

教学目标设计应体现核心素养的“涵蕴性”与“层级性”

王 生

(镇江第一中学,江苏 镇江 212017)

[关键词]核心素养 教学目标 涵蕴性 层次性

[中图分类号]G63 [文献标识码]B [文章编号]0457-6241(2017)07-0027-05

教学目标是实施教学的保障,也是教学评价的重要依据。适应于核心素养课程目标的要求,历史课堂教学目标设计的原则、方法、归旨等都应做出新的改变。如何将五个核心素养落实到课堂教学中,由抽象的理念变成行动,是摆在中学历史教师面前的紧迫任务。本文试图从课堂教学目标设计的角度探讨一下这个问题。

“新课标”对历史学科核心素养的界定是“学生在学习历史过程中逐步形成的具有历史学科特征的必备品格和关键能力”。这里,有两个关键词——“必备品格”和“关键能力”,这也是教学目标设计的落脚点和着力点。笔者以为,对“必备品格”和“关键能力”的追求,应体现出“涵蕴性”和“层级性”的特征。

一、教学目标设计应凸显核心素养的“涵蕴性”

这里的“涵蕴性”特指历史核心素养之间的融合性与涵蕴性,就是在每课教学目标的设定中,要将五个核心素养目标进行有机的融合,并将其渗透、涵蕴到具体的问题和内容情境中。这里,有两层意思:

第一,要突出素养目标的融合,既要实现“新课标”中规定的五方面核心素养的整体联系和内在融合,也要实现历史知识、能力、过程、方法、情感价值观之间的融合。

五个核心素养之间存在着密切的联系。“新【收稿日期】2017-02-08

课标”提出,唯物史观是学习和探究历史的核心理论和指导思想;时空观念是了解和理解历史的基础,是认识历史所必备的重要观念;史料实证是学习和认识历史所特有的思维品质,是理解和解释历史的关键能力与方法;历史解释是在形成历史理解和认识的基础上叙述历史的能力,是检验学生的历史观和历史知识、能力、方法等方面发展水平的主要指标;家国情怀是学习和认识历史在思想、观念、情感、态度等方面的重要体现,是实现历史教育育人功能的重要标志。从中可看出,尽管五个核心素养的地位有所不同,但却是紧密联系在一起。“历史解释”是对历史事物进行理性思维和客观评判的态度、能力和方法,要以客观的史料为依据,以实证、辩证、叙述为手段,以唯物史观为统摄,逐渐深入事件本质、接近历史真实,为此,历史解释应成为表征核心素养的“关键能力”的核心。而历史解释能力的形成、发展水平的提升却要有赖于唯物史观的科学引领和史料实证、时空观念的有效铺垫。同时,“家国情怀”是学习和探究历史所应有的社会责任与人文追求,应成为表征核心素养的“必备品格”的核心。毕竟,“关键能力”与“必备品格”之间的内涵界定还是存在一些差异的。尽管时空观念、史料实证、历史解释等也是学生学习和认识历史的“必备品格”,但“必备品格”更多倾向于情意方面,具体体现在“家国情怀”的孕育和完善,而“关键能力”则更多倾向于思维层面,具体落实到“历史解释”能力的提升。同样,“家国情怀”的形成也需要唯

物史观的指引,也是在史料实证、历史解释等过程中逐渐形成的,离开这些载体,“家国情怀”就成为了空中楼阁。

“新课标”在《实施建议》中提出,“五个核心素养是一个相互统一的整体,在教学过程中,既要注重对某一核心素养的培养,也要注重核心素养的综合培养”。在《教学与评价建议》和《学业水平考试命题的主要原则》中相继提出要“避免将五个核心素养机械地分离”,“既要注重对某一核心素养的评价,更要注重对核心素养的综合评价”,这是合适的。尽管在面对某一具体知识内容和情境时,可能会侧重或突出某一方面或某几方面的素养,但却要尽可能考虑五个核心素养之间的有机融合。

