

丛书主编 / 赵亚夫

本书主编 / 赵亚夫

中小学教师教学智慧丛书

历史课堂的有效教学

LI

SHI

KE

TANG

DE

YOU

XIAO

JIAO

XUE



北京师范大学出版社
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PRESS



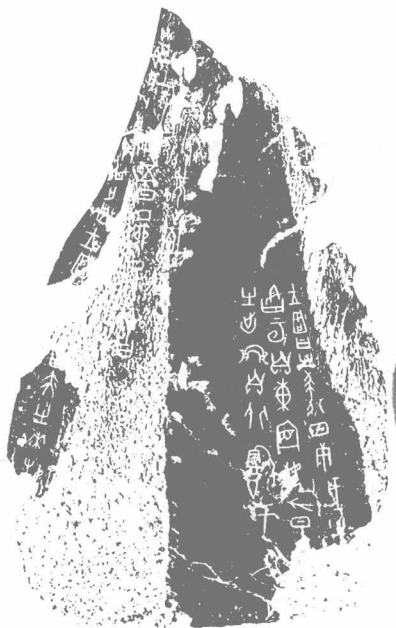
中小学教师教学智慧丛书

丛书主编 / 赵亚夫

历史课堂的有效教学

LISHI KETANG DE YOUXIAO JIAOXUE

本书主编 / 赵亚夫



北京师范大学出版社
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

历史课堂的有效教学/赵亚夫主编.-北京:北京师范大学出版社,2007.1

(中小学教师教学智慧丛书)

ISBN 978-7-303-08371-8

I.历… II.赵… III.历史课-教学研究-中小学 IV.G633.512

中国版本图书馆CIP数据核字(2006)第159296号

出版发行:北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街19号

邮政编码:100875

出版人:赖德胜

印刷:北京京师印务有限公司

经销:全国新华书店

开本:170mm×230mm

印张:12.25

字数:200千字

印数:1~5000

版次:2007年1月第1版

印次:2007年1月第1次印刷

定价:19.00元

责任编辑:唐正才 美术编辑:贾刚

责任校对:陈民 责任印制:董本刚

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话:010-58800697

本书如有印装质量问题,请与出版部联系调换,出版部电话:010-58800825。读者朋友有任何见教,也请不吝垂询。

前 言

课程改革的进一步深入有赖于教师对课程的认识和开发，无论我们是将课程视为“预成的学科”“预期的计划”“行动的目标”，还是理解为“应获得的经验”“法定文化”以及“师生间的对话”，若缺少了有自觉性的、有理想的教师，所有的课程定义都将毫无意义。

课程改革赋予了教师太多的任务，从课程的实施者、操作者、控制者到课程的开发者、研究者、指导者，从过多的关注学生的学业成绩到如今关心学生的健康发展，教师在专业发展方面遇到的难题和压力也是前所未有的。

应该说，此次课程改革不仅为教师提供了广阔的教学创新平台，而且还为教师创设了诸多的发展途径。“改变”成了课程改革最核心理念。对课程、目标、教材、教授、学习、评价和资源的认识，对设计、过程、方法、手段和生成的理解，一切都在“改”中变化。虽然我们还有诸多的理论问题要解决，诸多的实验有困惑，但是有一个事实不能否认：我们已在“改变”之中，并且教师在其中正在积蓄自信力，学生在其中正在活跃精气神，课堂在其中正在复发生命力。我们看到，教师们开始亲近教与学的理论，学生越来越习惯自主学习，课堂也向民主化迈出了可喜的一步。是啊，既然要“改变”，就不能求一瞬间的完美，“改变”是课程改革无休止的努力！已然在“改变”，就不是无望中的权宜之计，而是为了中华民族的复兴、为了每位学生发展的无限追求！因此，我们需要抱着

科学、务实的态度，不断地对课程改革进程中的每一个脚步逐一记录，以便自己有更充盈的智慧和健全的能力去激励前行的信念、承受“改变”的义务。

然而，教育理论远没有社会经验那么容易成为习惯。加之伴有水土不服、高屋建瓴、出身不详等种种条件的局限，教育理论也的确有迷惑人们的眼睛和头脑之嫌。“理论先行”，不错。可是，过于感性和掺进太多理想抑或想像的成分，就会使人们对于投入新教育的情感“去之必速”，且让理性“厥修勿来”。于是，我们看到，在对教育的评头论足时，人们还是擅长找它的不是，而恰恰忽略了“发现它的长处”其实比“看穿它的缺点”更难的道理。因为前者极易使理论与实践的对立大于对话，教育与教学的畛域大于统整，教师与学生的隔膜大于合作，学生与学生的猜忌大于欣赏。而“擅长发现长处”的结果则反之。

