

历史教学目标刍议二：怎样理解能力目标

赵亚夫

(首都师范大学 历史系,北京 100037)

编者按：赵亚夫先生的这篇文章可谓艰深，但是硬着头皮读进去就会发现其意味深厚——对能力目标的分析已经深入到了根子上。一线教师工作往往偏重于实践经验，多关注于具体实际的问题。我们希望大家耐着性子阅读，看明白也不难。教育理念的更新，不能不深入到这个层次。

[关键词] 历史教学, 目标, 能力

[中图分类号] G63 [文献标识码] B [文章编号] 0457-6241(2007)06-0017-06

无论人们如何定义学习的概念,它总是与知识和能力联系在一起。而且,知识与能力不可分割。尽管在理论范畴认定的知识应然的有用性与知识在实践范畴的已然有用性,存在较大的区别——就好像人们常以“知识就是力量”的口号鼓励自己,却又常常发现自己所学的知识大多没有用处一样——但是谁也不否认凡是获得“有用的”知识,就必须付诸有效的学习行动,“有效行动”与“有用知识”的桥梁正是能力,或者说“知识就是力量”的价值,恰恰是能力所赋予的。所以,无论是“了解”“知道”,还是“理解”“运用”这类“目标行为动词”多么诱人^①,如果在认知方式和操作方式——归根到底是能力问题——没有严谨且明晰的、层阶的且具体的、整体且均衡的、可控且可测的、乃至学术且完整的表述的话,它就不会在指导教学有效性方面有真正的意义。就历史教学的人文性而言^②,我们就是持“知识即能力”的观点,也未尝不可。

一、历史教学界已有的研究成果

20世纪80年代,历史教学界开始重视包括教学目标在内的历史学习能力研究,这和当时教育理论界兴起的能力研究(如元认知)潮流有【收稿日期】2007-04-10

关。大约在80年代中期,历史教学界逐渐形成研究高潮。基本特点是:常常是“智(力)能(力)”连

① 姚锦祥教授认为,“了解”(行为动词如说出、写出、背诵、辨认、选出、举例、复述、描述和识别)、“理解”(行为动词如解释、说明、阐释、归纳、概述、概括、判断、整理)、运用(行为动词如分析、比较、探讨、讨论、质疑、总结、评价)属于“结果性目标”,都是指学生能够获得的知识。而反映学生感悟力等情感态度和价值观方面的内容(行为动词如经历、感受、参加、尝试、交流、合作、分享、体验、认同、接受、同意、反对、称赞、关注、尊重、克服、拥护等),则属于“体验性或表现性目标”,这部分目标既反映学生的学习能力水平,也反映教学的可操作性,即在处理学习问题所选择的过程与采用的方法,再进一步让学生“认识到”的内容,当然是作为学习成就可以测量的。尽管教师们在表述教学目标时,行为主体、行为动词、行为条件和表现程度四个方面,后两者往往被省略,但是这并不意味着后两者不重要,特别是当我们充分考虑到地区和学生个体的差异性时更是如此。姚锦祥主编:《新课程理念下的创新教学设计(初中历史)》,东北师范大学出版社,2005年版,第19页。

② 历史知识的人文学科属性不需要受太多科学和理性羁绊,谁理解了历史谁就掌握了历史。笔者在1999年到2001年连续在《中学历史教学参考》发表《个性创造性:新世纪历史教育的核心》的文章,其中的“个性”即是在强调教学多样性(实现真正有个性的教学)的前提下,把历史的解释权(目前只能是部分的)还给教师和学生(至此历史理解才不是虚假的)。我们不能总是用自己创造的历史理解强加于他人,更何况这个“自己”还不是具有自我自觉意义的“自己”。

用^①；偏重形式逻辑的研究内容^②；对历史思维能力有了初步认识^③。1988年的《九年制义务教育全日制初级中学历史教学大纲（初审稿）》，确定了能力培养任务。主要内容是：计算年代；识图；阅读；解释概念；表达；类比^④（p.510）。1996年的《全日制普通高级中学历史教学大纲》，又增加了再认和复述；史论结合和评价等能力要求。至此，知识教育、能力培养、思想教育三个方面的教学目标，不仅成为历史教学界的共识，而且还把能力培养作为历史教学的核心任务来提倡。

