

# 挖掘中学历史教育的“时代性价值”

■石晓健 唐琴

价值教育是实现中学历史学科育人的重要路径。江苏省高中历史名师工作室、苏州市唐琴历史名师工作室深度发掘历史本身的教育价值,提出“时代性价值”的教学理念,重构历史学科价值教育与知识教学的关系,开展“时代性价值指向的高中历史教学建构”项目研究。在17年的探赜寻绎中,项目组成员突出“时代性价值”在学生核心素养培育中的引领作用,从价值体系、课程内容、价值转化等方面全面建构指向“时代性价值”的高中历史教学,取得了丰硕的研究成果。

## 立足大历史观,建构整体性价值体系

2019年《人民教育》在苏州市吴江区举行“苏州湾论坛”。“时代性价值”的江苏实践受到了与会专家、教师的高度关注。从“历史教育,人不能缺席”到“我眼中的时代性价值”,“时代性价值指向的高中历史教学建构”项目组成员聚焦价值、贯通时代、问史寻人,反思当下历史教育中的“价值缺席”现象,倡导以“时代性价值”引领学生与伟大的事物相遇,帮助学生在历史与时代的嬗变中确立正确的价值理性,培养学生成为能正确进行价值选择、作出价值判断的时代新人。

聚焦价值立意“碎片化”、课程内容“偏学术化”、价值转化“泛娱乐化”等问题,项目组构建了“一核心、三思维、四内涵、24+立意”的“时代性价值”教育体系。“一核心”,即将“时代性价值”纳入社会主义核心价值观语境中,以“立德树人”为核心,融正价值的思想导向和价值判断于历史叙事和评判中。“三思维”是正确理解和认识历史的方法和维度,根据历史学科的特质,帮助学生带人“共识态思维”,审视“昔时态思维”,生成“现时态思维”。“四内涵”,即以历史观、民族观、国家观和文化观教育为内涵。“24+立意”是对“四内涵”的逻辑建构,是基于“四内涵”教育的学科表达:历史观下包括唯物史观、实事求是、历史经验、历史规律、历史趋势和历史意识等立意;民族观下包括多元一体、民族平等、民族团结、和平共处、

尊重包容、和谐共生等立意;国家观下包括家国情怀、国家统一、制度自信、法治意识、责任担当和人类命运等立意;文化观下包括文化自信、文化自信、文化自强、文化认同、文化传承和文化创新等立意。

## 回归教学原点,探索教与学协同策略

教学的原点是什么?毫无疑问是学生,教学活动的目的是促进学生健全人格的形成。2018年3月,一次主题为“学生,教学的原点”的教学研讨活动成为“时代性价值指向的高中历史教学建构”项目研究的关键事件。国内知名历史教育专家任鹏杰的点评引起了项目组成员对教学原点问题的深度思考。项目组从历史学科的学科特质和学生学习的认知规律出发,通过教学转化、教学融合,找到了“时代性价值”教学深度建构的有效路径,提炼了历史课程四类价值和教学对策,形成以“价值判断”为主线、以“价值共生”为旨归的教与学协同策略。

突出价值判断主线,优化教学策略。项目组总结了历史课堂教学中的四类不同价值及教学策略:针对“显性价值”,引导学生基于独立思考,认知体悟;针对“隐性价值”,引导学生基于问题驱动,诱导感悟;针对“冲突价值”,引导学生基于观点碰撞,协商领悟;针对“错误价值”,引导学生基于坦诚交流,反思觉悟。项目组在实践中归纳了以“价值立意、活动推进、学科实践”为主要特征,以“同理理解、史料实证、反思审辨”为主要路径的学习策略。

开展“学习设计”研究,落实学生立场。在新课标、新教材、新高考的教育教学背景下,项目组率先对新教材开展基于价值立意的“133学习设计”实践,全面推进国家课程改革的高质量实施,形成了“133学习设计”思路。1即“1个立意”,是统领学科价值导向的教学立意。3是“3项对比”“3类活动”——“3项对比”即新旧课标对比、新旧教材分析、初高中教材衔接,“3类活动”即课堂学习活动、课后作业活动、学期探究活动。通过“133学习设计”,师生共同研讨,经历价值判断,实现价值共生,从而将“时代性价值”的建构切实落实在常态历史学习中。

## 拓宽学科外延,创建实践性育人场域

“把历史学习和弘扬五四精神主题活动相结合,对于我来讲是第一次。我们最终选择了‘青春会客厅’新闻访谈的形式……对五四精神的讨论也增强了我对国家、民族的历史使命感和社会

