



历史教育硕士丛书 主编 黄牧航

LISHIJIAOXUE LUN

历史教学论

张向阳 / 著

可以作为全国历史教育硕士学员教材
可以作为中学历史教师继续教育参考书
可以作为师范院校历史教育专业本科生、研究生参考书



長 春 出 版 社

全国百佳图书出版单位

历史教育硕士丛书

主编 黄牧航

历史教学论

张向阳 著

长 春 出 版 社

全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

历史教学论/张向阳著. —长春:长春出版社,2011.8
ISBN 978-7-5445-1849-9

I.①历… II.①张… III.①中学历史课-教学研究 IV.①G633.512

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 164003 号

历史教学论

著 者:张向阳
责任编辑:张耀民 王生团
封面设计:尹小光

出版发行: 长春出版社

总编室电话:0431-88563443

发行部电话:0431-88561180

邮购零售电话:0431-88561177

地 址:吉林省长春市建设街 1377 号

邮 编:130061

网 址:www.cccbs.net

制 版:馨元工作室

印 刷:吉林省吉育印业有限公司

经 销:新华书店

开 本:787 毫米×1092 毫米 1/16

字 数:224 千字

印 张:17

版 次:2011 年 8 月第 1 版

印 次:2012 年 1 月第 2 次印刷

定 价:29.00 元

版权所有 盗版必究

如有印装质量问题,请与印厂联系调换 印厂电话:0431-84652148

“历史教育硕士丛书”编委会

主 编 黄牧航

编 委 (以姓氏笔划为序)

王 棣 王澌波 王锡文 左双文 卢 勃

任世江 任鹏杰 刘 军 刘良华 齐 健

陈工凡 陈文海 陈长琦 陈 辉 张庆海

余柏青 李 斌 李月琴 李稚勇 李赛娥

宋德华 肖 鹏 林中泽 郑流爱 练翠婷

赵亚夫 赵克礼 姚锦祥 宾 华 高凌飏

黄牧航 梁 哲 曾楚清 魏恤民

历史教师的专业化发展之路

黄牧航

1996年4月国务院学位委员会通过决议设置教育硕士专业学位(EDM),并于1997年开始招生。这是有关学位与研究生教育的重大决定,是高等师范院校研究生教育发展的新方向,是基础教育迈向新世纪的助推器。2009年3月,教育部决定扩大招收以应届本科毕业生为主的全日制硕士专业学位范围,大力发展培养全日制硕士专业学位的研究生教育。十多年来,随着招生规模的不断扩大,教育质量的不断提高,教育硕士的培养工作极大地提升了中学教师职业的专业性和中学教学研究的学术水平,进而极大地提升了中学教师的社会地位和中学教学的质量。

从世界各国的研究生教育情况来看,当前硕士学位大致可以分为学术型和职业型两类。学术型重在培养学术研究型人才,用以充实高校和科研部门;而职业型的培养目标是掌握某一专业(或职业)领域的专业知识,具有较强解决实际问题的能力,能够承担专业技术工作,具有良好的职业素养的高层次应用型专门人才。在西方发达国家,专业学位从上世纪60年代以来就开始迅猛发展。美国上世纪70年代专业学位教育已经处于研究生教育的主导地位。我国自上世纪80年代初建立学位制度以来,硕士学位基本上还是学术型的,越来越难以适应我国对高级应用型人才的需求。近年来,我国先后推出了工商管理硕士、建筑学硕士、法律硕士等专业学位,并且逐渐向更多

的领域扩展。教育硕士也就是在这样的大背景下产生的。

培养教育硕士专业学位研究生的意义主要表现在三个方面：一是打造一支既有深厚理论基础，同时也具有丰富实践经验的骨干教师队伍，切实提高我国基础教育的质量；二是促使我国的研究生教育从学术型向应用型转变、从传统教学方式向现代教学方式转变，在高层次人才培养上直接为基础教育服务；三是提高中学教师职业的专业性，提高中学教师的社会地位。我相信，社会上任何一门职业，只有其专业性提高了，其不可替代性才能呈现出来，其社会地位才可能真正确立和不断提高。那个认为教师的职业只是一个饭碗的时代必将过去，那个认为教师的职业人人都可以胜任的时代必将过去，那个认为教师的职业就是单纯强调献身精神、做默默无闻的教书匠从而让优秀的年轻人望而却步的时代必将过去，教师的专业发展必将使教师工作成为一个充满趣味的职业，成为一个充满创造性和挑战性的职业，成为一个令人神往的职业。

