

美國新社會科運動及其有關教材改革 計畫評析 (1950-1970 年代)

單文經

鑒於新近公布之中小學社會領綱強調學習者表現、以探究與實作的活動激發學習者參與，並鼓勵其自主學習等作法，與 1950-1970 年代發生於美國的新社會科運動之精神相近，本文乃以此一以社會科教材改革為核心的運動為對象，據適當的文獻進行歷史研究。本文先敘述其於美蘇冷戰與太空競賽，以及眾社會科學爭入中小學課程等情況下起始，在時勢遞移、思潮轉變而逐漸消衰之外，並以三個教材改革計畫舉隅評析其特色、成敗原因與傳承。次則以各項佐證說明該運動代有傳人，以及以審慎樂觀社會領綱變革成功之緣由。文末除總結大要、指陳未來研究方向外，並反思本文有言說多於實例，與夫事例偏於歷史一科之不足，當於日後再作他文時注意及之。

關鍵詞：美國社會科史、新社會科運動、教材改革、社會領綱

收件：2019年2月13日；修改：2019年4月12日；接受：2019年4月14日

Critical Analysis of New Social Studies Movement and its Reform of Teaching Materials in the United States during 1950s-1970s

Wen-Jing Shan

The recently promulgated Curriculum Guidelines for the Social Studies Learning in Taiwan—which emphasize learner performance, activities that encourage inquiry, and hands-on learning to facilitate learner participation and independent study—bear many similarities to the New Social Studies movement in the United States between 1950s and 1970s. This study analyzed the reform of teaching materials that occurred during this movement through a thorough review of the literature. In addition to examining the movement’s origins in the Cold War and Space Race between the United States and Soviet Union alongside the fight for social science content on the school curriculum and its subsequent gradual decline caused by changes in the social trends and attitudes, this paper describes the characteristics of the New Social Studies movement, reasons for its successes and failures, and its legacy by exemplifying three selected teaching materials reform projects. The findings show that the movement has continued through several generations to the present day, indicating that cautious optimism is warranted regarding the early successes of the reform brought by the Curriculum Guidelines for Social Studies Learning in Taiwan. Finally, this paper discusses directions for possible future research and the present study’s limitations, such as the reliance on discourse over examples. Future studies on this topic should attempt to improve on these limitations.

Keywords: History of social studies in the United States, New Social Studies movement, teaching materials reform, Curriculum Guidelines for the Social Studies Learning

Received: February 13, 2019; Revised: April 12, 2019; Accepted: April 14, 2019

壹、前言

本文以美國中小學社會科教育史中，一般稱為新社會科（New Social Studies, NSS）的運動為對象進行歷史研究。本節將說明題旨、研究緣由與撰文要項。

一、題旨說明

（一）NSS 是一項以教材改革為核心的社會運動

依何明修（2014）之見，凡以某種群體行動改變社會狀況之作法皆可謂社會運動。如下文所述，NSS 是社會科學學者為主的人士，試圖改進中小學社會科教育而採取的有計畫作為，理當為社會運動。Dewey（1938: 3）直指：

所有社會運動都包含著各種衝突，而這些衝突就以理智的方式反映在各種爭論上；涉及社會利益之教育事業……成為眾人於理論或實務競相爭辯的場域，係健康社會之徵兆。

本此，該運動所爭辯者有二：一為社會科的課程宗旨，一為其教學作法。就前者而言，社會科課程究宜以公民知能或素養的培育為宗旨，抑或具體而微的社會科學家之養成為宗旨（Barr, Barth, & Shermis, 1970; Bubaker, Simon, & Williams, 1977）。就後者而言，社會科的教學究應「視教科書為唯一教學資源」（Shaver, Davis, & Helburn, 1979: 151），並以「記誦式教學」（rote teaching）（Kliebard, 2002: 134）傳遞知識予學生，抑或宜「以教科書為眾多教學手段（teaching instruments）之一」，採行「探究為中心的作法」（inquiry-centered approach），以「多媒體的方式」（multi-media approach）運用「新型態的教材」（new types of materials）（Fenton & Good, 1965: 207），激發學生進行「探索式學習」（exploratory work）（Kliebard,

2002: 134)。

(二) NSS 的起訖年代可概括訂為 1950s-1970s

Shaver (1992: 23) 於論及 NSS 起訖年代時曾言：「如一般社會與政治現象，其分界線不易劃定」。Hertzberg (1981: 108) 則說：「與『社會科』一詞同者，『新社會科』亦先有事實，後得其名」。

查 NSS 一詞得名於 1965 年 4 月。蓋 Fenton 與 Good 於美國社會科協會 (National Council for Social Studies, NCSS) 機關刊物《社會科教育》(*Social Education*) 發表〈【社會科計畫】的進度報告〉(Project Social Studies: A progress report) 首用該詞 (Evans, 2004; Fenton & Good, 1965; Haas, 1977; Hertzberg, 1981)，並稱其為「課程革命」(Fenton & Good, 1965: 206)。

然，社會科計畫一詞早已見於美國教育署 (The United State Office of Education, USOE) 在 1962 年 10 月《社會科教育》所刊登之「徵求【社會科計畫】公告」(Announcement for project social studies, 1962: 300)。

惟若以 NSS 始自 1962 年，並不確切。Haas (1977: Abstract) 即言，該運動應「溯自 1955 年」，因是年始見「美國教育界掀起一番對閱讀、外文、數學與科學等科目之批評」，社會科亦在接受嚴厲批判之列。

Shaver (1992: 23) 則以約略時間指陳 NSS 運動之起始：

1950 年代早期，由民間基金會、科學基金會 (National Science Foundation, NSF) 及教育署所資助、而由大學教授主持的教材發展計畫，已經為 1957 年蘇聯發射人造衛星 Sputnik 之後的社會科改革奠定了基礎。

至此，似可寬鬆地確認 NSS 運動始於 1950 年代。然「訖」時若何？Haas (1977: 78) 指出：

若 1967 年代表新社會科運動之高峰，且若 1968 至 1972 年之間代表較低層次的高原時期，象徵著該運動逐漸走向下坡，則於 1973 至 1976 年之間，其軌跡即愈來愈無法辨識。

即便 Haas 在 1977 年撰寫此書時，為詳載其來龍去脈而敘明年份，但其所撰專書卻以《新社會科時代》（*The Era of the New Social Studies*）為題而未提年份，其原因殆為其時該運動仍未完全消逝。

事實上，研究文獻顯示，除極少數文題逕行標明年份外，絕大多數皆籠統地以「1970 年代中期」表述該運動由盛而衰的歷史（Beyer, 1994: 252; Fenton, 1991: 84-85; Kliebard, 2002: 133; Massialas, 2009: 246-248）。

質言之，若嚴謹以對，新社會科運動應起自其得名的 1965 年，而於 1970 年代中期逐漸萎縮；但若寬鬆來看，則其似起始於 1950 年代，而終結於 1970 年代。

二、研究緣由與撰文要項

（一）研究緣由

筆者撰作本文，除因教學、研究皆與社會科教育有關外，尚有兩項緣由。

1. 為新公布的社會領綱若干變革尋求他山之石

2018 年 10 月公布之《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型、技術型、綜合型高級中等學校——社會領域》【社會領綱】（2018）力圖將過去以「學習內容為導向、以知識傳遞為主軸」之社會科課程與教學，轉換成兼顧「學習者表現」、以「探究與實作」的活動激發「學習者參與」，並鼓勵「自主學習」之作法（楊國揚等人，2018）。細察這些特色，再端詳 Beyer（1994）於其〈雖已遠去但未遺忘：感懷 NSS 運動〉（*Gone but not forgotten reflections on the New Social Studies Movement*）文中針對 NSS 運動所作回顧，讓人有似曾相識之感：

強調學生積極參與……透過發現學習或探究，形成與驗證假設，發展而成〔各個社會科學方面的〕結論、概念與通則……。學生皆在實作歷史學、地理學、社會學。（Beyer, 1994: 251）

面對此一「雖已遠去但未遺忘」的 NSS，再反思由不同人於不同情境重現之類此改革言辭，Kliebard（2002: 133）所言「無論此中有何不同，我等當就其重作詮釋，以習得教訓」確為玉語也。

職是之故，筆者至盼本文針對 NSS 有關事項所作新詮，能為《社會領綱》所帶來之變革，尋求若干可資攻錯的他山之石。

2. 充實中文世界與 NSS 運動有關的研究文獻

筆者以「新社會科」為關鍵詞，配合其它關鍵詞，進入五個資料庫（或數據庫）及其它管道進行搜尋。其結果顯示，中文世界逕以「新社會科」為文題者僅得盧珊（2010）碩士學位論文一篇。然其或因文獻搜尋不得法，而有「文題不相稱」之嫌。其餘未以「新社會科」為文題者，除有理應提及 NSS 運動之史實，卻因故完全未提及者外，多為點到為止，未予詳論，因而為筆者留下妥善運用適切文獻，進行較詳實周延研究與撰述的空間。

（二）撰文要項

筆者既已確認本文係以發生於 1950 至 1970 年代之間、以教材改革計畫為核心的社會運動所進行之歷史研究，即當就適切的一手文獻，特別是有關計畫及其教材，以及重要的二手文獻，進行合理的歷史詮釋與書寫，俾便為中文世界關心該一運動及其有關教材改革計畫的人士，留下可資參考與進一步探討的研究成果。

具體而言，本文分為九節：前言之後，先說明該運動產生的緣由，次則舉隅描寫其特色與計畫內涵，並於敘述社會巨變下其由轉型到消衰的經過、解析其成敗原因與傳承，指出該運動代有傳人之後，作成審慎樂觀社會領綱變革成功之結論。

