

丁尧清◎著

广东教育出版社

学校社会课程

XUEXIAO SHEHUI KECHENG DE YANBIAN YU FENXI

的

演变与分析

丁尧清◎著

广东教育出版社

学校社会课程

XUEXIAO SHEHUI KECHENG DE YANBIAN YU FENXI

的

演变与分析

图书在版编目 (CIP) 数据

学校社会课程的演变与分析/丁尧清著. —广州: 广东教育出版社, 2005. 8

ISBN 7-5406-6063-5

I. 学… II. 丁… III. 社会课—中小学—研究—世界 IV. G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 095742 号

广东教育出版社出版发行

(广州市环市东路 472 号 12-15 楼)

邮政编码: 510075

网址: <http://www.gjs.cn>

广东新华发行集团股份有限公司经销

广东信源彩色印务有限公司印刷

(广州市天河高新技术工业园建工路 17 号)

787 毫米×1092 毫米 16 开本 19 印张 300 000 字

2005 年 8 月第 1 版 2005 年 8 月第 2 次印刷

印数 1-4 000 册

ISBN 7-5406-6063-5/G·5393

定价: 30.00 元

质量监督电话: 020-87613102 购书咨询电话: 020-34120440

引言

英国课程学者丹尼斯·劳顿教授 (Denis Lawton) 基于英国课程发展的经验, 指出“世界正日益社会科学化……年轻人要有效参与社会, 就需要获得准确的有关社会某些方面的知识。因此所有儿童都有权接受一定的政治、社会和经济教育”。这可以说是学校社会课程存在的一个基本理由。从课程的价值而言, 社会课程在中小学教学中举足轻重, 它直接关系到公民素质的培养。举凡公民道德和伦理的陶冶, 民族精神和爱国思想的养成, 了解社会发展历程和生活环境, 积累对于当今社会、政治、经济、环境、生活等各个方面的知识和经验, 发展价值判断、批判意识、解决问题和创造思考的能力, 都属于社会课程所应探讨的范围。

在过去的一百多年中, 社会课程的目的、形态、内容与方法始终处于变化之中, 而且每一次教育和课程的改革都要重新考察社会课程的本质, 以寻求合理的形态和内容。从世界范围来看, 社会课程也已发展成为中小学的一门必修科目, 尽管都是以认识与适应变化中的现代社会为目标, 但它始终没有形成被普遍接受的内容和方法。一个国家的社会课程在名称和内容上可能与其他国家极不相同, 而且在一些国家内部, 因为教育体制和地区差异的原因, 不同学区或学校也可能采用极不相同的内容和形态。就我国而论, 自清末设新学, 社会科目就是中小学课程的一部分。后来, 社会课程的科目形态与内容因应社会变迁、教育主张而时

有变化,科目的设置方式几经更迭。在世纪之交探讨面向 21 世纪的学校课程改革过程中,围绕课程综合化这个主题,社会课程的架构和内容再一次成为学者和教师讨论的焦点,并且在课程实践上也已有了新的尝试。例如 20 世纪 80 年代末,以上海、浙江等地实验地方性课程计划为代表,社会课程的设置和内容呈现多元化趋势。1999 年,教育部启动“国家基础教育课程改革项目”,着手组织制定各科目的课程标准,其中规定社会课程的形态包括分科和综合两类。

社会课程的形态与内容密不可分,各方学者基于各自取舍标准,形成针锋相对的两派。教育背景的学者偏重整体性的视野,倡导课程综合理念,主张创设综合型的社会课程,顺带指斥学科型课程僵化孤立,不合乎社会科学发展一体化的潮流。而学科背景的学者则偏重学科内部知识体系的配置,贬斥综合型课程缺乏系统和连贯、是知识的大杂烩。结果,围绕社会课程的组织形态演变成合科论和分科论的对立和争锋。

