

引 论

1. 社会科课程 Social Studies 的涵义

有关中小学社会科课程，各国的情况与演变都较复杂。

在美国，全国社会科协会 National Council for the Social Studies) 采纳以下的定义：社会科学学习 (Social Studies) 是为了提升公民能力的、关于社会科学和人文学科的综合性学习。在学校的计划中，社会科课程由多种地位同等的、而且成为体系的学科领域所组成，这些领域来自于人类学、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。社会科课程贯穿于从幼儿园到 12 年级的整个学校教育。对社会科课程的界定，远比单一的传统意义上的学科如历史或地理复杂，原因有二。其一，社会科课程内容是多样化和综合性的；其二，社会学科的课程结构亦是多样化的，有时就称为一门“社会科”，有时却是数门分离的课如历史、地理等。[□]

在日本，社会科教育旨在促进学生对社会的了解，从广阔的视野出发，多方面、多维度地进行考察，加深对日本国土和历史的理解与热爱，培养作为存在于国际社会民主与和平国家的建设者所必需的公民素质。根据日本文部省 1998 年颁布的社会科学习指导要领和中小学课程计划，小学 3—6

年级开设“社会”课。初中三个年级的“社会科”由地理、历史和公民领域组成。高中则设置“世界历史”、“日本史”和“地理”科等。^[2]

在俄罗斯,有关社会学科的课程由“周围世界”、“历史”、“地理”和“社会常识”构成。其中“周围世界”(还有“自然”)在 2—7 年级开设;“历史”在 8—12 年级开设;“地理”在 9—12 年级开设,“社会常识”在 6、7 年级和 11、12 年级开设。^[3]

在我国,自 19 世纪末洋务派官僚盛宣怀创办南洋公学师范院(设有附小)以来,中小学社会学科课程及其结构屡有变化。在这 100 多年的时间内,有时分科设课,则为历史、地理、公民等;有时合而为一,则为社会科。世纪之交,第二轮课程教材改革开始启动。小学阶段普遍设置“社会”课或“品德与社会”(中学阶段的社会学科课程呈现多样化趋势,有分科设置的“历史”课和“地理”课,也有综合型社会科课程。

根据上述四国中小学社会学科课程状况,可以对“社会科”的涵义求得一些规律性认识:

第一,社会科是社会学科领域的知识系统在中小学教育中呈现的一种课程形态,这是共性。

第二,社会科的课程形态又是多种多样的,具有差异性。有时是一门课程,如“社会”课,这在各国的小学阶段较为普遍。有时是数门单独设课的联合型科目,如日本初中阶段在“社会科”下分设历史、地理与公民的领域。有时又是一门综合型课程,如俄罗斯的“社会常识”,以及中国初中阶段的“社会”课程(第一轮课程教材改革中上海与浙江初中曾开设“社会”)。社会科的课程形态涉及社会学科课程结构问题。

第三,尽管其课程形态出现多样性,但其实质是为了实现中小学社会学科课程一体化(curriculum integration)。^[4]社会学科课程的一体化,关键在于课程的知识系统的一体化,也就是力图把分割开来的学习科目联结起来,把分裂性的知识系统整合起来。

本书在中小学社会学科课程范畴中着重探讨综合社会科的课程

及其实施问题。

2. 世界中小学社会学科教育的发展状况与困惑

近代以来的中小学社会学科教育，分科型课程占据主导地位。

近代科学的进展，毋庸置疑，极大地推动了人类文明的进程，分解性、实验式、数学化的研究方式揭开了宇宙中的许多奥秘。近代以来的学校课程深受当时科学研究的影响。事实上，夸美纽斯（T. A. Comenius）以来的学校课程，其知识系统就是以分解性的科学成就为基础。分科型成为工业化时期学校课程的特征。

人类世界的所有事物、现象的运动发展都是在时间和空间这两个范畴中进行的，时间与空间是从整体上展现人类社会诸方面的最基本变量。因此，时间与空间是学生认识人类社会、人类世界最基本的范畴。历史——以纵向时间观念为主要逻辑顺序的课，以及地理——以横向空间观念为主要逻辑顺序的课，在中小学的社会学科教育中占有特殊地位。