有鉴于此，课程改革无疑是要基于对话、统整、合作、欣赏的价值建立新的课程文化，以促进学生的可持续发展。虽然本丛书的着眼点在指导教师如何有效地“教”，但是有效地“教”最终还是为了有效地“学”。

本套丛书定名为“中小学教师教学智慧”，即通过案例点通学科理应诠释的教学基本理念，点通学科教学实践中展示出的教学智慧，点通学科已经融会的有效教学技能。因此，本套丛书的旨意在于“有效教学的展开”。要求学科教学理念，既体现在案例的设计中，也体现在案例的描述中。而教学活动的有效策略，则是以常规的课堂教学为依据所做的重点阐释。

本套丛书为突出对一线教师的有效指导，不涉及专门理论的辨析，不求内容的全面，不纠缠具体的教学方式，强调的是新课程实施以来学科教育的重大突破、重点问题解决，并呈现实验中仍需要进一步研讨的新课题。为此，我们采用了案例描述的方法，以便读者更容易从操作的层面理解学科新理念，更容易跳出原有的教科书结构，去追寻新的学科认识；既超越传统的知识点视角，也超越传统的知识结构视野。总之，力求从更为整体的、动态的和生长的学科认识，去超越固有的学科观念，把学科中蕴涵的行动智慧与力量还给学生。

当然，在我们朝着这样的目标做事时，现阶段的条件还不够成熟。读者们也会从各种各样的学识标准和教学经验，看待书中的案例与课例，

或许而感到十分精彩的，或许有不以为然的，这都十分正常。不过，作为丛书的主编和策划者之一，有一个意图和三个视点有必要在这里明确。

第一，本套丛书的意图在为教师们减负提供一条途径。面对新课程，教师们需要进修充电的地方实在不少，可是时间、精力抑或有形的和无形的压力实在太多，仅凭自身的努力很难在短期内提高自己。加之，我国地域辽阔，各区域的文化、经济差异甚大；各区域的教育、师资水平差异甚大，而课程改革计划以及各学科课程标准却是整齐划一。如果没有大量的、多样化的可供教师选择的课程资源——最好是达到他们想用什么就有什么的程度，要想达成“为了每位学生的发展”的弘愿恐怕难成。

所以，换个视角，从“减负”——为广大教师提供优秀课程资源的角度，代替一味强调教师自我提高、自我转变的做法，无论从教育成本还是从教学效益看，可能都是更为实际和妥当的办法。

为教师“减负”的目的是增值教育、教学效益。其途径很多，本套丛书力图有四点突破：从课程改革比较成熟的地区提选优秀教师的优秀案例，让读者从这些案例中对一个教师的自我提高、自我转变方式一目了然；所选案例在一定程度上能够体现不同区域的教学风格，作为范例它们不一定都很精彩甚至不那么成熟，但其中必定体现了课程改革精神和学科发展的新方向；强调区域联动式的交流，使教师的教学视野超越本地区的范围，也使优秀的教学经验得以有效扩展；试图做成小成本、大容量，既具有参考意义，又具有研究价值的“备案图书”，尽量减轻读者的经济负担。

第二，本套丛书的三个视点是：“速成”“速立”“速用”。所谓“速成”，即让读者很快能够运用学科教学的新理念，进入新的教师角色；所谓“速立”，即让读者能够很快将新理念与有效教学的新观念、新方法联系起来，知道从哪些方面开展自己的新教学实践；所谓“速用”，即让读者能够很快掌握新理念指导下的教学技能，使本套丛书在教师的备课中具有教学指导作用（备课的帮手），并随手取之从书里截取的真实课堂活动或展现的精彩教学中获得启发（案头的参谋）。为此，各学科的“有效教学”都是通过案例来呈现，以使教学的“有效性”既有针对性又有扩展性；各学科的“教学智慧”都是依托于有创新的教学设计，并将教学策略运用于其中。这样，每册书大约有数十个教学策略供教师们参考和

