



课程变革与教学实践
前沿丛书 | KECHENG BIANGE YU JIAOXUE SHIJIAN

钟启泉 主编

寻求理解之路

—— 社会科课程研究

严书宇◎著

理解是对意义的寻求。社会科课程以“理解”的方法构建和实施课程，揭示生活的意义。理解不是对客观知识的说明，而是人与人、人与自我、人与文本之间的沟通、交流和对话，它卷入了人的情感、态度和体验，是人生体验的表达方式。社会科课程之路是理解，而理解的途径是体验。社会科课程文本开发不是贴近生活，而是要从生活出发；课程的教学实施要构建打破围墙的课堂；课程的宏旨指向实现学生的社会理解 and 自我理解，从而实现对意义的追寻。



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE



课程变革与教学实践
前沿丛书 | KECHENG BIANGE YU JIAOXUE SHIJIAN

钟启泉 主编

寻求理解之路

—— 社会科课程研究

严书宇◎著



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

寻求理解之路: 社会科课程研究/ 严书宇著. - 上海:

上海教育出版社, 2016.5

(课程变革与教学实践前沿丛书 / 钟启泉主编)

ISBN 978-7-5444-6503-8

I. ①寻… II. ①严… III. ①社会科学课 - 教学研究

- 中小学 IV. ①G633.202

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第116667号

责任编辑 金亚静

封面设计 陆 弦

寻求理解之路

——社会科课程研究

严书宇 著

出 版	上海世纪出版股份有限公司 上 海 教 育 出 版 社 易文网 www.ewen.co
地 址	上海永福路123号
邮 编	200031
发 行	上海世纪出版股份有限公司发行中心
印 刷	启东市人民印刷有限公司
开 本	700×1000 1/16 印张 12.5 插页 2
版 次	2016年6月第1版
印 次	2016年6月第1次印刷
书 号	ISBN 978-7-5444-6503-8/C·0011
定 价	35.00元

(如发现质量问题, 读者可向工厂调换)

总序

转型、创新与对话

转型

教育部在组织专家队伍进行大量调查研究和课程国际比较的基础上,于2001年颁布《基础教育课程改革纲要(试行)》(以下简称《纲要》),开启了“新课程改革”的征程。这是应对经济全球化挑战,推进我国基础教育课程范式从应试教育向素质教育转型的重大举措。

第一,《纲要》明示了素质教育的课程理念,体现了课程政策的转型。《纲要》的制订与实施改变了以往课程改革缺乏关于总体架构的考虑的尴尬局面,规划了整个基础教育阶段(学前教育、义务教育、普通高中教育)课程改革的方针和策略。在课程政策上旗帜鲜明地倡导“国家—地方—学校”三级课程管理政策。当然,课程政策的转型也意味着教育思想从“精英主义”向“大众主义”的转型。现代教育科学的一个出发点是,人是拥有多元智慧的存在,教育也应当是多元化的。多元化的教育同划一的、筛选性的教育制度格格不入。传统学校只重视学业智力,对于其他诸如社会智力、实际生活智力、自我认识智力等“生存智力”有所忽略。这种教育思想的误差导致了大量人才的流失,塑造了大批落后于时代潮流的“标准件”。《纲要》反其道而行之,通篇贯穿了一个主旨:保障每一个学生的学习权,求得每一个学生的发展。

第二,《纲要》凸显了课程综合化的趋势,体现了课程结构、教学规范及评价制度的转型。它针对我国分科主义课程的弊端,倡导从三个层面入手逐步实现课程综合化。课程综合化的改革趋势对于改变课程过于注重知识传授的倾向,改变课程结构强调学科本位的倾向,改变课程内容繁、难、窄、旧和偏重书本知识的现状,改变过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现象,以及改变淡化评价的选拔功能等,都是有力的“起爆剂”。与此相应,教学规范也将从“灌输中心教学”转型为“对话中心教学”;评价方式将推崇档案袋评价、真实评价等质性评价手段。这样,学生的学习过程不再是现成知识的习得过程,而是学生主动

