

第一编 综合人文学科的课程设计与教学

综合人文学科

ZONGHE RENWEN XUEKE

—— 课程设计、教学与实施

李子建等 编著

第二编 香港地区校本综合人文学科的发展

第三编 我国大陆与台湾地区综合人文学科的发展

综合人文学科

ZONGHE RENWEN XUEKE

——课程设计、教学与实施

李子建等 编著

6-2/2



南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

综合人文学科:课程设计、教学与实施/李子建等编著.
南京:南京师范大学出版社,2009.12
ISBN 978-7-81101-836-3/G·1402

I. 综… II. 李… III. ①文科(教育)—课程设计—高等学校②文科(教育)—教学研究—高等学校 IV. G642

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 211134 号

书 名	综合人文学科:课程设计、教学与实施
编 著	李子建等
责任编辑	朱海榕
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E-mail	nspzbb@njnu.edu.cn
印 刷	江苏凤凰通达印刷有限公司
开 本	787×960 1/16
印 张	17.75
字 数	300 千
版 次	2010 年 2 月第 1 版 2010 年 2 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-81101-836-3/G·1402
定 价	32.00 元

出 版 人 闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有 侵犯必究

编著者简介

编著者

李子建教授：毕业于香港大学地理及地质学系，并取得英国牛津大学理学硕士及香港中文大学哲学博士学位。李教授亦拥有香港中文大学教育文凭(优异)及文学(教育)硕士学位。1994年李教授加入香港中文大学教育学院，现任教育学院院长及课程与教学学系教授、博士研究生导师，兼任大学与学校伙伴协作中心主任及晨兴书院院务委员会委员。李氏将于2010至2011学年度往香港教育学院任副校长(学术)及课程与教学讲座教授。李教授历任英国剑桥大学及美国哥伦比亚大学师范学院访问学者，国内包括北京师范大学、南京大学、上海交通大学在内的十多所高校的兼职/客座教授，香港教育研究学会执委会主席、香港课程发展与领导协会副会长、小学中国语文教育研究学会顾问、教育署校本管理咨询委员会委员、“杰出学校奖励计划”评判团成员、香港中文大学校友会联会教育基金会有限公司董事等。李教授亦是曾获优质教育基金拨款资助的两项大型学校改善计划——“优质教育跃进学校计划”的执行总监及“大学与学校伙伴协作共创优质教育计划”的共同总监，其中“优质教育跃进学校计划”于2008年获得优质教育基金杰出奖。李教授兼任香港《基础教育学报》的学报主编，以及多份亚洲地区学报的编委或编辑顾问。他的研究兴趣为课程发展、学校改革、教师效能及环境教育；专著及合著共十数本，其中代表作包括《课程：范式、取向和设计》(合著，1996)。李氏近作包括：《The Changing Role of Schools in Asian Societies: Schools for the Knowledge Society》(合著，2008)；《课程变革：理论与实践》(合著，2008)；《Developing Teachers and Developing Schools in Changing Contexts》(合编，2008)；《经济转型期的高中教育——地区比较与学校类型比较》(合著，2009)；《优化课堂教学：教师发展、伙伴协作与专业学习共同体》(合编，2009)；《园本课程开发的理论与实践》(合著，2009)；

Schooling for Sustainable Development in Chinese Communities: Experience with Younger Children (合编, 2009) 及 *Educational Evaluation in East Asia: Emerging issues and challenges* (合编, 2009)。

合著者(依姓氏笔画为序)

