

第一章

历史课堂教学模式 的选择和建构

□ 内容提要

中国的现代化呼唤创造型人才，创造型人才的培养有赖于教育，创造性教育需要对作为学校教育的中心环节和最基本的组织形式的课堂教学来一番大的改革。新型的课堂教学不仅需要我们对传统教学进行总结和扬弃，更需要我们创造出以学生发展为主旨的教学模式。

建构和选择历史教学模式应首先转变教学观念，认识到作为推动素质教育重要渠道的课堂教学应具有的基础性、民主性、活动性和层次性的基本特征。同时，还要注意在建模和运用的过程中应实现理论性和实践性的结合、稳定性与灵活性的结合以及统摄性与多样性的结合。

要从学生成长的角度、从促进学生发展的角度设计教学活动和实现教学设计。其中的技能和能力包括：

1. 通过访谈、调查、作品分析等形式了解学生学史心态，激发其学史兴趣的能力。
2. 搜集与提供历史资料，为学生创设历史氛围和问题情境的能力，包括制作多媒体软件和网上查询、收集材料和运用材料。

3. 能根据学习对象、内容和教学目标等，选择和创造适宜的教学形式。

教学模式是现代教学论发展中的一个新的研究课题。首先对其研究的是美国教育家乔以斯和韦尔，1972年出版并在1980年修订再版的《教学模式》（Model of Teaching）一书是其标志。我国对教学模式的探讨，始于20世纪80年代。人们对教学模式的观念理解有多种解释，可归纳为三种不同类型的观点：第一类把教学模式归于教学策略的范畴，认为是在一定教学思想指导下建立起来的完成某种教学任务的比较稳固的教学程序及其实施方法的策略体系。第二类把教学模式归入课堂教学结构的范畴，认为是在一定教学思想指导下在实践中形成的教学活动的的基本结构和形式。第三类则认为，教学模式只是一种简化了的理论形态。我们将教学模式理解为在一定的教育思想和理论指导下，为完成一定的教学目的和内容而建立起来的教学结构和活动程序。

第一节 历史课堂教学模式 的基本特征

我国历史教学界以演绎法研究历史教学模式是从20世纪90年代开始，以后又出现用归纳法以及两种方法综合运用研究。前者如90年代中期，郭景阳等老师把一些较有影响的西方教学模式拿来实验验证，提出相应的历史教学模式。后者如王雄等老师以发展学生思维能力为核心，提出的“培养和发展中学生历史思维能力的教学模式”。从1999年的历史教学研究会的论文可看出，教学模式的研究已成为热点。

应当如何研究和构建体现时代精神、体现素质教育观下的历史

课堂教学模式呢？笔者认为，在构建新型的课堂教学模式之前，首先应了解作为全面实施素质教育的重要渠道和基本途径的课堂教学之一的历史教学应当具有的基本特征。

一、基础性特征

历史课堂教学的基础性不仅仅是指传统认识上的传授基础知识和训练基本技能，还包括其他含义：一是历史课堂教学属于基础教育中的重要构成部分，具有与历史专业教育明显不同的独立价值和有限的责任，其基本功能是促进学生的发展而非选拔和造就历史学家或历史工作者；二是历史课堂教学必须面向全体学生，而非少数可能升入高等院校文科系的学生。全体学生都应通过历史课堂学习发展历史思维、提升人文素养、掌握历史学习的方法，使学生从历史课中汲取的人文素养与其他各科所汲取的成长养分相互融合，从而奠定终身学习与健康生活的基础；三是历史课堂学习的价值和效果不是体现在能记住多少历史人物、背熟多少历史年代，也不完全是经过历史学习后的较短时期的学习态度、价值认识的变化和认知水平的提高，而是显现在对学生终身发展和人的持续发展的持久作用中。

二、民主性特征

课堂教学的民主性不仅仅是指传统认识上的教师热爱学生、学生热爱教师、教学相长等观念，还包括：教师与学生的人格地位是平等的，学生间的人格地位也是平等的，教师应充分尊重学生的人格，允许学生出现错误，允许学生向教师质疑，鼓励学生在与教师和同学的平等交往中展示自己的潜能，体现出多种差异。

