

中國大陸初中生對歷史教科書敘寫的認知理解探析——以義務教育「非洲」主題為例

周仕德 劉翠青

基於國家歷史課程標準需要、初中生歷史深度學習、提升歷史教科書研究、另一視角推進中國大陸非洲研究需要，本研究以中圖社 2006 版非洲主題為例，嘗試探討初中生對歷史教科書敘寫的認知理解情況。先運用文獻分析法對國內外歷史教科書敘寫認知的現狀進行綜述、梳理歷史教學大綱和歷史課程標準中非洲主題知識的演變系統；使用自行編制選擇題和客觀題的問卷測試調查分析法，結合教師課堂觀察及輔助訪談，提出整合分析與對策。透過採用理論與實證研究相結合的思路，希望研究結果對今後改進和提高中國大陸歷史教科書的敘寫、中學生的歷史學習以及歷史教師、歷史教學實踐方面改進等提供建議，具有重要的理論與實踐意義。

關鍵詞：初中生、歷史教科書敘寫、認知理解、非洲主題、實證研究

收件：2018年2月14日；修改：2018年6月8日；接受：2018年7月9日

Research on History Textbook Narratives Regarding Cognitive Understanding in Junior High School Students in Mainland China: Compulsory Africa-Themed Education as an Example

Shi-De Zhou Cui-Qing Liu

Based on the needs of national history curriculum standards and history education for junior high school students, this study promoted Africa research from a different perspective in Mainland China to improve research on history textbooks. Taking the Africa-themed books of Sinomap Press in 2006 as an example, we explored junior high school students' cognitive understanding regarding history textbooks. A document analysis method was applied to summarize the cognition situation of historical textbooks and present the thematic evolution of knowledge related to Africa in the history syllabus and curriculum standards. Moreover, a questionnaire was adopted to study this theme. The research also included observation, an auxiliary interview, and a combination of theoretical and empirical research. The following research plan was adopted: scrutinize subject matter contents in the history syllabus→implement test surveys using two types of questionnaire→perform statistical analysis on the two types of results→observe teaching (teaching process design)→analyze results→reflect on research results and countermeasures. The results of the study may provide vital theoretical and practical implications for the improvement of history textbooks in Mainland China, the history education of middle school students, and the improvement of history teaching practice.

Keywords: junior high school students, history textbook narratives, cognitive understanding, Africa research, empirical research

Received: February 14, 2018; Revised: June 8, 2018; Accepted: July 9, 2018

Shi-De Zhou, Professor, College of Educational Sciences, Lingnan Normal University, E-mail: 421873644@qq.com

Cui-Qing Liu, Librarian, Library, Lingnan Normal University.

壹、研究緣起與意義

教科書從內容到形式都應適合學生的心理特徵和認知水準（中華人民共和國教育部，2001）。

歷史教科書應避免晦澀艱深的敘述和使用過於抽象的概念，避免說教式和灌輸式的表述方式。要盡可能地引導學生通過教科書的學習，進入歷史情景，由淺入深地感受和認識歷史，歷史教科書的編寫應力圖做到線索清晰，重點明確，呈現方式多樣化，以利於學生從多種角度觀察和思考歷史。（中華人民共和國教育部，2011：43-44）

「學習歷史是一個從感知歷史到不斷積累歷史知識，進而不斷加深對歷史和現實的理解過程」（中華人民共和國教育部，2004：2）。歷史學習重要的載體就是歷史教科書，要盡可能地引導學生通過教科書的學習來加深對歷史的理解和提高學生的歷史理解力。

當前的初中生在學習歷史過程中，普遍存在一種現象就是死記硬背式學習，被學生自稱為「背多分」，缺乏深度學習。深度學習是指在理解的基礎上，學習者能夠批判地學習新思想和事實，並將它們融入原有的認知結構中，能夠在眾多思想間進行聯繫，並能夠將已有的知識遷移到新的情境中，做出決策和解決問題的學習（何玲、黎加厚，2005），而關注歷史教科書內容的深度認知理解是其重要一個環節。

新世紀伊始，第八次國家課程改革允許「一標多本」來推進歷史教科書出版和建設，歷史教科書的研究在跨學科取向、歷史教科書發展史深化研究、歷史教科書比較研究、探討國外歷史教科書中的中國形象等問題進一步加強（方晨，2015；李英，2015；郝佩林，2015）。學界研究歷史教科書凸顯歷史教育價值和意義層面上比較集中（沈貞輝，1963；陸文哉，1980；赫崇旺，1963；趙恒烈，1979；鄭東暉，1993），也涉及以歷史教科書某個問題敘寫作為切入點（張國榮，2012；陳國兵，2007；

福島正夫，1974），現有這些成果對於本研究具有重要的啓示。針對歷史教科書敘寫情況在學生使用過程中的認知理解研究，相對來說繁瑣，但從提升歷史教科書研究、關注課堂教學中學生的研究來說，卻被多數研究忽視了。

進入 21 世紀以來，隨著中國大陸對外關係的擴展，與非洲建立良好的合作關係顯得特別重要。非洲史研究現狀無法滿足當下中非關係的急劇升溫所提出的新要求。中非雙方的交往已經達到前所未有的深度和廣度，這種形勢的發展，需要拓展非洲史研究（舒運國，2015）。非中關係將在未來十年得到進一步加強（張明，2015）。特別是近年來，國家提升對非洲史研究的資助步伐，但未發現從中國大陸歷史教科書角度考察非洲的研究成果。

本研究以中國大陸官方頒布的歷史教學大綱和歷史課程標準為依據，系統梳理非洲歷史知識演進情況，嘗試分析總結其特徵取向。採用問卷測試調查和課堂觀察方式，探討學生對歷史教科書敘寫的認知理解情況是否達到國家歷史課程標準中對歷史教科書的有關要求，研究的結果期望從選取的主題案例——非洲內容在中國大陸歷史教科書中的敘寫需要注意哪些問題？檢視從教師教學視角，考察學生對歷史教科書中非洲內容的敘寫認知理解過程中，歷史教師是否注意或體現學生多元文明或國際理解教育意識的培養，對今後改進和提高中國大陸歷史教科書的敘寫等方面提供建議。

貳、文獻探討

一、對歷史教科書認知之研究現狀

中國大陸歷史教科書敘寫認知的研究成果不多，概要如下：方穎（2015）透過比較臺灣三民版和中國大陸人民版高中歷史教科書的敘事方式，闡述兩岸教科書的特點，並對中國大陸教科書實施有效教學提出

建議；趙亞夫與張漢林（2016）以中日戰爭的敘事為例，認為日本歷史教科書的敘事風格和內容有較高的一致性。歷史教師如何指導學生理解和解釋教科書內容，就顯得尤為關鍵；王曉漁（2013）指出歷史教科書標準的一元化敘述影響了多樣性的表述；張迪（2010）從社會學角度研究發現，兩套歷史教科書的敘事語言仍以總結性語言為主；周仕德（2009）以美國 PH、MGH、ML 版教科書與中國大陸人教版教科書為例，從敘事視角發現中美歷史教科書中的敘事存在巨大差異；李稚勇（2010）提出有意識、有計畫、分階段地指導學生閱讀與學習教科書。

