



课型范式与实施策略

中学历史

课型范式与实施策略

Kexing Fanshi yu Shishi Celü

中学历史



YZLI0890148172



江苏教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

课型范式与实施策略. 中学历史 / 《课型范式与实施策略》编写组编写. — 南京: 江苏教育出版社, 2012. 6

ISBN 978-7-5499-2019-8

I. ①课… II. ①课… III. ①中学历史课—教学研究 IV. ①G633

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 127071 号

书 名 课型范式与实施策略 中学历史
责任编辑 成青青
出版发行 凤凰出版传媒股份有限公司
江苏教育出版社(南京市湖南路1号A楼 邮编 210009)
苏教网址 <http://www.1088.com.cn>
照 排 南京星光测绘科技有限公司
印 刷 宜兴市德胜印刷有限公司(电话 0510-87851578)
厂 址 宜兴市南漕申兴东路39号(邮编 214217)
开 本 787毫米×1092毫米 1/16
印 张 14.75
版 次 2012年6月第1版 2012年6月第1次印刷
书 号 ISBN 978-7-5499-2019-8
定 价 34.00元
邮购电话 025-85406265, 85400774 短信 02585420909
E-mail jsep@vip.163.com
盗版举报 025-83658579

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换
提供盗版线索者给予重奖

丛书编委会

主任：杨启亮 丁伟明
副主任：李如密 徐文彬 常仁飞 王定新 朱志平
委员：柯建强 范国华 朱建康 任 洁 薛丽君
卞优文 贺国良 曹少华 潘卫国 朱晓承
徐 彤 陶建平 万荣庆 靳晓慧 单怀俊
徐淮源 张 春 顾润生 潘小福

本册编写人员

主 编：闵晓弘 单怀俊

编 者：(以姓氏笔画为序)

王 俊 叶 敏 刘新芳 汤永成 许中华
李令永 闵晓弘 张 英 张 萍 陈兰芳
郑 瑜 单怀俊 钮美英 龚国胜

总序

《课型范式与实施策略》丛书出版,编者嘱咐我为它写几句话。丛书是江苏省常州市教育局教研室的教研员和一线老师们集体创作的,而我于课型范式知之甚少,在教学研究方面也比较肤浅,所以就只能从一个普通读者的角度写几句感想。

联合国教科文组织撰写的报告《教育:财富蕴藏其中》,把提高教育质量和体现教育公正作为 21 世纪教育的两大目标。这与我们《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》中的“促进公平,提高质量”、“面向全体学生,促进学生全面发展”一致。它要求基础教育关注不同地区教育的共同发展,公正地为每一个人准备终身教育的基础,也要求基础教育关注人的完整性的发展,为他们的智力和体力的充分自由发展提供重要支撑。我认为时下困扰我们基础教育发展的许多问题,最突出的就是应对选拔性评价的课程繁难和课程缺失所造成的教育失衡问题。这是个理论问题,更是个实践问题,尤其是教学实践问题,所以基础教育改革与发展的落实,需要研究并且优化教学实践。《课型范式与实施策略》这套丛书,是一套实践教学者研究教学实践的书,它以此来寻求优化教学实践;这又是一套辐射基础教育的丰富的学科课程的书,它以此来观照课程均衡。单是组织者的如此的大视野和大见识,就值得称道,也值得为之写几句感想。

以有关课型的理论基础研究,引领具体实在便于操作和把握的选题,这

是本丛书的一个特点。教育教学研究需要关注理论和实践中的宏观问题或基础问题,更要关注学校教育学科教学中鲜活的微观问题或实践问题。中小学教师和教研员的教育教学研究,比较擅长也容易操作的是后一类问题;那种“扬短避长”的效仿高校教育教学理论研究的办法,也不宜在他们之中提倡。但这并不意味着他们可以舍弃对第一类问题的关注。对教育重大理论问题的适时关注,对教育重要理论论争的适度批判,对教育基本发展趋向的適切把握,这不仅是引领实践研究的需要,也是实践者专业成长的需要。《课型范式与实施策略》丛书编者重视了这种需要,他们首先就课型的理论基础问题进行基本研究,以此为具体学科的课型研究提供理论支撑和高层引领,而在具体课型范式的分类研究中,作者辅以典型的教学案例分析,以此让具体课型范式的教学特征和操作流程立体形象、鲜明生动起来。

