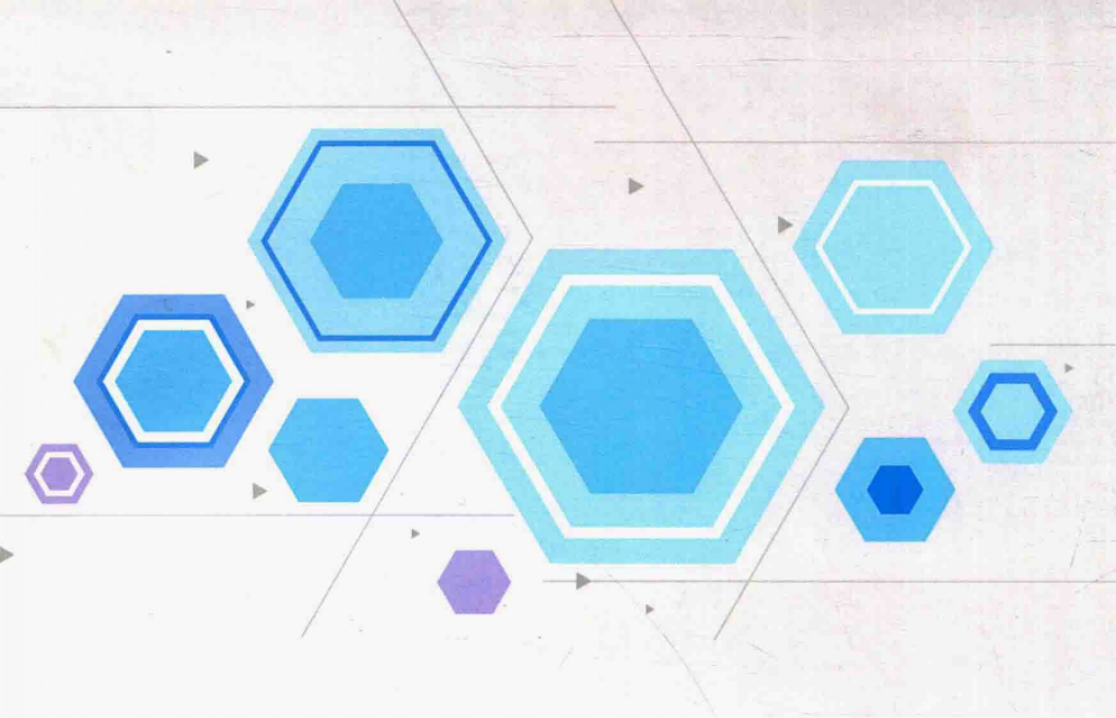
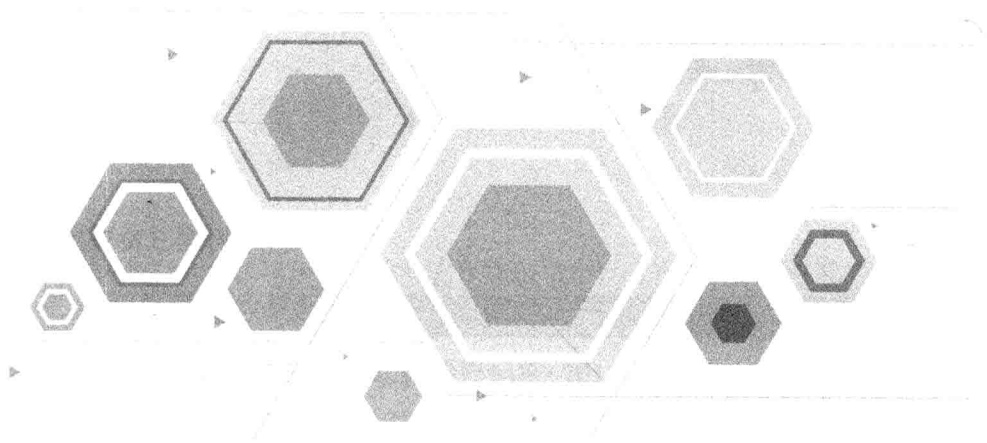