二、對非洲主題的研究

中國大陸最早開始關注非洲史研究，首推 1958 年北京大學的楊人梗。不過可惜的是，由於「文革」特殊的歷史時期，剛剛引起這一歷史研究的狀況被中斷。隨後真正意義上對非洲史開展研究在「文革」結束以後，一些志願研究非洲的學者於 1981 年成立「中國非洲史研究會」。這一時期研究成果體現在政治史領域比較顯著，典型表現在非洲民族解放運動、奴隸貿易等上面。進入 1990 年代，非洲史研究出現低潮。直到 21 世紀，中非關係改善，非洲史探討出現新景象，出現了一批代表性的研究成果（馬燕坤、劉鴻武，2009；張忠祥，2015；黃寶富、王力成，2015）。考察國內非洲研究情況，代表性的研究成果分布在教育領域、法學領域、藝術領域、傳播學領域、歷史學領域等方面，主要是編輯出版《西亞非洲》等期刊，出版世界史教科書，成立非洲研究中心，國家立項基金專案，展開非洲歷史文化方面交流及學術會議研討等。

參、研究方法、問題與問卷設計

一、研究方法

文獻法是對文獻進行查閱、分析、整理，從而找出事物本質屬性的一種研究方法（李秉德，1986），本研究涉及歷史教科書敘寫認知研究，歷史課程標準和歷史教學大綱如何呈現非洲主題內容主要採用此法。

問卷調查法是一種利用合理的抽樣和標準化的問卷直接從社會成員中收集第一手資料，並主要通過定量的統計分析來認識社會現象及其規律的社會研究方法（風笑天，2006），本研究摘選歷史教科書中敘寫非洲主題的有關話語，在不修改教科書敘寫原則下，考察這些文字話語來讓學生閱讀，期望能夠在限定時間內，對教科書敘寫所顯示出來的文字有較深度理解。在此基礎上，對教科書敘寫文字設計開放性問題，讓學生回答對非洲的印象、課文中的重點等來判斷學生的認知理解整體狀況。

從教師教學視角來看學生對歷史教科書敘寫的認知情況，採用觀察法，在歷史教師具體課堂教學過程中，觀察歷史教師如何教學本研究給定的教學內容，分析整理歸納教師課堂教學行爲。對採用敘寫主題的非洲形象時，學生在回答完有關非洲主題的教科書敘寫後，再對學生進行訪談，以補充研究中不足。

二、選呈歷史教科書中非洲兩段內容

選擇《世界歷史》教科書中兩段文字主要聚焦：其一，描述一個核心情況是開闢新航路中的非洲參與，即主要認知典型的結果就是好望角出現；其二，描述新航路開闢後歐洲殖民者對非洲的入侵主要體現、重要影響及涉及兩個歷史概念理解。具體爲：

1487年，葡萄牙人迪亞士率船隊沿非洲西海岸向南航行，繞過非洲南端，進入印度洋。在返航途中發現了非洲最南端的海角，葡萄牙國王稱它為好望角。1497~1498年，達迦馬率船隊沿迪亞士開闢的航道，繞過好望角，到達印度洋西岸。（白月橋，2006：60）

新航路開闢後，亞洲、非洲和拉丁美洲國家大多數淪為歐洲各國的殖民地或半殖民地。歐洲殖民者用征服、奴役和屠殺等手段掠奪了大量財富，也給亞非人民帶來了深重的災難，激起了殖民地人民的強烈反抗。今天，就讓我們一起去翻閱「用血與火的文字載入人類編年史」的這段歷史吧！……黑奴貿易給非洲人民帶來了深重災難，西方殖民者卻從中賺取了巨額財富，從而為歐洲資本主義經濟的發展提供了充足的資金。（白月橋，2006：88）

研究選用中國地圖出版社教科書主因：其一，教材重要知識點。這兩段摘選文字從歷次中國大陸歷史教學大綱和新歷史課程標準中對非洲歷史知識來說，既是重點課程知識，也是非常吻合主題知識變遷特徵；其二，權威出版社。中國地圖出版社成立於1954年，經過60餘年的建設和發展，形成了實用參考地圖、教學教輔地圖、中小學教材、電子地圖和特種地圖協調發展的產品格局。累計出版各類出版物1.4萬餘種，發行量超過40億冊（幅），有100多部作品榮獲國家級等多種獎項，已成為中國大陸極具社會影響力的權威出版社之一；其三，教材編者影響力大。本研究選用教材主編白月橋先生，係原中國大陸中央教育科學研究所課程教材研究中心主任、研究員，中國大陸教育學會課程專業委員會副主任，中華人民共和國教育部課程教材改革專家組成員，中國大陸著名的歷史教育家，其餘參編人員影響力顯著。其四，教科書影響與輻射大。採用的《世界歷史》教科書是依據《全日制義務教育歷史課程標準（實驗稿）》，中央教育科學研究所和中國地圖出版社編著，經中國大陸中小學教材審定委員會審定通過在全國範圍內選用，採用率高且教材編撰特色顯著。

三、研究問題構思與目的

本研究借助對非洲主題有關歷史知識的問卷測試和教師教學兩個方面，檢視課程標準規約下呈現的歷史教科書相關要求在學生身上如何達成？學生通過理解這段歷史敘寫內容的程度是深刻還是膚淺？歷史教科書的敘寫適不適合學生，是容易還是困難？學生對文本的認知理解是如何？教師在真實的歷史教學中體現歷史課程設計的理念程度如何？從研究結果中能夠發現什麼樣的研究成果？這個實證類研究帶給我們何種反思？解決此類問題的對策又是什麼？具體思路為：梳理歷史課程標準涉及主題內容情況，進行兩類問卷測試調查及統計分析，再透過教師課堂觀察（教學過程設計），最後整合分析並提出研究成果（反思）與對策。

依據上述，整個研究問題設計由兩部分構成：第一部分，基於歷史課程標準對歷史教科書的要求下，從學生視角看待歷史教科書，學生是如何認知理解的？該部分均為選擇題，涉及歷史教科書適合學生心理感受程度、內容敘述程度、語言表述方式、非洲歷史知識印象、呈現方式、學習方式、編寫表述清晰程度、敘寫的歷史知識表達、敘寫的歷史知識情節建構、敘寫的內容、敘寫的故事展開、書寫適合程度、對歷史概念表述、探究學習、認知需求。第二部分，了解學生如何認知歷史教科書中的非洲內容敘寫。該部分問卷測試設計 8 個問題，兩個階段的測試調查：

第一階段，了解學生在閱讀歷史教科書既定主題內容之前和閱讀後對非洲的印象（形象）有無差別，歷史教科書是否讓學生的想法有了改變，先設計兩個歷史教科書上沒有的問題，如下：Q1.請用一段文字描述你對非洲的印象；Q2.作為一名初中生，你為什麼會有這樣的印象和想法呢？是從哪裡來的？

第二階段：問卷調查中題目的排列組合會對學生產生影響，問卷設計中盡量避免非常直接提示性話語。問卷設計是先讓學生整體宏觀來考

察歷史教科書中敘述文字的理解情況，再到具體局部話語認知理解，依循序遞進原則，形成了一個相對比較完整的題組合問卷。本階段問卷共計 6 個問題，借助非洲主題敘述，研究學生對歷史教科書的認知理解：

