

# 美國社會科課程的歷史探究

白亦方

課程不是中立的實體，它涉及了學術社群的價值信念與社會思潮。本文藉著追溯社會科的起源，以及其與社會效率說此課程理論之間的關係，來探討學校教育在分配知識與權力時的角色以及課程的本質。文中分別介紹美國社會效率說的起源、主張，以及它對美國社會科成爲一門正式科目的影響。藉由這樣的探討，不但教育工作者能對本身的任務有深一層的體認，對於課程研究領域也能增添其豐富性。透過這個研究，我們可以肯定的說，任何有關課程的現狀或對未來的評估，都應該兼顧它的過去發展與牽涉其中的人物思想與主張，也只有這樣才能避免以偏概全、簡化問題的毛病。

關鍵字：社會科、課程史、美國、社會效率

Keywords: Social Studies, Curriculum History, America, Social Efficiency

## 壹、研究源起

近年來，臺灣的課程領域隨著研究人員的投入與研究方法的多樣性呈現方興未艾的局面，除了課程的實驗設計與發展外，對於潛在課程、懸缺課程等概念的介紹，以及科學實證、人文主義、詮釋批判等理論的充實也比以往要深入許多。然而，就研究取向來說，課程史(curriculum history)的相關研究並不多見。課程的歷史研究著重在學科名稱的出現與發展，顯示各種利益團體在界定和選擇學校知識上扮演的角色(歐用生，民78，82)，批判歷史事件的異同、發生背景，解釋歷史事件的前因後果(黃政傑，民74，175)，而學者的研究卻指出，我國的課程史研究雖然爲數頗多，可惜多半屬於零碎的資料描述，缺少史觀及課程本質的理解(陳伯璋，民76，297)，本文即在嘗試彌補此一缺憾。

## 貳、社會效率說在美國的崛起

廿世紀初期，美國面臨了許多社會、政治、經濟上的變化，例如都市化與工業化的快速發展、企業的擴張、歐洲移民潮的加遽、政治的腐敗、種族的歧視、財富不均等(Laserson et. al., 1985, 7; Sivertson, 1972, 54; Krug, 1964, 270-71)。社會大眾把這些問題歸咎到學校教育的陳腐落伍。過時的拉丁文、幾何和古代史等科目，被認爲是學生道德訓練不足的原因；對於那些不打算進入大學(尤其是移民的下一

代)及高中半途輟學的學生，學校的課程設計也不能發揮其應有的功能(Lybarger, 1981, 43-44)。在這波批評聲浪中，針對移民人數的日漸增加，有人主張，學校的任務之一就是為那些移民者設計出一套適合他們的課程，促使彼等「美國化」。流風所及，一些專家學者遂採用科層體制與工業界的生產模式，將學校組織予以標準化，最高效率的追求也成為學校教育的最佳指標(Boyd, 1978, 580)。

彼德思(Charles C. Peters)可以稱得上是這類學者的代表人物。他認為移民者會對美國傳統文明的傳承與價值構成威脅，而且，除非他們在政治、社會、經濟、衛生等層面能以美國方式來思考、來行動(引自Apple, 1979, 19)，這樣的威脅是無法祛除的。從西元1900年到1925年，為社會效率而教育的觀念與作法在美國逐漸流行起來。按照希佛森與夸格的說法，學校教育的社會任務可以分成兩種：一是社會服務(social service)，二是社會控制(social control)(Sivertson, 1972, 171-182; Krug, 1964, 274)。前者與社會基督教義(social Christianity)(或稱社會安置 social settlement、社會福音運動 social gospel movement)有關，它的要旨之一是在為不幸的人群(例如移民者)提供福利服務；後者則是從優勢團體的立場來對個人加以管理、加以限制。一些教育學者們，直接或間接的投入了當時的社會工作，也多少吸收了社會服務的觀念。堪人玩味的是，他們的作法卻符應了社會控制的基本精神。

就一種課程理論來說，社會效率說的魅力在於它提供了一幅遠景，藉由工作分析(job analysis)、標準化(standardization)、細目化(specification)、成本—效益(cost-effectiveness)分析等課程設計程序，塑造出一種對未來的樂觀與期待。透過社會服務，課程可以和眼前的社會問題密切結合；經由社會控制，課程專家設計出一套規格化的產品來搭配它的應用對象。就多數人來說，社會效率說提供了社會穩定的承諾與保證，但是它卻也忽略了大規模社會變動的可能。就像科學管理(scientific management)的概念一樣，它滿足了社會大眾對一種秩序井然、精確預測的世界憧憬(Kliebard, 1987, 89)。持平的說，沒有什麼工具會比科學實用的學校知識更能促進這樣一種有效率的社會的平順運作。但是，如果不是一些學術先驅的認同，這樣的信念終究無法發揮它的魅力的。

