

牛学文 主编

LU SHI REN ZOU CHU LAI DE

路是人走出来的

——浙江省综合社会科教探索

浙江大學出版社

路是人走出来的

——浙江省综合社会科教改探索

牛学文 主编

浙江大學出版社

图书在版编目(CIP)数据

路是人走出来的:浙江省综合社会科教改探索 / 牛学文主编;张金谷等编. —杭州:浙江大学出版社, 2002. 11

ISBN 7-308-03217-5

I. 路... II. ①牛... ②张... III. ①历史课—教学研究—初中②地理课—教学研究—初中③政治课—教学研究—初中 IV. G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 091708 号

出版发行 浙江大学出版社

(杭州浙大路 38 号 邮政编码 310027)

(E-mail: zupress@mail. hz. zj. cn)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

责任编辑 张道勤

排 版 浙江大学出版社电脑排版中心

印 刷 浙江大学印刷厂

开 本 850mm×1168mm 1/32

印 张 9.5

字 数 245 千字

版 印 次 2002 年 11 月第 1 版 2002 年 11 月第 1 次印刷

印 数 0001—3000

书 号 ISBN 7-308-03217-5/G·587

定 价 19.00 元

前 言

1988年5月,在山东泰安召开的全国九年义务教育教材规划会议上,浙江的课程教材改革被正式纳入全国的规划。同年底,浙江省九年义务教育教材编委会正式成立。1991年,义务教育初中《社会教学指导纲要》通过了全国中小学教材审定委员会的审查。同年秋,初中《社会》在第一批试教实验区慈溪观城、绍兴柯桥和诸暨三都试用。1992年,试教范围进一步扩大到萧山、龙游等4个市县区。1993年秋,《社会》教材开始在全省范围内试用。到目前为止,初中综合社会科课程的实施在浙江省走完了整整十年的历程。

十年来,我省广大社会课教师在实践中创造和积累了许多好的经验,对于搞好今后的社会课教学和课程教材建设有重要的借鉴、指导作用。同时,浙江的经验对从事教育理论研究、教育行政和管理工作的同志来说也有很好的参考价值。

本书选编的经验总结和研究报告,大都是历年评比中的获奖作品,内容大致可分为五方面:

一、课程、教材和教研工作。主要反映教研工作遇到的问题、取得的经验,以及对教材编写的意见和建议等。

二、课堂教学改革。借鉴中外教育理论家、心理学家的主张,按照学生是学习的主体,教师在教学过程中起主导作用的原则,对传统教育过程从理论到实践加以改革。一是教法的改进,二是如何体现社会课的“综合性”。

三、实践和创新能力的培养。培养学生实践能力和创新能力的

做法,有课内、课外的实践活动,有对探究式学习的实践与研究。大家在实践中认为在初中进行探究式学习是必要的,但不能否定接受式教学的必要性,这是一个继承和发展的问題。

四、现代教育技术的运用。社会课教师在利用图表、图片、两机一幕的基础上制作课件,运用多媒体、网络等手段,改进和提高教学质量。

五、学法研究。课堂教学改革包括学法问题。把学法单列一个方面,是因为过去我们对教的方面研讨多,学生如何学习即学法研讨比较少,以强调学法研究的重要性。

以上五个方面都是相互关联的,只是大体上加以区别而已。收入本书的经验总结和研究报告,因篇幅限制,均作了一些删改,特别是课题研究报告删改幅度更大。收入本书的文章,作者写作的时间是有先后的,不单独注明,读者阅读时是可以知道的。

十年辛苦不寻常,仅以此书的出版,祝贺浙江省第二届社会教学研究会胜利召开。

由于时间仓促,书中难免存在这样或那样的问题,敬请读者批评、指正。

编 者

2002年11月5日

目 录

课程、教材、教研

初中综合社会科课程产生的背景与发展历史研究 徐衍昌等(1)	
从《社会教学指导纲要》到《历史与社会课程标准》 牛学文(17)	
关于初中社会课改革若干问题的思考 陈凤济 王海斌(22)	
浅谈初中社会课的综合化问题 戴丽华(28)	
对社会教材框架结构的设想 吕志强(31)	
初中综合社会科教学的实践探索 江山二中课题组(34)	
抓特点创特色 ——萧山区社会课教研工作纪实 王永强(40)	
初中社会科教学中存在的矛盾及对策 叶亚春 徐水根(49)	
抓教研组建设,促社会课综合教学 平湖市教研室课题组(56)	

