

社會科中的議題中心課程：歷史性探究

鍾鴻銘

本文旨在探討社會科議題中心課程的歷史演進過程。議題中心課程起源自 1916 年社會科報告書中的民主問題課程。1920、1930 年代，社會重建論者 Rugg 亦倡議議題中心課程，並編製一系列議題中心社會科教科書。1960 年代的新社會科課程改革運動，亦有部份學者戮力為議題中心課程建立理論。新社會科課程改革運動式微之後，又有批判教育學主張透過議題中心的課程與教學，培育學生的批判能力。晚近，社會議題中心課程含蓋的議題益趨廣泛，教學策略則益趨多元。

關鍵字：議題中心、問題本位、社會科、課程史、爭議議題

作者現職：國立宜蘭大學博雅教育中心副教授

通訊作者：鍾鴻銘，e-mail: hmjong@niu.edu.tw

壹、前言

Rossi (1992) 曾謂，社會科教育工作者不僅忽視其專業之歷史，亦常常忽視其課程史。然而細究社會科之課程史，往往有助於吾人洞察社會科課程中的一致性或多樣性，以及其中之緣由。Barr、Barth 與 Shermis (1978) 曾將社會科課程區分為三種傳統，分別為：視社會科為公民資質傳遞；視社會科為社會科學；視社會科為反思性探究。其中反思性探究即屬議題中心課程。可見議題中心課程「是社會科最強傳統之一」(Evans, 2001, p. 295)。有鑑於此，本文嘗試以議題中心課程為主題，透過歷史考察，瞭解其在社會科課程中的演進過程。

Ochoa-Becker (1996) 指出，所謂議題中心課程乃是運用公共議題以強調爭議議題即是社會科之內容。在議題中心課程教與學的過程中，其不欲提供學生正確的答案，而是強調應使學生學習如何檢視重大議題，並成為日常生活中的睿智決定者。在社會科學者間，問題本位課程與議題中心課程往往交替使用。問題本位課程中的問題究何所指？Shermis 與 Barth (1983) 認為，J. Dewey 是較早深入探究此詞之定義的學者。Dewey 以為，真正的問題產生自個體知覺到情緒的衝突，識見的缺乏或不一致。或言之，當事務先前已解決之狀態開始受到擾動，而其產生之張力亟須個體加以排除，此時問題便已產生，而所謂的問題解決必然始自於問題的內化。Evans、Newmann 與 Saxe (1996, p. 2) 認為，吾人之所以認為某一事物為有問題的，乃因其並無最終正確或一致性的解答。但儘管如此，某些答案暫時可能是更好、更有效的解決方案。問題本位課程之目的不僅在於向學生提出問題，使其具有問題意識，更在於使學生學會提出可辯護性及心智上圓滿而周全的答案。

在社會科的發展史中，議題中心課程究竟緣起於何時？學者或有不同見解。Evans 的博士論文即是以問題本位課程發展的歷史為題材。Evans (1986, p.7) 指出：

「問題取徑」(problem approach) 此詞在不同的時間點上對不同的社會科教育工作者而言，意謂著不同的事物。此一模糊性使得「問題」成為一載具，在其間社會教育工作者遞送不同的問題及問題取徑觀念。教導社會問題最早的取徑，是涉及以問題或議題的形式，直接教導知識、態度與技能，意欲將個體形塑成具事先決定之社會性格之人。此一取徑假定藉由使其成員在職業上更有效用且更負社會責任，便可改善社會。...。做為一總體原則，此取徑

倡導明確的公民傳遞。

透過教科書分析，Evans 發現 19 世紀末此種問題取徑的教科書已零星出現於美國。Evans 的研究與 Saxe 的見解頗為接近。就 Saxe (1991) 而言，社會科乃發端於 19 世紀下半葉美國的社會福利運動及社會改良運動，此時由於社會鉅變，導致美國社會問題滋生，是故社會科的發軔期即有議題及問題之特性，而其結果即是 1916 年社會科委員會最終報告書《中等教育社會科》(The social studies in secondary education) 的出現，此一報告書正式確立社會科成為學校裡的課程領域。在此報告書中提出雙環的課程計畫，其為 12 年級中學生提供一種民主問題 (problem of democracy, POD) 的課程，此亦為社會科問題本位課程的緣起。或言之，民主問題課程「標誌著第一個以社會議題為中心的全國性學程計畫」(Stanley & Nelson, 1994, p. 271)。

貳、民主問題課程

議題中心課程之所以於二十世紀初期正式出現，究其原因在社會轉型的過程中問題迭出，有識之士開始嘗試將課程重心從文化資產之傳承轉向社會之改良，或是將焦點從過去轉向現在。Barr、Barth 與 Shermis (1978, p.104) 指出：「首度努力致力於發展直接與當代社會境況相關之社會科計畫發生於 1916 年。」Barr 等人以為，在受教育人口有限且社會秩序穩定的年代，公民資質與社會科學兩種社會科教育傳統被視為合理而自然。然在社會變遷步調加劇之際，反思性探究的社會教學觀因應而生。1916 年中等教育重組委員會轄下的社會科委員會發表其最終報告《中等教育社會科》。在此報告書中，「委員會建議學生並非藉由記憶歷史內容而是藉由在日常生活中練習作決定而成為有效率的公民。」(U.S. Bureau of Education, 1916, p.105) Totten 與 Fallace (2012) 在〈社會議題教與學的歷史〉(The history of teaching and learning about social issues) 中指出，隨著 1916 年社會科委員會報告書的出版，社會議題之教與學首度進入課程，而此社會議題課程即民主問題課程。《中等教育社會科》中建議於 12 年級時為學生提供民主問題課程，此堪稱是議題中心課程之嚆矢。在證成民主問題課程之時，委員會開宗明義指出：

一般人皆同意，在高中最後一年應有社會科終極的課程，其目的在給予某些社會生活的重大問題能有更明確的、全面性且深入的知識，且因而能獲得更睿智及積極的公民資質。如同此前之學程，其乃為學生「現時之需求」而提

出，而且應該建立在先前學生教育之上，特別是公民與歷史。(U. S. Bureau of Education, 1916, p. 52)

之所以由知識的學習轉向重要議題的研究，報告書指出其原因是吾人在真實生活之中所面臨的是問題或情境而非科學，而各種科學之學習應有助於吾人解釋這些問題與情境。且每一個問題或情境皆涉及多個面向，因而需諸多科學提供相關知識。報告書中以移民為例，就經濟學而言，其涉及勞動力的提供及工業化等問題；就社會學而言，其涉及人口的分佈與移動等問題；就政治學而言，其涉及彼等之政治理想等問題。除此而外，議題中心課程所欲培育之作決定的能力亦為報告書所提及，報告書指出：

