

华东师范大学“985工程”哲学社会科学
“教师教育理论与实践”创新基地建设项目

中學歷史

研究性學習研究

—— 案例分析与点评

聂幼犁 编著

ZHONG XUE LI SHI
YAN JIU XING XUE XI YAN JIU



天津古籍出版社

1363928

华东师范大学“985工程”哲学社会科学
“教师教育理论与实践”创新基地建设项目

中學歷史

研究性学习研究

案例分析与点评

聂幼犁 编著

ZHONG XUE LI SHI

YAN JIU XING XUE XI YAN JIU



淮阴师院图书馆 1363928

 天津古籍出版社

图书在版编目(CIP)数据

中学历史研究性学习研究:案例分析与点评/聂幼犁
编著. —天津:天津古籍出版社, 2009.9

ISBN 978-7-80696-726-3

I. 中… II. 聂… III. 历史课 — 教学研究 — 中学 IV.
G633.512

中国版本图书馆CIP数据核字(2009)第140015号

中学历史研究性学习研究
——案例分析与点评

聂幼犁 / 编著

出版人 / 刘文君

*

天津古籍出版社出版

(天津市西康路35号 邮编300051)

<http://www.tjabc.net>

E-mail: tjgj@tjabc.net

三河市富华包装印刷有限公司印刷

全国新华书店发行

开本 787 × 1092 毫米 1/16 印张 19.75 插页 2 字数 350 千字

2009年9月第1版 2009年9月第1次印刷

ISBN 978-7-80696-726-3

定价: 28.00 元



聂幼犁，湖南邵阳人，1953年1月生于上海。1970年至1978年初在黑龙江生产建设兵团工作。1978年至1982年就读于华东师范大学历史系暨第一届教育科学研究班。1982年至今，在华东师范大学任教，2000年任教授。其间，曾任华东师范大学第三附属中学筹备组秘书，华东师范大学教育咨询服务中心主任助理、副主任，华东师范大学学前与特殊教育学院副院长、院长。现为华东师范大学教育科学学院历史课程教学论专业博士生导师，华东师范大学无党派高级知识分子联谊会副会长，兼任中国教育学会历史教学专业委员会副理事长、学术委员会主任，上海教育学会历史教学专业委员会理事长、学术委员会主任。

主要研究领域为教育测量与评价理论与技术，历史教育理论、目标及其体系，中学历史学科的教学模式与学习方式，中学历史教育测量与评价。

主要著作有：《中学历史学科标准化考试与题型训练》《中学历史学科学业评价概论》《现代考试基础理论》《中学历史教育论》《中学历史学科教学模式的理论与实践》《中学历史课程与教学论》《中学历史学科课堂教学中的研究性学习及案例》《高三学生历史小论文与名师点评》《历史的诠释与论证——高三历史材料简释题和小论文掇英》等。

主要主持过的科研项目有：国家教育部项目《中学历史学科命题理论与技术》和《中学管理中的人文精神》、上海市教委教育考试院项目《大规模考试网上阅卷试验》、上海市教委教研室《中学历史学科的研究性学习》和《中学历史新课程学业评价》等。1982年至今在专业杂志、网站、论文集、编著、教材、影像作品中发表论文、实验报告、翻译介绍、课文、讲话稿等数百篇。

目 录

一、导论：务实有效地开展研究性学习	1
二、课前设计的问题式研究性学习	12
秦砖汉瓦的诉说	徐 瑛 13
“秦砖汉瓦的诉说”案例分析与点评	聂幼犁 16
洋务运动不可能使中国富强起来吗	陈 锋 17
“洋务运动不可能使中国富强起来吗”案例分析与点评	聂幼犁 20
为什么德、日会走上法西斯道路	陈 兵 22
“为什么德、日会走上法西斯道路”案例分析与点评	聂幼犁 25
你会扮演“二战”中的巨头吗	张 俊 26
“你会扮演‘二战’中的巨头吗”案例分析与点评	聂幼犁 29
应该感谢鸦片战争吗	李明海 黄 璞 31
“应该感谢鸦片战争吗”案例分析与点评	聂幼犁 35
日本明治维新	庄勇丽 44
“日本明治维新”案例分析与点评	聂幼犁 49
法国大革命	陈宇静 53
“法国大革命”案例分析与点评	聂幼犁 63
练习与思考	69
《南京条约》赔款的价值是多少	张 健 69
日本文明是搅拌式的文明？	马蔚璟 72
三、即时调整的问题式研究性学习	76
如果宋神宗多活几年，王安石变法会成功吗	张明智 77

