


主编 ■ 於以传

# 中学历史单元教学 关键环节例说

 华东师范大学出版社

主编 ■ 於以传

# 中学历史单元教学 关键环节例说



华东师范大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

中学历史单元教学关键环节例说/於以传主编. —上海:  
华东师范大学出版社, 2019

ISBN 978 - 7 - 5675 - 9205 - 6

I. ①中… II. ①於… 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 143196 号

## 中学历史单元教学关键环节例说

主 编 於以传  
责任编辑 李 雯  
责任校对 时东明  
封面设计 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](http://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://hdsdcs.tmall.com>

印 刷 者 上海昌鑫龙印务有限公司  
开 本 787×1092 16 开  
印 张 10.75  
字 数 136 千字  
版 次 2019 年 10 月第 1 版  
印 次 2019 年 10 月第 1 次  
书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 9205 - 6  
审 图 号: GS(2019)1850 号  
定 价 32.00 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)

## 写在前面

这本小册子可以说是上海市中学历史课程改革近 20 年(1999—2018)主要经验成果的汇编。

1999 年以来,上海市中学历史课程改革先后提出“彰显史学思想方法”“把握课程内容主旨”“完善历史学习方式”的主张。从理念到实践层面,基于标准,兼顾个性,紧紧抓住教学的关键环节,借助市、区、校三级教研(包括网络教研)在内的主题教研活动的开展,倡导在教研的“方法论”——即路径、方法、流程等——意义上予以突破,汇聚了数百个有价值的案例,以此作为基本素材再作研究,从而达成强化过程、深化认识、举一反三、提升素养的目的。本书所呈现的,即是在这一改革浪潮下,上海市中学历史教师持续探索、不懈反思、善于积累、乐于分享的教学教研成果。

长期以来,人们习惯于把备课、上课、作业、辅导和评价作为教学的五大环节。本书的编制,在基本内容的构架上遵循了上述认识,但又从历史学科的特点和课程改革的方向出发,不只是针对这五大环节作面面俱到的铺叙,而是紧紧把握这些环节中的改革“关键”作延伸。如在备课环节,以课程内容主旨确立教学中心,梳理内容及方法的逻辑结构;以史学思想方法为核心,通过细化分解以求循序渐进达成“过程与方法”维度的目标;以史料选择与运用的原则为指引,规范课程开发、资源整合的边界。在上课环节,专注于教学活动的开展,强调适时适切,体现从教师示范到学生模仿—迁移的学史活动方式的进步。在作业环节,聚焦选材和设问的情

境创设,进一步巩固、强化对于课程内容主旨及史学思想方法的认识并落实到位。在评价环节,则以形成性评价的开展为导向,聚拢于达成史学思想方法目标的测量及指导。在辅导环节,则将上述思想观念及实践方法熔于一炉。所谓围绕核心问题“断其一指”,明确指出具有操作性的方法步骤,可以说是本书的一个重要特点。

应该说,这本小册子不同于一般意义上的教学参考书、教学设计或案例集,它并不针对某个单元或者课的教学提供既定的、可直接运用的结论与答案,而是提供完成这种教学所需关键环节的设计思路。本书中的案例来自于实践,其目的也仅是为了佐证这种思路在实际教学中切实可行。在具体的行文上,本书采用“讲讲道理”和“举举例子”的方式,夹叙夹议,以便于阅读、理解。

《中学历史单元教学关键环节例说》一书,由於以传主编,并撰写本书的第一、二、三、五篇;第四篇由陈骥撰写;第六篇由鲍丽倩撰写;第七篇由朱志浩撰写。在全书编制过程中,聂幼犁、李惠军、杜建亭、彭禹、向胜翔等老师也曾贡献智慧;在网络主题教研的组织及开展过程中,王钊、王群、方勇、左卫星、朱志浩、任琍、阮清、宋咏春、李亚南、吴广伦、张史敏、陈艳、陈骥、卓佳、周月军、唐向东、徐洁、黄怡华、谢高潮、蒋红武、鲍丽倩、檀新林等区中学历史学科教研员出力甚多,谨在此一并表示谢意。