在统一的研究规范和技术路线上,释放不同学科不同课型的特色研究,这是本丛书的又一个特点。没有统一性就无所谓丛书,而一般教学论中的几种课型也无所谓特色,这是本丛书必须面对并解决的一个难题。《课型范式与实施策略》从酝酿、策划和论证最初的选题,到实验研究、展开推广研究,到出版丛书,整个过程都遵从统一的研究规范,有明确的研究路径,更有“理论—实践—理论”或“实践—理论—实践”的具体技术路线。在此基础上综合应用文献研究、行动研究、经验研究、个案研究等方法,释放不同学科不同课型的课堂教学研究,探索不同学科不同课型的具体特征、操作流程、教学策略、注意要点,凝聚它们的不同特色,较好地解决了课型研究与具体学科教学相脱节的实际问题,凸显了课型研究的“学科”特征,丰富了教学理论中相对单薄的课型研究。

就一个重大主题进行合作型的团队研究(同伴互助),促进中小学教师的研究中共同获得专业发展,这可以说是本丛书的第三个特点。《课型范式与实施策略》的这种研究方式既是一种教育科学研究的未来趋势,也是教师

专业发展的有效策略。课堂教学有效性问题正面临着种种挑战,尝试课型范式的改造是否可能成为应对挑战的策略?它至少需要我们在理论与实践的结合中研究和探讨。而要在全局意义上发现问题、提出问题、解决问题,就需要共同引领与合作型科研。《课型范式与实施策略》丛书的直接作者就有近百位教师,参与研究的教师人数还远不止这些。如此规模的教师团队参与如此规模的实践研究,专业发展的价值自不待言。即使是未能参与研究的教师,他们的专业发展也会获得“课型范式与实施策略”这样一个具体的抓手,因为从课型的分类和选用入手,可以帮助老师们发现和把握一种优质课堂教学的因素,帮助他们寻求课堂教学有效性的突破点。

在教育的大政方针政策和学校教育教学实践之间,在教育的高层理论与基层实践、书斋与田野之间,教研室和教研员们是一座桥梁。但它既可以是座无为的桥梁,也可以是座有为的桥梁,这取决于它到底能为基础教育课程与教学、为一线教师做些什么,它究竟做了些什么。这套共计20多册、涵盖中小学各学科的《课型范式与实施策略》丛书,可谓是一个很大的桥梁工程,这是江苏省常州市教育教学研究成果的集中展示,是江苏省常州市基础教育质量获得广泛认可的一个说明,也显示了组织者的能力与魄力。据我对江苏省常州市基础教育教学教研工作及其研究团队的了解,这个团队在课程资源生成研究上取得了有目共睹的骄人成果,他们在教育长远发展(教研规划的制定)和教育质量监控等宏观问题的探索中也有不俗建树,如今又关注课型范式与实施策略的研究,这样的团队作这样的研究,是否正体现了它的一个特点?我们期待着他们带给大家更多的这样的研究成果。

最后要说的是,面对这套数百万字的厚厚的丛书稿,要动笔写几句话,这委实让我有些为难。以往我为博士生的博士论文出书写序,那是推不掉的责任,何况也都细细读过他们写的书。而仔细阅读面前的这套丛书稿,这实在是力不从心的事,所以,我只能大致浏览以粗略地知晓他们想做些什么

和做了些什么,说这里的每一本书都有其自身的特色,自然也有其瑕疵,恕我不能详尽。以上这些话,只是凭了些模糊印象,或挂一漏万而不得要领,或爱屋及乌有溢美之词。究竟应该如何看待课型的划分和课型研究本身?如何看待“教学有法,教无定法”?如何看待实践教学的“运用之妙,存乎一心”?这恐怕还会有“仁者见仁,智者见智”的许多看法,也已不是我能回答的。

是为序。

杨启亮

2011年岁末于南京随园

序

改革开放以来,我国中学历史课堂教学方式改革进程中的成果主要体现在三个方面:一是上世纪七十年代末至八十年代中期课堂教学结构的变革,二是八十年代末至九十年代中期教学模式的发展,三是九十年代末以来传统教材观和教学观的突破。