课堂教学改革

现代学习与教学论对社会科素质教育的启示

- 吕丽娜(61)
- 提高综合社会课教学效益的五个着力点 戴建华(70)
- “抓一带二”,整体推进社会教学..... 李素兰(79)
- 唐诗在社会课教学中的引用 沈玉明(84)
- 谈初中社会与其他学科的“通融性” 朱雪丽(87)
- 社会科“四步”教学模式初探 赖巨军 孔成斌(92)
- “三高潮”在社会课中的运用 金 霞(96)
- 初中社会学科“九步”教学模式的实践与思考
..... 陈春林(102)
- “三导三自”课堂教学模式初探..... 沈根伦(110)
- 初中社会协同教学的课堂模式初探..... 孙国强(118)
- 谈多元智能评价在初中社会教学中的运用..... 姜小玲(127)

创新和实践能力的培养

- “五大解放”与创造性思维的培养..... 夏 彤(133)
- 开展探究性学习的实践与探索
- 《环境问题》的教学案例 倪爱珠(138)
- 试论初中社会课探究性教学..... 蒋金崇(145)
- 谈开展社会课“探究性学习”策略..... 黄忠杰(152)
- 让学生在研究中成长
- 初中社会课开展“研究性学习”的探索
..... 义乌市教育局教研室课题组(165)
- 让学生在“研究”中提高能力..... 冯向民(174)

实施情感教学,培育一代新人	陈洁(179)
社会课研究性学习探究	桐乡六中课题组(186)
社会课走向社会的实践与思考	陈远峰(196)
走遍红色长廊,培养时代新人	徐美芳(201)
社会科开辟第二课堂的探索	余姚市兰江中学课题组(209)

现代教育技术的运用

社会学科运用网络教学的实践与思考	余姚实验学校课题组(213)
范例教学与现代教育技术的整合	温州八中课题组(224)

学法指导研究

“初中社会学法指导的研究”课题报告	钟志农等(235)
主体质疑释疑能力培养	吴文旦(255)
复习课教学中的“四个学会”	朱金凤(260)
培养阅读能力的初探	赵红霞(264)
记忆能力的培养	孙国明(269)
初中社会教材习题改革的研究	德清县教研室课题组(274)
改革习题练习模式开发学生创新思维	王建春(287)
习题设计与思维品质的培养	叶淑民(291)
后记	(295)

课程·教材·教研

初中综合社会科课程 产生的背景与发展历史研究

衢州市教育局教研室 徐衍昌等*

综合课程,中外历史上,古已有云。近代意义的综合课程的尝试,自赫尔巴特开始,几起几落,毁誉参半,已历经一百余年。20世纪末期以来,综合课程逐渐为社会各界所认同,得到了一个迅猛发展的契机。在21世纪初的今天,以比较客观、理性的眼光来审视综合课程的发展历程,规划好综合课程的未来走向,当是一个迫在眉睫的重大课题。

一、什么是综合社会科课程

对于“综合课程”这一专用名词的提法,中外学术界莫衷一是,如称之为“学际的课程”(interdisciplinary curriculum)、“学科交叉课程”(cross-disciplinary curriculum)、“被统合的课程”(integrated curriculum)、“被联结的课程”(connected curriculum)等等。即使是“最先吃螃蟹”的德国,前后的称谓也不相同。德国最初将这门课称为“合科课程”和“合科教学”,而现在则称为“实科学

* 课题组成员:徐衍昌(组长)、毛建清、叶海涛、姜小玲。

习”或“涉及诸学科的教学”。

对于“综合课程”的概念的界定,国内外专家持论甚多,表述互异,但我们可以从中发现综合课程的一些共性的东西:如在形式、内容上,都是由两门或两门以上学科机械地或者有机地组成一门新型的学科。

对“综合社会科”(Social Studies)的理解,国内、国外同样是“百家争鸣”。

我国的大多数专家比较倾向于将综合社会科界定为政治、历史、地理等科组合而成的一门人文学科。比如,走在我国初中综合社会课程改革前沿的浙江省,其初中社会科课程即是由原先分科的政治、历史、地理三门学科糅合而成,旨在培养学生的人文素养与适应社会的能力。

