

新课程学科教学论丛书

● 总主编 钟启泉

XINKECHENG
XUEKE JIAOXUELUN CONGSHU

社会 课程与 教学论

沈晓敏
主编

SHEHUI KECHENG YU JIAOXUELUN

浙江教育出版社

新 课 程 学 科 教 学 论 丛

总主编 钟启泉

G633.202/9



201771519

SHEHUI KECHENG YU JIAOXUELUN

社会 课程与教学论

沈晓敏 主编



浙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

社会课程与教学论/沈晓敏主编. —杭州: 浙江教育出版社, 2003.9

(新课程学科教学论丛书/钟启泉主编)

ISBN 7-5338-4961-2

I. 社... II. 沈... III. 社会科学课—教学研究—中小学 IV.G633.202

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 070540 号

责任编辑 金燕峰

封面设计 曾国兴

责任出版 温劲风



新课程学科教学论丛书

社会课程与教学论

总主编 钟启泉

主 编 沈晓敏

出版发行 浙江教育出版社

(杭州市体育场路 347 号 邮编:310006)

网 址 [Http://www.jys.zjcb.com](http://www.jys.zjcb.com)

印 刷 杭州富春印务有限公司

开 本 787×1092 1/16

印 张 22.25

插 页 2

字 数 410 000

版 次 2003 年 9 月第 1 版

印 次 2003 年 9 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 7-5338-4961-2/G·4931

定 价 31.70 元

版权所有 翻印必究

前言

新课程的实施为教师的“教学创新”提供了广阔的舞台。无论“文本课程”“实施课程”“习得课程”都需要教师去体认、去再造、去落实。课程改革的成败归根结底取决于教师。从这个意义上说,“教师即课程”。

不过,作为新课程的教师仅仅局限于教师个体的“职业技能训练”,是远远不够的,因为教学不仅是技术,更是一种艺术。它要求从“工匠型教师”转型为“专家型教师”。“专家型教师”应当致力于通过“创新教学”的实践,摆脱“应试教育”的束缚,创造出崭新的“素质教育”的“课堂文化”。在我看来,这种“教师角色”的关键特质,就是“反思”与“合作”。

教师的自我反思是“教学创新”的动力。教师需要聚焦课堂,反思自身的教学,因为,课堂教学占了教师教育工作的大部分。而课堂教学本身是社会的一个缩影,这里面有着太多的社会学、心理学、教育学、生理学、信息学的问题需要解读。什么是“好的课堂教学”?如何评价“课堂教学”?不久前,我们请来了两位外国课堂教学专家来上海听课,分别听取了一所“名牌”小学和一所“一般”小学的一节社会课。这两名专家旗帜鲜明地猛烈抨击前者,高度赞赏后者。其结论跟我国教育界传统的主流观点是针锋相对的。确实,有什么教学观念,就会有什么教学行为。“教学创新”的基点在于教会学生如何学习。教师应当扮演引导者、启发者、咨询者的角色。“教学创新”意味着教师“教学观念”的转变,同时也意味着“教师团队”的形成。归根结底,意味着教师在“传道、授业、解惑”三个方面得到转变:从“单纯道德说教”转变为“确立人格楷模”,从“灌输现成知识”转变为“共同建构知识”,从“提供标准答案”转变为“共同寻求新知”。

理论与实践之间的对话、合作是推进“教学创新”的重要途径。长期以来,我国的教育发展造成了理论与实践之间的对立。然而,教育理论不是空泛概念的“文字游戏”,而是指引教育实践的参考原则;教育实践也不是尝试错误的技术性活动,而是检验理论的试金石。没有理论的实践是盲目的,没有实践的理论是空洞的。因此,既要消除“理论优位”“理论第一”的偏执,也要消除“反理论”的心态。当然,我们强调“理论与实践的统一”“研究者与实践者的对话”,并不是“取消”这两种角色,不是把两者“等同”起来。亦即,并不是要求每个教育理论工作者都直接走上中小学讲台,也不是要求每个教育实践工作者都撰写理论著作,而是两者从各自角色的角度,共同为解决直面的教育问题提供思路。所谓“教师研修”,不是指单纯地灌输现成的理论教条,而是指激活教师的“实践性智慧”或是“实践性知识”。所谓“大学与中小学合作伙伴关系”,也不是指中小学教师一味听命于大学教师的“理论”,而是指提供专业支持,平等对话,共同求得教学的智慧。