但是，我们在什么是学科能力，在历史学科究竟应该培养哪些能力，历史思维能力的核心概念是什么等问题上，依然存在一些模糊认识。为此，叶小兵教授在《关于中学历史学科能力的研究》一文中作过一个总结。叶文指出的主要问题是：没有解决最基本、最核心的问题，就是中学历史学科能力的特性、层次和结构的问题。主要表现在三个方面：第一是概念问题。内涵不明确；属种关系混乱；术语上重新组合；体系的划分子项相容；“能力”的概念与“技能”的概念混合使用。第二是标准问题。不统一且采取不同的坐标系。比如，以唯物辩证法的认识论为基础，然后加入历史的认识内容；以一般能力为基本标准，再把中学历史学科的某些特点或要求作为一般能力的填充或具体化；以历史认识为角度，把史学研究的能力作为中学历史学科能力的标准；以知识的学习和掌握为基本标准；以历史学习过程中的操作方式为基本标准；以历史教学的过程作为学科能力的标准；以历史高考要求作为历史教学中的培养能力的标准。第三是方法问题。仍停留在“设定假设”阶段^⑤（pp.42-51）。应该说，该文指出的这些问题，如今虽有改善但仍未获得重大突破。但是，笔者认为，突破的条件已经比较成熟。其一，教育学和心理学的研究相对丰富^⑥；其二，历史教学界的比较研究成果已具基础^⑦；其三，实验的基础条件已经具备。

二、有关能力及历史学科能力的界定问题

1. 台湾学者的相关研究

怎样理解历史学科能力的问题，过去没有一

致的结论，以后也难形成相同的看法。这是由于能力本身就是一个复杂性概念，而且历史学科能力又有其特殊性。然而，正是因为它在教育场合的独特地位——学习的过程就是能力的发展过程，我们就更不能模糊能力的概念。放到学科教育中，尤其是放到学科的目标系统中看能力问题，就更有将其明晰化、学术化的必要。因此，现代教育史证明，教育的每一次发展都与人类加深对自身能力——教育以开发人类智慧和潜能为目的——的认识有关。甚至可以这样说，有怎样的学科能力认识，就有怎样的学科学习意义；我们赋予学科能力怎样的意义，就会创造出怎样的

- ① 如郭景扬的《历史课堂教学智能培养三例》（《历史教学问题》，1987年第4期）；何剑明的《世界史与中国衔接教学中的智能培养》（《课程教材教法》，1988年第6期）。在其他讨论学科能力的文章中，有不少亦未区分智力和能力的概念。
- ② 主要集中在记忆能力、归纳能力、分析能力、联想能力方面，文章数量占该类文章的绝大多数。
- ③ 代表作如：赵恒烈的《历史思维的三时态》（《中学历史教学参考》，1993年第11期）；白月桥的《创造性历史思维的类型》（《历史教学问题》，1995年第2期）。
- ④ 如多元智能理论等。但需要说明的是，霍华德·加德纳的7种智能模式并不是一个对等关系或并列关系。在教育场合，可以是全面发展的，也可以允许特长发展，诸如一些“偏才”“怪才”我们也应该接受，给予他们充分的发展空间。这与笔者理解的个性化教育以及学科教育的个性概念相通。就历史学科的能力发展而言，我们理应营造更为宽松的学习氛围。从态度方面讲，在关注培养学生学科学习兴趣和能力的同时，也应该对那些不喜欢历史或无任何学习成就欲望的学生予以宽容的对待。因为我们至今没有解决到底让他们知道点什么才是有益他们发展的的问题。
- ⑤ 如叶小兵的《英国中学历史教育概况》（《课程教材教法》，1989年第5期）、《英国的历史教学大纲中能力培养的目标体系》（《课程教材教法》，1993年第12期）、《美国的历史科国家标准中对历史思维的论述》（《学科教育》，1995年第10—12期）；李稚勇的《从英美历史学科能力目标看我国能力目标的确定》（《历史教学问题》，1995年第2期）、《英国历史科国家标准论系》（《历史教学》，2003年第1期）；赵亚夫的《美国国家历史课程标准述评》（《外国教育研究》，2004年第2期）、《国外历史课程标准评介》（人民教育出版社，2005年版）。此外，白月桥在苏联历史教学研究方面，聂幼犁在测量学方面（如《历史教学》1992年连载的《英国剑桥大学地方考试委员会中学历史学科考试结构性试题》等），朱煜在台湾历史教学究方面，也有尚好的成果。

