

借力课堂 回归学科本质

——关于历史学科核心素养落地的思考

谢志芳

(厦门市教育科学研究院, 厦门 361003)

摘要:历史学科核心素养的培养上承落实立德树人的根本任务,下启中学历史课堂教学的目标导向,意义重大。但近年来的教学实践表明,历史学科核心素养落地课堂的进程中,人们有一些理解上的误区和实践中的偏颇,有必要及时反思、归正理念、完善行动策略,以促进历史学科核心素养真正扎根课堂,彰显学科育人本质,发挥学科独特作用。

关键词:中学历史教学;历史学科核心素养;学科教学与学科本质

中图分类号:G633.1 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2019)08-0106-06

进入21世纪以来,随着中国对人才的需求日益聚焦国际治理、价值观培育、创新需求,核心素养的培育已成为教育改革的焦点之一。作为培养学生发展核心素养的主阵地,中学历史课堂正在悄然迎来一场变革。核心素养开始在课堂落地,教学开始围绕提升学生终身受益的、综合性的、跨学科的素养展开。

但是热闹和喧嚣过后,一些敏锐冷静的教师开始重新审视:历史学科的特质在哪里?如何借助历史课堂教学的连续性和阶段性,体现素养立意可教、可学、可评的特点?如何超越具体的学科知识与技能,彰显历史课程的育人价值?

中学一线历史教师与教育教学理论研究者需要反思和直面这些话题,需要在总结历史经验的同时,找出中学历史课堂存在的误区。需要在厘清核心理念的基础上重新整理、完善实施策略。

更需要直面课程改革进入“深水区”后可能面对的挑战。

一、目前中学历史课堂学科核心素养落地的误区

在应试教育的背景下,教学的关注点在于将一个个的知识点讲全、讲透而不是向学生呈现整体的真实的历史。即便有许多教师已开始关注历史事件的时空特点、因果解释、价值情怀等,但现今的许多课堂还是像许多零散知识点的集合和一些孤立技能的习得。

这种“新瓶装旧酒”的课堂,主要是因为理念上、在实践操作层面上走入了某些误区。

(一) 教学目标理解的误区

第一,混淆了学生发展核心素养与学科核心素养。

基金项目:全国教育信息技术研究2017年度专项课题“基于学习通的高中历史课程多元目标策略优化的应用研究”(173530019);福建省“十三五”中小学学科教学带头人培养入选课题“以提升核心素养为目标的高中课堂材料教学实践研究”

作者简介:谢志芳,1971年生,广东饶平人,厦门市教育科学研究院基教室主任,历史教研员,主要从事基础教育研究、高中历史教育教学、教育质量监测研究。

在目前的教学实践过程中,有的教师把学生发展核心素养与学科核心素养混为一谈,没有能够辨析清楚上位的学生发展核心素养目标和具体的学科核心素养目标之间的区别与联系。部分教师对素养的理解浅层、空泛,动辄自主探究、合作交流,泛泛而谈综合素质和能力提升,却未能教会学生正确对待史料,充分养成历史意识。这就没有了历史课堂独有的批判性思维的训练,也就失去了历史学科本身的学科特质。

须知历史学科核心素养和发展学生核心素养虽有内在联系,却是不同层面的概念。

学生发展核心素养是总目标,是党的教育方针的细化和具体化。历史学科核心素养是学生发展核心素养在历史课程学习中的具体体现。它聚焦受过历史教育的人所应具有的能力、习惯、气质、品格……所以,历史学科核心素养上承学生发展核心素养,下启历史学科教学,起着极其重要的中间桥梁作用。它既是实现立德树人总目标的学科载体,又是课堂教学的出发点和落脚点,是学生发展核心素养的基础。

