

历史教学目标的意义与编制

赵亚夫

(首都师范大学 历史学院, 北京 100048)

摘要:历史教学目标,既为教学准则,也指导教学行动。教师们强调教学目标越具体越好,而事实上确定教学目标不过是个文本程序,对教学本身很少产生实际意义。我们的教学还没有精细到由教学目标统领教学活动的程度。将教学目标置于目标分类学理论中加以分析,既体现在教学设计的功用,也反映应有的学习过程;既着眼目标实施过程的细节,也顾及目标结构对有效教学的影响。

关键词:历史教学;有效教学;教学目标

中图分类号:G42,G633.512 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2013)03-0035-07

历史教学目标的功能,是围绕知识教学完成知识传授、能力培养和思想教育的任务。^[1]尽管如今的教学目标出现了七个发展趋势^①,但是它们仍属于一种愿望^[2],由教学任务定向的教学目标没有变,课程的功能也没有变。只是教学目标的内涵,变得有所丰富而已。^[3]

历史教学界需要打破一向只看进步、只讲成绩的研究惯例,认真面对越来越棘手的教师倦怠、学生厌学、质量低劣和考试等诸多问题,再不掩饰其困境,从问题出发解决问题。其中,明确教学目标的意义以及相应的技术,真实地提高教学质量,便是一个重点。

一、教学目标还不能有效指导教学

讨论这个问题,需要考察历史教学中的三个流行观点。

1. 历史教学的魅力在知识本身,特别是被细节化的知识

历史教学是通过讲述具体的事实实现的,只要教师自身的历史知识足够丰富,教学就会变得简单而有趣。教学方式与教师理解的学习内容的本质密切相关,即历史知识依赖记忆,讲述具体内容是记忆的基本条件。历史教学应给学生完整地陈述事实的印象,并由此形成历史表象。该看法的专业角度是从史学的本体论出发:“教历史”如同讲历史(本身),学历史如同记(真)历史。

2. 历史教学与其他学科教学一样,应该首先考虑学生的特点

历史教学在基础教育中不是专业性学习,只是教给学生一些基本常识。而且,这些常识受国家意志的制约,只能是有选择地讲授“国家记忆”的部分。学一点历史知识、记住一些历史常识,不仅是教学的立足点,而且必须有特定的意识形态指向。为此,“教教科书”是毋庸置疑的。从教学方式看,它与第一种观点一致。二者最大的不同在于:第一种观点强调教师的学养,看重用史学中的基本规范确定教学的常规,“讲”包含了教师对专业的追求,以及教师有个性的历史理解。第二种观点更多地从教学法方面着眼,“讲”的要求基本上囿于教材教法。

3. 教学法或教学方式决定教学的难易度

每个成功的教师都在教学法方面有独特的心得,其所运用的教学方式都有独到之处。它强调两点共识:

收稿日期:2013-04-07

作者简介:赵亚夫(1959—),男,北京人,首都师范大学历史学院教授,博士,主要从事历史教育、社会科教育研究。E-mail: zhyf1959@126.com

① 即由知识立意向能力立意转变,由学科本位向学生本位转变,由接受式学习向探究性学习转变,由关注学习结果向关注学习过程转变,知识目标需反映新成果,能力目标应有层次,思想目标要反映时代精神。

在大多数情况下和大多数学校里,教学法的实用性体现在“教材教法”方面;受考试文化的影响,教法与考试成绩紧紧捆绑在一起,使教法满足两个功利性目标:为书本知识服务;为升学服务。

上述观点从国情出发,不宜简单地断定孰是孰非。但是我们必须承认,它们都从各自方面导致教师忽略了教学目标的应有意义。长期以来,历史教师的备课一般都以教学内容为中心,内容确定后再添写教学目标已成习惯。很少有教师是“由教学目标定向教学内容”的,更不要说“由教学目标控制教学很多”了。过去,教师们拟制订教学目标多由《教学参考用书》决定。现在,则多源于网络上的教案。教学活动设计和材料丰富了,可是教学目标依然千篇一律。事实上,缺少了教学目标这个环节,有效教学无从谈起。