貳、國安危機中展開之社會科教改

二千三百多年前，孟子有言：「入則無法家拂士，出則無敵國外患者，國恒亡」。其意在提示治理國政者，內應有明法度之世臣與妥為輔弼之賢士，俾便興國利民，長治久安；外則當存敵國外患常在之危機意識，俾便鞏固心防，確保國安。證諸近代美國歷史，屢因國內外情勢丕變，舉國上下體認「國家在危機之中」，並謀以教育改革振興國運之道，恰可印證孟子之說。本文所評析之 NSS 運動，即為其具體事例之一。

蓋二戰甫行結束，原共抗軸心德日義之美蘇，政經體制雖形相異，稱霸天下之心卻同，乃反目成仇，惟因各擁巨量核武，深恐互毀而轉熱戰為冷戰。美蘇冷戰之特點在於偶見衝突卻絕不正式交戰，雙方官民仍維持一般往來；曾於 1955 年秋赴蘇聯考察的美國參議員 William Benton 即為箇中代表。

Benton 於 1956 年 4 月 1 日在《紐約時報雜誌》(*The New York Times Magazine*) 指出：「俄國的課堂、圖書館、試驗室及教學方法，比氫彈及投擲氫彈之導彈的威脅還大」（引自 Haas, 1977: 3）。文中由蘇聯青年上學日較多、學時較長、紀律較嚴、課程較緊、考試較難、用功較勤，論及蘇聯在教育方面投入的力道之大，讓 Benton 萬分驚訝，乃大聲疾呼，籲國人正視之。

Benton 此舉，配合時賢如 Bestor (1953)、Bush (引自 Wald, 1983)、Flesch (1955)、Lynd (1953)、Smith (1949)、Trace (1961) 等 (Evans, 2004, 2006, 2010, 2011a, 2011b; Haas, 1977; Hertzberg, 1981)，紛以美國中小學教育未盡求全，於嚴厲責備之同時提出各項針砭，一時蔚為風潮。電視廣播、新聞報導、期刊雜誌所談所論，無非「缺乏學習內涵的教育直如一片荒原」¹，「屢見庸醫行徑的學校教學雜亂無章」²，「一蹋糊塗的全民教育淪落為全民皆『空』」³，「凡此皆因（我們美國的）強尼之所知、所

¹ 改寫自 Bestor (1953) 書名 *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools*。

² 改寫自 Lynd (1953) *Quackery in the Public Schools* 及 Smith (1949) *And Madly Teach* 二書書名。

³ 改寫自 Bush (引自 Wald, 1983) 的文章名“Education for all is education for none”；筆者以「空」(none) 字意指空洞、空泛、空空如也。

讀比不上（他們蘇聯的）伊凡」。⁴

1950年代的學者，特別是大學教授，抱怨學術方面嚴謹程度不足者居多，但採取積極行動謀求中小學教育改進者則鮮見。復加聯邦政府因受美蘇冷戰影響而於1950年成立之主旨在促進科學和工程領域方面基礎研究的美國科學基金會所服務的對象主要為大學，而未及於中小學教育。該基金會雖於1950年代中期，轉而資助大學辦理以高中數學及科學教師為對象之在職訓練，但因受限聯邦政府不介入地方教育的傳統，各項計畫皆點到為止，以致長久以來在大學教授與高中教師間難以跨越的學術鴻溝依然存在，直到蘇聯於1957年10月4日率先發射Sputnik號人造衛星，方才改觀（FitzGerald, 1979; Haas, 1977; Hertzberg, 1981）。

全美為Sputnik一事舉國驚駭，咸認若不急起直追，美國上空將曝露於大敵蘇聯之人造衛星的威脅，此一國安危機千萬倍於冷戰衝突。於是，美國中小學教育體系立刻成為此項急迫之國安問題的代罪羔羊。國會隨即於1958年9月通過《國防教育法案》（*National Defense Education Act*, NDEA），試圖藉由教育改革增強國力、化解危機。聯邦政府乃依法由教育署增撥更多經費資助中小學進行數學與科學課程的改革。

1964年，國會修正NDEA法案，讓該課改方案擴及社會科（陳伯璋，2000），終而促成NSS運動。FitzGerald（1979: 180）指出，此事之所以拖延，係因經過一番折騰，倡議者所提：「一向不重視社會科學之社會科，應進行『科學』為本的徹底改革」論點，終於說服國會。法案既經修正，高中社會科教師亦無由反對經濟學、人類學、政治學等業已成型之社會科學加入社會科課程。

經過一番醞釀之後，於美蘇冷戰所激起之教育不夠踏實而亟待補足之反省，以致太空競賽落後蘇聯的驚慌所激起之國安危機，促使美國聯邦政府破例介入教育，並大舉邀請大學學者推動中小學課改；NSS運動即是此番課改的延伸。

⁴ 改寫自Fleish（1955）*Why Johnny Can't Read: And What You Can Do About It*及Trace（1961）*What Ivan Knows that Johnny Doesn't*二書書名。

參、眾社會科學競入中小學之課程

如前所述，大學教授與中學教師間一向存有學術鴻溝，然若自大學各學科學術發展角度論之，則其學術能量消長，抑或其學術團體存續，乃至攸關教授個人生涯發展甚鉅之職缺多寡等，皆與作為生源學校（feeder schools）之中學具有連動關係。以下引文可見一斑。

無論自學理或實務以觀，每一學術團體皆希冀獲致壟斷之權利，歷史學家亦不例外。19 世紀末，甫行完成專業化之歷史學家至盼能藉由掌握中小學與大學歷史教師培養……，盡速建立……歷史生產與消費之霸權……惟對中學現行課程設置特別關注者並不多見……。（Novick, 1988: 185-187）

歷史學門成長不能僅賴若干入讀研究所之學生，尚需大量本科生選讀，而此又需足夠數量之中學生先修歷史。（Orrill & Shapiro, 2005: 730）

茲謹就此略作補述。（一）Novick 之所以言「甫行完成專業化」，係因原為美國社會科學學會（American Social Science Association, ASSA）會員之歷史學家於 1884 年另組美國歷史學會（American Historical Association, AHA）。其後，經濟、人類、政治、社會等學會亦先後成立於 1885、1902、1903、1905 年（Hiner, 1973; Ross, 1991）。

（二）Orrill 與 Shapiro 作此發言，係就 AHA 主事者於 1896 年接受 NEA 下設之大學入學資格委員會（Committee on College Entrance Requirement）函邀，規劃中學歷史課程時之反應所作推斷。蓋 AHA 作為一甫成立二年之學術專業團體，理當把握此一良機，於眾多社會科學學術團體競相成立、且爭入中小學課程之時，立於不敗之地。

由此兩點補述，應可看出 AHA 與相繼成立之眾社會科學團體，乃至於 1921 年方才成立之 NCSS，三方間存有之競合關係。若再考察 19 世紀末以降，其等互動與消長之史實，亦見此言不虛。蓋其時之美國，

社會分工日細，教育領域亦乎如此。與今日社會科相對應之中學課程，正由原與語文、歷史、地理、公民政府等科混合設置之情狀逐步分化。時勢遞移，每隔一段期間即有若干變化。

1893年，NEA 主導規劃之「歷史、公民政府與政治經濟」課程，即是由歷史學家為主，配合少數社會科學家所組成的十人小組完成。其建議中小學應設 8 年、每週至少授課 3 節、每節 40 分鐘的歷史與有關科目。1897 年，AHA 受 NEA 邀請規劃之包括上古、中古與近代歐洲史、英國史及美國史的「四區塊課程」(four-block program)，則全由歷史學家所組七人小組完成(單文經，2017)。

1916 年，社會科得名所本之《社會科報告》是由 NEA 中等教育改造委員會(Commission on the Reorganization of Secondary Education, CRSE)下設由歷史及眾社會科學背景之學者，以及教育人員共 21 人組成之社會科小組研擬，復由社會學專長之聯邦教育局(U.S. Bureau of Education)兩位官員 Thomas Jessie Jones 及 Arthur William Dunn 分任主席與秘書編撰。該報告提出雙周期制的六年課程規劃：初級周期設地理、歐洲史、美國史及公民等科；高級周期設歐洲史、美國史及民主政治的問題——社會、經濟與政治等科(單文經，2017)。

1893 至 1916 年，二十餘年間，由歷史學家幾近「壟斷」(Novick, 1988: 185)的局面，逐漸轉向「為眾社會科學留下巨大空間」(Link, 1985: 13)，除受社會情況更迭、教育思潮遞移、關鍵人物推動等因素所影響外，歷史與眾社會科學學界之相互角力更為主因(Link, 1985)。

然而，誠如 Orrill 與 Shapiro (2005: 744) 所言：「若非 NCSS，則社會科運動可能有所遲滯」。二人指出，一些哥倫比亞大學師範學院教授於集會中宣稱，CRSE 要求其等研商推動公民素養教育之方，經多方探索後，鑒於中小學英語、數學等科教師紛紛成立協會，乃積極推動成立 NCSS，以確保對中小學社會科教育之影響力。二人更言，早期 NCSS 不准中小學教師負該組織領導之責，俾由大學教授完全掌握會務，以應付

日見激烈之競爭。

尤其，亦贊同中小學歷史教育除應重視編年史教學外，並應讓學生運用歷史心智研究社會課題之主張的新史學家，諸如 James Harvey Robinson、Charles Austin Beard 及 Carl Lotus Becker 等更與 NCSS 合作，於 1929 年將 AHA 原有之學校歷史委員會改為社會科委員會，邀請歷史學家 5 位、教育學教授 3 位、經濟學家 2 位、政治學家 2 位、地理學家 1 位、社會學家 1 位、大學校長 1 位、學務總監 1 位，共 17 位參與規劃社會科課程（Evans, 2004）。由此亦可見該委員會確為眾社會科學留下巨大空間。

