

SHEHUIKE SHIYUZHONG DE LISHI JIAOYU
HEXIN ZHISHI GAINIAN JIANGOU YANJIU



社会科视域中的历史教育

核心知识概念建构研究

周仕德 著



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>

SHEHUIKE SHIYUZHONG DE LISHI JIAOYU
HEXIN ZHISHI GAINIAN JIANGOU YANJIU



社会科视域中的历史教育

核心知识概念建构研究

周仕德 著



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>

中国·武汉

图书在版编目(CIP)数据

社会科视域中的历史教育核心知识概念建构研究/周仕德著. —武汉:华中科技大学出版社, 2015.7

ISBN 978-7-5680-1099-3

I. ①社… II. ①周… III. ①历史教学-教学研究 IV. ①K

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 169868 号



社会科视域中的历史教育核心知识概念建构研究

周仕德 著

责任编辑:张会军

封面设计:龙文装帧

责任校对:曾 婷

责任监印:张正林

出版发行:华中科技大学出版社(中国·武汉)

武昌喻家山 邮编:430074 电话:(027)81321913

录 排:华中科技大学惠友文印中心

印 刷:武汉鑫昶文化有限公司

开 本:710mm×1000mm 1/16

印 张:12

字 数:230千字

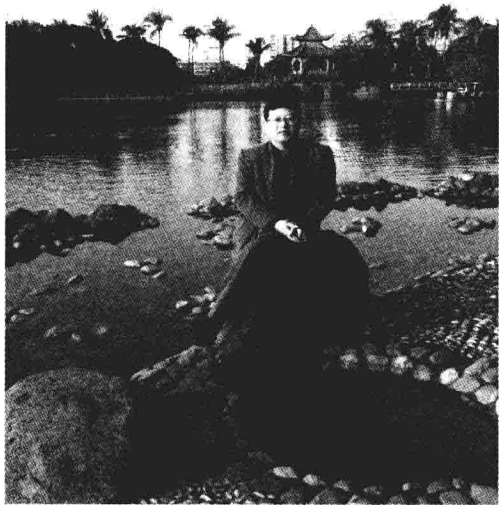
版 次:2015年8月第1版第1次印刷

定 价:40.00元



本书若有印装质量问题,请向出版社营销中心调换
全国免费服务热线:400-6679-118 竭诚为您服务
版权所有 侵权必究

作者简介



周仕德,男,1976年生,陕西西乡人,副教授(破格),历史学学士,教育学(硕)博士。岭南师范学院教育科学学院副院长,硕士生导师。2000年本科毕业于淮北师范大学历史系,曾在浙江、山西、四川从事初、高中历史、政治、地理教学和班主任工作4年,西华师范大学工作5年,2011年上海师范大学教育学博士毕业至今,在岭南师范学院从事课程与教学论工作。本科在《教育学报》等期刊发表5篇文章始,现已在《华东师范大学学报·教科版》、《比较教育研究》、《中国教育学刊》、《教育发展研究》、《中国电化教育》、《高教探索》、《中国教育报·理论版》(国家级)、《国家教育行政学院学报》、《史学月刊》、《历史教学》等刊物上发表论文百余篇,CSSCI类期刊论文30余篇、人大复印资料转载(摘)类11篇。出版专著2部,主编图书4部。主持教育部人文社科研究项目等5项。

目录

第一章 导论	(1)
第一节 研究问题的缘起、阐释、目的意义	(2)
第二节 主要概念界定	(11)
第三节 研究路径、方法与创新	(17)
第四节 文献综述	(21)
第二章 社会科视域中的历史教育价值论析	(33)
第一节 国际历史教育的发展历程	(34)
第二节 国际社会科视域中的历史教育价值	(39)
第三节 我国百年来历史教育之发展	(43)
第四节 我国社会科视域中的历史教育价值	(47)
第五节 小结与思考	(53)
第三章 社会科视域中的历史核心概念理论认识	(55)
第一节 核心概念判准	(56)
第二节 建构历史核心概念的意义	(60)
第三节 历史核心概念的历史观认识	(67)
第四章 社会科视域中的历史核心概念实践探讨	(77)
第一节 美国社会科视域中的历史核心概念考察	(78)
第二节 我国社会科视域中的历史核心概念研析	(84)
第五章 我国社会科视域中历史核心概念的提炼与确立	(95)
第一节 历史核心概念确立的任务要求	(96)
第二节 历史核心概念的提炼、原则与举例	(120)
第六章 社会科视域中历史核心概念统整策略	(139)
第一节 贯通历史教育能力培养策略	(140)
第二节 课程政策文本理念指引策略	(147)
第三节 社会科教科书编撰渗透策略	(149)
第四节 课程实施中教学设计运用策略	(152)