观点1看重的是“教什么的问题”,淡化了“教给谁”和“教了为什么”的追求。因为该主张的教师常常混淆历史、历史学、历史教育、历史教学的界限。所以,即便教学方式与教师理解的学习内容的本质有关系,也不足以分辨教师所看重的学习内容的本质就与历史教育的本质的契合点。即从历史教育的本质出发的教学,基于学生对历史教学过程的积极参与,并将他们的能力与见识作用于对历史真实的追求与获得。被动接受大量的知识,就是达到了较高的信度,也不过是在接受教师转授的观点。如果是将教师的观点作为真理来接受,那就伤害了历史教育的本真。^①

观点2因为过于依赖教科书,以至过分强调学习的一致性(内容)和齐一性(形式)。然而,历史事实只由历史教学的人文性决定,需要个性化的追踪或探究。另外,同一学习内容也不一定适宜所有学生,采用个性化的学习策略或顾及到不同学生的个性化学习需要,才是最好的历史学习方法。从理论上说,不恰当地强调“集体记忆”反倒容易导致“集体失忆”。这种失忆,不仅指“该记而记不住的历史知识”或“该有而没有的历史观点”,更可怕的是,由强迫记忆直接或间接夯实的是历史偏见(与历史事实甚远)和历史臆想(基于错误的、因利益而编造的伪事实)——作为大众的历史常识和遗留在大众头脑中的集体性历史意识。

观点3把教学法作为目的。因此,它不能决定课程的方向,更不易体现课程的价值。

显然,无论从哪个角度评判历史教学,不能不涉及教学目标,而且理应把教学目标放在核心位置。如今的“三维目标”有一个取向,要求教师从课程目标、教学目标和学生的成熟度综合考虑历史教学的知识、技能和教学策略。^②从教学有效性看,教学目标的拟订和教学策略的选择是一个整体的两个方面。而在操作程序上,教学目标处于首要地位。我们不能想象,教师在课堂上问“为什么?”“你怎么知道?”“如果像你说的那么,又该如何解释?”“你能总结一下吗?”“我们能得出哪些结论?”“会出现哪些难题?”这类说明性或解释性问题时,他会没有明确的教学目标作指导。至于更深层的历史教育理论问题,本文不再涉及。

二、教学目标应观照完整的历史见解

美国学者布鲁姆将教育目标理论化等于科学化了。他将认知领域按照了解、理解、运用、分析、综合、评价六个层次排序,并依照生物学原理,低层次的目标被满足后才向高一层次目标提升。在实践中,完成低层次的学习任务,所花费的时间和精力(包括经验)较少,越是往高层次目标走,学生花费的时间和精力就越多。当然,也有学者质疑,认知性目标是否都存在这样的等级顺序,抑或认知过程其实只有归类的问题,而根本不存在一个绝对的等级顺序。也有学者指出,强调“高层次”或“低层次”的措辞本身,已经成为一种误导。

马扎诺^③等人没有简单地否定布鲁姆教育目标分类学,而是运用新的科学研究成果(如脑科学)对其进行不断地改进,并最终以为更为完善的理论发展了教育目标分类学。^{[4]137}

^① 教师转授的观点,一种是教科书的观点,细说的话,就是教科书编撰者的观点。另一种是史学家的观点,尽管教师常常将史学家的观点转化成了自己的观点。在“一言堂”的课堂上,教师越是坚持所认可的观点,越是有能力让学生共鸣自己所认定的观点,就越容易产生历史偏见,而不管这些偏见是出自历史材料还是直接受教师的感染。

^② 课程目标,指《课程标准》表述的目标;教学目标,指由教师拟订的教学目标;学生的成熟度,指“学情分析”;知识,指《课程标准》中的知识目标;技能,指《课程标准》中的能力目标;教学策略,指《标准》中的过程与方法目标。