### 參、社會效率說的支持主張

心理學的兩種演變對社會效率說助益頗多：一是心理學理論的發展，二是智力測量工具的演進(Kliebard, 1987, 155)。傳統的官能心理學(faculty psychology)在1901年時受到實證研究者的挑戰。哥倫比亞大學教育學院的桑戴克(E.L. Thorndike)和他的學生伍德渥斯(R.S. Woodworth)在一篇名為「改善單一心智功能對其他功能之效率的影響」的研究中指出，致力於某種心智功能的改善並不代表其他的心智功

能可以隨之增強。後來，桑氏進一步對 8564 個高中生施以智力測驗。他發現那些在起跑線上比他人擁有較多心智功能的人在高中這幾年中進步最多 (Kliebard, 1987, 105-6; Levin, 1991, 73)。事實上，桑氏的團體智力量表不僅提供了按照科學效率精神來將學生予以分類的方法（決定那些人夠資格學習某些知識），它也同時進行了各學科的重要性排序工作。

巴格利 (W.C. Bagley) 是早期社會效率說的倡導人物之一。他認為社會效率是各種教育學說在選擇教育經驗時的最佳效標。舉凡教學科目、知識內容、學生反應形式、習慣細節等都應該以此為準，而教育的基本目標乃在於培養社會上有效率的個體（引自 Krug, 1964, 274; Franklin, 1986, 85）。這樣的看法在 1918 年所公布的「中等教育的主要原則」(Cardinal Principles of Secondary Education) 報告中隱約可見。當時一位社會學教授芬尼 (Ross Finney) 頗為醉心於心理學領域的科學數據資料。在芬氏看來，人類中有一半的人的腦筋頂多只有平均水準，而且在這些人當中，更有為數不少的愚笨者。在芬尼眼中，他似乎「預見了兩套課程：一套為領導者獨享，另一套則為追隨者專用。」(Kliebard, 1987, 110-11)

至於其他的社會學者如斯奈登 (David Snedden)、艾爾伍德 (Charles Ellwood) 及前面提到的彼德思 (Charles C. Peters) 等人都受到洛思 (Edward A. Ross) 「社會控制」一書的影響。洛氏的這本書融匯了斯賓賽的自然法則，把教育當做是「一種整頓的經濟系統——一種間接的社會限制方法。」(引自 Krug, 1964, 250-52)。早在 1880 年代，美國社會學之父沃德 (Lester Frank Ward) 就認為教育事務應該託付給國家，而教育的目標在於社會改良；透過科學知識的傳播，人類可以做出適當的決定 (Sivertson, 1972, 68-9)。芝加哥大學一位名叫斯摩爾 (Albion W. Small) 的學者在 1896 年的一場對全美教育協會 (National Education Association) 講演的結尾中說：「教育學者們不應該把自己看作是兒童的領導人，而應該是社會的製造者。」(引自 Krug, 1964, 251-55; Sivertson, 1972, 158)。另一位社會學者吉丁斯 (Giddings) (斯賓賽的學生之一) 則同意社會達爾文主義 (social Darwinism) 的自然法則，認為不平等是社會演進的必然結果，不論政府或個人，很難去改變這種情形。換句話說，道德與社會的重整沒有辦法寄望直接的干預，而應該先循科學法則（尤其是經濟法則）的途徑。此外，吉氏的智力分類法也影響了後來 1910 年代，領導美國中等教育重組委員會 (Commission on the Reorganization of Secondary Education) 所轄社會科委員會關鍵人物強斯 (Thomas Jesse Jones) 的想法。

對於經濟法則的解釋，庫伯利在 1916 年曾有這麼一個比方（引自 Kliebard, 1987, 116）：

每個生產標準產品的製造業——都會聘請一組效率專家來負責研究、測量、試驗工廠產品的生產程序。就某個角度來說，我們的學校就是工廠。在這裡面，原料

(兒童)透過加工處理，可以用以滿足生活上的各種需求。

按照這種比方，學校的教育過程無非是最大利益與標準化產品的代名詞，也等於是對專家、技術賦予無可懷疑的信賴。鐵勒(Frederick Winslow Taylor)在他1911年的著作「科學管理的原則」(Principles of scientific management)中將這種理念發揮得淋漓盡致。泰氏的論點主要強調工作的細步分析與重新排序，以追求最高效率。透過詳細的觀察，把工人完成交付任務的情形記錄下來，同時確認工人們遵照預定步驟的程度。由此，鐵氏跟他的信徒們把效率與最低成本、最大獲益劃上等號。這樣的信念，經由巴比特(Bobbitt)、恰特斯(Charters)、斯奈登(Snedden)等人的努力與提倡，得以被忠實的轉用到教育領域中。