责任感。”吴江高级中学刚毕业的学生仲兴宇这样回顾了她在高中期间的一次历史探究作业,这是她第一次体验到历史作业原来不只是“材料+问题”,也可以有丰富多彩的学科活动。“时代性价值指向的高中历史教学建构”项目组始终坚持遵循历史学科与其他学科“联合、整合、融合”的梯度走向,开展综合性、探究性、实践性的“做历史”学习活动。

多学科联合,让“做历史”有底色。项目组超越历史的学科版图,梳理开发历史与其他学科的跨学科“交叉”主题,例如“经济全球化”“物理学史”“一带一路”“地理大发现与物种大交换”等;开展多学科联袂教研、同题异构、联合教学,实现多学科协同育人;充分挖掘多课程思政功能,共同作用于学生的素养养成和价值生成。

多学科整合,让“做历史”有景色。项目组从历史学科出发,用“有价值”的历史知识来整合其他学科,为学生在跨学科的场景和内容架构上重构历史提供可能,实现基于历史的跨学科意义建构,体现历史对人生成长的价值意义。项目组开发了“做历史”活动菜单42个,创生了覆盖高一新教材全课时的“做历史”探究作业53项,通过“做历史”的实践探究,为学生创设了真实的历史情境,让学生在参与中获得真实经验和价值体验。吴江82名学生的历史学习感悟被全国历史教育主流期刊刊发。项目组还组织全省30余所高中的283名学生完成《问史·探究——高中生“做历史”创新作业》,并成功出版,为“双减”背景下普通高中开展作业创新、评价改革作出有益探索。

多场域融合,让“做历史”有特色。项目组充分利用博物馆、历史遗迹、档案馆等社会资源,引导学生参与“公众史学”社会实践,开展形式多样的学科活动,如生活史表演、历史主题辩论、博物馆教学实践、党史和公益课程开发等。2021年,项目组参与协助黎里古镇策划开发的红色文旅路线,在“学习强国”平台上推出。

一系列“做历史”实践探究活动,契合了普通高中育人方式转型的时代要求,贴近学生生活,为展现学生个性特长、提升综合素质提供了可能。学生们从历史的知识场走向生活的实践域,在学习过程中形成家国情怀、文化自信等价值立场。

(石晓健系苏州市吴江高级中学党委书记,苏州市历史学科带头人;唐琴系苏州市吴江区教育科学教研室原主任,正高级教师,江苏省特级教师,江苏省高中历史名师工作室、苏州市唐琴历史名师工作室领衔人)

21世纪对人才培养提出了全新的要求,落实立德树人根本任务,聚焦学生发展核心素养,培养具有思考力、实践力的多元化发展人才成为教育的新课题。基于此背景,我们组建了“指向素养发展的物理课堂转型与重构”项目组,项目建设直指核心素养落地生根的关键阵地——课堂,具有鲜明的教学改革实验前瞻性,以及丰厚的建设基础、丰饶的建设价值和丰沛的建设内容。

## 发展性的“学”

课堂转型呼唤学习观念的重建。学习的根本目的在于促进人的全面发展。传统的物理教学主要以知识积累为目的,把知识获得作为学习的唯一目标和客观真理,这种“唯知识”“确定性”学习观支配下的课堂难以真正实现人的全面发展。基于对皮亚杰认知发展理论、杜威和施瓦布的科学研究观以及布鲁纳认知结构理论的研究,项目组依据素养的本质,重建学习观念,倡导回归学习的实践性和创造性,提出“学习即研究”的观点:学习的本质是研究,学习者就是研究者,学习过程就是研究过程,学习目的包含过程本身,学习成果不唯结论、不拘形式,具有不确定性。

物理学科素养的本质包含理性思维的魅力、过程与方法的精妙、求真求美求实的精神等。“指向素养发展的物理课堂转型与重构”,重在创设真实的物理情境,在发现、提出、解决物理问题的过程中,让学生体验物理概念的形成过程,探究物理规律的发现过程,参与物理实验的设计过程,亲历物理问题的解决过程,促进学生的学科素养提升,培养高阶思维能力。

我们强调“学习即研究”,用研究的观点设计学习,用研究的方式组织学习,用研究的过程促进学习,用研究的文化丰富学习。“学习即研究”明确了素养发展的内在本质和外在特征,是对新课改理念的高度概括,是对“确定性”“传递式”传统学习观的变革,为素养发展学习提供了明晰的观念引领,回归了学习的真实探究性和社会交往性,实现了培养全面发展的人的教育根本目的。