教育硕士培养工作快速发展的十多年，适逢我国开展轰轰烈烈的课程改革时期，在这两大改革的带动下，历史教育这门古老的学科也焕发出勃勃生机。十多年来，无论是高校从事历史教育研究的教师，还是奋斗在中学一线的历史教师都发挥出惊人的创造力，无论是研究成果的数量还是研究成果的质量都堪称新中国成立后历史教育研究的一个高峰。高校的教师乐于走出书斋，深入到中学教师的实践中，切实帮助中学教师解决实际问题，在培训中改变单一的讲授形式，而更多地引入团队学习、案例分析、现场研究、模拟训练等方法，既使得高校的许多先进理论为广大中学教师所了解、接受和运用，也使许多中学一线教师的实践得到系统全面的理论总结和提升。与此同时，中学教师在课程改革的激励下，也慢慢摆地脱了跪着教书的被动局面，日益彰显出历史教师

作为历史课程核心的主体意识,把自己的历史学识和人生经历融汇到历史课程中去,用自己的眼光来审视历史课程,用自己的才华来创造历史课程。可以说,这十年是我国提出历史教育理论最丰富的十年,是我国提供优秀历史教学案例最丰富的十年,是我国历史教育问题争鸣最激烈的十年,是我国优秀的青年历史教师涌现最多的十年。

“历史教育硕士丛书”的编写,一方面是希望能够较全面地反映十年来我国中学历史教育研究的最新成果,另一方面是配合我国历史教育硕士的培养工作,让教师在教学中有所借鉴,让学生在学习中有参考。在编写的思路我们着重考虑了以下四个方面:

一是学术性。教育硕士的培养不以学术研究为重点,但教育硕士的专业发展必须得到学术的滋养,丛书的编写试图让读者了解最新的学术研究成果。

二是实践性。强调实践操作是教育硕士专业培养的一大特色,丛书的编写将直面中学教师在实践中的困难,通过大量呈现教学案例来解决中学教师的实践困惑。

三是代表性。由于当前各师范院校在历史教育硕士课程的开设上不尽相同,我们既考虑到大多数高校开设的主体课程,也考虑到某些高校开设的特色课程,让中学教师全面地了解当前我国高校历史教育硕士课程开设的现状。

四是前沿性。丛书的内容将较多地涉及我国历史教育研究的前沿问题,其中的一些理论和观点可能不尽成熟,但必定会引发读者的思考和争鸣。我相信任何一门课程的真正价值都在于探究,而不在于灌输结论。

本套丛书可以作为全国历史教育硕士的教材,也可以作为广大中学历史教师继续教育的参考书,同时还可以作为高等师范历史教育

专业本科学生、历史课程与教学论专业研究生的学习参考书。我们期望丛书的出版能够引起更多学者和教师对中学历史教育的关注、讨论和研究,进一步提高中学历史教育研究的学术水平和实践水平。当然,本套丛书对于我们而言仅仅是事业的起点,而绝非终点,一来在许多领域里我们或许有开拓之功,却未必有建树之效;二来我们研究中不成熟乃至错漏的地方在所难免,期盼广大读者批评指正,不断地充实、完善我们的研究成果。

2010年11月12日
于广州华南师范大学



C 目 录

CONTENTS

第一章 历史教学导论	1
第一节 历史教学论的学科涵义	1
第二节 历史教育观念的跨世纪转变	13
第三节 历史教学中的师生关系	23
第二章 历史教师专业发展论	27
第一节 历史教师专业发展与时代的挑战	27
第二节 历史教师专业发展的驱动力	33
第三节 历史教师专业发展的途径与方式	38
第四节 历史教师专业发展与教学的考评	45
第三章 历史学科能力论	58
第一节 对历史学科能力的认识	58
第二节 感知历史现象的能力	67
第三节 处理历史材料的能力	74
第四节 表达历史观点的能力	80
第五节 辨析历史事物的能力	84
第六节 解决问题的能力	88
第七节 以培养学科能力为核心的教学	91
第四章 历史学习特征论	102
第一节 历史知识的特殊性	102
第二节 学生的历史认知	108
第三节 历史学习的非智力因素	116

