

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

# 历史教育学

 **eBOOK**  
内部资料 非卖品

## 序

学科教育学是教育科学领域内正在兴起和形成中的一门分支学科。近年来，我校从事中小学各科课程、教材、教法研究的部分教师，接受了上海市哲学社会科学“七五”规划重点科研课题“学科教育学”的研究任务。学科教育学这套书的编辑出版与科学研究是同步进行的，既富理论意义，更具实践价值。作为一门新兴学科，建立它的学科体系本身就是一项科研任务。目前对它的研究对象和性质、任务等问题的看法尚不一致，这是很自然的。

编写学科教育学这套书要解决的问题很多，但关键还在于坚持马克思主义哲学的指导。每个时代的教育科学的理论特色都不可避免地带有时代的烙印，这套书的时代性应体现在马克思主义哲学与现代科学的结合上。我们要站在方法论的高度来阐述各科的教学方法，不仅应介绍具体的教学方法，还要对这些方法以及它们之间的内在联系作总体的考察。只有这样才能揭示各学科知识与教育学之间的内在联系，也才能使学科教育学比传统的教学具有更高的理论层次。1986年12月12日，国家教委负责同志在全国高师师资培训会上的讲话中指出：“我们不仅要建立自己的教育学，还要建立自己的学科教育学，这方面的工作是大量的，有广阔的天地，大有可为。如果要讲学术性，我们师范教育的学术性的特点，就在这里。……”这段话，给学科教育学的建设工作以很大的鼓舞。科研要理论联系实际，实践才是理论的源泉。

应该说学科教育学是在学科教学法课程教学改革实践的基础上提出来的。结合教学法课程的教改实践，对传统教育理论的总结、反思和对新教育理论的探索，孕育着学科教育学的形成和发展。长期以来，分科教学法偏重于某一学科教学过程中某些教学法规的研究，对学科教育的基本理论和学科教学过程中师生素质构成的研究重视不够，而学科教育学研究某一学科的教育原理和教学规律，更重视“教书育人”。应该说，“学科教育学”的孕育和诞生是教学法学科的发展和提高。分科教学法是以“学科教学过程”为研究对象，以探索学科教学过程的规律和准则为研究任务。而学科教育学则以针对学科特点、研究学科的教育规律为己任，揭示学科与教育学之间的内在联系，寻求学科与教育学在教育过程中的最佳结合，要求教育学一般规律与学科特点的统一。因此学科教育学研究的目标和总的要求，显然比分科教学法更全面，更重视德、智、体、美诸方面的全面发展；其研究功能更集中地表现在现代教育理论和现代学习心理理论、现代信息理论的武装，以及学科教育评估标准和现代化手段的探究。

从学科教学法发展为学科教育学，这涉及认知理论的发展。从马克思主义认识论的实践——理论——实践的基本原理出发，对学科的教育规律不断加深认识的过程，是与掌握知识、技能，更好地应用于社会的过程相一致的。

正如前面已经指出的，如何通过现代教育理论、信息理论的武装，不断

地拓宽对教学规律审视的视角，以加深其认识，可能是学科教育学需要持续追求的目标。它不仅要吸收相关学科的营养，而且要综合研究本学科与教育学的关系。因此，它应该有自己新的研究视角和新的逻辑起点。例如，把 STS（科学、技术、社会）教育的观念引入学科教育学，就是对传统教学法教育观念上的新突破。也就是要把传统的理科课程，提高到新的水平；要在教育过程中，对科学、技术、社会三者之间的联系和参与社会决策提出要求。

我们看到：（1）学科教育学是社会、科技发展的必然产物。当代社会的发展，以突飞猛进的科技进步为显著标志，它反映了人类社会对科技的需求；科技本身的发展既体现在学科之间的高度综合，又显示于各学科内部的高度分化。如何按照这些新特点来探索学科教育的规律，这是摆在我们面前需要解决的重大课题。学科教育学从一定意义上说，它正是建立在社会对教育科学的这种新需求和教育科学本身向纵深发展的交叉点上。（2）学科教育学是学科教育改革实践的理论总结。教育改革的实践反映到理论上，就是教育科学的发展，在这里它反映的是教育科学与某一特定学科之间的结合，探讨这一结合的最优化需要由学科教育学来承担。（3）学科教育学是培养适应时代特点，为提高学生素质服务的新师资的需要。社会主义现代化事业的建设与发展需要一代新人，一代新人的培养又依赖于高质量的教师队伍。学科教育学在建设新型教师队伍和指导教书育人工作中都将起到重要的作用。（4）学科教育学是教育科学最新成果和学科本身的新发展在教学实际中的反映的产物。这表明：学科教育学将综合教育科学与学科的最新成果，并在此基础上形成自己崭新的体系。如上所述，学科教育学的主要功能和社会价值，集中表现在学科教育的最佳社会效益上。所以学科教育学必须以马克思主义为指导，按照“教育必须为社会主义现代化服务，教育必须与生产劳动相结合，培养德、智、体全面发展的社会主义建设者与接班人”的方针，坚持教育要“面向现代化，面向世界，面向未来”的要求，以科学的方法为武器，通过师范教学的实践，使它不断吸收营养，在理论上加以完善。当然，任何一门学科的诞生和发展，都需要有一个不断完善、提高的过程，学科教育学也不会例外。目前，华东师范大学已研究确定逐渐把学科教学法课程发展为学科教育学。我们准备与同行们一道，在教书与育人的实践中，不断深化对一些理论问题的认识。

编写这套学科教育学丛书的工作是在浙江教育出版社曹成章，郭英英两位总编的大力支持和通力合作下进行的。我校的课程、教材、教法研究所和有关系、中心的教师参加了这项研究。目前，我们在完成语文教育学、数学教育学、外语教育学、思想政治教育学、历史教育学、物理教育学、化学教育学、生物教育学、地理教育学、小学语文教育学和小学数学教育学等十一门学科教育学的编写任务中，深切地体会到，基础教育是一个整体，各学科教育都是相互关联的。我们一定要加强学科间联系的研究，从各学科的“横向联系”和“相互渗透”综合研究的全局去确立学科教育学的学科体系。特

别要从素质教育的目标上，强调“教书育人”的观念。在编写过程中，我们力图做到思想性、科学性、理论性、可读性、实践性、时代性的统一。从不同角度综合考察各学科教育过程中的规律，从而采取对策，设计相应的原则和方法，以便有效地推进学科教育过程的优化。

感谢为“学科教育学”理论研究付出辛勤劳动的专家、学者、同志们！感谢率先实验“学科教育学”的师生同志们！让我们携起手来为学科教育学的建设与发展多作贡献。通过大家的共同努力，相信学科教育学这棵教育科学园地上的新苗一定会茁壮成长。限于认识的局限，我们编写的这套书一定会有不少缺点甚至错误，希望得到广大读者和专家同志们的批评指正。

袁运开写于华东师范大学  
1991年4月

## 历史教育学

## 第一章 绪论

### 第一节 历史教育学的形成和研究对象

#### 一、历史教育学的形成

我国的历史教育由来已久，源远流长。春秋时期，孔子办私学，以《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《春秋》作为教材，传授弟子，其中《书》（《尚书》）即是一部历史文献汇编，《春秋》则记录了鲁国的历史，它们是迄今可查的最早的历史教材。在教学上，孔子提出的“因材施教”、“温故知新”、“举一反三”以及“使人心愤愤，口悻悻”的启发式教学方法，可以认为是学校历史教育的开端，也是历史教育方法研究的肇始。

把历史教育作为一门学科加以研究，是近代学校的出现，班级授课制的确立，尤其是师范学堂的设立以后才开始的。20世纪初，废科举，兴学校，历史正式被列为学校中的一门课程。与此同时，专门研究、讲授历史教育的方法，也逐步成为师范学堂的一门学科。最初，其名称为“教授历史之次序方法”，附属在有关的历史科目之内。1904年，清政府颁布的《奏定优级师范学堂章程》中，就有历史科目开设“东西洋各国史兼讲教授历史之次序方法”的明文规定，其目的是使师范生了解、掌握某些教学过程和教学方法。这可能是我国设立历史教学法学科的初创或雏形。1912年以后，该门学科一般称为“历史教授法”。“五四”运动前后，随着师范教育的发展，许多教育家对如何搞好学科教授法提出了改进意见，认为教的方法要考虑学生的实际，并使学生会如何学习，反对教和学的脱节现象。1919年，当时任职于南京高等师范学校的陶行知先生在《论教学合一》文章中，首先明确提出了改“教授法”为“教学法”的主张。自此以后，“历史教授法”的名称也逐渐改为“历史教学法”。这应该说是我国历史教育研究上的一次有意义的变革。

20世纪30年代末，鉴于分科教学法比较重视教法的研究，而忽视了与教法直接相关的教材的探索，一些师范院校开始尝试增加教材研究的内容，同时改学科名称为“教材教法研究”。1939年，当时的教育部颁发的《师范学院分系必修科目表施行要点》中，将这门学科的名称正式写为“分科教材及教法研究”。在1946年颁布的《修正师范学院规程》中，又明确规定分科教材及教法研究为专业训练科目，在第四学年学习，内容包括教材选择、教科书批评、课程标准研究、课程组织和教具设置及其应用等部分。至此，该学科已初具规模，有了大体的框架。

新中国成立以后，历史教育学在高等师范院校历史系（科）仍以“中学历史教材教法研究”或“中学历史教学法”的名称，作为必修科目之一，直

至今天。

名称的沿革，在一定程度上反映了该门学科的研究对象、任务和内容范围的变化与发展。从“教授历史之次序方法”到“历史教授法”，反映了这门学科日趋独立，研究领域逐步开阔，不再是附属性的兼授；而从“历史教授法”到“历史教学法”，则反映了这门学科体系的逐步完善，把学生的学习作为研究的另一重要组成部分。名称的沿革，标志着这门学科的进步。

纵观半个多世纪历史教育研究的历程，应当说，历史教学法学科在一定时期里，对帮助师范生熟悉学科教育，掌握基本原理、基本方法和热爱教师工作，提高历史教育、教学质量，是有一定成效的。但就该门学科的发展历史来看，从它创建时开始，就已存在着比较明显的缺陷，局限于经验性的描述、方法的介绍，缺乏独自的科学体系及理论说明。这不仅从学科的名称上可以得到印证（易使人们将学科教学法理解为具体的教学方法），而且在内容要求上，历来注重的也是单一的方法、技巧。即使在 1957 年的高等师范院校修订教学计划中，其指导思想仍是十分强调实践经验，规定教材教学法学科的内容为：“了解中小学教材内容和编写原则，熟悉基本的教学方法；对使用教材过程的经验和问题进行研究。”更何况该门学科在 1949 年之后又几经挫折，动荡不定，致使学科面貌至今未能得到根本的改观。

在“教育要面向现代化，面向世界，面向未来”的今天，尤其是随着现代教学论、课程论、学习心理学、教育测量学等学科的发展，国内外学科教育改革中新成果的积累，人们越来越感到历史教学法的原有模式已日益不能适应历史教育、教学发展的需要，更不能适应深化教学改革、优化课堂教学、培养一代新人的要求。因此，历史教育界的有识之士提出改革历史教学法，创建历史教育学，以进一步完善这门学科体系结构，使其更切合实践需求，实为大势所趋。这一方面反映了人们对该学科的认识在不断深入，另一方面也说明了学科教育研究在发展、升华。其实，有关学科教育的改革，国外一些国家早已进行了。据有关资料刊载，由美国大学中的教育学院院长和主要学术领导人组成的霍姆斯协会在其《明天的教师》（1986 年）报告中谈到，新型的教育学课程的“第一项重要工作的重点应放在专门的学科的教育，要用对专门学科的教与学的研究来代替本科的一般‘教学法’课程”。美国的历史教育研究也曾经过历史教授法的阶段。最具代表性的要算美国历史教育专家约翰生·亨利在本世纪 20 年代初写的专著《历史教学法》一书了，它从一个侧面反映了当时美国的历史教育研究的状况和水平。然而，经过几十年的变革，当代美国各大学教育系或教育学院已把这门学科发展为“历史教育学”，从属于“社会科教育学”。原苏联一直很重视学科教育研究，分科教学法论著出版不少，对我国也有较大影响。但从 70 年代开始，原苏联的一些高等师范院校已着手把原先的学科教学法相继改为学科教育

学。他们认为，“‘教学法’这个术语理所当然仅仅是指中学课程的单个具体问题的讲法”，它不适于表达学科教育、教学的“所有内容和方法问题”，因此“必须加以现代化和改善，实质上是要建立一门新的课程”。日本广岛大学教育部主任教授、全国社会科教育学会会长平田嘉三于1969年发表了《以新的社会科为目标——新的历史教育学》一文，在日本第一次提出了“历史教育学”这个名称。1978年4月，广岛大学教育系创设了日本第一个“学科教育”学科，设立了社会科教育学专业，“历史教育学”学科名称被正式使用。近些年来，我国教育领导部门和学科教育研究专家也已关注学科教育学的建立问题，并召开专门会议进行了研讨。1986年10月，经国家教委批准，在山东济南市举行了1949年以来首次全国高师教学法学科建设研讨会，会上就建立我国学科教育学的问题提出了许多建设性的意见。接着，在同年12月12日的全国高师师资培训工作会议上，国家教委领导在讲话中又提到：“我们不仅要建立自己的教育学，还要建立自己的学科教育学”。可见，由“学科教授法”到“学科教学法”，发展到今天的“学科教育学”，已是一种必然趋势。作为学科教育学之一的历史教育学也因而形成。

## 二、历史教育学的研究对象

现今的“历史教学法”构架基本上还是50年代初期形成的单一模式，其研究对象主要是历史学科教学的任务、过程、原则、内容、方法和组织形式等。随着教育和教学理论的发展，尤其是实践的发展，这种单一的模式和研究对象不仅不能适应现实的需要，而且日益暴露出它的落后状态。这主要反映在以下四个方面：

(1)学科体系陈旧。这一研究对象基本上是以课堂教学为主线，以施教方法为中心，以经验描述为内容展开的，是教师——教材——教法的单线循环。这样，至少存在三个弊端：重经验描述，轻理论研究，即使有一些理论说明，也只是套用现有教学论原则的注释，缺乏学科自身的理论探索，对千变万化的教学实践难以起到指导作用。重施教方法，轻学习指导，片面强调教与学的双向活动中教师的单向讲解教材过程，体现不出学生的主体效应和心理特征。重课堂教学，轻课外活动，满足于课内知识的传授，忽视课外信息的追求，既不利于个性发展，又影响了学生能力的培养。由此，势必束缚该门学科的发展，不利于学科的理论水平和科学水平的提高。

(2)理论基础薄弱。从学科理论基础来看，历史教学法原先的起点就不高，仅限于了解和熟悉现行教材及具体教学方法，之后又长期停留在低层次的经验介绍、教材分析、方法运用方面。缺乏从宏观上综合运用现代教育学、

---

转引自《学科教育学初探》，北京师范大学出版社1988年版，第19页。

详见平田嘉三：《历史教育学的理论——日本的历史教育和教学研究体系》，《历史教学问题》1986年第1期；平田嘉三：《日本的学制和中小学历史教育》，《历史教学》1985年第3期。

心理学和有关思维科学的基本理论对该学科的教学原理、规律、内容和方法进行全面深入的总结，并作出横向比较和纵向探索。其结果，使人只知其然，不知其所以然，难以使学习者从中受到启迪，举一反三，进行再创造。

(3)研究领域狭窄。如果说，历史教学法主要研究有关历史学科教学的任务、过程、原则、内容、方法和组织形式，是适应了一定时期的教育科学水平和历史教学实践，那么，随着时代的进步、教育的发展，这个多年被框定的研究对象，就愈来愈显得过于狭窄了。实践表明，历史教学法如若不与教育科学的科学研究体系的其他组成部分，如教育与社会发展的关系、与人的身心发展的关系、教育的培养目标、教师的心理素养和德育等方面互相联系，并置于其中进行综合性思考，全方位研究，势必作茧自缚，难有进展，无从深化。再说，当今教育科学的发展，教育心理、教育评价、比较教育和教育技术等新兴理论的出现，也要求历史教学法结合历史学科的特点加以吸收引用，充实和扩大本门学科的研究范围。然而，现有历史教学法的模式和研究对象，并不要求人们从整个教育的总目标上去研究历史学科的知识教学内容，也不要求从教育和教学的多种因素去研究具体的教学方法和方式问题。这种割裂了教育总目标及历史学科教育中德、智、体、美相统一的研究，必然闭塞思路，划地为牢，使研究的路子越走越窄。

(4)思维方法单一。就研究的思维方法来说，历史教学法基本上处于一种平面式的线性思维状态。比较注重教学过程自身轨迹的研究，不太重视对教学过程所处特定环境的综合考察；热心介绍成功的经验，很少涉及教学的心理基础；讲某种方法时，爱作绝对肯定，缺少与其他方法的应有联系；评价教学效果时，往往着眼于施教活动的一方，忽视教学对象的实际收益；讲发展智能时，常常满足于学生的外部动态表现，不太考虑非智力的静态影响与作用。诸如此类，造成研究方法上的程式化和单一性，思维受局限，视野不宽阔，缺少鲜明的时代感和发展的活力。

综上所述，可以看出造成历史教学法的落后状态的原因就在于它仅仅研究课堂内的学科教学性的教育，即主要研究课堂教学的过程和方法。实际上，学科教育的研究已远远超出了这一范围。它不仅要求从培养、提高人的素质的高度研究学科教育、教学过程及其规律，而且要求从教育、教学的多种因素研究具体的方法和方式问题，尤其要求在总体上和教育研究的基本理论建立相应的关系，以逐步形成足以反映本门学科个性特点的体系结构和教育理论。历史教育学就是这样的一门学科。

历史教育学的研究对象，比之历史教学法要宽广得多。它不仅研究历史教育、教学的全过程，更注重对整个历史教育、教学活动进行综合性研究，探索历史教育、教学现象及其客观规律，揭示历史教育、教学过程中的矛盾和心理因素，说明历史教育、教学的德育、智育、体育、美育作用及其相互关系，帮助人们了解和掌握历史教育、教学的基本理论和实践，创造性地处理历史教育、教学中的各种问题，促使历史教育、教学工作朝向科学化和现

代化发展。

历史教育的信息渠道，除了学校之外，确实还有来自社会的和家庭的两条渠道，对这两条渠道当然也需注意研究。但是，可否由此认为历史教育学就要以学校历史教育、社会历史教育、家庭历史教育为其研究对象呢？如果这样，其内容未免太泛，也易于游离中心。我们认为，历史教育学的研究对象仍应以有目的、有计划、有组织的学校历史教育为主，只是不再囿于学校课堂教学一个方面，也不只限于教学论一个领域，而是以教育总目标为出发点研究历史教育的整体过程。

历史教育的整体过程，实质上是一个使受教育者全面发展的过程，其中包括了历史智育、历史德育、历史美育等全部教育活动。历史教育学就是要以历史教育、教学的全过程作为自己的研究对象。这个研究对象，概括起来，主要是四大问题：一是为什么教和学，包括历史教育原理、历史教育史、历史学科性质、历史教育功能和基本任务等研究问题；二是教、学什么，包括历史教学目标、历史教学内容、历史教学大纲（历史课程标准）、历史教材等研究问题；三是怎么样教和学，包括历史教学过程、历史教学原则、历史教学方法、历史能力培养、历史学习心理、不同类型历史教学（古、今、中、外，人物史、经济史、文化史、战争史等）、历史课外活动、历史教学测量评估等研究问题；四是什么人来教，包括历史教师素养、历史教师进修等研究问题。简言之，也就是要研究课程论、教材论、教学论、教师论。这样考虑，能较为明显地体现出历史教育学所研究的广度和深度，不再像原先教学法那样把研究对象仅限于教学论一个部分，同时在研究的视角上，更重视和考虑“为什么”的问题。比如，对历史教育史的研究，主要是为了说明历史教育在不同历史时期的地位和作用，总结经验教训，懂得为什么要继承和发扬优良传统、重视历史教育的道理；历史学习心理研究，主要帮助人们对为什么是这样教而不是那样教，不同年级学生为什么应是这样学而不是那样学，从心理特点上作出科学的分析；历史课程论的研究，主要是为学科课程的合理设置提出理论依据，等等。总之，研究对象的扩大，不仅有助于把历史教育研究建立在教育科学整体及其相关学科的广阔基础上，使之具有全面的、丰富多采的联系，而且有助于提高历史教育研究的水平和质量，为指导中学历史教育实践发挥应有作用。

## 第二节 历史教育学的特点和研究方法

### 一、历史教育学的特点

当代科学发展呈现两个趋势，一是宏观领域的扩展，即学科之间的高度综合；二是微观领域的深入，即学科内部的高度分化。这种发展趋势，为我们开拓历史教育研究的新领域，提供了客观可能性，也为我们应用多视角、多层次的研究方法，认识更广泛、更深入的研究内容，增进了主体思维性。

客观与主体的双向结合，使历史教育学应运而生。从历史教育学的特点来说，它是一门边缘学科，其性质属于应用教育理论学科。

#### 1. 学科领域——边缘学科。

历史教育学是历史学与教育学（包括其他相关学科）相互渗透、高度综合的交叉学科，具有“跨学科”和“边缘性”的特点。它以与其关系最为密切的教育学、心理学作为研究的理论基础和依据。但是，这种密切关系绝非是“教育学的原则、心理学的名词、历史学的例子”，也不是把教育学、心理学的理论简单地加以凑合，而应当以历史学为主体，以教育学、心理学的基本理论为主导，综合研究构成历史教育、教学活动多种因素的内在关联，有历史教育的基本概念和基本原则，适合于历史教育的理论系统，并具有鲜明历史学特点。教育学、心理学侧重于从宏观角度研究一般教育和心理规律、原理和方法。历史教育学则是从宏观领域着眼，依据历史学科自身的特点、功能，具体探讨历史教育、教学的现象、规律、原理和方法，揭示历史与教育之间的内在联系，包括教育、教学内容的科学化，教育、教学过程的最优化，为提高历史教育、教学的质量和效率，促进历史教育、教学改革的发展，发挥理论指导作用。也就是说，它立足于教育总目标的基础上，以提高人才素质为出发点，多视角地考察历史教育、教学中的宏观、微观诸问题，并以此探索一个中观研究的层次，更有效地沟通教育基本理论、一般原理和历史教育实践的脉络，即普遍性中的特殊性问题。比如，教育目的与历史学科的教育目的，德育与历史学科的思想政治教育，教师素质培养与历史教师的素质要求及培养；教学论与历史学科的教学论，课程论与历史学科的课程论；教育史与历史学科教育史，教育评价与历史学科学业评价，教育比较与历史学科教育比较，教育技术与历史学科教育技术，教育心理与历史学科教育心理，等等。不仅如此，历史教育学还将交织着心理的、生理的、逻辑的和社会的种种特征。

建立在上述思维方式上的历史教育学，其明显作用有三点：一是有效地克服了学科教育研究的单一性，目标范围的狭隘性，方法与原理脱离的局限性；二是大大拓宽了学科教育研究的视野，有助于从教育的整体性上，多层次多侧面地来思考学科教育的地位及其相应的教育、教学原则和方法，充分发挥学科教育的社会功能，以适应社会政治、经济发展的需要；三是清楚表明了历史教育学与相关学科的联系和区别，既要充分体现历史学科的独有特点、发展规律及最新成果，也要反映教育科学共有的基本原理及其新兴理论成果，有助于学科之间的渗透与融化，更好地发挥各自优势，以使两者互为补充，相得益彰。

#### 2. 学科性质——应用教育理论学科。

历史教育学既是一门应用教育理论学科，又是一门实践性很强的学科，加强理论联系实际，仍是历史教育学必须遵循的原则。因此，深入中学实际，开展教学实验，总结优秀教师经验，应当成为研究、建设历史教育学的源泉

和出发点。但我们也不能因为强调实践而否认理论的重大作用。究竟怎样看待理论与实践的关系，目前认识并不一致。有人认为，以往的历史教学法之所以不受师范生和中学教师的重视，原因在于过于理论化，缺少实践性，人们学了教学法并不能解决现实中的实际问题。他们主张在历史教育学中削枝强干，淡化理论，注重实践，突出应用。这不仅涉及对原有历史教学法积弊的看法问题，也关系到对历史教育学性质的认识问题。如同上述，历史教学法的积弊，主要在于缺乏自身的学科理论体系，没有形成一个整体，因而对日益发展的教育、教学实践，就难以具有普遍指导意义。根据我们现在的构想，历史教育学要想在教学法基础上得到升华、发展和提高，关键在于搞好理论建设，符合应用理论要求。我们认为，所谓“应用理论”，一是指历史教育学处于历史学科与教育学科的交界处，它综合这些学科理论，并依靠它们来解决自己的问题，形成自己独特的历史教育理论；二是指它的理论来自历史教育、教学实践，又反映在指导历史教育、教学实践上，并以此检验它的理论价值。只有这样认识，才能帮助我们正确把握历史教育学的性质特点。

也有人认为，既然历史教育学是一门实践性很强的学科，那么只有等待中学历史教学改革搞好了，教学经验积累了，历史教育学的建设才会具备坚实的基础。这种看法有失偏颇。实践经验固然重要，但也要看到理论的超前作用。将具体的个别的实践经验，经过去粗取精，由表及里，提炼加工为科学理论，当然是历史教育学的一项重要任务，然而理论的超前性又能促使实践朝向新的目标作出努力，这同样是历史教育学的一项重要任务。我们认为，没有历史教育的理论，就不会产生历史教育的实践活动。理论是一整套相互联系的概念、定义和命题，为人们了解现象的内部关系，帮助人们解释现象，预测将要发生的现象提出系统的观点。理论具有综合信息的作用，具有解释和预测的功能，具有推广的作用。

事实业已表明，当代一些国家的学科教育、教学之所以能有迅猛的发展，并不是单靠自发的实践取得的，而是和先进的教育理论与思想主张分不开的。譬如，布鲁纳提出的结构主义教育理论，在教学方法上提出的教师要引导学生主动地通过发现来掌握规律性知识或知识基本结构的主张（即“发现法”），促使当时美国的学校掀起了一场教育改革热潮；原苏联的赞可夫通过对教学中掌握知识与发展能力统一规律的全面研究，提出“教学与发展”的理论，对改革教学，培养学生能力曾产生了很大的影响。由此可见教育理论对于教育实践的指导意义是何等的重要。教育理论应该为教育实践开辟道路，这也是历史教育学应该具有的特点和作用。

## 二、历史教育学的研究方法

历史教育学与其他教育科学一样，在理论联系实际原则的指导下，采用观察法、调查法、实验法、个案研究法等研究方法。

观察法是被观察对象处在自然状态下，由研究者通过眼看、耳听、手记

直接观察对象的言语、动作、表情等外部表现来收集材料的方法。它是历史教育研究的一种最简便而又常用的方法。观察法与日常的随意观察是不同的，它是有目的、有计划、有中心的观察活动。观察法既可用于课堂教学，也可用于课外活动；既可观察教师的教，也可观察学生的学，或者包括教与学两方面；既可观察群体，也可观察个别。观察的成效如何，很大程度上取决于观察前的准备工作。它主要包括确定目的、中心和范围，拟订计划与步骤，对所观察对象的一般了解，观察标准的统一等。在观察中，要善于抓住现象中所需要观察的事实和材料，并发现各种现象间的联系，及时作好全面记录。观察后，要集中、分类和整理材料，进行分析，写出报告。

调查法是研究者有计划地通过亲身接触和广泛了解（包括口头或书面的，直接或间接的），比较充分地掌握有关教育、教学实际的历史、现状和发展趋势，并在大量掌握第一手资料的基础上，进行分析综合，找出某些带有规律性的结论，以指导以后教育、教学实践活动的一种基本方法。调查法一般是在自然的过程中进行的，通过访问、座谈、问卷、测验和查阅书面材料等方式去搜集反映研究对象的材料。调查法的一般步骤是：准备阶段。选定调查对象，确定调查范围，了解调查对象的基本情况，研究有关理论和资料，拟定调查计划、表格、问卷、谈话提纲等，规划调查的程序和方法，以及各种必要的安排。进行阶段。按计划开展调查活动，通过各种方式搜集材料。结束阶段。整理材料，包括分类、统计、分析、综合、写出调查研究报告。

实验法是研究者根据研究目的，人为地改变或创设一定的教育、教学环境和条件，让一种或几种教育、教学因素发挥作用，使之产生某种教育、教学现象并通过对这些现象的观察、记录、分析，揭示出其原因和规律，得出事物之间的必然联系的一种研究方法。其基本特征是实验前先对研究课题提出设想（理论假设），实验中严格控制各种条件，以及实验结果的重复验证。实验法既可用于教育体制改革，也可用于历史课程设置的变化、历史新教材的试用或历史教学方式方法的效果等。实验法的组织形式一般分三种：单组形式。就一个组或班进行实验，观察施加某一实验因子与不施加实验因子或在不同时期施加另一实验因子，在效果上有何不同。等组形式。即选择两个在各方面条件相似的班或组作为实验对象，一个班或组称为实验组，施加一定的实验因子，另一个班或组称为对照组，作为对比的标准，不施加类似的实验因子，然后测量和比较两个班或组的成绩，通过比较以确定该实验因子所产生的影响，得出研究的结论。循环形式。即把几种不同的实验因子，按照预定的排列顺序，分别施加在几个不同的班或组，然后将各班或组对因子所产生的变化或效果加在一起，进行比较，得出实验的结果。这种组织形式的最大优点是不受所选择班、组的原有条件必须十分相似的限制，只要具有两个以上的实验因子，便可自由选择相应数量的实验班、组，而且比较可靠、精确。实验法进行的步骤是：确定实验方法和组织形式，拟定实

验计划。 根据实验目的，拟定测验题目，准备用具、记录表格、统一标准，拟定记录方法、符号等，设法控制实验因素，使重要因素不变或少变。 在实验过程中要作精确而详尽的记录，在各阶段中要作准确的测验。为了排除偶然性，可反复实验多次。 处理实验结果。考虑各种因素的作用，慎重核对结论，力求排除偶然因素的作用。

个案研究法是对个别的、典型的人或事进行深入具体研究的一种方法。它也可以通过若干个个案研究，从中进行比较，找出规律性的东西，以指导工作。个案研究所用的具体方法随研究的目的和研究对象为转移，一般常同典型调查结合进行。其步骤为：进行了解，确定个案研究对象；进行观察、调查，收集资料；进行个案分析研究，写出分析报告。个案研究应注意以下几点： 研究对象的选择，必须具有典型性。 做好材料的积累，必须较全面地记录关于研究对象的个案材料。 对获得的资料作出分析和解释，并根据实际需要提出建议和改进措施。 在历史教育学的研究中，科学地解决历史教育、教学问题，不仅要求善于运用适当的、具体的研究方法，从历史教育学的特点来看，还要求重视抓好下述四点：

第一，要认真学习、研究当今国内外的新兴教育科学理论。由于历史教育学是一门边缘学科，处于历史学与教育学、心理学等学科的交界处，并综合运用这些学科理论来解决自己的问题，形成自己独特的历史教育理论，因此，只有认真学习、用心研究当今教育和教学理论的新成果，密切联系历史学科的实际需要，经过去粗取精，加工提炼，为我所用，才能建立新的历史教育学理论。

第二，要重视研究心理学和教育心理学。现代教育科学的发展正在越来越多地依赖于心理学的发展，心理学的研究成果已经成为教育和教学理论发展的重要基础与前提。整个教育科学的研究都离不开对人的心理现象的研究，历史教育学自然也离不开对学习对象的心理现象的研究。譬如，青少年应在什么年龄阶段学习什么历史知识，学习多少历史知识，教师应取什么教学方式方法，应对学生提出什么要求，学生如何学习历史，以及学习兴趣、动机的形成，智力的发展，能力的培养，思想品德的提高等等，无一不涉及学生、教师的心理问题，这些都要以心理学和教育心理学的理论、知识、方法进行研究，认识学生掌握知识和形成技能的心理规律、历史教育同受教育者的心理发展的相互关系，从而作出科学的回答。历史教育、教学和心理学、教育心理学本来就存在十分密切的关系，只是在过去并未引起人们的足够重视，所以强调指出心理学和教育心理学对于历史教育学的重要性是完全必要的。事实也告诉我们，当今世界上提出的一些新的教育、教学理论和方法都是建立在心理研究基础上的。赞可夫、皮亚杰、布鲁纳的教育、教学改革思想和主张之所以受到人们的重视和赞赏，并被吸收或引用，原因之一就在于这些研究充分注意了人的心理发展并以心理学理论作为依据，从而不同程度地促进了教育理论和教育实践的发展。可见，历史教育学的学习、研究只有

与心理学特别是教育心理学的研究紧密结合在一起，才有可能取得预期的成果。

第三，要积极创造条件开展教学实验。教学理论来源于教学实践，但具体的教学实践并不等于教学理论。为了研究实践中提出的新问题，力求从理论上给予阐述，就必须明确提出研究课题，积极开展教学实验。同时，历史教学的种种原理、原则、方法正确与否，效果如何，也必须接受教学实践的检验，而教学实验中所取得的大量数据材料最能说明问题，又是阐明和发展理论的可靠依据。理论对实验起着指导和设计作用，实验对理论起着鉴别和发展作用。因此，提倡积极创造条件，开展各种形式的教学实验，认真研究教学中的新问题，是学习研究历史教育学的重要方法，也是不断提高历史教育学科学水平的重要保证。

第四，要以马克思主义认识论和唯物辩证法为指导。马克思主义是历史教育学的指导思想，也是学习、研究历史教育学的指导思想和理论基础。历史教育学所要揭示和探索的历史教育、教学现象及其规律，从哲学的角度来看，虽是一种特殊的认识规律，但这种特殊性又寓于一般性之中，马克思主义的辩证唯物主义认识论将指导我们正确地去分析、把握它。应当说，历史教育学的研究，在科学方法论上的突破比某一具体教学方法的改革更具有根本性意义，因而也更有价值。这种突破应主要体现在研究上的整体性、联系性、动态性、发展性和高度综合性，以使研究工作更趋系列化和科学化。同时，这种突破又将会促使具体教学方法改革的深入发展。而要做到这一点，马克思主义唯物辩证法是指导我们研究工作的方法论基础。

## 第二章 我国历史教育发展概述

### 第一节 古代的历史教育

#### 一、萌芽阶段的历史教育

人类为了求得与大自然的和谐，为了求得自身的生存与发展，从一开始就是以群居的方式生活着、劳动着。在大自然面前，单个人的力量实在太小了，只有依靠群体的智慧与力量才可能生存。因此千方百计地巩固自己赖以生存的群体，对每个人都具有头等重要的意义。

教育就是巩固和发展人类群体的一种重要文化行为，或者说是一种重要的社会活动。原始社会的教育大致具有两大内容：一是传播生产知识和生产技能，二是传播社会生活经验。社会生活经验这一内容是十分丰富的，它包括思想观点、行为规范、道德标准、先辈的英雄业绩、群体的发展概况等等。不难看出，原始教育中已出现了历史教育的萌芽。这既说明历史的古老，同时也说明了历史教育之重要，它关系到人类的生存与发展。

当然，这时的历史教育还是极其原始的，没有学校，也没有历史教师。如果说生产技术教育主要是在生产过程中进行的，社会生活经验的教育则往往是在篝火边，或者在某一严肃的仪式上进行的。在这种教育中，充满了老一辈对后代的希望，希望他们能像祖先一样勇敢聪敏，维护群体的团结，晚辈也盼望能像先辈一样创造出英雄的业绩。每当这种生动的叙述达到高潮时，他们便会歌唱、舞蹈，情绪十分激烈。这种原始时代的历史教育，我们在《诗经》中还可找到痕迹，如《绵》、《生民》、《公刘》。

我们不妨把这一时期的历史教育称为广义的历史教育，后来的专门性的历史教育，就是从这广义的历史教育发展、演变而来的，并且这种广义的历史教育一直广泛而持久地延续着，直到今天它仍然在发挥着作用，尽管它的重要性已经远远不及原始社会阶段了。

#### 二、发展阶段的历史教育

中国有文字记载的历史始于商朝，这是因为商代的史官最早用文字在龟甲与兽骨上刻写下了商人的社会生活情况，为我们留下了极其珍贵的文字资料。从此以后，朝朝设史官，代代有记录，从未终断。统治者非常懂得历史学在巩固其统治方面具有十分独特的作用。他们不仅重视历史著作的编撰工作，也十分重视历史教育。其实这两者也是无法分开的，编写历史著作就是为了达到教育的目的。

商、周时代的史官也就是历史教师，他们担负着教育贵族子弟的任务。这就是所谓的“学在官府”，“以吏为师”。可以认为，此时已经出现学校这样的机构了，历史也成了学校教育中的重要内容。

春秋战国时期，奴隶主阶级的统治瓦解了，文化教育因此得到了解放。

以孔子为代表的一批教育家纷纷兴办私学，从此，学校教育开始走向民间。孔子是最早的历史教材编订者，也是最早提出一系列教学方法的教育家。

《诗》、《书》、《礼》、《易》、《乐》、《春秋》古称六艺，曾为孔子删定，并被定为教育子弟的教科书。《书》即《尚书》，是一部历史文献的汇编，《春秋》是鲁国的历史记录，这两部书可说是我国最早的历史教材。庄子在《天下篇》中说：“《书》以道事”，“《春秋》以道名分”。由此可知，孔子以《书》与《春秋》传授弟子，具有十分明确的政治目的，即向年轻的一代灌输统治阶级的政治思想和道德准则，为统治者培养人才。

有教学任务，又有教材与教法，应该说，历史教育已初具规模了。

自战国以后，中国进入了封建社会阶段。发达的封建经济与封建政治，向教育提出了更高的要求，对历史教育也格外重视了。秦汉时期，政府设立了“掌通古今”的“博士”官，汉武帝时，董仲舒提出了“罢黜百家，独尊儒术”的主张，把《诗》、《书》、《礼》、《易》、《春秋》尊为五经，更置五经博士，从而出现了许多专治《春秋》和《尚书》的学者。讲《春秋》与《尚书》等书成为他们教育国学弟子的教科书。从此以后，我国教育渐渐以儒学为宗，教材也都以经学为主，因而在教育中就出现了经史不分的现象。可以认为这是对孔子《尚书》、《春秋》的继承。这时的教育，“史”是为“经”服务的，是为了说明“经”，讲解“经”的。这种经史不分的现象，仍然反映了统治阶级的意图，用历史教育来为其政治服务。

魏晋南北朝时期，是一个分裂动荡的时期，同时也是一个思想比较活跃的时期。两汉以来的正统儒家思想受到了冲击。在目录学的分类上，出现了经、史、子、集四大门类。南朝的宋文帝在京师就设立了玄、儒、文、史四个专科学校。由此可知，历史学已不再是经学的附庸，在分科教授和分科研究上都开始独立发展起来，其独特的社会功能也越来越被人们认识。

隋唐是中国封建社会的鼎盛时期，随着经济的繁荣，政治的发展，文化教育也呈现出一片繁荣兴旺的景象，历史家得到了进一步的重视。唐太宗李世民就说过：“以铜为镜，可以正衣冠。以古为镜，可以知兴替。以人为镜，可以明得失。”可以说，“以古为镜”，是统治阶级长期以来的共同认识。由于李世民对历史的重视，唐代的历史研究和历史教学空前活跃，成就显著。

虽然在魏晋南北朝时期，历史学和历史教育一度取得独立的地位，但是在为统治阶级服务这一点上，与过去的经史不分并无本质的差异。因而到唐朝时，又回到了经史结合的老路上，人们仍然是通过治经来获得历史知识的。唐朝时把《周礼》、《仪礼》、《礼记》、《春秋左传》、《春秋公羊传》、《春秋穀梁传》、《易》、《书》、《诗》并称“九经”，列为中央及地方各级学校的教科书，在科举中，也有“三传”及史科二科。

到宋代，教育事业有了较大的发展。这一方面表现为教育的内容更丰富了，在唐朝“九经”的基础上，又增加了《论语》、《孝经》、《尔雅》、

《孟子》，合成“十三经”，除此而外，还有《律学》、《武学》等。另一方面表现在出现了许多书院，在书院担任教学的大都是些闻名于世的学者，如朱熹等人。这些学者不仅学有专长，而且对如何教学也颇多创造，对教育的发展作出了不少贡献。例如强调个人钻研与相互讨论相结合的教学方法，这对培养青年人的独立思考能力，养成其相互切磋的良好学风，无疑是大有益处的。在新增加的一些“教材”中，也包含了不少历史知识。然而宋朝的统治者和一些学者崇尚理学，不允许青年离开他们给定的轨道思考问题。因此所谓强调个人钻研，只能是在他们规定的范围里钻研。历史教育仍然未能摆脱经学附庸的地位。这种现象一直延续到元、明、清三代。

尽管如此，明清时期的历史教育还是有所发展。当时的一些思想家强调，学生既要读经，也要学史。明末清初学者陆世仪规定，15岁以前主要是读经书，15岁到25岁，除读经书理学外，还要学历史典章制度，25岁到35岁读“二十一史”及典章律令、经济类的书。清朝时，还把“二十二史”、“三通”、《资治通鉴纲目》等史书列为教材。清代的书院也比较重视历史，强调要学《史记》、《汉书》等。

我国的历史学的研究和教育可以说始终未终断过，这对我们民族文化的延续，对我们民族的心理与精神的形成，对我们民族能涌现出大批杰出人物，都有着十分重要的作用。英国著名学者李约瑟在《天朝技术与思想》一文中说：“中国的‘科学之王’既不是神学，也不是物理学，而是历史。”

我国古代的历史教育虽有它的合理部分和积极的意义，但总体来说，是为了维护封建统治，是宣传正统观、宿命论的。到了封建社会的晚期，这种历史教育更成为社会进步的一种阻力了。因此在19世纪末期以后，新兴资产阶级在反对封建专制统治的斗争中，对封建教育和历史教育都作了猛烈的抨击，并提出了一系列的改革性思想和主张，这对历史教育的资产阶级近代化起了奠基作用。

## 第二节 近代的历史教育

19世纪末20世纪初，随着近代中国的政治和经济的发展，我国的教育也开始向资本主义教育过渡。历史教育也在这个时期完成了近代化的进程。著名的维新派学者康有为、梁启超是这一时期的代表人物。他们关于历史教育的思想与主张，对后世产生了巨大影响。

1898年7月，康有为在《请开学校折》一文中提出，各乡应设乡立小学，学制为8年。开设的学科主要有文、史、算学、舆地、物理、体操、歌乐。各县应设县立中学，学制分初等科2年，高等科2年，也设有独立的历史学科。历史作为独立的一门课程列入普通教育，并定为中小学必学课程，这是中国教育史上的第一次。

梁启超也很重视历史学和历史教育。在1902年的《新史学》一文中，

他明确指出史学是“最博大、最切要的学问”，能起到“国民之明镜”、“爱国心之源泉”的作用。他认为学习本国史实为全国人民刻不容缓的大事。梁启超在比较了中西历史教育之后，列举中国历史教育之六大弊端：“知有朝廷而不知有国家”；“知有个人而不知有群体”；“知有陈迹而不知有今务”；“知有事实而不知有理想”；“能铺叙而不能别裁”；“能因袭而不能创新”。因此，他认为“史界革命不起，则吾国遂不救”。于是他高举着社会进化论的大旗，走上了改造历史教育的道路。

梁启超按照社会进化论的观点，把人类社会看成是运动、发展的，其中又有可以探究的公理、公例（即历史哲学），即含有社会发展的普遍规律。这一论点的提出，是他对近代历史学，也是对近代历史教育的一大贡献。进化论的历史教育观影响了整整一代人的观念，成为历史教育近代化的思想武器。20世纪初期出版的历史教科书和历史教育专著，几乎都持这一观点。

从严格的意义上讲，封建的历史教学，是没有专门的教科书的。“二十四史”和《资治通鉴》等著作，是供一切人阅读的史籍，而不是专供教学用的课本。梁启超在历史教科书的编撰方面，也作了开拓性的研究。在《中国历史研究法》一书中，他提出以下几条原则：一要考虑编著历史书是“供何等人读的”；二要以“生人本位的历史代死人本位的历史”；三要对史学范围重新规定；四是编撰务求客观；五是结构务求精悍。1922年，他在中华教育改进社历史教育组会议的提案——《中学国史教本改进案并目录》中，提出了教科书的改造方案，并附有200课目录。从目录可以看出，他试图用文化史代替政治史，用纵断史代替横断史，并将本国史分成年代、地理、民族、政治、社会及经济和文化六大类。

梁启超又是近代教育史上最早提出各科教学法的教育家。他在批判封建的教学法的同时，又介绍了西方进步的教学法。他本人教学实践的时间不长，却极其重视教学方法的改革。其教学方法概括起来主要有以下几类：

(1)以“趣味”组织教学。梁启超宣称“趣味就是一切，一切为趣味”，尽管有失偏颇，但其方法无疑是正确的。

(2)“海潮狮吼”式讲授法。也就是古今中外广征博引的教学方法。

(3)札记批答法。梁启超要求学生多读书，作札记，然后由他批答，借此提高学生的读书能力和独立思考能力。

(4)师生共同研究法。即运用师生共同讨论的方法来培养学生的能力。

梁启超以社会进化论为武器，对中国封建历史教育进行了全面的改进。概括起来大致有这几方面：第一，对历史研究与教育目的确定了新的认识；第二，初步确定了近代历史教科书编写的宗旨和内容；第三，初步形成了科学的教学方法；第四，教学心理研究受到了一定的重视。应该说，这些都反映了近代资产阶级反封建的进步要求，从而促进了科学与民主的发展。

### 第三节 现代的历史教育

“五四”运动以后，马列主义传入中国，从此，历史学的研究和教育也开始发生了重大的质的变化，唯物史观渐渐代替了社会进化论，开始了对封建史学更为彻底的荡涤。

毛泽东十分重视历史教育。他在 1938 年的中共六届六中全会上，号召“一切有相当研究能力的共产党员”，“都要研究我们民族的历史”。他批评说：“不论是近百年的和古代的中国史，在许多党员的心目中还是漆黑一团。”毛泽东的主张和意见对历史教育产生了十分深远的影响。

1944 年，中共中央西北局宣传部、陕甘宁边区政府教育厅规定了各中学、师范 3 年（6 学期）的学科科目和上课时间，其中“史地”列入第一至第四学期开设，每周 3 小时。第一学期教鸦片战争以前的中国史，第二学期教近百年中国史，着重“五四”以后的现代史，外国史仅于两学期中取必要者教授，教科书由专人编撰。

解放战争时期，为培养大批各种知识分子，以适应革命形势发展的需要，解放区各类学校都对原有课程加以调整或改革，采用了新的政治、常识、国文、中国近代史教材。这时期，历史教学在进行历史唯物史观教育方面发挥了独特的作用，争取了大批知识分子为人民的解放事业服务。

历史教育的指导思想与教学内容变化了，教学方法也必须相应变化。1929 年 12 月，毛泽东就曾提出“十大教授法”。中共中央政治局 1941 年 12 月 17 日通过的《中共中央关于延安干部学校的决定》中指出：“学生的是否真的领会（理解、认识、懂得），是以学生的是否善于应用为标准。这里所说的应用，是指用马列主义精神与方法去分析中国历史与当前的具体问题，去总结中国革命的经验，使学生养成这种应用的习惯，以便在他们出校后善于应用马列主义的精神与方法去分析问题与指导实践。”在教学方法上，“应坚决采取自发的、研究的、实验的方式，以发展学生在学习中的自动性与创造性，而坚决废止注入式的、强迫的、空洞的方式”。

新中国成立以后，马克思列宁主义指导下的历史教育，成为社会主义教育的一个有机组成部分。但是，40 多年的历史教育工作也经历了一个曲折、复杂的发展过程。它大体可分为五个阶段。

第一阶段从 1949 年到 1952 年。

根据《中国人民政治协商会议共同纲领》规定的“应以提高人民文化水平，培养国家建设人才，肃清封建的、买办的、法西斯主义的思想，发展为人民服务的思想为主要任务”这一任务要求，历史教育出现了较大变动。在课程设置上，规定从初一到高三普遍设中外历史课，高中二年级增设中国新民主主义革命史，每周 3 课时。因为还来不及编写新教材，暂时选用了一些基本上符合马克思主义观点的历史书籍，或是老解放区的历史课本，如初一

就是选用老解放区叶蠖生编的《中国历史课本》，高一选用的是范文澜编的《中国通史简编》的节录本。这些暂用教科书虽有头绪多、过于抽象等缺点，但与旧教材相比，却有本质的区别：它以科学的历史知识对学生进行辩证唯物史观和爱国主义教育；引导学生从社会发展规律中，认识社会主义一定胜利、资本主义必然灭亡的真理。这一阶段还加强了师资队伍的建设，一方面加紧对新师资的培训，另一方面对原有的历史教师进行马列主义的再教育。通过这几年的努力，为进一步改进历史教育奠定了初步的基础。

第二阶段从 1953 年到 1957 年。

这一阶段调整了课程设置，加强了教学的计划性，编出了新的历史教科书，也开始重视历史教学法的研究。

1953 年，确定初一、初二（上）学世界古代史，初二（下）和初三学中国古代史，高一学世界近代史，高二（上）学苏联现代史，高二（下）和高三学中国近现代史。这样安排的不科学性是显而易见的，因此到 1955 年改为：初一学中国古代史，初二学中国近现代史，初三学世界历史，高一学世界近现代史，高二学中国古代史，高三学中国近现代史。这一阶段仍然是每周 3 课时。这样的安排既保证了初中、高中两个阶段历史知识的完整性、延续性，也兼顾到了毕业生升学和就业的需要。高二、高三再学一遍中国史，这是符合中国人应该多了解中国历史的需要的。

根据毛泽东的“所谓教学改革，就是教学内容与教学方法的改革”的精神，中央教育部责成人民教育出版社着手编写中学历史教学大纲、教科书和教学参考书。经过 3 年的筹备，在 1956 年开始在全国使用新的教学大纲、教材和教学参考书（高中现代史教学大纲和教材到 1958 年春才出版）。这套教学用书在思想性、科学性和编写方法等方面均达到较高的水平，对提高教学质量起了重要作用。

在当时学习苏联教育理论和教学经验的大背景下，我国翻译出版了一批原苏联的历史教学法专著与论文，这对中国的历史教学法研究产生了十分重要的影响。在这个基础上，高等师范院校历史系科先后开设了历史教学法的课程。

第三个阶段从 1958 年到 1966 年。

这一阶段的历史教育，在极左思潮冲击下，受到了很大的摧残。在所谓“打倒帝王将相、打破王朝体系”和“厚今薄古”的口号声中，教学内容遭到了无理的“砍、换、补”，古今中外历史比例严重失调。更有甚者，有的以冶炼史、植棉史、阶级斗争史代替通史。在教学方法上过分强调学生为主，抹煞了教师的主导作用，以所谓辩论课、访问“四老”（老干部、老红军、老工人、老贫农）来代替课堂教学。

1960 年，教育战线着手纠正“左”的偏差，明确指出学校工作应以教学为主，课堂教学是教学的主要形式，教师必须充分发挥主导作用。但为时不久，一股教育必须“彻底改革”的浪潮再度兴起。在学制要缩短，课程、教

材要精简的呼声中，历史教育的地位每况愈下。每周课时先前已由3节改为2节，这时又进一步削减。如1965年确定初二学中国古代史，初三学中国近现代史，每周都为2课时；高三学中国现代史，每周1课时。世界历史的内容全部被砍掉了。

第四个阶段从1966年到1976年，即十年动乱时期。

这一阶段在极左路线指导下，教育事业遭到空前的浩劫，历史教育被摧残得更为严重，一张“封、资、修”的封条，迫使全部历史课停止开设。后来虽逐步恢复，但其内容已遭阉割。教师被迫讲述儒法斗争史、农民战争史。教学方法上则否定课堂教学，把“开门办学”当成唯一的教学途径。

从1958年到1976年近20年的时间里，历史教育基本上是不存在的。这不仅是历史教育本身的灾难，更是这一时期成长起来的青年的灾难，他们所学的历史知识或者是空白，或者是被歪曲了的。

第五阶段从1976年到现在。

这一阶段是中学历史教育开始空前繁荣活跃的时期。

1978年国家颁布了《全日制十年制中小学教学计划》（试行草案）和《中学历史教学大纲》（试行草案），同时出版了全国通用的中学历史教材（试用本）和教学参考书。这套教学用书促使中学历史教育重新走上了正确的轨道，但长期以来的“左”的影响尚未得到彻底清除。这时的教学计划与1963年相比也略有变化，初一学中国古代史，每周3节，初二学中国近现代史，每周2节，高一学世界史，每周3节。