五个核心素养与历史知识、能力、过程、方法、情感价值观之间也要默契融合。同时,历史核心素养本身也是“历史知识、能力和方法、情感态度和价值观等方面的综合表现”,这是对传统的“三维目标”的整合、提升与新的意义建构。适应核心素养目标的要求,每课教学目标的表述要由“知识与能力”“过程与方法”“情感态度与价值观”的分列式表述和机械性分离发展为核心素养之间的融合性表述。落实到具体的操作层面,就是以时空观念和史料实证为切入点,以唯物史观为统领,着力提升学生的历史解释能力和家国情怀品质,既不再追求知识与能力、过程与方法、情感与价值观等单项目标的逐个达成和简单拼接,也不以知识、过程、方法为终极目标。这样,也就实现了“五个素养”与“三维目标”之间的有机融合了。

第二,要突出内隐性要求,将教学目标由“可见知识”转向“内隐素养”。核心素养蕴涵于知识学习、能力形成与情意提升的过程中,将知识的掌握过程转化为核心素养的提升过程,是认知观和学习观的改变。

必备品格和关键能力是在思维过程中渗透和体现出来的思维态度、技能、潜质等方面的个性特征,“品格”具有“素养”之意,唯有在思维的过程中才会获得与提升,“能力”亦如此。落实到历史学科,就是通过多样化的方式,达成思维的

深刻性、灵活性、开放性、创建性、逻辑性和系统性等方面的特征。人们认识水平的提升不是一蹴而就的,需要过程的涵蕴和情境的渗透。唯物史观是指导学习和认识历史的灵魂,时空观是分析历史事物时应必备的意识,史料实证是运用史料的基本态度,历史解释渗透出对史事进行意义建构的理性取向,家国情怀表征着历史追求中凝练出来的精神皈依,这五方面素养的内涵均界定于“观念”“态度”“取向”等层面,有效的培养方式就是将其涵蕴在具体的史事和情境中,慢慢滋养而成。在具体的教学情境中,要自然而然地渗透和隐性融入核心素养的要求,慢慢滋养出个性化的思维品质和人文情怀,而不是直接“贴标签”,生硬而显性地设定历史理解和认识等目标。

由“可见知识”向“内隐素养”转变的另一角度,所界定的是知识与素养之间的关系:不以知识掌握为教学目标,而是利用知识养成素养。对知识点的学习是必要的,但知识点仅是达成素养目标的途径和基础,而不是教学目的。落实到具体的教学设计中,就要以相关的知识和方法为铺垫,通过思维建构,将史事的叙述提升为理解其意义的理性认识 and 情感倾向,重在对所学结论进行解释和评析,最终形成独特而深刻的历史认识,即“史料—史实—史论—史识”这样的学习和思维路径。

下面就以《抗日战争》一课的教学目标设计为例进一步谈谈这个问题。

旧版课标对这节课提出的教学目标是“列举侵华日军的罪行,简述中国军民抗日斗争的主要史实,理解全民族团结抗战的重要性,探讨抗日战争胜利在中国反抗外来侵略斗争中的历史地位。”这里,包含着分列的知识目标(“侵华日军的罪行”“中国军民抗日斗争的史实”)、能力目标(“理解全民族抗战的重要性”“探讨抗战的意义”)及情感目标(认识日军的侵华罪行等),在传统的教学设计中,也常见简单对应和一一复述上述教学目标的设计方式。在“新课标”的要求背景下,我尝试着将本课的教学目标确定为“试从官方档案文献、老兵回忆录、战地

