

新课程学科教学论丛书

● 总主编 钟启泉

XINKECHENG
XUEKE JIAOXUELUN CONGSHU

历史 课程与 教学论

聂幼犁 主编

LISHI KECHENG YU JIAOXUELUN

浙江教育出版社

新 课 程 学 科 教 学 论 丛 书

总主编 钟启泉

LISHI KECHENG YU JIAOXUELUN
历史 课程与教学论

聂幼犁 主编

浙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

历史课程与教学论/聂幼犁主编. —杭州:浙江教育出版社,2003.9

(新课程学科教学论丛书/钟启泉主编)

ISBN 7-5338-4836-5

I.历... II.聂... III.历史课-教学研究-中小学
IV.G633.512

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 070647 号

责任编辑 杨火中

封面设计 曾国兴

责任出版 吴梦菁



新课程学科教学论丛书

历史课程与教学论

总主编 钟启泉

主 编 聂幼犁

出版发行 浙江教育出版社

(杭州市体育场路 347 号 邮编 310006)

网 址 [Http://www.jys.zjcb.com](http://www.jys.zjcb.com)

印 刷 杭州富春印务有限公司

开 本 787×1092 1/16

印 张 26

插 页 2

字 数 480000

版 次 2003 年 9 月第 1 版

印 次 2003 年 9 月第 1 次

书 号 ISBN 7-5338-4836-5/G·4806

定 价 36.00 元

版权所有 翻印必究

前言

新课程的实施为教师的“教学创新”提供了广阔的舞台。无论“文本课程”“实施课程”“习得课程”都需要教师去体认、去再造、去落实。课程改革的成败归根结底取决于教师。从这个意义上说，“教师即课程”。

不过，作为新课程的教师仅仅局限于教师个体的“职业技能训练”，是远远不够的，因为教学不仅是技术，更是一种艺术。它要求从“工匠型教师”转型为“专家型教师”。“专家型教师”应当致力于通过“创新教学”的实践，摆脱“应试教育”的束缚，创造出崭新的“素质教育”的“课堂文化”。在我看来，这种“教师角色”的关键特质，就是“反思”与“合作”。

教师的自我反思是“教学创新”的动力。教师需要聚焦课堂，反思自身的教学，因为，课堂教学占了教师教育工作的大部分。而课堂教学本身是社会的一个缩影，这里面有着太多的社会学、心理学、教育学、生理学、信息学的问题需要解读。什么是“好的课堂教学”？如何评价“课堂教学”？不久前，我们请来了两位外国课堂教学专家来上海听课，分别听取了一所“名牌”小学和一所“一般”小学的一节社会课。这两名专家旗帜鲜明地猛烈抨击前者，高度赞赏后者。其结论跟我国教育界传统的主流观点是针锋相对的。确实，有什么教学观念，就会有什么教学行为。“教学创新”的基点在于教会学生如何学习。教师应当扮演引导者、启发者、咨询者的角色。“教学创新”意味着教师“教学观念”的转变，同时也意味着“教师团队”的形成。归根结底，意味着教师在“传道、授业、解惑”三个方面得到转变：从“单纯道德说教”转变为“确立人格楷模”，从“灌输现成知识”转变为“共同建构知识”，从“提供标准答案”转变为“共同寻求新知”。

理论与实践之间的对话、合作是推进“教学创新”的重要途径。长期以来，我国的教育发展造成了理论与实践之间的对立。然而，教育理论不是空泛概念的“文字游戏”，而是指引教育实践的参考原则；教育实践也不是尝试错误的技术性活动，而是检验理论的试金石。没有理论的实践是盲目的，没有实践的理论是空洞的。因此，既要消除“理论优位”“理论第一”的偏执，也要消除“反理论”的心态。当然，我们强调“理论与实践的统一”“研究者与实践者的对话”，并不是“取消”这两种角色，不是把两者“等同”起来。亦即，并不是要求每个教育理论工作者都直接走上中小学讲台，也不是要求每个教育实践工作者都撰写理论著作，而是两者从各自角色的角度，共同为解决直面的教育问题提供思路。所谓“教师研修”，不是指单纯地灌输现成的理论教条，而是指激活教师的“实践性智慧”或是“实践性知识”。所谓“大学与中小学合作伙伴关系”，也不是指中小学教师一味听命于大学教师的“理论”，而是指提供专业支持，平等对话，共同求得教学的智慧。

“学会反思，学会合作”，这就是新课程所要求的“教师角色”转型的课题。

这套“新课程学科教学论丛书”正是出于上述教育信念撰写、编辑的。课程改革在某一阶段需要轰轰烈烈的氛围,但随着课程改革的深化更需要扎扎实实的探究,这种探究不仅要促进对一般课程理念的认识,而且更要有益于对学科领域的特殊课程问题的解决。因而,结合学科深入研究课程、教学的实践与理论,对于教师的专业成长实在是一件必要而有意义的事情。为此,一批教育工作者,尤其是学科的教育工作者走到一起来了。他们大多是参加国家课程标准研制的核心人员,或者是投身课程教材实验的第一线教师。经过辛勤的劳动,他们将自己关于国际国内学科课程发展的动态与问题的研究心得整理成书,奉献给广大的教师,以唤起大家对课程改革的更深沉的思考。