更令 Link（1985: 13）扼腕興嘆者殆為：「該委員會是較廣泛關注歷史科在中學教育所應擔負責任之 AHA 最後一個委員會」。Link（1985: 14）更坦言，由於歷史學家及 AHA 在與中學維繫適當關係時，一直都採行「寬厚式的輕忽」（benign neglect）作法，以致人類、經濟及社會等社會科學家，於 NSS 運動成形的 1960 年代早期趁虛而入填補空白。

肆、新課程奠基下的新社會科運動

前曾述及之新課程改革可溯自 1951 年，由伊利諾大學 Max Beberman（1925-1971 年）領導的學校數學委員會（University of Illinois Committee on School Mathematics, UICSM）執行之計畫。其先由紐約卡內基公司（Carnegie Corporation of New York）資助啓動經費，續由教育署及科學基金會補助教材研製與出版經費（Evans, 2011a）。1956 年，麻省理工學院（Massachusetts Institute of Technology, MIT）Jerrold Zacharias（1905-1986 年）領導之物理科學研究委員會（Physical Science Study Committee, PSSC）則皆由科學基金會資助經費（Evans, 2011a; Haas, 1977）。

此二項最早且最具代表性之新課程計畫，原著眼於大學生，不旋踵即改以大學前階段（pre-collegiate level）升學班為對象，後漸擴大範圍納

入非升學班，並及於小學；惟新課程改革之初衷，實以資優教育為重點（Haas, 1977）。蓋此係出乎「國安與人力之考量」（Evans, 2011a: 4, 2011b: 12），意欲培養足敷國用之人才，以應美蘇冷戰與軍備競賽之需。

依 Jones 與 Coxford（1970）之說，當時 Beberman 曾分析伊利諾大學新生的數學表現，確認四項不足：計算能力拙劣、基本概念欠缺、對幾何外的證明及結構全然無知，又對數學在自然科學、社會科學及科技等方面之應用懵懵懂懂。依 Helene Sherman 於 1972 年之說，Beberman 乃本此而於 UICSM 計畫強調：「數學結構，並藉由一致而精準之數學概念學習數學術語」（引自 Haas, 1977: 12）。於是，UICSM 計畫乃視結構、證明、通則及抽象概念等為現代數學之要素，並重視其等於其他科學及科技之應用。

Beberman 完成需求評估與理據建立後，即著手編纂九至十二年級數學用書；然因事涉多方，推遲許久方才問世。由 Haas（1977）所引全美數學教師協會（National Council of Teachers of Mathematics, NCTM）於 1963 年出版之小冊《新數學授課方案》文字可看出此中緣由：

吾人首要關注者為教材發展及全國各地學校試用之情況。我等已引進若干嶄新內容，重組些許傳統內容，進而研發許多可用之教學方法與技巧，並辦理多場說明教材使用之暑期研習會，俾便順利進行教材之試用。……我等並備有教師用教材，內含教材剪裁、教法應用、適性教學等建議……《UICSM 通訊》定期刊登有關文章、試題樣本，隨時更新……各項教材亦陸續出版，構成一套統整相續之課程。（引自 Haas, 1977: 12-13）

因受篇幅所限，不再介紹 PSSC。惟須說明者，自 1951 至 1957 年，全美共有六項全國性質的科學或數學新課程計畫執行中。除 UICSM 及 PSSC 外，另有【波士頓學院數學研習中心】（Boston College Mathematics Institute）、【麥迪遜計畫】（The Madison Project）、【馬里蘭大學數學計畫】（University of Maryland Mathematics Project）（Lynn & Walmsley, 2003）及

【近期東歐學校與學院數學文獻概述】（Survey of recent East European literature in school and college mathematics）等。

這些計畫的主事者各有不同，執行時間亦有先後，但皆係建立於維持學科結構完整的前提下，依據下列假定與要領進行課程規劃（Haas, 1977; Hertzberg, 1981）：

一、聚焦學科結構。新課程著眼於各學科之模式、理論、概念、通則及研究方法。

二、教材改革為重。最有效的教育改進作法是改變教材，而新編教科書及學習材料皆注重學習順序有度，並講究呈現形式多樣。

三、教學採探究或發現方法。教師當帶動學生依各學科領域之學者用以產生新知的作法，採實作方式進行探究或發現，俾便激發學生學習興趣，促成學習遷移。

四、資優高中生為主要對象。新課程實施最佳學校為高中，個別學科在此最能保持完整；設定之主要對象為資賦優異學生，亦即公認為國家重要資源卻受忽視者。

五、由知名學者主導的團隊執行教材改革計畫。團隊並邀請學校教師、行政人員等共同組成。

六、配套作法。教師使用教材之培訓、教材的試用與修正、推廣等配套作法皆應妥為規劃與施行。

本節所述各項新課程之要點，將在下節所歸結的 NSS 運動特色，以及所報導的三個社會科計畫施行之要項中具體顯現。

伍、運動特色與教材改革計畫舉隅

本節承接前文之鋪陳，先行歸結 NSS 運動之特色，再以三個計畫舉隅說明其施行要項。

一、NSS 運動之特色

本小節以當時《社會科教育》期刊中 3 篇以 NSS 計畫為對象的報導（Fenton & Good, 1965; Haley, 1972; Sanders & Tanck, 1970）為主要根據，配合有關文獻歸結其特色（Evans, 2011a; Haas, 1977; Hertzberg, 1981）：

（一）強調結構：除【哈佛大學社會科計畫】（Harvard University Social Studies Project）外，各計畫皆著眼於個別學科，確認其結構，並就基本概念、原則及通則等進行規劃。

（二）以發現或歸納的教學與學習方式，取代注入的傳統作法。

（三）強調學科為本的探究與實作：〔所有計畫〕皆要求學生依課程的設計要項，就著歷史、地理、政治科學、經濟學、人類學、社會學、心理學等學者組織知識的方法，進行學習。〔絕大多數計畫〕於進行探究教學時，要求學生就著問題，整合不同學科的方法與材料，發現解決之道。〔某些計畫〕強調運用社會科學家的探究方式，亦即要求學生以社會科學家發展與證實假設的方法實作，而不再強調為事實而學習事實的記誦之學。

（四）注重連續的學習：試圖將學生的學習嵌入積累與連續的學習經驗，使其能依簡單到精緻的階層進行逐步深入的（post-holing）學習，避免過去社會科常見之零散、斷裂與膚淺，甚至重複的學習。

（五）以多媒體的方式運用新型態的教材。

（六）增加嶄新的科目：在歷史、地理與公民等科目的傳統上，增加政治科學、經濟學、人類學、社會學、心理學及其他等嶄新的科目。

（七）給予教師最大協助：除提供各種職前與在職的教師培訓，並透過在實驗課堂的實地測試擴大對教師的協助。

（八）兼顧教學與學習評鑑：12 個課程中心皆設有心理測量專家，透過教師教學與學生學習新教材的評鑑，掌握其成效，並作必要的改進。

請看這八項特色具體顯現於下一小節所報導的三個計畫施行之要項中的情況。

二、三個計畫施行之要項

本小節簡選由 Edwin Fenton（1921 年-）、Lawrence Senesh（1910-2003 年）及 Jerome Seymour Bruner（1915-2016 年）分別主持的三個計畫，主要考慮有四：（一）三位學者皆為 NSS 運動的重要先導人物；（二）其等分別代表原即重要內容學科的歷史，以及競入社會科的經濟學及人類學。（三）依多項文獻顯示（Gross, 1977; Schneider & Sickel, 1979; Shaver et al., 1979），三者所研製的教材為教師接受與使用的比率最高；Evans（2011a）甚至以其自身於 1975 年展開教學生涯迄今接觸各種教材的經驗，見證三者之影響力最大。（四）尤其，此三計畫皆能確切地顯現上述 NSS 運動的八項特色。

（一）卡內基梅隆大學（Carnegie-Mellon University）：【社會科課程計畫】（Social Studies Curriculum Project）

1. 導言：

1958 年，卡大即與 Pittsburg 市教育局合作，試圖找尋社會科的教學新法。1963 年，該大學歷史學系教授 Edwin Fenton 即據此成立「卡內基社會科課程中心」，以【社會科課程計畫】獲教育署經費資助研製教材。

2. 教材特性：

該計畫所研製的教材包括適用於九至十二年級的教科書、教師手冊、測驗本，及錄音帶、透明片（含可供複製的母片）、圖卡及講義等視聽教材套件。

3. 設計理據與目標：

Fenton（1967: 11）在《新社會科》（*The New Social Studies*）中的一段文字可說明之：

探究技巧（有時稱為批判思考或探究方式的使用“use of a mode of in-

quiry”），**態度與價值的培養，以及知識的習得**。⁵

教師手冊列有單元及具體目標；目標皆分知識、探究方法與情意等三類。試舉《比較政治制度》第一單元為例：知識：理解五個政治科學的主要概念；探究方法：能運用敘述方式進行分析；情意：發現政治學的學習很有趣。

4.內容：

九年級以《比較政治制度》及《比較經濟制度》兩科習政、經制度。十年級《西方社會的形成》(*The Shaping of Western Society*)及《四個社會的傳統與變遷》(*Tradition and Change in Four Societies*)二者以政治、經濟、社會及人類等學科的概念為框架，習西方社會及巴西、南美、非洲、印度及中國歷史。十一年級以《新美國歷史》習 18 世紀中葉以降的美國歷史。十二年級則設《人文薈萃的雅典、佛羅倫斯及紐約》(*The Humanities in Three Cities*)及《行為科學導論》(*Introduction to the Behavioral Sciences*)二者。

5.方法：

教師解說與學生主導的發現學習皆為可用的教學策略。然，絕大部分的班級活動是以兩類教師主導的討論為核心。一類是教師以提問方式引導學生透過事實發現通則。這類討論協助學生學習分析式的探究，並讓學生能最大程度地融入學習活動。分組學習、短文寫作，以及其它以透明片、講義及錄音等進行的教學作法，則宜在經過仔細設計的時間點帶入討論，俾便保持教學多樣，並讓學習步調有所變化。