20 世纪 90 年代以来,面对经济全球化和科技进步带来的挑战,世界各国纷纷着手教育改革以适应综合国力竞争的需要,在教育目标上强调学生的主体性,在课程规划上力图突出课程综合的理念,一些国家和地区甚至将学校课程组合为包含若干主题轴的学习领域。就社会课程而言,如新西兰的社会科学学习领域、澳大利亚的社会与环境学习领域、中国香港的个人社会及人文教育学习领域、中国台湾省的社会学习领域等。相比传统的学术性科目,按照学习领域通过主题轴或范畴来组织内容是比较周全的方式,首先是主题轴将相关内容组合在一起,使能力和技能、价值观和态度、知识和理解的培养连接为整体的学习过程;其次是主题轴把跨学科的内容综合起来,可以打破人为的知识划分和割裂;最后是主题轴可以容纳传统科目未曾包括的内容和新知识,例如心理学或人类学等其他社会科学学科、与个人有关的议题、新的视角等。但是从课程实践来看,课程综合还是一个课程理念,在操作层面上,学习领域并非科目名称,课程综合也不等同于合科课程。确定学习领域的课程组织及其形态,还要兼顾世界潮流、社会需要、国家政策、师资条件、学生发展与知识性质等因素(吴文星,2000)。否则,一味追求课程综合,强行将数个科目合并教学,只会引发课程改革的冲突。美国社会科的百年发展

历程、英国 20 世纪 50 年代的课程改革、法国 20 世纪 70 年代的课程改革以及我国台湾省正在进行的课程改革,都证明了这一点,普遍表现出课程改革者没有处理好综合和分科的关系,否定对立面,脱离教学实践,改革的理想不断碰壁。从历史的角度来看,任何事物都是在原有基础上发展起来的。同样,一个国家社会课程的发展离不开所在国家的国情和传统,在课程改革的实践中尤其要处理好继承和创新的关系,既不能一味否定过去,脱离课堂教学的现实,否则就是空中楼阁;也不能因循守旧,不思进取。在我国近 10 年来的课程发展运动中,无论是祖国大陆还是台湾省,一定程度上都存在着依托发达国家(照搬西方参照系和话语模式)、忽视或抹杀我国社会课程发展本土化或民族化的削足适履的现象,表现为偏重美国和日本的课程发展现象,夸大苏联教育学体系的负面影响,漠视地域差异,热衷于以现代化或现代性为价值坐标衡量我国近现代的社会课程发展历程,以改革和创新否定传统中积极因素的延续性。这些因素不利于我国目前正在进行的新一轮轰轰烈烈的基础教育课程改革的深化。

面对全球化趋势和社会变迁呈加速发展的冲击,特别是现阶段我国社会经济转型带来的多元文化价值观念冲突,如何帮助未来公民在认知(了解社会科学的概念和方法)、行为(竞争、合作、交流)、人格和世界观(人地和谐、多元文化等)等方面加以调整,已成为社会课程改革的关键问题。相反,长期以来,与传统的计划经济管理模式相适应,主导我国社会课程发展理念的是以学科课程为表现形态的目的一手段范式,暴露出以下一些缺点:课程结构和内容呈现大一统形式,缺少变化和灵活性,对学科知识整合和学生社会生活经验关注不足;过于强调学科体系的完整和逻辑,有些内容显得偏深而且繁重;小学、初中和高中的课程设置缺乏通盘考虑,各分科课程相互独立,内容上重复较多等等。受泛政治化和泛道德化的影响,社会课程强调一元价值而不欣赏多元价值;受效率至上和权威控制的影响,课程和教学重视内容目标和结果而忽视过程目标,偏重认知学习和道德灌输而忽略情感的陶冶。因此,社会课程需要从理念、内容、实施等多个角度加以探索和改进,才能适应现实社会经济发展状况及其对教育提出的要求。

从课程实践来看,当前进行中的基础教育体制创新为社会课

程改革提供了制度上的保证。早在1986年,我国就开始实施由中央集权型课程体制向中央、地方和学校三级分权型转变,鼓励课程理念和实践的创新,社会课程和教学不再固定于课堂和教科书,而是向课外、校外和整个课程实施系统拓展和延伸。