反思什么、如何反思,是这套丛书关注的焦点。在课程改革的大背景下,学科的课程与教学遇到许多问题,例如:究竟是“教材为本”还是“标准为本”?教材设计如何才能摆脱“新瓶装旧酒”的尴尬?应该如何看待课堂教学的“主体”角色?怎样发挥教学的“主导”作用?嘴上讲“知识是自我建构的产物”,但实际上以“灌输”为主的课堂风景线又有多少改观呢?学科本身蕴涵着丰富的教育因素,而人为的“渗透”是学科教学的德育范式吗?我们的教学是基于教育技术的一种课程统整,还是技术至上、工具主义的表演?“学科性”应该成为本学科发展的旗帜呢,还是应该强调在解决问题中搭建与其他学科知识进行综合的“平台”,并逐步将“学科课程”转型为“领域课程”呢?上述问题,都需要我们进行理性的思辨与认真的实证,从而做到具体问题具体分析,从学科实际出发寻找能够解决自身问题的合适的课程措施与教学策略。

真正合作,实属不易。从某种意义上讲,这套丛书就是在为实现合作而架桥铺路。理论与实践的对话是一种合作,而教育工作之间的牵手也是一种合作。一个人的精力是极有限的,他不可能事事通晓,也不可能样样亲身实践,要汲取他人的经验为我所用,要善于利用他山之石去攻玉,要学会共享各种教育技术与课程资源。合作还包括上下的协调。目前,一种“课程领导”的观念正在冲击传统的“课程管理”模式,真正的合作是平等的互动的关系,是新课程建设中的伙伴关系,那种“你工作我检查”“你实验我评论”的做法以及课程培训中的“一言堂”“满堂灌”都是反合作的表现。用一种理论、一杆标尺、一个模式来衡量,要求教师去划一地实施课程与教学,几乎是不可能的。课程改革是开放的过程,我们探究的结论也不可能是一成不变的,理论不是永恒的,永恒的是实践。

课程改革为我们开辟了大显身手的创新天地,学科教学从来没有像今天那样思想活跃、举措新颖、策略多样。但是,我们必须看到:新课程不是幻想中的“空中楼阁”,而是需要理论与实践作为支撑;新课程的建设不是一蹴而就的突击,而是一个不断内化积淀的长期过程;新课程的实践不是纸上谈兵的部署,它需要一批批的志愿兵与生力军去冲锋陷阵。让我们为新课标的崛起鸣锣开道,重塑教师新形象,重筑课程新文化,进一步焕发课程改革的勃勃生机!

钟启泉

2003年3月

目 录

导 论 建设务实有效的 21 世纪的中学历史课程	1
——与《历史教学》执行主编任世江先生的谈话	
第一章 回眸：黄河之水天上来	12
第一节 千年传统的追溯	13
第二节 百年探索的扫描	20
第三节 30 年重建的反思	28
第四节 20 年变革的评述	33
第二章 课程：“读史使人明智”与明智地学史	39
第一节 美、英、日、俄历史课程之发展与比较	40
第二节 从“癸卯学制”到国民教育的历史课程	56
第三节 共和国的历史课程	61
第四节 新一轮历史课程改革及展望	65
第三章 目标：知道过去，理解现在，懂得社会，认识自己	72
第一节 我国中学历史学科课程目标的沿革	74
第二节 走向 21 世纪的世界性思考与改革	81
第三节 初露端倪的我国中学历史教育目标的理想与趋势	103
第四章 教材：望远镜与显微镜中的史海	110
第一节 中学历史教科书的结构及功能	111
第二节 新世纪中学历史教科书评介	127
第三节 本国史与外国史合编及其思考	132
第四节 大教材观与课程资源观	140
第五章 教学模式：行云流水，以无招胜有招	145
第一节 教学认知逻辑模式	147
第二节 教学组织方式模式	153
第三节 教学媒体模式	159
第四节 历史知识获得与保持方法的模式	165
第六章 教学艺术：“梅兰竹菊满园春”	174
第一节 求是深化艺术	175

第二节	顺势拓展艺术	180
第三节	探究创新艺术	182
第四节	教海掇英:基于不同情境的启愤发悱与激情励志艺术	184
第七章	学习方法:“学会最适合自己的学习”	200
第一节	历史学习的基本方法	201
第二节	历史学习的基本策略	212
第八章	研究性学习:从采猎、耕牧到纵横捭阖	222
第一节	历史教育本性的回归	223
第二节	研究性学习的目标:认知、行为、理论方法、情意	229
第三节	研究性学习的准备:学生、教师	232
第四节	基础型课程中的研究性学习	237
第五节	拓展型课程中的研究性学习	245
第六节	研究(探究)型课程中的研究性学习	249
第九章	信息技术:让逝去的历史“重现”——信手拈来	256
第一节	历史学科与现代信息技术	257
第二节	网络对历史教学的影响	260
第三节	多媒体技术在历史教学中的应用	265
第四节	历史教学资源库的建设与应用	273
第五节	信息技术在历史教学应用中的科学性和艺术性	281
第六节	信息技术将促进历史学科的迅速发展	284
第十章	测量技术:课程的“仆人”	286
第一节	识记鉴别能力及其测量技术	287
第二节	领会诠释能力及其测量技术	294
第三节	分析综合能力及其测量技术	308
第四节	评价辩证能力及其测量技术	315
第十一章	教学评价:标尺、朋友、同事	326
第一节	中学历史学科教学评价标准与理念的发展	327
第二节	创造教评一体,共同改进与开发课程的教学评价	346
第三节	教学评价中的若干“热点问题”	363
第十二章	教师发展:本中之本、课程之魂	373
第一节	中学历史教师的素养与专长	375
第二节	中学历史教师的教研与特色	389
第三节	中学历史教师的进修与提高	398
后 记	409