1911年，巴比特在他的「課程」(The Curriculum)一書中坦承：「人類生活儘管有所差異，它只不過是一些特殊活動的表現。為生活而準備的教育必然是針對這些特殊活動做適度準備的教育。」在巴氏1924年的另一本著作「如何製作課程」(How to make a curriculum)中，巴氏認為：「教育主要是為成人生活而設，不是兒童。它的基本責任是為五十年的成人生活作準備，而非兒童、青少年的廿年。」巴比特認為，教育的成功除了釐清教育對象之外，在課程方面更要努力消除教育上的浪費。因為在經濟生產世界中，成功的主要秘訣在於事先決定，教育專家們應該「把教育目標予以特殊化。」(引自Drost, 1967, 47; Kliebard, 1992, 85; Franklin, 1986, 102)簡言之，巴比特的課程主張不外強調三點：效率社會的重要、課程分化的必要以及技術優位的確立。

恰特斯則透過活動分析(activity analysis)來處理課程問題。1929年左右，恰氏把活動分析的技術應用到一些職業領域的課程設計上：秘書、圖書館員、藥局人員、與師範教育；甚至恰特斯還嘗試設計了如何扮演女人角色的課程。對巴、恰二人來說，各種職業角色的差別不僅僅在於字面的意義，它們也是用來培養未來沒有私心、互相幫助的個體。同時，在團體經濟下，這些個體必需擁有特定工作角色所需的知識與技能(Kliebard, 1987; Franklin, 1986, 113)。

由於現代世界將職業畫分再三，在斯耐登眼中，學校的教育也必須因應設計。斯氏認為課程是由一種叫做peth的小單位組成，而這些peth可以組合成「束」(strand)，環繞在成人生活的周圍。斯氏也以「堆組」(lotment)一詞來代表一般學習者在60個工作小時內所能完成的份量(Saxe, 1991, 127)。我們不難看出，斯奈登的教育觀念忠實的複製了鐵勒主義(Taylorism)的工業觀。斯氏相信，「沒有誰非選讀某些課程不可，除非他的需求是經過驗證的；」相反的，「如果沒有適當能力與應用的成熟度，也沒有人有資格選讀那些課程。」(Snedden, 1931, 15)斯氏以為，人類的功能運作可以概分成兩類：生產與消費。如果用職業教育來提供那些生產者，用博雅教育來服務消費者，人類的功能便可充分發揮，否則，效率的損失將無

法避免。

儘管許多早期的社會科學家和學校改革者一本佈道與宗教的初衷，想要透過由內而外的程序來協助社會低下階層的人們，但是諷刺的是，這些好意與努力卻導致預期之外的結果，例如能力分班及科層體制化的變本加厲。社會科的崛起和往後的發展正可以用來說明這種矛盾。

## 肆、社會科的根源與看法

賴伯格和薩克斯的研究(Lybarger, 1981, 106; Saxe, 1992, 267-268) 都一致指出，「社會科」一詞可以溯源自英國人波頓(Sarah Bolton)於1880年所寫的一篇文章「英國社會科」(Social studies in England)。至於在美國，1897年時一位社會學者豪爾斯(Ira Howerth)提出組織「社會研究俱樂部」的構想，希望大眾可以在這類的社團中從事社會狀況及社會問題的研究。之後，社會科一詞獲得社會福利主張者的青睞。彼等將社會科學上的簡化發現，用來改善工業化、都市化所導致的人類不幸。與其把美國社會科的誕生認為是優勢團體企圖維持其既有權力與地位於不墜的結果，我們倒不妨把它看做是學術社群嘗試解決社會不幸問題時的一種承諾。