有学者将1979—1994年出现的72项历史教学法改革成果归纳为9方面的内容^①,即传统讲述法的革新、课堂教学结构的改革、历史图示教学、国外新教学法的借鉴和引进、自然科学研究方法的引进、情感教学、目标教学实验、现代化教学技术的引进以及其他教学方法的实验。其中,与“课堂教学结构的改革”有关的就有16项,如“读理练三段式教学法”、“读议讲练四步教学法”、五段式教学法和六步骤教学法,以及包括自学课、启发课、复习课、作业课、改错课和小结课在内的“六课型单元教学法”等。改革后的课堂结构虽然名称各异但都增加了“读”和“练”的环节,并将教师的“讲”与学生的“议”联系起来,从而突出了学生的主体作用和教师的主导作用,加强了能力的培养和历史知识的系统性和直观性。九十年代末以来,史料研习式和问题探究式等具有历史学科特点的教学方式变革引起了人们的高度关注。特别是初高中历史课程标准及其一标多本教科书的实施,人们不再将教科书内容当做唯一的教学内容,也不再将课堂教学当做唯一的教学方式。

^① 黄慕洁. 1979—1994年中学历史教学方法改革述评[J]. 历史教学, 1995(6).

一方面,历史调查与访谈、历史参观与考察以及历史习作的活动课方式大行其道;另一方面,人们开始以所学内容的价值和目标为指导设计课堂教学的结构和方法。

面对历史课堂教学方式的不断变革与发展,刚走上岗位的年轻教师能否找到一把打开其宝库的钥匙从而很快站稳讲台?深受传统影响的老教师应怎样调整自己的心态以适应新的要求?教学研究部门又该作出什么样的反应?领全国教学改革风气之先的常州历史教师对此作出了回应。他们以课型和实施策略的研究为抓手,在梳理历史课堂教学方式和策略的基础上及时总结了以往的成功经验,并提出了创新的教学设想。其成果既为教师的专业成长和观念更新提供了怎么做和为什么这样做的模式及其范例,又从资源和要求等方面促进了历史教学理论的发展。尤其是以下几个方面,给人留下了比较深刻的印象。

第一,课型面广、量大,分类合理。既有讲谈课、讨论课、复习课、练习课和讲评课等课堂教学的课型,也有活动课的课型,涉及现行中学历史教学实践中的大部分内容,为教学改革和研究的深入发展奠定了基础。将历史课的课型从课堂教学和活动课两方面展开,符合课型的基本特点和中学历史教学的实际。在学校教育条件下,“课”可以理解为规定时间内以一定分量的内容组织学生学习的教学形式,它至少由四个要素所组成:教学的时间和空间、教学任务、教学内容和师生活动方式。其中,“师生活动方式”是本质属性,“教学内容”是基本载体。“课”的四个要素,可分别作为“课型”分类的四个标准。从时空因素着眼可分为课堂教学的课型和活动课的课型,从任务着眼可分为单一课和综合课,从内容着眼可分为导言课、新授课、复习课、讲评课和活动课,从活动方式着眼可分为讲谈课、讨论课、探究课和自主活动课等。为保证分类的科学性,每次划分只能参照一个标准进行,以确保划分出的各子项不重复。

第二,鲜活的材料和生动具体的案例,为人们进行同一类型的教学活动提供了资源和范例。由于案例多数是作者本人的教学实践,由他们娓娓道来,既生动具体可读性强,又契合课堂教学目标和内容的要求,是作者长期以来教学经验的总结。如,儒家思想单元教学的案例以及讲谈课和活动课的案例,不仅材料和活动新颖,对相关问题的教学处理也自然合理,给人以较多的启示。特别是复习课和讲评课等内容的教学安排和教学策略都有可圈可点之处。