学科教育。

那么,什么才是能力?抑或说历史学科需要怎样的能力观呢?台湾学者认为:能力(competence or ability)是“指在面对问题或挑战时,能应用知识,采取有效策略与方法,达成目的或解决问题的行动。”^{[3](p.109)}它是包含知识、技能和情意的综合表现,且有别于传统教学观念。传统教学观念,或将“能力指标”直接当成“教学目标”,再转成“具体目标”,即便可行也见不到重要的学习与过程;或是容易被“能力指标”的动词所左右,径行认定是认知的、技能的或情意的指标。其结果是:“能力指标”与教学目标无异;若直接将课标罗列的那些“动词”当成“能力”的话,其情意的内容少而又少,使课程的德育功能减损严重;若将“能力指标”直接用以观察具体的行为与考试标准,便可以拿来对应“基本学力测试”,且使“培养能力”缺失了有意义的学习与过程;“能力”除了“能够说”“能够观察”等这些具体化的、直接反映行为外,没有考虑到“表征方式”与“情境因素”的存在^{[3](p.110)}。

进一步引申之,他们认为,能力指标要能够转化必须考虑到“情境要素”,这需要四个条件:“能力”需要一种展现的“情境”;在问题或挑战所形成的“情境”下,才能评价“能力”的表现是否恰当;冀求知识转化为能力,情境要素的掌握至为重要;架构“能力指标”与“课程主题”的关联意义^{[3](p.114)}。一句话,能力是在情境中培养和形成的。

事实上,在我国古代所谓的“我不能,是诚不能”;(《孟子·梁惠王上》)以及“以能问于不能”(《论语·泰伯》)中,“能力”除解释为能够“胜任”之外,亦可感到语义产生的情境了。即“能”在一定的情境中,有“感”和“悟”的意思。至于与“贤”字相通(有经验、有能力、办事练达的意义归之于“能”)的能力,则就是今天所讲的情意内容。而在现代心理学家那里,能力更是一个有着丰富含义的概念。如桑代克将其分为社会能力,具体能力和抽象能力三大类;吉尔福特的能力构造理论则将能力确定为具有120个要素的集合概念^[4]。

据此,笔者以为台湾学者的研究成果有极高的借鉴价值。其一,它既还原了汉语文词源有意

义的一面,又超越了古汉语模糊的一面;其二,它既植根于现代心理学的发展,又为我们清晰梳理和高度概括了其中最有用的部分,使我们在把握和研究历史学科能力这个重要概念时,多了一条更为切实有效的选择之路。

2. 中美历史课程标准在学科能力表述方面的差异

中国的国家历史科课程标准:(初中)“掌握基本的历史知识;在掌握基本历史知识的过程中,逐步形成正确的历史时空概念、掌握正确计算历史年代、识别和使用历史图表等基本技能,初步具备阅读、理解和通过多种途径获取并处理历史信息的能力,形成用口头和书面语言,以及图表等形式陈述历史问题的表达能力。形成丰富的历史想象力和知识迁移能力,逐步了解一定的归纳、分析和判断的逻辑方法,初步形成在独立思考的基础上得出结论的能力。在‘过程与方法目标’中,还包括了解释能力和理解能力。”^{[5](p.4)}(高中)“进一步认识历史发展进程中的重大历史问题;在掌握基本历史知识的过程中,进一步提高阅读和通过多种途径获取历史信息的能力;通过对历史事实的分析、综合、比较、归纳、概括等认知活动,培养历史思维和解决问题的能力等。”^{[6](p.5)}

美国的国家历史科课程标准:(历史思维能力):(1)按时间顺序的思维。诸如区分过去、现在及未来;在历史叙述中确定一篇历史著作或故事的时间结构;在自己编写的历史叙述中建立时间的顺序;测定和计算历法时间;说明年代尺中提供的数据;重建历史的连续与持续的形成;比较历史分期的选择模式等^①。(2)历史的领悟。诸如重建一段历史叙述的含义;确定历史叙述中所表达的中心问题;有想象力地阅读历史叙述;论证历史的观点;利用历史地图中的资料;运用各种图表和图示资料;运用各种图像、文本等资料等。(3)历史的分析和阐释。诸如确定历史文献或叙述的作者和来源,并评价其可信性;比较和对比不同的思想、价值观、任务、行为和制度;对历史事实与历史解释加以区别;分析因果关系等。

