

第 1 章

历史教学“面面观”

- 以理念为先的历史教学
- 基于新理念的教学原则
- 基于新理念的教学模式
- 基于新理念的教学方法
- 教学手段的不断更新
- 教学策略的概念与运用

教学改革是课程改革的一个有机组成部分。教学改革就是在基础教育新课程改革的背景下进行的。但是，目前历史教学界还有许多基本概念含混不清，迫切需要做进一步的科学阐述。这是我国现阶段教育发展的必然，也是教学改革深入发展的客观需要。

概念是反映对象本质属性的思维形式，如果概念、术语模糊不清，就会导致对事物本质的随意性、主观性的理解。当前，不同的教育教学论著对同一个概念往往有不同的解释，在涉及和使用某些教学概念时，往往模棱两可，对相似概念张冠李戴，没有给予很好的区分，从而使许多教师在教学中无所适从。因此，理清教学中常用的术语是十分必要的。

一、以理念为先的历史教学

在教学改革中，教学理念的改变是非常重要的。理念是行动的先导和灵魂，一切先进的教学改革都必须有与之相适应的新的教学理念。如果教学理念不更新，课程改革、教学改革就有可能流于形式。因此，我们必须改变旧的教学理念，真正建立起与新课程相适应的体现素质教育精神的教學理念。

“理念”一词译自希腊语“idea”通常是指看法、思想等与观念相似，比观念更多了一些理想上的、理论上的意味。教学理念主要就是指关于教学的基本看法和思想。从历史教学改革的发展趋势来看，历史教学新理念包括历史教学目标、过程、手段和评价四个方面。

（一）历史教学目标新理念

要使历史教学与时代发展同步，教学目标就要树立以人为本，以学生的发展为根本出发点的观念，突破固有的模式。随着当前教学改革的深入，历史教学目标逐渐发生了变化，改变了过去那种固定的知识传授、能力培养、思想教育的老面孔，体现出新的理念。

关注学生人文素养的培养。美国著名教育家杜威曾讲过这样一段话：“知识具有人文主义的性质，不是因为它是过去人类的产

物，而是因为它在解放人类智力和人类同情心方面做出了贡献。”历史教育的一个基本功能，就是培养学生的人文素质，使学生受到人文精神的熏陶，而这一功能在过去并没有得到应有的重视。过去的历史教学目标，在思想教育方面过多地强调了政治教育方面，忽视了对学生人文素质的培养。这次历史课程与教学改革中，提出了“情感态度与价值观”的目标，把历史教育的社会教育功能与人的发展教育功能结合起来，关注学生自身的成长。从终生教育的大教育观来看，青少年时期是人生观、价值观形成的关键时期，因此新的教学目标理念强调，历史教学应该使学生通过历史学习，能够以历史的眼光、从历史的角度去认识人与人、人与社会、人与自然的关系，从人类发展历史中汲取智慧，在人类优秀文化成果的学习过程中得到人格、气质和修养的内化，提高人文素养。

关注学生的学习过程和方法，使学生学会学习。学会学习是未来社会教育的四大支柱之一。传统的历史教学把学生对历史知识的掌握放在首要位置，追求的是学生“学会”而不是“会学”。而这种重结果、轻过程的教学排斥了学生的独立思考和个性，是对学生智慧的扼杀和独立性的摧残。实际上，学生学习历史，其意义并不在于记住一个个历史人物、历史事件，重复教材和老师对历史的叙述，从而成为一个“知识接受器”。历史学习的过程，应该是一个学生感知历史，到积累历史知识和理解历史，再到对历史进行思考，对过去所发生的事情进行解释，从而找到历史发展的规律，认识历史和现实的过程。在学生的自主、探究学习过程中，学生产生各种疑问、发现问题，然后查找资料，主动探索、发现，独立思考、分析，与其他学习者共同协作探讨，亲历整个解决问题、实现目标的过程，既能积累一定的历史知识与方法，又能提高创新意识和创新能力，还能培养科学精神和科学态度，并逐渐形成关注现实、关注人类发展的意识。因此，学习的过程比量化的结果更为重要。这样的学习，与过去那种适应性的、接受性的学习不同，是一种创新性、探究性的学习。