從中等教育的目的來看，青少年獲得任何或所有社會科學的全面知識並不那麼重要，重要的是其應體驗及練習當遭遇社會現象時能對其進行觀察，應使其瞭解每一個社會問題都是多面向的且是複雜的，而且他必須獲得唯有在冷靜的思考所有可獲得之資料的基礎上形成社會判斷的習性。對此，委員會相信其最佳成就之道在於，當其在真實情境之中發生之際加以處理，以及當事態要求對問題中的情境需有全面理解之時，能浸淫於所有社會科學的材料之中。(U. S. Bureau of Education, 1916, p. 56)

Totten 與 Fallace (2012) 指出：「就理論層次而言，此（民主問題）學程設計透過跨科際之方式，探究諸如貧窮與移民等現時社會問題。」(p. 2) Totten 與 Fallace 進一步指出：「對社會科委員會而言，民主問題課程究何所指？此時期學者大部份關注的是為現代化經濟所帶來之都市化、移民與工業化問題。進步主義學者，包括社會科報告書的作者，意欲緩和此一轉變。」(p. 3) 由此足見，問題本位課程之進入課程之中，有其一定的歷史背景。社會科委員會的主席 T. J. Jones 及秘書 A. W. Dunn 皆為社會學家，兩人分別師承著名社會學者 F. H. Giddings 和 A. W. Small，且同具社會改良傾向。

民主問題課程之所以採取跨科際取向的課程組織方式，則是個別之社會科學努力相互競奪在課程保有一席之地之妥協結果。為回應課程過度擁擠之狀況，委員會結合政治學、社會學、經濟學的內容，並將其融合成檢視實際問題或議題的學程 (Evans, 1986)。或言之，「起初其之所以受到倡導，乃因為教育工作者相信過度擁擠的中等學校課程，難為政治學、經濟學及社會學等必要之個別學程挪出空間。」(Alilunas, 1964, p. 11) 除了知識過於擁擠的因素外，知識的統整亦是採取跨科際課程組織方式的主因。委員會之所以建議研究問題，

其目的在幫助學生統整知識、資料與資訊。其理論預設是假定在實際生活中人們面對問題時，需利用各種可取得的資料，包含記憶、觀察、實驗，乃至各專家的權威資料。故統整即是統合各種資訊，並將其運用在人們所遭遇的問題的解決方案之中。是以，「民主問題課程是首度有意嘗試課程融合者之一」(Evans, 2004, p. 26)。

社會科委員會提出民主問題課程的構想後，此一課程在 1923 年時即在美國中等學校課程中取得立足點。到 1928 年時，已有 38 個州 890 所中學提供相關課程。到 1934 年之際，所有州皆有且合計超過 12,000 所中學提供該課程，在所有社會科的學程中註冊人數僅次於美國史 (Alilunas, 1964)。但是委員會在推廣民主問題課程之時，卻疏於提出相應的教學策略，其造成的結果便如 Evans (1989b, p.179) 所言：

雖然委員會建議學生獲得「唯有在冷靜的思考所有可獲得之資料的基礎上形成社會判斷的習性」，但在民主問題的研究中卻幾未直接建議如何研究社會問題。其結果是，大部份教師依循傳統的方法教導問題，而非使學生對問題進行反思性探究。

參、社會重建論的議題中心課程

《中等教育社會科》提出後，稱許者固有之，但批評者亦不乏其人，Rugg 即是最大的批評者之一。因為「對 Rugg 而言，社會科委員會的報告書太過保守」(Fallace, 2008, p. 2257)。Rugg (1921b) 將 19 世紀末以降的課程重建方式，稱之為「委員會程序法」。對其而言，此種課程重建係屬不科學的安樂椅式的課程重建方式。故 Rugg 認為現行課程需要的不是重新的安排而是徹底的重建。就課程編製而言，Rugg 認為最重要的兩個程序是內容的選擇，以及內容的配置與安排。但 Rugg 以為現行的課程完全是事實的百科全書式呈現，卻未能幫助學生將其應用至政治、經濟、社會關係的理解。對 Rugg (1923a, p. 20) 而言：

並非「書本」之學習，而是「問題」之解決乃吾人所需者。吾人之材料必需「環繞議題而組織」，所謂問題即學生承認是重要的且真正努力去解開之尚未解決之問題。

...為使學生思考，首先必使其心理受到阻滯及阻礙，直至其有意澄清關鍵所在；在對其進行建設性思考之前，其手上必須有資料，即此議題所有面向的事實；第三，他必須在類似的情境中練習慎思。

Rugg 以為透過問題的探討，得以使學生掌握各種法則。Rugg(1921a, p. 189) 指出：

除了重要態度的發展之外，從歷史及相關科目的研究來看，最重要的結果可能是大的經濟、社會及政治「法則」的清楚掌握。吾人首要的興趣在於通過經年的實踐，訓練學生在遭遇思想的情境之中，去看出因果關係，以及比較及分析複雜的情境。簡言之，即瞭解大「法則」。人類思想的重要關鍵在於清楚看出關係的能力。吾人的訓練需要聚焦於分析、比較、選擇性思考。

1916 年社會科課程委員會雖正式提出社會科，但除了民主問題課程之外，社會科究竟是各學科的組合或是融合，報告書以彈性的方式加以處理，並未有明確的界定。Rugg 則明確主張社會科應全然用跨科際的方式來進行課程組織。之所以需採用跨科際的方式，Rugg (1926, p. 606) 的見解是

美國是個各種力量統合而雜亂的組織體，本質上它是一個統一體，它必需完整的受到研究。個別地研究其形式，或是逐一地考量其潛在的力量、問題與機構，難以對其有全然的掌握。這些力量、問題與機構一部份是心理的、部份是經濟的與政治的一是不可分割地結合在一起。

在美國生活乃一不可分割之整體的原則下，社會科自不能以分立之學科為課程組織的起始點，而是另覓新基礎。Rugg (1926, p. 607) 指出：

吾人必需發展一種知識的新綜合並使其成為整體學校課程之基礎。存在於現有學科間的傳統障礙在課程編製時需加以忽視。「起始點」是社會制度，或是政治及經濟問題一而非學科。

Rugg 之提倡跨科際的課程組織方式的另一原因是認為其能提升學生的學習效果。此外，為了達成有效學習的目標，Rugg 主張將學習材料置諸生動的情境之中，故其提出戲劇事件 (dramatic episode) 的課程編排方式。Rugg (1969, p.157) 指出：

課程的簡單事實—死板板的、乏味的事物類別—被編織進人類彼此交互影響的重要陳述之中。概念 (例如愛國主義、民主、互助、生活標準、帝國主義)

一理解的關鍵—唯有透過案例、事件、具體情境的研究，方能獲得豐富的意義。通則化的重要力量，理解現代生活議題的基礎，唯有經由不斷的練習做出推論及結論，方能成為年輕人心靈裝備的一部份。