中学社会学科 教学论



中学社会学科 教学论

牟学文 / 著

浙江教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

中学社会学科教学论 / 牛学文著. — 杭州 : 浙江教育出版社, 2015. 7

ISBN 978-7-5536-3310-7

I. ①中… II. ①牛… III. ①社会科学课—教学研究—中学 IV. ①G633.202

中国版本图书馆CIP数据核字(2015)第162240号

中学社会学科教学论

牛学文 著

责任编辑 王 强

责任校对 陈云霞

责任印务 陈 沁

出版发行 浙江教育出版社

(杭州市天目山路40号 邮编310013)

激光照排 杭州兴邦电子印务有限公司

印 刷 浙江新华数码印务有限公司

开 本 710mm × 1000mm 1/16

印 张 15.5

字 数 238 000

版 次 2015年7月第1版

印 次 2015年7月第1次印刷

标准书号 ISBN 978-7-5536-3310-7

定 价 30.00 元

联系电话 0571-85170300-80928

电子邮箱 zjjy@zjcb.com

网 址 www.zjeph.com

版权所有·侵权必究

我教女儿学科学(代序)

我是中学文科教研员,对理科是不大懂的。但为了审视“综合性学习”课堂教学模式的效果,我居然“披挂上阵”,教起女儿科学来了。

一天晚上,我开始正式教女儿学科学。晚饭后,我跟女儿商量:“我怎么教你们(另一个是她的同学小杨)啊?从哪一章开始?”女儿懒洋洋地说:“随便啦。”我说:“那就从第二章《地球的外衣——大气》开始吧。”

7点一到,我说:“今晚两节课,中间休息15分钟,到9点结束。你们到房间里来吧。”坐下来之后,她们显然难以进入状态,嬉皮笑脸的,不把我当回事。我可不管,开始讲了起来。我从当天的天气讲起,问她们当天的天气怎么样,冷不冷,有没有风,然后引导出大气、气候。然后,明确告诉她们,这一章其实很简单,就讲了三个问题:大气、天气和气候,并简单介绍了三者之间的关系。接着,我让她们看书,每人提两个问题。这个过程共用了约3分钟时间。

大概10分钟不到,女儿就叫了起来:“老爸,老爸,搞定了,快来呀!”我立即放下手里的书本,走进了“教室”。果然,她们都写好了问题。女儿是从练习册中抄下来的自己不理解的问题,小杨则不知从哪里找来的她自己会的问题,专门来为难我。我表扬了她们,并认真回答了她们的提问。很庆幸,她们的问题并未难倒我。

课间休息时,我想,这样做不行。所以第二节课一开始,我就说:“你们要掌握两个技能,一是阅读,二是提问。”女儿马上说:“啊,又不是语文,讲什么阅读呀!”我马上意识到问题的严重性。这说明了一个问题:在她们看来,只有在上语文课时才需要讲究阅读方法和艺术,其他学科是不需要的,这很危险。我马上说:“《科学》课本跟《语文》课本一样,也是由文字、图

片等组成的,自然要阅读了,而且要掌握和语文相似的阅读方法。阅读分精读和泛读两种。精读就是对重要的问题反复阅读、思考,弄清楚意思;泛读就是快速浏览,扫一眼就过去了,了解大意就行。”我给她们举了个简单的例子加以说明。关于提问,我说:“你们不要把练习册上的题目拿来问我,你们要在阅读课本的基础上自己发现问题、提出问题。怎么提问呢?一问是什么,二问为什么,三问怎么办。”“另外,”我接着跟女儿说,“你提出的问题,小杨知道的,不要来问我,反过来也一样。就是说,你们两个都不会的问题才来问我,明白了吗?”实际上,这是让她们小组讨论、合作学习。讲这些,大概花了5分钟时间。

