

基于学科核心素养的教学课例研究丛书

基于学科核心素养的 历史教学课例研究

编著 薛伟强

HISTORY



华东师范大学出版社

基于学科核心素养的 历史教学课例研究

编著 薛伟强

贵州师范学院内部使用

图书在版编目(CIP)数据

基于学科核心素养的历史教学课例研究/薛伟强编著. —
上海:华东师范大学出版社,2019
(基于学科核心素养的教学课例研究)
ISBN 978-7-5675-9538-5

I. ①基… II. ①薛… 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(2019)第 183912 号

基于学科核心素养的历史教学课例研究

编 著 薛伟强
策划编辑 李文革
责任编辑 曹祖红 陆奕彤
责任校对 张佳妮
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海景条印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 20.75
字 数 336 千字
版 次 2019 年 12 月第 1 版
印 次 2019 年 12 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-9538-5
定 价 52.00 元

出版人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

前言

教师专业能力的提升虽然有赖于自身长期的教育教学实践和反思,但也离不开对同伴、同行,尤其是相关领域名师的学习和借鉴。课例是教师研究课堂、改进教学、促进专业发展的最佳载体之一。课例研究是教师以教学实践为基础,通过对一节课的全程描述或其中若干教学事件的描述,使之成为个人反思的对象,理论研究的素材或他人学习的范例。作为培养“研究型”教师的有效路径,课例研究着力于解决具体科目的教学难题,同时致力于发展学科教学知识。

在核心素养背景下,中学历史教学的样貌必然发生重大变化。目前,与历史学科核心素养接轨的初中历史课程标准正在修订中。如何在日常历史教学中培养学生的核心素养,如何让核心素养在初中历史教学中落地生根,这是广大初中历史教师关注的重点和难点。我们于2017年着手,组织苏鲁一线初中历史名师编写课例研究,历经两年时间终于编写完成,期望这些课例研究能在全中国起到引领作用。

除九年级外,本书的课例皆使用教育部统编人教版初中历史教材,覆盖了初中所有的年级,内容包含中国古代史、中国近现代史和世界近现代史,绝大部分是常规新授课,也有活动探究课。课例中涉及的学校类型多样,既有城市学校,也有乡村学校,既有重点中学,也有普通中学,但以普通中学为主。

在核心素养时代,我们必须更新自己的教学理念。本书由来自江苏、山东的11位一线中青年名师编写而成,其中包含3位特级教师。本书倡导真实的家常课,反对形式化的表演课;倡导真实的课例研究,反对形式主义的评课。课堂教学永远不会完美无缺,总会有遗憾。本书力争求真求实,多元评价,深度反思,超前引领。

“课例解析”的四个部分都经过专家精心设计,统一规范,严格要求,并能提供课堂录像、调查资料、研讨记录等足够的原始材料加以佐证。期望让读者既看到这些课例

的优点,也认识其中的不足,从而在今后的教学中举一反三,以体现本书的管用、有效。因此,课例解析部分同样精彩。

“学生反响”——教师教得如何,学生应该最有发言权,但他们的权利往往被忽视。本书统一提供学生课后评价的总体框架,要求教师在授课后现场进行客观真实的调查访谈,然后根据搜集的信息进行总结分析。相信很多老师能看到其中的亮点,甚至受到强烈的冲击。

“同伴声音”——重在研究分析,而非评价。可以有多个同伴声音,但要求是全程听课的同伴,结合具体的教学内容,凸显不同的声音和视角,有理有据,切忌空谈,切勿只有一片掌声。

“教师反思”——依据课标和学情,结合学生和同伴的反应,突出问题困惑与解决策略,展现备课、磨课的真实历程,遗憾之处。包含但不限于以下方面:学情分析是否科学精准,目标设计是否合理,教学资源的搜集开发是否完备,策略的运用调整、课堂的调控、生成的处理是否恰当,教学目标是否达成,教学效果是否达到课标要求,学生有哪些收获(知识、能力、情感态度、价值观、核心素养)等。