“如果宋神宗多活几年,王安石变法会成功吗”案例分析与点评	聂幼犁	79
没有封建残余的明治维新能成功吗	季 骏 孔煜华	81
“没有封建残余的明治维新能成功吗”案例分析与点评	聂幼犁	83
火烧曹宅对不对	徐 彪 孙 梅	85
“火烧曹宅对不对”案例分析与点评	聂幼犁	88
国民大革命史教学中的困惑	田颖城	96
“国民大革命史教学中的困惑”案例分析与点评	聂幼犁	100
抗美援朝战争是否合法	邓兴普 谭 和	112
“抗美援朝战争是否合法”案例分析与点评	聂幼犁	115
如果中国的好东西不传到欧洲去,中国不就比较欧洲先进了吗	韩春玲	126
“如果中国的好东西不传到欧洲去,中国不就比较欧洲先进了吗”		
案例分析与点评	聂幼犁	131
练习与思考		140
为什么中华民国选都南京	陈明华	140
列强侵华为什么都要寻找借口	陈柳明	145
四、“本”内专题式研究性学习		147
秦始皇陵兵马俑之谜	唐云波	148
“秦始皇陵兵马俑之谜”案例分析与点评	聂幼犁	154
我的最高目标是拯救联邦	陆建国	159
“我的最高目标是拯救联邦”案例分析与点评	聂幼犁	167
鸦片战争可否称为商业战争	蒋碧勇	174
“鸦片战争可否称为商业战争”案例分析与点评	聂幼犁	178
真的是李鸿章卖的国吗	韩春玲	188
“真的是李鸿章卖的国吗”案例分析与点评	聂幼犁	193
辛亥革命是成功还是失败	李 茜	201
“辛亥革命是成功还是失败”案例分析与点评	聂幼犁	206

练习与思考	212
交通——人类文明发展的缩影	王 敏 212
英国资产阶级革命为什么一波三折	陆建国 218
五、“本”外专题式研究性学习	225
掸去土布上的尘埃	姜建玉 226
“掸去土布上的尘埃”案例分析与点评	聂幼犁 230
听长辈讲那“文革”的故事	卫国辉 231
“听长辈讲那‘文革’的故事”案例分析与点评	聂幼犁 234
走进金字塔	寇秋红 236
“走进金字塔”案例分析与点评	聂幼犁 239
嘉善田歌	杨浙东 戴加平 241
“嘉善田歌”案例分析与点评	聂幼犁 248
<u>太平天国与中国的近代化</u>	李明海 潘建东 254
“太平天国与中国的近代化”案例分析与点评	聂幼犁 258
唐朝社会生活剪影	王 丽 264
“唐朝社会生活剪影”案例分析与点评	聂幼犁 273
宋江投降谜案探究	王 春 282
“宋江投降谜案探究”案例分析与点评	聂幼犁 286
练习与思考	293
拿破仑究竟死于何因	朱彩娟 293
千古奇案——阿房宫	李惠军 295
后 记	305

一、导论:务实有效地开展研究性学习

“尊重历史”和“发展学生”是历史课程的基本要求之一,这大概在东西方的历史教育界都没有异议。但是,重在历史本体还是重在前人相信的历史,重在个性需求还是重在共性标准,东西方却有所不同。大体上看,西方的历史教育注重历史本体和个性需求,侧重于发展学生如何了解史实、思考史实的能力和意识,将此视为历史教育的核心和基础素质,将前人相信的历史和共性标准视为达到这一宗旨的阶梯。东方的历史教育注重前人相信的历史和共性标准,侧重于使学生继承前人得出的史实、解释和结论,将此视为历史教育的核心和基础素质,历史本体和个性需求视为实现这一总体目标的补充或延伸。