尹弘飏博士:香港中文大学教育学院课程与教学学系讲师

王文岚博士:华南师范大学教育科学学院副教授

卢竹青女士:原香港中文大学教育学院大学与学校伙伴协作中心学校发展主任

刘定一先生:上海市跨学科课程研究所所长,特级教师

何家骥先生:原香港中文大学教育学院大学与学校伙伴协作中心副研究员

吴家杰先生:香港中文大学教育学院课程与教学学系“通识教育支援计划”学校发展主任暨计划协调主任

张丽娜女士:原香港中文大学教育学院大学与学校伙伴协作中心计划主任

张慧真博士:香港浸会大学社会科学院教育研究学系副教授

杨秀珠博士:香港中文大学教育学院课程与教学学系副教授

苏芳美女士:玫瑰岗学校(中学部)老师

陈秀贤女士:原香港中文大学教育学院大学与学校伙伴协作中心计划主任

周晓燕博士:浙江师范大学教师教育学院副教授

林宝英女士:原香港中文大学教育学院大学与学校伙伴协作中心学校发展主任

欧用生博士:台湾大同大学讲座教授,台北教育大学名誉教授

郑汉文博士:香港中文大学教育学院教育行政与政策学系专业顾问

姜旭英女士:浙江师范大学教师教育学院硕士研究生

梁一鸣博士:原香港中文大学教育学院大学与学校伙伴协作中心学校发展主任暨“优化教学协作计划”行政主任

黄甫全博士:华南师范大学教育科学学院课程与教学系主任,教授

富兵女士:人民教育出版社综合文科编辑室副主任

蔡铁权教授:浙江师范大学教师教育学院教育系教授,课程研究所所长

目 录

导论:综合人文学科课程的发展	001
一、综合人文学科的课程内涵	002
二、综合人文学科的课程基础	003
三、综合人文学科的实施取向:国际与国内经验	006
四、综合人文学科在香港:问题与挑战	018

第一编 综合人文学科的课程设计与教学

人文学科的课堂:教学素质?人文素质?	023
一、课程改革预期的转变	024
二、“议题为本”教学法的时代性与超越性	026
三、穿透时代与创造经典	028
专业协作建构初中综合人文学科的历程	031
一、北斗中学建构初中一年级综合人文学科的历程	032
二、经验与启示	043
附录 个人、社会及人文教育学习核心元素(初一至初三)	049
综合人文科的价值教育	054
一、价值教育的理念	055
二、综合人文科的特点	057
三、从两个教案探讨教师如何处理综合人文科的价值教育	059
议题为本教学的设计及实施	
——以综合人文科为例	071
一、议题为本教学的定义和特征	072

二、议题为本教学的设计	073
三、议题为本教学的实施	080
附录 一些配合议题为本教学的方法或活动	093
通识教学法的寻求	
——“议题探究法”和“六维进思法”的兼用	095
一、新高中通识教育科为何需要议题探究法?	095
二、议题探究法“官方解释”的初稿	096
三、“五纸式”的通识教学法	098
四、议题探究法“官方解释”的终稿:探究的六个向度与九个步骤	100
五、“五指式”的思考教学法	104
六、“六维进思法”的运用	105

第二编 香港地区校本综合人文学科的发展

课程领导与综合人文学科的实施	111
一、课程领导的内涵	111
二、综合人文学科课程发展的挑战	113
三、怎样克服挑战:两个校本的发展经验	115
四、课程发展的问题与挑战	116
课程统整与综合人文学科的实施	
——香港校本综合人文学科的案例分析	121
一、文献回顾	122
二、甲、乙两校实施综合人文学科的经验	124
三、“4P 反思教学模式”在综合人文学科中的运用	130
四、实施综合人文学科的初步成效	135
初中校本课程统整	
——个案经验的反思	139
一、课程统整的历史发展与概念分析	139
二、个案学校课程统整的发展	142

多维度的学习和对话

——“抗战历史与教学：上海—南京—香港三地抗战史学习考察团”的经验及启示	152
一、历史教育的课程改革	153
二、历史的同感心及多维度学习	155
三、多维度的活动设计：“上海—南京—香港三地抗战史学习考察团”的实践经验	156
附录 南京最后一位慰安妇	161

第三编 我国大陆与台湾地区综合人文学科的发展

大陆地区人文社会学科的发展	167
一、争议颇多的历史与社会课程	167
二、一门学科 两个课标	169
三、教材版本最少的学科	174
上海市施行综合人文学科的历程与经验	
——催生“事理学”	182
一、上海的十年：从研究性学习到综合课程	182
二、建设多层次的专业学习社群	185
三、1996—1999：从跨学科活动到跨学科课程	187
四、酝酿一门事理学	188
五、事理学建设的原则	189
六、案例介绍	192
七、结语：科学文化与人文文化融合的必要条件	199
浙江省施行综合人文学科的历程与经验	200
一、浙江省初中综合社会课程的发展历程	201
二、浙江省初中社会综合人文课程的主要内容	204
三、课程实施过程中存在的困难与应对措施	208
四、综合人文学科实践的成果与经验	214
小学公民教育的课堂教学结构：以社会科为例	216
一、研究设计	217
二、小学社会科教学的系统结构分析	219

三、小学社会科课堂教学的过程结构分析	230
四、问题、对策与建议	234
台湾实施社会统整课程的历程与经验	
——以一所中学的经验为例	240
一、山水中学社会统整课程实施的历程	241
二、经验与启示：社会统整课程实施的分析与检讨	251
参考文献	260