第七章 结论与反思	(155)
第一节 研究结论	(156)
第二节 研究贡献	(159)
第三节 研究期望	(160)
第四节 研究局限	(165)
参考文献	(167)
后记	(182)

DIYIZHANG

第一章

导 论

常常有人对我说,“我读书也不算少,可就是找不到写文章的题目,想动笔却没有什么可写的。”这是苦于没有问题。这是读书没有读进去,抓不住要领,停留在这种状态哪还谈得上研究!书是靠自己读的,问题是在认真读书(包括调查研究)中自己发现的。能发现问题,才能进一步去分析问题、研究问题,最后解决问题。这是研究的过程。当然也可以由别人出题由自己来写,但做学问,问题主要还是靠自己发现^①。本章主要介绍本书研究问题的缘起、阐释、目的意义,相关主要概念界定,研究路径、方法和创新,以及文献综述。

第一节 研究问题的缘起、阐释、目的意义

一、研究问题的缘起

(一)社会科视域中的历史教育十分重要,不能削弱

新中国成立以来,在我国基础教育课程设置中,历史课程一直是一门独立设置的基础课程。自20世纪90年代起开始的基础教育改革,提出了历史课程的“综合”和“分科”问题。21世纪之初我国创设的历史与社会课程,是在总结了20世纪90年代浙江省和上海市部分初中社会课程实践的基础上,积极借鉴当代国际上较为成功的社会科课程改革经验、汲取不甚成功的教训而设置的一门人文社会科学综合课程,其实质是强调历史教育价值与功能的社会科课程。在社会科视域中强化历史教育,这样的做法,是由我国的历史与国情所决定的,因而该课程定名为历史与社会。作为社会科课程,它直接体现了个体社会化教育宗旨;作为综合课程,它涉及历史学、地理学、社会学、经济学、法学、伦理学和心理学等学科领域,并且具有社会性、综合性、实践性和开放性等特点。在课程实施中,学校若选择了历史与社会课程,就不再开设历史、地理课程了。也就是说,上了历史与社会课的学生,就不必再上历史课、地理课了,而历史课、地理课历来受到各国教育界人士的重视,已普遍成为中学阶段的必修课程,因此历史与社会课就必须具备实现历史课、地理课基本教育目标的要素与功能。

20世纪70年代,法国曾进行了一次著名的教育改革——哈比改革^②。该项改革的一个重要举措就是在初中阶段开设一门综合型的人文社会科学课程,即把以前开设的历史、地理、经济、社会等合并成一门社会科学课程。采用主题式课程来

① 商鸿逵. 睿语珍言——著名社会科学家治学谈[M]. 北京:中国城市出版社,2001:140.

② 1975年法国议会通过并颁布了当时的教育部长哈比提出的一项教育改革法案,简称哈比改革。

取代以往的以历史年代为顺序的历史课程,其内容主题跨度非常之大,使得以往大家熟悉的历史年代学的课程架构安排被分割了,致使到了20世纪80年代出现学生历史年代学和历史知识削弱的结果,改革的效果并不理想,表现之一是许多中学生没有历史时间概念,混淆时间顺序,模糊基本的历史联系。无奈到了20世纪80年代中期,法国重新颁布了新的中小学课程计划,恢复了以往分科设置课程。于是我们国内许多的历史教育工作者就经常借哈比改革的例子来论证历史课不该合并入社会科中,但其问题根源并不在此,而是推行综合的社会科课程削弱了历史教育所致。

与此同时,笔者在我国社会科课程开设的地区进行调研时,在与一线社会科教师交流和访谈中,也发现存在如此担忧,诸如:

我觉得最大的问题表现在没有比较好地把历史知识融入“历史与社会”课程中去。不能单纯地初一教地理、初二教历史,本质上看原有知识并没有真正融入“历史与社会”课程中去,也就是说单一地初一讲地理、初二讲历史不是真正的综合。我认为考虑编排问题和教材编排角度,好像给人的感觉不太关注课程标准,也不知为什么。

