



【编者按】2014年4月23日至6月18日，赵亚夫教授以陕西师范大学“曲江学者”的身份，在历史文化学院开设“历史教学设计”课，共30学时。该课糅合现代教学设计的理论、流程、策略、诊断等内容，呈现了别样的历史教学设计思路和技术，学生受益良多。经赵教授同意，由刘红梅同学将听课内容整理成文刊发于此。因讲授内容皆由案例引出问题、说明道理，且其间穿插大量对话和多角度的阐释，以实录整理文字数量过大，加之若不在现场听课，很难通过文字稿完全领会所授内容的精要，所以我们对原稿进行了如下加工：一是按照讲授顺序，整理内容的逻辑线索；二是强调设计策略，着重呈现相关课例的分析部分；三是在保留原观点的基础上删减了一些对话和解释的内容，为不影响读者的阅读和理解，也酌情增添了一些内容。

# 历史教学设计的流程、诊断与策略

○ 讲授 / 赵亚夫  
○ 整理 / 刘红梅

(第一讲)

## 一、为什么要做历史教学设计

现在我们不谈“备课”，而强调“教学设计”，二者有什么区别吗？大家都是“读师范”的学生，学出来便是“老师”。然而，现在的“师范”不吃香了，凡是好一些的师范大学都走了“综合”的路子，巴不得尽快摘了“师范”的帽子。那么，“师范大学”和“综合大学”有什么不同呢？像陕西师范大学这样，强调自己是以“教师教育”为特色的师范大学，实在不多。即便如此，“教师教育”与“师范教育”，还是要有个区分的。

《说文》解：二千五百人成为师。（商承祚考，“师”字甲骨文就有了。）在古语里，师既是一个军旅用语，（如“癸亥，克之，取三师焉”，《左传·隐公十年》）又特指教育者。（如“以三德三行教国子。”《周礼·地官·师氏》“师也者，教之以事而喻诸德者也”，《礼记·文王世子》）前者的师，本义是众多人（军事单位）；后者的师，即教人者。引申说，都有“率众者”“引导者”的意思。换成今天的说法，（教）师的资格，是要有一定的领导力。

“范”与“範”不同。在《说文》中，一个是草字头，当“范草”讲；一个是竹字头，指法则（古代法律有竹刑）。大家一提到“范”就解释为模子，这种习惯说法应该是秦以后了。比如，《荀子·强国》中说：“刑（型）范正，金锡美，工冶巧，火齐得，剖刑（型）则莫邪已。”这里的“范”，就是铸剑的模具。所

谓“师范”，则指陶铸师资的地方。以后，将金属做的模具叫“范”；用沙土做的模具叫“型”；其他材料做的模具都叫“模”。（王凤阳《古辞辨》）今天已经不这样区分了。

我们再看“学高为师、身正为范”这句话，是否很贴切呢？我觉得，它比较地道地表达了传统师范教育的特征。但依然有表面化、简单化的一面，而且“师”与“范”的意涵是有抵触的。“学高”主要针对掌握知识而言，“身正”主要强调德行。“师”的自觉成分多些，“范”则是规矩，强调约束力。

20世纪70年代以后，几乎所有发达国家的师范院校都转型了，一般是在综合大学设立教师教育专业或方向。为什么会这样呢？理由很多。我在1997年出版的《中学历史教育学》中，说了以下几条：综合大学要求学生探索文化价值，技能是作为知识认识的手段来提倡的；师范大学要求学生熟练文化价值的输导，技能是作为教学途径的手段来提倡的。综合大学要求学生具有探索学问，研究问题的态度；师范大学则更注重学生对现成学问的理解，着眼对知识的传播。所以，师范大学与综合大学相比，涉猎学问的范围偏窄、水平偏浅，教学环境相对封闭，学术研究相对保守，教育形态更为官样化，等等。“师范”标榜自己是“教师的摇篮”。“摇篮”是什么？放婴儿的筐子！“师范没有专业”，早已是不争的事实了。

大家学的“专业”，不是通过实验，不是通过探究，而基本上是靠“听来的”。在师范大学，专业教





师善于讲义式教学,就是灌嘛!而且多是依照教科书(尽管今天的大学不再统一教科书,但讲授教科书的传统没有变化)灌输知识,还美其名曰是帮助学生牢固基础知识。师范生要学心理学、教育学,可是前面要加上“普通”二字,一“普通”就理所当然地不讲原理,只介绍皮毛的东西。学科“教学法”应该是最实际的课了吧?当然不是,有时它是捆住教师手脚的枷锁之一。

上海的南洋公学设立师范院,那是1898年的事,迄今116年。私人举办的师范学校,是1902年张謇的通州师范学校,迄今112年。无论是公立还是私立,理念都是将西方人的Normal(规范)和中国人的仪型结合起来。前期那50年的“教规”,主流是教授法,虽有不少的探索经历,要求变散漫的教育为技术的教育,但在百花齐放的同时,的确也是闻香而不结果。20世纪50年代以后,师范的“教规”是苏联人的教学法,何谓好教师、一堂好课,都有严格标准。然而,过去没有定型的教学法,却可以培养出人才;当教学法成为圭臬时,课也随之千篇一律,人才难出了。

说到底,师范教育有个不好的传统,就是循环往复地教教科书,把“教知识”等同于“教教科书知识”。到了教学现场,又归顺“考纲”,实际上依然是围绕教科书知识的教、学、考。说到历史学科的“师范”观念,最典型的例子是对“教材教法”的坚持,它让学生——未来教师的视野很窄,别说着眼学生的教学研究素质,就连教书匠也不易当好!

2014年4月18日,在中学教学参考杂志社举办的“2014年全国中学课堂教学前沿高端研修会”上,历史学科放了6节实录课,与会老师看后对其中的三节课给了很高的评价。我的感觉却相当复杂:说不好,按照传统标准,的确是好课;说好,依据现代教学理论,都难说是以学生为本。于是,我向与会老师提出两个问题:(1)历史教师若不滔滔不绝地讲,历史教学的价值该如何体现?(2)这三节课的确好、三位老师的确优秀,如果依此确定好课的标准,你们接受吗?事实上,一节好课要深究细节、看问题生成质量、论知识的意义建构水平,而不应仅仅着眼于老师的讲授功夫和材料丰富与否。这三节好课,严格地讲,过多地关注了教科书内容。虽然开始从知识传授转向材料应用,也已经有了让学生思考的意识,可是依然陶醉于自我传授,其备课与设计的区别是模糊的。并不是说,凡传统就不好。同样,也不要求传统教学,一定要退出现代课

堂。更何况,这三节课都有转型的努力。我只是强调,这三节课在课程意识和教学技术方面,还缺少“专业性”和“现代性”。

比如,上《社会生活的变化》一课,老师设计“通览”和“透视”两个环节。第一个环节围绕“近代京沪游”展开,让学生以清末国人的身份,从北京前往上海游览,期间经历辛亥革命。旅行经历又包括确定出行方式、从前门火车站出发、到达上海联系北京亲人、作为游客怎样了解这个城市的活动等四个活动。其间,涉及淞沪铁路、轮船、电影院、照相馆、电报、电话、报纸等知识。第二个环节是在第一个环节基础上,组织一看时代、二看艰辛、三看进步的活动。课的设计完整,知识完备,活动连贯。依照《全日制义务教育历史课程标准(实验稿)》相关“标准”(2)(3)(4)来看(第15页),该设计的知识串联还很巧妙。

不过,其优点也是其缺点。过于严整的结构,反倒使整个设计没了核心。老师强调一个“变”和一个“看”,然而,因为承载“变”的史实零碎,学生除了知道何时出现何物外,并不清楚此时社会生活的“变”的真意义,对其“影响”的探究就更模糊了;又因为“看”的过于平淡,凸显了对“情”的认知,却忽略了对“意”的追求,更缺少了对“智”的挖掘。所以,尽管在形式设计方面高人一筹,但是在设计理念方面还是没有突破。

依照现代教学设计理念,一是不能平铺直叙各知识点,要求依照核心目标探究核心知识、明晰核心认识;二是历史情境必须有助于核心意识的养成,它不是单纯的教学手段,而是学生进行意义建构的必备条件。针对该课题的学习,理应明确社会生活的时代背景、差异和意义,诸如近代的而非古代的,共和的而非专制的。因此,报纸、书馆皆可作为本课的核心知识来处理,它们较轮船、火车更容易深化抑或建构学习意义。

有人说,今天的学校只培养考生不培养学生。师范大学又何尝不是!我就特别反感两种主张:一是中学需要什么我们就给什么;二是中学教师不需要理论只需要经验。因为这样的主张,都是反智的。我主张,历史老师的知识域只能宽、不能窄,对于学科理论,可以做到,但不能不知道。老师的知识太窄了、过于功利了,绝对教不出好学生。

现在“炒民国”的人和事,不少是被夸大的。人们情随事迁,关键是看中那时的学术自由,以及那时的学者能够打通中西文化的功夫。就蒙学而言,





他们不是拿“三百千”说事的,幼童时由《蒙求》《小学珠珠》《史学提要》《幼学琼林》《五字鉴》这类东西打底。现在的人们则把《弟子规》都当学问讲。过去的学人是由经学而史学,所谓道德文章,也是从这样的童子功开端。现在一本不伦不类的《论语心得》就能搅动许多人去追捧,几个把“国学”做成营销产品的“贩子”就能满世界骗钱。师范生更应该多读书、深思考,不能因为不考研究生,连书也不读。不读书的危害在哪里呢?如果不做老师,损失是个人的。当了老师,就危害到学生了。不读书,即便思考问题也不会明道理,不明道理还顽固地坚持自己的经验,这样的历史老师,只能是用无知教无知!

讲为什么要做教学设计,干什么要谈到这些问题呢?第一,这些问题关乎大家对本专业的认识,我希望你们一开始就把教学设计当成自己的专业来看。第二,我试图说明历史教学设计关涉许多问题,不纯粹是一个技术活儿,当你们思考教学设计中的某个具体环境或具体问题时,常常也不是解决一个技术问题。尽管教学设计就是一项教学技术,但是历史教学特殊的地方,是这个教学技术必须和学科认识或观念相结合,也就是意识+技术=教学设计。什么意识呢?学科的历史意识、公民意识、批判意识等课程意识最要紧,越全面越好。什么技术呢?与意识相关的实施策略。

备课和写教案,是针对教科书所做的“教材教法”的流程,体现教师中心主义或教科书中心主义教学观,有着自身的技术程序。当然,它也允许教师发挥教学的艺术性。教学设计看起来更为主观,因为“设计”必须加入设计者的思想乃至灵感(追求意义化的教学),需要反映一整套的被系统化(和意识相关)的程序。“设计”之所以不能信马由缰,关键是其支撑理论必须科学。如加涅等人在《教学设计原理》中所说:“教学设计必须适当注意学习发生的条件——包括学习者自身条件和外部条件。反过来,这些条件又依赖于学的是什么。”学习条件由学习目的定向,乃至学习程序也由学习目标呈现的学习条件定向学习任务。我们可以把这个程序简单概括为:计划、技术、方法、进程四个关键词,以及方案一个核心要素。显然,备课也可以使用这些概念,但是支撑教学设计的课程观,是强调课程本身的意义化,即主张课程即意识——故有怎样的教师就有怎样的课程。备课不存在课程的自觉意识,它更强调对教科书内容的认知,其操作功能作用于教

科书已提供的知识,既不需要教师有觉悟地教,也不强调学生能自觉地学。所以,其技术和方法都要简单得多,而且没有那么丰实的理论做基础。教学设计可以借助现代科技产生各种教学应用技术,也因技术理论的不同产生不同的教学模型。同样,教学设计方法不单指教学的操作策略,其中越来越多地渗透了人文社会科学方法论。

概括地说,教学设计必须围绕着学生的获得来做。因此,学习条件抑或学习环境尤为重要。也可以这样说,教学设计与过去意义上的备课的最大区别,在于是否“以学生(的发展)为本”“以学生为中心(进行教学)”。它不是内容主义的教学,追求的是意义化的教学(这对于历史教学特别重要)。

## 二、教学设计是教育科学化的产物

大致上以20世纪60年代为限,之前人们认为教学是一门技术,而且特别强调它的艺术特质,之后人们承认教学首先是一门科学,严肃的教学论研究者甚至否定教学的艺术性。我认为,能够把教学变成艺术的老师是高人,但是若过于强调教学的艺术性,就会加大教学的随意性。历史教学理应加强科学性避免随意性。其一,教学的科学性要求老师必须遵从一定的教育教学理论,教育教学理论有助于扩展学科的人文性;其二,教学的科学性促成学生更有效地获得学习成就,它在努力避免盲从的教学行为的同时,使教学技术服从于理性的思想,而非成为挑动情感的工具。更何况,如今的历史教学设计,作为一个独立的研究方向,设计的过程便是历史意识输出的过程,无论老师自己意识到与否,一经教学设计,一节课就打上了输出何种历史意识的印记。过去,我把历史教学说成是“消费性研究”,就看老师是不是一个聪明的消费者。理由是我们不能像史学家那样就历史做原创性的工作。现在,我修正自己的观点,强调历史教育也有其原创性,这个观点主要源于对教学设计的认识。

某老师上《两极世界的形成》一课,从“古巴导弹危机”切入。先提供了一张照片——“美军监督下的苏联货船”,请学生判断:照片上的两条船是什么关系?学生大多数判断是“护航”。老师揭秘底:“这是一艘在美军监督下的苏联货船。时间为1962年的10月。这两条船所在的蔚蓝色大海就是著名的加勒比海。这艘货船里装的货物是核导弹。”接下来,老师对古巴导弹危机的起因做简单介绍后,



展示“古巴导弹危机形势图”；出示有关古巴导弹危机的漫画；1945年美英苏三国领导人在波茨坦握手的照片。提示与观点：为何美国的反应如此强烈；苏联在古巴部署导弹，具有何等的冒险性；漫画很好地渲染了危机的严重性，双方都以核武器作为讹诈手段，有可能将世界拖入一场灭顶之灾；美苏曾经的盟友关系破裂，而转变成对抗的关系。至此，导入结束。

显然，这位老师非常重视教学设计，不仅把课程内容处理得富有个性，而且对教学内容进行了认真设计。他认为“导入环节是课堂教学的初始阶段，所发挥的作用应是提出本课主题，创造历史情境，引发学生对本课内容的学习兴趣。同时，学生的学习状态在本阶段尚未处于最佳，因此似乎不宜过多地使用文字量较大的史料，特别是那些需要较深层次的理性思考的史料。”老师的本意，是通过生动、形象的材料，让学生“热身”，萌发学习的主动性。

其实，这位老师的导入设计不同一般，本可以展开更有意义的学习。然而，老师却把自己限定在传统的教学观中，用教学法的导入概念亲手破坏了自己的创意。简单说，第一张照片和提问，可以形成问题的悬置，以便学生自主探究，现在的做法没有实际价值。一是学生猜不出来它们的关系，既然揭开的是谜底，谜底就有可能让学生进一步寻找下一个问题；二是答案应与地点、时间和船载内容相互联系，学生凭以往的知识经验，完全可以就此展开“破题”之旅。对于古巴导弹危机形势图，学生理解起来并不困难，特别是当照片谜底被揭开后。关于漫画的利用，对高中生而言，则显得简单了。从漫画看，确是“渲染”了危机的严重性，那么“为什么没有爆发核战争”，反而是“冷战”呢？这样的问题，是否更值得探究？我们看到的是：老师为什么用这些材料，只是自己清楚，学生没有参与，也不会了解老师的意图——你说学生都能明白，那是因为老师始终在给答案。显然，老师没有想让学生一开始就进入课题。

整节课看下来，我们感叹老师有很强的教学功夫。可是，不能不说这是传统的备课功夫，还不能算是现代教学设计的范例。因为这类课组织得再好，也是老师的自话自说。缺少学生的真实参与，缺少有价值的问题生成，甚至对不同材料的功能和性质的认识也缺少必要的区分，结果导致一个好的创意在运用（材料）中，却使教学意义大大衰减。

我强调，中学历史教学最好能顾及四个逻辑：（1）教科书的知识逻辑，即教科书编写者依照“课标”要求梳理出来的历史知识逻辑；（2）教师的教学逻辑，即教师通过备课或教学设计梳理出来的历史知识逻辑——传统上这一逻辑因基于教科书往往与（1）重合；（3）学生的学习逻辑，即与学生年龄特征、智力和学习经验相关，通过教师引导、自主阅读等获得的认知历史的逻辑；（4）历史自身的发展、演变逻辑，即历史本身所隐含的事实逻辑。

（1）（2）是教学中惯用的逻辑，通过研读教科书便可以把握和控制。第（3）个逻辑最容易被忽略，而且老师也不愿意去注意它。所以，在教学中我们比较讲究用因果价值替代意义价值，或是相反，因为这样做研究对象只是书本，只需要读书。讲授法有诸多优点，诸如效率高、易抒发等。但是，它也最容易遮蔽学生的学习逻辑。把教的逻辑强加于学的逻辑，再好的学校、学生，都难得见学生有好的表现。

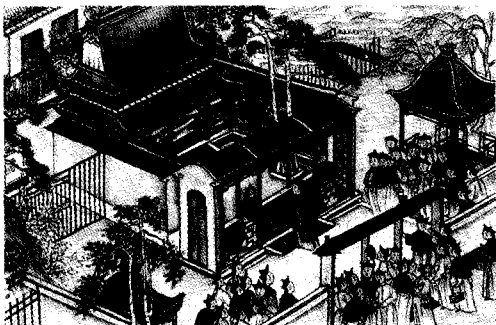
关注历史事实本身，不过是关注了历史教学“求真”的一面，我们强调大家要懂教育科学，是要求大家不能放弃历史教学“致用”的一面。“致用”不是要突出思想性，更不是传统所说的政治功能、鉴往功能。它恰恰是“求真”的根底，没有它就没有历史教学，更没有历史教育。所谓历史课程的人文性，则是作用于个体健全人格的人文性，须基于历史真实发展其中的批判性。如果中学历史教学仅仅在于丰富学生的历史知识，就无须提倡教学设计；如果中学历史教学仅仅为了“求真”而存在，那么它也不会有生命力——因为我们永远做不到。想要中学历史教学有些智慧，就要把学生当回事，不放过任何让他们思考、辩论、批判的机会，这也是历史教学设计的功能。

所以，即便从科学的角度看教学设计，也不单单是关注流程、技术，还要特别关注教学是否有意义，有怎样的意义。为此，需要阅读一点相关的理论著作。比如，钟启泉等编《基础课程改革纲要（试行）解读》（华东师范大学出版社，2001年）；加涅、布里格斯、韦杰著《教学设计原理》（华东师范大学出版社，1999年）；坦尼森、肖特、戴克斯特拉主编《教学设计的国际观：理论、研究、模型》（教育科学出版社，2005年）；西尔、戴克斯特拉主编《教学设计中的课程、规划和进程的国际观》（教育科学出版社，2005年）；西尔、戴克斯特拉、肖特、坦尼森主编《教学设计的国际观：解决教学设计问题》（教育科





清代待试图



○ 陈海峰

## 清末社会

# 缘何陷入人才困境

中国近代史是“由‘变局’而‘危局’成为灾难深重的一段历史”<sup>[1]</sup>,也是“一场中国人应付内外挑战的主动奋斗的历史”<sup>[2]19</sup>。自鸦片战争以来,“变”和“通”成为这段历史鲜明的时代主题。西方学者在总结欧亚大陆中世纪文明对今天的启示时说:“在这样一个不断加速变革的时期,适应能力对个人和民族来说——或许应该说,对个人和民族的生存来说——是至关重要的。”<sup>[3]</sup>这里关乎个人与民族生存或成功的“适应能力”就是应“变”求“通”。这反映在中国近代史上,实质上就是近代化,就是救亡图存。在中西会通、救亡图存的背景下,魏

源、冯桂芬、王韬、郑观应等近代思想先驱无一不认识到人才之于中国近代社会的重要性。戊戌维新领袖康有为更是振臂直呼:“天下之变,岌岌哉,夫挽世变在人才。”<sup>[4]</sup>那么,中国近代社会的人才困境是如何造成的?或者说,清末社会是如何陷入人才困境的呢?考查鸦片战争,乃至明清以降至戊戌维新以前的政治、经济与文化面貌有助于我们澄清原委。

### 第一,近代社会政治生活呼吁新式人才

鸦片战争以来,清王朝“昧于外情,因应失宜”<sup>[5]890</sup>。乃至甲午

战败,创巨痛深,世变之亟。更兼胶州湾事件后,列强掀起了瓜分中国的狂潮,时局迫使中国人不断加深对“变”和“通”的认识。郭廷以在《近代中国的变局》里这样写道:“大家都知道时代是‘变’了,外在的环境变了,而我们内在的生活方式未能切实有效地来赶上这个‘变’,来适应这个‘变’,因而诸事感到不‘通’,一切受到威胁。”<sup>[6]</sup>在内忧外患面前,君主专制制度日益呈现出“不通”的一面。清朝中后期开始,吏治日腐,官员望风贪渎。十九世纪末,列国环伺,整个帝国已经是千疮百孔,面临着亡国灭种的危机。

同样的,正是“变局以来,逼

学出版社,2005年)等。因为我这门课程的重点是讲些设计技术问题,所以这里不列史学理论和其他人文社会科学认识论、方法论方面的书籍,大家可以围绕历史教学的意义去找书读。

### 三、小结

这一讲说了两个问题:历史教学设计的重要性;历史教学设计产生的背景。对重要性的理解,我放在了专业性上说,试图请大家关注,教学设计既是教育的专业也是学科的专业。不是“上所施,下所效”那么简单,不是“教子使其作善”那么单纯。从教学设计产生的背景看,我确认它是意识+技术的操作性研究。据此,历史教学设计理当服务于学生发展具有现代性的历史意识。

最后,我借用美国人类学家玛格丽特·米德

(Margaret Mead)的文化传播进程概念,表明历史教学设计将面临的挑战。她说,人类的文化传播方式有三:前喻文化;并喻文化;后喻文化。前喻文化,即下辈人永远是听上辈人的教育,这种文化重视权威,放到教学中其本质就是复制。并喻文化则是前喻文化和后喻文化的一个过渡,放到教学中其本质是对话。后喻文化与前喻文化正相反,由年轻人引领前辈人,放到教学中其本质是意义化,即在对话基础上追求教学的意义化。(《文化与承诺:一项有关代沟问题的研究》,河北人民出版社,1987年)大家看,今天的基础教育是不是混杂了这三种方式。“课程标准”所呈现的成就标准、机会标准,在理念上有并喻文化和后喻文化特征,但其内容标准则更多地体现前喻文化特色。所以,历史教学设计怎么做才更有效,还需要一定时间的探索。



【编者按】2014年4月23日至6月18日，赵亚夫教授以陕西师范大学“曲江学者”的身份，在历史文化学院开设“历史教学设计”课，共30学时。该课糅合现代教学设计的理论、流程、策略、诊断等内容，呈现了别样的历史教学设计思路和技术，学生受益良多。经赵教授同意，由刘红梅同学将听课内容整理成文刊发于此。因讲授内容皆由案例引出问题、说明道理，且其间穿插大量对话和多角度的阐释，以实录整理文字数量过大，加之若不在现场听课，很难通过文字稿完全领会所授内容的精要，所以对原稿进行了如下加工：一是按照讲授顺序，整理内容的逻辑线索；二是强调设计策略，着重呈现相关课例的分析部分；三是在保留原观点的基础上删减了一些对话和解释的内容，为不影响读者的阅读和理解，也酌情增添了一些内容。

# 历史教学设计的流程、诊断与策略

○ 讲授 / 赵亚夫

○ 整理 / 刘红梅

(第二讲)

曾有一位教研员对我说：“你讲的理论我们同意，比如‘人格论’和‘公民论’，但是我们更想了解操作方面的东西，希望能给些具体的实施方法。”他的意见很中肯，我一直放在心上。可是，每每解决实际问题时，大家的出发点和落脚点的差异实在太大，话茬都对不上，怎么解决问题呢？教学研究的目的就是解决实际问题，而“解决实际问题”有两种基本做法：一是解决暂时的问题，如从教法方面给出怎样做的办法；二是解决长远的问题，如从理论方面找问题的根由，虽不一定有立竿见影的效果，但有持续且深远的效益。教学设计二者兼顾，既有其实然的操作性问题，也有其应然的理论性问题。

## 一、历史教育理论的作用

历史教育理论，从20世纪80年代开始，研究成果已经很多了。历史教育理论属于“实用的理论”或“实践的理论”范畴。也就是说，做历史教育理论的人，不能只做书斋里的学问，要下得去，甚至必须坐在课堂里才理得清学科教育的道理。抑或说，历史教育理论是对诸多实践性问题、经验的提炼和总结，是对学科教育和教学难题所做的系统研究。比如，什么样的历史教学才有助于发展学生的健全人格，什么才是历史教学追求的真实？只有人们对这类问题高度重视并形成持续性争论，学科理论才可能有所建树。

本来，理论是可以帮助老师解放自己的思想、有创意地教学的好东西，但为什么会有那么多的老

师讨厌理论呢？我想，主要有以下几个原因：一是过去这方面的研究起点太低。教材教法也好，教学法也罢，之所以被边缘化，主要由于研究者缺少及时归纳经验、做理论总结的意识，自身缺乏理论基础，只有跟着现实走，而现实没有了理论指导，也只能复制经验。二是中学历史教学长期灌输政治意图，加上唯课本、唯应试的现实，使学科教育理论派不上用场。“应试教育”的本质是反教育、非人道的。它使历史课堂有知识（为考而教课本知识）无文化（无人文性），有教学（教课本）无教育（无人格、无情怀、无视野），使教师变得懒惰，除了考试题再无更多追求。因为没有学科教育理论，我们失去了对现实进行批判的能力，甚至连基本的判断力也被功利主义消解了。三是有影响力的历史教师多强调知识教学，似乎懂得历史学就可以教好历史，他们在理论的学习和应用方面缺少示范。四是教研员的推波助澜。教研员的业务设置和半行政化的职能，决定了他们既不是研究者也不是实践者，于业务和行政两方面若不抓应试，连饭碗都保不住。五是受我国史学界两个坏的传统影响。（1）源于古代历史的“资政”“颂圣”文化，历史为政治服务、为统治者服务，导致“学问的历史”排斥“教育的历史”；（2）源于苏联非常狭义的学科分类，将史学的内容划分得过碎，史学的视域甚窄。加之，其理论穿靴戴帽的运用方式，理论往往等同于“以论带史”，让人唯恐避之不及。

历史教育理论以历史教育学为代表，是关于学





校历史教育教学的认识论和方法论。其作用可从以下几个方面看:历史教育理论广泛吸纳现代教育、教学理论新成果,使学科更趋于理性;历史教育理论广泛吸纳包括史学在内的人文社会研究成果,不再把填充历史材料作为历史教学基本特征(更不能只讲教科书知识),而是强调怎样拥有材料和解释材料——谁拥有知识;当20世纪70年代历史教育学成为一门独立的学科以后,历史课堂教学的本质便是探究,而非传授,拥有知识的主体者是学生,而非教师,教学的目的在于知道怎样知道,而非追问是否知道。

放到教学设计中看,历史教育理论就是既是理论性问题也是实践性问题,既是认识性问题也是操作性问题,既是知识性问题也是价值性问题。我们分析任何一个课例,若从学科教育理论入手,皆会有深刻的启发性和反省价值。

教师:今天我们要讲宗教改革。奥巴马刚当总统没两天儿,就遇到这样的问题。不用看书、不用看书,把你们的书都放下,我看你们拿的(书),都是准备来上复习课的吧。奥巴马刚当总统的时候,就因为他支持在世贸的废墟旁边建一个清真寺。我觉得就是一个牙大点的事儿,反对派就开始攻击他,说他明着信(仰)基督教、暗地里信(仰)的却是伊斯兰教。其实,就我们看来,美国科学那么发达,总统信啥宗教是无所谓的事情。(可)就引起了轩然大波,就因为宗教在西方不是无所谓的事情。今天我们就来了了解宗教、了解基督教,还有基督教当时的情况。

依据教学法,这也是一节课的导入。我们可以从提起兴趣、说明主题、提出问题、复习延伸等多个角度界定其功能。若从教学行为背后的理论方面说,合乎赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart, 1776—1841,德国心理学家)“明了、联想、系统、方法”四段法的原理。(《普通教育学》,商务印书馆,1936年翻译出版)这个“四段教学法”以后被扩充为“预备、提示、联想、概括、应用”五段教学法(人们仍习惯称“赫尔巴特的五段教学法”)。“预备”和“提示”旨在唤起旧知识;“联想”是在旧知识与新知识之间(依据教材)建立联系;“概括”指掌握知识的原理或规则,与获得结论相关;“应用”知识,宽则用于实际生活,窄则针对考试。显然,无论老师有没有运用理论的意识,只要从事教学活动,必有一套教法,而教法的背后皆有一定的理论。你不用21世纪的教学理论,或许就用19世纪的教学理论。

传统课程都讲究导入,目的是为了“激趣”,这在理论上可以靠到行为主义上去。但是,问题没有这么简单。本课的课题是“宗教改革”。老师开门见山就给了提示“今天我们要讲宗教改革”,开头不错;可是,接下来为什么要说奥巴马呢?用时事激发学生的兴趣吗?应该不是!学生对“奥巴马要建清真寺”的事太陌生了,这个刺激不会形成有效反应,老师预先是可以做出判断的。

教师:在中世纪,一千多年里基督教发展的速度非常快。大家之前已经学过,基督教会在经济上是封建主,政治上教权高于王权,思想上控制着人的思想。宗教改革前,基督教控制的世界范围……我们说,最强大的宗教,归根到底是教义,信什么?