(一) 設計兩道問題，重點考察整段話語掌握和話語表述中句子的認知理解，設計兩題，考察學生對歷史教科書中歷史概念的認知，一題屬於借助回憶已經學習過的中國歷史內容中的歷史概念名詞，一題屬於正在接觸的世界歷史學習中涉及的歷史概念名詞。(二) 設計三道與理解具體主題內容敘述話語緊密相關的問題，以便從中判斷學生對歷史教科書敘寫的理解程度。(三) 設計一道帶有補充性的問題，目的在於給學生更多的思考和對本主題內容的關注情況。設計如下：

Q3.從上面兩段文字關於非洲的話語敘述，你看到哪些重點？Q4.你認為第二段話中「新航路開闢後，亞洲、非洲和拉丁美洲國家大多數淪為歐洲各國的殖民地或半殖民地」。其中的「殖民地或半殖民地」是什麼意思？你是怎麼知道的？Q5.第二段話中「……歐洲殖民者用征服、奴役和屠殺等手段掠奪了大量財富，也給亞非人民帶來了深重的災難，激起了殖民地人民的強烈反抗。今天，就讓我們一起去翻閱『用血與火的文字載入人類編年史』的這段歷史吧」，從這段話，你了解哪些事情？請說說你的看法。Q6.通過上面的兩段文字敘寫，你覺得這些話語中敘寫的「非洲」與你平時印象中對「非洲」有什麼不同？是哪些呢（A 有、B 沒有，選擇 1 個）？Q7.你認為「……黑奴貿易給非洲人民帶來了深重災難，西方殖民者卻從中賺取了巨額財富，從而為歐洲資本主義經濟的發展提供了充足的資金」。這一句話敘寫中「黑奴貿易」指的是什麼意思？你是如何知道的？Q8.你還知道哪些有關非洲的知識？你是如何知道的？請說說看。

四、問卷設計說明

（一）調查對象

選擇一所為省屬師範高校公立附屬中學，一所為該市教學品質非常好的私立中學。測試調查班級屬於兩所學校 3 個普通平行班，合計 125 人，以及一個創新實驗班 35 人，共 160 人（私立中學兩班 80 人，公立附屬中學兩班 80 人）。測試選擇題部分，共計 15 題，在 4 個班級 160 人中進行。測試主觀試題部分，在兩所學校展開測試，在私立中學裡面採用交流座談，查閱該歷史教師與本研究主題相關的教學設計記錄情況；在附屬中學採用現場進入創新實驗班級中課堂教學進行測試，該班 35 名學生（男生 17 人，女生 18 人）。一名具有教齡 8 年的中學一級職稱的女教師。歷史課程每週二次，一次一節時間為 45 分鐘，研究者全程參與。

（二）調查時間

初三學生在前期學過中國歷史，進入初三開始學習世界歷史，為使研究具有有效性，學生直到 11 月第 1 週才進行問卷測試調查，即該校初三學生在學習完整的《世界歷史》九年級上冊第四單元「近代社會的開端」和期中考試結束之後。問卷調查安排在二個時間段完成，一是選擇四個班級，共計 160 位學生來進行；二是利用正常歷史教學上課的一節課程 45 分鐘時間，作為完整筆試測試調查，花費時間較長，需要學生認真思考後才能作答，在創新實驗班 35 人進行測試。為研究後期分析做好準備，盡量簡化學生直接問題和姓名，所有測試問卷調查的問題採用 Q1（question）、Q2、Q3 等表示。

肆、中國大陸歷史課程教學大綱和 課程標準中對非洲的敘寫

一、近百年來中國大陸歷史教學大綱和歷史課程標準 對非洲的敘寫

官方正式頒布的學科教學大綱或課程標準具有「憲法」的地位，考察文本相關內容，從中看出或發現有價值的東西，學科教科書編寫和學科教學展開均要基於學科教學大綱或課程標準。自清末以來，中國大陸官方頒布的 53 個歷史教學大綱或歷史課程標準中涉及「非洲」主題敘寫情況如下（課程教材研究所，1999）。

1923 年首次出現「歐人經營亞非二洲」；1929 年沒有直接要求出現；1932 年涉及亞非之遠古文明，帝國主義之侵入非洲；1936 年涉及亞非之遠古文明，帝國主義之侵入非洲；1940 年涉及亞非諸小國；1941 年、1948 年大綱未現涉及非洲內容；1956 年涉及非洲的有古代非洲最早的國家（古代埃及）、第二次世界大戰以後的世界中涉及亞非民族解放運動的普遍展開；1963 年、1978 年、1980 年沒有開設世界歷史內容。

1986 年涉及亞非文明古國的埃及；非洲概況和非洲人民的獨立戰爭（古代非洲、帝國主義對非洲的瓜分、埃及、蘇丹、埃塞俄比亞人民的獨立戰爭）；第一次世界大戰後世界革命運動和民族解放運動（埃及的反英起義）；世界人民反法西斯的鬥爭（埃塞俄比亞人民的抗議鬥爭）；1988 年涉及亞非文明古國（古代埃及）；新航路的開闢涉及古代非洲概況；近代部分涉及非洲的民族民主解放運動（帝國主義對非洲的瓜分、蘇丹的抗英鬥爭、埃塞俄比亞抗意戰爭的勝利）；現代部分涉及世界人民反法西斯鬥爭的開始（埃塞俄比亞抗意民族解放戰爭）、第三世界的興起（非洲的獨立浪潮）、現代非洲的文學和藝術。

1990 年涉及亞非文明古國（埃及的國家統一、人民起義、文化）；非洲人民反對殖民主義的鬥爭（非洲概況和非洲人民的獨立戰爭具體涉

及古代非洲、帝國主義對非洲的瓜分和控制、埃及人民的獨立鬥爭、蘇丹和埃塞俄比亞人民的獨立戰爭)；第一次世界大戰後世界革命運動和民族解放運動中涉及埃及的反英起義；世界人民反法西斯的鬥爭涉及非洲國家埃塞俄比亞人民的抗議鬥爭；1992年涉及非洲文明古國(古代埃及的統一奴隸制國家的形成、金字塔、埃及帝國的盛衰)；新航路的開闢涉及古代非洲概況；近代部分涉及埃塞俄比亞抗議民族解放戰爭；第三世界的興起涉及非洲的獨立浪潮；現代非洲的文學；2000年涉及非洲文明古國的古代埃及和古代非洲文化；非洲的民族民主運動；第三世界的興起之非洲獨立浪潮。

2001年涉及非洲有關的為：上古人類文明中列出知道古代埃及的金字塔、知道埃及象形文字；簡述戰後非洲獨立運動各國為捍衛國家主權、促進社會經濟發展所進行的鬥爭。2011年涉及非洲有關的為：知道金字塔，初步了解古埃及文明；通過萬隆會議、「非洲年」、巴拿馬收回運河主權等事實，知道戰後殖民體系的崩潰和亞非拉國家為捍衛國家主權、發展經濟所進行的鬥爭。

二、歷史教學大綱和歷史課程標準對非洲敘寫的特徵取向

(一) 非洲主題知識圖譜隨時代不同而浮動變化

歷史課綱中，非洲主題知識選擇有變化，但總體來看，1980年代前期關注非洲主題比較穩定，主題知識點概況起來在0~2個之間浮動(如圖1)。1980年代至新世紀期間，非洲主題知識點發生巨大變化，相對之前概況起來在4~6個之間浮動。從2001年新課程標準開始從3個點增加到2011年修訂的歷史課程標準的6個點，可謂從1980年代之前的相對穩定期到1980~1990年代浮動增長期，再到新世紀以來的調整加強期，隨著社會時代的變化，非洲主題知識總體上隨之發生變化。

