



# 历史教学与思维创新

LISHI JIAOXUE YU SIWEI CHUANGXIN

孙智勇 黄妙茜 钟素芬 ◎编著

吉林文史出版社

# 历史教学与思维创新

孙智勇 黄妙茜 钟素芬◎编著

贵州师范学院内部使用

吉林文史出版社

## 图书在版编目 (CIP) 数据

历史教学与思维创新 / 孙智勇, 黄妙茜, 钟素芬编  
著. -- 长春 : 吉林文史出版社, 2019.8  
ISBN 978-7-5472-6537-6

I. ①历… II. ①孙… ②黄… ③钟… 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 177080 号

书 名 历史教学与思维创新  
作 者 孙智勇 黄妙茜 钟素芬  
责任编辑 张雪霜  
封面设计 徐芳芳  
出版发行 吉林文史出版社有限责任公司  
地 址 长春市福祉大路5788号  
网 址 www.jlws.com.cn  
印 刷 定州启航印刷有限公司  
开 本 787mm×1092mm 16开  
印 张 6.75  
字 数 151千  
版 次 2019年8月第1版 2019年8月第1次印刷  
定 价 45.00元  
书 号 ISBN 978-7-5472-6537-6

贵州师范学院内部使用

## 前 言

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20世纪60年代以来迅猛发展。美国20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20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。

培养教育专业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,恰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。《历史教学与思维创新》的编写,一方面是希望能够较全面地反映十多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,让学生在在学习中有所参考。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。

# 目 录

第一章 历史教学导论 .....	1
第一节 历史教学论的学科含义 .....	1
第二节 历史教育观念的跨世纪转变 .....	9
第二章 历史课堂教学设计 .....	15
第一节 历史教学设计概述 .....	15
第二节 历史教学设计的基本要素与流程 .....	18
第三节 历史教学设计的内容 .....	20
第三章 历史课堂教学备课 .....	23
第一节 备课的意义、原则和要求 .....	23
第二节 备课的过程与方法 .....	26
第三节 教学计划的类型、要求与基本格式 .....	31
第四节 教案的作用、要求和编写格式 .....	34
第四章 历史课堂教学导入 .....	36
第一节 导入技能概述 .....	36
第二节 导入技能的类型 .....	39
第三节 导入技能 .....	42
第五章 历史课堂教学讲解 .....	44
第一节 讲解技能 .....	44
第二节 讲解技能的类型及技巧 .....	47

第三节	讲解技能的运用	51
<b>第六章</b>	<b>历史课堂教学提问与训练</b>	<b>57</b>
第一节	提问技能	57
第二节	历史课堂教学提问的类型	59
第三节	历史课堂提问设计要求	62
第四节	课堂教学中的提问技能	65
<b>第七章</b>	<b>历史课堂教学结束技能</b>	<b>67</b>
第一节	结束技能	67
第二节	结束技能的类型和应用原则	69
第三节	课堂教学结束技能	73
<b>第八章</b>	<b>历史课堂教学组织</b>	<b>76</b>
第一节	课堂教学组织技能概述	76
第二节	课堂教学组织技能的类型	78
第三节	教学中的课堂组织技能训练	81
<b>第九章</b>	<b>现代化教学技术在历史教学中的运用</b>	<b>89</b>
第一节	多媒体在历史教学中的应用	89
第二节	互联网在历史教学中的应用	91
第三节	历史网络教学资源的获取	93
	<b>参考文献</b>	<b>101</b>



# 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 历史教学论的学科含义

### 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,而是有着密切的联系,谈及历史教学论就必须涉及这些理论研究的相关问题。

#### (一)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。

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。

## (二) 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新局面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。一端是以教学方法、技术、策略为研究对象,另一端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。

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”。就在教学论酝酿独立成型期的1991年<sup>①</sup>,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》。吴也显认为:“教学论既是一门理论科学,又是一门应用科学<sup>②</sup>,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。”李秉德指出:“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<sup>③</sup>,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。”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。

### (三) 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

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。

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组成部分——教学内容来看待。据我国已故的课程论专家陈侠考证,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”为题。其一是列德涅夫的《普通中等教育内容的结构问题》,其二是克拉也夫斯基的《普通中等教育内容的理论基础》。我国学者长期受苏联教育理论的影响<sup>①</sup>,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20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。