夸美纽斯、洛克（J. Locke）、卢梭（J. J. Rousseau）等人都十分强调分科型历史与地理的教育作用。夸美纽斯曾说：“熟悉历史是一个人的教育里面的最重要的因素，是他终身终世的眼目。”他提出这一学科在六学年（六个班）中都应开设：第一班，“圣经”史摘要；第二班，自然历史；第三班，艺术与发明史；第四班，道德史；第五班，风俗史；第六班，世界与主要国家的通史。^[5]洛克认为从地理的学习开始，可以学习地球的地貌，世界四大组成部分的位置与疆界，以及某些特殊王国与国家的位置与国界……这是坚实的一步。……在不知不觉中，他指学生就可以学会语言。^[6]

自17世纪中期以来，以分科型知识系统为主的学校课程，沿用至今已有300余年的历史了。夸美纽斯的泛智主义课程，卢梭的自然主义课程，斯宾塞（H. Spencer）的功利主义课程，巴格莱（W. C. Bagley）的要素主义课程，布鲁纳（J. S. Bruner）的结构主义课程等等，这些课程的知识系统无一不是建立在分解性科学研究、分科性知识范畴基础之上。世界教育史上著名的课程观中，杜威（J. Dewey）的实用主义课

程是例外。可以这样说，近代教育以来，分科型课程在学校教育中占据主导地位。历史与地理成为中小学的核心课程、基础课程。

新中国成立以来国家教育主管部门所颁布的教学计划，亦是以分科型课程为主。从 1950 年中央教育部颁行的新中国第一个中学暂行教学计划，1952 年小学教学计划，1953 年中小学教学计划，1963 年全日制中小学教育计划，直至 70 年代、80 年代中期的教学计划，社会学科是分科型历史、地理、政治等课程的天下，占据绝对优势地位。其中有的计划在分科的基础上更进一步细化，如 1953 年的计划在“历史”中设有中国古代史、世界古代史、中国近代史、世界近代史等；“地理”则设置了自然地理、世界地理、中国地理、外国经济地理、中国经济地理等。80 年代后期为了实施义务教育，全国进行了第一轮课程教材改革，这才打破了分科型课程一统天下的局面。

以分科型课程为主导的特征，在世界课程发展史中留下了深深的烙印。

这就造成了学校教育中知识系统的分裂性，而这种分裂性必然带来局限性。

人、人类社会和自然界是一个统一整体，探究人类社会与自然界奥秘的科学在其本质上也具有统一性。近代以来，以分解的方式进行科学研究，的确极大地推动了科研的进步，但科学被分为各个研究领域不是出于事物的本质，归根到底是由于人类认识能力的局限。对于统一性及其规律的探索，有着悠久的历史。古代的赫拉克利特（Herakleitos）与亚里士多德（Aristoteles）等自然哲学家，现代爱因斯坦（A. Einstein）等许多科学家都认为宇宙具有统一性，并力图揭示这一统一规律。

分科型课程致使学校教育中的知识系统处于分裂状态，或者说忽视了客观世界本身的统一性、学科之间密切的关联性。这样的课程体系带着明显的局限性，它缺乏对客观事物的整体认识和全局观念，缺少对复杂现象的综合性探讨。这样的课程体系肢解了学生的知识结构，同时又加剧了课程总学时不断增长的趋势。既加重了学

生的负担，又削弱了课程的育人功能。

分科型占优势地位的社会学科课程体系必须改革。

3. 中学综合社会科课程的改革与困难——法国“哈比 Haby, R. 改革”的启示与教训

20 世纪 60 年代以来课程的综合化成为课程改革的一股潮流。

小学阶段设置社会学科综合型课程比较普遍，美国、加拿大、澳大利亚、德国、俄罗斯、日本、韩国、新加坡、中国（包括香港和台湾地区）等都已开设了。法国在 70 年代也曾设置过。各国、各地区在课程实践中已取得了不少成功的经验。