接下来老师展示一幅地图,由此开始新知识讲授。但是,这幅地图不过道具而已,没有实际用途。比如,“我们看它(教会)控制的势力范围比较大”,“比较大”是个什么概念?要落实!否则,学生没有印象。这样做,属于虚晃一枪就走,学生感知不到历史。若依据认知主义理论处理地图,地图本身即是一个丰富的知识文本,其中存在多种认知信息和问题。像欧洲宗教改革这样的课题,地图信息所表现的事实复杂性以及通过地图了解欧洲中世纪教会控制地区的基本局面,比利用文字材料或许更有效。比如,让学生认识宗教改革前的“基督教的世界”,使用《泰晤士世界历史》(希望出版社,2011年版)可以较好地解决问题。

教师:最强大的宗教,归根到底是教义。就是你信仰什么?你的教义是什么?基督教最核心的教义是:原罪、赎罪。说好听点,就是人类偷吃禁果犯了性爱之罪,惹得上帝不高兴了,这就叫“原罪”。那我什么都没干啊?你一出生你就有原罪了,因为你爸妈犯了原罪才有了你。所以你从出生就有罪了。

这一段内容,对知识的处理比较随意。基督教的基本信仰有四:一是创世纪;二是原罪;三是救赎;四是审判。不能断章取义、信口开河。不过,我无意挑剔老师的知识性错误,而是通过它看看为什么会产生这样的错误,如何避免这样的错误。显然,我们需要借助理论,上位的理论涉及对学科的认识、课程的认识、教学的认识、知识的认识、学习的认识、评价的认识等,解决为什么老师所讲授的知识与学生的历史意识很少或根本不发生关系的问题;下位的理论涉及对教法的指导、学法的指导等,解决为什么老师所采用的方法与学生的历史认





知很少或根本不发生关系的问题。

## 二、教学理论与教学设计

熟稔教育教学理论,能否使我们的课堂教学更有效,能否使老师的教学强度减轻?答案是肯定的。可是中学老师看到的现实不是这样!越改革,教学越复杂;越培训,任务越繁重;越是学习,备课越盲目;越是好课,头绪越多。如今,老师说课时新概念应接不暇,但是细究起来,大家又一片茫然。一方面是理论速成,另一方面是理论严重匮乏。归根结底,还是没有理论,因为我们没有环境、精力去认真讨论理论问题。

教学设计也是如此。国外从20世纪60年代始逐渐形成的教育技术领域,我们却要一口吃成胖子。为什么要有一个教育科学化运动呢?我们知道,现代西方教育科学始于赫尔巴特。再往上推是夸美纽斯(Comenius, Johann Amos, 1592—1670,捷克教育家),他在17世纪就确定了公共教育原则以及各科学的教法、人文学科的教法。从夸美纽斯到赫尔巴特,再由赫尔巴特到现在,西方的教育、教学都由科学理论支配。主流的东西是理性主义的教育、教学理论维系着教育、教学的科学性和技术性。20世纪60年代则是反理性、反科学化的时代,它孕育了新的批判理论和技术理论,标榜的是解放教学、解放思想、解放人。无论是提倡科学化,还是强调技术化,都必须作用于学生的发展。抑或说,教育必须承认儿童首先是一个人,他们不仅具有人的一切特性,而且他们优先享有人的一切权利,包括仅针对儿童(18岁)规定的特殊权利;然后,儿童有学生的身份,学校教育有义务确保学生自由、健全地发展,和对儿童的赋权一样,任何社会、学校、教师包括家长都无权剥夺学生作为儿童的生存权和发展权。当然,教育、教学理论必须服务于这样的人的健全发展。(马克思主义的人学理论与此一脉相通)所以,若以20世纪60年代作为分水岭,此后主流的教育科学、技术皆是以人为本,与此前强调知识本位的教育科学、技术,在概念及其内涵方面有很大变化。据此,我们看历史课程或历史教学的性质,只需强调其人文性即可。事实上,也只有人文性能够确保历史的学习意义,使历史学科成为发展人性的学科。没有孤立于人文性的思想性,更没有独立于人文性的基础性和综合性。

当然,教育科学包括学科的教育哲学,关乎学科教育的价值取向,教育技术主要用于规范教学行

为,二者升华为教育艺术时,便生成了教育、教学个性。如同艺术家所说:“画人人心中所有,画人人笔下所无。”同时,理论不是给哪一类教师而定的,它要解决共性问题,具有普适性,故需要教育者达成共识,并能够获得普遍效益。所谓教育科学化,不外乎是通过科学理论确定和产生教育教学规范、工具,使教育教学具有共识的标准。现今商企有个流行的说法:“一流企业定标准,二流企业搞制造,三流企业卖商品,四流企业做加工。”把这个观念迁移到教育话题,即一流教育出理论——确认培养何类人才,二流教育用技术——塑形所需要的人才,三流教育贩教法——用定式管教学生,四流教育抓应试——以考代教训练考生。

那么,又科学又技术,会不会只有一个标准呢?因为理论是多元的,标准也会多样。比如,如果把教学设计程序看成是技术性的东西,不同的程序究竟发挥什么效率、效果和效益,则要受灵魂的东西——教学目的和目标的制约。教学目的和目标决定教学的价值和意义,教学程序不过是价值和意义释放的途径和手段。教师对学科的教学意义理解不同,其运用科学和技术的方式自然不同。

针对教学设计相关理论的主体部分,这里仅就20世纪60年代以来的行为主义、认知主义和建构主义理论作个简单梳理。

整个二十世纪二十年代到五六十年代,行为主义理论流行,代表人物是巴甫洛夫(Иван Петрович Павлов, 1849—1936,俄国生理学家和心理学家)、华生(Watson John Broadus, 1878—1958,美国心理学家,行为主义心理学创始人)、斯金纳(Burrhus Frederic Skinner, 1904—1990,新行为主义心理学创始人)等。其中,巴甫洛夫的实验大家很熟悉。行为主义原理可以简单地概括为:刺激—反应理论。将该理论广泛用于教育实践的人物是华生和斯金纳,他们代表了两个阶段。(见高峰强、秦金亮著《行为奥秘透视——华生的行为主义》、乐国安著《从行为研究到社会改造——斯金纳的新行为主义》,湖北教育出版社,1999年版)

以斯金纳的理论为例,他强调程序设计,主张循序渐进的学习和鲜明的反应,强调学习应及时强化和自定学习步骤。行为主义理论注意到科学流程和适时强化的作用,但是没有充分认识到谁在学习、学会学习等重大问题。而且,该理论因过于重视教科书,严格控制程序流程,反倒使传统教学获得了科学的借口。庸俗的“强刺激—强反应=高







效”的主张,更是“应试教育”的理论招牌。尽管这和斯金纳的理论没有关系,但是人们还是习惯把行为主义理论看成是单向的“刺激—反应”过程。

认知学派的代表人物很多,如桑代克(Edward Lee Thorndike, 1874—1949, 美国心理学家)、布鲁纳(Jerome Seymour Bruner, 1915—, 美国心理学家、教育学家)、奥苏伯尔(David Pawl Ausubel, 1918—2008, 美国心理学家)、皮亚杰(Jean Piaget, 1896—1980, 瑞士心理学家)等。认知主义理论把行为主义理论作为自己的对立面,认为学习就是面对当前的问题情境,在内心经过积极的组织,进而形成一个认知结构;认知结构的形成过程,便是发展;发展确实和刺激与反应有关,但是它们这种关系是要刺激与反应作用于学习者的内在意识,而非外部的行为。

早期的认知理论有两个基本特点:为了达到学习目的,必须提供学习条件;重视用符号显示学习的接受、获得和迁移状态。现今的认知理论则更为重视学习的意义化,强调营造学习环境,并基于理解形成建构式学习。于是,学习动机、学习环境、认知的发生与结构成了关注点。比如,皮亚杰以实证研究为基础,提出“认知发生论”。其《发生认识论原理》(商务印书馆,1996年版)一书,就认识的形成为,感知运动水平和知识建构,给出了若干实证性的“认知发生”说明。布鲁纳则宣称,没有比给“结构”更重要的学习了;他在《教育过程》(文化教育出版社,1982年版)一书中指出,学习的核心部分是为搭建知识结构。老师只给学生知识,多如散沙的知识,远不如让学生了解和掌握一个知识的基本结构。结构才是知识的力量,而组成结构的要件是基本知识和基础知识。在学科教育方面,人们为此研究核心能力,用于掌握支撑学科知识结构的核心理能力。基本知识于核心能力,是与判断能力、理解能力相关的知识;基础知识于核心能力,是与解释能力、批判能力相关的知识。

基础知识也可称为常识性知识。当然,在专业中,常识又连带着特定的知识域,而知识域中的基本成员是概念(特别是专业术语)。如今中学老师上课,大多是教一课书就备一课书。初中教学计划顾及不到主题目标,高中教学计划不拟专题目标,因此不宜贯穿一个完整的学习概念。比如,处理雅典民主制的内容时,只能根据教科书内容你写什么我讲什么,不能归纳,更不善演绎。结果是,民主、

民主地反复强调一个词,但学生始终不明白何谓民主,民主就是选举吗?民主就是有人民大会吗?如果“人民的权利”不是真实的,“人民的专政”也可以说成是“人民民主”。这就像告诉学生何谓水果,却不知道除了苹果、梨,香蕉也是水果,还有其他很多水果。教学不是要学生知道有多少种水果,而是要能够定义水果,熟悉一个概念的基本构成要素。

基本知识影响对基础知识的理解和运用的深度,理论上是基本知识储存的越多越好。但是,教学的时间和空间都相当的有限,故要求老师要帮助学生掌握关键性的基本知识,以备他们自己能够据此拓展得更多。比如,民主制、好奇心和闲暇生活是雅典古典文化达到高峰期不可或缺的条件,为什么呢?给学生这样的关键性知识,比拘泥于希腊本土认知“地理环境”更重要。基础教育的质量,当然要看基础知识和基本知识的质量。认知主义理论寻找问题的功夫远胜于它以前的理论,特别是当元认知理论提出后更是如此。

认知理论也不都是强调结构的,如大家熟悉的奥苏贝尔,他讲接受性学习,叫“有意义的接受学习”。(奥苏贝尔著《教育心理学:认知观点》,人民教育出版社,1994年版)他的理论既涉及“直接性教学”,也涉及“间接性教学”。本来“接受性”教学或学习,都是以教师为中心的,灌输式教学也是接受性教学。前面谈过的五段教学法,也是相当成熟的接受性教学。奥苏贝尔的理论着眼“有意义”,是“旨在习得新的意义,反过来说,新的意义则是有意学习的结果”。所谓接受,就是“新的意义在学习者身上的出现,反映着有意义的学习过程的完成”。有意义的学习过程即是学习者积极参与的过程,只有当我们能够“更清楚地诊断出意义本身的性质以及它同有意义的学习的关系”时,学习条件、学习材料、学习类型才反映出接受的意义。

无疑,认知是一种内在记忆的建构,其对过去经验的识记、维持、再认、加工和重构,必须通过脑的机能和对外界反映产生的积极互动,进而形成有意识的、意义化结构。认知的前提是真实的学习热情或学习动机。学习动机包含学习兴趣,但不能简单地等同于学习兴趣。以往我们相信“兴趣是最好的老师”,可是排斥心理学或不了解认知理论,结果兴趣从未与“内驱力”“内化”联系起来。今天依然改变不多,学生缺的是“我想获得成功”的愿望,即变“要我学”为“我要学”的动力。





### 三、小结

现代历史教育理论提倡用历史意识研究替代历史的内容主义研究。从20世纪70年代始,行为主义理论逐渐落伍,一个重要原因是它不能阐释学生获得历史知识的意义。只通过教科书获得一点历史知识,便能够达到国家和民族认同的观点,已经被抛弃。其一,简单的乃至灌输的方法,易造成简单的头脑,结果未必有助于国家的根本利益;其二,历史教育若与人文(无论号称主义还是关注精神、态度)切实产生关系的话,就没有不强调人性、人道的。所谓历史意识,既基于国家、民族利益和情感,也关乎人类的普世价值观;其三,世界历史已经用血的事实证明,偏执的爱国主义与极端国家主义一样,是学校历史教育的头号大敌。认知主义理论特别是由此发展起来的建构主义理论,则有助于避免偏见导致积怨,再由积怨生成报复。所以我们强调历史教育理论的核心课题,应是学生历史意识的发生与发展。教学设计作为关键性的实施环节,自然也是以现实有意义的历史教育为指针的。

这一讲我们讲了两个问题:一是通过课例说明历史教育理论的用途,即教学现场中的问题,都可以用理论来解释。我们强调重视理论学习,无非是为了更理性地对待教学问题,诸如通过良好的教学设计,提高历史教育、教学质量;二是介绍了行为主义理论和认知主义理论的用途,强调理论对历史教学产生的深刻影响。以后各讲所涉及的教学设计流程、策略和诊断,都是理论的产物。

## 教育部基础教育课程教材发展中心委托项目

### “初中历史学科教学关键问题实践研究”启动工作会议召开

○李志先 / 报道

为深化基础教育课程改革,引领课堂教学改革方向,指导中小学教师准确理解课程标准,研究解决学科教学关键问题,提升教师课堂教学研究水平和实践能力,提高课堂实施质量,教育部基础教育课程教材发展中心(以下简称“教育部课程教材中心”)启动了“中小学学科教学关键问题实践研究”项目。受教育部课程教材中心委托,广东省教育研究院成为“初中历史学科教学关键问题实践研究”项目牵头单位。为顺利完成这项任务,广东省教育研究院于2014年7月17日在广州召开了委托项目“初中历史学科教学关键问题实践研究”启动工作会议。会议由项目执行负责人广东省教育研究院教学教材研究室课程科副主任、历史教研员魏恤民主持,广州、深圳、珠海、佛山、东莞、惠州、中山、汕头、韶关等市承担项目的教研部门的学科教研员和教师50多人参会。

在教育部课程教材中心委托项目“初中历史学科教学关键问题实践研究”启动工作会议上,项目执行负责人广东省教育研究院教学教材研究室课程科副主任、历史教研员魏恤民介绍了教育部课程教材中心“中小学学科教学关键问题实践研究”项目的相关背景,并从“学科教学关键问题的内涵界定”“确定历史学科教学关键问题的依据”“历史学科关键问题提炼”“推进本学科项目研究的思考”等四个方面对项目实施提出了明确的工作思路和工作要求。广东省教育研究院基础教育研究室詹春青老师应邀参加会议并发言。詹春青老师在发言中对国内外微课的发展概况、内涵与特点、设计与制作、发展趋势等作了详细讲解,得到与会学科教研员和教师的高度评价。广州市越秀区教研员吴美娟老师介绍了慕课、翻转课堂、微课程、微课视频的区别,指出了微课程开发的方法、资源的设计、视频的制作及要注意的问题,提出了本研究项目中微课视频制作的基本要求。

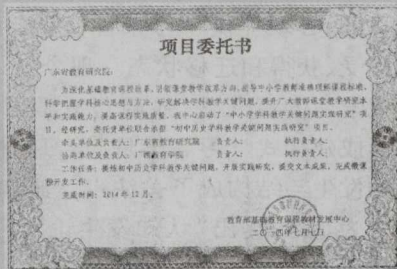
承担教育部课程教材中心“初中历史学科教学关键问题实践研究”项目,可以借助此项目拓展视野,密切与国内优秀团队和优秀教师的交流与合作。项目组欢迎有志于研究初中历史学科教学关键问题的全国优秀初中历史教师和教研工作者加盟此项目研究,期望共同组建高水平的研究团队,联合攻关,协同推进,力争取得一流的研究成果,为深化初中历史教学改革,提高初中历史教学教研水平提供支持。

热忱欢迎有志于初中历史学科教学关键问题研究的同仁加盟教育部课程教材中心“初中历史学科教学关键问题实践研究”项目的研究工作!

有志研究、有意参与者请关注:“历史教学关键问题”QQ群,群号369656354。加入时务请注明“地区+学校+姓名+初中教学关键问题研究领域”。

### 诚邀全国同仁加盟

### “初中历史学科教学关键问题实践研究”





【编者按】2014年4月23日至6月18日，赵亚夫教授以陕西师范大学“曲江学者”的身份，在历史文化学院开设“历史教学设计”课，共30学时。该课糅合现代教学设计的理论、流程、策略、诊断等内容，呈现了别样的历史教学设计思路和技术，学生受益良多。经赵教授同意，由刘红梅同学将听课内容整理成文刊发于此。因讲授内容皆由案例引出问题、说明道理，且其间穿插大量对话和多角度的阐释，以实录整理文字数量过大，加之若不在现场听课，很难通过文字稿完全领会所授内容的精要，所以对原稿进行了如下加工：一是按照讲授顺序，整理内容的逻辑线索；二是强调设计策略，着重呈现相关课例的分析部分；三是在保留原观点的基础上删减了一些对话和解释的内容，为不影响读者的阅读和理解，也酌情增添了一些内容。

# 历史教学设计的流程、诊断与策略

○ 讲授 / 赵亚夫

○ 整理 / 刘红梅

(第三讲)

前两讲着重说教学论的发展，我把教学论的发展作为教学设计的背景，旨在强调：不能把教学设计仅看成是操作性技术，它还反映设计者的理论自觉。引申说，一个教师受什么样的理论支配，就会表现出相应的教学行为。理论包括史学、教育学和心理学等多个方面，我讲座中主要针对教育、教学理论，而且是更为狭义的认识主义学习理论。即便这样，也比过去的教学法难度大。因为教学法的现场受限于单一的课程结构，尽管有分门别类的课程类型，但是其教学的任务和对象具有高度的齐一性，以问题和分析为特征的理论派不上用场，所以备课还不能等同于教学设计。备课可以不要什么理论，依据书本内容完成既定的程序。教学设计则首先要确定教学意识，包括问题呈现、例证选择、事实验证、任务设计和展示、表现行为和评估等。教学设计看上去仍然是要做什么，然而其内涵则是体现何种教学意识的问题。没有内涵的教学，谈不上教学质量，说的就是由怎样的理论支撑怎样的教学意识。

## 一、认识主义学习论与教学设计

系统的教学设计理论是认知理论发达以后的产物。如果针对学生的学进行教学设计，则不能不涉及其中的学习理论。比如，加涅(Robert Mills. Gagné, 1916—2002, 美国教育心理学家)的学习条件论，把学习概括为“一种将外部输入的信息转换为

认知结构的过程”。这个过程“经历接受神经冲动、选择性知觉、语义性编码、检查、反应组织及操作运用等阶段”，并“以人类作业为形式，中间贯穿不断的反馈和强化”，也就是俗称的“信息加工”过程。教学设计应该符合这样的学习定义，即使学生神经系统中发生的各种过程产生复合效应，而不是一味地强调“刺激—反应的单一联结”所带来的效果。简单说，“人们必须把学习者看成是一个活生生的人，他们拥有感官，并通过感官接受刺激；他们拥有大脑，又通过大脑以各种复杂的方式转换来自感官的信息；他们还有肌肉，肌肉动作能够显示已学到的内容(如表情和肢体动作)，只是它与语言的表现方式不同罢了”。

加涅使用了“语义性编码”这个词。“语义”即“语言意义”，它关乎人类的意义世界，抑或人的世界之所以有意义，是因为人类语言表达的意义。“编码”则是通过符号、表意、结构化等手段有系统地呈现语义。备课产生的教案，教学设计产生的方案，都适用于这种解释。严格地说，备课与教学设计也很难区分。不能说备课中完全没有教学设计，也不能说教学设计就不是备课。那么，为什么我们非得区分备课与教学设计呢？主要是为了和传统习惯切割。从“语义性编码”看，针对教科书的备课没有这个问题；而教学设计则必须运用“语义性编码”创设现场语境，即每个设计都是为营造特定语境所做的“语义性编码”。教学设计的一个重要的



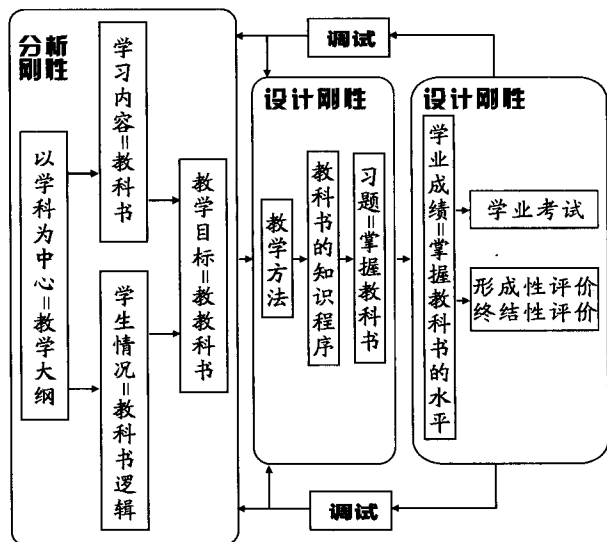
关注点,是对事先预设的语境的编制和组织,其中必须充分考虑现场感,所以要求为实施过程的再造和强化留有空间。这样,教学设计必然把“备课”的重点从教科书转向学生,并加大过去与现实、学识与生活的互补关系。因此,情境设计等间接教学与教师讲授的直接教学相比较,更利于学生的主动学习。当然,创设良好的学习条件或环境,不只是“语义性编码”一条。

对教学的追求不一样,对教学结果的理解也不一样。如果信奉一堂好课的标准是“教师讲明白了”“学生听懂了”的话,讲述法就是最好的授业方法,考试就是最好的衡量工具。不过,你不能深究什么就叫“讲明白了”“听懂了”。大家都有这样的经验,作为学习结果的试卷考试成绩,仅仅反映学生掌握教科书知识的水平。传统课堂的学生表现,一是看他们附和教师上课的态度,二是卷面分数。学生如何参与教学以及在教学活动中(特别是阅读和写作)的思维质量,还不在于老师的教学视野里。也就是说,表现——如何思考——并不是教学的关键点,与“讲明白”配合的“听懂了”才是教学最关心的事。

其实,文科教学的关键在感悟和经验,老师是否把知识“讲明白了”、学生是否“听懂了”,都是相对的。教学追求越高,或经常性地导入挑战性话题,而且能够关注学生的长远发展,“听不太懂”是正常的。在这里,“不懂什么”很重要。比如,教师指点的观念与学生的旧观念产生纠葛,新概念与旧经验形成接受差,等等。不是因“不懂”而放弃,恰恰因“不懂”而更有探究欲,暂时“不懂”又何妨?教学中的“问题悬置”技巧,就是让学生在自找理由上下功夫,培养学生解决问题的能力。定位在“让学生全听懂了”的教学,容易使学生思想懒惰。这样的教学不善设计教学,习惯堆知识,本质上是替代学生思考,并让学生欣赏自己。“讲明白”不过是教学生明白了教科书内容,要说教历史都能“讲明白”,话是不是太大了?总之,历史课没有必要赶着每节课都“让学生明白”。“疑问”中产生“意义”,如果凡是都有个正确结论,到头来历史教学教得仍是糊涂。

以上是在梳理设计流程的前提问题,铺垫了一个理论,讲了一个现象,都是提纲挈领地,下面谈谈操作性流程问题。

先看两个模式:“目标内容总结=备课—教案”模式,“问题探究表现=设计—学案”模式。前者我们熟悉,不多说了。后者我们也似乎了解,而且有许多“子模式”被推广,诸如高效课堂中的“学案模式”。那些都是假学案,等于低劣的考案。在那些所谓的学案里,看不到应有的学习条件、学习机会、学习环境,更不考虑人文教育。就连认知主义学习论的基本原则,要么看不到,要么被偷换概念了。诸如,提出真问题,没有问题无从设计;教学即探究,强调没有参与的教学,学生便难有真实的获得;学生是教学的主体,学生的认知只有在主体自觉的情况下才有收获和意义。因此,如果老师把教学设计的出发点和落脚点都指向接受,而且只在意自己讲授的东西时,“学生听懂了”这句话,只可解释为“学生听懂了老师的讲授”。而且,“目标内容总结”模式,便于导演这样的“好课”,并通过其教学流程,易于操作和控制。

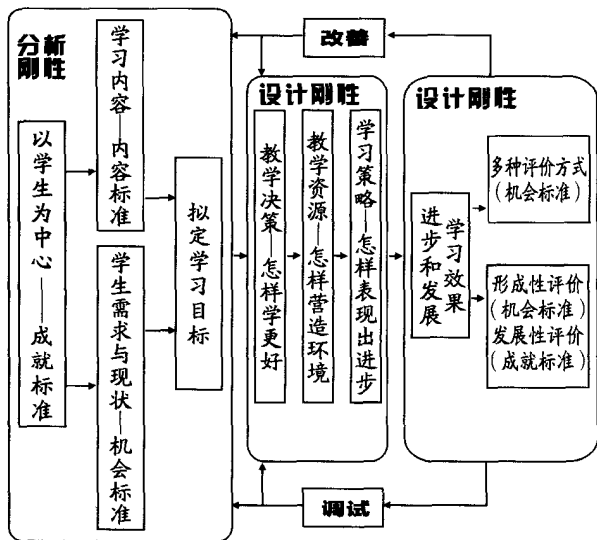


这个设计流程的分析部分落实在教学目标,设计部分落实在教学内容、评价(总结)。第一个系统围绕教科书进行备课,每个环节有序、清楚;第二个系统撰写方案,以落实第一个系统确定的目标;第三个系统预想结果并以习题检测。用行为理论做指导,三个系统都是刚性的,只有在后两个环节考虑课后应该调试什么。如果围绕教科书进行教学,实际上第一个环节没有实际作用,因为内容主义的教学无需考虑目标的真实性。所以,我们看到现实教学中,老师根本不看教学大纲或课程标准,教学目标往往是复制性的。第二个环节的重点是书本





内容和教学方法,方法又是跟着内容走的,所以教得如何往往不在第三个环节,而在第二个环节。第三个环节的重点是终结性评价。调试的功能虽然最终指向目标,但谁都知道这只是理论的说法,事实则要落在对教科书内容的接受上。于是,理性地看这个流程没有什么问题,可是只要坚守教科书中心论它就是前虚后实结构,事实上不能循环,更做不到“以目标定教”。因此,有人试图改造其内部结构,使它符合认知主义的学习论。



这是在课程标准指导下所做的实验。三个系统没有变,系统内的相应关系都变了,外部环境也从单一的调试转变为调试与改善双管齐下,旨在有效回馈教学目标。显然,这个流程带有更强烈的设计意图。此外,确定目标是刚性的,并将成就标准、内容标准、机会标准综合落实于目标,既确保了设计、评价不偏离目标,又使得设计、评价有更大的发挥余地。所谓“一课一中心”的主张,用这个设计流程就可实现了。

显然,第二个流程和第一个流程形制上没有区别,或可称前者是“大纲系统”,后者是“课标系统”。但是,后者融通课程标准的成就标准、内容标准、机会标准的思路,使它和前者有了某种质的变化。我赞同这类实验,也适时地做些推广工作。与此同时,也指出其封闭性。今天的历史教学,是否需要如此严整的结构设计,我个人表示怀疑。有人说,认知理论已经进一步发展到了让学生“知道怎样知道”的阶段,而这样的设计流程肯定难以企及。

## 二、建构主义的基本原理与教学设计

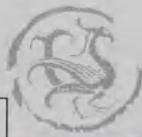
建构理论(constructivism)是认知理论的产物,抑或说是认知理论之结构主义(structuralism)理论的产物。建构知识的过程等于知识被结构化的过程,其表现形式是图式,一种经过拆解、再构并且体现学习者新的、整体性认知的组织结构。图式是认知——结构化——的起点和核心,人们认识事物的基础;是个体对世界的知觉理解和思考方式,当它与学习发生关系时,一方面以理解为中心呈现多种多样解决问题的可能性,另一方面正是通过对解决问题的过程反映学习者的思维方式。