探究性学习是我们当前提倡的学生学习方式的一种。要使学生学会学习，必须改变过去学生接受式的学习方式，实现学习方式

的多样化：自主学习、合作学习、探究性学习。学习方式的转变，是我们当前教学改革的重要特征。被动、单一、他主的学习方式已经成为学生学习、发展的障碍。一个整天听历史教师传授历史知识、被动接受，然后简单重复的学生，对所学习的内容一知半解，怎么能够学会学习，具有创新精神和创新能力，得到全面发展呢？我们倡导的自主学习，强调学习者学习的自主性、独立性。自主性是“我要学”，学生培养起对历史学习的兴趣，并自觉认识和主动承担自己的学习责任。独立性是“我能学”，学生在学习过程中表现出独立学习的能力，如参与对自己有意义的学习目标的制定，确定符合自己实际的学习进度等。我们倡导的合作学习，主要是指为了完成共同任务、达到共同目标，学生在小组或团队中积极承担自己在共同任务中的责任，并与小组成员互相理解、信任，相互沟通、配合，最终解决问题，共同分享学习成果。探究性学习，则是指学生在学习过程中发现、提出问题，然后对问题进行分析，搜集、查阅、处理信息资料，经历探究过程，实现问题的解决，获得知识、能力、情感、态度等方面的发展，尤其是探索精神和创新能力的发展。

（二）历史教学过程新理念

苏联著名教育家苏霍姆林斯基曾经指出，课堂上一切困惑和失败的根源，绝大多数场合下都是因为教师忘记了这一点——上课是教师和儿童的共同劳动。因此，本次基础教育课程改革强调，历史教学过程是历史教师与学生交往互动、共同发展的过程。

在传统的历史教学中，教学过程就是教师负责教、学生负责学的过程，教师传授知识，学生被动接受，师生之间缺乏应有的交流与交往。这样，本应充满生机和活力的教学过程变得机械、沉闷和程式化，缺乏生气和乐趣，教师与学生的生命力都得不到充分发挥和发展，教师厌教、学生厌学也就不足为奇了。

历史教学改革新理念强调，历史教学过程是教师的教与学生的学相统一的过程，这种统一的实质是师生之间的交往与互动，是师生在交往互动中的共同发展。

交往是人类社会普遍的现象，历史教学中师生之间的交往与一般人类交往相比，有其特殊性：

从交往的目的性看，历史教学过程中师生之间的交往是有计

划、有目的的，其目的在于通过交往和互动实现师生生命力的充分发挥，实现师生的共同发展。在平等、民主的教学环境中，每个学生在对历史的好奇心的刺激下，满怀乐趣积极参与教学活动，与教师、与同伴平等交流，充分展示自己的能力和才华，得到全面发展；历史教师在教学中与学生分享学生对历史现象、历史事件的思考，与学生交流情感与体验，从而使自己也得到发展，实现真正的教学相长。这样，历史教学不再是过去教师的“教”与学生的“学”的简单相加，而是师生互教、互学、互动，教师与学生所学的东西达成共识，共同享有对方的经验和体验，互相启发，从而达到共识、共享、共同发展。这一过程，是学生得到发展的过程，也是教师自己生命价值的体现和自我完善的过程。

从交往的主体来看，历史教师与学生都是交往的主体。教学活动本来就是师生之间的共同活动、双边活动，作为交往的双方，历史教师与学生彼此间在尊重差异的前提下展开持续的交往，持续的发生交互作用，相互交流、相互沟通，形成“学习共同体”。在这一共同体中，学生在人格上与教师是平等的。教师不再是权威者、命令者和管理者，不再是唱独角戏的表演者，而是学生发展的引导者、促进者和支持者，是课堂教学中平等的参与者。从生命的意义上说，每个学生都是一个独立的生命个体，他们有自己的认知体验和方式，有自己的人格特征，并且蕴藏着巨大的可开发与发展的潜能，这本身就是教学过程中充满活力的可交互和共享的资源。因此，教师要充分尊重学生的人格，充分尊重学生作为一个独立的个体所应有的权利、尊严、思维方式和自身发展方向，从而使学生的主体性得到凸显，个性得到发展。

（三）历史教学手段新理念

近十多年来，现代信息技术的迅速发展，为基础教育教学改革提供了教学手段上的物质支持，加强现代信息技术在各课程教学中的应用，已经成为当代教学改革的重要方向。这次基础教育课程和教学改革的一个突出特点，就是大力推进信息技术在教学中的应用，充分发挥信息技术的优势。在历史教学中，现代教育技术手段尤其是计算机辅助教学的充分利用已成为教学改革中令人普遍关注的热点问题。