导论 建设务实有效的 21 世纪的中学历史课程

——与《历史教学》执行主编任世江先生的谈话^{〔1〕}

任:这次课程改革,课程标准的制定与教科书的编写是两个很关键的环节。本刊组织的讨论以这两个问题为核心。请你谈谈,历史课程改革应当有怎样的继承与发展?

聂:我很赞同你们组织的讨论。每期发表的文章和采访录我都仔细看过。历史课程有很多学科特点,历史讲的是人类社会过去的事情,讲人与人的关系,人与自然的关系,博大精深,既宏观又微观地帮助人们了解过去,理解现在,懂得社会,认识自己,树立科学的又充满人情味的世界观、人生观和价值观。历史学科在提高中学生现代人文素养、科学精神方面有着其他学科不可替代的优势。抓住这一优势,扬其所长,应当始终是中学历史课程的指导思想。问题是在实践中,我们是否真正抓住了这一优势?或者说是否有效地发挥了这一优势?其有效性有多大?

任:你的意思是这次改革应当更加务实,追求效率?

聂:是的。教育是事关兴国的事业,其成果不仅是一个文件、一个研究报告,而是千百万学生的有效发展和行动。解放以来的中学历史课程曾有很多进步与创新,符合了那个时代的要求。进入 21 世纪,时代发生了很大变化,史学有了相当的进步,中学生的“胃口”也已不是“饥饿型”,而是“营养型”、“健康型”的了。我们应当学习前辈的进步与创新精神,改革中学历史课程。目前的现状是,大量调查表明,中学生“喜欢历史,不喜欢历史课”,如果没有政府的各种考试,相当多的基层学校会削减甚至取消历史课程。这里有众所周知的客观原因,但就中学历史课程本身而言,确实也有值得深思的、与时俱进的问题。

任:你能具体地谈一谈吗?

聂:好的。在当今以和平与发展为主题的世界潮流中,我国以经济建设为中心,以建设中国特色社会主义来迎接各种机遇与挑战,参与全球合作与竞争,以全面建设“小康社会”来团结全国人民为之奋斗。合乎潮流,顺乎民心。这表明,在今后的数十年内,我们的学生应当成为社会主义初级阶段“小康社会”的建设

〔1〕 原文刊登于《历史教学》2003 年第 1 期。

者,而不是“资本主义的掘墓人”,成为世界进步过程中的“合作与竞争者”,而不是“两大阵营”的“对峙者”。现在的学生生活在一个改革开放的时代,这与过去的学生生活在一个封闭的环境中有着根本的区别。搞课程改革,首先要认清这一点。

任:确实如此。这次推出的中学历史课程应当是属于21世纪的中学生的历史课程。

聂:一语中的。过去的中学生所见所闻是有限形式的同种基调、同种色彩。现在的中学生几乎在信息的海洋中游泳。我们的中学时代听的和唱的是“帝国主义夹着尾巴逃跑了”,是“听妈妈讲那过去的事情……”,现在的中学生听的和唱的是“改革开放富起来”、“常回家看看”,看到的是跨国集团登陆的彩旗;过去的中学生生活在计划体制的“稳定”、“平衡”中,现在的中学生处处可以体会到商品社会的躁动与变革;过去的中学生面对的是领导培养、组织安排,而现在的中学生就已经开始感到产业结构调整中的择业竞争……所有这些都使现在的中学生不可能像过去的中学生那样“超脱”、“单纯”,而是倾向于在现状中谈未来,在功利中悟理想,在具体中看规律,他们常用很现实的归纳逻辑,少了许多从抽象的权威、信仰出发的演绎逻辑。再看我们的中学历史课程,虽然“以阶级斗争为纲”不提了,但造成“以阶级斗争为纲”的思想方式——“斗争哲学”、“冷战思维”仍渗透于字里行间,革命斗争有余,和平合作不足;政治军事见长,经济文化则短;巨头伟业居多,百姓生活太少……即使讲经济、文化,也往往是“政治经济”、“政治文化”,有的几乎是政治经济学的翻版,缺乏历史的偶然、多元、人性、对话、体验、感悟,还有自主、鉴赏等人文蕴含。这就从根本上拉大了与现在中学生的距离。