过去我们说“理解了”,包含能够完整复述已经学过的东西;现在则认为,未经过复杂心理活动的各种实践(如没有参与)、现象(如不做任何表现)、活动(如未进行探究),就不产生理解。由于人的知觉(包括理解和思考)方式,可以通过某种图形表现出来,图形不再被认为是心理活动后的痕迹,而是一种架构(心理活动的积极结果),透过它能够更好地呈现概念、知识之间乃至文化、意义之间的相互关系。或许懂得基本原理可以使得学科更容易理解,要涉及人类的记忆,领会基本的原理和观念以便通向适当的“训练迁移”大道是重要的(布鲁纳《教育过程》),可是学习者从老师那里得到再认图形和学习者通过探究建构图形还是两回事,这里存在一个谁在理解、谁在思考的问题。

在教学现场我们常常混淆“知识结构”和“知识建构”这两个概念。于是,也把情境、协作、对话、意义建构庸俗到“活动型”的地步,即让学生活动就是建构了。所以,学者和老师们都诟病胡动、乱动、盲动的课堂。其实,情境的本质是引导探究,表现形式多种多样。从教学设计看,它是老师营造的引出和展开问题探究的学习环境。协作和对话都是针对意义建构的手段、方法,它们贯穿于整个学习过程,既是学习技能也是学习态度。前者赖于互动、磋商、协同解决问题,后者旨在展开思维。解构也好,建构也罢,抽去了有效对话,意义建构难以发生。

意义建构是学习过程的最终目标,它帮助学生对学习内容所反映的事实性质、特征以及该事实与其他事实之间的内在联系,怀有更深的探究欲望和较深的理解。意义取决于能否建构,建构势必延展意义。

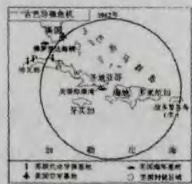




## 案例分析三：古巴导弹危机



有关古巴导弹危机的漫画



这幅漫画把一个事实描绘得很清楚。谁和谁在较劲,为什么较劲,画面似乎一目了然。非建构主义的教学处理是老师视漫画为教学引入手段,仅利用其中的说明性内容,如“渲染紧张气氛”(从教法的角度),但忽略其中的解释性内容(从意义建构的角度)。

建构主义的教学处理是把漫画作为核心材料来使用,由它贯穿整个教学。漫画描绘的内容是一个“历史情境”,它提供了讨论问题的诸多细节,很容易形成有效的对话。右方的材料不是单纯地提供了新角度,恰恰是理解核心材料所添加的解释性材料。所谓抛锚法,就是这样一种积极的探究法。

实现意义建构有两个重要条件:一是不能线性地陈述历史现象,二是不能抽象地解释概念。这里说的抽象,不仅指干巴巴地解读概念,还包括“忠实于”教科书逻辑的讲授。前面我们讲好的历史老师要兼顾四个基本逻辑[(1)教科书的逻辑,即教科书编写者依照“课标”要求梳理出来的历史知识逻辑;(2)教师的逻辑,即教师通过备课或教学设计梳理出来的历史知识逻辑——传统上这一逻辑因基于教科书往往与(1)重合;(3)学生的逻辑,即与学生年龄特征、智力和学习经验相关,通过教师引导、自主阅读等获得的认知历史的逻辑;(4)历史自身的发展、演变逻辑,即历史本身所隐含的事实逻辑],意义建构主要看后面两个:学生理解历史或在学习历史时实际产生的逻辑;历史自身的发展逻辑,也可以说,就是经过史学家证明的历史事实。虽然任何逻辑都具有相对性,但是如果“意义”不在学生那里发生并作用于他们的历史意识,那么就不存在对真实的真正认知。所以,通过一幅漫画

追问“为什么没有爆发战争”,并根据学生的兴趣、认知水平、教学时间等条件,尽可能帮助学生拓展问题视域,会比推理式解答“何谓冷战”更能挑动学生的求知欲、更易迁移思维和夯实历史学习技能。

今天的历史课过“肿”,其中一个重要原因是材料用得太多。一节课的材料一定要分主次,重要的材料超过三条,就很难用到位了。仅仅展示材料,目的是让学生紧贴着老师的观点走,即便老师用材料连珠炮式地打出自己的观点,学生也不过是听个热闹。要知道,当老师允许学生质疑时,历史教学才会慢下来,慢下来后的思考,才真正有角度、有内涵。因此,我不看好“史料教学”。大学都没有这个东西,中学更难有,能够“基于史料”去教学就不错了。应该是“基于史料的教学”。要做得好,就应该以学生的理解为中心组织教学,怎样用材料以及用多少材料,要考虑所用材料的性质,更要知道学生解构和建构知识有怎样的可能性。为此,历史教学有必要探索新的设计方案。(介绍支架式教学等,此略)

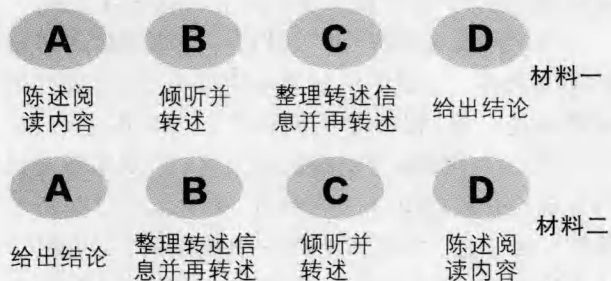
比如,国外有这样一则纸牌游戏案例。老师事先准备好纸牌,一上课就让学生每人随机抽取一张纸牌,然后形成对子,如红桃 A 与方片 B,黑桃 C 与草花 D 等。可以两个学生一组,也可以四个学生一组(看实际学生数定)。分组结束后,老师把事先准备好的材料发到小组。A 组拿到的是材料 A,一份关于中世纪教会生活的原始材料;D 组拿到的是材料 B,一份当代人有关中世纪教会生活的研究材料。(AB 两份材料说的是同一个事)

游戏开始,其规则与程序是:第一轮活动,A 组同学阅读材料 A,然后将其内容尽可能全地讲述给 B 组同学,B 组同学根据 A 组同学讲述的材料,整理出自己了解到的事实;B 组同学再转述给 C 组同学,要求转述严谨,让 C 组同学相信这是他们自己亲身经历或认真研究过的事;C 组同学与 B 组同学做同样的工作,再转述给 D 组同学,D 组同学根据所了解的一切,还原材料 A,并对事实做出总结。第二轮活动,由 D 组同学开始讲述材料 B 给 C 组同学,C 组同学到 B 组同学,B 组同学到 A 组同学,要求与程序同第一轮活动一样。最后,大家对照原材料讨论问题:A 和 B 两份材料是否存在事实描述上的差异,如果有,为什么? A 和 B 两份材料在传播中,信息减损的程度是否相同,为什么? 当转述者的身份





由材料的陈述者转变为解释者时,情况会发生什么变化?人们是怎样知道过去的?人们能够了解一件事的全部真相吗?等等。



显然,这样的教学设计没有使用程式化的流程。通过活动学生了解到:历史结论未必都反映历史真实;即便材料反映了历史真相,也会因为不同时间、不同区域、不同经历和不同资质的解释者而呈现各种结果;讨论或争论对了解真相非常重要,这是人们为了减少偏见、丰富智识不可或缺的手段;为了还原历史真相,历史学家需要进行相当专门的工作,而且需要专门的训练;了解多方面的事实非常重要,但无论如何要先学会倾听,并运用自己的判断力。所以,历史教学中的意义建构,无异于开智。历史学习有用还是没用,要看老师能否帮助学生做怎样的意义建构。

有同学问我,历史教学的核心能力是什么?我说,仅就当下看,判断能力、理解能力和批判性思维能力。顺便提示一下,我们提倡和研究历史思维能力近三十年了,为什么没有突破性的进步呢?引申说,世界上有没有一种完全独立于其他能力的历史思维能力呢?美国人在《历史课程标准》里,讲时序、理解、解释、研究、分析与决策等五个基本能力;英国人大致一样,强调的是时序、理解、研究、组织和交流诸种能力。(赵亚夫《国外历史课程标准评介》,人民教育出版社,2005年版)日本人的标准更广泛:知识与理解、技能与能力、态度与价值观。(赵亚夫《日本学校社会科教育研究》,北京师范大学出版社,2001年版)。其实,对意义建构所需的能力,理解得宽些比狭窄了要好。关键是解放学科思想。如果你希望自己不仅仅是个知识的传递者,而是帮助学生发现知识、实现意义建构的引导者,还需要放宽自己的历史视野。因为历史学科的意义建构,常常不是局限在一个具体课题内。讲文明史,就要用文明史的眼光处理历史问题。具体知识解决不了视野问题,要靠理论;但是,用什么样的理

论或信什么样的理论,结果会有很大的差异。

### 三、小结

我用了两讲粗略地谈理论问题,因为教学设计需要理论。(1)理论是个无底洞。作为历史教师学养基础的理论非常宽,如史学理论、教育理论等。如果对理论知之甚少,别说不能明了“为什么教”的问题,就是听一节课也不会知道它的长处和不足。有了理论指导,在方向、技术乃至底气方面,都能实现自我控制、自我决策、自我发展。(2)视野对我们很重要。为此,理论性知识(包括概念、规则、方法、价值)与事实性知识相比,对历史教师的影响更大。也可以说,陈述历史比解释历史要容易些。道理很简单,在中学陈述历史与史学陈述不一样,它必须围绕教科书确定的内容。我们强调历史课堂需要老师有视野,用宽广的视野去解读“真历史”,理想地看就是超越教科书的陈述。形式上是方法,本质上是理论。(3)要把历史课当文化课上。老师们常常抱怨历史课没有“历史味”。那么,“历史味”指的是什么呢?简单地说,就是上历史课要像历史课,而不是上成政治课、语文课或艺术课。“历史味”就是历史的人文味。历史课的人文味从哪里来?对话和意义建构。

教学设计有以上三点支撑,就能决定有怎样的教学设计。当然,我们不刻意去区分何种理论指导下的教学设计才是最好的,只是阐明何种理论会产生怎样的教学设计。还有一个问题大家需要注意,就是教学设计不像其他科学设计需要反复验证,它是在一定原理指导下的实践性活动。因此,教学设计不但不宜定模式,而且理应考虑给学生更大的探究空间。现在接受这些观点可能存在诸多困难,但是随着脑科学和数字化技术的进一步发展,教学设计理论还会更开放。像历史这样的人文学科,其教学设计不可能只满足于老师的案头功夫,它必将用功于真实的活动以诞生真实的思想。教学的落脚点绝不是让学生记住一点历史知识,而是解放他们的观念。

下面的课将从设计策略方面谈设计技术,不再对理论问题面面俱到,但一定是每个策略都涉及若干理论。我采取这种方式讲课,一是基础理论很容易得到,利用网络学习已经非常方便;二是历史教学的现状告诉我,从学科特性方面涉猎教学设计问题更迫切;三是课时有限,抓关键性的问题进行梳理比较适宜大家的学习状态。





【编者按】2014年4月23日至6月18日，赵亚夫教授以陕西师范大学“曲江学者”的身份，在历史文化学院开设“历史教学设计”课，共30学时。该课程合现代教学设计的理论、流程、策略、诊断等内容，呈现了别样的历史教学设计思路和技术，学生受益良多。经赵教授同意，由刘红梅同学将听课内容整理成文刊发于此。因讲授内容皆由案例引出问题、说明道理，且其间穿插大量对话和多角度的阐释，以实录整理文字数量过大，加之若不在现场听课，很难通过文字稿完全领会所授内容的精要，所以对原稿进行了如下加工：一是按照讲授顺序，整理内容的逻辑线索；二是强调设计策略，着重呈现相关课例的分析部分；三是在保留原观点的基础上删减了一些对话和解释的内容，为不影响读者的阅读和理解，也酌情增添了一些内容。

# 历史教学设计的流程、诊断与策略

○ 讲授 / 赵亚夫

○ 整理 / 刘红梅 徐赐成

(第四讲)

关于教学流程，除了确定其理论依据外，就实际操作而言，老师们（严格地讲是教学管理者）更愿意接受某种设计模式。问题是，真的有特具实效性的设计模式吗？我个人表示怀疑。因为迄今为止除了教学法具有较为稳定的程式外，其他所谓教学设计流程的东西，实在是“初探”。而且，即便相对成熟的教学法套路，根子依然扎在20世纪50年代的土壤里，本身并不构成教学模式。

20世纪80年代，就有学者热衷于总结和推介新的教学方法，如“四字三段教学法”“最优中学教学方式实验法”等，统计结果是70余种。哪里有这么夸张！不过是对传统教学法的变种而已（见《基础教育现代化教学基本功·中学历史卷》之《历史教学方法》，首都师范大学出版社，1997年版）。就算那时有“70余种”，今天的历史教学还剩下几种呢？7种也没有留下来！新课程背景下，按照周仕德老师的分析（依据87篇文章），新教学法多是“名”“质”不一，甚至干脆说，就是标新立异（《历史教学设计论》，山西人民出版社，2007年版）。我们不禁要问：老师们积极地探索、辛苦地付出，为什么没有长效的收益呢？原因很多，最关键的一个是缺乏自觉的教学意识。当今以教学设计代替教学法，如果还是忽略教学意识的话，就得不偿失了。

## 一、教学设计首先是一种教学意识

教学设计凸显教学意识。历史学科的教学意识，说到底就是历史意识。历史意识是什么？依我看，首先是作用于历史研究、历史教学的一整套的

历史观念。因左右其中的认识论和方法论不同，而呈现出各种各样的看历史的视角。针对学校教育而言，个人的历史意识受教学中的历史观念的影响最大。当然，教学设计不仅关涉认知心理学以及微观的教学技术，还关乎教育哲学等宏观的、深层次的的教学意识。过去，我们抛开教学意识只讲设计要素，以为掌握了（教学法的）知识和技能运用法则，就解决了“教什么、怎么教”乃至“学什么、怎么学”的问题。据此，也把知道“教什么、怎么教”和“学什么、怎么学”，作为教学设计的目标和任务。但是经验告诉我们，在老师不产生自觉的教学意识的情下，设计要素、法则一类东西对应固化的教学理念、任务和原则，一样能够获得一些实际效果，但那是照本宣科的效果，是一种没有灵魂的技术性设计。“教什么、怎么教”（无论是按照政治史、经济史、文化史等分层设计，还是按照概念、阅读、写作等分类设计）如果排斥自我理解——仅仅对应教科书内容或应试要求——且形成刻板的教学程式，强调“学什么、怎么学”就没有什么价值！抑或无意识的“教什么、怎么教”必然导致无意识的“学什么、怎么学”。所以，对于历史教学这样的人文学科，用“教什么、怎么教”和“学什么、怎么学”概括教学设计要解决的问题，就显得过于简单和草率了。

如今强调“以目标定教”，旨在确立老师的教学意识。简单地说，就是你的目标是否有“定教”的价值。通常的“定教”内容，包括：采纳何种教育教學理论——定向学习环境；理论是否符合教学设计的系统论观点和方法——定向学习策略；学生的学习







经验居于何种位置——确认期望的学习成就等。据此,老师的教学理念和设计技艺表现为:(1)教学设计即是被构造的(结构化)教学活动系统,其中帮助学生建立何种知识类型最为重要。(2)教学设计的目的是追求有效教学,其中老师所期待的教学成果应该就是学生理应获得的学习成就。(3)有效教学依赖于适切的教学技术,教学技术无论是针对教学方法还是导入学习策略,着眼点应该创设多样化的学习机会。(4)有意义的历史教学设计,被“定教”的内容都连带一定的历史意识。或者说,被意义化的历史教学,都与学生的——其主体性关照的首先是人,而不是作为知识接受容器的学生——精神解放和智慧生长相关。当然,作为技术结果的教学设计和体现教学意识的教学设计是大不相同的。

## 二、教学设计流程理应是一个开放系统

毋庸置疑,教学设计是一个实操方案、一项专业技能,抑或说是针对教师的教而言的教学技术。当该技术——运用系统方法分析和研究教学过程中相互联系的各种问题和需求——实际应用于解决问题时,必须呈现出解决问题的方法、步骤以及充分预期教学成果的系统计划,为此,一定的教学意识便自然地与一定的学习意识联系起来。还有,该技术的程序越是具有逻辑性、理性乃至精确性,生成学习智慧的可能性就越大,设计的方案也就越合理。所以,我们强调运用系统方法分析教学问题和确定教学目标,重点是建立合理的、科学的问题解决方案,也包括教学过程中的评价和修正过程。显然,无论是预设的部分还是实施的部分,都要求系统是开放的。理由很简单,封闭的教的系统不可能产生和解决真实问题,更不可能促成真实、有效的学的系统的形成。但凡是以学生为中心的教学意识,其设计流程以及内部结构都是开放性的。

当然,直接教学设计与间接教学设计相比,封闭性是显而易见的。比如,前面提到的“分析—设计—评价=目标—行动—结果”板块式教学设计流程。为什么必须先“钻研标准”再“把握学情”或者先“教学诊断”再“确定目标”?为什么不是“学习目标”而是“教学目标”?教学目标“又在多大程度上能够约束老师的教学行为”?教学策略“究竟是针对教学内容而言还是针对学生学习实际产生的问题而言”?教学设计“真的需要将内容、方法、资源、表达”等都考虑周全吗?它们之间是否存在顺序问题?其实,只要内容主义的教学传统不变,备课都会只围着教科书转,设计思路必是具有封闭性的。

打破线性且封闭的教学思路,需要开放我们的教学意识。正如理查德·I·阿兰兹在《学会教学》(第六版,华东师范大学出版社,2007年版)一书展现的那样,传统的“目标—行动—结果”线性设计模型(rational—linear—model)尽管理性而又精确,但与“行动—结果—目标”非线性设计模型(nonlinear model)相比,它过于强调目标指导行为的线性结果,却忽视了学生需要做、做了什么和做得怎样的环形成就。经验丰富的老师尽可能使自己的教学设计有开放性,包括关注上述两种设计模型。然而,可以肯定地说,后者成为主流的教学设计,像合作学习、探究学习和问题解决学习等基于建构主义的教学设计,也都排斥前者。概括地说,历史教学设计流程要重视以下几个方面:

一是历史教学需要系统性的学习活动设计。其逻辑起点是学生该学到什么,设计的着眼点是真实的学习问题;落脚点是学到了什么,设计的着眼点是学习策略。即教学设计需要反映学生学科认知过程的系统性,而非教科书知识的系统性。抑或是用于知识建构、产生意义理解、满足学生历史探究欲,与学科认知策略和知识建构方法相关的系统性,而非用串糖葫芦的办法安排历史知识的系统性。因此,历史教学设计不再定模式,特别要反对被线段化的历史知识(有僵化起点和终点)。历史充满着各种可能性、偶然性,既有共时性又有历时性,历史事件和历史现象不能被特定的因果律束缚,不能一讲“通史”就都归结到规律性上去(现在有两股潮流很糟糕:一是用“苏式”的历史唯物主义史观排斥其他史观,一是用通史的“时序性”排斥主题的综合性和它们都服务于历史教学的政治功利性,结果是让历史教学没了现代视野。据此,教学设计不可能具有开放性)。

二是历史教学需要提供独立思考以及真实参与教学的机会。我也主张历史教学要“求真”,但与史学家和一些同行强调的“求真”不完全一样。中学历史教学必须考虑国家意志,必须考虑中学生和学科的特殊性。做中学历史老师,不仅有教科书、考试管着,还有国家法律、职业法规管着。

大家都知道詹姆斯·洛温的《老师的谎言:美国历史教科书中的错误》(中央编译出版社,2009年版)一书,其中的“错误”,不是什么了不起的专业性错误,也不是扎眼的学术性错误,那是作为公民群体所接受的常识性错误。我不禁要问:这样的常识是从哪儿来的?不是历史教科书中的正确知识吗?为了求真或避免常识性的错误,老师在备课时可以





去读《联邦论》(译林出版社,2010年版)等专门性著作,故“读书的深度,就是教学的深度”。但是即便如此,还是有经济的、精力的、智力的、视野的和条件的诸多限制。要知道,中学历史教师不是史学家,中学历史教学性质也不允许中学历史教师在课堂上去证史。所以,提倡讲故事也罢,强调史料教学也好,最终都是教师在讲他自己认定为正确而且知识域极为有限的历史。我再介绍两本书:[美]米尔顿·迈耶《他们以为他们是自由的:1933—1945年间的德国人》(商务印书馆,2013年版)、[英]多米尼克·斯垂特菲尔德《洗脑术:思想控制的荒唐史》(中国青年出版社,2011年版)。前者通过10位普通人的经历,向人们讲述了小人物支持纳粹的理由;后者则从当代选取事例,告诉读者究竟是怎样的洗脑术让人们形成极端。这两本书不是专讲历史教学的书,不过我们从中能够获得许多启发。中学历史教学如果只依赖教师讲述,并且实际到了仅仅围绕教科书谈教学和考试,包括教学设计在内,我们能在多大程度上保证自己的专业是在求真,而不是帮着洗脑。

教育者不善于独立思考,其教学极易腐败;教育者不能帮助学生独立思考,其学习极易无聊。针对教学设计而言的独立思考,需要充分的学习条件、学习途径和学习策略。它除了着眼知识质量外,更为重要的是给学生怎样的学习机会以及他们能有多少机会发展学科能力。我不赞成一讲到底的历史教学,理由也在这里:(1)老师无法确保自己讲述的东西就是真的。(2)中学课堂的讲述套路,已把观点先于证据、立场先于事实当成圭臬。(3)老师越是理直气壮地讲,学生越难有独立思考。所以,在教学设计上要先破这个一讲到底,立定探究的方法和意识。好的历史教学不只是讲出来的,学会探究才是根本。因此,中学历史教学的“求真”,严格地讲,就是树立“求真”的意识,掌握“求真”的方法。

三是历史教学需要通过学习方法和策略彰显学习意义。学习意义无所不在:什么是一节好课,要看学习意义;上的是不是历史课,要看学习意义。总之,评价历史课的主要依据是落实有意义的历史教学。学习方法和策略,都是针对有意义的学习效果而言的。所以,用什么样的方法和策略达成最佳的学习结果,老师要事先心中有数。

教学设计作用于有意义的教学,须明确:(1)谁在学。学习的主体者是学生,自然要以学生为中心进行教学,教学内容和活动须指向自由而且健全发展的学生。(2)为何而教。即老师期望自己的教学达成怎样的目标。如果把历史当成人类文化来教,

老师就必须把学生当成公民而非臣民,传授的历史信息理应具有真实性、基础性和批判性。(3)教什么。好的教学设计基于事实,而不依赖教科书;基于概念,而不依赖故事;基于方法,而不依赖讲述。(4)怎样教好。老师应该尽可能在教学中使操作性技能与价值性目标结合起来,用材料摆清事实,运用多方面、多角度的方法进行有效探究。(5)教得怎样。事先所期望的目标实现了多少;为了更好地教,有必要投入到教学研究中,不断地提升对教学的认识。

笼统地讲,上述这五个方面,“(1)谁在学”是教学设计的核心,关注学生能否理解所学的内容;“(2)为何而教”是教学设计的难点,关注能否发挥历史教学的人文性;“(3)教什么”“(4)怎样教好”是教学设计的重点,关注学科学习内容和学生的学习策略;“(5)教得怎样”是教学设计的落脚点,关注学生学到了和能做到什么。

### 三、历史教学设计需整体地认识学习内容

教学设计不同于我们习惯所说的教案,不必写成讲义,把知识处理得那么具体、琐碎。设计呈现的是教与学的思维路径,抑或为理解历史学习内容所搭建的知识结构,抑或描述清楚需要解决的问题和所获的实际效果。因此,教学设计也是追求有效教学的方案,对教与学理应有整体认识。

上海的包启昌老师曾提出“一节好课要有一个中心”,虽然今天依然适用,但不能简单地复制。因为在实践中强调这句话的人们,既没有看到今天的课堂教学与三十年前的课堂教学不一样的地方,也没有关注各种理论(包括史学、教育学和心理学)带来的挑战。结果是,在一节课中孤立地去找一个“中心”,而不知道这个“中心”究竟指什么。有人强调是重点知识,有人认为是指导思想,有人主张是学习课题的内在价值。单一的知识讲义法,最容易实现“一个中心”,但也最容易使知识和意义孤立化;超越知识中心的讲义法,则会不同程度地遇到“多中心”的问题。事实上,如何确定“一个中心”本身就是教学难题。所以,从一名初级的教师到一名成熟的教师,讲义法成了打底的教学技能,而非终身的教学能力;把知识讲明白是教师的基本功,而非学科教育的目的。对历史这样的人文学科而言,一节课围绕一个中心明了一个概念,或探明一个道理,或认识一个意义,谈何容易!要经历多少有价值的教学设计磨砺才能学到这样的本领?关键是对自己的教学生涯定位。有些人三五年就完成了这个过程,有些人教了一辈子书也未必上道。就看





大家——在座的未来历史教师——你们在接受专业教育时究竟具备了怎样的专业意识。

某教师做研究课，“以人物为中心”突出“希腊先哲的精神觉醒”这个主题。设计上“突出苏格拉底，以人物在平凡生活中真实的喜怒哀乐和面对生死的选择来感染学生”，力图做到教学“目中有人”。为此，构建了苏格拉底的“生”“死”“思”三个部分。所有观摩的老师都被这节课感动了，更为其教学设计功夫所折服。我有幸也听了这节课，同样感叹这位老师有如此了得的的教学创新力。不过，我们还是要回到历史教学专业上看问题，期待只有一个——始于精益求精的态度——获得更好的历史教学效果：

1. 课程标准分析。教学内容的直接来源是高中必修Ⅲ“西方人文精神的起源及其发展”：“了解古代希腊智者学派和苏格拉底等人对人的价值的阐述，理解人文精神的内涵。”相关教学内容链接是必修Ⅰ“古代希腊罗马的政治制度”：“了解希腊自然地理环境和希腊城邦制度对希腊文明的影响，认识西方民主政治产生的历史条件。”“知道雅典民主政治的主要内容，认识民主政治对人类文明发展的重要意义。”

“了解古代希腊智者学派和苏格拉底等人对人的价值的阐述”中的“了解”，指学生该知道的事，至于知道到什么程度，这是老师要解决的问题。直截了当的办法是看教科书，但不能完全解决问题。一是我们的教科书只呈现基本知识，不反映学生该如何掌握知识；二是通过教科书对智者学派和苏格拉底的阐述，不能直接对应“对人的价值”的理解；三是要区分“了解”和“理解”的认知层次不易。我们把布卢姆(B. S. Bloom)的六个认知层级减为三个，即了解、理解、应用，不是偷懒，而是受克拉斯沃尔(D. R. Krathwohl)的影响。但是，抽空了分析、综合和评价的了解、理解、应用亦难操作。比如，即便做足了课程标准给出的“了解……阐述”内容，能否就达到了“理解人文精神的内涵”呢？学生依据教科书将苏格拉底的主张背下来，然后复述给老师算是“了解”了，可是这个“了解”能不能直通“对人的价值”的理解，更不要说基于它“理解人文精神内涵”了。了解一个人物、一个学派可以做到知道一个事实。若通过一个人物、一个学派理解一个概念、一派思想并进一步能看到其深层次的“内涵”，则必须经过学习者(反复)的思维加工。直接告诉学习者也可以，那依然不叫理解，是灌输。这位老师注意到了这些问题，既没有照本宣科也没有刻板地奉行课程标准，而是试图把握课程标准的精髓另设了如下的学习结构：

一、苏格拉底之“生”——男人不只有一面(不修边幅的“屌丝”、幽默的丈夫、勇敢的士兵、青年的导师、城邦的牛虻)

二、苏格拉底之“死”——进退之间方显智慧

三、苏格拉底之“思”——简约而不简单(人文精神产生的土壤——“神的人性世界”、人文精神的觉悟——由“神的人性世界”到“人的经验世界”、人文主义的发展——由“人的经验世界”到“人的智慧世界”)

老师若没有自觉的教学意识，做不出这样的教学结构！

2. 内容结构分析。对如此“严整”的教学结构，我一向保持距离。甚至对老师们在教学设计中习惯列出“一看……、二看……”“一个人物、一个事件……”等诸多排比关系的做法，也持不以为然的态度。因为这样的设计看似严密却很不经济。更为重要的是，它过多展示了老师的认识，恰恰容易遮蔽学生的思考；过于讲究教学结构(烦琐化)，而容易让沉思的历史浮华起来。就本设计而言：

一是课题当扣在“觉醒”上——教科书编者既然为教学提供了如此具有挑战性的课题，我们为什么要绕开它呢？

二是主题的落脚点在人文精神，至于通过什么方法揭示其内涵要看把功夫下在哪里。该设计围绕苏格拉底设置了生、死、思三个层次，虽然用心释人，结构巧妙，但是超越了教科书有关“知识即美德”的内容了吗？回到课程标准要求，答案是没有。显然，设计者回避了教学难点，这不应该。(1)教科书写到的内容学生理应掌握。(2)不同版本教科书内容不一，有写“知识即美德”的，有写“美德即知识”的。尽管学生只读一本书，可是教科书已向老师提示了这个难题，应该解决这一难题才对。(3)“知识即美德”的确关乎对人文精神内涵的理解，它是落实学习主题的题眼。如果我们所找的材料没有教科书的典型，不应轻易替换。