近十余年来,国内学者在探讨社会课程、教材和教法的发展和改革方面做了很多工作。例如在课程定义方面,大多数学者倾向于以公民素质培养来定义社会课程(李绪武、苏惠敏,1991;程健教,1991;钟启泉等,1995:9),着重于社会认识的教育;也有学者(欧用生,1995:10)主张社会课程要教导儿童熟悉社会科学的知识结构(内容)和探究方法(过程),澄清价值,以做理性的决定,并依据这种决定采取行动。在课程特性方面,一些学者基于对美国和日本社会课程的考察,认为社会课程是综合的、活动的(李莉,2000),未来发展趋势是综合课程前提下的多元探索。在课程内容方面,钟启泉、汪凌(1995)从比较教育和课程论的视角分析了美、英、德、法四国社会课程的历史发展与课程特点,归纳出美国型和欧洲型两种模式,前者在小学阶段一般合科教学,以公民教育为核心,注重态度、能力和技能培养,旨在社会化;后者地理、历史分设,两者间衔接薄弱,注重知识内容和史地系统学习,旨在文化化和个人教养。贾美华(1997)基于对各国小学社会课程的考察,提出了公民学、社会科学和科学探究三种模式的知识结构。在课程教学方面,洪光磊(1993)介绍了美国社会课程的两种教学模式(阅读讲解—复述—课堂作业和阅读—探究—课堂交流),沈晓敏和赵亚夫(1999,2000)以问题解决学习理论为例,分析了日本小学社会课程的教学过程特点和校本教材开发问题。可以说当前社会课程研究具有三个方面的特色:一是着力把握共同性,较少探索差异性;二是以现状描述和分析为主,缺乏系统连贯的考察;三是以专题研究为主,系统的多国比较研究较少。

《中国基础教育课程改革指导纲要》指出:“面对21世纪经济社会发展新的形势,我国基础教育课程还存在着脱离社会发展要求,脱离学生实际,忽视创新精神和实践能力培养的问题”,“中学分别开设分科型的历史、地理和合科型的历史与社会”。这对社会课程的内容、设置和实施方式等提出了更高的要求。当前的基础教育课程改革旨在发现并革除现行课程存在的弊端,它是

在整个国际课程改革的大背景下开展的,无疑要受到全球课程发展大潮的影响。但是在改革方案的出台和改革举措的推行过程中,也出现了很多困惑、迷惘,有待深入思考、研究和解决的问题。例如,如何总结和评价课程发展和改革的经验教训,当前和未来社会发展对教育具有哪些需求,我们需要什么样的教育哲学和操作策略,现有课程的体系结构有何优点和不足,如何借鉴国外教育发展的经验为我所用,种种问题不一而足。遗憾的是,以借鉴国外经验和关照国际背景方面为例,我们对整个国际视野的认识还比较片面、对代表性的改革理念认识还不深入、在国外改革举措的研究上还较为零碎,甚至对国外改革动态的背景和来龙去脉缺乏全面系统的研究。由此造成许多改革措施偏重形式,丢掉了改革理念的灵魂。

为使我国的社会课程发展能够脚踏实地并真正取得实质性进展,抛掉形式上的热闹,从研究领域来说还有许多问题需要研究。其中一项重要的工作就是全面系统地对国内外社会课程发展与改革实践的思想、观念、经验、历史进行深入细致的研究、比较与分析,这是社会课程研究的一项基础性工作,是借鉴国际经验促进我国社会课程改革成功的必要条件。目前国内一些学者已经作了一些探索性的研究,特别是在美国和日本的社会科课程研究方面积累了很多经验。立足于这一背景,笔者希望透过历史研究和比较研究,试图总结百年来社会课程发展的基本特征和经验教训,以期为我国社会课程的发展添砖加瓦,以免重蹈覆辙或者达到少走弯路的目的。

透视社会课程研究的文献,笔者深深感到当前国内社会课程的研究存在着两个突出的问题:一是欠缺历史的视角,二是少有比较的视角。对于这两个视角的重要性,Hertzberg (1981:169~171)在回顾美国中小学社会课程改革百年历程(1880—1980)时曾予以特别强调。她认为,历史的观念可以帮助我们把握社会课程发展的轨迹,避免重犯过去的错误;比较的观念则有助于增进理解,实现共同进步。实践证明,以史为鉴,可以少走弯路,提高课程改革的实效性和成功率;借鉴外国的教育理论和实践,促进自身的教育改革,是一条取得成功的好经验。总结和借鉴其他国家社会课程建设的经验,可以为发展我国的社会课程提供有益的参考。因为各国中小学社会课程发展中出现的很多问题都具有共