第二,机械地理解历史学科五大核心素养。

高中历史学科核心素养的五个方面各有侧重。其中,唯物史观培养学生的历史观和方法论,它是核心和最上位的目标。时空观念是培养学生具体问题具体分析的能力。史料实证是培养学生调查研究的科学态度和工作原则。历史解释是培养学生的表达能力与方法。家国情怀则是培养学生对国家的高度认同感、归属感、责任感和使命感。

一些历史教师不是五位一体地综合培养学生的素养,而是分别地、单项地培养历史学科的五项学科核心素养,人为地割裂了五大核心素养的有机联系,生硬地将某些知识点与某个素养挂钩,或者机械地为提升某种素养而进行所谓的专项训练。

(二) 教学策略实施的误区

第一,真实情景和知识结构的缺失。

历史课堂上真实情景的缺失主要表现为:没有情境,生硬切入;抽象情境,难以感受;错误情境,误导学生;主观情境,脱离真实。

而历史课堂恰恰需要尽最大可能为学生提供贴近历史真实的、符合历史逻辑并且与学生认知

水平相称的真实情景。唯有如此,学生才能在此基础上了解、感受、体会历史的真实境况和当时人们所面临的实际情况。

第二,真实问题和问题意识的缺失。

真实问题的缺失主要表现为:从课本找答案的问题、预设答案的固定问题、少疑难性的简单问题、缺思维度的表面问题。以上伪问题的存在,导致广大的师生无法对所学内容进行上位思考,也无法展开深度阅读与探究,更无法生成问题、解决问题。

而在历史课堂上,真实的有教学价值的问题、能够激活学生思维的问题、能够引发学习探究的问题、能够打破惯性思维的问题、能够促使学生产生问题的问题却被不少教师所忽视。

第三,认识深度的不足。

中学历史课堂深度不足的主要表现为:过于关注历史知识的表层,未把握知识的本质;过于关注知识本身,未分析其蕴含的思想方法;过于依赖教材、权威以及固有的结论,未重视辩证和立体的批判性思维;过于关注阅读量和阅读面,未能深入的思考和联想等。

综上,一线历史课堂“教学无中心,史学无神韵,观念无灵魂”的现象^[1]依然广泛存在,值得我们深层次的反思。

二、反思历史学科核心素养课堂落地的研究意义

笔者在中国知网上进行了统计,从2014年年初至2018年10月30日,核心素养的相关研究文献总计24 284篇,其中关于历史学科素养的文章约1001篇。这几年对核心素养的研究,方向内容多元多样,尤其注重核心素养的内涵阐释及培养途径。

相较而言,课堂与学科核心素养的衔接研究在当下更显重要,它至少有以下四个方面的现实意义。

其一,明确育人的目标。树立“以人为本”的教育理念,明确培养历史学科核心素养的育人目标。教师须进一步树立新的认知观、教学观和评价观,从“知识本位”“学科本位”向“学生本位”“素养本位”^[2]转变,努力将学生对历史知识的学习过程转化为发展历史学科核心素养的过

程。在教学过程中,教师既要注重对历史学科核心素养的培养,也要注重学生核心素养的综合培养。

其二,促进学生的发展。学生发展核心素养强调的是跨学科和整体性,是学生的综合性品质,素养的定位是人的发展。以历史学科为例,教育部考试中心刘芃在国家级示范培训时就提出:历史学科的必备品格包含批判性思维、以史为鉴、人文素养、家国情怀。历史学科的关键能力揽括理论能力、方法能力、时序能力、释读能力、评价能力、论证能力、叙述能力、解释能力。这些必备品格和关键能力都是学科应该赋予学生未来成长的重要学科元素,也是学科的独特贡献。

其三,因应高考改革。2016年年底,教育部重修“历史考试大纲”,指出学科素养的考查“要求学生能够在不同情境下综合利用所学知识和技能处理复杂任务,具有扎实的学科观念和宽阔的学科视野,并体现自身的实践能力、创新精神等内化的综合学科素养”。近几年高考历史国家卷对历史学科素养考查的比重逐年上升,日益彰显历史学科育人功能和正向价值的引领。