總而言之，依 Rugg 之意，社會議題的檢視是深度理解社會的最佳方式。是以，教育的真正基礎必然是實際問題與爭議議題的研究，透過當代社會議題研究的學程，Rugg 得以將課程發展與社會重建的信念結合在一起（Wilson, 2009）。對 Rugg (1923b) 而言，學校「是吾人改進社會的最重要機構」(p. 262)，透過爭議性問題的討論，讓學生能具備改進社會重大問題的能力，是以，Rugg 認為應「讓『當代生活的問題與議題』控制學程的內容與組織。」(p. 263) 而且「Rugg 對『問題』及『議題』的定義為其世界觀所形塑，其視社會問題的起因乃結構性的而非零碎的，且相信彼等厥為建立平等與永續社會之障礙。」(Evans, 2007, p. 55) 其後 Rugg 將其課程理念付諸實現，編製並出版一系列的社會科教科書。1930 年代中期前 Rugg 的教科書廣受採用，職是之故，Evans (2012, p. 101) 認為 Rugg 的教科書系列「代表 20 世紀教室內議題中心社會科材料的極盛時期」。可惜不久之後，其爭議問題課程自身亦成重大爭議問題，導致焚書、下架等抗議事件（鍾鴻銘，2006）。是以，Evans (2012, p. 101) 亦認為「Rugg 教科書材料的爭議可能是議題中心教育史上最劇烈的教科書爭議」。對於 Rugg 的議題中心教科書的特性與受到攻擊的原因，Totten 與 Fallace (2012, p. 5) 有過分析：

較諸特殊的教學取向，Rugg 更聚焦於編寫議題本位、跨科際的內容，結果是其教科書受到不同意其政治觀點及其解釋之人的攻擊。且因為 Rugg 從未明確處理其教學法，是故學生從未真正被賦予否定及評價其所提觀點的資格。是以，恰如 Counts，Rugg 相信他認為之最人道的、公平的及合理的觀點之灌輸。社會議題是組織內容的一種方式，卻非發展批判思考技能的一種方法。此一缺失將受到下一代教導社會議題之提倡者的修正。

肆、新社會科中的議題中心課程

就課程史而言，1960 年代的學科結構運動是重要的課程改革運動。此一運動早於 1950 年美國國會立法成立「國家科學基金會」(National Science Foundation) 即已開始。初期以自然科學為主，約十年之後，此一運動亦擴及社會科學領域。就社會科學領域而言，此波課程改革統稱為「新社會科」，但其間仍可做出劃分。Northup (1972, p. 316) 即曾指出：

在一般的層次上，「新」社會科的倡導者有一致之處。所有人率皆同意：其一，學生應是主動的學習者而非被動的接受器。其二，學生應「學習如何學習」。其三，應較少依賴教科書與記憶。但在新社會科之內明顯有兩個思想陣營。一個陣營希望學生去「發現」一門或數門社會科學的知識結構，包含發現與確證知識的技術。另一團體則希望學生探究與公共議題或社會問題有關之問題，以便學習如何對充滿價值之問題作決定。

Northup 將前者稱之為「結構－發現」的立場，主要倡導者包括 L. Senesh、I. Morrissett、A. Foshay 和 J. Bruner 等人；後者則稱之為「反思性探究」，主要倡導者包括 M. Hunt、L. Metcalf、D. Oliver、J. Shaver、S. Engle 和 F. Newmann 等人。雙方在目標及方法上各有主張。「結構－發現」主張透過發現法學習學科結構，學生所接觸之問題乃免受價值影響之問題。反思性探究則主張透過探究的方式學習對公共議題進行決定，而學生所接觸之問題則是充滿價值性的。就其屬性而言，反思性探究即屬議題中心課程。Evans (2011a) 認為 1968 年是新社會科運動的重要轉折點，此前依附於學科結構運動，1968 年的民權運動、反戰運動、學生運動，讓新社會科學者警覺到課程內容與社會之疏離，故開始將課程與時代議題進行連結，進而產生「彌新社會科」(the newer social studies) 或「新新社會科」。由於開始關注時代的社會問題，故彌新社會科具有活動主義 (activism) 之傾向，而「關聯性」(relevance) 則為其口號。整個新社會科計畫中，有三分之二屬學科中心性質，有三分之一屬跨科際、議題中心取向 (Evans, 1989b)。Evans (2011a) 認為，議題中心社會科的議題重點可於 Engle、Hunt、Metcalf、Oliver 和 Shaver 等社會科理論家的主張中窺出端倪。

一、Hunt 與 Metcalf 的「反思性研究法」

「對 Hunt 與 Metcalf 而言，社會科教育的目標是藉由使用反思性探究社會問題之過程，使學生投入價值衝突的合理檢視，以強化彼等對民主價值與制度之承諾。」(Fernekes, 2012, p.116) Hunt 與 Metcalf (1955) 所出版之《教導中學社會科》(Teaching high school social studies) 乃議題中心社會科課程史上的重要著作，它「在當代社會教育思想中持續具有影響力」(Field, Passe, Webeck, & Bauml, 2011, p. 31; Field, Webeck, & Robertson, 2007, p. 188)。在本書中二氏指出，民主中的社會教育應是培育學生高層思考能力，而其途徑便是對重要社會議題進行反思性的檢視。但是傳統的社會科內容是學術內容，此等內容不利於進行問題教學。在學習內容上，Hunt 與 Metcalf (1955, p. 214) 以為「學習內容應被視之為反思性思考行動之資料」，也就是社會科的內容應是供思考的資料而非供記憶的材料。

Hunt 與 Metcalf (1955, p. 223) 指出：「中等學校社會科教學最重要的目的是幫助學生反省性地檢視美國文化中的封閉領域」。所謂的封閉領域乃是未經理性思考的信念及思維。這些思維可能充滿著偏見、禁忌與不一致。在 1968 年《教導中學社會科》的第二版中，二氏指出社會科內容選擇之規準：其一、有問題或有爭議的文化領域；其二，學生個人之信念、價值與知識；其三，來自社會科學的相關資料 (Massialas, 1996)。但是二氏所謂之內容並非固定不變的，「內容具有『浮現』的特性，從學習者的觀點而言，當有需要之時，它才存在著；其自身並不具獨立之生命。」(Hunt & Metcalf, 1955, p. 215) 在闡述 Hunt 與 Metcalf 內容選擇規準時 Massialas (1996, p. 45) 亦據此指出：「浮現內容模式聚焦於社會與人的問題，因為內容並非靜止的，它是從個體彼此互動交往的社會脈絡中浮現。內容並非來自課程與教科書，而是來自透過課堂討論而互動之師生的經驗。」