“学会反思,学会合作”,这就是新课程所要求的“教师角色”转型的课题。

这套“新课程学科教学论丛书”正是出于上述教育信念撰写、编辑的。课程改革在某一阶段需要轰轰烈烈的氛围,但随着课程改革的深化更需要扎扎实实的探究,这种探究不仅要促进对一般课程理念的认识,而且更要有利于对学科领域的特殊课程问题的解决。因而,结合学科深入研究课程、教学的理论与实践,对于教师的专业成长实在是一件必要而有意义的事情。为此,一批教育工作者,尤其是学科的教育工作者走到一起来了。他们大多是参加国家课程标准研制的核心人员,或者是投身课程教材实验的第一线教师。经过辛勤的劳动,他们将自己关于国际国内学科课程发展的动态与问题的研究心得整理成书,奉献给广大的教师,以唤起大家对课程改革的更深沉的思考。

反思什么、如何反思,是这套丛书关注的焦点。在课程改革的大背景下,学科的课程与教学遇到许多问题,例如:究竟是“教材为本”还是“标准为本”?教材设计如何才能摆脱“新瓶装旧酒”的尴尬?应该如何看待课堂教学的“主体”角色?怎样发挥教学的“主导”作用?嘴上讲“知识是自我建构的产物”,但实际上以“灌输”为主的课堂风景线又有多少改观呢?学科本身蕴涵着丰富的教育因素,而人为的“渗透”是学科教学的德育范式吗?我们的教学是基于教育技术的一种课程统整,还是技术至上、工具主义的表演?“学科性”应该成为本学科发展的旗帜呢,还是应该强调在解决问题中搭建与其他学科知识进行综合的“平台”,并逐步将“学科课程”转型为“领域课程”呢?上述问题,都需要我们进行理性的思辨与认真的实证,从而做到具体问题具体分析,从学科实际出发寻找能够解决自身问题的合适的课程措施与教学策略。

真正合作,实属不易。从某种意义上讲,这套丛书就是在为实现合作而架桥铺路。理论与实践的对话是一种合作,而教育工作者之间的牵手也是一种合作。一个人的精力是极有限的,他不可能事事通晓,也不可能样样亲身实践,要汲取他人的经验为我所用,要善于利用他山之石去攻玉,要学会共享各种教育技术与课程资源。合作还包括上下的协调。目前,一种“课程领导”的观念正在冲击传统的“课程管理”模式,真正的合作是平等的互动的关系,是新课程建设中的伙伴关系,那种“你工作我检查”“你实验我评论”的做法以及课程培训中的“一言堂”“满堂灌”都是反合作的表现。用一种理论、一杆标尺、一个模式来衡量,要求教师去划一地实施课程与教学,几乎是不可能的。课程改革是开放的过程,我们探究的结论也不可能是一成不变的,理论不是永恒的,永恒的是实践。

课程改革为我们开辟了大显身手的创新天地,学科教学从来没有像今天那样思想活跃、举措新颖、策略多样。但是,我们必须看到:新课程不是幻想中的“空中楼阁”,而是需要理论与实践作为支撑;新课程的建设不是一蹴而就的突击,而是一个不断内化积淀的长期过程;新课程的实践不是纸上谈兵的部署,它需要一批批的志愿兵与生力军去冲锋陷阵。让我们为新课程的崛起鸣锣开道,重塑教师新形象,重筑课程新文化,进一步焕发课程改革的勃勃生机!