记录、历史地图、历史图像、遗存、学者研究成果等多重史料中,发掘和利用可信史料及史事,在理性看待抗日战争这段历史中几个焦点问题的基础上阐明你的认知,并能以史为鉴,反思当下日本政府外交政策的走向”。这个表述中,融合了史料实证(“发掘和利用可信史料”)、史事(含相关的时空观念,如运用“历史地图”)、历史解释(“理性看待焦点问题”“阐明你的认知”)、家国情怀(“理性看待”“反思历史”)等方面的素养。在这里,并没有简单拼接知识、能力、方法、价值观等目标,也没有生硬灌注这些目标的达成,而是自然地隐含在了解史事、甄别史料、客观分析问题、形成自我认识、对接现实的学习过程中。达成这一目标后,学生的主要收获不是记住了那些知识、形成了怎样的解题能力和方法,而是慢慢滋养出如何搜集和辨识史料价值,如何运用史实建构出自己的正确主张,如何客观、历史地分析他人的观点、如何从历史陈迹中找寻出现实的“因子”等素质,这也是促进学生发展的“必备品格”和“关键能力”。在这一目标指导下,可设计具体的问题情境予以承载和达成,现节选如下:

问题情境一:蒋介石在1945年8月15日《抗战胜利告全国军民及全世界人士书》中说:“我们中国在黑暗和绝望的时期中,八年奋斗的信念,今天才得到了实现。”同年春天,毛泽东在《论联合政府》的“七大”报告中指出:“中国人民的抗日战争,是在曲折的道路上发展起来的。这个战争,还是在1931年就开始了。”请结合抗战形势图及相关史实谈谈,你如何认识二者在抗战起点和时限上的差异?本题融合了唯物史观、时空观念、历史解释、家国情怀等方面的素养。这里,不是显性地要求学生分清哪方的说法是正确的、抗战到底持续了多少年、抗战的进程和结果等相关内容的认知,而是在此基础上,进一步认识为何会存在这样的差异?其实质就是二者在战场范围、抗战力量(人民、政府、军队)和国共两党抗战地位上的认识分歧,也是能否客观公正地看待抗战的世界地位、全民族抗战的意义等问题。本题的情境设计,就是基于历史知识与学习方

法,自然融入并形成理性认识的考量。

问题情境二:1945年8月15日,日本裕仁天皇在《终战诏书》中称“虽然敌人已经用原子弹向我们发起了挑衅,但为了减少战争伤亡,避免种族灭绝,我们不应该继续奋起抗争。”认为日本“终战”于美国投放的原子弹。请结合下列史料(此略),谈谈你对该观点的认识?本题从提供的史料内容(略)和裕仁天皇政府对法西斯侵略战争结局及成因的认知入手,融合了史料实证、历史解释和唯物史观等方面的素养,并隐性渗透着历史与现实的嫁接。就所提供的史料信息来看,在美国投放原子弹之前,日本国内某些政治力量甚至天皇本人都表现出了投降的倾向,这既摄于盟军的进攻和国内政治经济危机,也更惧于中国人民的顽强抵抗和有力牵制,由此看来,日本是败于世界人民反法西斯的正义性战争和中国全民族抗战的力量,而原子弹只是加速了日本法西斯势力灭亡的进程。当今日本右翼势力仍在不断地挑衅中国,图谋称霸,也是有历史根源的,这与《终战诏书》的内容有关。诏书中没有“投降”的字样,而是用“终战”一词和“减少战争伤亡,避免种族灭绝”冠冕堂皇地喻示战争结束,不仅对其发动的侵略战争没有丝毫反省和悔过之意,反而成为了日本洗刷战争罪责、规避战败、护皇应变、图谋军国再起的开脱之辞。在这一分析的过程中,也隐含渗透着要善于运用历史唯物主义观点去客观公正评价历史结论的意识和素养。并非史实不重要,而是运用史实去理解和阐释历史观点,探究历史真相,提升历史认识层次。

二、教学目标设定还应关注 核心素养的“层级性”

这里的“层级性”特指各核心素养的不同水平层级,就是依据学情基础及相应的评价要求,对各核心素养目标做出的层次性和差异性要求。

教学要因材施教,不同的学情,就要设定不同的教学目标。为此,“新课标”中不仅对各核心素养的“内涵”进行了层次分解,也对评价标准

(学业质量水平)进行了“水平划分”,将每一核心素养均划分为依次递进的四个水平层次,以满足于不同的评价要求。纵观这四个水平层次,基本上都遵循着“知道与辨识”“理解与认识”“探究与建构”“认识与感悟”这样的递进式目标,这四个不同层次的素养目标,分别对应着不同的学情诉求和不同的考核评价要求。“新课标”又在《学科核心素养的水平划分》中,再次详细地将这五方面核心素养罗列、统分为四个水平层次,并相应地明确了“高中毕业要求(必修内容)”应达到“水平 1~2”和“高考要求(选修内容)”应达到“水平 3~4”的不同考核评价指标。将培养目标和考核标准做出水平层级划分,这是“新课标”的另一创建。

