

教育研究集刊
第七十輯第一期 2024年3月 頁37-72

探究教學的教育關懷： 安默斯特課程方案研究

鍾鴻銘



摘要

本文旨在運用歷史研究法探討新社會科運動中的安默斯特課程方案，一個旨在變革美國史課程與教學的改革計畫。安默斯特方案認為歷史並非僅是知識的集合體，更是一種探究。也因此，探究的學習理論成為方案的理論基礎。此方案以確立歷史的普遍性問題作為編製課程單元的起始，再根據此問題蒐羅歷史材料編製成課程單元。課程材料僅是學習的資材，學生探究所得才是課程內容。安默斯特方案採模組化課程設計，教師可從眾多課程單元中選擇想要的單元，安插進其學程中使用。安默斯特方案認為學生如同歷史學者，是主動的探究者。教師除助長學生探究學習外，自身亦是探究者。將直接與間接史料當作課程材料，是安默斯特方案的重要特色。文末則是依據安默斯特方案的特色，省思臺灣的課程改革，並提出一些建議。

關鍵詞：安默斯特方案、原初材料、探究、新社會科、歷史教育

鍾鴻銘，國立宜蘭大學通識教育中心教授

電子郵件：hmjong@niu.edu.tw

投稿日期：2023年09月02日；修改日期：2023年11月30日；採用日期：2024年03月12日

Educational Concerns of Inquiry Teaching: A Study on the Amherst Curriculum Project

Horng-Ming Jong

Abstract

This article uses historical research to explore the Amherst Curriculum Project within the context of the new social studies movement, a reform program aiming at revolutionizing the curriculum and the teaching of American History. Inquiry learning theory became the theoretical basis of the Amherst Project because the project saw history not mere as bodies of knowledge but as an inquiry. The Amherst Project started with the universal problems of history, compiling curriculum units based on historical materials. Curriculum materials were only materials for learning, and the curriculum content was what students learned through the inquiry process. The Amherst Project adopted a modular curriculum design, allowing teachers to select specific units from these curriculum units and integrate them into their courses. The students acted as historians and active inquirers. Both teachers and students were encouraged to inquire learning based on direct and indirect historical sources. Finally, this article reflects on Taiwan's curriculum reform in light of the characteristics of the Amherst Project, offering suggestions for improvement.

Keywords: Amherst Project, raw materials, inquiry, new social studies, history education

Horng-Ming Jong, Professor, Center for General Education, National Ilan University

Email: hmjong@niu.edu.tw

Manuscript received: Sep. 02, 2023; Modified: Nov. 30, 2023; Accepted: Mar. 12, 2024.

壹、前言

學科課程史是課程史的研究取向之一，它處理的議題可以是不同學科成為學校課程舞臺一員的爭鬥史，亦可以是單一學科內部課程或教學取向的變動史（Kliebard & Wegner, 1987）。早期各學科疏於探究自身的歷史，其後在某些學科課程專家的呼籲下，才開始關注探究自身如何成為其所是的歷史因由，社會科亦不例外（Halvorsen, 2013; Hertzberg, 1981; Lybarger, 1983, 1991; Saxe, 1991）。但社會科課程史學者對於社會科的課程起源卻存在著不同觀點。有部分學者主張，社會科源自歷史科，1894年「十人委員會」（Committee of Ten）報告書確立歷史科為中等學校課程版圖一員，即是社會科的重要歷史事件（Evans, 2004; Whelan, 1997）。

歷史科在十九世紀下半葉確立為中等學校課程一員時，其教學方式以教師講述、學生記憶為主。但不久之後，即有學者反對此種記憶背誦的歷史學習方式，轉而倡導以源頭文件（source document）取代教科書，以討論取代講述。1894年「十人委員會」報告書是正式確立歷史作為中等學校課程一員的全國性報告書，此一報告書亦鼓勵原初材料的教學方式。其後不久，由美國歷史協會（American Historical Association）召開更具影響力的「七人委員會」（Committee of Seven），由於部分成員對學生是否具備理解與解釋第一手資料的能力表示存疑，是故，其報告書並未支持此種新的教學方式（Keohane, 1946; Monteverde, 2002）。隨著進步主義教育運動的開啟，作為挑戰傳統歷史教學法的原初材料教學法，雖偶有學者倡導，卻始終未能成為主流教學方式。

1960年代受美蘇間國防競賽的影響，促使美國亟欲透過課程改革贏得冷戰。一開始，改革的範圍以與國防競賽具有直接關聯的自然科學領域為主。其後在其他學科領域專家的爭取下，亦擴及社會科學領域。J. Bruner是此次課程改革的領軍人物。1959年麻州（Massachusetts）伍茲霍爾（Woods Hole）會議是凝聚此次課程改革共識的會議，會議即由Bruner主持。Bruner（1960）所撰《教育的過程》（*The Process of Education*）一書，堪稱是此次課程改革運動的宣言。探究與學科結構是此書的重點，亦是此波課程改革的口號。也因此，此次課程改革運

動強調以學科結構作為課程組織的軸線，且以探究作為革新的教學法。為與此前的傳統課程有所區別，此波課程改革皆被冠以「新」之名，如「新數學」、「新物理」、「新社會科」等。

由學科專家主導是此波課程改革運動的特色，新社會科運動亦不例外。由於社會科內容涵蓋社會科學各個領域，故新社會科運動包含的課程方案頗為廣泛。有單一學科為主者，如社會學、人類學、歷史、地理、經濟學的課程改革方案（Evans, 2018; Scheurman, 2018a; Stern, 2010）。亦有跨科際者，如哈佛社會科方案（Harvard Social Studies Project）（Bohan & Feinberg, 2008, 2010; Francis, 2014）。由於學科結構課程改革較為學術取向，有人認為1960年代下半葉學生之所以熱衷於投入社會運動，即是因其學術取向導致學生對學校產生疏離感所致。經歷一段躁動不安後，社會渴望重新尋回秩序，於是新社會科課程改革最終亦被保守主義傾向的回歸基礎改革運動取代。然因其留下的改革資產頗豐，近日有不少學者紛紛為文探討，甚或集結成書，希望從其歷史遺產中汲取教益，給現時教育改革提供一些啟示。

在新社會科諸多方案中，安默斯特課程方案（Amherst Curriculum Project）「是致力於培育歷史研究新探究取向的研究與發展方案」（Committee on the Study of History, 1969a, p. 1）。它是新社會科運動中唯一聚焦於歷史，特別是美國史的課程改革方案。除與1960年代其他課程改革一樣，倡導探究教學法，安默斯特方案的另一重要特色是將原始歷史材料作為探究的課程資源（Brown, 1977, 1996）。VanSledright（2011, p. 194）曾將安默斯特方案當作歷史教育的重要案例進行探討，認為「它代表著值得重新審視的、未完成的象徵性標誌」。Weber（2017, p. 55）亦認為，「重新考慮安默斯特方案能幫助吾人瞭解歷史教育史與今日教學法的理智性深化如何實質性地關聯在一起」。在數十個新社會科課程方案中，安默斯特方案是頗受矚目的一個課程方案，在晚近Scheurman與Evans（2018）共同編輯的《建構主義與新社會科：經典探究課堂彙編》（*Constructivism and the New Social Studies: A Collection of Classic Inquiry Lessons*）一書中，即有多篇文章與安默斯特方案有關。

1987年臺灣政治解嚴，課程亦隨之解嚴。自此之後，臺灣的課程領域漸成眾聲喧嘩之地，同時亦成各種意識型態爭鬥的場域，政治意識型態之爭即為其中

之一。就學科而言，歷史科是最易發生爭鬥的場域，不僅主要國家如此，臺灣爭鬥尤為激烈。此乃因歷史論述是形塑學生身分認同的重要力量。臺灣因有統獨爭議，故身分認同成為臺灣政治爭鬥的重要場域。103課綱微調案，歷史課綱即為爭議重點所在。部分學者認為，解決爭議的方式之一，即是從特定知識內容的傳遞，轉而重視培育學生主動探究的精神（歐用生，2019）。為培育富積極、主動探究精神的現代公民，108課綱社會領綱將「增進對歷史、地理、公民與社會學科及領域知識的探究與理解能力」（教育部，2018，頁1）當作課程目標。但除建議可供探究的議題外，領綱對探究的實際做法著墨並不多。為能對臺灣現行課程改革的理論與實務有所增益，本研究擬以安默斯特方案為探究對象，解析此一方案所植基的各種教育原理，並將其置諸現行臺灣課程改革的脈絡中，希冀研究成果能對臺灣歷史教育工作者有一些啟發作用。特別是安默斯特方案為改革以「事實」為本位的歷史教學，轉而倡導探究本位的歷史教學，其背後的各種教育關懷。企盼對探究教學教育作用與關懷的理解，有助於提振學校歷史教育工作者實施探究教學的興趣與信心。

本研究採歷史研究法，分析的文獻包含安默斯特方案的重要文獻。方案的領導者Van R. Halsey與R. H. Brown，曾在方案推動期間為文說明方案的內容與原理，且在事後亦曾撰寫一些回顧性論文。此外，安默斯特方案曾編輯出數十個課程單元，其中有數個單元甚至成為安默斯特方案的重要代表。這些文獻皆為本文主要參考資料來源。其次，由於社會科課程存在方逾百年，新社會科運動是百年課程史的重要歷史事件，晚近頗受社會科課程史學者重視。有興趣的學者紛紛撰文陳述自己的歷史觀點，甚至輯有專書。其中與安默斯特方案相關的論文，亦為本文取資的對象。復次，安默斯特方案產出的課程單元，教育資源信息中心（Education Resources Information Center, ERIC）大部分皆有典藏，可供下載進行參閱。再者，亦有參與撰寫教材的中學教師，事後以參與觀察者的身分，撰寫學位論文者，如Kline。除實地測試20個課程單元外，在1966年與1967年的暑假期間，Kline亦曾加入課程單元寫作團隊，如〈工作的福音：價值與價值變化的研究〉（The Gospel of Work: A Study in Values and Value Change）（Kline, 1966）與〈美國的資產：私人權利與公共利益的平衡〉（Property of America: The Balance of Private Rights and Public Interest）（Kline, 1969）即是由其編寫的課程單元。