《历史与社会(二)》综合,要求得比较概括些,还需要加强。具体的例子不好说,平时也没有认真想这个问题。历史教育没有实现水平,到了高中阶段又要补充一些历史知识,我们的毕业生抱怨,我想初中环节出了问题,有些问题可能不到位,可能是“历史与社会”课程标准不到位,也许是个人自己思想上没有真正转变,平时操作上没有到位,教师培训实效甚微,或许要改进吧。

——来自浙江省香山县高塘学校的×××老师访谈实录

我是2004年开始接触社会科的。我觉得社会科还是要适当关注传统中国的历史年代学,关注最基本的核心历史知识,否则我们的学生毕业了连基本的历史知识都不知道,该怎么办呢?以前的历史年代性很好,现在的综合历史与社会课程没有清楚的脉络,学生学完后给人感觉连最基本的历史知识都好像没有掌握。还有就是教材在编排过程中,比如我国的基本国策与战略,这一块内容与思想品德内容是重复的,其实看起来是分开的,但我在讲述的过程中是综合起来的,我的感觉是不管是分科的还是综合的社会科,二者都要考虑到共同的最基本的历史知识问题,这样我们的教学就有统一的参考,大家也不会担心学生初三毕业后进入高中的话很麻烦,又要补充各自认为重要的知识。

这个从大的背景中来讲,历史与社会在初一、初二不被重视,绝大部分的学校都是当作副科对待,到了初三要综合学习,教师感觉很累。中考的时候各地规定不一样,历史教育的效果到底如何很难说,没有一个统一的最基本的历史知识范畴,各地自作主张的划定需要好好规范,否则的话什么知识、能力目标都是空

的了。

——来自浙江省淳安县梓潼中学副校长×××老师访谈实录

“历史与社会”课程教学淡化知识要求、强化能力要求,并不意味着不要求知识。关键是要要求什么样的知识,怎样获得知识。因此,作为教师,不仅要改变学生获得知识途径的观念,还要改变对于知识的看法。按照英国大百科中的名词解释,“定理是迄今为止还正确的结论”“学说是看上去貌似正确的学问”。这与以往我们熟悉的看法是不同的。我们通常认为:教材上是这样表述的,就是正确的。但是,新的课程观却要求正确熟悉知识,要求认识到知识是变动的、发展的,而不是一成不变的,其正确性是需要怀疑的。如此,学生究竟需要把握哪些知识就要有所选择^①。

我市从2002年进入义务教育新课程改革,14个区县先后全部开设“历史与社会”课,教科书选择了上海教育出版社、地质出版社出版的两个版本。“历史与社会”课是国家课程改革中新出现的一门文科综合课程,它整合了历史、人文地理以及其他人文社会学科的相关知识,目的是培养现代公民应具有的人文素养和社会责任感。这门课程设计的初衷是好的。它借鉴了国外的经验,使学生的学习过程中了解社会、认识社会,从“学校人”转变为“社会人”。但是,在五年来的课程实验中我们遇到了诸多难以解决的问题,最终不得不放弃这门课程,重新选择分科历史课程。“历史与社会”名为文科综合课程,实际是“拼盘”式综合,在其基本单位“章”的层面上,大多数仍旧是以分科型学科领域知识为主,学科界限分明。教材也看不到通盘性的综合化考虑。课程与教材都是着重考虑知识范畴的整合……

——沈阳市韩波教研员的看法^②

我是2001年参加国家“历史与社会”课程的培训学员,当时在我们苏州的桃园进行,来自北京和广东的专家做了阐述,收获蛮大的。当时江苏省的苏州市是全市的试验区,可是到了2006年因为江苏省高考文科必考历史,结果发现学生的历史知识不是很好,苏州市宣布退出,多少有些遗憾吧。而我们无锡地区一共是7个区,选择了锡山区和惠山区两个区作为试点,本来也发展得挺好的,学生的变化和能力的提高也确实比较明显,可是到了2007年无锡市出台了要求全市统一中考要考历史,无锡市别的5个区都是选择的分科的历史课程,这下我们试验的两个区比较尴尬了,中考结果发现与分科的历史相比较来说,我们的历史知识很不