三是结构究竟为何而建，怎样的结构才适宜学生对主题的理解？老师们在各种比赛的促动下，花太多的心思在结构上。比赛没有促进教学向好的方向发展，却助长了自我陶醉、画蛇添足的教风，导致一线老师迫不得已效仿浮泛的结构设计。结果是，你的教学结构越严谨，学生越难进去(参与)。我们这么说能够更客观些，这个设计或许很好，但需要4、5个课时来完成，在一个课时内讲这么多东西，显然很勉强，学生只能跟着你走，不敢分心，更谈不上有进一步的思考。

四是本意要强化学习意义，却因为设计过于“精巧”反而流失了意义。比如，删去所设学习课题





# 省察历史价值何以不能漠视“平庸之恶”

——由一节公开课的得失看历史课堂的责任

○ 王凤侠

极端应试教学行为,悖逆“有效历史教学”初衷,其危害在高中尤甚。由于存在升学考试压力,如何巩固知识、提高解题技能成为高中教师关注的焦点,本不足怪。然而,如果仅止于此,而把历史课变成枯燥的重难点讲解课,那就不对了。在我看来,仅有所谓知识、方法、能力,而没有情感、态度与价值观的历史课,就不是真正有效的历史课。不少教师把价值引领这一重要目标与应试教学对立起来,审而言之,实为一种

严重误解。其实在根本上看,对高分突破最能帮上忙的,正是对历史价值的省察。为什么?历史学科的高级应试能力,重在考生根据史实来表达对历史的思想观点,而不是简单地罗列史实。常识告诉人们,思想在根本上看主要来自对价值辨认,思想与价值判断在某种意义上,几乎是同一个东西,思想随价值观改变而变化,价值观也因思想变化而改变,它们事实上不仅直接影响认知升华、态度改变、智慧生成等学习目

标的达成,而且会直接影响高考能否拿高分。况且,历史教育的目的,不啻是让学生了解历史,还有比这更重要的,那就是学生透过历史能够树立正确的世界观、价值观和人生观,“以史为鉴,思索现实,面向未来”。因而,真正好的历史教育对历史教师的要求是,除了具备广博而扎实的学科专业知识,还必须想办法让课堂变得有价值目标、有思想智慧,学生从中获得的不仅是历史知识,还有深刻的历史感悟、强烈的使

破折号后面的内容,学生还可以从不同方面考察生、死、思与学习主题的关系。可是落到了“男人不只是一面”“进退之间方显智慧”“简约而不简单”上面,就很难使学生聚焦在学习意义了。

总之,设计者在整体性方面有了闪失,导致该设计只有局部的精彩。老师们在研讨中给该设计的好评之一是:该设计结构层层递进、丝丝入扣,正是他良好的整体设计,才使这节课的效果如此出彩;有趣的是,我的评判与此恰恰相反。我不强求大家认同我的观点,只是通过今天所讲的三个相互关联的内容——强烈的教学意识、开放的设计系统、整体的学习内容,表白我对历史教学设计流程的看法。我所坚持的依然是任何设计归根结底要看教学效果——学生学到了什么,强调的依然是作为公民教育的历史教学——学生学到意义何在。

## 四、小结

常常有老师质疑我的看法过于理想、不现实。我也知道,学生中愿意接受我的看法、包括教学方法的人不多。现在我也是只听课,一般不评课,原因之一是授课者也不愿意接受我的建议。他们会

直接告诉我:“我这么讲是因为我了解自己的学生。”这点虽然不能否认,但强调“实际或现实”已是拒绝深入谈论教学问题的一堵墙。

给在座的你们讲上述这些东西,当然不怕大家说“不实际”。因为你们是新一代大学生和研究生,本该接受高于“实际”或“现实”的东西,以激发自己的求知欲;进入专业学习后,本该接触前沿的东西以及相应的学术训练,以积蓄自己的探究欲。教学设计如果面向让学生如何考好、如何让学生知道一点历史知识,甚至针对专业知识都十分欠缺的老师、起码的专业意识都没有的老师,实在不值得讲,更没有必要学——的确解决不了这类实际问题。但是,大家想从专业上解决专业的实际问题,今天讲的东西就有用了。强烈的教学意识、开放的设计系统和整体的学习内容处理,虽然说的依然是何谓历史教学设计的问题,但它是从设计流程的角度强化对历史教学设计的理解。

概括地说,设计流程不仅是教学技术问题,更是教学意识问题。我们的教学设计是否称得上是历史教学设计,一个重要标准是看设计流程中存在着怎样的专业意识。





【编者按】2014年4月23日至6月18日，赵亚夫教授以陕西师范大学“曲江学者”的身份，在历史文化学院开设“历史教学设计”课，共30学时。该课糅合现代教学设计的理论、流程、策略、诊断等内容，呈现了别样的历史教学设计思路和技术，学生受益良多。经赵教授同意，由刘红梅同学将听课内容整理成文刊发于此。因讲授内容皆由案例引出问题、说明道理，且其间穿插大量对话和多角度的阐释，以实录整理文字数量过大，加之若不在现场听课，很难通过文字稿完全领会所授内容的精要，所以对原稿进行了如下加工：一是按照讲授顺序，整理内容的逻辑线索；二是强调设计策略，着重呈现相关课例的分析部分；三是在保留原观点的基础上删减了一些对话和解释的内容，为不影响读者的阅读和理解，也酌情增添了一些内容。

# 历史教学设计的流程、诊断与策略

○ 讲授 / 赵亚夫

○ 整理 / 徐赐成 刘红梅

(第五讲)

明白了教学设计的道理以后，便要解决一系列的操作性问题。如同古人“为书”一样，“犹工人之为器”，为的是取得“见其形以知其用”的结果。

然而，今天历史教学界所讲的教学设计，几乎都不能“犹工人之为器”，能够“见其形以知其用”的例子也少之又少。其原因大致如下：(1)对直接教学和间接教学不作区分，习惯于混用各种教学观念；(2)一个教学设计承诺了太多的教学任务，并习惯用各种教学形式混搭不同的教学任务；(3)试图用“56版教学目标分类学”去完成“01版教学目标分类学”（只知道布卢姆不知道马扎诺、安德森）才能解决的问题，使教学叠加了数条线性思维（所谓史料教学是典型），却欲成建构的结果；(4)把教学设计仅仅看成教学手段，过度关注所谓的设计结构和方法——倾向于技术教学而非教学技术，忽略学习课题本身的学习意义——常常游离于学习内容本身又附加了过多的教的形式；(5)“内容为圣”的传统观念，让所谓的教学策略只能服务于被动接受而非主动思考，也使批判性思维无地容身。

不客气地说，充斥于杂志、网络和各类比赛中的历史教学设计，多是教学概念方面的杂烩，既没有理论创新，也没有对教学实践产生积极影响。如今，烦琐花哨的形式、东拉西扯的内容、水过地皮湿的活动，乃至臆造的历史教学结构愈演愈烈。当然，在这样的基础上谈设计策略或方略，其策（选准对象实施行动）、略（依据明确的任务谋划方式方法）必然空置。所以，下面我择要讲解的设计策略，在呈现共通的设计原理的同时，也要求大家关注依

照课程类型进行设计的问题，诸如是基于教科书的的教学设计，还是基于学习主题或学生生活的教学设计。

## 教学设计策略：预设和生成

凡是有目的、有计划的教学活动，都需要预先准备实施方案。所谓预设，就是老师事先充分预想所要达成的教学结果，并为此设计出一个可行的实施方案。预想的过程即是非常专业化的设计过程，如何获得良好的教学结果，老师的学识和经验都在里头，其中包括实施方向（有目的）、实施步骤（有计划）和实施策略（有方法）。现在强调“设计”，无外乎说老师需要更自主地实现自己的教学目标，对于教学蓝本和教学工具当有更灵便的处理，而且不仅仅针对教学内容进行设计，更为重要的是为学生营造良好的教学环境以及更切实际的学习指导。尽管设计本身有着明显的匠人特征，但是就教学设计的本质而言，无疑是具有挑战性、创造性的活儿。犹如一则砌墙的教育故事，第一个工人只把自己的工作当成是砌砖，第二个工人把砌墙的工作比作在建一座漂亮的大楼，第三个工人以为砌墙能够为整个城市添彩。他们只是工匠而非工程师，然而作为建设者谁能说这三个人是一类工匠呢。事实上，不同的职业视野会带来不同的心境，不同的心境又会产生不同的工作结果。更何况老师的教学工作，哪里只是做工匠那么单纯，你还是“工程师”，否则教学方案就谈不上“设计”了。总之，老师在实施教学前，既需要对教学结果进行定向，也必须对学习结





果有一定的把握。好的教学设计,教的结果由学的结果彰显其价值和意义。

在中学上课,由课程标准管着。所谓“达标”,就是完成课程标准指定的任务,这是老师共有的认识。那么,课程标准的任务究竟指什么呢?我说,要看内容标准、成就标准和机会标准“三标”,它们都是预设方案要考虑的“达标”项目。然而依照我们的习惯,多是重视内容标准和成就标准,因此也比较关心教学目标和教学方法。前者关乎教什么内容,后者关乎考试成绩。新课程让老师还要重视课程目标的达成,也就是在教学设计时要涉及教学目的。比如,学习主题、模块和单元的学习价值问题。这就使教学目标与教学目的(定位)有了一定的关联度。尽管在实际教学活动特别是教研活动中,老师还没有自觉到精细区分教学目的和教学目标的地步,但是在“三维目标”的刺激(也包括困扰)下,我们确实比历史上的任何时期都更加强调教学目的了,这是进步!

至于对成就标准的复杂态度则另当别论。一方面没有哪位老师不想争取好成绩,另一方面该如何看待成绩以及老师究竟期望获得怎样的成绩,存在着相当大的悖论。我不必多说,望大家深思!

对内容标准和成就标准的追求,在“大纲指导期”就有。那时老师的预设相当周全。我们要讨论的问题是,它与“标准指导期”是否有着不同的处理立场和方法。比如,“大纲指导期”的教学设计采用的普遍模型(于友西主编《中学历史教学法》,第一版):

1. 钻研教材(确定本课题在整体教材中所处的地位;抓住本课题的中心内容和提炼出本课题的中心思想;确定教学目的,明确本课时的教学方向)

#### 2. 教学方案模型

班级		教学日期	
教材题目			
教学的目的和要素			
教学重点			
教学难度			
教具			
课堂类型			
教学过程			
教学小结	该部分为实施教学方案后自评的内容		

“标准指导期”的教学设计的一类模型(陈志刚、翟宵宇著《历史课程与教学论》):

1. 教学诊断(分析教学问题、教学需求和学习者的状况)

2. 制订学生发展的测验评价方案

3. 教学目标的设计

4. 教学方案策略的设计(教学内容设计、教学媒体设计、教学方法设计、课堂教学结果设计、教学表达设计)

5. 学习评价的实施

6. 教学反思

(其中,1—5是预设教学方案须考虑的部分,2—6为教学实施后可修正完善的部分)

显然,前者是典型的基于教科书的教学设计。其特点是:完全依照教科书组织教学内容和重点;在教学中老师不会改变教学设计;极少提供选择性学习内容等。虽然老师也预想教学难度,但不是根据学生的实际情况找到的难点,而是根据知识内容的讲述难度得出的难点。因为基于教科书内容的设计最见长于讲述法,教学设计自然地围绕着如何教来进行。从预设效果看,这类教学设计最容易达成目标。因为老师除了能够控制教学局面、节奏和难度外,也可以充分限定学生活动的范围,即老师只要严格执行事先预想的方案,教学环境和效果都可以得到有效控制。

为什么我们迷信“好的历史课都是讲出来的”呢?一个重要理由是,实践中基于教科书的教学设计是主流,而且迄今为止优秀的历史老师多采用这种设计——他们通过自身良好的业务素质把这种设计的优点放大了。从教学策略方面讲,优秀的历史老师更强调读书(自身修养)而不太关注教学方法(作为普遍教学技能),也是因为这种设计的教学意义更依赖于老师的个人学养。但问题是,对大多数老师而言,他们是否能够同样修炼成讲述型的优秀历史老师吗?只要看看现实就知道了!大家只有欣赏的份儿。

“标准指导期”的教学设计依然有多种类型,包括基于教科书的教学设计。但是与上面说的基于教科书的教学设计不同,其预设必须包含(欲)生成的部分,即学生可以做(参与)什么、做了会怎样以及老师应有的指导策略。如果你的预设把内容标准、成就标准都看死了,或生硬地生成出不伦不类的东西,“标准”也就一同死了。强调生成使教学目标预想的学习成就扩大了,抑或有价值的教学事件——学生提出了新问题、新见解——也包括在预设中。当然,确定好的教学目标的前提是对课程(功能、价值)的良好认识,是对学习课题的深刻理解,是对学生认知情况的充分把握,然后才能产生有效的设计,诸如最为关键的对话部分。如何对





话,肯定需要预设,但那不是基于教科书内容,而是学生的经验和思维。所以,内容标准和成就标准若少了机会标准就难以收获。我们说,历史教学理应是探究性的,凡探究性学习又都涉及机会标准。于是,怎样围绕主题和学生经验展开教学设计,就成了“标准指导期”教学设计应有的定位。一句话,“标准指导期”的教学设计应该朝着实现学生学习中心的路子往前走。

主题教学设计也会遵循教科书给定的主题,结合学生实际生活和经验以及老师可支配的教学资源,有层次、有系统地规划教学内容和活动。如果教科书的学习主题不确切,老师便进行自我设计。在多数情况下,教科书的学习主题只表示学什么内容,而不提炼学习主旨,也不指明探究重点,所以老师的教学设计需要做补充性的工作——究竟学什么、围绕什么学习、怎样学习、学到什么程度。主题教学设计是充满个性化的教学设计,极易挑战权威内容,生成有批判性的论点或观点。另外,以主题为中心的教学设计,也是“焦点型”教学设计,即要求学习者围绕主题展开层层剥笋式的学习活动,因此预设方案不仅是结构性的、弹性的,还必须周到地规划表现形式、充分地预想表现结果。其中,学生的学习经验和心理倾向,应是具体的而非抽象的,否则老师再怎么用心于自己的教学设计,也不会获得良好的学习效果。

某老师所设计的“北美大陆的新体制”一课,以“一看美国政治——谈谈你对美国政治的初步印象;二看美国政治——‘新体制’新在哪里;三看美国政治——美国的政治体制对政治文明的建设有哪些启示”为结构,是一种全新的设计思路。不过,(1)三个看点的内容很不平衡,而且活动中学生的经验始终停留在最初的感受上;(2)第二个看点提及了课题的关键部分,却不作为学习重点,处理方法是简单的比对;(3)老师试图采用开放式设计,又偏偏忽略了课题的焦点。结果整个教学设计虽然宏大、出新,但是因为缺乏聚焦在课题上,反而给人热闹而不得要领的感觉。(《历史课堂的有效教学》,北京师范大学出版社,2007年)

基于主题的教学设计介乎于基于教科书的教学设计和基于学生经验的教学设计之间,既具有较为强烈的学生中心倾向,也不完全脱离教科书的影响。相比之下,以学生为中心的教学设计或许更符合未来历史学习的需要。其一,历史教学本不该设定固化的立场和目的,作为发展人类智慧的一门学

科,它理应为探索历史真相接纳更多元的价值观、更多样的方法和角度;其二,历史教育若致力于人的发现、人的理解和人的智慧的话,就理应具备多学科、跨学科和超学科的功能,抑或历史思维也不可能仅按照一个历史时序生发学习价值;其三,历史学习的真价值恰恰是对历史个性的揭示,所以预设理应针对事实本身可以被学习者捕捉到的部分,而非由教科书编写者浓缩总结的部分。

因此,以学生为中心的教学设计:(1)基于对学生历史感受能力和接受能力的把握,其教学成效着眼于学生历史意识的养成和历史思维能力的发展;(2)无论是课程目标还是教学目标,皆应清晰地表达学生的生活和学习经验,以便促进他们适时地产生投入学习主题的愿望和积极的动机;(3)切入学习主题的问题是阶梯式的,它引导学生逐层展开探究性学习活动,而非接受式的听讲;(4)为了使运用多种方法提出、设计和解决问题,预设方案必须写出关键技能的学习步骤;(5)对于学习活动中可能生成的部分,理应写出相应的应对措施;(6)为了鼓励学生展示他们的知识和技能,除了进行有效的小组学习外,应尽可能灵活地采用个人学习合同、个人学习档案和学习计划等方式,以做实个性化教学;(7)尽可能在学习活动中,将阅读、写作、角色扮演和其他有创造性的表现学习活动结合起来。

以英国初中历史教学设计为例。设计环节包括:单元概述,涉及教学目的和学时等;适应范围,指出单元学习位置和重点;预期结果,即单元学习目标,分“大多数学生将能够掌握……”“进步不大的学生将能够掌握……”“进步较大的学生将能够掌握……”三部分陈述具体内容;知识准备,包括学生已有的学习基础和关键事例;学习语言,提示关键概念和听说、阅读方面的要点;学习材料,即课内学习资源;校外学习,即课外学习资源;延伸学习,跨学科内容。单元中各学时教学内容,则由学习目标、教学建议、学习结果和备注四项构成。(《国外历史教育文献选读》,长春出版社,2012年)

当然,英、美等发达国家的历史教学也不全是以学生为中心的模式。我只能说,从他们的教学设计中能够看到发展趋势。至于未来的历史教学究竟是个什么样子,也需要等待。但是,由谁拥有历史知识、拥有何种历史知识的时代声音,以及新科技对教学方式和人的培养的强烈影响,已经足以促使我们形成对未来历史教学的基本判断。作为教学设计重要组成部分的预设,必将从教科书中心转





为学生中心,从内容主义的教学模式转为表现主义的教学模式。抑或说,预设的优劣反映在生成的质量,如何教最终要落实在如何学。这就要求我们在自己的教学设计策略中特别关注以下几点:(1)由学习目标代替教学目标;(2)树立价值性知识受事实性知识制约的观点;(3)摒弃内容主义的设计立场,重视导入各种学习指导方法进行历史探究;(4)强化学习指导观,把教学策略与学习策略相互融通。有关不同类型知识和学习活动的教学策略,可参考的书很多。就入门而言,可看威廉·威伦等著《有效教学决策》(教育科学出版社,2009年)、罗伯特·J·马扎诺等著《有效的课堂教学手册》(教育科学出版社,2008年)。

### 教学设计策略:学习课题的把握与提炼

这个策略与前述内容交叉,预设与生成都和课题的把握和提炼相关。我们都知道写文章要“文对题”,跑题就不是好文章了。中学历史课不像大学的历史课,每节课的课题是相对确定的,是否完成教学任务就是指能否完整地讲授一个学习课题。按理说,历史老师应该能够自觉地重视学习课题,从课题入手备课,教学完毕也该回到课题反思。做教学设计,更讲究有条理地破解和组织课题。然而,事实不是这样。大多老师更习惯直接切入教学内容,见树林而不知树木,仅凭感觉处理内容,极少运用抽象思维提炼教学主旨。结果是,源自教科书的学习课题,有莫名其妙的、哗众取宠的和语焉不详的,老师未经甄别只当作标签帖,导致教科书的错误又被老师的教学设计放大了;教科书的学习课题拟定的精到,据此安排的学习内容也很有特色,可是老师的教学设计绕开它另寻他途,反倒得不偿失。

还是举“北美独立战争”的例子。翻看各种版本教科书关于“北美独立战争”的学习课题,有“北美独立战争”“北美独立战争和1787年宪法”“北美大陆的新体制”,所写内容虽然大同小异,但教学立意还是不同。老师做教学设计时理应注意编者的编写意图,这对老师进行有创意的教学设计帮助甚大。比如,“北美独立战争”的重点在陈述过程,针对怎样的学习对象和教学任务处理学习过程呢?若是基于教科书的教学设计,重点当然放在了历史过程;“北美独立战争和1787年宪法”则把学习重点一分为二,这两部分内容是否还需要区分主次,作为教学设计恐怕不能轻率地做“二分法”;“北美大陆的新体制”或许最具有深意,因为它指示老师

理解“新体制”才是教学设计需要特别点化的部分。

“北美大陆的新体制”的设计:(1)理论依据:情境、对话、协作、意义建构——创设情境、问题导学、利用媒体、师生。(2)互动方法:一看美国,谈感性认识;二看美国,比较、概括其体制新在何处;三看美国,讨论其对政治文明建设的启迪。(3)终极目标:通过学习北美大陆的新体制,体会政治文明发展历史,分享这一过程积累的宝贵财富,为社会主义政治文明建设提供借鉴;进行政治文明建设必须认清民主、法制的历史潮流,必须立足国情,必须在借鉴的过程中不断自我完善。(对具体内容的分析略)

如前所述,该设计的优点和缺点都很突出而且典型。仅着眼课题进行分析:第一,该设计尝试用建构主义理论,值得肯定。然而,理论名实不符的问题显而易见。首先,教学伊始采用的抛锚法,并没有落在课题,致使“情境”成了导入,学生“感受”到的复杂话题,只能被老师搁置了起来。其次,对话同样没有聚焦在课题,老师试图建构的内容也并不清楚;至于协作,则因对话的偏差而难以实现。最后,所谓的意义建构,不可能在未解构教科书内容的情况下——仅依赖教科书提供的教学思路——自然生成。第二,互动即对话,理解的逻辑抑或认识课题的逻辑,依然要围绕“新体制”展开。然而,对话在安然事件、水门事件、伊拉克战争等当代问题中穿越,“讨论”的历时性知识不充分,即时性理由也显得勉强,其后果是课题的自身张力反而因为讨论消散了。第三,教学意义只能依据课题自身的内涵生发意义,像上述课例中该教师引用了温家宝的演讲以及结束语的空论,但这一设计与课题的历史意义相去甚远。一方面它拆散了学习课题的核心概念,让学生不能对“新体制”形成一以贯之的认识;另一方面古今中外穿插了过多的话题,反倒使学生对学习课题的认知模棱两可,特别是模糊了“文明”的概念。

历史教学理应切题。所谓意义建构无非精炼课题的学习主旨,并由此将自我认识直通客观事实。意义建构,既在通过各种技能搭建历史事实框架,也在确立有个性的历史理解,二者缺一不可。

### 小 结

历史教学的功夫应该做在对历史事实的理解上,而且理应超越教科书,直面历史事实本身。所以,无论是预设还是生成,必须思考对学生的有效







# 《清明上河图》在历史诠释中的命运

## ——兼谈历史诠释学在课堂教学中的运用

○ 丁林兴

诠释学又名解释学,是一门理解和解释的学科。它历经局部诠释学、一般诠释学,发展到哲学诠释学。我国学者韩震的《历史·理解·意义——历史诠释学》是国内首部探讨历史诠释学的专著。对此,沈湘平先生评说:韩震认为“历史的意义天然地要由诠释而来,历史理解可以构造或形成世界图景,历史诠释甚至可以创造历史。然而,诠释也是具有历史性的,任何诠释都是从自己特定的历史情景和视野来说明历史的”<sup>[1]</sup>。换言之,历史构建有赖于诠释,历史诠释

是多元的,但历史诠释又不是随心所欲的,而是受制于“自己特定的历史情景和视野”的。本文试图通过对北宋张择端所绘《清明上河图》的来自四种不同领域解读的介绍,阐述其在历史诠释中的命运,并就历史诠释学在历史教学中的运用谈一些自己的思考。

### 一、纪连海对《清明上河图》的诠释

纪连海老师是一位中学名师。2008年他曾展示过“从《清明上河图》看北宋的城市经济”一课,从

中可以窥见纪老师对《清明上河图》的历史诠释。限于时间与视角,纪老师从以下方面对《清明上河图》进行了解读:

**关于坊市制度。**纪老师图示《唐朝长安城的坊里及名人住宅分布图》和《长安钟鼓楼》,让学生理解唐朝“坊市制度”;然后,他引导学生观察《清明上河图》中的“住宅和商铺混居”和《北宋东京城布局示意图》,得出“在宋代,随着商品经济的发展,城市中‘坊墙’或‘市墙’均被拆毁,坊市的界限不复存在了”。同时,他引用宋敏求

学习指导;无论是主题学习还是其他方式的学习,围绕课题所做的教学设计依然是以有效的学习指导为中心。这不单单是一种观念,同时也关乎教学技艺。

当学生使用“二分法”解释民主制度时,老师能否引导学生关注历史的复杂性,诸如提供《联邦论》(译林出版社,2010年)这样的素材;当学生只看到“烧钱”的选举过程时,老师能否列举烧钱的细目,使学生了解烧钱并非想象的那般不堪,诸如张海平在《美国大选是烧钱政治吗》一文中给出的数据(《炎黄春秋》,2014年第9期);当学生揭露西方民主的“假象”时,老师能否让学生也看到假象背后的真相,诸如梅斯奎塔和史密斯有关“制胜联盟”的分析(《独裁者手册》,江苏文艺出版社,2014年);当学生就分权制衡争论不休时,老师能否就双方观点给出建议,诸如埃里克·方纳在《给我自由》(商务印书馆,2010年)中呈现的事实。另外,老师在预设“五月花”号等补充材料时,是否应该更具体地描述它的背景和早期移民的故事,诸如

加里·纳什等在《美国人民》(北京大学出版社,2008年)中列出的资料。不错,做学生的学习指导者要比仅仅做好一个讲师难得多!今天言及的教学设计或许只是刚刚开个头,因为其着眼点还在教的(内容)方面。教学设计一旦落实在了学习指导方面,我们的老师就不可能再充当知识小贩和技术小工的角色。

然而,就上面讲的两项策略而言,成就一个合格的学习指导者也实在不易。它要求历史老师有两项基本技艺,一是阅历,二是想象力。前者要求的是眼界,除了读什么书之外,还有你亲自看到和体验的东西;后者是基于阅历和学识的眼力和思维域,它既帮助我们理解历史,也帮助我们理解学生。或许作为一位历史老师,我们在上述两个方面永远是不成熟的,那又有什么关系,只要据此不再武断、不再矫情、不太过偏见,就会给学生更多、更自然的自我探究、自我思考和自我决策的机会。历史教学设计或许由此走向未来,合格的历史老师或许需要把它作为一个新起点。





【编者按】2014年4月23日至6月18日，赵亚夫教授以陕西师范大学“曲江学者”的身份，在历史文化学院开设“历史教学设计”课，共30学时。该课糅合现代教学设计的理论、流程、策略、诊断等内容，呈现了别样的历史教学设计思路和技术，学生受益良多。经赵教授同意，由刘红梅同学将听课内容整理成文刊发于此。因讲授内容皆由案例引出问题、说明道理，且其间穿插大量对话和多角度的阐释，以实录整理文字数量过大，加之若不在现场听课，很难通过文字稿完全领会所授内容的精要，所以我们对原稿进行了如下加工：一是按照讲授顺序，整理内容的逻辑线索；二是强调设计策略，着重呈现相关课例的分析部分；三是在保留原观点的基础上删减了一些对话和解释的内容，为不影响读者的阅读和理解，也酌情增添了一些内容。

# 历史教学设计的流程、诊断与策略

○ 讲授 / 赵亚夫  
○ 整理 / 徐赐成 刘红梅

(第六讲)

前面讲了预设与生成、学习课题的把握与提炼策略。预设与生成着眼教师开始教学设计时，不可回避地要处理的整体性问题。无论教师自己是从科学的历史(历史学)的角度进行教学，还是以教育的历史(历史教育)的眼光衡量教学；无论教师自己是坚持内容主义的教学观点，还是秉承价值主义的教学观点，只要是进行认真的教学规划并寻求良好的教学效果的话，势必形成完整的教学预案，也就必然涉及预设与生成的关系问题。

“破解课题”亦如预设条件。有经验的教师备课，不会抛开课题直奔教学内容，更何况教学设计亦设计教学，就是针对学习课题展开的有意义学习，其中既包括如何组织学习内容、展开历史知识，也包括如何设计学习活动，习得有用的技能，以便形成知识结构和价值观。也就是说，学习课题不仅呈现学习内容(教师教什么)，同时也指向学习结果(学生学到什么)。当然，教师安排怎样的学习逻辑，组织怎样的学习活动，首先要理解学习课题。

显然，上述一切准备都是为了做到教有所主——对教学目标胸有成竹。我常说，教学目标是有效教学的大脑。教师教什么、如何教抑或说为什么教、怎样教，都是由他确认的教学目标决定的。如今，学生为何学、如何学抑或说他们学到了什么、学得是否满意，同样要看教师确认的教学目标。“一节好课的标准是什么？”首先看教学目标所确认的内容。教学设计(方案)的内容可以很简单，简单