除此之外，Kline亦曾擔任暑期工作坊的示範教師，以及想要瞭解此一方案之團體與組織的諮詢顧問。為留下歷史資料，他在史丹佛大學攻讀博士學位時，特以《安默斯特方案：聯邦贊助課程方案的個案研究》（The “Amherst Project”: A Case Study of a Federally Sponsored Curriculum Development Project）（Kline, 1974）為題，完成其博士論文。由於Kline是參與觀察者，且曾對方案相關人員進行訪談，其論文頗具參考價值。此外，Samec（1976）的《安默斯特方案史：修正美國史的教學 1959至1972》（A History of the Amherst Project: Revising the Teaching of American History 1959 to 1972），則是另一篇有關安默斯特方案的課程史研究博士論文，亦有值得參考之處。

貳、安默斯特方案簡史

早在聯邦政府宣布將補助新社會科方案前，安默斯特方案即已啟動。改革上路之初，安默斯特方案是麻州安默斯特的地方型歷史課程改革方案。1964年起，因獲得聯邦政府經費補助，遂開始將視野拓展至全美。為期課程材料能更具說服力，且能為各學區採用，安默斯特方案亦開始嘗試建構方案的課程原理。

一、1959-1963年的摸索期

安默斯特是美國麻州的一個鄉村小城鎮，該地的安默斯特學院（Amherst College）是頗且聲譽的博雅教育機構。安默斯特方案乃起源於安默斯特學院助理教授Halsey的發想。他有感於高中與大學間缺少連結，於是在1958-1959年期間，他找了安默斯特學院、霍爾約克山學院（Mount Holyoke College）、史密斯學院（Smith College）、麻州大學（University of Massachusetts）的歷史專業人員，與鄰近五所中學歷史教師召開數次會議。會議中，大學端教師抱怨歷史系的新生即便在中學修過歷史課程，卻未具備史學的知識與重要技能；高中端教師則苦於現行中學以敘述為主的歷史教材，未能引起學生興趣，於是有了改進中學歷史課程的構想。在眾人倡議下，「中學歷史委員會」（Secondary School History Committee）於焉成立（Halsey, 1963）。即便感知歷史教育出現問題，但成立之初，委員會未能明確提出解決方案，是以，Kline（1974）稱此階段為嘗試錯

誤 (trial-and-error) 階段。Brown亦是安默斯特方案的重要人物。Brown時為麻州大學歷史系助理教授，於1962年加入此一方案。另一重要人物是E. Traverso，他是安默斯特一所中學的歷史教師，其後亦出任此一方案的助理主任。此三人皆具自由主義政治傾向，亦主張運用第一手的歷史資料以改進歷史教學 (Kline, 1974)。

一開始，「中學歷史委員會」雖對改革未有明確想法，但由於自然科學領域課程改革方案早已上路，安默斯特方案的領導者受到啟示，逐漸確認首要改革目標應是教科書，且認為開發新的課程材料方能改變學校的歷史教學。由於此前安默斯特學院的美國研究部門，在經濟學教授G. R. Taylor的支持下，曾為希斯公司 (D. C. Heath) 撰寫過一系列《美國文明問題》 (*Problems in American Civilization*) 的教材，Halsey亦曾協助取得學校與出版公司的支持，有此經驗，於是在Halsey的倡議下，1960年成立一個小型的寫作團隊，由美林信託基金 (Merrill Trust)、衛米斯基金會 (Wemyss Foundation) 提供經費贊助。由於目標尚不明晰，團隊尚須決定究竟要發展幼兒園到12年級的課程，抑或集中於單一年級？其次，究竟應發展通用的美國史課程，抑或適用於美國史的模組材料？幾經討論，團隊最終決定發展11年級、且能作為教科書替代選項的課程材料。方向決定後，團隊便開始發展課程材料。初期的課程材料皆是以美國史中的重要主題，並聚合該主題重要原始文件而成，這些文件是歷史學者在研究該主題時經常會用到的研究資材。在預期編撰的所有課程單元中，有一共同的理念，即希望學生在涉入歷史證據時，能對歷史更感興趣，且能比其他學習方式學到更多內容 (Committee on the Study of History, 1969a; Kline, 1974)。

在幾經嘗試與摸索後，委員會完成一套「新11年級美國史學程」的課程材料。此套材料主要是由一系列兩週為一單元的學習材料所組成，每一單元皆在處理美國史的重要主題。每個單元皆包含教師手冊與學生閱讀材料。學生的閱讀材料是以原始或第一手材料為主，搭配部分的二手資料，以及編輯者的陳述。Halsey (1963, p. 250) 曾於《社會教育》 (*Social Education*) 發表一篇名為〈美國史：一套新高中學程〉 (*American History: A New High School Course*) 的文章來介紹這套學程：

這些單元是為最大程度地利用原始材料而設計。透過一系列相對簡單的問題，學生被要求從這些材料中建構自己的歷史陳述，獲致結論，發展其批判思考與分析的能力。他被要求在書寫推論時進行表達，並指出推論的限制，這些推論乃援引自某些證據片段。二手材料的使用則被限制在提供必要的背景，以及作為比較與評鑑的最終基礎，學生從而得以考驗自身的結論。

二、1964-1972年聯邦政府補助期

就在1963年團隊因先前的贊助經費無以為繼，恐面臨斷炊時，聯邦教育署（United States Office of Education）宣布將補助社會科的課程發展方案，且於1964年開始受理申請。於是，團隊開始撰寫計畫以便向教育署申請贊助。在計畫中，除闡述過往成果、方案目標及課程材料的生產外，為能獲得補助，團隊也援引Bruner的教育理念，作為課程方案的原理。Weber（2017）即曾指出：「Richard Brown及其同僚深受Bruner在《教育的過程》論證的影響」（p. 42）、「Richard Brown將Bruner的思想調適於歷史教育的需求，從而闡明安默斯特案的目標」（p. 46）。Bruner對整個學科結構課程改革運動的影響，主要在於其探究理論與學科結構兩個概念。安默斯特方案主要採擷其探究理論，雖亦曾提及學科結構概念，但對其實質意涵，團隊卻有自己的一番見解。

1964年9月，該團隊開始獲得美國聯邦教育署的補助。獲得補助後，須考慮全國性推廣問題。由於安默斯特位居鄉下，並不適合作為方案總部所在，而主席Halsey又不願遷調他校，此時，Brown調往芝加哥紐貝里圖書館（Newberry Library）任職，於是團隊決定總部即設於芝加哥的紐貝里圖書館，寫作營則仍設置於安默斯特學院。Brown亦於獲得聯邦政府經費補助後，出任方案的主任。在聯邦經費挹注下，安默斯特方案得以聘任全職人員。是以，安默斯特方案有兩個運作中心。其一在麻州的安默斯特，主要工作是在暑假辦理教師寫作營，以便生產課程材料。安默斯特的運作中心原在安默斯特學院，但1968年Halsey離開安默斯特學院轉至同在安默斯特地區的漢普什爾學院（Hampshire College）任教，運作中心亦由安默斯特學院轉至漢普什爾學院。另一個運作中心則為位在芝加哥的

紐貝里圖書館，主要工作是編輯已完成的課程單元，以及傳播已在近50所參與學校完成課堂測試的課程單元（Brown, 1966a; Samec, 1976）。

此外，團隊認為在舊金山灣地區亦應有人負責營運，最終聘請加州大學的博士生R. McKeown為該地區的主任。獲得聯邦政府補助後，原先的「中學歷史委員會」亦改組為「歷史研究委員會」（Committee on the Study of History），成員有九人，由Halsey擔任主席。委員會於每年的春、秋兩季開會，其主要職責在提供建言與理念，並評估工作進度。委員會設有主任、副主任與助理若干人。方案起迄期間，皆由Brown擔任主任乙職，副主任則由高中教師出任（Committee on the Study of History, 1969a）。

安默斯特方案共獲得聯邦政府兩期經費補助。第一期為1965-1968年的合作研究（Cooperative Research）資金補助，另有來自《國防教育法案》（National Defense Education Act）授權作為教師培訓的小額資金。第一期的主要工作在發展課程單元。但之後聯邦教育署的關注焦點，從課程研究與材料轉向師資訓練，於是Brown轉而向教育發展局（Bureau of Educational Development）申請1969-1970年的經費補助。是項經費起初用於在學區辦理一週的工作坊，其目的在使教師與教育行政人員熟悉課程方案的內容。其後則用於補助各地的教育發展團隊（Educational Development Team）計畫（Samec, 1980）。教育發展團隊的實施，也代表著課程改革關注的焦點從一開始的發展材料，其後轉向教師的在職教育，進一步再轉向學校文化的改變。因為安默斯特方案認為，最好的教育並非始自由上而下地將知識傳遞給學生，而是從學生的提問開始。學生提出的問題可能進一步將學生帶出課堂，乃至學校之外。是以，所謂課堂、學校的概念須有所改變，而此，復與學校文化有關。於是，安默斯特方案提出教育發展團隊的構想。除教師與學生外，教育發展團隊亦將教育行政人員納入培訓對象，甚至規定學區的教育董事會至少須有兩位人員參與教育發展團隊（Brown, 1969, 1996; Committee on the Study of History, 1969a; Committee on the Study of History, 1969b）。

1971年後，安默斯特方案即未再獲得政府及其他基金的經費贊助。1972年經費告罄後，方案中心即未再聘有全職職員，主任Brown亦轉由紐貝里圖書館聘任。以改革歷史教育為己任的安默斯特方案，至此亦算是走入歷史。但因工作延誤之故，課程單元仍持續交由出版公司印刷出版。Samec（1976, pp. 38-39）提