性,对比分析各国社会科课程发展的理论和实践,可以从中发现一些带有普遍性的东西,从而总结出一些规律性的认识和行之有效的做法。例如,我国近代学制的建立和新学制(1922)及其社会课程框架的提出,就是从模仿日本和美国而起步、发展的。通过比较,既看到长处,也能发现短处和薄弱环节,从而增强改革的针对性。

基于以上分析,笔者基于文献考察和文本分析,以历史研究为主,比较研究为辅,围绕社会课程的科目形态这个核心,着重探讨社会课程的功能、形态和内容这三个方面的问题,旨在重新审视社会课程(科目)在普通教育中的价值和功能,进而寻求该科目合理的课程设置形态、学习内容和学习方法;以社会课程的分化和综合两个观念为主题轴,重点剖析英国、美国、日本、澳大利亚、新西兰和我国社会课程发展的轨迹,在国际视野中透视社会课程演变的脉络,试图从各国课程改革热闹非凡的表象中寻找出一些深层次的秩序、规律或实践规则,为我国社会课程的未来发展提供借鉴。

本书共分三个部分七章。第一部分探讨社会课程的质的规定性(功能、目的和价值取向)和存在形态(知识选择和组织途径),回答社会课程是什么、以何种方式呈现的问题。第二部分围绕社会课程的学科和集合两种形态,基于历史的脉络,一方面探讨两种课程形态各自产生和演变的轨迹和特征,另一方面通过区域案例考察两种形态在不同地域空间的相互竞争和冲突。第三部分分析社会课程内容的选择(社会科学知识的构成及其比重)和编排(按年段组织的内容范围和序列)问题。最后,论文针对我国当前社会课程的发展,特别是课程综合化问题提出了几点看法。

具体来说,本书第一部分首先从功能和形态两个方面对社会课程作一个全景式的描述,这类似考古学中依据建筑形制及其功能来探讨各文化期特征的方法。不管社会制度和经济发展水平如何,一个国家的社会课程都要符合整个学校教育的宗旨,在实现普通教育的目的上担负和完成其独特的功能,否则就没有存在的价值和意义,也容易被其他科目所代替。笔者认为社会课程是为了完成学校的育人功能而被选择并组织起来的知识或经验,其独特性主要彰显在社会功能和人文功能两个方面。社会功能主要体

现在满足社会再生产的需求,以培养合格的社会成员为目标,但是实现的途径和载体却因时代和地域而变化;人文功能主要体现在养成个体的主体性和独立性,这在人与自然关系日益紧张的今天具有特别重要的意义。

社会课程的社会功能和人文功能统一于公民素质教育的追求之中。针对社会课程的公民素质教育目的,本书追溯了公民素质概念的产生、衍化与现代意义,讨论了公民素质教育与社会课程的相关性。第一,公民素质是一个历史的概念,它源于所谓的西方文明的摇篮——古希腊和罗马,对非西方世界而言是一个舶来品,我们当然不能因此否认其所具有的启示意义。第二,公民素质的内涵随着时代进步而不断丰富,在基本权利方面,当今的公民素质大体包括民权、政治权利和社会权利三项,随着生态问题日益突出,有的学者提出还应当加入环境权利。第三,在公民素质的认知上因为立场不同而表现出保守和激进的对立,因而造成公民素质教育的内容和手段迥异。第四,近现代以来,随着民族国家的兴起和国家间竞争的激烈,公民素质教育的内涵逐渐由广义向狭义发展,即从广泛的、一般性的公民教育退缩到道德教育或思想政治教育的轨道。因此可以说,公民素质教育是整个学校教育的使命,需要全校性的课程和活动来配合完成。本书提出社会课程的独特性在于培养学生认识人、社会和自然之间的相互关系而必需的知识、技能和价值观,这主要是通过训练并掌握社会和人文科学的概念和方法,来探讨生活中的、有意义的问题或议题,发展批判思维和参与意识,从而为公民素质教育奠定基础。