^① <http://www.lsxkc.com/lslw/ShowArticle.asp?ArticleID=4703>(2009年10月20日16:10),除此之外,在贵州部分地区开设的《历史与社会》课程在相关研究研究人员调查过程中也发现遭遇到如此的问题(陈明媚,邓扬华,黄斌,等.初中“历史与社会”(历史、地理)新课程教学状况调查报告——教师队伍状况、历史与社会课程状况和地理新课程实施的调查与分析[J].黔西南民族师范高等专科学校学报.2005(4):47-51.)。

^② 韩波.沈阳市试行“历史与社会”课程的思考[J].历史教学,2007(11).

好,这样的情况下,我们只能再次换成分科的历史,既是对付全市的中考历史的统一化,也是考虑到初中的“历史与社会”课程无法与高中的历史课相衔接的问题,也就是让人感觉到两种课程学习的历史核心知识不一致,最后到了高中要弥补很多,我们也是花费了巨大的投资,有点遗憾。

——江苏省无锡甘露学校×××主任

.....

众所周知,综合课程改革的思想虽然提出很久了,但各国真正进行综合化教学实验却是近二三十年的事。任何一个新生事物的发展都必须经历初期的不完善时期。哈比改革正是综合化改革探索中的一个曲折,并不能从理论上说明综合化改革不可行。其实,哈比改革的一个重大失误是对历史课的处理不当,没有注意历史本身的延续性,导致历史年代界标的消失。这样教给学生的必然是一堆堆零散知识的堆积。比较科学的社会科设计应该是以历史为主线,进行局部性科际调整,即以历史年代为基本线索,把历史、地理、社会、经济等学科中紧密相关的知识整合起来,努力寻找它们相互之间的逻辑关系,尽力反映人类社会作为一个统一整体的发展全貌,并保持其顺延性,也就是说要正确处理好分科的历史教育和社会科视域中的历史教育二者的平衡。

把历史教育和其他的人文学科,比如政治、地理等课程融合到一起,形成中学一门社会课程。该课程设立的目的在于打破学科之间的自我封闭,打破过于严密的学科体系和知识的封闭性,注重学科与知识之间的沟通与联系,克服学科中心和学科本位主义的狭隘教育观。在中学,是设立独立的历史课程,还是实行包括历史在内的综合的社会课程,即实行“分科”还是“综合”?到底是应该在基础教育下单独设置一门历史课程,还是把历史课并入到社会课中去,确实是一个关系到基础教育事业成败的大事,必须认真加以研究和论证,切不可草率行事。因此要强化历史教育而不是削弱历史教育,必须认真汲取法国哈比改革中不甚成功的教训,即以削弱历史教育为代价开设社会科课程,最终不为国人所赞同。我国历来十分重视学校中的历史教育,因此在新一轮课程改革中如何强化历史教育,而不是削弱历史教育,是关系全局性的重大课题。

(二)历史教育任务达成,其前提须确立共同核心概念

综合社会科课程绝不是历史与地理等学科的简单相加,作为一门新的课程,必须有自身的课程体系。在课时上替代了历史、地理的社会课,必须具有历史、地理教育的基本功能。历史与社会课程标准提出的课程目标要求包括的核心要素,还须与历史课程标准、地理课程标准提出的课程目标要求包括的核心要素协调、统一起来,因为初中生选读了历史与社会课,就不上历史、地理课了。换句话说,历史课与地理课的基本教育任务,历史与社会课必须承担起来。从根本上说,无

论是采用综合方式的历史与社会课,还是运用传统分科方式的历史课、地理课,都是为了完成一个共同的教育任务,那就是义务教育的总任务、总目标。那么,综合的历史与社会课与分科的历史课、地理课,它们的课程目标、核心要素就必须具有统一性,这一方面,还有不少工作要做。

历史教育不管是从综合的社会科角度或是从分科的历史科角度来看,在实际的操作中,分科设置和设置综合社会科课程这两种模式有一些重合之处。这两种模式都将培养有知识、有责任感以及积极参与社会事务的公民作为主要目标。两种模式都特别重视历史学教学,即便是在开设综合社会科课程的这种模式中,历史学仍被用作其教学的组织框架。可是出来的结果如何呢?我们的社会生活正在经历着一个彻底和根本的变化,如果我们的教育对于生活必须具有任何意义的话,那么,它就必须经历一个相应的完全的变革^①。历史教育现行课程和期望课程之间到底怎么了?历史教育,特别是面对综合社会科视域的时候,在新的起跑线上该如何发展呢^②?现在该是重新思考这些问题的时候了^③,而历史教育任务目的的达成落实,其前提就是确立共同的历史核心概念。