此外，Hunt 與 Metcalf 認為教學內容與教學方法兩者具有密不可分的關係，也就是若與檢證與利用這些內容的方法相割離，內容便不具有意義。Hunt 與 Metcalf (1955, p. 60) 所倡導之反思性研究法包含五個步驟：一、問題的認知與定義；二、假設的形成；三、假設之邏輯意涵的細緻化；四、假設的考驗；五、獲取結論。前述方法與 Dewey 的問題解決法極為類似，蓋二氏同受 Dewey 教育思想的深度影響 (Field, Webeck, & Robertson, 2007; Passe, 2007)

二、Oliver、Shaver與Newmann的「司法模式」(jurisprudential model)

Oliver 與其學生 Shaver、Newmann 合作的哈佛社會科計畫 (Harvard Social Studies Project) 是最早接受基金會贊助的社會科課程改革方案之一。但是「『哈佛計畫』的總趨向與此年代之大部份其他新社會科計畫有所捍格，其主張將公共爭議作為公民實質教育的核心所在。」(Evans, 2011b, p. 158) Evans (1986, p. 162) 曾指出：「1960 年代期間問題取向最具希望及想像力的應用是 Donald Oliver 和 James P. Shaver 在 1966 年所出版之《教導公共議題》(Teaching public issue)。」而且，「在此取向中，學生研究議題的歷史 (例如外交政策、國際法、人口控制)，評價此議題的多重 (通常是衝突的) 觀點，並且作價值為基礎的決定。」(Halvorsen, 2013, p.147) 哈佛方案曾出版許多議題中心課程單元供教師選用，且評價頗高。有謂「公共議題分析系列是新社會科年代期間所創建最受歡迎的材料組合之一。」(Evans, 2011b, p. 160) 亦有謂其為「新社會科最佳範例之一」(Bohan & Feinberg, 2008, p. 54) 此外，Woyshner (2006, p. 29) 亦曾指出，哈佛社會科方案「被擁立為 1960 年代『新社會科』課程最佳方案之一」。

Oliver 於 1957 年所發表之〈社會科學內容之選擇〉(The selection of content in the social science)，是此一討論理論的表達 (Evans, 2011b; Stern, 2011)。在此一頗具代表性的文章中，Oliver (1957, pp. 291-292) 指出，其所欲擬定的社會科學課程計畫將是

...存在於個人價值、社會一般的容忍準則，與調控人類事務之公共政策的決定間的關係，將作為公立學校社會科課程的中心。內容的基本核心將包含現存及可預期之衝突的研究，這些衝突是由自由、安全與公共福利的不同定義與解釋所導致。

據此，Oliver (1957, pp. 292-293) 擬出課程目標綱要為：

- (一) 應該教導學生認知與界定人類衝突領域。
- (二) 參照特定的社會與政治議題，應該教導學生根據社會中各種主要的價值立場，界定調控人類事務各種不同的可能方式。
- (三) 參照特定的社會與政治議題，應該教導學生對調控人類事務各種不同的方法，能作考慮周詳的預測。

Oliver 等人將彼等所倡導之社會科教學取徑稱之為「司法模式」(Krug, 1968b; Oliver & Shaver, 1966)。在評論此一模式時 Krug (1968a, p. 789) 指出：

此社會科課程新取向的本質是一種新公民資質教育概念。Oliver-Shaver 理論基礎立基於此假設之上，即在美國多元的、互異的社會中，在許多基本價值上存在著一種廣泛的共識，此有時被指稱為美國信條 (American creed)。

所謂的「美國信條」即在對公共議題進行描述、論辯與評鑑時所立基的基本倫理標準 (Henning & Kruger, 2012)。是故，哈佛社會科著重的不是當前社會問題的討論，而是涉及價值澄清的議題討論。對彼等而言，公共議題並不同於現時問題，公共議題是貫穿於歷史及文化之間，一再出現的問題或價值兩難困境 (Oliver, Newmann & Singleton, 1992)。為突顯此種特性，Oliver 特別使用公共議題而非社會議題。對其而言，某些個人的問題，如墮胎，雖可能被理解為社會問題，但卻非公共議題 (Stern, 2007)。

Oliver 與 Shaver (1966) 的公共議題是透過案例或爭議情境而提出。彼等

認為在案例或爭議中有三種意見不一的問題形態。第一種是定義意見不一的問題型態，也就是對字詞或字彙的意義彼此意見不合。其二是價值／倫理意見不一的問題型態。此問題型態涉及的是公共政策的正確面或錯誤面，此類問題型態通常是政治與社會意見不合的核心成份。最後則是事實解釋的意見不一。此類問題涉及確認情境之中最為正確的事件及事實，其之所以意見不一往往是由於個人觀察面向之不同，或是援引之權威解釋來源之不同。有關於不同問題種類的相關教學策略表繪如下：

表1 鼓勵公共議題討論的教學策略

問題種類	教學策略
倫理／價值的	運用價值承載或充滿價值的語言
	利用受敬重或受尊崇的資源
	產生有價值的結果
	使用類比
定義的	訂定協議（同意一特殊之定義）
	利用權威的來源
事實／解釋	訴諸常識或共通的見解
	引述某人的觀察
	參考權威來源
	證明與其他既立的聲稱維持一致

資料來源：Oliver、Newmann和Singleton（1992, p. 102）

就課程組織方式而言，由於 Oliver 等人（Newmann, 1965; Oliver, 1957; Oliver & Shaver, 1966）一再強調社會科與社會科學之別在於前者更接近通識教育而非專業學術，故彼等倡導的是跨科際的公共議題探究取徑。

三、Engle的「作決定模式」

終其一生 Engle 皆在為議題中心的社會科教育建立哲學基礎，並關切其在教室的實施狀況（Chilcoat & Ligon, 2003-2004; Previte, 2011）。Engle 甚為崇拜 Rugg，故其教育理念深受 Rugg 的影響（Previte, 2007）。歸結而言，Engle 的教育及哲學理念乃植基於以下幾項觀念之上：第一，人乃由其環境所決定；其次，

社會階級對教育系統有重要影響；第三，社會之變革在學校之中必然有伴隨之反應；第四，特定的核心價值會驅動一個民主社會及其機構，特別是學校；第五，學校的首要目的是解決社會之問題；第六，個人及團體的需求應反映於課程之中，且應透過問題的研究加以分析；最後，學校行政應該提升民主理想（Previte & Totten, 2012）。

對 Engle（1963, p. 184）而言，「（社會科）學程的目的應是提供每一兒童有機會完整地研究及瞭解美國人民所面對之重大問題」。Engle 認為對常存之現代問題進行研究之目的在於幫助學生學會作決定，故其理論的核心即是作決定。Engle（1949, p. 145）指出，「一般而言，當某些困難阻礙吾人達成目標之時，問題便已存在。」或言之，Engle（1947）以為，當吾人全然瞭解一行動或其替代方案之意義，但卻不知是否應據此而行時，社會問題便已存在。社會問題之關鍵在於不同之人各有其不同追尋之目標，而其背後因素是個人之價值及信念的差異。Engle 之提倡議題中心課程，即在於希望透過課堂中問題解決之過程，讓學生能揭露、研究、評價彼等平時據以作實際決定但卻未加檢視的信念與價值。

