

基于核心素养的地理课程与教学目标表述

董乔生¹ 张建国²

摘要 地理核心素养是地理三维目标的继承与超越、整合与提炼。在地理核心素养下对地理课程与教学目标的表述,应以地理三维目标为基本方法和策略,以地理核心素养为基本取向。其表述方式应回归地理三维目标,行为目标取向与“知识与技能”,展开性目标取向与“过程与方法”、表现性目标取向与“情感态度与价值观”结合三类主要的课程与教学目标取向,最终体现和落脚在地理核心素养上。

关键词 地理核心素养 地理课程与教学目标表述 地理三维目标

中图分类号:G633.55

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2018)02-0036-03

2014年在《关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》中提到,“研究制定学生发展核心素养体系和学业质量标准”,将核心素养作为课程改革的手段和方式推行,此后“核心素养”正式进入我们视野。学生发展核心素养,主要是指学生应具备的,能够适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力^[1]。地理是跨社会科学和自然科学两大领域的一门学科,因此,地理核心素养具有其自身独有的价值,它的提出伴随而来的是地理课程与教学目标的表述问题。笔者从地理核心素养与地理三维目标的关系入手,借助三类课程目标取向,分析在地理核心素养下的地理课程与教学目标的表述。

一、地理核心素养与地理三维目标

地理核心素养是地理学科育人价值的概括性的、专业化表述,是知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三维目标的整合与提炼,是学生在课程学习之中及之后所形成的,在解决真实情境中的问题时所表现出来的必备品格和关键能力。地理核心素养由四个要素组成,如图1所示。



图1 地理核心素养的构成要素

地理课程与教学从重视单一化的“双基”到丰富化的“三维

目标”,再到多元化的“核心素养”,是不同时期对学生地理学习提出的具有时代特性的要求和期望。就地理核心素养与地理三维目标的关系而言,可用“继承”和“超越”来表达。

所谓“继承”多是内涵上的。地理核心素养的四类关键能力和必备品格,实际上是地理三维目标的提炼与整合,把知识、技能和过程、方法提炼为能力,把情感态度价值观提炼为品格,能力与品格的形成即三维目标的有机统一^[2]。地理核心素养是地理三维目标化为一体的整体表现,因此,地理核心素养内涵可由三个层面构成^[3]:最底层是地理“双基”层,以地理基础知识和基本技能为核心;中间是地理问题解决层,以解决地理问题过程中所获得的基本方法为核心;最顶层是地理思维层,是指初步得到地理科学认识世界与改造世界的世界观和方法论,如图2所示。可以看出,地理核心素养是在地理三维目标的基础之上继承和演化过来的,也有学者将其内涵概括为“四基”(基本知识、基本技能、基本方法和基本态度与价值观)或“四维”(知识、能力、方法、品格)。

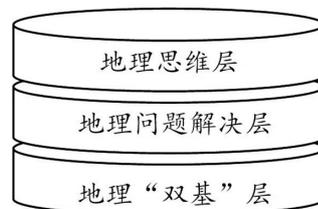


图2 地理核心素养的三层架构

所谓“超越”多是性质上的。地理三维目标是从注重地理基础知识和基本技能的“双基”提升而来的,地理核心素养则是对地理三维目标的重新建构和完善,在注重知识、能力、方法和品

作者简介 :1.董乔生(1991-),男,河南博爱人,青海师范大学地理科学学院硕士研究生,主要从事地理课程与教学论研究;2.张建国(1965-),男,江苏丹阳人,青海师范大学附属中学校长、教授、硕士研究生导师,主要从事课程与教学基本原理、地理课程与教学论研究。通讯作者:张建国。

格的同时,更强调方法和品格。如上文所述,地理核心素养中的“人地协调观”是地理课程与教学的出发点和落脚点,“综合思维”和“区域认知”是基本思想方法,“地理实践力”是基本活动经验与学习方式,是对地理三维目标的解构和提升。地理三维目标不是地理课程与教学的终极追求,而是地理核心素养形成的要素与途径,从地理三维目标到地理核心素养也是必然趋势。