参与的知识建构过程。一个“强化品德教育、关注人文精神、突出信息素养、求得知识统整”的崭新的基础教育课程体系正在成型。

第三,《纲要》打破了“一纲一本”的传统课程编制的束缚,体现了课程开发方式的转型。这次课程改革动员了三股力量——课程专家与学科专家、一线教师、行政官员的参与。事实上,《纲要》实施 11 年以来,整个课程改革推出了多套有前瞻性、可操作的课程标准和实验教科书,课程改革实验也得到了强有力的课程理论支持和政策支持,目前已形成以 38 个国家级实验区为龙头的课程改革实验网络,整个课程改革形成了一个理论与实践不断对话、不断互动的生动活泼、持续发展的局面。这种课程开发方式将直接推动我国教材生产的多样化、优选化和规范化。统编教科书一统天下的局面行将结束。

没有健康的人格就没有健全的社会和健全的经济。可以相信,随着这场彰显健康人格的课程改革的推展,洋溢着爱心和创意、“为了每一位学生发展”的人性化的学校必将成型。

创新

《纲要》的颁布不过是课程改革的第一步。从“文本课程”到“实施课程”再到“习得课程”,每一步都会遇到重重阻力。事实上,在课程标准与教科书编写之间,以及实验教科书与课堂教学实践之间,都存在巨大落差。我们需要花大力气去缩小这两种落差,而缩小落差的策略就是学术争论与教师进修,借以排除来自教育观念与课程观念的束缚,重建一系列概念,这是寻求课程范式转型的第一个基本前提。我们需要:

——重建“学习”与“学力”的概念。在教育理论与教育实践层面,行为主义和认知主义的学习观仍占支配性地位,仍把学习归结为机械训练或单向灌输,忽略学习主体通过平等对话建构知识的意义和过程。建构主义学习观强调,学习是个体主动建构的过程。学习不是由教师将现成知识传递给学生,而是学生面对新的事物时主动以其先前的经验为基础去建构知识,而且这种知识具有发展性和演化性,并非固定不变。建构主义不但注重知识由学习者主动建构这一精神主旨,也注重知识在社会层面以及同伴与师生之间的沟通与协商。这样,建构主义教学所追求的学力不是背诵现成知识的应试型学力,而是活生生的生存能力——“应变型学力”。也就是说,学习是一种学习主体展开多元对话——

与课本对话、与别人对话、与自身对话,形成认知性实践、社会性实践、伦理性实践的过程。

——重建“课程”与“教学”的概念。传统的教学规范把教学或学习视为知识传递的过程,教学被窄化为知识囤积和技能训练,学生的学习责任全部放在教师身上。新的教学规范强调学生必须主动参与学习过程,师生在对话中不断建构知识;学习必须具有批判意识,它鼓励学生直面真实世界的问题,并设法加以解决。这就是所谓的问题解决学习。

——重建“教科书”与“教材”的概念。教科书是一种独特的文化产物,教科书中合法化了的知识是一个国家的文化政策乃至政治、经济发展政策的反映。因此,我们要重视教科书的建设。但另一方面,教科书不是圣经,不是死板的教条,它只是协助师生学习的资源,我们要进行多样化的教材系列的开发。

——重建“学校”和“教师”的概念。我们的学校不是官僚机构,不是兵营,不是公司,不是监狱。学校是“学习型组织”。学校文化的重建是一个发展新的价值、信念、规范的过程;是一个变“灌输中心教学”为“对话中心教学”,变“专制独裁关系”为“平等合作关系”,变“资源垄断关系”为“资源共享关系”的过程。这里包括了“教学规范”、“关系规范”和“分配规范”的再生。要在参与改革的学校和教师之间形成伙伴式的团队文化,实现共同的专业成长。这种教师以其自身的实践知识为基础展开的“实践思维方式”拥有如下特征:不仅能进行教学后的反思性思考,而且能活跃地展开教学过程中的即兴式思考;能积极、感性、深思熟虑地介入教学情境;能从多元视点研究教学的复杂性;能在发现教学现象的复杂关系的过程中不断建构、再建构教学固有的问题框架。

排除来自旧的教育体制与机制的束缚,实现制度创新,提升队伍素质,则是实现课程范式转型的第二个基本前提。这里试举几个要点:

——壮大课程教材的研究队伍,确立编审队伍和编审体制。在课程改革中首当其冲的莫过于直接参与课程教材设计的编审队伍的建设。建设编审队伍本身就是课程改革的目的之一,它不应被单纯作为达成绩效的手段。多年来,我国的教科书设计理念与设计技术非常落后,编审队伍匮乏。不仅如此,由于缺乏共同的认识基础,在仅有的编写队伍与审查队伍之间往往会发生观念上的摩擦和情感上的对立,甚至引发恶性竞争,破坏和谐。编审队伍是课程开发共同体的一员,应当有共同的理念和目标、共同的责任和权利,只是分工不同而