从理论上人们很难判定哪一种历史教育主观上是“以学生发展为本”,因为前人相信的历史和共性标准凝聚了前人的成就、心血和期望,“拷贝”给学生未必学生就不成才。从教育的实际效果看,总体而言,西方的历史教育见效“慢”,有利于学生的独立、持续发展,而东方的历史教育见效“快”,见长于学生的“趋同”、从众办事。举例来说,遇到同样需要自己独立处理的问题,西方学生通常思考的是该问题应当怎样理解与处理,东方学生习惯的反应是“老师怎么说的”或有权对自己处理问题的行为“打分”的人们是怎么看的。这种差别实际上深深地植根于东西方不同的教育理念与宗旨中,西方的教育认为,学生按自己的意愿和特长充分发展是“天赋人权”的一部分,教育应当为这种发展提供条件、经验和机会^①;东方的教育奉行学生应当按教育者认同的“共性”与“个性”正确塑造才有前途。进而思之,教育理念与宗旨又自然地受制于现实的人文环境,一个是先发国家,其文化传统渊源于古希腊、罗马;一个是后发国家,其正统观念的滥觞是以儒学为核心的文化。现在,东方的教育家们喜欢批评家长们教育孩子离不了“听老师的话”,可他们又实实在在地知道这一现象的确是可以理解的——现实中,按西方理

^① 详见联合国教科文组织1990年3月《世界全民教育宣言》,其绪论开宗明义地强调了“40多年前,世界各国通过的《世界人权宣言》宣告:人人享有受教育的权利”。

念或类似西方理念教育出来的精英,在东方取得成功的概率要大大小于按东方理念教育出来的尖子,最好的人才还是东方的人格,西方的能力。

近几年,在国家“素质教育”的号召下,我国大陆的中学历史教育正悄悄地发生着“革命性”的变化,在“以学生发展为本”的旗帜下,实际上是渐渐看到了东方的“以学生发展为本”的不足之处,逐步承认了西方的“以学生发展为本”也有其优势。这反映在第二期课程改革的“转变学习方式”,提倡研究性学习中^①。最终,两者能否“辩证地”“融为一体”,以及“融为一体”的效果如何,还有待我们的努力和实践检验,但融牛、鹿、鹰、蛇于一体的龙,“中学为体,西学为用”的运动都仅使国人在观念上得到过满足,没有使近代中国在事实上强大起来倒是事实。20世纪下半叶接连不断的“教育革命”,其热情,其理想与现实的背离,穷教育与低效率并存的格局也近在眼前。历史已有经验,我们后人该汲取点什么呢?

无论如何,“转变学习方式”,提倡研究性学习总是好事。然而,越是“跨越式”的改革,越要大胆而谨慎。从教育发展史看,教育改革与其崇尚急风暴雨式的“革命”,不如倾向“摸着石头过河”——扎实不懈地改良。

目前,在研究性学习课程的示范下,作为一种学习方式,我国大陆中学历史学科的研究性学习已经“躁动”起来,并成为时尚。这几年,中国教育学会历史教育专业委员会召开年会,各地参赛或展示的“作品”几乎都热衷于研究性学习^②,令人有“一夜东风”的感觉。但是,在实践中,确有一些可能严重影响教育、教学改革健康发展的误区:

一是什么都搞“研究”,简单否定观察和模仿学习;二是形为“研究”,实为“陷阱”,让学生用“研究”的形式逐步跳进教师事先设计好的逻辑与结论中去;三是没有具体目标,不顾学生知识与技能的储备,搞形式主义;四是彻底放开,让学生凭空想象、自由讨论;五是只重视事先设计的方案,忽视了在教学过程中学生突然冒出的很有研究或创造价值的“火花”,甚至采取回避与压制的态度;六是追求课题在史学意义的高、精、新,而不顾对学生而言的实际发展价值;七是将知识的拓展性学习、修养性学习当作研究性学习;八是名曰研究性学习,实为应试性学习;九是平常上课行“灌输”,公开上课搞“研究”,将研究性学习变成了“作秀”性学

① 详见中华人民共和国教育部2001年6月8日《基础教育课程改革纲要(试行)》,2001年7月《全日制义务教育历史课程标准(实验稿)》和2003年4月《普通高中历史课程标准(实验)》。

② 叶小兵《中学历史课堂教学改革的进展及需要解决的问题》,《历史教学》2002年第2期。李洁《新世纪历史课程、教材、教学国际学术研讨会在广州、深圳召开》,《历史教学》2003年第1期。李洁《全国历史课程教学改革学术研讨会在杭州召开》,《历史教学》2004年第12期。