^③ 马扎诺是美国中部地区教学实验室的高级学者。2001年出版《设计一个新的教育目标分类学》一书,在继承布鲁姆教育目标分类学理论基础上,进行了多方面的创新。2007年出版《新教育目标分类学》一书,完善了马扎诺教育目标分类学理论。

1. 布卢姆教育目标分类学对教学科学化影响

布卢姆的教育目标分类学(下称 56 版),特别是认知领域目标的六个层次,对教学的科学化产生了重要影响。比如,“第二次世界大战”这一主题的“认知水平”划分,可以是:了解:有多少国家卷入了这场战争?理解:是什么因素促使反法西斯联盟的成立?运用:如何确定战争的转折点?分析:英法推行绥靖政策的后果?综合:美国为什么成为对战后政治格局影响最大的国家?评价:如果你掌握战争政策,你将如何去做?

其问题在于,不同的词会引起不同的反应。如,“你知道有多少国家卷入了这场战争?”可以是,“根据你的调查,卷入战争的国家都是什么情况?”前者唤起对“卷入”这个词的反应,后者则使学生更加详细地分析“卷入”的具体情况。因此,目标的制定过程,既是对指向性词汇的选用(明确学习问题),也可以使目标陈述语成为刺激师生、生生互动,并达到学生积极参与教学的结果性内容。简单地说,该目标具有了“记住什么”和“以什么方式学习”的功能,并将其建立在教师深思熟虑的基础上。它既源于教师对教材内容的熟悉程度,也强制教师在教学开始时,就明确自我的教学行为,并将教学效果置于可测的背景中。

这种科学、理性的教学工具不断完善,有赖于教育界对它的持续关注,包括批评性和建设性方面的工作。从 1956 年到 2001 年的半个世纪里,教育目标分类学一直是教学科学化的一个组成部分,当马扎诺、安得森相继发表了自己的新版教育目标分类学时,教育目标分类学获得新生。今天的教育目标分类学在脑科学等新兴科学基础上,对教学的指导意义前所未有(下称 01 版)。以图 1 为例(认知领域)。^[4]137-138,132