及：「儘管在1972年後未能持續運作，安默斯特方案仍是一種少見的課程發展取向」。

綜括而言，始自1959年的安默斯特方案，打從一開始其目標即在改進美國史的課程與教學，做法則是運用歷史資材中重要主題或問題的第一手與第二手材料，製作成課程單元，方便教師在其課程中調適運用。在1964年取得聯邦教育署的補助前，安默斯特方案一共生產出26個課程單元。1964-1971年年間又編製出42個高中課程單元、九個初中課程單元。安默斯特課程單元的特徵有四項。首先，每個課程單元主要在介紹一個美國史中的普遍性問題。其次，課程單元主要是由各種檔案文件組成。藉由分析這些檔案文件，學生發展出對所提問題的識見。再者，每個單元皆附有教師手冊，主要在解釋單元的目的、組織方式、其所提出的普遍性問題及可運用的各種教學策略。最後，每個單元皆會於最後附加補充讀物（Samec, 1976）。

參、安默斯特方案的課程原理

前曾言及，安默斯特方案緣起於對既有歷史教學方式及其成效的不滿。但一開始對於改革的方向、目的及應植基於何種原理，並無明晰的概念。在幾經嘗試錯誤後，方逐漸確立課程的目的與原理。尤其是為能獲得聯邦政府補助，方案計畫開始援引Bruner的教育主張作為課程原理。但與其說方案援引Bruner的學說乃其獲取經費補助的權宜之計，倒不如說Bruner某些教育主張恰好契合安默斯特方案的某些做法（Kline, 1974）。

「（安默斯特）方案的核心是其學習與歷史的概念」（Samec, 1976, p. 39），且此兩者又是交互相關的。也就是，安默斯特方案對「歷史」有其特殊的見解，為習得其心目中認定的歷史，自須引用特定的學習方式，方能期其有成。以下說明安默斯特方案植基的課程原理。

一、對歷史的界定與歷史教育的目標

「歷史」究何所指，往往言人人殊，但歷史定義涉及歷史教育的行使方式與內容，甚至進一步影響歷史教育目標的界定。傳統歷史教科書將歷史界定為歷史

學者通則化的歷史知識，歷史教育因而得以協助學生理解與掌握這些歷史知識。易言之，傳統歷史教育傾向於從內容面向界定歷史。但安默斯特方案傾向於從方法面向界定歷史，認為歷史即方法，而此方法名之為探究。是以，「歷史的本質是探究」（Brown, 1966a, p. 446），或言之，「歷史作為一門學術科目的本質是探究」（Brown, 1967, p. 586）。在此意義下，歷史教育的首要目的在使學生進行歷史探究，進而形成自己的歷史知識。易言之，一般歷史課程重視學習歷史學者生產的歷史知識，安默斯特方案強調的卻是培育探究歷史事件或主題的心性，從而形成屬於自己的歷史知識。Brown（2018）指出：

安默斯特方案奠基於此一理念，即歷史課程的首要目標應是教導學生如何從過去學習，而非知識體的傳遞，不管其是新是舊。……吾等在歷史研究與作為知識體的歷史間做一劃分，希望學生能尊重並珍視後者，但以不同的方式看待之；即將其當作在探詢對其自身生活具有意義之問題時的證據，而非將其當作應加精熟之某物，而精熟本身即為目的。吾等認為學生應從過去學習，實則應是從任何事物中學習——透過探究的過程，且吾等意欲讓此一工作成為吾等工作的核心。（p. 213）

是以，在安默斯特方案中，「歷史被界定為既非敘述亦非事實體，而是一種追求知識的方法」（Kline, 1974, p. 60）。且就Brown觀來，「歷史的本質是探究：詢問問題且歷史資料被用以獲得答案。編年式敘述相對而言並不重要」（Kline, 1974, p. 60）。

安默斯特方案將歷史視同某種探究，其目的是希望學生學會探究的方法，這是一種帶著走的基本能力，習得此種基本能力後，學生將受用一生。Brown（1996, p. 267）認為：「教育的首要目標乃是讓學生學習如何學習」。對於安默斯特方案的目的，Brown（1996, p. 268）有此說明：

安默斯特方案的指導原則是此理念，即當學生扮演探究者，追尋源自自己生活之問題的證據時，他能學得最好。吾等確信，如此做，彼等不僅將學到「歷史」，亦將學會如何學習，以便終其一生皆能持續學習。

是以，吾等視課堂中的歷史本質上是功利性的，歷史並非「習得」之某物，且以此學習為最終目的。歷史是當學生在成長過程中，學習如何學習時，應加鑽研的經驗體。其次附帶一提的是，吾等期待學生能夠對自己的過去有更深刻、更豐富的認識，以及如果他們以這種方式對待它時，可以從中學到什麼。吾等視過去歷史的「知識」與探究技能的發展皆為重要目標，應最好且最自然地共同獲致之。兩者本身皆非目的。如果系統激發了學生的好奇心並鼓勵自由探究的話，兩者本質上都是源自學生自身好奇心的副產品。

除了讓學生習得探究的心性與技能外，學習歷史亦應有助於闡明現時生活中所面臨的問題或疑惑。Brown (2018, p. 215) 指出：「此（安默斯特）方案採取此一立場，即學習歷史的中心目的是人類的自身發展與道德發展，而非不相關『知識』的記憶」。準是以言，安默斯特方案認為歷史具有兩種目的。首先，歷史可以讓學習者成為一個更好的人。其次，歷史是一種探究方法、一種思考問題的方式。透過探討歷史中的普遍性問題，學習者對人類自身及社會便能有更深入的洞察。例如，透過探討A. Lincoln處理奴隸問題，或是H. S. Truman總統是否創造原子彈的兩難困境，學習者當能更深入瞭解自身的價值觀與其所處社會。其次，歷史學者思考問題的方式與一般人無異，歷史的類化性通則即是歷史學者對問題所做的結論。透過歷史的學習，學習者亦能增進日常生活中遭遇問題時的處理能力（Samec, 1976）。易言之，學習歷史並非為知識而知識，學習歷史除了學會探究技能外，在探究的過程中，亦將促成學生作為人類一份子的自我理解與成長。

「列克星頓綠地發生了什麼事：歷史之本質與方法的探究」（What happened to Lexington Green: An inquiry into the nature and methods of history），是安默斯特方案最著名亦是最常被提及的課程單元（Scheurman, 2018b）。從單元名稱可推知，本單元即在協助學生體認歷史的本質及其探究的特性。也因此，教師會將其放在課程的起始，以便獲得處理其他主題的必要背景（Mounts, 1972）。本單元探究的是1775年4月19日發生於美國麻州列克星頓村莊殖民地民兵與英國部隊的小戰鬥，其為美國獨立戰爭的歷史起點。本單元有一稱為「每個

人自身皆是歷史學者」(Every man his own historian)的小節。在此小節中，學生必須檢視與比較歷史學者與科學家、藝術家、小說家間的對立觀點。透過解釋這些混亂狀況，此單元要求學生處理三個基本問題：歷史是什麼？實際是什麼？以及歷史學者如何對待歷史與實際、對歷史與實際做了什麼？單元最後並以Plato的「洞穴隱喻」說明真理與實際的性質(Bennett, 1967)。

準是以言，對安默斯特方案而言，歷史是探究，是對過往人類關係的探究。且安默斯特課程單元的學習並非僅學習到單元主題的歷史知識而已，各單元的學習皆具有外延的教育效果。例如研究美洲新大陸的發現對歐洲人想像力的影響，亦可以說是發現過程本身及其意涵的研究。課程單元「密蘇里妥協」(Missouri compromise)是Brown本人完成的課程單元。學習「密蘇里妥協」不僅學習到密蘇里妥協的內涵，其同時亦是對政治妥協之本質、過程與限制的研究。其次，對人類過往關係中較大問題的探究，有助於學生澄清及處理自身所面臨人際關係的問題，探求自己的經驗，以及預測各種事件的後果可能帶來的果效等(Brown, 1966a)。就歷史教育的目的而言，研究歷史的首要目標應是人道主義的，它應是關懷人類的成長。此種成長不僅是知識的增長，同時亦是對複雜性的覺知與評價，以及敏感性、做出明智的洞察力與睿知判斷力的增長(Brown, 2018)。

安默斯特方案試圖從改變歷史的定義翻轉美國的歷史教育。Brown(1996)語重心長地表示，如果當初安默斯特方案論證更為成功的話，其後將能激起更多的辯論。但這些辯論不會是關於應當教授「誰的事實」的辯論。相反地，這些辯論將會探討課程中應該包含何種「歷史」、為什麼會存在著此種歷史以及人們如何學習等問題。這將會是比現在所爭辯的事項更為重要的論辯，且是一場永不會消失的論辯。

二、探究學習

「整個(安默斯特)方案的生命，歷史探究是所有活動的核心」(Kline, 1974, p. 56)。Samec(1976, p. 44)亦認為：「Brown博士所塑造的探究定義，成為安默斯特方案教育理念的基礎」。為能順利獲得補助，申請計畫開始強調Bruner的探究概念對整個計畫的重要意義。根據Brown(1966b, p. 80)的解析，Bruner的《教育的過程》其核心主張乃是：

學生最佳且最有用的學習方式，並非熟悉學者對學生含糊理解之問題所下之結論，而是給予原始材料，並學著自行提問且得出自己的結論。它希望在被要求扮演部分學者角色之時，學生學到的不是一套將於明日過時的事實，而是終身為其所用的一種探究方式。藉由自己發現關係組合，學生將較好地理解各種模式，在這些模式中，他能輕易地分析自己所察、看出其他或類似的關係組合。學生所欲發現的關係組合構成某一特定學科的結構。一旦學會這些結構，他便能終身進行學習，或至少到這些結構發生變革之前都能持續學習。本質上而言，有兩個訊息組成部分，其一與學習方法有關，其二則與最佳的學習內容為何有關，此兩者進而可歸諸課程修訂。