“专家点评”——专家一般要求为大市教研员或特级、正高级教师或大学教授。结合学科核心素养,突出高度、深度。

通过文字实录及课例分析,形成“文字+解析”的课例系统。我们期望既提高本书实用性,也有利于一线教师进行深入的课例研究,以促进专业发展。

课例研究的关键不在“课例”,而在“研究”。研究“课例”不在形式,“研究”的要点也不在形式。课例研究的主旨并非找到一个完美的教学设计,因为教学情境永远充满复杂的不确定性。课例研究并非降低教师的理论要求,恰恰相反,没有丰厚的理论支撑,课例研究只能限于经验层面的低水平重复,难以获得深入的发展。因此,本书的开篇即课例研究、核心素养与初中历史教学的理论阐述,如果读者们认真阅读后再进行深入的课例研究,相信会有更多的收获。

历史教学不能单纯从教什么、如何教的角度出发,首先应该探究的是——学生是如何学习历史的。学生对任何历史事件的想法都不是白纸一张,有自己的原始知识或前概念,所以了解学生的想法是极其重要的工作。如果你能了解他们面对时空、证据、因果、变迁、延续、神入等概念时,有哪些困惑,存在哪些共同性的误解,然后针对这些

问题做好准备,你的课堂会更成功。

其实,在核心素养提出之前,大多数老师都会在教学中渗透唯物史观、时空观念、家国情怀。这说明,历史学科核心素养并非遥不可及的天外奥秘,只要我们遵循教育规律,凸显中学历史学科特质,在日常教学中便可以逐步培育学生的核心素养。因此,本书课例中的教学设计和教学实施并没有太多明显的核心素养的标签。

学科核心素养可以单独界定,但很难单独培育。对教学实践而言,每一个重大史实都自然地包含唯物史观、时空观念、史料证据、历史解释、家国情怀等多种核心素养。学科核心素养的培育须融会贯通、多维一体。

如何培育学生的历史核心素养,这必将是一个长期而艰巨的挑战。教师首先要持续提升自身的核心素养,教学设计时精准分析学生情况,教学实施中创新教学模式方法、全力彰显学科特质,学习评价中着力进行多元评价,由此逐渐形成一个教授、学习和评价契合一致的核心素养培育系统。关于此,我们在总结篇有详细的论述。

本书由江苏师范大学教师教育学院统一策划组织,薛伟强副教授主持编写。理论篇与总结篇由薛伟强撰写,参与实践篇课例开发编制的一线教师有:山东省济宁市教育科学研究院邓继民、山东省青岛第四十四中学生鹏、青岛市第五十中学方元、江苏省徐州市新沂十中闫刚、淮安市开明中学赵俊、淮安市开明中学胡秀丰、无锡市天一实验学校罗红伟、无锡市凤翔实验学校代彦武、常州市市北实验初级中学徐波、苏州工业园区星港学校张巍然、连云港市海头初级中学王艳雨。同时感谢参与课例点评的各位专家,以及为本书出版付出辛劳的编辑。

薛伟强

2019年4月

目录

理论篇

- 第1章 课例研究与教师专业发展 / 3
- 第2章 核心素养与初中历史教学 / 17

实践篇

- 第3章 中国古代史教学名师课例 / 37
 - 课例1 汉武帝巩固大一统王朝 / 37
 - 课例2 三国鼎立 / 54
 - 课例3 北魏政治和北方民族大交融 / 76
 - 课例4 活动课:让我们共同来感受历史 / 92
 - 课例5 隋朝的统一和灭亡 / 108
 - 课例6 宋代经济的发展 / 125
 - 课例7 明朝的对外关系 / 143
- 第4章 中国近代史教学名师课例 / 158
 - 课例8 中国工农红军长征 / 158
 - 课例9 从九一八事变到西安事变 / 178

