

历史分科:小学社会课程体系中的历史教学

丁晶晶

(南通师范高等专科学校,江苏南通 226500)

[摘要]我国自开设综合型小学社会课程以来,历史内容始终是其核心支撑,在公民教育中发挥着重要作用。在综合型课程中,历史教学无论是在师资力量、教学内容还是教学方法等方面都存在一些教育难题,无法真正实现其独特的教育功能。事实证明,美国式综合型小学社会课程并不完全适合中国的国情,用历史分科、教学综合的模式走一条有中国特色的小学社会课程发展之路是当务之急。

[关键词]分科教学;历史学科;小学社会课程;教学综合

[中图分类号] G622.3

[文献标志码] A

[文章编号] 1002-1477(2017)03-0015-05

2016年4月,已颁布的《教育部办公厅关于2016年中小学教学用书有关事项的通知》(教基二厅函[2016]12号)决定,“从2016年起,将义务教育小学和初中起始年级‘品德与生活’、‘思想品德’教材名称统一更改为‘道德与法治’;义务教育品德、语文、历史学科起始年级使用新编、修订教材,上述学科因后续册次教材正在审定中,仍沿用原出版社出版的教材,不得更换其他版本”。^[1]由此可见,历史分科教学又将回归。回望历史与小学社会课程,分科与综合几番轮变。综合型小学社会课程自产生之日起就因社会时局、教育环境、教材编排、师资力量、行政监督等诸多原因,教学效果差强人意,综合性的理念无法充分体现和实施,在实践过程中总是深陷于各种各样的难以破解的困境之中。本文将从小学社会课程与历史的关系出发,提出将历史分科,在教学中实现综合的方案,寻找一条适合中国国情的小学社会课程之路。

一、小学社会课程体系中的历史学科

1. 历史学科在小学社会课程体系中的核心地位

1897年南洋公学师范,设有国文、算学、英文、舆地、史学和体操六门课程,这是我国近代学校第一次开设分科型历史、地理课程。1904年《奏定学堂章程》规定我国近代学校课程包括历史、地理、格致等学科。1988年国家教委颁布《九年制义务教育全日制小学社会教学大纲(初审稿)》,将社会生活、历史、地理、法律常识等容纳为小学社会课的主要内容。2001年教育部颁布《全日制义务教育品德与社会课程标准(实验稿)》,将思想品德与社会课整合为品德与社会课程。至2011年颁布《小学品德与社会课程标准》修订稿,小学社会课程在我国的发展已有百年历史。纵观小学社会课程的发展轨迹(见表1—2,图1),实施形式并不固定,或分科教学或多科综合;课程名称多有变化,分科时称历史、地理、公民或思想品德,综合时称社会、品德与社会等。

[收稿日期] 2016-08-09

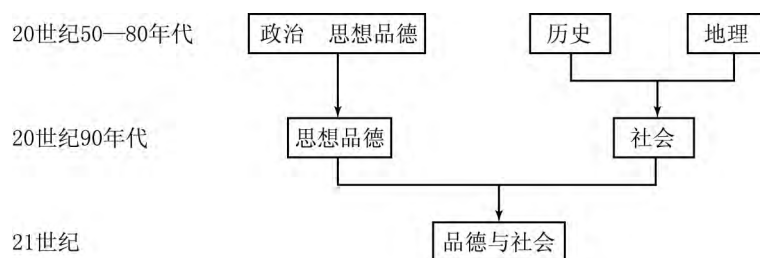
[作者简介] 丁晶晶(1980—),女,江苏如皋人,硕士,讲师。

表 1 19 世纪末 20 世纪初分科型小学社会学科课程一览表

年份	学科
1897 年南洋公学附属小学	史学、舆地
1899 年苏州崇辨蒙学	历史、地理
1902 年钦定学堂章程	修身、读经、史学、舆地
1904 年奏定学堂章程	修身、读经讲经、历史、中国历史、地理

