

21 世纪教师教育用书

# 社会科教育展望

学科教育展望丛书

总主编 钟启泉

编著 李稚勇 方明生

华东师范大学出版社



国家教育部普通高等学校人文  
社会科学重点研究基地华东师范大  
学课程与教学研究所研究项目









44	2.2 20世纪60年代以来各国开设综合课程概况
47	2.3 值得探究的世界性教改难题
54	<b>第3章 社会科课程目标</b>
54	§1 美国与日本中小学社会科课程目标
54	1.1 美国社会科课程目标
59	1.2 日本社会科课程目标
62	§2 中国中小学社会科课程目标
62	2.1 大陆中小学社会科课程目标
65	2.2 台湾地区社会科课程目标
69	2.3 香港地区社会科课程目标
71	§3 社会科课程目标的发展趋势及其建构
71	3.1 从社会科课程目标的比较中看其发展趋势
79	3.2 社会科课程目标的基本内涵
86	<b>第4章 社会学科课程与社会科教育(上)</b>
	——当代美国社会学科课程结构
87	§1 美国社会学科课程之演化
87	1.1 第二次世界大战以前的社会学科课程
88	1.2 20世纪50—70年代的社会学科课程
94	1.3 20世纪80年代以来的社会学科课程
98	§2 美国中小学社会学科课程结构类型之一
	——美国社会科协会推出的课程标准
98	2.1 课程标准概况
100	2.2 美国社会科协会关于社会科的理解和说明
101	2.3 课程基本结构
105	2.4 同类型州的课程结构
108	2.5 本类型课程结构的特点
109	§3 美国中小学社会学科课程结构类型之二

	——历史—社会学科课程标准
109	3.1 加利福尼亚州“新历史—社会学科”课程方案
115	3.2 布拉德利委员会(Bradley Commission)提出的中小学社会学科课程系列
118	3.3 美国国家历史科课程标准中的课程结构
121	3.4 历史—社会学科课程结构的特点及其发展趋势
124	§4 美国中小学社会学科课程结构类型之三
	——社会科学课程标准
124	4.1 社会科学课程标准概况
125	4.2 社会科学课程结构的特点
126	4.3 当代美国中小学社会学科课程一体化之评析
138	<b>第5章 社会学科课程与社会科教育(中)</b>
	——俄罗斯和日本社会学科课程结构
138	§1 俄罗斯中小学社会学科课程结构
138	1.1 俄罗斯(以及苏联)社会学科课程结构的历史演变
143	1.2 当代俄罗斯社会学科课程结构
146	1.3 俄罗斯(以及苏联)社会学科课程结构变革的特征
147	§2 当代日本中小学社会学科课程结构
147	2.1 日本中小学社会学科课程结构的演变
153	2.2 当代日本中小学社会科课程结构
158	2.3 日本中小学社会学科课程结构演变的特征
163	<b>第6章 社会学科课程与社会科教育(下)</b>
	——当代中国社会学科课程结构
163	§1 我国中小学社会学科课程结构
163	1.1 清末及民国时期的社会学科课程及其结构
171	1.2 中华人民共和国成立以来的社会学科课程及其结构

177	1.3 综合社会科课程的结构
180	1.4 我国社会学科课程结构演变的特点
182	§2 台湾地区中小学社会学科课程结构
182	2.1 台湾地区中小学社会学科课程概况
183	2.2 综合社会学科课程及其结构
187	2.3 台湾地区社会学科课程一体化的发展趋势
193	2.4 需加关注的问题
194	§3 香港地区中小学社会学科课程结构
194	3.1 香港中小学社会学科课程概况
195	3.2 常识科、社会教育科与通识教育科课程结构
202	3.3 香港中小学社会学科课程结构特点
203	§4 构建中学综合社会科课程之我见
203	4.1 社会科课程改革的基本思路与基本原则
207	4.2 开发社会科课程的困惑与对策
210	4.3 三种类型课程方案之构想与必须注意的问题
223	<b>第7章 社会科教育内容</b>
223	§1 社会科教育内容的构成
223	1.1 社会、社会科学及其学科领域
225	1.2 社会科课程的知识系统和学生的生活经验
225	§2 社会科教科书的比较及发展趋势
225	2.1 中、美两国小学《社会》课本的比较
238	2.2 美、日、中三国中学综合型社会科教科书的评析
248	2.3 综合社会科教科书的发展趋势
254	<b>第8章 社会科的教学与学业评价</b>
254	§1 社会科教学的比较
255	1.1 角色扮演——美国社会科教学
259	1.2 社会想象力的培养——法国社会学科教学

264	1.3 素质教育中的社会科教学——我国小学社会科教学
267	§ 2 社会科的学业评价
267	2.1 美国俄亥俄州社会科学业评价
270	2.2 综合性考试——美国 SAT II (美国历史和社会科) 考试
277	2.3 建立开放性社会科学业评价体系
281	<b>第9章 社会科教育的反思与前瞻</b>
281	§ 1 从社会科教育的世界图式看其实质
281	1.1 社会科课程的多样性与综合性
288	1.2 社会科教育之实质
293	§ 2 社会科教育的灵魂——品德与价值观教育
294	2.1 民族精神与爱国主义情感
299	2.2 民主意识与民主观念
302	2.3 多元文化及多元文化观
	<b>下编 社会科教育的课程开发研究</b>
	——以综合学习方式为核心
317	<b>第10章 社会科教育的综合学习的提出与课程构想</b>
317	§ 1 社会科教育综合学习的提出
317	1.1 社会科教育综合化的必要性
319	1.2 社会科教育综合学习的性质
320	1.3 社会科教育综合学习的目的
321	§ 2 社会科教育综合学习的课程构想
321	2.1 新一轮课改中的社会学科的课程构想
324	2.2 比较研究：日本新课程方案中的“综合学习”
329	§ 3 社会科教育综合学习的分类
329	3.1 学科内综合学习
329	3.2 合科综合学习