习,这是最糟糕的。这些误区与“传统”的延续、集中的发动、理论的转型和实践的不足有关,虽然可以理解,但不可纵容。

中学历史学科研究性学习是相对于观察、模仿学习而言的一种学习方式,“是在观察、模仿性学习的过程中,为发展学生自主地了解和独立思考人类以往的事实,取其精华,去其糟粕的能力,从而知道过去、理解现在,懂得社会、认识自己,并孕育一般创新意识和实践能力的一种以课题研究为典型特征的教学方式。”^①从观察到模仿,再到研究是一般学习规律。因此,除了个别情况外,首先应当着力将研究性学习的精神贯彻到平时的学习过程中去,使学生养成积极的学习态度,树立主动的学习关系,奠定相应的认知基础。然后才是选择时机、乘势拓展地设计研究性学习。

研究性学习的探索方兴未艾,谁也无法给其规定一套什么是好的研究性学习的标准,但既然是一种在校课程学习方式,那么对以下问题的考虑总是必要的。

一、关于教学目标

教学目标是“预期的学生的变化”,“是预期的教学成果”^②。马克思曾以最蹩脚的建筑师与最聪明的蜜蜂为比喻,说明人类活动在目标上如何区别于动物。学校课程是一种有计划、有目的的教育活动,目标的重要性显而易见。研究性学习又是在诸多教学方式中投入最大的方式,一个学习阶段能搞几次?确定教学目标就格外重要。我们不是为研究性学习而进行研究性学习,是为了特定的教学目标而进行研究性学习。令人扼腕的是我们见到的众多的,即使是比较好的研究性学习案例,对目标的确定与说明往往是最薄弱、最“虚”的。2003年4月,《历史教学》杂志编辑部作了专门呼吁,欢迎来稿探讨研究性学习的目标问题^③,据说,应者寥寥,高质量的更少。

提出研究性学习是出于发展学生实践能力、创新精神和体验、感悟研究过程之宗旨,而不是为了使学生记住更多前人确认的史实、解释和结论。如果是为了后者,接受、模仿性学习的效率要高得多,死记硬背的效率可能还要高。因此,一打热热闹闹或不深不透的研究性学习,不如一次搞实、搞透的研究性学习,它能够更多、更深、更好地激活在观察、模仿学习中学到的知识,实现思想方法的形成与

① 聂幼犁等《中学历史研究性学习理论与目标纲要(讨论稿)》,《历史教学》2003年第4期。

② B. S 布鲁姆等著,邱渊等译《教育评价》,华东师范大学出版社1987年3月版第22、23页。

③ 聂幼犁等《中学历史研究性学习理论与目标纲要(讨论稿)》的编者按语,《历史教学》2003年第4期。

迁移,与其他课程一起产生综合效应,并可能影响学生一辈子。研究性学习特别强调“过程”。这个“过程”是一种经历与体验。这是因为有许多相当重要的预期的知识、能力与情感的变化和发展,即教学目标,必须有一定的经历和体验,才能够内化、习得和养成。其中,尤以能力的习得与情感的培育为重^①。

只注重学生是否记住前人的知识、解释与结论的教学固然不可能有效培养学生的能力,但是,注重提高学生的能力不见得就一定能够有效培养学生的能力,还有一个对史学能力的正确认识和科学培养问题,如:“多渠道获取史料”,每次学习突出的是哪一种、什么特点的渠道?“灵活运用基本原理”,指哪一个或几个基本原理?用在什么类型或复杂程度的问题中?用到什么程度?“辩证史观”,指哪一种辩证?辩证什么类型、何种情况的历史?“正确的价值观”,指认识什么问题、什么类型的价值观?“口语表达水平”指哪一类型?达到什么水平?史学能力是一个系统,从收集、认识、整理史料,到根据史料修复、还原、诠释史实,再到对其性质、作用、影响的辩证和价值的判断,另外,还有对前人整理、诠释、判断的再整理、再诠释、再判断……,所涉及的可谓“究天人之际,通古今之变”的能力。即使是收集、认识、整理史料,围绕史料来源、性质及其有效性与可靠性问题就包括许许多多具体的能力。

文科能力虽不及理科那样呈清晰的阶梯状,但先易后难、从小到大、由简至繁的规律还是存在的。对每一次学习的目标有系统、有计划、有条件地加以考虑,并使其具体、明确、可操作,才可能在教学中收到高效率的培养学生能力的效果。

二、关于课题选择

从目标到实际操作,首先碰到的是选题。“如何选定值得探究的题目,并把探究引向深入?对一些敏感问题,研究和探讨是否应该有一个‘度’?”^②

实践表明,能激发学生兴趣,有利于学生巩固、激活和拓展知识,有利于培养创新精神与实践能力和正确的价值观的,符合实际教学条件、有较高“性价比”的题目,就是值得探究的题目。至于敏感问题及其“度”的问题,既然“敏感”,就说明该问题相当复杂,并可能与主流说法有抵牾,可能“敏感”在史实本身,可能“敏感”在后人的评价,也可能两者皆有。学生不提,教师不必提,因为它远超出