钟启泉

2003年3月

目 录

第一编 社会课程的确立、发展与走向

第一章 美国社会科的演进	3
第一节 社会科的诞生与地位提升	3
第二节 战后社会科的历次变革	13
第三节 经验与启示	24
第二章 日本社会科的演进	28
第一节 社会科教学纲要的演变	28
第二节 日本民间团体对社会科教育的推动	42
第三章 欧洲诸国社会课程的演进	51
第一节 英国的社会课程	51
第二节 德国的社会课程	55
第三节 法国的社会课程	63
第四章 我国社会课程的演进与发展课题	71
第一节 我国社会课程的演变	71
第二节 关于品德与社会的课程理念与内容结构	85
第三节 重构社会课程的若干问题	95

第二编 社会课程的内容结构及主要领域

第五章 社会课程内容建构的初步探索	109
第一节 关于我国社会课程内容建构的历史和现状考察	109
第二节 对部分国家和地区社会课程内容建构的比较分析	113
第三节 我国新社会课程内容体系的设计与构建	118
第六章 社会课程与历史教育	130
第一节 社会课程中历史教育的特点	130
第二节 社会课程中的历史教学	147
第七章 社会课程与地理教育	160
第一节 地理教育在社会课程中的价值与意义	160
第二节 地理学科内容在社会课程中的角色定位	167

第八章 社会课程与道德价值教育	178
第一节 道德价值教育的涵义与实施模式	178
第二节 美国道德价值教育与社会科	183
第三节 我国的社会课程与道德价值教育	193
第九章 社会课程与全球教育	201
第一节 全球教育的理论	201
第二节 全球教育与社会科的关系	205
第三节 社会科全球教育的实践	209
第四节 中国社会课程中的全球教育	224

第三编 社会课程的教学与教材

第十章 社会课程的教学模式	239
第一节 我国社会课程的教学类型—模式	239
第二节 国外问题解决学习的教学模式——以美、日两国为例	246
第三节 系统主义学习和问题解决学习的融合 ——社会文化符号论下的教学实践模式	266
第十一章 社会课程的教学设计与实施	275
第一节 社会课程的教学设计	275
第二节 如何指导学生做调查	291
第三节 如何指导学生进行讨论	297
第四节 如何指导学生运用归纳与反思的技能	300
第十二章 美、日社会科教科书比较研究	306
第一节 美国社会科教科书研究	306
第二节 日本社会科教科书研究	322
第十三章 展望我国的社会课程教科书	330
第一节 对我国小学社会课程教科书的分析	330
第二节 对未来社会课程教科书建设的提案	335
主要参考文献	345
后 记	351

第一编

社会课程的确立、 发展与走向

第一章 美国社会科的演进

美国的社会科 (social studies) 从 1916 年被确立为学校课程至今已有近 90 年。它是世界各国中形成较早、课程体系发展最成熟并拥有丰富的理论支持的综合社会课程。它的每一步进展都与当时的社会环境以及由此引发的教育改革、全美社会科协会的大力推动紧密相关。美国历史上发生过的历次大规模的教育改革^①均深刻地影响了社会科的发展,另一方面可以说没有全美社会科协会的努力就没有社会科教育今天的成就。因此本文沿着美国社会科教育自身的发展轨迹,侧重介绍社会科教育与社会、与教育改革之间的互动,以及社会科教育与全美社会科协会之间的关系,追溯其历史,分析其成就和问题。

第一节 社会科的诞生与地位提升

一、从社会教育到社会科的诞生

1. 国家成长与文化普及的需要

美国建国初期人民文化水平低下,国家意识远未形成,政治家们出于建设国家和维护统治的需要开始提倡社会教育 (social education)^②,在知识分子的促进下社会教育得到了较广泛的重视和传播,逐渐发展成为美国中小学的主要课程之一。

18 世纪末大多数美国人没有受过多少教育,家庭、工厂和教堂对儿童的教育作用超过了学校^③。对此有远见的政治家们指出:“只有当美国人成为有教养、懂

①四次改革分别是:19 世纪,建立世俗化的公立学校体系,普及国民教育运动;19 世纪末至 20 世纪初,开明而实用的进步主义教育改革运动;20 世纪 50 年代,强调天才教育,培养科学精英集团,重视现代技术在教学过程中的应用;20 世纪 80 年代,学校教学质量下降,提出追求卓越的教育改革口号。

②社会教育 (social education) 源于 19 世纪 20 年代的英国,是为解决工业革命和自由资本主义导致的新问题,增进社会福利而出现的,后很快传到美国,并得到大力推广。

③R.D.Barr, J.L.Barth and S.S.Shermis: *Defining the Social Studies*. In: *Bulletin* 51. NCSS, 1997, p.398.