二、地理核心素养下的地理课程与教学目标表述

地理课程与教学目标是学生在地理学习时力图促进其身心发展所要达到的程度或水平,是地理课程开发的出发点和归宿。因此,对于地理课程与教学目标的表述研究格外重要。

目前的研究多数只关注在地理核心素养的层级性质上,认为地理核心素养的四个构成要素具有很强的宏观性、全局性,不能直接拿来当作具体的地理课程与教学目标。而关于地理课程与教学目标的确定与表述问题的研究甚少,可大体分为三类观点:第一类是遵循三维目标,如白月桥认为“制定课程目标要按‘知识与技能、方法与能力、情感态度与价值观’这样的层面来构建才是科学的”^[4];第二类是改良三维目标,如刘次林认为“目前三维目标‘知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观’的语言格式不如换成‘知识—方法—情态’的格式”^[5];第三类是修正三维目标,如何玉海认为“课程目标由‘知识、能力、品格、方法’构成的‘四维’课程目标体系”^[6]。从以上三类观点来看,地理课程与教学目标无论是遵循、改良还是修正,其实都是在原来地理三维目标的基础之上派生或演变过来,都没有完全摆脱地理三维目标,其表述方式虽有差异,但是内涵是相同或相近的。

鉴于上述三类观点,笔者认为,地理课程与教学目标的确定及表述应以三维目标为基本方法和策略,以地理核心素养为基本取向,使得地理课程与教学目标表述方式回归地理三维目标,最终体现和落脚在地理核心素养上,其关系如图3所示。

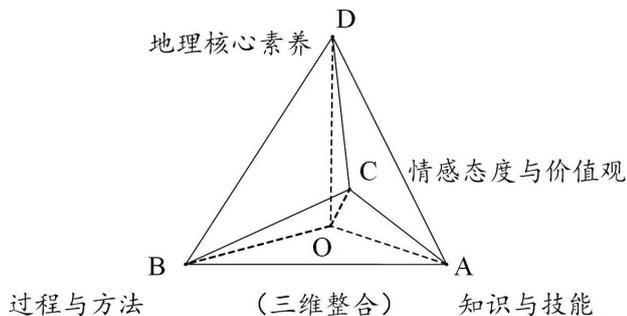


图3 地理课程与教学目标的架构

在三维目标中,“知识与技能”更多强调的是课程与教学结果,“过程与方法”强调的是课程与教学过程,“情感态度与价值观”则更倾向于课程与教学情感体验。笔者从三类型典型的课程与教学目标取向入手,分析地理核心素养下的地理课程与教学目标的表述方法。需要指出的是,这里所说的地理课程与教学目标“取向”是指地理课程与教学目标所采用的形式,而非实质内容。

(一)行为目标取向与“知识与技能”表述

行为取向的课程与教学目标由课程开发科学化的早期倡导

者博比特(F.Bobbitt)和查特斯(W.Charters)最早确立的,后来梅杰(R.F.Mager)等人将行为目标取向发展到顶峰。行为目标是以具体的、可操作的形式的行为来表述课程目标,它和地理三维目标“知识与技能”这一维度是相对应的,是期待的学生地理课程学习结果,言明地理课程与教学结束之后学生身上所发生的行为变化。这类目标是精确的,如“在我国政区图上准确找出34个省级行政单位”,这类目标是具体的,如“运用地图说出汉语、英语、法语、俄语、西班牙语、阿拉伯语的主要分布地区”,这类目标是可操作的,如“运用气温、降水量资料,绘制气温曲线图和降水量柱状图”。

地理课程与教学行为目标表述一般包括四个要素:行为主体(Audience)、行为动词(Behavior)、行为条件(Condition)以及表现程度(Degree),简述为“ABCD模式”。其行为主体是学生而不是教师,因为地理课程与教学目标是着眼于学生行为而非教师行为,在表述时往往省略,行为动词是描述学生所形成的可观测的具体行为,如解释、比较、分析、归纳、判断、描述、绘出、列举等,行为条件就是指行为在什么样的条件下进行的,如“阅读地图”“运用实例”“通过示意图”等,表现程度即要求行为主体达到的程度,如“完全正确”“至少写出两种方案”等^[7]。以地理核心素养的“综合思维”为依托,例如:

(学生) 运用地图 归纳世界洋流分布的规律。
(行为主体) (行为条件) (行为动词) (表现程度)
观察世界气候图 (学生) 能在两分钟内 说出世界季风气候的分布。
(行为条件) (行为主体) (表现程度) (行为动词)

地理课程与教学行为取向是“技术理性”的,体现了“唯科学主义”的教育价值观。它将地理课程与教学目标进行分解,使其尽可能地具体和精确,具有很强的操作性,使得目标的达成与否易于判断,方便准确评价课程与教学结果。但也应看到对于地理课程与教学的实施过程不易把握,人的许多高级心理素质(审美、情趣、态度、品格、价值观等)很难用可观察的外显的行为进行预设并具体化。因此,在对地理课程与教学目标“知识与技能”这一维度表述时选用行为取向的表述方式更为合适。

(二)展开性目标取向与“过程与方法”表述

展开性目标也称生成性目标,其思想渊源可追溯到杜威(J. Dewey)关于“教育即生长”的命题。斯腾豪斯(L.Stenhouse)则给出了展开性目标的另一种意义,认为教育的本质是“引导”,正是这种引导使得人类更加自由,更富有创造性。地理课程与教学的展开性目标不是外部预先规定好的目标,而是在地理课程与教学中随着课程与教学的展开与推进,而不断引导生成的目标,它扎根于过去又指向于未来。

地理三维目标“过程与方法”中的“过程”不是地理学意义上的“地理过程”,也非教学意义上的教学过程与学习过程。它是对“科学研究”的一种“仿真”^[8],强调学生感知、体验科学家是如何把“科学的过程”准确、恰当地应用到问题解决中来的。地理三维目标“过程与方法”中的“方法”不能看作是地理课程与教学活动中教师的教法和学生的学法。它是针对科学方法而言的,“现代地理研究主要采用野外考察与室内试验、模拟相结合的研究方法”、“对地理现象的归纳与演绎、实验反馈和模拟化的方法、定性和定量相结合的方法”^[9]。“过程”与“方法”是一体化

的,在过程中运用方法,方法的运用又推进过程,强调地理课程与教学活动的展开与生成,强调教师对学生的“引导”,因此,在表述地理课程与教学目标“过程与方法”时选用展开性目标取向的表述方式更为合适。以地理核心素养的“地理实践力”和“综合思维”为依托,例如,观察录像或实地考察,积极动脑思考、主动参与探索,归纳出酸雨的危害,团队合作收集、整理、展示有关酸雨的文献资料,汇报酸雨的成因与防治措施,并形成共识。

地理课程与教学目标的展开性取向是“实践理性”的,它注重师生在地理课程与教学过程情境中的交互作用,突出教师对学生的引导,强调过程的展开与生成。在目标表述时既要注重“过程”,又要注重“方法”。就像澳大利亚未来委员会座右铭说的那样:“未来并不是一个我们要去的地方,而是一个我们要创造的地方。通向它的道路不是人找到的,而是人走出来的。走出这条道路的过程既改变着走出路的人,又改变着目的地本身。”

(三)表现性目标取向与“情感态度与价值观”表述

表现性目标取向是美国艾斯纳(E.W.Eisner)提出来的。它是指学生在具体的地理课程与教学活动中与课程情境交互作用中产生的个性化表现,追求的是学生的多样性、个体性,强调地理课程与活动中教师和学生的主体精神、创造性表现以及地理品格和思维的养成。它不像行为目标那样是封闭的,而是开放的,关注的是学生在地理课程与教学活动中表现出某种程度上的个性化反映和高级心理过程。

地理三维目标“情感态度与价值观”是学生经过地理课程的学习在精神与思维层面的建构与表达。这需要教师“邀请”和“唤起”学生情感态度,引导学生树立正确价值观,养成地理思维和地理品格。这不应该是预先规定好要达成具体的条条框框,而是在地理课程与教学中渗透和激发学生的高级心理素质。就像艾斯纳所说“一个表现性目标既向教师,也向学生发出一份请帖,邀请他们探索、追随或几种争论他们特别感兴趣或重要的问题,是唤起性的,而非规定性的”^[10]。因此,在对地理课程目标“情感态度与价值观”的表述时选用表现性目标取向的表述方式更为合适。以地理核心素养的“区域认知”和“人地观念”为依托,例如,阅读台湾与祖国大陆的地缘、血缘、历史文化渊源等关系资料,体会台湾省领土的神圣性,感受民族自尊心、自信心,激发爱国情怀,通过阅读田纳西河流域开发的历史图文资料,归纳不同阶段流域地理环境对人类生产生活的影响,感知人地关系相互作用的过程。

