



中学历史教学改革丛书

中学历史教学论丛（六）

薛丽主编

目 录

论高中历史教学必须变陈述式为论证式	1
校内历史考试改革	8
历史事件换位思考法教学实验探索	15
“交叉结构笔记”教学实验探索	21
高中历史学导式课堂教学实验探索	26
高中历史目标结构教学法实验尝试	31
运用控制论进行历史教学的实验方法	34
历史课幻灯投影教学设计四原则	39
历史概念的立体教学初探	41
高中历史合作教学实验研究模式	44
朗读在历史教学中的运用实验	58
时事政治漫画与中学历史教学实验探索	61
中学历史问题讨论式思维教学	73
“维也纳体系”的结构教学探索	82
“四环一体”教学实验模式的设计方案	86
历史课范例教学实验模式研究	93
历史教学的定向思维训练实验研究	105
美术书法在历史教学中的应用实验	109
直观教学原理在历史教学中的作用探究	118
历史课情境复现教学实验模式研究	124
历史学科移植布卢姆分类教育目标	132
“先行组织者”教学实验模式	139
历史课堂教学“三环十步一反馈”目标实验	147

论高中历史教学必须变陈述式为论证式

当代教育的学识水准要求我们，历史教学必须在辩证唯物主义和历史唯物主义的正确理论指导下，教会学生善于从历史材料中获取有效信息，来论证或评价历史上和现实中人们对历史及史学观点之认识。但在高中历史教学中，人们往往习惯于依照教材的陈述结构来讲授知识、罗列结论，并冠之以“因材施教”的称谓。这种教学法，由于突不破陈述式教学的框框，教者无论在内容取舍上多么审慎，手段上如何讲究，其教学效果的极大值也不过是知识的堆垒，而不能在提高学生的能力上有较大的进步。这就无形中箝制了教学质量的提高并导致了学生学习历史课兴趣的下降。这固然与高中历史教材与初中历史教材的内容重复过多有关，使学生感到“吃嚼过的馍没味道”，也与教师不能针对高中学生区别于初中学生的学习心理特点进行施教、变陈述式教学为论证式教学有关。

陈述式教学，主要说明“是什么”的问题，这种依照教材“述而不作”式的教学，一般适用于初级的、具体的、事实性的知识传播，有时也用于抽象逻辑推理前的必要知识贮备。这种教学法比较适合于初中学生。但高中学生的兴趣已转移到对历史知识内在联系的把握和对历史的本质及规律的认识上，加之近年来历史高考加大了对学生论证能力考核的广度与深度，学生仅仅知道“是什么”，很显然不适应时代的要求了。只有挖掘史实潜在的“为什么”，才能“游刃有余”，而这正需要教师

从教法上改起，变陈述式教学为论证式教学，以革除学生对课本的过多“依赖性”和相当程度上“吃现成饭”的积习。

论证式教学，要求回答“为什么”的问题，或阐述理由之类，它的最大特征不在于学生懂得了“是什么”，而是能运用已经学过的历史知识、有关数据、唯物主义理论等论据来证明历史问题(论题)的真实性，恢复历史的本来面目，汲取必要的历史经验和教训，在弄明白了历史现象“为什么”是这样之后，自觉地顺应历史发展大趋势，思考我们应该“干什么”，以引起学生积极思维，激发他们的认知兴趣。如高中三年级的《中国古代史(选修)》，在学习《明朝的经济和资本主义萌芽的产生》一节时，可结合“手工工场的出现”一目，让学生思考：为什么说“手工工场的出现”是资本主义生产的最初萌芽的标志？它与我们前面所学的北宋用煤冶铁的“手工作坊”和世界史中学过的工业革命后出现的“工厂”有怎样的联系和区别？通过学生的思考讨论和对比探索，就会明白：其一，手工工场和手工作坊一样，都是“手工劳动”，与工厂的“大机器生产”有天壤之别，这说明手工工场还没有完全脱离孕育它的封建母体；其二，手工工场比起手工作坊“规模大，分工细”，但又比不上“规模更大，分工更细”的“工厂”生产，它是向工厂过渡的前提条件；其三，手工工场和工厂里生产关系一样，都是“雇佣剥削关系”，但与手工作坊里的“封建师徒关系”有着本质区别。也就是说，与手工作坊相比，手工工场是一种新的生产形式和新的剥削关系，是资本主义生产最初萌芽的标志。由此可知，论证式教学条件下的学生，不再是机械地接受刺激和作出反应的被动实体，