第四节	历史学习智能的多元表现	121
第五节	关注学生历史理解的课例	131
第五章	历史课程资源论	137
第一节	历史课程资源概念的形成	137
第二节	历史课程资源的基本类型	140
第三节	历史教学资源应用的原则	146
第四节	体现资源应用原则的教学	152
第六章	历史教学目标论	166
第一节	教育目标的分类	166
第二节	历史教学目标的设置	176
第三节	历史教学目标的调整与控制	183
第四节	以学习方法为核心目标的教学	186
第七章	历史教学设计论	202
第一节	历史教学设计的理论与发展	202
第二节	历史教学模式	211
第三节	历史教学方法与教学方式	217
第四节	历史教学手段与策略	224
第五节	形成主动学习策略的单元设计	228
第八章	历史有效教学论	234
第一节	有效教学理念的形成与发展	234
第二节	历史课堂教学的优化	238
第三节	历史教学的预设与生成	241
第四节	促进有效教学的评价	244
第五节	体现学习有效性的课堂教学	248

第一章 历史教学导论

历史教学论是在 20 世纪兴起的一个学科教育学研究分支。纵观历史教学论的发展过程,以往的历史教学法偏重于“怎么教”,很少说明“为什么这样教”的问题,对“怎么学”的关注更是有限。诚然,从“教”的视角去认识历史教学,往往会将立足点建立在教学经验和教学技术的层面上,容易忽视历史学习的主体——学生。然而,一个无法回避的事实是,“学”往往要仰仗于“教”。因此,历史教学不可避免地经历了重授课技巧、重教学方法的基本阶段。如何使历史教学朝着更全面的阶段——教学理论和教学实践有机结合的方向发展,至今仍是一个悬而未决的问题。

第一节 历史教学论的学科涵义

一 历史教学论的学科地位

对于历史教育理论研究来说,需要解决的基本问题包括“教什么”“怎样教”“怎样学”和“持什么观念去教”等,分别对历史课程论、历史教学论、历史学习论和史学理论等进行有侧重点的相应研究。但是,这些理论学说相互之间不是割裂的,而是有着密切联系,谈及历史教学论就必须涉及这些理论研究的相关问题。

1. 对历史教学论的基本认识

从世界范围看,历史教学论不是一门孤立发展的学科。历史教学论的发展有赖于多种理论研究的进展:第一,它是随着教育心理学的研究,以及教育学的分支——教学论研究的不断发展而渐次形成的;第二,它



的发展必须借力于历史课程论,尤其是历史教育价值研究的深入;第三,它的进展需要仰仗于历史教师专业的长足发展,以及对历史教师专业评价的进步;第四,它的发展必须以历史学的研究及其前沿成就为根基;第五,它的提升离不开史学理论的争鸣和研究的推进。

历史教学论不是一门纯理论学科。作为一个相对独立的理论体系,它必须兼顾“怎样有效地教”和“怎样有效地学”的问题。它既要研究教学的一般规律,又要有针对性地研究历史课程教与学的特殊规律,同时它还应密切关注历史教学实践,探讨用教学的一般规律和历史教学的特殊规律去指导教学的方法、策略和技术。也就是说,历史教学论既要坚持历史学科教学理论的研究,又要在理论成果的指导下开展应用研究,以解决历史教学实践中某些带有普遍性的问题。但必须明确的是,历史教学论的应用研究并不是要给一线教师开出一个具体的教学处方,而是要为教师的教学实践提供有益的启示和学科教学理论的支撑。