1890年代的美國歷史教科書，內容多半是古希臘、羅馬的神話與傳說、革命英雄、新世界開拓者、以及其它用來提倡愛國主義與道德觀念的故事(Saxe, 1991, 30)。至於目前較常使用的社會科一詞——包含歷史、政府、政治、經濟等概念——則與強斯(Thomas Jesse Jones)於1905年在維吉尼亞州漢普敦學院(Hampton Institute, Virginia)開設的一門「社會科」有密不可分的關係。強氏跟他在哥倫比亞大學的老師吉丁斯(Franklin Giddings)一樣，認為社會達爾文主義與行善主義(do-goodism)雖然含有濃厚的種族主義味道，但是仍然是不可或缺的。強斯的博士論文以紐約市居民為主要的研究對象，在論文的結論部分，強氏指出，紐約社區居民的特徵不僅可以從住家的地理位置顯現，更可以推估到彼等的民族、宗教、國籍等相關因素。因此，他主張，「每一種可能的作為都應該針對各種外國人來做調整，使他們成為理想的盎格魯薩克遜人」(引自Kliebard, 1994, 5-16)。這樣的見解正好呼應了我在前面曾經提到的吉丁斯的智力分類論及彼德思美國式認可的說法。

1903年時，強斯擔任漢普敦學院社會學暨歷史學系的系主任。這所學校是由一位名叫阿姆斯壯(Samuel Chapman Armstrong)的白人企業家於1868年所創立。該校的教學任務則是以非裔、印第安學生的手工訓練為主。強氏的課程安排不同於傳統的歷史或社會科學研究，他設計了一套包含公民、經濟學、社會學的教材；一方面藉此彌補學生其社經地位的劣勢，另一方面則企圖解決社會所面臨的許多問題。例如，公民教材有三分之二的份量是擺在公共福利課題上，而相對的，對於政府的運

作則很少涉及；在經濟學方面，財貨的明智消費則是教學的重點。賴伯格的研究指出，漢普敦學院的教育內容可以歸納成兩部份：一是社會與道德問題的立即解決，二是對科學萬能的擁戴 (Lybarger, 1981, 47)。強氏根據他個人的觀察，提出一些頗有爭議性的看法。例如，強斯認為黑人較喜歡火腿而不是牛肉；偏好脂肪、甜食而不是比較營養的食物；印第安人在飲食上也幾乎完全取決於口味；在經濟勞動力方面，黑人和印第安人尚未達到白種人的水準。自然，他認為社會科的內容應該強調良好家庭的要素、公民資質的責任與義務、教育的成本與意義、勞動的地位與節儉的重要性等。

然而，就如同克利巴所指出，原來強斯等人想要提昇那些社會文化不利學生的水準，但是他們的作法卻也同時界定了服務對象在政治上的劣勢 (Kliebard, 1994, 24-25)。強斯承襲了吉丁斯的智力分類論，承認這樣的論點在科學效度上值得信賴，在政治考量上令人信服。但是，一些專業的語言與命令把它首先應該服務的對象貶低到「蒙恩者」的角色。如此一來，一個和諧、有效率的社會於焉誕生，一個勞力分工、各司其職的機制得以不被質疑。

在強斯的領軍下，社會科委員會 (Committee on Social Studies) 於 1913 年時，提出高中社會科應該包括的主題 (Sivertson, 1972, 304-305)：

社區健康、居所與家庭、大眾休閒、優良道路、社區教育、貧窮者的照顧、犯罪與改革、家庭收入、銀行儲蓄與生活保險、人權與財產權、強盜集團的衝動行為、傳統的自私保守主義、公共設施。

審視以上內容，我們不難看出學校知識的重點在於實際社會功能與社會技巧的追求，以及學校教育與慈善團體（或社會安置運動者）共同謀求和諧社會秩序的一步調。

1916 年，社會科委員會的總報告「中等教育的社會科」(The Social Studies in Secondary Education) 經由秘書唐恩 (Arthur William Dunn) 整理後正式問世。這分報告的一開頭就強調，現代教育的關鍵在於社會效率。中等教育階段的社會科包含兩個循環圈 (cycles)。對七到九年級的國中圈 (junior cycle) 而言，社會科包括地理、歐洲史、公民；九到十二年級的高中圈 (senior cycle) 則涵蓋了歐洲史、美國史及民主問題 (Kliebard, 1994, 22-23)。

由這份報告的文字看來，似乎課程的分化可以用那些移民者的能力不足來加以合理化。在唐恩的文章中也這麼說到：「很明顯的，如果移民者想要成為社區內有貢獻的人，他們必須充分的與周遭的美國群眾混合，並且在精神、原則方面都要成為美國人。」（引自 Sivertson, 1972, 428）又一次，我們不難注意到唐恩與強斯的類似性。同時，唐氏更是斯摩爾 (Small) 的學生之一。唐恩的課程報告或許是公立學校第一個社會科課程的代表作，但是它強調的社區概念顯然又是為了社會效率而