另一類討論是由教師提出價值兩難的問題，讓持有不同立場的學生能仔細審視其意涵，教師則集中注意力於個別學生的回應。

6.實施條件：

該教材係為一般及較佳程度的學生而設，閱讀能力較差的學生會覺得該教材較難，不善參與討論的學生則會覺得跟不上同學的步調，惟皆

⁵ 粗體字原為表強調的斜體字。

可隨著課程進行而改善。

凡欲運用該教材的教師應熟悉探究方法的運用；這在 Fenton (1967) 所著《新社會科》書中有清楚的說明。另外，教師須在政治、經濟或歷史等科目的專門知識與教學有一定程度的素養。

7.評鑑：

該教材附有經過妥善設計、且兼顧各個認知與情意層次的選擇題及問答題之測驗本，可供教師運用。

該教材的作者建議，教師可提出一些事實，讓學生在教師不介入的情況之下作出一些分析，以便衡度其將習得的概念與方法加以應用的情況。

該計畫曾以七種測驗衡度各個年級學生的學習成就，結果顯示實驗組學生在標準化測驗上的成績表現未有顯著優勢，惟他們在社會科的探究技巧方面有顯著優勢。

（二）科羅拉多大學（University of Colorado）：【我們周圍的世界】（Our working world）

1.導言：

【我們周圍的世界】原為卡內基基金會資助 Purdue 大學 Senesh 教授主持之經濟教育實驗計畫（Experiment in Economic Education），進行將經濟學的基本概念與結構教予小學生的實驗。該教材原是在印州 Elkhart 學校系統的協助下發展而成。

1964 年，科學研究公司（Science Research Associate, SRA）出版了該套教材，並將焦點擴展為將所有社會科學概念融入其中的教材。1969 年，Senesh 把該計畫的總部遷移到科大。

2.教材特性：

這些教材的組織是以經濟學為核心，將相互作用與互依互賴的一眾社會科學加以和諧的安排。此一 Senesh 名之為「有機課程」（organic curriculum）的教材，在每個年級都會介紹社會科學的概念，同時增加其

複雜性，以便配合兒童日漸增長的認識能力，進而擴展學生的知識水平，以及面對其周圍世界的的能力。法律與人文學科也增加了學習的廣度與深度。茲謹簡介較早完成的三套教材。

一年級《運作中的家庭》(*Families at Work*)處理的是兒童與其家庭的關係，以及其每日生活的方方面面。二年級《運作中的鄰居》(*Neighbors at Work*)處理的是大城市、郊區、小城，及鄉村的鄰里，因物質缺乏與專門化而造成人與人之間相互依賴的緣由。這套教材還包括了課本、活動本、教師資源單元，以及錄音帶等。三年級教材將學生的視野擴展到《運作中的城市》(*Cities at Work*)，處理的是世界各地古代及現代的城市。這套教材除了前述各項外，還納入了幻燈捲片。

各年級的教師資源單元(Teacher's resource unit)提供了包括故事、詩歌、遊戲、角色扮演、小組工作等可用的教學訊息，以及多媒體教材。

3.設計理據與目標：

該套教材的教師資源單元中，論及其設計主旨乃在培養學生問題解決及分析思考的能力，俾便應用到社會的結構與過程之中。作為主動積極的社會參與者，學生應該學會作成合理的決定，俾為社會作出貢獻。

該系列教材的每個單元之首皆列有具體目標，但以認知領域為主，情意目標則隱現於作選擇與價值決定的學習中。

4.內容：

該教材除以圍繞著人類食、衣、住等基本需求而建立的經濟學為核心，亦費盡心思將各門社會科學的結構融入其中，由該教材鄰里的社會學面貌、城市的政治運作，以及執行法律的原因等內容即可看出此一企圖。另外，教師資源單元所建議的詩歌、音樂及藝術等則可見其融入人文學科的用心。

5.方法：

該教材建議教師只有在最初呈現各單元內容時，才採用說明式的教學方法；而要常採角色扮演、小組工作，以及班級討論等大班或小組活

動等教學策略。該教材並建議教師讓學生實際運用問題解決及分析等方式學習，並讓學生有機會運用其結論於家庭或社群中參與的志願活動中。

6. 實施條件：

該教材期望教師能確認學生的準備度，並且自上述所建議的許多活動中選取最適合於學校與班級狀況者實施。

具有社會科學背景的教師最適合擔任【我們周圍的世界】之教學工作。一般而言，該教材適合於各個年級階段的絕大部分學生。二及三年級教材的閱讀水平似乎高於一般學生的能力。

學校空間的大小似乎不重要，但是，希望能有可移動的桌椅供小組學習，也希望能有足夠空間供角色扮演活動之用。另外，若非安排時間太少，則該課程可在自給自足的包班制、協同教學、異質或同質的分組活動，或是模組課表（modular scheduling）等作法中進行彈性的調整。又，該教材並未見有個別化教學的安排，而較重團體的互動。

7. 評鑑：

該教材雖未為教師提供一些可以運用評鑑學生學習成效的標準化測驗，但在教師資源單元當中，有一些可供教師用來確認學生是否理解教學內容的作法，例如，可供學生進行分析的衝突事例，以及讓學生解決的難題等。由每個學生分析事例與解決問題的作法中，可以測度學生使用這些技巧的情況。

（三）教育發展中心（Education Development Center, EDC）：【人的研究】
（Man: A course of study, MACOS）

1. 導言：

1962 年，EDC 聚合了 45 位學者及學校人員，試圖改進中小學的社會科教學。1964 年，Jerome Bruner 接替 Douglas Oliver 為主持人，運用其教學理論於五年級學生為對象之【人的研究】計畫。Peter Dow 於 1966 年續任主持人後，該案在 1969 年完成。1970 年 7 月，由教育發展公司

(Education Development Associates, CDA) 與 EDC 合作出版該教材，並進行教師在職教育。

2. 教材特性：

該教材原係供小學五年級學生一學年之用，但亦可供二學年之用；另該教材亦曾成功地用在高中階段。

依據 Dow (1991) 的報導，該教材包括 9 本教師指引、30 本學生用的小冊子、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 張取自影片的放大相片、若干海報大小的照片壁畫，以及一組解體的海豹標本；一共有 14 種類型、約 140 餘件多媒體教材。

3. 設計理據與目標：

該教材的設計理據可見於 Bruner (1966: 74) 針對「人之所以成爲人」(to be human) 這個大哉問，所提出的三個問題：(1) 人性是什麼？(What is human about human being?)(2) 人性怎樣形成的？(How did they get that way?)(3) 用什麼方法發揚人性？(How can they be made more so?) MACOS 的研發人員試著以若干與動物行爲及涅特希利克愛斯基摩人 (Netsilik Eskimo) 文化有關的多樣化活動激發學生，思考人類獨特性這個問題。

教師於使用該教材時，應視學生爲積極主動的探究者，引導他們進行假設、觀察、蒐集事實、詮釋事實，並由事實推導出通則，同時，也處理了人類學中一些具有組織作用的觀念 (organizing ideas)。

該教材的目標是以一般目的而非具體行爲描述。例如，該教材將讓學生：「學習一套提出問題的能力」或讓學生：「運用各種一手史料作爲證據，據以形成假設，並做成結論」。要言之，學習重點在思考的過程，而非其結果 (Pratt, 1972: 743)。

該教材共有 60 課 (lessons)。每課都圍繞一系列的陳述或問題而組織。這些課的排序都是以過去經驗作爲新學習的基礎。

4.內容：

MACOS 的核心學科是人類學，但又不侷限於人類學，而跨越了生物學、社會學、政治學、經濟學，乃至人文學科，藉由動物與人類的異同，探究「人之所以成爲人」這個問題。

該教材透過鮭魚的研究，讓學生學習生命週期（life circle，或譯生活圈）、適應及自然淘汰等作爲組織中心的各項概念。在學習大海鷗時，除讓學生學習上述概念外，並且讓學生聚焦於適應、領域感（territoriality）⁶、親職（parenthood）及侵略等概念。學習狒狒時，除讓學生學習上述概念外，並讓學生學習到狒狒的社會組織是讓牠們能在充滿危機的環境下生存之特性。在學習涅特希利克愛斯基摩人時，則引進了層次最高的概念：學生因而能將自己的文化與此一相異文化作一關聯，並能進一步理解自己的文化及行爲型態如何形塑而成，亦能理解形塑人類的各種教化力量所發揮的作用。

5.方法：

該教材在內容與方法間只有一線之隔。學生用以學習有關人類方方面面的主要作法，就是在各項以比較與對照等方法爲基礎的活動中，由區辨人類作爲獨特人種的過程，逐漸理解人類的特性。例如，學生在大海鷗的課程中習得了侵略的概念，也在狒狒與人類的行爲觀察到相同的概念；如此可讓學生就著不同物種以其獨特方式表現侵略行爲時，發現或歸納侵略的概念。

在教材使用說明中，建議教師以多樣而富有變化的材料帶領學生討論，以便引導學生進行兩類思考：一是以探索式的問題激發學生進行擴散型思考，以便拓展其心智；另一是以深究式的問題進行聚斂型思考，以便尋求最佳答案。

教師還可以摹擬、角色扮演及獨立研究等方法，充分發揮妥善運用教材促成有效學習的作用。該教材所附教案，爲課堂教學時間及教學程

⁶ 領域行爲是指個人或團體佔有某個地點，即行加以個人化，進而防禦他人侵入的行爲模式。改寫自 <http://terms.nacr.edu.tw/detail/1320078/?index=7>。

