

任务驱动式教学与中学历史核心素养的培育

黄牧航

摘 要 任务驱动式教学是实现历史核心素养培育目标的重要课堂教学方式。任务驱动式教学包括情境创设、问题提出等八个步骤,强调学生在实践活动中进行学习,通过完成具体的学习任务来提高解决实际问题的能力。研究认为,运用依据本、用好教材、学生中心、因材施教、问题导向、深度学习这三个策略,可以更好地推动任务驱动式教学的开展。

关键词 中学历史;课程标准;任务驱动;教学设计;核心素养

中图分类号:G633.51 文献标识码:A 文章编号:1009-7228(2022)06-0044-06

DOI:10.16826/j.cnki.1009-7228.2022.06.008

引用格式 黄牧航.任务驱动式教学与中学历史核心素养的培育[J].天津师范大学学报(基础教育版),2022,23(6):44.

随着《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称“新课标”)的颁布,历史学科核心素养成为新的课程目标,意味着在课程实施方面必须谋求新的变革。要通过怎样的课堂教学方法改革才能真正提高学生的学科核心素养,成为当前的重点研究问题。根据“新课标”要求,基于教学实践,笔者认为任务驱动式教学是提升学生历史学科核心素养的有效途径。

一、任务驱动式教学的价值与特性

任务驱动式教学,“是指学生在教师的指导下,紧紧围绕一个或多个任务进行自主探究或互动协作,通过最终解决问题来达成学习目标的学习实践活动。简单来说,任务驱动式教学意味着我们的课堂教学应该是活动课,让学生在实践活动中进行学习。”^{[1]181}

(一)任务驱动式教学的重要价值

在以核心素养为目标的课程改革的进程中,任务驱动式教学是课堂教学改革的重要内容之一。“新课标”并没有提出“任务驱动”这个概念,但明确指出:“教学模式与教学方法的选择与应用、教科书的整合与教学资源的利用等都要围绕着学生自主活动来组织,真正实现以学生学习活动作为整

个教学活动中心的‘学习中心课堂’。”^{[2]51}此外,“新课标”提供了大量以任务学习为核心内容的教学设计案例。例如,“新课标”提供了一个完整的教学与评价案例——“从唐长安和北宋东京认识唐宋社会及变化”。这个课例是一个非常典型的活动案例,它由三个学习任务构成。作为课程标准所提供的唯一一个完整的教学与评价案例,其主要的教学方式就是任务驱动式教学,教学过程设计中的三个部分均标明为“学习任务”^{[2]73-83}。可见任务驱动式教学在课程改革中的重要性。“新课标”提供的10个教学设计方案也都是以解决问题为导向的任务驱动式教学。这10个教学设计既有来自必修课程的,也有来自选择性必修课程和选修课程的,既涉及课堂教学,也涉及校外实践教学。它们的共同点是都由四部分内容组成:活动主题、活动目标、活动过程和活动说明。这四个部分是按照任务的主体、目标、过程、说明展开的,换一个角度来看,“新课标”所提供的所有教学设计均是任务驱动式的活动教学。

为什么任务驱动式的活动教学如此重要?这与学科核心素养的内涵密切相关。2019年,教育部考试中心颁布了《中国高考评价体系说明》,对学

收稿日期:2022-04-19

作者简介:黄牧航,华南师范大学(广东 广州 510631)历史文化学院教授。

基金项目:2021年广东省中小学三科统编教材“铸魂工程”专项课题“中学历史教学中加强中华优秀传统文化教育的实践研究”(GDJV-2021-A-b205)研究成果。