由于对公民素质教育内涵的不同策略性把握,社会课程的发展演化出不同的传统或价值取向,这些价值取向各自有着哲学观念的支撑并表现出独特的课程观和教学观。关于社会课程的价值取向有多种多样的分类方法,目前普遍认可的分类是美国学者 Barr 等在 1977 年提出的三分法。三分法的文化传统主要是基于永恒主义和要素主义哲学,主张传授核心价值观和日常生活所必需的真理,培养主流文化的守卫者和延续者。社会科学的传统基于科学实证主义原则,重在社会科学的知识、技能和价值观的传授,主张培养具有独特探究技巧的“专家”。文化遗产和社会科学两者的共性在于都采取智育的途径,强调学术性学科的严格训

练，而且都视社会为美好的，肯定社会的积极方面，淡化或忽视社会的阴暗面。与此相反，反审探究的传统却将社会看成是充满矛盾的，强调训练“独立和诚实的思维”，主张只有在反思日常行为和决策背后的意识形态及其影响的基础上达成折衷，才能解决社会冲突。社会重构论则在反审探究的基础上更进一步，它也强调批判思维和集体决策，但它基于激进的社会批判的立场，强调反霸权的行动，主张通过问题解决和集体性的参与行动实现对社会的改造。

本书接下来探讨了社会课程作为学校教学科目的合理（法）性及其所承载的群体利益。社会课程是社会各种利益群体根据“知识协议”而达成的一种妥协，而且作为维护霸权、实现社会控制的一个工具或手段，它尤其反映了主流阶层或统治集团的利益要求。因此知识的选择和组织不仅是一个技术问题，也是一个价值问题，它不仅牵涉到社会课程内部各种学科间的利益冲突，也涉及社会课程与其他学校科目的资源争夺。可以说，以学习领域为基本单位的课程组织框架就是这一矛盾的一种表现，它是对传统的科目途径的扬弃，一方面它是科目的松散组合体，另一方面它又可能代替传统的科目而成为新的科目，而这种代替往往孕育着冲突。从技术角度而言，社会课程形态可明显区分为分化和综合两种形态，前者以学术性学科为载体，后者以问题或议题为载体，两者之间还有一些过渡型的形态。应当看到，分化和综合并非截然对立，而且那些看似离散的科目形态结合在一起就构成了连续的社会课程形态图谱。从课程综合化的内涵与组织方式来看，分立的学术性学科也具有综合的形态并能够达到综合的效果。以地理学科为例，一百多年来，地理作为一个母学科自身衍化出了很多子学科，有的甚至与母学科并驾齐驱；在概念和方法上，地理兼具自然科学和社会科学的特性，同样可以针对现实问题提供多角度的、不同尺度的训练价值。

本书第二部分基于社会课程组织的两种途径——分化和综合，以美国、英国、澳大利亚、新西兰、日本和中国为案例，探讨社会课程的两种实践形态——学科和集合模式的发展演变及其斗争，主要从历时性的角度来探讨社会课程形态的发展。就学科形态而言，地理、历史、公民构成了社会课程的三大支柱。地理科目进入学校课程最初是作为有教养的文化人所必备的知识，后

来随着地理学科的发展而逐渐显现出学术性的特征,教学内容由岬湾式的地志描述发展到资料汇编式的区域地理、再前进到现代的以空间分析为特征的系统地理,教学策略也由陈旧的机械记忆向发现探究和价值澄清转变,反映出地理科学和教育科学的双重影响。现代学校地理科目的结构大体包括三种类型:区域框架、主题框架、区域+专题的框架,这又表现出地理教育的非同步性和本土性特征。历史科在20世纪初和20世纪六七十年代也经历了两次革新,由传统的编年体历史发展到专题史,由注重内容发展到强调过程,由讲述故事发展到分析素材。与地理科、历史科相比,各国公民科的内容和教学差异极大。内容上有的侧重道德的范畴,有的侧重制度的范畴,有的还包括了经济和心理的内容;在教学上则表现出概念认知、技能训练和道德养成的分异。在意识形态的分野上,历史科和公民科可以说是极具特征和个性的科目。

