

英国“历史教学论”发凡*

Essense of the British History Teaching Theory

曹华清

内容提要 英国历史教师职前教育中的实践取向、“学校真实体验”理念、资格标准引领、自主任务驱动等经验,对于缓解我国当前“历史教学论”课程教学中备受诟病的理论与实践脱节问题无疑具有重要启迪意义。为此,根据“历史教学论”课程理论阐释与实践运用并重特点,以“评学教一体”为模式、小组学习为依托、教师指导为支撑,对传统教师主导的“授—受式”的课程教学方式进行了改革,从而寻求理论与实践的结合、他主学习与自主学习的统一。

关键词 英国教师教育 历史教学论 教育方式改革

作者单位 西南大学历史文化学院 重庆 400715

Cao Huaqing

Abstract: It would be of great significance to alleviating the problems of disconnection between theory and practice of the History Teaching Theory course in China today, if we take pre-vocational education experience from British history teachers, include the ways of “Practice orientation”, “Real School experience concept”, “Access qualifications” and “Task-driven Teaching Method”, etc. To seek the combination of theory and practice as well as Passive learning and Active learning, according to the characteristics of History Teaching Theory course, we should reform the traditional Teacher-led teaching methods by the means of Integrating the evaluation, learning and teaching.

Key words: British teacher education, the history teaching theory, education mode reform

有老师谈到:“‘历史教学概论’(或‘历史教学论’)讲的有关历史教学的知识,因为学生没有实践过,没有亲身感受……到教育实习的时候,可以实践了,可以亲自体验教学了,但是却不容易和上学期理论课上的内容互相印证。这就产生了理论学习和实践运用脱节的缺陷。”^①这个现象并非个别^②,学生们在教育实习中常常对先前获得的历史教学论知识产生怀疑,认为它并不实用。历史教学论课程价值受损,处境尴尬。

从根本上讲,学生提出历史教学论“理论无用”问题的根源并不在理论本身,而在于学习——学生是否真正领会相关理论知识,并在领会

*该标题为《重庆社会科学》编辑部改定标题,作者原标题为《基于英国历史教师职前教育经验的“历史教学论”课程改革》。重庆市高等教育教学改革研究项目“高师历史教学论课程‘教学评一体’学业评价改革研究”(批准号:133187)。

①吉林师范大学李西亚在《新课改背景下高师历史教学论课程改革刍议》(《牡丹江教育学院学报》2010年第1期)一文中甚至提出“有60%以上的毕业生反映,高师所学历史教学论的许多内容,对实际教学指导意义不大”;首都师范大学赵亚夫在《历史教学论要解决的问题是什么》中直言:历史教学论既不“理论”,也不“实用”(《中学历史教学参考》2006年第10期)。

基础上尝试实践运用。可以说,实践运用是深化理论的理解和巩固的有效方法。他山之石,可以攻玉,一向以重视教育著称的英国教师职前教育的某些做法,对于缓解前述问题无疑有启发价值

一、英国历史教师职前教育的经验

(一)二战后英国教师职前教育从“学术”到“专业”

众所周知,英国开近代教育之先河,其历史教育可谓历史悠久,并早在第一次工业革命期间即已开始了中等学校师资培训方式的探索,在此过程中,公立大学、地方教育部门先后加入到了教师培养的行列。其中,特别值得借鉴的探索是二战后经年所做的教师教育改革,其改革取向可归结为“学者型教师”(学术理论的)与“专业型教师”(实践技能的)之争,这正是今天我们的教师教育中需要讨论的,也是笔者在“历史教学论”课程教学中始终要思考的一个问题。