从目前国内外的历史教学现状来看，把现代信息技术尤其是多媒体技术引进历史教学已成为必然的趋势。多媒体技术应用于历史教学可以集文字、声音、图像、影像、动画等信息功能于一体，图像清晰、动态感强、信息量大，因此与传统的直观教具相比，多媒体技术下的教学课件具有更为直观、逼真，反映的内容更丰富，能够充分调动各种感官等优点；与我们以前常用的幻灯片相比，增添了动态的信息；与电影、录像相比，增添了内容的可控性。引进多媒体技术，运用其声像效果和感染力强的特点为学生营造一个与教学内容相适应的历史情景，再现历史场面，增强真实感，让学生身临其境，如见其人，如闻其声，亲身感受历史时代的氛围，能够更好地创设教学情境，引起学生注意，激发学生学习历史的兴趣；能够增强历史教学的直观性，突出教材重点，突破教学难点；还能够培养学生的思维能力，提高学生的综合素质。历史发展是一个动态的过程，利用传统的历史教学手段往往不能体现出历史的动态发展。著名特级教师丁丙炎曾经设计出“活动标志地图”，可以向学生展示历史事件的动态发展进程，现在，我们则可以在这一基础上，利用多媒体教学课件，运用其动态图像，再配以声音讲解，将历史事件的发展过程直观动态地反映出来，让学生充分体会历史的动态发展。

当然，每种教学手段都会有其局限性，现代教育技术手段也不例外。我们在大力提倡充分发挥现代信息技术在教学中的推广的同时，必须处理好现代化教学手段与传统教学手段的关系。当前，课堂教学中出现了利用新的教学手段进行新的“满堂灌”的情况：在动画、音乐、图像的掩盖下，课堂教学仍然是一种知识的单项传授。而且，有的甚至出现了用计算机取代传统教学手段的倾向，以是否使用计算机作为评价历史教学的主要标准。这都违背了将现代信息技术引进历史教学的宗旨。我们提倡现代教学技术手段，并不是要抛弃一切传统的教学手段，而是要把现代教学手段与传统教学手段有机结合起来，促进教学手段体系的整体协调发展，从而为我们的教学改革服务。

（四）历史教学评价新理念

历史教学评价是历史教学环节的重要组成部分，对改进历史

教学、提高历史教学质量有重要意义。新课程改革倡导“立足过程，促进发展”的评价，这意味着新的教学评价理念、评价体系的形成和评价方法、手段的转变。

从评价功能来看。历史教学评价的功能不再只是检查、甄别、选拔，更重要的是为了促进被评价者的发展。对学生而言，新的历史教学评价关注学生的全面发展，不仅要考查学生对历史知识、历史技能的掌握情况，更要关注学生掌握历史知识、技能的过程和方法，以及与之相伴随的情感态度和价值观的形成。评价学生是否“会学”比评价其“学会了什么”更重要。对学生的评价是为了发挥评价的激励作用，激发学生的内在发展动力，促进其不断进步，关注学生的发展与成长。对教师而言，评价对其教学工作也应起到促进作用，促进教师自身的发展。毫无疑问，教师对学生的发展起着重要作用，因此新的教学评价也着眼于促使教师素质的提高和发展。以往对教师的评价重要强调工作业绩达标与否，关注的也主要是甄别、评优，不能充分发挥教学评价的激励功能和促进功能。

从评价主体来看。历史教学评价中被评价者从被动接受评价转向主动参与评价，实现评价主体的多元化。以往的历史教学评价中，被评价者大多处于消极的被动评价地位，对评价结果往往是不得不接受。从世界上其他国家的情况来看，许多国家如美国、英国等的教学评价主体是由教师、学生、家长和管理者等共同组成的，他们之间形成了一种互动，共同参与评价。新课程改革强调评价主体的扩展，把学生、家长、管理者和专家吸收到评价主体中。学生由原先的被评者成为评价主体中的一员，主动参与评价过程，从而使评价过程成为其自我反思、自我教育、自我发展的过程。如倡导学生通过记录自己的进步、成果、不足，对自己的历史学习成绩进行自评，可以清楚地了解自身发展状况，为适合自己的学习目标和进度的制定提供依据，从而有助于增强学生承担学习责任的意识，促进学生的主动发展。

