

基于主题教学的高中统编教材内容整合*

陈志刚¹ 杜芳²

(1.广西师范大学 历史文化与旅游学院,广西 桂林 541001;2.华中师范大学 历史文化学院,湖北 武汉 430079)

[关键词]统编教材,整合,核心素养,目标达成

[中图分类号]G63 [文献标识码]B [文章编号]0457-6241(2020)03-0011-07

高中历史统编教材《中外历史纲要》在编写上富有特色,亮点是通过教材(本文“教材”一词是狭义上的涵义,即教科书)辅助系统,利用大量的材料、启发性问题,激发学生进行深层次的历史思考,体现了国家意志与价值观培养要求,有助于培养课标规定的必备品格与关键能力。教材自正式出版以来,使用地区的老师们普遍认为,该教材知识点多、信息量大,而教学时间有限,很难处理。在教学实施上,课标建议要对教材进行内容的重构整合。遗憾的是,由于种种原因,不少教师不太理解如何整合教材。对此,笔者在这里谈一些自己的见解,探索如何更好地整合教材,用好课本。

【收稿日期】2019-12-17

* 本文系中小学(中职)历史国家教材建设重点研究基地系列研究成果之一。

① 朱慕菊:《走进新课程》,北京:北京师范大学出版社,2002年,第49页。

以有助于培养学生阅读和分析史料,进而根据史料研究历史问题的能力。最后,是补充或拓展应当有利于帮助学生树立正确的世界观、人生观和价值观。就世界史而言,养成学生开阔的视野和宽容的心态,能够立足中国而胸怀世界,恰当地认识中国文明对世界文明发展的贡献及其地位,看问题时既不妄自菲薄,也不妄自尊大。这是历史教学的基本任务:所有补充,都应当以立德树人为根本目标。总体上看,课文已经提供了足够多的内容和材料,即使必须补充,每课有那么几条应当足够。

教师备课为什么要对教材内容进行整合、重构?

目前进行的课程改革是基于课程标准的改革。课程标准是国家课程的基本纲领性文件,是国家对基础教育课程的基本规范和质量要求,是对学生预期学习结果的规定。它通常描述了学生学习某学科应知道和能做什么的信息,提出的课程目标是学生经过努力应达到的目标。^①教材是根据课程标准编制的系统反映学科内容的教学用书。站在课程的角度,教材是课程内容及其实施的中介,是教师教学和学生学习的—

张岩:可否请您用两句话概括一下今天的访谈内容?

晏绍祥:历史是今人与过去的对话,随着时代的发展,人们不断向历史提出新的问题,并且会得到不同的解答。历史学既是古老的,又是常新的,但从来不曾离人类太远。

【作者简介】晏绍祥,首都师范大学历史学院教授、博士生导师。

张岩,首都师范大学历史学院世界史博士研究生。

【责任编辑:王雅贞】

种工具、一种重要的课程资源。

从课程编制视角来看,课程目标与课程内容之间是上位、下位关系。教材是课程内容的具体体现,自然,课程目标与教材之间也属于上下位的关系。课程目标主要是对学生在经过某一学段后学习结果的行为描述,规定了学生在学科学习方面应该知道什么和能够做什么,并规定了编定教材的基本要求。课程内容是指各学科中基本的事实、观点、原理和问题,以及处理它们的方式,它是在一定价值观及课程目标指导下,对所选择的学科知识、社会经验、学习者经验,按照一定的逻辑序列组织编排而成的知识和经验体系。^①课程内容难以将课程目标完整地表达出来,与目标要求之间存在着差距。教材是学科课程内容的具体体现,是教师进行课堂教学的基本依据,但它不等于课程内容。因为课程内容所包含的直接经验、情感性经验等要求是教材难以表述的,教材与课程内容之间也存在着差距。

由于课程目标强调的是学生预期学习结果,教材呈现的是预期的部分学科学习内容,所以教材内容与学科课程目标,即学科核心素养要求之间存在不小的差距。例如,核心素养目标之一:“能够比较、分析不同来源、不同观点的史料;能够在辨别史料作者意图的基础上利用史料;在评述历史时,能够对材料进行适当的取舍;在对历史和现实问题进行独立探究的过程中,能够恰当地运用史料对所探究问题进行论述;能够符合规范地引用史料”,^②这些表述是站在学习结果的角度阐述的,教材编写对此难以呈现。教材可以叙述历史史事、观点内容,但学生如何运用历史学科能力等,却难以明确表达。对表述抽象、涉及诸多历史思维观念和方法在其中的课程目标要求,教材编写者有时会望洋兴叹。即使是课标规定的某些课程内容,教材也难以再现。例如,“通过了解秦朝的统一业绩和汉朝削藩、开疆拓土、尊崇儒术等举措,认识统