导论：综合人文学科课程的发展

| 李子建 周晓燕 尹弘飏 |

“教育过程有两端，一端为儿童，一端为社会。课程居于两端之间。如何使儿童成为社会化个人，胥赖课程为媒介……儿童虽有与生俱来之生理组织及各种潜能，但儿童必须在社会中生活。因此，教育之任务即在供给儿童以适当之环境，使其在此环境中获得各种生活上所需要之经验，不断使之增加与改造。于是儿童在此过程中不断生长与发展，而能应付一切生活环境，成为社会所需要之个人，教育至此乃完成其任务。”（沈亦珍，1958）我们愿意引述这样一段极其朴素但意味深刻的话作为本书的开篇之言。

综合人文学科课程即致力于在“儿童”与“社会”此两端之间为儿童搭建起迈向社会之径路，并帮助儿童发展健康的个人生活与社会生活能力，以及日后经营社会生活之能力。几经发展，至今日，综合人文学科已有近百年的历史。自人类社会步入21世纪以来，社会生活的复杂性、多元化、交互性、全球化等特征日益明朗，综合人文学科之于学生的意义以及在学校教育中的地位亦愈显重要。

近年来，随着世界范围新一轮课程与教学改革的进行，综合人文学科亦成为各国课程改革中备受关注的重要领域。各国在综合人文学科的课程与教学领域作出了更为深入的探索与实践，综合人文学科呈现出新的发展趋势及特点。本章立足当前世界主要国家综合人文学科改革的共同背景，结合内地、香港与台湾三地的实际状况，力图透过多元的视角来检视综合人文学科课程的具体实施，尝试对其未来的发展方向作出探讨。需要指出的是，本章所指的综合人文学科含义十分广泛。首先，它是跨学科、跨领域的综合

性学科;其次,它可以社会科、社会与环境科、综合人文科、通识教育科、历史与社会科等不同科目的形式出现。

一、综合人文学科的课程内涵

20 世纪 40 年代,美国哈佛委员会出版了《自由社会中的通识教育》一书,其时正值专科及专业教育已经明显取代通识教育,成为美国大学教育的核心之际。该书指出:“我们正生活在专门主义主导的年代(the age of specialism)……我们不可能无视专门主义,问题是如何在专门主义的制度下,拯救通识教育及其价值。”(Harvard Committee, 1945, 页 53)该书进一步认为:“专门主义确能提升社会的动力。为了满足社会各方面的需要,自然会衍生出种类繁多的专门职业,结果不同行业之间的专家可能不再有共通的沟通语言;因此,若要使公民能恰当地履行其公民责任,他就有必要对复杂的人生有全面的掌握。”

时至今日,该书中描绘的“专门主义”已经成为当今世界一个非常明显的时代特征。“专门主义”与“复杂的人生”的矛盾及其带来的问题开始受到人们的关注与反思。如何在“专门主义”的背景之下,“全面”地掌握与应对“复杂的人生”是值得我们思量的问题。在教育领域,“专门主义”突出地表现为“唯智力”、“唯知识”、“唯分数”等取向,这些已经为人们所质疑和诟病。

正如香港课程发展议会编订的《“个人、社会及人文教育”学习领域课程指引(小一至初三)》中提到的(课程发展议会,2002,页 3):

“我们责无旁贷,要为学生提供应付新处境的教育。这是因为,学生既要具备丰富的学识,亦需敏于思考和灵活应付各种情况和解决不同问题,同时对自己、本地社区、国家以至世界,都有深入的认识,才能成为自信、有见识及富责任感的人。”

“人文学科”是对英文 humanities 的翻译,亦译为“人文科学”。《辞海》(1979, 页 305)对其有这样的解释:“人文科学源出于拉丁文 humanitas,意即人性、教养。在欧洲 15、16 世纪时开始使用这一名词。原指同人类利益有关的学问,以别于在中世纪教育中占统治地位的神学。后含义几经演变。狭义指拉丁文、希腊文、古典文学的研究。广义一般指对社会现象和文化艺术

的研究,包括哲学、经济学、史学、法学、文艺学、伦理学、语言学等。”