^① 其标准分有三个年段,不同年段还有具体内容,本文不再涉及。以下四条标准相同。

(4)历史研究能力。诸如从各种材料中获取历史的资料;质疑历史的资料;识别记录中的缺漏等^①。

(5)历史的问题分析和做出决定。诸如明确历史上的争论和问题;确定相关的历史前提;从合乎道德的考虑,决定所影响的利益以及长期和短期的结果;确定问题的性质;判断每个参与者的立场、实力及优先考虑的事,评估该决定的道德方面,并从各种角度评判其代价及好处,以评价一个决定的完成情况等^[7]。

关于上述二者的比较研究,陈其博士曾从国情出发,把各自的特点说的很充分^{[8](p.93)}。笔者则重在评介,强调了三个关注点:公民教育宗旨;历史理解能力;课程标准结构^[9]。此外,还向读者提示了美国国家课程标准陈述内容背后的学术研究基础和意义。

仅从上述列举的内容看,我国的课程目标显然与台湾学者批评的情况相仿。这里不触及国情问题,也可以暂时忽略“传统”不计,单论学科自身的教学意义,我国的课程目标在整体性、清晰性、操作性、层次性、可测性和学术性方面弱于美国的课程目标是不争的事实。所以,在以后一个相当长的时间内,历史学科能力或直言历史思维能力依然是我们需要攻克的严峻课题。

笔者主张,对基础教育中的历史学科能力应该有一个相对稳妥的界定,只需要找到“共同要素”即可,不易条目过多、表述过繁,以便教师们能在教学中找到比较准确的抓手。

三、重新厘定历史学科能力

笔者在表述历史学科能力时,采用“四个基本原则三种主要能力”的说法,着眼学生历史意识的形成,旨在帮助学生形成历史思维和解决历史问题的能力。简单概括如下:

(一)具体问题具体分析。历史学习内容都有着特定的时空范畴,中学生的历史学习能力当有一个适用的范围和类型,既要关注与其年龄特点相适应的学习趣向、能力和习惯作用于历史学习的倾向性选择(如学生乐意接受的学习形式),也应该考虑所选择的学习内容所宜限定的时空范围和类型(如学生的历史认识受制于时空坐标

的限度)。所以具体问题具体分析,不仅与学生怎样看历史的问题有关,还与学生用怎样的历史视角解决历史问题有关。即所谓“学会历史地看问题”。

在如今盛行责难一切永恒不变的本质,拒绝一切绝对实体,怀疑一切权威的时代里,其实更应该从知识论和方法论方面,帮助学生学会怎样把握一些有用的学科学学习要素。具体问题具体分析便是其中最重要的要素之一。加达默尔称“我们真正进入了历史时代”。这个意义就在于,虽然绝对同一性对于有限的历史性的意识是不现实的(人们达不到),但是“这种意识总是卷入历史的效果关系之中”^{[10](p.302)}。抑或说,人类的空间本身就是一种历史联系,它需要人类重新构建他自己的历史^{[10](p.651)}。当然,不管我们怎样强调历史思维能力,它的育成都需要历史的“具体性”积淀;不管我们如何强调历史解释对于历史、对于学习者有着怎样的重要意义,如果缺失了在历史的具体情境下的具体问题以及针对具体问题去做分析,那么“历史的问题”就很难具有它本应有的历史性。因此,具体问题具体分析可以避免历史教学泛滥散漫的历史演义,可以防止历史教学滥用意识形态的标签而使其成为培育偏见的温床。

我们理应尊重具体问题具体分析的原则,尽可能将“历史事实”晾晒在具体的“历史问题”之中,把理解和解释历史权利交给学生。这样,培养学生的历史学习能力或历史思维能力,就一定是情境式的。即“具体的情境”生成“具体的问题”,“具体的问题”创造学习能力。

(二)发展的看问题。历史是一个动态的发展过程。了解历史的过去性,其意义不在于如何知晓过去,而是恰恰在于它能够满足现实人的生存、生计与幸福生活的需要,在于满足现实的人们对现实社会的进步和谋求未来发展的需要。海德格尔甚至说:“历史的本质重要性,既不在它是过去的,也不在它是‘现在’的,或现在与过去的

^① 陈其在《美国历史学科中的素质教育》一文中,对其规定的阅读理解能力、语言艺术能力、社会活动能力等,有列表说明,一目了然。见于友西等著:《素质教育与历史教育学》,首都师范大学出版社,2000年版,第82~84页。