表 2 20 世纪 20—40 年代综合型社会课程一览表^[2]

年份	学段	
	初小学科	高小学科
1923 年	综合型社会科(卫生、公民、历史、地理)	历史、地理
1929 年	综合型社会科(卫生、历史、地理)	党义(含公民)
1932 年	综合型社会科(历史、地理、公民)	
1936 年	综合型常识科(社会、自然)	公民、历史、地理
1942 年	综合型常识科(社会、自然)	综合型社会科(公民、历史、地理)
1948 年	综合型常识科(社会、自然)	综合型社会科(公民、历史、地理)

图 1 新中国小学社会学科课程结构变革图^[3]

新中国小学社会学科课程结构变革图中,小学政治课始于 1978 年在高年级开设,1981 年起改为思想品德课,所有年级开设。

小学社会课程在百年来的发展呈现出不断分化—综合的螺旋式发展轨迹,且历史学科一直是支撑小学社会课程的核心学科。无论是民国时期的综合型社会课程还是 21 世纪小学品德与社会课程,历史学科在小学社会课程体系中占有非常大的比重,发挥着非常重要的公民教育作用。

2. 小学社会课程体系中的历史教育难题

(1) 师资力量参差不齐,诠释课程标准、教材能力有限目前,小学社会课程的任课教师,大都是由其他学科教师兼任。即使有专任教师,也是由于身体健康等特殊原因专职任教。一些身处边远地区的小学,社会课程正常开设已属不易,师资力量更是匮乏,小学社会课程成为备胎型补充课,谁的课时不足就给谁上的现象比比皆是。即便是这样,各科教师对教材的领悟、解读及授课侧重点也各不相同。语文教师从语言的角度诠释课文,地理教师授课时侧重讲解地理内容。即使是原有小学历史专职教师,也只能保证历史内容的讲解,无法完整诠释小学社会课程框架下的其它内容。如此环境,既使小学社会课程的既定目标难以实现,又使小学生无法体悟到社会课程的丰富内涵。因此,薄弱的师资力量是制约小学社会课程实践发展的重要因素。

纵观国内师范教育体系,能够开设小学社会课程教育专业的师范院校屈指可数。即使有,学生们也不会将社会课程教育作为自己的首选专业学习。因此,企图从源头上解决师资问题,提高小学社会课程教师的质量和数量,在短期内无法实现。

(2) 教学内容单薄,与课程理念距离甚远。小学社会课程中的历史教学内容带有很强的实践性、活动性和趣味性,要追求小学社会课程良好的教学效果,实现历史与儿童现实生活的完美衔接,教师须开动脑筋,多种途径将课堂教学与课外实践相结合。但在公共教育资源的地区差异、小学生人身安全、学业压力等诸多现实问题面前,大多数学校选择在课堂中开展常规教学活动。

新课程中,教学内容贴近学生的生活,是构建品德与社会课程学习内容的基本原则。但事实上,我国幅员辽阔,历史悠久,每个地区、每个城市、甚至每个村庄都存在着独一无二的历史文化,教材设计者们无法满足各个地区学生不同的文化需求,只能选择一些具有共性的历史文化知识编排教材。另一方面,新课程鼓励教师充分发挥主观能动性开发本地课程资源,教师们受困于自身工作时间与能力,无奈选择照本宣科,只依赖教材展开教学。教学内容的单薄与小学社会课程实施理念相去甚远。

3. 教学方法单一,依旧以讲授式教学为主

新课程注重学生的学习体验,着重培养学生的合作学习能力和自主活动的的能力,以此发展学生的社会性、创造性和实际解决问题能力。这在教学方法上对小学社会课程教师提出更高的要求和挑战。

挑战一,目前情况下,我国小学的正常教学班额大致是每班 40~50 人,多则每班 60~70 人,少则每班 30~40 人,各地区不尽相同。大班额下如何设计自主活动,如何让每位学生深度参与?