序都作了建議，但是，該教材的豐富特性讓教師可用的方法不會受到限制。

6. 實施條件：

該教材適用於各地各種類型的兒童。然而，該計畫所描述的事實可能會在許多學區引起爭議。所以，在考慮採用該套教材時，應將其理據與內容向教師、行政人員及家長說明清楚。

CDA 為 MACOS 備有長約 3 至 5 天的教師培訓課程。學區在使用該課程資料前，必須承諾會採用該培訓套件。

7. 評鑑：

計畫團隊曾經在 1967 至 1968 年間針對該教材進行了大規模的實地測試。在評鑑的最後階段，大約有 2,000 名學生參與一項社會科測驗，結果顯示學生在教學後有顯著成長。

一項重大發現是，與該計畫有所關聯的教師，因為使用這套教材而在教學的作法上有正向的改變。學生與教師的問卷填答結果顯示師生皆認為這套教材很有意義。

MACOS 並未附有任何可資衡量學生學習成效的測驗。評鑑策略小冊子中列有課內學習單、課外作業單、個別晤談、學習意見調查問卷等可用以理解學生學習情況的評量工具。

陸、社會巨變下運動由轉型到消衰

Fenton 與 Good (1965) 所撰〈【社會科計畫】的進度報告〉一文指出，當時全美約有 40 多個計畫執行中。到了 1967 年，由教育署及科學基金會分別資助 58 及 6 個計畫，教育署並依 NDEA 核撥經費辦理 132 個暑期教師研習會 (Evans, 2011a; Haas, 1977)；這尚未計入民間基金會及其它單位資助的計畫。所以，1967 年可謂為 NSS 運動的頂峰 (Evans, 2004; Haas, 1977)。

接踵而至的就是 Evans (2011b: 28) 所說「每件事都產生變化的 1968 年」；Hertzberg (1981: 121) 更稱這一年是社會科教育史上的「轉捩點」。這一年發生的諸多事件讓美國在不斷的外患之上，又加上連連的內憂：黑人民權運動領袖金恩 (Martin Luther King, Jr., 1929-1968 年) 遇刺，立刻引起各地暴動頻發，學潮隨即蔓延到各大學與高中；反越戰人士的示威遊行遍及全美，並在芝加哥舉行的民主黨全代會與警察發生大規模流血衝突；大學生或中輟生領導的團體帶著快速升起的敵意，為黑、紅、棕各色人種及學生族群爭取權益。此時，強調學科結構與學生即學者，以及講求發現與探究之喜悅的 NSS 運動，頗顯格格不入。

隨後四、五年間，NSS 逐漸轉型而成 Haas (1977: 68) 所稱之「新新社會科」，或 Evans (2004: 134-140, 2006: 319, 2010: 16-20, 2011b: 27-57) 所稱「較新的社會科」(The newer social studies)。無論名義若何，「新新社會科」的特點或可以 Evans (2004: 139) 所示：「反映了 1960 年代美國社會所關切之諸多論爭的議題取向 (issues-oriented) 教材之陡增」一言以蔽之。此一特點固然顯示了 1960 年代新社會科運動施行後的反思與沉澱，也回應了包括許多激進學者在內的美國社會大眾對教育實務所作的新一波批評。

社會大眾為這些與現實有關之議題所投放的注意力，其匯聚速度之急切與迸發力道之強烈，可謂前所未見；舉凡種族、階級與性別等多元文化議題所產生之對主流文化的衝擊，與反戰運動為美國社會帶來的影響比較，可謂為不相上下 (Evans, 2011b)。不幸，這種「新新社會科」所帶來之以議題為中心的社會科課程與教學變革，雖來勢洶洶，卻因受 1970 年代中期保守人士倡行的「回歸基本」(back-to-basics) 思潮之影響，倏忽即逝 (Evans, 2004: 139-140; Fenton, 1991: 85)。

導致包括「新新社會科」在內的 NSS 運動消衰的主因，正源於保守人士對若干 NSS 教材的大加撻伐。前所簡介之由 Fenton 主持的【社會科課程計畫】及 Bruner 與 Dow 先後主持的 MACOS 二者，即遭逢此一

噩運；尤有甚者，MACOS 引發的爭議更造成國會要求聯邦政府全面中止對於各項有關計畫的經費資助，計畫因而結束，運動則陷入停頓（Evans, 2004）。茲謹簡述如下。

前者係於 1971 至 1972 年間，喬治亞州教科書委員會成員 Kenneth Kilpatrick 及該州基本教育審議會主席 Al Leake 等人針對 Fenton 團隊以學習遲緩學生所編撰的探究取向教材《美國人》（*The Americans*），質疑其等違反歷史教材應將美國主義（Americanism）教予學生的傳統，因而引起爭議。其後雖經 Fenton 及教科書商 Holt, Rinehart, and Winston 的行銷人員多方辯解，仍遭該州教育委員會（State Board of Education）作成決議，將整套教材由推薦書單中剔除（Evans, 2011b）。

後者的 MACOS 於 1970 年秋即遭佛羅里達州基本教義派（religious fundamentalism）人士質疑其內容傳達了違反善良風俗的「嬉皮—伊皮哲學」（hippie-jippie philosophy）⁷（引自 Evans, 2004: 142），因而引起爭議。其後，該一爭議蔓延到其他各地，而於 1975 年由共和黨眾議員 John B. Conlan 在眾議院科技委員會（House of Representatives Committee in Science and Technology）會議上指控 MACOS 充斥「殺害老幼、換妻試婚、公社生活、巫秘邪術、分食人肉」等不適切的內容（Conlan, 1975），要求聯邦政府停止資助其推廣與行銷的經費（Senesh, 1981）。影響所及，整個 NSS 計畫的經費也全部中止（Evans, 2004, 2011b），NSS 運動也因而由消衰而蕩死。

柒、改革計畫的成敗、原因與傳承

筆者於撰作本文時，始終不忘 White（1978: 41）所言：「以史為鑒，汲取一二教訓」的提示，針對新社會科運動重作詮釋。茲謹兼以時人與

⁷ “jippie”係德文，其英譯為“yippie”，常用以表示人們快樂或開心時的叫喊聲。1960 年代的嬉皮—伊皮多為玩世不恭，不遵守傳統道德規範者。“jippie”難以中文意譯，乃仿“hippie”音譯為伊皮。

後人之說爲據，條述該計畫之成敗、原因與傳承。

一、成敗

若以課堂中使用新社會科教材的多寡來評斷該改革計畫的成敗，則各方論者的看法似不一致。

若將所有新社會科教材改革計畫當作一個整體來看，於課堂中使用其教材者，有不足百分之一者（Wiley 與 Superka 於 1977 年爲科學基金會所作研究，引自 Rice, 1992），有 5 個百分比者（引自 Haas, 1977），有 10 至 20 個百分比者（依全國性的調查、個案研究及 1955 至 1975 年之間的文獻概覽等各項資料估計，引自 Cuban, 2016），亦有 10 至 25 個百分比者（Shaver et al., 1979）。

若自個別的計畫言，則有較佳者。例如 Switzer（1993）即據 Hahn、Marker、Switzer 與 Turner 於 1977 年爲社會科學聯盟所作一項研究顯示，【高中地理計畫】（High School Geography Project, HSGP）及【社會科用的社會學資料】（Sociological Resources for the Social Studies, SRSS）二者皆有高達 30 個百分比的課堂使用。

雖然證據不多，但似可確認，NSS 教材不可能是「完全的失敗」（total disaster）（Evans, 2011b: 203），也不能是「受人矚目地成功」（marked success）（Fenton, 1991: 85），而只可能是「相對地成功」（relative success）（Haas, 1977: 79）或「有限地成功」（limited success）（Switzer, 1993: 227）。

二、原因

無論相對地成功或有限地成功，皆表示該運動並未達成原定目的。此中除前述政經社會情勢改變，保守思潮復辟，計畫經費中斷，以致運動消衰（Evans, 2004; Fenton, 1991），計畫本身的缺陷更是主因。茲試分析如下：

（一）課程的立論褊狹。蓋完整的課程應立基於知識、社會及學生

三者，兼顧知識的結構、社會的發展與學生的需求。然而該計畫僅重知識一隅，誤以為新編知識結構紮實的教材即可帶動課程的改革（Cuban, 2016; Fenton, 1991; Haas, 1977）。

（二）「想法太細微」（think too small）（Haas, 1977: 80）。許多計畫都聚焦於某一個學科，而且很多是一年期的學程或融入現有功課的一些單元（Haas, 1977）。但因「缺乏全盤規劃」（Rice, 1992: 225），以致顯得「不相連貫」（Geertz, 1994: 102）。

（三）「太依賴理性」（over-reliance on rationality）。學科結構為重，情意與價值的教育受到輕忽；學問探究為要，與公眾生活的關聯則遭致漠視。後來，雖因應時勢稍作調整，但其重理輕情的偏向難以扭轉（Haas, 1977: 81）。

（四）「不重個別差異」（Haas, 1977: 81）。一眾教材悉以傳統大班教學為考量，入讀大學的資優學生為主要對象，以致所研製的教材用字偏難，可讀性偏低（Cuban, 2016）；又，偏重探究方法，有違教學應力求多樣變異的基本原理（Haas, 1977）。

（五）計畫主持人多「倨傲且近視」（arrogance and myopia）（Haas, 1977: 82）。倨傲表現於自視甚高，以為自己推動的是一項課程革命，目中無「人」；近視表現於只顧眼前，心中無「史」。此種由上而下（top-down）的課程發展，既否定現有課程，排斥教育學者參與，又漠視過去課程改革的歷史經驗，更不計自己的主張是否有堅實的、系統的研究基礎。如此，畫地自限，難有進展（Cuban, 2016; Evans, 2011a; Fenton, 1991; Haas, 1977; Massials, 2009; Penna, 1995; Senesh, 1981; Switzer, 1993）。