二战后,以大学为主导的英国职前教师教育旨在培养“学者型教师”,对于此种取向,20世纪60年代,致力于高等教育研究的罗宾斯委员会批评指出:教师教育培养课程过于学术化,对于与实践密切相关的技能、理论重视不够。^[2]此后,英国的教师职前教育一直在作学术性(学科)与专业性(教育)的博弈。直到80年代初,主要承担中学教师职前教育的大学教育学院开设的基本课程是教育理论、课程研究、教育实习三方面(对象主要是教育硕士),理论学习占的分量很大,与中学基本脱节。到80年代中期,英国的新自由主义者猛烈批评原教师职前培训的低效问题,提出向学校开放教师培训市场,让教师在实践中成长为教师,这个观念在撒切尔夫人的第二任期内被采纳,到80年代末,基本明确了实践取向的教师培训方式,要求教师职前教育要培养拥有专门化的、高度实践取向的理论研究与理论知识的人,也就是具有高度实践能力的人。^[3]实践取向的教师培训也推动了大学教师教育相关课程的改革,开始偏离学术性,关注实践问题。到90年代,随着其教师培训局

(TTA)、教育标准(Ofsted)等机构的成立以及合格教师职业标准(QTS)的制定,愈益确立了基于专业技术与实践的职前教师教育培训模式。21世纪初,英国政府和教育研究者为使教师教育的理论与实践有机结合,强调了“学校真实体验”的培养思想,为此,其师范生除理论课程学习外,还必须在两所以上的学校进行体验学习,尝试思考、判断、解决教学中的真实问题,从而真正实现理论与实践的联结。

综上不难看出,英国的教师职前教育经过了一个从学术取向到专业取向的嬗变历程。此过程之中关注的重点是实践问题,可以说,教师教育的专业性首先就在其实践性,因此,大量的实践应当是教师教育的内在要求。

(二)英国“历史教学法”课程彰显自主与实践

对于英国历史教学法课程(相当于我们的“历史教学论”课程)中的理论与实践问题,拟以在英国受众面广泛、不断再版的英国人特里·海顿(Terry Haydn)等人编写的中学历史教学入门书籍《中学历史教学法》为参照来说明。

《中学历史教学法》导言部分开篇即就如何提高历史教学能力提出了六条建议^[4]:

- 1.动手做——你在历史教学中的亲身经历;
- 2.观察——观看经验丰富的老教师上历史课;
- 3.建议——与指导老师或课程教师交流,获得反馈;
- 4.教学会议——参加实习学校或高校的各种研讨会、交流会和讲座;
- 5.阅读——包括规定的阅读,如阅读如本书一样的著作、为完成作业而阅读,以及非规定阅读,如随意翻阅《泰晤士报》教育副刊或报纸上的文章;
- 6.谈论——在校内外与实习同伴交流。

上述这六条建议都与自主实践息息相关:有动手操作、有动眼观察、有动脑思考、有动嘴讨论。接下来,该书正文中的每一章都在理念阐释过程中,设计了许多要求学生将理论与实践相联系的自主学习任务。如,“历史课在学校课程中的地位”这一章,就设计了15项相关联系

务,要求学生在学习中体会、尝试、实践。这些任务包括⁵:

任务1:提高你对关于为什么学生要上历史课这一问题在不同时期的不同观点的理解(拓展与历史课程历史有关的阅读范围);

任务2:提高你对关于为什么年轻人应该上历史课的不同观点的理解(通过网站查找大量关于历史课教学目的的观点);

任务3:提高你对“认同”与“英国性”这两个历史课堂主题的争论的理解(查找一些关于学校历史教育与认同的读物和资源);

任务4:联系国家课程关于历史课价值、宗旨、目标的规定,确定我们要看到历史课成就(查阅国家课程);

任务5:判断学校的历史教学目标(对所提供的目标手册作出判断);

任务6:思考教学方法和学习内容(列举用于历史课堂的教学方法);

任务7:自己熟悉2008年9月开始实施的国家历史课程新标准;

任务8:给学生和家长解释历史课的价值(假设一次针对九年级学生和家长的座谈会,回应十年级学生关于学历史无用的问题);

任务9:尝试历史课对跨课程、关键技能以及更广泛课程的贡献(设计一次综合目标的历史课);

任务10:处理“那又怎样”一类的问题(每次准备一个话题时,都思考“为什么要教这个”);

任务11:怎样发展和审查你的学科知识(对自己做一个学科知识的测试并弥补漏洞);