挑战二,课程标准中建议开展社会学习时采用体验、探究、解决问题、小组合作等有效方式,这些学习方式与主题内容如何搭配?是否存在为使用小组合作而小组合作的现象?用什么标准来界定哪些形式与内容一致,哪些是形式大于内容?

挑战三,活动的适用性。学生个体之间、不同地区之间的差异性客观存在。不同的学生,活动倾向性也不同。同一主题的集体教学使用同一活动是否适用于全体学生,适合的活动在给学生带来成就感的同时也会激发教师的教学灵感。反之,学生们将会体验到学习的挫败感。因此,于教师而言,如何让集体教学下每一位学生获得学习的成就感和成长的空间,是一个严重的挑战。

挑战四,教师面对教学评价的开放性与实际操作简单、粗犷的矛盾无所适从。应试教育下,教学效果可以通过考试来检验教学的实际效果,简单易操作。反观素质教育下的教学评价,极具开放性,也难以操作。1988 年小学社会教学大纲明确,社会课不考试只进行平时考查。2001 版的新课程标准提出情感、态度、价值观为核心的三维教学目标体系。教师就三维目标采用何种方法、何种评价体系实际操作才为恰当,至今是难题。因此,教学过程中教师往往简化教学评价,用一纸试卷来检查知识掌握程度。

因此,在种种现实问题面前,小学社会课程框架下的历史教学在爱国主义教育、社会主义教育、国情教育、道德品质教育、民族文化教育等方面束手束脚。

二、施行历史分科模式的依据

1. 历史分科的现实依据

在世界各种文明相互交融的今天,小学生接受人文信息有多种途径和方法。他们渴望对世界、对中国、对地方有更多的认知,而小学社会课程仍纠缠于德育与智育的矛盾之中,小学社会课程体系中的历史教学更无法满足小学生的现实需求。如果将历史内容大胆脱离小学社会课程的整体,低起点、低立意地将历史教育贯穿整个小学阶段,则能解决小学社会课程实施中师资薄弱、课程资源单一等几大难题。

(1) 专业化师资。采用分科型历史课程,更容易明确历史公民教育的课程性质。由历史教师专任任教,将会较好地解决师资力量薄弱的问题,更会带来初等教育与高等教育的良性循环。历史教育专业教师能够在内容的选择与组织、教法和学法、综合评价等方面更具专业水准。最大限度避免重知识、轻能力的弊端,将小学历史公民教育理念真正落在实处。

(2) 课程资源有效开发。小学历史分科之后,历史教师们将会有充足的时间和空间开发不同地区的课程资源,围绕“儿童的社会生活”基点,开发各具特色的地方文化,搭建历史与儿童现实生活的认识桥梁,帮助儿童形成对社会生活的整体认识。有助于儿童解决与自身生活密切相关的社会现实问题,在此基础上养成基本的道德观、价值观和道德判断能力。

(3) 灵活多样的教学实践活动。历史分科,更有利于教师顺利开展教学活动,将角色扮演、游戏、讲述、参观等多种方式灵活运用其中,有利于促进学生的社会性、创造性和问题解决能力的发展。同时,历史教师还可以教研团队集体讨论的方式在每一专题教学完成之后,结合学生评价、教师评价、自我评价开展教学反思和总结,重点探讨教学内容能否吸引学生全身心投身课堂、学生能否尽情参与教学活动、学生在课堂之外能否将学习内容进行延伸等方面进行,更有利于小学历史教育的创生与发展。