‘连接’，而是在于从定在的未来出发的存在的真实历史化。”谓此，“谁理解，谁就知道按照他自身的可能性去筹划自身”^{[10] (p. 334)}。亦即所谓“发现历史的意义”。

发展的看历史，在中学历史教学中有两个基本视点：历史充满着无限的可能性，故一切历史结论的正确性都是相对的；“‘我在故我思’——人能够理解和认识之前，就已被抛入了这个世界之中，即此在是一种不得不存在，按照它本来的存在方式，此在一向已经‘在外’，而这种存在又是通过理解得以展开的，换言之，理解是人的存在方式。”^{[11] (p. 77)}故一切历史的意想都是现实存在的特定反映。

(三) 历史是整体的。要让历史活着并使其充满生命力，就不能过分地分割历史事实。琐碎的分析、比较，粗糙的归纳、综合，都会伤害学生对历史的真探究。抑或说，逻辑思维能力只是历史学习的论理工具，而不属于历史思维的核心能力。历史思维能力理应体现在如何创建历史结构、整体地把握历史特性或特征方面，并由此进到“求真”的历史教育。即所谓“建构有意义的历史”。

“求真”的历史教育不能少了两个条件：因为历史是内在的实在物，所以只能从内部感受到各种现象之间的关系，因此无论我们是从整体去理解个别，还是从个别去理解整体，历史理解的归宿都在其整体性方面；历史的“真”皆与搭建的认识结构有关，如同人类创造伟大的工程一样，创造性的永恒是由结构体现的，而不全在它是用什么材料建成的。如今一些人学到历史博士还不能讲出一节条理清晰的历史课，问题亦在他们没有解构历史的能力。而解构历史的基础在能否整体地把握历史。历史的深刻性全在它的整体性方面，这是由历史的人文性决定的，和自然科学不尽相同。

(四) 为学而教。学生是历史教育的主体者。因此，在基础教育中，教育者一定要明确谁在学历史，为什么学这样的历史的问题，这是我们把握怎样学历史的前提。学生的接受水平和学习志向，还是决定历史教育的基础性和发展性，历史教学的操作性、可测性和有效性的前提^①。尽

管在其中我们要处理好国家需要和学生需要两方面的关系，但是历史教育归根结底是让学生接受和内化。一切高尚的目的，如果没有了这两方面的支撑，谈历史教育也好，讲历史教学也罢，作为学科的历史不会有什么学的价值。所以，历史无论何时，导入何种方法，实施怎样的策略，都不能偏离为学而教的原则，即所谓“学有用的历史”。

既然知识既有事实和概念的层面，又有策略和通则的层面，那么能力的功能就是对其进行开掘。比如，我们掌握“文化”这个主题概念（知识类型），通过主题概念可以获得许多的衍生概念（知识体系），而生成和理解诸多衍生概念的途径、方法、解释等——将知识蕴涵的内在价值释放——则是通过能力转化实现的。学科能力，顾名思义应该特别在“学科”上下工夫。据此，针对上述四个着眼点，“历史教学能力”、“历史学习能力”或干脆说就是“历史思维能力”，事实上都是由判断能力、理解能力和反思（或批判）能力合成的。这三项能力，就是历史教学中的基础能力，而且每项能力都具有一定的复合性^②，所以它们实际上概括了形式逻辑和辩证逻辑中最重要的能力，作为研究者下一步要做的事，就是如何细化其中的能力指标^③；作为教师则只需要依照能力指标制订自己的教学设计和教学过程。

判断能力：(1)能够根据文本、影像等多种历史资料对历史人物、历史事件和历史现象做出肯定或否定的答案。(2)能够多角度、多方面探究历史问题，以求自我判断尽可能符合客观实际。(3)能够恰当地运用历史概念，对历史事实进行评价。(4)能够辨析和说明历史资料的可信度，并通过文字表现自我判断的内容和形式。(5)能够分辨不同句型、文本对同一事物的相同判断，以及

① 我们比较习惯用诸如基础性、发展性等词汇概括教学目标，但是因为对这些词汇的内涵没有明确的指定性，没有明晰的、严谨的可控条件，致使这些词汇只是空洞的概念而没有实际的操作意义。