中学阶段综合型社会科课程的开设，从总体上看远不及小学阶段普遍。究其原因，主要在于社会学科本身科学研究的状况与研究水准。

中学的综合型社会科课程的设置，关键问题是如何把各社会学科领域的知识融会在—门新的课程中，使之成为有利于学生学习的有机整体。较为理想的状况，当代社会科学研究能把历史、地理（人文地理为主）、社会、经济、法学、民俗学和人类学等学科知识整合起来，形成—门新的综合型学科，教育界人士以此为依托来开设课程。但就现有的社会学科研究方法、技术和取得的成果来看，要创建这样—门新的综合型学科，难度颇大。这取决于跨学科研究的发展。而当今世界跨学科研究的发展却存在三大阻力：其—是跨学科共识的匮乏。即使在跨学科研究比较发达的美国，专家学者也在抱怨他们的跨学科研究被视为不务正业，科研成果得不到重视。其二是僵化的科研体制。科研机构与科研活动基本上是按传统学科和专业来区分的，缺乏学科之间的联系与合作。其三是学科割据的传统教育。这种教育只倾向于未来的单学科人才或具有狭隘专长和技能的人才的培养，基本上不考虑跨学科、多学科人才的教育和培训。要克服这三方面长期存在的阻力，是不可能—蹴而就的，这种局面还将继续、甚至长期存在下去。¹⁷

社会学科的研究水平和成果还不足以支撑开设—门体系结构严

密、知识范畴周全、成熟而又令人信服的综合化社会科课程。课程开发人员所面临的一个首要问题，便是如何把以纵向时间观念为主要逻辑顺序的历史，与以横向空间观念为主要逻辑顺序的地理有机地结合起来，融合在一门综合课程中。这是颇为棘手的课题。（相对而言，小学阶段的社会学科综合课程的开设要容易些，小学的课程多为常识性的，对知识结构、学科逻辑的要求没有中学的高。）

尽管如此，各国教育界人士仍在不懈努力，以推进中学阶段综合社会科课程改革，其中以法国的改革为典型。

法国的教育管理实施中央集权，由国家教育主管部门颁行全国中小学课程计划。20世纪70年代以前，法国的人文社会学科课程在中学阶段都是分科设课的。70年代推行“哈比改革”（指当时任教育部长的哈比主持的全国教育改革，在法国教育史上简称为“哈比改革”），其基本路线便是废除固定的分科制，代之以授课的灵活性，以适应学生的学力与进度的多样化。初中阶段合并历史、地理、公民课，增加经济学内容，开设“人文科学”综合课程，促进学生运用所学的知识，在实践中发展观察、联系、情报分析等能力。^[8]全法国的初中合并历史、地理、公民课，开设综合型人文社会学科课程，并编撰了相应的教科书。这在世界教育史上是首创。

但是，这样的做法致使历史知识的延续性被打破，年代界标也消失了。学生丧失了关于法国历史的共同记忆。以削弱历史教育为代价，最终不为国民所接受。到了80年代中期，法国中小学恢复了以往分科设课的方式，初中阶段仍旧开设历史、地理课。^[9]

“哈比改革”中的初中“人文科学”课程及其教学实际，是综合社会科课程理论与实践的首次尝试。（关于“哈比改革”的有关问题，在下文详述。）其结果表明，中学阶段把历史、地理、经济学等学科领域的知识有机地整合起来成为一个系统，进而形成一门课程，是件十分繁杂的事，其中有许多问题有待于人们去研究、去摸索。

在中学阶段开设综合社会科课程以代替分科型历史、地理课，是世界课程改革的难题。

4. 社会学科课程一体化与社会科教育

然而，面对改革的难题，人们并没有退缩，相反不少国家和地区都在进行积极的探索，在社会学科课程一体化的大趋势中继续新的综合社会科课程教改实验。

课程一体化是当今世界课程改革的趋势。社会学科课程一体化具有深刻的背景，它符合人类社会发展的客观现实，反映当代科学研究的趋势，同时又适应高科技时代教育实践的需求。

20 世纪进入 90 年代，面临新世纪的挑战，美国着手制定全国课程标准，1994 年全美社会科协会推出《社会科课程标准》，以促进社会科课程改革。俄罗斯 1998 年起施行新的教学计划，俄罗斯联邦示范性教学计划（本族语俄语教学）中初中与高中的社会学科课程，既有分科型历史和地理，更有综合型“社会常识”。日本 1998 年制定的中学教学计划，一方面继续采用“分科联合型”课程结构，加强史、地等学科的相互关联；另一方面强调“综合学习”，以培养学生的综合能力和生存能力。我国的台湾地区和香港地区在制定跨世纪的课程计划时，也都提出了有关综合型社会科课程的构想。^{〔10〕}我国内地在 20 世纪 90 年代第一轮课程改革综合社会科实验（上海部分初中与浙江省初中）的基础上，新世纪的第二轮课程改革拟在全国其他省市推广初中综合社会科教改实验。教育部在 2001 年 7 月颁布的《基础教育课程改革纲要（试行）》中，初中阶段设置了分科课程与综合课程，“历史与社会”系综合社会科课程，历史、地理系分科课程，教育部并积极倡导各地选择综合课程。^{〔11〕}