在我国,历史教学论是在历史教学法的基础上发展起来的,起步晚于西方。因中国古代教育有“文史不分家”的传统,只有“治史”之法而没有专门的历史教学法。自20世纪初清末新政起,虽然中小学堂开始出现单科历史课,但仍未同步出现赋予了近代意义的历史教学法。1926年,由何炳松翻译了美国人约翰生·亨利的《历史教学法》(由商务印书馆出版)。新中国成立初期,因当时以借鉴苏联教育为主,所以卡尔曹夫的《中学苏联历史教学法概论》由章恒、于同隗翻译,1955年经人民教育出版社出版,向国内发行。这些都是从国外引进的历史教学法,我国第一本《中学历史教学法》在1980年才由河南人民出版社出版,这本书的编写集中了北京师范大学、北京师范学院(今首都师大)、天津师范学院(今天津师大)、北京教育学院等多所高校的专家。1988年,于友西编著的《中学历史教学法》由高等教育出版社出版。随之,历史教育的研究成果大量涌现,历史教学论也从中发展起来。

我国历史教学论的发展与国外不同,世界范围内的学科教学论是在通用教学论的基础上发展起来的,而我国历史教学论的前身则是历史教学法。与历史教学法相比,历史教学论发生了许多根本性的变化。从教学的视角而言,历史教学法主要是从历史教学大纲或教科书的角度来理解教学的,而历史教学论则需要从课程和学习的角度来研究历史教学。

历史教学法虽然也在寻求教学方法的理论依据,但更多情况下是在教学经验和感悟中积累教学的技术和技巧,由此,历史教学法强调历史知识的传授,追求按统一的历史专业体系培养学生,较少论及学生的个性特征和全面发展。而历史教学论则以当代各种理论成果为基础,寻求在科学的指导下实施有效教学,并逐步在历史教学的深入研究中完善自身的理论体系。

2. 教学论对历史教学论的影响

教学论是教育学科中一门独立的分支学科。从世界教育学的领域看,教育学是处于上位的学科,教学论是处于中位的学科,作为学科教学论之一的历史教学论是处于下位的学科。纵观世界教育的发展,历史教学论有一个在教育学的母体内不断孕育到诞生的历程。

捷克教育家夸美纽斯于1632年写成《大教学论》,被认定是在资本主义萌芽时期比较系统地论述教学理论问题的专著。他提出“泛智论”,主张教学必须顺应自然的过程,并在这个思想基础上提出不少教学原则,同时奠定了班级教学的理论基础。到了20世纪50年代,由于社会生产力和科学技术的飞速发展,出现了世界性的教育改革浪潮,随之出现了许多新的教学论主张。例如,布鲁纳的知识结构理论、斯金纳的程序教学理论、巴班斯基的教学过程最优化理论、洛扎诺夫的暗示教学和瓦根舍因等人的范例教学等。这些教学理论都具有这样的共同特点,即探索新的教学过程的结构,尤其重视教学内容的革新,以适应当代科学技术迅速发展的大局和大力培养科学技术人才的要求。当代教学论研究的另一重要特点是与生理学、心理学、脑科学的研究更加紧密结合。系统论、信息论、控制论等理论的出现,又为研究教学论提供了新的科学方法。众多的理论认识,对我国目前的历史教学论发展产生了不容忽视的影响。

以往,国外学者对于教学论研究对象的认识并不一致,基本处于两个极端。一是以教学方法、技术、策略为研究对象,另一是以教学一般规律为研究对象。前者有着明显的技术倾向,后者带有明显的学术取向,从而导致了教学论在学科性质认识上的长期分野。我们现在看到有数量庞大、风格迥异的欧美教学翻译作品,诸如教学模式、教学策略、教学设计的名称林林总总,就是前一倾向理论升华后的成果。至于苏联的学

者,基本主张学术取向。例如,1962年人民教育出版社出版的达尼洛夫、叶希波夫的《教学论》,就呈现了较高抽象概括水平和较严密逻辑体系的教学论框架。

从形成独立学科的角度看,我国教学论起步较晚。国家教育科学规划办经调研指出,在“十一届三中全会以前,教学论只是我国教育学理论体系中的一个组成部分,未形成独立的学科体系。”^①就在教学论酝酿独立成型期的1991年,我国的一些学者已开始敏锐地意识到技术与学术相结合的重大意义,提出了一些新的论点。较为典型的有吴也显主编的《教学论新编》和李秉德主编的《教学论》。吴也显先生认为:“教学论既是一门理论的科学,又是一门应用科学,它既要研究教学的一般规律,也要研究这些规律在实际中的运用。”^②李秉德先生指出:“现代教学论的研究对象与任务在于探讨教学的本质与相关规律,寻求最优化的教学途径与方法,以达到培养社会所需人才的目的。”^③这些认识,对于历史教学论的学科定位具有指导性的意义。