L
X
J
Y
C
K
H
S

礼仪、有独立思想的公民时,革命才算完成,共和国的基础才能建立起来。”而教育的使命就是培养新的共和国个体,培养具备道德、忠贞爱国、深思熟虑的、受教育的公民是美国教育的目标。^①第二任总统约翰·亚当斯(John Adams)认为,国家有责任教给人民“做人、做公民和做基督徒的道德责任都有用的各种知识”。开明知识分子和政治家深信,只有受过教育的民众才有控制政府的权利。在幼年的美利坚民族形成过程中,国家需要具有维护国家团结和生存必需的价值观和责任心的公民。而在中小学阶段,历史、地理有助于培养公民意识、爱国主义和国家价值观。本杰明·拉什(Benjamin Rush)和亚当斯都认为历史、地理和政治经济学具有实用价值。^②因此历史、地理和公民成为早期美国中小学最重要的课程。

一些著名学者意识到,要造就大批有教养、有学识、具有国家认同感的美国人,编写出版小学课本会发挥深远的影响。他们身体力行,编写了美国最早的道德、地理和历史读本。其中最主要的人物是麦古菲(William Holmes McGuffey)、毛斯(Morse)和诺亚·韦伯斯特(Noah Webster)。

麦古菲所编的《麦古菲读本》把道德观念、爱国思想和节俭列为基本道德。内容虽偏重于道德,但加上很多轶事、名家作品文选和有意思的故事,所表达的道德观念很易于让学生接受。如搀扶老人过街的人,将来会得到好的职位。^③这些教化在没有广播、电视和电影的年代向所有美国儿童灌输了基本的共同知识,成为强大的统一力量。这套读本前后共售出 1.3 亿多册。“美国地理之父”毛斯是最早向美国公众普及地理知识的地理学家。他在小学《地理要素》(*Elements of Geography*, 1784)中比较详细地介绍了美国地理的情况,1788 年又增加了美国历史。康明斯(J.A.Cummings)在他的《古代和现代地理入门》(*Introduction to Ancient and Modern Geography*, 1813)中初步整合了史地知识。那时历史并没有成为中小学课程中的独立学科,通常是作为语文阅读、地理或古典学习中的一部分出现的。而最早单独编写历史课本的是“英语语法和修辞之父”韦伯斯特。1785 年在他的《英语语法原则》(*A Grammatical Institute of English Language*)第三部分中首次增加了一些美国人居住地的历史和地理内容,把历史呈现在小学生面前,强烈地激发了小学生了解本国历史的好奇心。这个读本发行量很大,对社会科日后的发展功不可没。到 19 世纪 30 年代,历史课程在学生中得到了广泛认可,使用课本的人数越来越多,刺激了出版商编写历史课本。这些早期教科书及

①L.A.Cremin: *American Education: The National Experience*, New York: Harper and Row, 1980, p5.

②L.A.Cremin: *American Education: The National Experience*, New York: Harper and Row, 1980, p249.

③弗雷德·赫钦格和格雷丝·赫钦格合著、汤新楣译:《美国教育的演进》,美国驻华大使馆文化处发行,1984 年版,第 25 页。

其编者为编写教师用教学材料做出了贡献,影响了社会科后来的发展。

从当时的课本来看,早期社会教育主要关注公民的价值观、宗教信仰、国家主义、地理、历史和政治^①。

1893年,全国教育协会推出了美国教育史上第一套统一课程,除传统学科外,将地理、历史、公民及政治经济学等现代科目包括进来,显示了国家对社会教育作用的重视。

19世纪末20世纪初,美国由原来农业化的乡村社会向工业化的城市社会迈进。社会及经济发展的推动,移民的增长、贫穷的农民大量涌入城市,工业化和城市化的迅猛发展,中产阶级的人数和影响力的增加,逐渐为美国未来社会奠定了基础,美国社会经历着前所未有的巨大变革。社会存在着许多不确定的因素,一些有识之士呼吁教育应教会学生如何在一个变化的社会里生存,教育应承担引导儿童面向变化着的世界的责任。这些都为进步主义教育思想的出现培植了沃土。此后近半个世纪,“生活适应教育”、“学校适应社会”成为教育的主流。