存在。

社會效率說的倡導，在1918年由中等教育重組委員會(Commission on the Reorganization of Secondary Education)所發表的「中等教育主要原則」(Cardinal Principles of Secondary Education)報告時達到了巔峰。當時的委員會主席金斯利(Clarence Darwin Kingsley)對於社會科這個新生兒的成長扮演了舉足輕重的角色(Saxe, 1992, 269)。當金氏還是研究生時，如同強斯般，他的碩士論文「對紐約市無住屋者的處理之道」也是以貧窮不幸者為研究對象；金斯利同時選修了吉丁斯的社會學，也在1912年時擔任過斯奈登(時為麻瑟諸賽州的教育委員)的助理。金氏所領導的中等教育重組委員會更推廣著名的課程七大目標：健康、掌握基本過程、良好的家庭成員關係、職業、公民資質、休閒的善加利用、倫理特質。這七大目標不但引導著課程的功能取向發展，也隱約表達對社會效率說的擁護(Kliebard, 1987, 111-114)。

由社會科委員會於1915年出版的「社區公民的教學」報告中，我們可以更深入瞭解企業與教育的親密關係。這份報告的作者群包括了伯納德(Barnard)、凱瑞爾(Carrier)、唐恩及金斯利等人。他們認為，公民教學所傳授的中心思想就是服從、有益、禮貌、準時等價值。在伯納德與一位名叫伊凡斯(Evans)的委員所合撰的一本名稱為「過生活」(Getting a living)的教科書中，有段文字是這樣敘述的：「所謂的商業倫理指的是——雇主對員工有一種期待的權利，也就是服從、禮貌、有益、真正準時、自我控制、勤勉等——簡單的說就是公民價值。」有意思的是，我們也可以從強斯1908年的著作「漢普敦的社會科」(Social studies in Hampton)中找到類似的影子(Lybarger, 1981, 75-79)。強斯在書中不只一次的表達，希望從漢普敦畢業的學生未來能夠在工作崗位上更聰明、在困境下更有耐心、對往後抱持更大希望。

這樣的一種謹守商業規則與公民美德的結果，學校教育、知識(如社會科)、以及其伴隨的預設成為道德矯正與促進社會和諧的工具，而不是心智的成長與自我興趣的啟發(Saxe, 1991, 176)。此外，不論我們從機構組織或學術主張的角度來看待這樣的連鎖關係(從漢普敦學院、社會科委員會、到中等教育重組委員會，或從強斯、唐恩、到金斯利)，有一件事是可以肯定的：社會機制、社會風潮、學術社群觀點之間的互動關係非常複雜，想要從單一角度來論釋某種課程理論(如社會效率說)或某種學科(如社會科)的源起與發展是比較天真的想法。某種理論的盛行或某一學科的誕生，應該把它當作是在特定時空背景下，一些利益團體相互競爭、彼此影響下，所產生的許多可能結果中的一種。以下我嘗試由另外一個角度來談社會效率說與社會科的關係。

## 伍、對社會效率說的警議

當鐵勒主義(Taylorism)日漸受人矚目之際，反對之聲亦不乏其人(Krug, 1964, 283)。例如，一位任教於鮑德溫學院(Bowdoin College)的麥孔尼(James L. McConaughy)認為，學科的價值應該從愉悅的角度來考慮，而不是功利。愛荷華州一位名為哈里斯(James Harris)的教育局長則駁斥社會效率說，認為它忽略了生活的反省面和沉思面。

社會效率說之所以受到大眾的青睞，主要在於它對公共教育投資的經濟報酬充分具備了說服性高的語言與技術，同時它也滿足了大眾對科學式課程設計方式的嚮往。就某方面來看，效率代表的就是用最低的成本追求一個特定的目標或經濟報償，用以確定卓越為何物。然而，人們卻忽略了這些有形的收益卻是冒著犧牲心智啓蒙與追求平等的代價，以換取維持現狀的共識(Laserson, McLaughlin & Bailey, 1985, 53; Windham, 1972, 542)；鐵勒、庫伯利、巴比特、斯奈登、恰特斯等人都認同生產線分化的確定性與必要性。依照企業式的思考邏輯，生產線的成功要靠過程的細步化，將之分解為簡單、例行性的動作，以便「一般」工人也可以發揮出「高級」工人的效果；最大的產量可以經由有效的管理來予以保證。若以斯賓賽的語言來說，科學知識不僅是最有價值的，它也是唯一的(Drost, 1967, 51)。一旦這樣的作法和假定被用到教育上，手段和目的被截然二分，後果很是堪慮。克利巴批評的好：