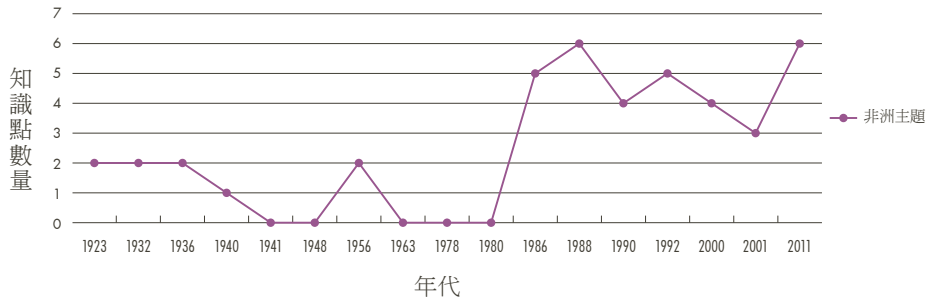


圖 1 非洲主題知識變遷示意圖

(二) 非洲主題知識關注目的隨社會而呈現不同

隨著時代要求，非洲主題知識關注的目的也在發生變化。1923年，非洲主題知識教學在於「明瞭世界人類生活演進狀況，打破關於朝代國界的狹隘觀念起見」；1929年「研求政治經濟變遷概況，培植學生國際常識」；1932年和1936年均認為「敘述各國歷史之概況，說明其文化之特點，培養學生世界常識，喚起學生本國民族運動上責任的自覺」；1940年、1941年、1948年雖然歷史教學大綱中沒有直接出現非洲主題知識，但對涉及世界歷史的教學目的時候提出，「世界主要民族之演化及其在文化上之特點與其相互間關係，養成學生對世界之認識，啓發學生抗戰建國責任之自覺」、「敘述世界各主要民族之演化，……抗戰建國之大業」、「明瞭國際形勢的由來，及中國大陸在國際上的地位和責任」；1956年世界歷史教學大綱提出基本任務是教給學生世界歷史的必要知識，通過具體事實，特別是階級鬥爭的敘述，闡明人類歷史發展的規律。貫徹愛國主義、國際主義和勞動教育。1986年在於加強愛國主義教育，關注民族解放運動重點突出；一直到2000年「形成正確的國際意識等多種要求」；「……逐步形成面向世界的視野和意識。……初步樹立起正確的國際意識，培養理解、尊敬、吸收其他民族文化精華的開放心態。增強國際意識，以開放的心態和開闊的視野看待世界，吸納人類共同創造的文明成果」。

從上述梳理中，可看到歷史教學大綱或歷史課程標準在非洲主題知識上的關注目的變化，即從國際常識—民族責任—愛國教育—文明多元，也就是說歷史教科書中的非洲主題知識選擇，在實際歷史教學過程中呈現這種意識，對於學生的認知理解來說，也應該追求這個目標。

（三）非洲主題知識聚焦範疇比較顯著

歷史教科書是基於歷史教學大綱和歷史課程標準基礎之上，經過諸多專家共同編撰而成的教學工具書，學生在閱讀歷史教科書時並不知道為何教科書要編寫這些歷史知識，但教材編寫者必須圍繞歷史教學大綱和歷史課程標準的規約要求，來嚴格執行遵照。梳理教學大綱和歷史課標後，看到非洲主題知識聚焦的範疇概況（如表 1）。

三、非洲史知識變化追因

單一歷史教學大綱或歷史課程標準無法洞察究竟對非洲史注重什麼，但從整體著眼則可以發現：其一，從知識呈現數量上看，集中在遠古文明的埃及、非洲概況的了解、非洲被入侵樣態、非洲民族解放運動典型的蘇丹、埃及、埃塞俄比亞等國、簡略涉及非洲文學藝術等。其二，從知識呈現取向來看，上古史聚焦埃及文化、16~19 世紀以後非洲文化、20 世紀之後去殖民化為主，涉及文化較少。為何出現這樣情況？

首先，課程知識因素影響。學校教育有限的教育空間和時間內也不可能傳遞人類社會所有類型的知識，須根據一定的標準進行知識的選擇。可以說，現代教育改革的核心問題之一，就是選擇什麼樣課程知

表 1 非洲主題知識範疇要點概略

| 知識範疇要點 | 遠古文明 (埃及) | 非洲概略 | 侵略非洲 | 民族解放運動 | 文學藝術 |
|--------|--------------|------|------|--------|------|
| 知識點數量 | 13 | 5 | 5 | 11 | 2 |

識的問題。知識的性質一方面可以作為一種標準來區別「知識」與「非知識」或者是「準知識」，為課程內容的選擇提供一個最低標準，將所有的「非知識」與「準知識」等排除在課程內容之外；另一方面，知識的性質也可以作為比較各種知識價值大小的標準而為課程內容選擇最有價值的知識。這使得學校課程就必須盡可能將人類歷史上累積起來的理解方式，即知識呈現給學生，來形成學生對世界的全面深刻的認識，促進學生身心的全面發展。而非洲知識呈現這樣的情況，受到課程知識選擇與組織的制約。

其次，歷史知識的認知影響。1980年代著名歷史教學法學者萊納將歷史知識分為名詞術語；尋常的科學的史實；揭示各種歷史現象間聯繫的法則；局部性的和普遍性理論；方法論的知識；進行評價的準則知識。隨著時代變化，對歷史知識看法在當前國際歷史教育領域出現新認識：在強調歷史知識基礎性的同時，要求掌握知識的特色；在強調歷史知識結構性的同時，要求把握知識的類型；在強調歷史知識道德性的同時，要求突出公民教育的學科價值；也是最值得注意的變化是知識本質的理解，除了傳統意義上的概念、性質、特徵外，特別強調歷史知識的判斷、解釋、思辨和批判方面的價值。中國大陸歷史教科書中的非洲史歷史知識，依據歷史課程性質、目的、任務等形成的課程知識體系，這一課程知識體系通過歷史教科書而呈現在師生面前。因而在既定的歷史知識選擇前提下，非洲史選擇的知識注重課程知識選擇做得比較到位，但在借助這些歷史知識，提高師生認識和賦予這些歷史知識蘊含的教育價值認識上並不夠。

此外，中國大陸無論是官方的認同，還是學界的研究，在世界文明史觀的看法上無法達成一致觀點，雖然當前從與非洲交往國際關係方面、國內提高對非洲史學術研究方面比以前有大幅度改進，但作為以教科書為載體的國民教育來說，在諸多層面無法達成廣泛共識的情況下，對文化發展的論述自然就無法進入歷史教科書編寫認同範疇，從而造成

了今天對非洲文明、文化在現實中關注，歷史教科書中被忽視受到冷落的滯後現象。

伍、從問卷測試視角來看學生對 歷史教科書敘寫的認知理解

一、問卷調查測試歸併分析

選擇題發放問卷 160 份，問卷回收率 100%，結果應該說達到預期的要求。課堂問卷測試控制在完整的一節 45 分鐘歷史課上進行，創新實驗班全部 35 名學生，問卷回收率 100%，兩階段共計 8 道測試題，學生均給出答案。從 8 個問題要求回答的總數來看，全班 35 位學生，共計 385 次（內含有 3 題是 2 個答案），在限定時間範圍內，每位學生真正回答測試問卷上的題目有 11 題，從這個結果來說，達到在限定 45 分鐘時間內完成 11 題，且全部是文字性、認知理解性問題的作答是比較滿意的結果。其具體歸併分析如下：