已。编审之间的关系应当是“和而不同”“和谐合作”的关系。教材审查的过程应当是面对面的平等对话的过程,应彼此尊重,和谐双赢。

——改革考试评价制度,全面推行反映学生状况的过程性评价。这就需要建立目标多元、方式多样、注重过程的评价机制,综合运用观察、交流、测验、成长记录、自评和互评等多种方式,全面记录学生的成长过程,改变以往过分注重终结性评价和单纯追求量化评价而忽略质性评价的状况。高校招生考试制度的改革是课程改革的重要组成部分,应该与课程改革同步进行。与高中新课程实行学分制、大量开设选修学科的制度相应,诸如“为选修不同课程的学生提供不同的高考内容”;“逐步实现高校自主招生”等一系列改革举措也提上了议事日程。

——推进教师教育制度的改革。现行的教师教育(职前职后)制度已经远远落后于课程改革的需求。因此,尽快落实改革纲要提出的要求,重整教师教育制度、教研员制度、督导员制度是一项刻不容缓的任务。

——加强大学与中小学的沟通与合作。这种合作关系提供了一座联系教育理论与教育实践、教育研究与一线教师的桥梁,这对于我国方兴未艾的校本课程开发来说尤为重要。研究者与实践者应在共同的课程开发的研究型实践中,通过合作交流、反思和探索,形成合作团队,拓展各自对于学校教育 with 学校课程的认知,实现各自的专业发展。

上述课题牵涉观念层面和体制层面的问题,而且往往是积重难返的问题。改革当然不可能一蹴而就,但真正意义上的改革势必是观念与体制的同步变革。只要应试教育的体制与机制依然存在,特别是精英化的高考选拔制度依然不变,那么,再好的改革纲要与课程文本都将是一纸空文。西方一位哲人说:“变革未必带来进步,但是进步终究需要变革。”改革可能会付出代价,但若要求进步,唯一的出路就是改革。

对话

课程改革需要理论与实践之间的对话,因为有了对话,就没有了交流;没有了交流,也就没有了真正的教育。课程改革需要智慧的相互激发。要进行专业对话,即规范化、结构化地审视课程教学的各种课题,对于实践问题作出集体反思。大学(特别是师范大学)倘若不重建课程概念、学科概念、教学概念乃至

学校概念,就无法介入专业对话,无法介入基础教育课程改革。以研究性学习为例,它不仅仅是一种学习方式,也是一种崭新的课程领域,需要广大教师和专业理论工作者遵循《纲要》的精神,进行专业对话基础之上的自由创造。当然,这种对话文化不限于课堂教学层面,还有跨学校、跨地方乃至跨国界的对话。在跨国界的对话中,课程的国际比较研究应当占有一席之地。

本丛书收录的是有关课程改革理论与实践的著作,这些著作的著述风格都在一定程度上体现了理论与实践的对话,我们借此丛书抛砖引玉。新课程改革跟以往七次课程改革的不同之处在于,《纲要》为我们提供了发展自己的课程、叙述自己的课程故事的广阔空间。尽管我们的改革面临诸多来自旧观念与旧体制的抵抗,但多元的声音所激起的对话、论争和交响终究使我们看到了新世纪“学校再生”的曙光。

钟启泉

2012 年

导言	1
一、研究缘起与意义	1
(一) 课程实践的呼唤	1
(二) 对个人的意义	6
二、研究的基本问题、方法与框架	8
(一) 基本问题	8
(二) 方法论构成	9
(三) 研究框架	9
 第一章 寻找理解的家园	
——关于社会科课程理念的研究	11
 一、社会科课程的背景研究	12
(一) 社会科课程性质的推演	12
(二) 社会科课程含义的世界图式	17
(三) 社会科课程实践取向的游弋	26
二、走向理解的社会科课程	35
(一) 社会科课程与人文社会科学的关系	35
(二) 人文社会科学的哲学走向	40
(三) 社会科课程的理解之路	47
(四) 小结	56
 第二章 撑起课程之“伞”	
——关于社会科课程内容的研究	58
 一、社会科课程之“伞”	59