由于阅历、认识等方面的限制,本书中的不足之处甚至错误难免,敬请读者批评指正。

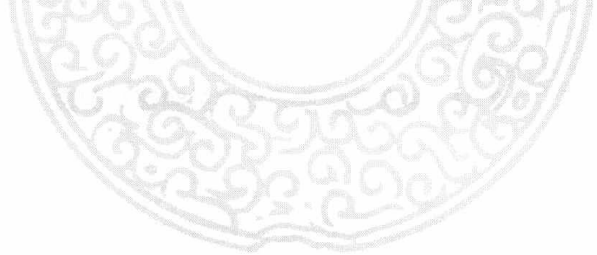
於以传

2018年2月

# 目 录

写在前面 .....	1
第一篇 总论 .....	1
1. 单元划分的依据:课程内容结构 .....	2
2. 统领教学的灵魂:课程内容主旨 .....	7
3. 聚焦关键的思路:路径方法流程 .....	11
第二篇 把握单元内容主旨及其结构的基本路径 .....	15
1. 抓核心课文 .....	16
2. 破单元标题 .....	20
3. 通思想方法 .....	23
4. 究新颖表述 .....	27
第三篇 分解“过程与方法”目标的基本思路 .....	33
1. 平行强化式 .....	37
2. 循序渐进式 .....	38
第四篇 单元史料资源开发与运用的原则及基本理路 .....	47
1. 对应目标:穷尽载体 .....	49

2. 基于主旨:精挑细选 .....	51
3. 注重过程:叙史见人 .....	54
4. 注重方法:释史求通 .....	66
<b>第五篇 以师生行为特征设计学习活动的基本考量 .....</b>	<b>83</b>
1. 教师示范—学生接受 .....	88
2. 教师引导—学生建模 .....	94
3. 学生模仿—教师指导 .....	100
4. 学生迁移—教师点拨 .....	107
<b>第六篇 单元作业设计的基本路径 .....</b>	<b>119</b>
1. 基于课程内容主旨的单元作业设计 .....	122
2. 基于史学思想方法的单元作业设计 .....	128
3. 基于“主旨”和“方法”有机融合的单元作业设计 .....	133
<b>第七篇 达成史学思想方法目标的形成性评价设计思路 .....</b>	<b>143</b>
1. 达成“理解”目标的方法与路径 .....	145
2. 达成“解释”目标的方法与路径 .....	151
3. 达成“评价”目标的方法与路径 .....	155



中学历史单元教学  
关键环节例说

## 第一篇

### 总论

《中学历史单元教学关键环节例说》中的“单元”指什么？单元划分的依据又是什么？为何要以此为依据？《中学历史单元教学关键环节例说》中的“教学”，其核心为课程内容主旨，什么是课程内容主旨？它与教学目标是何关系？它又是如何与教学目标共同制约资源运用、教学活动、作业设计和形成性评价等各环节的？我们以课程内容划定本书的单元，以内容主旨作为统领教学的灵魂，又是如何确定教学的关键环节，并就关键环节的实施提供路径、方法、流程等“思路”的？

《中学历史单元教学关键环节例说》不是一般意义上针对教科书的教学参考、教学设计或教学案例集,它旨在从教学的方法论意义,围绕中学历史教学中备课、上课、作业、辅导和评价五大环节中的关键,梳理、提炼、落实这些关键环节的一般路径、方法和流程,从而引导教师在教学中触类旁通、举一反三,由掌握解决一类问题的方法获得解决具体问题的基本思路及能力。

本篇将从单元划分的依据、统领教学的灵魂、聚焦关键的思路三个方面,重点就本书的基本结构、关键环节、主要特点作出阐述。

## 1. 单元划分的依据: 课程内容结构

单元是依据课程标准或课程纲要,围绕主题、专题、话题、问题和活动等选择学习材料,并进行结构化组织的学习单位。单元规划是课程实施者根据课程目标,合理安排学习内容,落实学习要求的一系列过程,包括确定组元标准、安排学习内容、明确学习时间、设置单元目标、设计学习活动、制定评价方案、提供学习资源等,是课程实施者课程观和学习观的体现。

本书所讲的单元,指向《上海市中学历史课程标准(试行稿)》(以下简称“课程标准”)和《上海市高中历史学科教学基本要求(试验本)》《上海市初中历史学科教学基本要求(试验本)》(以下简称“基本要求”)所规定的课程内容单元,与上海中学历史课本所采用的内容单元基本一致。

从历史上看,中学历史教学中的“单元”仅是作为教材章节体的上位结构,或是以若干连续的“课文”组成的一个单位,其立足点为教学内容的集合。虽然这种集合通常是按照历史学的分段方式架构,其背后也必然隐含作者的史学认识和价值导向,但从显性的特征看,这种“单元”仍只是一种内容的集合表征,是以知识结构作为其基本考量的。