从评价方法来看。新课程改革倡导评价方法的多样化。过去的教学评价，过多地强调了书面考试的作用，过多地关注对结果的评价，忽视了其他评价方法。诚然，在目前教学体制下，考试有它存在的必然性和必要性，但是，它往往表现出僵化、简单化和表面

化的特点，因此不应成为唯一的评价方法。历史教学的评价方法应该具有科学性、开放性和灵活性。对学生进行评价时，除了纸笔考试，还可以采用个人代表作品档案法、课堂观察和行为记录法、活动法、学生自我评价法等。同时，只有终结性评价而忽视形成性评价、过分关注结果也是不科学的，我们可以根据历史教学的阶段性特点，把评价分为课堂教学评价、单元教学评价、学期教学评价和学年教学评价等，实现形成性评价与终结性评价相结合。只有将多种评价方法有机结合起来，才能真正发挥教学评价的功能。

历史教学理念不改变，教学改革就无从谈起。我们应该在这次课程改革中积极地提高认识，转变教学理念，在新的教学理念的指导下推进教学改革，使历史教学在一个更高、更深的层次上展开。

二、基于新理念的教学原则

（一）教学原则的含义与依据

关于教学原则，国内外学者有着相似又不尽相同的解释。

有的学者将教学原则界定为基本要求。如苏联的巴班斯基认为，“教学原则是对教学过程的一系列根本的、基本的教学要求。”^①我国学者王策三指出，“教学原则是根据一定的教学目的和对于教学过程的规律性的认识，人们制定出来以指导教学实践工作的基本要求。”^②有的教学论专家把教学原则界定为基本原理。南斯拉夫教学论专家弗·鲍良克就曾在其所著《教学论》中指出：“教学原则即是教师在教学活动中成功地实现教学任务而应遵循的一定的原理。”^③还有些学者持基本准则说。如我国顾明远主编的《教育大辞典》中认为“教学原则是‘指导教学工作的基本准则。’综合所有这些观点，我们可以认为，教学原则是根据一定的教学目

① 巴班斯基主编 李子卓等译：《教育学》北京：人民教育出版社，1986年 第188页。

② 王策三著：《教学论稿》，北京：人民教育出版社，1985年 第151页。

③ 弗·鲍良克著 叶澜译：《教学论》福州：福建人民出版社，1984年 第245页。

的、遵循教学规律而制定的教学工作必须遵循的准则，它是对教师的教和学生的学的基本要求，贯彻于教学过程的始终。它包含三层含义：第一，教学原则必须以教学目的为依据，为实现教学目的的服务；第二，教学原则是对客观的教学规律的一种反映，带有主观性，它的制定与人们对教学规律的认识紧密相连；第三，教学原则对教学有重要影响，指导和调控整个教学过程的进行，影响教学内容、教学模式、教学方法、教学手段等的选择，正确认识和运用它，有助于提高教学效率和质量。

教学原则虽然反映人们的主观能动性，但并不是主观臆造的，有其来源与制定依据。

第一，教学原则的实践来源。教学原则来源于实践，是对教学原则的理论概括。这种实践经验既包括前人的经验，也包括现实的教学经验。我们的前人在长期的教学实践中提出了一系列的教学原则，虽然这些原则有时代等方面的局限性，但这些原则是他们在不断探索中提出的，反映了前人的教育智慧。如孔子总结出“不愤不启，不悱不发”、因材施教等教学原则，近代大教育家夸美纽斯提出了直观性、量力性、巩固性、系统性等原则。这些原则对我们有一定的借鉴意义，我们可以加以利用，并赋予其符合时代发展的新内容。我们当前的教学经验是教学原则的一个主要的、直接的来源。我们对当今世界各国的教学实践和实验研究的结果进行总结概括，使我们的教学原则体系不断发展、完善，使其更加合理。

第二，教学原则的理论基础。教学原则的制定必须要有科学的理论指导。教学原则的理论基础包括哲学、心理学、教育学、生理学等。例如，马克思主义哲学是我国教学原则制定的指导思想，科学性与思想性相统一的原则，体现出辩证唯物主义的指导思想。儿童心理学、教育心理学是教学原则制定时不可或缺的科学理论基础，尤其是心理学对教学原则的制定产生深刻的影响，美国的布鲁纳、苏联的赞科夫等提出的教学原则无不依赖于其深厚的心理学基础。同时，我们不应忽视生理学如神经生理学对教学原则制定的影响。