(三) 现行学界研究没有解决历史教育削弱的难题

危机引发改革,改革产生困惑^④。深入考察当前我国社会科研究领域,发现虽然取得了不菲的成果,但学界仍然存在一些困惑。一是表现在用语的不同,如社会科、社会课程、社会课、社会领域、社会研究、综合文科课程等。二是表现在理解和重视的程度不同,到底是开设分科的历史教育好,还是开设综合社会科课程好?历史教育何去何从?因此出现很多课程改革实验区在推行综合社会科课程中最大的难题之一就是历史教育问题困惑,最终很多的实验区退出实验。比如有人认为,我们还不具备将历史课并入社会课的客观条件,尤其是开设“大综合”的条件,希望不要走得太快,以免带来较大的负面影响^⑤。有人强烈反对设置综合课,认为这直接动摇了历史教学在基础教育中的课程基础,带来民族意识的丧失、人文精神的缺乏,淡化历史文化的认同,损害历史教育功能和教育目的的实现,影响人才培养的质量,而且,我国的国情要求不能将历史课整合为历史与社会课^⑥。有人认

① 杜威,赵祥麟.杜威教育论著选[M].上海:华东师范大学出版社,1981:28.

② Click Here. Crisis in History. A Statement. National Council for History Education (R), <http://www.nche.net/docs/positions/crisisinhistory.html>.

③ [美]安迪·哈格里夫斯(Andy Hargreaves).知识社会中的教学[M].熊建辉,等,译.上海:华东师范大学出版社,2007:145.

④ 钟启泉.课程的逻辑[M].上海:华东师范大学出版社,2008:27.

⑤ 何成刚.社会课程改革,能否一路走好?[J].中学历史教学参考,2001(7).

⑥ 宋玲玲.关于历史与社会课程整合的若干思考[J].安徽教育学院学报,2003(9).

为在中学设置综合课程,是社会进步在中国教育界的一个反映,是必要的,条件也成熟了。综合课程的开设不能以牺牲历史等学科教育为代价,不能笼统地说开设综合课程就会削弱历史教育。倘若通过课程改革能够调动学生学习历史的积极性,发展学生的创新思维能力,做到学以致用,这对历史教育未尝不是一个契机,也许是一件好事。^① 有人认为作为一种课程开发模式,综合课程对完善当代的历史教育、拓宽历史教育领域、深化历史教育内容会有积极影响,主张大胆试验,适时推广。^② 还有学者认为,近代教育兴起以来,分科课程如历史课长时期在各国学校中占据着主导地位。“二战”结束后,美、英、法等国都进行了历史课程改革,历史课重新占据了应有的地位,自人文社会学科综合课程社会科开设时起,关于社会科课程目的、结构、性质等重大问题就存有争议,这样的争辩与讨论,给社会科注入了动力与活力,社会科课程得到蓬勃发展,当今人文社会学科课程呈现出显著的多样化发展趋势,学科整合得到加强^③,等等。三是历史教育实践过程中表现出来的千差万别。如果说作为新学科或新生事物,应该容许在一定时期内出现某种程度的分歧甚至混乱,但至少在2001年国家教育部通过的基础教育课程改革10年后的今天,应该已经澄清、明确了,但并非如此。在很长的历史时期中,这些事实上存在着的事实,并没有引起人们自觉的认识和对待(至少是没有引起广泛的自觉),因而也就没有成为自觉的(进而是系统的)反思和变革的对象。^④ 课程研究必须“贴近学术前沿”,与国际接轨。课程研究必须“贴近改革前沿”,与实践接轨^⑤。如何解决历史教育削弱难题就成为学界研究过程的理论疏漏点,而这一过程已经是迫在眉睫了^⑥,相信探寻这一难题必将从理论探讨迈向实践的收获^⑦。作为一名教育研究者,笔者希望通过自己的研究努力,试图解决这个难题。

(四)研究者自身的需要

“一切思想发生于疑难,一切研究发生于问题”^⑧。一个有价值的研究应该在理论上或多或少地有所贡献,或对于实践的改进有所启示,或者二者兼之。但是对于研究问题的提出,从笔者个人的学习历程来看,事实并非如此。研究问题的形成过程,更普遍的情况是在某个时间点,在研究者自身的学习历程,在阅读文献

① 赵亚夫. 国外社会科中的历史教育[J]. 中学历史教学参考, 2002(11).