向聯邦政府申請經費的計畫是由Brown負責撰寫，此後，他對探究亦頗多著墨。Brown將其相關觀點稱為探究假設（inquiry hypothesis）。Brown（1973）認為，即便處於共同的社會脈絡，但探究仍是個體的行動，因為它與個人的經驗與對現象的覺知有關。Brown（1973, 2018）認為探究有四項元素：（一）學習者的「好奇心」。好奇心能使學生與令其感覺關聯或滿意的事物感到興趣，且這些令其感興趣的事物，亦會與學生某些已知或是關心事物的元素有所關聯。（二）引發學生並使其沉浸於好奇心後，應能促發其「動機」。能否促發動機與學生能否有效處理遭逢事物的刺激與媒介有關。學生愈是能有效處理這些資源，他便覺得愈能在此過程中學習、改變與成長。（三）形塑探究活動的「焦點」。焦點在於探究者如何組織與陳述他所好奇的事項或他所欲知曉的事項，或是探究者如何組織與現象遭逢的意識知覺。或言之，它是探究者用以界定對所遭遇到之現象的所知、所聞與所感。探究者通常會依自身的經驗，對其所欲瞭解的現象用以提出問題或假設。（四）學生因與現象遭逢而引發的整體「經驗」。此種經驗不僅個別學生有所不同，即便是同一學生，因著遭逢不同的現象，其經驗亦處於不斷變化之中。安默斯特課程單元的問題雖是普遍性問題，但是對個別學生而言，亦有其主觀與個人的意義。透過這些開放性問題，能激發學生的好奇心與興趣，在探究的過程中，形成自己的判斷，從而得出自己的結論。其次，每個課程單元中的問題皆有其焦點，這些焦點旨在引導學生探究及學習單元的各個組成部分。在接

續學習的過程中，學生的經驗不斷地變化，經驗的組態亦隨之不斷產生改變。

在1960年代學科結構改革運動時期，發現式學習是探究學習的替代性用法。單文經（2020）審視新社會科運動諸多文件後指出，新社會科運動相關學者使用探究與發現時，大致可劃分成四類：（一）發現或探究指的是學者採用的研究方法；（二）凡以較複雜的思考方式從事研究便是發現或探究；（三）發現或探究指的是歸納法（inductive approach）；（四）將問題解決、發現、探究、歸納思考，乃至相近的語詞交互使用。Brown（1966a, p. 445）亦曾使用發現式學習指稱探究學習：

簡言之，吾人所正從事者乃是嘗試發現研究歷史之「方法」的應用。該方法即所謂之「發現」法，其鼓勵歸納學習。因其與新數學和新物理所採用之方法近似，故吾人稱其為「新歷史」。

Brown（1996）稍後亦自承，彼等一開始聚焦於發現學習此一概念，而後是探究學習，但並不太喜愛歸納學習一詞，因為此詞意味著歸納出既定的答案。是以，從單文經（2020）的分類中，安默斯特方案較傾向屬於第一類的方式，也就是從學者所採用的研究方法看待之。職是之故，所謂的發現學習與探究學習即是欲學生學會學者慣用的探究方法與態度。但不管是發現式學習或探究學習，皆非單指某種學習方式，它們指的是一種學習態度、學習立場與學習樣態。它始自於某種問題，而後使用各種方法找到所欲的答案，包含聆聽教師解說或是閱讀教科書，只要有助於從事探究活動並找到解答，皆是可採行的學習方式（Brown, 1966a）。是以，Brown（1967, pp. 584-585）指出：

吾等並不期待我們所談論的學程唯獨使用原始資料，吾等並不期待使其涉入單一的學習方法。如同歷史學者，他將會演繹式及歸納式地學習，不只從原始材料中，亦會向好的書本、參考著作、社會科學的發現，從每一個能告知他想要知曉之事物的人，甚或教師，詢問問題。吾等探求之假設的關鍵因素僅僅是此一觀念，即真正的學習的發生，最好是源自學生主動而真誠的探究。

受Bruner的影響，探究與學科結構成為1960年代課程改革運動的核心概念與盛行之口號。安默斯特方案擷取Bruner的探究概念並加上某些自身的見解，但基於歷史的學科特性，安默斯特方案對於學科結構持較為保留的態度。對於自然科學而言，學科結構究何所指，本就很難獲致一致的見解；對歷史而言，學科結構則更為隱晦，甚至歷史是否存在著學科結構，學界亦存在著爭論。對此爭議，「安默斯特方案並不主張歷史具有某種可以描述且教給學生的結構」（Samec, 1976, p. 53）。Brown（1966b, p. 80）即曾直言：

對作為人文學科組成部分的歷史而言，結構的意義甚至更為隱晦難解。有人猜測如果存在的話，那它一定存在於學門的方法與目的之中，而非在已知的組織方式之中。是以，當歷史獲得此訊息時，它強調的是學生運用學者探究的方法乃是最有效的學習方式，而非結構或是課程。

總之，在安默斯特方案中，探究並不只是研究方法，它亦是學習的方式、態度與立場。也就是說，探究亦是一種學習理論。質言之，安默斯特方案認為：

探究是一種個別的行動，產生自學習者施為之某物，而非施加於其身上之某物。同時，學習被視為是學習經驗之產物，學習被學習者的背景、學習情境的媒介物、發生遭遇的整體情境，以及遭遇的現象所控制。（Samec, 1976, p. 41）

整套安默斯特方案可說是建立在此種探究學習理論之上。

三、課程單元的設計

作為新社會科運動一員，安默斯特方案保有新社會科的特色，但亦有其自身特有的課程設計原理。以下說明之。

（一）以開放性普遍問題引導課程單元的設計

安默斯特方案的課程設計重心，並非如傳統社會科的課程設計重視課程的「覆蓋範圍」（coverage），而是各種的歷史問題。這些問題與所謂「模擬兩可

的捕捉與評價」(the capturing and valuing of ambiguity)有關，是以，主題之選擇並非為主題而主題，而是視其能否可用以設定適合於學生且能闡明人類關係的普遍性問題(universal problem)而定(Brown, 1967)。職是之故，安默斯特方案的每個課程單元，皆是以能產生該單元之普遍性問題的材料為起始。其目的在吸引學生對問題產生興趣。所謂普遍性問題，即歷史中恆存的問題，如吾人覺知實際的方式，運用妥協以解決問題，倫理與政治決定間的關係等(Samec, 1980)。對於單元主題的選擇，Brwon (2018, p. 215)曾說明如下：

單元主題的選擇並非為了選擇而選擇，而是從某種觀點進行選擇，即可被用以提出人類行為的普遍性問題，此問題亦與學生的生活有所關聯。在此架構內，材料一次又一次地吸引學生發現弔詭與反諷、面對兩難困境，看出並非所有問題都有解方，欣賞價值判斷的性質與用途，並且實際進行練習。希望在嘗試自己解釋特定之人在特殊情境為何會有如此行動時，學生將能深化生而為人的自我理解，進而能欣賞身處不確定中採取的必要性行動，掌握人行為中的道德面向，且能更全面地理解人類境況的高貴性與脆弱性。

問題本位學習是許多新社會科採用的取向。但與許多新社會科方案皆會運用問題導引學生進行歸納，以獲致預定答案不同的是，安默斯特方案的問題是開放性(open-ended)問題，也就是並無固定答案的問題。是以，Brwon (1996, p. 268)指出：

不像某些其他新社會科方案，吾等從未視自己在組織尋寶活動。吾等的目標是產生未有簡易與明確答案的開放性問題，而非引導學生得到吾人潛藏結論的問題。

(二) 學科材料與課程內容有別

安默斯特方案認為，一旦學生從材料中指認出問題並進行探究，在探究過程中的這些普遍性問題便會生產出內容。是以，安默斯特方案認為課程材料與課程

內容是有別的。學科材料指的是每一課程單元材料中所關注的軼事、主題、事件與人物，而課程內容則是學生從學科材料所學習到的事物。每一單元的內容是出自該單元所設定的普遍性問題，這些問題皆是關乎人類的問題、兩難困境、價值衝突，它能引發學生對超越－哲學－倫理層次問題的思考。每一單元的主要目標即是使學生能持續不斷地指明與界定這些問題與衝突，並且在此過程中不斷地反思自己的價值。其次，安默斯特方案認為學生應依據各種證據重建學習材料。在重建學習材料的過程中，學生得以發展與操練學術技能。但學習材料的掌握本身並非目的，真正目的在於促使學生在反思內容問題時有所增益，而這些反思又能夠促使學生從學習材料中提出進一步的問題（Brown, 2018）。

質言之，傳統的歷史教育認為課程材料或是課程材料的覆蓋範圍，決定了學生所欲學習的內容，因而課程的覆蓋範圍成了兵家必爭之地。但安默斯特方案則是認為課程材料僅是學習的媒介，學生透過課程材料從事探究所得才是課程內容。基本上，內容與方法是一體兩面，兩者無法完全分離（Brown, 1966b）。

（三）模組性課程

安默斯特方案所設計的各個課程單元並不構成一套完整的教科書，各個課程單元都是獨立性的、活頁式的，或是硬紙板的、穿孔的版本（Mounts, 1972）。安默斯特方案指出，教師可將其偏好的課程單元當作插入在其既有傳統學程中的「柱孔」（post-holes），以便提供不同的學習經驗與歷史觀點，甚至協助學生轉化傳統的敘述觀點（Brown, 1996）。每一個「柱孔」都是對單一主題進行深入探究，其旨在幫助學生對歷史學科的概念與程序能有深入的理解。也就是說，這些柱洞式的課程單元，結合了實作歷史（doing history）的過程與教師教學的方法（Scheurman & Parliament, 2018）。

當然，安默斯特方案也歡迎更前衛的教師，在開設選修課程時，能選定某個主題，如「領導與做決定」或是「價值與價值衝突」等，並將相關的課程單元集結成一套完整的課程材料（Brown, 2018）。是以，Brown指出：

不像眾多方案，在安默斯特方案中，吾等並不試著建立課程。吾等嘗試描繪學習歷史的新方式，並且塑造個別單元，以便教師用以建構學程。……因為吾等談論的是始自於學生及其關懷的教育經驗型態，吾等