在具体的教学实践中,我们就要找寻学情特点、考核评价要求(考试要求)与核心素养水平层级之间的“交叉点”(“契合点”),并据此设定相应的教学目标,提出相应水平层次的素养要求,这是一种“层次性”。同时,也要立足学情基础、考核评价要求的提升,及时跟进教学目标的水平层级,这是另一种“层次性”。这两种“层次性”之间是递进式关系。比如,对于一般的高一学生而言,因为尚不能确定是否将历史学科作为高考学科,所以,教学的素养目标就要定位于“水平 1~2”,而到了高三,面对高考的要求,就要将素养目标提升到“水平 3~4”的要求,这就是一种层级递进和提高。面对同一知识点或史料,对于高一和高三年级的学生来说,其教学素养目标的定位是有层级水平差异的,教学过程中,就要明确这种差异,及时跟进和抬升素养目标,做出递进性的安排和设计,而不能“炒冷饭”。

需要特别指出的是,这里的“差异性”与前述的“融合性”并行不悖,是一个问题的两个角度。前者是从核心素养的水平层级与不同学情之间的对应和匹配这个角度说的,不同的学情和考试要求就要对应着不同水平层级的五个核心素养目标,后者则是从遴选、对应出来的五个核心素养进行融合这个角度说的;前者是“针对性”要求,后者是“整合性”要求。

例如,在学习《古代雅典民主政治》这一课

的“古希腊地理环境”这个内容时,对于高一年级学生而言,与之相对应的素养目标是“水平 1~2”,即“将雅典定位在特定的空间环境框架下,理解地缘因素对雅典形成民主政治制度的重要影响”。然后提供相应的史料:

希腊全境满是千形万态的海湾,山岭纵横,它普遍的特质便是划分为许多小的区域,同时各区域间的关系和联系又靠大海来沟通。这种地理生态环境,造就了海上贸易和交通的发达,同时人员的频繁流动,瓦解着古希腊的血缘亲族组织,古老的自然经济迅速转为商品经济。商品经济和海外贸易也改变了社会政治力量,城邦的出现有了政治活动的中心,地域狭小使公民能广泛直接地参与政治生活……在进入阶级社会时,政权、财权、神权分立,又联合起来共同推翻“一元化”的族权,地缘战胜血缘,形成以“个体导向”为倾向的文化渊源。

提出这样的“问题”：“据上述材料,分析雅典民主政治制度的成因,并结合所学知识进一步阐释地缘因素对两种不同文明(海洋文明和农耕文明)的特定影响。”从材料信息可知,雅典民主制是由于独特的海洋环境带来了海上贸易和商品经济的发达,再加之小国寡民、城邦制度、薄弱的政治结构和宗族血缘力量、突出的个体独立倾向等多种因素综合造成的,其中,希腊浩瀚的海域和优越的航海条件不仅促进了海上贸易和殖民活动的发达,也激发起人们无限自由的思想,形成宽松自由的社会环境,并较早地接受了平等互利的观念,与上述其他因素一起,成就了典型的海洋文明。而对于内陆国家而言,大江大河冲击下形成的连片平原和肥沃土地,不仅制约了海外贸易的广泛拓展,还催生着人们发展农耕经济和依恋故土、安土重迁的内敛观念,逐渐形成了封建专制制度和典型的农耕文明。通过这样的分析,使学生能够认识到中国与希腊之所以形成不同的政治制度是与各自不同的地理环境有着一定关系的,进而养成一种习惯和意识:在分析历史现象时,要注意地缘因素的影响。