任务12:提高你对历史学科进步的理解(怎样才算做得更好);

任务13:提高你的学科知识的广度(应对教学中可能被问到的问题);

任务14:提高你关注历史教学最新研究成果的意识(搜索最新研究成果);

任务15:了解学生对于他们为什么要学习历史的看法(查阅网上的调查报告)。

其他各章的情形大抵如此,不再枚举。自主

学习的任务围绕中学历史教学的重要问题,内容非常丰富,有相关学术前沿的查阅、有调查研究、有设计尝试、有思考讨论,不一而足。

(三)英国历史教师培养中的特点

综合前述宏观政策层面的英国教师职前培养改革历程和微观上的“历史教学法”课程内容,有三个特点值得关注:

第一,实践取向是其教师教育改革的基本定位。一方面,政府通过政策引导和经费控制,让学校日益卷入职前教师培训中;有一个时期,学校在选拔教师时,甚至不考虑他是否接受过职前培训而自由挑选,而是选进来后在实践中通过校内培训完成。当然,过度依靠学校实践完成教师培训的局限性是显而易见的,所以到21世纪初,英国政府提出了“学校真实体验”的培养理念,试图寻找一种理论与实践联结的更合理方式。

第二,制订教师合格标准引领教师职前教育。1997年,英国正式将《合格教师资格标准》作为公立学校录取新教师的法律依据,⁶此后又多次修订该标准。标准所确定的专业素质、专业知识与理解、专业技能等3个维度及33项指标为英国的教师职前培训提供了指南和依据,如在特里·海顿(Terry Haydn)等人编写的《中学历史教学法》中,每一章都谈到了《合格教师资格标准》的相关规定,也就意味着,合格历史教师的培养必须在前述标准的框架下完成。

第三,任务驱动是历史教学法课程突出特点,它引领了学生的自主学习。《中学历史教学法》中,每章10项左右的自主学习任务要求是我们国内任何一本同类书籍不曾有过的。这些类型多样的任务均直指课堂教学能力和教学实践,凸显了理论学习与实践练习的相得益彰,以及自主学习的价值。

二、基于英国经验的“历史教学论”课程改革实践

(一)改革思路:引入评学教一体,引领学生的学习实践

英国的历史教师职前培养从宏观政策到具

体课程,是个一以贯之的系统工程,在笔者的“历史教学论”课程中,自然无法全盘搬用;但其对自主学习及实践重视的理念则是可能借鉴学习的,而且也正好有利于解决“历史教学论”课程备受诟病的理论与实践脱节问题。

“历史教学论”是历史师范生向历史教师成长的入门课程,既要探讨具有历史学科特点的教学理论,又要求学生通过自觉的实践活动,实现相关理论的迁移运用,从而真正领会理论,内化知识。而本课程每周2~3学时(笔者所在学校为2学时/周)的课时量在需要完成的任务面前显得捉襟见肘。因此,为了解决课时量不足及激发学生学习实践的动机,借鉴英国历史教师培养的理念,我们在“历史教学论”课程改革中引入了“评学教一体”模式。该模式源于20世纪90年代英国评价改革小组(Assessment Reform Group, ARG)提出的“为了学习的评价”(Assessment for learning, AFL)^[7],强调教学过程中学业评价、学习过程和教师教学三者的“三位一体”关系。其中“评”是关键要素,它不仅是对学习效果的检验,更有对学习动机的激发;但“评”只是手段,不是核心要素,核心要素是“学”,着重于学生基于主体性发挥的自主学习;“教”侧重于教师的课堂理论阐释。

在操作层面上,主要遵循以下基本思路:

第一,在本项教学改革实践中,“评学教一体”模式主要贯穿课程课外自主学习,以实践练习为主,课堂教学也有体现,但不典型。考虑到学生要做大量的表达练习,因此,课外自主学习的基本形式是小组合作学习。

第二,明确本项改革拟解决的核心问题。如何利用评价杠杆促进学生主体的学习是本项改革的核心问题。为此,开学第一课即开宗明义讲明了本课程的学习和评价要求,指导学生划分学习小组并分配小组学习的内容、方法,明确提出将自主学习成就纳入课程考核范畴(权重为0.3),意在让每个学生都确知自己的学习责任,关注学习过程,激发外在动机。