课例 10 正面战场的抗战 / 200

课例 11 香港和澳门的回归 / 220

课例 12 海峡两岸的交往 / 238

第 5 章 世界史教学名师课例 / 253

课例 13 血腥的资本积累 / 253

课例 14 马克思主义的诞生 / 271

课例 15 动荡的中东地区 / 284

总结篇

第 6 章 基于核心素养的初中历史教学 / 307

理 论 篇

贵州师范学院内部使用

第1章 课例研究与教师专业发展

一、课例研究的内涵

顾泠沅教授指出,教师职业的对象与建筑师、工程师、律师一样,也是人造物,并且都是实践性很强的领域,基于案例的学习具有特别重要的意义。因此,教师的专业发展需要:(1)以例识理。“例”也就是可靠的、能使用的实践课例,举个例子教师就明白了,不举例子他们则不容易明白。(2)行而知之。教师的研究往往是基于案例的研究,是以案例为载体的行动与反思,得出的道理是在做过之后悟出来的。仅仅有案例分析不够,接受了的东西也未必会用,还需在反复活动中做行为自省与调整跟进才能见效。

课例是教师研究课堂、改进教学、促进专业发展的最佳载体之一。课例是一个实际的、完整的课堂教学案例,即课堂教学实录或课堂教学纪实,它是真实记录教师课堂教学全过程的文本或视频。观摩一堂优秀教师的课后有所感触,认为这节课较好地体现了某一种教育教学思想,有总结推广的价值,或者自己上了一堂课,对教学改革有了切身的体会,想总结交流一下,于是根据录音、录像或者记录稿,把这堂课的教学过程、方法措施等加以整理写出来,最后加上评析说明,就形成了一篇课堂教学的纪实性文章,即课例。

课例研究,是指围绕一堂课的教学,在课前、课中、课后所进行的种种活动,包括研究人员、上课人员与他的同伴和学生之间的沟通、交流、对话、讨论。课例研究以教师的教学实践为基础,通过对一节课的全程描述或其中若干件教学事件的描述,形成个

人反思的对象、理论研究的素材、他人学习的范例。

对于学校来说,课例研究就是同伴互助式的校本教研活动,是运用观察、记录、分析、反思等手段,通过选题、选课、设计、实施与记录、课后讨论、撰写课例研究报告的过程,对课堂教学进行研究的活动。

从国际上来看,一般认为日本的课例研究走在世界前列。早在 20 世纪 80 年代早期,由于日本战后经济发展取得巨大成就,全世界都开始关注日本教育。在这种跨文化的比较教育研究中,“课例研究”被作为日本特色介绍到美国。1999 年,“课例研究”经芝加哥大学斯迪格勒(James W. Stigler)和黑巴特(James H. Jebart)于《教学差距:来自世界各地关于课堂教学改进的最佳观点》(*Teaching Gap: Best Ideas from the world's Teachers for Improving Education in the Classroom*)一书中介绍之后,引起美国人的浓厚兴趣,并迅速在美国及新加坡、伊朗、澳大利亚、中国香港等多个国家和地区获得大力推广,被认为是“改变 21 世纪教师专业发展的强有力途径”。

在日本以外,其他国家和地区也有类似的教师研究形式,例如:美国的“工作坊研究”(workshop study)(Rearden, Taylor, & Hopkins, 2005)、德国的“教学艺术”(lehrkunst/art of teaching)(Berg & Grammes, 2006)、中国香港的“学习研究”(learning study)(Pang & Marton, 2003; Lo, 2006)等等。2006 年,课例研究有了自己的国际组织“世界课例研究协会”(World Association of Lesson Study,简称 WALs)。2012 年,《国际课例研究与学习研究杂志》(*International Journal for Lesson and Learning Studies*)创刊,埃利奥特任首任主编。可以说,课例研究者已经获得了更大的发展平台,课例研究已经进入了一个新的发展阶段。在 WALs 的发展远景中,对课例研究这样描述:“课例研究作为一种专业学习的工具,已经在众多国家开始实践了。它帮助全世界的学校,发展成为学习共同体。”