学科核心素养有明确的定义：“是即将进入高等学校的学习者在面对生活实践或学习探索情境中的问题情境时，能够在正确的思想价值观念指导下，合理运用科学的思维方法，有效地组织整合学科相关知识，运用学科的相关能力，高质量地认识问题、分析问题、解决问题的综合品质。”^{[3]21-22} 根据这个定义可知，学科核心素养是一种综合品质，该品质与认识问题、分析问题、解决问题的能力紧密结合。这些能力通常在学生完成任务的活动过程中才能锻炼和表现出来。离开了活动，核心素养的培育就无从谈起了。认识、分析、解决问题的过程实际就是完成任务的过程，这正是任务驱动式教学之必要性所在。在这种教学方法下，教师教学由灌输向引导转变，学生学习由接受式向自主建构转变。学生完成任务的过程，就是运用知识解决问题的过程，是自主探究和体验的过程，是提升能力、涵养核心素养的过程。

（二）任务驱动式教学的独特意蕴

从教学方法的原理来分析，任务驱动式教学的原理可以从探究式、体验式学习中去寻找。探究式学习“必须要具备问题性、参与性、实践性和开放性”^{[4]223}，而“体验式学习，就是通过精心设计的活动、游戏和情境，让参与者在参与过程中观察、反思和分享，从而对自己、他人和环境获得新的感受和认识，并把它们运用到现实生活中去。”^{[5]115} 任务驱动式教学是体现了探究式、体验式学习基本原理的教学方式。

要准确理解任务驱动式教学，还需要把任务和问题区分开来。在传统的课堂教学中，教师也经常向学生提问题。但“提问题”不一定是“任务驱动”。所谓任务，是指运用相关的方法、采用一定的工具和手段来解决实际问题的活动。作为一个任务，它通常包含目标、方法、流程、材料、工具、结果等要素。在实际操作中，任务驱动式教学以学案设计为方式来进行。学案中提出的任务就是学生要完成的任务目标，学案中的提示就是解决问题的方法或思路，学案中的问题链就是解决问题的步骤或流程，学案中提出的史料就是学生可以利用的材料，学案中的建议（如利用地图、词典、网络等）就是解决问题的工具，学案中的任务要求就是

学生需要呈现的学习结果。因此，学习任务的设计要比单纯的提问复杂得多。倡导任务驱动式教学这种相对复杂的教学活动设计，是因为历史核心素养的内涵比历史知识和历史能力更加丰富，学生只有在完成相应活动任务的过程中才能切实提高其素养水平。

二、中学历史任务驱动式教学的基本流程

“新课标”在“实施建议”中明确指出：“学生的历史学科核心素养不能凭空形成，也不能只靠灌输形成。只有通过以学生为主体的活动，在做中学，进行自主学习、合作学习、探究学习，在认识历史的过程中联系和运用知识，掌握探究历史的方法和技能，逐步学会全面、发展、辩证、客观地看待和论证历史问题，才能使学生的核心素养得以提升和发展。”^{[2]50} 这个表述清晰地说明了任务驱动式学习的要求，其核心就是进行“以学生为主体”的“在做中学”的活动。

根据这个要求，笔者在教学实践中总结出进行任务驱动式教学的基本流程为：创设情境——提出问题——布置任务——自主探究——解决问题——分享成果——评价反馈——总结规律。在这八个步骤中，自主探究和解决问题都属于学生活动，两者关系密切，可以结合在一起，评价反馈和规律总结都属于教师活动，也可结合起来。下面结合《中外历史纲要（上）》第一单元“从中华文明起源到秦汉大一统封建国家的建立与巩固”的第2课“诸侯纷争与变法运动”教学，对其中最为重要的六个步骤进行介绍。

（一）创设情境

教育部考试中心颁布的《中国高考评价体系说明》对“情境”和“情境活动”做了区分。基于知识产生与运用方式的不同，高考评价体系将情境分为“生活实践情境”“学习探索情境”两种。“情境活动”是指在情境中解决问题或者完成任务的活动。

这种划分方法可以转化到历史教学之中，在历史教学中“情境”侧重于历史情境，“情境活动”侧重于在历史情境中展开学习活动，进行历史探究。“新课标”将历史学科核心素养测试的新情境分为四种，分别是学习情境、生活情境、社会情境、学术情境^{[2]59}。这四种新情境同样可以转化为