一多民族封建国家的建立及巩固在中国历史上的意义;通过了解秦汉时期的社会矛盾和农民起义,认识秦朝崩溃和两汉衰亡的原因”,^③教材在编写上能够从具体的知识内容层面叙述相关内容,如“秦朝的统一业绩和汉朝削藩、开疆拓土、尊崇儒术等举措”,“秦汉时期的社会矛盾和农民起义”,但是如何认识“统一多民族封建国家的建立及巩固在中国历史上的意义”,“秦朝崩溃和两汉衰亡的原因”?认识程度如何?具体理解、认识的方法是什么?等等,教材叙述对此无能为力。

概而言之,教材是课程内容的主要载体,但内容不是课程目标。在基于标准改革的时代,教学的出发点是课标与学情,而非教材,教材只是实现课程目标即学科核心素养的工具。核心素养目标的落实,是从学生具体历史认识形成视角出发进行的。当教师教学忽略学生历史认识的形成,核心素养的落地就变得很难。为了落实核心素养目标,教师在备课时,必须对教材内容进行组织加工重构。

许多教师侧重于教材大字(即教材主干部分)内容的教学。就已正式出版的《中外历史纲要》上册的大字部分而言,如果把它与初中历史教材比较,不难看出,除了课标提出的新内容外,高中教材在内容深度处理上,未能超越初中教材文本表述的水平层次。甚至可以说,在知识深度、广度层面上,高中教材大体是初中教材的压缩版。鉴于教材大字表述的是历史史实知识,教材编写者认为教材的辅助系统更有利于核心素养目标的达成。在核心素养落地的过程中,知识只是抓手、资源,教学应指向深层次的关键能力与必备品格目标。如果教师以为落实教材大字即知识点是教学的核心,高中教学内容将是初中教学的翻版,是初中内容的重复。如果教师不改变教材结构顺序,尝试增加教学内容的深度与难度,将造成每篇教材的学习均需要用2~3节课,而高中教学时间不允许。这样一来,不仅

① 参见陈旭远:《课程与教学论》,长春:东北师范大学出版社,2002年,“第七章”;钟启泉:《课程论》,北京:教育科学出版社,2007年,“第五章”。

②③ 《普通高中历史课程标准(2017年版)》,北京:人民教育出版社,2018年,第43、13页。

影响学生学习历史的兴趣,影响教学的实施,且不利于核心素养目标的达成。个人揣摩,新教材的这一设计反映出编写者的一个良苦用心,即在基于标准的改革时代,为了达成核心素养目标,教师应思考如何从学生素养目标达成的视角进行备课,以避免重蹈教授教材知识点的覆辙。

高中教材是按照“通史+专题”方式进行编写的,但根据课标,教师教学需运用专题教学的方式,这也给一线教师的备课带来了困难。落实课标的要求,最明智的举措是重构教材知识内容,整合教材资源,把教材视为教学的工具,根据学情去开发有自我特色的教学内容。借助于整合后的历史叙述,呈现新的教学情境,让学生更好地认识历史,感悟历史,进而形成正确的历史认识。

二

所谓整合,即“整理、调整并重新构建、组合”。^①整合既关涉教学内容要素,也关涉学生的认知、情感、技能、需要、兴趣、意志,以及知识要素的成分,需要做好内容的分类和选择。^②整合教材并不是简单地把教材内容顺序打乱进行新的排列组合。它必然包含重构内容,这种重构暗含着依据学生发展的需要、学科认知结构的形成,去增添符合教学目标要求的新的素材。

在教学实施上,课标建议,“在分析课程结构的基础上……对教学内容进行更为有效的整合”。“对历史教学内容的整合,还可以根据学生的学习情况,运用主题教学、问题教学、深度学习、结构—联系教学等教学模式,对教科书的顺序、结构进行适当的调整,将教学内容进行有跨度、有深度的重新整合。”^③建议一语中的,切中了如何处理教材的要害,具有很强的针对性。根据课标实施建议,从深度教学的角度出发,教材整合重构的视角可以有主题教学、问题教学、结构—联系教学等。限于篇幅,本文主要介绍主题