而是能动的思维者，知识在大脑中被反复进行着再认、理解、分析、运用、综合、评价等加工，故能促进对知识学习的迁移，活化思维，使学生在辨析中明理、记史，达到对知识的理解和内化；特别是教师摈弃了从历史概念出发，不急于把结论塞给学生，巧问引导，启迪学生主动进行有价值的思维活动，更能促进学生思维品质的优化。

从上面的分析可知，所谓论证式教学，就是教师根据高中学生的学习心理，通过分析论证教材的重点、难点，精心科学地设计问题，让学生带着问题，进入新的教学情境之中，依据有关的史料，去思考、去辨析、去探索，在学生相互研讨及教师的点拨下，理清史实和观点，得出正确科学结论，使问题圆满解决，以促进学生的学科思维能力得到长足发展的教学活动。它除具有一般论证的逻辑性外，又具有自己的独特性：

其一，历史知识“既往性”的特征，决定了论证式历史教学不能像《思想政治课》中政治、经济等论证的论题和论据可直接来自社会实践，它的论题和论据只能从历史教材和史料及学生学习历史的实际中来。这就要求教师在讲授某一阶段历史时，在认真研究教材的同时，必须根据学生的接受能力和思维发展来设置问题，分析论证，并做到重点突出、详略得当，且提出的问题和要求学生进行论证的论据能从教材和史料中“开掘”出来。如讲，“明朝君主专制的加强”中关于“八股取士”，可引出顾炎武的一段话：“八股之害，等于焚书，而败坏人才，有甚于咸阳之郊所坑者但四百六十余人也。”

让学生说说顾炎武的观点正确否，为什么？这个论题及要回答的论据虽在课本中能找到，但要“吃现成饭”

不行，必须经过学生的认真思考，从政治、思想两方面结合历史现象进行理论性的思考后才可解决。

其二，论证式教学的论证，与写文章搞学术研究不同，不是用文字进行严密的推理来说服人，而主要是依靠教师准确得体、生动活泼、富于变化、节奏和谐的语言征服人，让学生自觉自愿接受你的论证。教学实践告诉我们，不同教师教同一课，会因为语言修养的差距，导致教学效果各异。教师甲上课，把课讲得满堂生辉，如沐春风，如入胜境，整个课堂，意趣盎然。教师乙上课，把课讲得举座木然，学生一听即烦，如淋酸雨，如座针毡。究其因，教师甲注意了语言美，修辞用句妥切准确、鲜明生动，故而能够引导学生发疑思考、探索创造。教师乙则忽视了语言的魅力、疏于语言修炼，倒了学生胃口，降低了学生在课堂上脑力劳动的效率。如一教师在讲“为什么说《辛丑条约》的签订严重损害了中国的主权，使清政府完全成为帝国主义统治中国的工具”时，他以军事上的规定为例展开论证：

“《辛丑条约》在军事方面有这样三点规定：第一，就是大沽炮台要拆毁，永远不得重建。第二由北京经天津到山海关的铁路沿线，要允许帝国主义国家驻扎军队。第三，在北京城里，东交民巷要划为使馆界，由帝国主义列强派兵驻守，不准中国人民居住，未经许可，中国人甚至不能从此通过。我们说这三条规定，对中国的安全很有妨碍。打个比方，一户人家为防备小偷强盗，总要有个大门，而大沽炮台强令拆毁，不准重建，帝国主义列强从这里出出进进来去自由，就好像你家的大门被人拆去一样。京—津—山海关铁路沿线由外国人驻兵，就好像你家里从大门经中院到后院，这一路站满了坏人，

随时威胁你的安全。至于第三条更危险了，在首都北京划出一个使馆区，帝国主义可以在这里派驻军队，可以设置大炮的炮位。大家想一想从东交民巷清朝皇帝的宫殿，比如说故宫养心殿，当时是光绪皇帝的卧室，这个距离也不过两千米，如果有大炮瞄准，一打一个准。这第三条规定，随时威胁满清中央政权神经中枢的安全。这好像你家里不但大门口、院子里站满了强盗，而且在屋子里床头上还坐着一个强盗，手里拿着一把手枪，时刻对准你的脑袋。同学们想想看，这样一来，中国还像一个独立的国家吗？”