三、活动性特征

历史课堂教学，不仅仅是指传统意义上的技能训练等活动，如记笔记、填图等，还包括其他两种含义：一是使学生在历史学习中

有足够的能动活动，从而成为教学活动的主体；二是精心设计和具体实施教学活动，如角色扮演、上网搜集资料探究问题、小组合作学习等，使学生通过多种活动和充分的活动时间，既能够实现理解、认知、探究和创造，又能够得到体验、交流和表现。

四、层次性特征

历史课堂教学的层次性主要是指学生因“个人间差”（即学生个体间进行比较而呈现出的层次差异）和“个人内差”（即还包括因学生个体自身各基本素质相比较而呈现的不平衡）而表现出来的在课堂教学中教与学两方面的明显层次。

要采用或创造出具有这种特征的历史课堂教学模式，应注意以下几点：

1. 理论性与实践性的结合 由于教学模式是以某种教学思想、教学理论为依据而建构起来、可供教师在教学活动中借以进行操作的既简约又完整的模型。因此在构建中，首先要确立素质教育的教学指导思想，这是前提条件。其次，要和教学实践紧密联系，它来源于实践，是教师在课堂教学领域内丰富的、新颖的、富有成效的教学经验的概括。

2. 稳定性与灵活性的结合 由于教学模式是撇开了研究对象的非本质的、次要的属性和要素，抽出本质的、主要的属性和要素，采用符号、文字、图像来显示其结构、关系、状态、过程，反映的是更深刻、更本质的认识，因而具有相对稳定性的特点。但课堂教学所具有的复杂性、动态性、多层次、生成性的特点，使教学模式虽然有其固定的结构和程序，却不能一成不变地套用，而应该“具体情况具体分析”后进行灵活选择，避免以新的程序化代替旧的程式化。

3. 统摄性与多样性的统一 不管是何种教学模式，从实质上都应当是教学本质和教学规律在方法论上的抽象，也就是说，都或多或少地反映着教学思想和教学规律，素质教育观下的教学模式，是

对学生发展为本教学思想和观念的反映。从这一角度上讲，教学模式具有统摄性的特点。另一方面，由于学生和教师是一个个有差异的个体，学科的性质和学科分类不同，因而不存在适用于一切教学任务和对象的教学模式，所以，教学模式应是异彩纷呈、丰富多样的。

第二节 历史课堂教学模式的选择和建构

从以上的原则出发，在研究学生历史学习心理的基础上，以马克思主义认识论为理论指导，借鉴现代心理学、教学论研究成果，笔者从承担北京市“九五”教育重点研究课题以来，与一些教师重新审视影响历史课堂教学的主要变量，从理论基础、教学的策略等方面开始了对教学模式的研究，初步形成了促进学生主动学习和发展的“历史课堂主体活动教学”的模式。

一、理论基础

1. 马克思主义关于人的实践活动主动、能动特点的思想。马克思主义的认识论强调，人的认识来源于实践，人只有通过实践活动，才能主动地去认识和改造现实。从这一理论出发，吸纳前苏联学者列昂节夫等人将马克思主义认识论中的“实践”概念引入教学领域、对教学活动本质的认识，因此认为，人的发展离不开活动，学生的主体活动是学生得以发展的基础和条件。

2. 现代心理学和教学论的研究成果。第一，美国教育家杜威倡导的儿童发展观、活动观以及其积极实践的“活动——经验课程”，推动了活动教学在实践中的发展。第二，以瑞士心理学家皮亚杰为先导的建构主义理论，尤其是以维果斯基为代表的社会性建构主义的教学构想。建构主义强调，知识处在不断的发展之中，而且在不同的情境中被重新建构；学习者不是空着脑袋进入教室的，在以往

的生活、学习、交往中，他们逐步形成了自己对各种现象的理解和看法；学习是学习者主动建构自己的知识经验的过程，是增强参与社会实践能力的过程。这些成果为我们建构“历史课堂主体活动教学”模式提供了理论依据。