教学视角下如何整合重构教材。其他视角,笔者另文再述。

第一,确定教学主题。

主题教学是指为学生提供恰当的学习主题,围绕主题编制具体可行的学习目标与主题学习情境,把教材作为连接主题情境和实现教学目标的工具,编选、整合与该主题相关的教学材料,使学生在明确学习动机的环境中,利用与主题相关的学习内容,落实学习目标任务的教学方式。主题的确定是进行整合教材、实施主题教学的关键,应以课程标准与具体学情为依据,围绕教学目标的实现确定主题。

常见主题构建的方式有:

1. 根据具体的课程内容去确定

课程标准中具体的课程内容,往往指向一个单元或一节课的核心学习内容。课程内容是教材编写的出发点,研读课程内容,可以梳理课标与教材之间的关系,领会课程内容要求,找准主题确定的方向。

例如,“春秋战国的政治、社会及思想变动”单元的课程内容规定:“通过了解春秋战国时期的经济发展和政治变动,理解战国变法运动的必然性;了解老子、孔子学说;通过孟子、荀子、庄子等了解‘百家争鸣’的局面及其意义。”^④该单元涉及的学习内容主要有:春秋战国社会变化、变法运动、思想文化流派,后两个方面是社会变化的表现内容。这些史事均发生在动荡的春秋战国大变革时期,本课主题可以确定为“春秋战国时代的变革”。进而围绕主题,将学习内容分成三个部分:社会变化的表现、变法运动的兴起、思想文化流派的产生。再如,“三国两晋南北朝的民族交融与隋唐大一统的发展”单元的课程内容规定:“通过了解三国两晋南北朝政权更迭的历史脉络,隋唐时期封建社会的高度繁荣,认识三国两晋南北朝至隋唐时期的制度变化与创新、民族交融、区域开发和思想文化领域的新成就。”^⑤本单元涉及的学习内容有三国至

① 韩明安:《新语词大词典》,哈尔滨:黑龙江人民出版社,1991年,“整合”词条。

② 黄甫全:《整合课程与课程整合论》,《课程·教材·教法》1996年第10期。

③④⑤ 《普通高中历史课程标准(2017年版)》,第47~48、13、13页。

隋唐时期政权的更迭、制度的变化发展、民族交融状况、经济和思想文化发展成就。其中,民族交融状况、经济和思想文化发展成就均与当时的制度变革有着很大的关系,因此,本单元的主题可以确定为“三国至隋唐时期制度变化与社会发展”。当然,在课标的解读中,不同的老师有着不同的认识,主题的确定可能会多样化。

2. 根据学生核心素养培育的方向去确定

解读课时,需要思辨课程内容表述时所用的行为动词。像“理解”“认识”动词涉及的学习活动,一般与历史解释素养有关。例如,“秦汉大一统国家的建立与巩固”单元的课程内容规定:“通过了解秦朝的统一业绩和汉朝削藩、开疆拓土、尊崇儒术等举措,认识统一多民族封建国家的建立及巩固在中国历史上的意义;通过了解秦汉时期的社会矛盾和农民起义,认识秦朝崩溃和两汉衰亡的原因。”^①学习该单元,需要学生“认识统一多民族封建国家的建立及巩固在中国历史上的意义”,“认识秦朝崩溃和两汉衰亡的原因”,即能够准确理解与评价大一统的历史意义、分析与解释秦汉衰亡的原因。前一方面涉及兴盛,后一方面涉及衰亡,可以将两者整合成一个主题:“(借助于秦汉历史)评析王朝的盛衰”,该主题教学就指向了核心素养培育中的历史事件原因分析与解释技能的培养。

需要提醒老师们的是,学生核心素养培育的方向由具体的课标内容与学情决定,一旦低层次技能培养目标实现了,以技能培养为核心的学习主题定位就应提升至新的高度。

3. 根据教材课文标题去确定

这是老师们常用的方法。在解读分析课文标题时,可根据其涉及的上位概念思考主题,或者从标题中的核心词语入手去分析。例如,“两次鸦片战争”,其上位概念是“近代殖民侵略战争”,两次战争有着相似的原因、目的,考虑该单元的主题是“晚清时期的内忧外患与救亡图存”,结合列强在这一时期侵略中国的史实,将课文主题确定为让学生领会“近代殖民侵略战争本性与影响”,有助于学生透视晚清历史的发

展。再如,第1课课文题目是“中华文明的起源与早期国家”,一般而言,标题中有“与”字,意味着需要探讨标题中两个现象之间的关系。由此,本课教学主题可以确定为“早期中华文明与国家产生之间的关系”,理解两者的“关系”,需要调用系统的学科知识,运用比较、分析等方法,才能深刻认识。