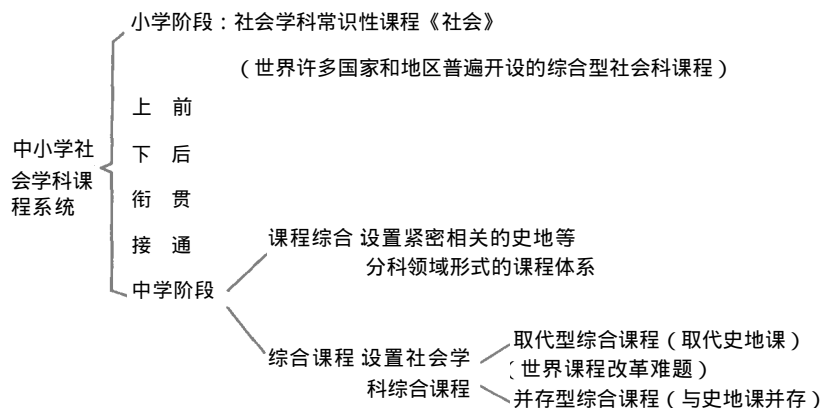
社会学科的课程一体化，关键在于社会学科课程知识系统的一体化，也就是试图把分割开的学习科目紧密联结起来。其有若干种不同的方式，归纳起来大致可分为两大类。一是课程综合，即把两个或两个以上的学习领域联系起来，日本初中阶段社会科课程，便是采用课程综合的方式，在社会科中设有密切相关的历史领域、地理领域和公民领域三门课。另一是综合课程，即设置跨学科的综合型课程，法国“哈比改革”时期的初中“人文科学”课程，以及我国上海和浙江

第一轮课程改革中的初中“社会”课程等。

中学阶段的综合社会科课程，有取代型（课时上的替代）的，即开设了本课程不再开设分科型历史、地理了；也有并存型的，即开设了本课程，同时也开设历史、地理课。取代型的课程，如上文所提及的法国与上海、浙江等地的做法，以及二期课改中的“历史与社会”课；并存型的，如日本高中阶段开设“现代社会”，同时还设有“世界历史”、“日本历史”和“地理”。^[12]上海第二轮课程改革，也准备设置并存型社会学科综合课程。

相比而言，取代型社会学科综合课程的开设难度要大些，作为综合课程，有其特有的价值与功能，同时还须考虑到如何承担历史与地理课的基本教育功能的问题。而并存型的综合课程，自由度要大些。

从课程实践发展的角度出发进行分析、归类，列出“社会学科课程一体化”一览表如下：



注 释

[1] 美国社会科协会：《社会科课程标准》，载国际互联网 <http://www.ncss.org/standards/l.l.html>

[2] 日本文部省 1998 年:《小学社会科学学习指导要领》,《初中社会科学学习指导要领》(日文)日本文部省编:《中等教育资料》(特集)1998 年 3 月、9 月号,关于课程改革的说明(日文)。

[3] 见白月桥编译:《俄罗斯课程改革研究》,人民教育出版社 2000 年版;“俄罗斯联邦用本族语俄语教学的普通基础教育机构示范性教学计划”,第 85 页。

[4] 英语 integrate 是动词,译成汉语是“使成整体,使并入,使一体化,使结合起来”。(见《英华大词典》,商务印书馆 1984 年修订版,第 716 页。)integration 是名词。本书把 curriculum integration 译成课程一体化,并运用了课程一体化的概念,系参照并采用江山野主编译:《简明国际教育百科全书·课程》(教育科学出版社 1991 年版)中该条目的译文与提法。

[5] [捷克]夸美纽斯著:《大教学论》,人民教育出版社 1979 年版,第 235—236 页。

[6] [英]约翰·洛克著:《教育漫话》,河北人民出版社 1998 年版,第 167—168 页。

[7] 秦麟征:《跨学科研究的未来》载《国外社会科学》1996 年第 1 期。

[8] L. Marbeau, *History and Geography in Elementary School* : For a Chang, Western European Education, Summer 1988; 瞿葆奎主编:《教育学文集·法国教育改革》,附录《法国中小学课程设置的沿革》,人民教育出版社 1994 年版,附录《法国中小学课程设置的沿革》。

[9] Wayne Dumas, William B. Lee, *Joan of What? The History Crisis in France Schools*. The History Teacher, August 1985.

