

历史教学目标刍议三:怎样确定课堂教学目标

赵亚夫

(首都师范大学 历史系,北京 100037)

[关键词]历史教学,目标,意义化,内化,简化

[中图分类号]G63 [文献标识码]B [文章编号]10457-6241(2007)07-0019-06

教学目标的作用,对教师而言,如同打靶时枪上的准星,要把握得住、瞄得准、三点成一线,不能马虎。从教学过程看,它是一课之魂,目标模糊如同混沌无窍,虽有动态然终不是有意义的生命;从教学效果看,它是一课之准绳,目标繁复如同磨尺,虽有形制然实不能有价值的规矩。因此,我们理应给教学目标是是什么、为什么、做什么以应有的答复。

一、课程目标、教学目标的共性与差异

人的行动皆有目的,或围绕生存、或针对生活、或赋予其生命意义。所谓“目”,即目之所视之处,所谓“的”,即为预定欲得之结果,抑或意之所趋向^①。凡教育的目的,无外发达善义和磨炼技艺二途^②。然而,目的终究属于大的规划(欲得的结果),而且,为求尽善及其为此所谋求的技艺对象,又都受制于对善义的不同理解,因此达成教育目的的目标(活动目的之所在)^③往往各异^④。这就需要在实施一项教育任务时,既要厘定好教育的目的,又要找准教学的目标。

作为一线教师,虽然最直接的任务是“如何教好书”。可是,“教好书”是有先决条件的。简单地说,就是对学科的了解深度(主要通过《教学大纲》或《课程标准》)和对教学的掌控能力(主要指教学设计能力)。因此,设计课程亦即把握标准,把握标准亦即设定目标,设定目标亦即有实在的教学。过去,依照这个逻辑“做教学”似乎也不

【收稿日期】2007-04-10

难。现在,则有相当的难度!其一,在我们熟悉的

- ① 英文中的“purpose”(目的),13世纪在南英格兰传说中,意为“看到的物体”。直到14世纪,该词仅作为分词来用,有“意图”、“手头的事情”等意思。15世纪,开始流行于口语。16世纪早期,“purpose”被古法语采用(在拉丁语“propositum”之后出现的法语是“propos”),后来由por-形成了purpose。在汉语中,“目”就是眼睛。“的”就是靶心。“的”在《说文》中解释为“明也”。大概是因为靶心由鲜明的颜色标——“的”。据此,汉语和英语中的“目的”,都源于用眼睛观物的意思。目的基于一个确定的方向,亦需眼睛和心有相通。即对瞄准的东西用心去得。
- ② 前者如孔孟的仁义道德,“性相近,习相远”对应观察、问答之训练,“得天下英才而教育之”后被发扬为“五教之目”。苏格拉底持“知识即德行”的宗旨,首创“反语法”,以便训练学生发现知识。亚里士多德认为教育的目的是指向完美,获得幸福生活,由此特重知识的理解,于是有了“演绎法”的诞生。近代以来的例子不胜枚举。后者自无形教育(非正规教育)到有形教育(正规学校教育),从来都具有传承生活技艺和科学技艺的功能。
- ③ 英文中的“aim”(目标),在14世纪还不常用,基本意思与“估计”一词大致相仿,如对一门课程或趋势的估计。中古英语为aime,后来变为ayme, aime。其中的一部分源于esmer的口语化(古法语、西班牙语等)。因此古法语aesma、aeme、esme、aime在16世纪形成动词aim somebody。意为能够用“武器或重击物”对准敌人。goal一词,则较aim单纯,即眼睛盯住的东西。汉语中的“标”,《说文》解释为“木杪也”。《正字通》解“杪”为树枝的末端,即最高处。简而言之,“标”可以延伸为技能的水平。
- ④ 一种是教育目的不同,教学目标各异。如夸美纽斯的《大教学论》阐明“把一切事物教给一切人类的全部艺术”的道理,强调达成这一目的的手段是运用人的五官,即教学目标服务于学生认知事物的目的,较中世纪的死记硬背大相径庭,所著教科书《世界图解》(Orbis Pictus)是最好的证明。另一种是教育目的相同,而教学目标各异。如20世纪的杜威、克伯屈、沛西能等人,都把发展人的个性作为教育的目的,但各自设计的教学目标却未一致。在社会越来越多元的今天,目的趋同目标则“条条道路通罗马”。