第二,围绕核心素养目标,明确教学内容。

核心素养更多地指向了学生学科关键能力与必备品格的培育。教师在整合教材时,需要思考如何围绕教学主题,依据某一具体的核心素养目标,选择教学内容。

以历史解释素养培育为例,教师可以按照教学任务顺序,分解历史解释水平层次目标,选择符合教学要求的水平层次目标,与具体的学习内容相结合。历史解释离不开具体的时空与史料,教师可以根据实际,或从历史时空角度,或从史料实证角度,或将两者糅合起来,思考如何进行历史解释。在这一过程中,核心素养培养的水平层次,决定着内容整合的深度、层次、类型。例如,“辛亥革命”一课,假如“感悟辛亥革命的意义”是教学主题,那么如何评价辛亥革命就应是重要的教学环节之一。如果教师确定解释素养中的“区分历史叙述中的史实与解释,知道对同一历史事物会有不同解释,并能对各种历史解释加以评析和价值判断”是培养目标,在内容选择与整合时,可以考虑:统编教材、实验版教材关于辛亥革命的评价是怎样的?这些不同评价的叙述中,哪些表述是观点,哪些表述是解释?作者是如何运用史论结合的方式进行解释论证的?教材中的哪些史事内容与作者的论证证据有关?论证中缺乏哪些证据?为什么会缺乏这些证据?这些证据中有哪些是后面课文叙述的?如何补充或利用这些证据?如何看待这些不同的历史解释?等等。根据核心素养能力培养目标进行思考,有助于教师在整合内容时紧扣目标,避免内容与目标之间出现偏离。

是否每一节课都需要落实五大学科核心素养的目标?这个根据具体情况而定,有时候一节

^① 《普通高中历史课程标准(2017年版)》,第13页。

课可能只涉及一两个素养目标。实现核心素养目标,意味着老师需要发挥课程开发者的作用。前文已述,核心素养目标强调的是知识运用、学科思维方法获得、学科能力,以及必备品格素养培育,教师应围绕这些去思考教学内容的选择、教材的利用度,重构教学内容,以便于运用深度教学的方式实施课程。

第三,根据学情与课标,分析教材内容与主题之间的关系。

这一步骤中,需要教师依据主题与教学目标,思考具体的教学脉络,对教材内容进行大胆的重组和整合,提高课堂教学的效率。

教师需要研究本单元或本课教材涉及的知识要素、能力要素、品德要素,分析教材编写的特点。知识要素主要是教材知识结构中蕴含的史事知识、概念、规律原理、方法等要素;能力要素是在教材叙述知识过程中蕴含的,学生读懂教材表述所需要的阅读、理解、推理等技能要素;品德要素是指教材在叙述知识过程中蕴含的,与学生学习、阅读教材知识可能需要或产生的审美情操经验、个性心理特征等。^①分析上述要素,有助于教师思考:如何使教材内容成为主题目标达成需要的素材?学生是否能够高效地阅读教材,哪些内容利于教学实施?教材表述上存在哪些特点,比如,知识信息是否充分?上位概念是否明晰?涉及哪些历史发展的规律?运用了哪些表述历史的方法?学情是否与该课需要的能力要素、品德要素相匹配?学生阅读教材可能会出现哪些问题,具体原因是什么?材料能否利于学生发散思维、集中思维能力的练习?能否利于学生进行知识迁移的练习?等等。教材蕴含的能力要素、品德要素与学生学习知识可能产生的能力、品德不一定完全匹配。教材内容的整合并不是简单的知识(史事知识、概念、规律原理、方法等)整合,还要考虑学生的审美情操经验、完成某项活动需要的学科技能、个性心理特征等,思考如何将阅读、理解、推理技能的