2018年年底,教育部考试中心姜纲明确“充分发挥高考在素质教育中的正向指挥棒作用”^[3]。2019年年初,于涵指出关键能力不仅包括学生已经获得的能力,还应该包括能够在未来获取新知识、新能力的学习能力^[4]。对此的研究能让教师深刻领会素质教育中高考“立德树人、服务选才、引导教学”的核心功能及对教育的正向反拨作用。

其四,推动课堂教学变革。历史学科核心素养作为新概念、新目标,对一线历史教师来说需要有一个学习内化的过程。当教师有意识地将课堂的每一层面紧紧围绕历史学科核心素养进行培养与提升时,课堂的改革就真正上了一个新台阶。

三、课堂助力历史学科核心素养提升的原则与策略

深入反思后,我们需要及时调整、重新出发,这将是一个从理念层面的回归正途到实施层面进一步完善策略的过程。

(一) 把握原则,矫正方向

历史学科核心素养是学科课程的目标,它处在“教育方针—学生发展核心素养—学科育人价

值—学生情况情境因素”目标体系的中间地带,是保持课程标准与教学目标一致性的关键。

以学科核心素养目标统领教学,应紧紧把握三原则——整体性原则、学科性原则、检测性原则。

1. 整体性原则

五大核心素养缺一不可,要综合完整地看待,课标组专家一再重申,对待高中历史学科五大核心素养要以“五位一体”的综合视角。以必修课程“三国两晋南北朝的民族交融与隋唐大一统的发展”“辽宋夏金多民族政权并立与元朝的统一”两个专题的学习为例^[5]。确立教学主题“从唐长安和北宋东京认识唐宋社会及变化”:从城市布局认识城市生活变化——时空观念,从商业发展和对外交流认识唐宋社会变化——中华文明成就的认同感,教师可引导学生阐述眼中的唐宋社会——民族自豪感、社会责任感,教师可要求学生运用示意图、唐诗、绘画、文物等多种史料,对唐宋都城的时空定位、长安东京的社会风貌、唐宋社会的发展变迁进行论述。

2. 学科性原则

从学生的实际情况出发,基于学生现有的学习、认识历史的水平,帮助学生建构正确的历史认识。基于学科大概念、大观念,明晰学科性原则,准确定位学科核心素养的教学目标,表现出学科应有的担当与作为、责任与使命。

3. 检测性原则

检测性意味着教学目标是明确具体的、可操作并可检测的,目标的指向针对学生通过学习表现出来的进步程度,教师要坚持课堂“教—学—评”的一致性,树立每位执教者都是监测员的理念。

仍以上述专题为例,具体检测时,教师可主要关注:在此基础上,学生是否能够利用示意图和材料描述都城的繁荣,是否能够从时空定位中认识都城是唐宋社会繁荣的重要标志,是否能够认识示意图和文献资料所具有的不同价值,是否能够通过史料分析,结合唐宋特点设身处地地理解城市生活变化,是否能够选择相关材料、使用相关历史术语,解释都城繁荣的原因、城市布局的特点、唐宋社会的变化等。

(二) 借力课堂善化策略

学科核心素养提升的实施过程应遵循“教育目的层—学科目标层—教学目标层”的结构路

径,灵活采用学科项目化策略、问题化策略、开放化策略,围绕“情境创设—问题引领—史料研习—开展论证—深度拓展”的教学过程,促进历史课堂深度学习发生,深刻领会“学习是个体与情境持续互动中不断解决问题和创生意义的过程”^[6]。鉴于近年一线课堂实施过程出现的偏差,笔者提出以下完善策略。