（一）课程之“伞”的含义	59
（二）社会科课程的内容领域	62
（三）社会科课程的具体内容	75
二、撑起课程之“伞”	84
（一）以社会生活为统整之核心	84
（二）以社会科课程内容为支撑	
——以地理学科内容分析为例	103
（三）拓展课程目标的维度	109

第三章 行走在认知、体验和理解之间

——关于社会科课程教学的研究 118

一、教学的故事	120
（一）文珍老师——认知中的跋涉	121
（二）叶子老师——在向往中追逐	132
（三）小玉老师——在认知与体验之间探索	147
（四）石强老师——理想的社会科教师	154
二、对教学故事的反思	168
（一）行走在认知、体验和理解之间	168
（二）社会科课程与教师	176

结语	181
----	-----

主要参考文献	184
--------	-----

一、研究缘起与意义

(一) 课程实践的呼唤

1. 回眸我国社会科课程的设置与开发

社会科课程最早于 1916 年在美国学校课程中设立,其课程名称是“social studies”,该课程名称在美国沿用至今。美国社会科课程的倡导者、课程名称的提出者是琼斯(Thomas Jesse Jones),他当时指出,社会科课程的目的是:让年轻的非洲籍美国人以及土著人“去学习理解社会”,从而能够成为广阔社会的成员。^①

20 世纪 20 年代,我国进入新民主主义革命时期,我国的教育事业也发生了深刻变化。1922 年开始了影响深远的新学制改革,1923 年刊布《新学制课程标准纲要》。其中,关于社会学科课程的一个重要举措就是在初级小学阶段合并卫生、公民、历史和地理为社会科。就目前的课程历史研究来看,这是“社会科”这一课程名称在我国首次出现。1929 年,当时的政府教育部公布中小学暂行课程标准,又恢复了分科设课的做法,并在民国时期一直沿用下去,综合社会科课程仅出现短短数年。

分析和回顾综合社会科课程在中国的萌芽,我们不难看到美国课程开发对其的影响。首先,我国 20 世纪 20 年代的新学制改革深受当时美国教育发展的影响。一个突出的事件就是美国教育家杜威(John Dewey)到中国访问,在各地演讲,宣传其教育思想。当时中国一批著名的教育工作者,如陶行知、蔡元

^① ROSS E W. The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities [M]. New York: State University of New York Press, 2001.

培、廖世承等,都是杜威教育思想的信仰者,都积极参与了这次新学制改革。杜威的“教育即生活”“儿童中心”等思想对学校课程设置产生了深刻影响。

从《新学制课程标准纲要》对社会科课程的一些规定中,可以明显看出,美国的社会科课程对当时中国社会科课程的影响。比如纲要要求教学中采用讲述、表演、设计、比较、问题研究等方法,以及注重实践的参观讨论、公民训练等教学方式,以达到社会科课程的教育目的,即“使知社会的过去、现在的情状和社会与人生的关系”。这样的课程要求和美国的社会科课程倡导者琼斯提出的目标“去学习理解社会”是基本一致的。也就是说,从20世纪20年代开始,对应于美国的“social studies”课程,我国出现了“社会科”这一课程名称,其含义是综合相关的社会学科,与分科设置的社会学科相对应。

无独有偶,日本于第二次世界大战以后,也就是20世纪40年代后也开始设立社会科课程,最早使用的名称是对美国课程名称的直接翻译——“社会学习”。一段时间后,日本所使用的课程名称有“小学社会”“现代社会”等。1947年日本颁布的《小学社会科学学习指导要领》将该类型的课程统称为“社会科”,这一课程总称在日本沿用至今。

虽然社会科课程在我国出现得相对较早,但是在新中国成立后的课程体系中,社会科课程还是一门相当新的课程,具体的课程称谓也有不同演变。

在新中国成立初期,我国中小学社会学科课程均采用分科设置的方式,一般开设有政治、思想品德、历史、地理等课程。这种状况持续了相当长的一段时间,从20世纪50年代直至80年代中后期。

20世纪80年代中后期,以1986年《中华人民共和国义务教育法》颁布为标志,我国开始了大范围的课程教材改革。就在这一时期,综合性的小学社会科课程首次被列入课程改革的议程;1991年,浙江和上海的初中开始试点设置综合社会科课程。