1981年6月，教育部又颁布了《全日制六年制重点中学教学计划试行草案》和《全日制五年制中学教学计划试行草案的修订意见》。11月，修订出版了新的历史教科书。

但是我们应该客观地看到，30多年来，我国历史教材几经改写，基本上是在第一、二套教材的基础上进行修订，除个别史实和史观随史学界研究的深入而有所变化外，从内容到形式并无多大变化。这种现象一直到1991年才开始有所突破，中学历史教师多年盼望的一纲多本的局面终于出现了。近年来北京、上海、广东、四川、浙江等地都编写了新的教材，从内容到形式都有了很大的突破。各地的教材还有一个特点，即力求能符合当地的经济、文化水平。当然，这些教材还有一个不断修订与提高的过程。这里值得一提的是，上海与浙江等地还分别编写了《社会》教材，它包容了历史、地理、政治几门学科。

一纲多本的出现，大大推动了对历史教材的研究，各地都发表了不少文章来探讨教材的编写问题，并组织了新教材的试教与讨论，设立了有关的研讨班。

中学历史教育的另一个新气象，就是对历史教学过程的探讨研究空前活跃。1982年秋，《历史教学问题》杂志提出了“上好一堂中学历史课的标准是什么”的专题讨论，历时一年多，引起了全国历史教育工作者的兴趣。这

次讨论发动面之广、时间之长可以说都是空前的。

在这个时期还成立了全国历史教学研究会，各地又纷纷成立了地方研究会，每年都确定专题进行讨论。它推动了历史教学理论的研究，也推动了身在第一线的历史教师的实践，不仅出现了许多高质量的论文及专著，还出现了一些教学流派。如图示历史教学法就是近些年出现的一个引人注目的新流派。1984年在大庆召开了全国性的图示教学法研讨会，会后由人民教育出版社出版了论文集，江西教育出版社也搜集了不同风格的图示集册出版。又如历史美育，这是中学历史教育中的一个新的课题，大约在80年代就有学者与教师涉足于此，开始探讨与研究。我们认为，把美感教育列为历史教育的主要目标之一，这个提法十分必要，至于如何建立一套系统的理论尚有待大家努力。随着教学理论研究的深入、教学实践的发展，人们对怎样才算是一节好的历史课的认识也在不断提高。

### 第三章 历史教育的价值论 和基本任务

#### 第一节 历史教育的价值论

教育的价值在横向上涉及多种因素。从教育与自然、社会、思维三个不同领域的关系出发，它可以划分为多方面的价值。从教育发展的纵向分析，它又包括若干不同的层次，因此是一个多元多级系统。

历史是一门具有综合性特点的学科，这个特点决定了历史教育具有多方面的价值。概括地说，大致有如下七个方面。

##### 1. 科学价值。

每一门科学都有自己特殊的研究对象和领域，反映着该领域内的客观规律，从而使它具有一定的科学价值。历史是研究人类社会发展历程及其规律的科学。历史教育的科学价值在于通过历史发展的具体历程阐述人类社会发展的多样性与统一性，揭示历史发展的普遍规律、共产主义的必然趋势，使人们树立起对历史发展的科学认识。

##### 2. 政治价值。

任何一个自立于世界民族之林的民族，都具有自己民族的精神和传统，都对世界文明作出过贡献。历史教育，尤其是本国史教育，通过叙述民族形成和发展的历程，对世界文明发展的贡献，能够形成民族意志，振奋民族精神，弘扬民族传统，增强自豪感和民族自信心，这就是它的政治价值。19世纪，历史在欧洲学校课程中占有重要的地位，一个重要原因就是出于民族主义的强烈呼声。今天，几乎所有国家都把本国史的教育放在学校教育的重要地位，反映了历史教育的重要的政治价值。

##### 3. 理智价值。

17、18世纪，许多教育先驱者都强调历史学科的重要性，其中一个重要原因是历史教育对提高公民素养所具有的理智价值。夸美纽斯在《大教学论》中说：“熟悉历史是整个人生的教育中最重要因素，是他终身的眼目。”洛克强调历史是“持重与公民知识的主宰”。卢梭则把“历史”作为爱弥儿“第四时期”教育的最重要的学科。在今日，历史知识作为国际化时代公民的基本素养，历史教育通过对世界各国各时代社会生产、生活方式、思考方式、文化传统、风土人情和交往关系的介绍，加深学生对世界多元文化的理解，开拓国际视野，培养适应国际化社会的公民素养，具有重要的理智价值。

##### 4. 伦理价值。

从古到今，历史向来被作为道德教育的手段加以利用。赫尔巴特强调历史学科是陶冶道德品性的重要手段。杜威认为历史是“永恒的建设性的道德遗产”，“历史教学将发挥最自然的伦理价值”。在这方面，历史首先有丰富的内容，历史上优秀人物的高贵品质、高尚情操、坚强意志、良好性格，

都能给人以教育。其次，历史不是用说教的方式强加于人，而是通过生动、具体、形象的人和事去感染、熏陶，潜移默化地起作用，对于学生人格的形成具有独特的作用。

#### 5. 借鉴价值。

历史被认为是一面镜子，是国情学、世情学。马克思说历史有时有惊人的相似之处，通过历史事件和历史人物的某些相似性，会给后人一种启迪，从中吸取经验教训，作为借鉴。历史的这种借鉴价值在世界各国具有普遍性。我国历来有“以史为鉴”的传统。例如以人心向背的巨大历史作用，得出“水能载舟，亦能覆舟”的教训；以勾践和夫差的兴衰更替，得出卧薪尝胆、发愤图强的必要；以官渡、赤壁、淝水等战役，得出骄兵必败的规律；以商纣与唐太宗等对批评的不同态度及其结果，得出“忠言逆耳利于行”的经验，等等。历史的借鉴价值有不同层次。借历史归纳出一句格言，借历史说明一个简单道理，借历史找到一种方法等，这些都属于低层次的借鉴。通过历史分析过去，理解今天，预测未来，从而推导现实社会各种问题产生的原委及解决的方法，是属于高层次的借鉴。

#### 6. 思维价值。

恩格斯在《论马克思的〈政治经济学批判〉》中说：“历史从什么开始，思维进程也应从什么开始，而思维进程的进一步的发展不过是历史过程在抽象的、理论上前后一贯的形式上的反映。”这句话说明了历史的逻辑与思维的逻辑的一致性。这个一致性，使人们可以通过了解历史演进的过程，历史事件因果关系的分析，历史规律的抽象概括，也就是通过历史教育，培养分析、综合、归纳、比较、评价等的思维能力，发展智力。随着社会的发展，历史教育的思维价值越来越重要。著名的教育史家康内尔在《二十世纪世界教育史》一书中就指出，进入 20 世纪，“历史课也逐渐变得重要起来，它开始被看作为智力训练的源泉”。

#### 7. 审美价值。

马克思说：“社会的进步，就是人类对美的追求的结晶。”“人也按照美的规律来塑造物体。”因此，完全有理由认为，一部人类史也就是美的发展史。历史是人类生活和斗争的记录，充满了精神文明和物质文明的瑰宝，历史本身就是一个美的宝库。从人类祖先筚路蓝缕的开辟到现代科学的巨大成就，从日月河山的壮丽到金字塔、万里长城的雄浑，从古代贤哲的睿智到民族精英的嘉言懿行，从古拙质朴的石器、陶器、青铜器，到美仑美奂的雕塑、绘画、诗歌、音乐……自然美、社会美、艺术美无不在历史中流光溢彩。历史教育过程就是发现美、鉴赏美的过程，同时也为表现美、创造美提供了条件。

历史教育还可以举出更多的价值，上述七种是历史教育的一些基本的和

最重要的价值。根据历史教育的多种价值，我们可以得出结论，历史教育对实现中学教育的培养目标，培养社会主义现代化建设的人才具有十分重要的作用。

## 第二节 历史教育中的智育、德育、美育任务

智育、德育和美育是历史教育的三项基本任务。历史教育中的智育包括传授历史基础知识、发展历史认识能力和培养历史学科基本技能。德育是把一定的政治思想观点和道德观念转化为学生个体的思想意识和道德品质。美育是培养学生的历史审美感、审美观点、审美能力，和表达美、创造美的才能。

历史教育中的智育、德育和美育，在内容上有着特定的内涵，在过程上有着独特的结构。因此，实施历史教育中的智育、德育和美育，必须根据历史学科的特点，确定它的基本内容和任务，并根据教育学和心理学规律，探讨其教育过程的不同特点。

### 一、历史教育中的智育

#### 1. 历史教育中的智育内容。

智育即智能教育，它包括向学生传授系统的历史基础知识、发展历史认识能力和培养历史学科基本技能三方面内容。

(1)历史基础知识。历史是研究人类社会发展过程及其规律的科学，历史教育中的基础知识由具体的历史知识和规律性的历史知识两部分构成，具体说包括基本历史事实、基本历史概念和基本历史规律三种。

基本历史事实。具体、真实的历史事实是构成历史的基本材料，掌握基本史实是学习历史的基础。历史事实是由一定的人在特定的时间、特定的空间进行的具体的活动而产生的，因此，历史事实的四个基本要素就是时间、空间、人物和事件。

历史时间包含三个方面。一是时间的即时性，比如 1911 年 10 月 10 日爆发了武昌起义。二是时间的持续性，即时间的长短，比如抗日战争发生于 1937 年到 1945 年。三是时间的顺序性，即时间的先后，比如南朝的四个王朝顺序是宋、齐、梁、陈。在时间的顺序性中，人类历史发展的各个时期、各个阶段前后相随，紧密联系，构成了历史发展的基本线索，这是一种系统的历史时间，是十分重要的历史知识。

历史空间分为两种，一种是固定的空间，比如山顶洞人生活在周口店龙骨山，古代希腊的地理范围。另一种是变化的空间，比如麦哲伦环球航行的路线，太平天国北伐的经过。后一种实际是历史时间与历史空间的结合，是一系列按时间顺序排列的历史空间。

历史人物及其活动，历史事件及其进程，是组成历史基本事实的主体。

它们和历史时间、空间都属于具体的历史知识范畴。

**基本历史概念。**历史概念是通过抽象的概括而形成的对历史事物本质属性的反映。掌握历史概念能使学生抓住事物的本质，更准确地理解历史知识，因而是历史基础知识教育的重要内容。按照历史概念性质的不同，可以区分为事实性的历史概念和理论性的历史概念两种。事实性的历史概念是对具体的历史史实的概括，根据其内涵的大小又可分为简单的历史概念和复杂的历史概念，旧石器、母系氏族、戊戌变法、罗斯福新政等等是简单的历史概念，原始社会、奴隶社会、新民主主义革命等等是复杂的历史概念。理论性的历史概念是对历史唯物主义基本原理的抽象概括，如生产力、生产关系、生产方式、阶级、国家等等。

**基本历史规律。**历史规律是历史发展过程中历史现象内部必然的本质的联系的反映。它指明历史事件的因果联系，历史发展阶段性的内在联系，乃至整个人类社会发展的趋势。历史规律是运用分析、综合、比较、概括等思维形式，经过对历史概念的判断、推理而形成的。例如“农民的阶级斗争是中国封建社会发展的直接动力”这个规律的形成，必须通过对历次农民起义的原因、经过、结果、意义等进行分析比较，抽象概括才能得出。历史规律的教学，从培养学生树立历史唯物主义的立场、观点看，属于德育范畴，但从历史知识的构成看，又属于历史基础知识的重要组成部分。

(2)历史认识能力。历史教育中的智育的一个重要任务是发展学生的智力。心理学研究指出，人的智力包括观察力、注意力、记忆力、思维力和想象力等。思维能力是智力的核心，它构成历史认识能力的主要内容。历史教育的重点是发展学生的辩证思维、发散思维和创造性思维能力。

辩证思维要求在发展变化情况下认识客观事物。历史现象是复杂的，历史是辩证发展的，只有运用辩证思维才能科学地认识历史，而历史教学又充满培养辩证思维的材料。例如，为什么奴隶社会中奴隶主残酷剥削奴隶，但它又比原始社会进步？为什么既肯定元统一中国的作用，又肯定文天祥抗元斗争的精神？为什么既歌颂郑成功收复台湾，又肯定清政府设置台湾府？为什么既批判欧洲探险家扩张领土，又肯定他们探索新航路的功劳？……历史是发展辩证思维的广阔天地。

思维在探索目标的方向时，既需要集中思维，也需要发散思维，两者相辅相成。发散思维具有求异、创新的特点，更符合历史多样化的情况，应重点培养。例如讲历史上的改革和变法，不应只满足于让学生记住有多少次改革及每次改革的内容，还应引导学生把思维向各方面扩散，引出新信息。教师要引导学生从不同方面探讨改革的不同情况。一类是适应历史发展，促使一种社会形态向另一种社会形态过渡的改革。一类是新政权建立后，为恢复经济、巩固政权进行的改革。一类是统治者为加强统治进行的改革。一类是统治阶级遇到政治经济危机时，为挽救统治进行的改革。还有一类是逆历史潮流而进行的改革。这样集中思维与发散思维结合，使学生对历史上形形色

色的变法改革有深入的了解，发展历史认识能力。

创造性思维具有独创性的特点，是智力水平高度发展的表现，它不但是—种高度发展的认识能力，而且是一种创造能力。历史教育应该而且可以在培养学生的创造性思维能力上有所作为。例如有一位学生，学习“郑和下西洋”后，不满足于书本上的知识，深入思考郑和下西洋出发地为什么选择在刘家港。在教师的帮助下，他从浏河在当时政治、经济上的地位，造船业、农业的发达，以及地理位置等方面寻找原因，进而提出今天应充分利用这里的优越条件，使它在发展横向经济联系，开展对外贸易上做出新贡献的见解。这是将对历史的认识与对现实的认识相结合的创造性思维。

(3)历史学科基本技能。历史学科基本技能的培养是智育的另一个重要内容。这一点在过去有所忽视，当前随着教育的发展，已日益得到重视。因为技能有助于学生学习能力的发展，有助于更广泛地学习。技能—般分为动作技能和心智技能，历史学科的技能主要是心智技能，包括下列最基础的几个方面。

阅读历史材料的技能。历史知识是史论结合的知识，历史材料既有理论分析，又有史料引证。教师要引导学生阅读时能分清史实与史论，并抓住两者的联系。

整理历史知识的技能。这是以学生的思维为基础的重要的信息处理技能，主要有归纳历史事实的技能、比较历史现象的技能和分析因果关系的技能。它们既是一种思维能力，也是一种技能。因为从内部联系看，需要通过思维分析，但从分析技巧看，需要通过练习形成信息处理的技能。

编制历史图表的技能。这是动作技能和心智技能相结合的一项技能。图表有时间带、大事年表、结构表格和形象的示意图等。编制图表既动脑，又动手，以思维帮助构思图表，又以图表促进思维，是思维与技能的结合。

表述历史事实的技能。运用口头或书面语言表述历史是一项重要技能，又称为表达与传递技能。它包括简明地表述历史梗概，形象地、有感情地表述历史情节，逻辑地、有论据地表述观点，清晰地提出问题和回答问题，以及编写各种提纲等。

## 2.历史教育的智育过程特点。

历史教育的智育过程，长期以来，因受传统教学论的影响，以知识传授为主要目标，因此，其过程特点表现为教师讲授学生接受为主，注重教师讲得具体、生动，学生记得牢固、全面。历史知识是学习历史的基础，固然重要，但历史认识能力和基本技能对学生的智能发展更为重要。这些仅依靠讲授方法是无法形成的。

传统教学论和现代教学论的区别可以概括为一句话：“学会”还是“会学”？传统教学论以学生掌握的知识量为目标，强调让学生“学会”——听懂、理解、记住。现代教学论以学生掌握的知识的质为目标，强调让学生“会学”——形成认知结构并实现迁移。

依据现代教学论，历史学科智育的最终目的是促进学生认知发展。其过程是：通过由具体史实的感知形成历史表象；以历史表象为基础，通过思维形成历史概念及历史概念体系；再以历史概念为基础，经过抽象思维，掌握历史规律，形成一个完备的认知结构。

上述过程是在教师指导下，学生主动积极的探究过程和发现过程。教师首先要科学地组织教材，使教学内容是知识简化、结构科学的具有较高概括性的基本概念和原理体系。其次，要科学地设计教法，教材的呈现程序要有利于激发学生探究的欲望，教学过程要促进学生主动发现问题，掌握解决问题的思路，以求融会贯通，举一反三，触类旁通。

## 二、历史教育中的德育

德育有广义和狭义之分。广义的德育由思想政治教育和道德品质教育组成，狭义的德育单指道德品质教育。历史教育中的德育是广义范围的，主要有以下几方面：

### 1. 爱国主义和国际主义教育。

列宁说：“爱国主义就是千百年来巩固起来的对自己的祖国的一种最深厚的感情。”这种感情是一种巨大的精神力量。历史有着爱国主义教育最丰富生动的素材，爱国主义是历史教育的永恒主题。

爱国主义是个历史范畴。在我国悠久的历史上，爱国主义形成了不同的层次。传统的爱国主义源于中华民族历史初期，形成于古代，包括爱国主义情感和道德。前者表现为对祖国大好河山、灿烂文化、优秀传统执着的爱，后者表现为对祖国前途、民族命运的神圣责任感，“天下兴亡，匹夫有责”是这种精神的结晶。近代的爱国主义产生于特殊的历史时期。80年的内忧外患，无数爱国人士，从林则徐到孙中山，为中国的独立自强前赴后继。救亡图强是近代爱国主义的核心。中国共产党成立后，爱国主义产生了质的飞跃。从各种救国方案的失败教训中，中国人民找到了唯一能够救中国的道路——社会主义，并以英勇的斗争把爱国主义理想变为现实。爱国主义升华为对党对社会主义的热爱。今天，“振兴中华，实现四化”成为爱国主义的精华。

### 2. 历史唯物主义基本观点的教育。

人类社会的历史按规律发展，是历史唯物主义基本观点之一。它是形成无产阶级世界观的基础知识，也是确立共产主义信念的基本依据。历史教育以中国和世界各国历史发展的具体事实，揭示社会发展的客观规律，使学生懂得社会主义必然代替资本主义，共产主义是人类社会发展的必然趋势。

此外，历史教育中的阶级和阶级斗争的观点，生产力和生产关系，经济基础和上层建筑之间辩证关系的观点，劳动观点和人民群众创造历史的观点等基本观点，对学生科学地认识世界都具有重要作用，这些观点的形成是其他一切思想教育的基础。

### 3. 道德情操教育。

历史教育中的道德情操教育包含两部分内容，一是人类社会长期发展中形成的优良的道德规范，二是历史上革命人民在斗争中表现出的革命传统。

人类在千百年的发展历程中，形成了许多优良的道德传统，成为人们行为的规范。历史教育在这方面有取之不尽、用之不竭的素材：孔子“学而不厌，诲人不倦”的态度；诸葛亮“鞠躬尽瘁，死而后已”的奉献精神；范缜的坚持真理、明辨是非；班超、祖逖的献身社会、敢当责任；商鞅、王安石的进取开拓、勇于改革；苏武、张骞的不辱使命；季时珍、徐霞客的积极追求知识；屈原、文天祥的高风亮节……历史上无数杰出人物所体现出的优秀道德品质和中华民族勤劳勇敢、艰苦奋斗、惩恶扬善、百折不回的优良传统，都能陶冶学生的情操，培养良好的道德品质。

革命传统，是世代相传的革命人民在斗争中表现出来的崇高道德精神，例如陈胜、吴广不畏强暴、揭竿而起，邓世昌誓死御敌、义不独生，谭嗣同喋血街市、唤醒民众等等。中华民族在艰苦卓绝的光辉历程中表现出的可歌可泣的优秀品质，无产阶级革命者的崇高精神和高尚道德，都是我们的宝贵精神财富。

## 三、历史教育中的美育

### 1. 历史教育中的美育内容。

历史教育中的美有着丰富的内容，它涵盖自然美、社会美、艺术美和科学美，形成一种具有综合性特点的历史美。

(1)自然美。自然美就是自然领域的美，它有两种不同的形态，一种是未经加工的自然美，比如崇山峻岭，奔腾江河，清风明月，莺歌燕舞，莽莽的黄土高原，河流纵横的水乡，“天苍苍，野茫茫，风吹草地见牛羊”的塞外风光。一种是经过劳动加工的自然美，比如雄浑的长城，蜿蜒的大运河，阡陌纵横、桑柘成林的田野。历史美中的自然美，能够使学生热爱大自然、热爱生活，赞美人类创造新生活的力量，激发求知欲、想象力和创造灵感。

(2)社会美。社会美就是社会领域的美。社会美是历史美的主体。在历史长卷中，各民族之间，各国之间，有时和睦相处，互通有无，如昭君出塞、文姬归汉、玄奘西行、鉴真东渡、驼铃丁当的“丝绸之路”、乘风破浪的郑和船队，犹如一幅幅优美的水墨画。但有时却又是刀光剑影、兵戎相见。鸦片战争的炮声，甲午海战的风云，拉美独立的号角，非洲丛林的战鼓，侵略与反侵略的搏斗，使人惊心动魄。历史的发展，人类文明的进步，走着一条布满荆棘的路，人民群众及其代表人物的进步要求受到的种种挫折，给许多重大的历史事件蒙上了悲剧色彩，陈胜、吴广的壮举，斯巴达克起义，巴黎公社革命，戊戌变法的失利，使人荡气回肠。而当新生力量战胜腐朽力量，正义战胜邪恶，新的社会制度替代旧的社会制度时，又会使一些历史事件和历史人物带上某些喜剧色彩。历史发展过程中的这种悲剧美和喜剧美，是历

史的社会美的重要表现形式，它给后来者一种战斗的激情、奋发进取的力量、百折不挠的精神。

而古今中外无数历史人物崇高的思想境界、高尚的道德情操、积极进取的人生态度，是历史的社会美的另一个重要内容。屈原的“举世皆浊我独清”，孟轲的“富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈”，霍去病的“匈奴未灭，何以家为”，诸葛亮的“鞠躬尽瘁，死而后已”，陆游的“王师北定中原日，家祭无忘告乃翁”，文天祥的“人生自古谁无死，留取丹心照汗青”，顾炎武的“天下兴亡，匹夫有责”，谭嗣同的“死得其所，快哉快哉”……闪光的语言，美好的心灵，灿烂的人生，都给人以强烈的美感，使人的心灵、品格、情操在潜移默化中得到升华。

(3)艺术美。人类在创造历史的同时，也创造着艺术作品。原始人类洞穴中的壁画、岩画，半坡氏族时期的人面网纹盆等，清楚地表明，人类从它产生开始，不但热爱生活，也热爱艺术。在人类漫长的岁月中，创造了难以计数的艺术作品。从传说中的黄钟到战国的编钟，从宫廷的雅乐到充满生活气息的民间歌舞，从远古陶器上的刻画、青铜器上的图案，到《清明上河图》、《蒙娜丽莎》，从古希腊的《米洛斯的维纳斯》、秦始皇陵的兵马俑，到莫高窟的佛像，以及屈原的《离骚》，两汉的赋，李、杜的诗，苏、辛的词，宋元的曲，明清的小说……数不清的艺术作品，构成了历史教育中的艺术美。

历史美的一个重要特点是具有流动性，这是由历史本身的特点决定的。这个特点在艺术美中表现为不同历史时期的艺术作品体现出的时代特点。艺术作品都是历史的产物，它一方面受到时代的制约，另一方面它又以生动具体的艺术形象来反映所属的时代精神和人物风貌，使后人不仅得到美的享受，也从中认识了各个历史时期的社会和人。我们可以比较一下我国陶塑艺术中的两个典型例子。

被誉为世界八大奇迹之一的秦始皇陵兵马俑，以其巨大的规模和数量、非凡的艺术感染力再现了一个时代。7000余个真人一般大小的武士陶俑，500余匹陶马，130余辆战车，真实的军阵排列，形象地再现了秦王嬴政威震宇内、统一六国的恢宏气势，反映了秦国经商鞅变法以来，“兵革强大，诸侯畏惧”，最终完成统一大业的力量，生动地告诉人们，秦王取得统一战争的胜利是必然的，从中显示出一种雄壮美。同时，武士神情中流露出的某种压抑与忧戚，也反映了秦王朝的尖锐的社会矛盾，预示着它命运短暂的必然性，显示出一种悲伤感。一“壮”一“悲”，正是艺术品所反映的时代真实。

在世界上享有盛誉的唐三彩，反映的是另一种时代风貌。它色彩斑斓，品类繁多，相当全面地再现了唐代的世俗生活，烘托出了豪华浪漫的盛唐气氛和开拓进取的唐人的精神面貌。那千姿百态的人物，不论是文武侍卫、歌舞乐工、贵妇仆人，个个丰满健康，欢乐自信。那神态各异的马、骆驼、狮

子、鸡、鸭，也都是充满勃勃生机。那玲珑的楼、台、亭、阁，精美的杯、盘、盂、瓶，件件流光溢彩、生意盎然。唐三彩陶塑以其积极浪漫的情调，活泼动感的造型，显示了一个奋发向上的时代和一个充满开拓活力的民族，给人以强烈的美的感受。

秦兵马俑和唐三彩，恰似一面多棱镜，多角度、多侧面地反映了秦代和唐代不同的社会精神，不但能帮助人们具体地了解两个不同时代的历史，而且能使人从中得到各异的美的熏陶和感染。

(4)科学美。教育界长期以来存在着一个偏见，认为美育主要是艺术教育和情操教育的任务，而忽略了科学教育中的美。因此，历史教学中的科学美的教育是个值得研究的问题。

历史上，许多科学家在科学上作出重大贡献，一个重要原因是靠美育的熏陶。法国数学家彭加勒认为，对美的追求是科学家进行探索的重要心理因素。开普勒说他以难以相信的欢乐心情欣赏哥白尼的太阳中心说。爱因斯坦认为科学中的美不仅可以成为科学研究的心理动力，而且可以启迪创造，成为指引发现真理的光辉。

美学指出，科学中的美存在于三个方面：科研对象的美、科学实验的美和科学理论的美。历史教育中的科学美，概括地说，可分为两个方面，一是科学发现本身美的价值，一是科学家在科学研究中求真品质的美的价值。

科学发现本身，能使人感受到大自然的美及科学创造的美。战国时甘德的《天文星占》和石申的《天文》两部书，记载了恒星的位置，后代天文学家根据石申测定的恒星记录整理成的。“石氏星表”，让人体会到宇宙的奥秘与和谐。汉朝张衡制造的地动仪，能准确地报知地震的方位，使人叹服它的精妙。我国古代劳动人民发明的指南针，使全世界钦佩中国人的聪明才智。同样，古代埃及人在几何学方面的成就，古代印度人创造的 10 个数字符号，伽利略制造的天文望远镜等等，体现了科学家的创造性、科学发现的新颖性、科学发明的艺术性，是理性创造力与自然界完美结构的和谐统一，给人以真和美的双重享受。

而在科学研究中，人类所表现出的追求真理的毅力和胆略，则焕发着更加激动人心的美。祖冲之以惊人的毅力推算圆周率的精确数值，李时珍经历几番挫折编写《本草纲目》，布鲁诺坚持真理、宁受火刑，徐光启不顾世俗偏见而学习、介绍西方先进的科学技术等等，无不给人以壮丽的感受，激励着人们去追求真理，追求美。

## 2. 历史教育的美育过程特点。

美育的重要目标是引导学生参与美的创造。因此，美感教育的关键是进行各种审美实践。历史教育中的美育过程是和智育过程同时进行的，因此，要实现美育，必须美化智育教学过程，使学生在在学习历史知识的同时，能从中发现美，并参与创造美。

首先，教师要善于发掘教学内容中的美感因素。历史知识充满了美感因

素，教师应该充分挖掘，这就要求他具有较高的审美能力。恩格斯曾这样分析母系氏族公社制度孕含的美：“这种十分单纯质朴的氏族制度是一种如何美妙的制度呵！没有军队、宪兵和警察，没有贵族、国王、总督、地方官和法官，没有监狱，没有诉讼，而一切都是有条有理的。”历史教师可以此为样板。

其次，教师要善于组织教学过程。学生学习的历史知识，虽然都是固定不变的，但如果教师不是机械地传授知识，而是使学习成为发现和创造美的过程，那么学生就会在掌握知识的同时，感受到自身的智慧，产生一种审美的喜悦。当讲解甲骨文时，教师如果给学生观看一些甲骨文字，唤起学生的遐想，让他们经历一遍祖先创造文字的过程，学生就会通过自己敏锐的观察、丰富的想象，对这些古拙的文字油然产生深厚的感情，体验到创造的快感。

另外，教师要在教学中给学生提供创造的舞台，引导学生发挥想象力和创造力，去寻找未知的答案，使学习过程更具审美创造的意味。这种舞台到处都是。以半坡氏族的人面网纹盆为例，如果仅把它作为一个普通的陶盆介绍给学生，很难产生美感。但如果知道无数历史学家、美学家、数学家都对它心醉神迷地探寻：盆上为什么画鱼？是人类艺术的起源，还是图腾崇拜的表现？为什么画的是三角形等图案？是数学的萌芽，还是某种物体的表示？盆沿上的那些符号，是对神灵的祈求，还是原始文字诞生的信号？这个平常的陶盆就平添了不平常的神秘美，给学生提供了审美实践的空间。

### 第三节 完成历史教育任务的途径

在教学中，如何实现历史教育的多种价值，完成历史教育的基本任务，牵涉教学内容、教学组织、教学渠道、教学方法和教学手段各个方面。现代教育理论的发展，在上述各个方面都引起了新的变革。为了全面完成历史学科的智育、德育、美育基本任务，发挥历史教育的多样化功能，必须适应教育的发展，在下列几方面进行改革。

#### 一、教学内容结构化

认知心理学认为，学习就是通过认知过程掌握认知结构。教学与其说是使学生理解学科的基本事实，不如说是理解学科的基本结构。传统教学论强调知识的数量，现代教学论强调知识的质量，即让学生掌握科学的、系统的概念及原理。历史学科教学要发展学生的智能，就要使教学内容结构化，帮助学生建立起认知结构。

结构化的历史知识是由历史事实、历史概念和历史原理三部分组成。通过大量史实抽象概括出历史概念，互相有联系的概念形成一组概念体系，运用这些概念进行推理，推导出规律性的原理。这个认知过程就是一个思维过程，从而既掌握了历史知识和理论，又训练了思维，发展了智能。例如，以大量的文字材料和图片让学生了解原始人类使用的石制工具，并从中抽象出石器的概念。用同样的方法可掌握青铜器、铁器的概念。这样，可由石器、青铜器、铁器的概念形成生产工具的概念。在此基础上，引导学生运用已掌握的历史事实和概念进行推理，得出生产工具是生产力的重要组成部分，生产工具的发展促进了生产力的发展，而生产力的水平决定了生产关系的性质这个历史唯物主义的基本原理。

因此，要实现历史教育的科学价值和思维价值，完成它的智育任务，历史教学给学生提供的内容必须是结构化的，而不应是零散的。并且在教学中，要有结构地呈现教学内容，创设思维的情境。例如，要让学生正确了解岳飞这个历史人物，应该提供三方面材料：一组是岳飞坚决抗金，收复失地，取得郾城大捷等的史料；一组是岳飞镇压杨么起义的史料；还有一组是岳飞遭秦桧诬陷，当使者捉拿他时，他撕破衣裳，露出背上所刺“精忠报国”并仰天长叹“皇天后土，可表此心！”通过这些具体材料，概括出对岳飞这个历史人物的比较全面的认识，进而理解如何对历史人物作出客观评价。结构化地组织历史教学内容，并结构化地呈现这些内容，有利于激发学生思维，建立科学的认知结构，促进正迁移，实现智育任务。

## 二、教学组织情意化

历史教育要完成德育和美育任务，实现其政治价值、伦理价值、审美价值等，一个重要途径是使教学组织情意化。

教学组织的情意化有多种方法，其基础是注重师生间的情感交流，形成和谐的教学气氛，以真挚情感为契机，做到师生进入角色，引起学生内心的体验，培养高尚的情感和美感，达到教育目的。

要使历史教学的过程更富有情意性，关键是教师要善于选择“启情点”。启情点，是能启动学生情感的历史材料。它可以是一个完整的史实，也可以是史实的某个侧面。许多历史事实本身就能激发学生丰富的情感，如中国的四大发明、中日黄海大战、日军的南京大屠杀等等，都能自然而然强烈地引起学生内心情感的体验，从中受到教育。也有许多历史事实本身比较抽象枯燥，难以激起学生的情感体验，教师必须精心寻找启情点，使教学具有浓烈的情意性。祖冲之在圆周率推算方面的贡献就属于比较枯燥的内容，如果只讲他最早把圆周率值精确到小数点后的 7 位数，很难激起学生的情感共鸣。但如果设法找出这个枯燥数字后的启情点，教学效果就不同了。这个启情点可以选择为：在月球上有一座环形山，名字叫祖冲之环形山，是国际天文学组织为纪念这位科学家而命名的，祖冲之的杰出贡献之一就是他在世界上第

一次把  $\pi$  值计算精确到小数点后 7 位数。进而再指出,魏晋时代的刘徽用“割圆术”计算圆周率数值,通过计算圆内接 3072 边形的面积,得出  $\pi = 3.1416$ 。祖冲之通过对圆内接 24576 边形的艰苦运算,精确到小数点后 7 位,付出了巨大的劳动。而这个数值在世界上保持了 1000 多年的领先地位。通过这些启情点,可使一个简单的数字充满情感教育的内涵。

历史教师的角色观念是教学情意化的另一个重要基础。角色观念要求教师按照与角色相应的行为方式去实施自己的角色行为,产生强烈的角色效应,从而产生移情作用。缺乏角色观念的教师总是游离于人物和事件之外,角色观念强的教师则能始终饱含感情。讲秦始皇,就有一种横扫六合,一统天下的气势;讲陈胜,就有振臂一呼,天下响应的气概;讲屈原,则有“长太息以流涕,哀民生之多艰”的叹息;讲诸葛亮,则有“出师未捷身先死,长使英雄泪满襟”的感慨,等等。角色观念要求教师既要深入历史人物的内心,体验历史人物的不同情感,又要深入学生的内心,体验学生当时所体验到的情感,并在两者之间架起一座桥梁,使学生受到熏陶、感染,潜移默化地培养起高尚的道德情操和审美情趣。

### 三、教学渠道多样化

现代教育是全面的素质教育。适应教育的这个发展趋势,传统的封闭型的教学形式已为开放型的教学形式所代替。除了课堂这个主要渠道,课外和校外活动也是对学生进行教育的重要渠道,已成为现代课程的有机组成部分。多渠道的教学形式使历史学科的智育、德育和美育任务得到更好的落实。

按照信息理论,学习过程是一个信息加工过程,它包括信息输入、信息处理和信息输出几个阶段。从信息输入分析,当今社会已是“信息社会”,信息源是多种多样的,仅仅依靠课堂教学,学生所获得的信息,不但在数量上有限,而且质量不高,因为它主要是书本知识,缺乏活力。从信息处理分析,学生在课堂上的信息处理方式比较多的是储存,也就是对所获得的信息进行分类记忆。至于信息输出,课堂教学提供的往往只是同一情境,学生主要是从记忆中提取信息。而在课外、校外教学渠道,信息加工过程的情况大大不同。学生获得的信息丰富、具体,处理方式具有综合性,既需要记忆,更需要重新组织、调整,而信息输出是在多样化的问题情境中进行,这样,对他们的知识、智能、情感各方面都有着重要影响。

历史学科的课外、校外活动,形式丰富多彩。如课外阅读、讨论,观看电影、展览,编辑历史壁报,举行历史报告会、故事会,开展历史知识竞赛,参观历史遗迹,访问革命前辈和模范人物等等。这些活动,能大大拓宽学生知识面,开阔视野,训练各种能力,增长才干。更重要的是促使学生接触社会、了解社会,并在活动中学习分析问题、解决问题的方法,对青少年的成长有着重要作用。上海市教育局近几年来十分重视课外教学渠道的作用,精

心选择具有典型意义的古代文化遗址、近现代革命遗迹，作为社会教育基地。各区县也建立了类似的教育基地，并且组织了一支由英雄模范人物组成的社会教育队伍，使校外教育渠道经常化，而且形成多学科相互结合的特色，收到很好的效果。课内课外相结合，校内校外相结合的多渠道的教学形式，是现代教育的重要特色，也是历史学科教育发展的一个趋势，它使历史教育的社会功能得到更充分的发挥。

#### 四、教学手段现代化

教学手段是实施教学的物质条件。长期以来，历史教学的手段局限于讲述、板书与挂图。随着现代科学技术的飞速发展，现代化的声光技术和设备在教学中广泛使用，推动了历史教学的发展，使历史学科的智育、德育和美育任务的实现有了更坚实的物质基础。

首先，采用现代化教学手段进行历史教学，对发展学生的智力有着促进作用。心理学研究指出，感觉和知觉及在其基础上形成的表象属于感性认识阶段，它是理性认识的基础，因而也是思维的基础。历史思维要有丰富的历史表象，包括时间表象、空间表象、人物表象和物品表象等。运用现代化教学技术，能使历史表象更具体，更清晰，为学生进行思维提供了鲜明的素材。另外，历史事件的因果性及历史发展的规律性，往往要通过一个较长的历史发展过程才能反映出来，运用投影机、电子计算机，可以动态地反映历史发展的复杂过程，能帮助学生从中找出部分与整体的关系，分析历史事件的原因和结果，掌握历史发展的规律性，培养思维能力。

其次，运用现代化教学手段，如录像和电影，可以形象具体地再现历史人物和历史场面，增强历史教学的情意性，使学生通过形象受到感染，强化情感，受到教育，获得美感。例如通过影片《林则徐》和《甲午风云》，学生可以生动形象地了解鸦片战争和甲午战争，激发对侵略者的痛恨，对爱国者的崇敬；通过《秋瑾》和《革命军中马前卒》，可以激发对近代中国历史上为革命而献身的志士仁人的钦佩。历史教学中穿插放映有关历史影视片，对学生思想情感的影响是十分强烈和深刻的。

目前，现代化教学手段的使用在历史教学中已越来越广泛。如单机演示教学——使用一种教学设备，配合教师的讲课，进行演示。还有一些学校采用多种现代化教学设备，加以精心组织，使它们互相配合，进行多机联网教学，其效果更加显著。另外，在少数学校也开始尝试运用电子计算机进行程序教学，将历史教材按逻辑次序分成一系列紧密相联的小步递进式问题，学生通过人机交流进行学习。这种教学方式对发展学生的思维能力具有较大促进作用。

## 第四章 历史教育的大纲、 课程和教材

### 第一节 历史课程标准与历史教学大纲

在各国，由教育行政部门颁布的关于教育各方面（如培养目标、课程设置、教学内容、课程实施等）的具体规定的指导性文件，通常采用两种形式，一是课程标准，另一是教学计划和教学大纲。我国自实行统一的新学制以来，曾长期采用课程标准的形式。中华人民共和国成立后不久，把各级学校课程标准改称为各级学校教学计划，把各科课程标准改称各科教学大纲，以后均以《教学计划》和《教学大纲》作为教育的指导性文件。其中，历史学科教学大纲有：1956年颁布的中学各年级《历史教学大纲（草案）》，1963年颁布的《全日制中学历史教学大纲（草案）》，1978年颁布的《新编全日制十年制学校中学历史教学大纲（试行草案）》，1986年颁布的《全日制中学历史教学大纲》。

1991年5月，上海中小学课程教材改革委员会颁布《九年制义务教育课程标准（草案）》，这是新中国成立后大陆制订的第一个地方性的课程标准。这样，在我国的不同地区，学校教育所依据的指导性文件有的是课程标准，有的是教学计划和教学大纲。

课程标准与教学计划、教学大纲，在结构上和内容上，既有共同的地方，也有不同的地方，但其性质是相同的，都具有政策性和可操作性。以上海的《九年制义务教育历史学科课程标准（草案）》为例，可分为八个方面：

- (1)目标。规定历史学科在认知、情感、能力三方面的教学目标。
- (2)课时安排。规定历史学科的学年、学期和周课时及内容安排。
- (3)教学内容和教学要求。规定历史学科基础知识、思想教育、能力培养三方面的教学内容与水平层次。
- (4)教材编选。提出教材编选的具体原则、要求和方法。
- (5)训练形式和要求。提出历史教学采取的三种训练形式——口头练习、书面练习、动手训练及具体要求。
- (6)教学组织和教学方法。提出历史教学的主要组织形式和主要教学方法。
- (7)教学评价和成绩核定。规定历史学科教学评价的形式、领域和方法，成绩核定的内容、形式、比例。
- (8)配套措施。提出历史教学辅助材料、教具仪器、教学设施等方面的配套措施。

台湾所编订的《国民中学历史课程标准》分为四个部分：第一，目标。第二，时间分配。第三，教材纲要。第四，实施方法。第四部分又包括教材编选与组织、教学设备与运用、教学要点、教学评鉴四个方面。

历史课程标准和历史教学大纲作为历史教育、教学的指导性文件，是教师实施教学的依据。因此，正确地学习和使用它，是进行教学的最基础和最关键的环节。概括地说，教师应该注意以下四个方面。

### 1. 方向性。

历史课程标准和历史教学大纲的指导性，突出地表现在它所体现的历史观和教育观上，这是对历史教学方向性的规定。社会主义中国的历史教育一方面必须坚持历史唯物主义的历史观，同时，必须坚持它的教育功能，这就是科学性和思想性的统一。这一点，在教学目的或目标中都作了明确规定。在《全日制中学历史教学大纲》中这样写道：“历史课在社会主义精神文明建设中占有重要地位，只有了解历史，才能更好地了解今天和展望未来。”“中学历史教学，要求学生掌握基础的历史知识，了解中国历史和世界历史的重要历史事件和历史人物，逐步培养学生历史唯物主义的基本观点，以及运用历史唯物主义基本观点观察问题和分析问题的能力。”上海中小学课程教材改革委员会编订的《历史学科课程标准》中同样规定：历史教育“在社会主义精神文明建设中占有十分重要的地位”，“通过历史教学，要帮助青少年学生掌握历史的基础知识，了解中国国情和世界状况，进行爱国主义、社会主义和国际主义教育，培养学生初步运用历史唯物主义观点观察、分析问题的能力，使他们树立为我国社会主义现代化建设和人类的和平与进步事业而献身的责任感，成为坚定不移地走社会主义道路的接班人和建设者。”这个方向性，贯穿于教学大纲和课程标准的各个部分，成为其核心和灵魂，教师必须以它为指导。

### 2. 整体性。

历史课程标准和历史教学大纲对历史教学流程的各个环节都作了规定，这些环节包括教学目标的制定，教学内容的选取，教学要求的确定，训练形式的规定，教学组织形式和教学方法的选择，以及教学评价等等。教师必须全面地理解，整体地把握，才能顺利地实现教学任务，取得良好的教学效果。

例如，“培养强烈的爱国主义情感”这一教学目标如何实现呢？在教学内容上，中国古代史可以选取祖国悠久的历史，灿烂的文化，培养学生的自豪感和民族自信心，激发爱国主义思想感情；中国近代史可以选取无数志士仁人抛头颅、洒热血，抵御外侮，捍卫中华，寻找救国救民道路的内容，培养学生继承发扬反侵略的光荣传统，为振兴中华敢于斗争、敢于胜利。在确定教学要求时，既有基础知识要求，又有思想教育要求。在训练形式方面，注重从口头练习、书面练习和动手训练三方面全面地进行。教学组织形式上，既要充分利用课堂讲授，更要发挥参观考察的作用。在教学方法上，应有有机地运用讲授法、情境复现法、情感教学法，并进行教学方法的优化组合。最后，教学评价必须包括知识、能力、情感三方面，不是单纯以知识方面的成绩作为唯一评价指标，也强调情感的激发、态度的变化。

教师只有从整体上掌握课程标准或教学大纲，才能准确而有效地实施教学过程，实现教学目标。

### 3. 层次性。

由于历史知识的难易程度不同，不同年龄学生的心理发展水平不同，历史课程标准或历史教学大纲在教学要求、训练形式、教学方法等方面都有不同层次的划分。例如，基础知识的教学要求一般分为认知、理解、应用三个层次，思想教育的要求一般分为了解、懂得、形成、树立等不同层次，能力培养方面的要求分为初步学会和学会两个层次。这些不同层次的规定，是根据学生心理发展规律提出的，教师在使用时，必须区分和掌握不同层次的不同要求，才能使教学符合学生的客观实际。

上海中小学课程教材改革委员会编订的《历史学科课程标准》在能力培养方面，根据历史学科教学特点，提出下列几方面能力要求：历史时间概念的培养，历史空间概念的培养，表述历史事实的能力，整理历史事实的能力，进行历史思维的能力等。在每一种能力培养方面，又依据不同年级学生的心理特点作出不同层次的要求。以历史思维能力的发展为例，在初中三个年级中，明确地提出了不同层次的要求。

初一：初步学会概括历史事实，能在课文中找出时间、地点、人物等基本知识点，能按要求把相关史实归类。

初二：初步学会对相关的重大历史事件和历史人物进行比较，在教师的启发下，指出它们之间的异同点。

初三：学会概述重要历史事件和历史人物的活动，并初步学会用史论结合的方法对历史问题作出简要的分析和评价。

很明显，上述能力培养要求的层次分别是归纳能力、比较能力、评价能力。教师只有掌握了这种层次的区分，在教学时，才能做到适应学生心理规律，循序渐进，取得最佳教学效果。

### 4. 灵活性。

教师在使用历史课程标准或历史教学大纲时，既要坚持统一性，也要具有灵活性，使两者有机结合，这是发挥教师创造性的重要保证。教师的灵活性，具体来说，包含两个方面。

其一，教师可以根据客观需要对课程标准或教学大纲的某些规定作必要的调整。当然，这种调整不是违背根本的原则，而是教师依据客观形势、学生实际或学校条件，为了更有利于执行课程标准、教学大纲作出的技术性调整。例如，教师可以根据客观形势，在某个时期侧重某方面的思想教育；可以根据学生的基础水平，适当降低或提高某项教学要求；也可以根据客观需要，酌情增减某些教学内容，或调整某些教学内容的顺序。这些局部的调整，应能更好地落实整体教学内容与教学要求。

其二，教师可以根据具体情况对课程标准或教学大纲的某些方面作出选择。这主要是指训练形式、教学组织形式和教学方法等方面。例如，教师可

以根据教学内容、学校条件选择不同的组织形式；可以根据学生情况、教学内容及教师本人素质对不同的教学方法择宜而用，或对教学方法进行优化组合；可以根据不同年级和不同基础水平的学生，不同的教学目标和内容，选择不同的训练形式，使之更有针对性，更有成效。

总之，课程标准或教学大纲对教学的各种规定，必须通过教师的实际教学活动来实现。所以说，在教学过程中，教师的活动起着决定性作用。每一个教师都应该认真学习、自觉执行课程标准或教学大纲的各项规定。只有这样，才能保证教学目标与要求的统一性。同时，也只有根据各自不同的情况，创造性地使用课程标准或教学大纲，才能使教学更富有成效。

## 第二节 历史课程的设置与发展

纵观我国历史课程的发展，基本特点十分明显，始终是固定的单一的体制，这种课程模式可以追溯到近代。表 4-1 至表 4-3 是新中国成立前几个主要的历史课程设置表。

第一年		第二年		第三年		第四年		第五年	
内容	周时	内容	周时	内容	周时	内容	周时	内容	周时
中国史	3	中国史及亚洲各国史	2	中国本朝史及亚洲各国史	2	东西洋各国史	2	东西洋各国史	2

表 4-2 1913 年教育部公布《中学校课程标准》历史课程设置

第一学年		第二学年		第三学年		第四学年	
内容	周时	内容	周时	内容	周时	内容	周时
本国史(上古、中古、近古)	2	本国史(近代、现代)	2	东亚各国史、西洋史	2	西洋史	2

表 4-3 1932 年《中小学正式课程标准》历史课程设置

初一		初二		初三		高一		高二		高三	
内容	周时	内容	周时	内容	周时	内容	周时	内容	周时	内容	周时
本国史	2	本国史	2	本国/外国史	2	本国史	4/2	本国/外国史	2/2	外国史	2

上述几次历史课程设置中，历史课均为必修课，学科结构都是通史体。

新中国成立后，历史课程的内容有了全新的变化。以马克思主义历史唯物主义为指导，突出了人类社会发 展规律的教育和爱国主义、国际主义的教育。但是从课程体制方面分析，历史课程设置仍是单一的必修课，历史课程

结构仍是传统的学科系统课程。这期间先后颁布过六套中学历史教学大纲或教学计划，其中历史课程设置情况如表 4-4。

这个状况，随着宏观层次的课程改革，也开始发生变化，具体体现在国家教委委托人民教育出版社历史编辑室等单位编制的 1990 年历史教学新大纲和上海中小学课程教材改革委员会编制的课程改革方案中。这两个文件的有关历史课程设置如表 4-5、4-6。

表 4-4 新中国成立后六套中学历史教学大纲(计划)及课程设置情况

时间 及名称	课程					
	初一	初二	初三	高一	高二	高三
1950 年颁 中学暂行教学 计划	本国史	本国史	外国史	本国史	本国史	外国史
1953 年颁 中学教学计划	中国古代史	中国古代史、 世界古代史	世界史	世界近代史	世界近代史、 中国近代史	中国近代史
1956 年颁 中学历史教学 大纲	中国古代史	中国近代史、 中国现代史	世界史	世界近代 史、世界现 代史	中国古代史	中国近代史、 中国现代史
1963 年颁 中学历史教学 大纲		中国古代史	中国近代史、 中国现代史			世界史
1978 年颁 中学历史教学 大纲		中国古代史	中国近代史、 中国现代史	世界史		
1986 年颁 中学历史教学 大纲	中国古代史、 中国近代史	中国现代史、 世界史		世界史		

表 4-5 全日制中学历史教学大纲(1990 年修订本)

	初一	初二	初三	高一	高二	高三
必修课	中国古代史	中国现代史		中国近代现代史	世界历史	
	中国近代史	世界历史		世界历史		
选修课						中国古代史
活动课		兴趣活动			兴趣活动	

表 4-6 上海课程改革方案中的历史课程设置

学段		九年制义务教育阶段							高中阶段				
年级		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
试行方案	必修课				社会课		中国古代史	中国近代史	世界史		近现代的中国与世界		
	选修课										历史	历史	历史
	活动课	每周 10-12 课时							每周 6-8 课时				
试点方案	必修课						社会课	社会课	社会课		社会科学基础		
	选修课							历史	历史		历史	历史	历史
	活动课	每周 10-12 课时							每周 8 课时				

上述两个课程方案中，历史课程打破了单一的必修课体系，增加了选修课和活动课。必修课给学生以历史学科必需的基础理论与基础知识，进行共同的思想教育。选修课侧重发展学生的个性特长，培养不同的兴趣爱好。活动课则通过历史考察、参观、调查、讨论、演讲、竞赛、制作等形式培养能力与技能。在上海的课程改革方案中，历史课程结构除学科系统课程外，还增加了综合课程，如小学、初中的“社会课”，高中的“社会科学基础”。高中阶段必修课采用以历史比较为主旨的中外历史合编的新体系。选修课主要是以专题为序列组织的课程，如文化史、宗教史等。

在中观上，历史学科的课程范型按照不同的目标有多种结构。例如以系统的、完整的知识体系传授为主要目标的线状结构；把历史知识分解成若干要素，以专题为序列组织的块状结构；旨在授与学生以结构化的历史科学概念体系，同时提供探究发现过程的框架结构；以一门核心课程和若干微型课程相组合，既给学生基础知识，又开拓智能深广度的组合结构；将历史、地理、社会学等学科基础知识与基本方法相融合形成的综合课程结构等等。

随着课程改革的深入发展，将逐步建立起合理的中学历史课程体系，更有利于发挥历史学科在社会主义精神文明建设和现代化人才培养中的重要作用。

历史课程的开发，需要广大教师的参与，因为任何课程的实施，如果不结合本校、本班实际作一番“再编制”、“再设计”，要想取得成效，那是不可思议的。许多具有课程意识的第一线教师对教材进行重新编制，在课程开发中发挥了创造性作用。加以历史发展规律教学为主旨，以历史发展线索表为系统的历史教学体系；以中外历史比较为主旨的中外历史结合的体系；以情感教育为主旨的以课题组织教材的体系；以学生认知发展为主旨的以范例性历史事件组织的教学体系；以发展学生思维与探究能力为主旨的以读、议、练形式组织教学的体系等等，都是历史课程开发的成功例子。至于微观课程（单元结构或题材结构）的开发，隐性课程（如通过校园、教室布置，

重大节日、纪念日宣传，墙报、广播、历史橱窗等途径，对学生进行历史教育)的开发，教师更是大有用武之地。因此，教师课程理论水平的提高与课程意识的增强，已经成为推进教育的一个重要制约因素。