[10] 美国社会科协会:《社会科课程标准》,载国际互联网 <http://www.ncss.org/standards/1.1.html> ;日本文部省编:《中等教育资料》(特集)1998 年 3 月、9 月号,关于课程改革的说明(日文);白月桥编译:《俄罗斯课程改革研究》,人民教育出版社 2000 年版,“俄罗斯联邦用本族语俄语教学的普通基础教育机构示范性教学计划”,第 85 页;台湾地区教育部门编印:《国民教育九年一贯课程纲要(草案)·社会学习领域》,21 世纪的教育;香港课程发展议会编订:《中学课程纲要·通识教育科》,香港教育署建议学校采用,2000 年。

[11] 教育部:《基础教育课程改革纲要(试行)》载《中国教育报》2001 年 7 月 27 日。

[12] 日本文部省编:《中等教育资料》(特集)1998 年 3 月、9 月号,关于课程改革的说明(日文)。

【主要参考文献】

- [1] 白月桥:《俄罗斯课程改革研究》,人民教育出版社 2000 年版。
- [2] 江山野主编译:《简明国际教育百科全书·课程》,教育科学出版社 1991 年版。
- [3] [捷克] 夸美纽斯著:《大教学论》,人民教育出版社 1979 年版。
- [4] [英] 约翰·洛克著:《教育漫话》,河北人民出版社 1998 年版。
- [5] 瞿葆奎主编:《教育学文集·法国教育改革》,人民教育出版社 1994 年版。
- [6] 台湾地区教育部门编印:《国民教育九年一贯课程纲要(草案)·社会学习领域》,21 世纪教育。
- [7] 香港课程发展议会编订:《中学课程纲要·通识教育科》,香港教育署 2000 年。
- [8] [美] 约翰·D·麦克尼尔著:《课程导论》,辽宁教育出版社 1990 年版。
- [9] 江山野主编:《世界中学课程设置博览》,吉林教育出版社 1989 年版。
- [10] 秦麟征:《跨学科研究的未来》载《国外社会科学》1996 年第 1 期。
- [11] L. Marbeau, *History and Geography in Elementary School: For a Chang*. Western European Education, Summer 1988.
- [12] Wayne Dumas, William B. Lee, *Joan of What? The History Crisis in France Schools*. The History Teacher, August 1985.
- [13] Melanie Shell Weiss and Mark Lawrence Kornbluh, *H-Net: Humanities and Social Sciences On Line*. The History Teacher, August 1998.
- [14] Alex Zukas, *Cyberworld, Teaching World History on the World Wide Web*. The History Teacher, August 1999.
- [15] Peter N. Stearns, *Student Identities and World History Teaching*. The History Teacher, February 2000.
- [16] 美国社会科协会:《社会科课程标准》,载国际互联网 <http://www.ncss.org/standards/1.1.html>.
- [17] 日本文部省编:《中等教育资料》(特集)1998 年 3 月、9 月号,关于课程改革的说明(日文)。

上编
社会科教育的实践
与理论探索

第 1 章

章

综合社会科课程的背景与价值

20 世纪 60 年代以来，在全世界范围内综合社会科课程的兴起与发展，是有着深刻背景的。它符合人、人类社会与自然界整体发展的客观性，与当代科学研究的发展趋势相吻合，其特有的教育价值显示了它能迎合高科技时代提高学校教育效能的需求。