② 赵亚夫. 综合课程的设置与历史教育面临的机遇和挑战[J]. 中学历史教学参考, 2001(12).

③ 李稚勇. 论中小学人文社会学科课程的分科与综合[J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2009(2).

④ 霍秉坤, 于泽元. 课程与教学: 研究与实践的旅程[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2008: 70.

⑤ 钟启泉. 教育的发现——钟启泉教育思想访谈录[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2009: 157.

⑥ 周仕德. 课程实施与教学设计[J]. 教育发展研究, 2008(22).

⑦ 周仕德. 历史课程“过程与方法”目标再审视[J]. 人大复印资料《中学历史、地理教与学》, 2009(9).

⑧ 陈选善. 教育研究法[M]. 福州: 福建教育出版社, 2006: 1.

或在与他人交流的时候产生某种观点或问题,基于这些观点或问题再去阅读文献并对现实的情况进行考量,在这个过程中探究研究的意义与价值。可以说,研究问题的提出是伴随着研究者自我人生历程的不断探究与重构的过程而出现,从这个意义上说,研究问题的发生是一个非常个人化且具有偶发性的过程,现有的一些研究论文所呈现的关于研究问题的提出阐释,大大地简化了研究者在寻求研究问题过程中的复杂情况与心境。

作为一名教育工作者,在考取博士之前,从事初、高中的政治、历史、地理学科的教学和班主任工作4年,硕士毕业后进入一省属师范大学从事历史学科教学与研究的工作,自己的视野局限在很狭小的历史教育内部论中。在考取博士以后的学习和调研过程中,“我又开始学习和接受新的教学思想。我把这些新思想和我过去的教学经历结合起来,提取有效的东西,剔除无效的东西。最后,我把我过去的课程愿景和当前的课程思想结合到我的未来的发展之中,它是我生命中正在等待我去书写的崭新的篇章。”^①

“一个成功的教育者,首先是一个不断自我更新的学习者,任何教育工作者,只有在及时地汲取当代最新的教育科学成果的基础上,才能立于不败之地。”^②的话语促使我再次开始回想攻读博士的原因,我自己的个人目标、职业目标和学术目标是什么?为什么我要在这里?我最终决定改换视野,将做一些真正打动我内心的崭新领域的研究。结合一年来整理的研究笔记,回忆参加社会科学会议和听取东方讲坛的收获,反思自己曾经从事过的基础教育中政治、历史、地理学科的教学体验,我不停在内心追问自己:我具有哪些已有的和研究问题背景相关的经验?这些经验让我产生了怎样的假设?从中我提出了哪些目标?或者还有哪些对于研究很重要的东西?这些经验、假设和目标是如何左右我对研究问题的选择以及影响我完成研究的方式的?这些目标、信仰和经历使我的研究有哪些优势?它们对我的研究有什么弊端?我觉得应该如何解决这些问题?

同时,南京师范大学吴康宁教授的教育讲演录深深地启发了我,“一个好的研究问题,应当不仅对于教育理论发展或教育实践改善来说,而且对于研究者自身发展来说,都是真问题,是同时符合外在标准和内在标准,客观标准和主观标准或利他性标准和利己标准的问题。……有客观需求但无主观意愿的研究问题;有主观意愿却无客观需求的研究问题;既无客观需求又无主观意愿的研究问题;既有客观需求也有主观意愿的研究问题;任何真正的研究其实都是研究者自己的研究,任何真正的研究问题其实都是研究者自己的问题,都是研究者在他的自身生

① [美]小威廉姆 E. 多尔, (澳) 诺尔·高夫. 课程愿景[M]. 张文军, 张华, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004: 82.

② 钟启泉, 张华. 课程与教学论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000: 序言 1-2.