教学目标之上多了一层课程目标^①；其二，由理念指导教学，甚至有理念至上的倾向^②，教学目标则被赋予了太多的义务^③。怨不得教师常常要问：课程目标与教学目标究竟有什么不同？我们应当如何处理教学目标才更为经济、有效？追本溯源，让我们先看看《课程标准》和《教学大纲》有什么不同？

教学大纲(syllabus)：“是年代最为久远的教学工具。作为工具，教学大纲使得有目的的学习的组织与结构能在教师之间及师生之间进行交流。教学大纲作为纲要被定义为各门教学的组织性文件。在一些教学体制中，教学大纲是结构严谨、具有权威性的手段，它们控制着教师与学生所做出的决策的数量。在其他一些教学体制中，它们只是一些非正式的文件，只起一般的指导作用。”其形式多种多样，篇幅可长可短；构成课程结构，规定课程要素，诸如特定课程内容的组织(范围和程序)、教学的模式(教学方法)以及评价。教学大纲既可以为学习者编制，也可以为教师编制。^{[1](p. 122)}

在英文中，syllabus(教学大纲)与 standard(课程标准)在结构、功能方面并没有严格的标准^④。故而，上述解释也适用于课程标准。不过，依照新课程的新理念将二者区分的话，课程标准或许在性质上，更强调指导性，其规定的内容具有较大的弹性，不能用经济学、法学中的“标准”含义来比对。在我国，standard 其实更接近“general”这个词，应该是指对教学内容比较全面的，并具有普遍的抑或“通则性”的规定。与国外的 standard 在性质方面不尽相同，国外的 standard 更为刚性，syllabus 反倒是弹性的^⑤。

事实上，无论我们沿用“大纲”的说法，还是更换为“标准”的概念，作为国家颁布的教学文件，其中的“教学目的”、“课程目标”，都是对这门课程在学习内容和学业成效两个方面所做的规范。所谓“教学的指导性文件”，就是指教学内容和评价两方面的通则。指导性文件中表述的目标，也都是“课程目标”，是与理想的学科教学目的——课程目的——紧密联系的。无论你把课程标准说成是“最高标准”还是“水平标准”，都是从课程的角度规定的“理想标准”。如今的《标准》

较过去的《大纲》更强调了“应然”而非“实然”的水平，所以“课程理念”和“课程性质”才显得尤为重要。至于《标准》的编制是基于内容、水平还是机会，那是专家们讨论的问题，作为教师可以不去考虑^⑥。

这里需要明确的是，不能将课程目标直接下移到教学目标(特别是课堂教学目标)，因为需要教师根据具体的教学内容、学生实际的学习情况

① 原《教学大纲》第一部分是“教学目的”，即解决为什么学历史和学历史的基本原则问题，教学目标呈现在《教师教学参考用书》中，因为按照课时设计教学目标且比较具体，一般教师是不再自己设定教学目标的。也就是说，《教学大纲》服务于教学操作的目的，教科书即《大纲》的具体化，教师不考虑《大纲》和课程的关系，只钻研教科书即可。故教学目标是针对教科书的具体学习内容而言的。它的问题在于，教科书中心化。优点是教学预设简单。现在，“教师则需要充分理解《课程标准》，吃透‘课程目标’才能够自己厘定教学目标。”虽然，《教师教学参考用书》中仍附有具体的教学目标，但并不实用，因为新课程实际上教师根据《标准》确定教学目标，这就有三个层次的目标预设：《标准》(理想的课程目标)；教科书(操作性目标——《教学参考书》设定的目标)；教学目标(活动目标——学生习得的目标)。