第一部分「概念想像」測試問卷統計分析：（Q1.請用一段文字描述你對非洲的印象）結果顯示：非洲貧窮落後 17 人，非洲為人類文明之地 2 人，從人種角度認為非洲就是黑人現狀 2 人，非洲為原始地方 3 人，從環境的角度認為非洲很惡劣很差 6 人，從社會樣態的角度認為非洲難民和戰亂 3 人，持中性看法 1 人，持以金字塔個案代替全部非洲印象 1 人。（Q2.作為一名初中生，你為什麼會有這樣的印象和想法呢？是從哪裡來的？）對非洲印象或看法來源結果顯示歸納為五個途徑：從電視知道 7 人，從課外書了解 14 人，直接點明為歷史教科書或地理教科書知道 7 人，從教師講過知道 4 人，從他人處聽說 3 人。

第二部分「歷史教科書中的文字理解」測試問卷統計分析：（Q3.從上面兩段文字關於非洲的話語敘述，你看到哪些重點？）這兩段文字關

於非洲話語敘述要完成，就須先全部閱讀完後才能作答，且在作答過程中涉及考察學生對教科書文本敘述的概括總結能力，看似較簡單，其實難度較大，不做好全部內容的微觀理解，很難做出宏觀上的概括，即發現這兩段話的重點有哪些。歸納問卷結果主要有六個方面：非洲受到侵略 21 人，好望角 15 人，黑奴貿易 12 人，開闢新航路 9 人，殖民者獲得巨大財富 5 人，其他累計 7 人。而具體到每位學生在六個方面所回答的要點來看：具備 4 點有 2 人，3 點有 3 人，2 點有 26 人，1 點有 4 人。（Q4. 你認為第二段話中「新航路開闢後，亞洲、非洲和拉丁美洲國家大多數淪為歐洲各國的殖民地或半殖民地」。其中的「殖民地或半殖民地」是什麼意思？你是怎麼知道的？）這道測試問卷題是想考察學生在學習歷史的過程中是否從初步認知真正走向理解。同時也想考察學生對歷史教科書敘寫的歷史概念理解程度，屬於難度高的測試題。從學生呈現結果來看，回答何謂「殖民者和半殖民地」正確率較低，能夠基本達到概念其意的有 6 人，其他相對來說有些牽強附會，雖極力想表達該歷史概念，但表述結果有偏頗，無法比較準確回答到位「殖民地和半殖民地」歷史概念，不清楚此概念回答者有 5 人。但從如何知道這個「殖民地和半殖民地」歷史概念的回答，則結果明確認為是初二歷史有 12 人，歷史學過或以前學過的有 21 人，其他歷史教科書和現在歷史課本裡面想的有 2 人。（Q5. 第二段話中「……歐洲殖民者用征服、奴役和屠殺等手段掠奪了大量財富，也給亞非人民帶來了深重的災難，激起了殖民地人民的強烈反抗。今天，就讓我們一起去翻閱『用血與火的文字載入人類編年史』的這段歷史吧」，從這段話，你了解哪些事情？請說說你的看法。）歷史教科書敘寫中的這段文字是一段總結性的話語描述，而提問要求回答的，則是從話語描述中可能了解哪些事情，是以這段話為引子來要求學生回答涉及到的具體詳細歷史事件。能夠回答出來的學生都是以一個事情為中心，沒有涉及到別的事情，這部分學生有 22 人，而回答不了解有 6 人，回答記不得有 4 人，無法明確給出回答有 3 人。（Q6. 通過上面

的兩段文字敘寫，你覺得這些話語中敘寫的「非洲」與你平時印象中對「非洲」有什麼不同？是哪些呢（A 有、B 沒有，選擇 1 個）該測試題在第二部分的 6 道測試題中屬於最為簡單的單一性試題，難度低，也容易做出自己的判斷選擇，選擇「A 有」26 人，選擇「B 沒有」9 人。這表明學生在第一部分裡面對非洲的印象或看法，在閱讀完歷史教科書給定的非洲主題內容敘述後，發現與自己平時的認知是不匹配的或匹配的，故容易做出明確答案。有 74% 的學生認為是存在不同的，有 26% 的學生認為沒有不同。（Q7.你認為「……黑奴貿易給非洲人民帶來了深重災難，西方殖民者卻從中賺取了巨額財富，從而為歐洲資本主義經濟的發展提供了充足的資金。」這一句話敘寫中「黑奴貿易」指的是什麼意思？你是如何知道的？）本測試題原本想將歷史教科書中所有對於非洲主題涉及此節內容全部列出，但考慮到篇幅和文字比較多，處於時間保證考慮和確保學生能夠完成別的測試題目，也考慮到本測試題想考察學生對「黑奴貿易」歷史概念理解程度，故在設計測試題目時有意隱去歷史教科書中對「黑奴貿易」的描述。從測試結果來看，有 27 人基本上抄寫歷史教科書上對「黑奴貿易」描述，差別在於字數的多與少，這點從學生在課堂測試中很多學生在翻閱歷史教科書現象能夠看出，故對此歷史概念的回答正確率非常高，只有 8 人是根據自己的認知來概括「黑奴貿易」。（Q8.你還知道哪些有關非洲的知識？你是如何知道的？請說說看）本問卷目的在於進一步想通過回憶的方式，來考察學生是否對歷史教科書學習過程中非洲主題知識的掌握。試圖從另外一個角度來探討學生對歷史教科書敘寫的認知理解，即是否認知歷史教科書中呈現出來非洲主題最代表性的知識是什麼。

從測試問卷結果來看，歷史教科書中代表性的知識認知程度整體是不錯的，具體回答分布情況：金字塔有 22 人，埃及文明有 2 人，世界第二大洲有 1 人，持有撒哈拉沙漠最大為 1 人，黑人最多為 1 人，尼羅河為 1 人，好望角為 1 人，象形文字為 4 人，不發達地區為 1 人，記不

得為 1 人。從回答如何知道的來看，發現歷史課程學習對學生影響最為顯著，以前學過或歷史學過、歷史課、剛剛歷史學過共計為 31 人，地理角度為 1 人，百科知識為 1 人，個人認為 1 人，沒有回答者為 1 人。

二、對歷史教科書敘寫主題的認知整體樣態

（一）學生對歷史教科書敘寫主題的認知整體樣態

探知學生如何認知歷史教科書文本重點，怎麼認知理解這些敘述，希望能從學生認知的重點，及整理問卷測試答案摘要過程中去推敲初中生對歷史教科書敘寫的認知理解模式。回收問卷後，對學生普遍反應的測試問卷內容，在下面討論中並不做大篇幅的個案性研究，而只想看出學生普遍的思考取向，因此分析時多儘量採用歸類方式綜合說明。從整體來看，測試問卷中發現學生書寫非常簡單，許多學生答案大同小異，說明學生的理解力較偏低，其認知理解有待提高。有些學生的文字能力較弱，也談不上自己的深入思考，回答的測試內容傾向抄寫歷史教科書課文。