课堂教学情境。但是测评情境为考查知识的迁移,强调情境的陌生性,教学中为引起学生兴趣则应该注重情境的熟悉性。无论是测评情境还是教学情境,都应该是“复杂的、开放性的真实问题情境”^{[12]59}。这是情境创设的神韵所在。只有“复杂的、开放性的真实问题情境”才能为有效的“情境活动”开展创造适宜的环境。在情境创设之后,就可以开展“情境活动”了。

在第一步的情境创设中,我们可以利用教材的导入情境。教材的导入情境经过精心挑选,具有较好的适用性,当然可以根据实际情况做调整。

周平王东迁之后,中国历史进入东周时期,周天子的控制力日渐削弱,郑国不断侵扰王室。周平王死后,其孙桓王继位,与郑国矛盾激化,刀兵相见,结果王室军队败北,桓王肩头还中了一箭,狼狈撤走。随后郑国派人去“慰问”,桓王只好忍气吞声,不了了之。此后诸侯纷争不断,“礼乐征伐自天子出”的时代一去不返。右图为河南三门峡上村岭虢国墓出土的春秋时期青铜戈,戈上有“虢太子元徒戎”六字铭文,戈是当时的主要格斗兵器。(《春秋时期青铜戈》图略)

——《中外历史纲要(上)》第9页

这个情境属于高考评价体系所说的“学习探索情境”,属于课标所界定的“学习情境”。学生为了学习“诸侯纷争与变法运动”,需要对当时的背景有个基本了解,同时也为“神入与深入”历史创造了条件。

呈现情境并非情境创设的完成,实际上学生并不能自动进入情境,从呈现情境到学生进入情境,还需要学生活动的参与。在呈现出本课导言的情境之后,教师适时提出问题:“周平王东迁后,中国历史进入东周时期,这个时期有哪些重大历史现象呢?请同学们依据本课导言和初中所学展开讨论。”学生通过讨论将东周分为春秋、战国两个时期,并简要说出了诸侯争霸、百家争鸣、商鞅变法、铁犁牛耕出现并推广等这一时期的重大史事。通过这样的活动,教师对于学情有了进一步了解,同时学生也进入到了春秋战国的历史情境之中。

(二)提出问题

任何事件都是在情境中发生的,但有情境却

不一定有情境问题。任务学习所要解决的是情境中出现的问题。问题可以是教师根据学习目标和情境内容提出的,也可以是学生根据情境内容和自己的兴趣提出的。对于学生提出的问题在实际教学中还可以进行讨论和筛选,既提升学生对于情境的深刻理解,提升提出问题的水平,也便于后续“情境活动”的有效开展。

在第一步学生进入情境之后,过渡到第二步提出问题,教师这时可提出本课的大问题:“同学们提出了东周时期的多个重大历史现象,这一时期还有哪些历史现象?这一时期各个重大历史现象之间的关系是怎样的?”这个大问题涵盖了本课的基本知识内容,把这个问题讨论清楚,实际上也就完成了本课的教学任务。

(三)布置任务

如前所述,提出问题与布置任务不同,布置任务还包括方法和思路的指引、工具和建议、成果的呈现方式等。这些内容都应该向学生说明。布置任务可以理解为是对问题的分解或者是为解决问题提供脚手架和工具箱,是教师的学法指导,它能够起到提供思路和降低难度的作用。

布置任务的环节并非必需,应根据学情确定,如果学生对于所探究的问题有较多的了解或者学生学习能力较强,就可把“布置任务”环节转换为“问题分析”环节。“问题分析”意味着根据任务的要求提出解决方案。方案的内容包括提出分析问题的建议,解决问题的思路,或者解释和评价问题的结论等。“问题分析”给了学生更多的自主权,同时也对学生提出了更高的学习要求。