1960 年，Engle 曾發表一篇名為〈作決定：社會科教學的核心〉（Decision making: The heart of social studies instruction）的文章，該文是「社會科領域最著名的文章之一」（Brady & Barth, 1995, p. 208）。在此文中，Engle（1960）開宗明義指出社會科教學的重點在於作決定而非記憶事實。社會科之作決定有兩個層次，其一是決定描述性資料之意義為何？如何對這些資料進行總結及歸納出通則？其二則是政策決定之層次。政策之決定需要事實、原理、價值之彙整。對於如何在教室內學習解決社會問題，Engle（1947）的見解是：其一、讓學生面對存在著價值與信念衝突的爭議性情境，並且鼓勵學生自由表達該做些什麼的見解；其二、仔細研究與評價這些陳述出的價值與信念；最後則是應用研究所得之問題解決方案。晚年的 Engle 曾與 Ochoa（1988）共同提倡議題中心教學。此一 Engle-Ochoa 議題中心教學模式其過程為：一、導入問題領域；二、指出與界定問題；三、使學生投入探究的問題，這些問題包括定義的問題、證據的問題、推測的問題、價值的問題、政策問題；四、指出價值假設；五、指出各種方案並預測結局；六、獲致與證成結定；七、公開宣布結果並反思整個過程（Allen, 1996）。

綜括而言，新社會科課程改革運動中議題中心課程的倡導者，關注的是議題背後的價值衝突問題。其次，彼等亦嘗試為議題中心課程建立更堅實的理論及哲學基礎。再者，彼等雖延續 Rugg 的諸多主張，但亦在教學方法上多所著

墨，以補此前重課程輕教學之缺失。

伍、批判教育學

批判教育學此詞首先出現在 Giroux 於 1983 年所出版之《教育的理論與抗拒》(Theory and Resistance in Education) 一書之中。然巴西學者 P. Freire 早於此前已從事批判教育學的理論與實踐，故被視為批判教育學之父。由於被論列為批判教育學的學者眾多，且彼等並非單一而均質的團體，故欲為其下一簡單之定義頗有難處。話雖如此，McLaren 與 Crawford (2010, p. 148) 仍勉力為批判教育學勾勒其基本原理。第一，批判教育學旨在創造一種解放文化，使邊緣性學生得以增權益能。第二，批判教育學認為學校課程方案難符特定學生之興趣，這些學生是再製階級差異及種族化不平等社會中最易受害之人。第三，批判教育學理解教育實踐乃於歷史脈絡中進行，學生在瞭解其乃為歷史的主體或具有自主決定權後，必然能追求其能動性。第四，即便認同所有的分析皆始自人類的存在，然人類之存在必然涉及個人與社會互動之脈絡，同時理論與實踐亦必然同時共存，是以，批判教育學賦予師生對話空間以獲致解放。

就部份訴求而言，批判教育學是 1930 年代社會重建論的繼承。但相對於社會重建論號稱是美國本土的教育思潮，批判教育學主要受到歐陸思潮的影響，包括批判理論、新馬克斯主義、結構主義、現象學、後現代主義、後結構主義、女性主義等 (Evans, 2011c)。這些學者普遍關注各種社會議題，並思有以改正之。對彼等而言，

社會議題或可視之為一群「問題或兩難困境」，其影響社會中的個體或個體群組。社會是人類的社會安排，彼等可依各種的變項進行組織或範疇化—這些變項有人種、經濟階級、性別、年齡、種族特性、宗教、文化等。議題則與某些包含貧窮、犯罪、歧視、種族主義、階級主義、肥胖、無家可歸、移民、環境、失業等範疇有所關連。(Riley, 2012, p. 480)

除關注社會議題的課程與教學外，批判教育學亦關注如下的共同命題：

(Evans, 2011c, p. 238)

- (一) 從他人的宰制中解放應是教育的中心目標（支配可以是經濟的、政治的、性別的、心智的）。
- (二) 知識本身是社會建構的，且通常會為支持、合法化及維繫支配者的利

益而服務。

- (三) 假如知識之探求旨在理解支配者利益的重要意義，那麼學校教育便可提供解放的可能性。
- (四) 承諾為達成一共同解放之世界而努力，可以提升讀寫算所必具之分析技能與工具的精熟。
- (五) 在教學過程中，應持續不斷的檢視基本信念、經驗與知識。

批判教育學者眾多，其中 Freire、M. Apple、Giroux、McLaren 是較具代表性的學者。Riley (2012, p. 493) 曾總結性地指出彼等對社會議題中心課程的貢獻：

Freire 視文盲的社會議題為其母國巴西首要的壓迫原因。而 Apple 則是提醒吾人文化所固有的政治特性與學校之政治化的性質。Giroux 之所以將焦點置諸階級主義的社會議題，乃出於生自勞工家庭之青少年的生活經驗，以及後來做為一個知識份子，向讀者揭露階級主義的危險與其如何限制年輕人的機會。McLaren 與拉丁美洲國家的勞動窮人和美國拉丁裔移民者固守在一起，使其頗受少數民族團體的喜愛，這些團體之經濟及政治地位總被語言所圍。McLaren 的工作影響到那些運用教導社會議題為其班級策略的社會教育工作者。諸如階級主義、種族主義、排外主義、貧窮、環境、雙語主義等類似問題，厥為所有批判理論工作中的主要議題。

質言之，批判教育學者關注的是具有宰制—從屬特性的社會議題，彼等認為透過此等議題的探討，得以揭露壓迫的潛在結構，並鼓勵學生設法改變此一結構，使社會更趨公平正義。其社會議題之教學過程乃喚醒批判意識之過程，或如 Freire (2000) 所言意識醒覺 (conscientization) 之過程，此亦為行動與反思不斷辯證之實踐 (praxis) 過程。就其貢獻而言，批判教育學提供諸如能動性 (agency)、文化霸權 (hegemony) 等語言，使得社會議題中心課程概念更為豐富，同時提供趨之以近的烏托邦觀點，讓議題中心課程有理想的目標 (Evans, 2014)

陸、晚近的發展趨勢

1980 年代新保守主義興起，彼等揚升歷史教學的重要性，卻相對使議題

中心課程淪為代罪羔羊 (Evans, 2001)。但是在此狀況下，仍有一批學者努力倡導議題中心課程，而全美社會科協會 (National Council for the Social Studies, NCSS) 亦積極推廣議題中心課程。NCSS 於 1996 年鳩集眾學者之力，出版《社會議題教學手冊》(Handbook on Teaching Social Issues) (Evans & Saxe, 1996)。繼 1977 年之後，NCSS 亦於 2007 年發表聲明支持將社會議題納入現時之社會科課程。聲明中指出：