二、现实意义

1. 有利于素质教育在学科领域中的推进。历史学科实质上是一门关于“人”的学科，历史教育的重要任务是使学生汲取历史智慧，形成进步的历史观和人生观，以便能够正确认识生活中的历史，历史的认识生活。而传统的“讲授——接受”的课堂模式使学生成为被动静听、静思的知识接受者，影响了学生主动的发展。“历史课堂主体活动教学”试图突出学生的主体作用，以活动促发展，使学生在活动中学会学习、交往，有助于历史教学育人目标的落实，最终有利于素质教育总目标的实现。

2. 适应了学生的心理需求。多次、多种范围的调查结果均表明，学生希望在活动中走进历史，领悟历史和人生。（见“调查与分析”）

三、基本概念

1. “历史课堂主体活动教学”中“活动”的内涵，是指在历史教学活动中，在教师的引导下，学生主动参与，以学生兴趣和内在需要为基础，以主动体验和感受历史过程、探索 and 解决历史问题为特征，以促进学生认知、情感发展、创新意识和能力发展的课堂实践活动。活动方式为内隐和外显两个方面的结合，前者主要指观察、思维等脑意识活动，后者主要指学生参与教学的行为方式，如讨论、辩论、角色扮演等。

2. “历史课堂主体活动教学”的特征：以“活动促发展”为教学指导思想，以陈述性知识为基础，侧重以问题性、策略性、情感

① 陈琦等：《建构主义与教学改革》，《教育研究与实践》1998年第3期。

性等程序性知识为基本学习内容，以培养学生进步的历史观、创新精神和实践能力为目的，以思维训练、培养学生探究问题为核心，以学生参与为形式，以精心的教学设计为准备。

3. 影响“历史课堂主体活动教学”的变量。在实践中，影响课堂教学的因素（变量）尽管很多，但发挥着重要作用的主要是学生、教师、教学内容和教学环境。这四个变量在课堂教学过程中，影响着学的过程、教的过程和评价过程。同传统教学模式相比，我们所构建的教学模式并非增加了新的变量，而是赋予各个变量以新的含义。

——教学环境 在考虑这一变量时应注重两点：一是课堂教学气氛，营造一个愉悦、宽松、合作、探究的课堂教学氛围，对于激发全体学生的主动性、参与性是至关重要的；二是教学媒体，随着现代科技的发展，计算机进入课堂，教学多媒体已成为课堂教学一个新颖、活跃的因素。

——教学内容 第一，从性质上，教科书只是根据教学目标来组织的呈现了一定教学内容和信息，以供教师和学生展开教学活动的材料而已，并不完全等同于教学内容；第二，从类型上，呈现教学内容的形式不拘泥于文字，有文本形式和超文本形式；第三，教学内容不等同于知识点，还包括知识的产生和发展过程及与此相关的方法等。

——教师和学生 “学生是具有多方面发展需要和发展可能的人；具有主观能动性，有可能积极、主动参与教育活动的人”，“是学习活动中不可替代的主体”^①。教师要由知识的传授者、灌输者转变为学生主动学习的组织者、指导者、帮助者和促进者。