围绕第二步提出的大问题,教师布置了如下任务:(1)快速阅读教材第9~13页,总结出春秋战国时期社会转型中出现的重大历史现象(不少于3点)。(2)给你所总结出来的历史现象编上序号,然后画出简明的图示来呈现它们之间的逻辑关系。教材总共叙述了六个重大历史现象:①王室衰微;②列国纷争;③华夏认同;④经济发展;⑤变法运动;⑥百家争鸣。教师给学生一个结论,解释这六种现象之间的逻辑关系并不难,但从核心素养培育的角度来看,必须让学生自主去发现才更有意义。

(四)自主探究

自主探究包括自主学习、合作学习、探究学习等,这个过程要体现“做中学”的特点,即学生不但要动脑,同时也要动手。大多数活动都是手、脑、口并用的,而在历史学习中,主要的活动方式是史料阅读、讨论交流、文字写作和动手制作。需要说明的是,自主探究并非一定由学生独立完成,教师也并非无事可做。自主探究过程中,学生可独立完成,也可小组合作完成,应该视任务的难度来确定,教师在此过程中可巡视课堂,观察学生的探究活动,与学生进行交流,并给予适度的知识纠偏与学法指导。

根据第三步布置的任务,学生阅读教材,提炼并归纳春秋战国时期社会转型中出现的重大历史现象,并为这些重大历史现象编上序号,画出简明的图示以呈现它们之间的逻辑关系,做好图示内容的解说准备。

(五)分享成果

分享成果的目的是让教师了解学生在完成任务过程中的所思所想所做,并给予指导。学生分享成果的方式有以下三种。一是分组学习,每个学习小组集体提出一个成果,教师可迅速了解并点评全班6到8个小组的情况;二是学生用平板电脑,把成果上传到共享空间,教师迅速查看并选出典型作品;三是教师巡视与学生展示相结合,教师在学生自主探究期间巡视课堂,找出典型作品准备点评,同时邀请几名学生完成黑板上的任务,其他学生对黑板上的作品进行点评。

在这个活动中,学生呈现的成果是多种多样的。活动的目标不是要求全体学生取得共识,而是学会处理各历史素材间的逻辑关系,在这个过程中学生的史料实证素养得到涵养。教师不应把结论强加给学生,而是要给予引导,在学生完成展示后,最后展示代表教师个人观点的示例,如图1所示。

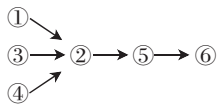


图1. 春秋战国时期重大历史现象关系示意图

(六)评价反馈

教师对学生探究活动进行点评应注意三个方

面。首先,秉持激励原则。激励不等于鼓励,更不等于表扬,激励可以是表扬也可以是批评,具体应根据学生个性特点、成长情况和学生在本节课中的活动表现。无论是表扬式激励还是批评式激励,都切忌笼统、抽象,应根据学生活动表现有针对性地进行点评,如“特别好”“很棒”等过于笼统,对于“特别好”或者“很棒”要说出哪里好、怎么好。同样如果学生答得不好甚至不对,教师更不能脱离实际进行表扬,可以表扬学生的学习态度,但是一定要纠正其知识上的错误或者方法上的不当。

其次,进行学法指导。评价反馈要与学法指导相结合,评价的目的是为了学生的学习改进,是为了学生的健康发展。因此,评价的同时一定要进行学法指导,表扬优点或指出不足后,还要进行学理上的论证、指导,让学生不仅知其所以然,而且知道怎么做。

最后,坚持全面评价。评价应该包括核心知识、关键能力、态度观念三个维度,每一个维度下的评价都应该具体化。核心知识、关键能力、态度观念基本上对应课标对学生的知识要求和素养要求,也基本上对应中国高考评价体系的“四层”即“必备知识、关键能力、学科素养、核心价值”。全面评价就要超越知识中心,转向素养中心,但是全面评价不是不要知识,而是以知识为基,关键能力和态度观念维度的评价也要结合具体知识的学习和呈现进行,而不是抽象地评价。