2. 历史学与社会科学之争

20世纪初,社会教育课程由史学家把持,历史主导课程内容,后来出现的社会学、政治学、经济学等新社会科学在高中找不到立足之地。社会科学家为扩大影响,在公立学校课程中取得一席之地后,开始筹办新的专业组织,从而逐步摆脱历史学的控制。他们发现,单是历史学并不能为一个生活在城市和工业社会中的公民作充分的准备,不能为解决20世纪美国面对的复杂的、困难的问题提供答案,而社会科学可以成为研究和解决美国存在的问题的有效工具。他们还认为,历史研究的对象是过去的人和事,而社会教育是要教育生活在当今社会中的民主的公民,因此理解社会、改良社会,加强课程与社会和生活的联系才是社会教育的根本。在社会科学家的推动下,1893~1915年间课程构成有了明显改进。内容虽多由史学家决定,但“政府”变成更实用的“公民”,地理或作为历史的一部分或出现在自然地理中,经济学课程确立起来,1911年社会学被介绍进学校。

对于社会教育合并历史与其他社会科学,史学家内部存在着激烈的争论。多数人认为历史研究应更学术化、专业化。约翰逊(Henry Johnson),历史学家和教学法专家,社会科的第一个批评者,提出“历史研究有它自己的特点,如果在现实的利益和考虑下研究历史将导致严重错误”。另一派代表、主张“新史学”改革的鲁滨孙(James Harvey Robinson)则强调历史要与现实及学生需要相联,需要增加对现实理解的研究,历史教育应和所有其他社会科学一道为更好地理解 and 改进现实社会的总目标服务。如果历史不这样做,就不能为改进社会做出贡献,也就

^①Murry R.Nelson: *The Early Years 1921~1937*, *Social Education* 59(7),1995.

不会在课堂上占据优势地位。^①他的观点与社会科学家提倡的社会教育改革相吻合而被人接受。鲁滨孙迈出了消除认识人类历史与培养现代好公民之间的隔阂的第一步。到20世纪20年代,历史学家还在为决定和处理历史学在社会科中的作用和“认真对待社会科”进行着努力。

3. 社会科(social studies)的出现和全美社会科协会(NCSS)的建立

奠定社会科教育雏形的当推“社会科之父”威斯利(Wesley)。他在1905年就把经济学、社会学和公民合称为社会,进行公民教育。而托马斯·琼斯(Thomas Jesse Jones)在弗吉尼亚州 Hampton 的师范和农业学院(Hampton Normal and Agricultural Institute,为教育在内战结束时南方被解放的人们而建),则进一步融合了社会学、政治学、经济学,进行比较系统而独立的社会科教学,以培养学生特别是黑人和印第安人具备得体的举止,成为良好的公民。

1916年,全国教育协会重组中学教育组织,同年成立了全国社会科委员会。按照当时史学家克拉格(Edward Krug)的说法,“社会科委员会是全国中学教育组织委员会最成功的工作之一”。其名称从原来的“社会科学委员会”改为“社会科委员会”,虽只一字之差,但意义重大,说明是“社会科”而不是“社会科学”作为学生接受社会教育的课程;培养举止得体的、有正确价值观的、有教养的好公民是社会科的目的;学习并非为未来储存信息。^②“那些无助于直接理解人类社会不断完善的事实、情况、理论和活动的内容不能包括在社会科中。”^③