（六）太重視由探究學習獲致概念、通則等學科結構的要項，卻不重視教材的範圍與內容的順序之安排（scope and sequence），以致造成學習零碎與缺乏連貫等弊端。更有甚者，學科結構、概念通則究竟何義，探究發現、歸納學習又作何解，並無清楚界定，甚至有一人一義、十人十義的歧異，徒增實踐的困難（Cuban, 2016; Evans, 2011b; Fenton, 1991;

Geertz, 1994; Rice, 1992)。

(七) 研發與推廣的作法失諸太過簡化，許多計畫團隊對於學校文化不甚熟悉、又少課程變革經驗，常未經現場師生實地測試，並在缺少社區支持與教師參與的情況下，逕將所編撰教材交予課堂教師使用 (Evans, 2011b; Rice, 1992; Senesh, 1981; Switzer, 1993)。忽視社區支持，造成紛至沓來的爭議；缺乏教師參與，造成與課堂文化扞格的惡果，更因而陷入學校教育之「文法結構」(grammar) (Cuban, 2016: 6; Evans, 2011b: 185-208; Tyack & Tobin, 1994: 454)，⁸難以脫困；這種種缺失帶來許多未預期的問題，致使耗費大量資源而研製的教材無法達成預期目的，至為可惜。

三、傳承

新社會科教材改革計畫固有其不足之處，亦有其可供後世參酌的若干傳承。

(一) 重視學科結構確實讓社會科的學術內容更為紮實 (Rice, 1992)。傳承此一優點，應能讓社會科免受「社會燉鍋」(social stew) (Bestor, 1953) 及「娃娃社會學」(tot sociology) (Ravitch, 1987) 之譏。

(二) 對許多師生而言，在充分的知識基礎上，帶著「妥予準備的心靈」(well-prepared mind) (Bruner, 1962)，藉由探究活動，在做中學進行反省思考，應可使社會科成為能激發主動學習的學科 (Evans, 2011b; Rice, 1992)。

(三) 就社會科課程史而言，由一群學者、在來自官方與民間的大量經費資助之下、耗時多年所精心研製的新社會科教材，已經成為藏諸名山、傳之其人的「課程文物」(curriculum artifacts) (Rice, 1992: 229)。

⁸ 所謂學校教育的文法結構，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作法」(Tyack & Tobin, 1994: 454)。凡是與此套文法結構能相容的作法，即能永續長存，否則即無法持久。就是這一套文法結構，使得許多世代的學校教育改革者撼動此一標準組織型態的企圖，皆難以完全如願，甚至遭致連連挫敗的結果。

如此珍貴的遺產，必能為 NSS 運動找到新時代的傳人，發揚光大，為社會科課程再創新猷。

捌、喜見新社會科運動代有傳人

一、1990 年代末期仍有人使用 NSS 教材

讓 Beyer (1994) 興起〈雖已遠去但未遺忘〉之感懷的 NSS 運動，雖因故戛然中止，但仍有不少人士持續進行有關活動，由以下報導或可佐證「喜見新社會科運動代有傳人」之說。

Richard Brown、Byron G. Massialas 及 James M. Oswald 皆為當時計畫團隊成員，後任職大學。Brown (1996: 267) 驚訝於「四分之一個世紀之後，仍有人使用【Amherst 計畫】的二個單元」；Massialas (2009) 自述受佛羅里達州教育廳委製之《佛羅里達郡縣與城市政府：高中教師用手冊》(*Florida County and City Government: A Handbook for Teachers at the High School Level*) 係以 NSS 為準據而撰成；Oswald (1993: 16) 則說：「師生都喜歡新社會科教材；直到 1980 年代末期，仍有人持續購用」。當時為中學社會科教師並兼任視導工作的 Geortz (1994: 104) 亦附從曰：

NSS 所留下的珍貴傳承值得保存與研究。在我每個學期到中小學訪視時，仍會看到有一些教師，不分資深或是新手，急著要購買這些具有深度的教材。

當時是教授歷史之高中社會科教師 Cuban 情形較為特別。

依 Cuban (2016) 自述，其於 1956 年任教之始，即以自編一手史料為內容的學習指引，帶動學生運用史家的探究方式學習歷史，並將時事與視聽科技融入史實教學，引領學生討論。Cuban 因此而先後於 1962 年及 1966 年獲 NSS 計畫主持人 Fenton 及 Brown 之邀，為 NSS 編寫教材，復於 1975 年受出版商之請與同事合編三套教材。

Pease 作為 1950 年代末期從 Cuban 以一手史料學習歷史的高中生，後來也以 NSS 教材在高中任教至 1990 年代末期，方才退休。Pease 於 2014 年自述：

我一直都在高三升學班採用 Fenton 的歷史教科書……40 年來……我還曾選用【Amherst 計畫】單元小冊、Cuban「美國的希望」套書，【高中地理計畫】教材，還有【哈佛大學社會科計畫】單元小冊……。（引自 Cuban, 2016: 222）

二、「新新歷史」為 NSS 新一代的傳承

Cuban（2016: 95）將史丹佛大學教育學院教授 Sam Wineburg 主持的歷史教育學群（Stanford History Education Group, SHEG）「像史家般閱讀」（Reading like a historian, RLH）的歷史教學改進計畫名之為「新新歷史」（New, New History, NNH），並以其為既傳承了 NSS 的精神，又汲取了 NSS 的教訓，極具創新價值。

依 Cuban（2016: 97-98）之見，SHEG 之創新作法可歸納為四項：（一）依學生語文程度及 50 分鐘課堂實況等實際考慮，將一手史料加以剪裁後，方才交予師生運用；（二）所有教材皆以準實驗設計進行實地測試，並據以修正至最佳狀況，方才上網公開於世；（三）由教師說明且示範「探究史源」（sourcing）的作法，不像 NSS 要求學生自行發現；（四）以能配合 NNH 所要求的批判式文件分析（critical document analysis）之文獻為本的問題（document-based questions）針對學生學習表現進行形成性評量，而不只以多重選擇測驗題進行總結性評量。

Cuban（2016）並指出，Wineburg 於確認 SHEG 與 NSS 之異同後，在教師教學與教材發展方面作成三項策略性的決定，以確保該套創新作法比 NSS 教材能存續更久。

（一）依照都市學校教師的工作條件、每天所面對的學生之程度，以及必須應付課程標準、績效責任及測驗考核等而各式壓力，模塑 SHEG

的教材。換句話說，熟知學校文法結構的 Wineburg，非常認真地面對這套可能橫亙在 SHEG 教材與教師之間的阻隔，並且竭盡心力先行拆除，讓教師使用 SHEG 教材時心無罣礙。

(二) Wineburg 記取了 NSS 教材普遍偏難、只適用於資優學生的教訓，將一手史料加以剪裁，適合包括許多母語非英文者（non-native English speakers）在內的一般學生閱讀，並妥為設計具有「良好鷹架支持作用」（well-scaffolded）（Cuban, 2016: 99）的教案，提供教師使用。另外，Wineburg 把形成性評量及具有高度互動性質的數位教材置入 SHEG 教材中，也使教師樂於使用。

(三) 所有教學活動的設計皆密切配合各州共同核心標準（Common Core State Standard）中讀寫能力（literacy）的要求。Wineburg 深知，唯有確認學生在進行像史家般分析史料、偵測偏見，乃至詮釋事實時，都能得心應手，該計畫方能長存永續。又，這些讀寫能力的育成皆已融入大部分 SHEG 教材要求學生學會的技巧之中；例如，如何探究史源、如何確認史料的佐證。Cuban（2016）認為，類此將 SHEG 教材與這些標準中讀寫能力的要求加以緊密聯繫的作法，應該可以讓歷史教學的變革作法活存較久。依筆者之見，如此作法應能達到讓包括家長在內的社會大眾對 NNH 的歷史教學表示安心，也是維持變革永續的重要保障。這一點，不僅在長期重視學生升學的臺灣很重要，在近年來講究績效責任，唯學生學業表現是問的美國亦然。

玖、審慎樂觀社會領綱變革成功

綜上所述，筆者已就 NSS 此一可資攻錯的他山之石略作琢磨，茲謹試為《社會領綱》所帶來之變革稍作期許。既為期許，理當樂觀以待，但衡諸史實與現況，則又不容極端樂觀，惟有審慎樂觀之也！且分二小節說明。

一、樂觀可期

前文業已述及，發生於 1950 至 1970 年代美國的 NSS 運動，雖因故消衰，但仍代有傳人。尤其，近十多年來，由 Wineburg 團隊所推動之 RLH 的歷史教學改進計畫，在美國乃至全球各地都帶動了新一波教學改進的風潮。

在臺灣，負有協助中小學教師將《社會領綱》付諸實踐的國家教育研究院，亦有研究人員與大學學者、高中教師組成團隊，將此一作法落實。其等不只縷述「歷史作為一種閱讀方式」的操作理念，解說「如何閱讀歷史文本」的方法，詳列教案編寫程序，研析教學案例，反思教學設計與實作歷程之挑戰，並探討高中歷史課堂進行歷史閱讀教學之問題及因應（宋家復，2018；李涵鈺，2019；楊秀菁、何思暉，2018；詹美華、李涵鈺，2018）。其等之所以如此煞費苦心推動此一教學作法，主要的考慮乃因：

RLH 教學法不排斥既有的歷史教學架構，包括依照時序、運用教科書、由老師主導等，但嘗試將歷史探究嵌入既有的結構中，透過適度的老師退位，將背景知識的建構縮減到學生可以跟所要閱讀的文本相連結即可，讓學生藉由文本的閱讀，透過適當的問題引導，建構自己的歷史知識，並進行更高層次的思考。此一精神，與十二年國教期待學生是自發主動的學習者，不再只是被動地等待、接受，亦能產生主動的參與、創生，並重視語言、符號、科技的溝通及思辨能力，是相吻合的。（楊秀菁、何思暉，2018：58-59）