^① 详见鍾启泉等主编《为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展,〈基础教育课程改革纲要(试行)解读〉》,华东师范大学出版社2001年8月第1版,第16页;朱穆菊主编《走进新课程,与课程实施者的对话》,北京师范大学出版社2002年6月第1版。

^② 李明海、黄璞《应该感谢鸦片战争吗》,《历史教学》2004年第3期。

学生能思考的程度,不仅没有探究的价值,而且反倒有引起“混乱”的危险。学生提了,教师如何处理?一是“知之为知之,不知为不知”。这也是一种教学,是以身作则的治史态度和学风的教育;二是告知确有不同的说法以及问题的“敏感”所在。告知治史如断案,要学会重视与理解不同的观点,但不要盲从轻信。要大胆质疑,更要谨慎求证;三是告知史学问题多多,现在花很大工夫去探究“敏感”问题是否适时和符合学习策略——暂时放弃也是一种学习,而且是一种高明的有效学习。

现在有许多情况是面对无法避免的总有滞后问题的教材,有些教师往往将已经不“敏感”的问题当作“敏感”问题,把可以“说清楚”的问题当成“说不清楚”的问题。时至近年,还有教师将农民起义的作用与性质,资产阶级革命的特点与作用,美国内战的原因、宗旨,第二次世界大战爆发的助长因素,社会主义国家共产党的地位变化及其面临的发展与危机,联合国的性质与作用,太平天国、义和团运动的有关史实与评价,战后发展中国家与发达国家贸易逆差的原因,国家的职能,文学艺术的人性与阶级性,宗教的起源与作用等史学界甚至政界都早已明确的问题当作“敏感”的“说不清楚”的问题,不敢越“雷池”一步。史学领域是受极“左”思潮影响的重灾区,这不仅表现在对具体史实的理解、评价上,而且潜藏在立场、观点和思想方法里。近几年,一方面实事求是、与时俱进的任务仍十分艰巨,但另一方面,实事求是、与时俱进的成果也不断涌现。中学历史教师不能只凭教材、教参上课,应当时刻关心史学研究的前沿动态及其新的进展。有研究型教师(至少是关心研究的学习型教师),才可能有务实的研究性教学、研究性学习,才可能在教学过程中正确地进行课程的再开发,有效而可靠地培养具有创新与实践能力的学生。

许多教师有利用学生身边的热点开展研究性学习的经验,但现在的学生(特别是比较活跃的学生)“热点”很多,并非所有热点都适合作研究性学习的课题。能够成为研究性学习课题的还要符合许多条件,其中最基本的是要有相应的知识与技能准备。过于专业化的课题是学生的知识与技能远不能及的,致使无论是选择与诠释史料、使用与理解观点,还是论证自己或者反驳他人,问题与错误多多,无法纠正。打一个不十分恰当的比喻,让初涉数学的学生去探究哥德巴赫猜想,难度实在太高了,“潜能”的开发从何谈起!举例来说,当学生对电视连续剧《太平天国》很有兴趣时,与其让他们研究“太平天国与中国的近代化”,还不如先引导他们研究其中哪些是符合史实的,哪些是不符合事实的,并从中学习一些如何弄清事实的方法。与其研究“为什么”和“应该怎样”,不如先研究“是什么”和“为

什么是这样”^①。

三、关于教学模式

研究性学习的模式有许多,大到需要较长时间的课题研究,小到课堂教学中只用十几分钟的师生或生生之间的问题探讨。课题研究加课堂辩论的模式大概是其中最费时、最激烈、难度也最大的模式之一。一般地说,这些模式都以学生兴趣为前提,但每一次特定的研究应当采用哪一种模式更适宜,则应具体分析。大致的思路是模式的选择应考虑课题(或问题)的大小和难易、教学的实际条件是否许可(如时间、资源等),还有学生的适应水平。如果说,前两者是显性的,那么后者则是隐性的,教师不仅要看到该模式是否能引起学生的兴趣特点,还要看到该模式的学习是否是学生已经或做些努力可以学会的这一认知特点。学习方式的本身是需要学习的,从被动的观察学习到主动的模仿学习、发现学习,从较为容易的教师参与较多的讨论式研究性学习到难度较高的学生独立自主的课题式研究性学习不可能一蹴而就,有一个循序渐进的学习、训练、形成过程。以讨论式探究为例,就有怎样简明概述事实、表达观点,怎样理解别人、置疑设问,怎样确认异同、求同存异及其方法与策略等等。操之过急会揠苗助长,甚至伤害学生的积极性。笔者以为,在我国大陆目前“知识”要求明显偏多的情况下,对大多数学生而言,教师多少参与一点的讨论模式可能更务实有效。中国古代教学常用的模拟法和古希腊苏格拉底的逻辑问答法是两种可选择的常用方法,前者强在由近及远、化难为易,后者擅长严谨思维、发展理性^②。