假定課程最終必需由個別教師在其課堂中，與其每個學生，且為其每個學生而建造。課程必需對詢問之問題，而後是其所被問的問題有所回應。職是之故，吾等對為某時某地學生使用十年，或是三千里之遙，或是其他文化建造課程的邏輯甚表懷疑。（Brown, 1967, p. 584）

安默斯特方案強調模組化與活頁性質的材料，以便教師與學生能用以發展自己的學程，而非是緊密結構化事先套裝好的學程。（Brown, 2018, pp. 214-215）

質言之，啟動改革之初，安默斯特方案尚有發展全套歷史課程之志，但在獲得聯邦政府補助後，遂轉而專注於發展模組化課程單元（Samec, 1976）。安默斯特方案不僅期待教師能確立課程主題，並將課程單元編纂成課程，亦希望教師將偏好的某些課程單元融入既有的學程之中，期待從內部轉化教師的學程（Brown, 1970）。

（四）教師與學生角色的轉變

長期以來，以教科書為中心，老師講述，學生被動聽講的歷史課堂，並未看到教師與學習者角色的改變（Brown, 1973）。為改革傳統歷史教育，安默斯特方案設定的教師與學生角色，潛在地有所改變。

1. 教師的角色

傳統歷史課堂中的教師具有知識權威的角色，其工作是將教科書所載之歷史學者研究所得傳授給學生。但在安默斯特方案中：

教師的任務是助長並鼓勵探究，幫助學生掌握探究的過程並分享其經驗。教師並非根據學生所需掌握的事實進行設計，而是根據歷史證據如何組織，並且如何與其他證據型態進行關聯而設計，這些證據是學生能在生活中取得，並能激起重要問題的證據。教師關心的是學生如何從事其工作及所欲的成長，而非組織準備傳授給學生的固定知識體。……。……教師可能會發現每一天的工作某種程度上較前一日有所增長，且整體而言很難事前進行規劃。彼等可能會發現，有必要敏感性地覺知學生

所正從事之事——學生正在閱讀的書籍、他們所選的其他學程、他們在校外所獲得的經驗——而且彼等可能會發現，如能將這些事物併入其課程計畫之中，將能有很大的效益。（Brown, 2018, p. 219）

準是以言，在安默斯特方案中，教師的主要工作並非將固定的知識體輸入學生身上，而是助長與鼓勵學生進行探究。他關心的應是如何組織歷史證據並將其連結至學生身上，以便彼等能利用這些證據提出問題並得到結論。是以，教師應能體察學生的參照架構與經驗。職是之故，教師應塑造積極的學習氛圍，在此氛圍中，教師自己與學生一樣，同是學習者或探究者（Samec, 1976）。一言以蔽之，教師應塑造探究者的榜樣，亦應引導並鼓勵學生進行探究，並領導問題的討論。也就是：

教師的功能是在學生處理某些重要問題時幫助學生。對教師而言，首要的工作是指出青少年能進行歷史研究的問題。其次，教師必須幫助學生醉心於問題的某些面向，並將他們導向能協助學生對其問題得出某種結論的資源。（Samec, 1976, p. 53）

其次，前曾言及，安默斯特方案規劃的課程材料並非套裝課程，而是讓各地教師能依其所在學區的特性，適當調整以符應自身需求的各種課程單元。是以，安默斯特方案的教師並非忠誠使用他人編製課程的實施者，而是自身課程的規劃者。對此，Brown（1966a, p. 447）指出：

吾等確信，真正好的教師將會建造自己的學程：出自於地區環境的學程與課程，必須為採用它們的特定學生而建造。我們對套裝課程與「防範教師」（teacher-proof）學程不感興趣，而是準備材料讓教師能建造自己的學程。

為協助教師成功實施彼等所設計的課程單元，安默斯特方案除進行在職教育外，各課程單元亦備有教師手冊。惟在其教師手冊中，並不像一般教師手冊提供

各種教學規範與精確的教學策略，彼等的教師手冊著重於說明課程單元編寫者在編寫該單元時心中所思與所感（Brown, 1996）。

2. 學生的角色

Brown（2018）指出，安默斯特方案的設計，對學習者的屬性有其預設的見解。首先，學習者並非空洞的、有待裝填的容器，而是帶著豐富的、各式各樣的經驗與每一次的新現象遭逢，不管其為課堂內或課堂外。其次，學習僅能在學習者的心靈中發生。學習的發生是學習者與新現象遭逢和施為於新現象所生的效果，因此，它是主動行為而非被動行為的結果。學習者學習之發生乃學習者主動施為於其與新現象之遭逢，此一施為實即探究。Brown（2018, p. 219）指出：

在探究的課堂中，學生從被動的接受者轉而成為主動的學習者，且擔負起更大的責任。比起僅僅是運作其認知層次並進行理解，他或她必需做得更多。其後，這些作為將可幫助學生看出自己在學習過程中是重要的，且此等學習對作為人類的成長而言至為重要。當技能增長，學習便逐漸成為自我獎賞。

Evans（2011a, 2011b）曾謂，新社會科課程方案主要目標在培育年幼的社會科學家或小聯盟的歷史學者。安默斯特方案亦希望學生能效法歷史學者從事歷史探究。歷史學者在進行歷史探究時，皆會從歷史材料中提出問題，形成假設，然後以相關證據考驗其假設，並從研究中得出結論，從而自己創造出一套知識體與學習態度。安默斯特方案亦認為，最好的學習方式，並非教師告知學習者他人已知之事物，而後記憶背誦之。而是學習者如同學者一樣扮演探究者的角色（Brown, 2018）。易言之，在歷史課堂中，學生應對歷史材料的某些事物興起好奇心與提出問題，並對此問題形成某種假設，而後尋找證據驗證此一假設，最終對其所提出的問題形成某種洞識或觀點。此種觀點，與安默斯特方案對學習者如何學習的觀點有關。Brown（1970, p.74）即曾指出：

學生最好的學習是自身所發現之物，對學生而言，學習最重要的事是透過實踐學習如何學習，以便在今日之事實皆已過時後，仍能終其一生

持續不斷地學習。……此意謂著，當被要求扮演學者的角色時，而非當學生被要求掌握學者對問題的結論而其僅有隱微的覺知或對其不相干之時，學生能有最佳與最有用的學習。……。

……學者學習的模式因而被認為是課堂中進行之合宜且有用的模式。

總而言之，在安默斯特方案中，「教師的角色是激起好奇心，幫助、助長與指導，成為探究者的角色模範，而非答案的給予者」（Brown, 1996, p. 268）。也就是，教師應提出一些讓學生感到好奇的問題或引導學生發現有興趣的問題。其後，再適時提供學生適當的閱讀材料或人造物品，協助學生理解問題，並且教導學生歷史探究時經常用到的一些技術，如訪談技巧等。最後，再協助學生形成問題的結論。學生的角色則是從知識的接受者轉而成為知識的主動探究者，且其探究的形式應如同歷史學者所採取的探究形式。故安默斯特方案認為「學生即探究者」、「學生即歷史學者」。為與學生一同成長，教師亦應扮演探究者、學者的角色。安默斯特方案在改變教師與學生角色的同時，亦將教與學的重心從傳統的教師教什麼與如何教，轉向學生學什麼與如何學，且認為「除非有學，否則便無教」（Brown, 1973）。

四、運用原初歷史材料作為主要課程材料來源

運用原初材料（raw materials）、主要材料（primary materials）或源頭材料（source materials）作為課程單元的主要材料，亦是安默斯特方案的重要特色。對於原初材料的使用，Brown（1966a, p. 445）曾說明如下：

事實上，吾等最感興趣的一件事是這樣的可能性，即材料的運用是呈現歷史給緩慢學習者、文化剝奪者、年輕學子——也就是那些經驗與成熟度迥異於教師、教科書作者與出版商的所有人的「最佳」方式。給予他們知識的原初材料——也就是證據——而不是志趣相異之人訴說的事物，乃是要他們從自身所在之處出發，符合其自身的經驗，自己去掌握真理，且使某物成為有用的，同時因而對其而言是值得之事。

前曾提及的「列克星頓綠地」課程單元，在手冊中即提供相衝突的材料，包括交戰雙方見證者迥異的親證，事件發生後諸如報紙、官方報導等的不同陳述，英、美兩國歷史學者的作品，以及不同版本教科書內容的節錄等直接與間接史料，幫助學生體認所謂歷史實際的相對性質（Bennett, 1967; Scheurman, 2018b）。「廣島：戰爭的科學、政治學與倫理學之研究」（Hiroshima: A study in the science, politics and ethics of war）是與「列克星頓綠地」齊名的課程單元，兩者同是方案結束後仍持續印行使用的單元（Brown, 1996）。「廣島」單元探討的是1945年8月6日，美軍將原子彈投放於日本廣島地區，造成166,000人死亡及巨大損害，以及兩天後另一顆原子彈投放於長崎（Nagasaki）的歷史事件（Scheurman & Parliament, 2018; Scheurman & Reynolds, 2010）。在「廣島」單元的教師手冊中，明確指出：

此單元的中心問題是：將炸彈投放於廣島是對還是錯？但本單元的教學意圖超越此特定議題。藉由讓學生直接面對高度戲劇性的歷史決定其原始、活生生的材料，它旨在使學生覺知此類決定的高度複雜性。學生將浸淫於多面向的困擾之中，提案與反提案、崇高目的與矛盾的目的（cross-purposes）皆是高層決策的材料，學生從而得以洞悉歷史過程的無限含糊性。（Harris, 1965, p. 1）

在「廣島」單元的學生手冊中，節錄原子彈科學家、國防官員、政治領導者的不同觀點，作為探究此一高度爭議性歷史事件的史料。學生在研讀史料時，得以瞭解此一重大決定是如何在衝突的意見中做成的，並且進一步瞭解個人如何將其倫理標準應用至決定過程之中，以及如何判斷一個人所做的決定（Brown, 1996; Harris, 1965）。從近日《奧本海默》（*Oppenheimer*）電影的廣獲討論可知，「廣島」單元所設定的問題確為不被時間因素所囿的普遍性問題。