### 第三节 历史教材的分类与编写

#### 一、历史教材的分类

近几年，通过全国各地的教材改革，中学历史教材已初步形成多品种、多规格、多层次的体系，包括主干教材和辅助教材两大类。

##### 1. 主干教材。

历史学科的主干教材指的是必修课和选修课的教科书，是教师进行教学的基本依据，也是学生开展学习的主要凭借。

历史必修课教材，最基本的是通史。这是由最基础的历史知识点和最基本的历史概念、理论体系组成的系统完整的教材。此外，还有以解剖典型时期历史或对中外历史发展进行横向比较的断代史。如上海中小学课程教材改革委员会编的高中历史教科书《近现代的世界与中国》。各地编写的乡土历史教材也属于这一类。

历史选修课教材，主要有以下几方面内容。一种是专题史教材，专题可以某些重大社会课题为中心组织，如港澳简史、宗教简史等。可以是与人们生活密切相关的内容，以激发学生兴趣为目的组织，如衣食住行发展史，中外历史之谜等。一种是横断史教材，如公元7世纪的中国与世界。一种是以历史学科与其他学科相关内容组织的跨学科教材，如地理环境与历史发展。还有一种是与报考大学相关系科对口的进行复习提高的预科教材。

##### 2. 辅助教材。

历史学科辅助教材的作用是帮助教师教学和学生学习。有的供教师使用，有的供学生使用，有的供师生共同使用。主要有以下几种：

历史课外活动指南。是历史课外活动的主要教材。包括活动课的目的要求、历史课外活动的主要内容与方法、活动课的组织与考核等。

阅读材料。包括历史故事、文选、图表、图片、历史地图册、历史学科小辞典等，通过文字和图表反映历史的具体内容，供学生课外阅读。

音像材料。包括幻灯片、录音带、录像带、小电影等形象化教学辅助材料。

计算机教学软件。运用计算机进行程序教学的软件。

其他材料。如历史练习册、目标测试题、思维训练题等。

#### 二、历史教科书的编写

历史教科书是历史教材中最重要、最基本的部分，因此，历史教科书的编写历来为史学家和教育家所重视。在我国，戊戌变法以后出现了专为中学

教学而编的历史教科书。1905年，上海商务印书馆出版了由近代文学家、史学家夏曾佑编的第一本《中学历史教科书》和根据英、美、日各种历史书籍编译的“最新中学教科书”《西洋历史》。1921年商务印书馆出版由史学家吕思勉第一次用白话文编写的《自修适用白话本国史》。1922年学制改革，初中、高中分开，各为3年，于是高中历史根本问世，当时采用的有吕思勉的《新学制高中本国史》和陈衡哲的《新学制高级中学教科书西洋史》。

新中国成立后，1951年开始新历史教科书的编写工作。1953年5月，毛泽东在中共中央政治局会议上指示：“必须抽调大批干部编写教材。”1956年第一套历史教科书编成并在全国中学使用。30多年中，我国先后编写了6套历史教科书。直到80年代末90年代初，全国实行教材改革，人民教育出版社和各地相继编写出版了7套适应不同地区学生使用的具有不同特色的历史教科书，出现了从来没有过的色彩缤纷、百花齐放的局面。

历史教科书不同于历史专著，也不同于历史通俗读物。无论是编写的原则，还是组织与结构，历史教科书都具有自己的特点，了解这些特点，有助于教师对历史教科书的理解和使用。

#### 1. 历史教科书的编写原则。

历史教科书的编写，必须考虑学科体系、学生特点和社会需要三个方面。也就是说，历史教科书的编写要符合历史知识的内在逻辑，学生心理和认识发展的规律，思想教育和能力培养的需要。这些要求首先体现在历史教科书的编选要遵循以下三个原则：(1)精选原则。

历史科学具有综合性的特点。时间上，贯穿古往今来各个时期；空间上，跨越世界各个地区；内容上，涉及人类社会生活的各个领域。历史教育又具有多方面的功能，它既要传递知识，转变思想、陶冶品性，又要发展思维、培养技能。为适应历史教育的多种功能，就要首先确定历史知识中最基础和最有价值的东西，同时依据时代和社会的需要加以挑选，并按照不同年龄学生的接受能力进行科学的安排。例如，中国封建社会中的农民起义反映了阶级斗争是阶级社会历史发展的直接动力之一，是重要的历史知识。但历史上爆发的农民起义有无数次，不可能也没有必要全部写进教科书，因此要选择最重要最有典型性的农民起义。人民教育出版社历史室编的义务教育初级中学教科书（试用本）和上海中小学课程教材改革委员会编写的九年制义务教育历史课本（试用本），都只选择了秦末、隋末、唐末、明末四次农民起义作重点介绍。由于这几次农民战争具有不同的代表性，能够反映封建时期农民阶级斗争的规律性，所以通过这些内容的教学，可以达到教学的目的，这就体现了精选的原则。

#### (2) 结构化原则。

历史知识不是零乱的材料堆积，它应该有一定的结构。这种结构就是历史知识之间必然的联系。从纵向看，有时间先后的联系，有因果关系的联系，这种种联系形成一种链状结构。从横向看，有各个民族、国家、地区的

联系，有经济、政治、文化等各侧面的联系，这种联系形成一种网状结构。从历史概念看，有不同层次间的联系。例如，国家的概念是一个阶级统治其他阶级的工具。在下一个层次可以分为奴隶制国家、封建制国家、资本主义国家等属概念。往下还有更低的层次，如奴隶制国家下面，还有古代埃及、古代巴比伦、古代印度、古代中国等的奴隶制国家。历史概念这种由大到小的联系，使它成为一种塔状结构的概念体系。编写历史教科书，必须从总体上建立起历史知识的链状结构、网状结构和历史概念的塔状结构。这样，才能给学生以完整的知识体系，有利于学生牢固掌握知识和发展思维能力。

### (3)相关性原则。

传统的教学强调学科的系统性和独立性，往往割裂了学科间的有机联系。现代教学论强调知识与技能的迁移，国外一些教育家甚至提出“为迁移而教”的口号。由于科学的发展，各科知识的相互渗透更显重要。同时，历史学科本身特点，也为这种渗透提供了条件。相关性原则就是要求历史教科书的编写要注意不同学科间的横向联系，自然地沟通各种知识，促进学生知识与技能的迁移，发展学生的能力。人民教育出版社的新编教科书在正文外大量选用与历史知识相关的诗词、选文、对联等，使文史的联系更加紧密。上海编的世界历史教科书，在讲述某一国家或地区时，都在地球仪上标出该国的位置，以加强学生的空间表象，沟通历史与地理的联系。而在新增加的社会生活内容中，使古今的民俗风情、生活习惯相联系，将历史与现实生活相沟通。至于科技史内容，更加注意历史与自然科学相关内容的联系。相关性已成为历史教科书编写的一个重要原则，体现了教育观念的转变与发展。

历史教科书的内容组织和编写，除了应遵循上述原则外，还应处理好以下四个关系。

#### (1)知识性与教育性的关系。

历史教科书要重视知识性，使学生获得必要的知识与技能，同时又要注意教育性。一方面教学内容要贯穿历史唯物主义和辩证唯物主义基本观点，发挥历史教育的德育功能。另一方面教学内容的选择与组织要符合教育规律，充分考虑学生的可接受性。

(2)基础性和先进性的关系。中学是基础教育阶段，历史教科书要以广泛适用和相对稳定的历史基础知识为主要内容。同时，也要体现历史科学的发展和现代社会的发展，具有先进性。80年代后期的历史教材改革，各地所编写的教材都在这方面有所加强。例如补充考古发现的新成果，史学界已有定论的新史料或史学研究的新成果，根据现代社会发展需要，增加了人口问题、环境问题的内容，加大了科技史的比重等，体现了历史教科书的先进性。

(3)理论性和实践性的关系。历史教科书必须具有一定的理论性，编入历史概念、原理，对学生进行历史发展规律的教育。但同时必须加强实践性，坚持理论联系实际，培养学生应用理论分析历史和社会问题的能力。上海编的历史课本十分注意这一点，在每一课后，初中有“想一想，试一试”，高中

有“思考与练习”，通过模拟游戏、故事演讲、小组讨论、资料整理、动手制作、参观考察等方式，强化实践环节。(4)科学性与可读性的关系。历史教科书在坚持科学性的基础上，必须根据学生的心理特点，加强可读性，激发学生学习兴趣。为此要做到形式活泼，图文并茂，内容具体形象，让学生在学习过程中得到满足和愉快。

2.历史教科书的组织与结构。当历史教学内容精选出来后，如何加以组织，是历史教科书编写的关键。一般组织方式有两种：逻辑式组织和心理式组织。

逻辑式组织方式，是按照历史学科的内在逻辑性编排具体内容，目前国内多数教科书采用这种方式。具体说，就是按照历史发展的时间顺序和逻辑顺序，以章节体系编排知识。香港编写的中学历史教科书，分为甲部课程和乙部课程两部分，前者按历史时间顺序编排，后者按不同的专题编排，这样把历史的时间体系与内容体系相结合，也是一种逻辑式组织方式。

心理式组织方式，则是按照心理学规律，将学习兴趣与认知特点相结合编排教学内容。例如根据学生的生活经验，由近及远，从今到古安排教学顺序。根据人的认知规律，由具体表象到概念，再到规律地组织教学内容。这种组织方式打破了历史发展本身的逻辑顺序，侧重学习的心理过程，符合学生的心理发展规律，但在历史学科中实行有较大难度，有待进一步探讨研究。

不论逻辑式组织还是心理式组织，历史教科书的基本组织单位是“课”。在按章节体系编排的教科书中，往往一节（或一章）就是一课。人民教育出版社新编历史教科书打破40年来的传统，率先取消章节体系，而以课来组织教学内容。但作为教科书组织单位的“课”，不仅仅是一种形式上的概念，它应有自己的具体内涵。这个内涵就是“课”的构成成分，包括基本成分和辅助成分。

历史教科书课的基本成分一般指历史事实、概念和原理三个要素。历史事实是具体的材料，历史概念是经过抽象化的事物的特有属性，历史原理则是一种历史的规律性认识。例如山顶洞人、河姆渡和半坡原始居民的生活、劳动和社会组织的具体情况就是事实。将这些事实加以概括抽象形成了“母系氏族”这一历史概念。而母系氏族是社会生产力低下时的社会形态，是人类社会发展的一个必经阶段，这就属于原理了。

除了基本成分，“课”还有一些辅助成分。例如导语，可以是对课的内容的概述，也可以是对课的导入。时空图，包括时间带、地图等，以具体形式反映历史的时间与空间。教学提示语，是穿插在课文中对学生的学习加以引导提示的简短的语句。人民教育出版社新编历史教科书中增加了大量的教学提示语，例如在《佛教的东来》一目中，插入“从你接触的事物中，找一找佛教对我国影响的实例”；在《宦官专权》一目中，插入“想一想，唐朝的宦官专权，在学过的朝代里有类似现象吗”；在《戚继光抗倭》一目中，

插入提问：“戚继光抗倭为什么能够取得成功？他的哪些高尚品德值得我们学习？”此外，每一课中，还可以安排思维训练题、教学活动建议等。这些辅助成分，可以帮助师生更好地完成教学任务，提高教学效率。

另外，历史教科书最后一般附有大事年表、分类索引，作用也是帮助学生学习。

教材改革过程中，各地在历史教科书编写中，创造了许多新的形式，使教科书的组织与结构日趋完善与成熟，为历史教学质量的提高打下了坚实的基础。

## 第五章 历史教学目标

教学目标是预期的、基本的教与学的成果和规格。历史教学目标是在历史教学大纲指导下，以历史学科的特点和学习心理的基本理论为依据，对历史学科的学业发展及结果的一种具体、现实的规定和分类体系，是历史学科总体教育目标的最基本组成部分，又是落实历史学科总体教育目标的具体、切实的保证。

### 第一节 历史教学目标的研究与分类体系

#### 一、历史教学目标的研究现状

从 1979 年开始，全国不少地区和中学开展了历史教学方法的改革与实验，对加强基础、培养能力、贯彻思想政治教育收到了一定的成效，积累了宝贵的经验。但是，这些改革和实验的结论往往较多地停留在经验性的判断水平上，这固然同改革、实验的其他因素有关，而其中缺乏一个有相当容量的共同的教学目标体系则是问题的症结所在。它使人们无法作出这些改革和实验有多大推广价值这样具有普遍意义及规定的结论。这样，要充分发挥这些改革和实验的效用，大面积提高教学质量，势必会有一定困难。令人欣喜的是，这一问题已引起历史教育界的关注，现已具有探索历史教学目标的各种条件和基础。许多历史教师和有关研究人员日益认识到建立中学历史学科教学目标是促使教学科学化的必要条件，许多专家、教师和教育行政人员已在着手研究，为编制教学目标作出努力。

上海市历史教学研究会曾从教学要求的角度组织队伍进行了长时期的研究，分册编制了中学中国历史、世界历史的教学要求类目；北京市中学历史教学人员也对中学历史的知识点作了系统的分类研究，并出版了两套较为完整的资料；广西师大、湖南师大、华中师大的历史教学法专业人员还曾针对中学生的历史解题技能、技巧进行了具体的分类研究，他们的研究成果已在内部作了介绍、交流。所有这些，都为日后创建历史教学目标分类体系提供了很好的条件和基础。1987 年以来，上海市历史教学研究会、上海市教育局教研室和华东师大教学法研究所共同组织了中学历史教学目标分类体系的研究和编制工作。其中高中世界史部分，被上海市教育考试中心认可为会考依据。该目标现正被全市各中学采纳试行。山东省、浙江省、西安市等有关人员也已开展了这方面的研究和编制工作。可以相信，在不久的将来，中学历史学科教学目标的研究和编制工作必将呈现一派“百家争鸣”的景象，从而为完善历史教学目标的理论和体系，为中学历史教学和学业评价的科学化奠定基础。

#### 二、对历史教学目标的构建思考

我们在思考构建历史学科教学目标及其分类体系时，除了要了解世界上几种比较有代表性的目标分类体系，特别是在我国比较流行的布卢姆（S.Bloom）的目标体系类型，并结合历史教学的实际情况以外，首先要明确的指导思想是：使教学大纲的要求具体化、行为化，便于师生掌握和执行；为学业评价提供不同层次测量水平的客观依据，有助于加强教学质量；促使教师将注意力从自己的教转到学生的学方面来，更好地落实“加强基础，培养能力，发展智力”的教学要求，进一步搞好历史教学改革。根据这一指导思想，有必要对下述三个问题作出说明和解释。

#### 1. 关于教学任务和任务分析。

历史教学大纲为历史教学任务作了原则性的规定。而历史教学目标所要解决的不仅仅是“教什么”的问题，它更重视对这些任务的合理组成作出科学排列，更关心对这些任务应被执行到什么程度才是符合历史教学大纲要求的。

历史教学大纲规定，中学历史教学应完成的任务有三项，即传授知识，培养能力，进行思想政治教育。但是对于在教学实践中，究竟如何具体实施，以保证“三项任务”的完成，缺乏明确的规定性。“三项任务”只是对总的教学成果的一种方向性的概括，而不是对成果的具体描述，因此在教学或测量评价时，难免会从不同角度和不同方式上去理解，造成执行过程中的较大随意性。

教学目标及其分类体系的建立，将能有效地克服这种随意现象。这是由于它是深刻理解历史教学大纲和教学任务、正确分析教学过程、全面把握学科知识、充分重视学生心理发展层次，以及注意汲取教学实践经验为前提的。就教学任务的理解和分析来说，应有如下四点认识：

其一，“三项任务”实质上是一个互相联系、互相依赖的有机整体，而且这个整体可以也应当是由各个部分、各个要素所组成的。

其二，对总的教学成果应当采取一种分解的方法，在发展的横向和纵向上分门别类地加以肯定。

其三，对成果的描述应当具体到能用行为化的语言来表示，使任何这方面的有关人员在理解这个描述时，能取得基本一致的意见。

其四，分解出的“各个部分”、“各个要素”和“发展层次”应当是教学任务的一种代换性的任务体系，它使抽象的、理性的教学任务成为一个具体的、可处理的整体。

#### 2. 关于历史知识和历史知识的分类。

根据历史教学大纲规定，要求中学生掌握的历史知识属于基础的历史知识。中等教育阶段的基础历史知识，既不同于高等教育阶段的专业性历史知识，也有别于初等教育阶段的故事性历史知识，而是包括了具有一定系统的古今中外历史知识，以及分析、评价历史问题的基本理论、观点和学习、应用历史知识的基本方法、技能。对此，一般无异议。但对历史知识的分类，

却由于研究的目的和角度不同，存在多种划分，如感性知识、理性知识，具体知识、理论知识，表象知识、规律知识、观点知识，概念知识、判断知识、推理知识，中国史知识、世界史知识，甚至具体分为政治、经济、军事、文化、科技知识等等。这些分类，都为我们构建历史学科目标分类体系，提供了有益的启示。但目标分类应是对整体知识的一种完整性分类，因此要求在尽可能简便、清晰的划分标准下，将历史知识作出层次分明又体现内在发展的完整分类。

学习过程实质上是一种认识过程，是主体对客观的一种认识活动过程。学生学习、掌握历史知识，则是主观世界对客观世界的正确反映，而历史知识又是作为客观存在的历史事实在主观世界中的正确反映。因此，认识活动的内在关系和历史知识的内在特征，统一构成了历史知识分类的三个方面：

关于客观史实的知识。客观史实的知识是客观历史实体在主观世界中的正确反映。它的初级形式是具体的、生动的、直观的描述，它的高级形式是对历史规律、原因、特点、作用和影响的揭示。

关于史学基本理论的知识。史学基本理论知识是客观存在的史学本质和功能在人们主观世界中的正确反映。它的最低形式是学习、研究历史时所使用的概念、判断、推理；它的最高形式是史学观点、原理，直至对史学的目的、立场和归宿的认识。

关于史学方法论的知识。史学方法论的知识，原本是史学基本理论的一个组成部分。这里所以把它单独列为一类，主要是为了引起人们的重视和有助于说明问题。事实表明，史学的发展不仅要依靠基本理论作指导，而且在很大程度上还有赖于学习、研究历史的方法论知识。这种方法论的知识既是自我反思的结果，也是史学理论和历史事实在思维中对立统一、矛盾发展的结果，又是构成从客观历史知识到建立基本理论之间的桥梁。这种方法论知识的表现，其最低形式是对史实的各种整理方式及对各种古籍、史料、遗存的辨伪存真；它的最高形式是构思史学基本理论时所运用的具体思维方式。如，怎样以概念、判断、推理等思维形式来正确反映客观历史；什么样的观点、原理结构才能从本质上把握历史发展的必然性和偶然性；如何使学习、研究历史的目的、立场、结论与客观历史的发展趋于一致等等。当前，国际史学界十分注重学习、研究的方法论知识，并逐步引进了诸如数理统计、模糊数学和系统论、控制论、信息论等的方法，从一个侧面反映了当今史学的发展越来越离不开方法论上的更新和改革。

应当说，在编写历史教材、讲授历史课程时都必然会贯穿以上三方面的知识。事实上，目前只是第一种知识在教材、大纲中作为内容得到了具体体现，而第二、三种知识都是以内隐的、分散的形式淹没在第一种知识的叙述之中，需要教师重新理解和发掘。作为教学目标则必须把这三种知识同时加以明确并体现出来。

### 3. 关于掌握水平和水平分类。

掌握水平涉及诸多方面，这里仅是用来表示知识在学生心理发展中的层次。由于学习心理学上的观点不同，对这种发展层次的分类也不尽相同。对此，本书的基本原则是：第一，采用一个比较公认的学习心理上的解释为基础；第二，适合于我国中学历史学科教学的特点；第三，选择比较简单明了的术语，便于共同理解；第四，适当粗略一些，方便实行和推广。从已有的理论研究和实践经验来看，能同时符合这几项原则的分类，是将整个心理发展层次划分为三个界限相对比较清楚的层次，即知道、理解、应用。

知道。指学生从文字上掌握了所学知识。测量时，在与教材情况、文字基本相同的情况下，通过直接的回忆即可完成作业。

理解。指学生从内容上掌握了所学知识。测量时，在与所学内容相同、文字不同或表达方式不同的情境下，通过一定的思考、组织完成作业。通常表现为对所形成的概念、结论能作出相应水平的解释，或对教学内容所体现的内在意义能作出简单的归纳和演绎性的推断。

应用。指学生从本质上或某种抽象水平上掌握了所学知识。测量时，在所提供的内容本质相同、情境不同的条件下，能综合运用已学的知识、原理、方法、观点等完成作业。

以上掌握水平的三个划分层次，各自都有着不同的强调侧面，但在实施过程中，掌握水平分类的各层次之间的关系却是累积性的，即每一个高层次的要求必将包含着它的较低层次的要求，较低层次的要求应当积极朝向它的高一级层次要求上发展。

知道、理解、应用三个层次的释例如下：

例一：1069年，\_\_任用王安石实行变法，变法的主要措施有\_\_法、\_\_法、\_\_法、法和\_\_法。

例二：以大汶口文化时期的情况，分别说明所处的社会阶段。

例三：画出几种历史地图上常用的标准符号，要求写出这些符号分别表示什么意思。

例一：简释王安石变法。要求依次写出变法时间、原因、主要措施、特点、作用和意义。

例二：从什么历史事实中我们了解到我国原始社会晚期出现了贫富分化？

例三：展示一幅教材内容中没有出现过的历史地图，但该图所使用的符号应是学生学过的。要求学生描述图中所反映的内容。

例一：为什么说王安石是11世纪中叶伟大的改革家？（标准答案应是教学中没有具体讲授过的，但在讲授其他历史人物内容时，已对学生作过评价历史人物的方法指导。）

例二：展示某地发掘的原始社会晚期遗迹的材料，要求学生判断其社会性质和时期。

例三：提供一段没有学过的历史内容和一幅空白历史地图，要求学生运用已学过的标准符号，把有关内容在图上——标明。

### 三、历史教学目标的分类体系构架

编制历史教学目标，既要遵循上述原理，更要结合教学实践，这样才能发挥目标的预期功效与作用。为此，对于目标的体系构架和目标的成果描述，就成为整个编制过程中需要具体探讨、解决的问题。根据目前的设想及研究成果来看，主要有三种分类体系构架。

#### 1. “三三制”双向分类体系构架。

在历史知识分类上，分为史实知识、理论知识和技能知识三类，在掌握水平分类上，分为知道、理解、应用三个层次。

其分类表如下：

知识分类水平分类	史实知识	理论知识	技能知识
知 道			
理 解			
应 用			

这种构架的基本特征是，每一项要求教师和学生掌握的教学内容均能在双向表中找到确定的位置；每一种分类都是累积性的；总的教学目标可分解为一种连续的表格序列，序列的单位可以是一章、一节，也可按课时分出；在知识或水平上没有限制性要求，只需变化填写内容便能适应不同年级教学的需要，当规定了内容后，它就具有了明确的教学与学习对象。

这种构架简单明了，对初次接触目标分类者来说，比较容易掌握实施。它的不足之处是分类略粗一些，使有些要求无法明确体现，可能会造成教学和测量上的不一致。

#### 2. “六六制”双向分类体系构架。

这种构架是在“三三制”构架基础上，对知识和水平的三个分类项目再分别列出两类具体要求，以使目标分类更为严格和精确。其分类表如下：

	知识分类	史实知识	理论知识	技能知识
水平分类		表象的 规律的	原理的 观点的	整理的 构思的
知 道		机 械		
		意 义		
理 解		转 换		
		推 断		
应 用		常 规		
		创 造		

这种构架的特征和“三三制”构架基本相同。由于其在分类上更能明确体现具体要求，因此在保持教学和测量的一致性方面必将优于“三三制”，在评价品质方面也将会好于“三三制”。当然，它需要有一个逐步熟悉、适应的过程，可以先在普及第一种分类构架的基础上，创造条件向第二种构架过渡，以不断提高教学和评价水平。

### 3. “六级制”双向分类体系构架。

所谓“六级制”，是指按掌握水平（学习水平）由低级到高级依次分为识记、理解、应用、分析、综合、评价六级水平，其中的每一级均直接分列具体知识内容，不再单独进行知识分类。其分类表如下：

	学习水平	识记	理解	应用	分析	综合	评价
知识内容 (课 文 纲 目)	(知识点)						
(课 文 纲 目) 小结							

这种构架的意图在于体现能力由低到高递增的不同层次，与前两种构架具有基本类同的特征。不过，在具体执行时，可能会因缺少明确的知识分类要求，以及受到目前的水平限制，造成特定学科目标的变异，不利于保持教学和测量的一致性。

## 第二节 历史教学目标的编制与使用

### 一、历史教学目标的编制

为了使教学目标真正成为预期的、基本的教与学的成果和规格，在具体编制过程中，研究和把握好目标的序列和内容的适度性、目标所表示的成果和对成果描述的适度性、目标的适度性检验和修正，是至关重要的，也是目标编制工作的全部内容构成。

#### 1. 目标的序列和内容的适度性。

以“三三制”教学目标为例，当我们着手编制这个序列化的目标分类体系时，需要研究和把握好这样两个关键问题：一是要对所有的历史教学知识准确地按三种类型分类；二是要对三类知识作出水平层次分类。尤其是对掌握水平，需要具体确定哪些史实知识应达到知道水平，哪些史实知识应在知道水平上进一步达到理解或应用水平。对于理论知识应先排出一个由浅入深、由粗到细、由易到难，直至达到最终水平的总体序列，然后分别确定应在什么章、节达到哪一级水平的分类要求。对于技能知识也有如同理论知识的情况。

这些问题实际上是目标内容的适度性问题。一般来说，内容适度的目标应具有如下五个特征：符合历史发展的基本规律；符合教学上的逻辑和进程；符合学生的认知模式和程序；符合目标使用者的基本教学水平；符合历史教学大纲的总体要求。实践表明，较为理想的目标内容总是建立在这五个特征的交叉点上的。

#### 2. 目标所表示的成果和对成果描述的适度性。

目标是一种成果和行为，用行为化的语言来描述目标是编制教学目标的原则之一。一个好的描述，应当使所有有关人员都能准确无误地认识，取得基本一致的意见。

诚然，在解释每一个分类项目时，我们已经注意到这一点，但面对如此丰富、复杂、多样的历史教学内容，这方面还有许多工作要做。为了力求明确每一目标在教学和测量上的难度，有必要对目标作出更加确切和具体的描述。以往，我们习惯于用“了解”、“掌握”、“懂得”、“会”等词来表示教学目的，实际上这些词在程度上的界限是不太清楚的，常常可以作出不同的理解。在描述目标时，应该尽可能利用那些更为具体、更少误解的词，或对某些词的涵义重新作一界定。譬如：

- (1) 写出……的时间（或地点、名词等）。
- (2) 列出……的意义（或原因、特点等）。
- (3) 陈述……之间的……关系。
- (4) 区分……之间的差别。
- (5) 找出……的共同点。
- (6) 把……按……配对。
- (7) 用自己的话来解释（或概括）……
- (8) 对……作出判断。
- (9) 对……作出评价。

- (10) 简述（以最简明的方式陈述）……
- (11) 分析（把整体按……分解成它的组成部分或组成要素）……
- (12) 综合（按……标准把各组成部分或要素重新进行组合）……
- (13) 找出……
- (14) 按……表示……进程（或关系）。
- (15) 应用……原理解决……问题。
- (16) 用图（或表）的方式说明……
- (17) 画出……
- (18) 按……对……作出解释。
- (19) 对……提出问题。
- (20) 指出……在……上的后果。
- (21) 论证……的正确性（或错误）。
- (22) 以……为例，反驳（或论证）

……

总之，凡是可能引起误解的地方都应当加上适当的词语，以明确其界限和涵义，当然也要避免表述过长或画蛇添足。

### 3. 对目标适度性的检验和修正。

教学目标本身会有一个是否正确、可行的问题。严格地说，在大多数情况下，会出现偏高或偏低的情况，对这种偏差的估计属于目标的适度性检验。

目标的适度性检验，包括对目标内容的适度性检验和对目标描述形式的适度性检验两个方面。同编制目标的顺序正好相反，目标的适度性检验是先检验其描述形式，后检验其内容。这是因为先得确定目标的内容是什么，然后才能确定这种内容是否科学合理。

对目标描述形式的适度性检验，可以有两种方法：一是经验性检验，即由一组或若干组专家、教师和测验编制者具体判断这种描述形式是否达到了最明确的行为化要求；二是客观性检验，是在上述基础上，对有疑问的问题分别采取背靠背的命题和试测，看这些题目在命题分析和试测难度上能否取得基本相同的结果。如差别很大，则应重新定义和描述。然后再次命题、试测，直至基本一致为止。

对内容的适度性检验，同样可以采用上述两种方法进行。前者是由一组或若干组专家、教师和测验编制者以内容适度的目标应具备五个基本特征为依据，来判断其科学性和可行性；后者是在此基础上，将目标投入实验使用，在使用过程中进行单元目标测验和系统目标测验。这样反复几次以后，求出学生的平均掌握程度和合格人数的百分比。按照传统的标准，当有 60—70% 的学生掌握程度在 70—80% 的时候，应当认为目标内容是基本适度的。如高于或低于这个标准则说明了目标可能过低或过高，需要加以修正。修正可从以下三方面来考虑：去掉或推迟（增加或提前）某知识点；降低（提高）

知识的深度或广度要求；降低（提高）掌握水平上的位置。

## 二、历史教学目标的使用

历史教学目标与其他学科教学目标一样，是一个相对稳定的规定体系。在使用中，要随着教学大纲、教材的变化，对教学目标作出相应的改变；随着教学水平的变化，教学目标也要相应地调整。目标的变化反映了不同时期教学水平的变化。

在中学历史教学中，史实知识教学的起点和终点一般是一致的，而理论知识和技能知识的教学则需要经过较长的教学过程才能完成。因此，目标中所确定的在某章节某一掌握层次上的理论知识或技能知识，并不意味着只在该章节才进行教学，而是指该章节教学后应该达到的掌握水平，在此以前要逐步训练，在此之后要不断巩固。此外，理论知识与技能知识都各自有其完整体系，列有总体教学要求表。只有掌握了历史教学的总体要求，才能掌握分类要求，便于完成预期的某一掌握层次。

作为一个完整的教学目标，应该包括认知、情感、技能三个领域。由于目前历史教学水平和研究水平的限制，现有的历史教学目标主要局限于认知领域，情感领域和技能领域没有作出系统的规定。不过情感领域和技能领域的基本内容一般还是有所体现，教学时需予以重视，以全面完成教学任务。

目标的完成程度如何，将是教学质量的评价标尺。为使这一标尺尽可能地客观、合理，必须具有四方面的条件：以适度的目标为依据；学生在各方面的水平基本相同；教学条件、环境、背景等和教学有关的因素基本一致；测量是有效的和可靠的。

应当说，一个好的教学目标不仅不会束缚，相反还会促进历史教师的水平发挥。由于有了统一的标尺、基本的水准，更增强了教学的可比性，有助于显示各种优良教学的理论和实践意义，并为总结、推广提供依据。有了好的教学目标，也有助于使各种历史教学改革和实验的思想、方案、方法建立在更为可靠的基础上，从而有利于取得预期的效果。

## 第六章 历史教育过程和组织形式

### 第一节 历史教育过程的一般特征

历史教育过程是历史教育中最重要、最核心的一个课题，也是最复杂的一个课题。它是教师活动和学生活动的综合性的与动态性的总体。历史教育过程的一般特征表现在以下两个方面：一是教育过程中的内容，二是教育过程中的矛盾。

#### 一、历史教育过程的内容

历史教育过程是学生在认知、情意、技能和个性诸方面全面而和谐发展的过程。只有将这四方面有机地融合在历史教育的统一过程中，才能实现历史教育的目标。

##### 1. 历史教育中的认知过程。

认知发展是历史教育的基本方面，是学生掌握历史基础知识、基本理论的过程，也是智力发展的过程。历史教育中的认知过程一般经历以下三个阶段：通过对历史事实材料的感知，形成历史表象，包括历史时间表象、空间表象和人物物品表象等。通过积极思维，理解历史事实，掌握其内在本质联系，形成历史概念。运用已有的历史概念去把握新的历史概念并上升为基本理论，掌握历史发展的规律。

##### 2. 历史教育中的情感过程。

情感培养是历史教育的重要方面。历史学科的一个重要特点，是具有强烈的情意性。情感过程是与认知过程同时进行的，认知是情感的基础，但两者又有根本的区别。历史教育要在认知发展的同时，注意激发学生的情感，引起强烈的爱憎，促使学生态度、立场的转变，从而形成科学的世界观。

##### 3. 历史教育中技能的形成与迁移过程。

历史学科的技能主要是心智技能，也有一些动作技能，它是在认知过程中经过反复练习而形成的。技能的一个重要特点是能够迁移，已有的技能可以通过迁移促进新技能的形成。形成技能与迁移是历史教育过程中的一个方面，对学生能力的发展具有重要作用。

##### 4. 历史教育中学生个性的形成与发展过程。

个性是一个人稳定的心理特征的总和，包括个性倾向性和个性心理特征两方面。教育，既要发展学生的共性，也要发展学生的个性。历史教育在发展个性方面具有丰富的内容，必须发挥其作用，积极引导学生发展健康的个性。

#### 二、历史教育过程中的矛盾

教育过程中存在着各种矛盾，这些矛盾是教育过程发展的动力。历史教育和其他务科教育一样，存在着三个普遍的矛盾，即教师和学生的矛盾，个

体认识和社会历史认识过程之间的矛盾，学生现有心理发展水平和教育目标的矛盾。除此以外，历史教育过程还存在着三个特殊矛盾。

#### 1. 历史发展顺序与学生认识特点的矛盾。

从心理学角度看，历史表象是历史学习的基础，而表象又来源于感觉和知觉，感知的产生都需要客观事物的直接刺激。从认识论角度看，学生的认识发展，经历的是由近及远，由易到难，从具体到抽象，从感性到理性的过程。历史教学由于本身的特殊性，一般都是按时间顺序进行教学，这样就和学生感知和认识特点发生了矛盾。

#### 2. 历史知识多样性与学生知识经验有限性的矛盾。

历史知识的一个显著特点是多样性，涉及中外古今各个地区、时间和领域。这个特点使历史教育内容丰富多彩，历史教育具有多种功能，同时也带来了困难。由于相关知识的不足，社会生活经验的缺乏，许多历史知识往往很难为学生所理解和接受。

#### 3. 历史的真实性与学生信息渠道广泛性的矛盾。

历史是过去的客观存在，历史教育的一个目的就是通过真实地再现历史现象，使学生从中把握历史规律。但是，由于学生信息渠道的广泛性，常常在学习某个历史事实之前，已经通过小说、电影、电视等艺术作品接触了有关的内容。其中有真实的成分，也有虚构的成分，甚至有歪曲了的成分。学生或者由于分不清历史与艺术作品的区别，或者由于思维定势，经常会把真实的历史与虚构、歪曲了的故事混淆，这是历史教育过程中的一个突出矛盾。

上述矛盾是历史教育过程中特有的矛盾，了解这些矛盾，寻求解决的办法，是历史教师的一个重要任务，也是历史教育获得成功的首要前提。

## 第二节 历史教育的基本原则

对于历史教育原则的研究，在我国，可以说已有很长的历史。从本世纪20年代开始，从事历史教育的专家就提出了许多具有指导意义的基本准则。新中国成立后，这方面的研究探讨进一步发展，历史教学法研究专家吸收国外的教育理论，结合我国历史教学实践，提出了一系列新的原则，对历史教育产生了很大推动作用。

纵观当今历史教学法研究领域，可以看到两个明显的发展变化。一是研究视角的变化。过去几十年，历史教育界一直是从历史教学的角度总结归纳历史教学原则。然而，近几年来，从历史教育的角度研究历史教育原则的论文和著作增多。这是历史教育发展的必然结果，因为人们对历史教育的综合价值有了新的认识，不再局限于历史的教学功能，而从更广阔的领域，从历史的教育功能研究历史教育的原则。二是研究层次的变化。由于研究视角的变化，使得研究的层次也相应提高，即从历史课堂教学的具体的操作性的原

则的研究，上升到对历史教育思想方法论的研究的新高度。

上述两个发展变化，从各种论著中提出的各条原则可以具体看出来。例如，科学性原则、量力性原则、系统性原则、调动积极性原则、史论结合原则、阶级分析与历史主义相统一原则等等，主要是从历史课堂教学角度提出的。而教学与教育相统一原则、教学与发展相统一原则、知识传授和思想教育智能培养相统一原则等，已经扩展到历史教育的多方面领域了。再如，直观性原则、巩固性原则、过去和现实相统一原则、系统讲述与突出重点相统一原则、按年代顺序与分阶段按条块教学相统一原则、加强联系与进行对比相统一原则等等，都是侧重于操作性的技术方面的基本要求。而在一些论著中提出的结构化原则、相关性原则等，则已开始从方法论探讨教育的基本原则。

历史教育原则，作为指导历史教育过程的基本准则，必须是对历史教育过程的全方位的、概括性的、方法论的最一般要求，对历史教育具有普遍的指导意义。从这一点出发，我们从历史教育目标、教育过程和教学方法三个方面提出历史教育的三条基本原则。

### 一、历史教育目标的整体性原则

历史教育目标是历史教育的依据，它可以分为不同的层次。最高层次是历史学科教育的总目标，规定着历史教育的整体要求和所要达到的终结性要求，一般在教育行政部门制定的历史教学大纲（或课程标准）中加以明确规定。中间层次是分年级目标或分阶段目标，规定着某个年级或某个教学阶段所要达到的阶段性要求，在历史教学大纲（或课程标准）中也有明确规定。最低层次是课时教育目标，具体提出一节课的教学目的，它由任课教师或教研组讨论制定。此外也有教师把相关的几节课的教学目的，再概括成一个单元教育目标。

不论哪一层次的教育目标，都必须从教育的整体要求出发加以规定，这是历史教育的一个基本原则。根据历史学科的综合性和历史教育的多方面功能，历史教育目标应该包括三个基本方面，即知识教学、思想教育和能力培养。国家教委制定的历史教学大纲规定：基础知识方面，要了解中国历史和世界历史的重要历史事件和历史人物，逐步培养学生树立阶级斗争、人民群众创造历史、历史按规律发展、经济基础决定上层建筑和上层建筑反作用于经济基础等历史唯物主义的基本观点；思想教育方面，要进行社会发展规律教育、革命传统教育、爱国主义教育、国际主义教育，培养学生热爱共产党、热爱人民群众、热爱祖国的真挚感情，学习老一辈无产阶级革命家和革命英雄的高贵品质，提高献身四化的自觉性，树立为社会主义、共产主义事业而奋斗的信心和决心；能力培养方面，要培养学生运用历史唯物主义基本观点观察问题和分析问题的能力。分阶段目标，是在总目标指导下，根据每一阶段历史内容的特点，制定的比较具体的教育目标，它比总目标具体深

入一步。例如上海编制的《历史学科课程标准》对初一年级中国古代史的教育目标作了如下规定：基础知识部分：了解中国古代史发展的基本线索，重要的历史事件、历史人物，中国主要民族不同历史时期的社会生活及相互关系（具体内容从略）。思想教育部分：初步了解中国历史悠久、文化灿烂，培养中华民族的自豪感、自尊心和自信心，激发爱国主义的思想感情；初步懂得劳动创造了人类社会，树立人民群众是历史的创造者，是历史发展的决定力量的观点；初步了解阶级社会中的阶级与阶级斗争，树立阶级斗争是阶级社会发展动力之一的观点；初步了解人类社会从低级向高级发展的过程，树立社会不断发展、不断进步的观点，初步懂得人类社会发展的基本规律；初步了解中华民族的历史是各族人民共同创造的，各族人民都对对中国历史发展作出了贡献，懂得国家统一和民族团结是我国历史发展的主流；初步了解以天下为己任是中华民族的优良传统，初步形成积极进取、勇于开拓求新的精神，懂得威武不能屈、富贵不能淫是中华民族传统的高贵品质，培养不畏强暴、反抗侵略、保国为民的责任感。能力培养部分：正确掌握历史时间概念，懂得公元前和公元后年代的计算方法、公元年代与世纪的关系，了解重要的王朝纪年及与公元纪年的关系，掌握中国古代主要朝代顺序；初步学会识别历史插图，理解插图的涵义，并能根据插图复述历史事件，初步学会识别历史地图，了解基本图例的涵义，并能填注中国古代历史填充地图；初步学会复述重要历史事件和重要历史人物的活动，能概述重要历史事件和历史人物的主要内容和事迹；初步学会理出重大历史事件的发展线索，能编制历史大事年表；初步学会概括历史事实，能在课文中找出时间、地点、人物等基本知识点，能按要求把相关史实归类；能初步掌握各类历史概念。

课时教育目标是在每一节课中将教学目的要求具体化，它同样包括三个方面。下面以《辽、西夏和北宋的关系》一课为例来具体加以说明。基础知识：使学生了解辽的建立、澶渊之盟、西夏的建立和宋夏议和。认识契丹族、党项族对我国北部、西北部开发的贡献；耶律阿保机、元昊是少数民族的杰出首领。了解历史上北宋与辽、西夏间的战争和经济文化交流，认识民族融合友好是历史发展的主流。思想教育：通过杨门三代英勇保国的事迹和范仲淹其人，对学生进行爱国主义教育及“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐”的情操教育。能力培养：指导学生编制历史大事年表，培养整理历史知识的能力。引导学生分析北宋在对辽、西夏战争中屡遭失败的原因及澶渊之盟的影响，初步培养分析历史事件的能力。

## 二、历史教育过程的层次性原则

任何教育过程都是一个渐进性、累积性的过程，因此，在教育实施中，必须严格划分和准确把握其层次性，这是历史教育的又一个基本原则。

从大的方面分，历史教育过程的层次性包括内容层次和水平层次。前者

主要指内容的数量、范围，后者主要指质量的高低。层次划分的依据是学生心理水平发展的不同、知识背景的不同。不注意教育过程的层次性，是不会取得预期的教育效果的。

有一位刚从师范大学历史系毕业走上讲台的青年教师，在上第一节课《原始社会》前，作了充分的备课。上课时，他离开了历史课本，大量补充了考古发掘材料，向学生介绍了我国原始社会人类生活情况，从社会组织状况，讲到生产情况，引用了大量的史料和概念，诸如旧石器、新石器，生产力、生产关系，族内婚、族外婚……结果，教学效果很不理想，学生不但没有掌握基本的历史知识，反而被一大堆名词搞得稀里糊涂。这个例子虽然比较极端，但类似情况在历史教学中是不同程度地普遍存在的。有的教师上课内容太深，名词概念一大堆，学生反映听不懂。有的教师上课内容太浅，总是讲些历史故事，学生反映没水平。这都是因为教师没能准确把握教育的层次性造成的。因此，层次性原则要求我们适应学生的心理发展水平和知识基础水平。

层次性原则首先要求把握内容层次。这方面，教学大纲和教材编写时，都注意到了。例如讲北伐战争，小学历史选择了汀泗桥战役和贺胜桥战役两个主要战役，通过“铁军”的战斗故事，反映叶挺等共产党人的革命精神，给学生以教育。初中历史则完整地介绍了北伐的目的、过程、结果，要求学生从整体上了解北伐战争的内容，掌握基本历史事实，并初步理解其意义。高中历史教学的层次要求更高，不但要提供更全面、更完整的史料，在要求上也更高，要引导学生分析北伐胜利进行的原因和北伐失败的原因，从中总结历史的经验教训，并上升到理论的高度。这中间，既包括有内容的不同层次，也包含有水平的不同层次。

层次性原则更多地是指水平层次。举例说，进行爱国主义教育，在不同的年级，有不同的层次要求。在初一年级学习中国古代史，主要通过对中国悠久历史的了解，灿烂文化的学习，培养学生自豪感和自信心。在初二年级学习中国近现代史，主要通过对中国遭受侵略的历史的了解，对无数志士仁人反侵略的可歌可泣的英雄事迹的学习，培养学生“天下兴亡，匹夫有责”的历史责任感。

同样，在能力培养方面，层次性的要求也十分明显。上海编制的《历史学科课程标准》中对各年级的能力培养要求体现了这种层次性。例如，对于学生思维能力培养的要求，初一年级为“初步学会概括历史事实，能在课文中找出时间、地点、人物等基本知识点，能按要求把相关史实归类”；初二年级为“初步学会在听课和阅读教科书的基础上，分析、归纳重要的史实，找出历史事件的因果关系”；初三年级要求“初步学会对比相关的中外历史事件，找出它们之间的异同点，并作出简单的结论”。这样按不同年级提出不同的思想教育和能力培养的水平层次的要求，符合学生的心理发展规律，适应历史知识内容的特点，就能取得教育的优良效果。

### 三、历史教学方法的优化原则

教学方法的选择，是教学获得成功的关键因素之一。不同的教学方法，有其不同的适用范围和效果，世间不存在万能的教学方法。当前，历史教学的方法多种多样，但比较普遍采用的有讲述法、讲解法、谈话法、讨论法、发现法、图示法等几种。历史教师必须从优化组合的原则出发，根据教学的各种因素，选择每节课所采用的主要教学方法和辅助教学方法，达到教学的最佳状态。历史教学方法的优化原则，要求把历史教学过程中涉及的各种要素分解为不同质的若干种类。这些要素大体包括下列五方面：

(1)历史教育目标。认知领域可分为：传授历史知识、发展历史形象思维、发展历史逻辑思维。情感领域可分为：激发历史学习的兴趣、动机、注意，培养历史的道德感、理智感、审美感等。技能领域可分为：讲述历史的能力，自学习史的能力，制作历史图表、模型等的动手能力。

(2)历史教学内容。可以具体地分为经济、政治、军事、文化、人物、事件、制度等，也可以概括地分为具体的和抽象的、有情节过程的和无情节过程的、前后有联系的和独立出现的、难度高的和难度低的等。

(3)教学对象。可分为初中学生和高中学生，基础知识扎实的和基础知识薄弱的，思维活跃的和思维不活跃的，历史课外知识丰富的和课外知识贫乏的，知识水平比较一致的和知识水平参差不齐的等。

(4)课型。主要有综合课、新授课、巩固课、复习课、检查知识课等。

(5)教师素质。可分为语言表达能力强和一般，知识面广博和狭窄，形象思维发展和抽象思维发展，动手能力强和不强，组织能力强和一般等。

历史教学方法的优化组合，即是根据不同教学内容、教学对象选择最恰当的教学方法，它既有利于达到预期的教育目标，又能发挥教师的特长，实现创造性的劳动，获得最佳教学效果。表 6—1 是历史教学方法优化组合分析表，供教师科学选择时参考。

表 6-1 历史教学方法优化组合分析表

教学方法	教学目标	教学内容	教学对象	课型	教师素质
讲授法	传授知识较好	各类教学内容	各种教学对象	综合课 新授课 复习课 巩固课	语言表达能力 较好,课堂组织 能力较强
图末法	便于激发兴趣 动机,有利系统 传授知识,有利 发展逻辑思维, 有利培养的 动手能力	具体的内容, 抽象的内容, 有情节过程 的	各种教学对象, 合于高中学生	复习课 巩固课 新授课 综合课 检查课	抽象思维发展 动手能力较强
讨论法	便于激发兴趣 动机,有利发展 自学能力、表 达能力	各类教学内容	适合高年级学 生。思维活跃 的学生,班级 水平较一致的 学生	新授课 复习课	课堂组织能 力强
发现法	便于激发兴趣 动机,有利发展 逻辑思维,有利 培养自学能力	具体的内容, 抽象的内容, 难度适中的	适合高年级的 学生,基础扎 实的学生。思 维活跃的学生, 课外知识丰富 的学生,班级 水平较一致的 学生	新授课 综合课 知识比较广博	组织能力较 强

### 第三节 历史教育的组织形式

教育活动总是在一定的空间和时间中进行。其空间形态指教育活动的物质构成方式,其时间流程指教育过程组成的环节序列。两者构成了教学组织形式,又称教学形式,它是构成教育活动的具体方式,是实施教育的必需条件。各种教学组织形式就其一般形态,可以概括为三种,即全班的教学组织形式、分组教学组织形式和个别教学组织形式。

长期以来,我国中小学普遍采取的教学组织形式是班级集体授课制。随着教育的发展,这种划一的、封闭的传统教学组织形式,已不适应素质教育的要求。近几年来,历史教育在组织形式方面,许多教师在传统的基础上加以革新突破,创造了多种新颖的教学组织形式,其共同特点是在空间形态上具有综合性,在教学中根据需要,综合运用集体授课、分组讨论、个别自学等多种形式。在时间流程上具有灵活性,不再囿于传统课堂教学的固定环节,而按照实际需要安排教学环节。这种开放型的教学组织形式,对全面实现历史教育目标,提高学生素质具有很大促进作用。

#### 一、历史教育的基本组织形式——课堂教学

作为全部教育过程的一个环节,课堂教学是有时间限制的、有组织的教

学过程的单位，其作用在于达到一个相对完整的，然而又是局部性的教学目的；作为一种教学组织形式，课堂教学是实施教育活动的一种具体方式，具有自身严密的、统一的内部逻辑。这里只讨论课堂教学的组织形式方面，主要研究课型和课的结构。

课型，又称课的类型，是根据课堂教学的主要任务不同而划分的课的类别。课的结构则是一节课中师生活动的若干组成成分及各部分间的顺序和时间分配方式。课型不同，课的结构也不同。

传统的中学历史课堂教学的课型，可以划分为两大类。一类称为“单一课”，这种课型一般只有一个教学任务。另一类称为综合课。

#### 1. 单一课。

根据教学任务的不同，单一课又可分为下面四种不同的类型。

(1) 导言课。导言课又称引言课或绪言课，一般安排在历史课程的开始，或一个大单元教学的开头。例如初一年级新生刚开始学习历史课，应该安排一节导言课，向学生介绍什么是历史，为什么要学习历史，怎样学习历史等等。再如中国近代史的导言课，可以介绍中国近代史的时间范围，中国近代史的基本线索、主要特点，学习中国近代史的意义和方法等。

导言课的结构比较灵活，但不管教师如何安排组织，都应使学生明确本课程或本单元学习的目的、意义和方法，激发学生的学习兴趣 and 动机，为以后的学习打下良好的基础。

(2) 讲授新知识课。这类课的特点是用整堂课时间讲授新知识，一般在两种情况下采用。一种是从头开始的教学内容。如讲完春秋时期的文化后，接下来讲商鞅变法，两节教材之间并无紧密的联系，就可以采用这种课型安排课堂教学。另一种情况是教材分量较重或较难，又需要在一课时内讲完，才不致影响教材内容的完整性和系统性。如隋唐时期的文化就属于这种情况。

讲授新知识课的结构一般包括：组织教学，即稳定学生情绪，安定课堂秩序；导入新课，采用多种方式引起学生学习欲望；讲授新课，这是中心任务和主要环节；巩固新课，可以通过教师概括、学生提问等方式，加以小结，巩固知识。

(3) 总结复习课。这类课一般用于一个大单元教学后，或期中、期末时，帮助学生系统复习总结，将历史知识系统化、条理化，加强知识间的纵向、横向联系，帮助学生较完整地掌握历史知识。

总结复习课的安排一般可采用几种不同方式。一种是范例引导，即在已学知识的系统中，选择典型例子，加以分析比较，提高学生的迁移能力。如剖析某次农民起义的原因结果，引导学生自己学会分析其他农民起义。一种是穿线结网，即把已经学过的历史知识，加以横向和纵向的联系，将知识点连成知识链，若干知识链组成一个知识网，最终形成对知识的整体把握。(4) 检查、评定知识课。主要指平时测验，期中、期末考试，包括书面检查和口

头检查等。2.综合课。

和单一课相对应的为“综合课”，这种课的任务有两个以上，如既有讲授新知识的任务，又有复习旧知识的任务。综合课是中学历史教学中运用得最普遍的，它的教学程序和结构一般分成五个环节：组织教学。复习提问。它有两个目的，一是检查学生已有知识，起到复习巩固的作用；二是温故而知新，为学习新知识铺设桥梁或创设情境。讲授新课。这是综合课的主要环节。一般有一个导入新课的过渡，然后才是讲授新课。巩固新课。通过教师系统的、富有逻辑性的概括归纳，或者通过有计划的提问，让学生把握新授内容的重点、难点和内在联系。布置作业。包括随堂练习和课外练习，书面练习、口头练习和动手操作性的练习。

3. 课堂教学基本组织形式的新发展。

总的说，上述传统的课堂教学组织形式，是一种划一的、封闭的模式，它适应知识传授为主要的教学目标，适合于讲授法。现代教育观念的转变，引起了教育目标、内容、方法及评价体系的变革，也必然要求新的教学组织形式。近几年来，适应应试教育为素质教育的发展趋势，历史教育改革在目标、课程、教材、教法和考试诸环节全方位地展开，各地历史教师在实践中创造了许多新的课堂教学组织形式。下面是几种比较典型的模式。

(1)“读、理、练”课堂教学形式。这是一种把教师的讲和学生的学相结合的课堂教学形式，它充分发挥教师的主导作用和学生的主体作用。这种课堂教学形式的典型结构包括三个阶段，又称“三段式”。