到只有教学目标和教学思路。但是，没有教学目标不行！过去，判定教师的教学好还是不好，主要看已成的效果。现在，教育告别了经验主义时代而步入科学化时代，教学目标对于教学实施者和教学评价者都是不可或缺的评判标尺。

由此我们看到，预设、课题和目标在设计技术方面是三个环节，彼此很难截然分开，它们实际是定夺教学意图、思想或意义(不仅从心理方面加工学习内容，而且从价值方面组织学习内容)的一体三面，处在设计流程的前端，其中教学目标又是轴心，预设中能否生成出有意义的问题，课题中能否蕴含有价值的意识，皆由教学目标来落实(乌美娜《教学设计》，高等教育出版社，1994年)。

## 教学设计策略：教学目标的确定与编制

### 一、何谓“以学定教”

“在生活中，目标帮助我们集中注意和精力，并表明我们想要完成的任务。在教育中，目标表明了我们想要学生学习的结果。”另外，教学是否具有合理性，“与教师为学生选择什么目标有关系”。也可以这样说：“当我们教学时，我们想要学生学有所得。我们想要学生习得的东西作为我们的教学结果，就是我们的目标。”(安德森等编著《学习、教学和评估的分类学》，华东师范大学出版社，2008年)因此，一些教师干脆将“教学目标”直接定义为“学习目标”(中文的一字之差，教学的意涵或许完全不





同。不过,英文都是“Learning Objectives”这个词)。

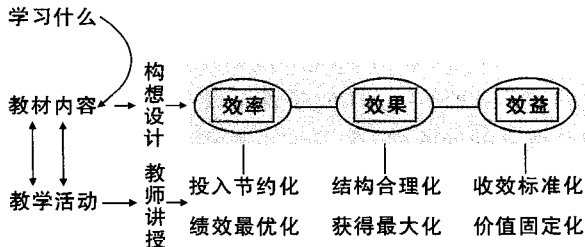
从重视教到强调学,也在形式上把“教案”变成了“学案”。循着这个思路,有人提出,既然是“学案”,就应该“以学定教”。不过,实际情况并不像提出一个主张、换一个概念这么简单!何谓“学案”?把教学内容编制成不同形式的“导学”习题就是“学案”吗?我在教学现场看到的就是这样的东西。“学案”产生于应试的背景,服务于应试的目的,它把历史教学变得更无趣味、更无文化、更无道理。所以我否定当下有真学案。相比之下,教案还讲究一些教学程序、有教学技术含量,而且存在一定的教学理念。引申说,教学现场中的“以学(学生学习)定教”和“以教(教科书内容)定教”没有区别。

我们不能从“教案”还是“学案”分清“以学定教”“以教定教”的问题。与此相关的还有“高效课堂”的概念。人文学科(教学)怎么“高效”?如果不死盯着考试这个“绩效”,你怎么知道高效与否?那用“有效教学”的概念好了。又有人说,有效也不对。没辙!不仅相互讲理是个问题,讲学理更难行得通,考得好成了唯一的硬道理。然而,我必须灌输给你们有效的观念。其一,它有一整套系统理论;其二,有效教学皆围绕学生的获得确认有效和低效、无效的问题,而且学生的获得不能只是认知一个层面;其三,有效并不能与高效完全画等号,特别是人文学科的有效性又带有极强的养成性,用高效衡量教学的好坏会让历史教学没了文化;其四,即便教学设计本身就内在包含了高效地达成预设的目标,但是因为教学过程受诸多因素的影响[皮连生《教学设计:心理学的理论与技术》一书列出了目标、对象、内容、条件、环境等多个环节(高等教育出版社,2000年)],把高效作为教学追求本身也令人怀疑。

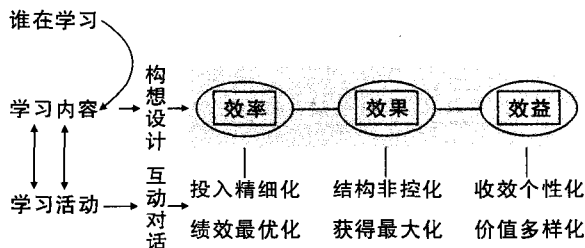
好的,同学们提出了效率、效果和效益所谓的“三效”问题,它们究竟指什么?简单地说,(1)效率,即在一定的教学时间内让学生尽可能听得懂、学得会;有经验的老师还会让学生获得尽可能多的知识。说白了,教学的产出和投入要成正比、要值得。当然,不是仅做快餐,更非狼吞虎咽,也需要精细地考虑什么就叫懂了或学会了。如果想帮助学生达到会学的程度,还必须借助理论不可。比如,

利用维果茨基(Lev Vygotsky,1896—1934,苏联心理学家)的理论找到学生的“最近发展区”。(2)效果,就是教学后已得的结果与预设的教学目标的吻合程度。考试是测量手段之一,并非目标。学生获得好的成绩,自然是好的效果,但是老师不能盲目地认为全是教的结果。因为,人文学科的教学效果,不可能都立竿见影地显现出来。即便如此,也还要分清教学的价值和意义。比如,你的历史教学只教二元论的立场和方法、非黑即白,恰恰考试的套路也是这个,善于训练的老师在短期内使学生成绩大大提高,教的效果有了。而从学的结果看,或许会贻误学生终身。(3)所以,教学目标不能太短视。收效不佳往往是由不能彰显教学活动的价值所导致的。即便你的短期效果可圈可点,但是若缺乏连续性的好的影响,也不会产生持续性的好的效益。请看如下示意图:

“以教定教”的“三效”示意图——从教学设计的角度看教案



“以学定教”的“三效”示意图——从教学设计的角度看教案



概言之,“三效”有两个基本特征:(1)无论“教案”还是“学案”都适用;(2)它们不是被工具化的标准,不能简单地用它规定教学形式和衡量教学结果,而应视其为教学科学化的工具,用以指导可为的、可测的、可实现的教学操作过程。之所以强调科学化,其中必须有科学的教学意识和方法,而这一切又要落实在学生主体,并通过情境创设、协作学习、环境设计、资源整合等诸多方面完成意义建构。因此,“以学定教”说到底就是意义建构。若不是这样,说“以教定教”也未尝不可。

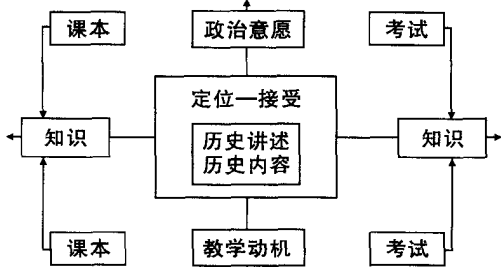




## 二、理解教学目标中的“设计意识”

前面已经说过,教学设计首先是一种教学意识。教学意识要在教学目标中得以定位、加以明确。我和教师聊教学,问他们备课时是否首先要定教学目标,他们笑了。事实上,很多教师是不定教学目标的,或者写了也是给别人看的。怎么备课呢?从课本内容进,从课本内容出。好一些的教师,从课本内容进,从专业书出(读了不少书)。有的教师连讲的课题都不深究,直接把功夫下在了课本内容已圈定的专业书上。比如,讲三代的历史,除了看相关的专门著作外,也翻翻《尚书》《史记》等材料,课“备得特别专业”。大多数教师仍善于“起因、过程、结果”三段式的讲义,加之“影响、意义、感受”走下来,把历史处理成一模一样,好记、好背、好有理,却又好惨、好滥、好无聊。我把这样的备课叫“内容主义的备课”。其教学定位是内容——首先是教科书给定的内容,其次是教师给定的内容。“内容主义的备课”可以缺少教学目标环节,“丰富的内容”似乎可以替代教学目标发挥作用。可是据我的观察和研究,这样的备课虽然见长于材料的使用和故事的铺陈(仅限于经验丰富的教师),却往往因没有核心概念而使内容杂乱无章,或因没有明确的学习意义而使历史意识和历史思维无容身之地,或因课的内容偏深且不善于组织活动而使学生没有探究的愿望。请看如下图示并进行比较:

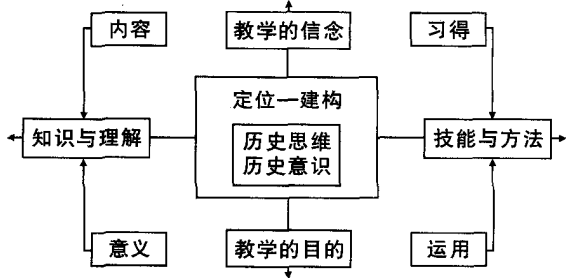
“内容主义的备课”着眼点



值得注意的是:如果排除马扎诺(Robert J. Marzano)的元认知系统和自我系统,这个模式同样适用于“三维目标”。因为,讲什么知识、达到什么能力、如何达成以及形成所期待的情感态度与价值观,可以按部就班地说清楚。这也是传统的历史教学(包括备课和设计),至今仍“有效”的一个重要原因。然而,尽管我们不能轻易地否定传统的历史教学,但并不意味着它的存在就理所当然,因此,我才

说了“如果排除马扎诺的元认知和自我系统”的话。仔细考察马扎诺的教学目标分类学(《设计一个新的教育目标分类学》,2011年),就会发现其整个认知领域的内涵与布卢姆的教学目标分类学(《教学目标分类学》,1956年)不一样了。(赵亚夫《历史教学目标的意义与编制》,载于《教育学报》2013年第3期)“三维目标”导致历史课程功能的转变,是知识维度和认知过程维度乃至价值观维度内涵的变化。如前所述,“以学定教”的真正含义是追求学生的真实获得——关乎他们的实际发展。于是,能力主义的历史教学观应运而生。请看如下图示:

“能力主义的备课”着眼点



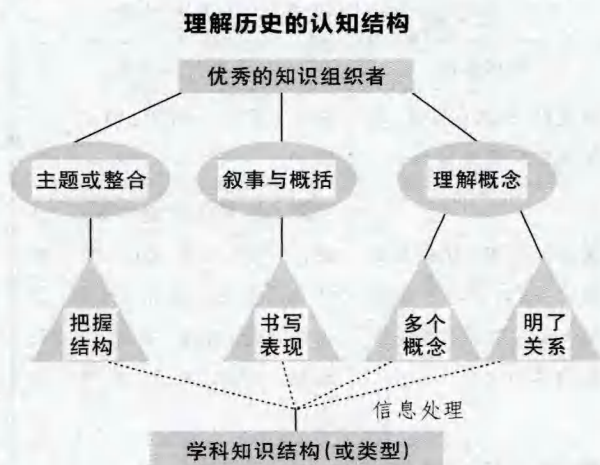
在这里,教学的定位是意义建构,教学的着眼点是历史思维和历史意识(首先是指向教师的教学能力)。所以,能力主义的教学观也是价值主义或信念主义的教学观。教学的信念、教学的目的是一体中的两极,针对“教”的意识;知识与理解、技能与方法是一体中的另外两极,针对“学”的意识。内容、习得和意义、运用是运作部分,它们的功用是使“定位—建构”整个轮盘能够正常运转,并产生教学价值。

有价值或有意义的教学,必须充满教意识和学的意识,包括公民意识、人文意识,史料意识、求证意识,批判意识、整合或主题意识,数据意识、信息技术意识,等等。由这些意识导向你的教学定位,决定你所预期的教学效果的质量。再如,你怎么确认“理解”这个目标呢?你说:“我理解了就等于学生也理解了。”这不行吧!较真儿说,(1)你理解的东西就一定能讲明白?(2)怎么知道自己是真理解了还是蒙着说的?你说:“到课堂上再说,凭事实说话。”这也不行!一旦砸锅的话,吃亏的是学生。教育、教学最好不要冒险,不要轻易用学生做实验品。教师的专业成就是用自己足够的学养和经验,帮助学生尽可能大地学有收获。当然,教学





目标预期什么、预期能否达成十分关键。以“理解历史”为例,看看下面这个结构内含了哪些目标要素:



### 三、教学目标的层次

教学定位准了,材料的取舍、方法的选择、活动的组织、资源的整合等一系列工作才能有序展开。这里强调两点:一是教学的起点和终点都在教学目标;二是制定有效的教学目标,掌握目标理论、清楚目标的层次是重要前提。

首先解决这样一个问题:为什么我们的历史教学目标那么大、任务那么重,还有“没有教学目标一样能上好课”的情况?从现象上说,有这样几个毛病:

**毛病一:**用教育目的敷衍教学目标的政治正确。我们不像国外,把教学目的和教学目标,既相互连带也相互区分。他们做一份教学设计,教学目的犹如我前面讲的教学定位,教学目标则是一节课要具体完成的任务。另外,我们没有将教学设计归入学年、学期教学计划的习惯,即便是从单元(模块和主题)角度编制教学目标,也只能齐一性地理解狭义的教学目标。加之,学科素养的关键要素究竟是什么始终不清楚,导致学科除了政治功能明确外,其他诸如课程性质、学习价值是模糊的。于是,教师自觉不自觉地就把国家的(学科)教育目的放进了教学目标,从教育方针到教育政策,都常常在思想政治目标或情感态度和价值观目标中闪现。

**毛病二:**把教育目标生硬地套用在教学目标上。你主张“德育为先”,我的目标便强调情感和价值观;你强调“先学后教”,我的目标就以活动为主。

不仅混同学校教育目标和学科教育目标,甚至不是教育目标的东西也冒充进来。其最大危害是,使教学空洞、拉大旗做虎皮以及不讲道理地灌输偏见。

**毛病三:**课程目标与教学目标相互混淆。这是最常见的。课程标准中表述的是课程目标而非教学目标。可是我们硬是将二者等同,有些地方甚至强制老师必须按照“三维”的格式写教学目标。不知他们是否思考过如下问题:第一,谁制定课程标准,由教育部制定和颁布意味着什么?第二,谁在编课程标准(学科专家),理想地说,以学科专家为主干并牵动,历史教育专家、教研员和一线老师等广泛参与。他们依据什么来编制?第三,针对谁编的课程标准(一线教师),该如何用?第四,课程标准管什么(教学质量),如何把控?

回到文本本身看问题。课程标准是对学科课程的方向、性质、理念、内容和实施的整体规范和要求。其目标尽管较学科教育目的具体得多,但它还是中观目标。为此,学科专家们未必非要“懂”中学历史教学,他们主要是依照政府给定的要求完成专业上的任务,包括精选内容和给出适宜的知识结构。到了教科书和教学层面,怎样达成课程标准已经仁者见仁、智者见智了,教学中怎能一对一地复制呢?另外,按照理想的课程、操作的课程、习得的课程的分法,无论如何课程标准也应算为理想课程,理想且中观的课程目标当然不好作为微观的教学目标来实施。

**毛病四:**教学目标层次不清、内容不具体、预期效果不明确。课程目标通过教学目标达成,所以要求教学目标具备以下特点:达标内容具体到一目了然的程度——必须考虑一定时间内你可能做好什么;达标方法具体到一目了然的程度——必须考虑教学环境以及活动展开所需的资源;达标结果具体到一目了然的程度——必须考虑预期学习结果的可测内容。以下是“开启思想解放的闸门”一课的教学目标:

**知识与能力:**(1)了解陈独秀创办《新青年》的原因;(2)知道新文化运动存在“上海的《新青年》”和“北大的《新青年》”两个时期,且两个时期的写作群体、阅读对象和社会反响差异明显;(3)探讨新文化运动的作用。

**过程与方法:**通过阅读教科书及相关材料,听





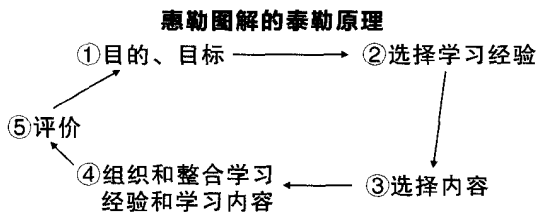
取教师讲解,并通过总结归纳等了解新文化运动的发展过程。

情感态度与价值观:(1)感受新文化运动是一场影响巨大的思想解放运动;(2)通过对本课的学习,认识到新文化运动从涓涓细流到洪波巨浪的发展,是一个先进的知识分子同受众群体之间的互动过程,一定的思想变革也会受到所处时期社会状况的影响。

问题很突出吧?目标(1)(2)(3)都是知识目标,而且各自孤立。作为“一维”完整的目标,能力目标在哪儿呢?“知识与能力”的“与”究竟是什么意思,是知识关乎能力,还是能力呼应知识?“过程与方法”目标按照现在的表述,不写是否也可以?依据课本上课大致就是这样的,为什么非要写出“三维”来?“情感态度与价值观”目标主观上是要拔高教学,客观上则恰恰让我们看到了教学的空洞。总之,这节课究竟让学生获得什么并没有说清楚。本来不看内容单看课题,我们不知道“开启思想解放的闸门”是要教什么样的知识,结合内容看课题理应先解构“思想解放”和“开启闸门”,然后再据此进行意义建构,明确表述预期的结果。即这节课的核心是“思想解放”,事实和材料都应围绕“开启者”展开“思想解放”的意义探源。若做到这一点,不仅要知道如何区分课程目标、教学目标这类问题,而且还需要掌握学习课题的分层技术。

#### 四、了解教学目标的有关研究

那么,如何制定有效的教学目标呢?需要深度学习理论。从泰勒(R. W. Tyler)到布卢姆(B. S. Bloom)、再到安德森(L. W. Anderson)和马扎诺(Robert J. Marzano),应知道目标科学化的途径、方法和工具。(具体过程略)以下是惠勒图解的泰勒原理图示:



泰勒认为,目标是评价的准则,目标的界说是评价的初步阶段。用评价程序来确定学生达到目

标的程度,目标在于进一步修改教育计划(拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》,人民教育出版社,1994年)。

以下是安德森的知识维度与认知维度:

知识维度	认知过程维度
事实性知识(术语;具体细节和要素的知识)	记忆(再认—识别;回忆—提取)
概念性知识(分类或类目的知识;原理和概括的知识;理论、模型和结构的知识)	理解(解释—澄清、描述、转换;举例—具体化;分类—类目化;概要—抽象、概括;推论—结论、外推、内推、预测;比较—对照、匹配;说明—构建)
程序性知识(具体学科的技能;具体学科的技术和方法;决定何时运用适当程序的标准的知识)	运用(执行—贯彻;实施—使用)
反省认知(策略性知识,包括情境性和条件性的知识在内的认知任务的知识;自我知识)	分析(区分—辨别、区别、集中、选择;组织—发现、整合、结构化;归属—解构)
	评价(核查—协调、监测;评判—判断)
	创造(生成—假设;计划—设计;产生—建构)

在课程标准中不厌其烦地使用“知道”这个名词。那么,教学目标中的“知道”究竟指什么以及如何把握和体现呢?依照目标理论所给的知识维度,可以紧扣“4K”,诸如知道了什么(Know - what)、知道为什么(Know - why)、知道怎么做(Know - how)和知道谁(Know - who)。我国学者吴季松又加了“知道什么时间(Know - when)、知道什么地点(Know - where)、知道多少(Know - quantity)”,这就是“7K”。当然,结合历史教学特征可以做进一步的探索。我曾结合德国人的说法,把认知领域分为陈述性的知识、规范性知识、方法性知识和价值性知识(见《历史教学》2007年第5、6、7期《历史教学目标刍议》)。与安德森和马扎诺的目标分类不一致,





希望它能有助于目标运作和教学改善。(解读略)现在看还很不成熟,需要再实验、再摸索。

### 五、教学目标的控制与失控

从“三项任务”到“三维目标”,有人说,根本就是一码事。是不是呢?大家去阅读相关的研究成果,有改革的组织者、领导者写的文章,有参与者、实践者写的文章,上至《教育研究》下到基层的实验通讯、培训集萃,有大量事实摆在那。我认为,“三维目标”取代“三项任务”是个进步。一是它有助于转变课程功能,促使课程结构和内容的现代化;二是它有助于实现以学生为中心的课堂,促使学习活动和学习成绩的个性化。做得不够好,需要改善;而因此就回到“三项任务”,便是倒退。

实现“两化”,既需要明确、具体、可操作、可测评的教学目标,也限制教学目标不能过于控制教学过程。过去的“三项任务”用“两本书主义”划定统一的教学标准,现今还在用“考试主义”规定僵死的教学标准,再否定“三维目标”的进步性,忽视“两化”的现实性,那么教学目标对教学过程和学习成果少有助益,便是肯定的。

坚持“三维目标”的基本精神,改善它的具体内容(到新的教学观成熟之后再完善它的结构),可以像英国那样确认学习水平(赵亚夫主编《国外历史课程标准评介》,人民教育出版社,2005年),可以借鉴将教学预期成果分为“大多数学生能够”达到、“进步不大的学生能够”达到、“进步较大的学生能够”达到的做法。只要不把教学目标定死,不用僵死的教学目标捆绑活化的教学过程,“三维目标”就能发挥应有的教学定向和提高学习质量的作用。所以,有效的教学目标不仅仅对有效教学有控制作用,甚至可以说是全面支配。同时,它还应该适当地失控,为学生的自主学习释放更多的空间和能量。正像凯文·凯利(Kevin Kelly)在《失控》(新星出版社,2010年)一书中宣称的那样,未来世界里在“自我制造系统之外不存在控制”。所谓的“强学习”——老师告诉学生应该知道些什么,学生分析信息并将其储存在记忆中的学习方式,已经千百年了。今天的人类进入网络化时代,一个“去中心化”的时代,“弱学习”——利用最少的输入信息,获取最多的输出信息的学习方式,通过现代信息技术,以各种名目悄然兴起。或许我们对自然科学于人

文教育的影响还不能有深刻的认识,或许我们对脑科学、元认知等研究成果嵌入教育目标理论的意义也不能有深刻的认识,但是对信息技术的发展和影响我们有着直接的经验,理解和尝试“弱学习”并不是不可能的事。于教学目标而言,把握构成学习和智能的“最低基线”就是可行的办法。

因为“基线”之下不会有学习产生,“基线”之上则会产生更加智能、更加复杂的学习(凯文·凯利《失控》,新星出版社,2010年)。所以,教学目标需要在以下方面为自己划定编制原则:(1)明确学习效果的最小限度。这节课老师所授内容的最低要求,也就是所有学生理应获得的学习结果。(2)明示运用何种方式、方法达成预期结果。方式体现学习过程的性质和特色,方法内在地进行了学习分层。(3)准确使用行为动词。由行为动词定向学习收获的内容、方式方法和质量。(4)一语概括学习意义。意义化的学习不是学习方式的复杂化,恰恰是需要简化,并剔除一切繁文缛节。意义建构可以是多重的,但围绕何种意义(提供认识)展开意义建构(自我认识)是相对固定的,这是中学历史教学的特点。

课程标准是一个“基线”划定标准,但是“基线”之上的范围可以很大,可以再在这个范围划出若干层次。不过,无论我们如何规定和规范我们的控制,只要是真正的以学生为中心的课堂,只要是充分地利用现代信息技术,就总会有失控的空间存在。所以,上述原则不仅仅为了有效控制教学,也为了有条件的提供教学的失控空间,以便学生在任何学习环境和条件中都能学有所获。

### 小 结

以上所讲内容是教学目标的确立与编制的前半部分,涉及“以学定教”、设计意识、目标的层次以及相关的目标理论研究和控制与失控的问题。简言之,讲的是教学目标的编制基础。从逻辑上看,“以学定教”是讨论问题的出发点,设计意识是为“以学定教”找到支撑点,目标的层次和相关的目标理论研究旨在找到教学目标编制技术的定位,提示控制和失控问题仍是回应对“以学定教”的理解,希望历史教学目标都能够在“学”字上下功夫,并真正服务于学生的有效学习和真实发展。





【编者按】2014年4月23日至6月18日，赵亚夫教授以陕西师范大学“曲江学者”的身份，在历史文化学院开设“历史教学设计”课，共30学时。该课糅合现代教学设计的理论、流程、策略、诊断等内容，呈现了别样的历史教学设计思路和技术，学生受益良多。经赵教授同意，由刘红梅同学将听课内容整理成文刊发于此。因讲授内容皆由案例引出问题、说明道理，且其间穿插大量对话和多角度的阐释，以实录整理文字数量过大，加之若不在现场听课，很难通过文字稿完全领会所授内容的精要，所以对原稿进行了如下加工：一是按照讲授顺序，整理内容的逻辑线索；二是强调设计策略，着重呈现相关课例的分析部分；三是在保留原观点的基础上删减了一些对话和解释的内容，为不影响读者的阅读和理解，也酌情增添了一些内容。

# 历史教学设计的流程、诊断与策略

○ 讲授 / 赵亚夫

○ 整理 / 徐赐成 刘红梅

(第七讲)

接着上次讲的内容，下面我们重点讲教学目标的确定与编制。既谈技术的一面，也谈观念的一面。

## 教学设计策略：教学目标的确定与编制

### 一、目标的意义化

中学历史教学与大学历史教学不同，必须定向、定位、定结果。定向即我们常说的国家意志、民族认同之类。国家设置的历史教育教学亦导向国家确定的教育目的。定位即面对中学生制定学科教学标准，经常提及的理由有两条：一是着眼学生接受普通教育的特殊位置；二是强调学生接受知识的特殊年龄。定结果即学了须见效，无论是考查还是考试，都要求马上落实所学的东西。这“三定”的任务现在由“课程标准”完成，为此还衍生了依赖“课程目标”进行教学的现象，在行政管理部门的强制下，的确大家也照着做了。问题是，老师能否依赖“课程标准”上课？依赖“课程标准”又会怎样？

以高中必修课程历史(I)“辛亥革命”一课为例。“课程目标”要求是：“在义务教育基础上，进一步认识历史发展进程中的重大历史问题”，“进一步认识历史学习的一般过程”，“进一步了解中国国情”。在“内容标准”部分“进一步”的“学习要点”是“近代中国的民主革命”，其中“辛亥革命”的学习“标准”是：“简述辛亥革命的主要过程，认识推翻君主专制制度、建立中华民国的历史意义。”比较初中历史课程标准，2001年“实验稿”的“内容标准”是：“了解孙中山的主要革命活动，知道武昌起义，探讨

辛亥革命的历史意义。”而“2011年版”的“内容标准”是：“了解孙中山早年的革命活动，知道孙中山是中国民主革命的先行者；了解武昌起义和中华民国成立的史实，认识辛亥革命的历史意义。”

表面看，在高中阶段不再要求重复孙中山、武昌起义等具体知识，而是以“主要过程”代之，内在地拓宽了史事的选择。如果深究的话：(1)以上三个“课程标准”在历史认知上是一个水平。“认识推翻君主专制制度、建立中华民国的历史意义”和“认识辛亥革命的历史意义”有什么不同呢？其前缀的内容，又有哪些区别呢？不同的倒是“探讨”二字(2001年“实验稿”)，即历史意义不是由老师直接给出，而需要通过探究活动达成。也就是说，初中的学习“标准”高于高中的学习“标准”。(2)2001年初中、2003年高中历史课程标准都试图给出一个知识结构，尽管它不成熟。比如，讲辛亥革命不是把它框在中国近代史的架子里就了事，而是用“近代中国的民主革命”(高中)、“近代化的起步”(初中)这样的主题明确指出教学的方向。老师在提炼教学意义、编制教学目标时，不能不关注“民主革命”“近代化”这类概念，不能不在这类概念上花心思、引发问题。“2011年版”初中历史课程标准较大程度改变了2001年“实验稿”的方向，抽去了大部分对学习意义的界定，重新回到了内容中心主义的教学路数，或许在文本呈现方式上有某些改进，可其有意回避时代、学科进步带来的挑战的做法，也必将使历史教学走向平庸。(3)历史教学不单单







要记住历史知识,特别是我们把历史当教育来看时,一定要养成学生的问题意识。没有问题意识的历史教学、教育,没有意义。

所以,完全依赖“课程标准”,不行!更不要说依赖它确定有效的教学目标了。但是,完全抛开“课程标准”也不行,它毕竟是老师上课的指南。那么,要看、要研究的话,看什么和研究什么?最基本的有二:一是狭义的教学范围和教学内容;二是广义的教学意义和教学价值。其中,不完善的地方,老师在备课和教学设计中需谨慎处理。这一步从编制教学目标开始,并由目标影响教学过程和教学效果。当然,我前面还强调了动机、内容和机会三个标准,那是从研究“课程标准”的角度谈的,若能到这一步,“课程标准”的用处就更明显了:提炼教学意义——作为教学灵魂——旨在有学的兴趣和意识。编制教学目标就是提炼合情合理的教学意义的过程,而所谓的意义建构,又在教学意义方面常常超越“课程标准”。总之,不存在全能型的教学标准,无论其多么权威,一旦不容置疑就极易借知识虚置意义。