立足现代课程论,“单元”不仅指向学科的内容体系结构,更涵盖了影响学生终身发展的价值观念、关键能力与必备品格等目标要素和过程要素。因此,我们将单元作为一个牵涉多维课程目标的重要学习节点置于课程整体框架进行把握。既强调传统意义上的将“单元”作为学生知识学习的内容载体加以聚焦研究,又强调将其作为学生课程学习经历的过程和方法载体加以剖析与思考,从学生“学与习”的视角、规律和效果出发,反观教师“教与导”的路径、方法和策略的科学性与有效性。

鉴于历史上中学历史教学中的“单元”仅是一种内容的集合表征,所以传统意义上的单元教学,突出的是“知识本位”,强调学科内容的知识结构,侧重于教师向学生“输出信息”。这种单向的接受性学习,使学生变成知识的“容器”,也使历史沦为纯记忆性学科。

现代课程论下的单元教学,本质上是围绕单元课程目标的“教”与“学”,既强调教师在教学中的主导地位,又重视发挥学生作为学习者的主体地位。因此,我们认为中学历史课程的单元教学是在目标指向下,通过典型教学资源的选择与运用、有效问题的链接、学习任务的驱动、体现史学思想方法的作业设计以及相关形成性评价方案的制定等一系列学习情境的创设,促使师生、生生间的交互合作活动。这种单元教学既是知识建构、思想方法学习的过程,也是情感态度与价值观厚积薄发的过程。

之所以选择以单元而不是“课”或“目”,之所以选择以“单元”而不是“主题”或整个课程内容开展教学,除了体量的考虑外,更多也是考虑到

“中间突破”有助于国家课程的校本化实施。从实践层面深化课程改革的要求来看,单元教学向上呼应“主题”与整个课程内容,向下连接“课”与“目”,处于上下贯通的有利位置,既可基于课程标准(基本要求)、针对教学目标结构性地把握知识、能力、方法、策略等内在及彼此间的关联,也为教师基于单元要求实施“课”的教学留出了打造个人特色的空间,因而有助于体现学校课程建设和教师教学风格,有助于教研内容及过程的有序开展,有助于打造学校和教师的品牌特色,有助于奠定学校的课程领导力和教师的课程执行力。

立足“基于标准的教学”理念,中学历史教学中的单元规划,其指向理应是课程标准(基本要求)所规定的课程内容单元。上海三十年的课程改革进程,以初步运用唯物史观的立场、观点和方法,积极而谨慎地观察和思考历史问题作为中学历史课程的核心能力,以史学思想方法作为核心能力的表征,分别构架了集证辨据、诠释评价两大史学思想方法的基本序列,并以此作为课程目标中“过程与方法”维度目标的主体内容,进而依据课程每一单元的具体内容,分解这些目标,在细化、具体、可操作和结构化等方面向前迈进了一大步。

无疑,能力、方法的结构化及其运用是以一定的知识内容为载体和前提的。因而依据课程标准及基本要求所规定的课程内容规划单元结构,既是一种内容取向,更是一种思想方法的取向。鉴于彰显史学思想方法是上海“二期课改”历史学科改革的重要方向及内容,也是本书所述各教学环节的核心话题,因而揭破这种单元结构规划背后的意蕴也就具有了指导价值和现实意义。而这种“揭破”又恰恰是把握课程内容的核心观点(也称之为“课程内容主旨”),高屋建瓴地统摄单元及课的教学的重要路径。

“课程标准”及初中“基本要求”(2018版)规定的初中历史课程内容结构如下:

课程	模块	一级主题(相当于单元)
基础型 课程	中国历史	1.1 中华文明的发轫
		1.2 中华文明的拓展
		1.3 大一统帝国与多民族交融
		1.4 繁荣昌盛的隋唐文明
		1.5 多元文化碰撞与交融的宋元文明
		1.6 拓展与停滞的明清文明
		1.7 列强侵略与民族危机
		1.8 民族觉醒与共和革命
		1.9 救国道路的新探索
		1.10 抗日战争与民族解放
		1.11 中华人民共和国的建立与发展
		1.12 改革开放与民族振兴
	世界历史	2.1 史前人类社会与古代区域文明
		2.2 中世纪的欧洲区域文明
		2.3 亚洲区域文明的发展
		2.4 从区域文明向全球文明的过渡
		2.5 资本主义制度在欧美的建立
		2.6 工业文明的产生
		2.7 资本主义的全球性扩张
		2.8 第二次科技革命与19世纪资本主义世界的文化
		2.9 第一次世界大战与十月革命
		2.10 凡尔赛-华盛顿体系与第二次世界大战
		2.11 20世纪的科技与文化
		2.12 当代世界的多元文明
拓展型 课程	上海乡土史及 学生所在区的 乡土史	3.1 内容专题
		3.2 调查专题

