

探》(载北京师院编《学科教育学初探》一书)。同年12月,北京师院、北师大在国家教委的关注下召开了全国学科教育学研讨会,对历史教育学进行了探讨。与会同志一致认识到历史教育学这门课程的出现和建立,是适应科学整体化的需要,也是将跨学科研究深入历史教学领域的必然结果。此后由北京师院学科教育学研究中心发起,28所高等院校参加的学科教育学理论研讨会,对于历史教育学的研究探索起到了催化和协作的作用。与会者认识到“学科教育学”是个总名称,它是教育学科学领域中的一个学科系统。不能把它看作“教育学的的一个分支”。从研究学科教学到探讨学科教育,不只是研究对象发生了变化,研究范畴也发生了变化。由教学论的范畴升华为教育论的范畴。因此,要从教育论的高度,全面考察历史的教育功能及其与社会目标的关系。经过讨论,大家认为历史教育学的性质应是:历史专业和教育学、教育心理学、教育统计学、逻辑学、哲学、美学、当代自然科学技术等学科相结合的产物,是一门边缘科学,属于应用教育理论的范畴。历史教育学的研究任务是:历史教师如何全面地落实教育方针,有成效、有目的、有计划地引导学生掌握历史科学基础知识和基本技能,发展历史认识和思维能力,逐步形成辩证唯物主义世界观和共产主义道德品质,培养共产主义事业的接班人。历史教育学研究的对象和方法应包括:教育发展史、心理学、教育心理学、教育统计学、辩证思维与逻辑思维、教学论、教育论、教育实践等等。与会者还议出一些协作的课题,如“历史教育学的社会功能”、“历史教育史的沿革”、“社会历史教育的前瞻”、“中外历史教育学的比较”、“历史教学与历史教育”、“中学历史教师的修养”、“历史教材的编写”等等。相信在不久的将来,这些协作项目相继完成之日,即是历史教育学日臻完善之时。

情感教学与教育观念的转变

郭大光

受教育者的内心世界是丰富多彩的情感世界。受教育者情感世界的发展并不是由成熟和遗传决定

的,而重要的是在教育过程中培养出来的。他们的情感发展与知识掌握和智力发展大径相同,全部根植于教育活动之中。为了实现教学过程智力因素与非智力因素的统一,使现存的教学模式走出低谷,本文提出情感教学的主张。

情感教学是注重个性发展和良心协调发展的教学理论,它融学生的认识能力、智力因素、非智力因素为一体,注重教学过程中的人际关系,以创设充满活力的教学过程为目标,试图实现认知与情感、理性与非理性、智力与非智力因素的统一,在情感领域追求教学的最佳效果。

情感教学的指导思想是教学必须以人为中心,视学生为教学过程的主体,它反对那种压抑个性,无视学生情感生活的教学模式,为学生创造一个和谐的教学环境。情感教学认为,师生关系的实质是人与人的关系,教学关系也是人与人的关系,连接教师与学生的枢纽不仅是人类社会的历史经验,主要的是人的情感。情感教学比以往任何教学理论都更加重视情感因素在人发展过程中的巨大作用。

情感教学重视师生之间积极的情感交流。它认为教学过程是认知发展与情感交流同步进行的过程,教师对学生的爱是进行教学活动的前提,创设富有情感的教学气氛是解决各种教学障碍的关键,它要把学生从枯燥无味的学习过程中解脱出来,使他们体会到学习的快乐,哪怕是微小的快乐。

情感教学不仅是实现教学任务的手段,也是教学任务的主要组成部分之一,这就是说要把情感作为教学任务追求的目标之一。情感教学力争把每个学生都塑造成既有知识,又有较高的智力发展水平和创造能力,以及丰富情感的人。最终实现人的全面发展。

综上所述,情感教学是爱的教学,是情的教学,是重视个性发展的教学,是充满艺术色彩的教学。

实现情感教学的关键是教育观念的转变。教育观念作为根植于人们深层心理结构的意识形态,支配着人们对教育现象的基本看法。教育观念一旦形成之后,就会产生强大的历史惯性,促进或阻碍着教育事业的发展。传统的教学理论和模式之所以能够经久不衰,其中一个主要原因就是传统教学的某些理论以文化传统为媒介已经成为某种稳定的结构隐藏在人们的思维之中。因此,从文化传统的角度探讨教育观念的转变具有积极的意义。