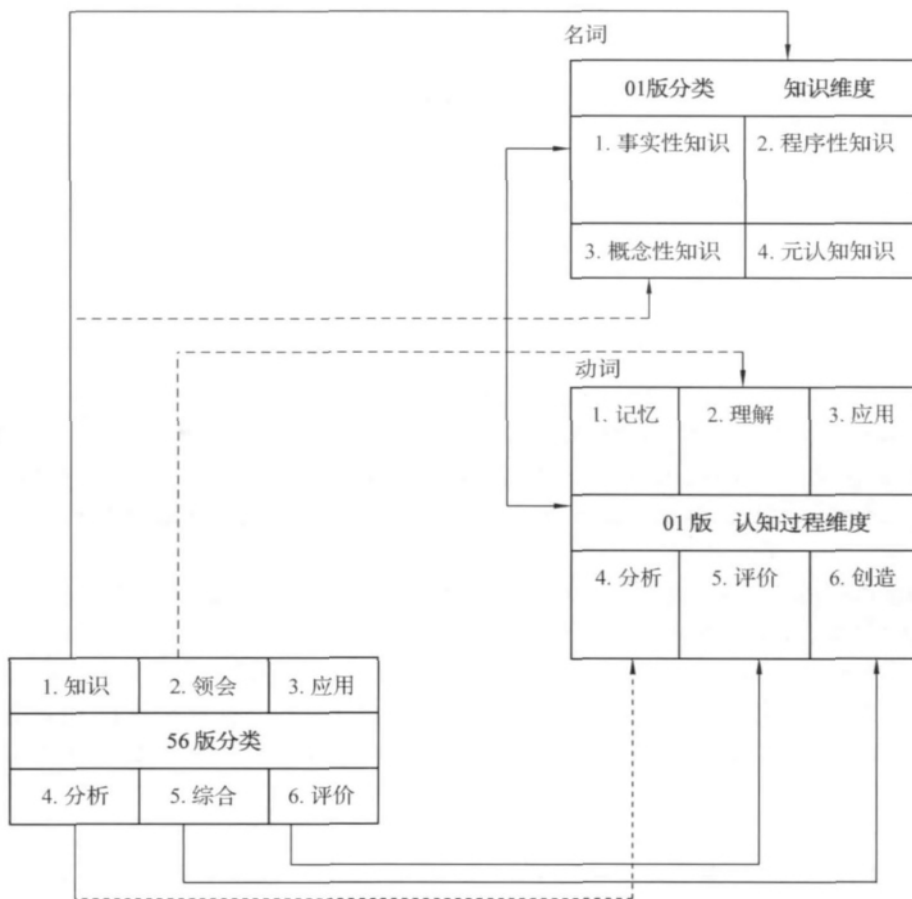


图 1 56 版与 01 版目标分类的认知领域比较

2. 以“从内外服联盟到封邦建国”一课的教学目标为例^[5]

知识与能力:了解西周的分封制和宗法制的內容,理解其在历史上的作用。归纳中国早期政治制度的特点,提高认识历史问题的能力。

过程与方法:通过对相关材料的研习获得有效信息,了解商朝内外服制度、西周宗法制和分封制的內容

及特点,学会对历史问题的归纳与理解。通过探讨宗法制和分封制的历史作用、中国早期政治制度的特点等问题,熟悉历史事物的过程和方法。

显然,在 01 版中体现的较高层次的能力比 56 版要低。其一,01 版对知识维度、认知过程的内涵界定,与 56 版完全不同。如 56 版中,不包括自我认知的知识,而且二者有关程序性知识的表述也不同。另外,“三维目标”或许适宜表述中长期的教学目标,用它表述一个课时的教学目标,不免空洞和虚构。所以,无论采用 56 版还是采用 01 版作目标分析,只说明不同的目标理论对不同质的教学,既有操作上的功能也有制约作用。

表 1 56 版的教育目标分类学

知识维度	认知过程					
	了解	理解	运用	分析	综合	评价
1. 具体性知识	√	√	√	√	√	
2. 程序性知识	√	√		√	√	
3. 原理性知识		√	√			√

表 2 01 版的教育目标分类学

知识维度	认知过程					
	提取	理解	分析	运用	评价	创造
1. 事实性知识	√	√	√			
2. 概念性知识	√			√		
3. 程序性知识	√		√			
4. 元认知性知识	√					

3. 采用马扎诺教育目标分类学的益处

采用马扎诺的教育目标分类学,最大的好处是在整体性、灵活性、层次性和操作性方面,为教学目标设计提供了明晰具体的评价内容。诸如,信息领域知识中的提取(回忆、执行);理解(综合、表征)、分析(比较、分类、分析、概括、具体化)、知识(决策、问题解决、探究、调查研究)、元认知系统(目标设定、过程监控、清晰度、精确度)和自我系统(效能、情感反应、动机),^{[4]45}既能够检测教师制定目标的程序性,也可以提升学科教学的内在价值。

把马扎诺的理论看成是“一个完整的思维系统”的观点,可以被历史教学研究接受。一是它跨越了“知识是回忆性质”的观点,相信知识是由不同的智力过程控制的,二是它把心理活动过程看作是与智力过程和信息一样的知识类型。因此,认知系统、元认知系统和自我系统于教学实践而言,确定性的内容是怎样学(方法)和学了会怎样(价值)。据此,历史教学目标不能再走全面等于臃肿的路子,而是要强调,在一节课里不能装太满的东西、有太多的教育奢望,应该整体地去关照“完整的历史见解”的建构和养成。

三、确认教学目标“维度”的关键要素

“三维目标”的依据在哪里,莫衷一是。简单地说,“知识与技能”维度含有智慧技能,并作为“程序性知识”归于“知识维度”。“过程与方法”维度则是作为连接“知识与技能”、“情感、态度与价值观”的桥梁被强调。三者的基本关系如图 2 所示。

1. 表示层级由低到高,从简单到复杂。(向上单向箭头)
2. 知识维度中的内容与过程方法间的关系。(双向箭头)
3. 技能维度与之对应的过程。(双向箭头)
4. 知识的习得过程影响情感、态度和价值观的养成。(双向箭头)