第一段：阅读。教师提出精心设计的阅读思考题，组织学生认真阅读课本和补充材料，让学生主动感知具体史实。可以自己读，也可以分组边读边讨论。

第二段：整理。结合思考题，在教师的启发、点拨下，学生对历史知识进行整理，弄清重点难点，重组知识结构，达到学习知识和培养能力的目的。可以先小组讨论，然后全班讨论。也可以直接全班讨论。

第三段：练习。通过多种形式的练习，帮助学生强化概念，巩固记忆，培养运用知识的能力。

(2)“读读议议练练讲讲”课堂教学形式。这种课堂教学形式包括读、议、练、讲四个阶段，又称“四段式”，它是在上海育才中学教改实验基础上总结形成的。其特点是在“有领导的、茶馆式的”开放性教学组织形式中，运用读、议、练、讲多种教学手段，求得多方面的教学效果。其中，“读”是基础，即学生独立阅读课文，了解基本内容，找出问题，培养阅读能力和自学能力。“议”是关键，即组织学生在四人组成的读议小组中展开讨论，通过讨论、辩论，互相启发，理解知识，培养思维能力和表达能力。“练”是应用，即学生思考和解答为加深理解而设计的练习，达到消化、巩固知识的目的，并培养能力与技能。“讲”贯穿于教学过程始终，根据不同教学阶段和学生实际需要，可以对个别学生讲，也可以对读议小组讲、对全班讲。

通过教师的讲，进行组织、启发、引导、点拨、解惑、总结。讲要注意针对性，有重点，画龙点睛。

(3)“角色扮演”课堂教学形式。角色扮演是历史教学的一种新方法，近年来在一些学校中开始试验，并取得了一定效果。美国学者克拉克和斯塔尔在《中学教学法》一书中对它下的定义是：“角色扮演是通过某个场面中，参加者的角色扮演而使表演人和观众了解这一场面的未经排练的戏剧表现。”它彻底改变了传统课堂教学的形式和结构，整个教学由学生和教师通过角色表演进行，将一些抽象的知识、深奥的道理以具体的形象作了深入浅出的说明。

上海市举行的发达地区版历史新教材研讨课——《诸子百家》一课，即采用角色扮演形式，由学生分别扮演孔子、孟子、老子、墨子、韩非子、孙武和孙臆7个历史人物，围绕“在社会发生根本变革的时期，如何治理国家”这个问题，各抒己见，展开辩论。还有一所中学上《禁烟运动》时，由老师扮演道光皇帝，学生扮演林则徐和穆彰阿，对“禁烟”还是“弛禁”展开辩论。这种教学形式新鲜、生动，可充分调动学生的积极性和主动性，激发学生的思维活动，取得显著效果。

(4)“模拟情境”课堂教学形式。模拟历史情境，是历史教学的又一种新形式，近几年来，采用这种教学形式的历史教师逐渐增多。

上海编写的发达地区版历史新教材试教过程中，曾举行过一次全市公开课，课题是“宋元时期的社会生活”，执教老师在讲民间岁时风俗活动时，课堂俨然成了一个小社会，墙上贴着春联、年画，桌上摆满了春卷、月饼、腊八粥，还有爆竹、烟花等。师生置身于其中，一边讲学一边活动，犹似身临其境，把历史与现实生活相沟通，生动活泼。

上面介绍的几种教学组织形式，与传统的教学形式比较，具有一种开放性。这种开放性，不仅表现在课堂教学程序和结构的改革上，而且表现在教室空间安排上。

传统的教室空间安排，一律是学生面对教师，由许多排课桌椅组成整齐的格子形式，它反映了知识传授的特点，师生关系是演讲人与听众的关系，信息是单向传递的。开放的教学组织形式要求开放的空间安排，这种空间安排有对应式、马蹄式、新月式、圆周式等几种方式（见图6-1）。

对应式和马蹄式排列兼有适应班级集体教学和分组教学的功能，当教师向全班讲课时，学生面向讲台。当分组讨论、交流时，学生在4人或6人的小组中活动。它通过改变课桌安排，使小组成员之间的关系固定化、紧密化，更有利于发挥学生的主体作用和合作关系，这是一种双向型的信息交流结构。这种安排对上述三段式、四段式教学形式较为适用。

新月式和圆周式排列改变了课堂教学中师生间的传统关系，体现了师生平等、教学相长的新关系，强调学生在教学过程中的主体意识和参与意识，把教师的主导作用和学生的主体地位用一种新的形式加以保证。这是一种多

向型的信息交流结构。上课也可以是教师讲学生听，但更多地是师生之间、学生

图 6-1 开放式教学组织形式的空间安排

之间平等的切磋、讨论，留出的空间可以用来设置不同场景，供学生进行角色扮演、模拟活动等。

另外，把教室改变为会场、手工工场等，由师生一起如临其境地活动，是教室空间安排的更大的变化。

上述种种安排，都不仅仅是形式的改变，更重要的是体现了教学观念的转变，为学生的学习和发展创造一个良好的心理环境，有利于素质的全面提高。

## 二、历史教育的重要组织形式——活动

长期以来，课堂教学是历史教育的基本组织形式，但在课堂教学以外，也一直存在着另外一种教学组织形式——活动。随着教育改革的发展，这一形式被越来越广泛地采用，并且取得了课堂教学所达不到的效果。国家教委制订的《义务教育全日制小学、初级中学教学计划（试行草案修改稿）》对“课程设置”作了明确规定：“课程包括学科、活动两部分。学校在教育、教学工作中，要充分发挥学科和活动的整体功能，对学生进行德育、智育、体育、美育和劳动教育，为学生的全面发展打好基础。”文件中不仅规定活动是课程的组成部分，而且强调要发挥活动和学科两者的整体功能，并在课程安排上占总课时的 1/5 到 1/4 左右。《上海中小学课程改革方案》则将必修课、选修课和活动课作为新课程三个并列的板块，活动课课时数占到总课时的 1/4 以上。

通过活动形式进行历史教育，与课堂教学相比，具有丰富性和机动性的特点。依据各种不同的内容，活动可以分成四大类。

### 1. 扩展知识性活动。

这一类的活动目的在于扩大学生知识面，深化课堂教学所学的知识，并培养学生的自学能力和独立探究问题的能力。

(1) 课外阅读。历史知识丰富多彩，教材提供的只是沧海一粟。因此，必须通过课外阅读开拓学生的知识面，在更广阔的知识基础上加深对历史知识的理解。课外阅读材料包括普及型和提高型两种。前者如历史通俗读物，各类通史、断代史等。后者如专史、史学研究论文等。因阅读材料及目的不同，阅读方法分为泛读、精读和研究性的阅读。泛读，是教师开列出一批书目，让学生根据个人兴趣爱好选择浏览。精读是教师结合教学，指定一些文章和书籍，指导学生深入阅读。研究性的阅读则是教师布置研究题目，并加以指导，有的还要求写出读书笔记、读史一得等。

(2) 历史报告会。结合历史教学内容，或配合政治思想教育，举行各种专题讲座、报告会，拓宽、深化学生知识，进行思想教育，是历史教育活动

的一个重要内容。例如，许多学校在重大纪念日举行专题报告会，配合国内外形势教育举办专题讲座，还有的针对学生学习情况作专题报告。如“纪念‘五四’运动，发扬革命传统”，“香港的历史、现状和未来”，“历史上的秦始皇和电视中的秦始皇”等。

(3)历史知识竞赛。通过竞赛方式促进学生的历史学习，加强思想教育，是历史教学中经常被采用的一种教育形式。一般在班级、年级或学校范围内举行，也有在一市、一省乃至全国范围举行的，如上海市、辽宁省举办的“中学生乡土史知识竞赛”，参加的中学生有几万。1993年举办的全国性“中国近代史知识竞赛”，参加者达几百万，收到了极好的教育效果。

(4)学术讨论。在近几年的历史教改中，一些学校大胆尝试，组织学生开展学术讨论，引起历史教育界的兴趣。有人认为这对中学生来说要求太高，有人认为只要组织引导得好，中学生能够开展学术讨论。上海某中学组织学生讨论“租界”问题，教师指导学生搜集资料，外出考察，写出学术文章，对租界的性质，租界的政治、经济、文化状况，租界对中国社会发展的影响，展开热烈的讨论。还有一所中学不但组织高一学生写历史小论文，还进行论文答辩。许多历史教师现场旁听后，认为中学生可以开展学术讨论，这对改革中学历史教学，提高历史教学质量有很大促进作用。

## 2. 社会实践活动。

这一类活动目的在于通过学生参加社会实践，将书本知识与实践相结合，深化认识，接受教育，同时培养各种能力。

(1)参观。我国历史悠久，到处都有丰富的历史遗迹，为学生的参观活动提供了丰富的内容。参观的对象有各级历史博物馆、革命纪念馆、文化遗址、名胜古迹，以及各种有关的展览会。参观的目的在于借助于实物、实景加深学生对历史知识的理解，增长见识，接受教育，同时提高学生的观察力和鉴赏力。例如一些专题展览会，如“古代科举考试展览”、“历代服饰展览”等，对扩展学生历史知识面有很大帮助。

(2)考察。参观是通过对客观历史事实的观察了解学习历史，受到教育，是一种接受型的活动。考察则是通过对客观历史事实的分析研究，学习历史，培养能力，是一种研究型的活动。考察活动的目的在于通过收集材料，分析研究，验证一个结论，或得出一个科学的结论。例如某中学以郑和下西洋为什么选择刘家港的出发地为题，组织学生前往江苏太仓浏河进行考察。学生对浏河的地理位置、经济状况和政治状况各方面加以分析研究，进而将历史与现实相沟通，从郑和下西洋联系到上海经济开发区，具有一定新意和深度。考察活动事前要有考察要求，事后要写出考察报告，引导学生通过考察获得多方面的能力培养。

(3)调查访问。通过对历史学家、革命英雄、劳动模范、历史人物的后代等的拜访求教，从他们讲述的有关历史事实和提供的历史材料中，获得历史知识，接受教育，是历史活动的一个重要方式。调查访问要有明确目的，

要拟定调查提纲，要口问笔记，并要整理归纳，写出调查报告或访问记，是一种综合性的历史能力训练。

3.培养技能性活动。历史学科的技能，主要是与思维相关的心智技能，但也有一些动作技能。活动是历史学科技能培养的主要途径。

(1)制作。组织学生动手制作以历史为内容的各种教具、用具和玩具，是一项动脑又动手的历史教学活动。目前，各地比较多的是制作历史教具，例如历史地图、历史图画、示意图、年表、历史教学幻灯片等，还有的用泥土、塑料、橡皮泥、木料等复原历史场景，如半坡氏族生活、丝绸之路等。还有一些学校组织学生制作有关历史的用具，如历史挂历、历史人物贺卡等。一些学校的学生还创制了历史知识棋、历史人物扑克、历史知识转盘等玩具，把学知识和娱乐结合了起来，别具一格，颇受欢迎。

(2)编辑。编辑历史壁报、黑板报、小报是一项开展得十分普遍的活动，它融历史、语文、美术等学科知识与技能于一体，既有知识性，又有教育性。其内容可以是综合性的，也可以是专题性的；可以定期出，也可以不定期出。不少学校长期出版《历史之窗》黑板报，内容丰富多采，图文并茂，吸引了广大师生。

(3)历史展览会。结合历史课堂教学或配合形势举办专题展览会，在历史教学中开展也较广泛，如古钱币展览，几乎各地都举办过。有一所中学办了一个“史海寻踪展览会”，内容有实物、模型、照片、图表、文字说明，从古到今，反映了中华民族的悠久历史和灿烂文化。办这样的展览，师生一起设计、搜集、制作、安排，还担任讲解员，对学生的能力是一个全面的锻炼和培养。

#### 4.历史娱乐性活动。

通过形式多样的娱乐活动，寓教于乐，是这类活动的特点。它能在一种愉悦的氛围中，给学生以教育和启迪，各校普遍开展的有下列活动。

(1)观看历史影视剧。历史电影、电视、戏剧通过视听途径，生动而逼真地反映历史事件和人物，给学生知识、教育和艺术享受。有的学校定期组织放映历史电影和录像，有的城市开辟学生历史电影专场。但历史教师要注意把娱乐和教育相结合，可以组织学生写影视评论、观后感。还要引导学生注意区别艺术的真实和历史的真实。在一些城市中，还尝试根据教学内容编演历史课本剧，由师生自编自演，效果更好。

(2)历史故事会和演讲会。由学生讲历史故事，或以历史内容为题举办演讲会，富有趣味性和教育性，是各校经常采取的一种活动形式，许多城市还举行过中学生历史故事演讲比赛。

(3)历史晚会。在节假日，以晚会形式举办历史文艺、游艺活动，内容丰富，形式多样。历史文艺晚会可以是综合的，也可以是单项的。综合性的如“纪念中国共产党诞生七十周年历史文艺晚会”，单项的如“抗日战争历史歌曲演唱会”、“历史戏剧晚会”等。历史游艺晚会可以围绕历史知识组

织各种猜谜、征联、填空、射靶等等。这种活动活泼生动，深受学生喜爱。

(4)历史旅游。利用春游、秋游，寒暑假组织学生在当地进行历史旅游，游览历史遗址、名胜古迹、革命纪念地等，是一种融教育于旅游的教育形式。目前许多地区已开展有组织的历史旅游活动，在上海已辟有十几条历史旅游线路。旅游之前还可以让学生先阅读有关材料，写出介绍，由学生担任导游。

运用活动进行历史教育，组织方式可分三种，即集体活动、小组活动和个别活动。其中以历史学科兴趣小组为主的小组活动最多，兴趣小组一般五六人、十余人，在教师指导下开展活动。集体活动则是按班级、年级或学校进行。个别活动是每个学生根据自己的特长或爱好独立进行。

目前，历史活动比较多的还是作为一种教学的辅助形式而出现，由学校或历史教师根据具体情况安排，尚未成为一种经常性的教学工作。随着教学观念的转变，活动这种教学组织形式正在逐渐趋向正规化和经常化。在上海，市政府专门建立了爱国主义教育基地 162 处，向全市学生开放，并编印了《中小学生爱国主义教育基地分年级考察目录》，各区、县教育局把考察活动列入每学期教学计划中。许多学校把学科兴趣活动排到课程表中，有专人负责。上海中小学课程教材改革委员会还专门编制了“活动课程标准”，使活动有大纲，有教材，有考核办法，使活动这个历史教育的重要组织形式有了保证。

## 第七章 历史教育中的知识 学习与掌握

知识是人们在社会实践中积累起来的经验，是客观世界及客观世界与主观世界的关系在人脑中的正确反映。每一门科学都有自己的知识及其体系，这是科学实践的过程及其结果的结晶。在当今“知识爆炸”的时代，传统的“知识型”教育已捉襟见肘，并遭到种种批评，但是，它并不意味着否定学校是为了一定的教育目的，有计划地、系统地学习科学知识的场所，而是表明了人们应该根据时代的要求，重新思考为了什么而学习科学知识，怎样才能更为有效地学习和掌握知识。因此，知识的学习与掌握这个与教育共存的课题，不仅没有消失，而且在新的高度上被赋予了更为深刻的意义。

### 第一节 历史学科知识学习与掌握的研究和实践概况

#### 一、国内研究和实践概况

以马克思主义的历史唯物主义和辩证唯物主义为指导思想，系统地传授科学的历史知识是我国历史教育的基本原则。然而在对这一原则的正确理解和贯彻上，却经历了漫长的认识过程。

进入 50 年代后，在上述原则的指导下，我国的历史教育发生了根本性的变化。在教学内容上，剔除了旧史学的糟粕，建立了马克思主义的科学体系；在教育过程中，重视了使学生掌握这个体系的许多特殊的学习问题。但问题也是明显的，除了教学内容上受到“左”的思潮干扰外，从心理学的角度看，当时直接用哲学认识论和巴甫洛夫高级神经活动学说来说解释学习活动虽然也取得了许多成果，然而一概排斥西方心理学研究成果的做法，也给我国的历史教育带来了损失。可以用一句话来概括当时研究知识的学习与掌握问题的主要特征，那就是如何有效地灌输科学的历史知识。其局限性是明显的，但考虑到当时的改造过程也是可以理解的。到了 60 年代，直至 70 年代中期，本来可以按照实事求是的思想原则正常发展的研究，却受到了极左思潮的摧残，蒙受了空前的灾难，被迫中断以至倒退。

党的十一届三中全会以后，我国的历史教育开始恢复和重建，一方面在教学内容上排除“影射史学”的影响，一方面在教育过程中，针对当时教条主义、形而上学的做法，大力提倡具体、生动、正确的教育方法，取得了拨乱反正的重大胜利。与此同时，心理学的地位也得到了肯定，在马克思主义思想的指导下，引进和吸收心理学研究成果，指导学科教学的观点，也逐渐成为教育界的共识。在 50 年代产生的用心理学观点具体、深入地研究知识学习与掌握的萌芽，到 80 年代才有了较为宽松的生长环境。我国历史教育界为此作出了极大的努力，取得了可喜的成绩：

第一，认识了教育是师生间的双边活动，学生是学习的主体，教师是学习的主导；

第二，历史教学法是历史科学的分支的看法已被大多数人放弃，而更趋向于认为是教育科学中的一个特殊领域，揭示的是一种教育规律，解决的是教与学之间的矛盾；

第三，教育、教学的原则和方法逐步从学生心理发展的角度加以具体研究，使它们能够与学生心理研究的成果有一定的联系；

第四，不仅从史学角度对历史概念作了分类，而且从思维发展的角度（如概念的复杂性、抽象性等）作了具体的探讨；

第五，重视了诸如注意、兴趣、情感、动机等非智力因素对知识学习与掌握的影响。

在这过程中，最有影响的是布鲁纳的发现法，使人们重新审视和完善了教学的启发式原则；巴班斯基的教学方法最优化原则，促使广大教师在选择教学方法时更多地考虑学生的学习因素；布卢姆的教学目标理论和掌握学习实验，使人们进一步注意了学生学习心理的不同领域和知识的掌握层次。另外，国外受人本主义观点影响的“愉快教育”、“合作教育”、“成功教育”等也被有选择地引进课堂教学。

但是，就历史知识的学习与掌握这一课题研究来说，仍有待进一步深入，这主要表现在还习惯于直接运用哲学认识论的从感性认识到理性认识或者用普通心理学的概念这样的大框架来揭示和解释学生对历史知识的学习与掌握，而少有从学校教育这个特定前提出发，具体地研究中学生学习与掌握历史知识的特点；站在如何教的立场，用学生心理特点来解释教学原则、方法的居多，而以学生认知发展为对象，直接探讨学生学习与掌握规律的少。更有甚者，心理学的名词、术语仅仅是为某种陈旧的观点作装潢、标签而已；用形而上学的思想方法来解释知识学习和能力培养的关系，将两者对立起来，或者满足于两者互为条件的哲学化的解释上。这些，还仅就理论研究而言。在实践上，在教材编写中，虽然已有了明显的改进，但仍缺乏足够的心理研究的支持；在教学中，灌输式的知识教育仍占有相当的市场；在考试评价中，死记硬背得高分还是较为普遍的现象。在中学教育的各学科中，历史学科是机械学习方法较为盛行的学科之一。

## 二、国外研究和实践概况

从国外中学历史教育界对历史知识的学习与掌握的研究和实践来看，大致可以分为两种不尽相同的类型。

一种是以经过精心整理的历史事实为系统的学习与掌握类型，如原苏联、日本等国。学生的任务在于掌握教材中呈现的历史事实和有关分析结论，并在这过程中，在教师的帮助下，接受其中隐含的逻辑意义、理论概念、史学方法，从而形成认知结构和解决问题的能力。因此，学生掌握历史事实

的负担是很重的，同时，还要理解和记住大量的前人对许多重大历史问题的分析模式和结论。从目前所能见到的材料来看，原苏联似乎更为典型，研究也更为深入。原苏联的教育大纲不仅列出了系统的史实，而且突出了概念的前后联系，提出了分年级的能力要求。以 1981 年的教学大纲为例，它确定了 335 个概念，提出了 79 条能力要求。从某种意义上说，这种类型是以严格塑造学生为主要特征的。虽然这种类型容易将中学历史课程弄得十分繁杂臃肿，使习题倾向于重复教材中的知识或模式训练，但它也确实能取得基础扎实的效果。同时，也不排斥运用学生学习心理的某些规律来塑造。这几年，我国翻译出版了扎波罗热茨的《历史学科培养能力与技巧的方式与方法》、莱纳的《历史教学中发展学生的思维能力》等较有代表性的专著，这些书都不同程度地分析了学生学习与掌握历史知识的特点和规律。可能存在的问题是：学生的个性发展应当处于怎样的位置？在解决新问题时，其灵活性是否会受到影响？

一种是以史学研究为样板、以探讨历史的能力为系统的学习与掌握类型，这主要见于英国、美国等西方国家。学生的任务在于运用教材中呈现的历史事实、材料和分析模式来掌握分析历史问题的方法、研究问题的程序、解决问题的思路，从而发现和发展自己的认知结构，形成观察、澄清、研究历史问题的能力。因此，学生需掌握的历史事实的负担相对较轻，重点在通过掌握概括性较大的史论知识和方法论知识，形成自己的历史意识和能力。从目前所见材料来看，英国似乎更为典型。国家颁布的成就目标中，重点是能力目标，并对此提出若干具体要求。各地区根据这个成就目标再加以具体化，并以此为核心规定出必修和选修的历史事实内容。各学校自己决定选修内容和教材。在教学过程中，史实知识只是学生掌握史论、方法论知识的背景材料，或者说是培养能力的手段。因此，在考试时，除了一些最基本的史实知识需要记住外，主要是考查在新情境中解决问题的能力 and 历史意识。这些试题没有标准答案，只有评分规则。这些规则是按照学生能否自圆其说，是否具备研究潜力来制定的。从某种意义上说，这种类型是以自由发展学生为主要特征的。虽然这种类型不强调史实知识，不注重学生是否掌握前人的分析模式和结论，但它也确实能取得培养能力的效果。但是，历史科学是以历史事实为基础的，前人的分析模式和结论是史学研究的结晶，仅将这些作为背景或手段是否会影响学习的效率？再者，历史有连续性（甚至“重复”），新问题中也有老问题，基础知识的多少仍是影响解决新问题能力的重要因素。那么，这个“多”与“少”的度应如何把握？这些都是值得探讨的问题。

上述两种类型的共同点是都将知识的学习与掌握作为历史课程的基本点；不同的是前者强调的是具体事实知识和前人的分析模式与结论，而后者强调的是史学理论知识和方法论知识。与此相应，前者在学习心理上侧重的是接受学习，后者在学习心理上侧重于发现学习。

## 第二节 历史知识学习与掌握的几个理论问题

在历史知识的学习与掌握问题上，对下列问题的深入探索与讨论是十分重要的，这将有助于优选教育方案、方法和技术，也将有助于进一步揭示学生在学校教育条件下，学习与掌握历史知识的规律。

### 一、知识的质量及其智力价值

任何具体的思维，其内容和形式都是客观世界各种状态、属性、联系的主观反映。在正确的思维中，内容是知识，形式也是知识（无论是表象的运动，还是形式逻辑或辩证逻辑的运动）。在心理学上有意义的是：在每一特定的、具体的思维场合下，其中一部分内容和形式是受意识控制的，而一部分内容和形式是不受意识控制的已经自动化了的心智技能（或叫做思维习惯）的思维内容和形式。思维方式（无论是否意识到）只是人们在实践中获得的主体与客体关系的正确反映——知识，在被人理解后练习、巩固下来的行为方式之一，是行为方式的知识在个体掌握中的转化、发展形态。因此，个体的知识质量不仅表现为掌握了什么知识及其深度、广度，而且还表现为这些知识被掌握到的自动化程度。

由此可见，思维能力实质上是个体大脑中知识及其运动的量度。在具体思维中，知识质量越高，思维能力也越强。在学校学习的条件下，当我们说要使学生学习 and 掌握一种新知识必须要使学生先有一定的能力为条件时，其实质是指要学习和掌握一种新知识，必须要先具备一定质量的能够作接受和加工这一种新知识运动的知识。换言之，必须具备能够理解和同化这种新知识的认知结构。在这里，低层次的一定质量的知识构成了获得高一层次知识的思维能力；而这高一层次的知识一经获得和巩固则又构成了更高一层次知识的思维能力。因此，知识和能力的区别只是在特定的某一具体的学习环节中才有意义，而在整个思维发展过程中，它们就像因果关系一样，是融为一体的。

所以，我们说历史学科中传授知识、培养能力、发展智力是一体的，其核心是提高知识学习与掌握的质量——使学生掌握最有智力价值的史实知识、史论知识和史法知识，并使这些知识掌握到较高的运用水平和自动化程度，由此形成解决实际问题的能力，为发展智力奠定基础。

### 二、知识的学习及其性质分类

由语言、符号所代表的知识（如概念、判断、推理或各种规则、原理）是前人实践和研究的结晶，有其特定的意义。但是，对于尚未学习与掌握它们的学生来说，只是一种客观存在，并没有实际的心理意义。通过学习，学生逐渐掌握了这些语言、符号所代表的涵义，理解这些涵义及其关系，外在的“特定的意义”才转化为学生内在的心理上的意义，成为学生头脑中的知

识。因此，学习是知识在学生的心理上有意义的过程，掌握就是“有意义”的水平。黑格尔就指出过，同样一个“上帝”，在孩子、父亲、爷爷的心目中，其意义是不同的。现代认知学派还进一步提出了“有意义”的实质，即符号所代表的新知识与学生认知结构中已有的适当的观念（包括概念、判断等）建立并非人为的和实质性的联系。这个道理很简单，当初一的学生刚学完原始社会历史时，就很难使“奴隶社会比原始社会更进步”这一判断在史学水平上取得心理上的意义（如理解），因为在他们的认知结构中还没有“奴隶社会”这个概念，更没有史学上用以比较进步与落后的价值标准。他们只能运用语文知识会读和背出这一判断，只可能由此引发学习奴隶社会历史的兴趣而已。当学生还没有“殖民地”这个概念时，就无法在史学水平上真正理解中国近代社会“半殖民地半封建”这个性质。在最好的情况下，也只能使它与近代中国的某些史实相联系而已，或者在新情境中作出现象上的类比推理。

根据学习方式的性质，可以将学习分为接受的学习与发现的学习；根据学习所取得意义的性质，可以将学习分为代表性学习与涵义学习。这是两种维度划分的学习，两个维度互不依赖、彼此独立。每一维度的两种学习之间还有许多过渡性质的学习。

接受学习指的是学生根据教师定论式的讲授来认识新知识的涵义，并改变自己的认知结构。发现学习指的是由学生根据教师设计的情景或线索自己发现新知识的涵义，并改变自己的认知结构。在这两种学习之间还可以有过渡形式，如有重点的接受学习、有指导的发现学习。

代表性学习指的是词汇（或符号）学习，在历史学科中，主要指专用术语、名词以及并没有太多逻辑意义的时间和地点的名称。如秦始皇的姓名为“嬴政”，唐朝李世民统治时期史学上命名为“贞观之治”，中国新民主主义革命的开端为1919年5月4日等等。所谓涵义学习指的是新知识的内在意义与学生已有的认知结构发生了联系，并改变了认知结构。如在学生的认知结构中，“秦始皇”这个名称，取得了秦始皇这个历史人物的概念上的意义。由于概念水平有不同层次，所以这两种学习中间也有过渡形式。如在学生的认知结构中，“秦始皇”这个名称可以只同秦始皇的形象或者具体事迹相联系，也可以同秦始皇的许多抽象的本质相联系，还可以同秦始皇的许多本质及它们之间的互相关系和秦始皇的各种影响、历史发展的原因、条件相联系。这三种概念水平在学生获得含义时是累积性的，后者包含了前者。这是三种不同的概念水平，即感性具体阶段（或称表象阶段）、理性抽象阶段和理性具体阶段。

上述两种维度的学习分类，揭示了历史学习过程中不同的心理特点。一般而言，在第一种分类中，为了使学习有更高的效率，学生的学习总是从接受学习中逐步学会发现学习，但这决不意味着是一种自然过程，教师的作用在于有意识、有计划地促进这个过程；在第二种分类中，许多词汇、符号的

代表性学习实际上已由语文、政治、地理等其他学科完成，但仍有许多术语、名词、时间或地点的名称需要进行代表性学习，这是历史学科的重要特点之一。在涵义学习的过程中，教师的作用在于利用这些特点，选择那些最重要的知识使其达到理性具体阶段，而将一般的知识控制在相应的认知水平，同时，选择最佳的教育方式和方法。

### 三、知识的类别及其结构

任何学科体系都是由该学科的一系列知识的代表物概念、规则、原理、策略所组成的，而规则、原理、策略又都是由概念构成。因此，学科体系又可称为该学科的概念体系。近 10 年来，我国历史教学界对历史学科的概念作了非常出色的研究，概言之，可以分为如下三种研究类型：

一是对概念作形式逻辑的划分，如具体历史概念、抽象历史概念；历史事实概念、历史理论概念；历史概念、一般概念；单独概念、普遍概念；集合概念、非集合概念；相对概念、绝对概念等等。

二是对概念作历史特征的划分，如政治概念、经济概念、军事概念、文化概念；时间概念、空间概念、人物概念、事件概念、文物典章制度概念等等。

三是对概念作外延关系的划分，如纵向概念，即该概念的外延有纵向发展关系的概念。例如，人的外延有元谋人、蓝田人、北京人、山顶洞人；康有为的外延有百日维新时期康有为、立宪时期康有为和辛亥革命时期康有为等。横向概念，即该概念的外延有横向关系的概念。例如，资产阶级革命有英国式的、美国式的、法国式的、中国式的等等。纵横向概念，即该概念的外延既有横向关系，又有纵向关系。例如，社会制度，其外延有原始社会、奴隶社会、封建社会、资本主义社会、社会主义社会，这些概念在历史的发展中既是一种更替关系，又可以并存于同一时代中，甚至还有跳跃关系。同样道理，在史学中，地主、农民这样的概念的外延也有这种关系。

另外，许多专家还从不同的角度分析了历史知识的特点，如过去性、现实性、具体性、阶段性、系统性、时序性、综合性、思想性、革命性、科学性、发展性、因果性等等。

对历史知识的上述研究，无疑为研究学生学习与掌握历史知识提供了丰富的成果，开拓了思路。如果按照心理学关于有意义学习的理论对历史知识作完整的分类和建构，那么，以历史知识的内部矛盾及在认识的主体和客体之间的关系作为分类线索，无疑是较为理想的，因为这种结构既符合史学发展的规律，又符合学生认知发展的规律，是一种历史与逻辑相统一的分类结构。这里需要强调的是：第一，在知识特征的分类中，后一种知识总是较前一种知识来得抽象和概括，因而后一种知识总是在前一种知识掌握到一定质量的时候才能被学生真正理解，并且还要再运用到前一种知识的掌握过程中，加以适当的练习才能真正地、具体地被掌握、巩固。因此，如果说史实

知识可以根据其重要性，分别被掌握到记忆、理解和应用层次的话，那么史论知识至少应掌握到理解层次，其中最基本的、重要的还应掌握到应用层次；而史法知识，则应掌握到应用层次，并成为学生自动化的行为（含思维）方式。第二，较为遗憾的是，在我们的大纲与教材、教参中，史论知识和史法知识并没有明确规定，只是隐含在教材的叙述中，这给我们确定知识结构造成了困难。为了克服这种困难，我们必须做好两步工作，一是确定应当使学生掌握哪些史论知识、史法知识，二是根据教学进程分别确定这些知识应当处于什么掌握层次、教学目的最终达到什么层次。

显然，这项工作是困难而细致的，但这确实是一项为学生的学习与掌握更为顺利和扎实所作的知识分类与建构工作，是将知识、能力和思想教育一体化考虑的工作。

### 第三节 历史知识学习与掌握的过程

在现实中，历史知识学习与掌握过程有一个复杂的、连续的获得意义，改变认知结构与行为方式的程序。为了揭示其内在的规律，我们才在思想上将这种过程作为一系列相对独立的阶段来加以研究。明确这一点，可以使我们在研究其中某一阶段、某一性质时，不至于把它孤立起来或绝对化；在运用研究成果时，也不至于将本来是千丝万缕、生动丰富的学习事实当成是学术研究的复制品。一般而言，历史知识学习与掌握可分为知识的获得、保持、应用三个方面，由于应用既是学习的目的又是重要手段，因此本书将就历史学科的能力形成问题作专章论述。

#### 一、历史知识的获得

所谓历史知识的获得指的是客观外在的历史知识在学生的认知结构中产生了有意义的反应。这种反应可以是表象的，也可以是概念的，或是行为方式的。

在学校教育的条件下，间接学习是主要途径。其中，又以通过传递媒介的学习为特征。如果说，其他学科的事实还存在着部分直接学习、观察学习的话，那么，由于客观历史的既往性（不可重演性），使史实知识的获得就只能是间接地、通过以下传递媒介来获得的：

第一，历史事实的各种声、像实录，如纪录影片、录像录音、摄影照片等；

第二，历史遗迹、遗物、出土材料以及保留着历史遗风的民族、民俗材料；

第三，概括化的映象，如绘画、图表等；

第四，当事人的回忆、传说、口碑、故事等；

第五，再传的语言文字等抽象符号的各种记录，如史书、著作、教材等。

### 1. 历史表象的形成。

历史表象是学生头脑中的历史事实——历史映象，是历史人物、事件及其存在并活动于其间的时间、空间在学生头脑中的再现。

历史表象的特点是表面性和具体性。在历史表象中，人物、事件、时间、空间是融于一体的，表现为形象的生动性和复杂性。学生所分辨的只是感性上的不同和多样。历史表象的基本矛盾是客观历史事实同表象的似真性的矛盾。由于传递媒介的不同，这对基本矛盾的解决方式不尽相同。假定传递媒介的信息都是真实的（这是学习情况下的假定，如果不是这样，就要牵涉到解决问题的过程），通过上述第一种媒介传递的信息最容易形成表象，主要取决于学生一般的感知能力和记忆能力；通过上述第二、三种媒介传递的信息居次，主要取决于学生一般的感知能力、记忆能力和联想能力；通过上述第四、五种媒介传递的信息居三，主要取决于学生语言文字等抽象符号的掌握水平和联想能力。但是，这种评价只是从方便形成表象的角度而言的，如果考虑到中学生已具备了一定的语言文字、抽象符号水平，并从效率角度来评价的话，这种序列就完全相反。以课堂教学为主的历史教育可能更重视第五种传递媒介。因此，我们应当使用学生已经掌握的最为熟悉、巩固并最易形成表象的语言文字或抽象符号来帮助学生形成新的表象。

在形成历史表象的同时，代表性学习就已经开始，许多人名、物名、地名、事件名称、典章制度等等，通过它们在表面上的差别而得到分化，并表示它们的词汇、术语、符号相对应，在学生的认知结构中得到储存。换言之，这些词汇、术语、符号已不是无意义音节，而是获得了初步意义——表象的概念及其联系。应该注意的是，这是心理学使用“概念”这个词汇与哲学逻辑学的不同点，按后者的定义，概念是对事物本质及其联系的一种认识，而不是表象。

历史学科同语言学科相比较，在代表性学习上要相对少一些，但在事实上却更困难。这是因为语言学科的代表性学习可以在日常生活中得到更多的使用和强化的机会。这就是在感觉上历史学科似乎需要比语言学科有更强的记忆能力的道理。

### 2. 历史知识的深化。

所谓历史知识的深化，指的是由词汇所代表的表象及其联系取得更为深刻而广泛的涵义——代表历史现象的本质及其联系的过程。换言之，就是转变为哲学逻辑学意义上的概念及其联系的过程。现代认知学派的概念形成与同化理论较好地解释了这个过程。

所谓概念形成，指的是从大量的具体事例中，以比较、归纳的方式，抽取出一个事物的本质属性或一类事物的关键属性，使符号代表这些属性的过程。如学生刚开始接触“母系氏族公社”这一概念时，仅仅是同山顶洞人的具体史实相联系的，学习了半坡氏族和河姆渡氏族的史实后，这一概念就在他们的认知结构中同山顶洞人、半坡氏族、河姆渡氏族的具体史实相等值，

再通过分析、比较、归纳才可能知道这三部分人的共同点和不同点，从中抽象出能本质地反映史实的母系氏族公社的概念，即母系氏族公社是以妇女为主导的生产、生活团体，每个成员按母亲的血统确定亲属关系。在母系氏族公社中，一切财产归氏族公有，大家共同劳动、共同消费，过着平等的生活，没有贫富贵贱之分。在此基础上，才可能区分母系氏族公社与原始人群这两个概念的不同，了解这两个概念的联系。再通过父系氏族公社的学习、比较，母系氏族公社这一概念得到了进一步的肯定。由山顶洞人、半坡人、河姆渡人的史实中产生的母系氏族公社概念，称之为概念形成的正例；从原始人群、父系氏族公社的史实中得到肯定的母系氏族公社概念，称之为概念形成的反例。正例和反例的提出是概念形成的重要方法。

所谓概念同化，指的是新学习的概念通过学生认知结构中已有的概念得到其内在涵义（一个事物的本质属性或一类事物的关键属性）的掌握过程。在同化过程中，起核心作用的不是新概念的各种具体表现，而是已有概念的掌握和巩固水平。换言之，概念同化是通过定义方式的新概念学习，是利用学生认知结构中已有的概念来理解和固定新概念的过程。根据新概念与已有概念的关系，概念同化可以划分为三种类型的学习，即下位学习、上位学习和并列结合学习。

在下位学习中，学生认知结构中已有的概念在统摄和概括水平上高于新学习的概念，新学习的概念类属在已有概念之中。下位学习有两种情况。一种情况是当新的概念作为已有概念的特例，或作为已有概念的证据或证明而掌握时，就产生了派生类属学习。例如，学生通过学习中国古代史已形成了“皇帝”这一概念，在学习中国近代史时，“‘康熙’也是皇帝”这一命题就可以帮助学生理解康熙的一个重要方面。通过这一命题“康熙”这个概念就纳入了“皇帝”的概念之中，“皇帝”这个概念虽然并没有发生本质的变化，却得到了充实和证实。另一种情况是新的概念类属于原有的概念之中，原有的概念得到扩展或精确化、限制和修饰，新的概念获得意义，这就产生了相关类属学习。例如，已经知道“戚继光抗倭是爱国主义行为”，在学习鸦片战争时知道“林则徐禁烟是爱国主义行为”，现在，学习戊戌变法时，“康、梁变法也是爱国主义行为”这一命题就可以帮助学生理解康、梁变法的一个重要方面，而且，原先的“爱国主义行为”这个概念可以通过戊戌变法史实的加入得到进一步的抽象和概括化，原先的“爱国主义行为”可能还更多地同“用武力抵抗外国军事、经济势力的行为”相联系，现在还要包括“学习外国长处，发展本国实力的行为”，使“爱国主义行为”这一概念得到了扩展，在较好的情况下，甚至可以抽象到“维护和发展国家利益的行为”这样的水平。派生类属学习与相关类属学习的共同点是新学习的概念类属到具有更大统摄性和概括性的已有概念之中，不同点是已有概念是否由此发生了本质的变化。

在上位学习中，新学习的概念在统摄和概括水平上要高于已有的几个概

念，通过概括和抽象使新学习的概念建立在已有的几个概念之上。通过上位学习，一方面建立了一个上位概念，一方面原有的概念也获得了更为本质的涵义。例如，当学生通过学习已经知道了“奴隶”、“奴隶主”、“农民”、“地主”这些概念，最后再概括出“阶级”这个概念时，不仅新的概念“阶级”获得了意义，而且已有的“奴隶”、“奴隶主”、“农民”、“地主”等概念也得到了进一步的深化，各自都具有了一种更为抽象的本质。

当新的概念与学生认知结构中已有的概念不能产生从属关系，又不能产生概括关系时，可能会产生联合关系。这种学习称为并列结合学习。例如，学生已掌握“奴隶与奴隶主”、“农民与地主”的具体关系，现在要学习“工人与资本家”的关系，这个关系无法直接类属于原有的关系之中，也不能概括原有的关系，但各对概念之间仍具有某些共同的关键特征——两者是同一社会阶段中的对立统一体，前者受后者的压迫和剥削。根据这种特征，新的概念及其关系与已有的概念及其关系并列结合，类属在这个特征之下，新概念及其关系就获得了意义。从某种角度看，并列结合学习实质上是上、下位学习的一种联合。在上例中，先要在已有的概念及其关系中抽象出一种反映本质的命题，这是上位学习。然后，再用这个新命题去类属新学习的处于这个命题下位的概念及其关系，这又是下位学习。

综上所述，我们认为在学生历史知识的获得方面可以得出以下几个结论：

第一，历史知识的学习可以从表象开始然后形成概念并进一步深化；也可以借助以前形成的概念建立新的概念及概念之间的关系。一般而言，在中学历史学科中，表象只在重要的文物、建筑等的学习中具有目的的意义，而在大部分知识的获得中只是一种手段，帮助形成知识或引起注意、促进兴趣、激发情感。如在学习董仲舒向汉武帝建议“罢黜百家，独尊儒术”这段历史时，具体地描述当时的故事性情节，使学生建立表象，此时的形成表象就只是手段，其真正的目的是要学生懂得这段历史的本质。另外，对于各种事物都采用形成表象的做法，等于视学生已有的各种概念于不顾，既降低教学效率，又会压抑学生抽象思维的发展。

第二，在上述各种知识深化的模式中，起关键作用的是学生认知结构中已有的知识，也就是说，已有的认知结构作为学习的内因，对新知识的学习起着根本性作用。这一点，也是许多心理学研究者的共识。因此，在学校教学条件下，教师必须充分重视先了解学生，后帮助学生这一基本准则。否则，在考试的压力下，学生机械地学习有意义材料的现象就会日益滋长。

第三，事实上，任何一个较为完整的历史知识都具有多重本质，与其他知识发生多种关系，再加上学生已有认知结构的个性差异，使每一个较为完整的历史知识的建立和深化，都需要综合利用概念形成、概念同化中的各种模式，只利用或强调其中的任何一种模式，都不可能使概念深化，更不可能达到历史知识的理性具体阶段。

第四，现代认知学派的概念形成、概念同化学说能较好地说明史实知识、史论知识、史法知识在学生认知结构中的变化。但其局限性也是明显的，一是这些知识还必须在解决问题的行为反馈中得到修正和强化；二是史法知识是认识主体与客观历史的关系在大脑中的正确反映，甚至是认识主体对自己认识过程的再认识在大脑中的反映，其最终目的是要转变为学生自动化的行为（包括思维），这就需要行为主义学派的刺激—反应模式和观察学习理论来帮助解释和揭示。

## 二、历史知识的保持

所谓历史知识的保持指的是已获得的历史知识在学生大脑中的储存过程及这种储存的品质和时间。保持的核心问题是记忆。保持不同于记忆之处，在于它体现了人们希望积极地记住那些已获得的知识，并利用它们去接受新知识、解决新问题的学习意向。

显然，知识的保持是十分重要的。首先，如果没有这种保持功能（如失去记忆能力的人），知识获得就不可能进行，表象不可能产生，概念也不可能形成，知识的深化更不可能发生。因为这些过程都需要以在大脑中留下并保持的某种痕迹为前提。其次，学习的目的是为了应用已经获得的知识去解决问题，如果没有保持功能，学习也就失去了意义。因此，从某种意义上可以说，知识的保持与知识的获得虽然有其各自不同的研究侧面，但在学校教育条件下的学习过程中，基本是合二为一的。所以，无论在教育界，还是在心理学界，记忆和知识获得几乎同样重要，受到人们的普遍重视，是学习理论中的主要组成部分。虽然研究的方面、方法及成果还远没有达到像自然科学研究那样精确和一致的水平，但许多实验结论和假说在实际教育、教学中已得到了广泛的应用和承认。历史教育界对历史知识的记忆或保持的研究也格外活跃和发达，各种方法层出不穷，并有许多专著问世。虽然这些方法只有极少数经过了一些实验（严格说是准实验），但却经历了教学实践的检验，确实是行之有效的。概而言之，主要有以下五种类型。

### 1. 突出知识意义的方法。

这种方法的基本特征是深入发掘历史知识的各种联系或涵义，按各种逻辑方式组织知识。从而，使学习变得更有意义。

(1)系统法。系统法的特点是知识的按层次组织，使外在的知识结构变为学生认知结构中的知识结构。在具体做法上是用提纲式的语言将知识按其内在关系建构。有时，还可添加辅助线条。其中较为常用的类型有按历史阶段或国别的系统法，按主题线索的系统法，按同类人物、事件、地点、时间的系统法等等。

(2)模式法。模式法的特点是抽象出掌握历史知识的模式，学生掌握后，能凭借这些模式去把握或提示历史知识的回忆。具体做法主要有两种。一种是按史论范畴去掌握历史知识，如生产力与生产关系、经济基础与上层建

筑、现象与本质、原因与结果、内因与外因、主观与客观、继承与发展等等；另一种是按史法范畴去掌握知识，如怎样把握一个历史人物、一个历史事件，怎样分析一个社会、一个政党等等。学生掌握了这些模式，就可以在较为抽象、规律化的水平上理解和保持知识。

(3)对比法。对比法的特点是通过知识意义的对比，使较为相近、容易混淆的知识分化，使教材中由于分散叙述而不够明确的方面更为鲜明。具体做法主要有两种。一种是异同对比法，如：从各个重要方面对比中国新民主主义革命与旧民主主义革命的异同，对比戊戌变法与明治维新的异同，对比英、法、美、俄等国资产阶级革命的异同等等。另一种是强化对立面法，如：以统一与分裂为主题将春秋战国与秦的统一联系在一起，以统治方式的暴虐与清明为主题将历史上暴君与明君联系在一起，以经济发展速度为主题将19世纪后半期英国经济与德国经济联系在一起等等。另外，还可以将古、今地名相对照，使学生将古代地名在已掌握的现代地名、地理位置上得到定位等。

(4)简化法。简化法的特点是抓住所要记忆知识的主要特征，使相关的知识通过这些主要特征推演或回想出来。主要做法有两种。一种是时距法，例如，记住1937年抗日战争爆发和八年抗战，就可以推算出1945年是抗战胜利年。另一种是浓缩法，如：中国古代井田制的要点可浓缩为“国君有、诸侯用、奴隶耕、井字形”，北魏孝文帝改革的内容可浓缩为“一均田、二汉化、三迁都”。

## 2.完善传递媒介的方法。

这种方法的主要依据是学生视觉形象记忆、具体生动材料记忆要好于抽象概念的听觉记忆的规律。完善知识传递媒介，使抽象的知识尽可能具有形象、生动的特征，可促进学生理解、保持和回忆知识。

(1)声像法。声像法的特点是利用各种声像技术再现历史形象，然后，要求学生运用已学的知识来解释、概括历史事实。如运用电影、电视、录音、摄影等技术，向学生展示各种历史场面、情节和过程，随后请学生用自己的语言来描述过程、概括特点、归纳意义等。

(2)实物法。实物法的特点是由学生参观、考察、调查历史遗迹、遗物、出土材料（或者是实物模型），然后，要求学生说出或写出有关说明、调查报告、心得体会。如参观一个青铜器展览，要求学生为其中几个典型的青铜器写说明，总结青铜器的特点，评价其历史地位，联想当时的历史，表达自己的感想等。

(3)表列法。表列法的特点是强调历史事实的某一方面或几个方面的特征，将历史事实列入表中，达到分类、对照、概括记忆的目的。最为简单的是大事年表，其中有的可以按某一事件或主题的发展编制，有的可以按某一国家或地区的历史事件编制，也可将中、外史混合编制。较为复杂的是从几个方面编制双向表，用以概括、对比历史人物、历史事件、历史发展的特点。

最为复杂的表列法可以从不同方面将整个阶段、整个国家、整个地区甚至整个中学历史内容列成系列化的表格，以便学生抓住主要方面或线索把握历史事实。

此外，还可用图示来表示较为复杂、抽象的历史事实或现象与本质之间的各种关系。

### 3. 改进刺激程序的方法。

这种方法的主要特征是改变原来学习时的按时间顺序和篇、章、节、目的顺序，利用心理学中记忆的“序列位置效应”、“间隔效应”、“及时强化效应”等规律，重新安排复习顺序，将复习记忆的重点放在容易遗忘的部分。

(1)倒叙法。倒叙法的特点是倒叙历史事实。具体做法是将具有较为强烈的因果关系的事实，从果到因地推论而出。这种推论可以由教师进行，也可以由学生在教师的提问下进行，也可以由学生自己相互进行。如将下列法国大革命的有关史实倒推：

波旁王朝 $\rightleftharpoons$ 1789年革命 $\rightleftharpoons$ 1792年第一共和国 $\rightleftharpoons$ 1804年第一帝国 $\rightleftharpoons$ 1814年波旁王朝复辟 $\rightleftharpoons$ 1830年七月王朝 $\rightleftharpoons$ 1848年第二共和国 $\rightleftharpoons$ 1852年第二帝国 $\rightleftharpoons$ 1871年第三共和国 $\rightleftharpoons$ 1871年巴黎公社。

(2)中间法。中间法的特点是从中间开始向前后推展历史事实。具体做法是将具有较强发展线索的史实，从其最典型、发达、繁荣的地方开始向前追溯和向后展开。如从唐朝的三省六部制开始向前后推展我国古代中央集权制的发展情况；从宋朝的王小波、李顺起义开始向前后推展我国农民起义的变化；从辛亥革命开始向前后推展我国近、现代史上人民群众反封建、反殖民斗争的历史；从美国南北战争开始向前后推展美国资本主义发展的各种关系和特点等等。

(3)间隔法。间隔法的特点是将真正要使学生记住的知识间隔起来，主要用于对较为抽象的内容的记忆上。间隔方法主要有两种。一种是内容间隔法，即在一堂复习课中，以一般的知识作铺垫，突出一个或几个重点需要记住的知识，并使这几个重点知识用不同的媒介和变式来强化。一种是时间间隔法，即要求学生不要集中时间打疲劳战，而是每次复习一段知识，并用几次实验对比使学生理解这样做的好处，养成习惯。在第二次复习时，要求学生按照与第一次复习时不同的分段来复习。

(4)程序法。程序法的特点是以一系列小单元取代大单元内容，并编制出一系列选择题或其他客观题，由学生按顺序回答。做对后，接着做下一题。做错了，则返回复习与该题有关的单元，然后再做与做错題相应的平行试题。如果做对了，则接做下一道题；如果又做错了，那么还得再次复习。这种方法在具体方式上可以有三种：一种是由教师控制；一种是将试题和复习指令制成卡片由学生自己互相控制；一种是编成软件，由计算机控制。

### 4. 调动积极因素的方法。

这种方法的主要特征是运用不同的手段，调动学生的内在积极性，使学生的各种非智力因素积极参与知识的保持与巩固。从而，使新知识留下更清晰的映象，使已有的知识产生新意义。

(1)注意法。注意法的特点是为了使学生理解并记住某一知识，有意识地围绕这一知识设计一个能使学生集中注意力、提起兴趣的情境。这种情境包括：提出一个非常新奇或富于启发性的问题；从现实中学生很关心的问题说起；摆出一个似是而非的观点；讲一个短小精悍的历史插曲；抓住一个学生都看过的历史剧中某个错误情节；列出一个历史性的纪念日；讲解一个民俗、民风的由来；以其他学科中的某个与历史有关的知识为题展开等等。

(2)情感法。情感法的特点是用教师对某一知识的强烈情感，如赞叹、颂扬、钦佩、遗憾、伤感、悲壮、愤怒、仇恨等，去感染学生，引起学生在情感上的波动和共鸣，从而使知识带着浓厚的情感色彩，在大脑中留下烙印。这种方法主要适用于英雄史、屈辱史、光荣史、文化史等内容。

(3)故事法。故事法的特点是根据一个重要的知识点选择有助于理解、加深和保持这个知识点的生动史实组织成历史故事。如：扁鹊的故事，鲁班的故事，布鲁诺的故事，哥伦布的故事，投鞭断流、风声鹤唳的故事，斯大林格勒战役中的故事，红军长征的故事等等。这些故事可以由教师设计、教师自讲，也可以由教师设计，学生来讲，还可以由教师指导，学生设计，学生来讲。

(4)歌谣法。歌谣法的特点是利用歌曲、诗歌、顺口溜等学生喜闻乐见的文艺形式，帮助加深对历史事实的记忆。主要有两种形式。一种是利用现成的著名歌曲、诗歌来进行，如：中国古代著名诗人的诗词，现代名曲，民歌、民谣，民间流传的谚语，还有《三字经》等以前的教育材料等等；另一种是自编的反映历史过程或特点的诗歌、顺口溜，如：“公元前，209，陈胜吴广振臂吼。公元 17 有饥民，王匡王凤起绿林……一千八百五十一，太平军起扫清逆。”自编歌谣，可由教师作，也可由学生自作。