心智活動的欣喜感被急迫所取代，尋獵的悸動被轉換成有效的扼殺，而旅途的驚豔也變成終點的冷漠追求(Kliebard, 1992, 130-131)。

類似於工人們對本身工作的疏離感，教育上的分殊化也徹底的抑制了學生們參與整個教學活動的意願與希望。學生們經由不同的程序（例如課程分化或能力分班）受到操控——就像堆積如山的原料等著被送上輸送帶一般——以便成為某種預定的社會角色，發揮其應有的功能。這樣一種方法與目的的切離，預言了教學上開展個人最大潛能的失敗。當我們批評科學管理時，並不是拒絕科學的本身，只是，對於表象的技術專家政治以及對科學發現結果的簡化運用，我們實在找不到值得驕傲的地方。

教學前先詳述教育目標的作法在此也值得討論一下。預先決定教學目標跟事前提定師生活動的範圍其實是相差不大的。例如，巴比特與恰特斯針對不同的職業角色（甚至如何當一名女子）整理出一系列他們認為合理的目標。他們假定，藉由某些途徑設定教學效標，預定的教學目標——有效率的社會成員——便可以達成。例如，徵詢人們心目中所謂的優秀圖書館人員，再按照調查結果設計教學活動，以便培養一位盡心盡力的圖書館員。然而，這樣的作法仍然不能回答兩個基本問題：第一，目標是否非要預先詳細敘述不可？第二，是否任何活動（或職業）都可以簡化成個別與次級的部分？



解決上述基本問題前，有兩個課題我們也不應忽視：學校教育功能的道德論戰與教育目標的過濾選取過程。究竟學校教育的真正功能與角色是什麼，教育目標的選擇是否為價值中立的。如果教育人員對這兩個課題沒有加以嚴肅的處理，對於後續行動的必要性與個人角色的定位，恐怕還是含糊不清的。

杜威曾寫到：「也許，對今天大多數的人來說，所謂的世界知識，最明顯的涵義，便是一堆經由他人所定的事實與真象。——有句話倒是不假：教育必須首先是人性化的，然後才是專業的。不過，往往說這句話的人，其心目中的『人』指的只是一種極度專門化的階層：那種固守昔日古典傳統的飽學階級」(Archambault, ed., 1974, 366-371)。

在社會效率說的環境背景下，「古典傳統」終於被「科學式的課程設計」所取代。如果我們把學校知識當作是一種歷史變遷、社會建構的產物，或許我們可以認清，那些優勢團體擁有力量，使得他們主張的課程得以合法化。只有我們體認到，課程的設計必須先考慮基礎問題，然後再談細節部分；教育的最終價值在於一種啟蒙的心靈與個體能力的充分釋放，我們才能開始認真去思考潛藏於社會、學校、知識下層的社會控制、利用、與支配的本質(Berstein, 1977, 85)。

## 陸、社會效率說與社會科

得力於社會效率說的微妙語言，在強斯的漢普敦學院課程及上述的報告中，所謂的同質性隱喻(metaphor of homogeneity)得以發揮它的功效。儘管教育的對象為多元組成，來自的不同膚色、民族、地域與語言，使得彼等各自背負著不同的文化傳統與社會價值。同質性的隱喻使得那些課程與教學的接收者變成一群按照特殊方式思考、感覺、經驗的單一集合體。於是，令人憎惡厭煩的社會脫序問題、政治擾攘現象得以消弭(Clements et. al., 1966, 12; Lybarger, 1981, 277-278)。對於改革，一般人常見的誤解是，干預就是進步，變化就代表好，只要新的技術或新的方案能夠增進效率、秩序與效果，美好世界便指日可待(Popkewitz, 1991, 1)。社會科從一開始就汲汲於取代傳統的學科，打算藉著社會成員職業功能的發揮、負責盡職的社會態度的培養來改善社會，並透過分化的教育方案來實現繁榮企業經濟的允諾。換句話說，對於那些窮苦的不幸人們來說，社會科不再是追求社會公平與人類尊嚴的動力，而只不過是另一種依照效率量尺來增加外鑲報酬的手段。學校教育與人性的啟發、手段與目的間，不再是相互依存、彼此互動的關係，而變質為主從尊卑的標記。

即使是部分現今的美國社會科課程，多少都跟數十年前的那些假設、作法有關。例如，環境擴充(expanding environment)的取向主導著社會科的課程設計，認