对于教学论的学科性质和研究对象的新认识,引发了我们对于历史教学论进一步发展的思考。第一,教学论这一处于中位的学科,没有具体专业学科(如生物、地理、历史等)为依托,对教学应用的研究是有较大难度的,其中借用的某些学科教学的个案,在其他学科中应用会受到该学科特殊性的排斥。因此,处于下位的各门学科教学论的发展,有可能反过来促进通用教学论研究的进步。第二,教学论研究的是教学的一般规律,但历史教学论不能仅仅研究教学的一般规律,还要对历史教学的特殊规律进行深入的研究,因为开展历史教学实践研究的许多素材就存在于历史教学的特征之中,尤其是历史教学的特殊规律与历史学习关系甚为密切,这不仅关系到教学技术,而且涉及历史学习理论的研究。第三,各学科的研究理论对学科教学影响重大,例如史学理论对于持什么观念去教历史就有指导意义。

① 全国教育科学规划办:《我国教育学学科研究现状与发展趋势调查报告》(一),《教育研究》1995年第9期。

② 吴也显主编:《教学论新编》,教育科学出版社1991年版,第14页。

③ 李秉德主编:《教学论》,人民教育出版社1991年版,第8页。

3. 历史教学论与历史课程论的关系

历史教学论与历史课程论之间关系的确定,在较大程度上受到教学论、课程论二者地位的影响。虽然,课程成为一个独立专门的研究领域发轫于 20 世纪初,但西方学者在教学论与课程论二者地位的判定上,一直是众说纷纭。有人认为,课程是个广域的母系统,而教学论是其子系统。也有人认为,课程与教学是不可分割的一个整体。还有人指出,尽管课程与教学有时是结合在一起的,但各自有着不同的特点,是两个同等重要的具有独立性的教育领域。同时还有人干脆断定,教学论与课程论是并列在教育学中的下位理论。

与西方学者相反,苏联学者并不将课程论作为一门独立的分支学科来研究,仅将其作为教学论的一个组成部分——教学内容来看待。据我国已故的课程论专家陈侠先生考证,直至 20 世纪 70 年代末,苏联出现的两本专门论述课程问题的著作,仍以“内容”定题。其一是列德涅夫的《普通中等教育内容的结构问题》,另一是克拉也夫斯基的《普通中等教育内容的理论基础》。^①我国学者长期受苏联教育理论的影响,大都将“课程”与“教学内容”等同,不少教师甚至更直接地在“课程”与教学大纲或教材之间画上等号。自上世纪 80 年代以来,随着我国教育科学研究的发展,越来越多的学者开始关注课程研究。

由于人们对教学论与课程论的相互关系长期未形成统一认识,自 20 世纪 80 年代后期起,在历史教育研究领域中所取得的一系列研究成果出现了异彩纷呈的态势。第一,以历史教育学立题。例如,赵恒烈著的《历史教育学》(1989),金相成主编的《历史教育学》(1994),周发增、张显传等主编的《历史教育学新论》(1997),姬秉新主编的《历史教育学概论》(1997),于友西、叶小兵、赵亚夫著的《历史学科教育学》(2000),叶小兵、姬秉新、李稚勇著的《历史教育学》(2004)。第二,以历史课程与教学论立题。例如,聂幼犁主编的《历史课程与教学论》(2003),朱煜著的《历史课程与教学论》(2005)。第三,直接以历史教学论立题。例如,赵克礼主编的《历史教学论》(2008)。在上述各书中,称“历史教育学”的居多,称“历史教学论”的只