4. “历史课堂主体活动教学”的过程不仅是特殊的认识过程，还是一种心理体验过程和实践过程。

叶澜：《新世纪教师专业素质初探》，《教育研究与实践》1998年第1期。

“历史课堂主体活动教学”策略

策略	步骤	建议使用范围和应注意的问题
发现式	抓住学习课题→提出假设→验证假设→发展	初中教学中的经济史、科技史内容
情境复现式	构建支架→进入情境→独立思考→协作学习→效果评价	初、高中教学均可采用,注意深度和范围。适宜探索历史事件发生的原因等理性内容
范例式	特例阐明→推论特点→本质认识→经验的统合	初、高中教学均可采用,注意深度和范围。在对两个或多个有共性的问题研讨时,师引导学生认识,生举一反三
问题探究式	创设情境→问题系统化→问题解决→引导反思	初、高中教学均可采用,注意深度和范围。适宜探索历史事件发生的原因等理性内容
课堂讨论式	阅读材料,设计问题→合作规划,设计问题群→讨论→总结	初、高中教学均可采用,注意深度和范围。适宜探索历史事件发生的原因等理性内容或评价历史事件和人物
角色扮演式	制定目标和活动内容→商议或撰写脚本→角色分配→展示→讨论	较适宜初中教学的多种内容。角色扮演的时间不宜整堂教学或过频,要和教师引导学生认识升华相结合
探索情感和解决矛盾式	选择矛盾课题→列事实、推论情感→描述→比较→提出解决办法→总结概括	初、高中教学均可采用,注意深度和范围。适宜历史人物的教学
资料研习式	读资料获取信息→质疑或回答问题→讨论建构知识结构图式	适宜高中教学,师注意引导,鼓励生质疑。适宜思想史或有不同看法的内容,如洋务运动、戊戌变法
分层自主学习式	了解学习目的→选择学习方式→建构图式→综合练习→拓展加深	初、高中教学均可采用,注意深度和范围。要尊重学生的选择,分层指导学生
合作学习式	建立学习小组→明确任务共同探索→交流或展示成果 ^①	初、高中教学均可采用,注意深度和范围。合作的内容多样,制作、展览、调查、问题探究均可

四、活动组织方式

采用个人、小组和班级学习相结合的方式。

五、教学策略

“历史课堂主体活动教学”的教学策略的构成思路为：不拘泥于某种教学策略，以在活动中促进学生发展为主旨，参考建立在建构主义等当代心理学、教学理论基础上的多种教学模式，结合学生学习对象的不同特点和学生认知、情感的实际，采用和创造合理、灵活、适用的多种教学形式。目前，课题组在实践中创设和开发的教学策略主要有：发现式、情境复现式、范例式、问题探究式、资料研习式、课堂讨论式、合作学习式、探索情感和解决矛盾式、辩论式、分层自主学习式、角色扮演式、群体调查研究式、掌握学习式等等。关于这些教学策略的理论基础、运作步骤以及课题组经过探索后提出的建议适用范围见上页表。

第三节 历史课堂教学 策略研究实例

下面举例阐释“历史课堂主体活动教学”策略的几项研究：

一、教学策略研究之一：分层自主学习的教学实验

分层自主学习教学策略是利用编制“人机交互”型多媒体课件(CAI)，由学生自己操纵计算机选择不同的学习策略，把握对历史认识的教学形式。采用这种教学策略的出发点是利用多媒体的特殊优势，全面实施素质教育。首先考虑的是面向全体学生，尊重学生个性发展的特点，使不同层次的学生都能在原有的基础上提高。第二，落实教学过程中学生的主体地位。在人机交互的学习过程中，学生

从知识的被动接受者转变为信息加工的主体，自己去探索、获取知识。第三，培养学生提取、处理信息的能力，以适应“信息爆炸”时代的要求。编制这种课件的教学理论基础是建构主义。建构主义认为，知识是学习者借助教师和学习伙伴的帮助，利用必要的学习资料，通过意义建构的方式获得的。建构主义为了支持学生的学习提出了抛锚式、支架式等教学策略。前者选择与当前学习主题密切相关的问题作为学习的中心（抛锚），学生通过自主学习独立解决问题。后者把复杂的学习任务加以分解（构建知识的框架），便于学生通过自主学习逐步解决认识问题。