日本的课例研究(也被译作“授业研究”,对应于英文的“lesson study”)是以课例为研究对象,旨在阐明课例的构造、功能及其形成条件,乃至揭示其间的规律性,确立起“课例的科学”的实证、实验的研究(钟启泉、方明生,1994)。课例由团队中的一位教师负责教学,其他人在这位教师教学的过程中进行详细记录,并在课后讨论所收集的材料,以此修订以后的教学设计。日本的课例研究在规模、主题来源、观课人员的组成等方面都有不同种类的设计。例如,根据观课人员的不同,可以将课例研究区分为校内

的课例研究、公开的课例研究、全国范围的课例研究等(Lewis, 2002),并且不同类型的课例研究在频率、主题、规模方面都可能有差异。

上海教育科学院顾泠沅教授最早在我国提出“课例研究”,并把它作为一种教师培训形式加以推广。2003年,在教育部要求积极推进校本教研制度建设和开展行动研究的背景下,课例研究成为一种重要的校本培训或教研形式,进入研究者的视野。从2004年到2009年,随着教研活动的开展,教师对具体课例的研究和对课例研究的思考逐渐展开,认识不断深入。自2010年《人民教育》发表《教师如何做课例研究》系列文章后,课例研究不断升温,并成为目前教师教育研究以及教育教学研究的热点,研究范围也从义务教育阶段的课程教学拓宽到中职、高职、大学的课程教学。因为对于教师来说,最根本的就是课堂教学实践,教师的成长和专业发展都需要实践性知识作为保障,而“实践知能是隐藏在教学实践过程之中的,难以通过他人的直接讲授或阅读形式化的理论著作而获得,因此只能在具体的实践中发展和完善”(顾泠沅,2017)。

二、课例研究的实质

“课例研究”的关键不在“课例”,而在“研究”,因此,研究的“课例”不在乎形式。它可以是已成的课,也可以是改善过程中的课。如果把它当作研究的样例的话,也可以是正在设计中的课。它可以是别人上的课,可以是自己上的课,也可以是与专家、同伴共同研制的课;可以是现场的课,可以是录像的课,也可以是课的文字实录。总之,它是一门关于具体科目、具体学习内容的“课”,可以是完整的一堂课,也可以是课中相对完整的片断,或课中牵涉整体的某些细节。

“研究”的要点不在形式。它可以是自我反思,可以是同伴研讨,也可以是专家点评;可以是口头的形式,也可以是书面的形式;可以是正式的形式,也可以是非正式的形式。“研究”的要点也不在研究者的社会身份。研究者可以是教师本人,可以是另外的教师、教研员,也可以是专业研究者;可以是个人研究,也可以是合作研究;可以是教师同伴合作,也可以是专家参与或引领。

“课例研究”的关键是研究的问题和所用的研究方法。在中国长期被诟病的学校“教研活动”,与其说是诟病它的形式,不如说是诟病它的实质。做课例研究首先须有

真问题。我们在评课的时候,说这节课有毛病,但这个毛病并不是我们直接要研究的问题。“出现这种毛病,是什么原因?”这才是我们要研究的问题。学生提不出问题或乱提问题,这是毛病;学生为什么在学习这个内容时,提不出问题或乱提问题,这才是要研究的问题。说这堂课上得很好,有很多优点,这是评价而不是研究。一堂课不会无缘无故地好,它的好一定有道理,弄明白这个道理,分析它好的原因,这才是研究。

其次须有好“方法”,科学的方法是保证研究成效的前提。它可以是质性研究,也可以是量化研究,或者兼而有之,但不能仅凭感觉。在教学设计时,用这个材料或换一个材料,组织学生这么学习或换一种方法学习,这还不是研究。为什么要换?换了之后教学效果可能要好些,是什么道理?如果只是瞬间的感觉,或只是利用已成的教学经验,说明这位老师具有才能。对这位老师来说,他不是在做研究,而只是在教学,他有较高质量的学科教学知识,也有丰富的实践性知识。如果另一个人去分析这节课,通过种种办法,查明这位老师原来是这么想的,而这么想之所以正确,是因为这个或那个道理,这才是研究。譬如,想知道学生的学习效果如何,单凭一两位老师或几位学生的看法,很难有客观的结论,只有对全班进行调查研究、测验,才能得到比较全面客观的结果。