§ 1 人、社会、自然界的一体性

1.1 人与自然

1.1.1 人类是自然界长期发展的产物

人类迄今所掌握的有关宇宙的起源和演化的知识还很贫乏。在古希腊时代，人们认为宇宙的形成是自然本身发展的结果而非超自然的力量。从 16 世纪起的 200 年内，哥白尼 (Copernicus) 的日心学说、第谷 (B. Tycho) 的精密观测、开普勒 (J. Kepler) 的数学发现、伽利略 (Galilei) 的发现和论证以及牛顿 (S. I. Newton) 的理论使人们开始了解宇宙似乎是无穷而且是无特殊中心的。18 世纪中叶，英国科学家赖特 (Wright)、德国哲学家康德 (I. Kant)

和科学家朗伯(J. H. Lambert)相继提出“宇宙岛”(现称星系)的概念。美国天文学家哈勃(E. P. Hubble)发现大多数“星云”都远在银河系外,它们实际上也是星系。1929年哈勃又发现遥远的星系都在退行(即远离我们而去),而且退行的速度与距离成正比。这一发现与爱因斯坦的广义相对论相结合,便导致现代宇宙演化学说的出现。^[1]

根据天体演化的现代理论、宇宙起源的大爆炸学说,以及地球科学中的板块构造学说,我们对宇宙的起源与地球的起源作一番概略性的掠影。

大约在150亿—200亿年前,宇宙起源于高温高密状态的原始火球,在能量、基本粒子的相互作用下,原始火球发生爆炸,宇宙膨胀,温度下降。宇宙在膨胀过程中,辐射物质逐渐凝聚成星云,遨游于太空之中,进而演化为各种天体。据估计,今天整个宇宙包括数以百亿计的巨大天体系统——星系,每个星系约包含几百万至几千亿个恒星。太阳所在的银河系就是其中一个星系,太阳是其中一颗恒星。地球是围绕太阳转的一颗行星。

太阳系的形成约在50亿年前。地球、月球等基本与太阳同时形成,估计已有46亿年的历史了。地球胎形成后,内部进一步分化,形成层圈结构(地核、地幔、地壳),并逐步形成原始大气圈和水圈。地壳发生过剧烈的变动,先后出现多次世界规模的造山运动,海陆经历多次大变迁,大气圈和水圈得到改造,气候也发生急剧的整体性变化。大气圈和水圈的形成成为生命的存在提供了条件,与此同时,地球便孕育诞生了原始生命。

生命诞生后,经历了从非细胞到细胞、从异养到自养、从厌氧到好氧、从原核生物到真核生物、从无性生殖到有性生殖、从单细胞到多细胞、从水生到陆生等一系列由简单到复杂、由低等到高等的进化过程,才发展到今天。

到了300多万年前,人类的祖先诞生了。从现有的化石证据来看,人类起源于约400多万年前,生活在非洲的南方古猿。在300多

万年前，南方古猿中的一支开始能制造工具，脑量增大，演化成早期猿人。根据世界各地已发现的化石资料，可把人类的发展分为四个阶段：

早期猿人阶段（约 300 万年前—150 万年前），典型代表是东非发现的“能人”；

古人阶段（或早期智人阶段）（约二三十万年前—5 万年前），典型代表是在德国尼安德特河谷中发现的，称为“尼人”；

新人阶段（或晚期智人阶段）（约 5 万年前—4 万年前），我国北京周口店发现的山顶洞人；

1 万年前，人类进入了新石器时代。

关于人类起源的研究始于 19 世纪。1863 年英国生物学家赫胥黎（T. H. Huxley）发表的《人在自然界中的位置》和 1871 年英国著名生物学家达尔文（C. Darwin）发表的《人类起源与性的选择》，都指出了人类与现代猿类有共同的祖先。19 世纪后半期至 20 世纪，对古人类化石的大量发掘和研究，已取得比较系统完整的实物资料和研究成果，并形成了新的学科——古人类学。

因此，人类是自然界的一部分，是自然界长期发展的结果。

在从自然界到人类的飞跃过程即人类与人类社会的形成过程中，劳动起着决定性作用。劳动“是整个人类生活的第一个基本条件”。^{〔2〕}劳动的根本标志是制造工具，工具的制造与使用，使人类从其它动物的范畴中跨越了出来。劳动促使手的进化、语言能力的增强与大脑的演化。劳动又是社会性的集体活动，而不是孤立的个体活动，劳动使得人类具有社会性，促进了人类社会的诞生。