从比较严格的意义上来说,社会科课程正式进入我国小学课程体系是在1992年,其标志是1992年教育部颁布了新的课程计划。根据新的课程计划,小学阶段开始设置综合社会科课程并开发教材,而初中阶段在浙江省和上海市开始试点设置课程并研发教材。当时出版的教材分别有人教版和上教版的小学《社会》,以及浙江省的小学《常识》。进行初中社会科课程试点的浙江省和上海市闸北区的十所中学分别使用浙江版的初中《社会》和上教版的《社会》。需要指出的是,初中社会科课程一直仅限于这一小范围的试点,试点活动历经十年,但未在全国推广。

2. 扫描我国社会科课程理论研究现状

从 20 世纪 90 年代开始,随着小学社会以及初中社会科课程在我国教育体系中出现,社会科课程的理论研究与课程实践也基本上同步进行。在论文研究方面,最早见于刊物的论述文章是 1993 年在《外国教育资料》上刊登的《学会在社会中生存——美国小学“社会科”的课程、教材与教学》(洪光磊)。接连刊发的相关研究论文还有:《小学开设社会科的意义与功能》(张茂聪);《我国小学社会科课程的演变》(李莉);《对我国小学社会课程建设的研究》(李莉);《社会课教学与小学生素质培养的实验研究结题报告》(高峡、杨丽娟);《中小学社会学科综合课程研究》(张肇丰);《关于小学社会课中历史知识社会性的探讨》(刘克明);《论小学社会教学的社会性》(陈少娟、张国民);《小学社会分课型教学模式及操作》(刘茂坤、张茂聪);《小学社会课教学原则及运用》(张茂聪、李成泉),等等。可见这一时期关于课程的理论研究主要着眼于小学社会科课程,此外,这段时期也有一些对国外的社会科课程的研究,主要是对美国和日本的社会科课程的比较研究。主要文章有:《追求“自我深化”的社会科教育——日本社会科问题解决学习的理论》(沈晓敏);《社会科的教材开发——问题解决学习的方法》(沈晓敏);《战后日本中小学社会科教学大纲的演变》(沈晓敏);《日本小学社会科教科书述评——东京书籍版、大阪书籍版、光村图书版的比较》(沈晓敏);《日本小学社会科的学习指导内容与方法》(赵亚夫、李建红);《美国学校社会科教育的诞生与发展(1916—1983)》(赵亚夫、李建红);《美国社会科课程的发展》(张茂聪);《美国社会研究课程述评》(高德胜);《韩国小学社会科课程》(方稚芳),等等。

到 2001 年《基础教育课程改革纲要(试行)》颁发为止,这一时期的主要研究成果都汇集在张茂聪主编的《国内外小学社会科教学理论与研究》一书中,该书共收录研究论文 31 篇。

2001 年秋季,我国《基础教育课程改革纲要(试行)》正式试行,社会科课程的开设写入了纲要的要求之中:“小学阶段以综合课程为主。小学低年级开设品德与生活……小学中高年级开设品德与社会……”“初中阶段设置分科与综合相结合的课程,主要包括……历史与社会(或历史、地理)……”^①综合社会科

^① 钟启泉,崔允瀾,张华. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展:《基础教育课程改革纲要(试行)》解读[M]. 上海:华东师范大学出版社,2001: 5.

课程的最新实践由此展开,社会科课程开始了更大范围的开发与实施,最新的国家课程标准、新教材相继发布或出版,进入试验区进行试用。社会科课程的教育实践与课程开发进入一个新的、飞跃性的发展时期。

课程实践的发展也大大促进了社会科课程的理论研究。各级教育研究刊物的相关文章开始成倍增加,更重要的是,一些相关的课程理论著述也开始大量涌现。笔者对此进行了文献资料收集,发现相关书籍及论文有以下这些:《小学社会课程概论》(李稚勇,2000);《国内外小学社会科教学理论与研究》(张茂聪,2001);《日本学校社会科教育研究》(赵亚夫,2001);《社会科教育展望》(李稚勇、方明生,2001);《全日制义务教育历史与社会课程标准(一)解读:实验稿》(韩震、梁侠,2002);《全日制义务教育历史与社会课程标准(二)解读:实验稿》(朱明光,2002);《社会课程与教学论》(沈晓敏,2003);《小学社会课研究与实验》(高峡,2004);《社会学科学习与教学设计》(杨心德、蔡维静,2005);《学校社会课程的演变与分析》(丁尧清,2005);《中日两国小学社会课的比较研究:一个社会认识教育论的视角》(郭雯霞,2005);《在社会中成长:社会主题的研究性学习》(沈晓敏,2006);《品德与生活 品德与社会课程与教学》(李稚勇,2006);《社会科教育学概论》(阳光宁,2006);《小学社会课的有效教学》(Tom V. Savage & David G. Armstrong,廖珊、罗静等人译,2003);《美国中小学社会课教学实践》(Pamela J. Farris,张谊、王克译,2003);《美国中小学社会课教学策略》(David A. Welton,吴玉军等人译,2004)等。