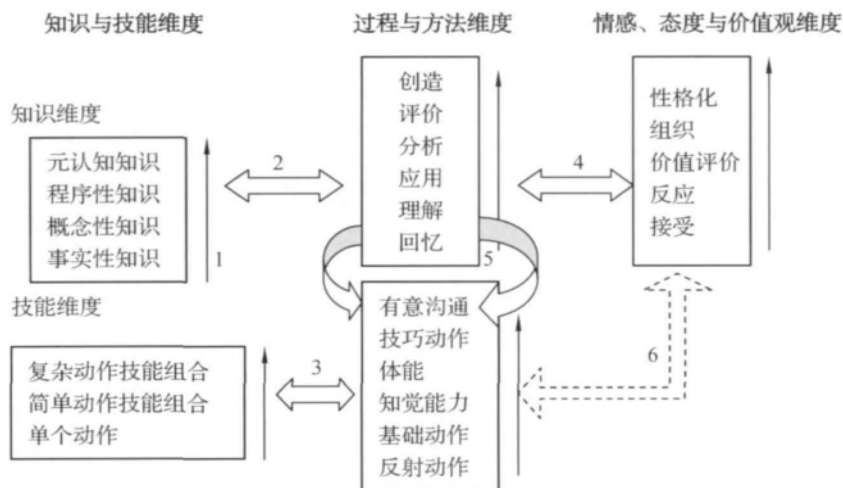


图2 三维目标之间的关系

5. 技能的习得过程有时也带有知识的习得过程的参与。(双向箭头)

6. 技能的习得过程间接影响情感、态度和价值观的养成。(双向虚线箭头)

“三维目标”采用了马扎诺理论。知识和技能维度,采用事实性知识、概念性知识、程序性知识和元认知性知识;过程与方法维度,采用了回忆、理解、应用、分析、评价和创造。情感、态度和价值观维度,则混合了马扎诺的自我系统思维,以及克拉斯沃尔、布卢姆等人的“情意领域”理论。^[6]

概括地说,“知识与技能”维度是学习结果的输出部分;“过程与方法”维度更利于指导学生的学习过程,并为教师制定教学策略提供依据;“情感、态度与价值观”维度主要用于内化学习成就。然而,因其自身的复杂性,历史教学实践常常不得要领。要么教学内容、教学过程相互脱节,要么讲知识,不问意义。究其原因,依然是把教育目标、课程目标和教学目标放到一个锅里煮。

四、教学目标的蠹测与矫正

不能将课程目标直接下移到教学目标。^{①[7]}我们常说的教学目标,即课时目标抑或微观目标,它反映学生的习得过程和结果,完成的学习任务要明晰,学习过程要可控、学习结果应可测。将宏观的、体现学科教育目的的课程目标,直接作为微观的、体现即时性的教学目标,造成了架空“长效”目标,虚化“有意义”的知识,并将学习技能“稚化”的现象。如,《历史课程标准》要求:简述《人权宣言》的基本内容,初步了解法国大革命的历史影响。讲述拿破仑的主要活动,评价资产阶级政治家的历史作用。^[8]反映在教学目标中则如下。

1. 知识与能力

了解法国大革命的过程等重大事件:攻占巴士底狱、法兰西共和国的建立、雾月政变、法兰西第一帝国的建立;讲述拿破仑的主要活动,正确评价拿破仑。理解掌握《人权宣言》的基本内容和法国大革命的影响。

2. 过程与方法

引导学生自主学习,概述法国资产阶级革命的过程,培养学生语言表达和综合归纳问题的能力;理解《人权宣言》的内容,认识它是法国资产阶级革命纲领性文件;通过小组合作,学生课前收集整理有关拿破仑的主要革命活动并在课堂讲述,培养学生初步运用历史唯物主义观点评价历史人物的能力。