同年,美国社会科委员会的报告《中等教育中的社会科》(*The Social Studies in Secondary Education*)的出版,标志着美国中学社会科课程的确立。这个报告提出的社会科的基本要素,即7~8年级的公民课程,美国民主问题课程,欧洲和美国历史课程,普遍使用社会科一词作为经济学、历史学、政治学、社会学和公民学的总称,^④一直为后来美国社会科所沿用。

社会科课程的确立意味着这个领域的内容更加广泛而丰富,人们对社会科寄予了很高期望。为满足人们对社会科教学的浓厚兴趣,在美国历史学会(AHA)的帮助下,1921年创立了社会科协会(简称NCSS)。

社会科的确立和早期的快速发展归功于杜威的著作及一些著名教育家的推

①J.H.Robinson: *The New History*, New York: Macmillan, 1912.

②委员会的成立粉碎了学校课程必须忠实、全面地反映社会科学学术思想的观点,使学生的需求更深入人心,强调为学生成长提供需要的内容。

③T.J.Jones: *The High School and Democracy*. In: *Journal of Proceeding and Addresses*, 1913.

④Michael Bruce Lybarger: *The Historiography of Social Studies: Retrospect, Circumspect, and Prospect*, In: James P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, Macmillan Publishing Company, 1991.

动。杜威提倡教育要反映学生的需要和社会经济的变化,走出纯学术学科的框框,建立实用的课程和面向儿童特点的教学组织,教会学生适应不断变化、不断成长的文明。1918年,全国教育协会的中等教育研究小组发表《中等教育基本原则》,阐明了中学教育的七个目标,即健康、掌握基本的知识和技能、健全的家庭成员、职业、公民、善用闲暇、道德人格等适应生活需要的内容,把中等教育从单纯看重学术学科学习的束缚中解放出来,使中学能以灵活的课程和新兴的学科发挥新的作用。^①NCSS成立后,有学者针对课程与美国工业、政治、文化和制度的具体讨论之间的裂痕存在已久的弊端,呼吁社会科改革即是例证。这一原则在若干年后对社会科仍意义深远。

4. 主要问题

那时,社会科课程内容大多由史学家决定,社会科学学者们不同意史学的教学目标,且不满于课程内容和教学方法,双方长期存在着激烈的争论。另外,当时通过扩大民主获得经济和社会公正,以改善美国人生活方式的进步主义运动影响了教育和课程,并控制了社会教育。进步主义教育者倡导“教育为人人”,关心学校教育的方法和教育意义转变,主张学校为教育“好公民”及为全面改善社会而办。社会科产生之初,便围绕着教学内容应包含哪些社会科学内容、如何整合教学而进行着争论。但当时协会还没有一个明确的定位或清晰的观点,这成为制约社会科发展的因素。

二、社会科的早年岁月(1921~1937年)

1. “社会科”一词的采用

这一时期是美国社会科教育初步成型时期。专业协会的建立、组织规模的扩大、学科名称的确定、杂志的创刊、年会会期的规定等都形成于这十多年,在诸多方面为社会科后来的发展定下了基调。

1921年协会成立以后,担负起促进社会科教育发展的重要作用。协会领导者积极听取一线教师的意见,尽可能地满足教师的需求,积极建立社会科教师与社会科学工作者之间的密切联系,促进双方的了解与沟通,提高中小学阶段的教育水平和质量,扩大会员规模,从协会名称的变化即可看出这个努力。起初协会名为“全国社会科教师协会”,后改为“全美社会科协会”,就是为增进社会科(历史、政治、经济、社会学等学科)教师 and 行政管理者、督导、教育学家及其他对社会科进行公民教育感兴趣的人们之间的联系与合作,寻求社会各界广泛的支持与关注。另一方面,社会科潜在的教育作用和影响也吸引着社会科学工作者,他们惟恐被排斥于社会科课程之外。各个社会科学协会积极参与,全美社会科协会被认

^①参见吴式颖主编:《外国教育史教程》,人民教育出版社2003年版,第407页。

为是最合适的组织。来自其他教育团体的代表组成了新的社会科联合委员会,有历史协会、经济协会、政治学协会、社会学协会、地理教师协会、商学院协会等。新的合作精神推动了社会科学和其他学校课程的联系。当然,在协会中历史学家的影响居绝对优势,第一任主席、副主席、财务秘书等人都是国家历史协会成员。