过了30多分钟,我主动走进了“教室”,她们都已经从课本中找出了问题。女儿的问题是:为什么晚上风从海洋吹向陆地,白天风从陆地吹向海洋?我反问她,这是一个天气问题,还是一个气候问题?她说是气候问题。我又问:“天气和气候有什么不一样?”她说:“天气是短时间内的大气状况,气候是长时间内的大气状况。”我又问:“一天中白天、晚上的大气状况是天气还是气候?”她恍然大悟,说:“是天气。”于是,我表扬她提出的问题质量高,是大学教材里的内容。事实也是这样,这叫“海陆风”。接着,我画了图,给她详细讲解了海陆风的形成过程。小杨提了两个问题:①为什么降下的水,有时是雨,有时是雪或冰雹?②“东虹日头西虹雨”是什么意思?这两个问题确实有点难度,特别是第二题,我一下子回答不出来。于是,我就坦承自己不会,并指出:“学生提出的问题老师回答不出来,说明学生水平高。”

“下课”后,我马上上网查找“东虹日头西虹雨”的意思,然后向她们讲解一番,还顺便告诉她们一个新的学习方法:“以后遇到不懂的问题除了问老师外,还可以怎么办呢?”“查电脑。”她们异口同声地说。我满意地笑了。

看来,“综合性学习”课堂教学模式在科学课上也是可以应用的,如这一模式中的“引人入胜”“精导妙引”和“结尾无穷”等教学行为,以及“联系阅读”“主动问答”和“自主讨论”等学习行为,在教女儿学科学的过程中,我都不同程度地运用了这些方法,效果还不错。我的信心也因此更足了!

目 录

我教女儿学科学(代序)

第一部分 学教目标论

1

如何理解和把握《历史与社会课程标准(2011 年版)》/ 1

如何理解历史与社会课程内容目标 / 7

行为要求及其分类 / 8

附:历史与社会行为要求分类表 / 15

内容、知识及其分类 / 30

附:历史与社会知识分类表 / 38

历史与社会内容目标的分解 / 52

历史与社会学教目标的确立 / 80

第二部分 有效学教论

90

初中生心理发展及其对教学的启示 / 90

初中生的学习行为及其对教学的启示 / 100

有效教学的本质 / 106

学为中心:正确理解和把握教与学的关系 / 110

生本化·课标化·常态化

——2007 年浙江省初中历史与社会优质课评比的大胆创新
/ 117

什么样的课是优质课 / 122

构建优质课的课堂教学模式 / 128

综合性学习课堂教学模式 / 136

综合性学习课堂教学模式研究过程及成效 / 142

课题研究与课堂教学 / 153

有效教学策略 / 161

选择与组织学习内容的策略 / 169

自主学习指导策略 / 173

第三部分 | 课堂实践论

177

何谓教学案例 / 177

“新航路的开辟”教学案例 / 187

“时间与纪年”教学案例 / 193

这样的课是优质课吗？

——在绍兴第五届“鉴湖之春”初中课堂教学多样化观摩研讨会上的点评 / 208

附：教学设计 / 214

课，应该这样上

——在杭州市东城中学调研时的即时评课 / 220

依标施教，少教多学

——对两位年轻教师公开课的点评 / 224

附：课堂实录 / 229

后 记

239

第一部分

学教目标论

教学是否有效,首先看学习目标的达成度。学习目标来源于课程标准中的内容目标。因此,正确理解和把握《历史与社会课程标准(2011年版)》,特别是掌握内容目标的内涵和外延,就显得十分重要。

如何理解和把握《历史与社会 课程标准(2011年版)》

一、编写思路

1. 遵照党中央有关重要文件的精神,充实、调整有关内容,深入贯彻科学发展观,充分反映建设社会主义核心价值体系的要求。

社会主义核心价值观要求坚持马克思主义的指导思想地位,坚持中国特色社会主义共同理想;坚持以爱国主义为核心的民族精神和以改革创新为核心的时代精神;懂得“以人为本”是中国特色社会主义的基本价值追求,是科学发展观的核心。

2. 把《历史与社会课程标准(一)》[以下简称课标(一)]与《历史与社会课程标准(二)》[以下简称课标(二)]合二为一,整合两者的优点,重新提供呈现内容标准的框架;保持两个“标准”共同秉持的课程改革的基本理念和共同确认的综合课程的基本意义,进一步体现本课程作为综合课的独特价值。