遗憾的是,说到意义或价值的论题,有些老师就反感。他们认为,历史教学应该讲客观的东西(内容本身)。当然,也不赞成看“课程标准”,没用嘛!我并否定其中有合理的部分。不过,就中学历史教学专业而言,不可能回避意义或价值的问题。(1)暂且把作为学术的历史研究和作为教育的历史教学分开,后者与前者最大不同是有教学目标和教科书管着;“课程标准”管着教科书,教科书管着教学内容。你可以不看“课程标准”,但一经备课就实际运用了它。越是依赖教科书备课,也越依赖“课程标准”。今天,教科书的问题大多是“课程标准”造成的。教科书的权威性源自政府审定通过,政府审定通过最原则性的理由是符合“课程标准”要求,只看作为教学内容蓝本的正确性,不管怎样教的学科性。所以,只依赖教科书备课或做教学设计,往往看教学意义为教学内容的鸡肋。(2)尽管老师备课能够自裁许多材料,可是用什么材料乃至不能用什么材料,不仅是“课程标准”,包括“义教法”“教师法”等也为其定性和限定其范围,不能随意的!材料在教学中,除在知识方面有把握事实的作用外,也在教学的意义或价值方面左右对事实的认知深度,凡是成熟的历史老师讲其教学的道理,恐怕没有不涉及教学意义的。(3)当老师自己“把

课备明白了”,以一灌到底、斩钉截铁的方式讲述出来时,其中的历史解释都附加了自我的理解,往往讲得越精彩塞进自己的东西就越多!“意义”本身就是历史思想的范畴(约尔丹《历史科学基本概念词典》,北京大学出版社,2012年)。讲历史回避不了意义,讲有思想的历史应有意回应教学意义才是。(4)如果说,教历史就是讲故事,不该在教学意义上上下功夫。错!历史即故事,但并非什么历史都可以拿来作为学校讲授(学习)的故事,更何况今天我们看故事的寓意与过去也有不同。卡洛琳·斯蒂德曼(Carolyn Steedman)说:“一旦一个故事被讲述,它就不再是故事,而变成了一个历史和解释的方式。”故事之所以对人们起作用,是人们理解了故事的原理及其历史意义。古德森(Ivor F. Goodson)说得更干脆,仅仅让人们叙述,无论采用何种方式的声音和机会,都是危险的,因为这不过是对“一个预言性蓝图的叙述,是对现存权力关系的赞美”(古德森《专业知识与教师职业生涯》,北京师范大学出版社,2007年)。讲故事是为了“鉴别叙事的意义建构”,为此运用丰富的技巧才显得重要。技巧既是“理解故事中所包含的历史意义”的工具,同时也帮助人们把故事变成对历史客观性的主动生成。(5)历史学科有存在的价值,首先因它有被认识的意义存在。如果说人天生的进化禀赋源自文化,那历史就是文化之母。至于人类为什么要有历史记忆以及人类如何持续历史记忆,依然是个文化问题,而且直接关涉人的存在意义。转义为“学史有什么用”的问题,我看不必把它做得深不可测,为使自己在回答该问题时不那么浅薄,向大家介绍两篇小文章:布洛赫(Marc Bloch)《为历史学辩护》中的导言(中国人民大学出版社,2006年)、房龙(Hendrik Willem Van Loon)《宽容》中的序言(生活·读书·新知三联书店,1985年),对理解历史的教学意义很有帮助。

关于“辛亥革命”一课,第一,教学不能回避意义,其意义就是对学习问题的自主认识。第二,“课程标准”明确指出要认识“历史意义”,教学理应为阐释该意义、准备意义化的教学。比如,将指令性的“历史意义”转化为课堂教学,除了该事件发生以后产生的历史意义,也包括认识该事件历史意义所产生的教育意义。第三,为使教育意义不偏离历史意义的应有认知,教学意义化的结果本身就应该是史实建构的结果。为此,提炼“辛亥革命”的教学意



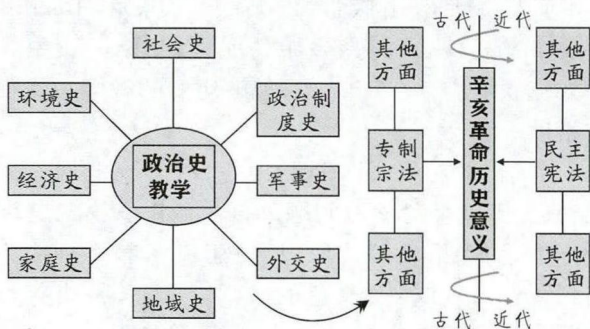


义,可以参考以下几个方面:

1. 摆正课题的学习位置,把握其核心要素。就目前高中课程结构看学习课题的位置,当是模块—专题—课题的顺序。模块—政治制度文明;专题—近代中国的民主革命;课题—辛亥革命。教学意义应由制度文明和民主革命诱发出来:一是对古代的专制主义的君主制度的否定,认识政治制度变在哪里了;二是理解何谓民主革命,进而理解何谓共和国,并把“共和国”作为意义建构的中心。传统教学过多地注意对辛亥革命性质的判定,纠结于不同版本、不同史家对“辛亥革命”的评价,那是弃本求末的做法。

2. 基于一定的知识类型,明了核心概念。历史教学反对空论,更不能打着教学意义化的旗号进行空洞的思想教育。教学意义是史论结合的结果,尤其关注通过相关材料形成知识类型和历史概念。知识类型有许多分法,与之相关的理论也不少,如现代目标分类学的事实性知识、概念性知识、程序性知识和元认知性知识,从认知的层次划分知识类型(黎加厚《新教育目标分类学概论》,上海教育出版社,2010年);经典教学法的政治史教学知识、经济史教学知识、文化史教学知识等,从教学类别方面划分知识类型;策格的掌握型知识、理解型知识、人际型知识、自我表达型知识,从学习风格方面划分知识类型,等等,不一而足。知识类型关乎意义倾向,但无论怎样的意义倾向,都由历史概念搭建结构。比如,采用政治史教学结构处理“辛亥革命”的内容,其历史意义、历史概念可以在整合多个学习角度基础上获得有个性的理解。(见图表一)

图表一: 政治史教学知识网络与辛亥革命的意义提炼



3. 充实相关知识,避免宏大叙事。有意义的教学必须是多角度、多方面运用知识和材料,并承认价值观多样性的开放式教学。现行“课程标准”有结构陈旧、内容单薄等问题,如果再把宏大叙事简

单笼统的毛病考虑在内的话,老师就必须自己搭建知识网络。好的教学都与老师的学养有关,特别是和老师读多少书和读什么书有关。历史老师为什么非要多读书不可,理由很多,诸如历史学科的历史知识域宽,历史研究成果不断更新,人文教育要求一再提高,等等。我强调读书是为了:尽可能让自己多了解一些知识;明白自己不可能什么都知道。至于读什么书,可以考虑读得精一些、专业一点,不把时间和精力浪费在乱七八糟的读物上。如在中国古代史教学上下功夫,把邓之诚《中华二千年史》作为常备书就适用。该书全套九册,部头不算大,通史体裁便于查找专题,史料源自正史,出处一一注明。掌握材料可以避免教学过于依赖宏大叙事。历史知识和材料都贫乏,对具体的史实知道太少,就不免要做宏大叙事。宏大叙事看上去是在说理,其实看不到情节(细节),不知道情节(细节)才讲大而空的东西。“为考而教”使宏大叙事彻底丧失了可信性,已不在我们说明的范围。

4. 运用批判性思维,旨在获得自我认识。我早已说过,历史教学的人文性内在地包含个性和创造性。进一步说,教学所定义的人文性,如果不能通过个性和创造性体现自我认识,学校历史教学就没有存在的必要。其一,“历史是人类对自己认识的觉醒,以及人类对自己的意识。”(德罗伊森《历史知识理论》,北京大学出版社,2006年)其二,学习历史的目的不因为我们记住什么,还在于如何用人类的经验更换旧知识和旧意识,不断地进化出新知识和新认识,并有助于思考我们自身的秘密(参见卡比,古德帕斯特德《思维:批判性和创造性思维的跨学科研究》,中国人民大学出版社,2010年)。其三,个性和创造性作用于自我认识,表现为运用批判性思维能力的水平。因为批判性思维(critical thinking, 简称为CT),既是个体用于应付复杂多变的世界的探究工具,也是个体理解和提升现代生活品质的一种解放力量。按“德尔菲报告”所说:理想的批判性思维者习惯上是好奇的、见多识广的,相信推理,思想开放、灵活,能合理、公正地做出评估,诚实面对个人偏见,审慎做出判断,乐于重新思考,对问题有清晰的认识,有条理地处理复杂问题,用心寻找相关信息,合理选择评价标准,专注于探究等(武宏志、周建武《批判性思维——论证逻辑视角》,中国人民大学出版社,2010年)。这些不正是历史教学理应有的追求和标准吗?其四,批判性思





维能力是历史教学的核心能力,批判性思维能力决定历史教学的质量。所谓教学的意义化,就是通过教学将提供认识(学习内容)转化为自我认识(学习结果),其间的历史理解、历史解释乃至历史意识,没有不通过批判性思维育化且成就的。一般说来,历史思维能力同样是由批判性思维能力促成的。(见图表二)

图表二:批判性思维能力

解释	分析	评估	推理	说明	自校准
归类 理解意义 澄清含义	审查观念 识别论证 分析论证	评价主张 评价论证	寻找证据 推测不同 可能 得出结论	陈述结果 证明程序 的正当性 表达论证	自我审查 自我校正

总之,目标的意义化即教学的意义化。在中学,回避不了为什么教和为什么学的问题。与其糊里糊涂或被动地教课本,不如预先明确学习意义,把握教学主旨。怎能“濯去旧见,以来新意”(见朱熹《学规类编》)呢?我看,重视教学目标,在目标中确认学生应有的历史意识(也是问题意识)——由每节课提炼出来的意义化的内容——非常关键。

## 二、目标的真实性

1. 目标的真实性,一个是指教学任务。一节课能学多少内容或一节课容纳多少内容学生才吃得消、才有效果,要真实,不要搞花架子。比如,“引导学生认识由于资产阶级的软弱性和妥协性,辛亥革命没有完成反帝反封建的任务,没有改变中国的半殖民地半封建社会的性质”,是要“培养学生对所学的历史事件进行分析、归纳,透过历史演变认识事物本质的能力”,“帮助学生树立辩证、发展地看待历史、认识社会的观点”,“通过对辛亥革命推翻清朝的封建反动统治史实的讲述,使学生认清国情,增强对中国革命只有由无产阶级领导才能取得胜利的深刻认识,逐步形成科学的世界观和历史观”。一看便知,40分钟(45分钟)里根本不能完成如此宏大的目标,即便真的按照这样的目标去教学生,也难有好的效果。这位老师太关注“历史唯物主义”观点了。然而,因为这性那性、这观念那能力、这分析那认清的太多,会搅得事实无法伸展,恰恰使自己偏离了历史唯物主义。这样的教学目标不真实,甚至可以说是空的。

历史课的一个特点,就是教学内容越具体教学越有效,因为学生能够通过具体内容充分感知历

史,并使历史知识活起来。过去我们把历史教学具体性的概念搞得较宽,它不仅包括直观性,甚至包含真实性、生动性和思维性。现在我从教学任务看目标,将其反过来了,从真实性方面强调具体性。

2. 教学目标的真实性,另一个是指经验,既是学习经验也是生活经验。本来历史知识就是人类经验的结晶,学历史便是积累人类经验。所以,重视传授知识,在历史教学是天经地义的事。但是,历史教学还强调历史和现实的联系。白寿彝先生说:“我们不应该简单地谈历史知识、历史教学,还应该强调历史教育。历史教育的重大意义,第一,是要让年轻一代懂得做人的道理。第二,是要他们懂得历代的治乱兴衰,培养他们的政治兴趣,关心当前的政治形势。第三,是历史前途教育,要引导他们向前看,而不是向后看。”(白寿彝《史学遗产六讲》,北京出版社,2011年)

现在,教学目标的要求更高了,历史和现实联系,除关联知识世界的经验(需接受的东西)外,还关乎生活世界的经验(不单是学生由生活环境所积累的经验)。由德国哲学家胡塞尔(E. Edmund Husserl)构造的“生活世界”,即是一个在感知中被现实地给予的、总能被经验到并且也能够经验到的世界(胡塞尔著,黑尔德编《生活世界现象学》,上海译文出版社,2002年)。如今,被教育学借鉴最多的胡塞尔的现象学,同样是一门对经验加以系统分析的学问。无论其作为显现研究的课题,还是作为现象研究的课题,都是生活世界的对象。我们探究事实,也是在追踪经验。因为“事实的科学就是经验的科学”,任何“实在物被经验的基本认知行为个别地设定着,它们在时空中是具体的存在物,并处于某个时间点上,其本身具有时间的延续性和实在的内容”(胡塞尔著,李光荣编译《现象学》,重庆出版社,2006年)。据此,还原事实的认识和技术,悬置问题的认识和技术,解释现象的认识和技术,等等,才让事实——作为在世界舞台上的可经验、可体验、可认识——显现给我(有关的理论历史教学研究接触甚少,大家如有兴趣,可以从李光荣编译的《现象学》入门)。

把学习经验只看成是已学过什么,把生活经验只看成是与学习知识相关的生存景况,都难以获得真实的经验,更不能促进学生提升经验。像“帮助学生树立辩证、发展地看待历史、认识社会的观点”“培养学生对所学的历史事件进行分析、归纳,透过





历史演变认识事物本质的能力”这类目标,不可能在短期内实现,而且,从与学习课题限定的内容和时间看,获取它们也没有足够的经验支撑。

3. 教学目标的真实性,第三个要看问题。比如,将“学生认识由于资产阶级的软弱性和妥协性,辛亥革命没有完成反帝反封建的任务,没有改变中国的半殖民地半封建社会的性质”作为目标,就是假问题了,为了达成此目标,我们该如何“引导”学生呢?它既不符合历史逻辑,也违背历史事实。(分析说明此略)

### 三、目标的编制方法

编制目标的原理清楚了,技术性的问题比较容易解决。

1. 目标分层,知道自己的教学成就落在哪里。比如,“独立宣言”一课的目标:知识与能力——了解美国独立战争中的重大事件,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,评价他在美国历史上所起的作用。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。

用布卢姆认知目标(修订版)做分析,“了解”“说出”“列举”等属于事实性知识的“提取”技能;“初步分析”语焉不详;与“列举”相关的“评价”是接受他人经验或在他人经验左右下“初步”评价,属于概念性知识;“编写提纲”“增强阅读和书面表达能力”,是事实理解和概念推理的内容,同时也容易创生新问题;“讨论”及“方法”,包含策略、质疑和衍生的内容,有助于提升学习指导质量。依据修订的1956年版目标分类学工具,统计结果见图表三:

图表三:布卢姆认知目标修订后的二维分类及其分析工具

知识维度	认知过程维度					
	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	√		√			

用马扎诺的目标分类学编制教学目标会有诸多麻烦,但是用它检测教学目标,则能帮助老师更

好地理解分层的意义,更准确地把握编制目标预先应该考虑的教学要素,以及如何整合相关的学科教育、教学理论。当然,也对规范教学目标的表述有一定的作用。比如,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。(见图表四)

图表四:2001版目标分类学的三个系统与知识目标

知识 目标 思维层次		信息领域		心智过程 领域		心因性动作 过程领域	
		细节	系统化 概念	技能	过程	技能	过程
提取	回忆						
	执行						
理解	综合						
	表征						
分析	比较						
	分类						
	错误分析						
	概括						
知识应用	具体化						
	决策						
	问题解决						
	实验探究						
元认知系统	调查研究						
	目标设定						
	过程监控						
	监控清晰度						
自我系统	监控精确度						
	检验重要性						
	检验效能						
	检验情感反应						
	检验动机						

被“认识”的“重要意义”,一是新国家、新体制的诞生,一是华盛顿的个人功绩。对照目标项的具体内容(参见黎加厚主编《新教育目标分类学概论》),可上榜的内容则比较有限。以元认知系统的“目标设定”一项为例,“细节——学生能够确定和设计与他的某个细节知识相关的目标;系统化概念——学生能够确定和设计与他的某个概括化知





识或原理相关的目标”,更显得苍白。问题出在哪里呢?一方面说明这则教学目标的编制水平相对传统;另一方面也与我们的教学目标贪大、贪全有关。其实,不能一看教学目标的层次低或少就加以否定,以专题、单元为单位进行分析比较合理。但是,我们只呈现课时目标,不写单元等教学目标,客观上容易使教学目标臃肿,层次不够具体、清晰、可实现、可测试,而是笼统、宏观、模糊,致使其指导教学的功能不强。

如何实践教育目标分类学,具体检测、分析目标的可行性和有效性,有很多办法。下面这个工具在分清目标层次,找准不同领域目标的教学层级以及实施要素方面,有参考价值。(见图表五)

图表五:历史教学目标运用目标分类学的着眼点

目标领域	完成目标	发展目标	体验目标
认知	记忆(再认、回忆等);理解(解释、举例、分类、概要、推论、比较、阐述等);运用(执行、实施等)	分析(区别、组织、归属等);评价(核查、评判等);创造(生成、计划、产生等)	反省认知(策略;包括情境、条件在内的认知任务、自我知识等)
情意	注意(兴趣、选择、合作、倾听、意识等);关心(参与、尝试、分享等)	态度(认同、接受、反对、欣赏、尊重、怀疑、珍视等);价值(承认、善选、坚持、保持、确立、克服、追求等)	反应(默认、愿望、满足等);相互接触(帮助、感受、交流、考察、体验等);个性化(多样性、实践性等);组织化(有体系等)
动作技能	技术、技能等	精通技能等	掌握技能等

2. 正确使用行为动词,知道自己的教学成就何以达成。首先,为什么要在教学目标中使用行为动词。大家(比较有共识)的理解是:(1)为了清楚地陈述目标的主体者——谁在学习;(2)为了清晰描述学习结果——学习应有的收获;(3)为了使学习的结果性的目标(如知识、能力)和表现性目标(如过程、方法)相互结合——追求学习收效的最大化;

(4)为了导向有意义的教学——突出课题的学习价值。

其次,选择哪些行为动词比较恰当。学科教育专家根据教育目标分类学提供的校验词汇表等,结合学科开发诸多的类表,为老师们的应用打开了方便之门。历史教学界较早系统探索、译介并区分行为动词能力水平的是聂幼犁教授(见1992、1993年《中学历史教学参考》刊登的《中学历史学科能力目标及其测量技术》系列文章;以后还有《历史学科1—4学习阶段成就目标和学习大纲》等)。课改以后,姚锦祥教授、陈辉教授依据“课程标准”和培训要求做了进一步的整合研究。(见图表六、图表七)

图表六:布卢姆教育目标分类学词汇校验表

技能等级	技能类别	技能描述		
		行为动词	行为对象	
低级思维技能	知识	对概念、材料或现象的再认或回忆	排列、回忆、标记、叙述、标明、陈述、复制、记忆、描述 匹配、界定、命名、定义、辨认、呈现、列表、识别、再认	
		领会	转化、解释、推断 分类、解释、鉴别、辨别、演示、区别、意译、改写、具体化 比较、描述、阐述、讨论、简述、转换、回顾、汇报、转化	
	应用	正确地将抽象概念运用于适当的情境,实现不同环境之间的转换	应用、解决、处理、举例、操作、安排、利用、实践、估算 计算、分类、修改、编译、解释、解答、运用、改变、构造	
		分析	确定组成部分,弄清各部分的相互改写及其构成方式	分析、计算、选择、推断、筛选、实验、提问、辨别、识别 对比、比较、鉴别、分类、检查、关联、测试、分解、图解
	高级思维技能	综合	将各部分组合构成新的模式或结构	讨论、比较、组成、建立、建构、组织、准备、汇报、假设 设计、认定、支持、撰写、报告、组合、开发、计划、管理
			评价	根据标准对事物做出价值判断





图表七:历史教学目标常用目标分类学词汇及其层次划分

结果性目标	了解	说出、写出、列举、复述、描述、辨认、识别等
	理解	解释、说明、阐释、分类、概述、判断、整理等
	应用	分析、比较、探讨、质疑、总结、评价等
表现性目标	经历	感受、参与、尝试、讨论、合作、分享、考察等
	反应	认同、接受、欣赏、关心、尊重、珍视、怀疑等
	领悟	形成、养成、具有、坚持、确立、追求等

有了这类工具性的东西,再看“课程标准”就会清楚一些。比如,什么叫“初步了解”?你写教学目标,让学生“了解……”“列举……”“描述……”,在概念上就出不了岔子,因为对照上表“列举”“描述”,都在“了解”的范畴。(分析说明此略)

3. 紧扣核心概念,体现学习过程,落实教学意义。还是上面“独立宣言”一课为例,其教学目标343字。若把前面所讲的分析理论和工具全部用上,并且不破坏这则教学目标原意,不考虑“课程标准”限定的内容,可改写为:“阅读教科书和拓展材料编写一份独立战争过程的提纲;以‘华盛顿是否创造了美国历史’为题进行讨论,理解美国独立战争的历史影响。”不足60字(中间分析略)。编写学习提纲是本课的教学特色。完全依照教科书便能做到;针对较低学习水平的学生,也未尝不是一种学习方法。加上拓展材料就不一样了,依据材料的性质、深度等条件,可使本来没什么新意的“独立战争过程”做得有声有色。讨论与“写提纲”的活动结合起来,“理解”的内容则是顺其自然的事了。

修改后的教学目标只用了两个关键性的行为动词:阅读;理解。课的风格是由阅读决定的,理解只是阅读(联系讨论)应有的结果。核心概念是独立、战争、影响,而不是华盛顿(因为理解独立战争的历史影响,不讲约翰·亚当斯、本杰明·富兰克林等,只讲乔治·华盛顿难以理解)。所谓讨论,也是借助拓展材料(如大陆会议)让学生理解不能简单地说“华盛顿创造了美国历史”。当然,修改到这种程度,考虑到原目标的语境限制,如果超越它的话,还可以进一步简化。即表述为:通过阅读材料,学生能够:(1)辨认美国独立战争时不同人的不同看法;(2)辨别独立战争背景下的社会动因;(3)知道13个殖民地对独立战争的态度乃至情绪;(4)假

设自己是那个时代的一个普通民众,会对独立战争采取什么态度;(5)列举说服人们赞成独立的有力理由;(6)编写一份独立战争提纲,区分效忠派和独立派的主张,等。这些目标仅针对阅读材料,可以根据不同的教学内容、教学条件、教学环境以及学生接受水平和实际需求自由选择 and 组合。

### 小结

作为教学设计的第一关卡,我把教学目标“放大了”。尽管讲课不是著书立说,不好完全用学术的严谨性来要求,但是,为了实际操作——较高水平——的目的,我还是采用了比较学术的角度阐释教学目标的编制要素和流程。

实施科学的历史教学,理当学会编制有效的教学目标,并由教学目标定向教学过程和教学结果。我相信“讲(授)之功有限,(学)习之功无已(无穷)”(见颜元《颜李遗书·总论诸儒讲学》)的道理,也坚信现代技术的发展必然颠覆传统历史教学模式。或许真正自主性、自省性的历史教学还要等较长时间,那又有什么关系呢?无论是史学理论还是教育理论,已经积淀了很多;无论是技术的发展还是科学的进步,已经证明了很多;无论是课程轰轰烈烈的改革还是课堂静悄悄的革命,已经改变了很多……总而言之,历史教学的大势走向让人看得清楚,纯粹教养性的历史教学已经死亡,单一讲授模式的历史教学也已面临死亡,不管是为了政治服务的目的,还是为了知识传授的目的,统统如此。所以,与其抱残守缺,不如做个主动的探索者,而在教学目标方面的实践,将决定你是个怎样的教书人。

从“以学定教”,经涵养设计意识、厘清目标层次、认识理论和接受失控的价值,到目标编制的意义化、真实性和撰写方法,实在都是围绕着“谁拥有历史知识”以及“该拥有怎样的历史知识”的观念来展开,其中有些话题难免交叉,因为通常所理解的教什么、怎么教和学什么、怎样学的问题就很难做一分为二的切割。当然,即便花去六个小时解释上述问题也显得粗糙。还是那句话,我只能给大家一些视角,说大点叫视野,有这个东西才会有认识。作为学生,你们可以试着把相关的教学目标理论和技术当成理解历史教学、实践历史教学的门径,就是由此入门也是百利而无一害。



【编者按】2014年4月23日至6月18日，赵亚夫教授以陕西师范大学“曲江学者”的身份，在历史文化学院开设“历史教学设计”课，共30学时。该课糅合现代教学设计的理论、流程、策略、诊断等内容，呈现了别样的历史教学设计思路和技术，学生受益良多。经赵教授同意，由刘红梅同学将听课内容整理成文刊发于此。因讲授内容皆由案例引出问题、说明道理，且其间穿插大量对话和多角度的阐释，以实录整理文字数量过大，加之若不在现场听课，很难通过文字稿完全领会所授内容的精要，所以我们对原稿进行了如下加工：一是按照讲授顺序，整理内容的逻辑线索；二是强调设计策略，着重呈现相关课例的分析部分；三是在保留原观点的基础上删减了一些对话和解释的内容，为不影响读者的阅读和理解，也酌情增添了一些内容。

# 历史教学设计的流程、诊断与策略

○ 讲授 / 赵亚夫  
○ 整理 / 徐赐成 刘红梅

(第八讲上)

接着前面的，今天讲历史材料的选择与使用。选择的部分主要涉及提取和区分的问题，使用的部分着重讲讲信度和效度的问题，主旨是如何让学生成为历史材料的解释者。

## 教学设计策略：材料的选择与使用

### 一、什么是“史料教学”

现在有一种说法，历史学的发展趋势是“史料教学”。于是乎，课堂上充斥着大量的“史料”。用材料证明事实，或通俗地说是“用材料教”，本是历史教学的本分，即便讲故事，也要有材料来表现真相。“以论带史”从来都是历史教学反对的；或可说，历史教学本应该就是“史料教学”。可是，大家都知道现实的历史教学远不是这样的。特别是中学历史教学，似乎不先有观点，便不称其为教学。究其原因，一是意识形态的影响，教育的立场、观念总是先于事实，否则就被认为是不正确；二是习惯上认为学生就是学历史的被动受体，讲历史如同贴标签，时、地、人也都是确定无疑的知识；三是教科书内容、学习时限等实在不能容纳史料的挖掘和演绎。所以，尽管人们坚持“论从史出，史论结合”的历史教学观点，但谁都知道那还是离“史料教学”相去甚远。

具体到“史料教学”自身的讨论，依然有诸多问题值得深究。比如，今天的“史料教学”果真能与传统的历史教学切割吗？今天的历史教学程式是60

余年来变来变去的一个结果，并具有较为稳定的认知基础和内 容结构，作为“方向”的“史料教学”是它的补充形式，还是干脆要推翻它呢？民国时期起步的学校历史教学，尽管问题多多，但材料丰实，以致钱穆、吕思勉、陈衡哲等人编的课本，现在都成了专业书，试想：那时的教学是否称得上“史料教学”呢？中学历史教学究竟在多大程度能够“用史料教”？用史料的意义何在？一节课用多少史料合适呢？这些问题近乎矫情，但有助于我们清楚地定位中学历史教学，实事求是地从事中学历史教学。

我个人的观点：现在还不存在一个“史料教学”，现今的教学环境也不允许“史料教学”生长。事实上，大学的专业历史教学都难有史料教学（以讲述为主），能够引用一点原始材料的教学就算不错了。二十世纪七八十年代，常见教师整黑板地写史料，现在用PPT呈现虽然方便了，但史料明显减少。上通史课陈述史事比史料证明来得容易，一般人不会在史料证明上下功夫。至于学生嘛，读师范科就意味着不必去做材料的苦役，因为教小孩子不过是给他们一点历史知识，而且还是被“公认”、具有“法定说法”的知识。如今，有几个挑战者出来，要做“史料教学”，这是好事。不过，若具体考察一下，他们大多是用功读书的教师，所谓史料，实际上是在其读书范围内择取的材料，且大多为时尚的史家著述，并不具有史料的性质。所以，我说“基于史料的教 学”是一种教学追求，作为教学模式在目前





还没有条件,也远未成熟。

从源头讲,“史料教学”是英国“新历史”(New History)教学的中国翻版。二十世纪八九十年代,先有周孟玲的《英国近二十年中学历史教育状况及研究成果》(《历史教学》,1988年第10期),后有陈冠华的《英国近三十年中学历史教育改革之探究》(台湾清华大学历史所硕士论文,影印本),以及聂幼犁翻译的《英国历史学科1至4学习阶段成就目标和学习大纲》(《历史教学问题》,1992年第1期)和蒂姆·洛马斯著,叶小兵翻译的《论史料教学》(《历史教学》,1998年第2期)等若干文章,激起了国内历史教学改革的一层波澜。其核心概念是“做历史”,大致的意思是:“让学生像史学家一样,将史料作为证据来研究历史问题。为此,历史教学应使学生认识到:历史研究是一种与侦察有关的工作,需要寻找证据和线索来重建过去人们的生活”;强调学生可以去学习做历史学家所做的事,但同时也说明“这绝对不同于‘就是’去做历史学家所做的事”(李稚勇等著《中外历史教育比较研究》,长春出版社,2012年)。简言之,为的是培养学生的证据意识和学会用历史方法解决问题。