另外，學生回答中有時並存不同層次的理解，不同題目顯現的又是不一樣程度的思考結果答案，在判斷學生認知取向時就會難以界定。嘗試反覆比對學生前後題的答案，甚至揣測其意，好更精準地得出他們的想法。可惜，學生筆測經常前後題答案游移不定，所以在問卷測試結束後適當的選擇了少數部分學生進行訪談變成必要的輔助依據，以確認學生問卷中的答案意指。

訪談內容主要是將筆試題目中的問題再選擇性詢問，以對照學生兩次的回應結果有否出入。結果，少數學生在口語上表現活潑，做談自己的看法，可絕大部分學生的應答仍是單字、句子或答不出來，這些學生容易被歷史教科書困住，「積極的歷史思維」(Havekes, Aardema, & de Vries, 2010) 不夠，習慣性地用課文的敘述語再說一遍，這迫使本人用選

擇式的問法讓學生挑選自己心中所想的意思，以彰顯學生理解歷史教科書的一些可能傾向，並指出現今教科書與學生閱讀理解的關連性，以及從這個實證研究中獲得一些有意義的思考。

（二）學生對歷史教科書敘寫主題的整體理解樣態

綜合這兩段歷史教科書中對非洲主題敘寫文字，本人認為理解度比較高的應該是以整體的認知非洲為切入點，進而來談非洲主題，其路徑為：總體印象—印象來源—敘寫呈現—主題解讀—再回印象的測試設計來進行串聯，試驗學生是否可以做全面性的整合。為求了解學生如何總體認知歷史教科書中的非洲主題敘寫，本人以問卷測試中有關題目回答來做分析。

例如「Q3.從上面兩段文字關於非洲的話語敘述，你看到哪些重點？」此題目設計，目的是希望學生能從閱讀這兩段不同文字敘寫重點的過程中，考察學生關注的核心問題，推測學生對歷史教科書中非洲主題敘寫兩段話的認知理解狀況。整理學生測試問卷後，多數學生答案較簡單，從測試答案中獲得資訊不是很多，特別是學生字數表達非常簡單。測試回答的話語相對於研究者本意來說有一定距離，這導致無法比較精確的探測學生的想法。比如「MS13 環境惡化」、「FS01 貧窮落後」等，這類給出的答案表面看起來似乎是達到理解程度，感覺只有成績非常優異的學生才能回答出來，但實際訪談中發現，成績較低學生也可回答出來。另如「FS02 感覺很窮的地方」、「FS04 還可以把」、「MS28 人民生活條件艱苦」、「FS18 靠近赤道很熱的地方」等，學生非常清楚知道這兩段話要談的主題重點，但答案比較模糊，無深入凸顯。

還有一類學生就是幾乎照抄教科書中的內容敘寫，而答案是學生自己翻閱歷史教科書中有的，但在本測試問卷中故意隱去的文字內容，這樣以來就根本達不到理解具有的深刻性。

概言之，學生的回答顯示出學生的認知理解水準，無法做到十分精準歸類，呈現五種取向：1.試圖整合兩段文字內容；2.完成並達到兩段

整合文字；3.專注於其中一段文字；4.選擇某些文字做出回饋；5.無法歸類整理。

當然，理解文字及其教科書內容兩段話前後內在聯繫本身有很大難度，加之在限定時間內出現兩段看起來毫無關係的話語，學生無法在有限時間內明白前後兩段話之間的關係，以及敘寫背後要揭示出來的本質含義，其中也涉及到學生本身的語言文字理解能力高低。高水準的歷史學習，絕對不是平時的「死記硬背」，需要具備高度的文字閱讀素養能力，學生的閱讀能力低下則導致理解錯誤也是情理之中，從第二部分的 Q2 和 Q5 測試問卷回答就可看出這個現象。

三、對歷史教科書敘寫歷史概念的認知理解探察

（一）歷史概念在歷史教科書中的地位

歷史概念是歷史教科書內容建構的重要部分，是學生在歷史學習過程中需要花費較長時間來認知理解的內容。何謂歷史概念？中國大陸歷史教育界從 1980 年代至今都在探討，代表性觀點如 1980 年代認為，歷史概念就是人們對於歷史事件、歷史現象和歷史人物的最本質認識（中學歷史教學法編寫組，1980）。歷史概念就是歷史事件、歷史現象、歷史人物的本質的、全體的和內部的聯繫（上海師範大學歷史教學法教研室，1986）。1990 年代提出，歷史概念是通過抽象的概括而形成的對歷史事物本質屬性的反映（金相成，1994）。新世紀提出歷史概念是對歷史事實的概括和總結，反映了歷史事實的本質及其內在聯繫。它是在具體歷史知識基礎上，通過分析、綜合與概括等思維活動形成的規律性歷史知識（劉軍，2003），從學界觀點來看，歷史概念具有高度的抽象性、概括性、統一性、連接性等特點，因而歷史概念在歷史教學、歷史教科書中的出現顯得非常重要，在歷史教科書敘寫中要特別注意給予解讀，以便學生在真實的教學環境中閱讀或使用教科書時增強理解力。

（二）學生對歷史概念的認知理解樣態

本研究中有意識引用教科書中的歷史概念，考察學生到底知道多少或是否真正理解兩個概念間的知識。Q2 問題是想探究學生對「殖民地和半殖民地」概念理解程度。「殖民地和半殖民地」是屬於中國近代歷史已經學習過的歷史知識，我們希望學生能夠領會這些重要觀念的實質或靈魂，即便不能記住大部分細節，他們仍能知道並理解這些內容的基本思路與基本框架（麼加利譯，2003）。

Q5 問題是正在學習的內容，也是歷史教科書中非洲敘寫的重點內容。設計「黑奴貿易」概念在此目的期望形成對應，Q2 是之前歷史課程學習過的內容，Q5 是當下歷史課程正在學習的內容，看學生對正在學習中的概念是否有更為清晰的理解，學生是否跳躍這些概念瀏覽性學習，還是仔細或有意識的想這些概念的重要意義，來觀察測試問卷中的答案整體情況，試圖探究學生到底如何解讀概念。

綜合以上兩個題目，發現學生對「殖民地和半殖民地」歷史概念認知理解存在較多偏頗，而「黑奴貿易」從學生直接抄寫歷史教科書中的話語來看，以及後面對代表性答案的學生進行談話中也發現學生對此概念是不懂的。學生僅憑自己多多少少的記住一些之前學習過的歷史概念「殖民地和半殖民地」解釋，企圖盡力浮現出來，這無法證明學生是真正從理解歷史概念的基礎上來回答。

學生對測試中歷史教科書敘寫非洲主題這兩個歷史概念的認知總體來說在字面上做文章。學生真正不清楚「殖民地和半殖民地」的完整內涵，也很難達到深化和深刻的理解認知。從這個角度，可以說是學生理解力不夠，沒有真正掌握歷史概念，但反過來，假如歷史教科書中的這兩個歷史概念無助於學生閱讀歷史教科書，反而增加了學生學習的難度障礙，是否可以嘗試以更好的敘述來取代這兩個歷史概念，或調整話語表述，或給予適當的注釋解析等設計，讓歷史教科書的敘寫更具有適切性呢？

