ambivalent attitude toward history. In J. Blewett (Ed.), *John Dewey: His thought and influence* (pp. 145-160). New York, NY: Fordham University Press.
- Nelson, M. R. (1994). *The social studies in secondary education: A reprint of the seminal 1916 report with annotations and commentaries*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Novick, P. (1988). *That noble dream: The "objectivity question" and the American historical profession*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Orrill, R., & Shapiro, L. (2005). From bold beginnings to an uncertain future: The disci-

- pline of history and history education. *The American Historical Review*, 110, 727-751.
- Ravitch, D. (1985). From history in to social studies: Dilemmas and problems. In D. Ravitch (Ed.), *The school we deserve: Reflections on the educational crisis* (pp. 112-132). New York, NY: Basic Books.
- Reese, W. J. (1995). *The origins of the American high school*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Robinson, J. H. (1912). *The new history: Essays illustrating the modern historical outlook*. New York, NY: Macmillan.
- Ross, D. (1990). *The origins of American social science*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Saxe, D. W. (1991). *Social studies in schools: A history of the early years*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sizer, T. R. (1964). *Secondary schools at the turn of the century*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sullivan, J. E. (1905). Introductory remarks in history roundtable conference. *Journal of Proceedings and Addresses*, 43, 460-461.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- U.S. Bureau of Education. (1917). The social studies in secondary education. *History Teacher's Magazine*, 8(1), 4-25.