為社會科的課程順序與範圍應該由自我、家庭入門，然後再探討區域、社區、美國史，最後則以世界史地作為結束 (Akenson, 1987, 155; LeRiche, 1987, 142)。這樣一種充斥於中、小學社會科教科書市場與州政府指引的普遍原則，不但融合了心理因素，也跟學校企業化行政模式的興起彼此呼應。然而，儘管它結合了效率與科際整合的設計精神，強調由兒童觀點出發，卻也間接的漠視了學生的想像力與創造力，更限制了教師的教學彈性與課程自主空間。在中等學校方面，社會科課程設計者感受了許多來自學校圍牆外的呼聲與要求。這些聲音多半源自現代化與社會變遷的結果；為了回應學生、家長、社區民衆的強烈需求，課程設計者在社會科中添加了許多教材，希冀謀求特殊問題的解決之道。舉例來說，美國社會面臨著未成年懷孕、藥物濫用、青少年犯罪、毒品吸食、性別與種族歧視、污染、失業、財富分配不均等問題，社會科的內容便順理成章的增添了性教育、毒品教育、法律教育、多元文化主義、環保、職業專門化、消費者教育等課題，對於學校教育的真正任務與限制並未予以認真思考；換句話說，無條件的添加應急性的教材就等於是犧牲啓蒙洞見的代價，來換取眼前需求的滿足和立竿見影的效果。

## 柒、結語

課程學者卡爾在「課程研究」(Curriculum Studies) 期刊的創刊號中曾經寫道 (Carr, 1993, 7-8)：

課程跟課程的理論化從來不是靜態、一成不變的。——任何一種課程理論其所包含與描述的事物都可以把它看作是一種社會建構與歷史演進下的文化產物；——為了回應不同的社會環境與不斷變化的文化狀況，（它們）是連續產生與再製的。

從本文的開始，我就強調對於課程的論戰，應當用歷史回溯的方法來加以處理的必要性與重要性。因為，課程或學校科目的論戰不僅是一種長期、動態的型塑（與再型塑）過程，在性質上它更屬於一種道德的辯論，以便爭取為所謂的「良好社會」下定義的機會。美國社會科就是一個很好的例子。藉此我們更可以肯定的說，任何有關課程的現狀或對未來的評估，都應該兼顧它的過去發展與牽涉其中的人物思想與主張，也只有這樣才能避免以偏概全、簡化問題的毛病。

其次，我們應該把社會效率說與美國當時的政治、社會、經濟背景的互動看作是一種複雜的現象，而不是理性、絕對的解釋。受到來自都市化、工業化的衝擊，以及心理學、社會科學進展的影響，萌芽於漢普敦學院的社會科逐漸的蛻變了它的角色：剛開始它是由人道動機的考量出發，想要透過社會安置與慈善行為來拯救那些黑人或印第安人的子弟，後來轉變為提供全美國各中等學校社會科課程的正式建議案。誠然，社會效率說本身就是一種矛盾的雙向隱喻：一方面它標榜著運用詳述

目標與鉅細靡遺、無可挑剔的技術，來保證標準產物的達成；一方面，它本身並不是相當具體的概念，這樣的模糊特質使得它的威力得以發揮得淋漓盡致，風行草偃於社會各個層面（當然包涵了課程領域），並且得以護衛其社會控制本質的正當性。社會科發軔於提昇道德的任務，認同一個穩定的社會，但是在宣導推廣的過程中，迷失了它的方向，不自覺的提供了一個有助社會效率說散發其魅力的場所，而成為維持現狀的又一種工具了。探討美國社會科的起源，其實我們不也在思索學校教育之所以存在的原因嗎？！