## 能动性的“学”

尽管大部分教师认同“自主、合作、探究”的课改理念,但实施过程中带来的课堂转变并不深刻,多半是处于被动地位的学生在教师给予的确定性问题上,以结论获得为目的进行所谓的“探究”。这种缺乏思维、忽视主体的形式化、浅表化的“探究”,难以激发学生的主体能动性。项目组依据“学习即研究”的观点反思并重构主体探究的过程,提出了“P—G—R”物理教学范式。

“P—G—R”物理教学范式是“实践(practice)一引导(guidance)一提炼(refinement)”的英文缩写。该范式实施分三个步骤,第一步P—G—R,即主体实践展示一教师问题引导一主体实践解决;第二步P—R和G—R,即师生共同“回望”实践,提出疑问,评价问题,提炼思想和方法;第三步R—P,即在前两步的基础上,开展新问题的迁移实践。该范式的三个要素互为因果、相互联系。缺少“实践”的“引导”,教学行为就会变成教师单向的灌输,主体思维难以启动;缺少“引导”的“实践”,教学活动则会变成盲目操练和机械重复的过程;没有“提炼”的“实践”,“实践”“引导”过程的思想方法难以生成,批判思维、创新思维的能力和品质难以得到发展。该范式以主体实践作为素养发展的根本要求,通过尝试、协作、批判、创新等学生亲历的结构化实践活动,探寻本质,体悟思想,联系发展,迁移创新,把主体实践作为素养发展的根本要求,以问题为载体,以实践为主线,提出了“主体优先”“实践建构”的原则,形成了“源于实践、在实践中发展、再指导实践”的学科实践建构历程。

“P—G—R”物理教学范式,以本源性、生成性、批判性、创新性等能动性为载体,通过“问题化的实践策略、结构化的引导策略、思想化的提炼策略、变化式的发展策略”,形成了主体化、思维化、意义化的主体实践课堂,推动主体思维实现从经验到理解、从批判到创新的进阶发展,使课堂发生从被动接受到能动实践、从分析结论性问题到探究本源性问题、从知识传输到研究发现、从简单化互动到结构化协作的转变,体现出对主体思维的尊重和学科本质的回归。

## 对比性的“评”

教师是课堂转型的主导,教育观念与教学范式都需要教师去落实。为克服教学定式,重塑教学行为,项目组依托省、市教研活动,开展了系列化主题引领的课堂重构、对比评价、典型示范等教学实践行动,归纳出“知识型课堂”“素养型课堂”两种课型的对比性评价指标和课堂样态特征,形成大量对比性优秀案例,在对比性评价指标的引导下,创设了多维度评价量表,有效推动了新学习观和新教学范式的落实和课堂的转变。

项目组制订了中长期学科教研发展规划,以“联系现实生活、立足主体实践、探寻科学本质、体悟思想方法”为学习评价导向,以实现“学科世界”与“生活世界”“学科实践”与“生活实践”的双向融合为课堂价值导向,使教学从传统的“以教代学”转变为“依学施教”。我们将引导学生自主实践、转变学习方式、开展课堂重构,推动课堂转型作为学科教研的根本任务,形成了“理论—实践—理论—实践”的成长性教研过程,创设成长性的教研机制,促进教师专业成长,使课堂转型成为“教学自觉”。

(作者系常州市教育科学研究所物理教研员,正高级教师,江苏省特级教师)

# 聚焦核心素养,实现课堂转型与重构

刘霁华

# 今天我们这样学语文

■孟亦萍

为改变长期以来数字化学习从平台、终端、资源切入而带来的工具性思维模式,我们进行了“信息技术支持下的语文单元整体教学的研究与实践”。该项目的研究、实验、检验与应用历经15年,在深刻理解语文新课程的基础上,吸收我国传统语文教学“以文化人、学以成人”的优秀教育思想,以新技术环境下学生语文素养养成为目标,构建了信息技术语文单元整体教学的“混合学习模型”,让新技术从支持教师的教到真正支持学生的个性化学习、深度学习,实现了学科教学理念与信息技术提供的环境、工具、资源的无缝对接、无痕融合,为智慧课堂模型的构建提供了借鉴。