教育必須傳授睿智研究及有序思考社會議題的技能。學生必須學習如何藉由蒐集及組織事實、評價資訊與資源、在事實與意見間做出區辨，以及討論不同的觀點，來研究爭議性議題，以便能夠思考及做出清晰而明智之決定。...。爭議議題之研究應該發展...研究過去及現時相關社會問題並且做出明智的決定或結論的能力...以及瞭解不同的觀點皆為社會論述有價值及正規的一部份。(in Totten & Fallace, 2012, p. 15)

晚近，倡導社會議題課程的相關著作有增多之趨勢。例如，有以過往倡導社會議題著名學者之傳記為主的著作，這些歷史人物包含本文提及之 Rugg、Engle、Hunt、Metcalf、Oliver 等人 (Totten & Pedersen, 2007; Totten & Pedersen, 2011)，亦有現時積極推廣議題中心課程學者談論心路歷程的著作，這些學者包括 Apple、R. W. Evans、B. G. Massialas、Shaver、S. Totten 等人 (Totten & Pedersen, 2012a)。此外，Totten 與 Pedersen 亦合編四卷冊有關社會議題的著作。其中第一、二冊除探討著名學者的相關著作及學理外，亦探討課堂中進行議題中心教學的一些主題，包括人權、生態維護、全球化、多元文化、大屠殺 (holocaust)、學術自由等；以及各種課程取向，包括統整課程、跨科際課程、科學/技術/社會 (science/ technology/ society, STS) 與運用現代科技等 (Totten & Pedersen, 2012b, 2013)。第三冊探討的是社會議題課程可資運用的教學策略及資源，包含討論法、寫作、第一手資料、口述史、政治卡通、電影、音樂劇、視覺藝術、歷史小說、文學、角色扮演等 (Totten & Pedersen, 2014a)。第四冊則是探討批判教育學，除 Apple、Freire、Giroux、McLaren 等著名批判學者之外，亦探討批判女性主義與批判種族理論等議題 (Totten & Pedersen, 2014b)。

柒、結論

「就本質言，議題中心教育的倡導者主張一種社會科課程，其援引自歷史及社會科學做為其大部份內容，但環繞社會議題及問題而組織其研究，且聚焦

於公民所面對及與學生生活相關之決定。」(Evans, 1989a, p. 177)。就社會科的歷史而言，倡議以社會問題之研究作為其課程核心，「早於 1916 年社會科委員會的建議案即已開始」(Engle, 1985, p. 265)。議題中心課程之興起有其時代背景。19、20 世紀之交，美國的工業化效應逐漸顯現，轉型過程社會問題滋生，部份學者主張透過議題中心課程培育學生現代公民所應具有之素養。1916 年社會科委員會所提交之《中等教育社會科》中的民主問題課程，當是社會科議題中心課程之嚆矢。此課程屬中學社會科最後一年之課程，所謂之議題頗受時代氛圍之影響，以工業化、移民潮所產生之問題為主。其對社會問題之界定則具有實證主義傾向(Engle, 1994)。力主社會重建論的 Rugg (1933, p. 11) 認為：「世界已著火，應使世界之青年具備對抗此大火之能力。」對其而言，裝備的方式即是透過爭議性問題的探討，進而學會解決重大社會問題，以達社會重建之目的。與前述社會科報告書含糊其辭不同的是，Rugg 認為整個社會科課程皆應採跨科際的組織方式，它是「跨越但並未消滅學科的界限」(Evans, 2007, p.53)。但 Rugg 並不從社會科學的角度界定問題，而是從一群其稱之為「前沿思想家」(frontier thinkers) 的著作整理出問題來源(鍾鴻銘, 2006)。但 Rugg 以爭議議題為組織中心的社會科教科書在盛行一段時日後，開始遭到部份保守團體的抵制與抗議，此正應驗 Dewhurst (1992, p. 153) 所言：「爭議性議題之教學本身即是個爭議性議題」。

Rugg 的社會科思想影響 1960 年代部份新社會科課程改革人士。Metcalf、Hunt、Oliver、Shaver、Newmann、Engle 等人皆主張為培育民主公民，社會科應使學生對社會問題進行反思性探究。除了主張以社會議題作為選擇與組織社會科內容的規準之外，彼等主張將探究觸角深入議題背後的價值問題。此外，這些學者亦開始著墨於探究程序的探討，且頗受 Dewey 問題解決思維的影響。新社會科課程改革運動式微之後，批判教育學又接續主張社會科課程應著重探討不公、壓迫、剝削等社會議題。延續社會重建論的主張，彼等主張將學校視為建立符合公平正義之社會的工具，以及透過社會壓迫議題的探討，喚醒學生的批判意識及培育實踐的能力。但相較於社會重建論，批判教育學的議題更趨多元，擴及性別、種族、階級等層面。晚近，積極倡導議題中心社會科課程的學者，不僅開始檢視議題中心課程的學術歷史資產，同時探討如何將影響當代社會的各種議題納入社會科課程，以及如何運用各種教學取向及策略，以使學生積極投入社會議題中心課程。

就歷史以觀之，議題中心有一崇高之理想，即旨在培育學生學會在待決情境中進行審慎思考、睿智判斷、理性選擇的能力。當前臺灣社會亦存在一些爭議性議題，如國家認同議題、兩岸政策議題、同志議題…等，某些爭議性議題

甚與學生直接相關。依爭議性議題課程與教學的角度言之，與其將混沌待決的爭議性議題強理出秩序與答案，並將學生當作受容器般，強以整理出的「事實」加以裝填之，倒不如將爭議性的議題與內容，當作課程內容，鼓勵彼等從更多元的角度審視諸等問題，以培育其面對爭議問題、處理爭議問題的能力。畢竟未來社會有機連結的程度將進一步加深，而爭議性議題亦可能亦趨複雜而多元，學會理性處理爭議問題，應是現代民主公民必具的公民素養。其次，就議題中心課程角度言之，跨科際整合的社會科課程較分立學科組合而成的社會科更為合適，畢竟許多爭議性問題之考察，非僅從單一學科面向便得以窺知全貌，而是需彙整諸多學門之知識，方能更周全的探察問題的各個面向，並尋繹可能的解決方案。準此言之，當前臺灣以分立學科組合而成的社會科領域，顯然較不利於議題中心課程之發展。

最後，本文以美國社會科議題中心課程的歷史發展過程為探究重點，然受篇幅及能力之限，其他重要地區相同主題的歷史發展過程卻未能一併探討，此為本研究限制之一。其次，本文探討者多以各階段主要代表人物的理論及實踐為主，故難免有掛一漏萬之憾。例如社會重建論另一代表人物 T. Brameld(1945)亦曾於1940年代中期發展一「籌畫美國」(Design for America)的議題中心課程實驗計畫，而新社會科議題中心的倡導者亦有 B. G. Massialas 和 C. B. Cox 等人的主張未遑論及，此為本研究之另一限制，亦為有待將來進一步擴充之探究範圍。

參考文獻

- 鍾鴻銘 (2006)。H. Rugg 教科書爭議事件。《教育研究集刊》，52 (3)，103-139。
- Alilunas, L. J. (1964). Wither the problems of democracy course? *Social Education*, 28, 11-14.
- Allen, R. F. (1996). The Engle-Ochoa decision making model for citizenship education. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 51-58). Washington, D.C.: NCSS.
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *The nature of the social studies*. Palm Springs, CA: ETC Publications.