② 《课程标准》是依据课程理念制定的，而现行《标准》中的“理念”与“目标”两部分实难区分。

③ 如斯宾塞为教育所定的五个标准：自我直接生存的需要；自我间接生存的需要；种族繁衍与发展；维持社会和政治的进步；满足人们的休闲和趣味需要，几乎都成了学科应负担的义务。如果作为《标准》这是必须的活，那么也应该整合好其课程核心价值与实际操作之间的关系。毕竟《标准》属于专家共同创议的范畴，作为教学工具，它有服务和发展教师的教学经验的特殊功能。只讲理念或理念虚化，都直接影响教和学的效果。

④ 笔者曾对美国、加拿大、澳大利亚等国的课程标准或教学大纲进行了比较，其体例、文本详略程度、教学指向没有太大区别。倒是“outline(纲要)较为简约。

⑤ 参见笔者主编的《国外历史课程标准评介》(人民教育出版社，2005年版)，其中，英国国家历史课程标准、美国加利福尼亚州历史与社会课程标准最为突出。

⑥ 关于《标准》中“课程理念”“课程性质”“课程设计思路”“课程目标”等方面的进步意义和积极作用无须怀疑，但我们也应该看到另一点，对《标准》本体的研究还相当滞后，以致教师实难掌握。毕竟“结构”方面的进步不能代替“内容”的进步。所以，笔者认为教师不必深究这一部分。

乃至具体的学习环境加以生成和细化^①。所以,笔者认为,可以把课程目标当成教学目的看。教学目标主要指操作性目标,再进一步便是习得目标。前者是对课程性质、功能、内容方面的规定,后者与其强调它是对前者的具体的呈现与实施,不如强调它的明晰性、可控性、可测性对前者所起的有益作用。否则学科价值依然会模糊,教学依然缺乏魂灵,学习效率依然较低。比如:

(一)课程标准(内容标准)

简述《独立宣言》的基本内容,初步了解美国独立战争的历史影响。讲述华盛顿的主要活动,评价资产阶级政治家的历史作用。

(二)教学目标

1. 知识与能力

了解美国独立政治中的重大事件,能说出《独立宣言》的基本内容;初步分析美国独立战争的历史影响;列举华盛顿的主要活动,评价他在美国上所起的作用。

2. 过程与方法

通过阅读教材编写有关独立战争过程的提纲,逐步加强阅读能力和书面表达能力;通过讨论“华盛顿是否创造了美国历史”,初步学习正确、客观、全面地评价历史人物的基本方法。

3. 情感态度与价值观

认识美国独立战争的重要意义。独立战争不仅创造了一个独立的国家,而且创造了一个新型的资本主义国家,体现了时代的进步;通过学习美国独立战争的过程,认识落后地区、民族的人民,只要敢于斗争,善于斗争,坚持不懈,就能最终战胜强大的敌人,赢得民族和国家的新生。华盛顿是美国的开国元勋和政治家,他领导美国人民取得了民族独立并开创了民主政治的先河。(共343字)^{[31](p.24)}

显然,掌握基本的历史知识(华盛顿、《独立宣言》),了解一定的逻辑分析方法(独立战争的历史影响),评价历史人物,具有初步的感知历史的能力(阅读、表达)等^②,是具体化的“课程目标”。试比较“内容标准”和“教学目标”:“简述”的基本内容是“能说出”;“初步了解”已被提升为“初步分析”;“讲述”以阅读和表达能力为中心;“评价”则以“正确、客观、全面”为标准。从“三维课程目标”到“三维教学目标”,“知识与能力”“过

程与方法”“情感态度价值观”目标的“标准”由“了解”跳跃性地升级到“认识”;这种试图将课程目标、内容标准和教学目标统一起来的做法,实在不可取。

其一,“内容标准”中的“简述”“了解”“讲述”“评价”本身缺乏条理性和确定性。比如,美国独立战争的内容重点究竟是什么?从“标准”看无疑是华盛顿这个历史人物,而不是独立战争,独立战争和华盛顿成了两重关系。上述四个行为动词的关系是什么?“标准”的重点是偏移了。“三维目标”的关系是什么?“了解”“初步分析”“列举”“阅读能力”和“表达能力”“讨论”“认识”实际上互不搭界,且因“情感态度和价值观”的目标水平大大高于前两个目标,迫使教学中若不是说教,就很难奏效。其二,把“内容目标”当成“课程标准”,造成了上述作茧自缚的结果。其三,机械地运用“三维目标”,致使教学目标程式化^③。