2. 中外过往的经验与启示

清末民初,我国创设综合型社会科,与五四新文化的推动和美国教育思想的影响密不可分。1923—1948年间小学社会课程标准历经六次调整,小学社会课程标准中的历史内容所占比重越来越大,中国史、外国史体系日益丰满,价值取向上更具政治性,终因环境、内容、课时、价值取向等因素流于分科。新中国成立后,受苏联教育模式影响,我国小学社会课程体系中的历史、思想品德等学科采用分科教学。20世纪80年代末90年代初,受美国人文主义课程思潮、新学科主义思潮影响,顺应欧美设置综合型课程潮流,我国再次开设综合型小学社会课程。其课程目标是为了培养学生良好品德,促进学生的社会性发展,使学生能够客观地认识社会、积极地参与社会 and 适应社会,进而成为具有爱心、责任心、良好个性品质的社会小公民。但课程实施实际效果与社会期望值之间的距离大家有目共睹。

我国小学社会课程发展,一直走在向美国等西方发达国家学习的道路上。美国自1916年开设社会科,近百年的发展使美国社会课程体系日益完善,相关基础研究日显成熟,成为世界各国效仿的对象。相比于美国“没有传统、没有历史”的国情,中国是一个有中国特色的社会主义国家,上下五千年的悠久文化,中外交融的曲折发展,改革开放之后的繁荣昌盛,仅仅用小学社会课程中短短几个专题几个篇章怎能满足处于信息时代小学生的文化渴求。对比中美两国的课程标准,“欧洲人早期的探险和殖民活动如何促进了原先互不联系的人们进行文化和生态交流”^[4]，“知道中国人民解放军是保卫祖国、维护和平的重要力量,热爱中国人民解放军”^[5],前者为美国国家课程标准2A中的一项,在表述上更为详细规范,更具指向性和操作性。因此,中美之间国情与理论基础存在的巨大差异,使我国小学社会课程借鉴之后的发展不尽如人意。

英国与中国一样拥有悠久的历史 and 灿烂的文明。英国历史科在1920年左右就成为初等教育的固定科目,英国的历史学家们一致认为历史在塑造国家认同的过程中,有其重要的地位,且让学生借助学习历史来拥有分析与研究过去的 ability,对于其了解当代社会有不容忽视的必要性。在组织课程体系上可以借鉴英国的经验,将地方史、英国史、欧洲史、世界史等板块,按不同的时段专题呈现。在专题学习时实现多科综合,英国教育科学部和威尔士事务部在1981年发表的《学校课程》中强调:“小学历史和地理教学活动经常而且越来越多地通过一系列经过挑选的专题来进行学习。这些专题的学习,经常涉及这两门或更多的科目。学校对这方面的教学活动要有一个明确而全面的计划,使学生的观点、技能和那些适合儿童的知识,随着学生专业的发展得到拓展。这不仅包括那些与所学习的科目有联系的技能和观点,例如与地理有关的绘制地图的技能,而且包括那些使用和理解书本,与写作和数学有关的技能和观点。”^[6]

法国在20世纪六七十年代“哈比改革”中,小学阶段尝试设立“启发学科·启发活动”,打破学科壁垒以实现知识的融合,重视学生的综合能力培养,最后以失败而告终。20世纪80年代后期,重回最初的分科模式。

综上,以英国为代表的欧洲社会课程较之美国更倾向于分科的模式,采用合科、专题式教学。以美国为代表的综合课程模式对于一线教师有着更高的要求。因此,我国小学社会课程的发展既要汲取发达国家小学社会课程的发展经验,也要正视本国地域广阔、师资薄弱等现实问题,走一条中国特色的发展之路,才能真正实现公民教育之目标。

三、历史分科的设计方案

1. 具体方案及目标

历史分科的具体方案是将历史学科从小学社会课程中独立出来,单独设立一门“历史”课程,原有社会生活、品德、法律等内容仍综合于小学社会课程中,二者形成互补,共同帮助儿童形成社会化需要的综合认识。分科后的历史课程性质就是单纯的真正意义上的公民之爱国主义教育、社会主义教育、国情教育、道德品质教育、民族文化教育。

“历史”脱离小学社会课程,实现教学综合,只是模式上的变化。其课程目标是通过课程学习,了解不同时空中的人在本地、本国、世界等不同范围的社会所担当的角色,进而清晰自己,在当下及未来所拥有的权利和应尽的义务,进而发展成为一个有知识、有文化、有思想、有责任,能够尊重和包容不同国家、