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。

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含义。

#### 1. 教学活动的含义

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。纵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”的认识也在不断深化之中。

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的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

<sup>①</sup> 陈侠:《课程论》,人民教育出版社1989年版,第8页。

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”与“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,教师教的是什麼,学生学的是什麼呢?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。

什么是历史课程呢?有人将课程的定义直接引申到对历史课程的理解之中,认为“历史课程”是指历史学科和历史教学活动的总和,包括历史教学计划、历史教材、历史教学活动等。根据这一认识,我们所看到的只是历史学科知识体系的物质性教学文本,实际上并不是历史课程的全貌。

首先,该定义将课程与学科等同,混淆了历史课程结构与历史学科知识体系的认识。历史课程涵盖了历史教学的所有内容,其中基础的部分确实是历史知识。没有“历史味”就不是历史课,我们对此表示认同。但“历史味”应该是什么?则是所有历史教师都应该深思的问题。历史课程以历史学界公认的基本概念、基本原理、基本史实和基本方法作为学生学习的基础,这是两者之间的联结点。值得注意的是,历史课程选择的历史知识是最基本的,正如高中历史课程标准所指出的:历史课程“在内容选择上,应坚持基础性、时代性,应密切与现实生活和社会发展相联系,关注学生生活,关注学生全面发展”。显然,历史课程的实施不

仅是让学生学会历史<sup>①</sup>,还需要引导学生学会从历史的角度去认识人与人、人与社会、人与自然的关系,并学会从历史中汲取智慧,提高人文素养。可见,历史课程不仅有历史的,也应有与时代、现实和学生经验相关联的非历史的成分。

其次,该定义将课程与教学计划、教材直接挂钩,实际上将历史课程视为固化的教学系统流程,将教师、学生、教学环境、课程资源等众多的因素从历史课程中生生剥离。在历史课程的实施中,教科书只是历史课程中的重要资源,但不是唯一资源。历史教学除了要看到教学计划和教材的作用外,还应倡导师生的互动、教学环境的创设、课程资源的开发与利用。尤为重要的是,还应关注学生的学习。历史课程虽然表现为课程标准的文本形式,但它是要予以贯彻实施的,并不是一个僵化的文本,而且必须通过师生的教学活动展现其灵动性。

我们认为,历史学并不等同于历史课程。它们两者间存在着必然的联系,然而两者分别是两个不同的系统。历史学的系统中包括了三个基本部分:一是历史的本相,这是历史学研究一直在努力追求的真理;也包括了前人留下来的各种史料和历史遗存,这是探求历史本相的证据。二是目前人们认知的相对真理,某些公认的历史定论、既定的历史概念和归纳的历史发展规律。三是历史的假说和相关推论,包括了在研究中运用的各种理论方法。这三个部分都以历史教学内容的形态纳入历史课程的系统内,但不是整体的,而是被有选择地纳入。在历史课程系统内,包括了被课程专家精选的史学知识,还包括了学习方法、课程资源以及培养公民基本素质的各种养分。课程是一个提供学校开展教育的专门系统,历史课程是其中的一个子系统。历史课程以课程标准的文本形式为教学计划的编制、历史教科书的编写、历史教学活动的开展和学生的培养提供了一个基本的依据。我们不应把历史课程与历史学、历史教材等同。

### 3. 历史课程的主体

现行的初高中历史课程,均属于国家课程。作为国家课程之一的历史课程,可从课程的审定、课程的实施、课程的学习三个方面来认识其主体。

第一,历史课程审定的主体是国家。在当今世界上,政府颁布的课程标准体现了国家的教育主权。课程标准对具体学科课程的总体设计、课程性质、课程目标与基本内容做了统一的规范性要求。在我国,教育部制定基础教育课程发展总体规划,确定国家课程门类和课时,组织专家团队制定历史课程标准,宏观指导基础教育领域的历史课程实施。专家编制的历史课程标准草案,均应提交国家有关机构进行审议。显然,国家是历史课程审定的主体,但课程则需要一线教师予以实施。历史课程的审定是国家对课程的刚性要求,在具体实施中则有向弹性发展的趋向。正如一些专家所指出:“政府下达的课程要求弹性日益增大,以使学校能够充分考虑地方的情况和需要,作出更多决策,用最好的方式实施课程政策。”显然,课程实施的弹性,是为了达成有效教学的目标。