任:这也许正是你刚才说的“思想方式”所造成的吧!我也感到有一种差别,我们这代人聚一块儿,一谈就谈到“国家大事”上去,而现在的年轻人,“热点”比较世俗化,话题比我们“平民”而时尚得多。

聂:这是其一。其二,实事求是,具体问题具体分析是唯物辩证法的核心,是任何科学最基本的思想方法,也是中国共产党十一届三中全会以来我们从“左”的思潮中解放出来,重新确定的思想方法。但是真要做到却并非易事,对社会问题的分析和人的认识则更难。这一点,正是史学的重要特征和优势。史学不仅要将自己的直接成果贡献给人们——人类社会的昨天是怎么回事,更重要的是告诉人们如何在各种纷繁的社会证据中得到“实事”,怎样在复杂的社会问题中进行“求是”。中学历史课程理应帮助学生形成这种思想方式和能力。社会的进步已使学生不满足于总是由我们告诉他们以往的事实和既定的解释、评价。由于以前的曲折和媒体信息的多样化,他们已经产生了怀疑……他们需要学习和学会怎样知道过去的事实,为什么这样解释和评价。可现行的中学历史课程不

仅没有充分重视当今中学生的这一时代特征,也忽略了史学“史由证来”、“论从史出”这一精髓,不仅没有将此作为明确的课程目标,而且在学生还不知道什么是一手材料,什么是二手材料,不知道如何分辨材料的有效性、可靠性,什么是事实本身,什么是对事实的描述,什么是对事实的解释的情况下,却要求学生去讨论重要历史人物和重大历史事件;在学生还不甚理解过去人们的衣食住行、精神文化生活的情况下,要求学生去评价以此为基础的生产关系、上层建筑……在许多情况下,还给学生造成“教材写的,老师讲的就是历史”这样反科学的印象。这样的课程不仅不可能培养实事求是的思想方法,反而强化了从某种概念或框架出发,选择或演绎事实的形而上学的思想方法。这使一门好端端的“聪明学”,人文素养的进步、创新学变成了做表面文章的“学舌学”、“停滞僵化学”。这样讲,可能严重了些,但事实就是这样,我们的教学效果可能会适得其反。

任:实际上史学中的考证、论证与司法中对事实的认定有很多思维方面的共性。现在历史课程中的这些问题,实际还是能力的培养问题。我记得你在 20 世纪 80、90 年代就呼吁和研究能力目标与能力培养问题,翻译过英国课程标准中的能力目标,在我们杂志上发表过。你现在是否还坚持这些观点?

聂:是的。这正是我要说的第三点。从 20 世纪 80 年代早期开始,高等院校就发现了新生的“高分低能”问题。其实,这是时代通过高等院校发出的呼唤。90 年代的素质教育更是将创新精神与实践能力放到了突出的位置。联合国教科文组织提出的教育应当从传统的学习前人的知识、经验向学会生存、学会学习发展的号召也为我国教育界所接受。实际上这是一个“鱼”和“渔”的老问题。现行的中学历史课程标准在内容标准上花了大量的笔墨,也就是在“鱼”上作了许多规定,而史学方法目标只是点到为止,很不具体,也就是在“渔”上只作了一般处理。教材更是充满了“鱼”,而不见如何“渔”。我看了这次新制定的初中历史课程标准和部分初中历史教材,在这方面有进展,但进展不大,将来会是个遗憾。以新课程标准为例,只在第二部分课程目标中用抽象的概念作了面面俱到的要求,在内容标准中用活动建议的方式作了个案式的建议。除此以外,就再也找不到对史学方法的具体、明确而有序的规定了。且不说深层次的历史思维方法目标,即使是最基本的技能目标,如史学的时间坐标就有公元纪年、国号纪年、年号纪年、中历纪年、干支纪年,以生产力水平为特征的阶段划分,以社会整体特征为界限的时期划分和以重大历史事件为标志的时间定位等等,新课程标准却只用了“逐步形成历史的时空观,掌握正确计算历史年代……等基本技能”来加以概括。历代史学家在研究历史时创造了许多方法,使史学成为一门学问。马克思主义更是以其立场、观点、方法使史学成为科学。现代史学还吸收了包括自然科学技术在内的其他科学的探索方法。这都从本质上体现了人类认识历史能力的发展。“渔”是非常丰富的,应当有序地细化这些目标,用例证或个案的方式加以

说明和建议,并鼓励教师大胆创新。总之,课程标准、教材在史学立场、方法上不能只有见仁见智的抽象要求,而没有可实际操作的具体目标。

任:你看我的理解对不对?你认为目前中学历史课程以及《课标》(实验稿)的方案都存在的主要问题是“远”:没有贴近时代和现在的中学生;“表”:没有体现实事求是这一史学的本质;“虚”:对能力目标没有具体化,使其真正落到实处。对吗?