例如，北京师大附中白幼蒂、李和平老师编制 CAI 课件进行的《美苏争霸》一课即采取了这样的教学设计。在多媒体网络教室里，学生每人控制一台电脑。打开课件首先显示的是“学法指导”，介绍本课件由“学法指导”、“学习目的”、“学习过程”、“建构图示”、“综合练习”、“拓展加深”等六个模块组成，以及每一部分的设置目的和具体使用的方法。多数学生首先打开“学习目的”模块，了解学习本节课在知识、能力、态度和价值观等方面的具体要求。也有的同学在完成“学习过程”后才打开“学习目的”建模，评价自己是否完成了学习任务。“学习过程”模块是为本课内容的必学部分设计的，提供了“自主学习”和“教师指导学习”两种学习方式供学生选择，约有 $\frac{1}{4}$ 的学生打开“自主学习”模块。这种学习建模采取“抛锚式教学”，要求学生独立解决概括性的重大问题。计算机的右屏提出了两大问题：（1）美苏争霸的局面是怎样形成的？（2）概括美苏争霸三个阶段战略态势的演变，分析战略态势演变的原因，并说明在不同战略态势下美苏的突出表现。为了支持学生独立学习，左屏提供了 50—80 年代美苏争夺中的重大事件以备学生进行资料检索。在屏幕下方还设置了“帮助”按钮，进行思维方法的指导。例如，针对第 2 题的第一问，“帮助”中提示：“分析争霸攻守态势演变时，应注意概括每一方采取的主要措施的特点；若一方的措施有不同特点时，可分类概括。”多数学生在“学习过程”建模中，选取

了“教师指导”的方式。这种学习建模采取“支架式教学”，将复杂的学习任务分解为若干子目。在每一目中，学习的开始都起源问题的提出。为了认识 and 解决问题，学生可以选取阅读计算机提供的一些历史文字资料或影视资料，根据设问从资料中提取有效信息，并利用原有的认知结构对有效信息进行加工，经过推导独立作出结论。为了检查学习的效果及时进行自我反馈，在“学习过程”中还设计了填空、判断、多项选择等形式的练习。学生在学习中遇到困难可以按“帮助”按钮，“一级帮助”是对思维方法的指导。在“二级帮助”中或将设问分解为几个小问题，或在具体知识上进行点拨。在通过了问题的检验后，学生才能进行下一目的学习。例如在“60年代中期到70年代的美苏争霸”一目中，一开始就提出了“查阅资料了解这一时期美苏综合国力的消长”的学习要求。提供了有关苏联的一组文字和表格资料，并设计了一道多项选择题以检测阅读的结果。阅读或解题困难的同学可以选择帮助。“一级帮助”说明了阅读表格的方法和对统计数字进行分析的方法。“二级帮助”对表格中的两个关键栏目进行了具体分析。在个别情况下，老师还通过网络系统对学习特别困难的学生进行单独辅导。为了促进学生形成对知识的整体性认识，课件还设置了“建构图示”的建模。打开建模后，少数学生选择“自主建构”，有人通过网络与同学交流。多数同学选择“指导建构”，根据提示通过回忆复习、回答问题的方式，完成构建本课知识结构的图示。所有学生都选择了“综合练习”，通过解答选择题等检测和评价自我学习效果。只有少数同学选择了“拓宽加深”建模。根据自己的兴趣选择“美苏争霸中的中美、中苏关系”或“美国霸权的兴衰”或“科索沃战争的思考”，以开拓视野。分层自主学习教学策略不仅实现了课堂教学以学为中心的差异性分层教学，而且课件的设计、大量资料的引入、“帮助”等内容，也使教师成为学生学习过程的指导者和促进者。

二、教学策略研究之二：角色扮演式教学实验^①

角色扮演是历史课堂主体活动教学的一种形式。具体是指在教师的引导下，学生通过角色扮演，进入历史情境，主动参与、体验和感受历史过程，探索和认识历史问题，从而增进对历史学习的兴趣，加深对历史的认识，使认知、情感得以发展。理论依据为：第一，建构主义学习理论关于学习的过程是学生主动建构、形成认知图式过程的思想；第二，杜威的在活动中学习的理论；第三，教育心理学中学习动机和发展学生形象思维的理论。教学过程主要包括：学前调查了解学生初始状况和求知的兴趣点→制定学习目标和活动内容→活动准备，包括：学生编写活动脚本、角色分配、自制简单道具→课堂活动，包括：学生进行历史模拟、教师引导学生分析归纳历史问题、深化历史认识。