中国传统文化的核心是儒家文化，儒家文化支配了中国几千年的教育观念，其中既有积极的因素，也有消极因素。例如，“尊师重教”这一优良的文化传统至今仍有积极的现实意义。然而，伴随着“尊师重教”，则出现了“师道尊严”的文化传统。诚然，“师道尊严”具有多种含义，其一是说教师的职业高尚，令人尊敬和羡慕；其二是说教师是人类知识的总代表，具有不可动摇的权威性。前者更多的是表现在社会意义方面，而后者则是在教育过程中起作用。因此，就“师道尊严”在教学过程中所起的作用而言，第二种含义所起的作用无疑具有更多的消极因素。目前教学过程中师生关系之间的不平等以及不重视师生之间的情感交流，主要是受这种文化传统的影响。教师往往自觉不自觉地把自己视为教学过程的主宰，学生无真正的人格可言，“五分加绵羊”，曾一度是对教学过程中师生关系的真实反映。这种不正常的师生关系作为一种文化传统已经深深扎在人们的深层心理结构之中。以至于在今天，仍可看到违反教育基本规律甚至压抑个性的诸种表现不时见诸报端。

中国文化传统的师生观是构成传统教学观念的主流，而苏联教学模式的引入则从另一个侧面更加助长了中国文化传统形成的师生观。在五十年代全盘苏化的过程中，教学理论全面地接受了苏联的教学模式，这种模式在其理论框架中与中国文化传统的某些理论有雷同之处。在苏联教学模式承认教学过程是认识过程的条件下，教师也就自然地成了教学过程的主体。凯洛夫教学论的这种影响所产生的长期性和深远性远远超过在苏联本国的影响。即使在最近几年，我国的教学理论仍继续跟在苏联之后，关于教学本质的讨论在实质上并没有超过苏联六、七十年代的水平。由此看出，凯洛夫的教学观已经在不知不觉中与我国文化传统的教学观实现了最紧密的结合。因此，传统教学观的转变必须包括那种崇尚苏联教学模式的观念在内。

评定对学生学习的影响

陈晓荆

学习活动的评定是指教师在教育教学中，对学生的行为、学习习惯、学业成绩等依据一定的标

准作出的评价。这种评价既可以是一种口头的表扬、鼓励或批评；也可以是书面的评分评语。对学生学习活动的评定是师生间相互沟通的重要桥梁。通过评定，教师可以了解学生的状况以及自己教育教学的情况。从而为进一步的教育教学提供依据。而学生则从评定中了解教师对自己的看法、态度，找到行为的依据。低年级的学生，由于自我意识还未形成，对自己的认识依赖于父母、教师、同学及周围的人对他的看法。在这一时期，教师的态度、看法对他们来说显得格外重要。学生对学习的兴趣、自信心在很大程度上也决定于教师的评定。学生可能会因为教师的某一次对其学习活动的评定(表扬)而喜欢，倾向于教师，又因为喜欢和倾向教师进而喜欢倾向他所教的课。至于学生某些良好学习习惯的形成、学业成绩的进步，更是与教师对其学习活动的评定密切相关。

对学生学习活动的评定在学生学习活动中有着重大的意义。但就上述方面而言，在对待学生学习活动的评定工作上，学校或教师更多地是从评定中了解其教育目标的完成程度或指导的结果、以及学生完成教育目标的程度，所以对评定工作的认识更多地局限于把它作为衡量教与学的标准来看待。但笔者认为，对学生学习活动的评定不仅是对学生学习结果的一种描述，不仅是作为提供给教师了解学生学习状况的一种手段；而且，评定过程本身就是影响和促进学生的一种有效的因素。关键在教师如何进行学习活动的评定才能更好地发挥其作用，以利促进学生的学习。

首先，在学习活动评定中应注意内容方面的变化。在对学生学习活动进行评定时，评定的内容不同，其效果也大不相同。早期的心理学实验就已证明，知道练习结果可以提高练习成绩。现在我们进一步了解到对学生学习结果的不同描述，即在评定内容方面的不同，对学生学习的影响也大不相同。关于这方面的最显著例子便是佩奇(E. B. Page)的实验。实验表明：顺应评语，即教师针对学生答案中的优点与缺点，所给予的短评，具有最高的强化作用，所以学生的学习成绩进步最大；其次则为特殊评语，即主试所制定的千篇一律的评语，这种评语虽未分辨个别特点，但毕竟对学生的行为有所鉴定，故其影响虽弱于顺应评语，但其差距不大。唯无评语组成绩最差。这一实验表明，教师对学生的作业除了给予分数或等级外，加以适当的评语，