第三,确立“为学习而评价”的基本思想。由于前述第二项特别强调将学习成就纳入课程成

绩,所以可能将学生带入“为评价而学习”歧途,为免于此误,在学习活动设计中,特别需通过设计让学生面临真实问题的情境(中学历史教学中的实际问题),意识到相关学习对个人专业发展的价值,唤醒内在的成长需要,从而激发内部动机。

第四,为实现“为学习而评价”的理念,小组对成员的评价坚持以个体的进步表现为评价依据,并淡化成员间的横向比较评价。还需说明的是,本项改革中的评价是与课外自主学习和小组学习有关的评价,不包括期末测试。

第五,教师适度指导。根据维果茨基最近发展区理论,儿童在与比他能力更强的人的交往中能够学到更多的知识。同伴之间如果水平相当,彼此能提供的帮助是有限的。所以,教师适度指导是提升小组学习质量的保障性条件。

(二)改革目标

在“历史教学论”课程中实施“评学教一体”模式预期达成下述目标:

第一,学生通过参与相关活动,不断明晰个体的专业发展要求和专业发展中的问题,提高专业发展的自觉性,并培养对学习的自我负责意识。

第二,学生在基于教学理论引领的“做中学”“学中评”活动中,实现理论与实践的结合,提升课程学习质量,促进其历史教学能力的发展,为尽快适应和胜任中学历史教师工作做更充分的准备。

第三,将学生纳入评价主体,完善评价方法,从而实现对学生课程学习的更科学、更全面的评价。

第四,为改进历史教学论课程教学提供及时且切实的反馈信息。

第五,教而知己困,学而知不足,“评学教一体”实践还有助于学生进一步认识到自己学科知识的不足,从而促进专业学习。

(三)改革实施过程

开学第1周指导学生分组,以10人(±1人)为一组,共16个组。各组通过协商拟定学习计划、确定团体任务与目标(根据表1中的任务

安排)、制定团体纪律等形成学习和评价的共同体。

教师在全班详细讲解小组成员及小组群体的学习任务,提出评价要求(见表1)。小组从第2周开始开展自主学习,教师巡查并指导各小组的自主学习活动。

表1学习任务完成过程中,小组长全程做好记录,作为教师监控和指导的依据,也作为小组内部评价的依据;小组长还需搜集问题与疑惑,及时反馈给老师,以便老师有针对性地指导,调整教学内容。

对学习过程和结果的评价,一方面以小组成员为评价主体,评价组内所有成员的学习表现;另一方面,教师在组间比较的基础上,评价小组的工作成效。学期末,小组提交组内所有成员的评价表(见表2),侧重评价成员参与活动的积极性以及实际的进步表现。

表2中的权重突出了表达能力、专题研讨、

进步表现,其原因在于:交流是教师工作的基本方式,有效表达是教师的基本功,因而也是学生自主练习的重头戏;教学理论的理解和运用是课程学习的难点,特别需要学生进行充分的自主练习和思考;每个成员都能在基于小组协作的自主学习中取得进步是本研究方案实施的价值追求。

(四)实施结果

由于本项改革不是做对比实验,没有可资反映效果的对比数据。但笔者从学生的学习总结、课堂表现等方面,并不难看出他们的收获。可以肯定地说,运用“评学教一体”理念于历史教学论课程的效果是显著的:学生对课程学习的满意度高(根据学期末的学生评教),学习动机和专业发展的自觉意识增强。如有小组在小组学习总结中写道:“通过这学期的小组活动,我们离一个真正的中学历史教师的角色更近了,知道了努力的方向。建议大家在本学期学习