例如，经课题组研讨，由陈经纶中学王仙老师执教的初一年级《两汉与匈奴的和战》一课，即进行了这一策略的教学实验。从心理实验的要求出发，控制了干扰因素，设置了对照班（48名学生），进行独立样本的实验。两个班的学生都进行了本课的学习。不同的是对照班采用的是教师“以讲为主”的教师传统教学模式，实验班则不同。首先，在实验班里进行了学前调查，调查的内容包括：学生对民族史感兴趣的程度、对民族关系的初步认识、对中国古代民族关系史重要人物的认识、对本课活动形式的意愿等。第二，教师制定教学目标，并和学生商议，确定了本课活动的形式，即角色扮演式+讨论式。第三，学生兴致勃勃地查资料、写剧本、分配角色并排练，编排了四幕历史短剧《两汉与匈奴的和战》。第四，课堂实施。首先，教师引出课题，有学生装扮的“历史老人”带领学生穿越时空的隧道，进入历史情境。随着“匈奴崛起”、“白登之围”、“双雄出击”、“昭君出塞”一幕幕历史剧的展示，冒顿、汉高祖等历史人

^①“角色扮演”策略由本课题组初中组重点研究，由姚岚、王仙老师提供课例。

物活跃在学生身边，使生动的历史场景呈现于眼前。最后，教师提出问题，引导学生就两汉与匈奴的和与战这一历史现象发生的原因、对昭君出塞的看法以及对民族战争的认识等展开讨论，使学生对民族问题初步形成正确的认识。两周后，课题组对试验班和具有同等水平的对照班进行了调查和测试。从结果看，对照班对本课学习“没有太大感受”或有错误认识的学生约有 1/2。实验班的学生则有如下表示，“上完课后，我觉得我更贴近历史”，“我对这种上课形式十分感兴趣，既能使我们亲身体会历史人物的感受，又能使我们进一步了解历史”。“我对这种上课形式感到非常新鲜，可以让我对历史产生浓厚的兴趣，能更深刻地学习历史，也表现了我们的能力。参与历史、参与教学的感觉真好。”还有的学生说：“以前我对历史课不太感兴趣，年代和人物记不清楚，学了这一课后，我觉得这种‘学生自编、自导、自演、自学’的方式很好，可以让我们摆脱枯燥无味的讲课而走进历史，使历史认识有所提高。”通过实验发现，角色扮演能有效地引发学生学习兴趣和动机，是较适宜在初中教学中采用，促使学生主动参与教学、感受历史的教学形式。

三、教学策略研究之三：合作学习式教学实验

合作学习式是在教学中以小组学习的形式，围绕共同的学习内容和材料，开展学生之间的交流与合作，从而促进学生在认知、情感和社会性行为等方面的成长。其理论背景之一是未来信息社会的人具有合作能力的要求。理论背景之二源于心理学“最近发展区”理论。在学习过程中，小组学习的作用在于使学生在彼此的“最近发展区”活动，采取同龄人易接受的方式充分交流，彼此启发产生认知冲突，导致认知不平衡，从而加深对历史的理解。其基本教学程序为：建立学习小组，分组形式可采用历史兴趣小组和课堂讨论小组等，并与班级教学和个体学习相结合；教师提出学习的任务，学习小组要明确组内活动任务和责任，同学之间互帮互学，彼此负责；提供小组交流的时间与机会，启动全体学生的主动参与，力求每个