聂:我同意你的概括,新教材也有这些问题。解决“远”、“表”、“虚”的办法是“近”、“本”、“实”。21世纪的中学历史课程应当以发展学生学会用实事求是的思想方法了解过去、理解现在,懂得社会、认识自己为宗旨,以落实这一宗旨的具体能力目标与思维品质为核心,以时代要求和中学生需要的文明史为内容,再辅之以中学生喜闻乐见的主体性学习方式。只有这样,中学历史课程才有可能在基础教育中具有内在的魅力,取得应有的成效。

任:你提到了“文明史”,能否解释一下?

聂:从总体上说,迄今为止的人类历史是从蒙昧、野蛮走向科学、民主、自由的文明史,是人类从受制于自然、利用自然、企图征服自然到与自然相和谐、共发展的历史,是人类从互相争夺、互相防范、互相利用到互相协调、互相合作的历史。“天时、地利、人和”等进步、创新是主要的,而天怒、地害、人祸等灾难、曲折虽然也产生巨大影响,但是短暂的,否则人类不会有今天。文明史突出以人为本的物质、精神文明;强调百姓社会决定上层建筑;注重生产力水平决定百姓社会;看到“科学技术是第一生产力”。

任:这样的话,历史阶段的划分或框架是否也应当改变呢?

聂:是的。过去按社会形态划分,只是强调了其中的政治文明进程,是一个侧面。按文明史的总体特征划分,可以划分为采猎文明、农业文明、工业文明和当代文明时期。当代文明比较难界定,我觉得也可用“人本文明”,以体现其积极意义,并与21世纪的主题接轨。

任:刚才讨论的是中学历史课程改革碰到的主要问题和对如何发展的看法。你能否再具体地谈谈初中与高中历史课程改革应当有何不同的考虑?

聂:要弄清楚初中历史课程与高中历史课程的不同,首先应搞清楚为什么会有不同。现在大家都比较明确的是初中属九年制义务教育阶段,是国家用法律形式规定的全体公民必须享受的基础教育,而高中兼有升学与就业准备的双重任务。另外,中学生处于人生变化最快且又有不同特点的生理与心理发展期,一般而言,初中学生以直观、具体、近距离思维为主,情感也比较活跃而表面,而高中学生的内在、抽象、远距离思维有了一定的发展,情感也走向稳定而深沉。然而,对中学历史课程而言,人们常常忽略了其学科特点与中学生的关系,对历史的理解与个人的阅历和经验是密切相连的。现在的孩子理解现在的大人会有许

多困难,这一点,大家都明白。让现在的孩子去理解过去大人的高级活动,其障碍就可想而知了。更何况,我们国家之大、之不平衡,不同地区、不同民族的中学生的阅历和经验也是相差甚远的。

任:这的确是个需要重视的问题。史学也是人学,“做人”和“学人”是互相促进的。初中生的阅历和经验,虽然与高中生有共性,但成熟程度有很大差别。

聂:对。因此,学习效果也是分层次的。有的应达到理解或应用水平,有的只需了解就可以了。重点应放在学生能理解或应用部分。在这一点上,初中生与高中生是很不相同的。

明确这种区别,课程设置才可能真正有效地不同。在我看来,在务实、有效这一前提下,初中应侧重考虑国家对公民最基本的素质要求,高中则转向特殊要求,即专业倾向;前者政府统一规定要多一些,具体一些,而后者则要少一些,放开一些,以满足个性发展和“市场”需求。具体说,初中阶段的目标应由中央政府规定,内容 60% 左右由中央政府规定,30% 左右由地方政府规定,10% 左右由学校自主决定;高中阶段的目标、内容 50% 左右由中央政府规定,30% 左右由地方政府规定,20% 左右由学校自主决定。制定课程标准应考虑初、高中在课程目标、内容、资源、学习方式等方面构成一个“低起点”、可持续发展的两个有内在联系的不同学习阶段。

第一,课程目标不同。初中应当以初级的“是什么”和“我们怎样才能知道是什么”为主,辅之以发展性目标,即“理解与诠释过去”和“我们怎样理解与诠释过去”以及简单明了的解释与评价方法;高中应当以深化初中目标为起点,提出“为什么”即以“解释过去”与“我们怎样解释过去”为主,辅之以发展性目标,即“评价”和“我们怎样评价”的方法,并向学术倾向方面发展。我觉得可以借鉴英国课程标准中能力目标的分类。他们从小学阶段“能区分历史真实与神话”到高中阶段的“会假设并论证”作了详细又有序的规定。既有定义,又有例证,比较明确,便于理解和操作,构成了整个课程标准的核心。近年来,美国也学习英国的方法,制定了这样的目标。

第二,课程内容不同。课程内容首先是为完成课程目标服务的,在此前提下,尽可能考虑选用有其他意义的内容,以扩大中学历史课程的教育效果。初中应当以最贴近学生的百姓衣食住行、经济和精神文化生活为主,辅之以为此非说不可的宏观政治、突出人物、重大事件;在各阶段史中,以近现代史为主,了解古代文明;古代以中国史为主,近现代以世界史为主。高中阶段可以近现代史为主,学习主题史,侧重于与现代社会有密切联系的内容。

一般而言,初中、高中都应当安排选修内容,为地方、学校、教师、学生留出选择的空间。初中可小一些,但必须安排地方史;高中可大一些,增加体现学术倾向的内容。选修内容中,一部分可以由政府提供“菜单”,供学校选择,另一部分