正因如此，我們應有理由說社會領綱變革之成功，乃是樂觀可期的。

十多年來，在教育部的支持之下，國家教育研究院以「慢工出細活」的精神，全盤規劃此次新課綱，既不致像 NSS 計畫陷入「想法太細微」（Haas, 1977: 80）的框限，又避免了歷次課綱都是臨時編組、急就章為之的情況，更以許多前導研究為基礎，漸進發展而成較為周全的課綱，

也因而為所欲帶領的課程變革做了較好的準備。在此一大羣之下，社會學習領域亦為必要而適切的變革作了不少的準備。

查《社會領綱》「壹、基本理念」第三點所示，應在視社會學習領域為一個整體的前提之下，除了強調「根植於生活世界的體驗與思辨」俾便學生的社會實踐能力可獲致綜合發展之外，從本文的立場而言，還有兩點作法值得特別注意。

(一) 社會領域的各個科目皆應以涵育公民素養為指引，透過不同主題或形式的「探究與實作」(社會領綱，2018：1)活動，提供其間的協同及議題融入的空間。

據此，在國中得彈性採取分科或領域教學，普高以分科教學為原則的規範之下，國中歷史、地理及公民與社會三科目分別規劃歷史考察、田野實察、延伸探究等多元形式的探究學習，以為三科目進行領域統整教學的平臺；而普高則於加深加廣選修課程設置歷史學探究、地理與人文社會科學研究、公共議題與社會探究等科目(社會領綱，2018)。

為了要〈超越社會科的文法結構〉(Evans, 2011b: Chapter 7)，《社會領綱》有一項明智的規範，讓國中社會領域的教師於學校課程發展委員會通過後，在維持領域學習總節數，每科學習節數平均分配，不得減少的情況之下「可在不同年級彈性修習不同科目」(社會領綱，2018：2)。⁹

(二) 社會領域的各科皆應考慮各學習階段的循序發展以及各科目間互補合作的需要，對學習內容做有意義的區隔，「避免內容過多與不必要的重複」(社會領綱，2018：1)。

此中最重要的提示當屬「避免內容過多與不必要的重複」的說法，這與前曾述及之NSS運動的特色之一：「進行逐步深入的學習，避免過去社會科常見之零散、斷裂與膚淺，甚至重複的學習」最為相符。

與「逐步深入」相對的英文是“study in depth”(Haas, 1977: 28)。曾經於1961年9月16日在《星期六評論》(Saturday Review)上發表〈社會

⁹ 例如，若以每學期二科目方式安排，六學期中每科目可採0-2節的方式規劃，以減少每學期／每週所修習的科目數(社會領綱，2018：2)。

科需要革命》(Needed: Revolution in the social studies)一文而由 Haas(1977: 28)稱之為「響起社會科革命號角」的 Keller 則以具有「深打洞」意思的“post-holing”表示，學習應逐步深入，而不應淺嘗輒止。

Evans (2011a: 122) 就此作了進一步的闡釋：不少教師為了趕進度，採取了「直通到底的作法」(linear approach)，彷彿騎著腳底裝有防滑鐵蹄的馬匹，快速直奔，一路到底，讓學生囫圇吞棗，死記硬背；結果，進度趕完了，卻消化不了，留下許多疑問，無法處理，置深層結構的理解以及批判省察的思考於不顧。反之，採取「逐步深入」的教師，帶領學生接觸原始材料，請學生獨立學習或與人合作，由探究與實作中進行分析與綜合以及發現與歸納，進而掌握其關聯，理解其意義。如此，雖進度不快且內容不多，但是所學踏實，所習真切。

除了上述有關單位或個人為《社會領綱》所作所為之外，還有許多機構或個人也透過各種管道作了有助於社會領綱變革成功的努力。例如，由科技部推動的「數位典藏國家型科技計畫」及「數位典藏與數位學習國家型科技計畫」自 2002 至 2012 年的十多年間，所妥善保存的國家珍貴文物資源，已經成為社會學習領域教師可用的教學資源，因而有助於踐行《社會領綱》所帶動的變革；某些特定的學校、各個學科中心、各教科書出版業者等所研製的各式教學資料，亦可發揮同樣的作用（王曉玲，2016；石蘭梅，2016）。

二、審慎以對

如前所述，NSS 之有限度地成功，Dewey (1901: 267) 早即稱之為「行政與教學方面的機制」(machinery of administration and of instruction) 之學校教育文法結構的橫互阻隔當為主因；作為 NSS 傳人之一的 NNH 之尚稱順利並有樂觀可期之未來，亦乎如此。我等對《社會領綱》所帶動的變革，亦惟有審慎以對，方有可期之樂觀未來。茲試簡述四項緣由如下。

（一）體察社會領域課程變革之必要，並確認其基本理念

我等固應記取 Brown (1996: 273)：「凡事變革愈多，其不變者將會更多」之說，慎乎以對各種變革。但，凡應改變者，即當於確認其必要後，按部就班，妥切施行。

查《社會領綱》的基本理念顯係依循長久以來的傳統，試圖藉由「以人文與社會科學相關知識為基礎」之「歷史」、「地理」及「公民與社會」三學科的課程與教學，於「傳遞文化與制度」之同時，「培養探究、參與、實踐、反思及創新的態度與能力」，進而涵育能面對各種挑戰之新世代公民素養（社會領綱，2018：1）。

在課程發展時，社會領域應聚焦於學校本位、學習者中心、問題導向及團隊合作等精神，結合學生興趣、教師專業、生活環境、社會時事與議題等，培養學生觀察、訪問、調查、蒐集資料、繪製圖表與主題地圖、專題報告等探究與實作能力，以落實社會領域課程理念。學校則應提供學生實作發表的展現（社會領綱，2018）。

在教材編選或教科用書編寫時，應能反映當今學界的重要研究成果，避免過多艱澀的定義，或類型化、表淺化、零碎化與教條化的學習素材（社會領綱，2018）。

在設計教學活動時，應具有探究精神與重視提問，引導學生學習，並且靈活運用各種策略，除了知識傳授外，更需提供學生實地踏查、參與互動及力行實踐的機會，以培養學生探究、創造與省思的能力，以及主動學習的態度（社會領綱，2018）。

（二）釐清觀念、建立共識

NNH 的 SHEG 團隊建議教師說明且示範「探究史源」的作法 (Cuban, 2016: 98)，以「引導問題」(guiding questions) 及「放聲思考」(thinking-alouds) (楊秀菁、何思暉，2018：25) 示範與帶領學生進行「精密閱讀」(close reading) 甚或「慢慢閱讀」(slow reading) (宋家復，2018：11)，即是記取 NSS 因為未就學科結構、概念通則、探究發現、

歸納學習等有關觀念作明確界定，以致造成徒增實踐困難的歧異之教訓，由課堂教師作起，務必作到觀念釐清、共識建立的要求。

筆者相信，我等都不樂見只「有所批判」（being critical）、而不「批判思考」（thinking critically）（詹美華、李涵鈺，2018：69），只「探」而不「究」，只玄「思」空想、而不「考」索研究，不務「實」學習、而只虛幌做「作」，只「作」而不從「中」「學」，只「翻」而不「轉」變，只「我改你變」而不「我你同變」，只「變」而不「通」，只走馬看花式地「考」而不細細品味地「察」；不一而足。

觀念的釐清，共識的建立，就由這些看似枝微末節，實皆為深根固本之大要開始吧！

（三）確認教師帶領學生共好求變，為審慎樂觀社會領綱變革成功之不二法門

筆者就自身多年的觀察與理解，以及李涵鈺（2019）所報導，國家教育研究院 RLH 團隊在若干高中進行歷史閱讀教學所發現的問題，為社會領綱變革有可能與 NSS 一樣至多「相對地成功」或「有限地成功」之緣由歸納為三點，而這三點皆種因於「學校教育的文法結構」之互阻仍極為重大：1.教師常以指導學生進行「文本閱讀及思辨探究」費時費事、耽擱教學進度，因而為求不掉落「進度」而趕課，馴至為趕課而不得不常「講」。2.學生咸認教師「講」了才算「教」過，教學原本即是聽教師「講」、再熟記內容把試考好，探究與實作課的考察、田野、參訪讓我們有機會不在課堂聽講、真好，為什麼還要作什麼史料閱讀、思考、書寫？3.師生都對探究與實作課的學習活動如何反映在各種考試，特別是國中教育會考及大學入學考試，深表疑慮，在未澄清之前，似難以大幅度地推廣。

如何記取 NSS 的歷史教訓以及 NNH 的試行經驗，確認教師帶領學生共好求變，為審慎樂觀社會領綱變革成功之不二法門。大家有必要認真思考！謹試論其最要者如下。

(四) 先打通評量之「節目」，則其它易矣

學記有云：「先其易者，後其節目」，是爲人師教學之道。今爲社會領綱變革成功，則當反其道而行，應先打通評量之「節目」，則其它易矣。

評量者，不只限於課堂評量、定期評量，尤指各種公開考試，如國中教育會考、大學入學考試、國家考試、職業證照考試，皆應一體考慮，重視讀寫能力、探究與實作經驗。此一關節打通，學校課堂自然貫通。

近年，由於有關單位的點滴努力，已初見此風漸長，並稍帶動各級學校「知變」、「求變」與「善變」(馮朝霖，2013：116)，然而我等所企求者實爲「多多益善」，力求「止於至善」也！

拾、結論

行文至此，當先總結本文之大要，再反思其不足，並預卜未來可資研究之方向。

一、總結

本文旨在以於美國 1950 至 1970 年代之間、以教材改革爲核心的 NSS 運動爲對象，根據各項適切的文獻進行歷史研究，俾便爲甫公布的社會領綱帶動之變革尋繹若干啓示，並在中文世界留下可資參考與探討的研究成果，於說明 NSS 運動係在因國安危機而展開課改的風潮下，配合眾社會科學競入中小學社會科課程的趨勢而形成之後，指陳其係因時勢遞移與計畫不周等緣故逐漸中止而衰亡。接著，本文於評析其改革計畫的成敗、原因與傳承後，以若干事證縷述其仍代有傳人的可喜現象，並說明以審慎樂觀社會領綱的變革成功綜結本研究之所得的緣由。最後，墊以本結論。