第三,以课型和策略为抓手,着眼于好课标准问题的探究。从课型的实施方式、案例、特点和实施要点几方面展开,有实施方法和策略的安排和示范,也有其原因的说明。课型的研究,不仅要梳理出教学改革过程中出现了哪些类型的课,更为重要的是要探究不同类型的课有怎样的不同、怎样的课才算是好课。换言之,课型研究的主要任务是说明不同教学任务或内容条件下好课的特点和标准,从而为新教师提供示范,为老教师和教研人员提供教学创新和研究的素材。

课型是由教学方式的特点所决定的,同样一节课可以采取不同的教学方式。所谓同课异构就是探究同一学习内容条件下不同教学方式的不同效果,从而为教学方法的选择和优化创造条件。如同样是“辛亥革命”这一内容,可以围绕辛亥革命的原因和结果设计成一系列的问题以讨论课的方式展开,也可以在要求学生查材料做研究的基础上以探究课的方式展开,还可以以辛亥革命的过程为线索以讲谈课的方式展开。讲谈、讨论和探究作为历史新授课的三种不同方式,体现了教学过程中学生主体性和自主学习方式不断加强的特点。

通过确定一节课主要使用哪种方式教学,我们就可以判定这节课属于什么类型的课。或者说,某一种类型的课一般要由特定的方式与之相适应,但不能据此认为一节课怎样上是由教学方式所决定的。在教学过程中,教



学方式受教学目标、教学内容和教学对象等因素的制约。任何课型的教学,首先要考虑学习的内容及其对学生发展的价值问题,从这个角度可以说是教学目标和内容决定了教学方式,因此,应当从综合的角度来认识每一种课型。既要研究教学方式的实施过程及其教学手段和要注意的问题,更要了解这样的方式主要解决什么样的任务,具有怎样的教学功能,适合什么样的教学内容。只有这样,人们才能在研究课型的过程中达到知其然也知其所以然的目的。

姚锦祥

2011.12.20

目 录

第一章 课型理论基础

- ◎ 第一节 课型范式及其实施策略的教育学基础 1
- ◎ 第二节 课型范式及其实施策略的学习心理学基础 13
- ◎ 第三节 课型范式及其实施策略的哲学基础 27

第二章 以教学任务分类的历史课课型

- ◎ 第一节 历史新授课 44
- ◎ 第二节 历史复习课 66
- ◎ 第三节 历史试题练习课 103
- ◎ 第四节 历史试题讲评课 122
- ◎ 第五节 历史习作课 139



第三章 以教学方法分类的历史课课型

◎ 第一节 历史讲谈课	151
◎ 第二节 历史讨论课	168
◎ 第三节 历史探究课	184
◎ 第四节 历史活动课	205
后记	221

▶ 第一章 课型理论基础

第一节 课型范式及其实施策略的教育学基础

一般来说,只有在学校教育的语境中,“课型”的话题才会被论及,因而,我们可以坚定地将课型研究划归入教育学的范畴中。在学科范畴中进一步明确课型的研究边界,我们会发现课型在实践中主要是在课堂教学的时空中展开,与按照特定教育目的组织起来的教学内容具有极为密切的关联,这使我们得以在教育学这个庞大的学科群中,进一步厘定课型研究所隶属的更具体的学科——“教学论”。值得注意的是,教学永远具有教育性,“教书”和“育人”从来都不应该相互孤立,合(教育)目的性、合(教育)伦理性、合(教育)规律性是进行课型设计的教育学前提,因此,对课型进行教学论上的分析与论证,必须时刻以教学论的母学科——教育学为观照。另一方面,“麻雀虽小,五脏俱全”,课型设计事实上涉及教学论的众多领域,尽管课型设计会应用到教学的方法、内容、原则等更为具体的概念,但由于这些概念仅能反映课型设计的一个侧面,所以,不宜归入“学科教学法”等“教学论”所包蕴的更具体学科。

我们正是在此意义上探讨课型范式及其实施策略的教育学基础,也是基于此申明本部分的研究边界——“在教学论的学科范畴内探讨课型范式及其实施策略

的教育学基础”，而不作更为宏观或更为具体的研究。

一、“课型”的历史追溯

“课型”的产生，同班级授课制在近现代学校教育中的确立与发展是密不可分的。一方面，“课型”的产生是班级授课制在教学实践中趋向成熟、形成体系的标志；另一方面，“课型”的产生使班级授课制具有更强的可操作性和实践生命力，进一步确立了班级授课制在现代学校教育的地位。班级授课制作为现代学校教育最主要的教学组织形式，尽管遭遇了各种质疑、抨击乃至批判，却仍未从根本上动摇其地位，反倒引发了关于改善、促进班级授课制的各种研究和探索。