应只留空间、没有“菜单”，由学校根据实际情况，自行确定内容。

总之，有所不为，才有所为，为中也有点、面、轻、重，喻理寓论于史，孕德寄情于史，奋进萌志于史。

任：你刚才说的两点，可能第一点是最难的，因为我们过去没有做过。第二点大概是最有争议的，人们似乎习惯于将中学历史课程理解为简明通史，认为这才符合学科特点。

聂：是的。第一点难在确定以能力目标为核心这一理念。具体做起来，难在如何更适合学生的发展。过去我们只狭义地将“知识”理解为客观事实，其实现代认知理论早就指出方法也是知识，是主体与客体关系的反映，两种知识互为依存，共同发展，应同时学习。因为后一种知识包含了人的行为，掌握后更具迁移性，所以也称能力目标。第二点，其实是个误区，没有谁规定历史学科体系就是通史体系，史学界更没人认为是以政治为视角的通史体系。之所以有这个印象，可能与战争年代干部简明读本有关，与原先学习苏联有关。史学体系包括了史学立场、观点、方法（统称理论），包括了人类社会过去的所有事实，是可以从不同侧面、层面、断面有重点地进行探索和学习的。

任：还有一种看法，认为通史体系更能全面反映与学习历史唯物主义和辩证唯物主义，有利于对学生进行思想教育。

聂：这也是一个认识上的误区。历史唯物主义和辩证唯物主义是一个不断发展的、系统的思想方法体系，有宏观的，有微观的，有一般的，有特殊的，层次上有高低之分，掌握上有难易之别。任何一种体系在反映和学习历史唯物主义和辩证唯物主义上都各有千秋。通常可以说，通史体系可能更有利于反映或学习其中宏观的、一般的、高层次的，由于其更抽象，所以也是最难的部分；而其他体系可能更有利于反映或学习其中微观的、特殊的、低层次的，由于其更具体，所以也是较容易的部分。从认知规律和有效学习的角度看，总体上应当孰先孰后呢？当然应该先易后难。在造句与作文，四则运算与立方程式，还有外语学习中的词性与语法规则等问题上我们从不搞错次序，为何历史课程在这个问题上，倒不清楚了呢？有历史原因，但根本的原因是急于求成，违反了认知规律和思想教育的规律。思想教育不排斥记住和重复前人的论点、论据和逻辑，但最深刻也最长效的思想教育在于发展学生的思想方式，即逐步、扎实地掌握以历史唯物主义和辩证唯物主义为核心的史学思想方法。拔苗助长，只会适得其反。

任：历史学科的思想教育功能也是相当重要的。以爱国主义教育为例，怎样讲屈原、岳飞、文天祥、林则徐、谭嗣同这些英雄人物，才能确实激发学生的爱国情感？讲中国古代史上的发明，怎样才能引发学生的民族自豪感和自信心？都值得研究。

聂：你说得很对，同样的内容对不同的人，感受不一样，效果也不一样。过去

教安源路矿工人识“天”这个字,说,“天”就是“工”加“人”,“工人就是天”。不仅识了字,而且还启发了主人翁感。现在这样说行吗?现在的初中生会提问:“岳飞回临安说明他抗金是忠君,报昏君算什么爱国主义?”“文天祥忠于南宋王朝,精神实质是什么?”“抵制鸦片非得用武力吗?”“谭嗣同能够逃跑而不逃,不是太傻了吗?”我想,这类问题20世纪50、60年代的大学生都不曾想过。有些同志至今还认为简单说几大发明,比欧洲早了许多年,“古已有之”等方式就可以使学生产生爱国情感,殊不知,在现代网络、卫星定位、航空母舰、航天飞机、洲际导弹的刺激下,这些说法能引起学生多少兴奋呢?要取得思想教育效果,内容必须改革。即使是与过去相同的内容,怎么讲,也必须改革,使其真能感染学生。

第三,资源特征不同。初中应当更多地考虑采用直观的历史“真实”,帮助学生沉浸到历史中去,体会历史的“经验”,激发历史的情感,生成历史的意识。应当尽可能利用“化石”类资源——遗物、遗迹和当事人,特别是学生身边的资源、本地资源,其次是各种仿真品、模型和音像实录等资源。博物馆(包括自然博物馆)和各种专题收藏展览以及记录片是最好的历史。

任:这些资源确实雅俗共赏。许多学生虽然不喜欢上历史课,但很爱去有历史文化的地方,乐意看这样的片子,如金字塔考古,玛雅文化探幽,世界历史之谜、之最等等,甚至是历史文学、艺术作品。既轻松,又增长了对过去的见识。2002年9月中旬,全世界联播金字塔考古,据我所知有的老师不让学生看,认为这与中学历史没多大关联。