研究，希望它们能够起到举一反三的作用。

当然，新课程改革实施不过六年时间，凡新生事物都有不尽完善的地方，本套丛书也不例外。基于上述的编写宗旨、意图和视点，各册主编不可能完全依照自己的学术标准去工作，而是尽可能去发现课程改革的亮点，尽可能顾及全局以及有新意的内容。一句话，主编们的工作是反映课程改革以来学科教育方面的新成果，而不是自己的研究成果。这样的尝试在增强本丛书研讨价值的同时，无疑也会掺杂进一些不那么“稳重”的内容。选择这些内容是因为它们具有进一步探索的必要，是热点也是难点问题，是课程改革中已经出现甚至正以某种方式成为主流的不可回避的问题。比如，教育叙事的范畴与运用方式、探究性或研究性学习理论与实验问题等。

本套丛书得以顺利出版，应该特别感谢北京师范大学出版社给予的大力协作，并由衷地感谢本套丛书的各册主编和所有作者，特别是为丛书提供优秀案例和教学策略的一线教师们。最后，希冀本套丛书能够得到广大教师的认可，亦为我国的基础改革尽到绵薄之力。

赵亚夫

2006年10月24日

目 录

1 第一章 有效教学目标的设计与实施策略

1 引言：由两则学习感想引发的思考

3 一、我们期待怎样的历史学习成就

5 二、基于学生历史认识发展的教学目标建构

32 三、整体建构历史教学目标的策略

39 第二章 活用历史知识的技法与实施策略

39 引言：建构充满生命力的历史课堂

40 一、如何营造有生命力的历史课堂

41 二、有效地引导学生“活学”历史

65 三、强调主体体验的历史教学策略

73 第三章 历史思辨能力的养成与实施策略

73 引言：历史思辨能力不能缺位

74 一、有效培养历史思维能力

99 二、注重智慧创生的历史教学策略

105 第四章 探究性学习的组织与实施策略

105 引言：感受历史探究的乐趣

107 一、历史教学为什么而探究

108 二、探究性学习活动的有效展开

133 三、自主建构历史探究性学习的指导策略

141 **第五章 历史教学评价的设计与实施策略**

141 引言：回归评价的本质

145 一、好的评价需要关注什么

147 二、多维视野下的历史教学评价

167 三、促进个性发展的历史教学评价策略

183

后 记

第一章 有效教学目标的设计与实施策略

- * 为了学生的发展
- * 培养学生的历史认识
- * 了解目标的主体与维度
- * 清晰表述学习结果
- * 操作性和可测性

引言：由两则学习感想引发的思考

每节课后教师们都会给自己做个小结。过去，这个小结主要是为了审视自己在教学法方面的得失。现在，这个小结被叫做“教学反思”。“反思”什么呢？当然，不是反思教学法，而是学生究竟从自己的课上学到了什么。“反”者，是指教师预设的教学目标和围绕这个目标所做的教学设计；“思”者，是指教学目标和设计是否达到了预期的效果。

我们先来看一位学生在学习了高中新课程必修 I《古代中国的政治制度》之后，写下的一段“学史心得”：

学完了第一单元，我弄清了“分封制”“宗法制”“郡县制”“军机处”等许多概念，知道了什么时候形成“中朝”与“外朝”，哪个皇帝废行省，设三司，诸如此类。仅此而已吗？知道了这些又有什么用呢？

其实，发出这种感慨的学生又何止一个！对教师而言，他的教学任务已经完成，而且可以说是圆满地完成任务，因为学生承认他的确学到了历史知识。“分封制”“郡县制”等概念不专业吗？要求学生掌握的历史学习能力不到位吗？都不是。从教教科书的角度看，这位教师的确做得不错。还有，学生也领情教师的教法，否则他连听的兴趣都没有，哪有什么我“知道了”的结论呢！然而，学生对学了这些东西“有什么用”的发问，才更值得教育者深思。因为学生质疑这些知识的“有用性”，实际上就是质疑这门学科的学习价值！

让我们再看一个例子。这是来自一位刚刚学完《古代希腊的民主政治》的学生笔记，他总结道：

古代多数国家实行君主政治，而雅典实行民主政治，它的价值和意义在于为后世提供了一个最值得参照的新的政体形式，为人类文明政治组织形式的完善提供了另一条可供选择的发展道路，尽管它有无法逾越的历史局限性，但我们“不应看它没能做到什么，而应看它做到了什么”。“学习历史其实就是在总结人类自己。”