由Samec（1976, pp. 51-52）的一段話，可大致窺探出安默斯特方案的課程設計形式：

每一單元以產生該單元普遍性問題的材料為起始，這些材料吸引學生對

問題產生興趣，幫助學生將問題與其自身的參照架構進行連結，並幫助他們認明探求其興趣時所需的其他材料。單元的各個部分是由與普遍性問題相關的證據所組成。當學生穿過這些材料一路前進時，內容持續不斷地受到修正，主要是因為這些部分的安排方式要求學生運用比之前的部分更為複雜的學習技巧。學生所面對的僅有證據，是能使其處理從該單元發展出之問題的證據。

歸結而言，安默斯特方案的課程原理植基於對歷史的特殊界定。其以為，歷史即是探究，他人的歷史知識僅是歷史探究的證據。安默斯特的探究理論即是其學習理論。此一學習理論建立在三種假設之上：（一）學習的發生是因學生遭逢新的現象；（二）學習是發生於學生內部的事物；（三）學習的發生是學生有所施為的結果（Samec, 1976）。Kline（1974）亦認為整個安默斯特方案是建立在兩個指導原則之上：其一，較好的學習使學生成為該內容領域積極的學者；其二，歷史的最佳學習方式是運用學術學門的方法與目的，而非有序組織的事實內容。也因此，其課程設計迥異於一般強調課程組織的設計形式，強調以開放的普遍性問題為起始，而後根據問題尋找各種直接與間接史料，再將其編寫成課程單元，學生透過普遍性問題與課程材料習得課程內容。也因此，安默斯特方案的主要工作不在於組織課程，而是搜尋各種值得學生探究的歷史問題，這些問題皆是無固定答案的開放性問題。安默斯特方案的目標在於編寫各種模組性的課程單元，供各地教師依自身學程的特性調整應用。在安默斯特方案中，教師不再是知識的給予者，而是學生進行探究活動的誘導者。除了帶領學生進行討論外，教師自己亦應效法歷史學者，成為積極的歷史探究者。

肆、安默斯特方案之特色與問題

一、安默斯特方案的特色

1960年代新社會科運動的課程方案具有某些共同的特性，例如：課程中心皆位在大學，且皆由大學學者擔任方案的主持人；提倡歸納式教學、假設教學、探

究教學或發現教學法；重視學術訓練；以開發新的課程材料為主要任務等。基本上，安默斯特方案亦體現出上述特性。但作為新社會科運動一員，安默斯特方案亦有其自身的特性。首先，在眾多新社會科課程方案中，安默斯特方案是唯一聚焦於歷史，且是聚焦於美國史的新社會科課程方案。其次，其招募中學教師編寫課程單元。一般而言，新社會科課程方案，不僅由大學學術研究人員負責主持，為了縮短學術研究前沿與中學課程知識內容間的落差，課程方案皆邀請大學學者編寫課程材料。但由於Halsey兼任招生工作，被視作行政人員，而Brown亦僅是助理教授，在學校內亦無太大學術影響力；是以，雖以安默斯特為名，但其與安默斯特學院實僅有「邊緣關係」。職是之故，在兩人皆難以號召大批同仁參與課程改革的情況下，僅能從中學端招募課程單元編撰者（Kline, 1974; Weber, 2017）。大量邀請中學教師參與課程材料編寫，亦有其行政工作較具彈性與固定成本支出的考量，且在大學專業人員的專業知識外，亦能提供來自教育實踐場域的真實訊息（Committee on the Study of History, 1969a）。有些參與寫作的中學教師之後持續在教育研究領域耕耘，最終成為重要的教育學者。如教育改革史學者L. Cuban（1965）即曾參與寫作〈戰前社會關係〉（*Social Relations, Pre-Civil War*）的課程單元。

再者，運用原初史料作為課程材料，亦為安默斯特方案的重要特色。但實際上，是否應在歷史課堂中應用原初史料作為教學手段，早在十九世紀末歷史科逐漸成為中等學校獨立科目時即已產生論辯（Bohan & Davis, 1998）。最早提倡運用第一手史料進行歷史教學者，厥為衛斯里學院（Wellesley College）的歷史教師M. S. Barnes。Barnes的父親E. A. Sheldon是紐約奧斯威哥師範學校（Oswego Normal School）的建立者，此所學校以引進J. Pestalozzi的教育理念而著稱。Barnes曾於此校就讀，是以，Barnes亦頗受Pestalozzi教育理念的啟迪（Bohan & Chisholm, 2011; McAninch, 1990; Welsh & Brooks, 2008）。Barnes在1885年出版的《普通史研究》（*Studies in General History*）一書中，即主張教師在課堂中，使用第一手材料作為教學資源。Barnes的歷史教學法結合Pestalozzi的實物教學（object teaching）與德國歷史學家Leopold von Ranke的來源材料法（source method）（Monteverde, 2002）。其後，內布拉斯加大學（University of Nebraska）歷史系教授F. M. Fling與H. Caldwell亦於該州推廣第一手材料的歷

史教學方式。二十世紀初有一些學者提倡第一手材料的教學方式，但彼等之立場從如Barnes提倡將其當作主要教學方式，轉而提倡將其當作補充的教學方式（Osborne, 2003; Templeton, 1968）。其後，在社會科課程史上，亦有學者主張以原初材料當作課程材料進行教學（Eamon, 2006; Keohane, 1945, 1946, 1948a, 1948b, 1949, 1950; Krug, 1970）。使用原初材料固為歷史的學科屬性，但如同安默斯特方案所指，大部分教科書只是整理歷史學者研究出的通則，並將其編纂成書，故以原始材料編製教科書堪稱是安默斯特方案的特色。由於各種一手與二手歷史資料皆以檔案文件的形式存在著，對其進行探究，亦可說是文件本位（document-based）的探究（Scheurman & Parliament, 2018）。

安默斯特方案強調提出開放性問題，並由學生主動找尋解答的知識論主張，亦是其重要特色。此種知識論主張與今日建構主義的觀點，即知識是由學生主動建構而來的觀點大致相符。是以，在論及安默斯特方案時，Scheurman（2018b, p. 108）認為，「作者們很有遠見，預示了晚近對於『建構主義』與教育的論辯」。

二、安默斯特方案的問題

即便一開始安默斯特方案宣稱欲進行一場革命性的課程改革，然最終與其他新社會科方案一樣，在聯邦政府終止補助後即戛然而止。推廣期間，讚譽者有之，非難者亦不乏其人。首先是課程單元的問題。依教師反應，課程單元的成功與否，決定在導論部分。一開始導論的題目如無法吸引學生的興趣並激發探究動機，其後的課堂程序學生便覺索然無味。但對學生而言，部分導論內容難以理解，學生因而望之卻步。又或者，學生可能一開始即對某一問題感興趣，以致不再關注單元中的其他重要事項。其次是過於抽象的問題。如檔案文件的法院判決書，學生便覺過於抽象、難以閱讀。有時參照的事件與主題無法與學生經驗產生連結。再者，單元的組織與選材很難避免單元寫作者的個人偏好，甚或偏見。安默斯特方案與其他新社會科方案一樣，受到時代氛圍的影響，方案的目標著重學生的認知行為，因而忽視情感領域的教育目標。即便或有涉及教導學生態度與價值，往往亦以認知教學的方式為之，也就是以知識教學的形式教導學生的態度與價值（Kline, 1974; Samec, 1976）。此外，教學活動缺乏多樣性，亦是被詬病之

處（Hertzberg, 1981）。

實施初期，安默斯特方案的人員曾至各地訪視教師使用課程單元的狀況。經訪談後，方案人員認為部分教師未能熟諳方案的哲學與心理學假設，亦未能瞭解方案的課程與教學原理，以致手上握有安默斯特方案課程單元，卻不知如何作為。學生僅是被告知遍讀每一篇歷史文件，並推斷其中包含的細節。討論時亦聚焦於文件中的細節與問題，且教師亦不鼓勵學生提出自身所關注的問題。為改善此一問題，在正式出版時，出版商另行印製教師手冊，以協助教師瞭解方案立基的各種原理，同時籌劃教師工作坊培訓教師（Samec, 1976）。

伍、反思與討論

安默斯特方案宣稱他們正進行一場革命。儘管這場教育革命為時不長，但教導學生學會歷史探究一直是部分歷史學者的教育主張。晚近美國的「全美歷史標準」（National History Standard）之爭，亦有其遺緒。Cuban（2016）將晚近的教育改革回溯至「回歸基礎」（back to basics）運動，其後經歷標準化與績效責任（accountability）運動。1960年代學科結構改革運動乃因感受國防科技受威脅而引起；現行的教育改革則是因美國人感受到全球化的經濟威脅而產生。學科結構課程改革運動初期以自然科學為重心，社會科在感受到邊緣化危機後，才紛紛祭出各種改革方案。回歸基礎運動之初，社會科亦有邊緣化的危機。直至1980年代末、1990年代初，社會科才又開始受到重視，特別是歷史教育。但與此前聯邦政府撥款補助學者發展課程材料不同，此次聯邦贊助的經費是用以建立課程標準。但「全美歷史標準」的制定，同樣引起極大爭議。此次爭議同樣涉及歷史教學觀的基本爭議。Cuban將其稱之「遺產取向」（heritage approach）與「歷史取向」（historical approach）的爭議，或者說是傳遞觀對反省探究觀的爭議。Cuban據此指出，新歷史強調歷史教學應著重歷史探究法的主張，仍獲部分學者的支持與推廣，並將這些學者所倡導的探究取向歷史教學觀稱之為「新新歷史」（the new, new history）。

Cuban（2016）指出，「新新歷史」既回應J. H. Robinson新史學派重視歷史資料及其解釋的觀點，同時亦支持1960年代新社會科運動的訴求。史丹佛大學歷