活史的作用下看出来的问题。对于真正想进行学术研究的人来说,宝贵的资源不再在别处,而在于他自身,在作为思想者的研究者的生活历程与亲身体验之中。”^①北京师范大学前校长王梓坤院士也曾经说过:“什么是博士?博士就是你可以不知道别人都知道的事,但是你必须知道一件别人都不知道的事。”笔者回忆着自己的社会科学学习,翻阅着自己的研究笔记、阅读文献的提示,思考着我国目前社会科学研究领域的整体研究现状,社会科课程改革的本土试验推进状况,想起国家新课程改革的总设计师华东师范大学终身教授钟启泉曾经的话语:“我总感到,我们现在的博士生、硕士生的选题倾向有一些问题。那就是不关注教育现实,脱离改革实践,从文献到文献。这种偏向很糟糕,是个大问题。我们的学习和研究应当贴近国际教育艺术的前沿,贴近本土教育改革的实践。”^②我作为一名教育工作者和研究者,不能袖手旁观,但应当怎样承担起社会的责任,能做些什么呢?“最受学术界推崇的学者……不会将自己的研究和生活分割开来。他们对二者都如此看重,不愿将其分开,同时他们也希望二者能相互促进。”^③经过博士一年若干深夜静思、多次整理与思维融合,结合导师语重心长提出的选题一定要对自己今后的发展做好铺垫,一定要结合自己的前期研究成果的多种因素考虑,作为一个“课程人的社会责任何在?”^④叩问,经过反复思考从历史核心概念视界^⑤,虽然“到这个主题困难重重。如果说我今天终于决定踏上这段险程,也不仅仅是由于我现在自觉有了更好的准备,还有一个更重要的原因,是由于情势的发展要求我必须承担这一重任,因为我相信,它迎合了当前的急需。”^⑥也同笔者的自身条件、工作经历、学习研究及未来工作有着密切的关系,因为“当一个人经历并实践了这样一种工作,他就会对它产生一种志趣,而这种志趣将会在他以后的一生中始终保持下来”^⑦。

任何科学问题都一定是学术界共同面临而又亟待解决的问题,那些由于个人认识原因而遇到的问题不能作为博士论文的应选研究课题,“博士论文应该选择学理性更强的领域,要奠定你在某个领域未来的学术基础和学术地位”^⑧,故综合个人的特点、学术背景、历史教育发展中遭遇的困惑和社会科课程研究中暴露出来的研究缺失,笔者试图做些探究,此研究的核心背景、思路及主题的分析图如图1-1所示。

① 吴康宁. 转向教育的背后——吴康宁教育讲演录[M]. 上海:华东师范大学出版社,2008:107-109.

② 丁刚. 聆听前沿[M]. 上海:华东师范大学出版社,2007:115.

③ [美]Joseph A. Maxwell. 质性研究设计[M]. 陈浪,译. 北京:中国轻工业出版社,2008:47.

④ 钟启泉. 课程的逻辑[M]. 上海:华东师范大学出版社,2008:326.

⑤ “视界”概念本质上“属于处境概念”,视界就是“看视的区域,这个区域囊括和包含了从某个立足之点出发所能看到的一切”(伽达默尔著,洪汉鼎译. 真理与方法[M]. 上海:上海译文出版社,1999. 393)。

⑥ [法]涂尔干. 教育思想的演进[M]. 李康,译. 上海:上海人民出版社,2006:9.

⑦ 保尔·朗格朗. 终身教育引论[M]. 周南照,陈树清,译. 北京:中国对外翻译出版公司出版,1985:6.

⑧ 王习胜,张建军. 逻辑的社会功能[M]. 北京:北京大学出版社,2010:309.

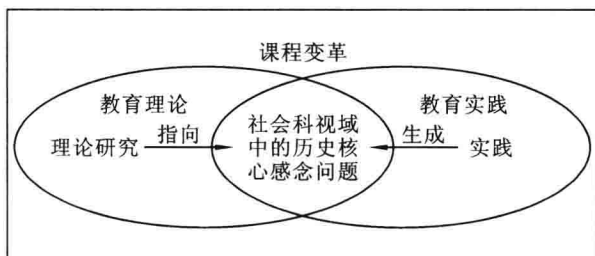


图 1-1 本研究核心背景、思路及主题的分析图

二、研究问题的阐释

问题的阐释是研究的重要条件和关键所在。为了更好地解决这个问题，笔者引发了对下面系列问题的思考和探究。

从理论层面上来说：中外在倡导实施综合社会科课程时，是如何认识历史教育在社会科视域中的地位和价值的？是如何处理历史教育问题的？公民素质教育下的综合社会科视域中的历史教育与分科历史教育课程存在着什么区别与联系？二者在不同视界下的价值取向又有什么区别与联系？