地理课程与教学目标的表現性取向是“解放理性”的。它不应该是、也不可能是某次课程就可以“形成”、“树立”、“养成”既定的情感态度与价值观和地理品格与思维的,而是需要多次地唤起、感知、体验情感态度与价值观和地理品格与思维。学生的情感态度与价值观、地理品格与地理思维是在潜移默化中形成的。

地理课程与教学的行为目标取向、展开性目标取向和表现性目标取向是随着课程发展历史的“技术理性”“实践理性”和“解放理性”而发展起来的,它们与地理课程与教学“三维目标”有着内在契合关系。笔者从地理课程与教学的三维目标、三类目标取向和三类目标价值取向的内在关系上,尝试对地理核心素养下的地理课程与教学目标进行表述,它们三者就像三股势力一样平衡着地理核心素养这一原点,织出一张地理课程与教学

目标“网”,如图4所示。O是地理核心素养,L1是地理课程与教学的“三维目标”一极,ABC分别是知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观,L2是地理课程与教学目标的三种取向一极,DEF分别是行为目标取向、展开性目标取向和表现性目标取向;L3是地理课程与教学目标的三种价值取向一极,XYZ分别是技术理性、实践理性和解放理性,三股势力以地理核心素养为中心牵引着、平衡着,相互交织出地理课程与教学目标“网”。

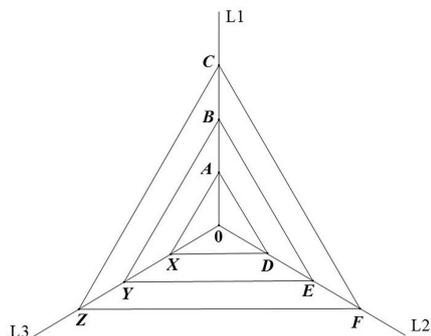


图4 地理课程与教学目标“网”

地理核心素养与地理三维目标有着紧密的内在联系,是三维目标的整合与提炼、继承与超越。三类目标取向为地理核心素养下的地理课程与教学目标的表述提供了一种思路和方法,地理核心素养下的地理课程与教学目标的表述不应抛弃三维目标,而应以三维目标为基本方法和策略,以地理核心素养为基本取向,使得地理课程与教学目标表述方式回归地理三维目标,最终体现和落脚在培养学生的地理核心素养上。

参考文献:

- [1] 核心素养研究课题组. 中国学生发展核心素养[J]. 中国教育报, 2016(10): 1-3.
- [2] 余文森. 从三维目标走向核心素养[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016(1): 11-13.
- [3] 李艺, 钟柏昌. 谈“核心素养”[J]. 教育研究, 2015(9): 17-23.
- [4] 白月桥. 课程标准实验稿课程目标订定的探讨[J]. 课程·教材·教法, 2004(9): 3-10.
- [5] 刘次林. 刍议三维目标[J]. 教育发展研究, 2013(15-16): 111-114.
- [6] 何玉海. 培养学生核心素养需要修正“三维课程目标”[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2016(9): 28-36.
- [7] 董乔生, 张建国. 地理教学要素及其“最优化”[J]. 中学地理教学参考, 2016(22): 21-23.
- [8] 袁孝亭. 地理课程与教学论[M]. 长春: 东北师范大学出版社, 2006: 192.
- [9] 林超, 杨吾扬. 中国大百科全书·地理学[M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 2002: 266.
- [10] E.W.Eisner. The Art of Educational Evaluation——A Personal View[M]. Philadelphia: The Falmer Press, 1985: 54-55.

作者单位: 青海师范大学地理科学学院, 青海 西宁 邮编 810008, 青海师范大学附属中学, 青海 西宁 邮编 810008