尽管“新历史”教学囿于如何教和怎样教的问题(起码我们译介过来的成果是这样),但是其本身既是史学理论进步的一部分,也是教育理论进步的一部分。这两部分的进步作用于历史教学,推动了“做历史”的教学研究。“做”肯定不是教师中心的做法,而是学生中心的做法,而且首先是满足于个人的历史学习需要;也肯定不是内容中心的做法,而是意义建构的做法,同样要求以个人的有效获得(包括良好的学习成绩)来体现学习意义(体验到学历史的用处)。遗憾的是,我们只晓得英国历史教学改革的部分成果,而且是只限于20世纪70—90年代英国学者李彼德(P. J. Lee)的研究,忽略了同时期美国、德国、法国和日本的相关研究。

事实上,至今我们的“比较研究”仍是零碎的,甚至称不上像样的“比较研究”。原因很多,诸如起步晚、积累不足、开放程度低、研究力量薄弱。概括地说,有自我封闭和我们不是国际焦点两方面的原因。前者有过于强调本土特色的传统,常常自动拒绝国外经验,认为那都是水土不服的玩意。于是,

如今在国际交流相对增强的情况下,专业的历史教学研究基本上缺位的;后者则显得五花八门,但有一点是清楚的,即我们更多关注发达国家的历史教育,也比较诚恳、真实地向国内介绍他们的主流成果。相反,他们看我们仍带猎奇性,比较片面。包括我国的台湾、香港地区,研究者在了解大陆历史教学情况时,也极少做一些基础性工作。其结果是,历史教学引进的新成果不能持续不说,而且存在多方面的片面性。我们现在推动“史料教学”,同样有这样的需要重视。其实,作为“史料教学”整体的时代背景,近40年来,学校历史教学的结构变化,无论是树立怎样的性质、价值观念,还是探索怎样的内容、方法理论,都围绕历史理解、历史解释、历史批判的命题来解决如何拥有历史意义、历史意识(或认识)的问题。也可以这样看,实现“人人可以做历史”的教学理想,本身就是一个深化“谁在学”“怎么学”的问题,它关涉多角度、多方面的历史价值论。“史料教学”如果不针对怎样提出问题、怎样解释问题、怎样反思问题,而旨在挖掘史料、堆砌史料,让史料服务于老师的讲授,它就偏离了中学历史教学的本位,是行不通的。

基于史料的的教学是必需的,是历史教学的本质特征。今天借“史料教学”打破教科书中心、教师中心的传统,创新教学方式,增强教学功能,也是有意义的(如何成刚等人编著的“历史教师专业发展丛书”之《史料教学案例设计解析》,北京师范大学出版社,2012年)。但是,不宜因此而夸大其词,更不宜直接采用“史料教学”的概念,把用材料教和历史教学等同起来、把大量用材料教和历史教学质量等同起来。我反复强调,理解材料或史料、使用材料或史料,并将其贯穿于教学过程,本身就是历史教学的基本特性,无须非要戴顶“史料教学”的帽子。因此,我还是从“什么不是史料教学”的角度提出问题:(1)不能基于材料或史料进行探究者,不是;(2)不能基于材料或史料发现问题者,不是;(3)不能基于材料或史料分辨事实和观点者,不是;(4)不能基于材料或史料进行推理者,不是;(5)不能基于材料或史料追踪事实者,不是;(6)不能基于材料和史料发展批判性思维者,不是。

总之,“历史教学即史料教学”的说法挂一漏







万,如同说语文教学即阅读教学一样。我们视“史料教学”为“基于史料(广义的历史材料)的教学”,要求围绕选定的历史材料展开教学,可以是一组材料,也可以是多组且交叉的材料;依赖于探究和案例分析等与知识建构相关的教学方法;学习方式更强调通过对历史材料的识别、区分、质疑、解释等技能,获取证据、探明事实、理解意义。一句话,单纯地在课堂上补充材料,老师掌握许多材料并以讲义的形式传达给学生,都不是“史料教学”。

显然,在中学课堂开展严格意义上的“史料教学”,很难!如前所述,有国家意志、课程标准、教科书等很多钳制因素,有社会环境、文化传统、学术自由等很多限制条件,还有教师自身素质和学养等方面的问题。凡是编过课程标准、做过教科书的人都有这样或那样的无奈,也都知道“史料教学”的局限性在哪里。包括我在内,批判课程标准也好,指摘教科书也罢,绝不是针对某个人——个人不过是任务的承担者,仅凭专业能力左右上述因素的可能性极小。也就是说,理想的“史料教学”需要理想的条件和环境。一旦理想的条件和环境充分地支持了“史料教学”,那么“史料教学”绝不是只针对教学改变方法,而必定对整体的课程和评价发生重大影响。我们今天只是看到了一些前景而已,如果说为其准备的条件还差强人意的话,环境则远未成熟。引申说,如果我们仍坚信中学历史教学有一个特定的“正常秩序”和“特殊规律”存在的话,“史料教学”就难有伸展的余地。指望老师个人的专业素养去避免用材料的史实性错误,还是不太现实的(如教科书故意模糊乃至混淆的事实)。

了解和辨析“史料教学”,意不在否定它,而是提示大家做教学设计所用的材料策略,应该与“史料教学”区分开,做我们能够做到且容易做的有效的事。中学历史教学所涉及的材料不仅与教学内容(或历史事实)相关,更与教学意义(或历史价值)相关,需要我们熟稔认知最基础的历史材料的知识,运用最基本的历史材料的技能。

## 二、材料的分类

我们先了解四个概念:材料、文本、文献、史料。

(1)材料依据其性质、用途的不同,种类较多。如建筑专业的材料,美术专业的材料,工程专业的材料

等,可这些都不是历史教学所说的材料。历史教学的材料,主要指文本的内容或题材,即历史材料,或直接称作记载历史内容的文本;不同题材的历史读物,亦即不同种类的历史材料。(2)文本可指任何书写或印刷的文件,最典型的文本含义,则指文献学中的原文。20世纪后半期,“文本彻底走出了文献学获得全新的意义”。一方面它被视为“不及物”,强调“既不关涉现实,也不关涉作者的思想”;另一方面文本超出了文字的阈限,进入了图像世界,被进一步视觉化和图像化了(汪民安主编《文化研究关键词》,江苏人民出版社,2007年)。(3)文献二字,朱熹《论语集注》解释为:“文,典籍也。献,贤也。”理解“文”的意思比较容易,书面记载下来的东西;“献”应该是泛指人才,涉及他们流传下来的言论(白寿彝《史学遗产六讲》,北京出版社,2004年)。(3)史料,广义的史料,包括历史材料、历史文本和历史文献。狭义的史料,就是历史典籍,或说是有重要价值和意义的历史文献。其中,一类是直接史料——未经中间人修改或省略或转写;一类是间接史料——已经中间人修改或省略或转写。如毛公鼎是直接史料,《周书》是间接史料;卜辞是直接史料,《世本》是间接史料。把历史学当作史料学的傅斯年依此区分史料(傅斯年《史学方法导论》,中国人民大学出版社,2004年)。历史教学中的史料,应该是指广义的史料,甚至包括历史题材的普及读物,诸如教科书、讲义、小说、图画等,非历史题材的读物尽管可用,但不会作为史料。事实上,如果把史料的范围拓得过宽,其概念就被泛化了。所以,我比较坚持“史料教学”应针对原始材料而言,说现在做“史料教学”不现实也因为这一点。毋庸置疑,中学历史教学的材料范围,并不受“历史”二字的限制,而且越强调历史教学的综合性以及学生的发展性,针对有效学习所选用的材料也就越宽泛。

显然,中学历史教学所采用的材料、文本皆超越了史料的范围。文献则大致等同于史料,但也是较为宽泛的说法,除文字、符号外,文献还包括图像、音频视频等,它已是物质信息的结合体。我们熟悉传统的文献分类,或官方或民间两大类。再细分,有正史、古史、杂史、霸史、起居注、旧事、职官、仪注、刑法、杂传、地理、谱系、簿录等(见《隋书·经





籍志》)。还可从“记注”和“撰述”两方面分类,前者是当时的历史记录,后者是后人对历史的写作和议论(见清代著名学者章学诚相关论述)。如前所说,“史料教学”的一个基本特征,便是强调“记注”材料的开发和运用。

更为现代的文献检索系统,采用零次文献、一次文献、二次文献、三次文献的分法。零次文献有两个方面:未经记录或形成文字材料前的知识信息,如口述;未经发表或正式出版的文献,如论文手稿、会议记录、笔记、书信等。一次文献指有创建性的研究或实验成果,包括有学术价值的原始材料,包括论文、研究报告、学位论文等。二次文献指对一次文献进行加工整理后形成的文献,如文摘、书目、索引等。三次文献是对一次文献、二次文献进行综合、分析和研究产生的文献,如专著、综述、评述、年鉴、教科书和百科全书等(王继平《中学历史教学研究方法论》,长春出版社,2012年)。据此,所谓史料,当出自零次文献和一次文献。

再回到历史学,看看历史材料的区分。梁启超在《中国历史研究法》第四编中说:史料分文字史料、史籍遗存和口头史料。历史教学善用文字史料;史籍遗存有一些,但直接表现出来的不多;口头史料几乎为零。以后会怎样?从趋势看,应当会加强,因为历史教学终会让民众史成为主角。但是,你要做“史料教学”,史料的种类就必须多些,特别是对一手材料的使用(指由参与或目击历史事件的当事者所撰写的历史文献,包括信件、日记、法庭记录、报告书甚至是照片、手绘地图和绘画等)。当然,二手材料也不可或缺(指基于原始材料和间接材料所做的分析和研究,也反映作者对历史事件的解释)。不为别的,历史教学要“逼真”,要帮助学生“还原真实”。好的历史教学应依据历史材料讲故事,并通过历史材料进行意义建构——即充当了历史的发言者。

材料、文本、文献的分类多样,掌握这些知识有助于我们在教学设计中,准备有目的、有层次、有效益的学习指导,学生不仅应了解历史材料的物质性,更应该运用历史材料的记录性和知识性。无论说是史料还是历史材料,则在认识它是存贮历史知识的载体,也是传递和交流历史信息工具。因

此,清晰区分历史材料,对有效指导学生运用历史材料至关重要,诸如(1)寻找与历史时代相符的材料;(2)确保所搜集的材料适宜学习;(3)为学生解读材料提供背景知识;(4)有针对性地分组使用材料;(5)明确阅读材料的目的和动机,等等(王继平、赵亚夫《美国历史教学的研究视野》,《历史教学问题》,2011年第4期)。

### 三、材料的选择

是不是前人写的、记录下来的东西,都是真实的?未必。孟子说:“尽信《书》,则不如无《书》。吾于《武成》,取二三策而已矣。仁人无敌于天下,以至仁伐至不仁,而何其血之流杵也?”(见《孟子·尽心下》)战国时,《尚书》已被掺水。秦始皇时因把它列为禁书,民间不能有之。到了西汉,也没有一个完整的本子。汉武帝末年,鲁共王刘余拆毁孔子旧宅扩建宫室,从墙壁中发现《尚书》(蝌蚪文写成,即《古文尚书》)。大儒孔安国读了一遍,将其与通行的《尚书》(当时汉代通行文字写成,即《今文尚书》)比较,作序并上献朝廷,多有错乱。汉儒仍旧信《今文尚书》。经晋、唐至宋,学者们又对《古文尚书》(东晋梅赜称是西汉孔安国作传)深信不疑。直到明代的梅鹗证其为伪书(见梅鹗《尚书考异》)。清代学者阎若璩在《古尚书疏证》中的考据更为翔实,列出128条证据,说《古文尚书》中的59篇作品有25篇是魏晋人伪造的,连书序也是伪作。以后人们用《尚书》,重在《尧典》《皋陶谟》《禹贡》《甘誓》《汤誓》《盘庚》《高宗彤日》《西伯戡黎》《微子》《牧誓》《洪范》《金縢》《大诰》《康诰》《酒诰》《梓材》《召诰》《洛诰》《多士》《无逸》《君奭》《多方》《立政》《顾命》《费誓》《吕刑》《文侯之命》《秦誓》这28篇,认为它们比较可靠。这个例子比较典型,一是不能盲目地信权威,二是长期流传的典籍变故很多,三是读书人习惯性地夹杂自己的东西,四是不乏因谄媚等原因故意伪造。所以,凡是文献都应该甄别,即“无征不信”“信而有征”。

我国的古籍浩繁,时间久远,以专门的古籍书目记,从《汉书·艺文志》始(因刘向的《别录》、刘歆的《七略》皆佚失),官家不时整理藏书,或为“辨章学术”“考镜源流”,或仅做到“纲纪群籍,簿属甲乙”。私家藏书由南宋滥觞,到清蔚为大观。书籍





的发达,促进了目录学(入门可看姚名达的《中国目录学史》和来新夏的《古典目录学浅说》)、校勘学(入门可看陈垣的《校勘学释例》)、辨伪学(入门可看梁启超的《古书真伪及其年代》)、版本学(入门可看陈国庆的《古籍版本浅说》)等学术研究的深入,也使得治史的选材、考订、校雠等学术技能更进一步。中学历史老师虽不能像史学家一样,为此做专门的训练,但作为专业的历史教学者理当知道和恰当采用其中的常识性的知识。否则,会因自己对材料的识别能力欠缺,做了以伪充真的教学。

我们以中国的古典史料为例讲了选材的两层意思:不能尽信书;从书中找信史需要条件。研究中国史如此,研究世界史也如此。应尽可能收集材料,并多角度、多方面地辨识史料。历史材料的选择和运用,应抱有如下的态度:由人记载下来的东西都有局限性;由人记载下来的东西难免偏见,尤其是政治史中所反映的兴衰更替和垂范资鉴;由于战乱、天灾、人祸等原因,史料被破坏的程度相当高;历史当事人对于机密事件,常常不留文字或伪造文字,故即便档案也不能全信;杜撰史料自古有之;以讹传讹在史书中也普遍存在,所以说历史不过是“对过去的部分真实的解释和不完全的叙述”。因此,历史教学理应包含研究性,不要以为写论文才叫研究,备课或做教学设计,也可以成为一种研究。从选材的角度看这类研究,特别关注以下两点:

一是因为历史材料来源广泛和内容多样,用好材料需要互证,起码对一个事实、一个观点,要找到不同的陈述和证据,对此你知道得越多就越容易把握教学分寸,引导学生探究历史真相。比如,采用“三级资料法”去引证杨奎松的《西安事变新探》(《杨奎松著作集:革命》,广西师范大学出版社,2012年)一书中的事实。(1)结合教科书的学习重点和所拟教学目标,从书中选择一两则核心(原始)资料(一级资料)。(2)通过本书或其他相同研究成果中提供的文件、照片、图片和图表等素材支撑或者质疑核心资料(二级资料),目的是:证实核心资料所展示的观点;与核心资料中的观点进行对比。(3)学生在学习讨论中,主动利用互联网或其他资料来源获取相关例证(三级资料),老师不应武断地排斥由此发现或形成的历史解释,而是帮助他们将该类信息与核心资料联系起来思考。

二是任何历史文本都有个考查过程,也就是如何用材料的过程。好的教学,材料能“用到位”。既让学生理解透彻,又让学生生发问题。艾德勒和范多伦在“如何阅读历史书”中提出了不少建议(莫提默·J·艾德勒、查尔斯·范多伦著《如何阅读一本书》,商务印书馆,2004年),教会学生在阅读中擦亮眼睛,不仅要看老师实施教学的学习指导功夫,更重要的还在于教学设计时,是否周详地考虑过这类考查,并为此做了精细的准备。

从学生中心论的教学观点出发,提倡这样一种课程意识:历史教学理应从知识的消费者转变为知识的拥有者乃至生产者。所以,成功的历史教学就应该让学生成为历史知识的拥有者和解释者。何谓理解了,要看学生是否能够用历史材料自己讲故事;何谓有意义,要看学生能否选用材料以及依据有说服力的材料阐明观点。过去,我从中学历史教学的知识特征强调教学的消费性,结果我们如今仍只消费教科书知识;现在,我主张立足于学生是历史知识的拥有者乃至产生者的观点,破解由仅消费教科书知识而带来的历史教学堕落现象。据此,历史材料在教学中的地位,便是优先的,而且服务于公民教育的历史教学和服务于权威的历史教育,在历史材料的选择和使用方面迥然不同。

让学生作为一个解释者时,他们可不都情愿按老师的规定来。只要他们用心、有兴趣接受历史材料,进行历史探索,就会提出质疑和解释,就能成为知识的创生者。当然,不是臆造解释,而是从专业角度阅读和分析历史材料。这样的教学能否实现,在中学有个前提条件,就是老师能否选定有分量、有视角的材料。与史学家的工作不同,学生不必亲自做挖掘材料的工作;与史学家的工作类似,对材料的甄别、区分和解读也是学生应该经历的学习过程。包括(1)引发思考、(2)证实思考、(3)情境化、(4)比较式思维等程序性的工作过程,以及(1)识别资料、(2)分析资料、(3)确定背景、(4)找出差异、(5)识别主题和事实、(6)确定资料与研究准则的关系、(7)确认作者要表达的意思等熟悉探究性技能的工作过程。总之,越是把学生放在教学的主体位置,越强调谁在学习、谁拥有知识以及他们该经历怎样的学习、获得了怎样的知识时,对历史教师的专业要求就越强,教学设计中对历史材料的选择和使用的要求就越高,历史教学工作就越精细。





【编者按】2014年4月23日至6月18日，赵亚夫教授以陕西师范大学“曲江学者”的身份，在历史文化学院开设“历史教学设计”课，共30学时。该课糅合现代教学设计的理论、流程、策略、诊断等内容，呈现了别样的历史教学设计思路和技术，学生受益良多。经赵教授同意，由刘红梅同学将听课内容整理成文刊发于此。因讲授内容皆由案例引出问题、说明道理，且其间穿插大量对话和多角度的阐释，以实录整理文字数量过大，加之若不在现场听课，很难通过文字稿完全领会所授内容的精要，所以我们对原稿进行了如下加工：一是按照讲授顺序，整理内容的逻辑线索；二是强调设计策略，着重呈现相关课例的分析部分；三是在保留原观点的基础上删减了一些对话和解释的内容，为不影响读者的阅读和理解，也酌情增添了一些内容。

# 历史教学设计的流程、诊断与策略

○ 讲授 / 赵亚夫  
○ 整理 / 徐赐成 刘红梅

(第八讲下)

## 四、材料的解读

官方编的历史教科书不容易写得生动、具体，为了教育而失真的事也非偶然。各国都一样，只是程度问题。理由前面已经说了。现在的教科书有所进步，但老问题解决的不多，新问题增加的不少。比如，史学家进来编教科书是好事，可过于强调自己的权威性乃至霸道了，就一定是坏事。课程标准和教科书若与权力和利益捆绑在一起，并把陈旧的知识观与所谓的中学教学规律硬套在一起来，就一定是坏事。专家通吃的现象，已让历史教育专业的发展空间再度缩小，谁都能在名利上捞一票，也一定是坏事。这些问题还没有引起人们的足够重视，于历史教学本身却产生了不小的影响：由课程到课本，由培养到培训，一成不变的历史知识，一概而论的历史观念，一鳞半爪的历史方法，衍生了多少蹩脚的“新”历史教学？至于材料解读所占的位置、应有的认识功能等，特别是从学生中心的立场出发则可以忽略不计了。

如果要帮助学生学会解读历史或进一步拥有解释历史的学习权利，就必须超越课程标准和教科书。课程标准在课程目标和内容结构方面限定了历史材料视野，像“六大内容板块”的形式很偷懒，很难从中孕育历史智慧，也容易造成历史材料线性分配，当然，对材料的解读也会敷衍历史思维。比如，历史教学是坚持传统的天下观以服务于民族主义教育，还是树立现代的世界观以服务于公民意识的健全发展（可参考葛剑雄《统一与分裂》，商务印书馆，2013年）。至于中学历史教科书，不过一种学

习读本而已，照本宣科肯定出问题。以人教社2007年版近代史为例。

(1) 史实不准确的地方：1919年五四运动中一些具有初步共产主义思想的知识分子开始把马克思主义传播到工人中去，因此出现了创建工人阶级政党的需要（实际上，这个过程开始于1920年中共建党以后）；1920年3月，列宁领导的共产国际派代表来中国（不仅时间被提前了，而且派出的组织也弄错了）；中共成立后深感要战胜强大敌人必须建立统一战线，因此1923年三大通过决定与国民党合作（实际上，中共成立时并无此觉悟，1922年虽有列宁和共产国际提议，中共最初仍一味抵制，后经共产国际代表再三说服，才在这年二大通过赞同与国民党合作的决议，当年9月陈独秀等就陆续加入国民党了，并非到1923年三大才通过此决定）；7月15日（1927年），大肆捕杀共产党员和革命群众（7月15日武汉政府实行的是“和平分共”，要求共产党员退出国民党和国民政府，并没有开始所谓“大肆捕杀”。而“大肆捕杀”是中共8月1日策动武汉政府指挥下的国民革命军发动南昌起义，双方彻底翻脸之后的事情）。

(2) 评价不客观、不实事求是的地方：辛亥革命是“中国民主进程的丰碑”（证据一：南京临时政府1912年颁布的《中华民国临时约法》是“中国近代史上第一部资产阶级性质的民主宪法，具有反对封建专制制度的进步意义”。证据二：“结束了中国两千多年的封建君主专制制度，建立起资产阶级共和国，使人民获得了一些民主和自由的权利。”）明显





有问题的地方：第一，孙中山等1912年3月11日制定的那个“临时约法”，根本上是用来对付袁世凯当政的，孙中山当临时总统时通过的政府组织法大纲规定的完全是另一套办法。当他不得不再让位给袁世凯之后，才不得不另订约法：把原先的总统制改成了内阁制，并且用各种约定限制总统的权力。因此，这个约法不仅袁氏后来不能接受，孙中山自己当权也不去执行。只讲“临时约法”字面上的意义，不讲其来龙去脉和策略目的，学生一旦了解到后来的历史，肯定会一头雾水。第二，辛亥革命是结束了中国两千多年的君主专制体制，这是事实，但说它建立起资产阶级共和国，使人民获得了一些民主和自由的权利，就不准确了。这里面最基本的问题是没有厘清几个核心概念，如什么是“共和”，什么是“民主”，什么是“人民”，什么叫“一些民主和自由的权利”？因为没有清楚界定这些概念，因此说它是“中国民主进程的丰碑”，除了君主制没有能再度复辟外，拿来解释辛亥以后中国不仅没有走上民主道路，反而越走越离民主越远的情况，也必然会发生许多问题（参见杨奎松访谈：《任何读起来痛快解气的历史书都值得怀疑》载于《羊城晚报》2012年5月4日）。

当然，不是一本教科书的问题，也不是一套教科书仅有的问题。甚至可以说，教科书不出错都不可能。怎样使历史教学做到求真求实呢？不依赖历史教师自身的学养和修养，不行！不依赖历史教师在教学设计或备课时尽可能杜绝教科书中的错误，也不行！

选取和解读历史材料不能仅靠一般的历史学识，要扩大视野。特别是解读历史材料，视野太小就提不出问题。没有问题，就无所谓研究和探索。当然，也就失去了对学生的指导力。比如，我前面提过的以科学、生活、心灵、虚拟“四个世界”为历史教育的视野。（1）科学世界帮助我们拓展和理解知识世界里的东西。历史的科学世界很好玩，并非板着脸孔说教或肝脑涂地地挖资料。我读盐野七生的《罗马人的故事》（中信出版社，2011年）比读一本相关的专业书更有收获；读维加埃罗等人的《身体的历史》（华东师范大学出版社，2013年），对文艺复兴和启蒙运动有了更深的理解。（2）生活世界一方面如胡塞尔（E. Edmund Husserl）的哲学，让我们在科学以外实践直面视阈中显现出来的世界，把生活作为“直观基地”，使自己自由自在地成为社会存在。另一方面如哈贝马斯（Jürgen Habermas）的理

论，主要指人作为社会行动者的能力，关注生活世界不仅是文化资源的储存库，而且还是一个复杂的互动过程的组成部分，通过它我们运用语言确立、维持和修复与他人的社会关系（安德鲁·埃德加著《哈贝马斯：关键概念》，江苏人民出版社，2009年）。（3）心灵世界即精神世界，是与人格、人性、道德及思维都密切相关的世界。（4）虚拟世界或可认定为信息技术的世界。确切说，指数字化（数据化）的信息技术世界。这个世界与传统的知识世界和精神世界离得最远，但是相当真实而非虚幻的世界。“虚拟”不过是由数字化体现其科学、生活、心灵的实在罢了，在本质上它是人类应用信息技术创造的进化，教育究竟为此能如何改变，改变为什么样子，至今并不清楚。然而，若不把它和其他三个世界整合起来，别说拥有未来了，就连活在当下也不可能自如、精彩。这一点，现在不是看得很明白吗！

历史是由文字承载的人类记忆，它驱使人类的好奇心将“什么”“怎么样”“为什么”的问题意识，通过常规训练——提问或质疑——形成良好的学习习惯，并由此体现其人文性且发挥做人的作用。所谓人文，首先是针对自由的人（拉丁文 liber）的觉悟，其次是使自由的人获得自由行动的技艺（拉丁文 ars）。为此，文科以及历史教育才有存在的必要。哲人讲：仅仅知道事实意味着理解的死亡。那么，给学生一点历史知识，非但不能支撑他们对历史的理解，而且还会当这点历史知识被政治的目的抹去了人性，反倒使历史教学有害无益。

作为历史教学认知工具的历史材料，或因科学世界、生活世界的视阈变化将更为整体地、综合地构建学生的历时性和共时性历史认识，也将更为深刻地使材料在人类的基本价值观、共有价值观和核心价值观方面发挥作用；或因心灵世界、虚拟世界在精神和技术方面的强有力支持，而使历史探究成为可能，并在教学模式、方法等方面发生根本性变化。（见图表一）

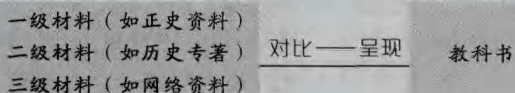


图表一：“四个世界”作用于历史材料时的解释系统  
围绕我的经验和解释是非常个性的。它通过

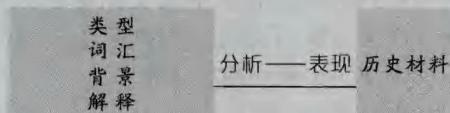




历史材料表现历史理解,也通过历史理解提升历史解释。作为教学策略,最基本的要求有三:一是读懂材料,了解其内在的意义,并运用材料有理有据地论证问题。诸如,学生应知道历史材料的来源,能识别材料的主要观点;能区分不同形式的历史记录。二是扩展知识。诸如,区分直接资料和间接资料;解释历史地图、照片、遗物以及考古资料;能够从历史陈述、因果关系中看出偏见、曲解或宣传的角度。三是运用解释技巧分析历史材料。诸如,解释历史著述、争论和结论所反映的作者的偏见;分析其中的文化差异和所处时代的主导思想;把口述材料作为历史来解释;把材料放在产生它的社会、政治和经济背景中作评价,并考察其可信度,评估其存在的偏见;比较和对比从多种渠道获得的资料的可靠性。能否做到位,取决于学生在学习和生活中积累的经验。事实上,历史就是呈现人类的过往经验。学历史就是对历史经验的筛选与传承。在教学中,老师常以示范的方式教会学生如何利用自身的经验解读历史。(见图表二、三)



图表二:教师示范——利用多种材料来源读懂材料



图表三:教师示范——解读历史材料的基本工具

(1) 搞清类别。类别指知识类型,我们已反复说过。通常的分法是事实性知识、规范性知识、方法性知识和价值性知识(也有用概念性知识替换规范性知识、程序性知识替换方法性知识的)。我们强调培养历史思维能力,若忽略对知识类型的研究,就只能在概念上打糊涂仗。现在出来个“三维目标”,大家把它当成万能膏药,什么都扯到“三维目标”上去,根本解决不了实际问题。把这些毛病转移到材料解读上,要么囫圇吞枣,要么没有专业性。

(2) 词汇直通概念性知识。我们教的是历史,历史的载体是历史材料。文献也好,课本也罢,总之我们是和文字打交道。但是,历史教学从来不把阅读(包括写作)当回事,以为那是语文课教的东西。在教学现场,读材料让学生注意关键词的老师已经很不错了。然而,读懂材料并不这么简单。材料过简,信息过小,或过于片面,知道关键词、关键