显然，这位学生的学习体会多了一层“感悟历史”的味道，他看到了历史知识背后的价值，这比单纯的记住知识更有意义。因为如此的历史学习可以将历史的认识触角不断延伸，历史认识会伴随着他们的知识和社会阅历不断增长。一个人对某一历史现象（包括历史知识）的解释，不会一成不变。今天他们认识到了古希腊民主政治的特点，感悟到其中蕴涵的历史经验及其对人类文明发展的贡献，以后他们会更深刻、更全面地做出自己的判断；今天他们从感性方面认同“学习历史其实就是总结人类自己”的主张，以后他们将体认这一主张所包含的认识自我、认识社会的真正意义。所以，成功的历史教育归根到底是为学生们提供理解人类文明（当然包括自我）的多种视角，并在其中育成学生的自我定位和解决问题的能力。

一、我们期待怎样的历史学习成就

当我们能够预期一项教学任务的结果时，一定是先有一个明确的教学目标存在。换句话说，一个有着明确教学目的的目标，便是教学有效性的保证。

时下的历史教学研究，不仅将课程与教学打通，而且初步扭转了“课程就是教学的科目”的看法。当课程标准取代了教学大纲时，教学目标也不只等于“教的任务”，它更为关注的是“学的效益”。例如前面两个例子，二者在教学活动发生前，就规划了两种不同的教学目标，虽然我们不可否认它们有着大致相同的教学方向，但是一个走了一半就不再走了（达到了“知识传授”目标），另一个则是使学习结果呈现为开放的态势。

有学者明确指出：“从根本上说，中学历史学科的课程目标是要让学生通过历史学习认识生存现状，不是为了学习历史专业知识而是为了提高生存智慧，不是为了了解过去而是为了开拓未来。”^①抑或说，学校历史课程（含教学）的基本立场，不是着眼过去，而是为了现实生活和未来发展的需要——这是传授与接受历史教育的目的。或许仅从学科特征看，人们也会为传统的学校历史课程列举几个有关现实的落脚点，但是我们需要注意的是，那个学科特征的立脚点，其行为的主体者是国家而不是学生。简言之，学校历史课程或放大说是学校历史教育所期待的学习成就即是国家的期望，学生的学科发展状态是被动的，其表现出来的学业水平也是一种被动结果。因为无论教师使学习方式表现得多么主动，其作用于个人的效益主要依赖社会主流意识的稳定性，历史学习价值也主要是从群体意志方面抒发的。当然，这与关注学生生存现状、强调提升个体生存智慧、满足未来发展需要的历史课程目标不是一回事。

事实上，课堂越是封闭，教师交代的教学内容越多，学生的主体性就发挥得越差。虽然贯彻国家的期望成了唯一的目标，但是因为缺乏作为国家主权者之一的学生们的自主认知和主动参与，再周延的教学目标，都不会促进学生的主动发展，自然也不能完全达到国家的期望。比如，

① 聂幼犁主编：《历史课程与教学论》，73页，杭州，浙江教育出版社，2003。

在中学执行两项教学任务时，标准的教学目标表述方式是：^①

基础知识目标

启蒙运动的兴起；霍布斯；洛克；欧洲启蒙运动的高潮；伏尔泰；孟德斯鸠；卢梭；百科全书派；启蒙思想的影响。

思想教育目标

(1) 通过对欧洲启蒙运动的分析，使学生认识上层建筑对社会发展所起的重大作用，从而提高学习理论的自觉性。

(2) 通过学习伏尔泰、孟德斯鸠、卢梭和百科全书派代表人物狄德罗等献身于捍卫正义事业的史实，培养学生为追求真理而奋斗的精神。

在这里，知识目标可以支配思想教育目标，教师通过对知识的“分析”，去“培养”有“理论的自觉性”以及“追求真理的精神”的学生。到提出中学历史教学的三项任务后，又加上了“能力培养目标”，具体表述为：