歷史學中的歷史概念術語乃是歷史學家或歷史研究者提出，特別是進入歷史教科書中的歷史概念，並經學界認可而形成共識後才普遍使用，歷史教科書編寫者將其放在教科書中，我們不能說歷史概念本身有問題，在這樣的情況下，歷史教科書敘寫能適合學生較高水準的理解歷史概念嗎？

陸、從教師教學視角看學生對 歷史教科書敘寫的認知理解

一、緣何教學視角

這一轉變著眼兩個問題：第一，歷史教師借助主題進行教學解析具有可適用性（Wansink, Akkerman, & Wubbels, 2017）。教師在教學過程中是如何呈現和處理非洲主題這兩個對應部分的？教師教學呈現結果是否吻合教學大綱和課程標準中對非洲敘寫中得出的特徵取向和應有的教學指向？歷史教師在這個教學過程中凸顯出來的教學取向是什麼？第二，在考察教師教學過程中，來觀察學生對於非洲主題的歷史教科書敘寫內容有無新看法？看學生怎樣對待歷史教科書中非洲出現的內容認知，從這個方面來看歷史教科書內容編寫是否反映了這一變化？下文選擇的案例聚焦在有關學生問卷測試的非洲主題內容的兩個片段教學情況，然後從整體宏觀上看教師實際教學和教學設計過程當中如何呈現上述兩個問題。

二、教師教學轉化

教師的信念很大程度上影響教師的教學決定，其後指引課堂教學及課程的實施行動，這種結果也會很自然的投射在教師的教學行為上面。教師將會根據自己的認知理解，來選擇何種適合的教學內容，轉化為自

已在課堂教學中的教學方式，進而影響學生學什麼及如何學。教師的課堂教學行為呈現，就是教師本人對該課程的理念認識後再次直接體現。

教師在教室的行為是可以被觀察到的，教師的行為會影響學生行為，最終影響到學生的認知理解。而學生的認知理解結果也會影響學生的行為和教師的行為。教師在對教學內容的自我理解後，便會做出教學決定，教師的信念轉化成行動影響實際的教學。

三、教師教學呈現

(一) 案例一

教學目標為：1.知道新航路開闢的原因，複述哥倫布、麥哲倫的新航路探索活動，結合新航路開闢路線圖，理解冒險者的艱辛。比較與鄭和下西洋的異同。正確理解、歸納評價新航路開闢的影響。2.學習哥倫布等歐洲航海家們勇於冒險、敢於探索的精神，體驗任何成功需要科學的方法、無畏的態度，精誠的團結和堅忍不拔的毅力。

在教學講授環節主要體現在：老師在簡要分析了新航路開闢的原因後，展開了師生的討論，隨後該部分教學實錄呈現，摘錄如下：

師：他們分別對新航路開闢做了哪些貢獻？

生：1487年迪亞士發現了非洲最南端的好望角。

生：1492年哥倫布發現了美洲，他認為那就是印度，所以把那裡的居民稱為「印第安人」。

生：1519年，麥哲倫率船隊開始環球航行（其中教師補充小故事，此處可滲透冒險、探索精神，成功需要的要素）。

師：……對照課本的新航路路線圖，找一找是哪兩條？

生：一條從西歐南下，沿非洲西海岸航行，繞過好望角，進入印度洋，到達印度。另一條從歐洲向西，橫渡大西洋，到達美洲，再沿南美洲海岸南下，經過南美洲南海的海峽，進入太平洋，西行經過菲律賓，

進入印度洋。

師：隨後進入了下一個教學內容的討論環節，即新航路開闢有其深遠的影響和歷史意義，從動機和客觀影響兩個方面做了分析。

本節課程結束之際，教師進行了這樣的課堂小結：這節課我們學習了 14~16 世紀人類社會發展進程中的兩大活動：文藝復興和新航路開闢，這是近代社會的曙光，喻指歐洲社會在經歷了漫長的封建社會後，即將進入近代社會的發展。

最後在黑板上呈現了教師的教學要點式板書：開闢新航路的原因、條件、經過、影響。

（二）案例二

教學目標為：1.了解「三角貿易」的基本內容。2.使用互動式電子白板整合相關的圖文資料，認識「三角貿易」、殖民擴張和掠奪是歐洲資本主義發展背後骯髒的一面。通過層層設問，思考西方殖民者進行奴隸「三角貿易」和對印度進行殘酷殖民掠奪的原因、影響，初步學會辯證地看問題的基本方法。3.感受「三角貿易」和殖民掠奪的血腥罪惡。理解這是資本主義初期原始積累的重要途徑，也有傳播先進科技文化成果的一面。在教學設計環節主要體現摘錄如下所示：

師（書寫板書並展示地圖）：資本的概念是？

生：記筆記、思考問題、觀察地圖。

師：新航路的開闢是為了什麼？

生：香料、黃金等財富。

師：歸納學生回答、展示相關照片；講解歷史概念：「資本積累」；展示地圖。

生：聆聽講解、觀看照片。

師：新航路開闢以後，西歐哪些國家開始走上對外殖民擴張的道路？

生：葡萄牙、西班牙、荷蘭、英國、法國等（教師歸納拓展學生回答）。

師：拉丁美洲名稱來歷？

生：當地人說拉丁語，殖民者是拉丁語系的西班牙人、葡萄牙人。

師（講述）：拖動顯示「拉丁美洲」；名稱背後深重的殖民烙印；聚焦展示繪畫局部。

師：繪畫局部體現的是什麼情景？

生：殖民者鞭打、奴役原住民。

師（引導閱讀教材，並設問）：除了開礦掠奪金銀外，歐洲殖民者還採取什麼方式奴役美洲原住民？

生：修建種植園，種植甘蔗、橡膠、菸草……。

師：歸納並講述殖民者在美洲的暴行導致當地人口銳減。

師：歐洲殖民者如何解決勞動力緊缺問題？

生：從非洲販運黑人到美洲充當奴隸。

師（歸納講述非洲販奴的淵源、展示地圖；引導閱讀教材，設問）：最早到非洲販賣奴隸的是哪個國家？

生：葡萄牙人。

師（講述）：以英國人安東尼·培根為例，引出西歐的奴隸販子們是如何進行販奴的：在非洲捕獲、購買；販奴船中的情景；來到美洲的（拖動展示相關繪畫配合講述）。

師：聽完這段故事，你的感受是？

生：奴隸販子貪婪、冷酷；販奴船中擁擠、疾病；奴隸受到非人待遇……。

師：引導學生回顧所學內容並在電子白板上畫出奴隸貿易的路線圖，標出各自的名稱和目的。使用白板筆劃出奴隸貿易的路線圖，並拖動對應的名稱和目的。A 出程（槍枝、雜物等→擄獲黑人）、B 中程（黑人奴隸→販賣得利，購買金銀和工業原料）、C 歸程（金銀和菸草、蔗糖等工業原料→投資工商業）。

師（引出奴隸貿易的名稱並書寫板書）：三角貿易。

四、教學案例分析

（一）傳授觀取向凸顯

透過兩個教學片斷，看出該歷史教師注重傳授歷史知識其本身並沒有錯誤，但太過於偏重「教」的內容和「注」的方法，傾向從教師的角度處理教學問題，認為歷史教科書及教師兩者是獲得課程知識的核心來源，在整個教學呈現中看不到從學習者的角度來處理學習的問題，比如學生的推理、思考、發現等處在一個淺層學習的層面，而不是「幫助學生發展深層理解力」（周仕德，2015），邁向深度學習。從案例的教師教學活動和學生活動的設計中，幾乎都是一種簡單的師傳生受樣態，特別是從學生的回答非洲主題設問，沒有體現或看出來學生對待歷史教科書敘寫非洲主題認識深度情況，學生回答形式簡單單一。