聂:咳!这是多好的机会啊。看了,他们的体会就不一样了。在没有考试压力的情况下,这是学生真正的学历史。他们一边看,一边会像考古学家一样地探索,提出各种假设,“现场”寻找自己的证据,检讨分析的逻辑。其中的秦始皇陵与金字塔的对话,更是深化了历史的比较和理解。这样的见识,一辈子忘不了。由此形成并内化的历史探索精神、方法、乐趣是与中学历史课程目标紧密相连的,它不仅会提高历史学习水平,而且会迁移到其他学习和分析现实的问题中去。能看到学生深层次变化的教育工作者,才是真正的教育工作者。

话说回来,高中可以逐步深化,向文献资源发展,问题从较深层次上提出,成果从专业倾向角度评价。2002年暑假,南京的大学生自己组织起来,调查“南京大屠杀”幸存者,得出了震撼心灵的史学成果,得到了课堂上不可能得到的经验,更重要的是学到了一种调查研究的方法。这不就是“读万卷书,行万里路”的一种缩影式史学学习吗?这种调查研究往事的方法,难道不是历史课程的目标吗?当然,对高中生要求应当再低一些,教师的作用也需更大一些。

任:在班级授课、课堂学习为主要方式的情况下,教材仍是主要资源。谈谈教材编写问题吧,你有什么看法?

聂:教材显然是主要的课程资源。我看,初中教材应当充分开发和应用音像

教材；在图片文字问题上应尽量采用图片，让历史自己说话。日本出过《图说中国历史》，上海与香港合作出过《中华文明传真》。就形式而言，就比我们的教材（包括实验本）更适合初中生，值得借鉴。教材的文字要生动活泼、情趣盎然，透文采，出幽默，有史诗般，有故事式，能拨动学生的心弦，这是一门大学问。应当向科普作家学习。电视片《地球的故事》、《Discovery》的解说词就很值得学习。高中教材可以逐步增加文本教材的分量，文字也应当向学术语言过渡。总之，用一句不十分确切的比喻，初中课本应当尽可能让学生“享受”历史，以“乐之”为上，高中向需要意志力的学习过渡，叫“参”历史吧。都是学习，含义有别。

说到教材，有必要说两句教材开发问题。教育部《改革纲要（试行）》中已明确指出：“实现教材的高质量与多样化”，“改革用行政手段指定使用教材的做法，严禁以不正当竞争手段推销教材”，这是一大进步。中学历史教材也只有课程标准的指导下，百花齐放、百家争鸣才能逐步提高质量。

任：初高中教材特点应该不同，学习方式也应不一样。

聂：这是我要强调的第四点。学习方式指的是在学习过程中教师、课程资源与学生之间的关系。一般而言，初中生主要是观察学习、模仿学习或者说是接受学习，从接受学习到发现的学习，辅之以研究性学习或发现式学习。但即使是观察学习、模仿学习，也不是灌输或被动学习，应当由小到大、从简至繁地观察和模仿前人怎样研究。高中生可以增加观察学习的难度（如提高随意观察的要求），加大模仿学习的力度（如方法迁移的模糊性、抽象性），并向研究性学习方向发展。但即使是研究性学习，也有一个层次的问题，以重复前人的研究为主，适当、择机安排创新研究，重在人人参与，强调研究的过程与意识的形成。

研究性学习是近年来大力提倡的一种学习方式，得到了教育界的热烈响应，也很受中学生的欢迎，我听了许多课，很受感动。但必须指出的是，下列六种倾向是绝不可取的，应当认真分辨其方向和有效性。一是什么都搞“研究”，否定观察和模仿学习；二是形为“研究”，实为“陷阱”，让学生用“研究”的形式逐步跳进教师事先设计好的逻辑与结论中去；三是不顾学生的知识与技能储备，也没有具体目标，彻底放开，让学生凭空想像、无据辩论；四是只重视事先设计的方案，忽视了在教学过程中学生突然冒出的很有研究或创造价值的“火花”；五是选课题追求史学意义的高、精、新，而不顾对学生而言的实际发展价值；六是平常课行“灌输”，公开课搞“研究”，将示范课变成演话剧，这是最糟糕的。总之，不能搞运动，不能“做秀”，学习方式的转变应当正常、自然地进行，其做法才能科学，其效果才能持久，其影响才能深远。

任：我们知道教育测量是你主攻的课题之一，你在中学历史考试方面的研究有很多创新，为同行所关注和采用。你认为，这次课程改革，考试应当怎样变化和发展？

聂: 考试是课程的有机组成部分,课程改革应包括考试改革。考试的依据是课程目标和内容。考试为教学服务,其目的是为学生的发展提供改进、完善和评价的信息。所以,国际教育界也称考试是课程的“仆人”。这是从道理上说的。事实上,考试总是喧宾夺主,成为“指挥棒”。于是,每一次改革,考试如何改往往成为一个焦点问题。甚至有人提出为使改革“松绑”,必须取消或削弱考试。“松绑”是对的,由此否定考试,就走向极端了。考试与课程改革不是枝与干的关系。

考试是一种对教育效果的测量。从这个意义上看,有教育就必然有考试。因为不仅教育者、受教育者需要知道这个效果,而且与教育有关的各个方面,如政府、家长、纳税人和接受学生的学校或单位也需要知道这个效果。课程改革更需要考试,需要知道和鉴别改革的得失,提高改革的成功率和自觉性。