② 笔者在《论以“理解”为中心的历史学习》一文中已有阐述，见《历史教学问题》，2002年第3期。

③ 这个课题必须依赖合作研究，不仅需要制订能力指标体系，还需要研究对这些指标的评价标准。显然，这是一个比较艰巨的任务。

同一句型、文本对同一事物的不同判断。

优良的判断能力涵盖表现能力和决策能力,诸如文本中陈述句、疑问句、感叹句等所表现出的直接判断和隐含判断,以及形式逻辑中就判断形式所做的分类,如简单判断(包括性质判断和关系判断)和复合判断(包括联言判断、选言判断、假言判断和负判断)等。应该说,判断能力既是历史阐释的基础,也是历史理解的基础。

理解能力:(1)能够解释历史现象,而不仅仅是照本宣科;找到佐证或范例;类比;为事实的正当性及合理性辩护。(2)能够归纳、概括历史现象的特征、规律,综合得出结论。(3)能够表达清楚一个丰富的具体内容彼此之间相互联系的知识网络。(4)能够把一个概念、原则、结论、规律、主题思想运用到新的事物、事件、场合中去,并产生新的思想和概念。(5)能够通过运用所学知识和技能使原有的知识网络得到修改和扩展。

笔者主张把理解能力作为历史学习的核心能力来提倡,理由有三:理解能力是个性发展的一种内驱力,而“个性恰好说明多样性的存在,个性的生成恰好证明了历史性”^[12](p.15)];理解能力是个性解放,特别是精神解放的不可或缺的工具;理解是主体所具有的把握客体的主观意识能力^[11](p.77)]。

反思能力^①:(1)能够感知丰富的历史事实,并懂得如何把个别(部分)的事实放到整体中去思考。(2)能够将感觉(外部经验)通过想象、推理和证明转化为有意义的自我认识(内部经验)。(3)能够通过反复的质疑、思维和推论等心理活动,反观自己的学习活动,内省自身对学习内容的多重感受(诸如好恶、爱憎、反思、忏悔等)^②。(4)能够以求真、求实和创新的态度,反复思考事实,逐步养成对历史文化的反省精神。(5)敏感生活世界的变化,及时反映并能够为自己做出恰当的决策。一句话,“历史反思的先天原则本身其实就是一种历史实在”^[13](p.271)]。

显然,三种能力可以交互产生影响,而且包含了“为什么学”(知识与理解);“怎样学”(“过

程与方法”);“学了做什么”(情感态度和价值观)等多个层面^③。从目标类型方面看,判断能力更倾向于体验性目标,理解能力更倾向于行为目标,反思能力更倾向于发展性目标。但这只是从目标操作方面看,并不能绝对的将它们加以区分。

【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] 课程教材研究所编. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编(历史卷)[Z]. 北京:人民教育出版社,2003.
- [2] 叶小兵. 关于中学历史学科能力的研究[A]. 素质教育与历史教育学[C]. 北京:首都师范大学出版社,2000.
- [3] 黄炳槐主编. 社会学习领域课程设计与教学策略[M]. 台湾:师大书苑出版社,2003.
- [4] 赵亚夫. 历史学科学学习能力测定的概念、种类及其有原理[J]. 首都师范大学学报,1998(5).
- [5] 教育部制订. 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.
- [6] 教育部制订. 普通高中历史课程标准(实验)[S]. 北京:人民教育出版社,2003.
- [7] 叶小兵. 美国历史科国家标准对历史思维的论述[J]. 课程教材教法,1995(11).
- [8] 陈其. 美国历史学科中的素质教育[A]. 素质教育与历史教育学[C]. 北京:首都师范大学出版社,2000.
- [9] 赵亚夫. 美国国家历史课程标准评介[J]. 外国教育研究,2004(2).
- [10] 加达默尔著. 真理与方法[M]. 上海:上海译文出版社,1999.
- [11] 海德格尔著. 存在与时间[M]. 上海:三联书店,1987.
- [12] 韩震,孟鸣歧著. 历史理解意义[M]. 上海:上海译文出版社,2002.
- [13] 加达默尔著. 真理与方法[M]. 上海:上海译文出版社,1999.

① 本文特指精神的自我活动和内省的方法。

② 黑格尔将其称为“后思”。包括知性(反思)和理性,相当于整个理性认识。后思是思想的自我运动,是思想对于普遍概念的认识,而普遍概念又是思想的产物,所以“后思”是思想反过来对自身的认识。反思的活动不是一次完成的,它表现为一个反复的过程。

③ 显然,我们不能反过来说,“知识与能力”目标就是判断能力,“过程与方法”目标就是理解能力,“情感态度与价值观”就是反思能力。