- Bohan, C. H., & Feinberg, J. R. (2008). The authors of the Harvard social studies project: A retrospective analysis of Donald Oliver, Fred Newmann, and James Shaver. *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 54-67.
- Brady, H. R., & Barth, J. L. (1995). Reclaiming the spirit of the social studies. *Social Education*, 59(4), 208-210.
- Brameld, T. (1945). *Design for America*. New York, NY: Hinds, Hayden, Eldridge.
- Chilcoat, G. W., & Ligon, J. A. (2003-2004). 'It is democratic citizens we are after': The possibilities and the expectations for the social studies from the writings of Shirley H. Engle. *International Journal of Social Education*, 18(2), 76-88.
- Dewhurst, D. (1992). The teaching of controversial issues. *Journal of Philosophy of Education*, 26(2), 153-163.
- Engle, S. H. (1947). Factors in the teaching of our pertinent modern problems. *Social Education*, April, 167-169.
- Engle, S. H. (1949). Controversial issues in world history classes. In E. West (Ed.), *Improving the teaching of world history* (pp. 145-152). Washington, D.C.: NCSS.
- Engle, S. H. (1960). Decision making: The heart of social studies instruction. *Social Education*, November, 301-306.
- Engle, S. H. (1963). Thoughts in regard to revision. *Social Education*, 27, 182-184,196.
- Engle, S. H. (1985). A social studies imperative. *Social Education*, April, 264-265.
- Engle, S. H. (1994). Introduction. In M. R. Nelson (Ed.), *The social studies in secondary education: A reprint of the seminal 1916 report with annotations and commentaries* (pp. vii-viii). Retrieved from ERIC database. (ED374072)
- Engle, S. H., & Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision-making in the social studies*. New York, NY: Teachers College Press.

- Evans, R. W. (1986). *Defining the worthy society: A history of the societal-problems approach in the social studies, 1895-1985* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, California.
- Evans, R. W. (1989a). The future of issue-centered education. *Social Studies*, 80(5), 176-177.
- Evans, R. W. (1989b). A dream unrealized: A brief look at the history of issue-centered approaches. *Social Studies*, 80(5), 178-184
- Evans, R. W. (2001). Teaching social issues: Implementing an issues-centered curriculum. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 291-309). Albany, NY: State University of New York Press.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York, NY: Teachers College Press.
- Evans, R. W. (2007). Harold Rugg: Apostle of the modern social studies curriculum. In S. Totten & J. Pedersen (Eds.), *Addressing social issues in the classroom and beyond: The pedagogical efforts of pioneers in the field* (pp. 49-69) Charlotte, NC: IAP.
- Evans, R. W. (2011a). *The tragedy of American school reform: How curriculum politics and entrenched dilemmas have diverted us from democracy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Evans, R. W. (2011b). *The hope for American school reform: The cold war pursuit of inquiry learning in social studies*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Evans, R. W. (2011c). The (unfinished) promise of critical pedagogy. In S. Totten & J. E. Pederson (Eds.), *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches* (pp. 233-249). Charlotte, NC: IAP.
- Evans, R. W. (2012). Harold Rugg and educating about social issues. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Educating about social issues in the 20th and 21st*

- centuries: A critical annotated bibliography* Vol.1 (pp. 93-114). Charlotte, NC: IAP.
- Evans, R. W. (2014). Reflections on critical education in education. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography* Vol.4 (pp. xv-xxi). Charlotte, NC: IAP.
- Evans, R. W., Newmann, F. M., & Saxe, D. W. (1996). Defining issue-centered education. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 2-5). Washington, D.C.: NCSS.
- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (Eds.). (1996). *Handbook on teaching social issues*. Washington, D.C.: NCSS.
- Fallace, T. (2008). Did the social studies really replace history in American secondary schools? *Teachers College Record*, 110(10), 2245-2270.
- Fernekes, W. R. (2012). The Hunt and Metcalf model of reflective study of social problems. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography* Vol.1 (pp. 115-133). Charlotte, NC: IAP.
- Field, S. L., Passe, J., Webeck, M. L., & Bauml, M. (2011). Maurice P. Hunt and Lawrence E. Metcalf: Teaching high school social studies-reflective thinking, closed areas of culture, problems solving modes, and values in social studies. In S. Totten & J. E. Pederson (Eds.), *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches* (pp. 31-42). Charlotte, NC: IAP.
- Field, S. L., Webeck, M. L., & Robertson, S. (2007). Maurice P. Hunt: Activist teacher, scholar, collaborator. In S. Totten & J. E. Pederson (Eds.), *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches* (pp. 187-200). Charlotte, NC: IAP.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.) (M. B. Ramos

- Trans). New York, NY: Continuum.
- Halvorsen, A. (2013). *A history of elementary social studies: Romance and reality*. New York, NY: Peter Lang.
- Henning, M. B., & Kruger, T. (2012). Oliver, Shaver, and Newmann's public issues model: Promoting productive civic discussions. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography* Vol.1 (pp. 135-148). Charlotte, NC: IAP.
- Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1955). *Teaching high school social studies: Problems in reflective thinking and social understanding*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Krug, M. M. (1968a). The jurisprudential approach: Theory and practice. *Social Education, December*, 789-793, 797.
- Krug, M. M. (1968b). The Oliver-Shaver approach to social studies. *History Teacher, 1*(4), 22-26.
- Massialas, B. G. (1996). Criteria for issue-centered content selection. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 44-50). Washington, D.C.: NCSS.
- McLaren, P., & Crawford, J. (2010). Critical pedagogy. In C. A. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum study* (pp. 147-149). Los Angeles: SAGE.
- Newmann, F. M. (1965). The analysis of public controversy: New focus on social studies. *The School Review, 73*(4), 410-434.
- Northup, T. (1972). Philosophical analysis of the "new" social studies-a response. *Social Studies, December*, 315-317.
- Ochoa-Becker, A. S. (1996). Building a rationale for issue-centered education. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 6-13). Washington, D.C.: NCSS.