3. 呼唤新的课程理论与实践研究

综观 20 世纪 90 年代直至当前的新课程改革,我国社会科课程理论研究领域主要表现出下列三个特征。

第一,社会科课程的全面研究还处于起步阶段。有学者指出,我们对这门课程的基本原理的论证,尚缺乏有实验基础的深入研究和理论支持。^①从 2003 年开始,社会科课程的理论研究不断深化,开始向横向的国别视野和纵向的历史分析延伸,但总体来讲,一切均还处于刚起步阶段。从客观因素来说,这样一个理论研究的水平与我国社会科课程实践的“初级阶段”密切相关。由于缺乏

^① 沈晓敏. 课程建设展望[M]//朱明光. 全日制义务教育历史与社会课程标准(二)解读:实验稿. 北京:北京师范大学出版社,2002:190.

比较深入和广泛的课程实践活动,理论探讨的文章为数不多,也常常浅尝辄止,课程理论和实践方面的基本问题未能形成系统的研究体系。从主观因素来说,教育研究领域对于社会科课程的关注度也远远不如对其他的所谓“主科”课程的关注度,投入的理论研究力量相对较少,缺乏从哲学观、知识观、教育观和课程观出发的深层次的理论梳理。

第二,社会科课程的国别研究处于静态扫描阶段。进入 21 世纪后,社会科课程比较研究的深度及广度均大有拓展,尤其是对日本社会科课程的研究著述众多,成绩斐然。但由于比较研究阶段性的条件限制,社会科课程的比较研究范围主要集中在各国社会科课程的历史演变、教科书、教学方法等方面,明显偏重于对各国社会科课程内容的分析,相当缺乏对世界各国社会科的课程理念、课程实施等多个层面多维度的比较研究与分析。同时,对于国际视野下的各国社会科课程也缺少从课程哲学到文化背景、社会政治经济等方面的多角度透视分析。所以,社会科课程的国别比较研究基本上还处于对各国课程实践状况进行静态扫描的阶段。

第三,课程实践层面缺乏情境化研究。当今许多课程专家指出,在很多课程研究中,历来只有抽象的、普遍的人,处在“初级阶段”的社会科课程研究也同样有这样的缺憾。从情境化角度出发撰写的理论研究成果在目前的课程理论研究领域几乎不存在。

没有坚实的课程理论研究的基础,课程实践方面存在的困难也是可想而知的,社会科课程实践也表现出一定程度的“混乱”。

首先,无论是学校管理人员还是实施课程的教师队伍,对社会科课程的性质都把握不准。处于教学第一线的教师表现得尤为明显,他们在课程教学过程中遭遇重重困难。目前,我国并没有专门的社会科教师培养,在初中阶段,社会科教师往往是由原来的分科教师改行而来,他们很难不延续分科教学的思维模式,也很难把握社会科课程的性质。课程性质无法把握,该课程评价的意义和方法也不明确,课程实践的方方面面自然都遭遇困难。

其次,课程教材编制方面缺乏坚实、全面的课程理论支撑,教材编写出现许多问题。比如,对于教材内容的设置缺少系统化的理论研究。有的已经出版的初中社会科新教材的体系沿用小学《品德与社会》教材的体系,甚至内容也出现重复,比如小学教材中要求学生画家庭树,初中教材中还要求学生画家庭树。