学生的个性得以发展；教师给予各小组引导与激励，发挥主导作用。

由初中课题组设计，安贞里中学王新老师在初一年级进行了一年多的合作学习模式的教学设计与实施的实验，现以《高度繁荣的宋元文化（一）——古代科技发展的高峰》的教学为例进行说明。第一为调查准备阶段。课题组就学生对中国古代科技史学习的兴趣、前认知状况、情感状况和学习新知的教学形式的意愿等，对实验班和对照班进行了调查与测试。从调查看，实验班 37 名学生中有 1/3 的学生对科技史内容兴趣一般或明确表示“不感兴趣”；有 1/3 的学生对古代科技发明已有所了解；有的学生“想亲手做做泥活字”。课题组根据调查结果进行教学设计。然后，老师组织历史兴趣小组的学生参观了印刷博物馆，回校后引导学生合作制作了泥活字与转轮排字盘。第二为课堂合作阶段。首先，教师创设情景，提出问题，诸如“雕版印刷术的缺憾和不便之处是什么”、“假如你们就是毕升，你会如何进行创新”、“活字印刷术在当时起了什么作用？外传后对世界产生什么影响？近十几年来我国的印刷术产生了怎样的飞跃”等，引导学生开展小组讨论并在班内交流、碰撞，进行探索问题的合作讨论。第二，兴趣小组的学生展示自制的泥活字，介绍泥活字制作、排版、印刷的工艺流程，演示印刷工序；学生展示自制的转轮排字盘，介绍其特点，进行体验、探索古人发明创造的合作学习。当学生“印刷”成功、展示印刷作品时，他们高兴极了，其他学生也抱以热烈的掌声。课后，课题组对试验班和具有同等水平的对照班进行了调查和测试。从“学过本课的感受”看，对照班学生的感受主要是“中国人民伟大、聪明”，由于实验班采取了参观、学生制作、展示模型、讨论等合作学习的形式，因此学生感受十分丰富，特别是有的学生谈出了“发明创造要付出艰辛，不怕失败”、“我们应多多创造、实践，不能坐等，连古人都不如”的认识，而持有这样认识的学生恰恰参与了制作。通过实验，我们认为，合作学习是开发学生潜能，培养其合作意识、探究意识的有效形式。

四、教学策略研究之四：问题探究式教学实验^①

问题探究策略是指教师在课堂中创设问题情境，挖掘、引发不同质的疑问和想法，使其相互碰撞，从而使学生认识、理解历史事物的教学形式。其理论依据为建构主义关于“知识是由认知主体积极建构的”理论。出发点为，学生未来面对的是复杂性、竞争性、挑战性极强的社会，历史是过去社会的记录，它连接着未来，培养学生多角度、全方位地探究、认识历史问题，能使学生通过问题探究形成正确的历史意识、价值取向和良好的个性品质，在一定程度上有利于学生迎接现实社会的挑战。其教学步骤大致为：创设历史情境；提出要探索的问题；研究资料，多角度地解决问题；展开讨论阐释、交流看法。

北京四中赵利剑老师在高一年级进行的《德、日法西斯专政的建立》一课即是对该策略进行教学探索的一例。在教学设计阶段，首先，教师就学生头脑中原有的对德国法西斯专政的认识和第二次世界大战的有关内容的认知和情感状况进行了问卷调查。结果在“你最佩服的人物”这项调查中，两班共有22名学生明确表示崇拜希特勒。教师根据调查在确定教学目标时，除知识目标和能力目标外，还确立了进行正确的价值取向的教育目标。或者说，学生主要探究的问题是德、日法西斯专政建立的原因，而教师要解决的是帮助学生形成正确的价值取向的问题，二者交融在一起。在教学实施阶段，首先，教师选择了纳粹迫害犹太人为本课的切入点，通过电脑展示的《受到迫害的犹太人》照片中小男孩的惊恐的眼神，以及小男孩身后荷枪实弹的士兵，营造了历史氛围和问题情境。而后教师先后引导学生研习了六段资料，提出问题引导学生思考或鼓励学生提出疑问。这种设计既在于使学生对经济危机打击下的德国状况形成认识——