现在的教师喜欢用辩论赛的方式进行课程的研究性学习,这是最容易激起学生的兴趣与兴奋、留下深刻甚至长远影响的学习方式之一,但弄不好会让学生“兴奋”地留下以后可能影响他一辈子的错误。“斗争哲学”的辩论以驳倒对方为目的,寻求真理的辩论以弄清事实与理解对方,求同存异、继续探究为目的,既不强加于人,更不怕否定自己。这叫做学问、做人,而不是搞诡辩和“夺人”。学历史、教历史应牢记这一史学的德性。对学生辩论最好的引导不是要分出孰输孰赢,而是追求真理。即使有输赢,也应当是双方共同赢得事实,赢得真理或求同存异,这是当代文明发展的重要标志。如果将辩论定位在探究真理上,那么,谁善于吸收

① 聂幼犁《以“太平天国与中国的近代化”为例看中学历史学科研究性学习》,《历史教学》2004年第4期。

② 聂幼犁《从“如果中国的好东西不传到欧洲去,中国不就比较欧洲先进了吗”看中学历史学科研究性学习》,《历史教学》2004年第7期。

对方的长处,或理解对方,谁找到了自己的不足,谁就是最大的赢家。不知从何时起,我们中学历史教学中的辩论以鼓励学生赢得对方为目的,即使不赢,也不认输,至少嘴上不说,甚至还要用“回避”、“模糊”、“偷换”、“转移”、“煽情”等诡辩为自己的错误或不足开脱。目前,有许多指导大学生辩论赛者,还鼓吹这种做法,不以为耻,反以为荣,至少是舍本求末了。这对中学生影响甚深,危害不浅,是“文人”之为,“学者”所不齿。其实,通过辩论,既知道自己的真理所在和局限性,又知道自己的错误或不足,以对方之长补自己之短,才是真正的赢家。因为,由此不仅得到了真理,而且更重要的是得到了探索真理的方法,培养了尊重真理的态度,浓厚了追求真理的风气。

四、关于教师作用

教育改革至今,已经没人否认学生是学习的主体了。在研究性学习中,我们看到更多的是让学生“自主立题”、“自己选材”、“自愿组合”、“独立论证”等等,这是好事,说明现代教育观念已深入人心。然而,教师上哪儿去了?教师的主导作用哪儿去了?除了常见空洞的“在教师的指导下”和教师有一个以鼓励为主,几乎是“通用”的小结之外,很少见到教师的踪影,更少见教师对学生的不足提出中肯的看法和建议。没有教师的有效主导,也就没有学生的“主体”,或者说只有形式上的主体。以学生为主体的学习不能简单地理解为“学生自己学习”,应当理解为使主动的学习和得到有意义的发展。学生从客体到主体,有一个主体意识的觉醒和愿做、乐做、会做的过程。教师的责任在于可靠地引导并加速这个过程。提倡以激励和使学生感到成功为主的学习并不否认指出学生的不足,甚至批评,更不否认“失败乃成功之母”。表扬是激励,指正也是激励,有时甚至是更重要的激励;成功是经验,失败也是经验,有时甚至是更有效的经验。教师的任务在于艺术地运用不同的方法化消极因素为积极因素。如果说这些问题在接受性学习中还不甚尖锐的话,那么,研究性学习的深入将使它们显得更加突出,也更加要紧。看来,研究性学习有效主导法的研究势在必行。

有人说,研究性学习的结论到底是什么并不重要。这个判断既正确又不正确,看从哪个角度去理解。如果理解为相对于灌输式学习,或者相对于接收、模仿学习来说,强调研究性学习应当将重心放在研究的过程和研究的方式以及学生的经历、体验,知识、技能、情感、价值观的生成上,那是正确的。但如果将过程与结果割裂开来,理解为由此可以不考虑结论的正确与否,不管学生在此过程中的正确、不足或错误,只要参与了、合作了、表现了就好,那就走向极端了。与其他学习