考试的问题很多,也很尖锐,但我们必须看清问题的原因,才能有效改革。一是考试外部的原因,即考试的非专业理解和滥用考试。由于众所周知的社会不正之风和诚信危机,使其他科学的测量和评价方式都大打折扣,甚至弄虚作假,使人们将信任的目光投向考试,将其视为“人人平等”的法宝,给考试加上了许多“实用”功能,什么都靠考试来解决问题。殊不知考试并非是惟一的教育测量手段,更不是万能测量仪。用对了,还有个效度和信度的问题。用错了,更是南辕北辙。再拿它做惟一的评价依据,则是错上加错。于是,人们又从爱考试到恨考试,真是“爱恨交加”。这是客观原因,需要社会环境的改善和对考试结果的正确理解和使用。

任: 你的意思是说,作为课程改革的一部分,考试也需要社会的支持和理解?

聂: 是的。考试是把双刃剑,搞好了,会“四两拨千斤”地推动课程改革。搞不好,同样会以杠杆效应损害课程改革。这在全世界都一样,并非中国特色。学历社会或经济紧缩就业竞争激烈时,这个杠杆的力臂会放长,影响就更大。这两者,我们现在都摊上了。遗憾的是,现在教育领导层的一些同志,没有学过教育测量和评价学,不懂考试也是一门科学。所以,在社会压力面前,就常说外行话,搞简单化。考试问题中,有相当多的不是考不考的问题,而是怎样考的问题。这就是我要说的第二个原因,考试内部的问题。相对于这次课程改革,我觉得最大的问题是三个,一是考试体制必须符合三级课程管理;二是考试的制度应当满足学生多样化发展的需求;三是命题技术必须大大提高,适应学生学习方式的转变。

任: 很想听听你的具体意见。

聂: 首先是考试体制。谁是课程的管理者,或目标、内容的制定者,谁就应当是考试的管理者。当然,管理者不一定是操作者,政府可以委托或授权考试专业单位操作。政府应当是委托人和裁判员。

任: 这一类考试单位的职能好像类似于经济领域的审计事务所、资产评

估所?

聂:是的。是独立的、专业的,又是受法律、行规保护和约束的。现在国家和地方设两级事业单位性质的考试院,不失为一种过渡办法。但要看到,由于是垄断的,缺乏内在的竞争和制约机制,为了稳定,又控制舆论批评,也有不利于发展的一面。应当创造条件专业化、社会化、法制化。当然这样做有风险,但不能怕。国家最基本的粮食体制、最敏感的金融体制都改了,考试体制又有什么理由不能改的呢?

其次是考试制度问题。设会考、高考是与原来的课程管理体制、课程目标、内容和升学、就业体制相配套的。对学生而言,最大的痛苦是“一锤定终身”,压力太大。要把考试从考试成绩使用中分离出来,考试就是考试,考试成绩永远只能说明被考的那部分知识或能力,不是全部。毕业不毕业,录取不录取是学校或用人单位的事。打一个不十分恰当的比喻,市场上的公平秤,只管斤两轻重,质监所只管质量是否达标,成交与否,什么价、什么时候成交是物价部门和买卖双方的事。考试要研究的是如何根据学生发展的要求,提供多样化的经常性的测量服务,提高其效度、信度和社会认可度。现在会考、高考,政府压力很大,与体制有关,政府自己成为运动员了。与制度也有关,给学生机会少,又直接管毕业和录取。据我所知,目前,各省市的考试院都兼招生职能,在实践中,兴奋点在招生上,占了大部分精力,对考试本身的研究远不如20世纪80年代和90年代初期。当然,这是有历史和现实原因的,可以理解。但不要碰到问题就往回走,要“积极试行新课程评价制度”,在改革中发展,在发展中改革。

其三,考试技术的改革。现在的中学历史考试已经比20多年前有了很大的进步,特别是在考查能力目标方面,这要归功于材料题的引进。十多年前,教育部考试中心的梁育民先生问我,使用材料的题今后应发展到多大比例,我说高考大致应当到60%以上,当时有点语出惊人,现在已经超过了。这次课程改革已到三级管理,以适应国家、地方、学生的不同需求。研究性学习的提出,更突出了实践能力和学生个性发展的需要。考试方式要改革,不仅有开卷、闭卷,还要有口试、答辩;不仅有书面形式,还要有情景、声像;考试题型要改革,不仅有传统封闭式题型,还要有开放式的题型,如小论文题、假设研究题;评分方式要改革,不仅要完善传统的评分方式,而且要有专家式的评分方式;组织形式要改革,不仅要有大规模团体考试,而且要有个别化测量;考试工具要改革,要充分运用现代信息技术。总之,要研究的课题很多,都需要学习与探索,继承和创新。

任:课程改革离不开教师,制定课标、编写教材、考试评价都需要教师的参与,课程实施更是以教师为主力军。你认为这次课程改革对教师而言,是怎样的机遇和挑战呢?

聂:教师遇到了前所未有的历史性的发展机遇和挑战,向益友型、学习型、研