- Oliver, D. W. (1957). The selection of content in the social sciences. *Harvard Educational Review*, 27(4), 271-300
- Oliver, D. W., Newmann, F. M., & Singleton, L. R. (1992). Teaching public issues in the secondary school classroom. *Social Studies*, May/June, 100-103.
- Oliver, D. W., & Shaver, J. P. (1966). *Teaching public issues in the high school*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Passe, J. (2007). Lawrence E. Metcalf: In the right place at the right time. In S. Totten & J. E. Pederson (Eds.), *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches* (pp. 235-251). Charlotte, NC: IAP.
- Previte, M. A. (2007). Shirley H. Engle: A persistent voice for issues-centered education. In S. Totten & J. Pedersen (Eds.), *Addressing social issues in the classroom and beyond: The pedagogical efforts of pioneers in the field* (pp. 159-185) Charlotte, NC: IAP.
- Previte, M. A. (2011). Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies. In S. Totten & J. E. Pederson (Eds.), *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches* (pp. 251-275). Charlotte, NC: IAP.
- Previte, M. A., & Totten, S. (2012). The Engle/Ochoa decision-making model. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography Vol.1* (pp. 165-193). Charlotte, NC: IAP.
- Riley, K. L. (2012). Touching the sacred garment: Paulo Freire, the Frankfurt school, and beyond. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography Vol.1* (pp. 479-507). Charlotte, NC: IAP.
- Rossi, J. A. (1992). Uniformity, diversity, and the “new social studies”. *Social*

Studies, 83(1), 41-46.

Rugg, H. O. (1921a). How shall we reconstruct the social studies curriculum: An open letter to professor Henry Johnson commenting on committee procedure as illustrated by the Report of the Joint Committee on History and Education for Citizenship. *Historical Outlook*, 7, 184-189.

Rugg, H. O. (1921b). On Reconstructing the social studies: Comments on Mr. Schafer's letter. *Historical Outlook*, 7, 249-252.

Rugg, H. O. (1923a). Do the social studies prepare pupils adequately for life activities? In G. M. Whipple (Ed.), *The Twenty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Social studies in the elementary and secondary school* (pp. 1-27). Bloomington, IL: Public School.

Rugg, H. O. (1923b). Problems of contemporary life as the basis for curriculum-making in the social studies? In G. M. Whipple (Ed.), *The twenty-second yearbook of the National Society for the Study of Education. part II. Social studies in the elementary and secondary school* (pp. 260-273). Bloomington, IL: Public School.

Rugg, H. O. (1926). A preface to the reconstruction of the American school curriculum. *Teachers College Record, March*, 600-616.

Rugg, H. O. (1933). Social reconstruction through education. *Progressive Education*, 10, 11-18.

Rugg, H. O. (1969). Curriculum-making: Points of emphasis. In G. M. Whipple (Ed.), *The foundations and technique of curriculum-construction. part II. The foundations of curriculum-making. The twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 147-162). New York, NY: Arno Press & The New York Times.

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

- Shermis, S. S., & Barth, J. L. (1983). Problem definition, problem-solving and social problems: Reconceptualizing the thought process in education. *Journal of Thought, 18*(4), 73-93.
- Stanley, W. B., & Nelson, J. L. (1994). The foundation of social education in historical context. In W. M. Reynolds & R. A. Martusewicz (Eds.), *Inside/out: Contemporary critical perspectives in education* (pp. 265-284). New York, NY: St. Martin's Press.
- Stern, B. S. (2007). Donald Oliver: The search for democratic community. In S. Totten & J. Pedersen (Eds.), *Addressing social issues in the classroom and beyond: The pedagogical efforts of pioneers in the field* (pp. 267-289) Charlotte, NC: IAP.
- Stern, B. S. (2011). Citizenship education using rational decision making: Donald Oliver, James Shaver, and Fred Newmann's public issues model. In S. Totten & J. E. Pederson (Eds.), *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches* (pp. 43-65). Charlotte, NC: IAP.
- Totten, S., & Fallace, T. (2012). The history of teaching and learning about social issues: An overview. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography* Vol.1 (pp. 1-36). Charlotte, NC: IAP.
- Totten, S., & Pedersen, J. E. (Eds.). (2007). *Addressing social issues in the classroom and beyond: The pedagogical efforts of pioneers in the field*. Charlotte, NC: IAP.
- Totten, S., & Pedersen, J. E. (Eds.). (2011). *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches*. Charlotte, NC: IAP.
- Totten, S., & Pedersen, J. E. (Eds.). (2012a). *Researching and teaching social issues: The personal stories and pedagogical efforts of professors of education*. Charlotte, NC: IAP.

- Totten, S., & Pedersen, J. E. (Eds.). (2012b). *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography* Vol.1. Charlotte, NC: IAP.
- Totten, S., & Pedersen, J. E. (Eds.). (2013). *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography* Vol.2. Charlotte, NC: IAP.
- Totten, S., & Pedersen, J. E. (Eds.). (2014a). *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography* Vol.3. Charlotte, NC: IAP.
- Totten, S., & Pedersen, J. E. (Eds.). (2014b). *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography* Vol.4. Charlotte, NC: IAP.
- U.S. Bureau of Education. (1916). *The social studies in secondary education*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Wilson, J. M. (2009). *Issues-centered education: Harold Ordway Rugg and the fundamental purpose of social studies* (Unpublished doctoral dissertation). Saint Louis University, St. Louis, Missouri.
- Woyshner, C. (2006). Notes toward a historiography of the social studies In K. C. Barton (Ed.), *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives* (pp. 11-38). Greenwich, CT: IAP.

Issue-centered Curriculum in Social Studies: A Historical Research

Horng-Ming Jong

This paper aims to research on the historical evolution of issue-centered curriculum in social studies. Issue-centered curriculum originated in the “problem of democracy” curriculum of the 1916 Social Studies Report. During 1920’ and 1930’s, the social reconstructionist, Rugg, also promoted the issue-centered curriculum, and published a series of related textbooks. Many follow-up scholars, engaged in the new social studies curricular reform movement in 1960’, committed to build up with theories for this curriculum. A new trend then coming up, the critical pedagogy took the place and promoted to raise up students’ critical ability as schools implemented the reformed issue-centeredness. Until now, however, the issues which social issue-centered curriculum covered become diverse, and the teaching strategies employed also become multiplex.

Keywords: issue-centered, problem-based, the social studies, curriculum history, controversial issues

Horng-Ming Jong, Associate Professor, Liberal Arts Center, National Ilan University

Corresponding Author: Horng-Ming Jong, email: hmjong@niu.edu.tw