(5)导生法。导生法的特点是在教师的指导下，由学生自己按知识内容分段或分类，并分小组集体备课，推选一两名同学在全体同学中组织讲课复习，最后由大家评比，一评复习备课质量，二评复习讲课水平。被推选的同学可以有所规定，或者选本组中成绩最好的同学，或者选本组中成绩中等的同学，或者选本组中成绩最差的同学。三种选法都可以导致全组水平的提高，由此使全班水平大面积提高。

(6)讨论法。讨论法的特点是由教师选择有典型意义的知识点，摆出不同的观点，由学生准备材料后，组织讨论，甚至辩论。例如：岳飞是民族英雄还是爱国英雄？在道光年间的形势下，除了林则徐的禁烟办法外，还有没有更好的办法？抗日战争后，国共两党的矛盾有没有可能缓和？还可以围绕一些理论问题展开，例如：英雄造时势还是时势造英雄？科学技术的发展是否有利于广大劳动人民？

(7)角色法。角色法的特点是由教师选择有重大意义的历史事件，由学生站在历史当事人的立场上进行辩论。如：以西安事变为例，可以分成八组，各组分别代表张学良、杨虎城，蒋介石，中国共产党，日本政府方面，共产国际，英、美政府方面，国民党亲英美派，国民党亲日派。各组应按自己所代表的那一派，发表对西安事变的看法，提出杀、放或不杀也不放蒋介石的理由。这种方法不仅可以加深学生对历史知识的理解和记忆，而且可以培养他们的历史意识。

(8)竞赛法。竞赛法的特点是利用学生上进、好胜的心理，组织知识竞赛。主要方式有两种，一种是随堂组织短时间的抢答竞赛；一种是较为系统地组织知识竞赛。规模可大可小；形式可以是口头的，也可以是书面的；类型可以是个人赛，也可以是团体赛，层次可以是全体同学参加的，也可以是按好、中、差分别进行的。一般地说，竞赛会不利于差生，因此要特别注意对差生的鼓励。

#### 5. 人为赋予意义的方法。

这种方法的基本特征是给那些本来没有多少内在逻辑意义的知识，人为赋予用于提示、联想的意义，以便记住和回忆这些知识。

(1)数字法。数字法的特征是利用数字的自然特征给历史知识赋予意义。主要有两种做法，一种是利用数的序列来提示历史知识，例如：用“一二三四五”来提示隋朝大运河的情况，即一个中心、两千公里、三个城市、四个分段、五大水系；一种是利用年代的数字特征归类记忆，如首尾数字相同，中间夹着别的数字；后两位数重复前两位数；首位是1，后3位数字相同等等。

(2)谐音法。谐音法的特点是根据所记内容的音节，配以具有一定意义的词、句，以便唤起回忆。主要有两种，一种是给年代配谐音，如：“一桶老酒”（1069）、“一把萝卜”（1868）、“伊爸吃酒”（1879）、“哆来咪发”（1234）等等。一种是给一定的内容配谐音，如：以“曹丕喂洛羊，一天二两饼”来谐曹丕、魏、洛阳，220年；以“刘备守成都，吃了二两药”来谐刘备、蜀、成都，221年；以“孙权无建业，白喝二两酒”来谐孙权、吴、建业，229年等。

历史知识学习方法的学习和选用，在一定程度上比知识本身的学习更为重要，但在选用或教给学生以学习方法时，必须注意以下几点：

第一，帮助学生记忆或保持的方法应当在学生系统学习历史知识的前提下进行。

第二，从有意义学习的角度看，前四种类型是最值得提倡的，第五种类型可以作为一种补充，不宜多用。

第三，这些类型的方法可以综合使用，但使用的程度应取决于教育目标的要求和学生的特点。

第四，不同类型的方法都有自己所适应的特定内容和教学条件。选择方

法时，应加以充分考虑，扬长避短，有所变化，切忌生搬硬套、千篇一律。

## 第八章 历史教育中的情感及其培育

历史教育不但要给学生以丰富的历史知识，发展学生的认知能力，而且要通过生动具体的内容，培育学生的高尚情感。这是历史教育的一项重要社会功能，也是全面实现历史教育价值的重要组成部分。情感，在人的社会生活实践中起着重要作用。情感在教育中的作用，主要表现为两个方面：一是情感能直接转化为动机，成为激励学生学习的内在动力。同时，情感又是人们心理素质的重要方面，对青少年的精神文明起着十分重要的作用。历史教学在对学生进行情感教育方面有着丰富的内容和独特的优势，应该加以深入的研究和发掘，更全面地发挥历史教育的社会功能。

### 第一节 历史学科情感教育目标

随着教育改革的深入，我国中学历史教育正逐渐向科学化方向发展，历史教育界展开了对历史学科教学目标的研究，各省市相继制定了历史学科教学目标分类体系，作为教学和评估的依据。但至今比较成熟的只是对于认知领域和技能领域目标的研究，情感领域的研究尚未深入展开。目前，关于历史学科的情感教育的内容和要求只有一些原则性描述，如“培养……观点”、“树立……精神”、“具有……真挚感情”等等，既缺乏系统性，又缺乏可操作性，给情感教育的实施和评价带来极大的困难。

要使历史学科情感教育科学化，制定科学的可操作的目标体系是基础的一环。这个目标体系应以教育学、心理学理论为指导，以历史学科特点为基础，根据中学生心理发展客观规律制定，包括情感教育的内容分类和水平层次两个方面。由于这方面的研究刚刚开始，这里仅是提出一个初步的意见，有待于进一步讨论完善。

#### 一、历史学科情感教育内容分类

历史学科情感教育的内容是情感教育目标体系的重要组成部分。按照历史学科知识对培育学生不同情感所具有的作用进行内容区分，是进行情感教育的基础，它要求深入地研究历史教学内容，并按一定的标准归类。

当前，在历史学科情感教育的研究中，关于内容分类问题有各种不同的观点，比较有代表性的一种意见是根据历史学科思想教育的内容加以分类，即分为社会发展规律教育、革命传统教育、爱国主义教育 and 国际主义教育等不同方面。这种分类法人们比较熟悉，容易为历史教师接受。但存在着一些问题，例如，其中不少内容属于认知目标范围，如社会发展规律方面的内容，都已列入认知目标。更主要的问题是情感是一种心理现象，应该从心理学角度加以分类，才更适合情感教育的实施。

心理学把人类所特有的高级情感，按社会性内容分为三大类：

(1)道德情感。指人的行为、举止、思想、意图是否符合社会道德行为标准和社会价值而产生的体验。是根据社会道德行为准则评价别人或自己的言行所产生的情感，体现了客观事物与主体的道德需要之间的关系。

(2)理智情感。指人在智力活动过程中所产生的体验。是人在获取知识或追求真理方面的意识能否得到满足所产生的情感，它和人的认识活动、求知欲、对真理的探求相联系。

(3)审美情感。又称美感，指人对事物的美的体验。是人在欣赏自然、社会的和谐现象以及艺术作品时产生的具有愉快和倾向性的体验。

历史学科属于社会科学范畴，它是已经发生的人类社会现象，因此，上述三种人类的社会性情感，都存在于历史知识中，学生都能够在历史学习过程中得到体验并受到培育。所以，历史情感教育目标的内容应包括道德情感、理智情感和审美情感。同时，要进一步分析历史情感教育三大类的每一类所包含的亚类——具体细目。这是一项十分重要，又十分困难的工作。因为历史学科内容丰富多采，需要在全面分析历史学科内容的基础上，加以科学的提炼，作出合理的概括。目前，国内还没有一个完善的分类表，在这里，我们提出一个初步的意见，供历史教育界参考。

历史被认为是“永恒的建设性的道德遗产”。人类社会的道德规范都可以从历史人物和历史事件中找到典范，因此，道德情感教育是历史学科的重要内容之一。它应该包括下列主要方面：明辨是非，态度鲜明；惩恶扬善，主持正义；敢当责任，献身社会；勇于改革，进取开拓；合乎民心，顺应潮流；爱国爱民，忠贞不渝等等。人们常说：“学史使人明智。”因为历史以具体的事实揭示了人类社会发展的必然规律，历史又像一面镜子，通过形象的材料使人们了解过去，认识今天，使人们更加理智和聪明，所以，理智情感教育是历史学科的又一项重要内容。它包括下列主要方面：遵循历史规律，树立崇高理想；矢志忠于事业，顽强战胜困难；坚决维护真理，勇于修正错误；尊重客观现实，加强自我调节；积极追求知识，不断完善自我等等。

历史上充满了真、善、美与假、恶、丑的斗争，诸如社会安定带来的繁荣与进步，社会动乱造成的衰败与倒退，志士仁人的高风亮节，民族败类的猥琐丑陋等等，都会使人从中体会到强烈的美或丑。因此，培养学生的审美情感，是历史情感教育的又一项内容。概括地说，历史学科的审美情感有如下主要内容：讴歌壮丽河山，称颂悠久历史，赞叹灿烂文化，敬仰英雄行为等等。

上述各类内容中，还可以再列出更具体的内容，形成一个比较完整的内容体系。以道德情感中的“爱国爱民，忠贞不渝”为例，又可以细分为下列各项：反抗侵略，保土安民；不辱使命，维护国格；为国争光，青史留名；维护统一，民族和睦；天下兴亡，匹夫有责等等。

这个情感教育内容分类，是以心理学的分类为指导，以历史学科知识特点为基础的。它和传统的按思想教育内容分类不同，但又并不矛盾，因为它

包括了思想教育的基本内容，同时，又包含有更广泛的内容。当然，上面的分类方法仅仅是一个初步的尝试，要形成一个科学的体系，还必须进行大量的、深入的研究。

## 二、历史学科情感教育水平层次

在对历史学科情感教育作出内容分类的基础上，需要进一步划分出水平等级层次。情感教育的内容分类反映的是情感教育的范围，而水平层次反映的则是学生情感体验过程中心理变化的程度，它是情感教育目标体系中的另一个重要方面。

国内对中学生情感发展的心理水平差异的研究，目前刚开始，尚未有一个成熟的体系，这里论述的只是我们的研究结果。情感，作为一种心理过程，经历着一个由浅入深的内化过程，布卢姆在《教育评价》一书中指出：“在这个过程中，情感成分从单纯觉察开始，经过具有一定动力的阶段，最后达到对一个人的行为的控制。”因此，情感教育的过程应是一个按不同心理等级层次排列的连续过程。根据这个理论，布卢姆等人把情感内化过程按照不同的水平分成五个等级层次，在每个层次中，又可以进一步分解成更细的不同水平。下面是布卢姆等划分的五个层次。

(1)接受（注意）。学习者感受到某些现象和刺激的存在，他接受或注意到这些现象和刺激。

(2)反应。学习者已不仅仅是感知某些现象和刺激，而且受到了驱动，对现象积极地注意并做出某些反应。

(3)价值的评价。学习者已经超出了对现象作出某些反应的范围，看到了这种现象的价值所在，从而在与这些现象有关的行为上显示出稳定性。

(4)组织。学习者对价值进行观念化，还运用这些观念判断观念间的相互联系，并开始建立内在一致的价值体系。

(5)性格化。学习者将价值观、信念、态度组织在一个内在和谐的系统内，并依照个性特征形成人生观和世界观，能始终根据这个已经内化了的价值观来行事。

布卢姆等人的上述研究对历史学科情感教育水平层次划分有重要的参考价值。在对情感内化过程进行研究时，必须注意两点。首先，情感不是凭空发生的，它总是伴随着认识活动产生，它是外界刺激、机体内部变化以及认知过程三者间相互作用的结果。情感来源于认知，是在认识客观事物的基础上形成的。其次，情感是人的一种主观体验，属于内在的变化，但有机体内部变化时往往有某些外部表现与之相联系。例如人愤怒时会身体直立，胸部挺起，拳头紧握，咬牙切齿，面孔红涨等。这些与情感相联系的身体各部分的变化，心理学称之为表情动作。

在布鲁姆等人划分的五级水平层次基础上，结合我国历史教学的特点，以及中学生心理发展特点，我们认为历史学科情感教育可以分为三个互相区别又互相衔接的水平层次。

(1)接受。即学生愿意接受某些事物并做出相应的反应。这个水平层次的特点是学生在感知客观事物的基础上，对该事物产生了兴趣和引起了注意，并表现为发生相关的表情动作和外部行为。例如，学生听教师讲戚继光抗倭、郑成功收复台湾等事迹时产生了兴趣，注意倾听，表现出钦佩、敬仰的表情，听课以后寻找有关书籍阅读，或者向别人讲述戚继光、郑成功的故事等，这些就反应出学生在情感上发生了初步变化。

(2)确信。即学生在接受的基础上，对某一事物作出价值上的判断，形成对该事物的价值观，并在感情上确信其价值。这个水平层次的特点是学生对事物的情感，已从感知阶段深入到价值的分析阶段，从外部表现转向内心体验。例如，学生通过对中国历史上从古到今众多的爱国主义者的事迹、思想的认识，对爱国主义的内涵和价值形成了系统的、全面的理解，并能够以这种价值观对历史人物和历史事件作出正确的判断。这个层次是情感内化的比较高级的层次。

(3)性格化。即学生把对事物的价值观、信念组织成一个系统的人生观或世界观，并以此来指导行动。这个水平层次的特点是学生的情感已升华到人生观的高度，他们对事物的评价以及个人的行为表现都受到这个人生观的支配。由于情感是富有个性特征的，因此，学生在形成人生观并在这种人生观支配下行动时就必然会表现出个性的特点，因而具有性格化的特征。例如，学生形成了爱国主义人生观时，就会以此为原则，分析所遇到的各种事物，并在这种人生观的指导下选择自己的行为。

上述三个水平层次之间的关系是紧密衔接，层层递进的。其心理变化过程中包含着认知变化和情感变化两方面，也就是从感知到接受，引起外在变化；从接受到确信，发生内心体验；从确信到性格化，从内心体验外化为行动。

把布鲁姆划分的五个水平层次变为三个层次，目的是增加各层次的区分度，便于教师掌握、操作和评价。其中接受层次相当于布鲁姆的第一和第二等级，确信层次相当于第三和第四等级，性格化层次相当于第五等级。

上面我们从内容分类和水平层次两方面分析了历史学科的情感教育目标。应该说明的是，这只是一个初步的尝试，仅供历史教育工作者参考。历史教师在教学中，对学生进行情感教育，必须注意系统性和科学性。系统性，指的是应全面分析研究历史学科情感教育的内容，对学生进行全面而系统的教育，克服目前普遍存在着的随意性和零散性的弊端，对学生进行系统的情感培育。科学性，指的是应适应中学生心理发展特点，实事求是地提出情感教育要求，使情感教育真正做到“以史为据，情从史出”，“情动于中，而出于外”，使历史学科的思想教育真正落实到青少年的心灵深处，孕育出学

生的真情实感。

目前，许多省市已经在研究制订历史学科情感教育目标，作为对中学生进行情感教育的依据。上海市经过几年的研究，已初步制定出一个目标体系，这个目标体系包含内容分类和水平层次两大部分，用双向细目表表示。表 8-1 是一部分示例。

表 8-1 情感教育目标的内容分类和水平层次示例

情感教育内容	水平层次			
	接受	确	信	性格化
我国境内人类文化遗址说明中国是一个历史悠久的古国				
甲骨文和青铜器的成就，证明中国古代创造了灿烂的文化				
春秋、战国时的科学技术成就，证明中国古代文明处于世界领先地位 造纸术的发明，对世界文化作出了巨大贡献				

## 第二节历史学科情感教育的实施与评价

制定情感教育目标只是为情感教育提供了一个依据和基础，具体实施情感教育还是一项十分复杂、困难的工作。这涉及多方面的因素，主要的问题在于观念的陈旧和方法的落后。因此，必须彻底更新教育观念，探索适合情感教育的方法，才能使历史学科的情感教育得以贯彻落实，取得成果。

在情感教育问题上，观念的转变是最根本的一环。长期以来，人们虽然把思想教育列为历史学科的重要任务之一，但由于没能把思想教育中的认知过程与情感过程的辩证关系弄清楚，简单地认为认知了的东西必然会产生相应的情感变化，因此在教学中往往只强调认知教育而忽视情感教育。同时，情感成果的评价比认知成果的评价困难得多，在学校的各种学业考试和评价中，普遍以历史知识的评价作为历史教育成果的唯一指标，使情感教育的地位更加不被重视。因此，实施情感教育，需要研究情感教育的方法和情感成果评价的方法，但最关键的问题是要转变教师的观念，使每一位历史教师具有强烈的情感教育意识，即把情感教育看作是历史教育的重要功能之一，它的地位并不低于认知功能，相比之下甚至更为重要。

情感教育意识是历史教师的一项重要心理素质。它要求教师在教学过程中，必须具有强烈的角色观念，对历史人物和历史事件有强烈的爱憎，而不是游离于人物和事件之外。这就需要教师深入到历史人物的内心，体验历史人物的不同情感。同时，又要深入到学生的内心，体验学生当时所体验到的情感，从而在历史人物与学生之间架起一座桥梁，产生一种移情作用，使学

生为之动容，为之动情，激起深刻的内心体验，并通过潜移默化，孕育出各种深厚的高尚的情感。

### 一、情感教育的方法

历史学科的情感教育是和知识教学同步的过程，或者说，它是同一个过程的不同侧面，它的教育方法和知识教学的方法有许多相同之处，但也有自己独特的方法，主要有以下几方面。

#### 1. 选择恰当的“启情点”。

进行知识教学，要抓住“知识眼”，即一系列相关知识中处于关键地位的某个知识点。进行情感教育，则要选择“启情点”，即能启动学生情感的历史材料。抓准启情点，是实施情感教育的基础环节。启情点，可以是一个完整的史实，也可以是史实的某个侧面。更多的情况下，教师往往把一个历史事实中最能激发学生情感的某个方面确定为启情点。

选择启情点要考虑两个方面的因素，一要考虑史实本身具有的情感教育因素。应该注意，并不是所有的历史材料都具有情感教育因素，同时，具有情感教育因素的各种历史材料，所起的情感教育的作用也有不同。二要考虑学生实际心理发展水平，年龄不同，基础不同，甚至个性不同的学生，他们的心理发展水平也不同。这些都是选择启情点时必须认真加以研究的。

下面举一个例子加以说明。祖冲之在圆周率推算方面的杰出贡献，是进行情感教育的很好材料。但这个内容抽象枯燥，难以激起学生的情感体验，教师必须精心选择启情点，才能收到教育效果。有位教师巧妙地运用数字作为启情点：魏晋时代的数学家刘徽用“割圆术”计算圆周率数值，通过计算圆内接 3072 边形的面积，得出  $\pi = 3.1416$ 。祖冲之推算的圆周率值精确到小数点以后的第七位数，是通过对圆内接 24576 边形的艰苦运算得出的，需要多么顽强的毅力和精确的计算！另一位教师则用另外一系列数字作为启情点：圆周率数值的计算在公元前 2000 年就有记载，直到今天数学家仍在计算，不过用的是电子计算机。1958 年算出  $\pi$  的小数点后万位值，1961 年突破 10 万位，1971 年达到 100 万位以上，1981 年算出 200 万位，1988 年算出 2.01 亿位，1989 年计算到 4.8 亿位数。这方面的世界纪录在短时间内接连不断被刷新，可是祖冲之推算出的  $\pi$  值却在世界计算史上保持了 1000 年的世界纪录。还有一位教师则从另一个侧面选择启情点：在月球上有一座环形山，名字叫祖冲之环形山，是国际天文学组织为纪念 1500 年前中国这位数学家而命名的。祖冲之的杰出贡献之一就是他在世界上第一个把  $\pi$  值的计算精确到小数点后的 7 位数。

同一个史实，可以从许多不同侧面选择启情点，而启情点不同，在情感教育中的作用也不同，适用的对象也有所不同。上述第一种适用于数学基础较好的学生，有助于培养他们在学习上的顽强意志。第二、三种适用于一般学生，能使他们树立民族自豪感。

## 2. 创设生动具体的“问题情境”。

把问题巧妙地隐含在富有感情色彩的启发性的具体情境中，使问题含而不露，称为问题情境。情感和认知的不同之处，在于学生认知某个事物，知就是知，不知就是不知，非常明显。情感则不同，它比认知复杂。同时，情感教育的目的是使学生产生主观体验，发生态度变化，这不能简单地通过习题来验证。因此，情感教育不能简单地借用认知发展的方法来进行，它有自己独特的方式方法，创设问题情境是情感教育实施过程中一个常用的有效方法。

例如，那拉氏发动政变，戊戌变法失败，谭嗣同拒不逃走，决心以自己的鲜血唤醒国人，表现了资产阶级维新志士的革命精神和爱国之心。要使学生通过这个史实，在情感上体验到这一点，深刻理解谭嗣同的行为的意义，就可以通过创设问题情境来进行教学。具体做法可以这样：介绍戊戌政变后的形势，说明谭嗣同当时有逃脱危险的机会，许多人愿意帮助他逃走，但都被他拒绝了。为什么呢？他表示：“各国变法，无不从流血而成，今日中国未闻有因变法流血者，此国之所以不昌也。有之，请自嗣同始。”在狱中，他用煤屑在墙上题了首诗，其中有两句是：“我自横刀向天笑，去留肝胆两昆仑。”临刑前，他高呼：“有心杀贼，无力回天，死得其所，快哉！快哉！”

根据上面的情境，可以组织学生讨论，可以由学生提问，教师回答，也可以由教师发问，学生回答。这样，把情感教育的目标隐藏在具体的情境之中，而不是由教师直接地告诉学生，就能够使学生不但掌握知识，而且启动情感。从学生的讨论或回答中，教师能发现学生的态度，了解他们的情感达到了哪一个层次。

创设问题情境还有一个作用，那就是教师通过问题本身所包含的感情色彩，对学生的情绪加以感染，唤起他们的情意结，使学生带着充沛的感情投入，更能增强情感教育的效果。下面举一个例子。

上海新编的高中历史课本中，在“20年代的国际关系”一节里，增加了1922年的欧洲经济会议——热那亚会议的内容。在一次全市公开课上，执教老师在讲课前创设了一个问题情境。他富有感情色彩地说：“同学们，如果一个人欠了别人的钱，债主逼上门来讨债，打死了主人家的孩子，捣毁了他的家具，还放火烧掉了他的房屋。在这种情形下，究竟是先还债，还是债主应先赔偿损失？”学生立即进入这个问题情境中，情绪热烈。这时，教师话锋一转，接下去说：“这不是我虚构的一个故事，而是在本世纪20年代初一次国际会议上，两位政治家之间的一场唇枪舌战。这次会议就是热那亚会议，两位政治家就是英国首相劳合·乔治和苏俄外交人民委员齐切林。现在，我们不急于回答上面的问题，而是先来了解一下这场争论发生的历史背景……”

由于执教老师创设的问题情境起到了激发情感的作用，学生在学习过程中，始终处在一种积极的情绪之中，大大强化了课堂气氛，获得了良好的情

感教育效果。

### 3. 运用多种多样的教学方法。

实施情感教育，必须综合运用多种多样的教学方法。对情感教育有效的教学方法很多，主要有讲述法、谈话法、角色扮演法和现场教学法等。

历史教师必须提高自己的语言表达技巧，使讲述富有魅力，激发学生丰富的情感。例如讲四大发明，如数家珍；讲黄海大战，声泪俱下；讲南京大屠杀，义愤填膺；讲郑和下西洋，绘声绘色……通过语言传递情感信息，产生移情作用，使师生情感交融，引起共鸣。

谈话法与讲述法不同，讲述是情感单向传递，谈话则是情感双向交流。富于谈话技巧的教师，能通过师生对话，一方面用自己的感情去感染学生，一方面从学生的话语中了解对方情感发动的程度，因势利导、一步一步地运用谈话把双方的情感推向高潮。用谈话法进行情感教育，教师要做到引而不发，才能收到水到渠成的效果。

角色扮演是情感教育的有效方法，它使学生犹如身临其境，和历史人物一道思维、说话、行动，自然而然地产生情感的体验。有位教师采用角色扮演方法讲禁烟运动，由师生分别扮演道光皇帝、林则徐、穆彰阿等历史人物，针对鸦片走私问题展开辩论。每个人都进入了角色，通过辩论，不但深化了认识，而且激起了情感。当然，师生扮演的角色只是一种心理角色，他们必须意识到自己并不等同于历史人物，而只是设身处地地具有了历史人物的情感。

现场教学是情感教育的一个重要方法。因为在历史遗址、革命纪念地等地方上课，会自然而然地形成一种良好的心理环境，促使学生触景生情，情思融合。例如，上海许多学校到中共“一大”会址讲党的诞生，到南京路讲“五卅”运动，到吴淞炮台讲陈化成抗英，到豫园讲小刀会起义……这样的现场教学激起的情感能使学生终身难忘。

## 二、情感教育成果的评价

情感的评价具有很大的特殊性，和认知评价相比，困难得多。一方面情感指标难以量化，使评价缺乏客观性；另一方面情感评价中存在着可信性差距，即在评价中，学生会因迎合心理或逆反心理，而使测量结果缺乏真实性。由于上述原因，情感成果的评价成为教育评价中一个难以解决的课题，因而往往以知识的测量代替情感的评价，这也是情感教育被忽视的一个客观原因。

既然情感教育是历史教育的一个极其重要方面，就应该成为历史学习评价中的组成部分。这个问题，目前已受到各方面的重视。例如上海中小学课程教材改革委员会编制的《九年制义务教育历史学科课程标准》中明确规定：“历史课教学评价应包括知识、能力、情感三个领域”，“学业成绩应包括知识、能力、情感三方面”。而对情感方面成绩的核定“采用评语形式，

有条件的也可同等第的评定相结合”。

根据目前国内外的研究，情感成果评价可以采用各种方法综合测量、定性定量结合的方法。下面介绍的是几种主要的评价方法。

### 1. 观察。

情感的变化总是要通过行为表现出来，因此，就可以通过行为观察搜集材料，了解情感教育的结果，所以，观察成为评价的一种常用的重要方法。

运用观察来评价学生情感成果，是在自然状态下进行的，可以避免可信性差距，结果比较真实可靠。但这种方法很费时，教师不可能对每个学生都进行全面的观察评价。一般的做法是，教师根据历史学科情感教育目标的各方面内容，确定每个学期或每个阶段的观察重点，对学生进行轮流观察，每个学期里，每个学生都轮到几次。

进行观察要编制观察项目表，表上列出某方面情感内容的各种行为样式，教师通过观察在相应的项目上打上记号。表 8-2 是关于学生社会责任感的观察项目表。

表 8-2 社会责任感观察项目表

情感行为样式	学生姓名			
课堂上对有关内容显出兴趣				
课后进一步寻求有关的信息				
对他人讲述历史上有关故事				
生活中模仿历史人物有关行为				
对他人表现出的责任感表示赞赏				
在班级生活中主动承担责任				
在校外生活中勇于承担责任				

### 2. 会谈。

教师通过和学生面对面的接触，向学生提出精心准备好的一系列问题，根据学生的回答对其在某方面的情感教育成果作出评价的方法称作会谈。会谈也是情感评价中常用的方法之一。进行会谈，要求教师设计好会谈程序表，表中所列问题应按照由低到高的心理水平层次排列，并依照这个顺序发问会谈。运用会谈法测量情感成果，要求在会谈中注意不要引导或暗示谈话者，使他们作出他们认为是被期望的回答。这要求程序表的编制以及教师的会谈技术具有较高的水平。

下面的会谈程序表可以用来测量学生在爱国主义情感方面的成果：

你最敬佩的历史上的一位爱国者是谁？

你敬佩他的主要原因是什么？

你认为他对祖国最大的贡献是什么？

你看过的有关这位历史人物的电影电视有哪几部？

你读过的有关这位历史人物的书籍有哪几本？

你能说出这位历史人物的一个小故事吗？

运用会谈进行评价，最大的困难是太费时间，因此可以把口答改为笔答。但在笔答时，要让学生在规定的时间内独立地完成，并且不能借助于任何材料来帮助回答。

### 3. 量表。

运用量表进行评价的方法，是要求学生在编制好的某一量表上选择对应于所作答案的一点。历史学科情感教育成果评价量表一般采用选择题形式，每题有两个点或多个点供选择。这些点往往标志着情感的不同心理层次，具有等级差别。

运用等级量表进行评价，它和观察、会谈方法的不同在于，学生现在是自己对自己作出评定，而不是由教师评定他们的行为或成果。同时，它能把情感成果量化，因而在国内外被广泛采用。为防止学生选择内容时的取悦心理，使评价结果更真实、更准确，量表上供选择内容的水平层次可以无规则地排列，但在量化时则要按不同心理层次的等级赋予不同的分值。下面这份量表围绕对屈原的了解与评价，可以测量学生在爱国主义情感方面达到的水平。

你对屈原的了解主要是通过( )

- A. 每年端午节吃粽子
- B. 历史课上教师的介绍
- C. 阅读有关屈原的书籍
- D. 观看有关屈原的电影电视

你对屈原的所作所为印象最深的是( )

- A. 他写了优美的诗篇
- B. 他设法使楚国革新强大
- C. 他自投汨罗江自杀
- D. 他在流放中时时怀念楚国人民

你认为屈原自投汨罗江的行为( )

- A. 没有意义
- B. 值得同情
- C. 应该歌颂
- D. 没考虑过

你认为屈原的诗歌最大的特点是( )

- A. 运用方言和民间歌谣形式
- B. 语言生动，想象丰富
- C. 同情人民，怀念楚国
- D. 不了解屈原的诗歌

历史学科情感成果的测量评价方法，是实施情感教育的一个重要部分。

对于这个课题的研究，目前还很不够，这里介绍的只是一些初步的探索，有待于更深入的研究，尤其是通过广大教师的实践，不断提高测量的技巧和水平，创造既科学又便于操作的情感教育评价手段，促进历史学科情感教育的发展。

## 第九章 历史教育中的能力及其形成

80年代初期，当学生中普遍存在“高分低能”现象时，人们才开始认真地反思教育的目的性和有效性。由此，引发了许多问题的讨论。其中，有一个重要的问题是：如果我们所教育出来的学生只会（或者基本上只会）牢记前人的经验、重复前人的思考、引用前人的结论、保持前人的成果，那么，这样的教育能算是成功的吗？于是，能力问题逐渐被提上议事日程，并形成诸学科中的热门话题。中学历史教育界也开始从学生心理发展的角度重新审视自己的教育观和方法论，讨论中学历史教育中的能力形成问题。

### 第一节 历史学科的能力体系

可以肯定地说，近10多年来，我国的中学历史教育界对中学历史学科能力问题的研究取得了长足的进展。这些研究冲破了传统的中学历史教育的两大基本任务说，使人们普遍接受了中学历史教育的基本任务是“传授知识，培养能力，发展智力，进行思想政治教育”的观点，大大推动了各种实验研究，进而引发了许多各具特色的比较系统或稳定的教育方式、方法或模式，介绍和引进了国外中学历史教育界对能力的看法及能力体系、培养途径和测量方法等。但是，在教育实践中具体而系统地贯彻和落实“培养能力，发展智力”的任务还远远没有“传授知识”那样广泛而普及，巩固而熟门熟路；虽然国家教委考试中心已根据高等学校招生的要求试行了高考能力要求，但在《教学大纲》中，还没有根据教学过程提出一系列具体的可用之于教学和评价的系统的模式。问题的症结在于我国中学历史教育界对中学历史学科的能力及其体系还没取得较为一致的认识，以及在传统的教育中培养出来的大部分教师往往在实际上倾向于曾经使自己成才的那种教育观念和方法。要真正转轨，还需要相当的时间。

在具体地讨论中学历史学科的能力，建立中学历史学科的能力体系时，对中学历史学科的能力及其体系的特征、结构、依据和表述等理论和原则问题进行研究、论证，并取得相当的共识是至关重要的，这不仅决定着能力体系质量的优劣，而且也影响到在教育过程中，人们对它的理解、执行和评鉴。

#### 一、能力的特征及其具体化问题

中学历史学科的能力是学生成功地完成中学历史学科的学习活动，并有利于他们一般能力（智力）发展的特殊能力。不言而喻，它必须具备解决历史问题的“应用”特征。也正是这个定义，使能力及能力体系的具体化问题自然地转化为“解决怎样的史学问题”及为了对此作出背景、范围、程度的限定而带来的一系列问题，如运用什么、以什么方式、解决到什么程度、产生什么成果等能力实体的范围问题。于是，能力及体系就必然地和史学知

识——史实知识、史论知识和方法论知识发生了联系。否则，能力及其体系在理论上就只能是抽象的概念，在实践上则更是难以把握。（近百年来，心理学对能力的研究几乎都证明，能力作为一种个性心理特征，在现实中总是具体存在的，脱离具体知识和思维方式的能力是不存在的。人们只能是尽可能地将具体知识规定在足够表现其能力并假设绝大多数被试都可能具备的水平上，以此为实体，去测试一般能力。）所以，作为具体化的、有特定意义的中学历史学科的能力及其体系，就更应该以其学科问题的类型、形式、结果——对能力的应用特征的规定为纲领，以与其有关的内容（一般地说，可以指史实知识）、方式（一般地说，可以指史论和史法知识）——对能力实体的规定为基础。从而，真正使中学历史学科的能力及其体系成为具体的、现实的、具有可行性的要求。

## 二、能力的结构及其学科化问题

目前，绝大多数的研究者在构造中学历史学科的能力结构时，采用的方法大致有四大类型：

(1)以一般能力的范畴为标准作第一层次的划分，如观察能力、记忆能力、思维能力、想象能力、创造能力等，然后在每一类能力下再根据中学历史学科学习的某些特点作第二层次划分，如在观察能力下分出阅读教材能力、理解图表能力、观察实物能力等等。

(2)以学习过程中的操作方式为基础标准作第一层次的划分，如阅读能力、笔记能力、识制图表能力、形成概念能力、编写提纲能力、整理知识能力、口笔表达能力、思维能力等等，然后，在每一类能力下再根据操作的难易划分出第二层次的能力。

(3)以学习活动的内容和结果为基本标准作第一层次的划分，然后再在每一类能力下由易到难地划分出许多子能力。如原苏联的扎波罗热茨认为，中学历史学科的许多能力可以归为六类：历史事实和过程中有关时间和空间方面的能力、分析历史材料的能力、分析和概括历史材料的能力、比较和确定同类历史事实的能力、从阶级立场出发根据事实或概括作出结论和论证结论的能力、叙述历史材料和政治时事材料的能力。

(4)以史学研究问题的复杂或高级程度为标准，作第一层次的划分，然后在每一类能力下，由易到难地作出第二层次的划分。英国中学历史学科的能力结构大都属于这一类。如伦敦大学地方考试委员会将其分为叙述和解释历史变化与原因的能力，分析历史情况不同特征的能力、懂得历史解释的能力，从历史材料中获取证据的能力、判断历史材料的可靠性及价值的的能力。

上述四种结构都各自强调了某一个侧面，有所长的功能。其实，结构问题首先是一个对人类史学能力与学生能力发展过程的想法问题。史学史告诉我们，人们认识历史的能力是不断丰富、逐渐形成的。在此过程中，有曲

折、有跳跃。教学实践告诉我们，学生认知能力的发展也有一个从简单到复杂、由幼稚到成熟的过程，在这过程中，有反复、有进步。如果撇开两者各自的特殊性，就可以发现，它们有着极为相似的阶段，遵守同一个发展规律。如果我们以史学史的和学生能力发展的共同方式为标准，即以史学史上典型的能力发展阶段和中学生能力发展的一般阶段的共同特征为分类依据，作从简单到复杂、由低级到高级的累积性的结构分类，就可能在最普遍的意义上使这个体系达到史学史与学生认知发展的统一。这就是辩证逻辑的方式。它不仅突出史学特征，而且也符合学生心理发展的规律，体现出教育的特征，从而使能力体系学科化。

### 三、能力的依据及其指向性问题

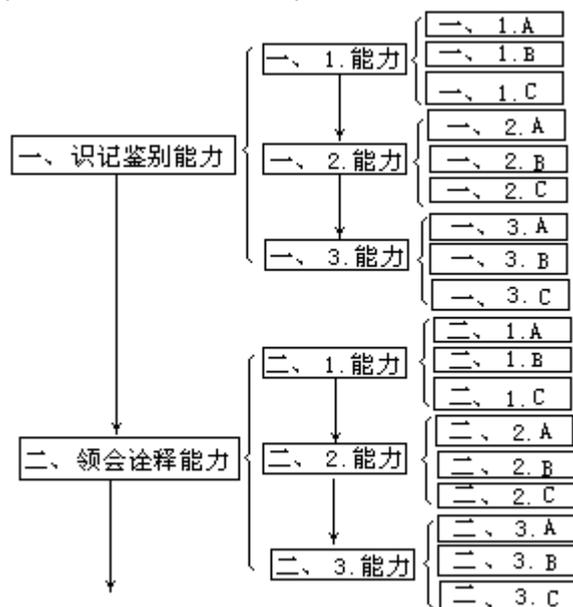
这个问题的实质是如何使能力的要求符合基础教育总体目标的问题，是个中学历史学科能力体系的方向与适度的问题。首先，教学大纲是中学历史学科能力体系的基本依据，中学历史学科的能力体系应当有利于完成教学大纲所规定的基本任务和要求，即使学生形成运用历史唯物主义的基本观点观察问题和分析问题的能力，促进学生掌握基础的历史知识，了解中国历史和世界历史的重要事件和重要人物，懂得社会发展的必然规律，继承革命传统，形成爱国主义和国际主义思想以及热爱社会主义祖国、热爱社会主义事业、热爱共产党的真挚感情，学习历史上优秀人物的高贵品质，树立为社会主义现代化建设献身的精神。其次，能力体系只是整个教育体系中的一个有机组成部分，必须同知识体系、技能体系以及情感体系相配套，虽然它具有解决问题时的“应用”特征，但它表示的是运用什么样的知识、技能去解决怎样的史学问题，而不是在解决问题时需要什么知识和技能。因此，我们既不能将中学历史学科的能力等同于一般能力，也要防止以能力体系取代技能体系的倾向；既要在中学历史学科中体现所有学科中都共有的能力，又不能简单地将这些能力拿来冠之以历史学科的名词，甚至直接之列入历史学科的能力体系；既要考虑到使中学历史学科能力的发展尽可能地有利于其他学科能力的发展，又不能将其他学科所长的能力简单地移到历史学科的能力体系中来。第三，中学阶段包括初中和高中两大阶段，根据我国的教育体制，初中阶段属于九年制义务教育阶段，它的基本任务是为培养合格的公民打基础，同时，也为分流后的高中学习准备生源。高中阶段主要是为造就高级专门人才形成后备军，同时，也为学生就业创造更好的思想文化素质。为此，中学历史学科的能力体系不仅要考虑到学生今后生活、工作的需要，而且要考虑到一部分学生今后进入大学深造的需要，将两者有机地结合起来。

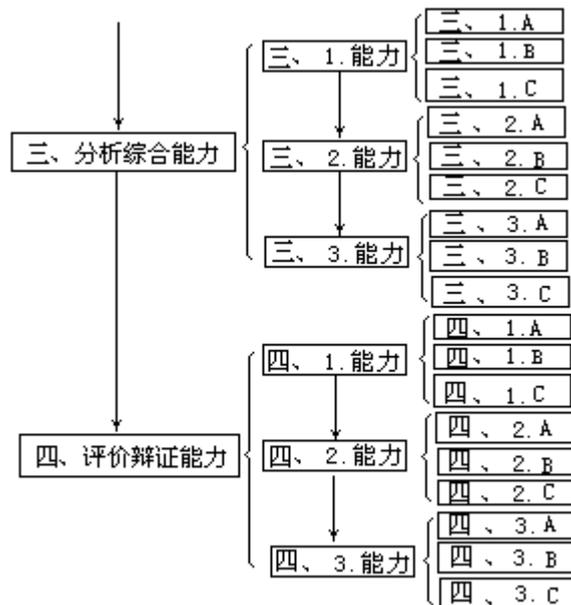
### 四、能力的表达及其操作性问题

这个问题实际上是能力要求的目标化问题，即在能力体系中的各个能力虽然具有累积性，但应当各自有其特定的涵义，用以明确区别其他能力。为

此，应该尽可能使各种术语的定义精确一些，以利于教材编写者、教师、学生和评价者以及其他有关人员在使用时有较为一致的理解。然而，“理解”、“不理解”及“不甚理解”这一类问题，无论在理论上还是在实践上都是高度相对的，更何况，在我们这样一个经济、文化发展很不平衡，师资乃至师资培训力量与水平严重参差不齐的大国中，这个问题将更为复杂。因此，为了使能力体系更具可行性，最好的做法是对能力作出操作性（即按解决问题的程序和结果所作的）定义，在可能发生歧义的地方加上有助于理解的说明和行为化的例证——试题。当然，这种例证性试题不应当被理解为某能力项目的全部行为外延或固定模式，而应当是某能力项目内涵的一种具体表现。就此而言，布卢姆等的目标分类学及我国现行的高考说明为我们作出了很好的示范，值得借鉴。在这些目标体系中，每一个能力都有极为详尽的定义和例证。

根据上述讨论，我们认为，我国的中学历史学科能力体系可以根据下列模式来建立。图中括号表示某能力所包含的子能力；箭头表示箭头所指向的能力包含着并高于前面的能力，即箭头所指的方向是由低到高发展的方向；每个年级都应当包括第一层次划分的四类能力，年级之间的差别在于第二层次的划分，一般地说，为了使教师能够因材施教，只要规定出初中和高中的界限即可。另外，由于各地情况不同，这个界限可因地制宜地制定。





## 第二节 历史学科的识记鉴别和领会诠释能力

识记鉴别和领会诠释能力是将所学的历史知识系统化，并运用这些知识去解释和说明历史的能力。

### 一、识记鉴别能力

识记鉴别能力指的是学生能将已学的个别的、特殊的史学知识，同各种已知的史学特征互相联系，组成具有更为一般和典型意义的记忆和检索网络，并使其在同历史有关的生活或学习情景中具有直接的（如“因为是 A，所以非 B”式的）吸收正确、排斥错误的特征的能力。

这部分能力的强弱将影响和决定学生是否能把外在的历史科学知识转化为内在的、改变其认知结构的有意义信息的过程。因此，在教学中有意识地培养这部分能力，使学生养成一种将一个个历史知识按其史学特征进行联系、记忆的习惯，逐步增长利用所学的知识对生活中有关历史的现象作出积极、主动和自觉反应的意识，将为发展学生的历史知识、理解和技能打下良好的基础。

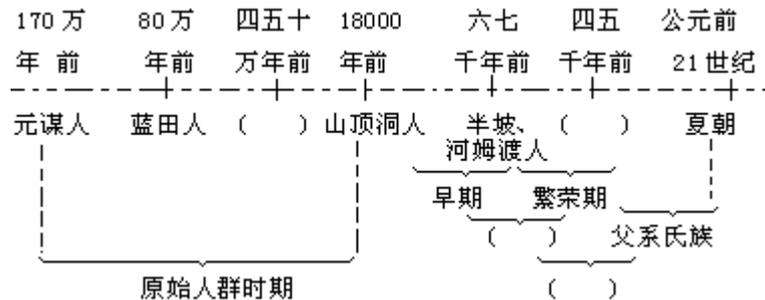
1. 能将重要的或基本的史实纳入具有一定史学意义的记忆结构（如按时、空或某种已知的性质、特点等逻辑结构进行记忆的方式）和表达方式（如文字、图表等常用方式）中去。

这种能力强调的是学生能够按历史事实的基本面目，在时间、空间和教材中所突出的特征这样的参照系中定位，其基础是对事实的理解记忆。作为一种学习活动的的能力，它侧重于能将事实联系起来的行为，使这些事实具有

更高的认识意义。在教学中，往往将这种能力称为初步的整理知识的能力。

(1)能将重要的、基本的史实纳入具有史学意义的时间结构和文字、图表等表达方式中去。

例：在下列空格中填上正确的历史概念。



例：西欧封建制度开端于\_\_世纪，确立于\_\_世纪，开始解体于\_\_世纪，终止于\_\_世纪。

(2)能将重要的、基本的史实纳入具有史学意义的空间结构和文字、图表等表达方式中去。

例：下列我国古代著名的战役发生在今河南省境内的是 ( )

- A. 牧野之战
- B. 官渡之战
- C. 赤壁之战
- D. 淝水之战

例：在下列地图中标出郑和下西洋的航行路线，并在所到地点上写出当时的名称。

(给出一张现今的地图)

(3)能将重要的、基本的史实纳入具有史学意义的逻辑结构和文字、图表等表达方式中去。

例：下列史书中按编年体撰写的是 ( )

- A. 《汉书》
- B. 《资治通鉴》
- C. 《史记》
- D. 《春秋》

例：世界古代史中，为科学事业而牺牲生命的著名科学家是 ( )

- A. 亚里士多德
- B. 普林尼
- C. 哥白尼
- D. 布鲁诺
- E. 伽利略
- F. 达·芬奇

2. 能将基本的或重要的史论概念、范畴、观点按已学过的方式(即在教材中呈现过的，只需认定的方式)同典型的史实相结合。

运用时间、空间以及具体的特征来把握历史事实，仅仅是对历史现象的系统化，要真正使学生建立具有最佳活性的记忆和检索网络，还必须将教材的史论知识转化为学生认知结构中的联络枢纽，使其同典型的史实相结合。同前者相比，这种记忆和检索网络水平更为本质和抽象，具有更大的统摄性，因而也更具有同化能力和迁移性。

(1)能将重要的、基本的史论概念按已学过的方式同典型的史实相结合。

例：在我国古代，“国”的涵义通常有下列六种：

- A. 奴隶制统一国家    B. 奴隶制诸侯国
- C. 封建制统一国家    D. 封建制王国
- E. 封建割据政权      F. 少数民族政权

下列各项中的“国”分别属于上述哪一种？

- 七国之乱(    )      龟兹王国(    )
- 三国鼎立(    )      “国人暴动”(    )
- 五代十国(    )      女真金国(    )
- 吴国臣越(    )      秦灭六国(    )

(2)能将重要的、基本的史论范畴按已学过的方式同典型的史实相结合。

例：列举世界上（含中国史）在 1905 年发生的具有资产阶级民主革命性质的重要历史事件三起。

例：为什么说中国共产党十一届三中全会使中国社会主义现代化建设进入了一个新的历史时期？

(3)能将重要的、基本的史论观点按已学过的方式同典型的史实相结合。

例：以法国大革命为例，说明上层建筑与经济基础之间的关系。

3. 能够根据已学的知识，通过直接的（如“因为是 A，所以非 B”式的）判断，识别同历史有关对象的真伪、对错或是非。

对史实、史论特征上的系统化，为应用这些知识创造了条件。但是，这只是一种“静态”网络，要使这个网络形成“运用”中的最佳状态，还必须在实践中深化、锤炼、激活这个网络，使其变成“动态”网络——从形而上的贮存状态变为辩证的贮存状态。另外，也只有在运用实践中，才能使学生在开始的时候就萌发运用知识的意识，体验学习成功的愉悦，孕育对史学的情感，形成自觉地加速这个转变过程的内驱力。在学知识和用知识这个问题上，必须克服那种学好了再用的看法，提倡学中有用、用中有学、学用结合的做法。

(1)识别一个与历史有关对象的真伪、对错或是非。例：观察这枚蔡伦的纪念邮票（图 9—1），指出其中一处常识错误。

图 9-1

(2)识别一个以上同类的与历史有关对象的真伪、对错或是非。

例：某历史故事说：“1870 年 9 月 1 日，普鲁士以 20 万大军向被围困在色当的 12 万法军发起总攻，先以远程大炮猛轰，随后出动坦克集团冲锋。法军伤亡惨重，元帅麦克马洪负伤。拿破仑三世见大势已去，次日率残

部 8.3 万余人投降。”请判断这段故事有何历史错误？

(3)识别一个以上不同类的与历史有关对象的真伪、对错或是非。

例：在下列五枚仿制的古钱币中，哪几枚是严重违反历史常识的？

汉币 唐币 宋币 明币 清币

图 9-2 仿古钱币

## 二、领会诠释能力

领会诠释能力指的是学生能运用已学过的历史知识、技能去了解未学过的历史情况，获取新的信息，并由此在主观上形成新的客观历史状况或过程的阅读、观察、理解和判断能力。

这部分能力形成的基本目的是充分调动学生已有的认知能力，使其逐步能在各种相应的历史材料中发现、汲取和整理具有史学价值的信息，获得认识新情景、理解新问题的能力，为处理新情景、解决新问题作好准备。从非认知的角度看，通过这一能力的训练，要使学生逐步察觉历史知识、技能的有用性，体验其力量，产生历史学习将使其头脑更深刻、充实的情感，萌发历史学习是自己成长之必需的动机。

1.能按给定的要求，整理性地思考各种相应水平的历史材料，弄清其基本面貌，并作出必要的解释。

这个能力要求学生在接触历史材料时，能利用已学的知识、技能去理解材料外部的、宏观的、表面的信息，能读懂材料，知道材料的基本价值。(1)能明确指出某历史材料是属于“第一手”的材料，还是经过转手的材料。

例：下列材料对于研究商周时期的青铜铸造工艺来说都是有用的，请指出其中哪几个材料是证明这一时期青铜铸造工艺水平的第一手材料？说明你的判断。

材料 A：越王勾践剑。（出示图）

材料 B：随县出土的战国编钟。（出示图）

材料 C：考古学家运用现代科学技术对殷墟部分青铜器进行了分析：

器物名称	铜%	锡%	铅%
好连体甗	84.71	11.85	1.80
好大型盂	82.02	11.93	4.42
司母辛大方鼎	83.6	12.62	0.50
.....			