方式相比较,研究性学习容易引起学生的兴奋,也容易凸现学生的长处与短处,这正是教师发现与帮助学生进步的绝佳机会。令学生“兴奋不已”的研究性学习可以强化优点,同样也可以强化错误。在发现自己的错误上,文科与理科还有所不同,理科的“刚性”,使其发生错误,问题就难解或无解,学生自己较容易察觉。文科的“弹性”使其许多错误尤其是思维方式的错误,学生自己不仅难以察觉,而且还可能当作成功,产生错误的“成功感”。加上历史在其他学习或现实生活中的直接运用较语文、政治要少得多,更容易长期存在。因此,中学历史学科的研究性学习应当特别讲求将研究的过程与研究的结果、认知的进步与情感的发展统一起来。

五、关于情感培育

在研究性学习过程中,许多教师发现学生在民族、国家关系问题上,存在“情感和态度的人文缺失”问题^①。借此,谈谈笔者的看法,供同行参考。我们在初中《中国古代史》教学中运用“四大发明”进行爱国主义情感教育的时候,常常引用伟人的名言:“火药、指南针、印刷术——这是预告资产阶级社会到来的三大发明。火药把骑士阶层炸得粉碎,指南针打开了世界市场并建立了殖民地,而印刷术则变成新教的工具,总的来说变成科学复兴的手段,变成对精神发展创造必要前提的最强大的杠杆。”^②由此,使学生为中国古代的辉煌而骄傲。然而,直到《中国近代史》(甚至《世界史》)教学,却忘记了引导学生对这段名言作进一步全面、理性的理解:为什么这些发明出自中国,却没有成为中国近代化的“预告”,而如鲁迅所说:“外国用火药制造子弹御敌,中国却用它做爆竹敬神;外国用罗盘针航海,中国却用它看风水”^③。于是,在激发学生为中国古代的辉煌而骄傲的同时,忽视了对中国的发明与中国社会和欧洲近代化作历史的、理性的认识与人文定位。在客观后果上,将历史的、理性的、人文的爱国主义教育变成了非历史的、非理性的、狭隘的民族主义宣传,造成了学生在这个问题上理性、人文的缺失。我的几位美国朋友曾对我说,美国的中学历史教师也对学生进行爱国主义教育,但他们不仅教育学生为美国人民的奋斗历程而自豪,还往往客观地让学生反思这一历程中美国人曾经犯过的错误和教训。李二东先生的文章使我们看到了一个很具体的教学