<sup>①</sup> 中华人民共和国教育部制定:《普通高中历史课程标准(实验)》,人民教育出版社2003年版,第2页。

第二,历史课程实施的主体是教师。从历史课程实施的角度看,历史教师的主体地位是不容置疑的。国家课程以课程标准为基本文本,其具体实施者是广大一线教师。近年来,当人们将视角局限于教学活动中时,很难对历史教学的主体作出恰当的界定。有人认为,教师是教学的主导,而学生是学习的主体;也有人断定,教学的主体就是学生;也有人提出折中的观点,教师是教的主体,而学生是学的主体。看法的不一致,致使一线教师在课程改革中的主体意识难以确立。当我们置换一下视角,将目光转到历史课程上来,就会理解教师在课程实施中的主体地位。这一认识的确立,既有助于历史教师确立主体意识,也有助于历史教师确立课程意识。在当今世界上,教师对于“课程实施的‘忠实取向’正在被‘相互适应取向’与‘课程创新取向’所超越”。这充分表明了教师在课程实施中主体地位的提升。

第三,历史课程学习的主体是学生。虽然,历史知识大都体现为间接性的知识,在历史教学中教师的讲授很重要,但学生在历史学习中应该具有主体的地位,不能一味充当被“间接经验”灌输的对象。实际上,学生的智力水平并非人人一致。从天生智能的角度看,每位学生均有不同的智能优势区域;从思维的特性看,每位学生都有不同的个性表现。同时,学生在历史学习前并非处于一无所知的状态,学生对历史的认知也会受到各种非智力因素的牵动,学生在历史学习中有自身元认知提升的过程。上述这些方面,都表明了学生这一学习主体不是铁板一块,其多样化的表现是历史教师在实施历史课程时应该认识到的。

我们应该看到,课程是一个动态发展的系统。第一,课程的内涵会随着时代要求的变化而发生改变。英美两国的历史课程标准颁布后,都在数年间再度修订。在我国,历史课程标准也在重新制定之中。第二,课程的外延会随着时代的要求不断扩展。关于这点,集中表现在国家、地方、学校三级课程的产生上。1999年,中共中央、国务院《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》就提出,为了改变课程管理过于集中的状况,我国实行三级课程管理体制,以增强课程对地方、学校及学生的适应性。三级课程的出现,体现了国家教育权的分立与下移,也体现了课程制定中的统一性与多样性相结合的原则。在三级课程体制下,最终的教育权仍由国家把握。各级教育行政部门应根据国家对课程的总体设置,规划符合不同地区需要的课程实施方案(包括地方课程的开发与选用),并报教育部备案。学校在执行国家课程和地方课程的同时,可开发或选用适合本校特点的课程。不论课程如何发展,课程实施的主体和课程学习的主体是不变的。而且,不论哪类课程出现,都以教与学的有效性为宗旨,只不过“有效”的视角和立足点在不同的时代有不同的看法而已。

## 二、历史教学论发展的趋向

肇始于第二次世界大战后期的新技术革命,对人类的生产、文化乃至社会生活等各个方面都产生了深刻的影响,并预示着人类发展新时代的到来。1996年,联合国经济合作与发展组织(OECD)在其发表的《科学、技术和产业展望》报告中,正式使用了“知识经济”这一概念,此后,“知识经济”便成为人们耳熟能详的词语。

在知识经济时代,劳动者的素质和结构将发生重大的变化,知识劳动者将取代传统的产业工人。所谓知识劳动者,主要是指从事知识与信息收集、处理、加工和传递工作的劳动者。此外,在知识经济时代,科学技术的不断更新,将改变“文盲”这一概念的传统内涵,“文盲”一词将不再单纯指没有文化、没有知识的人,而是指不能继续学习、不能更新自己的知识和技能的人,正是在这个意义上,有人也把知识经济称为“学习经济”。