第三，教学原则的客观依据。教学目的、教学规律都属于这一范畴。教学目的是教学工作的出发点和归宿，它规定了教学活动的发展方向和最终结果，指导和支配着教学活动的开展。教学原

则的确定必须要服从和服务于教学目的。同时，教学原则反映教学规律。教学规律具有客观性，教学原则则是对教学规律的一种具有目的性的反映，它取决于人们对教学规律的主观认识。例如，教学规律中包括理论与实践的辩证关系，我们以前曾经提出过的理论联系实践的教学原则，就是对这一规律的一种反映。

（二）对教学原则的一般认识

由于在教学目的、对教学规律的认识、教学实践经验等方面的不同，古今中外的专家学者提出了种类繁多的教学原则，令人眼花缭乱。有的从师生作用的角度考察，有的着眼于传授知识，还有的强调发展学生能力。为了有效发挥教学原则的指导作用，我们有必要在总结一般性教学原则的基础上，探讨历史教学的原则。

一般性教学原则 纵观国内外专家提出的教学原则体系，大体上可以分为如下几类：

第一类，强调教师主导作用，着眼于知识传授的教学原则体系。这类体系以苏联的凯洛夫主编的《教育学》（1956）中提出的教学原则体系为代表。在该书中提出的教学原则体系包括以下七条原则：1. 在掌握知识的过程中，学生的自觉性和积极性原则。要求教师对学生严格要求，把所教的内容正确反映在学生的意识中，并使学生养成对学习认真负责的态度，从而能够自觉地掌握知识。2. 教学的直观性原则。要求学生充分利用和调动各种感觉器官自觉掌握知识。3. 教学上的理论与实际相结合的原则。要求教学必须做到理论联系实际，而且要根据学科特点和学校教育的阶段。4. 教学的系统性和连贯性原则。要求教师按照严整的逻辑联系进行知识传授，并对学生的知识、技能掌握等方面进行系统地检查；同时要求学生系统地掌握学科的基本知识。5. 掌握知识的巩固性原则。要求教师清楚简明地向学生讲授知识，并进行多种形式的复习。6. 教学的可接受性原则。要求教学内容、方法等符合学生的年龄特征和一般发展水平。7. 在教师对班级进行集体工作的条件下，对学生进行个别指导的原则。要求教师了解学生的优点和

长处并对其进行个别指导，从而积极促进学生的发展。^①可见凯洛夫的这一教学原则体系强调的是教师在教学中作用的发挥，侧重于学科知识的掌握。这一教学原则体系是对自夸美纽斯以来的人类教学原则的总结概括和系统反映。

第二类，强调学生主动性，以培养学生能力、发展个性为主的教学原则体系。苏联的赞科夫经过长期的教学实验研究，提出了五条原则：高难度、高速度、理论知识起主导作用、使学生了解学习过程和使全班学生都得到发展原则。

美国教育家布鲁纳提出了重视学生思维能力培养的四条教学原则，包括：1. 动机原则。这一原则要求学生做好学习的心理准备，教师要引导学生探索和解答题目，使学生在此过程中获得内心的满足，从而把外在动机转化为内在动机。2. 结构原则。结构指事物之间的联系或规律性。结构的学习就是学习事物之间是如何联系的。最佳的知识结构要符合以下三原则：再现形式的适应性原则，指学科知识结构的呈现方式与不同年龄学生的学习模式相适应；再现的经济性原则，指知识要合理简约；再现的有效性原则，指知识结构应拥有活力，有利于学生的学习迁移。3. 程序原则。包括教材呈现顺序要符合学生的认知发展水平，教学程序要经济、有效。4. 反馈原则。要让学生获得学习结果的信息，反馈要及时，同时要考虑反馈的方式和提供反馈时学生的心理。

第三类，强调师生之间的配合，试图把传授知识与发展能力统一起来的教学原则体系。美国的布鲁姆在其教育目标分类研究的基础上，提出了“掌握学习”的教学理论，以充分发挥师生教与学的积极性，全面提高教学质量。其教学原则包括如下八个：面向全体学生原则，教师的教学要为每个学生提供均等的学习机会；教学目标的主导性原则，教学要依据教学目标进行；教学目标体系完整性原则，目标必须包括认知、情感和动作技能三方面；知识系统性原则，教师要传授结构化的知识；措施与目标紧密对应原则，教师要针对各级教学目标制定出相应教学措施；教学的针对性原则，教学应针对每个学生的实际进行；教学评价的教育性原则，评价的目的在于改进教学，提高教学质量；及时反馈矫正原则。