(1) 通过对启蒙运动兴起的讲述，引导学生运用辩证唯物主义中生产力和生产关系、经济基础和上层建筑、继承和发展等观点，提高分析问题解决问题的能力。

(2) 通过对启蒙运动思想家的主张的分析，提高学生运用辩证唯物主义和历史唯物主义观点评价历史人物的能力。

应该说，能力目标与知识目标和思想教育目标配合得很默契。但是，透过这个“具体而又完整的教学目标”，我们首先要问的问题是什么！一节45分钟的历史课，用了299个字（字斟句酌）表述了几乎涵盖欧洲启蒙运动的所有重要的历史知识和历史理论问题，这样的教学目标是为谁制定的？为什么要这样表述？我们能够完成如此庞大的教学任务吗？从

^① 选自《世界近代现代史上册·教师教学用书》“第四节 欧洲的启蒙运动”，71页，北京，人民教育出版社，2001。

操作的角度看，这样的教学目标除了知识目标是确定的、可测的之外，能力与思想教育目标是否连抓的把手都没有？赵亚夫教授对历史教学目标做过一个非常简单的表述：“教学目标就是直截了当地表达自己能够达到的教学效果。它不陈述教学程序，甚至不对教学过程实施强有力的控制，所以无需表现的那么累赘，两三句话即可。”而事实上，我们常常为历史教学目标贴了太多的标签。

要备课，特别是要“备学生”，就不可能不对教学目标深思熟虑。上好课，特别是要上有质量的课，就必须使教学目标针对确定的教学内容且可以测量。从教学技术层面的问题转到学习目的层面的问题，又需要将学习内容做高度提炼。比如，如果我们把历史教学的视野打开，既立足于开放的教学态度，又满足于学生自主发展的目的的话，这一课的教学目标，就应该是了解欧洲启蒙运动的背景，知晓它对人类文明史的贡献。围绕“人文精神”“反封建主义”“民主观念”等核心议题，每个教师都可以有自己的教学设计，而且大家预期的教学效果还是等价齐观的。

教学目标是让我们知道做什么、如何做、做到怎样的程度、能否达到这个程度的规范和要求。我们追求开放的历史教学，因为我们期待的历史学习成就只能放在“满足学生期望”的学习系统中操作和测试，所以对广大的历史教师而言，开放历史课堂之时，也就同时启动了个人的历史意识——学生参与其中的所感所悟——即教学目标还本务实之日。

二、基于学生历史认识发展的教学目标建构

（一）为什么会出现穿新鞋走老路的现象

目前大家都知道，教学目标的行为主体者应该是学生而不是教师。历史教师们还相信，有怎样的教学观念，就会有怎样的教学目标设计；有怎样的教学目标设计和陈述方式，就有怎样的教学效果。教学目标作为教学全过程的控制者，在表征（或陈述要素）方面，已经逐渐地由过去的教师中心——“教师教”、教授中心——“为了教”、教科书中心——“学教科书”、课堂讲授中心——“千篇一律的教”，转变为现在的以学生发展为中心——行为主语是学生、行为动词明确反映学生的学习效果、行为对象丰富多样、行为条件灵活务实且有程度规范。

姚锦祥教授认为，“了解”（行为动词如说出、写出、背诵、辨认、选出、举例、复述、描述和识别）、“理解”（行为动词如解释、说明、阐释、归纳、概述、概括、判断、整理）、运用（行为动词如分析、比较、探讨、讨论、质疑、总结、评价）属于“结果性目标”，都是指学生能够获得的知识。而反映学生感悟力等情感态度与价值观方面的内容（行为动词如经历、感受、参加、尝试、交流、合作、分享、体验、认同、接受、同意、反对、称赞、关注、尊重、克服、拥护等），则属于“体验性或表现性目标”，这部分目标既反映学生的学习能力水平，也反映教学的可操作性，即在处理学习问题所选择的过程与采用的方法，再进一步让学生“认识到”的内容，当然是作为学习成就可以测量的。尽管教师们在表述教学目标时，在行为主体、行为动词、行为条件和表现程度四个方面中，后二者往往被省略，但是这并不意味着后二者不重要，特别是当我们充分考虑到地区和学生个体的差异性时更是如此。^①