^① “问题探究”策略的课例由赵利剑老师、四中教研组、西城和北京市基础教研中心历史室共同研究。

创设探究的条件，更主要的是引导学生对希特勒上台原因进行思索和探讨——进行历史问题的实际探究。如探讨纳粹党在 1932 年势力急剧增长的原因时，教师和学生一起研习了三段资料，有“德国工人党的二十五点纲领”摘抄、希特勒的一段演说和《我的奋斗》的节录，请学生就“材料所反映的内容，同纳粹党势力增长之间的关系”自由发表观点，进行讨论。而教师始终以平等的态度对待学生认识的交流和智慧火花的碰撞，并适时点拨学生认识的多维和深化。最后，在对希特勒进行评价的讨论中，教师以参与者的身份谈了自己的观点，他带领学生回到开始的照片，由小男孩和其他六百万同胞的悲剧谈起，再次启动学生的情感。当学生的情感迸发后，又适时地引导学生正确看待历史人物和社会发展的关系。课后，教师对学生进行了后测，虽然其中有两名学生仍未改变佩服希特勒的想法，而其他学生的认识有了很大变化。其中一位学生在问卷中这样写道：“我就曾经被希特勒的所谓个人才干所倾倒，被法西斯的‘赫赫武功’所折服，在学习了这节课后，我认识到法西斯专政的罪恶以及自己观点的荒谬。”

五、教学策略研究之五：讨论式教学实验

讨论式教学策略就是在教师的启发、指导之下，经过学生的自学思考和师生、生生间的相互交流、探讨，以培养学生创新精神和实践能力的一种教学策略。课堂讨论策略的采用渊源久远，早在 2000 多年前，中国古代教育家孔子教他的“三千弟子”时，就已经开始采用，一部《论语》记载了他和弟子间的问答辩难。在西方运用讨论式进行教学的鼻祖当推苏格拉底，从流传于世的记载其教学过程的著述看，问题性对话贯穿始终，被称之为“助产术”。在 20 世纪，人们对这种教学策略的讨论一直没有间断，特别是杜威的“活动课程”、皮亚杰的发生认识论问世以来，人们进一步从课程论、心理学等理论方面以及课堂实践方面为讨论法的运用提供了理论基础和实践例证。在 1999 年中共中央国务院颁发的《关于深化教育改革

全面推进素质教育的决定》中特别提出，“智育工作要转变教育观念，改革人才培养模式，积极实行启发式和讨论式教学”，将讨论式教学置于素质教育课堂教学改革中的重要地位。

在实践中，讨论式教学有多种，从学生参与形式上分类，有全班讨论、小组讨论、同桌讨论，从所占教学时间上分类，有整节课的讨论、课中穿插讨论等。其教学步骤大致为：确定题目和教学目标——课前准备——课堂讨论和总结。

课题组中白幼蒂、郑洁等老师分别执教的高中“法兰西第一帝国”和“对洋务运动的评价”等课，对讨论式教学进行了有益的尝试。首先，教师依照具体性、启发性和兴趣性等原则，并和学生商议，确定了讨论题目。如在“法兰西第一帝国”一课中，老师了解到学生对拿破仑很感兴趣、很想对其评论一番的心态；在“洋务运动”学习中，学生确有对其进行深入探讨的愿望。浓厚的兴趣和积极的动机无疑是讨论式教学得以开展的前提。另一方面也要看到，和其他教学策略一样，讨论式教学首先是实现教学目标、完成教学任务的教学形式，历史课的灵魂不在于形式，而在于培养学生形成正确的历史意识和历史观。因此，确定以促进学生发展为核心的教学目标是至关重要的。如在“法兰西第一帝国”中，教师在“态度价值观”方面确定了以下培养目标：第一，通过“雾月政变”的历史背景分析，使学生了解法国大革命的发展需要一个军事独裁者来维护资产阶级的统治，从而对学生进行时事造英雄的历史唯物史观的教育。第二，通过拿破仑对内措施、对外战争革命性的分析，使学生感受到法国新兴资产阶级奋然进取的精神；通过拿破仑战争的侵略性，使学生感受到资产阶级的本质，从而对学生进行正确的阶级观点的教育。在“能力方面”确定了“通过对拿破仑的评价，培养学生运用辩证唯物主义和历史唯物主义观点评价历史人物的能力”的教学目标。其次，师生合作式的课前准备是教学成功的重要条件，这包括教师选择并引发必要的历史资料、学生利用图书馆或电脑网络查询和选择相关的历史资料及采用图片、书籍、文物模型等创设