很明显，一项关于帝国主义可以驻军中国的条款，经过这位教师的论述，不再是僵死的文字，而成了活生生的历史形象，这样的历史课学生能不爱上吗？

其三，论证式教学的论证，虽继承了古代“策论”的优良传统，但又不拘于《三国志》里《隆中对》那样的一方说理。它以“教师—学生”、“学生—学生”和“学生—教师”等多方参与、共同分析、论辩明理等多种“思维碰撞”的形式来进行。问答、讨论、学生分析论证、教师归纳总结，各种信息流“聚焦”在课堂上，师生互补，能取得较为满意的论证效果。

明确了论证式教学的特点，如何根据其特色来搞好教学呢？

1、论证要有层次性。用比较通俗的话来说就是对一节课文的处理，必须按历史事件发生的先后时序，授课人能针对高中教材与初中教材的不同之处，在加宽加深的部分认真考虑先论证什么问题，后论证什么问题，特别是历史发展的关节点、转折点等学生容易忽视的不疑处设疑论证。换言之，论证层次的设计只有从有利于学

生增长才智、发展思维的角度出发，而不像“满堂灌”那样，淹没中心，把学生引入“云里雾中”使学生的思维反受抑制，才算比较成功。

2、论证揭示逻辑性。高中学生学历史不仅仅要求教师有生动的描述，更迫切希望教师对历史事实有一种全新的准确乃至精辟的解释、论述与研究，对历史现象和历史人物有精到的分析及评价，从而使他们在初中历史学习的基础上无论是知识和能力方面都得以升华、进入一种全新的境界，能从时代发展的辩证逻辑上把握历史进程总趋势。如讲《第二次鸦片战争》一节，在论证“英法为什么要发动第二次鸦片战争”时，如果我们仅津津乐道于外国资本主义要求扩大侵略权益这一点，那么，教学只能囿于初中教学要求的小圈子而缺乏深刻的逻辑性，如果变换一下论证的角度，从第一次鸦片战争与第二次鸦片战争的关系、太平天国运动与第二次鸦片战争的关系、1853—1856年克里米亚战争后的世界形势及格局变化展开论述，就会化单调为丰富，化粗浅为深入，把学生带进“知其然也知其所以然”的新境地，不仅让学生温习了以前学过的中外历史知识，而且也给历史教学赋予了一种全球整体感，更有利于通过理性思考，让学生感到新颖与深刻，对“帝国主义就是战争”的逻辑了然于心。

3、论证必须多样性。任何单一的方法用久了都会产生程式化的感觉，也很难全面完成教学任务。论证式教学也是如此，要想取得良好的教学效果，就必须掌握多种论证艺术，不但能采用分析事理、引证教材、事例喻证、启发提问等形式论证，而且会运用电影电视、幻灯录像、直观教具、古迹文物等辅助论证，还善于组织学

生分组讨论、班际正反论辩、师生共同论证等新异方式论证，以利于学生对所学知识的深刻理解和学科能力的尽快形成。

4、论证莫忘空白性。中国画中很讲究虚实相生，很多艺术大师在自己的画面上巧妙留有空白，以此来突现主体。教学也一样，一堂课不能时时都“以教师为中心”，给学生不留一点空白进行思考参与论证，那“主体地位”的发挥就成了徒具其名。特别是高中学生参与教学的责任感较强，教师如能有意识地留下一教学论证的空白，让学生参与论证，这对改变“满堂灌”的教学现状、发展学生的思维很是有利。这里需要教师掌握的方法是：

教师论证某一问题已基本清晰，留下“结论”这个空白，可让学生自己总结得出；引起学生普遍注意的热点问题，教师可分析论证一部分，留下一部分让学生思索论证；重点难点问题教师进行论证，其余问题留给学生分析论证；教师曾经论证过的问题或学生基本能解决的论题，全部留给学生自己动脑论证。当然，教学论证可留空白的地方还有许多，教师可根据教学实际和学生的接受能力，在度与量调控的基础上，适时打开学生的思维闸门。