成立于 1921 年的美国全国社会科协会(National Council for the Social Studies)将社会科学学习(Social Studies)定义为:提升公民能力的、关于社会科学和人文学科的综合性学习,它包括地理学、历史学、经济学、社会学、人类学等一系列与社会有关的学校科目。早在 20 世纪初,托马斯·杰西·琼斯(Thomas Tesse Jones)等人已在美国大力呼吁开设社会科,培养年轻人(尤其是黑人与印第安人)成为具备生产力的公民。此后,一门包含历史、地理、公民、经济等科目的新学科——社会科诞生了。而到 20 世纪末,美国学校社会学科委员会已出台了面向 21 世纪的社会科改革方案,其中中心论题是:传统的社会学科课程只介绍了几门学科零散而肤浅的知识,这次改革必须将学校的社会科综合化、系统化。

英国的综合中学开设包含历史、地理、社会学、政治学、宗教、道德等课题的综合人文课。伦敦考试委员会编制社会学课程标准,以社会化、工业化和政权三大概念为基础,学习家庭、阶级、技术发展、国家、政治制度等。

德国的社会政治教育是一多科际教学,其中心目标在于使学

生具备政治社会生活的行为能力,即具有“理性能力”,以面对和解决社会、政治生活中的种种现实问题。联邦德国将中学课程分为必修课和选修课。其中必修课分为三种:一是文科,包括外语、德语、造型艺术和音乐;二是理科,包括数学、物理、化学、生物和信息学;三是社会科学,包括社会综合常识、历史、地理、哲学、宗教。

日本战后第一教学大纲中关于社会科的设立及其性质指出:社会科并不是一门将以往的修身、公民、地理、历史等科简单合并而成的学科,它的目的是培养“对于社会生活的正确见识和品格”。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,初中三个年级的社会科主要由地理、历史和公民领域组成。新开设的社会科超越了学科的框架,具有广泛领域学科的性质,是一种综合课程,当时被称为“核心课程”。

俄罗斯的社会学科课程主要由“周围世界”(2~7年级开设)、“历史”(8~12年级开设)、“地理”(9~12年级开设)、“社会常识”(6、7年级,11、12年级开设)等构成。

从各国社会学科的理解与课程的开设情况,我们可以发现一些共性的认识。

其一,在不同的国家或同一国家的不同教育阶段,社会学科的表现形式不尽相同,有的是分科型的历史、地理等,有的是综合型的公民、社会等,但其发展趋向是由分科向综合发展,由各科知识的简单组合向重构社会学科知识的结构发展。

其二,尽管各国社会科的组成不完全一致,但都有几门核心内容:历史、地理、公民等。

其三,各国开设社会科的时间与目的不尽相同,但都对社会科的开设予以高度重视,寄予厚望;主要目标是让学生能多维地了解、适应社会,提高人文素养,培养合格的、具有良好适应能力的公民。

其四,从教学方式上看,社会科的教学已由知识的传递(“传

道、授业、解惑”)向关注学生的情感体验和心理变化方面转变。

基于此,我们认为,综合社会学科是国家为引导学生认识和了解社会及处理人与社会、人与人之间的关系,培养良好公民而开设的一门综合课程,内容涉及社会常识、历史、地理、公民、政治、经济、伦理道德、社会学、心理学等学科。

二、为什么要进行初中综合社会科的课程改革和建设

现在普遍认同的近代综合社会科课程发端于德国的赫尔巴特,其间起起落落,已逾一个多世纪。20世纪末期,综合社会科再度勃兴,蔚然成风,社会科课程改革与建设渐成大势所趋。综合社会科为何在世纪之交欣逢蓬勃发展的契机?

(一)传统分科型学科课程的弊端

近代以来的中小学教育,分科型课程占主导地位。分科型课程是生产力发展的产物,对人类历史的发展有着不可磨灭的贡献,但是,随着科技及人类社会的不断发展,其弊端又日渐凸现,不容回避。

第一,分科型课程人为地割裂了知识体系之间的关联性。分科型课程不是由以动态为目的统一起来的知识体系所组成,相反,是一种挑选出来的给予学习者的按顺序覆盖不同科目的各个方面的信息碎片的集合。因而,课程设置和教学内容缺少“全面性”的东西,各科越分越细,学科间的“鸿沟”越来越深,教与学往往成为片段地零碎地传授孤立的知识,而不知在现实生活中的地位与用途,以及如何整合这些知识来解决现实问题。这种封闭的、孤立的课程体系,使知识系统处于分裂状态,忽视了客观世界本身的统一性、学科之间的关联性,缺乏对客观事物的整体认识和全局观念,缺乏对复杂现象的综合性探讨,难以使学生形成有关认识客体的完整