集合形态的社会课程主要指诞生于美国20世纪初的社会科,它适应了当时美国社会工业化和城市化高速发展、潮涌而来的不同种族移民的价值认同和同一化的需要,是社会福利运动和社会改良思想在学校课程中的直接体现,也是进步主义教育思想的具体实践。随着美国经济和军事力量在全球的扩张,社会科也漂洋过海,成为美国教育产品输出、推销其民主价值观的“硬通货”。社会科的全球传播造成各国(小学)社会课程模式趋于统一。

近百年来学科形态和集合形态的交锋使得社会课程大体形成三种类型:一是以英国为代表,为典型的学科形态,崇尚学术传统;二是以美国为代表,为典型的集合形态,在统一的社会科名称下保持多样化的组合;三是介于学科形态和集合形态之间的过渡类型。从美国社会科的全球扩散及其影响来看,各国接纳美国社会科的方式和程度不一。在英国,课程学者在20世纪40年代和60年代曾两度企图引进美国式的社会科,都遭遇到强大的学科传统的顽强抵抗。但是在内容和方法上,英国的地理科和历史科却深受美国60年代新社会科运动的影响。日本的社会课程在二战以后为完成教育的民主化改造的任务而全盘接受美国式的社会科,强调问题解决和综合学习,但旋即因为民族主义情绪和保守势力抬头,课程形态又恢复到原先的学科构成,并进一步发展

成今天的 π 型结构。澳大利亚和新西兰的小学社会课程深受美国塔巴课程设计模式的影响,综合性程度高,近年来两国参考美国社会科的框架在中学设置广域性的社会学习领域,但将课程组织形态的选择权交给教师。相反,我国台湾省的课程学者在引进社会学习领域时,虽然声称采取分科和合科并举的策略,但在实践中却褒合科贬分科,引发了激烈的课程冲突。

第三部分基于典型国家社会课程文本(官方课程)的分析,主要是从共时性的角度对社会课程的教学内容及其教学经验的组织方式进行考察,比较了当今各国社会课程的内容构成及其特色,并对三种代表性的课程设计模式从理论基础和技术路线等方面作了分析。笔者选择了六个典型国家(英国、澳大利亚的昆士兰州、新西兰、美国的加州、日本和中国)官方颁布的社会课程文本,在定性的角度上选择若干主题探讨课程文本的框架和特性,在定量的角度上通过内容密度指数和期望表现指数两个指标考察各国社会课程的内容构成和学习结果,具体表现在对文本的框架、内容和过程的侧重、科目和专题的综合程度、学生表现期望等方面作了解释性的描述和对比分析。从内容专题和学习结果层面来看,英国、日本社会课程文本注重教授内容的说明,澳大利亚和新西兰强调学生的学习结果,美国和中国的课程文本既规定学习内容,又提示学习结果;从课程综合层面来看,各国社会课程文本均强调社会课程与其他课程的联系,其中新西兰社会课程文本的综合程度最高,澳大利亚、美国的加州和日本虽然采用集合型的课程名称,但均保留了历史、地理、公民科目的独立性。我国小学社会课程文本采取综合性的框架,但是中学的分科性特征最为明显。从内容专题来看,各国社会课程一般都包括地理、历史、公民、社会四个方面,但是美国社会课程更加侧重历史的内容,其次是日本和中国;英国社会课程中地理科的比重最高,而美国社会课程中地理科的比重最低。在每个内容专题内部,各国之间的差异也比较大。例如新西兰和美国的加州的公民科极为重视政治经济和法律的内容,而日本的公民科则极为突出权利和义务的内容。在历史科方面,日本的社会课程只教授本国历史,其他国家则本国历史和世界历史兼顾。在地理科方面,英国和新西兰社会课程强调教授基本地理过程,而中国和日本仍然维持传统的区域地理框架。在预期的学生行为表现方面,各国社