高中历史教学历来受传统史学和“左”倾史学的影响，或述而不作，或牵强附会。其表现形式尽管不同，但皆属品位低下、理性苍白的层次。因此，提高教学层次，就成了高中历史教改的一项重要任务。早在一个半世纪前，哲学大师黑格尔在《历史哲学》一书中，就约略地指出了历史研究的不同层次：第一层次是白描性历史，主要回答过去“是什么”；第二层次是反思性历史，主要回答现在“为什么”；第三层次是哲学性历史，主要

回答将来“干什么”。在黑格尔看来历史研究的层次越高，越富时代意义。当然黑格尔的观点有不尽科学之处，但它告诉我们，历史研究是分层次的，一切欲提高高中历史教学质量的同仁们，都必须向教学研究的高层次推进。因为，历史教学的实践昭示我们：学生不仅需要丰富知识的填充，更需要深邃理性的启迪，换言之，学生不仅需要白描性历史，也需要反思性和哲学性的历史。为此，我们只有提高历史教学研究的层次，对历史作出理性的阐述和总结，才能使高中历史教学焕发出勃勃生机和活力。

校内历史考试改革

一、实验的理论依据和实践依据

本项实验的理论和实践依据是：

1、考试作为一门科学来研究还是本世纪的事情。考试，它是关系到精心培育、正确评估教育、准确选拔、合理使用人才的大事。众所周知，我国是考试的故乡，历史上曾长期处于世界领先地位。但是，近百年来，由于种种原因，我国在考试(特别是中学校内考试)的理论和实际应用方面缺乏建树，难以适应新时期教育改革的需要。为了振兴我国的考试学，尽快落实从应试教育转轨为素质教育，发挥校内考试的测评功能、诊断功能、反馈功能和激励功能，使校内考试科学化、体系化、合理化，必须尽快改革传统的校内考试制。

2、现代考试理论认为：校内考试是一种参照教育目标，对学生身心素质进行测评的社会实践活动。校内考

试不单纯是对学生的知识和学习水平进行检测，也是用于对学生的能力、技能、思想品德、心智素质进行综合检测。事实上，传统的校内考试存在许多弊端，就历史学科而言，主要表现为：

第一、校内考试性质的被扭曲性：误以为校内考试即是总结性考试，事实上校内考试应包括过程性考试、评鉴性考试和选拔性考试，前二者侧重于学绩的检查，后者侧重于能力检测。

第二、历史测试目标的模糊性：主要表现在只重视历史知识内容掌握的准确程度，而忽视检测历史知识内容掌握的深入程度和对历史事件内部联系的认识程度，忽视历史学科应培养的其他素质和实际运用知识能力的检测。有的虽重视了历史知识和能力的检测，但又忽视了对学生在本学科学习中所引起的情感、意志和技能的检测，其结果是学生的历史意识淡薄，史论结合水准差。

第三、历史测试命题的随意性：现在为数不少的历史教师命题是凭感觉经验办事，甚至有少数教师为了图方便，干脆少用外校试题来考学生，命题前不制定命题双向细目录，对测试目标、知识点分布、难点重点内容、测试水平的权重分配等没有科学的周密计划，只凭自己对《历史考纳》和《历史说明》、考试的主体内容的理解和把握来命题，这种随意性命题必然影响考试的信度和效度。

第四、历史考试方法的单一性：在中学历史考试中，笔试几乎成为惟一的考试方法。笔试固然有它的功能和价值，且其局限性是偏重记忆性、主观性，内容复盖差，操作上易产生这样那样的局限。偏重记忆，就难以检测学生运用历史知识去解决实际问题的能力，更难以检测

学生情感意志和操作行为的能力；笔试的主观性表现为命题的主观性、应试者答题的主观性、评卷的主观性；笔试内容覆盖差，表现在受试卷题篇幅和题型的限制，测试覆盖差就会影响考试的信度和效度。

第五、历史测试结果评价的非科学性：表现在不切实际的历史成绩评定。评定时，有不少历史教师不考虑学生的年龄特点、心理特点，一律用百分制“量化”评估，分类、排队，哪些为高考的“种子选手”，哪些为“朽木不可雕”，不从考试结果反思命题的恰当与否，不让学生进行自评、互评，不重视总结和运用考试结果对后继教育的启示。