句有什么用。这里说的词汇是基于多角度、多方面的材料分析,基于历史理解和历史批判的咬文嚼字。抑或说,是理解文字的内涵、真实的意思,文章的主旨以及历史情境或背景相关的词语分析。所以,历史教学的阅读与语文教学的阅读不一样,重要的在于理解事实、还原本意。词汇连通概念,精细的阅读是以词为理解单位的事实逻辑梳理。

(3) 解读历史材料须在历史背景中进行。方法的问题我不多说,这里强调它的另一个作用:防止偏见。解读历史材料忽视了它原来的历史背景就会产生偏见。对历史太过温情,容易把过去想得太好,也容易产生偏见。对历史太过无知,因过于坚持己见,同样产生偏见。比如,某学者指出的卫温到台湾(掠人口)、郑和下西洋(宣国威)这类传统的爱国主义教育,为了宣传只讲其行动对今天有利的一面,而有意掩盖其行动的真实意图,都属于拉黑历史背景的历史解读。充分顾及材料的历史背景,是历史教学的基本标准。因为做到了这一点,才有建立在证据基础上的历史解释,才能实现求真求实历史教学。

(4) 解释强调的是自我思考和自我见解。包括老师给学生的工具性知识。任鹏杰主编谈历史教学价值时,说它是专门服务于价值理性的工具。这是很有用的,起码在我们分析历史材料时,可以帮助我们分清两种理解样式,“或者是合理的,即逻辑的或数学的,或者是神入的,即对于他们情感关系的重新体验”(韦伯著《社会科学方法论》,中国人民大学出版社,1999年)。目前,我们的历史教学开始倾注于后者,对前者还相当陌生,以至历史教学在概念和逻辑两方面尤其不讲究,批判性思维也异常的薄弱。历史教学需要在历史材料的认知、解释方面不断地用功。

### 小结

基于历史材料进行教学是历史教学的应有状态,正如语文教学没有识字、阅读、写作就称不上语文教学一样,缺少甚至没有历史材料的历史教学或是扫盲的工具或是洗脑的工具。中学历史对这两个工具都反对。所以,尽管“史料教学”的概念不严谨,提倡者也不免夸张,但仍有一定的意义——重视历史材料。如果我们为此做得好些,历史教学的意义便可在以下方面取得效果:(1)减少说教,尊重事实;(2)破除权威,开放思想;(3)专业引导,证据意识;(4)学生主体,探究问题。

关于历史材料的选用与解释,有着诸多的方式





方法,这一讲主要说其视角和策略,重点有二:无论是史料教学,还是把历史材料作为教学的骨架,阅读都是核心的学习内容;在材料方面做精细的学习指导,能够反映一个历史教师全面的专业素质。对于前者,我们至今没有系统的、学术性的研究。在课程标准、教学研究和教师教育方面,也都是缺失的。不可否认,在过去的历史思维研究以及学科能力、教科书和学业评价研究中,阅读材料的课题实实在在地横挡在那里,我们也没有关注它。不是绕过去了,更不是跨过去了,而是根本不知道它是解决有效教学问题的一把钥匙。所以,我们的上述研究都是浅尝辄止。二十世纪八九十年代,国外历史教学界有关历史意识、学习心理及测量等先进的观点、方法就进来了,可是我们搞了几十年,留下的就是测量和评估的相关成果。为什么呢?教学研究太趋利了,视野太狭小了,研究体系太不独立了!今天依然按照传统的研究模式走,我们不会关心材料的阅读和解释课题;还是以教科书为中心、应试为中心,我们也不用费心解决材料的阅读和解释问题。问题是,你把“史料教学”都提出来了,并作为历史教学的发展方向,那就无论如何回避不了材料的阅读和解释问题。你要把历史教学导向求真求实,却还抱着教科书中心论不放,还把宣传当教育,让历史材料只能通过书本知识转化为“正确的事实”,那么,实现求真求实也是枉然!我以为,真正用材料来教学了(走到了“史料教学”那一步),教学一定是非中心的、任何的中心论都不存在。因为学生的生活就是他自己的学习本源,学习本身就是学习的目的。学校、社会只要赋权给每个学习者应有的学习权利即可,其他任何约束将没有实际意义。我们不问何时实现这样的学习,却必须要为此做好准备。我的这一讲抱有这样的目的。

让学生像史学家一样学习还是一种理论。在中学,能够基于史学的基本研究技巧做到论从史出已经是相当理想了。这是我的这一讲的出发点。当然,做这样的历史教师不容易。所谓“打铁还得自身硬”。让学生掌握历史材料的阅读和解释方法,老师的指导功夫要到位。翦伯赞引用《庄子》中“今指马之百体而不得马,而马系于前者,立其百体而谓之马”一句,主张教学要有综合的目标,并能“立其百体”找出一匹马来(翦伯赞《历史问题论丛》,中华书局,2008年)。指导学生阅读材料也适用。一是收集材料的角度,二是进行材料的分析,三是确认材料的观点。历史教学所培养的证据意识,便是在诸多材料的辨析中养成的。还有,运用

历史材料重点不是说明特定的历史观点,更不能以论带史;运用历史材料应仅以探究历史事实为目的。

最后,说点较高的要求。“基于史料的教学”志在回归历史教学的本质,那就是探究。然而,中学历史教学有着更强的教育目的,其内容包罗万象,探究本身自然而然地蕴含了多元价值。所以,中学历史教学用于探究的材料远比专业的历史教学更广泛。它需要老师具备两种解读材料的本事:杂而不泛,博而不虚;简而不陋,繁而不缠。前者如读书宜广,但又有章可循。所谓杂、博,仅就知识论,即便中学课本所涉及的人物、读物,用心者一般也难以读全。比如,讲启蒙运动中的狄德罗,他的《百科全书》就难免真容。梁从诫先生曾说,他1976年在《百科知识》上写的介绍狄德罗的文章,只是读过一个现代选本,而这样的文章还是1949年以后的第一篇。非专业研究者的中学教师哪里找得来内容。到2007年他才选译了一个本子(《狄德罗的〈百科全书〉》,花城出版社,2007年)。同样的作品,此前有刘北成等编译的《启蒙运动百科全书》(赖尔、威尔逊著,上海人民出版社,2004年)。显然,没有见到货真价实的材料,只能做历史演绎而非历史解释,照本宣科也是难免的。但是,这不能成为曲解历史的理由。相反,应该促使我们树立证据意识。避免教学的泛和虚的问题,就不能面面俱到,不能把握的知识不要理直气壮地讲。要知道,历史知识是否立得住,不仅与材料的真伪有关,还与解读材料的态度和方法有关。后者如知识须有架构,且能见多识广。所谓简、繁,既指中学历史教学不能把知识或材料搞得太深(度),又指有能力从繁复的知识或材料中整理线索并提供历史认识(信)。犹如培根所讲的“学史能使人聪慧”(《培根论人生》,中央编译出版社,2009年)。为此,历史教学不是单纯的历时性的大事年表或故事荟萃,还理应反映同一主题内的共时性的人类经验。重视历史材料的教学,正是在二者基础上达成更高水平的历史认识。

我们必须意识到自身的局限性,“包括偏见和不能掌握全部资料”。我们必须记住,“对历史原因的任意解释,不可能做到言之有信”。我们强调历史材料在教学中的重要性,是因为历史学习必然包括对历史材料的调查。“没有原始文献以及它所论及的故事,历史就不存在。”(参见赵亚夫、王继平《美国历史教学的研究视野》,载于《历史教学问题》2011年第4期)历史材料是我们接近真实的工具,没有其他选择。





【编者按】2014年4月23日至6月18日，赵亚夫教授以陕西师范大学“曲江学者”的身份，在历史文化学院开设“历史教学设计”课，共30学时。该课糅合现代教学设计的理论、流程、策略、诊断等内容，呈现了别样的历史教学设计思路和技术，学生受益良多。经赵教授同意，由刘红梅同学将听课内容整理成文刊发于此。因讲授内容皆由案例引出问题、说明道理，且其间穿插大量对话和多角度的阐释，以实录整理文字数量过大，加之若不在现场听课，很难通过文字稿完全领会所授内容的精要，所以对原稿进行了如下加工：一是按照讲授顺序，整理内容的逻辑线索；二是强调设计策略，着重呈现相关课例的分析部分；三是在保留原观点的基础上删减了一些对话和解释的内容，为不影响读者的阅读和理解，也酌情增添了一些内容。

# 历史教学设计的流程、诊断与策略

○ 讲授 / 赵亚夫

○ 整理 / 徐赐成 刘红梅

(第九讲)

今天讲学习指导策略。学习指导策略的着眼点是帮助学生获得好的学习成绩，传统的以教师为中心的教学法没有这部分内容。

脱胎于教材教法的教学法，关注的是以教科书为中心的课堂教授方法，学生获得学习成就的前提是教师教得怎样，落实教的结果则主要通过复习与巩固以及第二课堂的活动（或称课外活动）。即便我们把历史教学法提升到了历史教育学的研究阶段，依然没有把学生放在学习主体的位置上。就连最著名的学者也不能将自己的“历史思维”“历史学习能力”研究实际运用于历史学习指导（赵恒烈著《历史教育学》，河北教育出版社，1989年）。直到20世纪90年代末，才有学者把学习指导定在“为了让学生获得良好的学习方法”“充分发展学生的学习能力”方面；并且指出：在理论上，它涉及对学习主体者的学习方向与教学质量的把握、学习兴趣和动机的开发与提高、学习方法的选择与应用、发展学习能力、保障和确认应有的学力、培养思考力和创造力，同时它也关涉道德、伦理、社会、生活等与学习主体者切身学习利益相关的各种问题，诸如保障与提高上述这些利益（拙著《中学历史教育学》，中国建材工业出版社，1997年）。此后，在历史教学法和历史教育学作品中，学习指导有了一席之地。比如，于友西主编《中学历史教学法》（第二版）（高等教育出版社，2003年）第九章，叶小兵、姬秉新、李稚勇著《历史教育学》（高等教育出版社，2004年）

第四章第五节。虽然大家的看法并不一致，认识还需要提升，但是大家都把学习指导视为学习理论的一部分，共同的研究基础已经有了。

## 教学设计策略：学习指导策略

### 一、学习指导在教学设计中的位置

20世纪60年代开始，随着心理学的发展，各种学习理论应运而生。学习理论带动了教学观、学习观（也是教师观、学生观）的转变，教学研究不再仅仅围绕“如何教”去强调教科书和教学法，“为何学”“怎样学”“学得怎样”逐渐占据了教学研究的制高点。“教”是针对“学”而言的，有效地教与有效地学是正相关关系。用大家熟悉的话说，是变“教会学生”为“会教学生”；引申到学生那里，就是变“学会”为“会学”。显然，“学习指导”与“教会”在功能和方法等方面不同，它不把“如何教”——包括课堂学习（正业）和课外活动（辅业）——作为重点，而是着重于如何帮助学生通过自主地学获得更广泛、更真实的学习成果。学习指导是一种以现代学习理论（支撑学科是心理学和脑科学）为基础的一系列教与学的观念和方法。所谓指导，一是通过有效的学习过程确立习得知识和技能的方法（诸如知识情境化、思维结构化），二是通过有效的学习活动养成良好的学习行为习惯（诸如目标精细化、行动实效化）。所以，学习指导首先认同知识的习得者就是学习的主体者的观念，强调当习得知识的过程成为







唤起主体者自觉地投入且积极支持其学习行为时,才能成为知识的拥有者。在教学设计中,学习指导主要指教师针对具体的学习对象和内容有目的、有步骤地设计(学生)习得知识过程的方法,既包括应用各种相应的学习技能,并在其中确认正确的学习行为、矫正错误的学习行为,也包括对学科学习价值(意义)的理解。与传统的教学设计不同,教师指导的重点不是学生得到了哪些知识而是他们如何获得知识。理想的说法是,帮助学生“知道怎样知道”。

学习指导贯穿教学的全过程,它不是在教学之外另搞一个学习辅导,无论是针对学习内容还是针对学习方法。在教学设计中,也不只有学情分析、学习评价要考虑学习指导问题,整个教学设计都要体现学习指导——“学习指导”比“讲得好”重要,它更吃功夫。这里借用伊列雷斯的“全视角学习理论”(《我们如何学习:全视角学习理论》,教育科学出版社,2010年)提示三个重点议题。

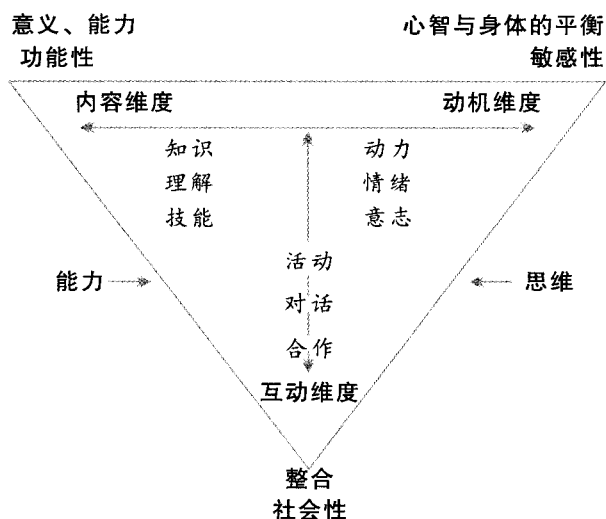
首先,了解学习的定义:(1)指发生在个体身上的学习过程的结果;(2)指发生在个体身上的心智过程;(3)指个体与学习材料以及社会环境之间的所有互动过程;(4)它也或多或少地等同于教学这一名词。用学术的语言表述,学习是发生于生命有机体中的任何导向持久性能力改变的过程,而且,这些过程的发生并不是单纯由于生理性成熟或衰老机制的原因。可以理解为:一是三个过程;二是营造环境;三是有效抑或或意义的互动。

其次,了解学习过程:一般是由个体所经历的某些源自对环境的感觉而产生的冲动开始的;而且,学习具有个体和社会的双重性。就历史学科而言,学习既基于学习者的社会生活经验生成历史理解,也根据被组织化的学习内容和经验建构历史解释。

再次,了解学习过程的三个维度:(1)内容维度——关注知识、理解和技能,通过它寻求的是构建意义和掌握知识技能;(2)动机维度——包括动力、情绪和意志,通过它寻求的是维持心智和身体的平衡;(3)互动维度——包括活动、对话和合作,通过它寻求的是实现我们认为可以接受的人际交往与社会的整合。了解学习过程的三个维度,以便更有效地组织学习内容,使学生容易感知历史且生发历史问题,并形成进一步建构历史意识的愿望。

基于上述三点,把握适宜的学习类型以及正确调整学习维度和向性等指导方式,方能使学习指导奏效。诸如教材分析、学情分析乃至学习方案的制订等,也会更有针对性和实效性。

图示 1: 三个维度的广泛性和多样性



可以推论,教学设计若排除了学习指导而只剩下“授业”的话,其单一的教学功能,不可能使教学发挥“解惑”的功能,更难让历史成为“使人明智”的学科。

## 二、学习指导理论关乎教学设计的性质

我们仅针对教学设计谈学习指导的策略,更复杂、多样的学习理论还需要大家根据实际的教学课题去学习。为了表明我个人的观点,这里不厌其烦地再说一说教学设计的性质。(1)既然我们承认历史学科是人文学科,就没有不让学生自我建构历史意识的道理。学习指导关乎教学设计的性质,指的就是教师要尽可能使学生成为历史知识的拥有者。一般说来,它是排斥单方面的讲述法的。(2)历史教学的本质是探究,自主建构是其基本特征。建构的程度可以因学习对象和内容有所不同,但完全忽视学生有可能的自主建构,便不能称为有效的历史课,不管你的学生对你的评价有多高。所谓“学生是教师唯一的评判者”的说法都不能成立。其一,这个判断的前提不充分,逻辑上说不通;其二,这个判断的事实不明晰,无法获得确凿的事实依据;其三,这个判断不能从现代学习理论获得足够的支持。

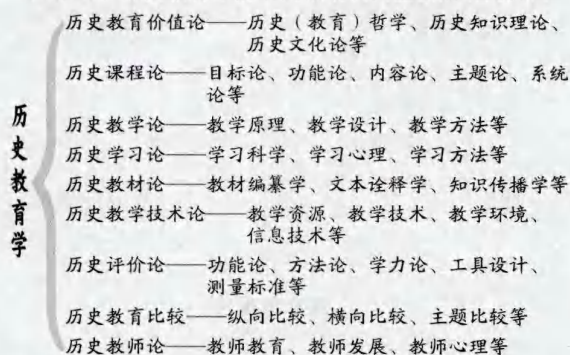
事实上,把学习指导理论运用于教学设计还涉及历史教育理论的走向和发展。我反复强调,历史





教育研究是理论研究,起码是实践性理论;支撑它的骨架是现代历史理论、历史学、心理学、教育原理、人学理论以及现代技术学和传播学等。学科教学法是教学论下位的内容,教材教法又是教学法下位的内容。现在我们仍抱着教材教法(就主流而言)要解决上位的教育、教学问题,是根本做不到的。

图示 2: 历史教育学的研究系统及其主要的研究方向



其三级内容(方向)会有一定程度的交叉,一个主要原因是因为其需要共同作用于学生的历史意识。如图 3 所示:

图示 3: 历史教育学直面的历史意识



简单地说,学校历史教育帮助学生形成 8 种主要的历史意识,即变迁意识、全球意识,史料意识、批判意识、建构意识、整合意识、存在意识、主体意识。它们既有关联性,又有相对性,关联性最强的一对意识,可构成历史意识的学习主线。如史料意识(等同于证据意识)更依赖批判意识而产生正确的历史解释,批判意识同样依赖史料意识获得真实、有用的历史理解。从教学实施的角度看,“正十字”的部分是基本水平,“斜十字”的部分是较高水平。从各种意识的具体内涵看,(1)变迁意识即时间意识,全球意识即世界意识,它们包括时序观、时空观、发展观等,理解它们的关键词有延续性或连续性、历时性、共时性、规则、规律、范畴、进化、演

变、发展、事实、事件、联系和世界观等。它们是最为基础性的历史认知,历史知识通过历史线索、脉络或进程来展示历史思考的水平;既引导人们思考现在或此在的历史来源,又按照人类行为顺序思考其背景、过程和差异。(2)史料意识即证据意识,批判意识即探究质疑意识,它们的实质是求真,包括对真实的追求、反思或反省以及运用原始材料解决问题的态度等,理解它们的关键词有事实、观点、材料、文本、甄别、比较、证明、考察、解释、推论、评估、自校准、系统性、分析性、好奇心、明智、思想开放等。历史学习是否有用或是否生成价值,是在史料意识与批判意识的共同作用下达成的。史料是历史理解的基础。通常由历史教学产生的历史解释也势必由史料证明达成的历史理解获得真知灼见。也就是说,批判意识所体现的独特性或个性是否具有真价值,取决于史料所确认的真实性。反过去,未经批判意识检验的史料,也不产生有意义的历史解释。所以,理论上讲,在学生没有形成史料意识和批判意识前,历史教学只能称作输出历史知识的教学,不能视其为真正的历史教育。(3)建构意识即自主性的结构意识,整合意识即综合性的关联意识。建构的核心观点是探究,整合的核心观点是关联。它们关乎历史学习的方法和意义。理解它们的关键词有结构、探究、关联、情境、表现、对话、事实、虚构、假设、解释、形式、现场、个别、整体、意义化、无意义、文明、文化、学习环境等。在教学中,它们与时间意识、全球意识的最大不同是非线性思考——结构性的、主题化的(甚至包括随想)思考。所以,它们在阐释现在与过去、生存与生活、冲突与融合等关系,揭示传统与文化、文明与野蛮、进步与落后等现象时,比时间意识与全球意识更具有方法和意义方面的高度。(4)存在意识和主体意识都是人的自身意识,包括觉醒意识、人权意识(主要指与人性相关的人的尊严意识)、自我意识(主要指作为活着的人的存在感)、人的发展意识等,它们关乎历史情感与态度和历史文化与价值。理解它们的关键词有文明、文化、传统、世界观、进步的、落后的、历时性、共时性、普世性、共识、认同、公共问题、公共事务、公共领域、权利、义务、未来、社会生活、人格、体验、体认、价值观等。其立场,过去是历史主义的,现在是建构主义的,二者都不兼容一味向古的历史观以及任何形式的借历史嫁接政治宣传的



教育把戏。其意义,在于把历史经验和自我意识、历史问题与自我存在结合起来,在古今人类的各种行为关系中体现活着的人的历史理解(其价值反映对人性的体认),故关乎自我意识的觉悟(由历史经验衍生的感悟力)和与未来相关的自我决策(因历史经验提升的洞察力)。

更为简单的理解是,历史意识的创生,其前提是问题意识,其过程是建构意识。以什么态度启发和定着问题意识,是培养历史意识的充分条件;以什么方法促成和完备建构意识,是培养历史意识的必要手段。据此,学习指导无异于问题解决。在本质上,历史意识的发生过程也是科学探究的过程。与自然科学的探究不同,历史学科是对人类文化本相的探究而非对科学规律的探究,故这种探究不是实证性的,更不是实验性的,而是说明性抑或解释性的——通过史料(特别是原始材料)所做的对事实的部分还原(中学历史教学连这一点也被严格限定)。显然,虽说历史教育等同于公民教育,但是要把公民教育做到位并非易事。引申说,历史意识包含怎样的公民知识,且把怎样的历史意识作用于学生的公民意识和公民行为,则是现代历史教育头等重要的课题。

有没有历史意识支撑学习指导,会使教学设计大相径庭。比如,传统的中国近代史教学有两大主题:屈辱史和抗暴史。学习内容组织方式是“五大战争”和“三大革命”,学生学得憋屈,没有兴趣。后来加上了探索史,似乎有了些探究的味道,但与社会上的近代史热相比,学校历史教学并没有什么改观。若按照上述历史意识审视中学近代史教学,它最该学到的恰恰又是最缺的便是“近代化”这个核心内容。没有这个核心内容,屈辱史里没有反思只有仇恨,抗暴史里缺少理性多用感情且凸显冲动,探索史依然自我中心并在近代性上左右摇摆。学生从近代史学到了什么?说得清楚的是:救亡图存;落后就要挨打。前者埋藏着天真的和平主义观念以及由“自古以来”固着的智识上的义和团,后者凸显着落后有理的情感以及由自卑演化而来的盲目自大。近代世界究竟与古代世界有何不同?为什么近代科学不是产生在中国?为什么我们要给别人机会侵略我们,而且被打得如此之惨?我们的落后何时开始以及由何种原因决定了我们的落后?事实上,不了解全球近代化的进程,不理解近

代化的本义,不能认知近代化的基本事实,冠以什么“史”都没有用。比如,扩张也好,侵略也罢,都是近代史的残酷事实,你不能因为政治的、道德的理由而美化或否认已存在的事实。作为人类过往经历的历史——事实——经验亦包含着教训,有着诸多的认知层面,如果因教训而无视或贬损作为人类文明(无须简单地做是非判断)进程不可或缺的经验,我们从历史中就不可能获得真知灼见。

### 三、学习指导方案的三个立脚点

1. 概念:从教到学,从讲授到指导。教学设计内容是从教到学,教学设计形式是从讲授到指导。关键词,开放的。不是简单地从教师的讲述变成了学生的活动。教学设计要琢磨学生,根据学生实际的学习状况规划能够产生最大化学习效果的学习方案。不是就课本教课本。教学设计的研究对象是人(学生),不是物(课本)。它要求明确:学生应做到什么;学生怎样做到;学生应有的表现;如何知道他们做到了(谢利民主编《教学设计应用指导》,华东师范大学出版社,2007年)。

2. 意义:从对答到对话,从知道到建构。学生不可能不学就会,否则学校教育没有作用;没有教师指导的学生学习,常常低效或无效。关键词,程序性的,结构化的。但是,这不意味着学生“搞懂”“学会”全由教师包办、代替(所谓奉送真理)。教学设计的实际意义在于帮助学生发现和运用知识。过去教学的双边关系通过对答达成知道的目标,现在则要求通过对话实现教学的意义建构(杨南昌著《学习科学视域中的设计研究》,教育科学出版社,2010年)。

3. 方案:帮助学生获得良好的学习成就。如前所述,教学设计有两个基本层面:第一,方案——既是技术性的,也是任务性的。它是为学生到哪儿、干什么以及获得什么而设计的。因此好的教学设计落实精细的目标,关注生成和建构。第二,指导——既是功能性的,也是结果性的。它反映教师将要做什么、为什么这样做以及做了会怎样,前提和结果应当是相当有逻辑的、清晰的。因此好的教学设计必须关注教学的意义化(何克抗《教学设计理论与方法研究评论(中)》,载于《电化教育研究》,1998年第2期)。

### 四、运用批判性思维

批判性思维不等于历史思维。批判性思维于





历史教育至少有三大功用:(1)展开有逻辑的历史思考(武宏志、周建武主编《批判性思维——论证逻辑视角》,中国人民大学出版社,2005年;谷振诣、刘壮虎著《批判性思维教程》,北京大学出版社,2010年);(2)确立独立思考在学习指导中的首要位置;(3)拓展新的学习指导途径和方法,如历史阅读和写作、数字化历史学习。

### 五、学习指导与课堂教学行为的转变

这里给大家一个参考性图表(见图示4),可根据实际情况对应其具体内容拟定有针对性的学习指导策略。

图示4:学习指导与课堂行为的转变主要事项

教学行为	行为指向	行为类别	决定因素
主要教学行为	直接指向教学目标或需要处理的内容	呈现行为,如语言、文字、声像、动作等	教师培养与培训的质量,教学专业知识与技能,事先准备程度等
		对话行为,如问答(发问、候答、叫答、理答)、讨论等	
		指导行为,如阅读指导、练习指导、活动指导等	
辅助教学行为	课堂中的学生或情景问题	动机的培养与激发	教师的课堂经验与人格素养以及教学机智等
		有效的课堂交流	
		课堂强化技术	
		教师的积极期望	
课堂管理行为	课堂中的学生所发生的不良行为或偶发事件,教学效率	课堂规则	教师的课堂经验与专业技能以及人格素等
		课堂行为管理	
		课堂管理模式	
		课堂时间管理	

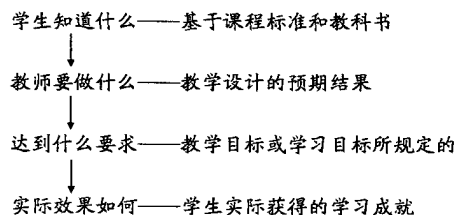
选择学习指导方法时,对人文社会科学最基本方法了解越多越容易获得好的效果,比如采用史料研读、田野调查、口述史等方法。

### 六、明确学习效果检测方法的有用性

教学设计预设周详,主题鲜明,学习目标到位,为教学方案达成预期结果奠定了基础。那么,教学最终是否达到了预期的效果,还需要实施后的评价和反思。即教学设计包含教学反思。这部分内容理应单独拿出来作为教学设计的独立环节来讲,我

把它放在学习指导中的用意有二:一是反思的重点就是学生学到了没有、学得好不好;二是时间有限,不可能都讲得周全。

关于学习效果的检测方法,如今的小课题研究、课例研究和实录分析研究等有新进展,值得注意。作为个人反思的教育日志和教育叙事等,黄牧航教授的研究比较具体,大家不妨从历史教学评价的研究成果中多多了解。这里就从操作程序上讲一种检测步骤:



## 总结

讲座到这里,我们大致梳理完历史教学设计的基本视角和内容,主要讲的还是设计原理部分,包括三方面内容(或角度):知道为什么做教学设计(意图);理解教学设计的结构(思路);扩展教学设计的用途(意义)。值得注意的是,教学设计是教学实施的前阶段,或可称预期的部分。所以,我更关心相关理论的应用,包括对一些有争议的理论的借鉴,如“反事实性历史”。理论的作用是拓宽眼界、转变观念,从根本上提升历史教学研究水平,没有理论不行。

历史教学设计有待解决的问题还很多,特别是以“学”为中心的ID理论,在学习环节的创设、学习指导策略、意义建构的方法以及多功能的资源支持等方面,有诸多的难题,需要历史理论(尤其是历史教育理论)研究者、教研部门引导者和一线实践者通力协作攻关。为了尽可能在同一基础、同一水平上展开工作,找准共同话题和研究起点非常重要。建议大家把约尔丹的《历史科学基本概念辞典》(北京大学出版社,2012年)作为研究的入门书;之后,再读陈新的《历史认识:从现代到后现代》(北京大学出版社,2010年)这类专业书,历史理论就会容易理解一些,解决问题的能力就会强一些。古人讲:“能究其本根而枝叶自举。”(见苏辙《宋子仪大理寺丞》)虽然本讲座挂一漏万,但是我的初衷是在这句话里的。