研究是价值负载的。研究如何救人,是一个好课题;研究如何激发爱心做慈善,是个好问题;反之则通常不被认可。方法也有伦理的原则。许多对“教研活动”的责难,其实是对偏离了正道的教学、课程、教育的责难,但以“应试”为主心骨的“非人”的教育、课程、教学,与“教研活动”这一方式没有因果关系。即便是后来受到否定的发端于20世纪50年代的“红领巾教学法”,从“课例研究”的角度,仍不失为一个研究范例。

教学的问题很具体,始终处于特定的情境中,涉及特定的科目、特定的学生。从大的方面讲,“课例研究”无非研究两个问题:第一,教学内容。特定的学生学习特定的题材,应该教什么或学什么?第二,教学策略,包括教学环境和资源。学习特定的内容,应该怎么教,或如何组织学生学习。教学策略的问题,其实就是教学内容如何展开的问题,两者的关联也就是学科教学知识。“课例研究”之所以有效、可贵,就是因为它能够激活、提炼、改善、发展教师的学科教学知识,这也就是教师为什么要成为研究者的原因。“课例研究”是着力于解决具体科目教学难题的活动,同时也是发展学科教学

知识的活动。它在改善教学的同时,发展教师的学科教学知识,通过教师学科教学知识的发展促进教学的改善。

事实上,“课”的研究可以采用多种方法,关键是方法与问题的匹配,方法的有效性,以及研究方法的规范。日本的“授业研究”之所以产生重大国际影响而广被移植,原因之一是它形成了在课堂中研究“教学方法问题”的有效而严谨的方法系统。与“授业研究”“课堂学习研究”相比较,我国的“教研活动”,包括专家参与的“课例研究”,需要强化方法的意识,需要从实践中提炼、描述具体的研究方法,并对研究方法加以审视和规范(王荣生、高晶,2012)。

三、课例研究的价值

“教师真正的专业成长不在于职前培训,也不在于脱产学习,教师能力的显著提高是在其任职学习的教育教学实践中进行的。”(孟学英,2004)课例研究聚焦于“原汁原味”的课堂,始终围绕教师“怎么教”和学生“怎么学”的教学实践进行,能帮助教师发现课堂中潜在的、真实的问题。在课例研究中,通过共同研讨学习,反复修改教学思路和方法,切实解决教学中的实际问题,能逐渐缩小课程发展与教师实践之间的差距。

(一) 激发教师的研究兴趣,为培养“研究型”教师打开道路

“文化关怀是校本教研的血脉,思想引领是校本教研的灵魂。”学校的文化建设首先就要引导教师读书,使读书成为教师的一种生活习惯。想让学生读书,首先教师就要读书。课例研究的过程中,教师经常遇到研究的困惑,感受到教育理论的不足。比如在以往评课的时候,很多老师只是说哪里好,哪里不好,而现在评课或提出意见的时候都要老师说出为什么这样做,有什么改进的具体办法,理论支持是什么。想让学生学好,教师首先要了解学生。课例研究的出发点就是要关注学生在课堂中的表现,帮助教师全面了解学生,关注“学生怎样学”,研究讨论“教师应该怎么教”。如果把“人的问题”弄明白了,所有的教育研究就都有了前提和方向;如果“人的问题”没弄明白,所有的教育研究就丢失了自己的前提或迷失了自己的方向(刘良华,2006)。诸如此类的问题都迫使教师主动寻求答案和解决问题的办法,读书成为了教师重要的选择。

课例研究的过程,也是教师从被动参与者逐渐转变为主动参与者的过程,读书就

是教师主动参与教育教学研究的最重要的体现。教师的学习更多是实践化的、情境化的,有时是悟性的知识,而课例研究为教师学习创造了理论与实践碰撞的空间,也充分体现了中国传统的“知行合一”的精髓。课例研究是一种教师擅长的、基于实践性情境的反思性研究。通过成功的课例研究活动,学校每学期能解决一些问题,培养一些教师,带动教研组发展,教师们逐渐养成教学中研究,研究中教学的良好工作习惯,这将带动整个课堂教学的改变。