图景和科学的世界观,以致“只见树木,不见森林”,影响其适应社会、自我发展的能力。

第二,加重了学生的负担。分科型课程的分支越细,专门化程度就越高。为了能更恰如其分地适应学术与社会发展的需求,课程设置门类不断增多,加剧了课程总学时不断增长的趋势,加重了学生的负担、削弱了课程的育人功能。尤其在我国,这一缺陷尤为严重,学科内容分得过细,教学内容过多。

第三,学生知识的构成“营养不良”。分科过细,课程过多,与学生有限的精力形成一对难以调和的矛盾。加上受苏联教育体制以及中国自身经济发展特点的制约,中国学生的知识结构大多“营养不良”,过多关注自然科学而忽略了人文科学的熏陶。

(二)科技、学术、社会发展的内在需求

现代科技发展最突出的特征之一是科学知识综合化趋势明显加强。人类最初对客观世界认识是从整体上把握的,早期的科学还没有什么严格的分类。随着自然科学的迅猛发展,知识体系不断膨胀,传统学科分支衍生,新兴学科层出不穷。据统计,当代学科总量已超过 2600 门,而且,这种势头还有增无减。实际上,在知识不断分化的过程中,分科越细,对其他学科的依赖性越强,科学知识的综合化趋势也越强。

整体一分化—整体,这种螺旋式上升的发展趋势正反映了科学发展本身的逻辑。现代科学的体系就像一个纵横交错的主体网络,是一个有机的整体。当年列宁就预言过的自然科学奔向科学学的潮流今天已成为现实。系统论、控制论和信息论的出现更提供了文理两科共同的方法论基础,从而促进了这种综合化的趋向。

在当今科学技术高度综合化的趋势下,学术的发展也已超越了学科的界限,向协同化、综合化方向发展,主要表现在两个方面:一是两门或多门学科相互交叉、渗透,形成新的边缘学科或综合性

学科；二是自然科学、技术科学与社会科学的相互渗透和交叉。

随着科技的不断发展，信息高速公路的畅通，“地球村”已越来越小，全球一体化和国际化成为当今社会发展变化的一个重要时代特征。同时，客观世界本身是一个统一的、相互联系的有机整体，人们在生活中所面临的种种复杂的问题，往往涉及到诸多领域、不是某一独立的学科知识所能解决，需要各门学术领域的知识和各门学科知识的综合运用。

（三）课程本身发展的要求

科学知识的整体化必然对课程内容提出新的要求——课程内容的综合化。

首先，随着科技的发展，传统的“百科全书式”分科型课程的缺陷越来越明显地暴露出来，改革的呼声一浪高过一浪。

其次，随着科学知识的不断更新，一些新的知识、新的学科被纳入学校课程，使学校课程越来越臃肿，学生负担越来越重，严重影响了学生身心的健康发展。

再次，学科的发展已经超越了学科的界限，向协同化、综合化发展，边缘学科不断出现。这就要求加强学科之间的联系，推广综合课程，才能适应科学发展的要求。

同时，科技发展所带来的负面影响也是促动课程改革的一个重要因素。科技在推动人类社会不断向前发展的同时，往往也会产生一些消极影响。现代生活越来越浓厚的科学技术性质往往引起一些青年对文化和科学的反动，对人性的悖逆、对社会的疏远。比如说，当今很多青年沉溺于网络的恐怖游戏和网恋等，衍生了一个新的社会问题，需要综合各科知识，尤其是人文学科的教育，才能有效防止科技发展下的人格异化现象。

(四)综合社会科本身的优势

与分科教育相比,综合社会科课程有其本身所具有的优势。

1. 综合社会科不仅蕴含的知识面更为广泛,也更接近现实生活,从而有利于学生接触社会、了解社会,增强社会实践能力,激发学生的学习兴趣,帮助学生形成正确的世界观、人生观、价值观。

2. 综合社会科减少了学科的门类,减轻了学生的负担,这在信息时代尤为重要。

3. 综合社会科有利于学生综合能力的培养。综合课程不仅仅是知识的整合,更是学科结构的整合和方法的整合,因而有助提高学生面对错综复杂的社会现象,综合解决社会问题的实践能力。

4. 综合社会科打破了传统的学科界限,课程体系是开放性的,因此能及时汲取最新的科研成就,也能不失时机地容纳中小學生需掌握的新知识,应了解的新问题,诸如人口问题、环境问题、资源问题、和平与发展问题、民主与法制问题等等。综合社会科能把被分割在各学科领域中的有关知识整合在一门课程中,提供给学生学习。