① 聂幼犁《从“如果中国的好东西不传到欧洲去,中国不就比较欧洲先进了吗”看中学历史学科研究性学习》,《历史教学》2004年第7期。

② 《马克思恩格斯全集》人民出版社1979年10月版第47卷,第427页。

③ 鲁迅《电的利弊》,见《鲁迅全集》第5卷,人民文学出版社1981年第1版,第15页。

案例。文章介绍了他在美国旁听的一节初中历史课,内容是佛蒙特州的发展,教师利用了两位学生的三代家史——住房的变化和遗弃的马车轮子,让全班学生看到了历史是由先辈们的艰苦劳动创造的,“为我们的人民、我们的国家自豪!”然后,领学生走出教室,眺望远处山头耸立的野牛雕像,告诉学生,这里原来生活着许多印第安人赖以生存的野牛。先辈们在开发过程中,大量射杀野牛,断了印第安人的生路。“我们建一座野牛雕像在这里,就是要让大家记住,我们国家发展的过程,不仅有光荣和自豪,也有错误和耻辱!”李二东先生评价道:“这节课效果很好”,既有贴近学生的生动的知识传授,又有培养怎样理解历史和用发展的眼光看问题的能力,还有对民族奋斗精神的认同和对历史上的悲剧进行反思的道德教育^①。由此,不得不使人想到,在我们的中学历史教学中(包括有些正在试验的本次课程改革的教材),可以看到或听到许多我国的发明比外国早了多少、多少年,传到外国怎么、怎么样的称颂字样和说法,却看不到或听不到外国的发明比我们早了多少、多少年,传到中国怎么、怎么样的赞美和说法,即使不得不提到,一晃而过;可以看到或听到我国的人民是多么、多么勤劳、勇敢、智慧的宣扬,却少见外国人民有多么、多么勤劳、勇敢、智慧的表彰;可以看到近代中国人在接连惨败的战争中使用的非常老式的武器,听到借此歌颂的中华民族的正义、牺牲和悲壮,却看不到或听不到以此来检讨近代以后中华民族的落后、愚昧和可悲;可以看到或听到对外国侵略者的声讨、抗议与谴责,却看不到外国新式武器的展示,听不到借此对外国民族务实、进取和为什么比我们先进的深入反思……这一点,我们的历史教育似乎不如语文教育,语文的课文中是既有屈原、岳飞、辛弃疾、李四光、中国人民志愿军等“最可爱的人”,又有阿Q、孔乙己、祥林嫂和“茶馆”众生相。这种出于爱国的、善良的、成熟的,但缺乏国际视野的,民族理性天平的倾斜,长期以来,在我国大陆的中学历史教育中几乎到了视当代人文、科学与今天的学生而不见的,幽灵般的自我解嘲的地步。学习邓小平理论已经多年,但对这种做法仍然少有人斧正。其实,马克思主义的爱国、爱民族的历史教育从来就没有让学生歪着脑袋、睁一只眼睛闭一只眼睛看过去,而是站直了身子、端平了双眼洞察与求真以往^②。站在时代的门槛上,每个有良知的中学历史教育工作者都有责任在实践

① 李二东《在美国听一节历史课》,《中学历史教学参考》2003年第11期。

② 教育部新颁布的《全日制义务教育历史课程标准(实验稿)》在“课程目标”中提出:使学生“逐步形成崇尚科学精神的意识,确立求真、求实和创新的科学态度”;《普通高中历史课程标准(实验)》在“课程目标”中提出“进一步树立崇尚科学的精神,坚定求真、求实和创新的态度。”这两个文件在“教学建议”中都强调要充分发掘历史课程思想情感教育的内涵,使学生得到情感态度与价值观和人文精神的熏陶。

中思考:两种历史教育究竟哪一种是唯物的、辩证的?哪一种更有利于学生将来参与国际“合作与竞争”、建设社会主义小康社会呢?哪一种对我们的学生更负责、更务实呢?

六、关于课程资源

“课程资源是指形成课程的要素来源以及实施课程的必要而直接的条件,例如,知识、技能、经验、活动方式与方法、情感态度与价值观以及培养目标等方面的因素。……按照课程资源空间分布的不同,大致可以把课程资源分为校内课程资源和校外课程资源。”^①两者相比,首先“要最大限度地利用学校的资源”^②。目前的研究性学习,比过去的教学在课程资源的开发与利用上有很大的进步,非常重视校外课程资源及其与校内课程资源的交互。许多研究性学习,都能注意家庭、街道、小区、本市、本省乃至公共图书馆、网络等。然而,对自己所创造的“活”资源反而经常被忽视,忽视了对自己的教学过程和学生的学习过程进行反思,这不能不说是个遗憾。

将自己的认识过程作为认识的客体再认识,是人类思维的高级形态。中国人早有说法,即反思,所谓“每日三省吾身”是也。现代心理学称之为“元认知”。反思所关注的焦点不是行为的对象与结果,而是行为的过程,是行为本身。反思是思维在改造客观的过程中改造主观,使自己得到发展的过程。一个好的学习型教师,应当同时是一个反思型教师。

教师将自己组织学生进行研究性学习的过程作为认识的客体进行教学反思,是教师总结经验、自我提高的极其重要的过程,从某种意义上说,它比读理论书籍、观摩别人的示范更为重要,所取得的进步也更为深刻而牢固,因为它是自己的,是自己的实践、自己的经验。长此以往,自在的行为,就会变成自为的行为。

学生在学习(特别在积极参与的研究性学习)中所表现的优点与暴露的不足,是一种最可贵的动态性教学资源,它可以具体、深入地帮助我们反思该课程的教学目标、教学内容及其难易程度和方法的设计、策略的选择是否适度,以及了解学生的思维特征,应当充分注意并积累,使以后的课程开发与教学决策更加自觉和有效。“教师甚至可以自己尝试收集学生常犯错误的数据,设计和整理成各种

① 朱穆菊主编《走进新课程,与课程实施者的对话》,北京师范大学出版社2002年6月第1版,第211页。

② 泰勒著,施良方译《课程与教学的基本原理》,人民教育出版社1994年版,第123页。