(2)能准确识别对历史的叙述、描绘和对历史的看法、评价之间的不同。

例：下列各句有的是对历史的叙述、描绘（A），有的是对历史的看法和评价（B），请予以识别。

劳动创造了人。

(A B)

在半坡出土的陶钵，口沿上刻有符号二三十种，最常见的有二三种。

(A B)

《天工开物》被西方人誉为“中国的百科全书”。 (A B)

京张铁路在中国铁路史上写下了光辉的一页。 (A B)

(3)能正确注疏和校勘历史材料中所涉及的重要的关键的知识。

例：阅读下列材料，对划线部分作出简明的注释。

驻华各国水师提督为晓谕事：照得目下北省团匪作乱，各国之所以调兵进京者，不过为救援各国人民起见，并非另有他意。兹当拔队进京，如有团匪或中国人民敢于阻御者，定即痛加攻击；苟不抗拒，亦断不侵犯地方。……

(引自 1900 年 6 月 20 日联军《大沽宣言》)

例：为下列材料作标点，并指出其错误之处。

高祖时为胜(陈胜)置守冢于碭至今血食(杀牲祭祀)王莽败乃绝

(引自《汉书·陈胜传》)

2.能按给定的要求，提炼性地思考各种相应水平的历史材料，指明当事人的主要观点、基本立场和根本意图，并作出必要的解释。

上一个能力训练为进一步探究历史材料内部的、微观的、深层的信息打下了基础，要真正掌握历史材料，还必须作由表及里的信息汲取工作，还必须进行“锣鼓听音、说话听声”的训练，深化捕捉信息的能力。换言之，这一能力的训练，旨在进一步提高学生认识历史材料的能力。

(1)能从历史材料中全面认识当事人的主要观点或论点。

例：阅读下列材料。

天下皆知美之为美，斯(那就有)恶(丑)已；皆知善之为善，斯不善已。故有无相生，难、易相成，长、短相较，高、下相倾(颠覆)，音、声相和，前、后相随。是以圣人处无为之事，行不言之教。

请概括作者的基本观点。

这段话当出自

( )

A.老子 B.孔子 C.孟子 D.荀子

(2)能从历史材料中深入地抽象出当事人的基本立场或出发点。

例：阅读下列材料。

汉初，大臣刘敬对刘邦说：“陛下诚能以嫡长公主妻之，厚奉遗(送)之，彼知汉嫡女送厚，蛮夷必慕以为阍氏，生子必为太子，代单于……”

(引自《史记》卷99)

刘敬提出的是什么办法？他的基本立场是什么？

(3)能从历史材料中逻辑地推断出当事人的意图或目的。

例：阅读下列材料。

英王陛下政府对于未来的焦虑与关心并不低于法国。因此，英王陛下政府觉得——而且毫不怀疑法国政府也会觉得——必须争取一切可能的步骤来避免爆发战争……对英王陛下政府来说，已经准备好而且确实急于全力支持欧洲保持和平的任何行动。但是……

还不可能在军事上承担新的义务。……使人极端怀疑 能否指望俄国作出任何巨大贡献；……法国政府应该同意与英王陛下政府联合起来，同心协力……

（引自《1938年4月28~29日英法会谈第三次会议记录》）

根据历史事实和上述材料，说明英国政府在会谈中的基本立场和目的。

3. 能按给定的要求，扩展性地思考各种相应水平的历史材料，发现其同某些史实各种关系，并作出必要的解释。

在认识历史材料和利用历史材料之间还有一个中介环节，那就是善于发现历史材料同客观历史之间的关系，懂得历史材料的使用价值——有用性和可靠性。事实上，历史材料同客观历史之间的关系是非常复杂的，有直接的，也有间接的；有正面的，也有反面的。例如史籍中“履贱踊贵”的记载，不仅反映了晏子的个人情感，也间接地反映了当时的严刑峻法；希特勒宣传机器所提造的许多谣言和“新闻”，虽然不反映事实，却可以用来证明法西斯的狡诈。善于发现历史材料同客观历史之间关系的关键在于要有历史的眼力。

(1) 能直接理解历史材料的主要特征，发现其同某些史实的联系。

例：阅读下列材料。

松太（松江、太仓地区）利在棉花梭布，较稻田倍蓰（五倍）。虽暴横（官府暴敛横征），尚可支持。近日洋布大行，价才当梭布五之一。吾村专以纺织为业，近闻已无纱可纺。松江布市，削减大半，去年棉花客都折本。

上述材料有助于说明什么问题？请说明你的回答。

(2) 能多方位地把握历史材料的主要特征，发现其同某些史实的联系。

例：阅读下列材料。

颜回（孔子的得意门生之一）曰：“回益（进步）矣。”仲尼曰：“何谓也？”曰：“回忘仁义矣。”曰：“可（对）矣，犹未（还不够）也。”他日复见，曰：“回益矣。”曰：“何谓也？”曰：“回忘礼乐矣。”曰：“可矣，犹未也。”他日复见，曰：“回益矣。”曰：“何谓也？”曰：“回坐忘矣。”仲尼蹴然（神色突变），曰：“何谓坐忘？”颜回曰：“堕肢体（把肢体看作不存在），黜聪明，离形去知（使精神离开自己，思想处于空白状态）……”仲尼曰：“……而（你）果其贤乎！丘也从而后也。”

（引自《庄子·大宗师第六》）

这则材料可以说明什么？

(3) 能深入地推论历史材料的主要特征，发现其同某些史实的联系。

例：阅读下列材料。

（达拉第）陷于失望的深渊，精疲力尽，完全被搞垮了，当新闻记者摄政官饭店问他对这个协定（慕尼黑协定）是否满意时，他说不出一个字来，一声不响地跌跌撞撞地走出去了。

（引自约翰·惠勒-贝内特《慕尼黑》）

如何解释达拉第的这种“失望”？

### 第三节 历史学科的分析综合和评价辩证能力

分析综合和评价辩证能力是正确处理历史材料、解决历史问题以及在此过程中选择最佳认知策略的能力。

#### 一、分析综合能力

分析综合能力是指在新的历史问题情境中，运用已学的史学知识去分解或组合历史单位体（即一个相对完整的历史人物、事件、组织、制度、遗存、文件、思想等），从而达到认识问题的实质、解决问题的矛盾或揭示各种内在联系的目的的能力。

这部分能力训练的基本目的是通过解决各种问题，一方面进一步提高学生的识记鉴别能力和领会诠释能力；另一方面，使学生将一般的分析、综合方法同各种特殊的历史问题的解决相结合，形成历史学科的分析综合能力。在此过程中，还要使学生逐步增长元认知能力，即为了解决问题而自觉选择认知方式，从而使自己的认识更加符合客观事实的能力。

1. 能使用基本的或重要的史论概念、观点和方法，从一种或多种角度将指定的历史单位体分解成有一定史学意义的要素、侧面、方面或者部分，并据此得出较为中肯的结论。

从认识个别到认识一般，是认识发展的普遍规律。这个能力要求学生能够根据已经学过的标准和方法或某种规则对相对完整的历史单位体作分解式的认识，并由此认识这些分解体之间的关系和在整体中的地位，形成分析新问题的能力，为在新问题中再抽象出一般打下基础。

(1) 能将某个历史单位体分解成并列的、互相有联系的要素、侧面、方面或部分。

例：15 世纪至 16 世纪初，新航路开辟的客观条件是 ( )

- A. 西欧渴望得到黄金
- B. 造船技术的发展
- C. 罗盘针的普遍使用
- D. 地圆学说的普及

例：请找出西欧资本主义兴起过程中发生的重大事件，并填入下表：

经济方面	
政治方面	
思想文化方面	

(2) 能将某个历史单位体分解成连续的、互相有联系的要素或部分。

例：人类社会存在着各种矛盾，在不同发展阶段上往往有一个主要矛盾。请分析从“五四”运动到中华人民共和国成立的历史，指出各阶段的社会主要矛盾的变化及原因。

(3) 能从多种角度将某个或几个历史单位体解剖成不同的、互相有联系的要素、侧面、方面或部分。

例：个人在历史发展中的行为有顺应历史潮流的一面（A），也有逆历史潮流的一面（B），请判断在下列不同时期中，左宗棠所起的作用属于哪一方面。

洋务运动时期( ) 太平天国运动时期( )  
捻军起义时期( ) 收复新疆时期( )

例：联系 19 世纪末 20 世纪初，资本主义世界经济和政治发展的特点，分析第一次世界大战爆发的原因。

2. 能使用基本的或重要的史论概念、观点和方法，从一种或多种角度将零散的历史材料按史实发展的或某种史学逻辑组成一个平面的或连续的或立体的历史单位体，并据此得出较为中肯的结论。

运用一定的史论概念、观点和方法，将零散的历史材料组成一个有机的历史单位体，这是一种历史综合能力。综合与分析是两种基本的思维能力，两者彼此相反，又紧密联系。但在一定的学习背景及特定的问题中，会有所侧重，而且往往是在分析的基础上进行综合。

(1) 能从一种角度将零散的历史材料组合成一个平面的历史单位体。

例：阅读下列材料：

圣西门认为资本主义是一个是非颠倒的罪恶世界，应该用一个人人平等、个个幸福的新社会代替它。主张一切人都应该劳动，社会应当属于劳动者。他设想有朝一日统治阶级会自觉地实现他的主张。傅利叶说，在资本主义社会，律师希望家家打官司，玻璃商盼望所有玻璃窗都被冰雹打碎。他提出必须建立一种理想的社会组织“法朗吉”，在那里人人平等，共同劳动，共同享受劳动成果，接受免费教育。他把这个计划登在报纸的广告上，每天在家等候愿意出钱创办“法朗吉”的富翁。他等了一辈子，始终没有富翁来找他。

欧文认为私有制、宗教迷信和资产阶级婚姻制度是罪恶的根源。他设计了一个公平合理的理想社会模式，并在美国、英国进行了一系列试验，但都失败了。他担任一家纺织厂的经理后，提高工人工资，缩短劳动时间，为女工创办幼儿园。

根据上述材料，概括空想社会主义者思想的主要特征。

(2) 能从一种角度将零散的历史材料组织成一个连续的历史单位体。

例：以唐、宋、明、清的史实为例，说明中国封建中央集权制发展的特点。

(3) 能从多种角度将零散的历史材料组织成一个立体的历史单位体。

例：概述中国共产党在新民主主义革命时期不同阶段的土地政策，并阐明中共制定土地政策的主要依据和策略思想。

3. 能按给定的要求，有机地运用分析与综合两种方法，概括历史事实或比较出它们的异同，并据此得出较中肯的结论。

历史是复杂多样的，为了获得对历史的科学认识，解决历史问题，往往要求人们运用分析和综合两种方法，对历史事实进行概括或比较。概括是把从各种历史事实中抽象出来的各种本质特征联系起来，作进一步归纳，使人们对历史的认识更为深刻；比较则是根据一定的标准确定历史事实、本质的

异同，使人们对历史的认识更为精确。因此，概括和比较能力是在分析、综合能力基础上形成的两种重要的从特殊上升到一般，从感性具体上升到理性具体的思维能力。

(1)能运用分析、综合方法对历史事实进行横向或纵向的概括。

例：西汉与东汉的历史有相似之处，两个王朝的发展大体经历了以下过程：开国者参加了农民起义——建国初调整了统治政策——政治相对稳定 经济恢复发展——政治日趋腐败，土地兼并激烈——农民起义，政权瓦解。请运用已有的知识，具体说明两汉的历史发展过程。其中有什么必然性？

(2)能运用分析、综合方法比较出史实的相同点或不同点。

例：比较太平天国起义、辛亥革命、新民主主义革命的相同点和不同点。

例：比较中国的百日维新与日本的明治维新的相同点和不同点。

(3)能运用分析、综合方法对历史事实作多层次、多角度的系统处理。

例：分析、归纳试题给定项中的词组的主要历史特征，得出归类标准，然后在备选项中选出唯一符合这一标准的选项。

给定项：慕尼黑会议与德国吞并捷克斯洛伐克 ( )

英美法的外交政策与意大利侵略埃塞俄比亚 ( )

备选项：A.《大西洋宪章》与日本偷袭珍珠港

B.英法美不干涉政策与德意侵略西班牙

C.德黑兰会议与诺曼底登陆

D.波茨坦公告与日本宣布投降

例：阅读有关材料（给出伊藤博文和严复的大事年表）。

根据上述材料，说说两人所处的时代、出身、经历、结局有什么相同点和不同点。

两人在近代中日历史上所扮演的角色有何不同？造成这种不同的原因是什么？

两人不同的人生道路反映了近代中国与日本的历史发展的什么特点？

通过上述比较，你有什么启示？

## 二、评价辩证能力

评价辩证能力是指以评价者为历史的主人，根据一定的目的、任务和要求，选择科学合理的客观标准，对历史上的人、事、物或者史学上的有关问题或矛盾作出公正的价值判断，提出自己的见解、探索方案或建议的能力。

这部分能力训练的基本要求是：第一，在更为典型、复杂的情境中强化已初步形成的前三种能力，使它们逐步从学习状态的能力转化为解决真正的或与史学有关问题的能力；第二，帮助学生形成和逐步独立自主地发展评论历史、发现历史问题的价值体系，使辩证的历史唯物主义的立场、观点、方

法逐步取代仅仅囿于形式逻辑范畴中的那些方法与技巧；第三，激发学生乐于研究和探讨历史问题的兴趣，确立历史意识和责任感，养成历史地思考和处理问题的习惯，从而摆脱在历史面前的被动地位，成为历史的主人。

1.能运用基本的或重要的史论概念、观点和方法，对某一历史单位体作出相应的评价，并作出适当的说明。

这种能力强调的是对历史本身的评价，是评价辩证能力的初步阶段。在这个阶段的训练中，真正的目的并不是仅仅使学生作出某种评价结论，而是应强调评价的过程，并在这过程中意识到要使评价正确，首先要确定自己取什么样的价值标准，以及评价的方法。

(1)能在某一历史单位体本身所处的时代范围内，对其作出相应的评价，并作出简要的说明。

例：阅读下列材料、史论结合地加以评述。

丞相李斯曰：“……异时诸侯并争，厚招游学。今天下已定，法令出一，百姓当家则力农工，士则学习法令辟禁。今诸生不师今而学古，以非当世，惑乱黔首（百姓）。……如此弗禁，则主势降乎上，党与成乎下。禁之便！臣请史官非秦纪皆烧之；非博士官所职，天下敢有藏《诗》、《书》、百家语者，悉诣（命令）守、尉杂烧之……所不去者，医药、卜筮、种树之书。”

（引自《史记》卷六《秦始皇本纪》）

(2)能在某一历史单位体本身所处的时代和它以前的时代范围内，对其作出相应的评价，并作出简要的说明。

例：阅读下列材料，评价两人对话的是非并说明理由。

在广东国民政府第二次东征中，陈赓在战场严重失利时，冒着生命危险背负已经精疲力尽的蒋介石脱离险境。延安整风时，康生不满地对陈赓说：“当年，如果你不救蒋介石的命，不就可以少打这么多的仗了吗？”陈赓坦然答道：“当时，如果蒋介石死了，不就成了烈士了吗？”

(3)能在某一历史单位体本身所处的时代和它以前、以后的时代范围内，对其作出相应的评价，并作出简要的说明。

例：阅读下列材料。

到公元前460年左右，希腊的医生们似乎就已在开始通过推理和观察的方法，来研究健康与疾病问题。……许多医生接受了一种病因理论，这种理论是基于哲学家有关四元素（土、气、水、火）构成世界和身体状况平衡的观念。这种理论认为身体是由四种液体组成的，即体液、粘液、黄色和黑色的胆汁。

19世纪早期，大多数医生认为细菌是“自然产生”的。例如，细菌产生自伤口，而不是从空气中进入伤口的。巴斯德进行了一项实验，证明这是错误的。他证明了引起伤口腐烂的细菌始终都存在于空气之中。

上述材料提供了医学发展史上两个不同阶段的情况，试评上述情况在医学发展史上的地位和意义。

2.能运用基本的或重要的史论概念、观点、方法，对一些史学或同史学

有关的论述作出相应的评价，并作出充分的说明。

这种能力是发展学生评价辩证能力的中间阶段，对于成年人来说，从前一能力过渡到这个能力似乎并不困难，只要转换一下角度。然而对于高中生来说，则需要有相当的训练才能较好地完成这一过渡。因此，认清这两部分能力的差别是很重要的：第一，这个能力以前一能力为基础，但强调的是对别人“评价”的再评价；第二，即使就史学内容来说，前一能力只限于对史实的深入认识，而此时还包括了对史论和方法论的再认识；第三，这个能力训练的重要目的还在于让学生在评价别人的认识的过程中，逐步学会评价自己的认识。

为了达到上述目的，在开始训练时，可以使活动在表面上非常类似于训练前一能力的活动，而且更容易，重在转换角度。

(1)能就有关论述所涉及的对具体历史问题的看法提出自己的评价意见，并为此作出充分的说明。

例：阅读下列材料，你是否同意这种说法，并详细说明你的理由。

在中国新民主主义革命的历史上，中国共产党与国民党曾两度合作，创造过举世瞩目的业绩。

(引自一部历史纪录片的解说词)

(2)能就有关论述所涉及的对历史变化或发展的基本观点提出自己的评价意见，并为此作出充分的说明。

例：元末农民起义领袖朱元璋在打败元军过程中，还镇压过别的起义队伍，最后在南京称帝，建立了新的封建王朝。对这一转折，史学界曾有过相当长时期的争论。一种意见认为：他背叛了农民阶级，是历史的罪人。一种意见认为：他本来就是混进农民起义队伍中的野心家，因此，无所谓背叛问题。一种意见认为：就个人而言，朱元璋是蜕化变质了，但这是历史发展的必然，夺取政权后的农民领袖没有别的出路，难道还能建立一个农民资本主义或农民社会主义吗？还有一种意见认为 朱元璋的功过是非不应当仅仅局限在农民起义的角度看问题，还应当从他建立明朝后的统治方式、结果上去评价，更应当在整个中国封建社会的历史发展中去评价。

你同意或不同意上述哪些看法？请具体说明理由。

(3)能就有关论述所涉及的对历史进程的基本规律的看法提出自己的评价意见，并为此作出充分的说明。

例：阅读下列材料，史论结合地谈谈你的看法。

国家权力对社会经济发展的反作用可以大致归纳为三种，即它可以沿着经济发展的同一方向起作用，也可以沿着相反的方向起作用，或者是它可以阻碍经济发展沿着某些方向走，而推动它沿着另一方向走。

3. 能根据或选择一定的历史材料，独立地提出某种适当的观点或假设，并运用基本的演绎或归纳，证明或反驳等逻辑方法作出较为完整的论证和阐述。

这种能力是评价辩证能力的核心部分，已进入初步的史学专业训练阶

段，它包括情境提问辩证、反驳提问辩证和假设及方案设计辩证等三个训练阶段。根据目前我国的历史教学状况，对于大多数高中生（甚至相当部分的教师）来说，是有一定困难的，但根据国外的材料证明，这个难度，并不在于学生历史知识的限度，也不在于学生的心理成熟程度，而在于历史意识、历史观念的养成，在于教师的观念、方法和艺术。应当说，当前正在全国开展的以素质教育为核心的课程、教材、考试改革，为这个能力的训练提供了广阔的前景。

(1)能在复杂的问题情景中独立地提出一种适当的论点，并进行论证和阐述。

例：阅读下列材料。

自从人类制造了第一把石斧、第一副弓箭，第一次使用火，科学技术就已经萌芽了，它是人类活动的重要组成部分。那么，它对人类社会的发展究竟起到了什么作用呢？有人说，它使人类增长了战胜自然的力量；有人说，它是社会发展的强大动力；也有人说，它为反动派提供了镇压人民、侵略弱小的武器，甚至是毁灭人类的根源……

你能根据史实谈谈自己的看法吗？

(2)能针对某种较为隐蔽、曲折的错误论述或观点提出辩证的反驳，并在这过程中独立地提出自己的论点，加以论证和阐述。

例：下面是一张 1938 年 10 月被德国报刊杂志广泛刊登的照片，请就这张照片和宣传谈谈你的看法。

（照片略。其内容为说德语的苏台德人热烈欢迎德国军队。）

(3)能根据一定的材料或问题提出某种假设，并为这种假设说明合理性，提出应当如何探索的方案或建议。

例：据《史记》卷 47 记载：“孔子长九尺有六寸，人皆谓之长人而异之。”据此，是否可以得出孔子身高在 3 米以上？为什么？如果由你来确定孔子究竟有多高，你将用什么办法来研究呢？请设计一个研究方案，并为这个方案说明其合理性。

例：请为本地（市、乡或村）某一历史事件设计一个研究方案，并说明方案的合理性。

## 第十章 历史课堂教学方法

教学方法有其历史发展过程。现代教学论认为，教学方法应包括教师教的方法和学生学的方法。不同的教学方法具有不同的特点，教师要根据具体的教学目的、教学任务、教学内容、学生的年龄特征和能力水平来选择教学方法。

目前，中学历史课堂教学方法主要有讲述法、讲解法、谈话法、图示法等，其中讲述法最为常用。历史教师要根据各种教学方法的不同特点，从学生的学习效果出发，研究各种教学方法的相互配合，探索教学方法的最佳效应，并根据历史学科特点，在运用现有的历史课堂教学方法基础上，有所改革，有所创造。

### 第一节 历史课常用的几种教学方法

#### 一、讲述法

历史是过去了的人类活动的记录，既不会重演，又无法实验。要把过去的历史现象重现在学生头脑里，并使其形象化，形成具体、清晰的历史表象，并使学生在表象的基础上进行想象，开展思维活动，获得正确的历史概念，关键在于教师的讲述生动形象、具体正确。唯有生动形象，才能激起学生的兴趣，引发学生的想象力；唯有具体正确，才能反映历史的本来面貌，确保历史知识的完整性和科学性。就此说来，所谓讲述法，就是教师依照教材内容用生动的语言，连贯地讲授历史事件、人物活动等历史现象发生、发展和结果的过程，是帮助学生形成表象，进行想象，开展思维，获得历史知识的一种基本讲授方法。目前它仍是中学历史课最普遍、最常用的一种教学方法。

讲述法又可分为叙述、描述和概述三种具体方法。不同的历史教材内容，需要采用不同的讲述方法。1.叙述。叙述就是按照历史时间的先后顺序，具体而有条理地对某一重要历史事件的主要发展过程或某一重要历史人物的主要活动情形进行有头有尾、有起有伏的讲授。

目前在中学历史教学中，叙述被运用得比较广泛，适宜于讲授多种历史内容。一般来说，凡属重大的运动、起义、战争，有事实经过的重要的政治、文化事件，重要人物活动等，都可采用叙述方法。

叙述是以再现重要历史事件的过程情景和前后进展的形式来吸引学生的，具有动态性和完整性的显著特点。其主要作用在于说明历史事件的发生、发展直至结束的全过程，提供充分的感性知识，帮助学生掌握基本的历史事实和发展线索，形成清晰的历史表象，为形成正确的历史概念奠定良好基础。

叙述的结构，大体上由开端、情节发展、高潮、高潮下降和结局五个部

分组成。其中以开端、高潮、结局最为重要。这种结构的特点，在于从某一历史事件的开端就能吸引学生的注意，随着历史情节的起伏，引发学生的兴趣和共鸣，促使学生急于想知道这一历史事件的发展结果，让他们在激动和渴望中，了解历史事件的全过程和最后的结局。这样，学生在情感上、认识上将会留下鲜明深刻的印象。

教师在运用叙述时，需要注意以下四点：

第一，紧扣教材。有叙述就会有铺展，但切忌离开教材另搞一套。允许适当补充史实，但要注意史实的典型性和科学性。

第二，具体鲜明。对过程发展的基本史实，力求具体清楚，呈现鲜明的动态情景。对所叙述的历史事件或其他方面，都要从它的条件、地点和时间的统一性出发，反映某一历史的个性。例如，当叙述农民起义开端的原因时，不能只是千篇一律地讲“剥削、压迫加重”、“统治阶级腐朽”，而应依据不同的时间、地点和条件分别以史实来反映各次农民起义的具体概况和特点。同样，对于社会经济发展过程的叙述，也不应笼统地重复“生产有了较大的发展”等空洞语句。

第三，富有情感。当叙述民众的悲苦生活时，语调要低沉、压抑，以示同情之心；当叙述反抗压迫或抗击外来侵略的斗争时，语调要激昂、热烈，加以讴歌；当叙述历史上杰出的爱国主义者、革命家、思想家以及卓越的文学家、艺术家和科学家时，语言要亲切、赞美，以示敬重；当叙述历史上形形色色的反面人物时，语言要表现出蔑视和抨击，以示憎恶之情。

第四，分清主次。历史事件过程的许多情节有主次之分，两者不是简单的直线式发展，而是互相掩映，曲折有致。教师在叙述时，要主次分明，突出重大情节。如叙述中法战争的过程，就要突出“镇南关”这一情节。

## 2. 描述。

描述是对某一历史事件和历史人物的本质特征、情景场合、地理环境、外貌形象或行为事迹进行绘声绘色、生动细致讲述的一种教学方法。

描述犹如电影艺术中的特写镜头，它以生动、形象的语言，或通过语言集中展现某一历史情景，使学生对历史事件和人物具有一种“如临其境”、“如见其人”、“如闻其声”的真切感受，在大脑中留下具体、逼真的“痕迹”。然后，通过“痕迹的联结”，引导学生想象，再现过去的历史映象，进而展开由表象到概念，由感性到理性的思维活动。描述的最大特点，就在于它的形象性和时代感。

历史教学运用描述，不仅能增强教学的形象性，还有助于培养学生的分析综合能力，自然地领悟有关的历史结论。有位教师讲淝水之战时，在对前秦和东晋两军隔水相峙时的双方心态表现和决战过程作了一番描述后，接着问道：为什么在淝水之战中，东晋能以 8 万兵力击败 10 倍于自己的前秦？引导学生分析晋胜秦败的原因，让学生自己思考得出结论。

由于描述具有较强的感染作用，因此也能收到较好的思想教育效果。如

《戊戌变法》这节课，教师可先讲维新派实行变法，顽固派发动政变，再列举史实着力描述谭嗣同拒绝出走、慷慨就义的壮烈情景：“政变发生的当天中午，谭嗣同正在自己的家里同梁启超共同商讨对策。搜捕康有为的消息传来，谭嗣同神态自若，毫不慌张。梁启超反复劝他一起出走，可是他执意不肯。后来又有一些人劝说谭嗣同外逃，都被他一一拒绝。他说：‘各国变法，无不流血而成。今中国未闻有因变法而流血者，此国之所以不昌也。有之，请自嗣同始！’他决心为变法流血，不惜用自己的生命来唤起后来者的觉醒。9月24日，谭嗣同在浏阳会馆被捕。在狱中，他抚今追昔，神情坦然，从地上拾起煤渣，信手在牢房的墙上写道：‘我自横刀向天笑，去留肝胆两昆仑。’9月28日，年仅33岁的谭嗣同慷慨就义。为了自己的理想，为了国家的强盛，他献出了宝贵的生命。”这段描述，可以把谭嗣同这位维新志士的光辉形象深深铭刻在学生心中，使学生受到强烈的爱国主义教育。

此外，还可以配合直观教具进行描述，使学生形成的历史表象更鲜明，效果更好。譬如，以人物的外貌、容颜、发式、服装、装饰以及内心情感行为等来说明各主要民族和不同阶级、阶层的特点；以住宅和环境（包括城市、村庄、地理风貌）等来反映不同社会和不同民族的生活；以人们的劳动生产方式及劳动工具的特征等来说明各社会阶段生产力发展的状况。还有关于统治者豪华奢侈的生活事例，关于阶级斗争的若干形象，关于不同时代不同国家的官员形象，关于各个历史时代的军队和武器、兵种、作战形式的形象，关于各个历史时代交通工具的形象，以及我国历代的壁画、石刻等，如能注意搜集运用，必将大大丰富历史教学内容，为描述增添色彩。

要使描述收到预期的效果，还需注意下列四点：

第一，围绕教学目的。描述能增强教学的形象性，但必须从教材内容出发，为完成教学目的服务，不能为描述而描述，切忌哗众取宠、喧宾夺主。

第二，选择典型材料。历史上的人物活动是由众多的细节综合而成的，但作为历史课堂教学不可能也不必要对任何详情细节都进行描述，而要选择足以帮助学生再造历史映象的典型材料，为形成正确历史概念提供条件。

第三，明确指导思想。对没落阶级及其代表者在政治、生活方面的情节描述，主要是揭露、说明他们的反动性、腐朽性和寄生性，避免低级庸俗、客观主义的不良倾向。

第四，重视学生实际。教师对学生的知识基础、生活经验、课外阅读等情况，应该有所了解，以使描述能为学生接受。

### 3. 概述。

对某些虽属次要却关系到历史全貌和发展线索的，又是学生应该一般了解的历史史实，可采用概括讲述的方式。这样既可使线索清楚，又能使重点突出。

概述的特点是简明扼要地、具体连贯地、有条理地说明历史现象或事件的来龙去脉和内在关联。它不需要像叙述那样详细完整、有具体的发展情

节，也不需要像描述那样生动细腻、有具体的情景和鲜明的形象，只要求语言简练、条理清晰就可以了。

在教学中，叙述、描述和概述常常是互相配合运用的。某一章节的教学是如此，某一大目的教学也往往如此。如以中国历史《中日战争》一节为例，该节有两个大目，其中“日本对朝鲜的侵略”一目宜用概述，“中日战争”一目宜用叙述，而战争过程中著名的“黄海大战”则可用描述（配上“黄海大战”图）。这三种方法又是相辅相成的，即在叙述中不可能没有描述，在描述时首先要依靠叙述，而在叙述前后又往往需要运用概述。虽然三种方法在讲述时各有侧重，但目的都在于帮助学生了解和掌握具体的历史事实，获得丰富的感性认识，为进一步形成正确的历史概念创造条件。

## 二、讲解法

讲解法是对历史概念、历史规律等进行解析论证的一种教学方法，一般多用于讲解历史上的政治制度、经济结构、法令条约和科技文化等内容。由于这类内容的知识性强，情感因素少，比较枯燥，因此在教学中，需要教师以简明通俗的语言，或者配上图表等直观教具，进行清楚的解析和论证，帮助学生理解与掌握。

讲解的具体方法主要有释义说明、实例论证、分析综合、比较对比等。

### 1. 释义说明。

有些历史名词和术语，虽然比较简单，但学生第一次接触，需要作些简明的释义和说明。例如唐初的三省六部制，教师应将什么是门下省、中书省、尚书省，什么是六部，分别作些解释，说明它们各自的职能及相互关系。

### 2. 实例论证。

即是为了阐明某一历史概念的本质，用实例使这个概念具体化，揭示论证该概念的本质属性。实例论证最适宜用来讲解历史的理论概念。如讲英国资本主义手工工场这一历史概念，为了揭示说明手工工场采用的是资本主义的生产方式这个结论，有位教师先列举了当时民谣所说的一家制泥工场的实例：“机间宽又长，织机两百张，织工二百人，排列成长行。……旁有一大屋，女工共百人。……附近又一室，二百小姑娘。……姑娘多灵巧，织毛太辛勤。……外面一间屋，童工一百五，并坐捡细毛，不敢怨辛苦。都是穷苦人，终日不休息；清晨到深夜，各得一便士。工场备汤饭，饮食全在此。又有一大厅，五十修剪工，施展好手艺，天衣全无缝。又有八十人，洗呢更浆呢。染工又八十，呢绒着颜色。二十擀呢匠，整呢折成匹。”这则民谣形象地说明了手工工场完全不同于封建作坊的生产方式。手工工场具有的本质特征是规模大，分工细，资本厚。它雇用了大量工人，包括妇女和儿童，进行残酷的剥削。通过实例论证手工工场采用的是新型的资本主义生产方式，即工场主（资本家）出资本，工人受雇出卖廉价的劳动力。

历史教学中所运用的实例论证结构一般是：先提出结论，后举出典型事

例进行说明，再以事例的说明来论证结论，最后概括为具有规律性的结论。

### 3. 分析综合。

分析，就是把历史事件或历史现象分解为各个因素或部分，给予具体的说明；综合，则是把从历史事件或历史现象中分解出来的各个因素或部分归纳起来，作出整体的结论。分析与综合是互相联系、互相依存的统一体，是一个思维的两个方面。没有分析就没有综合，为了综合就必须分析。在历史教学中，教师既要要对历史事件、历史现象的各个方面进行具体分析，也要在分析的基础上进行综合，使学生形成对历史事件、历史现象的总体认识。

譬如，讲解秦末农民战争的历史意义，首先就需要对战争过程进行具体分析：第一个提出了“王侯将相，宁有种乎”的口号，冲破宿命论的精神枷锁，号召人民为争取生存而斗争；第一次“斩木为兵，揭竿为旗”，把斗争锋芒直指秦王朝统治者；建立了中国历史上的第一个农民革命政权——“张楚”政权；起义军队由开始的900人，发展到几万人，最后壮大到几十万人；第一次推翻了封建王朝（秦王朝）。然后在分析的基础上综合并得出结论：秦末农民战争，是中国历史上第一次大规模的农民战争；陈胜、吴广的革命首创精神，在中国历史上闪耀着永不磨灭的光辉。

一般来说，在历史教学中运用分析与综合，主要有两种情形：一是先分析，后综合，即先对具体史实进行分析，然后综合得出结论；二是先综合，后分析，即先提出结论，然后依据具体史实进行分析，再回到结论。

### 4. 比较对比。

比较比的是两种或两种以上的同类历史事件、历史现象在不同历史条件下和不同历史环境中所具有的共同点与不同点；对比比的是表面相似、性质对立的历史事件和历史现象之间的本质差异。

在历史教学中，可以用来进行比较和对比的历史事件、历史现象是很多的。在选择运用时，要善于发现和把握两点：一是彼此之间有关联的历史事件、历史现象。例如，太平天国的“天朝田亩制度”，北宋王小波、李顺的“均贫富”，南宋钟相、杨么的“等贵贱、均贫富”，明末李自成的“均田免粮”，都是农民起义提出的纲领或口号，通过比较其共同特征和各自特点，可以看出中国封建社会农民起义在不同历史条件下斗争水平的日益提高，反对封建统治的要求一次比一次明确，这样对“天朝田亩制度”的认识也会深刻些。二是同一属性、同一关系的历史事件、历史现象。如国家与国家、社会制度同社会制度、不同类型国家的社会职能等等。英、法、美等国资产阶级革命，都具有为扫除发展资本主义的障碍，为推翻旧制度而斗争的同一属性。通过比较，不仅可以认识不同国家资产阶级革命的不同特征，而且可以认识资产阶级革命的一般规律。学了俄国十月革命后，则可与法国资产阶级革命作一对比。

## 三、谈话法

谈话法又称问答法。它是教师根据学生已有的知识或经验，提出一系列问题，师生双方以谈话或问答的形式进行教学的一种方法。在教师充分发挥主导作用的同时，让学生成为教学活动的积极参与者，促使学生主动地思考、理解、掌握知识，培养学生思维、表达能力，是谈话法的明显特点。

在历史教学中，谈话一般是结合其他教学方法一起运用的，它对初中低年级学生尤为适宜。根据教学任务、教学内容和课的类型、结构的不同，谈话法又可分为启发性谈话、概括

性谈话、巩固性谈话。

#### 1. 启发性谈话。

这种谈话既可用于讲授新课之前，也可用于讲授新课的过程之中。

在讲授新课之前，教师可以在学生已有的历史知识基础上，依据新旧知识的内在逻辑联系，前后相序地提出一系列问题，启发学生自己去发现、引出新的课题和新的知识，为学生领会新知识作好准备。如有的教师在讲《贞观之治和唐朝社会经济的繁荣》一课时，先和学生作了如下问题的谈话：隋朝是在哪一年建立的？哪一年灭亡的？为什么隋朝只存在短短的 30 年就灭亡了呢？唐朝是怎样建立的？唐初统治者还敢不敢继续隋朝式的残暴统治？为什么不敢呢？在此基础上，教师小结指出：唐朝初期统治者吸取隋亡的教训，采取调整统治政策、缓和阶级矛盾的措施，使社会经济得到了恢复和发展，从而出现了唐朝经济繁荣的局面。通过这样的谈话，既复习了旧知识，又导入了新课题，承上启下，因果连环。

在讲授新课的过程中，教师可以围绕某个教学重点，组织一系列问题进行谈话，启发学生思考，加深和促进学生对新知识的理解。具体做法有两种：一种是在讲授某一内容前，先提出一系列问题，指导学生阅读教材，进行思考，然后进行谈话。如讲《郑和下西洋》时，可根据教材内容提出这些问题：郑和下西洋前后共几次？七次下西洋的规模、时间、范围怎样？它反映了当时中国怎样的生产发展水平？它在历史上的地位和作用怎样？通过谈话，让学生自己答出郑和下西洋具有规模大、时间长、范围广的特点及其历史意义。另一种是在讲授完某一内容后，提出若干问题进行谈话。如有位教师在讲完《布尔什维克党对武装起义的准备》后，就下列问题和学生进行了谈话：布尔什维克党 8 月的第六次代表大会和 10 月 23 日的中央会议所通过的决议有什么区别？为什么“六大”时不能决定立即发动起义呢？10 月中央会议决定在“最近期间”举行起义的主要根据是什么？起义时机是什么时候成熟的？标志是什么？起义时机成熟后，布尔什维克党又做了哪些准备工作？通过谈话，使问题层层深化，启发和调动学生积极思索，不仅训练了学生的思维能力，而且加深和促进了学生对新知识的理解。

#### 2. 概括性谈话。

当学生学完某一章节或某一问题，具备了比较完整的知识基础后，可以进行综合的概括性谈话，引导学生自己分析、综合、比较、对比，最后概括

得出比较完整的结论或形成比较完整的概念。

概括性谈话通常用于新课结束之前，或用于专门的复习课内的某一专题。一般是概括章节主要内容，提出问题，引导学生思考，通过谈话，师生共同归纳教学要点，得出结论，形成概念。

### 3. 巩固性谈话。

巩固性谈话主要是在讲完新课后，为了帮助学生消化、巩固已学的新知识，及时了解教学效果的一种谈话方法。它也可用于讲授新课之前的检查、复习旧知识，或在讲授新课过程中对有关旧知识作必要的联系复习，或在单元系统复习时运用。在谈话中，学生如能顺利答出所提问题，表明他们已巩固和掌握了所学知识。

运用谈话法，应注意下列三点：

第一，要善于把握谈话的进程，作好周密的准备，做到有目的、有计划地进行。即使临时发问，也应紧紧围绕目的要求，抓住主要问题。

第二，要充分估计学生的实际水平，提出的问题必须明确具体，难易适度。对问题的大小、内容的深浅，应有合理安排，一般把范围小的、容易的问题放在前面，大的、较难的问题放在中间或后面。这样，一则可以避免在谈话一开始出现冷场，另则可以调动学生的学习积极性，激起他们参加谈话的兴趣。

第三，要面对全班学生开展谈话活动，不能只是教师与个别被提问学生之间的事。对提问的对象，教师应该心中有数，但问题必须是向全体学生提出，并让学生思考片刻后，再指名某个学生作答。有经验的教师往往十分讲究谈话的用语，注意启发诱导。如“谁来给我们讲一讲”、“哪位同学来回答我们的问题”、“大家再想想看”、“他回答得对吗”、“谁还有补充”等等。这就暗示学生这是我们共同的谈话，并不是某个学生和教师之间的单独谈话，而且语言亲切，气氛融洽，也会消除学生不必要的紧张心理。如果有的学生经过启发后仍然答不上来，教师应及时让其他学生继续回答，这样既可节省时间，又能防止其他学生出现与己无关的想法。

## 四、图示法

图示法又称图文示意法。它是运用各种符号、数字、图形、词组等形式传递历史知识信息的媒体组成简明图示，借以表达历史概念、认识复杂历史问题的一种方法。图示法可以化繁为简，加强清晰度和直观效果，是“向青少年一代传播人类总结的系统经验最经济的方法之一”。

历史课中的图示，一般是以一个历史事件或历史概念设计一张图示。如讲《三国鼎立》这节课，就可设计运用图示来处理（图 10-1、10-2）。

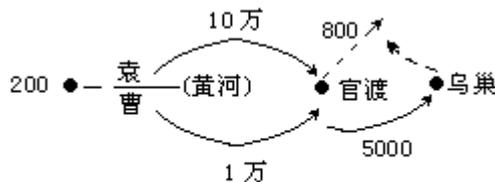


图 10-1 官渡之战示意图



图 10-2 三国鼎立示意图

图 10-1 表明，公元 200 年，袁绍以 10 多万兵力南下黄河，曹操率 4 万精兵迎敌。双方决战于河北官渡。曹以轻骑 5000，出其不意，攻其不备，袭击乌巢，烧袁粮草，遂以少胜多取得胜利，从而奠定了统一北方的基础。

图 10-2 中，用三角图示意三国鼎立局面的态势，其中三个角分别标明国名、都城、建立年代、代表人物，既简明形象，又一目了然。

近些年来，图示法日益受到广大中学历史教师和历史教育研究人员的重视，并在理论上、实践上进行了深入的探索 and 实验，积累了丰富的经验，取得了可喜的成绩。据实验资料表明，图示法在历史教学中有着显著的作用，主要是：“能以较短的时间轻捷地向学生展示或提供完整的知识结构，而这种知识结构又以其鲜明的概要性、形象性和系列性等诸方面见长”；“能调动感官的合力作用，以加强学生的记忆”；“能有效地激发学生的学习兴趣”；“对发展学生智力、培养学生能力有着显著的效果”。

历史课运用图示法，需要注意下述四点：

第一，图示设计要简明。化繁为简是图示法教学的一大特点。因此在设计图示时首先应考虑简明。图示要把复杂的历史内容加以高度概括、提炼，使其起“信用示意”作用，图示表示的内容要明确、科学。一个历史事件或历史概念有时可以从不同角度设计出各种各样的图示，应选择其中简明而又实用的最佳图示。简明的图示，能发展学生的形象思维和抽象思维，能提高学生的概括能力和记忆能力。

第二，符号、格式要统一。对所用的图示，必须把符号、格式统一起来。如表示疆域四至，可用十字形来示意东、南、西、北四方的位置，再标上各方方位的地名。若还要表示东北、西北、东南、西南的，则可用米字形来示意八方的位置。各个朝代疆域的位置都可以这个格式来表示。这样可以便于学

见北京市丰台区教育科学研究所等合编：《教材教法研究》1985 年第 2 期。

生识读。

第三，教学组织要变化。运用图示法，需在教学的组织形式上作些相应变化：配合讲授内容和进程，适时出示图示；留出时间，让学生把图示抄录在笔记本上，以备课后复习之用；进行课堂小结时，再次用图示来巩固新知识，下一节讲新课时，在复习提问旧知识中让学生边看图示边复述。

第四，讲授、图示要结合。图示只是对历史内容的概括和提炼，它不能替代教师的讲授，也不能作为历史课堂教学的唯一方法来运用，而只能作为配合讲授方法的一种辅助方法。因此，只有把图示法与其他讲授方法巧妙和谐地结合起来，使学生的视听感官活动合力进行，才能取得良好教学效果。

## 第二节 对传统讲述法改革的思考

### 一、对传统讲述法利弊的认识

长期以来，中学历史课堂教学采用的主要是讲述法（或称之为讲授法）。它指的是教师按照教材内容通过口头语言，向学生叙述过程、描绘情境、阐明规律的教学方法，即使结合谈话、讨论、图示、直观演示等其他方法的运用，而不改变讲授的基本形式，一般仍属于讲授型的教学方法。

对于讲述法，历史教育界历来存有争议，看法颇不一致，尤其是在深化教育改革的今天，更是一个争论不休的问题。一种观点认为讲述法不利于发展学生智力、培养学生能力，主张把发展学生的智能放在首位或核心地位，甚至作为根本目标，“以智能为核心组织教学”，由学生的讨论取代教师的讲授。另一种观点认为历史知识的过去性特点，决定了该门学科在教学方法上只能采用讲述法，提出“教师在课堂教学中应该用主要精力和时间来讲述历史知识，即使‘一讲到底’也无可非议”。如何科学地认识讲述法，对于改革历史教学，更新教学观念，造就创新人才，至关重要。作为我国中学历史教学最广泛应用的教学方法，讲述法有其明显的优点：可控性强。易于发挥教师的整体功能，教师可根据教材内容和学生接受知识的特点及其具体过程，对讲述内容随时作出适度的控制和调节，以完成教学任务。效率较高。它可以把前人长期总结积累的科学知识用较短的时间传授给学生，比较节省时间。简便易行。讲述法不需要什么特殊的物质条件，是所有教学方法中最简便易行的一种方法。有利于形成概念。历史概念的形成，离不开语言的抽象概括，当然也就不能没有讲述。

但是讲述法的不足之处也是明显的。它容易忽视学生主体作用的发挥，不利于培养学生独立获取知识的能力，难以获得必要的反馈信息。在许多情况下，讲述法常会形成“课课一个样，堂堂一种腔”的凝固化、程式化的教学模式，容易演变成注入式的教学。有的教师有这样一句口头禅：“讲了还

不懂，不讲怎能懂？”于是常常是以自己讲得头头是道为满足，即使安排发问，组织学生活动，也是完全纳入教师讲这一轨道，很少考虑学生学的一面。这样天长日久，学生势必养成一种依赖习惯，自然谈不上独立钻研、探索、创造性地运用知识了。

历史教学应当重视发展学生的智力，培养学生学习的能力，这是历史教学改革的基础和归宿。但是，智力和能力是以知识为基础的，知识是学生认识客观历史世界的思维材料，很难设想不通过教师的必要讲述，学生能真正理解、掌握知识，并在运用知识中发展智能。因此，“以智能为核心组织教学”，以学生讨论完全取代教师讲述，不应成为我们进行教改的方向。

至于“一讲到底”，在一定条件下，譬如对高年级学生，对内容较多、较难的，也不是一概不能采用，但是“一讲到底”有着很大的局限性。因为按照教学过程的环节来看，学生对知识的学习都经历有知识的提供、知识的理解和知识的消化这三个过程，而“一讲到底”只解决了知识的提供问题，后两个问题却未能真正解决，学生没有思考和反馈的余地，难免形成死记硬背的习惯。单有教师的讲述，不注意学生的参与，结果学生不是兴味索然，就是消化不良，又怎能发展学生的智能呢？所以，在历史教学中，不应提倡“一讲到底”，而应坚持“以讲为主”，富有启发性的讲述方法。

作为传统教学方法之一的讲述法，在今后一个相当长的时间里，仍将是中学历史教学的主要方法，这是毫无疑义的。怎样从当前实际出发，赋予传统方法以新的内容，使之富有启发性，为发展学生智力、培养学生能力服务，这是一个值得研究和实践的课题。

## 二、对传统讲述法的改革思考

改革传统讲述法主要在于克服其存在的不足之处，我们认为有两点需要首先考虑。一是在讲授知识的同时，辅以学习方法的指导与训练，使学生了解问题应如何提出，明白解决问题的思路 and 关键；二是重视知识的结构，即历史学科知识的内部联系及其与相关学科知识的横向联系。也就是在讲述中辅以方法指导，注意知识之间的联系，启发学生自己去寻求、建立这种联系，形成知识结构，并做到举一反三，知识迁移，书越读越薄。这样，学生的智力、能力也就会逐步得到发展和提高。基于这样的认识，荟集各地优秀教师的做法，似可在讲述中充实以下六点：精心导学；注意设疑；引导议论；创设情境；组合思维；留有余地。

### 1. 精心导学。

所谓精心导学，是指一堂课的开头，教师设计几句开场白，引导学生有兴趣地来学习新知识。17世纪捷克大教育家夸美纽斯说：“兴趣是创造一个欢乐和光明的教学途径之一。”这在一堂课的开头更为重要。通常历史课采用的是新旧知识联系、复习提问来导入新课，但每堂课都是如此，难免显得平淡，缺少新鲜感，而且有时还会由于一开始课堂气氛过分紧张，使学生思

维处于抑制状态。如能精心设计一段导言，犹如磁石吸铁，紧紧吸引住学生的注意力，引发学生的兴趣，把学生带入思维的兴奋之门，对于引导学生积极地学习新知识是很有帮助的。

具体做法可以有四种：

借助学生已有知识和生活经验。如讲《美国独立战争》，就可借助学生所熟悉的美国星条旗来导入新课：为什么旗底红色条纹为七条，白色为六条，左上角的白色五角星最初是 13 颗？由此引出本课内容。

点明课题基本特征及重要概念。如新编九年制义务教育教材《中国历史》第二册第二课的标题是“从‘贞观之治’到‘开元盛世’”，讲课时可先就该标题简要点明什么是“贞观”，什么是“开元”；什么是“贞观之治”，什么是“开元盛世”；“贞观之治”和“开元盛世”的局面是怎样出现的。以先入为主的方法进行导学，引起学生的兴趣和注意。

揭示历史发展线索和阶段特点。如讲《秦始皇统一六国》时，可先对封建社会开始形成这段历史的发展线索作一概述，指出从公元前 221 年到公元 220 年的秦汉时期，是我国封建社会首次出现大一统的时期，而公元前 221 年又成为我国历史上第一个统一的多民族的中央集权的封建国家建立的标志，为什么？这就是这一课要讲的内容。

利用教具复习提问和点出主题。如，有位教师讲《日军的全面进攻和国民党的抗战》这节课时，先请同学们看一张没有标明“卢沟桥中国守军抗战”的幻灯画面，要求学生根据画面讲出是什么时候、什么地方，发生了什么事情，这个事件对中国产生什么重大影响。由此导入新课，点明本课主题。

## 2. 注意设疑。

宋人朱熹说过：“读书无疑者须教有疑”，“有疑者却要无疑”。学习过程实质上是一种提出问题、分析问题、解决问题的过程。一切带有创造性的学习都是从提出问题开始，在处理分析问题中发展，以解决问题告终。这样的学习，才能真正让学生在矛盾中展开积极的思维，才能发展思维能力，培养解决问题的能力。

问题应该贯穿在教学的各个阶段、各个环节之中。问题的提出可以有两种：一种是教师精心设计，抓住关键，突破一点，带动全面，适时把问题提出；另一种是鼓励和提倡学生自己提出问题。例如，在教学《“五四”爱国运动——中国新民主主义革命的开始》一章时，有关“五四”运动爆发的历史背景，如果只是按照教材平铺直叙地讲述，学生一听了之，印象不会深刻。这里，就可以设置这样的疑问：“在第一次世界大战中，中国也是战胜国，为什么在巴黎和会上却似乎成了战败国被瓜分？”学生带着疑惑不解的问题听教师讲述，自会展开积极的思维活动，对“五四”运动爆发的历史背景留下深刻的印象。又如，《元朝的统一》这节课，其中分别讲到“南宋灭亡和文天祥的抗元斗争”、“元朝统一的意义”。以往讲授这节课时，教师一般都是平行分列讲述这两个内容，学生自然无需思考什么问题。在这里，如能

注意设置一个疑问：元朝的统一既然是促进了我国统一的多民族国家的发展，促进了民族的融合，为什么又要对文天祥坚持抗元，宁死不屈的斗争精神给予肯定和赞颂呢？就既能加深学生对问题的认识，又能教给学生分析历史问题的唯物辩证方法。再如，讲完有关各国列强的入侵以后，不妨提出这样的疑问让学生思考一番，为什么其他资本主义列强都在我国抢占租借地，而唯独美国却提出“门户开放”政策呢？

对高中学生讲授历史，更需注意设置疑问，因为从学习心理来说，高中学生的辩证思维逻辑比之初中学生已有了较大发展，他们往往对具有探究性的教学更感兴趣，对问题的思考更趋成熟，教师应抓住这一心理特点，因势利导，适应需要。

### 3. 引导议论。

在历史教学中，怎样分析历史事件的原因、结果和意义？怎样使学生理解历史现象的本质、规律和结论？不同的讲授方法，效果是大相径庭的。如在《黄花岗起义和保路运动》一节教学中，按照传统的教法，教师一般都是把清政府将铁路收归国有的政策直接点明为卖国政策告诉学生，其实学生是无法理解这一结论的。有位教师改变了单纯的传授，采用启发思考、引导议论的讲述方法，取得了较好效果。教师估计学生会有关疑点，但又表达不清的时候，让学生就课本上的结论先提出问题。这一下可就热闹了。“清政府为什么要卖国？”“铁路收归国有，为什么不好？现在我们的铁路不也是国有的吗？”“四川人民为什么不许铁路收归国有？”“为什么说外国银行借款给清政府是为了掠夺？”学生们提出的诸如此类的问题，虽然显得零碎甚至离奇，但由此激起的发散性思维却是难能可贵的，说明他们在与教师同步思考。接下来，教师因势利导，启示学生通过幅合思维过程，把问题理顺，集中为两点：“铁路收归国有不正是体现了国家主权吗？为什么却说成是卖国的呢？”“外国银行借款给清政府不是支持清政府吗，为什么说成是对我国权利的掠夺？”师生共同议论、分析，中间穿插讲解。这样，既训练了学生的分析判断能力，又有利于发展他们的创造性思维能力，学得生动、活泼。

### 4. 创设情境。

美国著名心理学家布鲁纳认为，教学不应是讲解式的，而应是假设式的，让学生处于一定的问题情境，自己去体验，把问题整理就绪。中学历史课完全照搬这一套，不一定就好，但可以结合自身授课特点予以借鉴，因为历史学科具有这种优势。教师如能在讲授中有针对性地创设历史情境，不仅能激发学生浓厚的学习兴趣，而且能调动思维的积极性。日本的中学历史课早已采用此种方法进行讲授，而且情境气氛非常浓厚。现在，我国有些历史教师也已借鉴用来配合讲授有关的历史内容。

有位教师介绍说，过去他在讲授“西安事变”时，采用的是独自讲述的传统方法，虽然讲得头头是道，具体生动，分析也有条有理，但课后发现学生对和平解决西安事变并不完全理解，存有不少疑惑。针对这个情况，后来

他改变了方法，在讲述中创设情境气氛，让学生处于当时历史情境中思考，这样不但帮助学生理解了问题，而且激起了学生的思维能力，发展了智力，培养了能力。

这位教师的具体做法是：在讲述了由于全国抗日救亡运动学潮的推动，中国共产党的抗日民族统一战线策略方针的正确，国民党内部加剧分化，终于导致 1936 年 12 月 12 日爆发了震惊中外的西安事变，以及张学良、杨虎城为什么会发动西安事变等过程后，教师指出，蒋介石被捕后，当时许多人主张杀掉蒋介石，而我们党力主和平解决，释放蒋介石，为什么？要求学生设身处地思考一下，如果你处于当时的历史情境中，将取哪种意见，并说明理由。学生当即兴致勃勃地看书、议论，纷纷发表意见。大多数学生认为应该放掉蒋介石，理由是有利于团结抗日，杀了蒋介石将会引起内战，当时亲日派头子何应钦就力图扩大内战。看起来学生似乎理解了和平解决西安变变的必要性，教学目的似乎已经达到。这时教师发现少数学生还在沉思，想发表意见，便热情鼓励他们勇于发表自己的不同见解。一个学生说：“我认为不应该放掉蒋介石。1927 年‘四·一二’政变，蒋介石杀了我们多少革命同志，以后又围剿我们的根据地，在红军被迫长征途中，他又对红军围追堵截，使红军遭受惨重伤亡。蒋介石双手沾满人民的鲜血，不杀蒋介石，人民是不答应的。”另一个学生说：“我认为不应该放。蒋介石是翻脸不认人的，后来他不是逮捕了张学良，以后又发动内战打我们吗？”……对这些意见，教师没有简单地加以否定，而是积极、深入引导。因为学生说的确是当时或后来的历史事实，面对这个教学难点，学生有疑窦是很自然的。学生对此没有正确认识，不能认为这节课的教学目的已经完成。教师一面表扬持上述看法的同学所具有的独立思考精神，一面表示这些意见也有道理。不料主张“放”的同学一齐喊道：“不行！不行！”究竟为什么不行呢？教师要大家摆事实，讲道理。有位同学说：“我认为应该放。蒋介石是国民党的实力派，现在民族矛盾是主要矛盾，所以我们党制定了抗日民族统一战线的策略方针。如果杀了蒋介石，引起内战，抗日民族统一战线就不可能建立起来。”教师肯定了这位学生的意见，说：“现在中华民族正处于亡国灭种的危急之中，民族矛盾上升为主要矛盾，蒋介石是国民党的实力派，还统治着中国大片地区，因此如何处置蒋介石，关系到抗日救亡的大事。”接着，教师又引导学生一边看书，一边分析当时国际、国内的形势和中国面临的主要任务，共同归纳和平解决西安变变的四点好处，说明中国共产党不计恩怨，以民族利益为重、革命利益为重、人民利益为重，坚持和平解决西安事变，促进抗日民族统一战线的形成。