表1 “评学教一体”任务表

| 学习任务 | 学习要求 | 评价要求 | 教学意图说明 |
|----------|--|--|---|
| 口语表达练习 | 小组为单位课外组织;每人练习次数不少于5次且每次不低于15分钟。每次练习后开展同伴评议,提出改进建议。教师随机指导。 | 每次练习后做诊断性评价;期末根据成员的参与表现和进步表现进行总结评价;学期末每组选择代表在全班自选内容模拟讲课,以便组间评价(评价主体为教师和学生)。评价成绩纳入课程成绩。 | 教师需要表达技巧,本课程学习需要学生大量练习讲课。此项任务即意在:提高学生表达的能力和勇气,促进达成“清晰、有层次、有节奏地讲述历史”的教学目标;根据社会学习理论,这有利于模仿学习。 |
| 专题练习和研讨* | 根据课堂教学情况,确定练习和研讨专题(具体专题见表后注)。在个体独立完成练习的基础上,小组组织研讨;课堂提交研讨中未解决的问题,教师统一指导。 | 小组对成员的专题练习质量进行评价,并就典型问题、共性问题开展讨论,记录研讨表现;学期末,小组对同伴表现评分,并纳入课程成绩。 | 通过运用巩固课堂内学习的理论知识,发展相关技能(如问题设计);帮助教师发现并弥补理论阐释方面的不足。同时,进一步练习表达、交流。 |
| 参与期末命题 | 小组成员搜集中学历史教学案例,并尝试设计案例分析题,小组选择其中两个完善提交,作为期末测试卷中案例分析题型的备选。教师整理全部案例题返回给所有学生作为学习资源。 | 小组根据命题要求评价成员的案例题;教师以小组为单位从案例选择、问题设计及评分参考等方面评价各组提交的案例题。是否作为试题,由教师决定。评价结果在课程成绩中体现。 | 此项任务一举三得:一是引导学生积累典型教学案例,在分析正反案例中深化对理论的理解;二是练习命题,试题设计是教师必备能力;三是进一步提供机会让学生参与到学习评价中。 |

*注:小组研讨的专题主要是课程学习中的难点、疑点问题。其中包括:中学历史教育价值、三维目标的内涵理解及目标制订中的问题,中学历史课程的内容特点与教学要求、传说野史与中学历史教学、问题教学法运用中的问题,设计技巧、中学历史教育立意、中学历史好课标准问题。

小组专题研讨要求基于理论、借助案例、独立思考。

表 2 小组成员学习表现评价表

评价对象:

评价人:

| 评价维度及权重 | 评价观察点 | 定性描述 | 定量评价 |
|----------------|--|------|------|
| 态度(0.1) | 预备(个人准备)小组 学习参与表现 考勤 | | |
| 表达(0.25) | 表达的清晰度 表达的流畅度 表达的层次性 表达的准确性 表达的启发性 | | |
| 专题练习和研讨(0.25) | 专题练习的完成 查找资料 提出独立见解 提出问题或疑惑 | | |
| 案例分析试题设计(0.15) | 案例选择 问题设计 参考答案及分值设定 | | |
| 进步(0.25) | 综合观察个体在历史教师教学能力方面的进步表现 | | |
| 成绩 | 上述各项转换百分制 | | |
| 建议 | 小组提出改进建议 | | |

历史教学理论和练习的基础上,利用下学期开学比中学晚的机会到原来就读的中学去听课,观察课堂、感受历史教学的难易苦乐。”

三、结论与讨论

对于历史教师的职前教育,结合国外的经验和本人的课程教学实践,以下问题值得关注和讨论。

第一,合格的历史教师既要有相当的历史知识,还要拥有专业的教学技能,才可能胜任历史课的教学要求。因此,在历史教师的职前教育中,需谋求三项平衡:学科学术性与教师专业性间的平衡、理论阐释与实践培训间的平衡、大学与中学任务分担的平衡。

第二,在“评学教一体”的改革实践中,发挥好评价的推力作用是关键,即以评价促进教学和学习的改进。本项改革中,试图从四个方面确保评价的有效性:一是关注过程,除学期末填写的评价表外,其余评价都是学习活动发生过程中的评价;二是关注价值,学生在评价过程中学