^① 陈侠:《课程论》,人民教育出版社 1989 年版,第 8 页。

有一本,另有刘军著的《历史教学的新视野》(2003)一书,其基本体例也属于教学论,称“历史课程论”和“历史学习论”的均未见。

我们认为,历史教学论和历史课程论,都是从属于历史教育学的平行分支,有各自的研究对象。两者相互独立,但又具有一定的交叉。例如,历史教学论必须涉及历史教育的功能与价值,也无法回避课程(或教学内容)的问题。而历史课程论亦离不开历史教育各级目标(包括教学目标)的研究,对于历史教师的专业发展和学生的历史学习也应论及。在本书中,我们特意将“历史课程”与“教学内容”联用,因为从历史教学的研究视角来看,历史教学的内容体系是以历史课程的形式呈现的,而历史教学活动其实就是历史课程实施与学习有机结合的过程。

二 历史教学论的研究对象

通常,人们将历史教学论的研究对象界定为历史教学活动的总和。那么,什么是历史教学活动呢?为了形成对历史教学论的完整认识,我们需要进一步认清历史教学活动的涵义。

1. 教学活动的涵义

不少历史教师对“历史教学活动”的看法,基本上是由于对字义的直观解释,即将其分为“历史”和“教学活动”两部分。按照这样的认识,历史教学指的就是“教历史”与“学历史”二者的结合。换言之,就是在历史课堂中的“教”与“学”活动的总和。

但是,历史教学是否应这样简单地划分为“教”“学”两途呢?的确,自人类社会出现教育以来,教与学就成为相互伴随而发展的一项活动。但教学的概念是从教学现象和教学实践中抽象和概括出来的,教学的内涵必将随着历史的进步而不断发展。因此,“教学”是一个动态发展的概念。综观世界教育发展的历程,“教学”的外延在不断扩展,不仅仅局限在课堂的教与学,人们对“教学”的认识在不断深化之中。

随着学校的产生,教学活动专门作为学校的独立活动,以有别于在社会生活和生产劳动过程中的培训活动。以教学为主,是学校同工、农、商等部门的根本区别,没有教学就没有学校。以教学为主,也是由学生在学校学习间接经验为主的特征决定的。历史的过去性特征,凸显了历

史知识的间接性。历史教学,被认为是学生掌握间接性的历史知识的捷径。但是,不同层次的历史教学,其教学活动具有不同的要求。比如,高等院校历史专业的教学与中学历史教学有着显著的区别。高校的历史专业教学以培养历史学专业人才为基本目的,而基础教育的历史教学则以培养合格公民为宗旨。显然,不同层次学校的历史教学,也有不同的任务要求。在现代社会中,基础教育所要实现的不仅仅是知识的传授,它要完成的任务是全方位的。以历史教学为例,既有历史知识的获得、智力的发展、能力的培养和提高,也有思想品德的完善、基本技能的形成、个性特长的发展等。结合教学概念的动态发展过程,我们完全可以认为历史教学活动所涵盖的范围也不是一成不变的。

如今多数的研究者都主张,教学是教师的教和学生的学所组成的一种人类特有的人才培养活动。如此看来,教学首先包含了教师和学生两者的交互关系。然后,作为人类特有的人才培养活动,也应在一定的环境与条件中进行,还应具有一定的技术含量、成果创造,以及对质量和效益的追求。此外,作为教学活动必然存在着特定的过程和环节,并贯穿了人的行为与操控,其中也隐含着人的思想情感。当然,这就不再是简单的“教”“学”两部分了。

我们认为,历史教学活动是历史课程实施和历史课程学习的有机结合。为进一步说明这个观点,有必要通过分析历史教学内容体系来获得更全面的认识。

2. 历史教学的内容体系

在学校的历史课堂上,教师教的是什么呢,学生学的是什么呢?有部分教师认为历史课“教”的就是历史教科书。更有人直观地认为,“不论是教师教的,还是学生学的,都是历史。”至今,有不少人仍然坚持这样的观点。由此,诸如“历史课只能讲真实的历史”“必须呈现和使用一手的史料”“历史的本相只有一个,历史教学不容虚拟”等论点不绝于耳。可见,以纯粹的历史来组织教学内容的现象,不但长期占据着大学历史课堂的主流地位,也在中学历史课堂有着深厚的根底。

随着时代的发展,历史教学本身发生了巨大的变化。其中,最值得我们关注的是教学内容的变化,这一变化是随着历史课程的发展而出现的。