高中“基本要求”(2017版)规定的高中历史课程内容结构如下:

课程	模块	一级主题(相当于单元)
基础型 课程	世界古代文明	1.1 古代两河流域
		1.2 古代埃及
		1.3 古代印度
		1.4 古代美洲
		1.5 古代希腊罗马
		1.6 古代伊斯兰世界
		1.7 中世纪西欧
	中国古代文明	2.1 从史前时期到殷商社会
		2.2 从周王朝到秦帝国的崛起
		2.3 从两汉到南北朝的分与合
		2.4 隋的创制和唐的鼎盛
		2.5 两宋的繁荣与元的统一
		2.6 明朝的兴亡与清前期的余晖
	现代世界体系的 形成与演变	3.1 15—16世纪西欧社会的演变
		3.2 早期资产阶级革命
		3.3 工业社会的来临
		3.4 社会主义运动和马克思主义
		3.5 资本主义世界体系的形成
		3.6 第一次世界大战
		3.7 1917年俄国革命与苏联的现代化道路
		3.8 “大萧条”中的资本主义世界
		3.9 第二次世界大战
	中华民族的抗 争与探索	4.1 天朝的危机
		4.2 救亡图存
		4.3 新旧民主革命的转折

续表

课程	模块	一级主题(相当于单元)
基础型 课程	中华民族的抗争与探索	4.4 国共分裂与抗战开始
		4.5 全民族抗日战争
		4.6 两种命运的决战
	急剧变化中的当代世界	5.1 战后国际政治格局的演变
		5.2 战后科学技术革命与经济全球化
	走向伟大复兴的中华民族	6.1 从新民主主义向社会主义的过渡
		6.2 社会主义建设的探索与曲折
		6.3 中国特色社会主义事业的开拓
		6.4 中国走向世界
	拓展型 课程	中国历史专题
7.2 西学东渐与近代中国		
7.3 先进思想理论与现代中国		
7.4 上海历史的变迁		
7.5 中国史学的发展		
世界历史专题		8.1 世界三大宗教
		8.2 17—18 世纪的启蒙思想
		8.3 现代化的世界进程

## 2. 统领教学的灵魂：课程内容主旨

课程标准及基本要求所规定的课程内容,从学理上讲一定有其核心观点。因而,基于课程标准及基本要求,落实到单元或课的教学,必然要求有机、有效地对这一(或是这些)核心观点作相应分解,以求有的放矢、

条分缕析、循序渐进地达成教学内容的目标;最终由这些“形散而神不散”的单元或课的教学,不断聚合、统摄贯通,形成对整个课程内容核心观点的整体认识。

针对一段时期内中学历史教学中存在的“教学无中心”“史学无神韵”“观念无灵魂”等主要问题,为改变中学历史课堂中存在的“面面俱到”“碎尸(史)万段”“信马由缰”的不良教学现象,从上述认识出发,上海中学历史课程改革提出了“把握课程内容主旨”的主张。即认定内容主旨是对整个课程内容核心观点在常态教学中的下位分解,通常是针对单元或课而言,系指通过该单元或课的学习,学生“获得不仅能统摄、贯通该单元或课,而且能与其之前和以后的学习相通的核心概念”<sup>①</sup>。也可以简单地理解成单元内容主旨是指单元的核心观点(概念),课的内容主旨是指课的核心观点(概念),只是这两种核心观点的确定及把握,必须遵循课程标准所规定的整个课程内容的核心观点,也必须在具体教学中顾及学生的认知水平及学习能力。

把握单元或课的内容主旨,首先必须把握整个中学历史课程的核心观点。

“课程标准”提出:“中学历史课程要关注重要历史时期、主要区域、民族、国家的文明特征和标志性成果;重视不同文明之间的交流与融合及其影响;强调人类在求生存、求发展的文明历程中的创造活动,展现人类的执着追求和精神风貌。”<sup>②</sup>

依据课程标准,初中历史课程的核心观点是基于历史唯物主义的基本观点和方法,揭示人类在文明创造历程中的能动性和主体性,注重以人和生产力为核心的社会结构的变化,关注各种交往在文明进程中的作用。

① 聂幼犁,於以传. 中学历史课堂教学育人价值的理解与评价——立意、目标、逻辑、方法和策略[J]. 历史教学,2011(7).