## 參考書目

- 呂若瑜（民83），我國國民小學社會科課程發展之研究。師大教育研究所碩士論文。未出版。
- 林瑞榮（民77），小學社會課程的發展趨勢及其啓示。師大教育研究所碩士論文。未出版。
- 孟湘砥、胡若愚主編（W.F. Connell原著）（民82），*近代教育史*。臺北：五南。
- 陳伯璋（民76），*潛在課程研究*。臺北：五南。
- 歐用生（民78），*質的研究*。臺北：師大書苑。
- 歐用生（民79），我國國民小學社會科「潛在課程」分析。師大教育研究所博士論文。未出版。
- 黃政傑（民74），*課程改革*。臺北：漢文。
- Akenson, J.E. (1987). Historical factors in the development of elementary social studies: Focus on the expanding environments. *Theory and research in social studies education*, 15(3), 155-171.
- Anyon, Jean. (1979). Ideology and United States history textbooks. *Harvard educational review*, 49(3), 361-387.
- Apple, M.W. (1988). Social crisis and curriculum accords. *Educational theory*, 38(2), 191-201.
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). N.Y.: Routledge.
- Apple, M.W. & B.M. Franklin (1979). Curricular history and social control. In Carl Grant (Ed.), *Community participation in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Archambault, R.D. (Ed.)(1974). *John Dewey on education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*, volume 3 (2nd ed.). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. (J.B. Thompson edited and introduced, G. Raymond & M. Adamson translated). MA: Harvard University Press.
- Carr, Wilfred (1993). Reconstructing the curriculum debate: An editorial introduction. *Curriculum Studies*, 1(1), 5-9.
- Chubb, J.E. & T.M. Moe (1990). *Politics, markets & America's schools*. Washington: The Brookings Institution.
- Clements, H.M., Fielder, W.R. & Tabachnick, B.R. (1966). *Social studies: Inquiry in elementary classroom*. Bobbs-Merrill company, Inc.
- Drost, W.H. (1967). *David Snedden and education for social efficiency*. WI: The University of Wisconsin Press.

- Franklin, B.M. (1986). *Build the American community: The school curriculum and the search for social control*. PA: The Falmer Press.
- Kliebard, H.M. (1987). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. N.Y.:Routledge.
- Kliebard, H.M. (1992). *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory*. N.Y.: Routledge.
- Kliebard, H.M. (1994). *That evil genius of the negro race: Thomas Jesse Jones and educational reform*. Unpublished manuscript.
- Krug, E.A. (1964). *The shaping of the American high school*. N.Y.:Harper & Row.
- Laserson, M., Mclaughlin, J.B., Mcpherson, B. & Bailey S.K. (1985). *An introduction of value: The purpose and practices of schools*. N.Y.: Cambridge University Press.
- LeRiche, L.W. (1987). The expanding environments sequence in elementary social studies: The origins. *Theory and research in social education*, 15(3), 137-154.
- Levin, R.A. (1991). The debate over schooling: Influence of Dewey and Thorndike. *Children education*, winter, 68(2), 71-75.
- Lybarger, M.B. (1981). *Origins of the social studies curriculum: 1865-1916*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Mehlinger, H.D. (1992). The national commission on social studies in the school : An example of the politics of curriculum reform in the United States. *Social education*, March, 149-153.
- Oakes, Jeannie (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Popkewitz, T.S. (1977). The latent values of the discipline-centered curriculum. *Theory and research in social education*, 5(1), 41-60.
- Popkewitz, T.S. (1978). Educational research: Values and visions of social order. *Theory and research in social education*, 6(4), 20-39.
- Popkewitz, T.S. (1991). *A political sociology of educational reform: Ppower/Knowledge in teaching, teacher education, and research*. N.Y.: Teachers College Press.
- Popkewitz, T.S. & Tabachnick, B.R. (1982). Theory and social education: The theme and issue, *Theory and research in social education*, 9(4), iv-viii.
- Popkewitz, T.S. & Tabachnick, B.R. & Wehlage, G. (1982). *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. WI: The University of Wisconsin Press.
- Rossi, J.A. (1992). Uniformity, diversity, and the "new social studies." *The social studies*, 83 (1), 41-45.
- Saxe, D.W. (1991). *Social studies in schools: A history of the early years*. N.Y.: SUNY Press.
- Saxe, D.W. (1992). Framing a theory for social studies foundations. *Review of educational research*, Fall, 62(3), 259-277.
- Sears, J.T. & Marshall, J.D. (Eds.)(1990). *Teaching and thinking about curriculum: Critical inquiry*. N.Y.: Teachers College Press.
- Sivertson, S.C. (1972). Community civics: Education for social efficiency. Unpublished doctoral dissertation. WI: University of Wisconsin, Madison.
- Snedden, D.S. (1931). *American high schools and vocational schools in 1960*. N.Y.: Teachers College, Columbia University.

- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Whelan, M. (1992). History and the social studies: A response to the critics. *Theory and research in social education*, winter, 20(1), 2-16.
- Whitehead, A.N. (1957). *The aims of education*. N.Y.: The Free Press.
- Windham, D.M. (1972). The efficiency/equity quandary and higher educational finance. *Review of educational research*, 42(2), 541-560.

白亦方，現任國立花蓮師範學院社會科教育學系副教授