^① 凯洛夫总主编 陈侠、朱智贤等译：《教育学》北京 人民教育出版社，1957年，第148—159页。

我国学者王策三在《中国大百科全书》(教育卷)中提出了我国中小学的九条教学原则:科学性思想性相统一原则、理论联系实际原则、教师主导作用与学生主动性结合原则、传授知识与发展智力统一原则、系统性原则、直观性原则、巩固性原则、量力性原则、统一要求与因材施教结合。^①这一教学原则体系代表了20世纪80年代国内大多数学者的基本观点。

20世纪90年代,我国的许多专家学者对教学原则体系进行了新的探索,提出了一些新的原则体系。如李秉德主编的《教学论》,在吸收国内外研究成果的基础上提出了以教学活动的特点为侧重点的教学原则体系。该书把九条教学原则按照教学过程分为四类:教学任务的提出可以运用整体性原则、启发创造原则;教学内容的确定,运用理论联系实际原则、有序性原则;教学方法的运用,根据师生协同原则、因材施教原则;教学效果的取得,主要运用积累与熟练原则、反馈调节原则和教学最优化原则。^②

历史教学原则 与其他学科教学相比,历史教学具有自己的特殊性,所以历史教学原则体系在反映一般教学原则的同时,必须根据历史教学的目的、任务和要求,按照历史教学过程的特征及其规律,并结合历史知识的特点以及中学生历史学习的心理特点来确定。

在总结长期的历史教学实践的基础上,我国学者在许多历史教育学专著中提出了不同的历史教学原则体系。

上海师范大学历史教学法研究室编著的《中学历史教学法概论》中提出了五条教学原则:其一,教学与教育的一致性原则;其二,教学与发展的一致性原则;其三,加强直观性和理论知识起指导作用的原则;其四,按年代顺序与分阶段、按条块教学的一致性原则;其五,加强联系和进行对比的一致性原则。^③

王铎全主编的《历史教育学》一书中,提出了六条教学原则:

1. 科学性思想性相统一原则。2. 传授历史知识与发展智力、培

《中国大百科全书·教育卷》北京:中国大百科全书出版社,1985年。

李秉德主编:《教学论》,北京:人民教育出版社,1991年出版,第81—108页。

上海师范大学历史教学法研究室编著:《中学历史教学法概论》,上海:上海社会科学出版社,1986年出版,第50—53页。

养能力相统一原则。3. 发挥教师的主导作用与学生的积极、主动性相统一原则。4. 加强直观性和理论知识起指导作用的统一性原则。5. 按年代顺序与分阶段、按条块教学的统一性原则。6. 加强联系和进行对比的统一性原则。这一原则体系中,前三条主要是从一般教学原则出发,阐释其在历史教学中的具体含义,后三条则是从历史学科教学出发的原则,但也含有一般教学原则的涵义。如按年代顺序与分阶段、按条块教学的统一性原则具有一般教学原则体系中系统性原则的性质。

另外 施和金、朱昌颐主编的《历史教育学新编》一书提出了四条历史教学原则,主要反映了历史教学的特殊性。其一,谈古论今原则。这是适应历史教学使学生全面发展的教学目的而形成的一条基本原则,主要是在吸纳以往历史教学论中有关科学性、思想性相统一、史论结合、教学与教育发展一致性等原则的基础上形成的。其二,直观性原则。这一原则在历史教学论著作中一般都会提出。历史知识的过去性特点和中学生学习历史知识的心理特点决定了这一教学原则的重要性。其三,历史知识结构和学生认知结构相统一的原则。这一原则强调引导学生在学习和掌握历史学科的知识结构的同时,形成合理的、科学的认知结构,做到认知结构与历史知识结构的统一。其四,加强联系原则。这一原则是适应历史知识多样性和因果联系性的特点提出来的,指出要加强历史的多方位、多层次的联系,如纵向联系、横向联系、因果联系等。

以上介绍了我国学者对于历史教学原则体系的几种看法,这些都是在历史教学实践经验总结的基础上形成的,是对教学实践经验的理论概括,又应用于教学实践。随着社会的发展,历史教学实践、教学理论也在不断发展变化,因此,历史教学原则应该在不断发展着的教学实践、教学理论的基础上实现不断完善。历史教师在遵循教学原则时,要做到因时、因地、因人制宜,在教学实践中不断丰富充实教学原则。目前的这些教学原则体系虽然不是非常完善,但我们可以取长补短,取其合理因素,紧密结合历史课程的特点,使其朝着更完整、更科学的方向发展。