不同民族不同文明,更富自信和担当的国家公民。

2. “历史”的内容及组织

分科后的“历史”内容包括地方史、中国史、东亚史及世界史。在内容的组织和选择上不拘泥于历史学科本身的系统性和顺序性,可遵循小学社会课程“同心圆”的组织方式,从“儿童社会生活不断扩大的实际、认识了解社会品德形成的需要”出发,从儿童良好品德的形成和社会性发展出发,从历史与现代社会的联系出发,从儿童良好品德的养成和社会性发展需求出发,从历史与现代社会的丝缕联系出发,从历史对当代生活的影响和启迪出发来叙述,用专题的形式呈现,侧重于文化史和乡土史。既要注重历史与小学社会课程框架下的地理、法律、政治、伦理等诸多学科知识的综合,也要发生与同年级语文、数学等学科教育横向的知识联系,才能凸显历史专题教育的独特意义。

每一专题的设计思路可围绕“我们是谁——我们处于什么时空——我们如何表达自己——我们如何生活——我们如何与自然和谐共存”的内在逻辑一一展开。这样更有利于培养历史解释、历史研究和组织与交流等能力。

3. 实施及评价

“历史”课程在实施过程中注重体验性和实践性。历史地图绘制、角色扮演、游戏、讲述、欣赏、参观名胜古迹、博物馆及展览馆游学等形式灵活运用,重点是要让儿童在课堂中动起来,手、嘴巴、思维动起来,让学生在动中了解家乡、热爱祖国、认识世界。

综合型小学社会课程的评价原本就是一个大难题。分科后的“历史”学习评价应从以下几方面结合:

(1) 书面评价。课程实施过程中体现学生思维和劳动的所有书面作品都可作为评价对象,如参观有感、绘制手工地图、小组合作中角色讲述书面稿等都可作为个人学习的评价对象。

(2) 学生评价:学生评价分为学生自评与互评,学生自评时要仔细思考在某一阶段内学生自身的优势与不足,找准前进目标继续努力。学生互评是学生与学生之间就课堂积极发言、游戏活动参与积极程度、自身不足与进步之处等方面进行相互评价,在同学的互助中共同进步。

(3) 教师评价:教师要结合学生的书面作品、学生评价及课程实施中学生的具体表现进行综合评价,并建立学生个人成长档案,对学生的学习状况做一个长期的评价和把控。

(4) 学校评价:学校要对教师在教学内容和教学方法等方面进行评价,教学内容的选择是否合理,教学方式是否恰当,是否充分利用了本地区的历史教学资源,是否让所有学生积极参与,是否实现了课后反思等等。

总之,小学历史内容的教学直接关系到公民教育的成败,教育部有关小学社会课程调整的通知发布后,历史分科教学势在必行。如何顺应教育部的通知精神,走出一条具有中国特色的小学历史教学的发展之路任重道远。

[参考文献]

- [1] 教育部办公厅关于2016年中小学教学用书有关事项的通知[EB/OL]. [2016-06-21]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/moe_714/201604/t20160428_241261.html, 2016-04-08.
- [2] 朱煜,崔恒秀,赵明玉. 小学历史·地理·社会课程60年[M]. 长春:吉林出版集团有限责任公司,2012:159.
- [3] 沈晓敏. 社会课程与教学论. [M]. 杭州:浙江教育出版社,2003:96.
- [4] 赵亚夫. 新课程《历史课程标准》急需解决重要问题[J]. 首都师范大学学报(社会科学版),2006(5):109.
- [5] 中华人民共和国教育部. 全日制义务教育品德与社会课程标准(2011年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2011:15.
- [6] 瞿葆奎,金含芬. 教育学文集·英国教育改革[M]. 北京:人民教育出版社,1993:450.

[责任编辑:张捷]