针对学生的成果分享,笔者做了如下评价。首先,对全班同学存在的共性问题进行评价——大多数学生的思维是单线的,即一个现象导致另一个现象,个别学生知道一个现象会导致多个现象,但没有一个学生能够考虑到多个现象共同导致一个现象。其次,对学生的优秀个案进行点评,如有的学生基于生产力决定生产关系的原理,强调第④点“经济发展”是一切现象出现的根本原因,在肯定其合理性的同时,也应指出不宜把生产力作用扩大化。

以上是对中学历史学科任务驱动式教学基本流程所做的比较细致的划分,但是在实践操作中会出现两种情况:一是有些步骤在行为上是紧密结合的,可以合并,如这个示例就将自主探究和解

决问题做了合并,评价反馈和规律总结做了合并;另外,创设情境、提出问题、布置任务等可以合三为一,解决问题、分享成果、评价反馈等也可以合三为一。二是有些步骤不一定每个任务都需要体现出来,如总结规律。

任务驱动式教学设计的原理和方法并不复杂,其难度在于如何有效地与历史核心素养的培育结合起来。近年的教学实践证明,任务驱动式教学一旦与历史学科的内容相结合,其复杂性就会大大增加。

三、中学历史任务驱动式教学的实施策略

(一)依标据本,用好教材

任务驱动式教学的各个环节要始终贯穿“依标据本,用好教材”的教学理念,切实做到遵循课标,用好教材,用足教材。历史教科书是历史学研究成果的表达,同时也是国家主流价值观念和历史态度的基本体现。历史教科书兼具学术性、政治性、教育性和综合性特征,是历史学习的依据和历史教学的媒介^[6]。

在“诸侯纷争与变法运动”一课教学中,创设情境环节使用了教材中本课的导言部分,将学生导入王室衰微、诸侯纷争、变革迭起的春秋战国时代。问题提出和任务布置部分紧扣课标要求,即“通过了解春秋战国时期的经济发展和政治变动,理解战国时期变法运动的必然性;了解老子、孔子学说,通过孟子、荀子、庄子等了解‘百家争鸣’的局面及其意义。”^{[2][3]}首先师生共同提炼出了诸侯争霸、百家争鸣、商鞅变法、铁犁牛耕等内容,各组再增补更多历史现象并以示意图的方式呈现其关系,这就必然需要理解各个历史现象并剖析其相互关系,从而达成课标要求。其次,在自主探究、分享成果中,学生以本课教材内容为学材进一步提炼历史现象,理解历史现象,构建和阐释各个历史现象的关系,从而变教材为学材,变课堂为学堂,在潜移默化中实现课堂的转变和学习的转变。

(二)学生中心,因材施教

当代历史教育价值植根于“人”的素养追求。历史教育中的“人”首先意味着要考虑学生的成长与发展,这是历史教育价值的本体性选择。历史核

心素养也是从“学生作为人”的历史教育本体性角度提出的^[7]。任务驱动式教学充分体现了这一历史教育价值的基本认识。任务驱动式教学的活动主体是学生,以学生为中心,从学情出发,由学生完成,促进学生成长。根据学情不同来确定探究问题,学生学力基础好,就可以自己提出问题,学生学力较低,就主要由教师提出探究问题。任务布置阶段也同样结合学情,首先将探究问题转换为两个步骤,这是结合学情对于问题做的分解,能够降低任务难度。其次,“总结出春秋战国时期社会转型所出现的重大历史现象(不少于3点)”。这一要求具有较大的开放性,只要不少于3点即可,多则不限,而且后续呈现出的重大历史事件关系示意图也各随本心,各有特点。这样不仅考虑到全班情况,也顾及学生的个性差异,学生结合自身情况,尽力而为,可多列,也可少列。成果分享和评价反馈部分,分享学习成果的同学展示自己的理解,教师根据每个学生展示的成果,进行有针对性的点评,体现出分类指导和因材施教的观念。