培育与知识内容整合联系起来。

主题有单元主题、课时主题。如果是单元主题教学,在主题指引下,教师应思考每节课的教学任务或者教学问题,考虑是否需要打乱教材各课内容顺序,重新整合。如果教材内容与主题关联不大,可以删去或忽略这些文本内容。例如,“辽宋夏金多民族政权的并立与元朝的统一”单元的课程内容规定:“通过了解两宋的政治和军事,认识这一时期在政治、经济、文化与社会等方面的新变化;通过了解辽夏金元诸政权的建立、发展和相关制度建设,认识北方少数民族政权在统一多民族封建国家发展中的重要作用。”^②教材在该单元设置了4课:“两宋的政治和军事”“辽夏金元的统治”“辽宋夏金元的经济与社会”“辽宋夏金元的文化”,分别叙述该时期政治、军事、经济、文化等方面的历史。细读课文,不难看出教材表述与课标要求差距较大。以“通过了解两宋的政治和军事,认识这一时期在政治、经济、文化与社会等方面的新变化”为例,课标强调要借助于两宋时期的政治与军事制度、发展变化状况,去认识当时的政治、经济、军事、文化等社会变化。教材第11课“辽宋夏金元的经济与社会”,绕开两宋的重文抑武、守内虚外、不抑兼并、养兵等政策,以及宋代每年要输送“岁币”给辽夏金、官员贪腐等史实,孤立叙述宋代的经济发展与社会变革,如果仅依据教材文本进行教学,不利于从本质上领会两宋时期政治、军事、经济、文化等之间的关系,难以全面领悟这一时期历史发展的本质。教师应依据课标要求,或从该时期政治与军事、经济、文化角度,或从两宋历史发展、辽夏金元历史发展角度,重构本单元的教学内容。

第四,围绕教学目标,整合重构教材内容。

主题教学目标是让学生借助各种探究手段和活动以及与主题相关的各类资源进行学习,使学生认知发生迁移,提高其解决问题的能力 and 主动探究的精神。^③在主题教学中,课程内容

① 参见廖哲勋:《课程学》,武汉:华中师范大学出版社,1991年,第197~202页。

② 《普通高中历史课程标准(2017年版)》,第13页。

③ 肖平:《基于主题教学的教学设计应用研究》,华东师范大学硕士学位论文,2006年。

以主题的形式被有意义地组织起来,借助于信息技术资源或工具,以学习任务方式实施教学。^①主题教学的目标指向了如何帮助学生加工形成认知结构、获取知识,完成某一学习任务、培养某一具体技能等。它要求学生在情境中进行自主探讨和学习,发挥主体作用,实现能力与个性化发展。

主题教学下的内容整合需要思考,教学内容如何与主题相适应,如何借助于学生已有的知识基础,使知识内容成为完成学习任务的连接点,帮助他们理解知识;如何指导学生应用知识,促使教材知识活化,使知识的获得与内化符合学生的认知规律。教材内容整合应从学科内容、课时等角度进行综合考虑,根据单元主题,在不改变学科体系结构的基础上,按学科本身的逻辑结构,将单元内同类、相关的知识点合并在一起;根据学生对知识的掌握现状、学习时间、学习能力等,进行内容的选择与整合,思考如何帮助学生构建新的知识结构。对此,教师应深入分析教材知识难度、标题指向,围绕主题,思考教材知识在框架结构中的关系地位;分析教材知识的类型,把知识点与教学目标相连,将同一类型的知识点串联在一起,以发挥出教材内容在学习中的工具作用。这种整合重构类似于优秀教师备课时对教材的处理。优秀教师备课常采用“减—加—减”三步走的方式,第一步是梳理分析本课的主题与线索,搞清楚历史发展的脉络,提取知识的基本结构。这一结构是教师希望学生学习后能够构建出来的知识结构。第二步是教师为了让学生更好地掌握本课主线,有效地建构知识结构,考虑将增补哪些知识信息、运用怎样的教学方式、设计哪些具体问题、如何利用教材、如何激发学生的学习兴趣等。第二步增加的素材、设计的方案可能芜杂纷乱。第三步需要根据具体的学情、教学目标要求以及教学时间的限制,思考如何精简方案,高效地整合与利用内容。

在这一过程中,教师还应选择合适的组织内容材料方法(是根据学科知识表述的逻辑组

织材料内容,还是根据学生技能培养的学习心理组织材料内容),去研究教材内容与学习方式如何匹配在一起。第一,关注教材知识信息表述的逻辑结构,梳理历史发展线索,思考如何简化教材、系统化教材,使学生更好地理解教学内容的脉络。第二,判断教材中历史知识的类别是知识性还是认识性的,分析哪些内容和本课教学重点与核心目标的达成相关,思考如何将它们转化为可利用的教学资源。第三,分析可利用的教材内容与教学要补充内容之间的关系,思考其在教学中的地位,如何激发学生的兴趣,如何帮助学生找到合适的学习方法,等等。