汉语中,“人文”一词则出自《易·贲·彖辞》:“刚柔交错,天文也。文明以止,人文也。观乎天文,以察时变;观乎人文,以化成天下。”宋代学者程颐在其《伊川易传》中对此作了解释:“天文,天之理也;人文,人之道也。天文,谓日月星辰之错列,寒暑阴阳之代变,观其运行,以察四时之速改也。人文,人理之伦序,观人文以教化天下,天下成其礼俗,乃圣人用贲之道也。”

由此可见,“人文学科”的含义是相当丰富的,它可以涵盖人类学、考古学、经济学、地理学、历史学、法学、哲学、政治学、心理学、宗教和社会学等学科的内容。这里我们所探讨的综合人文学科是基础教育领域的一门学科课程或一个教学科目,因此其意义并不直接等同于学科分类意义上的人文学科,而重在整合和组织上述各学科领域(尤其是地理、历史、社会学科)的核心知识与内容,旨在“透过探究各类议题以拓阔学生的知识基础,加强学生对社会的触觉”(课程发展议会与香港考试及评核局,2007,页1)。因此,综合人文学科可以理解为研究人类境况的综合科目,其中“综合”一词是指本课程在研究人类境况时,虽然会涉及人文学科的基本概念和知识,却不为不同学科的知识领域和界线所限,并且与本科相关的课程组织形式,如议题探究、专题研习、综合实践活动等,也具有鲜明的“综合”特征。

二、综合人文学科的课程基础

从综合人文学科的发展背景以及内涵来看,其在统整人文社会学科及相关领域的知识、经验、技能,培养学生在现代社会应当具备的人文素质和社会责任感方面无疑具有特殊的课程定位和任务安排。基于这样的课程宗旨与课程性质,较之其他学校课程而言,综合人文学科课程相应地呈现出独特的课程形态以及发展特征。这里,将综合综合人文学科课程的课程宗旨、课程性质与定位、课程理念,具体梳理其所涵具的课程“特质”,以探明其课程设计、发展以及实施等课程实作之基础。

(一)综合人文学科的课程特质

人文性无疑是综合人文学科课程最为突出的特质。综合人文学科课程的“人文性”主要是指透过整合人文学科领域,诸如前面提及的人类学、考古学、经济学、地理学、历史学、法学、哲学、政治学、心理学、宗教和社会学等学

科的知识与人文内涵,以帮助学生了解和掌握与自己密切相关的社会文明、历史文化、环境生态、生活风尚、人际境遇、道德理念、心理状态等众多方面的广博知识以及丰厚的精神滋养,以实现传承文化、陶冶人格、开阔视野、丰富个性等目标。

综合性亦是综合人文学科课程最为显著的特征之一。综合人文学科课程的内涵宽广,涉及社会、政治、经济、环境、生活等多个领域的知识和经验。因此,课程的组织与实施应当涵盖上述各方面的知识与经验,而且亦应当充分注意这些领域之间的相互关联。另外,综合人文学科的“综合性”不仅表现为各学科之间的交叉性、知识的多维性,亦与人们在人文社会学科领域的整体性思维方式密切相关。因此,综合人文学科课程内容的组织与实施应当着重培养学生整体思维的能力。

实践性基于综合人文学科与学生社会生活的紧密相连。综合人文学科课程不仅要帮助学生了解和积累前述人文、社会科学各领域的广泛知识,此外,帮助学生逐步发展价值判断、批判意识、解决问题和反省思考的能力亦属其应当关注的范围。以此,学生才能在积累丰厚的认识以及养成批判思考力之基础上,将积累的知识以及自己的思考付诸实践,以适应现代社会的需要,发展参与社会、国家乃至世界事务的意识与能力。因此,综合人文学科课程的实施要注意强调实践性、体验性的学习,注重学习过程、思维技能以及学生为本位的探究教学取向。

开放性是综合人文学科较之其他学校课程而言较为突出的特征。综合人文学科的“开放性”基于人类社会活动以及各种社会现象的多元性与复杂性,不同区域社会环境以及人文特征的差异性。因此,综合人文学科课程不是封闭的,而应当向全球化、多样性的社会生活与社会现象敞开。

动态性是综合人文学科的“实践性”、“开放性”密切相关的。综合人文学科的课程设计及内容组织与社会政治、经济的发展历程和生活环境的变迁紧密相连。处于变动不居的社会生活经验及知识亦会不断地纳入综合人文学科课程的范畴。对综合人文学科课程“动态性”的强调旨在帮助学生了解和把握社会生活的历史发展过程、当代问题与现实状况以及未来的发展趋向,帮助学生形成因应社会变迁的能力。