这样的讲述，以创设历史情境来讨论问题，可以深入到对当时形势和任务的分析，得出和平解决的正确、必要性结论，认识到党的英明、伟大；能使学生如临其境，通过自己的积极思维形成深刻的认识，提高具体问题具体分析的能力。

### 5. 组合思维。

就是启发学生提取已有的知识、经验，进行创造性思维活动的讲述方法。在讲述中，适当运用组合思维，以旧知识去学习、探索新知识，促使学生在这种学习、探索中开展思维活动，能培养学生创造性学习的能力。比如，“新航路的开辟”一节内容，学生在中国古代史以及地理课上已多少接触过一些这方面的知识，尽管不是太直接的，但只要教师组织安排得好，是能帮助学生进行创造性组合思维活动的。

我们不妨听听一位教师的讲课片断：上课时，教师首先要求学生根据世界地图和地球仪，通过回忆，指出从亚洲通向欧洲的道路，使学生回忆起中国古代史学过的“丝绸之路”和“郑和下西洋”的航路。接着教师启发学生思考还可找出哪些从西方到东方的航路。这时学生的思维由已知的历史知识转入所学过的地理知识，找出绕过非洲或绕过南美洲到达亚洲的两条航路。还有少数学生找出可以通过苏伊士运河或巴拿马运河到达亚洲。在学生完成了这个问题之后，教师又问：那么西欧绕过非洲或南美洲到达亚洲的两条航路是由什么人、什么时候、怎么开辟的？学生兴趣浓厚，急切地寻找答案。教师随即引导学生按照课本把两条新航路开辟的时间、人物、简要经过整理出来，在地球仪和地图上分别标明。接下来，又启发学生思考：为什么在15、16世纪，西欧人热衷于探索从西方到东方的新航路？引导学生从回忆中国古代史学过的马可·波罗引出“寻金热”，再从前面刚学过的奥斯曼土耳其帝国的扩张，引出东西方传统商路被阻断，说明新航路开辟的原因。至于新航路开辟的条件，教师则借助学生上述理解以及已有的历史、地理知识，经过分析综合，由学生自己经过组合思维，整理归纳为三点：造船技术的发展；指南针传入欧洲；人们开始相信地圆学说。这三点虽然都是课本上有的，但却是学生经过自己的思维而概括出来的，应当说，这是学生组合思维活动的结果，因为它比之原来由教师单向讲述，学生只是囫圇吞枣、死记硬背，效果自然要好些。

### 6. 留有余地。

在一堂45分钟的历史课中，应该完成教材所规定的基本内容，以保证教学的完整性，这是完全必要的，但也不必把什么都讲尽了。原苏联著名教育家苏霍姆林斯基在《给教师的一百条建议》一书中说：“教师必须懂得什么该讲，什么留着不讲完。不讲完的东西，就好比是学生思维的‘引爆管’，马上学生在思想中就出现了问题。”实践告诉我们，把课讲得天衣无缝并不一定就好，应该留出一些问题让学生去思考，去分析，去研究，使讲授具有言虽尽而意无穷的特色，即要“留有余地”，促使学生在课上或课后情不自禁地去想问题，提问题，探讨问题。这对高年级学生是十分必要的。有位教师讲《英国工业革命》一课时，当讲完工业革命的后果之后，在结束全课教学时的概括小结中指出：“无产阶级同资产阶级的斗争，从这两个阶级产生的那天起就开始了。工人从捣毁机器和厂房，逐渐发展到把斗争的矛头指向

资本主义制度。为什么会有这个发展？请同学们课后思考。”顿时，学生的思维“引爆管”即被点燃了，还未等到下课，就议论开了。

当然，改革历史课的传统讲述法，并非限于上述几点，需要我们坚持实践，勇于探索，不断总结，使传统讲述法不断充实新的内容，把中学历史教学方法的改革搞好。

## 第十一章 乡土史教学和乡土史教材

### 第一节 乡土史教学的功效与方法

#### 一、乡土史教学的功效

乡土史教学的一个最大特点，就在于它是以发生在本乡本土的、具有教育意义的、有助于学生了解家乡的具体历史为教学内容的。内容一般包括有：历史沿革、文化传统、风土民俗、名胜古迹、革命遗址、重要人物和事件等等。开展乡土史教学，既是对通用教材的补充和具体化，也是贯彻“由近及远”教学要求的实际措施，更是加强对学生进行热爱家乡、热爱祖国教育的有效途径。“我们周围尽是过去事物的遗迹，如果能够看到它，哪怕是局部看到它，如果能直接接触它，感觉它，对于发展爱护历史，并且主要是爱护祖国的情感有很大的意义。为了帮助儿童感觉过去，教师叙述整个祖国历史时，应当在可能的地方使其中具有地方史料，仿佛以插图说明似的。”

这种插图似的说明，将会在学生的情感上时时起伏波澜，久久不能忘怀。实践表明，一个人的爱国主义情感不可能凭空产生，往往是从认识家乡、热爱家乡开始的。爱家乡是爱祖国的基础。我国历史上众多的爱国志士，他们的爱国之志与恋乡之情总是紧密相连的。乡土史的内容包含着许多当地历史上的优秀人物及其光辉业绩，他们的嘉言懿行，对激励学生热爱家乡，增强爱国情感，会有很大感染作用。譬如《浙江乡土历史》一书中，列述的东汉唯物主义者王充、北宋抗金名将宗泽、杰出学者沈括、爱国诗人陆游、思想家黄宗羲都是浙江人，学生学后会为本省在历史上曾出现过这么多的英雄豪杰、著名人物而感到自豪，从而激起热爱家乡之情。只有使学生了解、认识、热爱自己的家乡，才能进一步激发学生热爱祖国的深情，也才能激励学生建设家乡、建设祖国的雄心壮志。

基础教育如何适应现代化建设的需要，如何适应家乡建设对人才培养的要求，从目前的教育现状来看，存在问题不少，突出表现在教学内容脱离实际，学生动手能力较差，缺少必要的实践活动。乡土教学内容是当地社会历史、经济、文化、生活的实际反映，加强乡土教学有利于促进学校与社会的联系，贯彻理论结合实际的原则，学生既读有字之书，也读无字之书，必将大大开拓学生视野，提高学生实践能力，发展学生个性特长，从而为学生创造一个认识、实践和发展相统一的新天地。这对于造就有理想、有文化、有道德、有纪律的德、智、体、美、劳全面发展的人才，培养为本地区社会主义建设服务的人才，都会具有重要的意义。

中学生，尤其是初中低年级学生，他们对生动、具体的事物，往往兴趣浓，接受快，易于认识，对枯燥的、结论式的东西，常常是反应呆滞、囫圇

吞枣。作为讲授过去了的人类社会历史现象的历史教学，重视生动、形象的事物，更有助于提高、发展学生的认识水平，使他们逐步由具体思维向抽象思维转化。乡土史教学具有这方面的独特功效。

### 1. 理性知识的感性化。

历史是过去的事物，既不能重演，又无法实验，尤其是某些历史概念、结论、规律，单凭口头讲授，学生是难以理解的。《中国历史》（人民教育出版社 1986 年 12 月第 1 版）第一册第 6 页上有这样一句话：“上万年过去了，祖国境内的氏族逐渐繁荣起来，先后出现了各民族祖先的氏族。”作为全国使用的统编教材，采取这类概括性叙述，当是无可非议，但在教学时却需遵循人们认识过程的一般原则，由感性到理性，以便于学生具体地感知和理解。乡土史教学可以将统编教材中某些知识从比较“遥远的”、“全国性”的，变成学生所在家乡的，自己周围的，看得到、摸得着的活生生的事实，做到理性知识的感性化。譬如，上海学生在学习这段历史时，若能运用上海市青浦区崧泽遗址材料，说明距今 5000 多年前，这里的先民同样过着母系氏族公社的原始生活；距今约 4000 多年的上海县马桥遗址，又说明已进入了父系氏族公社时期。这样，不仅能帮助学生具体理解统编教材上的这段结论，又能使学生产生一种“亲近感”，进而懂得“氏族繁荣”的普遍意义。近十几年来，长江下游的苏南和安徽、浙江、台湾、福建等地都发现有新石器文化，如嘉兴马家浜、安徽薛家岗、江苏昆山陈墓镇、福建昙石山、台湾凤山象鼻头等遗址。在教学中补充运用这类材料，无疑会加深学生对原始社会的认识。

### 2. 国情教育的具体化。

进行国情教育，应是中学历史教育的重要内容之一。由于学生的年龄特点及生活阅历的限制，决定了他们对国情的了解，只能是先小后大，先个别而后一般，逐步扩展深化。因此，把乡土史教学作为国情教育的一个有机组成部分，能有效地帮助学生通过对乡情的了解，继之对县情、省情，直至国情的了解，从中具体而生动地了解我国的悠久历史文化传统，树立起民族自豪感和民族自尊心，以及热爱家乡、热爱祖国的真挚感情。同时，还能使学生了解到改革开放以来，家乡经济建设的变化发展和美好远景，并且认识到我国人口众多，人均资源不足，经济基础薄弱等基本国情，增强他们的社会责任感和历史使命感，树立起建设社会主义现代化强国的信心和决心。

### 3. 实践活动的社会化。

乡土史教学的明显特点在于其有浓郁的地方特色和乡土气息，并同当地的物质文明建设和精神文明建设紧密相联。这不仅在一定程度上改变了传统教学脱离实际，脱离实践活动的弊端，而且还为学生直接参与实践活动提供了广阔的天地。乡土史写的和讲的都是学生所熟悉的环境及事物，是当地的历史和社会发展概况。结合乡土史教学，组织学生进行实地考察、社会调查和参观访问，一则可以促使学生把课本知识与实际结合起来，激发兴趣，开

阔眼界，增长才干，提高观察问题、分析问题的能力；二则可以促使学生更多地接触社会，了解社会，正视现实，关心家乡，引发思想情感方面的变化。此外，由于学校教育活动与当地建设实际的息息相通，也能促使当地党政领导和社会各方面更加关心教育事业的发展和人才素质的培养，共同担负起育人的重任。

#### 4. 教育内容的生动化。

乡土史是历史学科的重要组成部分，也是历史教学中丰富而有活力的因素。它可以通过看、听、问来进行学习，变“教师讲，学生听”的单一模式为教师指导下的学生动口、动脑、动手的双向交流活动，具体形象，生动活泼，便于联想，激发兴趣，既丰富了教育内容，又使学生在主动的学习中自觉接受思想政治教育。上海有一所中学在开展乡土史教育时，结合中国近代、现代史有关教材内容，专门组织了一次革命遗址的综合考察活动。他们沿着南京路、西藏路、淮海路，分别瞻仰了“五卅烈士流血处”，考察了劝工大楼，访问了当年谢晋元将军抵抗日军的战场——四行仓库，参观了党的一大会址和展览，又到了《中国青年》、《新青年》杂志编辑部旧址，瞻仰了邹韬奋故居、周公馆、中山故居等。师生一天中参观访问了 14 个革命纪念地，对上海的革命历史有了深入的了解和认识。他们在一天中只乘过一次公交车，其余都是徒步行走。参观结束时，许多学生非常疲劳，脚都抬不起来，但他们认为这一天很值得，“懂得了革命的艰难历程，感受了先烈的奉献精神”。可以想象，学生由此受到的生动教育，对他们将来建设上海、振兴中华必会产生深远的影响。

## 二、乡土史教学的方法

要发挥乡土史教学的功效，历史教师的积极参与、精心研究安排，并结合当地的实际进行教学是十分重要的。要做到这一点，就要从根本上转变教育思想，从一切为了升学转变到为当地建设培养人才上来。在教学中，要紧密封合实际，有的放矢，采取灵活多样的教学形式和方法。目前一般的做法是：

### 1. 配合通用教材的内容在课内进行穿插讲授。

以“第一次鸦片战争”来说，当讲到《中英南京条约》规定把广州、福州、厦门、宁波、上海等五处港口辟为商埠时，就可穿插讲授一些当地的乡土史材料，用来说明以英国为首的外国侵略者是如何以“通商贸易”为名，对我国进行经济、政治侵略活动的。譬如，今天上海的学生没有不知道南京路、淮海路、延安路、北京路的，但不一定都知道这些主干道路为什么都是东西向的，以及为什么 1949 年前淮海路叫霞飞路，延安路叫爱多亚路。配合教学作点补充，不仅有助于教材的具体、形象化，而且有助于学生具体认识帝国主义的侵略活动，他们是如何通过炮舰轰开上海的大门——黄浦江，把魔爪伸向上海的内地。

2. 单独安排几节课进行集中的讲授。

譬如，边疆地区和少数民族地区的历史，通用教材中没有提及或只是简单提到，为了使学生有个具体的了解，可采用几节课来专门安排乡土史教学。

3. 结合课外活动，组织参观、考察遗迹遗物，进行现场讲授。

如山东泰安地区的大汶口文化遗迹，反映了我国原始社会父系氏族生活的历史内容，当地教师就可采用现场讲授的方法，让学生边参观、边学习，既丰富了教学内容，又克服了教学原始社会内容往往枯燥乏味的困难。

4. 作为指导学生阅读的材料。

究竟采用哪一种形式和方法，应根据具体情况而定，当然也可以交叉采用几种做法。

要加强乡土史教学的功效，还应有一定的考核要求。考核的方式、方法要注意理论联系实际，切忌死记硬背，加重学生负担。在这方面，各地提供的经验，可资借鉴。如撰写考察报告、调查访问记、专题小论文；搜集或整理有关乡土史料、图片；编辑一份乡土史小报；举行“一分钟”演讲；布置“可爱的家乡”展览会；举办“热爱家乡、建设家乡”讨论会；组织乡土史知识竞赛或猜谜活动；结合历史学期考试或会考适当安排乡土史命题的比例等等。通过考核与评估，为改进和完善乡土史教学提供反馈信息，切实体现乡土史教学的功效。

总之，乡土史教学的形式和方法多种多样，不拘一格，只要我们勇于实践，不断总结，一定能达到预期的效果。

## 第二节 乡土史教材的范围与内容

### 一、乡土史教材的区域范围

乡土史教材是以区域为范围，记述本地方历史的教材。我国古代自周朝开始，就已重视编写地方志书，称为“方志”。

“方志”记述的范围广，事件多，虽可为编写乡土史教材提供丰富的资料，但与学校要求的特定教材还是有着严格区别的。1907年江苏通州编写的《乡土历史地理教科书》，是我国最早的一本乡土史教材。从其记述的通州地理沿革、资源、古迹、人物和现状来看，大体具有了乡土的区域和轮廓，而作为教材的区域界定，仍未免欠缺。在此后较长时期里，由于乡土史教育主要限于小学，又以综合形式仅在江浙一带施行，所以有关乡土史教材的区域范围并未引起人们的关心和注意。在国外，18世纪法国思想家卢梭和瑞士教育家裴斯泰洛齐提出教给儿童以乡土知识，后来的一些教育家又把乡土知识逐步扩大到乡土历史、乡土社会、乡土自然、乡土文学等。有些国家曾在小学设乡土学科，其中就有专门的乡土史教学内容。当时选用的教材多取自生活常识，并无严格的乡土区域。

1957年毛泽东提出“教材要有地方性，应当增加一些地方性教材”之后，我国各地编写出不少乡土史教材，不过其中多数属于村史、公社史一类，且以阶级斗争史为主，因而也就谈不上什么乡土史的区域范围问题了。自国家教委在1987年6月主持召开“全国乡土教材工作会议”后，各地普遍重视乡土教材建设，编写了大量乡土教材，出现了一股“乡土热”。1990年5月4日至8日，国家教委又在南京市举行了“全国乡土教材建设经验交流会”。在这次会议上，有关乡土教材的区域范围问题被提上议事日程，开展了热烈的讨论。

一些同志认为，按照中学历史教学大纲的精神，现在我国乡土史的范围，似指一省范围而言的。对中学生来说，了解本省的历史是必要的。从乡土史的编写出版所需人力、物力看，以省为区域单位也比较好办。另一些同志不赞成完全以省为区域范围编写乡土史教材，理由是一个省的范围很广，不利于充分发挥乡土史的功效，提出应以“乡土”的范围大小、史迹的材料多少为依据。

究竟如何确定“乡土”的区域范围，目前的认识不尽一致，有待继续研究。我们认为，作为学校教育的乡土范围，除应考虑地理上的行政区域范围以外，也要考虑到方便实践和顾及实效这两个不容忽视的重要方面。因为只有方便实践，才能改变以往历史教学中存在的理论脱离实际的缺陷，充分发挥乡土历史教育的作用，较好地激发起学生的学习兴趣 and 进行实地考察调查的积极性，使他们在认识乡土、热爱乡土和立志建设乡土的现实生活教育中，得到智能的发展和爱国主义思想的熏陶。

由于我国幅员广大，农村与城市的区域范围不同，即使同是农村，内地与边疆的区域面积也很悬殊，因此对乡土史的区域范围不宜划一规定，只能因地制宜。一般来说，农村可以县为主；边远地区和条件困难的地区可以地或省级范围编写乡土史教材，在此基础上酌情编写县级乡土史教材；城市地区可以城区为主，或以市中心区为一乡土区域，其他近郊包括县，可自成为一个乡土区域。这样考虑，有三点理由：其一，县是我国行政区域中最基本的一级区划，历史形成的乡土人文特色也最为集中；其二，区域范围如若过大，乡土风貌易于淡化，既不便于实践，也容易分散学生学习、研究的注意力；其三，能集中反映城市特点，如上海以城区中心为范围，就便于显示上海自近代开埠以来发展为全国最大工商业海港城市的历史沧桑。总之，处于开创阶段的乡土史教材，对其区域范围的确定，必须从各地实际情况出发，从实际效果考虑。

## 二、乡土史教材的体例内容

关于乡土史教材的体例内容，更是一个复杂问题。从“全国乡土教材建设经验交流会”上收到的28个省市自治区教育部门推荐上报参加展评的乡土史教材来看，其中荣获全国优秀乡土史教材一等奖的有：广东省中山市的

《中山历史》、山东省济南市的《济南历史》、黑龙江省的《黑龙江省历史》（小学）、上海市的《上海乡土历史》；获二等奖的有：《南京乡土历史》、上海市嘉定县的《嘉定历史》等 21 种；获鼓励奖的有：山东省聊城地区的《东昌历史》等 31 种。这些获奖教材的编写体例，大致可分为三类：通史体、史话体、通史与史话结合体。《中山历史》就是按古代、近代、现代三个时期的通史编年体例编就的。全书共三章九节。第一章古代的香山（香邑），第一节“沙堆人”——香山人的祖先；第二节“瓦窑文化”——香山文明的摇篮；第三节香山（香邑）县的由来。第二章近代的香山，第一节鸦片战争时期香山人民的反侵略斗争；第二节身处异邦，心向祖国的香山华侨；第三节辛亥革命在香山。第三章现代的中山，第一节大革命时期的工农运动；第二节五桂山抗日根据地；第三节解放战争在中山。该教材的优点是：历史脉络清楚，历史沿革分明，便于与通用教材配套使用，有助于学生了解该地区在祖国历史发展演变过程中的地位和作用。有些教材以史话体为主，选取该地重要历史人物、事件、历史遗址、名山古迹，分列专题。一一介绍，既突出了重点，又顾及了历史发展的基本线索。如福建省泉州市的《泉州历史》（获全国优秀乡土教材二等奖）就是按此体例编写的，全书分为：古代泉州的开发；泉州海外交通贸易的繁盛；伊斯兰教的传入与泉州回族的形成；泉籍华侨对南洋和祖国的贡献；抗击倭寇侵扰；郑成功和台湾的收复开发；禁烟和抗英斗争；林俊领导的反清起义；辛亥革命在泉州；反对北洋军阀的统治；中共泉州党组织的建立和革命活动；泉州的抗日斗争和解放斗争；近十年来泉州的腾飞；历史文化名人（杰出的进步思想家李贽等）；文物史迹（开元寺和东西塔、圣墓和圣友寺、洛阳桥和安平桥）。有些教材则采用通史与史话两者兼容并包的结合体，以编年为线，以人物、事件为目，简述古代，重笔反映近代、现代史上该地区的经济、文化发展和重大革命斗争史实。如《上海乡土历史》，就用了较多的篇幅介绍近代、现代上海的历史概况，以典型生动的历史资料分别叙述了“鸦片战争与上海开埠”、“19 世纪的上租界”、“小刀会起义”、“江南制造总局与上海方言馆”、“上海民族资本主义工业的产生”、“辛亥革命前后上海的革命党人”、“西方文化与‘海派文化’”、“中国共产党诞生”、“五卅运动”、“北伐战争时期的上海”、“‘一·二八’淞沪抗战”、“‘八·一三’淞沪抗战”、“敌伪统治时期的人民斗争”、“解放战争时期的革命斗争”、“上海的解放”等目，对古代的上租界历史则简明扼要地介绍了四个目的内容，分别是“福泉山遗址——上海古文化的典型”、“上海地名、行政区划及城墙历史的变迁”、“黄道婆和淞沪纺织业”、“徐光启和徐家汇”。还有的教材采取以课目形式列题，一课介绍一个人物或一事情，生动活泼，通俗易懂，可读性强，且方便教学。如黑龙江省的《黑龙江省历史》（小学）就颇有借鉴之处，很值得研究一番。

当然，由于各地历史发展不一，史迹资料多寡有异，学生的基础知识和

接受能力也不一样，因此各地根据所在乡土特点编排乡土史教材的体例结构、选取有关内容，只要合乎学科逻辑，有利于开展爱国主义教育和实践活动，似可不必强求统一。但是，作为教材来说，讲究一点教材的基本规范还是应该的。譬如，对章节内容的编排，要考虑课时教学的合理性与可行性；资料史迹的选取，要注重科学性与教育性；文字语言的表述，要顾及量力性与趣味性；课外练习的设计，除了安排一定的知识类题型外，更应加强自学阅读指导和考察、调查类的项目。就此而言，乡土史教材应与通俗读物、旅游指南有所区别，篇幅的大小也应适度，并力求做到图文并茂，印刷精美，适合学生学习使用。

### 第三节 正确处理乡土史教学、教材中的几个关系

#### 一、爱家乡与爱祖国的关系

家乡是祖国的一部分，热爱家乡是热爱祖国的具体体现。爱家乡是爱祖国的基础，爱祖国是爱家乡的升华。教师要把爱家乡放在爱祖国的整体中讲述，把家乡的发展和祖国的整体发展结合起来，不能用贬低或轻视其他地方、其他民族的错误类比来突出家乡历史的光辉，防止狭隘的地方主义和民族主义的片面倾向。尤其是城市学校中进行乡土教育，既要教育学生立足家乡，建设家乡，又要教育学生胸怀全国，振兴中华；既要看到家乡对国家作出的应有贡献，又要珍视全国对家乡的大力支持；既要有为家乡建设的雄心壮志，又要有支援全国的奉献精神。

#### 二、历史传统教育与现实思想教育的关系

乡土史在进行历史传统教育方面具有得天独厚的优势，理应加强，发挥作用，但是这种作用的真正发挥，又在很大程度上取决于与现实思想教育的联系和强化，使学生在思想认识上、情感意志上，直至基本观点上有一个较大的提高和发展。因此，乡土史教学和教材不能仅仅满足于介绍历史传统，而应在历史传统教育中有针对性地、恰当地对学生进行阶级分析观点、群众观点、劳动观点、一分为二观点、实事求是观点的教育，以此体现乡土史的教育目标。

#### 三、地区优势与地区劣势的关系

任何一个地区总是存在着一定的优势和暂时的劣势，即使是经济、文化比较发达的地区也不例外，只是程度、性质、类别不同而已。作为乡土史教学和教材，当然要向学生介绍本地区的优势和有利条件，以使学生从中受到鼓舞，激发学生的爱乡之情，这是毫无疑问的，也是主要的。问题在于除此之外，还要不要、可不可以向学生如实地介绍一些家乡目前存在的暂时劣势或不利条件。从教育的效度看，回答应该是肯定的。因为，第一，暂时劣势

或不利条件的客观存在，学生可以通过各种渠道听到或看到，如实进行介绍和分析，能提高透明度，增强可信性；第二，能帮助学生全面了解家乡，更好地认识家乡发展的潜力和美好的前景，激励他们建设家乡的志气，将来为家乡建设出力；第三，能提高学生观察、分析问题的能力，既看到好的一面，也正视困难的一面，培养全面看问题的方法；第四，能引导学生关心家乡建设，明确肩负重任，作好克服困难的思想准备。

#### 四、乡土教材与通用教材的关系

《中学历史教学大纲》明确规定：“中国历史在完成教学大纲规定的教学任务以外，各省、市、自治区可以自编地方乡土教材，补充教学。”既然乡土教材是教学的补充，那就首先要从有利于完成大纲统一规定的教学任务来考虑乡土史教材的编写和教学工作，不增加教学的困难，也不加重学生的学习负担；其次，乡土史教材所涉及的有关历史分期、人物评价、事件结论、民族风俗、文化传统以及经济政策等重大问题，应和通用教材的提法与阐述相一致；其三，选用乡土史教材，应与通用教材内容有机结合，不能与通用教材脱节，更不能喧宾夺主，任意夸大地区性的历史而缩小全国性的历史；其四，某些对全国影响大的地方史，凡通用教材中已有详细介绍的，乡土史教材不必过多重复，只需补充一些生动情节，或点明一下就可以了。

表 11-1 是上海一所中学在初中《中国历史》现代部分选用乡土历史内容的计划一览表。

#### 五、课堂教学与实践活动的关系

从目前情况来看，课堂教学仍是进行乡土史教学的必要的、可行的教学形式。但是，乡土史教学决不能只限于课堂教学，成为单纯的知识传授，而应积极创造条件，让学生更多地接触实际，参加实践活动，以利全面发展。为此，需要在教学计划和课时安排上统筹兼顾，合理配置，做到课堂教学与实践活动有机结合，确保实效。

表 11-1 乡土历史内容计划

通用教材内容	乡土史教材内容
“五上”爱国运动	“六五”罢工
中国共产党的成立 五卅运动 上海工人的武装起义	中共第一次全国代表大会会址介绍(组织参观) 顾正红牺牲，南京路惨案 第三次武装起义进攻北站的描述
第一次国内革命战争的失败 “一·二八”事变	宝山路大屠杀（组织凭吊龙华烈士陵园） 上海军民的抗战和上海人民的支前活动
“一二·九”爱国运动	上海学生赴南京请愿
全国抗日战争的开始 国民党统治区人民民主运动的高涨 中国大陆的基本解放	“八·一三”上海抗战（组织访问谢晋元将军亲属） 上海学生反美爱国运动。上海学生“反饥饿、反内战、反迫害”斗争。申新九厂工人罢工 人民解放军总攻上海。地下党领导人民斗争。人民欢呼上海的解放

## 第十二章 历史教育的学业评价

完整的历史教学活动应当包括教学目标、教学过程和教学评价三个主要环节。三者的关系是互相依赖、互相联系、互相制约的。历史教学评价既反馈和调控历史教学，又帮助判断历史教学目标的正确性和可行性。

历史教学评价可分为历史教师的授业评价和学生的学业评价两部分，而学业评价又是历史教学评价中最重要和最基本的部分。

### 第一节 历史学业评价和基本模式

#### 一、历史学业评价

中学历史学科的学业评价是以中学历史教学目标为依据，运用一切可行的科学方法系统地收集信息，对中学历史教学所引起的学生在认知行为上的变化进行价值判断的过程，它为教学决策提供了依据。

由于评价的具体目的、任务不同，每一具体的评价都会有一定的侧重面。历史学业评价可以从不同的角度作出分类，比较常用的有：从认知范围方面，可分为知识评价、技能评价、能力评价和智力评价；从项目组织方面，可分为专题评价、综合评价；从学习发展阶段方面，可分为形成性评价、诊断性评价和终结性评价；从评价的具体作用方面，可分为水平评价和预测评价；从教学效果方面，可分为成就评价、效率评价和效益评价；从评价者和被评价者关系方面，可分为他人评价和自我评价。

无论是哪一种类型的学业评价，或某一学业评价的某一具体环节，都要体现其科学性和有效性。科学性要求的是评价的必要性和客观性，有效性要求的是评价的可行性和能动性。也就是说，学业评价应当在实践中尽可能地符合教学的实际情况，尽可能地有利于推动学生的学业发展。

#### 二、历史学业评价的基本模式

一般说，中学历史学科的学业评价应当包括形成性评价、诊断性评价和终结性评价三种基本模式。

##### 1. 形成性评价。

形成性评价是在教和学的过程中使用的系统性评价，用以随时对其中任何一个过程加以改进，从而达到提高教学质量的目的。形成性评价的基本特征是将一个较长的教学过程看成为由一系列连续的小教学单元所组成的整体，在关键的教学单元（甚至每一个教学单元）完成后，对学生的掌握情况进行适时的评价。评价的方法以单元测验为主，面向全体学生。其具体形式比较灵活，可以是课堂练习，也可以是专门设计的小测验，时间长短则视评价目标的多少而定。形成性评价的基本功能是：向全体学生呈现其短期学习成果，强化正确的学习行为，纠正不正确的学习行为，调整学习策略；向教师报告其短期教学效果，为教师调整教学进程、改进教学方法、转移教学重

点和总结教学经验提供建议；为全面的学业评价积累过程性依据；向有关方面报告教学进度和状况；为课程、目标和教材的编制者提供具体的改进建议。

教师应当分析整个教学序列可以分成几个相对完整的教学单元，它们之间有怎样的联系。以现行的教材编写体系为例，史实知识基本上是按时间为经、事件为纬的直线排列，并由篇、章、节、目组成。因此，一个单元可以是一目、一节、一章或一篇。从史论知识和史法知识的角度看，则是一种并列综合排列，往往在一章中，甚至在一节、一目中同时出现许多概念；有些史法知识，如评价历史人物的方法、分析主客观条件的方法、概括特征的方法等，一般需要经过较多单元的学习才能真正掌握。

一般情况下，我们根据史实知识来划分单元，即以章为单元，有时也以节为单元。这种划分的基本要求是：史实知识为基础，尽可能地保持教学和评价上的完整性，抓住关键的学习单元重点评价；在上述要求的前提下，根据实际教学情况，使划分尽可能地“小步子”，采用多种形式灵活实施评价，以便每次评价的内容相对少一些，反馈更及时一些，所花时间短一些，纠正幅度也小一些。

评分工作最好先在教师的指导下，由学生互相交换、当堂自评，然后由教师抽样检查。这样做，一则可以调动学生的内在积极性，广泛开展自我评价；二则可以起到当场强化的作用；三则可以减轻教师的批阅负担。

形成性评价需要注意的是，测验决不能使学生有任何评定等级的联想。只有这样，学生才可能将形成性评价看作是对学习的帮助，从而采取积极主动的合作态度。有些历史教师曾试验将形成性测验的编制改革为在教师的指导下，逐步由学生自编，取得了非常好的效果。

## 2. 诊断性评价。

诊断性评价是根据初步掌握的学习情况，进一步探究和确定教学双方的问题，从而通过适当的措施使教和学在各方面得到最佳结合的评价。

诊断性评价强调的是对问题的针对性以及诊断的清晰程度。进行多次形成性评价以后，可能会发现全体学生对某一类目标掌握得比较好，而对另一类目标始终较差；也可能会发现有一部分学生一直处于较高水平，而另一部分学生始终处于较低水平。此时，就需要进行诊断性评价，以帮助我们进一步认识其中的原因。

在大多数情况下，诊断性评价面向少数学习不良的学生，但有时也用来寻找大部分学生中存在的问题根源，或者了解处在高水平学习位置的学生的学习经验等等。

影响学习的因素除了认知方面以外，还有非认知方面。因此，诊断性评价所用的测量手段也是多方面的。如能力测验、学习倾向测验、智力测验、人格测验、态度测验等。另外，还可以采用家访、座谈、聊天、提问、练习等和谐的、不易被察觉的方式来进行测验，这样往往更容易了解得深入、具

体。

诊断性评价一般以单项内容为主，有时采用多项内容，很少是综合内容。项目越多，问题越不容易清晰，原因也越不容易找到。

诊断性评价有助于教师更精确、更具体地贯彻因材施教的原则，认识教学中的深层次问题；有助于学生更深刻地了解自己，认清自己的短处或长处，迅速捕捉主攻目标；有助于其他同教学有关的人员恰如其分地帮助和指导教学；可以为教学目标、教材编制者提供更为具体的改进依据；为全面的学业评价增加更为生动的过程性资料；有利于对教学实验的深入研究。

问题的提出主要依据于形成性测验和评价，但并非所有的问题都需要进行诊断性评价。一般而言，能成为诊断对象的问题至少具有如下特征中的一个：

(1)典型的问题。该问题在相当的学生中存在，并表现出一定的集中性。

(2)长期的问题。该问题在连续几个形成性评价中都有所表现，在正常的教学中出现持续的误差。

(3)异常的问题。该问题在前几届学生中都没出现，在现时的教学中却明显存在，但又找不出很有说服力的逻辑解释。

(4)特定的问题。这和特定的实验方案有关。如需要对某个变量实行控制，以便比较实验结果；又如某种新教学方案的实施，要了解实施后的变化情况。

进行诊断性评价除了需要较高的专业知识、丰富的实践经验和测验编制技巧外，还必须具备如下条件，才能取得较大的成功：师生之间要有一个良好的和谐民主的关系；应当使学生确信之所以要诊断，是为了一起来帮助改进教学和学习；如果是教学方面的问题，应立即在以后的教学中加以改进；个别学生的问题应个别地解释，并提出建议。

### 3. 终结性评价。

终结性评价是系统的教学过程结束之后，对学生的学习结果实施的评价，其首要任务是给学生评定等级，或是评定某教学方案、方法在整体上的有效程度。它的基本依据是系统教学目标，要分析和评价学生的学业是否已按计划达标，达标程度如何，在某种程度上还要有助于教师了解学生在完成这一系统目标学习后，相对于以后的学习或进行某种工作的最低水平限度的距离。因此，终结性评价也可称为系统目标评价。系统目标可以是一学期、一学年的目标，也可以是初中阶段或高中阶段的目标。通常的期终测验、毕业考试或会考均属于终结性评价。

终结性评价的基本功能是评定学生的学业等级；向学生展示其最终学习成果，并提出其今后的学习方向；为全面改进教学提供依据；向目标、教材、课程的编制者提供系统改革的总体建议；向有关方面报告学习结果。

系统教学目标是不可全部列入测验目标的，终结性评价的测验目标只能是系统教学目标的一组样本。如何使测验目标能更好地反映和代表系统教

学目标，是终结性评价测验的关键。通常，历史测验目标应符合下列标准中的几条或一条：在史学上被认为是最重要的要素；在系统教学目标中被认为是中心环节或概括性、代表性最大的要素；在今后的学习或工作中被认为是最基本的要素；在测量上被认为是可以提高测验性能的要素；在学业评价上被认为是可以增加反馈信息及其清晰度的要素。

终结性评价的测验一般采用百分制。如何给学生的分数评定等级，是个值得研究的问题。目前主要有以下几种做法：

(1)按常态曲线中的百分比决定各等级的人数。如A等占10%，B等占20%，C等占40%，D等占20%，E等占10%。

(2)按经验和历届学生的情况决定本届学生的等级比例。如A等占5%，B等占20%，C等占40%，D等占30%，E等占5%。

上述两种做法的共同问题是使等级评定标准缺乏稳定性，这种做法在事实上使终结性评价“水涨船高”，失去了其评价学生达标程度的功能。

(3)在编制试卷时就将试卷在实际上分成不同等级的阶梯，学生能完成到哪一个阶梯的项目，就意味着达到哪一等级。这种做法对命题的要求甚高，国内还不多见。

(4)按约定俗成的做法，以60分为合格线，90—100分为A等，80—89分为B等，70—79分为C等，60—69分为D等。

## 第二节 历史学科的常用题型及其编制规则

由于学业测量的发展，中学历史学科的题型也有了很大的发展，这一方面反映了人们对教学目标认识的不断深化、细化，另一方面也表明了命题技术的不断提高和成熟。根据不同的标准，可以将这些题型分成许多不同的种类。一般情况下，按考生作答方式和对答案的限制程度，可分成选答型试题、限制性供答型试题和非限制性供答型试题三大类。

无论编制何种试题，都应从下列几个方面加以考虑和把握：科学的内容；准确的目的；典型的问题；独立的项目；有效的题型；恰当的难度；合理的区分度；简明的表述；经济的方式；合理的赋分。

### 一、选答型试题及其编制规则

选答型试题不仅向考生提供问题情景、提问，而且向考生提供多种题解，但是正确的题解（或理想的题解）需要考生作出正确的反应后加以认定。这种题型通常简称为选择题。

#### 1. 二项选择题（也称判断题、是非题、正误题）。

例1 1945年4月，毛泽东同志在中国共产党第七次全国代表大会上所作政治报告的名称是（ ）

- A 《论联合政府》                      B 《论人民民主专政》

例 2 判断在下列事件上英、美两国的态度是否一致？（A 是，B 否）

- |              |    |
|--------------|----|
| (1)对苏维埃政权    | AB |
| (2)建立国际联盟    | AB |
| (3)限制海军军备    | AB |
| (4)鲁尔危机      | AB |
| (5)绅士协定      | AB |
| (6)西班牙民族革命战争 | AB |

2. 多项选择题（也称单选题或选择题）。

例 31898 年，人类可使用的最新发明的交通工具是（ ）

- A 飞机      B 汽船      C 火车      D 汽车

例 4 下列是古人对秦王朝短期而亡的主要原因的评论，你认为哪一条更符合史实（ ）

- A 废先王之道，燔百家之言……  
B 四维（礼义廉耻）不张……故万民离叛……  
C 所以殄灭而降辱者，（亡于）六王之后（代）也……  
D 乃举措暴众而用刑太极故也……

3. 演绎推理多项选择题。

例 5 中国封建王朝的建立通常有下列几种情况（ ）

- A 农民起义胜利后演变；  
B 地主集团利用农民起义的形势夺权；  
C 少数民族入主中原；  
D 前朝统治集团内部争权兵变；  
E 受少数民族入侵，转移统治中心，偏居一隅。

下列朝代的建立分别属于上述哪一种情况？

- 秦朝（ ）      东汉（ ）      隋朝（ ）  
唐朝（ ）      南宋（ ）      清朝（ ）

4. 归纳推理多项选择题。

例 6 分析归纳下列各题给定项中的历史概念的主要历史特征，得出归类标准，然后在备选项中选出唯一符合这一标准的选项。

(1)杨靖宇 李兆麟（ ）

- A 刘志丹      B 谢晋元      C 林彪      D 周保中

(2)中英南京条约 中英北京条约（ ）

- A 中美望厦条约      B 中法天津条约  
C 中日马关条约      D 辛丑条约  
E 中俄爱珲条约      F 中法北京条约

5. 配伍选择题（也称配对题）。

例 7 将下列历史人物同其主要事迹和发生年代相配伍。（将人物、年代的英文代号分别填入相应的括号内）

- |               |          |
|---------------|----------|
| A 哥伦布         | B 迪亚士    |
| C 麦哲伦         | D 达·伽马   |
| a 1487 年      | b 1492 年 |
| c 1497—1498 年 | d 1519 年 |

- (1)沿非洲西海岸航行到达好望角 ( )
- (2)开始作环球航行 ( )
- (3)首次横渡大西洋到达西印度群岛 ( )
- (4)绕过好望角进入印度洋到达印度 ( )

6. 组合选择题 (也称多选题)。

例 8 在下列各项中, 哪些属于美国提出的“门户开放”照会的内容? ( )

- A 承认各国在华的势力范围和特权
- B 在其他各国的势力范围内享有均等的贸易机会
- C 要求划定北京东交民巷为“使馆界”并派兵保护
- D 要求中国内地全部开放, 使列强都享有投资权利

例 9 德意志统一和意大利统一运动的共同特征是 ( )

- A 由自由派领导                      B 借助法国兵力
- C 涉及民族问题                      D 通过战争道路

7. 排列选择题。

例 10 按以下文献、著作和作品所反映内容的时间先后顺序排列应是第\_\_\_\_, 第二\_\_\_\_, 第三\_\_\_\_, 第四\_\_\_\_。

- |            |          |
|------------|----------|
| A 《日耳曼尼亚志》 | B 《哈姆雷特》 |
| C 《汉谟拉比法典》 | D 《伊利亚特》 |

例 11 将下列史实按因果关系排列应是 ( )

- |           |              |
|-----------|--------------|
| A 宋教仁被刺杀  | B 袁世凯就任临时大总统 |
| C 蔡锷组织护国军 | D 孙中山发动讨袁斗争  |

选答型试题应遵守下列命题规则:

第一, 使用最有效、最简明的试题形式, 尽可能采用只有一个正确答案的多项选择题。

第二, 尽可能压缩备选项的字数, 而把更多的内容放在题干中。

第三, 尽量用肯定式题干, 如使用否定式题干, 则应用适当的形式予以强调, 如黑体字、加重点号等。

第四, 尽可能使备选项构成题干的“尾句”或“后段”, 不要插在题干的中间。

第五, 错误或不理想选项有一定似真性和典型性。

第六, 避免任何形式的暗示。所有选项同题干在语法结构上相吻合, 正确选项在用词习惯、答案长度上没有特殊的不同。

第七, 多项选择题的正确答案是解题的充分条件或充分而必要条件。

第八，组合选择题的每一正确选项是解题的必要条件，不能有一个是充分或充分而必要条件。

第九，配伍选择题在最后配伍时，至少应该是二选一以上。

第十，随机改变正确答案的位置，一些有序列性的备选项则按序编排。

## 二、限制性供答型试题及其编制规则

限制性供答型试题需要考生根据题干、提问由自己提供题解，而这种题解的性质、范围、程度、方式是受题干、提问强烈限制的试题。

### 1. 完形题。

这种题根据考查目标的需要，故意造成形式上的不完整，要求考生根据题意使形式完整起来。包括填文题（即填充题）、填表题和填图题。

例 12 独立战争后，美国扩张的主要目标是\_\_洲；第一次世界大战后，美国金元外交的重点首推\_\_洲，其次为东亚，再次为\_\_洲。

例 13 请填写下列军阀割据简表：

派系	首脑	控制地区	依靠的帝国主义国家
北洋军阀	直系		
	皖系		
	奉系		英、美
西南军阀	滇系		英、美
	桂系		

例 14 请填写下列《春秋列国形势图》。

（图略。图上隐去了宋、晋、秦、楚、齐国名，相应位置分别标有 A、B、C、D、E）“春秋五霸”的国名 A\_\_、B\_\_、C\_\_、D\_\_、E\_\_。

### 2. 释义题。

这种题要求考生对试题所列出的内容进行简要的说明和解释。包括释词题、释文题、释表题、释图题。

例 15 简要解释下列名词：

(1)秦始皇 (2)淝水之战 (3)《九国公约》

例 16 阅读下列材料：

（前 338 年）孝公死，惠王代后……人说惠王曰：“大臣太重者国危，左右太亲者身危。今秦妇人婴儿皆言商君之法，莫言大王之法，是商君反为主，大王更为臣也。”

（引自《战国策·秦策一》）

文中的“人”所说的“商君之法”是什么？

为什么“今秦妇人婴儿皆言商君之法”？

文中的“人”在客观上代表了谁的利益？请简要解释你的回答。

例 17 观察下列纳粹宣传画，回答问题。（图略）

(1) 这张画宣传德国面临什么形势？

(2) 它反映的事实真相是什么？

(3) 纳粹这样宣传的目的是什么？

3. 简答题。

这是一种独立提问，答案比较固定的简明问答题。包括列举题和小问答题。

18 概要列举第一次世界大战后华盛顿会议与巴黎和会的四个共同的基本特点。

例 19 为什么说东汉豪强地主庄园里的农民有着更深的封建依附关系？

限制性供答型试题必须遵守如下命题规则：

(1) 完形题的命题规则：对答案作明确限制，使答案尽可能唯一；需补填的内容是关键或重要的内容；不在教材或大量流行的复习资料中抄录原形；尽可能采用最简便的形式；需补填的内容尽可能放在该题的后面。

(2) 释义题的命题规则：被释内容有相对完整性和独立性；被释内容确实在科学上可以用简明的方式来解释；有可能产生多种解释的内容则指出更为明确的要求；有相应的字数限制。

(3) 简答题的命题规则：提问明确，而且可以用明确的结论作答；提问简要，而且可以用简要的方式作答；有封闭性较强的答案；既规定一定的字数界限，又为考生留有适当的余地。

### 三、非限制性供答型试题

非限制性供答型试题是在一定的题干和提问的规定下，允许考生在解题方式、内容取材、表达形式，甚至在学术观点上有所发挥、创造的大型试题。包括大型问答题和论述题。

1. 问答题。

例 20 简述英国工业革命的原因、特点和结果。

例 21 根据美国独立后领土扩张及内战结束后到 20 世纪 20 年代经济发展的主要史实，说明美国是怎样发展成为帝国主义大国的。

例 22 比较中国：“百日维新”与日本“明治维新”的异同。

例 23 清代史学家赵翼在《唐女祸》中说：“开元之治，几于家给人足，而一杨贵妃足以败之。”结合你对唐朝由盛转衰原因的认识，分析评论赵翼的这一观点。

2. 材料分析论述题。例 24 根据下列论述，联系有关中外史实，谈谈你对爱国主义的看法。

有日本侵略者和希特勒的“爱国主义”，有我们的爱国主义。对于日本侵略者和希特勒的所谓“爱国主义”，共产党员是必须坚决反对的。日本共产党人和德国共产党人都是他们国家的战争的失败主义者。……我们的口号

是为保卫祖国反对侵略而战。对于我们，失败主义是罪恶，争取抗日胜利是责无旁贷的。

（引自毛泽东《中国共产党在民族战争中的地位》）

3. 小论文题。

例 25 论中国古代文化在世界的地位和影响。

例 26 谈个人在历史发展中的作用。非限制性供答型试题必须遵守如下命题规则：

第一，用于考查高层次思维能力、材料组织和表达能力。

第二，尽可能以能力为主线，使其覆盖更大的知识面。

第三，不发生歧义。

第四，针对考生的实际水平，在可能的情况下将大题化为一组由易到难的小题，以提高试题的客观性程度。

第五，有周密的评分规则、标准的必要性和可行性的论证，必要时根据实测结果制订评分细则。

## 第十三章 历史教师的素质和进修

### 第一节 历史教师的心理素质与能力

#### 一、历史教师的心理素质

搞好历史教育、教学工作，固然取决于教师的专业素质，但从教育、教学的组织者和指导者角度来说，历史教师的心理素质也是一个不容忽视的方面。一个人的心理素质形成，往往受到生理的和社会的两个方面因素的制约，对于影响成人心理素质形成的社会因素来看，职业具有重要的作用。成人的心理素质无不带上职业的烙印，而这种带上职业烙印的心理素质如何，又反过来对职业起着积极的或消极的作用。历史教育、教学作为一种职业，对其从业者——历史教师提出了特殊的心理素质要求。历史教师只有研究了这种要求，并身体力行，付诸实践，才能搞好教育、教学工作。历史教师所应具备的心理素质包括诸多方面，但是，下述三点显得尤其重要。

##### 1. 稳定的自我观念。

稳定的自我观念，指教师对其所从事的职业的社会作用和价值具有正确、适度的认识。如若教师能充分意识到自己所应起的社会作用，他就能更好地和更有效地适应学生、同事、上级以及社会对他的期望。

对于历史教师，这种稳定的自我观念尤为重要。由于某些偏见和错误倾向的存在，人们在习惯上往往把历史学科归入“小四门”（历史、地理、音乐、体育），不予重视。这对历史教师造成的心理压力是很大的。如果历史教师缺乏稳定的自我观念，缺乏认清所教学科的作用和意义，或是没有完成本学科所承担的教学任务的明确目的和力求达到这种目的的坚定意向，势必自暴自弃，随波逐流，放弃职责。

稳定的自我观念的形成，需要多方面的条件。一个是客观条件，比如教育界和社会其他各界对历史学科的重视，关心历史教学的改革，提供教学活动的必要条件等等，这些对于历史教师自我观念的形成将会起着积极的促进作用；另一个是主观条件，即历史教师自身的努力，坚信历史学科在培养有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人中的重要作用，坚持为完成历史教学任务而奋发进取的决心和行动，无论在顺利时还是在逆境中，对工作总是充满信心，而这种努力是以植根于对人民教育事业的忠诚，发源于对社会主义人才培养的高度责任心的心理品质基础上的。

在历史教师的心理素质中，稳定的自我观念是重要的一条，缺少这一条，其他种种心理条件就难以存在并发挥作用。

##### 2. 高尚的品德情操。

教师是教育人的人，教师不仅以自己的学识影响人，而且也以自己全部个性心理品质影响着学生的心灵。历史学科是一门思想性、教育性很强的基础文化学科。历史教师在对学生传授历史知识的同时，还担负着对学生进行

历史唯物主义、爱国主义和共产主义思想教育，塑造学生美好心灵的重任，因而历史教师的高尚品德情操就显得更为重要，它是历史教学获得成效的切实保证。

历史教师的高尚品德情操，除了反映在日常的诸如理想、原则、信念、观点、兴致、趣味、好恶、伦理道德等方面之外，更多的是通过教学过程来体现的。在教学过程中，教师如果具备高尚的品德情操，那么体察历史事件和历史人物，便会生发“观史如身在其中”之感，愤外敌之残暴，哀民生之涂炭，憎败类之卑劣，敬英烈之崇高。带着这股真情实感，向学生讲述那已消逝的历史画卷，就会富有感染力，就会拨动学生的心弦，唤起学生的激情，在潜移默化中以自己的心理品质影响学生的心灵，陶冶学生的品德情操。

高尚的品德情操不是天生的，也不是自发产生的，而是经过努力学习和自我教育的实践形成的。马克思主义的世界观和科学理论，是指导历史教师品德情操的理论基础和行为准则。只有努力学习马克思主义，并在它的指导下进行自我教育，不断学习，不断实践，做到理论与实践的统一，言论与行动的一致，才能使自己真正树立马克思主义世界观，确立共产主义理想，形成高尚的品德情操。

### 3. 教学和教育的机智。

所谓机智，简单说就是急中生智的意思。具体地说，就是对学生行为表现作出恰当反应的敏锐性，特别是对发生意外情况的适应性。这是一种特殊的智力定向心理素质。它对于各科教师来说，都是必不可少的心理素质要求，因为教师的工作对象是活生生的青少年学生。而它对于历史教师的重要性，通过以下事例可窥见一斑。

上海市回民中学是一所以回族学生为主的民族学校，在历史教学中特别注意强调少数民族在中国历史发展中所起的作用。有一次，当一位历史教师正具体讲述元朝蒙古贵族把全国各族人民分成四等的史实时，有位回族学生突然指着汉族学生得意地说：“我属于第二等，你属于第四等。”面对新情况，教师沉思一下后，没有采用置之不理或简单批评的办法，而是因势利导地指出：“如果在元朝，你为二等人，他确实比你低了两等。但到清朝时，汉族地位一般比回族高，那他就高你一等。而到了国民党统治时期，实行大汉族主义，回族地位就更低下了。就拿我们这所回民中学来说，国民党政府就曾不准立案注册，不予承认。再说，即使是同一等人，同一民族中，也有贫富、阶级之分。只有在我们今天，各民族才一律平等。你说，是分等级好，还是平等好？”教师这番议论，引发了学生的笑声，说得学生频频点头。这位历史教师利用课堂上出现的意外情况，把历史教育与思想教育巧妙结合起来，把课讲活了。

结合课堂中发生的事情，适当变动教材内容的先后次序，或者把某部分教材的内容略加补充，用历史课本身的内容来吸引学生，从而稳定课堂秩序，缓解学生中的小小纠纷，这样的应变处理，比单纯地批评一通，比刻板

地实施计划、自顾自讲，自然会收到更好的效果。

教学和教育的机智，绝不是小聪明，更不是取巧和玩弄权术，而是一种教学、教育艺术和各种能力的综合运用。形成这样一种心理素质，有赖于敏锐的观察力同思维的判断性、灵活性的结合，以及对学情况的熟悉。为此，它需要教师经常作些探索与实践，不可能是一蹴而就的。