这样,难免不是穿新鞋走老路。比如,在这样一个教学目标下居然可以设计出“常规式学习”、“探究式学习”、“综合体验式学习”等多种教学方式^{[31](pp.47-54)}。正是由于教学目标的规定性差,才出现举枪不打靶或举枪乱打靶的“泛目标化”现象。

因此,笔者认为,在目前条件下,新课程理应明确课程目标所具有的指导性意义和弹性特征,而教学目标则必须具有确定性和刚性的标准,这些

① 现在有些地方让教师写教案,一定对应《课程标准》中具体的“内容标准”,然后,机械地拟订课堂教学目标,这就把课程目标与教学目标、教学目的与教学目标混淆了。为什么我们对应的那么困难?为什么那么牵强附会?问题就在,我们做了本不是我们该做的事,“指导性”的文件又成了“指令性”文件。

② 《标准》的课程标准十分笼统、含糊,不可能也没有必要去对应它。但是,因它规定了“内容标准”的学习内容和水平,“内容标准”又是编写教科书和教师编写教学目标的基本依据,所以还是有反思的必要。仅就所举内容看,“内容标准”显然大大降低了“课程目标”的要求。

③ 在“内容目标”中,“简述”“了解”“讲述”“评价”内容是孤立的,没有把独立战争当作一个整体事件来处理。诸如:简述、初步了解、讲述、评价的具体内容在美国独立这一学习内容中究竟处于何种内容范畴、认知水平;《独立宣言》除了其基本内容外,我们能够越过它的制定背景、起草者等内容吗?作为资产阶级的政治家,特别是与《独立宣言》相联系,华盛顿比富兰克林、杰斐逊更重要吗?等等。就目前的标准看,其教学结果很可能是:“评价”仅是“估计”,“认识”无非“假定”。

标准包括严谨、规范、清晰、具体、科学、可测等。

二、课堂教学目标的拟订路径与编写

既然不能把课程目标直接作为教学目标来用,就需要将其做合理的转化。从20世纪90年代以来国际上通行的做法看,在宏观的课程目标和微观的教学目标之间,皆有一个中观的成效目标用以规定十分具体的知识和技能达成标准,如能力指标等。不具备这个条件,课程目标到教学目标的效益——教学质量,就会更大程度地依赖于教师个人的专业水平。为了最大限度地减轻二者间的衰减程度,笔者认为,教师在制定教学目标时,可以把握以下三点:

第一,意义化(signification)^①。主要针对:整体把握教学内容;提炼教学内容的核心价值。比如,上述教学目标是根据“为民族独立而战”这一教学课题制定的,而“内容标准”只规定了若干片段。《独立宣言》与华盛顿只是指明的两个知识点,要达了解独立战争的影响,特别是提出“评价资产阶级政治家的历史作用”这样的学习高度,这两个知识点显然不足^②。所以,教师要根据教科书内容组织“独立战争中的重大事件”,于是北美13个殖民地、来克星顿的枪声、大陆会议必须进来。但是,是否通过这些知识,就能够让学生认识到“是独立的时候了”(托马斯·潘恩)和“我们必须紧紧地团结在一起”(本杰明·富兰克林),否则就“确信我们将会分别被处死”的革命的道理呢?如果不能,那么独立战争中的人、事、物、理与情境,就很难有调查、探究、体验和认识的意义^③,更不要说通过理解能够表达已经被自己转化、重塑、反思所得到的“革命意义”了^④。也就是说,知识如果是零碎而松散的,它就不能产生认知的意义。即便是教科书呈现了清晰的内容和概念,但如果没有触及“因为受压迫”“受什么样的压迫”等“为什么革命”这类自我建构的知识结构的话,学生所能够“简述”“评价”的内容,就只能是外在于他们内心的“认识”,这是没有意义的教学。从教科书得到知识再把所得的知识奉还给教科书,同样也是没有意义的教学。