(二) 有助于教师理论联系实际,成为真正的研究者

进行课例研究,理论学习是必不可少的。在教育理论指导下进行课例研究,有助于教师对教学中的感悟进行归纳分析和理性思考。但理念只有在行为中体现出来,才能被真正地认识和接受,也就是说,理念的转变只能通过行为的变化才能体现出来。新课程改革以来,教师接触了大量最新的教育理念,如以学生为本、双主体教学理论、自主探究式教学、核心素养等,但大部分教师依然没能摆脱以往的教学模式和教学行为习惯。通过课例研究,教师结合教育理念在实践中进行深刻的反思,并有意识地去尝试改变教学方法,在反思中尝试,尝试中理解,理解中深化,最终实现教师教学行为的转变。

课例研究比科研课题研究容易些,教师从课例研究做起,将更容易跨入教育科研的大门。通过与专家、同事的交流和讨论,分享亲自参与、亲身得来的体验和研究成果,教师能逐步成长为真正的研究者。

(三) 促进教师深入研究教材教学,增强专业能力

课例研究要求教师在分析教材时,能寻找其中隐藏的教育价值;在制定目标时会考虑学生的实际水平和发展需要,做到明确具体可行;在设计过程时更是紧紧围绕目标和学生的兴趣特点。课例研究要求教师深入了解教材的知识,发现自己知识上的不足和学习新知识的重要性,及时应对教学过程中遇到的关于教材问题、教学内容问题和教学策略问题的挑战。教师一起讨论教学细节,思考如何教学,思考采用哪种教学策略来引导学生学习,他们会发现自己在对这个过程中对这部分的内容也会有更深入的理解,从而学到更多实实在在的东西。在此过程中,教师的专业能力会逐步增强。

(四) 促进教师合作学习,共同提高教学能力

通过团体运作的方式改进教学,可使教师在分析课堂教学的过程中相互启发,从

而进一步学会教学(E. Beauchanlp, 2001)。教师的发展离不开团结、奋进、互助的环境,每个人都有自己的智慧与特长,汇集起来的力量是不可估测的。课例研究能提供供给教师相互评论、反馈教学的平台,能提供供给教师将他人和自己的教学设计、教学行为进行对比的机会,让他们通过不断的反思找出存在的差距,了解自己教学过程中存在的不足,从而从失败中寻找原因,从成功里分享快乐。课例研究使教师改善教学方法,提高教学质量,提升教学的实践智慧,使教师集体在专业发展的道路上不断前行。

课例研究的开展使得传统的教研形式得到了改进,更加完善。以往教研形式更注重的是结果,而现在更注重的是过程,同时也关注了研究结果的后期延伸,放大了活动的影响力和作用,使教师在参与课例研究的过程中得到全面的发展,在相互学习、相互鼓励、相互支持中成长。

四、课例研究的模式

课例研究的实施没有统一的要求,各国实施课例研究的过程不尽相同,具体的实践模式也是灵活多样的。

日本课例研究的实施过程为“合作设计研究课——关注实施中的研究课——讨论研究课——重新设计课(选择性的)——教授经过重新设计的课(选择性的)——交流按重新设计的课进行教学的反思”。具体而言就是:教师们聚集在一起,共同讨论,设计教案;选择一位教师上课,其他教师作为观察者进入课堂,将设计好的教案作为关注对象;课后交流课堂上所观察到的问题,并提出改进的建议;部分教师继续对研究课进行修改,设计出一个新的教案(选择性的);另一位教师或教授重新设计一堂课,同事再次观摩(选择性的);教师们再次集中到一起,对教学过程中出现的问题进行讨论。

中国、美国以及其他国家和地区的教师都是参照日本课例研究的实施过程,结合本国实际情况来进行。美国课例研究的实施过程与日本基本相似。顾泠沅先生结合新课改的实际,在开展教师的“行动教育”时,将其模式简化为“一个课例,三次讨论”。概括起来,其课例研究的实施步骤为:问题——设计——实践——反思——总结。为