史教育團隊（Stanford History Education Group）的領導者S. Wineberg是此一運動的領導者。新新歷史強調訓練歷史新進教師對於歷史研究方法的運用與教學。不似新社會科運動僅提供師生原初材料，新新歷史除提供原初材料外，對原初材料亦提供廣泛的鷹架支持，也就是提供相應的附加材料。其次，新新歷史的教育理念皆在各種情境中經歷嚴謹的測試。再者，新新歷史非常重視認知技能的教學。深受L. Vygotsky的影響，除向新進教師演示如何讀取文件的意義外，亦要求教師應實際向學生示範此類認知技能。最後，新新歷史重視學習過程的形成性評量，以便掌握學生在學習過程中的學習狀況。Wineberg有關歷史教育的觀點，國內有學者開始引介（林慈淑，2023）。Wineberg與他人合著的作品，臺灣亦有翻譯版本問世（Wineberg et al., 2012/2016）。Wineberg本人亦曾自承，新新歷史取益於1960年代安默斯特方案等新社會科方案，同時又強化歷史閱讀素養的培育，因其認為教師應在課堂中實際演示歷史探究能力，故甚為強調教師的培訓工作（Cuban, 2016）。

Cuban本人亦曾參與安默斯特課程單元的寫作，其對安默斯特方案的訴求自是十分熟稔。如從美國教育史觀點論之，Cuban（2016）所指的論辯亦可說是始自進步主義運動以來的「內容」與「過程」之爭。如從前述論點觀諸臺灣的歷史課綱之爭，其主要爭論仍是吾人究竟應傳遞給學生何等歷史遺產，以助於其塑造特定政治意識型態。易言之，歷史課綱之爭究其因，乃是從「遺產取向」看待歷史教育之故。如改從「歷史取向」的角度建立臺灣的歷史教育，或能緩解此前的歷史課綱之爭。或言之，歷史教育探討的重點不應是「覆蓋」何種教育內容，而應是培養學生探究的心性與技能：當其面對歷史疑惑或問題之時，能生探究之心志，並且透過探究的過程，獲得自己的結論，而且此結論必須建立在一定的歷史證據之上。

其次，安默斯特方案頗為關注歷史教育的存在價值。傳統的歷史教育要求學生記憶背誦過往的歷史事實，認為除能訓練學生的記憶官能外，透過國家或民族故事的傳遞，亦可助長學生的愛國心。但其實際結果卻是，除讓學生削減對歷史的興趣外，亦助長學生對歷史無用論的懷疑。為使一般人感知歷史教育在學校課程版圖存在的合法性或正當性，安默斯特方案將培育探究能力作為其核心主旨。事實上，早在二十世紀初期，J. Dewey即強調培育學生的探究能力（單文經，

2021），Dewey的呼籲在1960年代的課程改革中獲得廣大的迴響，甚至成為此波課程改革的口號。安默斯特方案可說是Dewey探究教學主張在歷史教育中的體現。

二十世紀下半葉探究教學的重要倡者Beyer（2018）認為，探究教學除提供按部就班的程序結構，使主動積極、自造的（self-generated）問題解決與學習得以自然發生外，亦以三種方式驅動有目的之思考與行動。首先，此種教學策略將教師與學生的注意力由記憶性的測驗轉向學習過程中的認知運作，也就是指出問題，形成假設，考驗假設，獲致合理、證據為本的結論。其次，探究教學非意圖地在以學校為本的、教師指導的教學與個體獨立的校外學習兩者間嫁接起橋梁。因為學生在熟練上述認知運作後，便會自主地將其應用至日常生活之中。歷史探究教學的第三項，亦是最永恆的價值，是它能釋放學生心靈的潛能，且能刺激學生以嶄新的方式看待經驗，也就是它能使學生詢問不尋常的問題，考驗不常見的假設，且集體性地探討長期被忽視的議題，甚或讓長期保持靜默的觀點發聲。安默斯特方案甚為重視教導學生如何從歷史材料與文件中提取訊息，以獲致具有證據支持的結論。在安默斯特方案的《最終報告》中即曾提及：

如果該單元的設計目的不是為學生提供一些證據來幫助他們解決該問題，那麼僅僅因為激發了學生的興趣而嘗試提出具有爭議性的問題的傾向是徒勞的。（Committee on the Study of History, 1969a, p. 13）

是以，安默斯特方案各單元的閱讀材料中，隱含著解決問題以獲致可靠結論的各種證據，而學生所應培育的是解析歷史材料的認知能力。安默斯特方案所欲培育的此種能力，在資訊泛濫的今日益顯重要。若學生習得此種能力，且亦能如前述Beyer（2018）所言，將此一能力應用至日常生活的資訊解析當中，便可「破譯當今各種真假相參的妄言謬論，能夠對抗那些時時席捲而來的無數虛實訊息」（林慈淑，2023，頁自序3）。易言之，安默斯特方案所欲培育的歷史閱讀素養，實已包含當今社會所強調的媒體素養。

陸、結論與未來研究建議

較諸語文、數學、音樂、體育等科目，歷史與社會科成為課程版圖的一員，其歷史相對短淺。早期歷史的學習被當作文學的一環，迨至十九世紀下半葉，歷史教育成為培養愛國心的重要手段，歷史才逐漸確立為學校課程的一員。二十世紀初期，歷史復與地理、公民、經濟學與人類學等社會科學整合成社會科領域。故雖以美國史為課程範圍，但安默斯特方案被視為新社會科運動的一環，其故在此。安默斯特方案最重大的貢獻在於提出，歷史教育的最大貢獻並非歌頌國家民族的偉大事蹟，並欲學生記憶歷史事實，而是主張歷史教育應培育學生主動探究的能力，且認為此種能力能助長人類的自我理解與成長。由於安默斯特方案是聚焦於歷史的課程改革方案，本研究著重於探討它對臺灣歷史教育的啟示。

臺灣現時推動的108課綱社會領綱，具有社會科各科課程獨立卻又相互連結的課程領域精神。108課綱社會領綱雖鼓勵教師於課程中融入議題探究，且提供諸多議題供教師參考，然卻缺乏相應完整的課程材料供教師使用。為鼓勵歷史教師從事歷史探究，安默斯特方案聚焦於開發各種課程單元，供教師在課堂中插入「柱洞」進行歷史探究。安默斯特方案的做法頗值得吾人參考。也就是吾人應開發各種歷史主題或議題的探究課程單元，供教師依學校的特性與學生的興趣，於自己的課堂中搭配使用。臺灣因升學制度使然，全面採用開放性歷史探究的課程與教學有其困難，但108課綱社會領綱即鼓勵中學教師開設歷史選修課程。由於是選修課程之故，並不為升學制度所囿，故亦可參仿安默斯特方案的意見，由教師依選定的主題，從探究課程單元資料庫中選出相關的課程單元，並將其編輯成前後連貫的課程材料，於課堂中使用。其次，安默斯特方案的課程單元大部分由中學教師開發，但教師必須嚴格遵守方案領導者，以及大學的學術專家所界定的程序與模式進行。開發出的課程單元在經過某些學校試教與修訂後，方交由出版社印行推廣。目前臺灣的某些中學設有學科中心，協助推動課程改革事宜，依安默斯特方案經驗，可鼓勵中學歷史教師開發課程單元，並由學科中心負責整合可行的課程單元，供各地教師採擷以便當作安插進自己課程的「柱洞」，或供開設歷史選修課程的教師編排使用，並提供使用後的回饋意見。

其次，安默斯特方案的發展重心從早期的偏重課程材料，到中期的重視師資培訓，再到後期重視學校整體文化的改變，似亦可給臺灣課程改革一些啟示。探究教學如欲成功實施，不能僅是提供課程單元並鼓勵教師使用之。使教師熟悉課程改革植基的原理且獲得彼等之認同，亦至關緊要。自解除戒嚴以來，臺灣課程改革頻繁。初期課程改革較為不順，即因未能讓教師熟知課程改革原理並獲取支持。晚近的課程改革已能進行調整，強化課程改革理念的宣傳、溝通與調整。再者，教師角色的轉變與教學能力的提升，乃至教育行政端的支援，亦為關鍵。凡此，皆需有一定的教師培訓管道與學校文化的改造，方能達成之。

安默斯特方案是時代環境下的一個產物，當時移勢遷，它很快便成為一個歷史遺物。所幸，在其遺留的基礎上，有心人進一步踵事增華，此即由Wineberg領導的「史丹佛歷史教育團隊」。Wineberg所提倡的新新歷史，其課程原理與教育主張值得臺灣學界進一步深入研究。其次，安默斯特方案提出後的幾十年間，資訊科技迅速崛起，網路上充斥著各種數位化的歷史文件，近年來已有一些學者主張善用數位化歷史文件作為歷史探究的基礎。善用新興科技以提升歷史教育的實施成效，亦應是吾人進一步探察的議題。當然，在資訊媒介發達的當代，如何強化學生的歷史閱讀素養，使學生成為訊息的睿智解析者，而非麻木的接收者，亦值得吾人深入探討。此一課題若能獲得具體研究成果，咸信能進一步確立歷史課程有別於其他課程的教育價值。

致謝：本研究承蒙國家科學及技術委員會專題研究計畫經費補助（計畫編號為 NSTC 112-2410-H-197-001-），謹此致謝。

DOI: 10.6910/BER.202403_70(1).0002

參考文獻

- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-San, C. (2016). 像史家一般閱讀：在課堂裡教閱讀素養（宋家復，譯）。國立臺灣大學出版中心。（原著出版於2012）
- [Wineburg, S., Martin, D., & Monte-San, C. (2016). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms* (J.-F. Song, Trans.). National Taiwan

University Press. (Original work published 2012).]

林慈淑 (2023)。歷史如何教？從閱讀到探究。三民。

[Lin, C.-S. (2023). *How to teach history? From reading to inquiry*. San Min.]

教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要：國民中小學暨普通型高級中等學校—社會領域。國家教育研究院。

[Ministry of Education. (2018). *Curriculum guidelines of 12-year basic education for elementary school, junior high and general senior high schools— The domain of social studies*. National Academy for Educational Research.]