1. 项目化策略

项目化策略是指通过主题整理,在知识结构化、学习情境化中形成学科大概念、学科大观念。

历史教学中教师要立足学科知识体系,分析课程知识体系,建构教学知识体系;同时创设学习情境、生活情境、社会情境、学术情境等多维情境,通过情境中的师生持续互动,不断引导学生在一次又一次探究中解决问题、创生意义。教师可以设计知识链、问题矩阵,引导学生在问题与问题的联系中、在综合地带和边缘地带的知识碰撞中,实现从低结构到高结构的飞跃,并形成学科大概念、学科大观念。

例如,李宏图教授将18世纪的法国启蒙运动放置在一个动态的、有内在关联的时空关系中展开思考和分析。首先是溯源至17世纪的思想传统;其次采用共时性视角,关注同时期的苏格兰启蒙运动、荷兰启蒙运动、德意志启蒙运动以及明清之际的启蒙运动;再次指出它们之间的内在逻辑,即理解旧制度下社会运行的基本逻辑,也就是说,旧制度下社会结构的基础与原则是王权、特权和神权,确立现代社会的基本原则,即王权—自由,特权—平等,宗教迫害—宽容,蒙昧—知识等,后来发展成为自由、平等、博爱、科学的近现代资产阶级核心思想。这样一来,放置在动态时空观念体系中的启蒙运动就不只是思想观念层面的运动,它与现代世界的关联就自然地凸显出来了。至此,18世纪法国启蒙运动才显现出它相对完整的轮廓,我们对它的认识才有深入及深刻的可能。

在启蒙思想知识结构化、学习情境化中,学生形成了启蒙运动大概念、大观念,彰显了历史学科的科学性、人文性。这样的处理,对学生学科核心素养的培养极有助益,值得教师用心去研究实践。

2. 问题化策略

问题化策略要求在养成学生问题意识的基础

上,在特定的历史环境下进行分析、比较,并发现真实的、有意义的问题。

问题意识指在获取图文信息的基础上,通过调动和运用所学知识,在发现问题、论证问题、独立提出观点三个层面发展学生的历史学科的关键能力。2016年年底教育部重修的“历史考试大纲”,专门突出了“发现问题”的能力要求。

开放性试题是近年历史高考的风向标,有两点值得关注。第一,问题具有“开发”的价值。学生发现问题就是一个鉴别、探寻和解决问题的过程,而不仅仅是回忆知识。第二,问题极具“开阔”的视野。问题的解决主要依靠学科的思维能力,而不仅仅是学科知识。很显然,“问题意识”非一朝一夕就能达成,发现和解决真实的问题,更需要师生长期的用心和努力。

(1) 适时引导发现历史问题

发现问题是问题意识的起点,学生的思维力、思辨性、逻辑关系等都是在问题的探究和解决过程中不断发展起来的。

以必修三专题一“明末清初的思想活跃局面”为例,教师在讲到王夫之的哲学观点时,有意识地引导学生将王夫之的唯物主义与政治主张对照学习,学生自然而然地就会思考:王夫之的哲学思想与他的政治主张有何关联?这样,教师引导学生成功进行了问题的训练,不仅有利于单元主线的学习,还搭建了解决问题的台阶:王夫之的哲学思想实际上是对其政治理念的一种提升概括。在此基础上,教师引导学生重温先秦以来儒家思想的核心内容,于是学生自主提出下一个问题:为何王夫之的思想仍属于儒学的范畴?解决这个问题的台阶是:明清之际的思想家与先秦儒学的批判继承关系。

可见,教师要善于把握关键性问题、内化分析性问题,在问题的梯度建构中逐步落实对学生核心素养的培养。

(2) 求真求实论证历史问题

求真求实是历史教育的起点,也是价值观教育的底线。论证问题的过程,不仅要运用真实的史料,分辨各种解说,更要通过分析、综合、比较、概括等思维操作,史论结合地说明、解释历史。有的教师围绕“秦文化与秦的兴盛”“秦文化与秦的衰亡”展开探究活动——教师先提供相