而对于高三年级学生而言,与之相对应的

素养目标是“水平 3~4”,就要在上述素养“水平 1~2”的基础上再进一步,可以设定这样的素养目标“通过辨识不同的地理环境学说模式,形成正确的历史地理观。”提供两种典型的地理环境模式模式:

孟德斯鸠认为,“土地贫瘠使人勤奋、简朴、耐劳、勇敢和适宜于战争,这些国家往往是‘数人统治的政体’,而土地膏腴使人因生活宽裕而柔弱、怠惰、贪生怕死,这些国家常常是‘单人统治的政体’”。

黑格尔视地理环境为“历史的地理基础”,他认为生活在草原地区的民族过着游牧生活,显示出了好客和劫掠两个极端;生活在平原区域的民族从事的是农业,这样的民族依赖性强;生活在海岸区域的居民则追求利润,从事商业,这样的民族既有权谋又具机警。

提出的“问题”是:“你如何认识上述两种地理环境学说的不同?”

显而易见,孟德斯鸠的“地理环境学说”陷入了“地理环境决定论”的泥潭,认为地理环境是人类社会发展的决定因素,以自然过程的作用来解释人的性格和社会经济发展的进程,并将政治体制的决定因素归结为自然地理环境,这是一种唯心主义的历史地理观。尽管黑格尔的学说也属于历史唯心主义的范畴,没有导致科学的结论,但已与孟德斯鸠有很大不同,他注意到了因不同的地理环境,人们从事着不同的物质生产活动,并意识到物质生产活动方式与人们政治生活、法律制度以及气质性格之间的关系,其中不乏含有历史唯物主义因素。

在上述设计中,高一年级的核心素养目标侧重于“新课标”《学业质量水平》中的“水平 1~2”：“能够知道认识史事要考虑到历史地理的状况”,“能够将某一史事定位在特定的时间和空间框架下,理解空间和环境因素对理解和认识历史的重要意义”。而高三年级的核心素养目标则侧重于“水平 3~4”：“(能够立足于特定的时空因素)理解历史上的变化与延续、统一与多

样”,“分析、综合和比较,在此基础上做出合理的论述”。可见,高一与高三年级的核心素养目标之间存在着递进式的关系。

仅就史料实证素养而言,对于同一史料,针对着不同的施教对象,也要设定不同层级的素养目标。如,在学习日军制造南京大屠杀等侵华罪行时,常用如下史料:《田中奏折》《国策基准》,日军残杀中国平民的照片、日军参战官兵的《作战日志》《远东国际军事法庭判决书》《拉贝日记》及中日学者的研究成果等等。运用这些史料时,对高一学生提出的“问题”是“在证实日军侵华罪行时,你将如何使用上述史料?此外,你还能提供哪些有力的证据?”该问题对应的素养目标是“水平 1~2”,培养学生区分史料类型、提取史料信息、明了史料在论证历史事实中的基础作用、尝试从多角度获取史料等素养。同样是运用这些史料,对高三学生提出的“问题”是“对于这场侵华战争,日本政府认为这是‘确保东方和平,为世界人类的安宁和福利作出贡献的战争’(《国策基准》),日本右翼势力田中正明在其著《虚构的南京大屠杀》中,也否认南京大屠杀的存在。对此,你是怎么看的?”该“问题”对应的素养目标是“水平 3~4”,要求学生在辨别史料和观点作者意图的基础上进行独立的探究,进而构建起自己对所探究问题的认识,形成正确的历史观。这两个“问题”,都是基于史料实证基础上的历史解释,其中也渗透着唯物史观的引领,但在素养目标方面却有着层次性的区别。在预设教学目标的过程中,就要正视这种差异性和层次性。

同时,上述的设计中,也都兼顾到了唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释和家国情怀之间的有机融合。

【作者简介】王生,正高级教师,江苏省历史特级教师,江苏省镇江一中教师,江苏省人民教育家培养对象,主要研究课堂教学及高考命题。

【责任编辑 李婷轩】