其实,认知领域(cognitive domain)、情意领域(affective domain)和精神活动领域

(psychomotor domain)所言的意义,都是围绕“认识”这个基本概念阐释的。理解、应用、综合、评价皆是建立在有意义的学习基础上,且以有意义的知识结构密切联系的。既然学习的课题是“为民族独立而战”,就应以独立的理由和结果为重点,而搭建其背景、理念、过程与成就的核心内容应该是《独立宣言》。找准完整的知识结构的重要支点和由此产生的核心价值观,才能够使历史内容具有学习的意义。尽管不同的教师可以采用不同的过程与方法。如果把华盛顿作为“为民族独立而战”的典范,不是不可以,但这种设计适合于初等教育阶段,因为“评价资产阶级政治家的历史作用”,大大超越了感性要求。而且,新生的美国,以尊重基本人权、主权在民、民主共和为基本的建国理念;它脱离了宗主国而独立,却延续和发展了由宗主国创立的资产阶级革命。讨论华盛顿“是否创造了美国”,知道他是“开国元勋和政治家”,“他领导美国人民取得了民族独立并开创了民主政治的先河”,都与“评价资产阶级政治家的历史作用”的要求相去甚远。原因还在于学生的自我生活经验与阅历,对他人历史经验的总结,以及通过反省重塑历史认识的能力都较弱。所以,目标意义化应特别讲究选择教学重点,强调围绕一个中心多重展开学习内容,反对课堂教学的多中心、多重点,尤其是把不可能达到的教学水平当作重点。

① “意义”一词含义复杂,亦在层次上有高低之分。就知识而言,了解到的东西是有意义的;认识并内化为行为的是有意义的。就价值而言,学会判断且能够反思是有意义的。就人生而言,了解周围环境且能够很好地适应,并重塑自我是有意义的。就一般认识而言,科学对于真的追求是有意义的,宗教对善的揭示是有意义的,艺术对美的追求是有意义的,法律对道德的约束是有意义的。本文所指的“意义”,针对学科的人文学习价值。所谓“化”,即指教学目标能够有效凸显历史学科价值,教学目标的拟定过程就是学科价值的提炼过程。

② “内容标准”十分难懂,“简述”和“了解”成了蹩脚的因果关系,“讲述”和“评价”则不存在对应关系。比如,华盛顿的人格和他的政治家素质何以体现了“资产阶级政治家”(是泛指还是特指的资产阶级政治家)的“历史作用”,评价的范围和着眼点怎样把握?

③ 教学方法是由教学内容决定,教学内容是由教学观念决定的。为此,设计教学模式或方式才有意义。

④ 这是“为理解而教”的立脚点。

我们强调,较高层次的目标意义化,就是历史知识的意义化。但是,历史知识的意义化,要符合学生的历史认识水平和学科的价值取向。因为历史认识与价值判断、价值观念密切联系,对各种价值观的反思(包括对历史与人生的不同阶段、当代不同社会的不断反思),则是人类理性辩证和价值选择的必要历程。所以,历史认识、价值判断与选择都是历史教学目标不能回避的问题。“教学目标是教学的灵魂”这句话如果成立,恰恰是指一个教学课题、一节课由怎样的价值观主导或是传导怎样的核心价值理念。“为民族独立而战”的最强音无疑是“为自由而战”。“自由”既是独立战争的核心内容,也是独立战争的核心价值。“自由”把一个崭新的独立国家和一个新兴的政治制度,放进了人类文明的宝典。

显然,一节历史课如果失去了灵魂,内容再生动、丰富都是摆设。教学目标千篇都是“独立”,但是,为什么而独立?为谁而独立?除了平铺直叙的事件本身,并没有多少用于被感悟的素材,诸如欧洲大陆流动着的生机勃勃的先进思想、富兰克林等人坚定的民主主张、活生生的“一分钟人”的感人故事等。一个“开国元勋”孤零零地,似乎只有华盛顿独撑着“独立战争”。这类词条式的讲法,无血无肉更无灵魂。即便再强化“情感态度价值观”目标又有什么意义呢?因为知识的无意义,事实上导致了在“认识”和“通过”后面所陈述的内容已无产生意义的可能!