但是，我们也发现影响教学目标有效发挥的因素依然较多。比如，同样的教学内容，不同的学生会有不同的学习需要，教学目标却要求在了解大多数学生的学习兴趣和要求的基础上做出合理的设计。又如，课程标准对学习要点规定了基本的内容和应达到的结果。教师还需要通过教科书分析相关内容，并确定教学目标应包括哪些知识要素、需要学到什么程度。既需要知道这些知识的性质、范围及其所要达到的要求或标准，也需要了解教科书的结构，即了解课程标准中的这些内容在教科书上是怎样表述的。尽管在目前条件下，我们强调历史教学着眼的是历史知识结构，而不是教科书的知识结构，但是不可否认的是我们至今仍然不能抛开教科书谈这个问题。也就是说，教学目标的制定与教学效果的判定，教科书依然是重要的依据之一。这就需要明确“用教科书，而不是教教科书”的观念。

^① 姚锦祥主编：《新课程理念下的创新教学设计·初中历史》，19页，长春，东北师范大学出版社，2005。



案例指引一：《历史课程标准（实验稿）》^①

内容标准

知道炎帝、黄帝和尧、舜、禹的传说，了解传说和史实的区别。

“知道”是指对教学目标基本内容的规定，“了解”是指对教学目标的基本要求。教科书正是依据它选材并规范学习内容的。因此教师备课时，需要从学生的学习实态和教科书内容两方面，将“标准”目标化。为此，贲老师做了这样的设计：教学重点是“了解炎帝和黄帝对华夏族的形成所作的贡献，认识炎帝和黄帝是中华民族的始祖，培养学生的民族认同感和爱国情感”。教学内容定位是“以古史传说的形式对我国从人类起源到迈向文明的过程做了形象的描述，其结构承上一课的‘氏族部落’，启下一单元的‘国家的产生’；历史时序按照‘炎帝和黄帝’‘尧舜禅让’‘大禹治水’的先后次序；知识属于了解层次；通过讲故事、演课本剧、游戏、讨论等丰富多彩的形式组织教学活动，培养学生的多种能力”。具体的教学目标是：

知识与能力

了解炎帝、黄帝是传说中华夏族的祖先，了解尧舜的“禅让”和“大禹治水”的故事。对古史传说和史实做出初步的比较，并进行概括、判断和解释。

过程与方法

指导学生收集相关资料，组织学生讲故事，谈体会，了解这些传说中的故事，哪些具有历史事实成分，哪些是虚构的，反映了传说时代的文明曙光，从而培养学生探究式的学习方法。

^① 中华人民共和国教育部制订：《全日制义务教育历史课程标准（实验稿）》，7页，北京，北京师范大学出版社，2001。

情感态度与价值观

在学习过程中，引导学生理解“我们都是炎黄子孙”的含义，培养学生的爱国主义情感和民族认同感。在“尧舜禅让”的学习中，培养以人为本、任人唯贤的美德。通过对“大禹治水”的学习，培养坚强的意志和奉献精神，以及环境保护意识。

教学反思

本课采用的讲故事、演课本剧、讨论等活动方式，有效地进行了该方面的实践。特别是一系列层进式的问题设计，成为学生的学习链接。教学实践证明，问题的设计应注意：要相机而宜，切忌“满堂问”；要启发诱导，切忌教师代办；要蕴涵新意，切忌平淡无奇；要难度适宜，切忌偏难偏易；要气氛融洽，切忌批评责难。

需要讨论的问题

无疑，教师的备课非常仔细，把教科书吃得很透，课的结构丝丝相扣，更为可贵的是不仅关注了学生的发展问题，而且还具有培养学生自主探究学习能力的强烈意识，教学活动多样生动，情感饱满。

但是，有趣的是它的缺点也多由它的优点“诱发”起来。比如，“要上好一堂鲜活的历史课，精彩的、开放的问题情境教学是必不可少的，它可以唤醒学生的求知欲，激发学生的学习兴趣，提高学生的综合素质”。这一点确实很不错，可是一节课向初中一年级的学生问上近30个问题，学生们是否消受得了呢？再具体些看，除了“绸缎是什么织的”“丝是怎么来的”等常识性问题外，还有“禹为什么能被推举为部落联盟的首领”“从‘大禹治水’中你能受到什么启发”等判断性和解释性问题，以及“宇宙、地球、人类的起源到底如何”“这些神话难道完全是凭空产生的”“能不能反映远古居民的生活生产状况和他们的某种愿望和精神”等“究天之间”的大问题。显然，这近30个问题中的大部分不是建立在“了解”层次的。也就是说，教师过多地超越了课程标准和自己预设的教学轨迹，虽然学生的活动方式和质量远不是传统课程可比，但是