2001年的两个课程标准各有特点。课标(一)的课程内容基本上是结构性的安排,课标(二)的课程内容则基本上是历时性的安排,两者都有可取之处,应整合它们各自的优点,求同存异,重新建构课程内容的框架。

3. 明确历史与地理学科知识是支撑本课程内容目标的基础,确认历史与地理教育的特有价值是构成本课程目标体系的主体。

在初中课程体系中,设置历史与社会课程,不开设历史和地理分科课程。也就是说,用历史与社会替代分科的历史和地理课程,所以,要明确历史与地理教育是建构本课程的学科基础。具体地说,就是用基本观点统领、统筹需要“共同记忆”的相关历史知识;用“因地制宜”的思想、以“人地关系”为主题,统领、统筹相关地理知识。

4. 建立与初中思想品德课的横向互补关系,与高中“人文与社会”学习领域(历史、地理、思想政治)的纵向衔接关系,特别要解决与思想品德课内容目标有较多雷同或重复的问题,以及史、地方面的知识不对称(地理知识欠缺)的问题。

二、关于“前言”部分

(一) 课程性质

关于课程性质的描述,一是从总体上进一步明确本课程的含义:“历史与社会是在义务教育阶段7~9年级以历史、人文地理和相关学科为载体,对学生进行公民教育的综合文科课程。”与原课标^①相比,增加了“以历史、人文地理和相关学科为载体”的表述,使本课程的含义更加具体、明确。二是从人文性、综合性、实践性三个维度阐述了课程性质,具体表述紧扣“性质”二字。与原课标相比,新课标的表述使本课程的特点更加简洁、明了。若是再加上“开放性”,就更加完善了。

(二) 课程基本理念

关于课程基本理念的描述,一是突出了课程的综合价值,指出“本课程的综合性来自相关内容的联系,包括生活主题与史地知识的联系;历史

^① 指的是《历史与社会课程标准(二)》,下同。浙江省使用的是《历史与社会课程标准(二)》,本文以此为参照对象。

与地理学科概念的联系;中国与世界的联系;历史现象与现实生活的联系;区域历史的纵向联系;区域之间的横向联系;重大事件的因果联系;史地知识与相关学科知识的联系”。与原课标相比,综合性更加具体、明确,而且可操作。二是坚持唯物史观。强调把社会作为一个动态的过程来看待,借助历史的眼光认识今天的社会,使学生纵向了解人类社会的进程,横向了解社会生活的内容,从而认识历史与社会发展的规律,为牢固树立科学发展观打下基础。这一点在原课标中是不明确的。

(三) 课程设计思路

关于课程设计思路,明确提出“从公民教育的需要和学生的认知特点出发,基于人类活动的地理环境,以人类文明的演进特别是中华文明的发展为主线,以当代社会的发展为主题,整合‘历史’与‘地理’两个相互关联的学科领域,由近及远、由浅入深地整体规划内容目标的设置与实施”。与原课标相比,有两点比较突出,一是明确出发点,即“从公民教育的需要和学生的认知特点出发”,体现了以人为本的核心理念;二是明确“历史”与“地理”是建构本课程的学科基础。

三、关于“课程目标”部分

课程标准对照思想品德课,统筹规划课程目标,更加关注历史与地理教育特有的使命。修订后的总目标如下:

历史与社会课程综合历史、地理及相关学科的教学内容,旨在提高学生的人文素养和学习能力、创新能力、社会实践能力,使他们能够正确面对人生、社会和自然环境中的各种问题,弘扬以爱国主义为核心的民族精神和以改革创新为核心的时代精神,初步形成正确的世界观、人生观和价值观,逐步成长为中国特色社会主义事业的合格建设者和接班人。

与原课标相比,新课标突出以下四点:一是培育民族精神,即对过去凝聚共同的记忆,对现实感受共同的利益,对未来形成共同的认知;二是培养世界眼光和时代精神,即在世界历史的进程和当代国际社会的视野中,关注全球性问题的由来和意义,理解中国的发展离不开世界;三是提高综合能力,即以人为本,着眼于人与社会、人与自然的关系,综合时间和空间因素,把握历史和现实问题的来龙去脉;四是认同唯物史观,即在历史和社会探究中,坚持历史唯物主义的基本观点。