最后,社会科课程实施层面对于进行情境化的研究和分析有强烈的诉求。如何进行综合社会科教学?综合社会科的教学与分科教学有什么不同之处和相通之处?综合社会科课程的教学理念是什么?综合社会科课程的教学方法和评价方式是怎样的?试点的学校及其教师遭遇的教学问题有哪些?分科教师如何实现综合课程教师的角色转换?课程标准、教材和教学的关系如何处理?这些问题都有待解决。在生动活泼的课程实施层面,情境化的问题和研究诉求更丰富多样。我们需要聆听真实课堂中正在发生的故事,对课程理念、课程内容、课程实施以及课程评价进行全方位的情境化研究。

2001年,随着《基础教育改革纲要(试行)》的发布,综合社会科课程的实践如火如荼地展开。社会科课程理论研究如何在新的课程发展背景下呼应并回答社会科课程实践的诉求与拷问,是把本书引向综合社会科课程基础理论研究的核心问题,也是本书试图开拓的课程理论研究的高地。正如教育专家钟启泉所指出的:“我国当前的基础教育课程改革所需要的理论应当是源于实践、高于实践而又指导实践的理论。”^①

概括地说,对于社会科课程从课程理论的层面进行反思,是势在必行,是课程实践的迫切需要,是新课程改革的迫切需要。

(二) 对个人的意义

我曾做过地理教师,在研究生阶段从事的是地理课程与教育研究。从个人教育背景与课程研究背景来说,我是带着地理学科的背景来做综合社会科课程研究的。在20世纪80年代末,高中文理分科,地理是高中理科生才可以报考的专业,但高中理科课程中又没有地理课,所以进入大学刚接触地理专业的时候,我“发现”原来地理专业所学内容非常广泛,既包含自然知识,又涉及人文知识。我很庆幸选择了地理专业,认为这是一门文理兼备的学科,可以使知识结构相对完整一些,一定程度上弥补了我过早“背弃”文科的遗憾。所以,当我的很多同学以地理教师身份开始“转行”教社会科课程的时候,我也想当然地认为,自己“相应地”开始进行社会科课程研究应该没什么问题。

^① 钟启泉. 开发新时代的学校课程——关于我国课程改革政策与策略的若干思考[J]. 全球教育展望, 2001(1).

但当打开美国的社会科课程教材、日本的社会科课程教材、中国的社会科课程教材时,我心中出现的却是震惊与疑问。在这些教材中,有很多内容我自己还不了解,还需要学习,更别提教了。既然如此,与我有一样成长经历的学科教师,能知道如何教这一课程吗?

在思考什么是社会科课程的时候,我曾作类比,问自己什么是地理课程,发现对后者我尚能有一个概念,对前者却只能含糊其辞,深感困惑。在试图翻阅各种文献寻找答案的时候,我发现,“什么是社会科课程”恰恰是在新的课程体系下需要重新认识和架构的基本问题,也是课程研究者首先要思考并回答的问题。

梳理社会科课程在世界课程发展史上的发生、发展与演绎,回望自己的学习和研究经历,我相信这是一个“新课程”的“新问题”,更是世界课程领域需要继续探讨和研究的“老问题”。所以在深感疑惑的同时,我也恰恰明白了前进的方向:沿着问题指引的方向追寻下去。

在思考和探寻的过程中,我期望能对这一课程基本问题有明确的回答与构建,同时也期待能让更多的人进一步地关注和思考这一问题。

所以,从2001年秋季起,我逐步开始了社会科课程的相关研究。“社会科”成为能够触动我的关键词,成为我“生活世界”的一部分。在这个过程中,我不仅开始了关于社会科课程理论的思考与研究,而且参与了社会科课程教材的编写、教师培训和听课等各种相关活动,来来回回忙碌着。

在这一密切地与社会科课程打交道的过程中,我发现自己从基本问题出发,又不断面临着其他各个层面的问题,种种问题引发持续不断地思考和追问。比如:社会科课程从何而来?国外的社会科课程如何发展?社会科课程和地理学、历史学、社会学是什么关系?社会科课程内容是各学科内容的拼合,还是整合、融合?什么是综合社会科课程的宗旨,以及如何理解其教学的理念与方法?社会科课程教学的主体和途径是什么?社会科课程教师的身份如何认证?社会科课程的目标与评价机制如何建构?

放到大的背景里看,我所遇到的这些有关社会科课程的问题,其实并不仅仅代表了我个人对社会科课程的解读,它们在很大程度上也是社会科课程价值研究和事实研究的基本问题。

我带着问题而来,逐步沉浸于其中。我深深体会到,试图了解和解决关于