从国家课程文本层面上来说：两类课程文本中对待历史核心概念问题上在整体框架、课程性质和价值、课程理念、课程目标、内容标准等方面有什么相同点和不同点？社会科视域中的历史核心概念呈现的基本原则和基本形态是什么？

结合文献研究的反思和国际社会科视域中历史教育统整范式，国际课程发展的范式转变和本土社会科课程的实施困惑，能否更好地推进综合社会科课程的实施，找到未来我国社会科视域中对于统整历史核心概念的策略，发挥出历史教育在社会科视域中的更好效果呢？

概言之，本研究紧密围绕三个方面进行：

- (1) 社会科视域中的历史教育价值是什么？——本体论
- (2) 如何建构社会科视域中的历史核心概念？——认识论
- (3) 历史核心概念如何实现统整入社会科？——实践论

三、研究的目的意义

本研究的目的意义表现在以下三个方面。

第一，弥补理论研究的缺失。①通过对国内外文献和研究成果的研究，得出综合社会科视域中历史教育的必要性、存在的价值，为综合社会科视域中历史教育的发展提供理论上的支撑；②通过对社会科课程标准与分科课程标准（以“历史标准”为例）的比较，为综合与分科历史教育课程的差异性的争论提供标准层面上的核心概念，以理论指导以及对未来课程标准的整合提出自己的认识。也就是

说,从课程理论建设层面来看,关于这个方面的理论研究还没有出现。本研究试图努力在学理层面做出自己的思考和考察,形成新的理论知识。

第二,提升教学实践水平。通过对历史核心概念研究的分析,探讨我国综合社会科视域中历史教育统整策略,对社会科教科书内容的编撰和内容的选取以及中学社会科教学内容选择价值追求也有极为重要的意义,为社会科课程的实施提供参考建议,更为未来历史教育发展远景做出比较合理的路径规划。

第三,为课程改革提供依据。通过理论研究的方法,从系统的、全面的第一手资料入手,探寻出综合与分科社会科历史核心概念,对于今后的实践教学实施来说,无论是国家课程改革层面或是地方层面都有一个比较合理的参照,为未来我国中学基础教育阶段课程的内容标准文本的研制提供依据和参考。

概言之,本研究目的旨在为解决因社会科实施过程中我国历史教育削弱、历史知识选取标准各异的现实困境寻求解决方法——建构社会科视域中的历史核心概念,为我国初中阶段实施历史教育(无论是采用分科课程、还是综合课程)提供新的思路。

第二节 主要概念界定

恩格斯曾在《路德维希·费尔巴哈和德国古典哲学的终结》一文中指出:“必须先研究事物,尔后才能研究过程。必须先知道一个事物是什么,尔后才能觉察这个事物中所发生的变化。”^①哈佛大学哲学家、分析教育哲学大师 Scheffler 在他的《教育的语言》一书中根据教育言语论中定义的性质,提出定义可分成三种类型:规定性定义、描述性定义和纲领性定义。规定性定义是作者所下的定义,特别要求这个被界定的术语在后面的讨论或整个讨论中始终表示这种规定的意义,是特定背景下由作者自创的一种规定,以示与这一术语的约定俗成或大家研究熟悉的用法相区别。所以,规定性定义具有主观性的特点,其遵循的是“应然性”的标准,由此,针对同一客体就可能有多种不同的规定性定义。描述性定义是要适当地描述、解释被界定的对象或使用该术语的方法,经常用于提供需要特别阐明的回答,如对“这一术语是什么意思”的回答。描述性定义具有情境性的特点,其遵循的是“实然性”的标准,所以,对同一客体也可因情境的不同而有多种多样的描述性定义。与规定性定义和描述性定义相比,纲领性定义并不关术语的实际使用或结果,而是明确地或隐含地告诉人们应该怎样。“概念的科学、周延的准确,

^① 马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集(第4卷)[M].北京:人民出版社,1997:244.