会课程表现出探究型和描述型的分化。新西兰社会课程为能力取向型课程,对探究的重视程度最高。我国的社会课程中描述部分所占比例最高,这可能与重视课堂教学的传统有关。

针对我国社会课程的未来发展,笔者提出以下几点建议:首先,社会课程的发展交织着历史、文化、经济特别是意识形态的因素,因此社会教育学者有必要进一步加强对基本理论和课程实践的探究,摸索社会课程的合理形态,为课程改革提供理论支撑。其次,社会课程的分化和综合两种途径,反映出课程专家和学科专家不同的专业背景和兴趣追求,双方需要通过对话和协商,求同存异,寻找两者在内容选择和形态组织上的最佳结合点。最后,社会课程的改革是一个系统工程,要综合考虑师资培训、课程发展、教学实践等因素,处理好继承和创新的关系。

需要说明的是,受语言的约束,笔者选择的国家以英语国家为主,包括美国、澳大利亚、新西兰、英国、日本和中国,缺少针对俄罗斯、德国和法国等欧洲大陆型国家的分析。文献搜集的范围也比较广,大体包括以下类型:①各国中小学社会课程标准和教科书;②专业学术团体研究报告和期刊,例如全美社会科学研究委员会的会刊《社会》(*Social Studies*)、《社会教育》(*Social Education*)和《社会教育的理论和实践》(*Theory and Practice of Social Education*) (1989—2000);③社会科课程专题研究报告和论著;④有关中小学社会科课程的大学教科书。

本书的创新和突破之处主要表现在以下几个方面:一是在科目研究的中观层次上,围绕社会课程的形态,从历史的角度系统地梳理了百年来社会课程的发展轨迹和特色,提出各国社会课程虽然以公民素质教育为宗旨,但其中隐含着不同的意识形态兴趣,进而表现出不同的课程形态和知识结构。二是在研究方法上,将质的研究和量的研究结合起来,选择典型区域将社会课程概括为学科模式、集合模式和中间形态三大类,探讨了学科形态和集合形态在不同地域的交锋及其表现,并基于课程文本框架的分析,通过内容密度指数和期望表现指数两个指标对比了典型国家当前社会课程的内容及其比例。有关社会课程的教学策略和评价,如何结合我国社会课程的课堂教学实践进行实证分析,我国社会教育学者对社会课程的认知,我国当前社会课程改革的实践

以及我国社会课程发展的合理路向等问题，本书未作探讨，有待进一步的研究。因篇幅所限，书中引用的参考文献未能一一列出。

目
录

c o n t e n t s

引言/1

第一部分 社会课程：自画像/1

第一章 社会课程的教育意义/1

- 一 社会的和人文的功能/2
- 二 公民素质教育的反思/6
- 三 社会课程的价值取向/20

第二章 社会课程的形态表征/32

- 一 制度化的社会课程/32
- 二 课程形态图谱：分化和综合/44

第二部分 课程形态：社会课程演变的宏观分析/49

第三章 学科形态的社会课程/49

- 一 地理科：从区域描述到空间分析/49
- 二 历史科：从宏大叙述到主题探讨/64
- 三 公民科：从角色认同到公民参与/83
- 四 小结/101

第四章 集合形态的社会课程/103

- 一 社会科的诞生：NEA1916年报告/104
- 二 缓慢的演进：专业协会的成立/113
- 三 学科结构运动：新社会科/115
- 四 追求卓越：课程标准化运动/122

第五章 课程形态交锋的地域特色/137

- 一 标准化形态：社会科的全球化扩张/137
- 二 日本和新西兰：自由和保守的对抗/142
- 三 英国：深厚的学术性科目传统/165
- 四 澳大利亚和中国：分化抑或综合/182

第三部分 课程组织：社会课程设计的微观分析/223

第六章 社会课程的内容构成/223

- 一 课程文本的分析综述/224
- 二 课程文本的描述分析/226
- 三 课程文本的比较分析/240
- 四 小结/254

第七章 社会课程的组织模式/255

- 一 汉纳和环境扩展模式/255
- 二 布鲁纳和学科结构模式/260
- 三 塔巴和概念螺旋模式/266

后记/274

主要参考文献/282