任务驱动式教学本质上是“学习中心课堂”极其重要的实现路径。对于任务驱动式教学的理解要回答“谁来决定任务?”“谁来完成任务?”“任务驱动谁”这样三个问题,三个问题均指向课堂活动的主体,这个主体就是学生。学生来决定任务,学生来完成任务,任务驱动学生核心素养的发展。当然教师并不是旁观者,教师扮演活动引导者、组织者、观察者和评价者的重要角色。

(三)问题导向,深度学习

关于深度学习众说纷纭,究其要点与共识,可以归纳为:深度学习就是在真实情境中运用知识解决问题的学习。运用知识就必须要了解知识,理解知识,解决问题就必然要进行知识的迁移和重组。

任务驱动式教学以问题为教学展开的线索,以问题情境的创设为教学起点,以问题提出为教学焦点,以问题分解(任务布置)为教学的着力点,以问题解决(自主探究)为教学重点,以问题解决后的成果分享与评价反馈为教学终点。结合“诸侯纷争与变法运动”任务驱动式教学课例,可看到本课的大问题“春秋战国时期存在哪些重大历史现象?这些历史现象之间的关系是怎样的?”贯穿于

上述教学流程的各个环节,并且在各个环节中渐次推动课堂教学的展开,通过各个环节的学习进阶,导向理解,导向深度学习。

四、余论

高中历史统编教材的教学,存在着内容多、课时少、要求高等特点。要迎接这些挑战,不能再依靠赶进度、加课时、满堂灌的方式方法,而必须寻找新的路径,而任务驱动式教学正是一条值得探索的新路径。任务驱动式教学有时会被误解为耗时耗力、花哨作秀、形式大于内容,不适合运用到高中课堂教学中。这是对任务驱动式教学的误解,也反映出课堂教学长期停留在经验阶段,没有积极拥抱教育科学的发展,在将教育科学、历史研究与教学实践结合上还有很远的路要走。

在任务驱动式教学中,学生的主体地位得到了充分尊重,学生的才智、活力得以在活动中充分释放,这就是生命课堂的一种课堂样态。“在生命课堂中,学生‘活’起来,不仅可以解放他们的眼、耳、口、手、脚等器官,而且更为重要的是他们有了自己思维与活动的时间与空间。”^[8]在课程改革不断深化、考试改革方兴未艾、“双减”政策持续推

进、教育教学生态发生不断革新变化的大背景下,中学历史学科教师要勇于尝试创新,探索出更多有效的教学活动方式来化解当前高中历史课堂教学中的难题。

参考文献:

- [1] 黄牧航,张庆海.中学历史学科核心素养的教学与评价[M].北京:人民教育出版社,2020:181.
- [2] 教育部.普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)[M].北京:人民教育出版社,2020.
- [3] 教育部考试中心.中国高考评价体系说明[M].北京:人民教育出版社,2019:18.
- [4] 赵亚夫.中学历史教育学[M].北京:北京师范大学出版社,2019:223.
- [5] 杨九俊,吴永军.学习方式的变革[M].南京:江苏教育出版社,2006:115.
- [6] 徐赐成.论历史教科书的学术性——以《中外历史纲要》教科书为例[J].天津师范大学学报(基础教育版),2019,20(4):1.
- [7] 王德民.历史教育价值的历时性考察及启示[J].天津师范大学学报(基础教育版),2020,21(3):53.
- [8] 王鉴.课堂研究概论[M].北京:人民教育出版社,2007:77.

[责任编辑 况琳]

Task-driven Teaching and Cultivation of Core Literacy in Middle School History

HUANG Muhang

Abstract: Task-driven approach is an important classroom teaching method to achieve the goal of cultivating the core literacy in history subject. Task-driven teaching consists of eight steps, including creating situations and raising questions and so on, and it emphasizes that learning can be achieved via practical activities and problem-solving ability can be improved by completing specific tasks. Three strategies are proposed in this article to promote the development of task-driven teaching method: Curriculum-based and make good use of textbook, Student-centered teaching in accordance with students' altitude, Problem-oriented and in-depth learning.

Key words: middle school history; curriculum standard; task-driven method; instructional design; core literacy