330	3.3 学际综合学习
330	3.4 课题综合学习
331	3.5 学生自主综合学习
334	<b>第 11 章 社会学科教育的再思考与国际研究</b>
334	§ 1 关于社会学科中公民领域的思考
334	1.1 关于社会学科中公民领域的思考
336	1.2 若干国家的公民课程的目标与内容
340	§ 2 对历史教育及其综合化的思考
340	2.1 对历史教育中的教材与教学的思考
342	2.2 阅读与历史感的建立
344	2.3 小说《根》的历史方法
345	2.4 阅读与历史、社会研究——《鲁滨逊漂流记》与英国 资本主义研究
348	2.5 重构世界史教材与对全球化的认识——全球化时 代的日本高中世界史教科书编制纲要的面貌
355	<b>第 12 章 社会科教育课程开发的理论选择</b>
355	§ 1 学际综合学习的理论基础
355	1.1 社会科学学问的重组——阅读《开放社会科学》的 笔记
358	1.2 三个层次的社会——宏观地把握社会科对象的一 种视点
362	1.3 中国发展的社会科学与社会学科教育
363	§ 2 课题研究型综合学习的理论
364	2.1 课题选择 I: 现代社会生活的课题与儿童的生活学 习与社会学习
371	2.2 课题选择 II: 文明与文化的课题——对社会学科课 程的基本主题的再思考

387	§ 3 学生自主综合学习的理论
387	3.1 广义进化论的学习理论
389	3.2 探求超越“生计教育”的人生计划学习理论
401	<b>第 13 章 国际视野中社会科教育综合学习的课程开发实践与研究</b>
401	§ 1 社会科教育的学科内综合学习
401	1.1 社会科教育学科内综合学习的构想
401	1.2 社会科教育学科内综合学习的展开
407	§ 2 社会科教育的合科综合学习
407	2.1 以社会采访为基本方法的作文表达学习
412	2.2 探索身边的历史——结合地理学习的区域历史学习
414	§ 3 社会科教育的学际综合学习
414	3.1 地球社会教育课程与社会科学际综合学习
420	3.2 美国的整体语言(whole language)教学
426	§ 4 社会科教育的课题综合学习
426	4.1 20 世纪 80 年代日本高中的综合学习中的课题学习
429	4.2 新世纪日本高中《政治·经济》科目中的课题学习
437	<b>第 14 章 小学社会科的教材开发——问题解决学习的方法</b>
437	§ 1 日本小学社会科教科书比较研究
438	1.1 小学社会科教科书与小学社会科课程标准之对照
443	1.2 日本小学《社会》教科书的特点
447	§ 2 社会科中教材的意义
447	2.1 激发学生的社会探究兴趣
447	2.2 呈现变化着的社会的剖面
449	§ 3 社会科教材开发的方法
449	3.1 利用旧教材,挖掘新意义

450	3.2 开发新的教材
451	3.3 利用学生自己采集的资料作为教材
452	§ 4 社会科教材简介
452	4.1 小学社会科教材
454	4.2 初中教师开发的教材
457	<b>第 15 章 青少年自我同一性的确立与社会科教育</b>
457	§ 1 青年期理论与青少年自我同一性的形成
457	1.1 青年期理论概要
458	1.2 自我同一性的涵义及其发展过程
460	1.3 确立自我同一性的困难与方法
462	§ 2 帮助青年确立自我同一性的教材体现
	——日本高中《现代社会》中的“现代社会与青年”
463	2.1 青年期的人生
466	2.2 青年期的人生追求
467	2.3 对更高境界的人生的追求
471	§ 3 新时代的教育·社会问题与青年的未来走向
471	3.1 转型的时代与青年的去中心化
474	3.2 从自我选择出发的体验预示未来教育的应有方式
475	3.3 未来青年的创业志向的培育
478	<b>第 16 章 社会科综合学习的方法</b>
478	§ 1 社会科综合学习的学习方法
478	1.1 查阅与调查的方法
479	1.2 信息归纳的方法:卡片法
480	1.3 统计图表的阅读法与制作法
482	1.4 发表的方法
485	1.5 行动的选择与决定方法
487	§ 2 社会调查方法与社会科综合学习

487	2.1 何谓社会调查
491	2.2 社会调查的技术方法
495	2.3 科学的社会调查——社会调查的误差与偏差的防 止
497	2.4 社会调查与社会科综合学习
499	<b>附文 近代的两种价值与课程理论的目标</b>
514	<b>后记</b>

### 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。<sup>[1]</sup>

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。<sup>[2]</sup>

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。<sup>[3]</sup>

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）。<sup>[4]</sup>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。<sup>[5]</sup>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。<sup>[6]</sup>

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