关文字、图表和漫画,再引导学生依托史料,对“秦文化的开放与秦的崛起”“秦文化的专制与秦的灭亡”等目无有结论进行合理解释。这种训练,有助于学生在真实情景下自主完成历史问题的论证,同时对历史问题进行深入思考,为进一步提出自己的观点打下基础。

(3) 鼓励学生独立提出观点

鼓励学生独立提出观点,很大程度上是指培养学生敢于质疑、善于批判、勇于创新的思维品质。教师在课堂教学中应尽量留给学生更多的探索空间,充分发挥学生的想象力,培养学生独立思考和创新的精神。

以探究《圣迹图》为例,教师引导学生:发现问题——孔子生活的时代纸张和线装书是否已出现,论证问题——《圣迹图》为何出现“穿越”信息,独立提出观点——《圣迹图》的史料价值是否会因此降低?你怎么看?这样的牵引驱动既能利用创设情境激活课堂,又能透过问题的提出与解决,培养学生搜集处理史料、探究解释问题的能力,提升学生“史料实证”的核心素养。学生问题意识的培养是一项长期的、系统的工程,需要引起一线教师的高度重视。

3. 开放化策略

开放化策略指向课堂教学的深度挖掘和拓展,在宽阔的知识视野中彰显历史学科的育人本质。历史事实浩如烟海,所有历史问题的解决都不是终极性的,在解决问题的过程中也会出现新的问题,需要进一步展开深度学习和延伸探究。

(1) 重视“知识视野”的宽度长度,凸显知识体系的完整性

新材料的选择和新情境的营造,有助于从内涵和外延上,拓展知识的宽度与长度,形成更加完整的知识体系。

例如,对于人民版必修二关于工业革命发生的背景,如果教师仅从经济根源和社会条件阐释,视野显然不够宽广、相对表象。事实上,制度创新与思想文化的影响、前工业革命时期逐渐形成的乡绅力量、企业家精神及经济地理等因素都对英国工业革命的发生产生了影响。例如“乡绅”,他们在历史演进中的务实性、开放性和适应性,使之在生产力革命和土地关系革命中扮演“先锋”角色;又如对于“制度创新”,可从代议

制、重商体制、专利制、手工工场制、科学的簿记制度、健全的财政金融体制等方面进行解释。挖掘这些因素,能引导学生看到更本真的东西,这才是历史学习的本质意义所在。

(2) 重视“知识视野”的多元视角,凸显历史教育的价值引领

历史教学中要注意变换视角,突破思维定式,借助史料研习,深度把握历史,多角度认识史料和价值观教育之间的逻辑关系。

如在讲授“宋代理学”时,教师可以围绕“内省与超越”主题,提供以下几个视角:继承的视角即理学发扬孔孟之道,发展视角即强调内省修身,超越视角即实现了体系化、思辨化、哲学化、普及化的伟大超越……在此基础上,再帮助学生真正理解:在唐宋大变革的时代格局下,理学对传统文化的转型、民族性格的塑造作出了巨大贡献,同时对世界产生了深远的影响。最后,以朱熹《春日》“胜日寻芳泗水滨,无边光景一时新。等闲识得东风面,万紫千红总是春”这首寓哲理于形象之中的古诗收尾,与主题遥相呼应,价值引领生动自然,落地无痕。

四、历史学科核心素养扎实落地的努力方向

核心素养的提出,其本义是让教师超越学科理解基础教育的本质,教师在以课堂为阵地,回归历史学科本质特征的同时还要注意实现培养“全面发展的人”。为此,同侪尚需在以下两方面不懈努力。

(一) 超越历史学科的逻辑体系,提升学生的跨学科素养

无论是2016年中国学生发展核心素养的内涵阐述,还是《普通高中历史课程标准(2017年版)》,都明确了跨学科素养培育的要求。复杂多变的世界需要学生具有整合不同学科知识、运用不同学科思维解决问题的素养即跨学科素养,以适应社会经济与科技信息的发展。