第二,内化(intemalization)。简单地说,内化既是理解的过程,也是理解的结果;既是习得的过程,也是习得的结果。所谓教学目标的达成,最基本的标准亦当是消化和理解所教或所学的内容,再以此为基础建构(constructivism)自我认识的概念、观念体系,并有效用于解决问题。“内化”就是将外在的(客体)知识通过习得的过程转化为内在的(主体)认识,不仅要能够使自己掌握的知识达到触类旁通的程度,而且还要能够确定自己已经主宰的认识^①。否则就如同苏格拉底批评阿尔西比亚德一样,“他知道自己想关心城邦。但是,他不知道如何关心自己,他不知道他的政治活动的目标和目的(也即公民们生活美满,相互和睦)何在。他不知道什么是好的统治目标,为此,他必须关心自己”^{141(p.42)}。也就是说,阿尔西比亚德投入的知识和热情没有内化,所以

在苏格拉底看来他没有触及他所关心问题(政治)的本质(人)。苏格拉底在追问“必须关心你自己”时,无疑是在说,阿尔西比亚德还没有真正理解或内化他要做的事,起码他把自己是置于自己所关心的问题之外。这样,很可能因为主体的随意、冲动等不确定因素,而导致他产生虚无的信仰。

如今,诠释学(hermeneutics)对历史教学具有深刻影响。它反对被动接受,主张知识就是人对文本乃至实体的诠释结果,是个人主观、互为主观或集体主观的结果。所以,历史也是人类诠释过去经验的结果,人们因为背景、立场、概念、价值观、历史观或政治意识形态的不同,就会对同样的人物与事件做出不同的描述与诠释。人们对自己、环境与历史的认识,都是出于主动的建构主观的诠释。当然,“建构”一定是心灵创造的结果,而非心灵反映外在环境的结果,是由于认知主动构造所内生的知识和认识。因此,从诠释学那里,历史教学获得了前所未有的学习自由。因为这种自由所具有的个性可以不自盲从和不畏惧任何权威,而且是以最大的勇气去探索事实的本真,所以它也赋予个人更多的挑战性课题和更大的不可逃避的责任,这便是我们强调内化教学内容的根本理由。历史教学中的内化,无异于是将教学内容和过程人文化。据此,内化不仅是教学个性化的前提,还是教学人性化的基础。它必须指向对每个学生的潜能开发、尊严保障、个性发展乃至自我实现意志的养成。

着眼整体的历史教学,目标的内化标准应该强调阶段性和积累性。所谓的“过程与方法目标”,如果不是从这两个方面不断提升学生的学习和生活经验的话,其基本观点都很难成立。比如,“能说出《独立宣言》的基本内容”,“基本内容”的含义是什么?为什么而“说出”?学生可以说到怎样的程度?支撑“能说出”的方法是什么?着眼历史教学的性质,目标的内化标准应该强调学科性和人文性。所谓“情感态度价值观”,如果架空了这两个方面,它就不具有起码的历史性,无

^① 台湾学者在确定社会科教学理念时,为“统整课程之功能”提出四项原则:意义化;内化;美化;简化。笔者结合自己的社会科教学实践觉得它确实有效。考虑到“美化”主要针对课程内容而言,且作为目标设计,内化的过程事实上已经包含了对知识的美化,所以不再单列。

论你怎样夸大学科的教育功能都无济于事。比如,从什么方面、哪些角度“认识美国独立战争的重要意义”?“重要意义”的时空概念是什么?学生怎样理解你说的是“意义”而不单是“影响”?这里的“意义”其核心的价值观念又是什么?