三

教师在整合教材内容时,需要注意以下要求。

第一,内容整合应符合课程目标的规定。

课程目标对课程内容的选择起着指导作用,教材内容的整合应依据课程目标的规定,努力使内容的整合与目标相一致。课程目标包括认知、技能、情意三大领域,如果内容整合仅注重历史知识内容,甚至仅关注零碎、片段的事实,忽视更重要的概念、理论等,容易造成内容整合脱离课程目标,导致核心素养培育的落空。课程目标是按照五大核心素养类别进行表述的,内容整合需要与具体的学业标准水平层次相结合,选择利于学生关键能力发展的内容,创造机会,帮助学生去观察、分析历史问题与人类社会之间的联系,培养高阶历史思维能力。

第二,知识要素与关键能力要素的统一。

知识是发展智能的基础,知识的多寡、深厚和完善程度影响着学生智力的广度、深度以及解决问题的准确度。教材内容的选择与整合要重视知识与智力之间的相互联系,帮助学生把学习行为与学习要素统一起来,使学生通过知识的习得去促进智力的发展。知识内容的整合应遵循技能培养的程序,说明技能运用的方法或要领,帮助学生理解技能要素在知识与学习

^① 顾小清:《教育资源的主题化趋势》,《开放教育研究》2005年第12期。

活动之间的联结作用,促使学生利用技能解决问题。^①

第三,考虑学科内容本身的性质,精选材料进行整合。

基础教育课程是为学生的终身发展服务的。内容整合应选择与学科基本概念有关的、最基本的学科知识和理论,联系学生的实际生活,考虑知识的应用与迁移,为以后的学习准备条件。教材整合涉及的材料主要是史事信息与历史材料、基本理论及应用材料(学生主动分析、归纳的材料信息)。内容的选择,必须避免错误的事实、概念、方法。由于对历史的认识因人而异,教学内容的选择有时候需要采取多元标准判断内容的正确性。教师应把基础的、本质的、范例式内容纳入教学中,使学生面对问题情境进行学习,培养其独立思考和判断的能力。内容整合还应利于学生理解并自我建构学科的基本知识结构,领会历史发展的前后脉络,发现历史规律,掌握学习的方法。内容整合应突出重点,按照从整体到部分的顺序来阐述知识,遵循学科学习的逻辑顺序。对此,教师可以使用概念法、问题中心法进行内容整合,使学生通过对相关概念的思辨,理解历史的发展;围绕本节课的主题或者核心问题,教师精心设计一系列的子问题,引导学生反思历史,整理解决问题的心得,并提炼出一般性的历史规律,或者是可迁移的学习方法、学习经验,等等。

第四,遵循“逐渐分化”和“整合协调”原则进行整合。

奥苏贝尔对新旧知识同化提出了两条基本原则,即“逐渐分化”“整合协调”原则。教材整合就是为了让学生更好地将新旧知识联系起来,

建构准确的认知结构。我们可以依据“逐渐分化”和“整合协调”原则进行教材内容整合。奥苏贝尔指出,人们在学习中倾向于利用概括水平最高的认知观念来审读新的学习材料。“逐渐分化”原则要求学生首先学习一般的、概括性强的概念或知识,然后再学习具体的下位概念或知识。从整体到部分的学习比从部分到整体的学习更符合人类认知特点。因此,教材整合应从知识内容的上位概念出发,思考学生哪些已有知识与上位概念有关,确保先前的知识向新材料过渡起到“认知桥梁”的作用,促进学生对学科整体知识的理解。知识间的重新组织融合的过程就是“整合协调”。学生是否明确新旧知识间的联系与区别,判明知识间的关系,直接影响到他们能否构建相互关联的知识体系。^②内容整合不能把相互联系的概念或内容孤立起来,教师在整合时,除了对学习材料进行分类分化外,还要比较知识间的差异性及其相似性,把具有相同意义的学习材料整合在一起,加强知识间的横向联系,以提高学生的学习效果。

总之,教材的整合并非一件易事。任何学习材料都应考虑到其有效组织问题,需要进行逻辑分析,依据课标要求,按照“逐渐分化”“整合协调”原则审视相关内容,考虑到学生的认知水平。通过教材内容的整合,构建恰当的学习深度层次,为达成核心素养目标服务。

【作者简介】陈志刚,广西师范大学历史文化与旅游学院教授、博士生导师。

杜芳,华中师范大学历史文化学院教授、博士生导师。

【责任编辑:王雅贞】

^① 廖哲勋:《课程学》,第202、199页。

^② 参见施良方:《学习论》,北京:人民教育出版社,2001年,第236~239页。