單文經 (2020)。作為美國新社會科課改要項的結構與發現二辭之意涵評析。課程與教學季刊，23 (2)，153-184。https://doi.org/10.6384/CIQ.202004_23(2).0007

[Shan, W.-J. (2020). A critical analysis of the significance of structure and discovery as main items for curriculum reform of new social studies in the United States. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 23(2), 153-184. https://doi.org/10.6384/CIQ.202004_23(2).0007]

單文經 (2021)。J. Dewey探究理論與有關教學主張解析。課程與教學季刊，24 (2)，89-122。https://doi.org/10.6384/CIQ.202104_24(2).0004

[Shan, W.-J. (2021). An analysis of John Dewey's theory of inquiry and related thoughts on teaching. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 24(2), 89-122. https://doi.org/10.6384/CIQ.202104_24(2).0004]

歐用生 (2019)。黑暗中書寫：歐用生的學思旅程。師大書苑。

[Ou, Y.-S. (2019). *Writing in the dark: Ou Yong-Sheng's intellectual journey*. Lucky Bookstore.]

Bennett, P. S. (1967). *What happened on Lexington Green: An inquiry into the nature and methods of history. Teacher and student manuals* (ED032333). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED032333.pdf

Beyer, B. K. (2018). Inquiry as thinking process and teaching practice. In G. Scheurman & R. W. Evans (Eds.), *Constructivism and the new social studies: A collection of classic inquiry lessons* (pp. 55-85). Information Age.

Bohan, C. H., & Chisholm, J. A., Jr. (2011). Mary Sheldon Barnes: An educator's life in historical context. *Social Studies Research and Practice*, 6(2), 85-94.

Bohan, C. H., & Davis, O. L., Jr. (1998). Sources in history instruction: Evidence in the history teacher's magazine. *Journal of the Midwest History of Education Society*, 25(1), 55-60.

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. <https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2008-B0005>
- Bohan, C. H., & Feinberg, J. R. (2010). The contributions of Donald Oliver, Fred Newmann, and James Shaver to the Harvard Social Studies Project. In B. S. Stern (Ed.), *The new social studies: People, projects, and perspectives* (pp. 111-132). Information Age.
- Brown, R. H. (1966a). History as discovery: An interim report on the Amherst project. In E. Fenton (Ed.), *Teaching the new social studies in secondary schools; An inductive approach* (pp. 443-451). Holt, Rinehart and Winston.
- Brown, R. H. (1966b). History and the new social studies. *Saturday Review*, October, 80-81, 92.
- Brown, R. H. (1967). Richard H. Brown Replies. *Social Education*, November, 584-587.
- Brown, R. H. (1969). The Amherst project workshops in discovery learning: An institute "on the road". In Hampshire College, *The Amherst Project. Final report* (pp. 37-40). Office of Education (DHEW) Bureau of Research.
- Brown, R. H. (1970). The historian and new approaches to history in the schools. *Teachers College Record*, September, 73-80.
- Brown, R. H. (1973). *History teaching/learning and the communications revolution* (ED135679). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135679.pdf>
- Brown, R. H. (1977). *Opportunities for wider use of archival and manuscript repositories* (ED134529). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED134529.pdf>
- Brown, R. H. (1996). Learning how to learn: The Amherst Project and history education in the schools. *The Social Studies*, 87(6), 267-273. <https://doi.org/10.1080/00377996.1996.10114499>
- Brown, R. H. (2018). The Amherst approach to inquiry learning. In G. Scheurman & R. W. Evans (Eds.), *Constructivism and the new social studies: A collection of classic inquiry lessons* (pp. 213-220). Information Age.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Committee on the Study of History. (1969a). *The Amherst Project. Final report*. Hampshire College.
- Committee on the Study of History. (1969b). *The Amherst Project education development teams. General information*. Hampshire College.
- Cuban, L. (1965). *Social relations, Pre-civil war: Teacher and student manuals* (ED028199). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028199.pdf>
- Cuban, L. (2016). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*.

Harvard Education Press.

- Eamon, M. (2006). A “genuine relationship with the actual”: New perspectives on primary sources, history and the internet in the classroom. *The History Teacher*, 39(3), 297-314.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* Teachers College Press.
- Evans, R. W. (2011a). *The tragedy of American school reform: How curriculum politics and entrenched dilemmas have diverted us from democracy*. Palgrave Macmillan.
- Evans, R. W. (2011b). *The hope for American school reform: The cold war pursuit of inquiry learning in social studies*. Palgrave Macmillan.
- Evans, R. W. (2018). Old, new, and newer: Historical context of the new social studies. In G. Scheurman & R. W. Evans (Eds.), *Constructivism and the new social studies: A collection of classic inquiry lessons* (pp. 21-54). Information Age.
- Francis, A. T. (2014). Diffusing the social studies wars: The Harvard Social Studies Project, 1957-1972. *American Educational History Journal*, 41(2), 373-392.
- Halsey, V. R. (1963). American history: A new high school course. *Social Education*, May, 249-252.
- Halvorsen, A. (2013). *A history of elementary social studies; Romance and reality*. Peter Lang.
- Harris, J. (1965). *Hiroshima: A study in science, politics and the ethics of war. Teacher and student manuals*. (ED032335). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED032335.pdf>
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social studies reform, 1880-1980* (ED211429). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED211429.pdf>
- Keohane, R. E. (1945). Use of primary sources in United States history for high-school pupils. *The School Review*, 53(10), 580-587.
- Keohane, R. E. (1946). The use of primary sources in the teaching of local and high school. *The Mississippi Valley Historical Review*, 33(3), 455-460.
- Keohane, R. E. (1948a). Mary Sheldon Barnes and the origin of the source method of teaching history in the American secondary school, 1885-1896. *American Heritage*, October, 68-72.
- Keohane, R. E. (1948b). Mary Sheldon Barnes and the origin of the source method of teaching history in the American secondary school, 1885-1896 (Part II). *American Heritage*, December, 109-112.
- Keohane, R. E. (1949). The great debate over the source method. *Social Education*, 13(5), 212-218.

- Keohane, R. E. (1950) Using primary sources in teaching history. *The Journal of General Education*, 4(3), 213-220.
- Kliebard, H., & Wegner, G. (1987). Harold Rugg and the reconstruction of the social studies curriculum: The treatment of the “Great War” in his textbook series. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects* (pp. 268-287). Falmer.
- Kline, W. A. (1966). *The gospel of work: A study in values and value change. Teacher and student manuals* (ED028197). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028197.pdf>
- Kline, W. A. (1969). *Property in America: The balance of private rights and public interest. Teacher and student manuals* (ED041806). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED041806.pdf>
- Kline, W. A. (1974). *The “Amherst Project”: A case study of a federally sponsored curriculum development project* [Unpublished doctoral dissertation]. Stanford University, Stanford, CA.
- Krug, M. M. (1970). Primary sources in teaching history. *The History Teacher*, 3(3), 41-49.
- Lybarger, M. B. (1983). Origins of the modern social studies: 1900-1916. *History of Education Quarterly*, 23(4), 455-468.
- Lybarger, M. B. (1991). The historiography of social studies: Retrospect, circumspect, and prospect. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 3-15). Macmillan.
- McAninch, S. A. (1990). The educational theory of Mary Sheldon Barnes: Inquiry learning as indoctrination in history education. *Educational Theory*, 40(1), 45-52.
- Monteverde, F. E. (2002). Mary Downing Sheldon Barnes. In M. S. Crocco & O. L. Davis, Jr (Eds.), *Building a legacy: Women in social education 1784-1984* (pp. 25-27). National Council for Social Studies.
- Mounts, J. L. (1972). 1. Amherst College, The Committee on the Study of History, units in American history. *Social Education*, November, 723-724.
- Osborne, K. (2003). Fred Morrow Fling and the source-method of teaching history. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 466-501.
- Samec, C. (1976). *A history of the Amherst Project: Revising the teaching of American history 1959 to 1972* [Unpublished doctoral dissertation]. Loyola University of Chicago, Chicago, IL.
- Samec, C. (1980). The “new social studies” and curriculum innovation: The Amherst Project

- experience, 1959-1972. *Midwest History of Education Society*, 8, 3-14.
- Saxe, D. W. (1991). *Social studies in schools: A history of the early years*. Albany, State University of New York Press.
- Scheurman, G. (2018a). Evanescence and permanence: The future of social studies in the rearview mirror. In G. Scheurman & R. W. Evans (Eds.), *Constructivism and the new social studies: A collection of classic inquiry lessons* (pp. 3-20). Information Age.
- Scheurman, G. (2018b). From behaviorist to constructivist teaching and revisiting Lexington Green. In G. Scheurman & R. W. Evans (Eds.), *Constructivism and the new social studies: A collection of classic inquiry lessons* (pp. 101-126). Information Age.
- Scheurman, G., & Evans, R. (Eds.). (2018). *Constructivism and the new social studies: A collection of classic inquiry lessons*. Information Age.
- Scheurman, G., & Parliament, S. (2018). Hiroshima: A model and template for creating document-based inquiry. In G. Scheurman & R. W. Evans (Eds.), *Constructivism and the new social studies: A collection of classic inquiry lessons* (pp. 221-258). Information Age.
- Scheurman, G., & Reynolds, K. (2010). The “history problem” in curricular reform: A warning to constructivists from the new social studies movement. In B. S. Stern (Ed.), *The new social studies: People, projects, and perspectives* (pp. 341-359). Information Age.
- Stern, B. S. (Ed.). (2010). *The new social studies: People, projects, and perspectives*. Information Age.
- Templeton, R. K. (1968). The new history? *Social Education*, December, 800-803.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge,
- Weber, W. (2017). The Amherst Project and reform of history education, 1959-1972. *The History Teacher*, 51(1), 37-64.
- Welsh, B. H., & Brooks, N. J. (2008). The con/text of Mary Sheldon Barnes (1850-1898): A hermeneutic inquiry. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 10(1/2), 101-115.
- Whelan, M. (1997). A particularly lucid lens: The Committee of Ten and the social studies committee in historical context. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(3), 256-268.