## 整合教学思路

一直以来,项目组研究实施信息技术支持下的语文单元整体教学,整体设计单元教学目标、情境、内容和评价,综合安排线上线下相结合的语文实践行动,形成“混合学习模型”。该模型基于“互联网+”技术的支持和“教学评一致”的理念,指向语文核心素养的单元学习目标,创设基于真实情境的核心任务,开展具有逻辑关联的学习活动,组织同一情境任务下的单元综合测评。整个大单元教学过程中,学生经历主动、个性、具身学习,教师成为学生单元学习的设计者、组织者和推动者。

以统编版小学语文三年级下册第7单元的整体教学设计为例。该单元安排了《我们

奇妙的世界》《海底世界》《火烧云》3篇课文,习作任务是学会整合信息介绍国宝大熊猫。这几篇课文组合在一个单元,都和“奇妙的世界”这一主题相关。因此,项目组确定了基于学生真实生活情境的单元核心任务为“发现奇妙的世界”。我们整合单元主题内容,开展了“一切都是是有生命的”“像《海底世界》一样介绍”“一起去看看奇妙的自然现象”等任务群学习活动。学生在品读生动精彩的语言文字的过程中,结合信息技术支持的丰富体验,感受世界之奇、世界之美,进一步激发了发现世界之奇妙的热情。评价是单元整合教学中的重要构成部分。该单元的综合评价主题是“寻找自然之美”,我们鼓励学生通过“行行摄影”“选选写写”等方式与同伴互动分享,利用现代信息技术收集和记录过程性数据。通过互动平台的记录,学生可以据此对学习过程开展自我评价、互相评价,使评价成为学习成效提升的关键环节。

“混合学习模型”改变了传统语文教学“以知识为中心”的组织方式,引导学生在真实任务情境中利用信息技术工具、资源、平台,主动积极地进行阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究。学习过程充满个性与创造,促进了学生语言、思维、审美和文化等方面语文素养的协调发展和整体提高。

## 创新学习空间

基于语文单元整体教学的模型框架,项目组参与研发了支持“教学评一致”理念实施的“现代课程教学互动平台”。该平台支持在课堂上进行交互探究式教学,也支持网络环境下的课内外结合的移动学习;为教师和学生分别开设个人语文空间,支持教师电子备课和互动教学,也支持学生在网络环境下自主、合作、探究学习;根据学习流程和学习活动,提供线上线下的学习工具、资源、支架、路径、学习评价和数据分析。该平台的应用使学生在语文学习中表现出积极主动、善于倾听、乐于表达的学习状态,广博的阅读与个性真实的交流互动成为现实,语文课堂呈现出丰富的样态。

教师可以在语文主题探究教学中,凭借平台终端,根据不同的主题需要,让学生采用不同的方法查找资料,探讨问题,形成报告,交流分享,形成以“问题探究—分享对话—完善提升”为基本流程的主题探究学习范式。基于问题探究的语文专题学习和基于项目的主题任务学习,促使语文教学走向整合,让学生在真实的探究体验情境中,实现语文认知的提升和精神生命的成长。

在语文阅读教学中,平台可以即时反馈学生在自主学习中遇到的问题。据此,教师可以结合单元目标设计核心问题,引导学生协同学习,重点研讨,交互对话,欣赏评价。同时,学生可以基于个人兴趣,利用平台进行个性拓展,在线发布个人学习经验和成果,实现“通读文本,整体感知”“重点研讨,欣赏评价”“自主建构,拓展应用”。平台提供了丰富的阅读资源,帮助学生充分拓展课外阅读面,提升阅读量,使语文课内外融通教学成为现实。

在语文作文教学中,教师可以借助平台引导学生关注社会生活,激发自我表达的需求,组织学生在平台发表文章并和同伴分享交流,同时结合年龄段作文目标开展有针对性的教学,形成“生活体验,话题生成”“自由写作,在线交流”“聚焦问题,交流对话”“个性修改,展示发布”的基本流程,呈现作文教学新生态。

信息技术平台的支持,使师生互动、生生互动成为常态,使学生在恰当的环节获得和利用学习资源成为常态。在信息技术支持下的语文学习中,学生学习的內容、进度、方法具有个性化的特征,学习的时间、完成任务的空间、完成任务的方式更加灵活多样,对他人成果或观点的思考以及对自我的认识与反思等成为自觉。学生的批判性思维能力、交流能力、协作能力、自我评价能力均得到本质性提高。学生的语文学习与生活的联系也更加紧密,使语文学科真正实现人文性与工具性的融合。

(作者系常州市武进区星河实验小学副校长,正高级教师,江苏省教科研先进个人,常州市教育管理拔尖人才,常州市优秀教育工作者,常州市特级教师后备人才)