四、关于“课程内容”部分

（一）调整课程内容的框架

参照《义务教育历史课程标准(2011年版)》和《义务教育地理课程标准(2011年版)》中有关人文地理的内容,选择和设置本课程的内容目标。以时空观念为基础,以历史线索为主导,建立呈现课程内容的总体框架。在这一框架中,采取相对集中与反复呈现相结合的方式,提供地理知识。修订后的课程内容框架如下:

主题一:生活的时空。以时间和空间为框架,帮助学生从生活的区域、生活的变化两个视角观察和感受生活的意义,同时获得有关历史、地理探究的专门技能和综合能力。分为四个专题:专题一,认识人类生活的“时空”;专题二,了解自己生活的“区域”;专题三,体味自己生活中的“历史”;专题四,学会获取、整理相关信息的工具和方法。

主题二:社会变迁与文明演进。以人类社会的历程为框架,以中国历史为主线,认识人类物质文明、政治文明、精神文明和生态文明的传承。分四个专题:专题一,探索几大最早的区域文明,突出中华文明的渊源;专题二,集中讲述中华民族发展的历史脉络;专题三,有侧重地讲述近代历史,既凸显发展模式的多样性,又凸显整体化发展的趋势;专题四,综合前三个专题的内容,提出价值判断的基本要求,既体现综合的意义,又提炼历史唯物主义的基本观点。

主题三:发展的选择。以进入20世纪后中国和世界发展道路的选择为框架,以为中华民族伟大复兴而奋斗的历程为主线,分四个专题讲述:专题一,讲述20世纪前半期的时代特点和中国革命的历程,强调中国如何选择了实现民族独立和人民解放最终胜利的道路;专题二,讲述当代国际社会的时代特点与新中国建设、改革的历程,强调当代中国怎样选择了发展中国特色社会主义的道路;专题三,讲述当今世界和中国面临的突出问题,强调可持续发展是当代社会发展的重要选择;专题四,讲述站在新的历史起点上我们如何走向未来,强调高举旗帜、科学发展。

与原课标相比,强调以如何认识生存的条件、生活的内容为出发点,以如何选择当前的发展道路、把握未来的发展趋势为落脚点,这是贯穿整个课程框架的逻辑线索。

同时,每个主题都具有整合意义,但把握第四个专题的内容目标,需要立足于前三个专题的学习,可将其视为从前三个专题中归纳出来的“双基目标”(基本技能和基本观点)。

(二) 规范课程内容的呈现

课程内容采用行为目标的呈现方式,其结构分三个层次:一级标题(主题)、二级标题(专题)和三级标题(内容目标)。如主题二“社会变迁与文明演进”是一级标题,专题一“探索早期出现的几大文明区域,突出中华文明的渊源”是二级标题,内容目标“2-1-7 知道世界三大宗教的创立年代与地区,分述它们历史上的兴盛时期和影响范围”则是三级标题。构建三级目标的递进层次结构,既有“归类”的维度,又有“分级”的维度,从而使综合的意义内生于课程实施的全程。这与原课标是一致的。

其呈现分左、右两栏,左栏是“内容目标”,表达规定性要求,或者说是刚性要求;行为主体是学生,是学生必须做到的。右栏是“提示与建议”,表达指导性要求,或者说是弹性要求,与各项内容目标相对应,包括“要点提示”和“活动建议”两项,行为主体是教师。这仅仅是“提示”或“建议”,教师可以这样做,也可以不这样做。同样以主题二专题1中的2-1-7为例,其左栏内容目标“知道世界三大宗教的创立年代与地区,分述它们历史上的兴盛时期和影响范围”,是以学生为行为主体表达规定性要求;右栏提示与建议,包括要点提示:“释迦牟尼与佛教,耶稣与基督教,穆罕默德与伊斯兰教。在世界古代历史的进程中,宗教的作用不可忽视,宗教文化对历史和现实都产生了广泛的影响。”活动建议:“提供三大宗教传播示意图,对照当今世界主要宗教的区域分布,帮助学生了解宗教文化的广泛影响。以不同宗教建筑的特色为例,引导学生体味宗教文化的多样性。”这两项都是为实现内容目标服务的,是以教师为行为主体表达指导性要求。