(二)综合人文学科课程的基本面向

1.“统整”的课程组织形式

课程组织主要是指对课程要素、课程内容的安置与编排,涉及这些方面

的相互关联、次序以及结构。课程统整(curriculum integration)是当前课程改革中最为显著的动向之一。课程统整的目的旨在统整课程的相关知识,培养综合能力,提高学习水准和素质,其功能包括意义化(signification)、内化(internalization)、类化(generalization)、简化(simplification)(黄炳煌,1999)。“意义化”是指经过统整,可以将部分的、单独的知识纳入整体的知识结构中,透过知识间的整体关系,赋予部分的、单独的知识以意义。“内化”是指学习者将所学知识统整到自己已有的知识结构中,真正为学习者所掌握。“类化”意指知识的迁移,触类旁通。“简化”是指经过统整,减少知识的重复、累赘,从而节省学习者学习的时间与精力。

鉴于综合人文学科课程的特质,课程统整的理念也被倡导应用于综合人文学科的课程组织上。关于综合人文学科课程的统整要义,有研究者指出(欧用生,2000a,页1):“课程统整是以真实世界中具有个人和社会意义的问题作为组织中心,透过与知识的应用有关的内容和活动,使学生将课程经验统整到他的意义架构中,并亲身经验解决问题的方法,达成经验和知识的统整。这种统整不仅使知识更易为学生接受,更能创造民主教育的环境,作为社会统整的基础。”

如前所述,综合人文学科课程由于涉及广泛的学科领域,因此在统整的范围、融合的程度、统整的形式方面均有非常高的要求。透过统整,将原来彼此孤立、相互隔离的内容体系,改造成为各学科领域有机联系的课程体系,这是综合人文学科课程统整的目标。

2. “校本”的课程发展模式

以校为本的课程发展模式亦是综合人文学科课程改革的一个重要方面。香港课程发展议会在《“个人、社会及人文教育”学习领域课程指引(小三至初三)》中指出,应当把校本课程发展和官方的正式课程联结起来。《指引》提供的是“一套开放而灵活的”正式课程,而学校“应考虑本身教师及学生的特色”,尝试把官方的正式课程“加以调适,如以不同方式编排课程内容和情境、采用不同的学与教的策略、订定合适的评估标准和模式等,以助学生达到学习目标”(课程发展议会,2002,页73)。

3. “协同”的团队教学形态

团队教学(team teaching)是指由数名不同领域、不同专长之教师教学团队(teaching team)共同拟订教学计划,合作进行教学的教学形式。

鉴于综合人文学科学科交叉、内涵宽泛的特点以及课程组织上的统整取向,团队教学被认为是实施综合人文学科较为适宜的选择。团队教学要

求打破过去各科教师单打独斗的状况,对加强各领域与各科目之间的相互联系以及协作提出了更高的要求。因此,特别强调团队教师之间的相互“协同”,如此才能充分发挥教师个体的专长以及教师团队的整体力量。

4.“探究”取向的学习方式

基于综合人文学科综合性、开放性、动态性等课程特质,统整的课程组织形式以及校本的课程发展取向,在学习方式上亦需作出相应的调整。当前综合人文学科的改革中倡导采取研究性学习、综合实践活动、专题研习等探究性、体验性的学习方式,着重培养学生反思探究、解决问题的实际能力并掌握相应的方法。例如,香港课程发展议会(2002)指出,在个人、社会及人文教育中可以引入不同模式的专题研习。对于采用独立学科模式的学校,跨学科专题研习能整合知识、技能、态度和价值观;若学校采用综合课程模式,则可以考虑进行跨学习领域的专题研习。

三、综合人文学科的实施取向:国际与国内经验

(一)不同国家和地区综合人文学科的发展历程简述

美国是世界上最早开设社会科课程的国家。1916年,美国教育协会中等教育改革委员会社会科委员会正式采用社会科(social studies)作为学校课程的科目之一。1921年,美国社会科评议会(National Council for the Social Studies,简称 NCSS)首度发布《社会科的未来》(*The Future of the Social Studies*),从此社会科和其他科目一样,成为中小学的课程之一。

时至1990年代,改革社会科教育的呼声日隆。1994年 NCSS 公布了《社会科学课程标准:卓越的期望》(*Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*),该标准对美国幼儿园至12年级的社会科课程作出了较为具体的规定。标准认为社会科应当强调一种为适应社会生活所必备的知识和能力,尤应强调的是批判思考的能力,因而其内容应当涵盖历史、地理以外的社会科学、人文学以及部分的生态学知能,而不是过往刻板、固定的知识领域(如历史、地理等),并且强调课程知识内容应以整合(integrated)的形式加以呈现。概括起来,该课程标准共包括十个主题(Marsh, 2005, 页168—169):