福柯在谈到“精神知识”时,归纳了四个特点:(1)主体要改变自己,要么他攀上宇宙之巅峰把宇宙一览无余,要么向下,直达事物核心。总之,人不能通过维持自己的现状得到恰当的认识。(2)主体的这种改变,就有可能同时把握实际和价值。如对人这个自由主体的实际权力。(3)对于主体来说,要能够反省自己,把握自己的实际情况。主体必须根据自己生存的真实情况来反省自己。(4)因为主体不仅在自身中发现了他的自由,而且在他的自由中发现了一种能够让他获得幸福和完善的生活方式。当然,让这种精神知识成为历史会令人感兴趣的^[4](p.322)]。也就是说,如果我们把自己作为知识的主宰者的话,我们就不仅仅为知识所改变,而且我们也在改变知识。“精神”^①是“知识”的真正内化者,由历史学习感悟到的实际与价值,理应在反省中获得发现和建构的自由。所以,教学目标与其说是用来控制教学流程和活动的工具,不如说它是创造教学环境、生成教学价值的母机。

显然,从目标的角度内化教学内容,首先是对教师专业的规范和水平要求。教师对教学内容的内化水准,既决定自己的教学质量,也决定学生的学习成效。

第三,简化(simplification)。瞄准靶子,直射靶心,需要简化。目标被简化的水平,亦反映教师对教学内容的内化水平,同时它还是实现目标意义化的重要途径和手段。所以,教学目标的简化,不是一个形式问题,它是对教学的“魂”的把握。有了这个“魂”,教学才有中心和重点,教师和学生才能够确信他们教的是什么、学的是什么。

如果说,目标的意义化旨在突出学习内容的先进性、培养学生的批判性思维能力、生成新的历史认识,突出的是教学的重点;目标的内化旨在创设课程的境界、以情境激发能力、衍生新的历史理解、诱导富有个性化的学习,突出的是教学的生成点,那么,目标的简化就是重点与生成点的生母。“存在先于本质”。目标必先简化(存

在),然后我们才有内化的条件和意义化的标准(本质)。也就是说,即使我们不采用“三维目标”的表述方法,或许更容易清晰一节课的核心价值^②。比如,依据现行课程标准,北美独立战争的教学重点只有两点:《独立宣言》和历史影响。对华盛顿的了解和评价,如果离开了这两点就无法展开。所以,无论采用何种过程和方法,培养何种能力和态度,最重要的是让学生理解《独立宣言》的诞生过程及其意义,感悟北美殖民地人民的自由精神以及自由对于一个国家、一个民族乃至究竟意味着什么。这样,知识与能力、过程与方法、情感态度和价值观都有机地融合在了一起,而且没有过于突兀的说教。在这里,“理解”的对象是知识也是能力,“感悟”则既包含过程与方法也包含情感态度与价值观。而且,“理解”和“感悟”的水平一致,并有较大的弹性,利于教师根据学习环境和学生的即时变化,张扬学生个性、自由阐发问题、实现有效指导。特别是如此简化且宗旨明确的教学目标,容易形成有意义的教学情境,而教学情境恰恰是教学质量的真正监控者和学生能力的培养基。

总之,因为历史本身就是个性化的产物,所以教学目标理应为个性化的历史教学提供保障。剔除教学目标的一切繁文缛节,当是复原历史教学活力的第一步。为历史教学松绑,解决教学目标的死扣是当务之急。

【作者简介】赵亚夫(1959—),男,首都师范大学历史系教授,主要从事中学历史教育研究。

【责任编辑:王公惠】

参考文献:

- [1]江山野主编译.简明国际教育百科全书 课程[M].北京:教育科学出版社,1997.
- [2]教育部.全日制义务教育历史课程标准(实验稿)[M].北京:北京师范大学出版社,2001.
- [3]义务教育历史教师用书(九年级上册)[M].北京:北京师范大学出版社,2004.
- [4]米歇尔·福柯著.主体解释学[M].上海:上海人民出版社,2005.

① 可以理解为支撑自主建构知识的意志或信仰。

② 事实上,“三维目标”的繁琐表述极易模糊教学内容的核心价值,还是把它作为课程目标的一般要求为好。