与原课标相比,右栏的“提示与建议”更加具体、明确,既列出了重要的知识点与思想观点,又提出了可操作的活动建议。

五、关于“实施建议”部分

以教学建议和评价建议的调整为重点,进一步完善“实施建议”。首先,遵照课程专家和评价专家的建议,进一步规范了“教学建议”和“评价

建议”的框架和行文方式。其次,根据调整后的课程目标和内容标准,提供教学和评价建议,更加注重本课程特有的实施要求。再次,总结多年试教经验,针对突出问题及有关建议,力求更加具体化、更可操作、更易把握。

如何理解历史与社会课程内容目标

就历史与社会来说,课程内容由“内容目标”和“提示与建议”两部分组成,采用行为目标的陈述方式。内容目标是课程目标的进一步具体化,表现为学习者的具体学习行为或学习成果,是学的目标和教的目标的统一体。内容目标实际上就是学习目标,因为其行为主体是学生。

一般来说,目标是由行为要求(动词)和知识内容(名词)两部分组成的(行为主体在行文中往往被省略)。这里的“动词”一般描述我们要实现的行为过程,“名词”一般描述学生要学习或建构的知识。

行为要求是为实现各项内容目标而要求学生在这些学习领域所应达到的(能力)水平,包括了解、理解、应用、模仿、实际操作、经历、领悟等。例如“2-4-8 重视女性在历史上作出的贡献,领会妇女社会地位提高的意义(体验性目标)”,这里的“重视”“领会”就是行为要求。

知识内容就是我们常说的知识点,它划定了学习的领域,具体说明学生应该掌握哪些课程内容和操作能力,以及应该拥有哪些知识,是学生“应知应会”的,回答“学习什么”的问题。例如“1-4-1 认识地图三要素,知道地图的基本种类,运用地图获取生活中所需要的地理信息(知识性目标)”,这里的“地图三要素”“地图的基本种类”以及“地理信息”就是知识内容。

行为要求及其分类

如何理解和把握行为要求,这是个十分重要的问题。因为如果行为要求没有把握准确,那么实施过程就会发生方向性错误。因此,行为要求虽然比较抽象,但是对其进行准确理解还是十分必要的。

美国当代教育家和心理学家布卢姆(B. S. Bloom)认为,完整的教育目标分类学应包括“认知”“动作技能”“情感”三大领域。下面就三大领域的行为要求,以及新课改条件下的行为要求展开论述。

一、认知领域行为要求分类

布卢姆认为,认知领域的行为要求分为六级:

1. 记忆。

记忆,是指从长时记忆库中提取相关知识,包括识别与回忆。

识别,就是从长时记忆库中找到相关的知识与当前呈现的信息进行比较,看其是否一致或相似。识别的替换说法是“确认”。

回忆,指当给予某个指令或提示时,学习者能从长时记忆库中提取相关的信息。回忆的替换说法是“提取”。

2. 理解。

不管是口头的、书面的信息,还是图表、图形信息;不管是通过讲授、阅读的方式,还是通过观看等方式,当学习者能够从教学内容中建构意义时,就算是理解了,即学习者在对将要获得的“新”信息与原有知识进行联系时,他就产生了解。理解包括解释、举例、分类、概要、推断、比较、说明。

解释,指学习者能够将信息的一种表征方式转换成另一种表征方式,如不同语词之间的转换、图表转换成语词(语词转换成图表)、数字转换成语词(语词转换成数字)、乐谱转换成乐音等。解释的替换说法可以是“转换”“释义”“表征”或“澄清”等。

举例,是指学习者能指出某一概念或原理的特定事例,它同确定其特征及运用该特征选择或建构具体事例有关。举例的替换说法可以是“例

证”或“例示”。

归类,是指学习者能够识别某些事物(如某一事例)是否属于某一类别(如概念或原理)。归类能够查明既适合具体事例又适合概念或原理的相关特征或范型。如果说“举例”是从一般概念或原理出发,要求学习者找到相应的具体事例,那么,“归类”则是从具体事例出发,要求学习者找到相应的概念或原理。