在历史协会的带领下,“社会科”(social studies)一词开始被广泛使用,也标志着这一学科逐渐受到认可。“社会科”虽不能全面概括学科内容,但在现实中缺少一个更好的词,而且至少它不那么累赘。起初有一些团体视之为“守旧”,但对社会科一词反对的态度逐渐变软。协会秘书道森(Dawson)指出,在术语上的争论没有意义。到1928年,“社会科”一词不仅被接受,而且成为首选。对“社会科”课程名称界定达成的妥协,避免了不必要的争论和消耗,减少了影响课程顺利成长的不利因素。采纳“社会科”一词可看作是社会科学界学者们相互妥协的结果。

虽然在课程名称上达成了共识,可要真正将各门学科融合进社会科并非易事。总的来看,20年代历史内容在社会科中居绝对主导。1921年,协会在参与学校课程讨论的过程中,代表不同学科的10个委员会貌合神离,史学家、经济学家、政治学家和社会学家独立工作的趋势依然存在。可见,当时并不是人人都知道社会科必须被看做一个整体的学科群体,它不是分散的、彼此之间完全独立的学科。为此,协会求助于社会科学团体特别是老牌的历史协会的支持,尽管历史协会很支持社会科协会的工作,但还是有些紧张,主要是担心历史课程的地位受到削弱。1921年的历史大会的议题之一即为“在中小学校历史和其他社会科学习之间的调整”(Desirable Adjustments Between History and Other Social Studies in Elementary and Secondary Schools)。后来,社会科协会便从历史学会分离出来,成为全国教育学会的一个分支。

在1935~1937年,社会科教育出现了新动向,即课堂教学面对的最大问题之一是对国家的忠诚。像忠实誓言、“红色限制”、美国退伍军人协会、法西斯主义、学生誓言、审查制度和学生间谍等都成为《社会研究》(*Social Studies*)杂志讨论的话题,文章不断增加,全美社会科协会和社会科教育不可能在象牙塔中来旁观社会变革,显现出社会科后来的发展走向。此外,也有文章提出:社会科教师教学水平、教学质量整体较低,教师培训应引起重视。

2. 社会科协会的发展

1921~1937年间,有两个方面的工作为社会科及其协会的发展奠定了基石,即大力招募一线教师加入协会和创办自己的官方期刊。

早期协会工作的主要目标是尽快发展壮大组织,希望能从每州都招到一名会员,然后以他们为基础扩大到全州、全国。1931年,在全美社会科协会第一本年鉴《历史远景》(*Historical Outlook*,隶属于历史协会)中登出了招收新会员的广

告。但由于中小学教师缺乏对全国性组织的迫切需要,或者更愿意让大学教授们做组织工作,早期会员中教师比例很少,协会的多数会议教师都不参加,造成了研究者与实践者之间的严重的脱节。为鼓励教师参加专业组织,了解协会工作,协会在杂志(发表在《历史远景》上)上公开年会举办的所有活动;把会费从每年1美元降到25美分,如再加2美元就可得到《历史远景》。同时,深受进步主义教育思想和自由主义政治观点影响的社会科协会,以其更明确的学术观点和活动吸引了越来越多的教育家、社会科教师和社会科学家加入到协会中来。到1929年会员人数增加到2000人,发展到一个许多年都无可企及的高峰,并从原来主要集中在经济发达、思想活跃、政治开放的东部地区扩展到全国的30多个州。30年代受到全球经济衰退的影响,学校的财力、物力有限,会员人数急剧下降,1934年降至700人。^①

