

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

历史教学

(部分)

 **BOOK**
国家图书馆 中国

历史学习心理与教学策略

北京市“历史学习心理与教学对策研究”课题组

历史科学记述了人类社会文明发展的历程，蕴涵着丰富的内容。“学史明智”，学习历史可以增进学生的历史智慧，提高学生的人文素养，有利于学生的全面发展。然而，目前学生对中学历史课却普遍缺乏兴趣。教育部 1997 年对北京 2107 位学生的调查结果显示：在学生对最不愿学的课选择比例由高到低的排序中，历史课居前 3 位；在学生对 15 门课程喜欢程度由低到高的排序中，历史课居第 2 位；在被学生视为“枯燥、没意思的课”的排序中，历史课居第 5 位。历史课在学生心目中的位置如此之低，令人震惊。其实，这一问题由来已久，且原因是多方面的。为探究出现这种局面的原因和改革对策，北京市九五重点课题——“学习心理研究与教学对策”在推进素质教育的背景下，三年来从理论和实践两方面着重对学生学习心理和教学策略进行了初步探索。

一、我们的课堂教学该研究学生学习心理了——问题的提出

从世界教育改革的历史与现实看，注意学生的学习心理研究发展，吸收和应用心理学的研究成果，以加强理论的科学基础，更好地指导改革实践，已成为教育的经验之一。这也正如国际著名的心理学家皮亚杰所说：“如果没有精心建立一个真正的儿童心理学或心理社会学，就不可能真正产生新的方法；新的方法的存在无疑必须从建立这样一门科学之日算起。”

近二三十年来，学生历史学习心理的研究在国外受到普遍重视。例如，美国历史教学界比较关注对学生历史学习心理的研究，他们的研究集中在学生历史概念的形成过程、社会认知的发展等方面。日本注重学生历史意识的形成与培养，教学界人士经常采用问卷法，对学生历史学习的兴趣、历史知识获得的途径、是否能接受历史用语、关于历史人物的评价、历史的考察力等方面进行调查，并在对调查结果分析的基础上采用提问法、讨论法、体验式学习等方法改进课堂教学。法国、英国则将研究集中在历史想象力和历史理解力的培养上。如法国的研究人员研究了学生所具有的想象力的主要特征和发展趋势。在教学中往往使用问题表的方式来了解学生的实际状况和现有水准，创设适合学生知识结构、积极开展历史想象的学习情景。从本世纪 20 年代以后，皮亚杰的认知发展阶段理论逐渐为英国学界所注意，并逐渐成为教育理论的“显学”。有一些学者将皮氏的理论应用于历史认知方面，研究学生历史认知能力的进展过程。近 30 年来英国学界的探索改变了学生把历史视作“是一门无聊而又无用的科目”的心态，特别是伦敦大学教育学院 Peter Lee 等学者进行的 CHATA 研究项目，即“历史概念与教学取向”的实验对英国历史教学产生了重要影响。德国汉堡大学的博里斯教授则以问卷实证调查的方式，探讨了道德判断和历史认知的问题。

从国内来看，自 80 年代以来，历史学习心理研究开始得到重视，一

是开展了对学生历史学习情况的调查，如杭州的茅蔚然先生在 80 年代初对一些省市学生历史学习情况进行调查，样本过千；1989 年、1990 年笔者曾在北京 7 所中学中就学生历史学习心理进行问卷调查，调查样本近 1500，并发表有关学习动机的调查报告，初步开展了对学生历史思维能力培养的探讨。台湾的张元先生还借鉴了英国的“历史概念与教学取向”研究理念和方法，进行了十一岁儿童历史认知能力的探索。

同国外研究相比，国内研究尚存在以下薄弱点：一是研究的方法论上还处于“经验型”，主观分析、揣测多，调查、实验的成分少，由于本研究需要定性与定量的综合研究，因此还要构建研究的方法论体系。二是研究内容偏窄，主要集中在能力方面。仅就这一研究而言，在能力构成的要素及学生现有水平和达成水平方面还缺乏客观的描述和可信的实验。三是理论研究较弱，为教育和教学的发展提供理论依据不够等等。同其他学科学习心理，诸如物理学习心理、数学学习心理、语言学习心理的研究相比，历史教学界还未将学习心理的研究置于应有的位置，还未真正展开对学生历史学习心理的全面研究和整体实验。可以说，历史学习心理的研究还是一块待开垦的土地。

纵观本世纪重大的教育改革，无一不是建立在研究儿童心理的基础上。而历史学科中历史学习心理研究的滞后不仅直接影响了当代历史教学的深层次改革（改革包括课程、教材、课堂教学方法以及学生学习评价等多方面），影响学生素质提高，而且有碍于 21 世纪历史教学的发展前景。

二、学生历史学习心理的状态如何——调查与分析

学生的学习心理涉及学习的特征、学习过程的结构、影响学习的心理机制等多方面。我们主要从发展心理学的角度，重点从认知、情感（动机、兴趣、价值观等）两方面进行。我们对全市城区、近郊、远郊不同类型学校的 587 名学生分层进行了调查和测试。调查和测试采用了自编的学生历史学习心理调查问卷和能力测试量表。

（一）情感方面

情感作为主体对自身精神需求和人生价值体现的一种自我感受、内心体验、情境评价、移情共鸣和反应选择。教育心理学家认为，其主要心理成分包括两大部分：一是主体自身的精神需求和人生价值的体现；二是在上述需要满足和价值体现过程中的感受、体验、评价、移情和选择。对于中学生来讲，他们对历史学习的兴趣、动机及对历史事物的态度、评价即体现了他们历史学习中的情感。