概括,是指学习者能提出一个陈述来代表已呈现的信息或抽象出一个一般主题。概括同构建信息的一种表征方式有关。概括的替换说法可以是“概要”“概述”或“抽象”。

推断,当学习者能够从一组事例中发现特征及其相互联系从而抽象出一个概念或原理时,这就表明其能作出推断。推断同“应用”中的一个具体认知过程——“归属”也不完全一样。例如在阅读一篇故事时,归属带有查明“言下之意”的味道,而推断则带有找出“言外之意”的性质。推断的替换说法可以是“外推”“添加”“预测”或“断定”。

比较,指查明两个或两个以上的客体、事件、观念、问题和情境等之间的异同。比较分同类比较与不同类比较,包括发现要素或范型之间的意义对应性。比较的替换说法可以是“对照”“匹配”或“映射”。

说明,指学习者能够建构或运用因果模式。这一模式可以从正规的理论中推演,也可以依据经验或研究得出。一个完整的说明包括阐明某一系统中的主要部分是什么,它们之间如何发生变化等。

3. 应用。

应用,是指运用不同的程序去完成操练或解决问题。完成操练是指这样一种任务,学习者已知如何运用适当的程序,已经有了一套实际去做的套路;解决问题是指这样一种任务,即学习者最初不知道如何运用适当的程序,因而必须找到一种程序去解决问题。所以,应用与两个认知过程有关。一个是“执行”,它涉及的任务是一项操练;另一个是“实施”,它涉及的任务是一个问题。

执行,此时学习者面对的是一个熟悉的任务,所做的是执行某一程序。熟悉的情境为学习者提供了恰当的线索去选择程序,因此,执行更多的是与运用技能与算法相联系的。

实施,学习者选择和运用程序以完成一个不熟悉的任务。因为要求

作出选择,所以学习者必须理解问题的类型及适用程序的范围。实施常常与其他认知过程(如理解和创造)一起综合使用。实施的替换说法是“使用”。

4. 分析。

分析,是指将材料分解为其组成部分并且确定这些部分是如何相互关联的。这一过程包括了区分、组织和归属。虽然有时候也将分析作为独立的目标,但是人们往往更倾向于将它看成是对理解的扩展,或者是评价与创造的前奏。

区分,是指学习者能够按照其恰当性或重要性来辨析(识别是辨识)各个部分。区分同比较之间是有所不同的。区分要求在整体的框架下看待部分,例如苹果和橘子被放在“水果”这一更大的认知结构中加以区分时,颜色和形状都是无关特征,只有“果核”是相关特征。比较则要求关注苹果的所有三个特征。区分的替换说法可以是“辨别”“选择”“区别”或“聚焦”。

组织,是指确定事物和情境的要求,并识别其如何共同形成一个一致的结构。在进行组织时,学习者要努力构建信息之间系统一致的联系。组织常常与区分一起进行。也就是说,先要确定相关的或重要的因素,然后再考虑要素适配的总体结构。组织的替换说法可以是“形成结构”“整合内容”“寻求一致”“明确要义”或“语义分析”。

归属,是指学习者能够确定沟通对象的观点、价值和意图等。归属属于“解构”的过程,其间学习者要确定作者的意图。如果要作出“解释”,学习者只要去理解材料的意义就可以了,但“归属”则要求超越基本理解去推断材料的意图或观点。归属的替换说法是“解构”。

5. 评价。

评价,是指依据准则和标准来作出判断。评价包括核查(有关内在一致性的判断)和评判(基于外部准则所作的判断)。尤其要指出的是,并非所有的判断都是评价。实际上,许多认知过程都要求具有某种形式的判断,因为只有明确运用某种标准而作出的判断,才属于评价。评价包括核查和评判。

核查,指对某一操作或产品检查其内在是否一致。例如,结论是否根据前提得出、数据是否支持假设、呈现的材料是否互相矛盾等。核查的替