协会成立之初,充分利用报章杂志宣传社会科教育、发表研究文章以吸引社会关注。十年后的1931年首次出版了《社会科年鉴》,当年讨论的主题为“学校社会科教学的几个方面”(aspects of the social science in the schools)。1934年历史协会、社会科协会和麦克米伦出版公司共同合作发行的《社会研究》(*Social Studies*,至今仍在出版)曾一度为社会科协会的刊物,直到1937年,编辑部位于哥伦比亚大学的《社会教育》期刊的出版,标志着社会科协会官方宣传论坛的诞生。后来,随着教师参与面日众,杂志起到了沟通、交流、宣传、引导的作用,为社会科教学质量的改进和社会作用的发挥起到了日益重要的作用。

三、战时社会科教育(1937~1947年)

第二次世界大战的爆发给世界各国人民造成了巨大的灾难,也改变和控制了美国社会生活的各个方面,包括教育在内。“二战”导致的经济、政治和意识形态危机不可避免地影响了中小学校的课程、组织甚至教师。学生和教师的生命都为战争所左右。具体到社会科,“二战”使课程发生了重要而迅速的变化,其教学内容深深地烙上了战争的印迹。其时,维护世界和平的责任成为教育中心,美国中小学课程前所未有地关注世界形势和国际热点问题。

另一方面,在教育思想领域,针对进步主义教育注重生活适应教育和职业训练的观点,要素主义教育逐渐兴起。1938年要素主义者促进美国教育委员会的成立及其《要素主义者促进美国教育的纲领》明确地向世人表明了他们的主张:教育的首要任务是保存和传递人类文化的基本要素。在“眼前需要与长远目标”、

^①1935年前招收的新会员的人数没有系统的统计。1922年有790人,在10个州集中了60%,其中纽约和宾西法尼亚州占25%。1923年7月参加会议的人数增到500人。1924年年会达到1000人。道森在1925年长篇报告中写到,33个州的教师协会致力于发展社会科教师的工作。

“个人经验与人类经验”、“教材心理组织与逻辑组织”、“学生主动与教师主动”的冲突中,要素主义者坚定地支持后者。^①两股教育思潮各有所长,在社会科教学领域各有拥护者。

就学会内部而言,20世纪30年代后期已能够召开独立的年会、编辑出版自己的杂志,协会配有一个专职行政秘书,大大提高了学会作为专业组织的效率。1934年12月的华盛顿会议还确定了每年在感恩节后召开两天会议的传统,这些使协会具备了全面开展专业活动的基本条件。再加上协会领导的组织工作逐渐走上正轨,这十年间的社会科教学与研究更加规范、有序。

这一切使得1937~1947年的社会科教育呈现出独具时代特征的面貌。

1. 异常活跃的出版物

20世纪30年代,协会非常重视出版的作用,利用一切可以利用的机会和手段大力宣传社会科教育。出版物不论在种类还是在数量上都有较快发展,有年鉴、丛书、期刊和报告。1938年前协会出版缺乏组织和计划,主题分散,此后有所改进。从这十年出版的年鉴可见一斑。

1937~1947年社会科年鉴主题

- | | |
|-------|--|
| 1937年 | 教育抵抗宣传 (Education Against Propaganda) |
| | 研究对社会科教学的贡献 (The Contributions of Research to the Teaching of Social Studies) |
| 1938年 | 社会科对社区资源的利用 (The Utilization of Community Resources in the Social Studies) |
| 1939年 | 在职社会科教师的成长 (The In-Service Growth of Social Science Teacher) |
| 1940年 | 经济教育 (Economic Education) |
| 1941年 | 小学社会科 (Social Studies in the Elementary Schools) |
| 1942年 | 在社会科中批判性思维的教学 (Teaching Critical Thinking in the Social Studies) |
| 1943年 | 新世界的公民 (Citizens For a New World) |
| 1944年 | 社会科中针对个体差异的教育 (Adapting Instructing in the Social Studies to Individual Differences) |
| 1945年 | 民主的人类关系 (Democratic Human Relations) |
| 1946年 | 美国史的研究和教学 (The Study and Teaching of American History) |
| 1947年 | 社会科中的音像资料和方法 (Audio Visual Material and Methods in the Social Studies) |

^①参见马骥雄主编:《战后美国教育改革》,江西教育出版社1991年版,第9~10页。