自20世纪逐步形成的当代教学论,是基于上述时代背景发展起来的。从总体上看,当代教学论大致有五个发展特征:第一,注意研究课程与教材的改革,以促进教学内容现代化,掌握教材更新的规律,以适应科学技术高速度发展的要求。第二,强调在教学中发展学生的智力,培养学生的科学态度和创造性思维能力,使学生对未来工作具有更大的适应性。第三,加强教学技术现代化的研究,实现视听教学技术的广泛应用,使教学方法迈进新的阶段。第四,重视自学能力和操作能力的培养,要求在教学中引导学生学会学习并掌握科学的方法,把用脑与用手结合起来,为终生的学习与工作奠定基础。第五,探究对超常儿童的早期发展与早期培养,为造就高级科技人员创造条件。

当代教学的上述发展特征的第五点,“对超常儿童的早期培养”,在基础教育领域并不具有普遍意义。因为基础教育应关注每位学生的发展,偏重于研究超常学生培养的特例,不论成功与否,都不会从整体上提升教育的质量。故除了该点之外,其余各点对我国课改以来历史教学论的发展影响较大。比如,通过历史课程与教科书的改革,促进历史教学内容的革新;强调在历史教学中培养学生求真求实的科学态度和历史思维能力;注重在历史教学中引导学生掌握学习方法,学会学习等。

近年来,学界对上述某些方面进行了反思,产生了一些不同的认识。例如,对于上述第三点,“加强教学技术现代化的研究”,人们认为这已经不能代表历史教学的发展方向。教学技术的现代化,历史教学的一些新教学方法,但现代教学技术在教学中毕竟起着辅助作用,即使引发新的教学方法,也不一定对有效教学起决定性的作用。单纯强调教学技术现代化,难免会陷入“只见物,不见人”的误区。此外,即使从物的角度看,一些传统的历史教具仍在教学中有不可替代的作用。比如,具体的历史文物,能直接反映出质感、状貌,这是多维图像所无法做到的。还有历史遗址,学生到达现场观摩的感受,就不是看图片或影视的感觉所能相提并论的。

值得一提的是,有些论者对世界范围内课程改革的效果提出了质疑,其中的一些认识将可能对教育改革导向的转变产生影响。这些论者认为:“世界教育改革的教训揭示,课程改革很少有成功的,恰恰相反,在频繁的课程改革中,失落的是公立学校的教育质量和学校长期发展的动力;在捉摸不定的课程理念的话语中,迷茫的是教师的教育行为。”“21世纪以来的研究表明,学校教育质量的基础是教师专业发展,所以,教师作为‘学习者’的命题将教师的可持续发展推上了议事日程。”对于这一看法,我们并不完全认同。在英美等国,历史课程改革的确引发过激烈争论,但论辩使人们对历史教育功能的认识更清晰,使历史教学观念发

生了迅速的转变。在我国,课程改革所带来的各种理念,起初确实引发了一线教师诸多的困惑。但现实是,我国以往的历史教学内容陈旧且长期没有更新,教学方式一直是单纯讲授的一统天下,教科书是全国东西南北同一个版本,假如不进行课程改革,历史教学将难以改观。随着课程改革的推进,不少历史教师的教育行为已经找到了新的方向,并不是一直处于迷茫状态。其中,一大批历史教师脱颖而出,成长为专家型的教师。也因为有此基础,有这样的实践成果,我们才有可能将教师的专业发展作为今后教育改革的新的切入点。

今后,历史教学论的发展趋势究竟如何?我们认为可以从这么几方面来看:第一,知识经济时代的影响仍会继续推动历史教学论的发展;第二,在历史课程实施中,提升历史教学的有效性仍是一个核心课题,而“有效”的目标是学生的可持续发展,其立足点是教师的专业发展,对历史教师专业发展目标的研究是历史教学论新的增长点;第三,教师专业发展的外驱力是对教学的评价,对教师的评价将成为教育研究的重点。但这也是一个难点,其中需要解决的是“如何合理运用学业成绩与学习效果评估教师”的问题。