二、論本文之不足

（一）本文所舉事例偏於歷史一科。此乃緣於筆者任教大學師培中心，平日授課、研究或參與課綱研議有關事務，皆集中於此。（二）本文所論述者言說多於實例，此亦受筆者的學者身分之限。

此二者，有待日後為文時，再行斟酌，自研究方法與蒐集資料的技術等方面，尋求補救。

三、未來或可進行之研究

若將本研究視為「美國新社會科運動的始末及其對臺灣社會領綱實踐的啓示」主題之緒論，則日後可再續論者似至少有下列三者：（一）〈為探究與實作探源：由美國新社會科運動談起〉：試為探究與實作的學理基礎與實踐作法，溯其源起、捋其演進、順其發展。（二）〈由學科結構發現到議題反思探究：美國新社會科課改理據轉換的解析與啓示〉：深入解析此二項作法，追溯其根源，敘明其學理，闡釋其實踐的含意。（三）〈美國新社會科運動的教科書研製成果評析與啓示〉：選取該運動的教科書研製成果（包括補充教材及視聽資料），評析其帶動社會科課程與教學改革的功過，並尋繹其啓示。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型、技術型、綜合型高級中等學校——社會領域（2018）。
- 王曉玲（2016）。有「圖」為證？——國中生圖像資料認知的探究。取自 <http://163.14.136.66:8080/bitstream/987654321/11747/1/104SCU00493009-001.pdf>
- 石蘭梅（2016）。數位融入歷史教學的嘗試。《教育研究月刊》，262，37-52。
- 何明修（2014）。社會運動。載於王振寰、瞿海源（主編），《社會學與臺灣社會》（第四版，頁 369-398）。臺北市：巨流圖書。
- 宋家復（2018）。歷史作為一種閱讀方式——六大操作理念與中學教案編寫程序。載於詹美華、宋家復（主編），《歷史閱讀素養：教學設計之理念與實例》（頁 1-15）。臺北市：國家教育研究院。
- 李涵鈺（2019，1月）。在高中歷史課堂教歷史閱讀之問題及因應。《國家教育研究院電子報》，179。取自 https://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=179&content_no=3148&preview
- 陳伯璋（2000）。國防教育法案（美國）。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1309302/?index=3>。
- 單文經（2017）。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。《教科書研究》，10（2），33-66。
- 馮朝霖（2013）。善變。載於林逢祺、洪仁進（主編），《教育哲學——隱喻篇》（頁 105-117）。臺北市：學富。
- 楊秀菁、何思暉（2018）。如何閱讀歷史文本——方法與教學案例研析。載於詹美華、宋家復（主編），《歷史閱讀素養：教學設計之理念與實例》（頁 17-64）。臺北市：國家教育研究院。
- 楊國揚、張茂桂、張懿婷、陳亭潔、黃春木、楊秀菁（2018）。論壇：十二年國民基本教育社會領域課程綱要發展。《教科書研究》，11（1），101-124。
- 詹美華、李涵鈺（2018）。「像史家一般閱讀」教學設計與實作歷程之挑戰與反思。載於詹美華、宋家復（主編），《歷史閱讀素養：教學設計之理念與實例》（頁 65-100）。臺北市：國家教育研究院。
- 盧珊（2010）。美國小學「新社會科運動」之研究（未出版之碩士論文）。上海師範大學教育學系，上海市。
- Announcement for project social studies. (1962). *Social Education*, 26(6), 300.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1970). Defining the social studies: An exploration of three traditions. *Social Education*, 34(7), 743-751.
- Bestor, A. E. (1953). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Beyer, B. K. (1994). Gone but not forgotten reflections on the New Social Studies Movement. *The Social Studies*, 85(6), 251-255.
- Brown, R. H. (1996). Learning how to learn: The Amherst Project and history education

- in the schools. *The Social Studies*, 87(6), 267-273.
- Bruner, J. S. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York, NY: W. W. Norton.
- Bubaker, D. L., Simon, L. H., & Williams, J. W. (1977). A conceptual framework for social studies curriculum and instruction. *Social Education*, 41(3), 201-205.
- Cuban, L. (2016). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Conlan, J. B. (1975). MACOS: The push for a uniform national curriculum. *Social Education*, 39(6), 388-392.
- Dewey, J. (1901). The educational situation. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW1, pp. 259-313). Charlottesville, VA: Intelelex.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW13, pp. 3-63). Charlottesville, VA: Intelelex.
- 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, NY: Teachers College.
- Evans, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70(5), 317-321.
- Evans, R. W. (2010). National security trumps social progress: The era of the new social studies in retrospect. In B. S. Stern (Ed.), *The new social studies: People, projects, and perspectives* (pp. 1-37). Charlotte, NC: Information Age.
- Evans, R. W. (2011a). *The hope for American school reform: The Cold War pursuit of inquiry learning in social studies*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Evans, R. W. (2011b). *The tragedy of American school reform: How curriculum politics and entrenched dilemmas have diverted us from democracy*. New York, NY: Palgrave/McMillan.
- Fenton, E. (1967). *The new social studies*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Fenton, E. (1991). Reflections on the "New Social Studies". *The Social Studies*, 82(3), 84-90.
- Fenton, E., & Good, J. M. (1965). Project Social Studies: A progress report. *Social Education*, 29(4), 206-208.
- Fitzgerald, F. (1979). *America revised: History schoolbooks in the twentieth century*. Boston, MA: Little, Brown & Company.
- Flesch, R. (1955). *Why Jonny can't read: And what you can do about it*. New York, NY: Harper & Row.
- Geortz, W. W. (1994). The New Social Studies: The memoir of a practitioner. *The Social Studies*, 85(3), 100-106.
- Gross, R. E. (1977). The status of the social studies in the public schools of the United states: Facts and impressions of a national survey. *Social Education*, 41(3), 194-200, 205.
- Haas, J. D. (1977). *The era of the New Social Studies*. Boulder, CO: Social Science Education

Consortium.

- Haley, F. (1972). Introduction to project materials analyses. *Social Education*, 36(7), 718-771.
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social studies reform: 1880-1980*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Hiner, N. R. (1973). Professions in process: Changing relations among social scientists, historians, and educators, 1880-1920. *History Teacher*, 6(2), 201-218.
- Jones, P. S., & Coxford, A. F. (1970). Mathematics in the evolving school. In P. S. Jones & A. F. Coxford (Eds.), *A history of mathematics education in the United States and Canada* (pp. 11-70). Washington, DC: National Council of Teachers of Mathematics.
- Kliebard, H. M. (2002). Success and failure in educational reform: Are there historical "lessons"? In H. M. Kliebard (Ed.), *Changing course: American curriculum reform in the 20th century* (pp. 126-137). New York, NY: Teachers College.
- Link, A. S. (1985). The American Historical Association, 1884-1984: Retrospect and prospect. *American Historical Review*, 90(1), 1-17.
- Lynd, A. (1953). *Quackery in the public schools*. New York, NY: Grosset & Dunlap.
- Lynn, L., & Walmsley, E. (2003). *A history of the "new mathematics" movement and its relationship with current mathematical reform*. Lanham, MD: University Press of America.
- Massialas, B. G. (2009). The "New Social Studies": Retrospect and prospect. *The Social Studies*, 100(6), 246-250.
- 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 discipline of history and history education. *The American Historical Review*, 110, 727-751.
- Oswald, J. M. (1993). The social studies curriculum revolution: 1960-1975. *The Social Studies*, 84(1), 14-19.
- Penna, A. (1995). The new social studies in perspective: The Carnegie-Mellon slow-learner project. *The Social Studies*, 86(4), 155-182.
- Pratt, R. P. (1972). Man: A course of study. *Social Education*, 36(7), 742-744.
- Ravitch, D. (1987). Tot sociology: Or what happened to history in the grade schools. *The American Scholar*, 56(3), 343-354.
- Rice, M. J. (1992). Reflections on the New Social Studies: The memoir of a practitioner. *The Social Studies*, 83(5), 224-231.
- Ross, D. (1991). *The origins of American social science*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sanders, N. M., & Tanck, M. L. (1970). A critical appraisal of twenty-six national social studies projects. *Social Education*, 34(4), 383-388.
- Schneider, D. O., & Sickel, R. L. (1979). The status of the social studies: The publishers' perspective. *Social education*, 43(6), 461-4655.
- Senesh, L. (1981). The New Social Science Movement of the 1960s. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(5), 63-73.
- Shaver, J. P. (1992). The new social studies, textbooks, and reform in social studies. *Publishing Research Quarterly*, 8(4), 23-32.

- Shaver, J. P., Davis, O. L., & Helburn, S. W. (1979). The status of social studies education: Impressions from three NSF studies. *Social Education*, 43(2), 150-153.
- Smith, M. (1949). *And madly teach: A layman looks at public school education*. Chicago, IL: Henry Regnery.
- Switzer, T. J. (1993). In retrospect: Sociological resources for the social studies curriculum project. *The Social Studies*, 84(5), 224-229.
- Trace, A. S. (1961). *What Ivan knows that Johnny doesn't*. New York, NY: Random House.
- 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.
- Wald, M. L. (1983). *Dr. Douglas Bush, 86, author and former Harvard teacher*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/1983/03/06/obituaries/dr-douglas-bush-86-author-and-former-harvard-teacher.html>
- White, H. (1978). The burden of history. In H. White (Ed.), *Tropics of discourse, essays in cultural criticism* (pp. 27-50). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.