3、实验和研究的理论基础

(1)哲学基础以辩证唯物主义和历史唯物主义作为方法论的基础。

(2)现代考试基础参考考试的设计与技术、考试的实施和管理、考试分析与评价理论。

(3)心理学基础参考我国心理学家在思维心理学方面的研究成果，并借鉴布鲁姆和皮亚杰等人的认识结构发展理论。

(4)教育研究论基础参考我国在教育研究方面的成果，并借鉴有关的教育调查、教育实验、教育文献研究、教育研究中的测量理论等。

二、实验的主题

结合目前中学历史教学现状，运用现代考试理论和测量学、教育心理学等有关理论，探索校内历史考试改革和研究的途径、理论，培养学生历史学习心理素质和历史学科能力，使校内历史考试趋向科学化、体系化、合理化。

三、实验的主要目标假设

假设 1: 通过探索、研究, 力图初步建立校内历史考试的理论体系:

- (1) 历史测试目标体系。
- (2) 历史测试命题、题型及功能探索。
- (3) 历史测试的操作及管理体系。
- (4) 历史测试结果评定的目标体系。
- (5) 历史学心理测试的评价目标探索。

假设 2: 根据历史学科特点, 按学生的年龄层次, 知识水平、学习目标, 逐步逐年级培养学生历史学科能力, 使其水平在高中阶段里呈台阶式上升, (如图一所示) 思维认识呈立体化模式结构, (如图二) 具体目标是:

图示二 (1) 高一阶段: 根据学生思维特点, 主要检测培养一般层次能力, 它包括阅读历史内容能力、识记能力、识图能力、整理归纳、比较能力等。

(2) 高二阶段: 随着学生历史知识面的扩大, 抽象思维能力增强, 主要检测培养较高层次的能力, 它包括分析能力、综合能力、评述能力等。

(3) 高三阶段: 随着学生年龄的增大, 他们的抽象逻辑思维从“经验型”向“理论型”急剧转化, 思维的组织性、独立性、批判性加强, 主要检测培养高层次的能力, 它包括材料解析能力(信息处理)、论证能力、撰写小论文能力等。

假设 3: 把传统校内历史总结性考试改革成为“检测历史教学目标的到达程度, 并据以调节、改善历史教学过程”的形成性历史测试。

四、实验的总体计划

第一阶段: 调查研究阶段了解和总结现阶段传统校

内考试弊端，为实验提供实践依据。

第二阶段：文献理论研究阶段对现代考试理论、教育心理学、测量学、思维学等有关理论进行研读、总结，并提炼精华为研究所用。

第三阶段：实验研究阶段从1996年秋季入学的高一新生始，至1998年高三学生参加高考前止。

第四阶段：应用试行阶段把实验研究所得的理论和成果推广其他年级，使得这些研究进行大面积应用后得到进一步验证。

第五阶段：总结鉴定阶段对本研究进行全面总结，组织有关专家对本成果进行鉴定。

五、实验的实施

(一)实验对象

1996年秋季入学的高一年级学生，1997年高二年级学生，1998年的高三(文科班)学生，以(1)(2)班为实验班，(3)(4)班为平行参照班，平行班和实验水平相当。

(二)实验组织

科研和教学队伍双向交叉，担任教学任务教师结合教学进行科研，承担科研任务的教师结合科研内容有机渗入教学之中。

(三)研究的主要方法和手段

本项实验系教育实验，主要采用考试测量方法、教学观察法、跟踪调查法、问卷法、接谈法、心理测量法等，在教学的自然进程中组织和研究，具体操作变量如下：

1、对刚升入高一新生(实验班)作一次有关“历史考试知识”的问卷调查，卷式如下：

调查内容人数占调查人数的百分比对待历史考试的

态度喜欢较喜欢不喜欢认为历史考试就是靠“死记”来准备的知道历史考试的常见题型及要求单选题多选题列举题名词解释材料题解答题问答题填图题附注：为了方便统计，实验班每班人数均为55人，计110人。

通过此项调查统计分析，旨在看看学生在初中的历史学习过程中，是否经历过正规的历史考试，对考试的有关理论知道多少，事后教师细讲历史考试的方法、要求、题型等，有意在高一阶段培养学生历史考试意识，了解历史考试的常规理论及要求。