新时期的跨学科素养表现为以下几个方面。

一是能吸纳多学科知识,形成立体、完善的知识体系,视野开阔、知识多元。

二是能以多学科的方法研究共同的、相关的问题,在问题解决中形成多元、独特的视角,具有创新思维。

三是由单科思维向跨学科思维拓展,打通思维通道,思维具有立体性和灵活性,以应对复杂的现实问题。

具体到历史学科,需要找到一些多学科交叉的立足点,以一些主题为突破点,结合其他学科内容进行逻辑整合与提升:构建融合历史、地理、政治、语文乃至音乐、美术等多学科领域的知识体系;提升历史学科五大素养目标的同时兼顾各学科素养目标;运用史料实证、历史解释等学科素养,综合各科的研究方法如数据分析法;利用其他学科的视角解决历史问题;强化历史意识的同时体现多学科思维;在提升学生历史素养的同时,关注学生综合素质、人文情怀、自主发展等素养。

这样,就能将历史学科的五项核心素养要求与跨学科核心素养要求合理地联系起来,就能推动核心素养具体化、可操作化,实践世界经合组织(OECD)所提倡的素养培养,使“个体在特定的情境下,能成功地满足情境中的复杂要求与挑战”^[7]。

(二)科学评价历史学科学业水平,聚焦学生的终身发展

历史教学评价的目的应聚焦培养和发展学生的历史学科核心素养,要体现学生学习历史的发展程度、行为变化、量和质。

既要评价学生学习历史的现有水平,又要用发展的眼光关注学生历史学科素养的提升过程和潜力;既要评价学生历史学科的素养,又要以综

合的眼光关注学生的整体知识结构和思维特征;既要评价学生作为个体运用历史知识解决问题的能力,又要关注学生合作和创新的素养……

历史学科培养的人才不仅要有敏锐的历史触感和历史思维,还应是全面发展的人、适应现代社会的人。“向下扎根,向上结果”,期望学科核心素养目标下的历史课堂日益趋向“思维盛宴,生命引领”的理想境地!

参考文献:

- [1] 於以传. 中学历史课堂教学把握内容主旨的基本途径与方法 [J]. 历史教学问题, 2012 (4).
- [2] 王卫华. 普通高中学科核心素养与学生发展核心素养的对接探析 [J]. 课程·教材·教法, 2018 (6).
- [3] 姜纲. 落实立德树人根本任务,进一步深化高考内容改革 [N]. 中国教育报, 2018-12-25.
- [4] 于涵. 新时代的高考定位与内容改革实施路径 [J]. 中国考试, 2019 (1).
- [5] 中华人民共和国教育部. 普通高中历史课程标准(2017年版) [S]. 北京:人民教育出版社, 2018: 73-83.
- [6] 杨向东. 如何开展基于核心素养的日常评价 [N]. 中国教育报, 2018-06-07.
- [7] 蔡文艺, 周坤亮. 以“核心素养”为中心的课程设计: 苏格兰的经验和启示 [J]. 辽宁教育, 2014 (7): 87-90.

(责任编辑:李 洁)

The Return to the Essence of the Subject by Tapping into Classroom Instruction: Rethinking the Execution Strategy for Key Competencies in History Subject

Xie Zhifang

(Xiamen Academy of Educational Science, Xiamen Fujian 361003, China)

Abstract: The cultivation of key competencies in the history subject is of vital significance, not only for achieving the fundamental task of fostering virtue through education, but also for maintaining the goal orientation of the classroom instruction for the history subject in middle school. However, teaching practice in recent years shows that there have been some misunderstandings and deviations in the execution of classroom instruction for the development of key competencies in the history subject. As such, it is imperative to reflect on the deficiencies, reestablish proper concepts, and enhance the action strategy, thus to ensure that classroom instruction genuinely promotes the development of key competencies in the history subject, reflects the nature of the subject in fostering talent, and serves its unique functions for the subject.

Key words: middle school history teaching; history key competencies; teaching and essence of the subject