三、基于新理念的教学模式

(一) 教学模式概述

提起“教学模式”，许多教师会问，教学是一种艺术，是充满灵活性、创造性的一种活动，教学本无定法，为什么要用某种模式把教学束缚、固定住呢？诚然，教学活动没有一种一成不变的、刻板模式，但是，教学必然要受客观教学规律的制约，而教学模式可以说就是这种制约作用的一种表现。

那么，什么是教学模式呢？“模式”一词在汉语中指事物的标准形式或使人可以照着做的样式，西方学术界通常理解为经验与理论之间的一种知识系统。而对于教学模式的系统研究，是在 20 世纪 70 年代才建立起来的。1972 年，美国出版了由乔伊斯和韦尔合著的《教学模式》一书。该书在搜集和总结世界上（主要是美国）80 多种关于教学过程理论、学说的基础上，选择介绍了 22 种教学模式，从而形成了一个新的教学研究领域。

对于教学模式的含义，国内外学者的看法不尽相同。在国外，乔伊斯和韦尔认为，教学模式是构成课程、选择教材、指导在教室和其他环境中教学活动的一种计划或范型。国内学者的看法大体可以分为以下几类：第一种观点，认为教学模式是一种理论。如张武升提出，“教学模式是在教学实践中形成的一种设计和组织教学的理论，这种教学理论是以简化的形式表达出来的。”^①第二种观点，认为教学模式是一种结构。如吴也显主编的《我国中小学常用教学模式》中认为，教学模式是在“一定教学思想或理论指导下建立起来的各种类型教学活动的基本结构或框架。”^②第三种观点认为，教学模式是一种程序，是“在一定教学思想指导下建立起来的完成所提出教学任务的比较稳固的教学程序及其实施方法的策略

① 张武升“关于教学模式的探讨”载《教育研究》，1988 年第 5 期。

② 吴也显主编：《我国中小学常用教学模式》，昆明：云南教育出版社，1993 年 第 2 页。

体系。”^①第四种观点把教学模式界定为一种“大方法”。认为“常规的教学方法俗称小方法，教学模式俗称大方法。它不仅是一种教学手段，而且是从教学原理、教学内容、教学目标和任务、教学过程直至教学组织形式的整体、系统的操作样式，这种操作样式是加以理论化的。”

总结以上观点可以看出，教学模式不同于一般教学方法，比一般教学方法具有更强的包摄性和概括性；它也不仅仅是一种理论，比概念化的理论要具体，具有可操作性。因此，我们可以把教学模式理解为在一定教学理论指导下，在教学实践的发展中形成的一整套教学方法论体系，是较为稳定的教学活动框架和活动程序。它是教学理论的具体化，又是教学实践经验的一种系统概括。

（二）教学模式的构成要素

一般来讲，教学模式作为一套完整的方法论体系，包括四个基本的构成要素：理论基础、功能目标、活动程序、实现条件。

1. 理论基础。它是指教学模式赖以建立的教学理论或教学思想。任何教学模式的提出都要有一定的理论或思想为指导，理论基础是教学模式的最重要内核，是教学模式的灵魂。例如，程序教学模式就是以行为主义心理学为理论基础提出的。

2. 功能目标。即教学模式所能达到的教学结果，是人们对某种教学模式下的教学活动对学习者的效果的一种预先估计。如范例教学模式，其目标在于使学生掌握示范性材料，并能够举一反三，从而提高独立思考、独立解决问题的能力。

3. 活动程序。指在一种教学模式下教学活动展开的逻辑步骤以及每个步骤的做法和过程。不同的教学模式有不同的活动程序，教学活动的展开总要遵循一定的步骤和程序来进行。活动程序具有相对稳定性，但并不是僵化不变的。

4. 实现条件。是指教学模式发挥效力、达到目标所需要的各方面条件，如教师、学生、教学手段、教学策略、教学的时间和空间等等。这些条件得到优化组合，有利于教学模式发挥出较好的效