② 上海市教育委员会. 上海市中学历史课程标准(试行稿)[S]. 上海:上海教育出版社,2004.

历史是以人们的物质生产活动为基本前提的,其演进基于生产力的不断提高和发展,是由此而相应发展起来和不断调整的经济交往、社会交往、政治交往与精神交往的实践活动。历史又是文明不断演进的过程,反映着一定的文化心态和价值标准,反映着社会结构本身的内在关系。推动历史不断变革的不仅仅是一般意义上人的吃、穿、住、行,而是展现人的本质力量,或人作为主体的实践活动。人类的生产活动是最基本的实践活动,是决定其他一切活动的基础。因此,在教学中既要凸显“人是创造历史的主体”的基本观念,也应强调“人是认识历史的主体”的思想方法。

高中历史课程内容的核心观点是坚持唯物史观,展现人类社会从分散到整体的世界历史进程。所谓“从分散到整体”,是指各个国家、各个民族在其历史的起点上是多元的,各个文明的发端和早期发展都有其特定的地域环境和历史条件,这种相对独立发展的地域性历史在农业文明阶段持续了很长时间。但是,人类社会在进入工业文明的同时也逐步形成了整体性发展的世界历史。因此,对世界历史的认识应基于两个基本观点:第一个观点是,在文明发展的早期阶段,它的地域性很强,多元的地域文明是古代历史的特征;第二个观点是,资本主义的兴起和工业革命的发生是人类历史进程中非常重要的转折,从此人类摆脱了地域性条件的束缚,开始走向相互依存度不断提高的整体性发展,直至进入“全球化”时代。因而,高中历史教学要突出人类社会发展中的生产方式及制度演进线索,突出古代地域性文明向现代世界体系发展中纵向性因素与横向性因素的互动作用,突出中国历史进程中本土性因素与外部性因素的互动作用。同时,作为通史,教学中应强调在时间的前提下来考察各个空间的具体发展道路及其历史地位。

其次,把握单元或课文的内容主旨,必须把握一般学生的认知水平和最近发展区。

应该说,对课程内容认识与理解的不同,学校类型的不同,学生能力

的不同,决定了对内容主旨的认识一定会产生差异。我们倡导基于一般学生的认知水平来确定内容主旨,倡导有机地处理“源”与“高”的关系。“源”是规范,即课程标准的基本要求。基于“源”作高屋建瓴、合乎史学规范的把握,这就是“高”。所谓“源”中有“高”、以“高”统“源”,但决不是一味求高求深,更不是借课程开发为名,将尚未形成共识的史学研究成果,乃至个人的武断纳入课堂。把握课程内容主旨,最好的尺度是让学生“跳一跳,够得着”,即贴近学生的最近发展区。

当下,对课程标准所规定的基础型课程内容的校本化实施,已成为从实践层面深化课程改革,进而体现学校课程建设和教师教学风格,打造学校品牌的一项重要内容,无疑也是衡量学校课程领导力和教师课程执行力的一项重要指标。如何遵循课程标准的基本要求,基于学校及师生特点,在课程内容上正确、有效地处理“源”与“高”的关系,在教学方法上讲求特色、循序渐进地达成目标,成为大家普遍关注的话题。相对而言,由于内容决定形式,因此寻求课程内容而不仅是教学方法、手段、方式的突破,更受瞩目。

单元内容主旨的把握应更侧重单元下各课之间,或是多个重大历史内容之间逻辑关系的整体梳理与核心提炼。相对而言,把握单元内容主旨的探索,在一定程度上有助于整体把握单元与整个课程内容、单元课程内容之间、单元与课的内容,乃至课与课内容之间的彼此关系,从而形成课程内容内在的通感,进而有中心、有逻辑,“左顾右盼”“承前启后”地开展教学。而且,由于单元内容主旨是介于整个课程内容与教科书中具体的“课”之间的中间环节,对单元内容主旨的把握不仅有上承下达之效,也为进一步定位单元下“课”的教学目标、内容、方法等留出了体现教师教学特色,以及丰富学生学习经历的空间。所以,探索把握单元内容主旨的基本路径,进而梳理单元内容的逻辑结构,基于标准,“源”中有“高”、“源”中见“高”,富有特色乃至创意地把握与处理课程内容,可以作为基础型课