这样看来，要追溯“课型”产生的由来，就必须回顾班级授课制的发展历史。据王策三在《教学论稿》中的研究，班级授课制的产生主要经历了三个阶段：

第一阶段，以夸美纽斯为代表的教育家从理论上加以总结和论证，使班级授课制基本确立下来；

第二阶段，以赫尔巴特为代表，提出教学过程的形式阶段的理论，给夸美纽斯的理论以重要的补充；

第三阶段，以苏联教学论为代表，提出课的课型和结构的概念，使班级授课制这个组织形式形成一个体系，基本完成。^①

在夸美纽斯时期，班级授课制的研究重点在于编班、集体演讲、一个教师教许多学生；赫尔巴特依据其观念心理学的统觉论提出教学是一种过程，认为形成观念（即掌握知识技能）要经过“清楚、联合、系统、方法”四个阶段，这就为课的划分和安排提供了理论基础；苏联教学论明确提出了“课”的概念，并将课的内容具体化，认为学生在教学中掌握知识要经过感知教材、理解教材、巩固知识、运用知识、检查效果等几个互相联系的阶段，概念、学科等都要经过这些过程、环节或“工序”。根据教学内容的差异，需要把不同的阶段和“工序”分别赋予不同的课，由一系列不同的课来共同完成任务。换句话说，就是要由不同类型的课组成的课的体系来完成。

^① 王策三. 教学论稿[M]. 2版. 北京：人民教育出版社，2005：269.

课的类型即由此而来。^①

二、“课型”的概念

赫尔巴特的教学过程理论,使课的类型划分与课的结构密切相连,也有的研究者从操作上探讨不同类型的课的操作流程或程序。这就使学界关于课型的认识和界定稍有差异,对于课型内部的分类也就自然有所不同。但无论如何,“课型”是一个极具实际操作性的概念,实践的视角可以让我们在差异中建立共识。

王策三认为,课型是由不同类型的课组成的课的体系,那种包括掌握知识过程的全部或大部分环节、“工序”的课,叫做“综合课”。那种只承担一道或两道“工序”的教学任务的课,分别叫做讲授新教材课、复习课、练习课、实验课、测验课等等。具体到某一特定类型的课中,由于它有不同的更为具体的阶段、环节、步骤,这就叫做课的结构。一般都以“综合课”为代表,包括组织教学、复习旧课、讲授新课、巩固新课、布置作业等环节。从结构观点看,不同类型,是课的体系的结构,是大的结构;一节课的不同环节,则是较小的结构。^②

李秉德主编的《教学论》认为,课的类型是指根据教学任务而划分的种类,有单一课和综合课两大类型。单一课是指一节课内主要完成一种教学任务的课。综合课又称混合课或复杂课,是指一节课内要完成两种或两种以上教学任务。课的结构是指课的组成部分(又称环节)及各部分进行的顺序和时间分配。由于课的类型不同,课的结构也不同。每一种类型的课都有一定的结构。中小学教学使用最多的是综合课,其结构如下:组织教学、检查复习、学习新教材、巩固新教材、布置课外作业。^③

伊·阿·凯洛夫任总主编的《教育学》^④(下称凯洛夫《教育学》),是一部对我国学校教育教学具有重大影响的著作,该书认为课的内容是根据它的主要教学目的来发挥的,而教学目的又在根本上决定着教学方法的选择。因此,课型是指根据课

①② 王策三. 教学论稿[M]. 2版. 北京:人民教育出版社,2005:271-272.

③ 李秉德. 教学论[M]. 2版. 北京:人民教育出版社,2001:222-223.

④ 本文以下所引凯洛夫《教育学》关于“课型”的内容,出自:凯洛夫,冈查洛夫,叶希波夫,赞科夫. 教育学[M]. 陈侠,朱智贤,译. 北京:人民教育出版社,1957:202-210.