## 第二节 历史教育观念的跨世纪转变

历史教育观的转变是一整个系列认识的转变,包括了对“历史”认识的转变、对历史课程认识的转变、对历史教学认识的转变和对历史教科书认识的转变。这一系列认识的转变是从重新审视“历史”起步的。

### 一、对“历史”认识的转变

历史是什么?从广义的角度而言,历史指的是世界万物变动的过程,可分为自然史和人类社会史两大方面,而狭义的历史专门指人类发展史。假如从更狭窄的角度看,历史则必须以文字记录为基础,即文字出现之后的历史才算真正的历史,在此之前的历史均称为史前史。就近代以来的认识而言,“历史”二字包括了“史实”和“史学”两大方面。《大英百科全书》是这样解释的:“历史一词在使用中有两种完全不同的含义:第一,指构成人类往事的事件和行动;第二,指对此种往事的记述及其研究模式。前者是实际发生的事情,后者是对发生的事件进行的研究和描述。”这一解释,显然将历史看成描述性的学科。

自历史哲学发展起来后,人们对史学的认识逐步发生了变化。一开始,历史哲学仅仅关心如何改进历史研究的方法,认为被研究和记录的历史就是真实的历史。在唯物史观出现后,其基本观点对史学的认识产生了巨大的影响。唯物史观认为,历史事件是客观存在的,历史是历史学家主观对客观的历史事件的认识。由于人主观认识的局限性,对客观的历史事件的认识是有限的,主观的认识不能完全符合客观的历史,因此只有不断改进逐渐逼近,这一过程同自然科学的过程一致,这种历史学称为“历史科学”。显然,已经开始提及历史隐

含了史学研究主观解释的成分。历史哲学的发展,意味着历史学从单纯的历史记录阶段发展到对历史的解释和对历史规律的探求阶段。

基础教育中的历史课程,以狭义的视角来遴选历史知识,并将其列入历史课程内容标准。世界各国经历了20世纪初基础教育的“历史危机”后,有志于创造新历史学科的各国学者逐渐澄清了一些认识,纠正了原来的一些认识误区,对“历史”作了进一步的解读。在钟启泉、张华主编的《世界课程改革趋势研究》一书中,我们看到了这样的归纳:

“历史”认识的转变

旧观念	新观念
历史课程是对先已存在并且不可改变的事实的简明陈述	历史课程是以事实依据来构架知识,而这些知识的结构是可以改变的
历史课程是一门非解释性的描述性学科	历史课程不仅包括描述,而且包括解释
历史课程是一门依靠记忆进行学习的学科	历史课程是一门解释和解决问题的学科
历史课程是一部富者、列强和名人的编年史	历史课程是一门关于像你我一样普通人的学科
历史课程是对过去的一种记录	历史课程是对学生各自种族、文化和社会渊源的记录,并且也可看作他们自身经历的延伸
历史课程是与个人无关的学科	历史课程是与个人有关的学科
历史课程比数学课程容易	历史课程比数学课程难度高

上表所反映的“历史”新观念,对历史课程的设置、历史教科书的编写和历史教学活动的开展都产生了不容忽视的影响。

第一,由于历史是世界性的、大众性的,不仅是王者、强者的历史,每个人身边都有历史,因此,每位学生的生活经验都可以与历史进行接触,历史教学完全可以谈及市井小民和乡间琐事,历史课堂也可以涉及时事热点,而无须担心误闯新闻时政领域。目前,不少教师在历史教学情境设计上,就借用了时事热点和学生经验的成分;不少历史教科书甚至考题已把视角向社会史扩展。

第二,因为历史不仅是一门描述性的学科,也是一门解释性的学科,目前引入历史教学的概念、论点以及一些规律性的认识,主要是源于人们的主观阐述。虽然其中也包括一些列入史料的正史、档案、人物日记,但这些材料实际上都带有主观认识的因素。显然,历史教学中所出现的一些观点和结论,可以依据其他材料重新阐释。由此,历史课程的结构也不一定要按照叙述性的通史思路铺陈,完全可以做出不同的调整。同样,教师的历史教学设计也完全可以对课程结构和教科书结构进行重新整合。

第三,由于历史可以与全体学生的切身体验相衔接,并具有解释性的特点,同时历史是