1.1.2 人类与自然一体，互相影响、协调发展

劳动创造了人类，创造了人类社会；劳动更创造了人类的文明。

人类也正是通过劳动与自然界发生密切的联系。

自然环境提供了人类生产活动所必需的各种物质基础，它决定了各种生产活动的内容。任何一种生产活动，都是人类有目的地将

自然界物质加工利用和转换的过程。自然环境以其提供资源的数量和质量影响人类生产活动的程度。一般说来，资源条件好的地区人类生产活动产生较早，经济发展较快。自然环境以其资源的组合特点影响人类生产活动的地域分工，如平原适于种植业，草原宜牧，山区宜林等。可见，自然环境对人类的生产活动以正面影响为主。

从人类的生产活动来看，人类索取环境中的有用物质，并将废弃物排放给环境。人类的生产劳动、工作环境产生多方面的反作用，并以负面影响为主。集中表现在导致自然资源数量减少和自然环境质量下降两大方面。前者主要指工农业生产对矿产资源、土地资源、水资源的大量消耗和破坏所致，后者则指各种生活和生产活动造成大气、水、土壤和各种城市污染及自然环境总体质量的恶化。

自然环境是人类生存和发展的前提，人类在创造自己的文明的过程中，又会给自然界带来负面影响。这就需要人类主动地、不断地、有意识地协调人与自然的关系。

苏联地理学家阿努钦等强调人类与自然界的相互制约、人地一体的观点。

阿努钦认为：“人类社会一方面作为决定其他自然部分变化的外部因素，另外又以物质的最高形态的特质成为自然的一部分……人类社会一方面和自然间存在着相互作用，另一方面又是这个相互作用的结果。”^[3]

另一位地理学家萨乌什金说：“地理壳是复杂的，可自动调节的地球的自然系统，在这里各个不同自然圈（指地球表层的圈层如岩石圈、水圈、大气圈、生物圈等）之间发生稳定的（处于动态平衡）能量物质交换。各圈之间主要的对比关系和联系的变化，会引起整个系统的变化，破坏其动态平衡，导致形成新的组合。因此，现代化的社会生产，大大改变了各种对比关系及其联系，从而改变了整个自然系统。”^[4] 萨乌什金还指出，由于人类生产和自然环境之间特有的物质循环方式（人类向自然索取财富而排泄废物），导致环境的恶化及其

对人类的反作用，“表现为已经改变了的自然界、已征服了的自然力反过来影响生产”。〔5〕

自然环境是人类生存与发展依赖的各种自然物和自然力的总和。它包括各种地理因素，如对地球产生影响的各种天体；地理空间、地质构造、地形、地貌、土壤、气候、水源、其他资源等还包括生物因素，如微生物、昆虫、动植物等。这些因素在一定时间和空间内相互作用，就构成了特定社会的自然环境。

作为人类社会生存和发展的基本条件，自然环境影响和制约着人类的生产活动、社会的发展；反过来，作为人类生产活动的场所和作用的对象，自然环境也受到人类活动的影响。

也就是说，自然界生态平衡制约着人类的生产活动和生存发展。生态平衡就是指人类生活环境中各种自然圈之间的相互依存、相互作用的状态。自然圈在自然界长期的发展过程中逐渐形成一种平衡，即各种生物因素以及生物与非生物因素相互制约而达到相对稳定的一种平衡。这种生态平衡是自然界万物生长的根本前提和条件。如果生态平衡遭到破坏，人类赖以生存的自然环境条件就会受到破坏，人类的生存与发展就会受到威胁。气候巨变、森林消失、水土流失、草原退化、土地沙化、洪水泛滥等自然现象，都会影响人类的生产、生活和人类文明的进程，严重的甚至会危及某一地区人们的生存。

因此，关于人类与自然的一体性，我们可以得出这样的结论：

其一，自然界与人类社会各有其自身的规律，然而后者存在于前者之中，两者密不可分。这种关系从人类社会诞生之日起就已产生，这样的相互关系和相互作用还会一直延续下去。

其二，在两者的相互影响中，随着人类技术和生产能力的不断提高，人类对自然的影响也越来越强烈。而且在某些局部区域，这种影响正在左右着自然环境的发展和变化。

其三，人与自然界的关联与相互影响体现在人类向自然界的不断的索取（有用物质）和不断的给予（废物）的过程中。在这种过程中