知识经济时代不断增长的学习内容与有限的学习时间的矛盾十分尖锐,而设置综合社会科课程不失为解决这个矛盾的有效方式和途径。它为减轻学习过重的负担,提高教育教学质量,增强学校教育的效能创设了良好的课程标准。

三、综合社会科课程的历史变迁

(一)综合社会科课程的萌芽

追溯综合课程的历史,我们可以发现,在古代学校教育课程中就有它的足迹。我们在研究中发现,综合课程在古代学校教育的课

程中是起过重要作用的。

由于人类认识自然、社会以及自身能力的不足,在远古时期,人们用惟一的一门学问——自然哲学蕴涵了当时所有的知识,教育的课程也随之是混浊而未加细分的。在中国的奴隶社会文献中我们注意到《礼记·文王世子》一书中有如下阐述,即“凡三王教世子,必以礼乐”。礼是一切行为之规范,当然教育以礼为首,乐礼互用,礼寓于乐。而在封建社会繁荣时期开始采用的《千字文》,既满足了本身的识字教学需要,还满足了对封建的伦理道德、天文、地理等内容教学的需要。从某种意义上说,中国古代的学校中已经出现了综合社会课程。

作为欧洲文明发源地的古希腊,雅典教育分成两大类,其中的音乐教育几乎概括了除体育外所有的科目,不仅有节奏、韵律、声调,还有诗歌、阅读、写字、算术、法律等内容。这和中国古代的礼、乐一样,基本属于人文社会学科范畴,体现了综合文化的思想。西方以综合课程为主的教学状况,一直延续到文艺复兴时期。欧洲的牛津大学、巴黎大学这些最古老的学府中,就有包括文学、法学、神学、医学等多种知识领域的课程,用以传授综合的文化知识。作为综合性大学,其本身就包含了学科综合的思想。

(二)综合社会科课程的兴起

19 世纪末 20 世纪初,综合社会科课程真正开始兴起,逐步形成自身独立的思想体系和实践类型。这一时期,主要有知识本位、经验本位、社会本位三种不同的新范式。

1. 知识本位的综合课程范式

19 世纪末是综合课程理论和实践真正兴起的时期,主要代表人物是德国的哈尔尼斯、赫尔巴特和齐勒等人。综合课程的思想主要体现在以知识为本,在实践中强调实科教学。

德国的哈尔尼斯(1787—1864)最早提出了综合课程的设想。

他提出世界科是一门综合课程,它包括理科和社会科的内容,如地理学、矿物化学、动物学、人类学、民族学、国家学、历史学等。这门课程的教材是按照儿童生活空间的扩大而逐步扩大其知识范围的,其内容由学校与家庭、乡土的村、镇、郡、地方、国家、全球等构成。

而在近代教育中开课程综合化先河,首先提出综合化教育理论依据的,便是德国近代教育家赫尔巴特。

赫尔巴特看到他那个时代的课程是高度原子式的,学校中的每一门学科似乎就像摆在不同书架上的书那样。为了纠偏补弊,赫尔巴特及赫尔巴特学派的齐勒创立了一种通过“教材联络与教材中心”,“把各学科综合起来的计划”。其基本思想,是要在课程中安排各学科时,使每一门学科的教学都经常地与其他学科的教学相互联系。教地理时就非常容易显示出它与历史之间的联系;同样的,在教历史时联系文学而使历史教学更加丰富充实。赫尔巴特还指出,在校外生活中几乎看不到这些学科内容是各自割裂的,那么为什么在学校里就不能把它们联系起来呢?

齐勒(1817—1882)按照赫尔巴特联络论的逻辑,得出了如下结论:不但要把一些适当的学科联络起来,而且还应该用某一门学科来作为联络所有其他学科的核心。他提出了以历史为核心内容的课程综合化构想。

与此同时,知识本位综合社会课程作为一门学科开始在一些国家的中等学校中出现。如美国、英国、德国、日本在中等学校相继开设了以自然科学和社会科学为对象的理科、社会科。

2. 经验本位的综合课程范式

19世纪末至20世纪初,受杜威进步主义教育思想的影响,整个世界掀起了儿童经验主义的教育思潮,它是针对传统学科课程将知识割裂开来的弊端而产生的。杜威主张学校教育生活化,认为学习即生活,学习是与生活相关联的。他强调教育是经验的连续的