习运用一定的价值标准,以恰当地对自己和他人的学习表现做出价值判断;三是关注进步,对个体的评价侧重于纵向考察,突出其进步表现,并提出发展建议;四是关注参与度,所有的课程学习者都既是评价的对象又是评价的主体,参与所有的评价项目。总之,诚如钟启泉先生所言,评价“是教与学主要的、本质的、综合的一个组成部分,贯穿于教学活动的每一个环节。”^[9]学生要在评价中学会负责、学会学习。

第三,自主学习中学生的参与程度是值得关注的重要问题。一般而言,学生参与有两个层次:一是表层的形式参与,或称为“身体上”的参与,即学生无缺席地参加了所有的学习活动;二是深层次的实质参与,即“思想上”的参与,学生以主动精神和独立思想参与各项活动,在自觉意识的支配下评价总结、反思提高。毫无疑问,所有需要学生参与的学习活动都应努力追求学生的实质性参与。然而,难度在于如何确保学生的实质性参与,这需要激发其内外学习动机。外部学习动机可以通过严格考勤、记分奖励等措

施来保障,这比较容易做到。内部学习动机则不易激发。根据阿特金森的价值期望理论及奥苏泊尔的动机类型理论,内部学习动机一般建立在学习者对学习任务的价值认识、难度认识、认知内驱力基础上。也就是说,学习者充分认可学习的价值并产生相关的认知需要是内部动机激发的关键。为此,本课程的教学一方面通过联系课程学习与实习、就业的关系以及揭示历史的价值,帮助学生切实认识课程学习价值;另一方面,通过课例观摩、历史高考试题解析及学生模拟讲课等活动,让学生感受与教师要求的差距,从而产生认知需要。

第四,学生自主学习、实践需要教师的有效指导。在本项改革中,由于学生的自主学习实践主要在小组的课外延伸学习中展开,且同伴互助因囿于相似水平而作用有限,因此,“教”的有效介入就成为—一个重要变量。“教”的介入首先表现为学习任务的指派上。本项改革即是根据大二师范生关于中学历史教师职业的已有知识(多数为高中阶段历史课留下的片断记忆)、历史教学论课程教学目标及学生当下最迫切的需要,确定了表1中的三项学习任务;自主学习过程中,“教”的介入主要是参与小组学习活动,指导活动开展,做好示范点拨等;此外,教师还需关注小组学习中的共同问题,在全班授课时予以解答。

当然,教师介入指导方式与程度应当根据任务的不同而灵活变化。

第五,关于本项改革中的“评学教—体”实施方式问题。现有的“评学教—体”模式基本上是以课堂为主阵地,评、学、教如影随形地融合

在课堂上,同时以课堂为基点,向预习环节和课后作业略作延伸。而本项改革中,基于对历史教学论课程特殊性的考虑,侧重于将“评学教—体”理念应用于课外延伸学习部分。对于这样的差别,笔者认为,“评学教—体”作为—种理念,并没有关于“—体程度”“—体环节”的标准规定,每个教师都可以根据课程特点,不同程度地卷入“评学教—体”理念。

参考文献

- [1]郑林:《教育部直属师范大学历史教学论类课程建设的几个问题》,《史学史研究》2010年第1期,第115~119页
- [2]许立新:《1976年以来英国职前教师教育政策的变革与发展:—种教育政治学的考察》,《河北师范大学学报》(教育科学版)2010年第3期,第86~92页
- [3]John Furlong: *Education, Reform and the State: Twenty-five years of politics, policy and practice*, Routledge Falmer, 2001, 126.
- [4][5]Terry Haydn, James Arthur, Martin Hunt, Alison Stephen: *Learning to Teach History in the Secondary School (Third edition)*, Routledge Falmer, 2008, 4, pp. 14~32
- [5]许明:《英国教师教育专业新标准述评》,《比较教育研究》2007年第9期,第73~77页
- [6]朱煜:《论历史教学论的学科定位及研究范式》,《课程·教材·教法》2008年第9期,第81~86页
- [7]陈娟:《澳大利亚:教学评—体化以评促学》,《基础教育课程》2010年第7期,第61~63页

(编辑、校对:王立坦)