## 二、历史教师的能力

教师工作能否取得成绩及其成绩的大小，关键在于教师的教育和教学基本能力如何。对于历史教师来说，除了一般的基本能力以外，下述几种能力应特别强调：

### 1. 组织和使用教材的能力。

可以肯定地说，照本宣科是不可能取得好的教学效果的。教师善于组织、使用教材，并创造性地进行教学，这既是上好一堂历史课的重要条件，也是帮助学生掌握知识、发展智力、培养能力的重要前提。譬如，在中国古代史“商鞅变法”这一节中，教材简要叙述了变法的四条内容，尔后得出结论：“经过商鞅变法，秦国的旧制度被废除了，封建经济得到了发展，秦国逐渐成为七个诸侯国中实力最强的国家。”至于变法为什么能废除秦国的旧制度，教材略而未谈。如果只是照本宣科，学生势必囫圇吞枣，死记硬背。有位教师用列表的方法，分析变法的内容，并逐条加以说明（表 13-1）。

表 13-1 商鞅变法简表

商	内容	废	立
鞅	废除井田	奴隶制土地国有制	封建土地私有制
变	奖励军功	奴隶制世袭制	按军功授爵
法	建立县制	奴隶制分封制	中央集权制
	奖励耕积	弃农经商的旧俗	重视农业生产的新风

表中的“废”和“立”的内容，教材中虽无如此标明，但其涵义是包括的，这可说是“潜台词”，如果讲课时不明确揭示出来，就难使学生得出“秦国旧制度被废除了”、“封建经济得到了发展”的结论。现在教师对教材这样一分析讲解，不仅使学生当堂记住了变法的四条内容，明白了变法的实质，而且培养了他们分析、解决问题的能力。

### 2. 迅速提取知识的能力。

教师由于其职业所决定的特殊要求，必须具有准确而迅速提取知识的能力。有位教师讲南宋钟相、杨么起义，讲到钟相领导的起义军大败敌人，建立政权，取名为“大楚”时，一个学生举手发问：为什么北宋李顺起义军建立的政权称为“大蜀”，而南宋农民政权却又称“大楚”？教师热情地肯定

了这位学生积极思考、好学善问的精神后，当即补充了如下解释：因为钟相领导的农民起义军主要活动在洞庭湖一带，这一带是古代楚地，所以钟相的政权取名为“大楚”；李顺起义军是在攻下成都后建立政权的，成都简称蜀，所以他们的政权便以“大蜀”命名。不难设想，如果这位教师缺乏相应知识，当需要时不能迅速提取，就会给教学造成不良的影响。

迅速提取知识的能力并不能靠一时的灵感。它首先要以渊博的知识为基础，而且这些知识必须熟练掌握，融会贯通，能够举一反三；其次要有思维的敏捷性作保证。

### 3. 语言表达能力。

语言是教师传授知识的基本工具。善于清楚明白、鲜明生动地表达自己的思想是教师的基本功之一。历史学科研究的对象是已经过去了的人类社会现象。历史学科这种“过去性”的特点，使得历史教师无法运用其他学科的一些教学方法，如演示实验、实习等方法来使学生感知过去的历史现象。历史学科的这一特点，决定了历史课堂教学主要以讲述为其基本形式。因此，历史教学的效果不能不在很大程度上取决于教师的口头语言表达能力。

好的历史教学语言，必须具备两个方面的条件。第一个条件是符合准确、形象和逻辑要求。准确，就是科学性，即观点正确，概念确切。教师要在马克思主义理论指导下，运用自己的语言把客观历史事实表述清楚，其中肯定什么、否定什么，赞成什么、反对什么，歌颂什么、批判什么，观点应是鲜明、正确的，对每一历史事件的背景、人物、经过、结果、性质、评价等，所选用的词汇和语言也应是准确肯定的。语言的准确还反映在概念的表述上，如若把凡是办洋务的人都说成是“洋务派”，这就混淆了不同的历史概念；同样对“五四”运动后中国革命性质这一概念，不能笼统地说“‘五四’运动以后中国革命的性质是新民主主义革命”，而应该讲“‘五四’运动后到1949年中华人民共和国成立，中国革命的性质是新民主主义革命”。学生掌握的历史知识，是各个民族、各个国家、各个时期的具体历史过程，它具有明显的具体性和生动形象性的特点。因此，运用生动形象的语言“再现”史实，既是历史教学的要求，也是帮助学生更好地学习历史的途径。例如，为使学生理解《辛丑条约》的签订，帝国主义进一步加强了对中国的军事控制，中国完全沦为半殖民地国家，有位教师生动形象地讲述道：“条约中规定中国要拆除大沽口的炮台，这就等于拆掉了中国的大门；条约中规定各帝国主义可以沿着山海关到北京的铁路沿线驻扎军队，这就等于从中国的大门口到住屋门口都驻上了外国的军队；条约中规定北京东交民巷为‘使馆界’，允许各国于‘界’内驻军，这就等于在中国的住屋后边又架上了机枪。同学们想一想，中国的清政府不是就这样完全被置于各帝国主义军队的控制之中了吗？清政府从此完全变成了帝国主义国家统治中国的工具，中国彻底

地沦为了半殖民地社会。”学生对知识的理解是通过逻辑思维完成的，因此，分析、归纳历史事件和评价历史人物时，教师的语言应符合学生的思维规律，富有逻辑性。只有这样，才能把课讲得论旨明确，条理清楚，论证严密，具有说服力，才能使学生获得系统的、科学的历史知识，进而也才能提高学生观察、分析问题的能力。好的历史教学语言的第二个条件，包括清晰正确的发音，起伏多变的语调和受到合理控制的音量、节奏、速度等等，而且还要伴随着一定的面部表情和体态手势等。

强调语言表达能力，是与哗众取宠、喧宾夺主有严格区别的。运用教学语言应从教材内容出发，引起学生的兴趣，激发学生的情感，以调动学生听讲的积极性为其目的。如果言过其实，哗众取宠，本想激发学生情感，实则适得其反。例如有位教师在讲《非洲人民的反帝斗争》一课时，为了揭露西欧殖民者掳掠黑人，卖作奴隶的罪恶，绘声绘色地描述了一段殖民者如何把孤身行走的黑人套上麻袋劫走的情节；为了突出非洲人民此伏彼起的反帝反殖英勇斗争精神，用高昂的语调朗诵道：“非洲，你怒吼吧！尼罗河，你控诉吧！”如此教法，有许多不当之处。第一，将人套上麻袋劫走，是电影《海囚》中殖民者在中国沿海贩卖人口的情节，把它移植到非洲，毫无根据；第二，脱离了对具体史实的分析，孤立地用朗诵来表达感情，也使教学显得无力；第三，过分的、远离实际的思想教育，打动不了学生的心，甚至会使他们产生厌烦感。

高超的语言表达能力，不是一朝一夕所能成就的，但只要我们坚持学习、勤奋实践，千锤百炼，是可以掌握的。提高语言表达能力，一般的方法是：学点语法、逻辑和修辞；观赏一些语言大师的作品和精彩对话；观摩优秀教师的课堂教学表达技巧；经常检点和纠正自己的不妥教学用语，把口头语言与书面语言结合起来。

#### 4. 选择教学方法的能力。

教学方法的重要性，不亚于教材的组织使用和语言表达。同一位教师，由于选用的教学方法不同，教学效果也会截然不同。

善于贯彻启发式，恰当选择教学方法，是教师应该具备的又一种能力。优秀的历史教师总是善于根据学生的具体情况，不失时机地引导学生自觉地进行观察、思维、想象等智力活动，让他们自己学会形成概念、找出规律、得出结论，而不是把现成的知识灌输给他们。这样做，能使学生的智力、能力得到提高，还能使他们对智力活动本身产生兴趣，增强求知欲，提高理智感，养成独立思考、探索问题的习惯。

在启发原则下，历史教学最普遍、最经常采用的有叙述、谈话、讲解等方法。教师要根据教材内容、学生年龄特点和原有知识与智力水平等具体情

---

潘辑熙等：《遵循规律，细致入微，学习时宗本老师讲授历史基本知识的教学艺术》，《历史教学》1981年第11期。

况，选用适当的教学方法，使之互相穿插、有机结合，以便最有效地把知识传递给学生。作为具体的教学方法，我们认为在不违背基本教学原则的前提下，不仅允许而且应该因人因地制宜，提倡八仙过海，各显神通，形成自己的教学特色和风格。这里重要的是要按照时代的要求来培养人才，彻底改变不适应社会主义现代化建设的陈腐教学方法，使我们的青少年具有“不断追求新知，实事求是，勇于创造的科学精神”。要做到这一点，教师思维的创造力与创新精神是至关重要的。具体来说，教师要重视抓好三点：一是传授知识、技能。提倡创造性教学，不是排斥知识、技能的传授，应该肯定，它仍是中学历史教学中的重要组成部分。至于“不断追求新知”，也还是要有扎实的基础知识。二是培养智力能力。其中重要的是培养独立工作能力和积极思维能力，教师要善于运用各种方法，在传授知识的过程中，引导学生学会学习历史的方法，形成良好的学习习惯。三是加强实践环节。思维是启发式的灵魂。教学方法选用得当与否，主要看是否有助于启发学生思考问题、提出问题和解决问题。总之，要通过实践，促使学生开动脑筋进行思维乃至创造性思维。创造性思维不是某一种思维方法，它是综合多方面思维的一种方法。有的心理学家称它为集合性思维，还有的叫密集型思维。其实，创造性思维并不是什么高深莫测的东西，对学习历史来说，只要有点新意思、新观念、新设计、新意图、新做法、新方法，就可称得上创造性思维。培养创造性思维能力是在原来培养思维的基础上进行的，自然也是中学历史教学能够做到的。

#### 5. 指导学生进行练习的能力。

练习，既是课堂教学的继续，又是课堂教学的深化过程。历史教师是否具有指导学生进行练习的能力，直接关系到学生的智力活动的训练，关系到学生形成学科技能，养成独立思考的习惯。

历史教师指导学生进行练习的能力，一般体现在对练习题的精心组织和设计上。习题内容应有助于学生掌握基本知识，形成必要技能，加深对基本概念、基本规律的理解，提高解决问题的能力。另一方面，习题设计类型应多样化。比如，以填空题训练记忆；以判断题和选择题开阔视野和训练思维的敏捷、果断；以改错题训练对历史事件、人物等的本质理解；以名词解释题训练对历史概念的完整表述；以填图题训练空间观念的正确性；以列举题训练归纳、比较的能力；以史料分析题训练观察问题的观点与方法；以问答题训练综合分析、论证等能力。练习题要难易适当，循序渐进，学生经过努力思索能够回答，过难或过易都不利于学生能力的培养。

历史教师的这种能力，还表现在能不能使学生通过解题，学会和习惯于检查自己解题的思维过程，论证自己思维过程的正确性，养成对思维等智力活动本身的兴趣。

#### 6. 思想教育的能力。

进行思想政治教育是中学历史教学的任务之一，当然也是上好历史课的

要求之一。因此，它应该成为历史教师的一项能力。

从内容上来看，历史教师主要应进行爱国主义教育，历史唯物主义基本观点教育，坚持四项基本原则的教育和革命传统的教育等方面。历史课的思想教育，不是外在的附加部分。在历史教学中，基本知识教学和思想政治教育的内容是一致的，前者为后者提供依据，后者是前者的理性升华，两者在教学中融为一体。历史教师的思想教育能力，主要就表现在善于挖掘教材中潜在的思想教育因素，把这两方面有机结合起来，适时地进行教育。即使需要进行说理教育，也应恰如其分，紧扣教育目的和内容，最好采用“画龙点睛”的方式，在关键处点上那么几句，让学生有所触动，从中得到启发。历史课的思想教育可以而且应该联系实际，但这种联系必须从教材的中心内容和内在因素来考虑，不应该也不允许离开教材内容泛泛地联系实际，否则，势必流于形式，成为空洞的说教。在某一历史人物、某一历史事件或某一历史过程上应进行何种思想教育，要把握突出点。面面俱到，反而效果不佳。

总之，历史教师的思想教育能力最主要的是寓思想教育于历史知识传授之中。只有这样，历史课的思想教育才会令学生心悦诚服，收到好的效果。

## 第二节 历史教师的业务进修

### 一、进修的必要性

社会主义现代化建设，离不开人才培养，离不开教育的发展。“百年大计，教育为本”。发展教育，一方面固然要普及教育，另一方面更要提高质量，而加强教师的业务进修则是根本所在。不仅没有受过专业训练的教师需要进修，即使是受过专业训练的教师或有一定教学经验的老教师，也仍有一个进修和提高的问题。

时代在前进，科学在发展，史学领域的新知识、新成果层出不穷。这就要求教师不断汲取新养料，充实自己，丰富教学。因此，进修不是权宜之计，而应成为教师终身的自我教育。自古以来，一切有成就的人士，无一不进行终身的自我教育。

众所周知，历史是一门综合性学科，上至天文，下至地理，包罗古今中外的经济、政治、军事、文化、科学、技术等方面，虽然不可能要求每一位历史教师对这些众多的门类样样都精通，但了解一些则是完全必要的。很难设想，一个知识贫乏的教师能把历史课上得丰富多采，有血有肉，充满活力。“教人一杯水，自己要有一桶水”。这句至理名言说明了教师的业务进修并非朝夕之事，而是终身大业。我们必须边教边学，教到老，学到老，持之以恒，坚持不懈。

## 二、进修的内容

历史教师的进修内容，由于各人的情况不同，很难提出一个适应各层次要求的统一规定，这里只能就作为一个合格的中学历史教师必须具备的知识结构作些介绍说明。

### 1. 学习马克思列宁主义、毛泽东思想基本理论。

学习基本理论，既是提高自身政治理论水平的需要，又是历史学科的特点所要求。历史教师首先自己要学好马克思主义基本理论，才能以正确的立场、观点和方法去叙述、分析、评价历史事件和人物，并对学生进行唯物史观的思想政治教育，使学生具有初步运用的能力。

马列主义、毛泽东思想的内容极其丰富，涉及的范围非常广泛。历史教师可以根据自己的进修提高和教学工作实际需要，有目的有计划地选择学习。一般说，有关历史科学的基本理论，尤其是有关历史唯物主义的基本理论，应该作为学习的重点部分，这是历史科学领域内的主要问题，也是指导历史教学工作的理论依据。这些基本理论和主要问题是：唯物史观。如，历史按规律发展，生产力和生产关系的矛盾是任何社会发展的根本动力，阶级斗争则是阶级社会历史发展的直接动力之一；人民群众是历史的主人；经济基础决定上层建筑，上层建筑对经济基础起反作用等。历史发展的辩证观点。如历史的发展变化、矛盾运动、内因与外因、必然与偶然等。五种社会经济形态，它们的基本经济规律。研究历史的方法，特别是阶级分析方法。马克思、恩格斯、列宁、毛泽东关于中国和其他各国问题的历史唯物主义的论断。

针对以上五个方面的问题，基本理论缺乏系统学习的教师，不妨先学《马克思主义经典作家论历史科学》（人民出版社编辑出版）。这是一本理论工具书，辑录了马克思、恩格斯、列宁、斯大林、毛泽东等经典作家有关历史科学的论述。全书按专题分类，便于掌握要领，也为读者日后翻检与学习原著提供了方便。大学毕业的教师，尤其是青年教师，也可经常读读这本书。有了一定基础后，应认真学习经典作家的原著，如马克思、恩格斯的《共产党宣言》、《德意志意识形态》；马克思的《路易·波拿巴的雾月十八日》、《法兰西内战》、《资本论》第一卷；恩格斯的《路德维希·费尔巴哈和德国古典哲学的终结》、《劳动在从猿到人转变过程中的作用》、《家庭、私有制和国家的起源》、《德国农民战争》、《社会主义从空想到科学的发展》、《反杜林论》；列宁的《帝国主义是资本主义的最高阶段》、《国家与革命》、《俄国资本主义的发展》；《马克思、恩格斯论中国》、《列宁、斯大林论中国》；毛泽东的《实践论》、《矛盾论》、《中国革命和中国共产党》、《农村调查的序言和跋》、《改造我们的学习》、《整顿党的作风》、《反对党八股》；还有，普列汉诺夫的《论个人在历史上的作用》，也是一篇马克思主义的好文章，值得认真阅读。《邓小平文选》、党的有关方针政策等，更应当是历史教师经常学习的内容。

学习理论主要在于掌握马克思主义的立场、观点和方法，学会正确观察、分析历史问题和当前形势，全面完成历史教学任务。因此，在学习中要着重领会原著的精神实质，把历史科学领域中的主要问题与历史事实联系起来思考，并与历史发展实际、历史教学实践相结合，这是历史教师提高理论水平的一种切实有效的方法。

## 2. 掌握历史专业知识，了解史学研究信息。

对于教师来说，如果仅仅满足于掌握课本上的那点知识，是肯定不能把课讲得深入浅出、融会贯通的。苏霍姆林斯基认为，教师“要作自己学科的主人，让教学大纲和教科书只成为你最基本的知识，如同字母表对于已掌握修辞学奥妙的人一样”。教师应当是知识丰富的人，只有把知识的 1%用于课堂讲授就足够的教师，才能适应教学的需要。

历史专业的进修内容，要根据各人具体情况而定。原来有缺门的教师，应重点系统地补缺，已有一定专业基础的教师，可以进一步深入地钻研某些专史、国别史、断代史等。

(1)学习中国通史和世界通史。各个国家或民族的历史发展是具有共同规律性的，古今中外史事总是有着一定的互相联系。掌握中外古今通史知识，有助于教学中的经常联系，作出比较，把课讲活、讲懂。

中国通史，版本著作甚多，开始可选几部当代人编著的通史，因为一则观点正确，二则比较好读。如天津师范学院历史系编的《中国简史》（人民教育出版社出版），全书 46 万字，叙述了从原始社会到“五四”运动前夕的中国历史概况，对古代史分期、封建社会各阶段的划分以及主要历史事件、人物的分析和评价，在内容或体例上基本与现行中学历史课本吻合，且有不少具体生动的材料，适宜于初学者进修和教学之用。在此基础上，还可进而学习翦伯赞主编的《中国史纲要》、范文澜著的《中国通史简编》、郭沫若主编的《中国史稿》等。近代、现代史部分，可学习胡绳著的《从鸦片战争到五四运动》、胡华主编的《中国革命史讲义》、李新主编的《中国新民主主义革命时期通史》、魏宏运主编的《中国现代史稿》、郭彬蔚著的《中华人民共和国史纲》（河南教育出版社 1989 年 4 月版）。在世界史方面，可学习北京大学历史系编的《简明世界史》，周一良、吴于廑主编的《世界通史》；李纯武等编著的《简明世界通史》是近年的新著，资料、图片丰富，比较切合中学实际，对进修提高和教学参考都会有所帮助。

有了中外通史的基础，接着可以选读几本专史、断代史和国别史，进一步扩展和加深专业知识，提高业务水平。专史类目纷繁，有思想史、文学史、艺术史、科技史等。历史教师更需了解的是各时代的社会政治思潮，因而不可不读思想史。中国青年出版社出版的一卷本《中国思想简史》，简明扼要，很适合初学者学习。其他专史方面，如田昌五著的《中国古代农民革命史》，

以及关于鸦片战争、辛亥革命、洋务运动等的专著，均可选读一些。至于断代史、国别史方面，书目众多，进修者可根据自己的实际情况选读一些。

(2)读点古代史籍名著。我国古代史籍极为丰富，历史教师如能选读几本，必有益处。通过学习，能了解史料的来源，辨别史料的真伪，提高阅读、鉴赏古文献的能力，同时又能充实历史教学内容，增强研究历史的兴趣。司马迁的《史记》、刘知幾的《史通》、司马光的《资治通鉴》、赵翼的《廿二史札记》等，都是代表性的名著，最好能作必要了解，暂无条件的，也应选读其中的若干篇。有些缺书少资料的地区的教师，则可阅读有关的史料选编，如邓之诚的《中华二千年史》、郑天挺主编的《中国史学名著选》（中华书局出版）、《中国通史参考资料》等，对我们学习掌握原始资料，也有很大帮助。

(3)了解史学研究新信息和新成果。随着史学研究的深入开展，特别是地下发掘和史料考证的新发现，随时都会有这方面的新信息、新成果见于报纸刊物。经常关心、阅读有关的历史专业报刊杂志，及时了解史学研究动态，不仅有助于开拓我们的知识视野，也是促进知识更新所必要的，应该成为历史教师日常进修的重要内容。《中国史研究动态》、《世界史研究动态》对全国史学界的新发展介绍得最为集中，值得经常看看。其他报刊杂志也常有这类学术论文介绍，可以注意阅读。近年出版的《中国史学四十年》（周朝民、庄辉明、李向平编著，广西人民出版社出版），对新中国成立后中国史学 40 年的发展历程作了较为全面的介绍、中肯的评述和文化学方面的反思，不仅集中了各个时期有关史学研究的动态和论争的观点，而且颇多翔实的资料和作者的见解，能帮助我们了解中国史学 40 年的发展轨迹，给予我们以展望未来的思想启示，很值得一读。

### 3. 懂得教育学、心理学和教学法。

一个合格的教师，必须懂得教育学、心理学和教学法，这是搞好教育、教学工作的基本条件。历史教师只有掌握了教育和教学的科学理论、规律与方法，才能更自觉有效地完成历史教学的目的任务，达到预期的质量要求。

近年来，国外一些经济发达的国家在重视发展教育的同时，很注意教育、教学理论的研究，提出了一系列指导教育、教学的新理论、新方法，并取得了成效。其中一个明显特点是，将心理学的研究与教育、教学的实际紧密结合，开辟了运用心理学的理论与方法研究教育、教学的新途径，强调教师的教要着眼于发展学生的智力，培养学生的能力。虽然这些教学理论并非直接讲的是历史教学工作，但对我们研究、探索教学中的新问题，结合我国实际情况，改革传统教学中存在的某些已被实践证明的明显弊端，还是很有启迪的，历史教师应该把它列入自己进修教育科学理论的内容之一。

当然，对多数教师来说，可能由于各种原因，还没有能系统学习教育学、心理学和教学法，那自然应从基本理论学起。有关这方面的著作，目前出版不少，我们不妨各选一本，进行系统的学习。教育学方面，可选读华中师大

等五校教育系编写的《教育学》一书，该书是这几年写成的，比较注意理论联系实际；华东师范大学心理学系编的《心理学》（修订本），可作我们学习普通心理学理论的参考；邵瑞珍等编著的《教育心理学》（上海教育出版社出版），是一本以阐述“学与教的原理”为主线的著作，既论述了学生的有效学习，也指出了教师的有效指导，并揭示其间的心理特点与规律。此外，章永生著的《教育心理与教学法》（北京出版社出版），内容充实，文字通达，且条理清楚，便于理解和查考。这本书把心理学、教育学、教学法熔于一炉，在介绍心理学的基本知识时，处处联系到有关的教育和教学实际，当讲到教育和教学问题时，又密切联系心理学的知识，予以理论说明。如条件许可，还可看看瞿葆奎主编的《社会科学争鸣大系·教育学卷》（上海人民出版社 1992 年版），从中可以了解到 40 年来教育学的各学科中争论过哪些问题，以及争论的主要情况。至于历史教学法方面的专著，现已出版的几种，各见所长，都有学习、参考价值，这里就不再一一列举了。

特别要指出的是，我们在学习、进修教育理论的时候，一定要密切联系自己的工作实际，要一边研究一边回想，想想自己所看到过的或实践过的情况如何，以资对照验证，加深理解，这样才会学出兴趣、学有收益。

### 三、进修的方式、方法

进修的方式多种多样，有脱产进修、函授学习、参加夜大学和岗位职务培训，或者旁听高校有关课程的进修学习等。但是，这些进修在人数和时间上都有一定的条件限制，不可能完全满足每个教师的要求。而在工作实践中坚持自学，则是比较切合实际的又是人人可以做到的进修方式，也是历史教师最方便、最有效、最主要的进修途径。

自学成才，古今中外大有人在。不过，要使自学取得预期的效果，在方法上，有几点需要加以注意。

#### 1. 学有计划。

计划应该包括若干年的远景目标，同时又有近期的具体打算，这样既可有目的有步骤地安排落实，又便于随时检查督促。计划必须从自己的实际情况出发，实事求是，切实可行，不能过高过急，当然也不能要求太低，要防止松懈。

#### 2. 持之以恒。

在自学中，必然会遇到各种困难。怎么办？如是学习上的困难，最好的办法是多思多问，虚心向别人请教，直到弄懂为止。学习是一个循序渐进的过程。在一个短时期里或许看不出什么明显效果，但坚持下去，持之以恒，定能进步。任何畏难泄气，急功近利的态度，都是无济于事的。怎样才能做到持之以恒？最好的办法，就是带着教学实践中的问题进行自学进修。陶行知有句名言：“为学而学，不如为教而学。”为教而学，就会促使自己发现问题，思考问题，产生一连串的问题，反过来，既解决了问题又会增强自己自学的信心，提高学习的效率。这样，自学的动力足了，就会一步步地深入，

一点点提高。

### 3. 读写结合。

进修必须读书，但不能泛泛地读，有些书要通读，有些书则要精读，无论哪一种读书方法，最要紧的是认真刻苦，舍得下功夫。对书中的基本内容、概念、论点、结论以及重要问题，都要深刻领会，并问一个为什么，想想自己原先是怎样理解的，看看书上是如何阐述的，这样才会读出味道来。

边读边写，效果更佳。所谓写，就是随时写读书笔记。读书笔记有摘要式的、提纲式的，也有心得体会式的，这可视各人的需要，自行选用，不拘一格。写笔记不必要求过高，不过要养成习惯。当我们读一本书时，就可以把其中重要的内容、精辟的论述、有关的资料摘录下来，以备今后应用；遇到难懂的、不易理解的，也可随时记在笔记上，以便向人请教；读后自感有些心得体会的，即可写一写，以增强对问题的理解和应用能力。随着读书数量的增加，笔记积累的增多，日后就成为一部很丰富的教学参考资料，不仅可以充实教学内容，也为自己进行教学研究准备了条件。

## 第十四章 历史教育的科学研究

### 第一节 历史教育研究的意义与分类

#### 一、历史教育研究的意义

当前，世界各国越来越认识到抓好教育工作对于发展国民经济的至关重要的作用。国外有的教育家曾断言：“谁把教育工作搞上去，谁就能掌握 21 世纪”，“要想掌握 21 世纪，必须提高中小学教育质量”。教育质量的提高，关键在于教师。一个称职的教师，按照现代教育观念的要求，不应仅是以完成一般教育、教学工作为满足，还应具有进行教育、教学研究的能力。实践表明，不少优秀历史教师的成功奥秘，就在于他们总是把教育、教学工作与科研工作互相结合起来，做到彼此促进，相互推动，从而不断提高教育、教学质量。因此，提倡历史教师搞点科学研究，既是提高自身业务水平的需要，也是探索教育、教学规律的需要，更是培养新型人才的需要。

##### 1. 提高自身业务水平的需要。

教师工作的对象是活生生的人，他们有特定的心理个性、兴趣爱好，有主观能动性。譬如，同样的教育、教学内容，对于不同的教育、教学对象，其效果却是大相径庭。为什么？如何解决？单凭经验，也许可以解决于一时，但毕竟不能解决根本问题。这就需要教师借助有关教育心理理论，结合对象具体实际，进行一番科学研究。这是其一。其二，在改革开放的形势下，怎样深化教学改革，优化课堂教学，我们正面临着许多新情况、新问题。只靠强烈的工作责任心是无济于事的，只有通过认真踏实的、理论结合实际的科学研究，才能逐步认识和把握。其三，当今科技的迅猛发展，知识的更新和增长速度加快，教育、心理和学科教育理论的日新月异，也要求教师结合教育、教学任务，一边研究，一边实践，从中不断提高自身的业务水平。1961 年，美国教育学会发表的《谁是优良教师》一书中说：“教师服务成绩评定的结果是在最初阶段随经验的增加而迅速上升；以后 5 年或更长时期，进步速度逐步下降，以后 15 至 20 年无大变更；再后则趋于衰退。”这就说明了不学习、不研究，光凭主观经验，业务水平必然“下降”，乃至“衰退”，也说明了开展科学研究与提高自身业务水平的重要关系。

##### 2. 探索教育、教学规律的需要。

教育、教学工作是一门科学，是有规律可循的。按规律办事，就能提高质量，反之，则会降低质量，甚至遭受挫折。教育、教学工作又是一项创造性的劳动，要认识和掌握其规律，就得有孜孜以求，刻意探索的精神。长期的教育、教学实践，为教师积累了大量的感性材料，提供了丰富的感性认识，然而这种感性认识充其量还只是表面的、现象的、局部的，还需要经过大脑

的去粗取精、去伪存真、由表及里、由近及远的科学思维过程，将感性认识上升到理性认识，并形成带有规律性的教育、教学理论。这种通过自我探索、研究所形成的理论，不仅具有创造性、实用性和可行性，而且对于指导教育、教学实践具有重要意义。

### 3. 培养全面发展人才的需要。

知识传授、思想教育、能力培养，这是中学历史教学的基本任务，也是造就全面发展人才的保证。完成任务，实现保证，离不开教师的研究工作。其中，既要加强对有关教学内容和教学方法的研究，更要重视对培养学生的学习能力和提高学生基本素质的研究。后两方面的研究，近几年虽然有所进展，取得了一定成果，但仍适应不了形势发展的要求，存在问题不少。即使是研究得较多的教学内容和教学方法，也还有许多课题有待进一步深化与完善。这些，都有赖于教师通过科学研究来解决。培养人才需要科学研究，开展科学研究有助于培养全面发展的人才。

## 二、历史教育研究的分类

历史教师的科学研究，范围相当广泛，按类目性质区分，可分为两大类：一类是历史专业研究；一类是历史教育研究。前者属于史学领域的研究，如断代史、国别史，或考古、考证、人物、事件及经济、政治、军事、文化等等。这类研究对于繁荣和发展我国的历史科学事业具有积极意义，有条件的历史教师有志于这方面的研究，应当得到支持与鼓励。但是，我们更应大力提倡历史教育研究。因为这类研究与教师的工作实践紧密结合，是教师所熟悉的，又是直接服务于提高教育、教学质量的。历史教师进行历史教育研究，具有得天独厚的优势，是他人无法比拟的，发展历史教育理论的主要源泉来自广大教师的实践。历史教育研究的天地十分广阔，需要研究的课题异常众多，就教学方面的粗略归类，大致有教学理论、教学内容、教学设计、教学方法、教学比较、教学发展史等六个方面。

### 1. 教学理论研究。

这类研究侧重于历史教学方面的理论探索，涉及多种课题内容。一种就是就教学中的某个问题进行理论上的阐述，以期引起人们研究并付诸实践的课题。如历史教学与国情教育、历史教学与能力培养、历史教学中的基础知识教学与政治思想教育的关系、历史教学的社会功能、现代化教学手段在历史教学中的作用、历史教学评估与考试改革等等。另一种是探索教学中的一般规律问题，即在占有一定材料的基础上作出理论分析与说明，进行量化处理，从而得出科学结论或一般规律。再一种是专门研究学生学习历史心理方面的，如学习历史的兴趣、意志、情感倾向，不同年级学生学习历史的心理基础，历史学习迁移，历史学习中的识记与应用等。由于这类研究的理论性强，涉及面广，与一般教育、心理理论关系甚密，因此在研究中首先要把握好主题，切忌泛泛而论；其次要围绕历史学科特点，避免“隔靴搔痒”；第

三要适当举例说明，弥补论述不足。

## 2. 教学内容研究。

此类研究一般有两种形式。一种是研究某一段或某一节课的教学内容，既可偏于对教材的理解，也可侧重于对教材的组织和处理，或是对教材进行必要的补充和分析；另一种是单纯的教材分析，可以研究一节课的教材，也可以研究单元性的教材，主要以教材内容为基础，适当扩展史实，用以分析说明教材。教学内容研究的明显特点，就是直接对一段、一课、一个单元教学内容中的某些重要问题，或是比较难教、难学的问题，作出阐释与说明。这类研究，常常是教师在备课、钻研教材过程中的自我理解及成果，如能事后整理成文，予以交流、发表，也可给其他教师参考和研究。

## 3. 教学设计研究。

教学设计，通常指的是“教案”，是教学的蓝图或方案。研究的内容包括以下五个方面：

(1) 教学目的。主要在于说明该节课所要达到的知识教学、思想教育的要求，反映教学的基本指导思想 and 基本观点，以及由此在能力培养方面的要求。

(2) 教学重点、难点。根据教学目的，确定重点、难点。重点是指教材的中心课题，难点应是学生对教材内容不易理解的某些问题。有的重点就是难点，有时难点不一定是重点。

(3) 教学用具。不同的教材内容需要配置不同的直观教具。历史课堂教学常用的教具有地图、画像、图表、实物、模型和音像幻灯等。一堂课该用何种教具，怎样制作与应用，都需有个设计。

(4) 教学提纲。即板书提纲，包括正板书、副板书。如何做到纲目清楚，布局合理，文字精炼，要点突出，很值得研究一番。

(5) 教学过程。这是教案的核心部分，按照综合课的类型要求，其结构应包括组织教学、复习提问、导入新课、讲授新课、巩固小结、布置作业。关于教学结构，主要是研究如何根据不同教材内容的特点、学生的认知过程，所应安排的讲授步骤和教学方法。

除教案外，教学实录也是教师进行教学研究的重要组成部分。然而，作为它的成果反映形式，只要求表述该节课应是“这么做”的工作程序，至于为什么要“这么做”的研究构思，并非教案、实录所要求说明的内容。因此，严格意义上的教学设计，应以阐述教学指导思想为其主要内容，并以此分别说明为什么要这样考虑教学目的，为什么要这样处理、组织教材，为什么要这样安排教学结构，为什么要选择这样的教学方法和教学用具等。当然，这是从研究成果的内容要求而说的，目的是利于实践——理论——实践的交流、学习和探索。

## 4. 教学方法研究。

学习他人的教学方法固然重要，总结研究自己的教学方法更为可贵。经

过一段时期的教学实践，将其中成功的做法或存在的问题作一番认真的研究总结，对积累经验，改进教学，必有帮助，这应该成为教师开展研究的一个重要方面。对于教学方法的研究，不仅要研究教法，也要研究学法。诚然，方法的研究总是具体的，但也需要赋予理论的阐述与说明，否则就失去其研究的意义了。

#### 5. 教学比较研究。

就国内外的历史教学理论与方法做一些比较性的研究工作，对于我们开阔思路、了解信息、借鉴经验、改进教学，是大有裨益的。进行这类研究，可以有三种做法：一是综合研究某个国家、地区的历史教学沿革，从中比较其历史教学课程、理论、方法发展的轨迹，了解和分析发展的原因，对改进教学、提高质量的作用；二是专题研究某一教学理论、方法（包括大纲、教材、教具、活动等）在不同国家或地区的研究、实施情况，通过比较，分析其理论价值和实践意义；三是双向研究我国历史教学与世界主要国家（地区）历史教学的异同点，通过相互比较，分析各自的特点，为改进我国的历史教学提供参考。无论采取哪种做法，要使研究达到一定的成果，最重要的是：第一，要占有一定的资料，不能空洞无物；第二，要坚持实事求是的科学态度，不能强加于人；第三，要明确研究的目的，不能杂而无论。

#### 6. 历史教学发展史研究。

在我国，历史教学由来已久，源远流长，积累了丰富的经验。今天的历史教学是我国历史教学的继续和发展。研究过去，尤其是新中国成立以来的中学历史教学历程，有助于我们了解历史教学在人类社会进程中的重要地位和作用，以便更好地继承和发扬我国历史教学的优良传统，从中借鉴经验，吸取教训，为当前的历史教学改革服务；同时也有助于我们展望未来，预测历史教学的发展趋势，以适应变化发展的时代需求。由于这类研究的时间跨度大，内容范围广，头绪线索多，因此对初次从事该类研究的教师来说，在选题时，适宜于先小后大，先近后远，先易后难，逐步扩大加深。既可分时期、阶段列出课题进行研究，也可对在历史教学方面具有见解的人物进行逐个研究。研究教学史，需要考察当时的历史背景、条件，但也要有自己研究的结论意见，以期总结经验教训，发挥借鉴作用。

## 第二节 历史教育研究的资料工作

### 一、资料的搜集工作

搞任何研究，都需一定的资料为基础，没有资料，难以论述，势必流于空谈。历史教育研究也不例外。由于研究的课题内容不一，因而资料的来源各不一样，可以根据研究的需要而定。有的研究需有史实资料，就要查阅有关的文献或文物，或者借助于第二三手资料，但所有资料都要有可靠的依据。这些依据不单单表现在成果的引文中，还应反映在脚注里。凡引证一条

资料，必须标明来源出处。如是古文献，还应标出版本，因为有时各个版本并不一致，应一一注明。有关教学方面的研究，同样需有充足的资料，有的属于理论资料，有的属于实践资料，都有个搜集过程，只是搜集的来源不同而已。实践资料主要是教师日常教学实践的积累，包括教学记录与备课笔记，还有贮存在自己大脑中的许多感性材料，不妨回忆整理一下。此外，学生的学习成效如何，也是重要的资料来源，通过查看学生的作业，个别交谈，召集不同类型学生的座谈会，以及家庭访问，都能搜集到大量的资料。进行教学研究，如能掌握有教与学两方面的资料，对于获得良好的研究成果，将是一个重要保证。有些研究课题，譬如学生学习历史的心理动因，学生学业评价等，还需搜集一点数据统计资料。这可通过问卷调查、测试样本，作出定量、定性分析，或者借助有关图表，给予说明。搞教学比较研究，外文书刊是必不可少的直接资料来源。教师有外文基础，当然最好，而不懂外文的教师也不是完全不能涉及，可以从已翻译介绍的中文书刊中搜集有关的资料，何况台湾、香港地区出版的都是中文书刊，也可作为我们的研究资料。

## 二、资料的整理工作

搞研究，固然需要充分搜集资料，但更需要加工整理资料，这既是一个资料积累的过程，又是一个资料编选的过程。做好这一步，对于保存使用资料都会带来方便。

整理资料的方法，一般有四种，教师可以根据各自的需要和实际情况选择运用。

### 1. 目录索引卡。

这是最常用的方法之一。教师平时在阅读有关理论、专业书籍或报刊杂志时，随手将感兴趣的抄录在卡片或小本子上，日后积累多了，可按自己的研究需要，作些分类编排，以便随时检索查找。此种目录索引卡，有两种编制方法，一种是按照通常的图书分类学编制，其中应包括：作者（译者），题名（书名），书、报刊名或出版单位，章节页码，出版时间；另一种是按所教的教材课题序列编制，其中包括教材上的课题，资料题目，出处，页码，时间。

### 2. 文摘目录卡。

此卡除具有上述索引卡所列项目外，多了一项“内容摘要”。主要是把自己阅读过的书刊，其中属于重要的资料、精采的论述或独到的见解，摘抄在卡片上。摘抄时，可以是全文照录，也可以注上一点个人心得。日积月累，分类搜集，整理成册，随用随取。虽然比较费时间，但省去了另外查阅书刊的麻烦，而且就在自己身边，犹如个人图书馆，用起来十分方便。

### 3. 剪辑资料卡。

将报刊上的富有趣味性、知识性的小资料全文剪下，选用固定大小的纸片作贴底，一一贴上，注明该文发表时间和报刊名称。待积到一定数量，分门别类，整理装订，既可作为日后研究某一问题的参考资料，更是教学中作

为补充生动资料的得力助手。

有些重要的学术文章，也可照此办法剪贴成资料卡，需用时随即可以翻阅参考。

#### 4. “档案式”资料袋。

依照教材课题，分列资料袋，将所得该课题的有关资料装入袋内，譬如个人或他人的教案、图表、教材分析、教学心得及其他资料等。它的好处是省时省力，便于集中积累，对研究某一方面的教学课题有很大帮助。

### 第三节 历史教育研究文章的撰写

#### 一、确定题目

研究的结果一般总是要通过文章表达出来，以起到交流的作用。教师利用业余时间写点文章，这是应该受到鼓励和支持的。要写文章，就得确定题目。“题目”二字，其实是比喻义。“题”，原指人的额头，与“目”连用，有引人注意的意思。用在文章之前，意在将文章的内容和特点鲜明突出地展现在读者面前。也就是说，使别人看了题目以后，就能大致知道文章讲的是什么问题。因此，定好题目十分重要。

当然，题目不能凭空设想、信手拈来，而必须是自己学有所成，教有所得，经过深思熟虑的集中与概括。

一般来说，题目宜小不宜大，要以小见大。如“我是怎样上好历史课的”，这样的题目显然太大了，往往不容易写好，尤其对初写文章的人来说，很不适宜。因为，历史课包括有古今中外的教材内容，而上好历史课又涉及教学目的的制定，教材的组织处理，教学方法的选择运用，以及思想教育、能力的培养等诸方面的条件。在一篇教学研究文章里，要包罗那么多的内容，是很不容易写好的。即使洋洋洒洒写出来，充其量也只能是面面俱到的现象罗列，难以有新意。与其如此，还不如选写其中的某一问题，把题目缩小，把文章做足。譬如，在一节课中怎样突出重点、讲清难点；怎样讲授我国古代农民战争史；怎样运用图示教具；《戊戌变法》一课中怎样进行爱国主义教育；《第二次世界大战》一课教学中的能力的培养等等。看起来，题目是小了，但内容却会丰满、实在一些。

也有这样的情况，开始确定的题目过大，以后随着思考的深化和酝酿的成熟，逐步会出现变“大题”为“小题”的过程，这主要是对研究问题的把握、立论方向的构思，已有了一个基本的框架，说明写作的思路趋向稳定，论述的内容相对集中。可见，题目的确定与文章的构思，总是交织在一起思索的。有位教师就有过这样的经历。当时中学刚刚全面恢复历史课，在听课中这位教师发现有些历史课缺少应有的学科特色，或者是忽视基础知识教学，偏重于脱离史实的思想教育；或者是注意了基本史实的讲授，又陷于客观主义的史实罗列；或者是教材组织杂乱无章，教学内容主次不分，中心不

突出，层次欠分明；或者是教学方法翻新有余，目的要求考虑不足。凡此种，集中反映了一个问题，就是教学的指导思想不是十分明确。于是，这位教师想写一篇文章谈点意见。起初，他考虑的题目是：论中学历史课堂教学。但在构思中，感到题目太大，无从下手，如若一一论述，势必不深不透，说明不了问题。后来变更题目，改为“论中学历史教学的目的任务”，打算从知识教学与思想教育的角度来写，但仍感不得要领，不切时弊，解决不了实际问题。经过反复思考、酝酿，最后确定围绕“一堂课的教学目的”定论文题为“必须重视历史课教学目的的研究”，单刀直入，进行论述。通过对“为什么要明确教学目的”、“怎么样确定教学目的”的分析，结合具体教学实例的剖析，从理论、实践两方面论述有无正确的教学目的是影响教学质量的根本所在。这就较好地抓住了问题的症结，有助于说明和解决问题。

强调题目宜小不宜大，为的是避免文章大而空，泛泛而谈，并不是说题目大的文章一概不能写，关键是要言之有物，论之成理，真正解决教学实际问题。不过，初次写文章，还是适宜选择范围小些的、具体些的题目为好，这样既容易写成，不致花费太多时间，又能增强研究、写作的兴趣。其实，大与小也是相对的，有些大题目往往包含着几个小题目，按此小题目分别单独列出，一篇一篇去写，单独是篇，合起来便成题目颇大的专论文章。

## 二、拟订提纲

题目确定以后，接下来就应考虑从哪几方面来写，即通常说的拟订文章提纲。通过拟订提纲，对围绕题目中心准备写哪几点，每一点如何铺展说明，论点与论据如何有机结合等，做到胸有成竹。当然，这个提纲还只是文章的初步构思，随着撰写中对材料与观点的运用和筛选，还会进行某些修改或调整。

提纲是文章的框架，没有约定俗成的模式，可以由作者自己的构思来拟订。有人习惯于用大标题、小标题来拟订提纲，有人则以分段内容，列出各段要点；有的比较简明，有的较为详细。这些都无关紧要，关键是提纲内涵要明确，表述层次要分明，逻辑结构要紧密，论点论据要清楚，布局谋篇要合理。譬如，我们准备撰写“试谈历史课的教学重点问题”这类题目文章时，一般可以这样拟订提纲：

（一）什么是重点

（二）怎样理解重点与非重点的关系

（三）怎样确定重点

通过教材分析，找出说明课题的主要内容；

根据历史事件的影响确定重点；

历史事件的现实意义，是确定重点的依据之一；

剖析课文标题确定教学重点。

（四）怎样突出重点

课堂讲授要做到详略得当，疏密有效；

围绕重点讲清历史发展的内在联系；  
在讲授中适当调整课文结构；  
补充必要材料，强化说明重点。

上面这个提纲还是比较符合题目的内涵、层次、逻辑等几方面要求的，如按此提纲撰写成文，易使文章做到条理分明，结构严密，说理透彻，解决问题，自会受到读者的欢迎和好评。

有的文章之所以写得不理想，不成功，原因很多。其中论点不明，论据不足，或是逻辑混乱，中心转移，是主要原因。若再深究一下，恐怕与教师写作之前未能认真构思拟订提纲有关系，以致于想到什么写什么，当然也就很难自我把握了。譬如，明明文章题目是写“怎样培养学生学习历史的兴趣”，然而通篇谈的却是培养兴趣如何之重要，至于文章的中心“怎样培养”被完全游离了，这就失去了它的应有作用。因为读者对这篇文章的注意点是“怎样做”，并非对其意义不了解，或是需要提高认识。诚然，写这类文章也不是不可以在开头讲点务虚的话，但重点是务实，所以文章的重头戏应做在“怎样”上。又如，“怎样上好历史复习课”，它的主要内容应是谈复习，如果写了许多怎样把课讲得生动形象的问题，实在是画蛇添足。大家知道，复习课带有总结巩固性，往往是条理式的，目的在于帮助学生理清线索，整理知识，没有必要像讲新课那样要求形象生动。所以，撰写这类文章大可不必为此浪费笔墨，搞得不伦不类。

总之，要使文章切合题旨，把握中心，说明重点，合乎逻辑，精心构思拟订提纲是必不可少的一环。

### 三、撰写论文

有了一定资料，又有了提纲以后，就可动笔撰写了。撰写论文的过程实际上是个如何表达的过程。由于研究的问题、依据的资料、形成的见解各不相同，因此表达的方法不会千篇一律，而是多种多样的。大体上说，各类文章一般都有引论、结论，中间有一层一层的论述。

古人写文章，很注重六个字，即“义理、考据、辞章”。用现在的语言解释，义理就是道理。写文章就是说道理，使人看了受到启迪，感到信服。所谓考据，即我们平日说的有依据、论据、材料或实例，使人读了文章后，不仅知其然，而且知其所以然。辞章也就是遣字造句，文理通达。流畅、生动的文句，既是表达文章内容所必需的，也是人们阅读所必需的。

写文章还可概括为两句话。一句是“言之有物”。凡是文章都应有具体的内容，这个内容不是材料的简单罗列，或是理论的空洞说教，也不是把别人的话重复一遍，或是引经据典摘一些语录，然后不痛不痒地作点注释。没有自己的见解等于没说。第二句是“出言有序”。先讲什么，后讲什么，句与句，段与段之间的联系，观点与材料的结合，都是写好文章需要讲究的。

文章写成后，还需进行反复审读、修改。审读中总会发现问题和不足。修改的过程，其实就是对自己原先思维的再整理、再深化过程，也是文字上

润饰提高的过程。可以说，没有修改成不了好文章。精益求精，不怕麻烦，不断进取，是论文有较高学术质量的保证之一。

## 主要参考书目

1. 顾明远、黄济主编：《教育学》，人民教育出版社 1982 年版。
2. 潘菽主编：《教育心理学》，人民教育出版社 1980 年版。
3. 邵瑞珍等主编：《学与教的心理学》，华东师范大学出版社 1990 年版。
4. 万云英著：《学习心理学》，吉林教育出版社 1990 年版。
5. 〔美〕索尔索著、黄希庭等译：《认知心理学》，教育科学出版社 1990 年版。
6. 〔美〕布勒等著、陈宝铠译：《人本主义心理学导论》，华夏出版社 1990 年版。
7. 〔美〕林格伦著、章志光等译：《课堂教学心理学》，云南人民出版社 1983 年版。
8. 董远骞等著：《教学论》，浙江教育出版社 1984 年版。
9. 钟启泉编译：《现代教学论发展》，教育科学出版社 1988 年版。
10. 北京师范大学学科教育研究中心编：《学科教育学初探》，北京师范大学出版社 1988 年版。
11. 〔美〕布卢姆等编、罗黎辉等译：《教育目标分类学》（第一分册，认知领域），华东师范大学出版社 1986 年版。
12. 〔美〕克拉斯沃尔等编、施良方等译：《教育目标分类学》（第二分册，情感领域），华东师范大学出版社 1989 年版。
13. 〔美〕布卢姆等著、王钢等译：《布卢姆掌握学习论文集》，福建教育出版社 1986 年版。
14. 〔美〕布卢姆等著、邱渊等译：《教育评价》，华东师范大学出版社 1987 年版。
15. 华东师范大学教育咨询服务中心等编：《现代考试基础理论》，天津人民出版社 1992 年版。
16. 茅蔚然著：《中国近现代各派教育思想与教学方法简史》，四川教育出版社 1987 年版。
17. 赵恒烈著：《历史教育学》，河北教育出版社 1989 年版。
18. 王铎全著：《历史教育学》，上海社会科学院出版社 1989 年版。
19. 金相成等著：《历史教学法概论》，安徽教育出版社 1988 年版。
20. 聂幼犁等著：《中学历史学科学业评价》，河南教育出版社 1989 年版。
21. 郭景扬等编著：《历史教育心理研究》，杭州大学出版社 1991 年版。
22. 苏双碧著：《历史科学的理论与方法》，上海人民出版社 1990 年版。
23. 全国历史教学研究会论文集（第二集）：《历史教学研究的新探索》，人民教育出版社 1987 年版。

24.全国历史教学研究会论文集（第三集）：《历史教学社会功能的探讨》，中国地图出版社 1989 年版。

25.〔美〕莱纳著、白月桥译：《历史教学中发展学生的思维能力》，教育科学出版社 1989 年版。

26.〔苏〕扎波热罗茨著、白月桥译：《历史学科培养能力与技巧的方式与方法》，河北教育出版社 1989 年版。

27.宁裕先等主编：《历史教育方法论》，广西师范大学出版社 1992 年版。

28.崔粲著：《历史教学论纲要》，辽宁教育出版社 1992 年版。

29.赵恒烈主编：《中学历史图示教学法》，人民教育出版社 1989 年版。

30.金相成等编：《中学历史教材插图简述及其应用》，华东师范大学出版社 1987 年版。

31.林丙义等主编：《全国中学优秀历史课实录与讲评》，华东师范大学出版社 1990 年版。

## 后 记

呈现在读者面前的这本《历史教育学》，从酝酿到成书，历时数年之久。其中单是提纲的讨论和拟订就反复多次，几易其稿。至于在具体撰写中遇到的疑难，更是不少。我们设想，作为一门崭新的学科——历史教育学，似应考虑三点：在框架与体系上，要力求有其自己的构建，足以反映该门学科的特点；在理论与实践的关系上，既要注意两者的结合，更要重视理论体系的构建；在与教学法的关系上，对必要的教学法内容应当有所概括，但也需按照历史教育学自身的要求，予以充实和升华。凡此种种，以及其他一些始料不及的问题，都促使我们花费相当的时间和精力去探索、去解决。

令人欣喜的是，在此期间，教育界先后4次举行了全国性的学科教育学学术研讨会，有关历史教育学的论文、著作相继发表和出版，各地历史教育改革取得了新的发展和经验。这些都给了我们很大的启示和鼓舞，为我们学习、探索和借鉴提供了很好的条件，并促使我们不断克服困难，努力完成书稿。

本书第一、十、十一、十三、十四章由金相成执笔；第三、四、六、八章由郭景扬执笔；第七、九、十二章由聂幼犁执笔；第二章由金相成、郝陵生执笔；第五章由金相成、聂幼犁执笔。全书最后由金相成负责统稿、定稿。原华东师范大学硕士研究生、现在美国研修的朱志明曾参加了先期大纲的讨论和拟订工作。

本书的编写和出版，一直得到浙江教育出版社领导、编辑同志的热情关心和帮助，戴正泉同志详细审阅了书稿并做了细心的润色修改工作；历史教育界的许多专家、朋友给予了热情鼓励和支持。谨此一并致以衷心的感谢。

处于创建中的历史教育学，究竟应是怎样的模式，应包括哪些部分和内容，应具有的特色是什么，仍是一个值得深入探讨的课题。虽然我们为此作了努力，但是限于现有的认识水平，尚不尽如人意，竭诚欢迎专家和读者赐教指正。

金相成

1993年3月于华东师大