1. 学生历史学习的兴趣和动机上存在着差异（见表 1）。表 1 结果表明，学生的历史学习动机在不同年级有着显著差异，其中初一得分均值高于初三、高一学生；高一学生得分均值略高于初三学生。表 1 结果还表明，在学习历史的兴趣上，初一学生学习兴趣最高，其次为初三，再次为高一。

表 1 中学生历史学习动机与兴趣的年龄差异

内容	年级	人数	X (均值)	SD (标准差)	显著性检验
动机	高一	246	7.51	2.18	P=.000 < .01
	初一	211	8.77	1.64	差异极显著
	初三	86	7.22	1.92	P=.015 < .05
	初一	211	8.77	1.64	差异显著
	高一	246	7.51	2.18	P=.210 < .01
	初三	86	7.22	1.92	差异不显著
兴趣	高一	246	3.3	1.25	P=.000 < .01
	初一	211	24.19	0.83	差异极显著
	初三	86	3.65	1.01	P=.004 < .01
	初一	211	4.19	0.03	差异极显著
	高一	246	3.32	1.25	P=.027 < .05
	初三	86	3.65	1.01	差异显著

[本课题组调查或测试所得到的数据均采用美国统计软件包 SPSS(8.0 版本)分析处理]

学生对历史学习内容感兴趣的程度差异也很大。从图 1 可见,中学生对 9 项内容的兴趣均高于小学生(11~12 岁儿童)。其中,小学生对军事史内容最感兴趣(18%);中学生对科技史最感兴趣(34%)。中、小学生对经济史内容和平常人的生活感兴趣程度普遍较低。

2. 部分学生缺乏历史情感,态度冷漠。调查中有这样一个问题:“请回忆,在你的经历中,你曾经为历史事物(由于某事件、人物、历史书、某遗迹、老师讲的某内容)而牵动情感吗?如有,请说明是怎样的情感。”

图 2 表明,只有 37.9%的初中生有过情感激发的经历,大致有:“邱少云、林则徐”感动;“南京大屠杀”愤恨;“火烧圆明园”沉重、难过、耻辱、愤怒;“秦始皇”羡慕;有 62.7%的初中生没有情感激发的经历。在情感类型上,初中生更偏于情绪感化层面。相比较而言,高中生为历史“动情”的人数比例较高,有 64.2%,亦有 32.4%的人无此经历。在情感类型上,高中生一方面比初中生更偏于理性的层面,具有爱国主义情感、为真理而献身的情感的人数比例上升;另一方面,也有部分学生因对历史事件、历史人物的不理解、误解,或受社会等多方面的影响产生“有问题”的情感。

3. 学生喜欢活动性较强的教学方式。本调查列出 8 种教学方式,让学生由此选择出自己希望或喜欢的方式(最多选三项)。调查结果显示,按喜欢程度的百分比递减排列,学生对 8 种教学方式的选择依次为:“配合教学到博物馆或遗址参观考察”(69.4%);“老师运用电教媒体进行教学”(58.2%);“希望不是老师一人讲,学生也参与教学”(44.2%);“我们进行活动,如角色扮演等”(39.1%);“研究历史材料,进行问题研究式学习”(24%);“老师一人讲,讲得生动就行”(15.4%);“老师直接告诉我们答案”(10.3%);“老师划重点,学生背熟重点”(6.7%)。

(二) 认知方面

1. 学生头脑中存在着“前认知图式”。我们从调查中了解到，学生在进入历史课堂学习时，头脑中决非一片空白。由于以前的生活与学习经历，他们对历史已有或多或少、或深或浅、或对或错的认识，也就是说，其主体心理上已有一个“前认知图式”。如对第二次世界大战的了解，526位中学生选择的百分率依次为：“从电视中获得的”（31.9%）；“从电影中获得的”（26%）；“看课外书得知的”（16%）；“从家长那里得知的”（12.5%）；“从老师处得知的”（10%）；“从同学那里得知的”（2.5%）。

2. 学生在思维上存在着差异。首先，在调查中我们以“你心目中的历史人物是什么样的”、“一听到‘历史’，你的脑海中会立刻出现怎样的景象”、“你曾经有过把自己想象成某个历史人物的经历吗”等调查题和一些测试题，来了解学生形象思维状态和水平。结果显示，学生的表象存在着个别差异，但性别差异不明显；在观察力、想象力上，初一学生和初三学生相比，差异不显著。（见表2）

其次，我们又利用历史抽象思维力量表对学生进行测查，测试结果表明，初中生（少年期）和高中生（青年初期）的抽象思维水平相比差异较大。（见表2）表现在：初、高中生在概念分类水平上，经过了一个具体到抽象、由认识表面特征到本质特征的过程；在综合分析事物产生的原因上初、高中生还有很大差异。在比较、评价能力上，学生思维的深刻、批判性等品质有待优化。

关于教学对策的实践研究将另撰文论述。

表2 初、高中生认知能力测试结果比较

内容	年级	人数	X	SD	显著性检验
观察想象	初一	211	4.2	1.4	P=.084 > .05
	初三	86	3.9	1.2	差异不显著
归纳	初一	211	3.3	1.7	P=.564 > .05
	初三	86	2.6	1.7	差异不显著
	高一	246	0.9	0.80	P=.000 < .01
	初三	86	2.7	1.75	差异极显著
分析与综合	高一	246	2.1	0.94	P=.002 < .01
	初三	211	1.8	1.18	差异极显著
比较、评价	初一	211	1.5	1.34	P=.006 < .01
	初三	86	2.2	1.85	差异极显著
	高一	246	1.2	1.43	P=.005 < .01
	初三	86	2.2	1.85	差异极显著