- 文化
- 时间、延续(continuity)与变革
- 人、地与环境
- 个人发展与认同
- 个体、群体与制度
- 权力、权威及管治
- 生产、分配与消费
- 科学、技术与社会
- 全球关联(connections)
- 公民理想与实践

英国在 1988 年之前并无专门的社会科设置,社会科领域的内容主要分布在历史、地理和公民三个科目中。1988 年教育改革法案建立国家课程标准,1990 年国家课程委员会出版课程指南。在国家课程中,社会科领域包括历史、地理、公民素质教育、宗教教育、健康教育、经济与企业知识、生涯教育与辅导、环境教育等内容。其中,历史、地理、公民素质教育、宗教教育为必修课程。之后,在 1999 年、2002 年颁布的国家课程标准基本延续了社会科领域的基本架构。英国学校课程具有浓厚的学术性科目传统,因此社会课程主要是以不同学科分科教学为主,但在课程组织上亦强调统整设计的思想,注意历史、地理、公民、宗教教育等基础课程,与健康教育、经济与企业知识、生涯教育与辅导、环境教育这些跨联课程以及其他课外活动之间的相互整合和整体配合。以历史为例,国家课程标准要求学生通过对地方史、英国史、欧洲史、世界史的学习,在知识、技能与理解方面形成以下五类程序性知识(Department for Education and Employment, 2002):

- 编年式理解
- 关于历史事件、人物及变革的知识和理解
- 历史诠释
- 历史探究
- 组织和交流

澳大利亚自 1989 年 Hobart 宣言后始推行全国课程,确立了八个学习领域,社会与环境科(studies of society and environment, SOSE)是其中的一个重要领域。该课程依据五个主题轴(strands),即时间、连续和变革(历史),地方和空间(地理),文化(社会学和社会人类学),资源(经济和环境),

体制(经济、法律和政治)等来编排学习内容。2000年,澳大利亚学习会议(Board of Studies)颁布了《社会与环境课程标准Ⅱ》(*Studies of Society and Environment Curriculum and Standards Framework Ⅱ*),对社会与环境科进行了修订。该标准指出,社会与环境是“研究人类进步,人们是如何随着时间的变迁将自己组织到社会中去,以及与自然环境相互作用的”一门课程,由历史、地理、经济和社会等分支组成。它力图为学生形成关于澳大利亚社会的过去与现在以及城市和自然环境的知识提供一个认识框架。

修订后的 SOSE 强调多方位知识的综合,这些知识来源于传统的学科以及职业性和综合性的学习,包含历史、地理、经济学科以及法律和政治研究。该课程的主题轴也演变为六个(Marsh, 2005, 页 162—163):

- 时间、延续与变革
- 地点与空间
- 文化
- 资源
- 自然与社会系统
- 调查、传播及参与

其中,前五个属于概念轴,最后一个则是过程轴。SOSE 希望透过这些核心领域的学习能够帮助学生发展有助于他们作为积极、有见地的公民参与民主社会和全球共同体之中所需要的知识、能力和价值观。

日本的社会科教育是在 1947 年确立的(赵亚夫, 2001, 页 3),至今已有六十多年的发展历史。在二战以前,日本学校的社会课程采用的是分科设置的方式,其中地理、历史、修身三科具有较为突出的军国民教育和神权教育色彩。战后初期,日本社会进入民主化改造时期,日本教育亦进行了民主主义的改造。社会科方面则按照美国课程模式新设了综合型的社会科,废除了原来独立设置的历史、地理、修身三科,形成了具有明显“舶来”意味的社会课程。之后,尽管在 1955 年以后“学科倾向和民族主义抬头”,导致“高中一般社会科解体,接着初中社会科也分化成历史、地理、公民三足鼎立的形态”(丁尧清, 2005)。但是,“社会科学课程虽然逐渐回归为分科设置,但事实上融合了美国社会科的精神,呈伞状结构”(丁尧清, 2005)。

1998 年日本修订并公布新的学习指导要领,并于 2002 年 4 月开始实施。在这个指导要领中,初中社会科仍然大致维持了原先课程的基本结构,采取“领域联合”的形式,分为历史、地理和公民三大领域,在分领域的基础