2、科研组人员分工协作，拟定高中三个阶段的历史测试目标，以章为序，每章有知识点、知识细目、考试水平分布，考试水平分为：A、记忆 B、领会 C、分析 D、综合 E、评价 F、运用。

3、围绕教学的重点、学习上的关键点、测量上的典型点组编调研测试题，分组分类分阶段测试。A组卷侧重一般层次能力检测，B组卷侧重较高层次能力检测，C组卷侧重高层次能力检测。事后分析差异原因，再作补偿教育，并给他们再次检测机会。

4、变单一的闭卷形式为多种形式相结合的考查。

在历史教学过程中，除了用闭卷形式考查外，还可采取“答问式”、“板书板演式”、“分组抢答式”、“口述式”、“说理式”、“复述式”、“小辩论式”、“开卷式”等方法检测，教师仔细观察、记录、分析，事后对每组每个学生作出相应的评价、引导、纠正。

5、在较高层次能力的检测过程中，变以分数作为成绩的评价标志为以目标到达程度为评价标志。制定考核表，把每题分成若干考核点，采取0、1、2记分法，完全到达该考核点要求的在“2”处打“ ”，基本达到的，

在“1”处打“ ”，完全未达到的在“0”处打“ ”。最后累计考核得分，较高的得分可记为“优良”，一般的得分记为“合格”，得分低的记为“不及格”。针对不合格的学生，教师要分析原因，采取个别辅导，进行补偿性教学。另外，在评价的过程中，教师要让学生自我评价，相互评价和对学生群体进行综合评价。

6、在高一、高二阶段的每次期末考试后，进行各章、各单元的学习成绩跟踪调查分析。

7、在高一和高二阶段，对实验班和平行班，分别作跟踪调查分析，看看实验班和平行班的历史学习成绩有何差异，并总结原因，反思实验的效果如何，再加以改进，总结实验成果。

8、在高二下学期结束前，布置两项让学生独立完成的专项作业，其一是：把《世界近代现代史》按国别分类，教师指导，学生自己动手编写，《中近代现代史》按政治、经济、军事、思想、文化、教育分类编写，培养学生熟知教材，驾驭教材的能力以及比较、归纳、综合能力。其二是：让学生围绕教材的重点、难点内容，自编几套综合试卷，等开学后，同位互相交替考核、交替批阅，教师讲评，培养学生的应试能力。

9、研制简易可操作的历史学习心理测试评价指标，(分团体和个体测试评价指标)，团体测试评价从难度、信度、效度、区分度来评价，个体测试从记忆、理解、分析、综合、评述、推理能力等角度来评价。

10、在高三复习阶段，师生共同研读《历史考纲》和《考试说明》，把握高考命题思想，摸清高考新动态，认真落实三轮复习计划，加大历史测试的难度和效度，重视历史知识检测的准确程度、深入程度、联系程度，

重视历史理论的运用，充分运用诊断性测试手段来调整复习教学环节，提高复习效率，提高学生的应试水平。

历史事件换位思考法教学实验探索

一、实验背景

“换位思考”就是给学生营造历史事件发生时的客观环境氛围，让学生设想自己就是生活在这个环境中的某一历史人物，以此“角色”来想象、推断事物发展的可能轨迹，进而完成史实教学的一种方法。这是一种心理上的假设，让学生设身处地，造成一种“身临其境”的感觉，以缩短与某一历史事件的心理差距。

二、实验内容

下面仅以“彼得一世的改革”为例，简介一下我们的做法。

(一)创设情境，激发兴趣

学生对历史事件的发生有心理差距，主要是对事件发生时的历史环境缺乏了解。站在现在的角度无法理解古人為何那样做。所以，教师首先应为学生创设历史事件发生的社会“情境”，以此来增强学生的“历史感”，为其“换位”，即由现实角色进入历史角色提供条件。

在教“彼得一世的改革”一课时，我们是这样创设情境的。首先，借用图片、音像材料等直观教具概述俄国政治、经济、生产力、生产关系诸方面的情况，并用比较法把它与同时期欧洲各国的发展情况进行比较，学生可以明显地看出俄国诸方面都远远落后于欧洲各国，学生不仅了解当时俄国的社会状况，而且还了解它在世