① 甄德山：“教学模式及其管理浅议”载《天津师范大学学报》，1984年第4期。

② 叶澜主编：《新编教育学教程》，上海华东师范大学出版社，1991年，第332页。

果。

以上是教学模式中最基本的四个构成要素，这四个要素互相联系，相互制约。只有具备了这四个基本要素，才算得上是严格意义上的教学模式。

（三）中学历史教学模式探索

当代国外几种教学模式简介 国外的教学模式的引进对我国教学模式的发展有重要影响。下面介绍国外比较有代表性的三种教学模式。

“先行组织者”教学模式。这一教学模式是由美国著名教育心理学家奥苏伯尔创立的。“先行组织者”从“组织者”一词演化而来，指的是在呈现教学内容本身之前，先向学生展现的适当相关的和包摄性较广的、最清晰和最稳定的引导性材料。奥苏伯尔认为，先行组织者有助于使学生认识到：只有把新的学习内容的要素与已有认知结构中特别相关的部分联系起来，才能有意义地获得新的内容。

理论基础：先行组织者教学模式是建立在奥苏伯尔的意义学习的理论基础之上的。他反复强调，接受学习和发现学习都有可能是机械的，也都有可能是有意义的。而要进行新知识的有意义学习，首先要增强学生认知结构中与新知识有关的概念。这就要尽可能先传授学科中具有最大包摄性、概括性和最有说服力的概念和原理。

功能目标：奥苏伯尔最关心的是帮助教师尽可能有意义并有成效地传递大量的信息。因此，这一模式的目标在于通过直接向学生提供作为先行组织者的概念和原理，提高学生已有认知结构的清晰性、稳定性和可辨别程度，帮助学生有效地掌握教材内容。

活动程序：第一阶段是先行组织概念的呈示。包括阐明本课的目的；呈现先行组织概念，通过例子让学生熟悉组织概念本身的观念；促进学生意识到可能与学习任务和组织概念有联系的自己以往的知识经验。第二阶段，呈示学习任务或材料，使学生了解学习材料的组织和材料的逻辑顺序，从而使理解所有的观念是如何相互联系的，具有总的方向感。第三阶段，增强学生的认知组织。目的在于使新的学习材料固着于学生现有的认知结构，实

现新材料和现存认知结构的统合协调。

实现条件：该模式要求具有组织得好的材料，这是模式的关键性条件。合理选择并系统阐述的先行组织者是达到功能目标所必需的，也是教师应用这种教学模式时所遇到的最困难的问题。

“掌握学习”教学模式。“掌握学习”教学模式的创立者是美国当代著名心理学家和教育学家布卢姆。布卢姆认为，只要恰当注意教学中的主要变量（学生的认知准备状态、情感准备状态和教学的质量）就可能使绝大多数学生（90%以上）都达到掌握水平。所谓“掌握学习”，就是在所有学生都能学好的思想指导下，以集体教学为基础，辅之以经常、及时的反馈，为学生提供所需的个别化帮助以及所需的额外学习时间，从而使绝大多数学生都达到课程目标所规定的掌握标准。

理论基础：（1）新的学生观。布卢姆通过研究发现，只要给学生提供适当的学习条件，大多数学生都能学会教师所教的知识。（2）情感影响学习效果的观点。学生的学习兴趣被激发，具备积极的学习态度，就能够自觉、主动地学习，从而取得更好的学习效果。（3）布卢姆的教育目标分类学理论和教学评价理论。

功能目标：主要是通过教师帮助学生形成对学习任务的良好的认知准备状态和情感准备状态，并改善教学的环境，使学生的学习效率得到提高，最终达到大面积提高教学质量。

活动程序：“掌握学习”模式的实施步骤一般为：诊断性评价——集体教学——单元形成性评价——已经掌握者进行巩固性、扩展性学习或者帮助未掌握者，未掌握者接受矫正——再次测验，予以认可——进入下一单元的学习。几个单元学完后或学期结束时，对学生进行总结性评价。

实现条件：其一，师生对学习都要抱有信心。教师应当相信大多数学生都能够学好，为大多数学生提供良好的学习条件，并帮助学生树立起信心。其二，要确定好教学内容，明确掌握目标和各种评价手段。其三，教师要制订好掌握学习的计划。包括各教学单元的设计、单元教学目标的确立、“反馈——矫正”计划的制订等。

“非指导性”教学模式。美国人本主义心理学家、心理咨询师罗杰斯根据自己的咨询和心理治疗的方法，创建了这种灵活的教学模式，以帮助学生创造自己的学习模式。他认为，教学应以良