3. 情感态度和价值观

通过学习法国资产阶级革命过程中人民群众推动法国大革命发展的史实,对学生进行“人民群众是历史的创造者,是推动历史前进的动力”的历史唯物主义思想的教育;通过对拿破仑战争的学习,让学生了解拿破仑战争性质的变化和作用的两面性,使学生认识到侵略战争必然失败,树立学生反对侵略,热爱和平的思想

① 关于宏观目标、中观目标和微观目标的问题,十年前已经引起历史教学界的重视。甚至有将国家教育目标、地区性教育目标、学校教育目标、学科教育目标、单元教育目标、课时目标等搭成“扇形目标体系”的做法。

意识。^①

显然,第一维度的内容与《历史课程标准》相同,多出的部分是教科书内容。第二维度赖以支撑的学习内容与第一维度重复,教学活动若抽去具体知识,则毫无学科特色。第二维度的评价部分与第三维度重合,无论是能力,还是思想意识、思想教育等,都围绕“历史唯物主义观点”。其实,将《历史课程标准》和教科书内容结合起来看,教学目标只需解决两个问题:一是学习哪些基本知识;二是用所学知识解释即定历史观点的正确性。用“三维”表述,教师很难抓住重点不说,其苦心安排的活动,就是不上历史课,其他课程不是一样做得好吗?

从课程目标到教学目标,需要合理的转化过程。在宏观目标和微观目标之间,还应有一个中观的成效目标,以规定具体的知识和技能达成标准,如能力指标等。不在程序上使目标越来越具体,有效教学是不易实现的。为了最大限度地降低课程目标的衰减程度,提高教学目标的实际效益,需要结合现代目标理论和历史学科特点,厘清教学目标的刚性标准,促使历史课堂教学愈加严谨、规范、清晰、具体和可测。如,英国的经验可以借鉴(8 年级)。^[9]

1. 中观目标

在本单元学习结束时,大多数学生将能够:知道法国大革命的起因和发展过程;知道不同身份的人们对主要事件作出的解释;选择和组织信息得出自己的见解,比如,为什么有些人支持处死路易十四;描述大革命在多大程度上对广大民众产生影响;整体描述 1789—1794 年的法国大革命。^②

2. 微观目标

本单元学习 8—11 课时,每个课时的教学目标如下。

(1)关于变革的思想;法国大革命是对教会、贵族和皇权的打击;总结自己研究的要点。

(2)统治者的特权不足以解释革命的起因;革命的起因有很多,包括新思想和经济的发展。

(3)巴士底狱之所以被摧毁,有很多不同的解释;革命者占领巴士底狱的意义。

(4)从 1789 年到 1793 年,革命者对于君主政体的态度发生了什么变化?为什么有这样的变化?运用基础知识支持和交流某个特定的观点。

(5)每个革命者的背景和动机是复杂的;不同的材料强调不同的革命动机。

(6)革命对特权阶级的打击是有限的;妇女、黑人、商人等社会群体,在革命中受到歧视。

(7)罗伯斯庇尔在其执政期的作用;罗伯斯庇尔与其他革命领导者的异同点。

(8)组织和交流个人对法国大革命性质和原因的认识。

这里不讨论两国的历史教学内容有何不同、为什么不同,仅就目标论目标。其一,同样是十四五岁的儿童,我们上“法国大革命”即便是用 2 课时,内容也较英方多不少,更何况要用“三维目标”交错搭建所学内容,难度一目了然。其二,我们的“三维目标”并没有在“知识维度”、“技能维度”方面比英国有更高的要求。诸如,“引导自主学习”比“选择和组织信息得出自己的见解”、“语言表达、归纳问题的能力”比“总结自己的研究要点”、“小组合作”比“组织和交流个人对法国大革命性质和原因的认识”,都显得空泛。其三,以效率看,我们用 80 分钟学习的东西,英国至少用 320 分钟。但是,以学科性论其学习的效果和效益,我们则大打折扣。首先是我们以“情感态度和价值观”统领历史知识,并不需要把时间花在事实上;英国则由史实带认识,对史实没有多方面、多角度的了解,就没有自我认识,所以要花大把的时间用于了解史实本身。其次是目标的“约束力”不同。宏观目标无法实际控制教学活动,“教学活动设计”游离于教学目标是必然的。微观目标需与“学习结果”配套,以至教师在设计活动、开展活动时,都不能随意。比如:

目标:组织和交流个人对法国大革命性质和原因的认识。

对学生的要求:选择、组织和运用相关信息,写成一篇有关革命的动机和原因的文章;归纳那些有明确重点的主题句或句子。

给教师的建议:帮助学生写一篇文章;向学生强调大革命产生的诸多原因,以及革命者的动机很复杂。

^① 该教学目标由多个相同学习课题中选出,选择标准:普遍性;典型性。该学习课题因地区不同,放在 8 年级下学期或 9 年级上学期。

^② 以下还有“进步不大的学生将”和“进步较大的学生将”两部分,此处略。

革命的目标也在一直变化。

显然,有“历史味”的有效历史课是通过微观目标实现的。也可以说,由微观目标规定学习成效。宏观目标不仅不能真正达成“以学生发展为中心”的新理念,而且常常在教师、学生、教材三者关系上顾此失彼。所以,有效教学的教学过程——“有意义的教学”——也由有效目标来控制^①。其中,教师与学生、材料与观点、记忆与理解、事实与解释等诸种关系,既不能错位,更不能对立。历史教学采用“三维目标”思考学习单元或许没错,但是应用于微观的课时目标,就没有不出错的——大而空且非学科化。

历史教学理应精细化。只有精细化了,才有独立的学习价值。作为先决条件,教学目标必须精细化。如今,无论从什么角度认识历史教学目标的意义和作用,都不能回避历史教学的专业化问题。同样,作为历史学的历史教学也好,作为历史教育的历史教学也罢,其专业化的立脚点还是历史本身。

诚然,历史本身是个性化的产物。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。

参考文献:

- [1] 于友西. 中学历史教学法[M]. 北京: 高等教育出版社, 2003:46-55.
- [2] 聂幼犁. 历史课程与教学论[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2003:106-109.
- [3] 叶小兵, 姬秉新, 李稚勇. 历史教育学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2004:42.
- [4] 黎加厚. 新教育目标分类学概论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2010.
- [5] 北京市教育科学研究院基础教育教学研究中心. 高中新课程课堂教学实录[C]. 北京: 首都师范大学出版社, 2009:3.
- [6] 石筠强. 我国基础教育课程政策发展变化的历史轨迹[EB/OL]. http://www.edu.cn/gai_ge_272/20060323/t20060323_19001.shtml, (2001-11-13)
- [7] 赵亚夫. 日本学校社会科教育研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001.
- [8] 教育部. 全日制义务教育历史课程标准(实验稿)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001:24.
- [9] 赵亚夫, 唐云波. 国外历史教育文献选读[C]. 长春: 长春出版社, 2012:154-159.

The Significance and Formation of the Instructional Objectives of History

ZHAO Ya-fu

(School of History, Capital Normal University, Beijing 100048, China)

Abstract: The instructional objectives of history are teaching standards and guide teaching action. Teachers emphasize that the more specific instructional objectives are, the better. However, in fact, making instructional objectives is just a text procedure, which has little meaning for teaching practice. Current teaching has not been so meticulous that teaching action can be guided by teaching objectives. An analysis of instructional objectives with the theory of goal taxonomy reflects not only the function of instructional design, but also the process of learning. Such analysis not only considers the implementation process in detail, but also the influence of the structure of objectives on effective teaching.

Key words: history instruction; effective teaching; teaching objectives

(责任编辑 郭华 唐英)

^① 笔者提出有效的历史教学要具备三个条件:简化现已流行的大结构教学设计,历史课的结构越简洁越好;让学生有生成,他们是否理解了学习内容,要看他们能否自己表现;将学习课题意义化,没有意义的历史内容不必学习,既然这个内容值得教和学,就一定有你选择它的意义。见赵亚夫:《历史教学目标刍议》(三),载《历史教学》2007年第7期。