（二）教師教學轉化與課標非洲主旨存在落差

教師的教學轉化存在很大差距，即在教學過程中教師要體現或滲透非洲主題的教學主旨從「國際常識—民族責任—愛國教育—文明多元」，在案例一、二中找不到教師的教學呈現是朝向或證明對學生的認知理解達成這個目標。在教師課堂教學實踐觀察中、教師教學話語的表達中、學生教學回答中、教師課堂結束小結中、教師的教學引導話語中、教師安排的師生討論中等這些教學環節，均沒有體現對非洲主題的理念，也就無從實現培養學生的國際理解意識和文明多元意識。

（三）學生無法超越教科書敘寫內容框架限定

在整個教學過程中，歷史教師始終沒有對學生進行深度思考歷史教科書為什麼這樣來表述非洲。從案例一、二中，教師滿足自己備課的預設，在預設後的實際體現則看不到使用歷史教科書的影子。學生回答，從教師的設問和教學的講解來看，還是圍繞教科書內容本身顯性論述做了適度的再次陳述。稍微回憶一下，前後兩個階段是有差異的，差異為

什麼出現呢？非洲內容的本質內在聯繫也沒有從統整高度凸顯，學生從歷史教科書載體對非洲主題內容敘寫的可見文字中洞察背後真正的東西是什麼？這個對學生來說也無新發現。

柒、研究結論與建議

一、研究結論

（一）學生認知理解的歷史教科書

通過分析，發現整體上學生對現行的歷史教科書並不十分滿意：不太適合學生的心理程度占 20%；內容敘述程度認為艱澀和抽象度高合計占 93.75%；語言表述方式主要體現說教式和灌輸式合計占 90%；對正在學習的歷史教科書中編寫的非洲歷史知識印象模糊化占到 57.5%；對呈現方式總體認為比較單一和抽象定性占到 86.25%；平時學習歷史教科書，採用比較多的學習方式吻合現行初中生的淺層學習狀態，依賴劃出教科書中的重點和死記硬背合計占 85%；對編寫表述清晰程度為 26.25%；歷史知識的敘寫表達不好占 25%；歷史知識情節建構一般化和不好合計占 80%；內容一般和不好 73.75%；故事展開一般和不好占 95%；書寫適合程度需要改進為 25%；對歷史概念表述有待提高占 33.75%；對探究學習期望改進占 40%；對學生的認知需求有待完善占 33.75%。

（二）學生並無深度學習

當場課堂問卷測試和歷史教師教學均有顯示，整體來看學生深度學習不夠好。從課堂當場問卷測試中學生問卷填寫的答案中就明顯看出，非常簡單，幾個字無法概括說明的問題，其結果恰恰就是幾個字。學生直接填寫「不知道」、「教科書裡面沒有」、「歷史老師沒有讓我們記住」等，無法真正實現從教與學體現出來的學生深度學習（Smith & Colby, 2007）。

（三）非洲形象刻板認知

問卷測試研究發現，學生並沒有認真閱讀或感受現在歷史教科書對非洲主題的敘寫，而是直接根據自我的常識或印象就回答出結論，這是典型的非洲刻板效應。課後訪談學生過程中，發現學生根本不是認為自己是通過學習歷史課程而知道非洲形象如何，是通過其他管道來獲得認識的，而在對其印象樣態如何，統計數據發現，認為非洲貧窮、落後、原始、惡劣等現象合計占到 82.86%，認為非洲為人類文明之地僅占 5.7%。在歷史教師課堂教學行為觀察環節過程中，也沒有發現歷史教師站在文明多元的高度來給學生做出解讀。

（四）歷史教科書對非洲敘寫

立足人類文明史發展的角度、教學大綱和課程標準對非洲敘寫的特徵取向來看；再從學生問卷測試中，對歷史教科書敘寫非洲主題中涉及的兩個歷史概念認知理解來看，重點應在歷史教科書有關非洲內容敘寫的三層面，即加強故事展開和情節建構、儘量減少說教式和灌輸式、避免艱澀和抽象的敘寫，這與在問卷測試的選擇題部分回饋中得到印證。

（五）歷史教科書編寫

國家歷史課程標準有關非洲主題的歷史知識選取，呈現出因時代和社會發展變化而出現變化。但在問卷測試回饋結果，教師的非洲內容教學過程中，讓學生學習閱讀如何使用歷史教科書有關非洲主題內容的時候，並沒有看到好的效果。學生認為歷史教科書對非洲敘寫呈現的樣態刻板、敘寫話語生硬、結論性話語比較多，趣味性不足。學生的問卷測試答案、課堂的回答均認為歷史教科書中的非洲內容並沒有受到多大影響，這在某種程度上表明了歷史教科書在編寫非洲主題呈現結果是有待改進的。

（六）教師教學行爲

教學案例中歷史教師的教學信念轉化教學行爲，展示了歷史教師如何組織及展開教學，對於進一步理解歷史課程實施具有重要啓示，中國大陸目前在推行以核心素養爲引領的新一輪歷史課程改革要切實考慮歷史教師的信念，真正關注教師教學行爲轉化問題。如上非洲主題案例顯示，2001 年開始至今，已經有 17 年的義務教育歷史新課程改革的理念傳達，至少從本案例非洲主題的教師教學行爲中，沒有真正得到呈現和體現出來，可以說教學行爲呈現與課程設計理念存有較大差距，教學轉化不到位。

二、改進建議

（一）學生從淺層學習邁向深度學習

當前，義務教育階段歷史課程學習，作爲國家層面來說，給予足夠高的重視，也多次反覆強調和凸顯轉變學生的學習方式，改進教師的教學方式，注重歷史學習的效果。日常學生歷史學習過程中的深度學習嚴重不足，不去思考背後爲什麼會這樣，要提高學生的深度學習。

（二）歷史教師要重視教學轉化到位

歷史教師擁有對教育目的的理解、對歷史課程的理解、對自我教學信念的堅守、對歷史課程標準本身的理解基礎上，通過自己的課前教學準備、課中的教學展開、課後的教學檢測等環節來真正落實教學轉化到位，吻合從歷史課程標準的有關要求到教師自我的理解，再到具體的教師課堂教學得以實現，提高教學轉化的效果。

（三）教科書編寫仍需重視課標要求

學生對歷史教科書認識的 15 道選擇性問卷測試，統計結果不滿意排序前五位來看：敘寫的故事展開非常不理想、內容敘述存在艱澀和比

較抽象、語言表述方式主要在說教式和灌輸式、呈現方式總體認為比較單一和抽象定性、學習方式依賴劃重點和死記硬背。「教科書必須完整準確地體現《標準》在知識與能力、過程與方法，以及情感態度與價值觀等方面的基本要求」（中華人民共和國教育部，2001：53）。

（四）教科書敘寫呈現需要適度改進

教科書對學生的認知亦起了關鍵作用。一本質素優良的教科書不但可以提高學生的學習興趣，並且可以加強他們對課程內容的了解（黃顯華、霍秉坤，2005）。歷史教科書敘寫是歷史發展有效路徑（Vanhulle, 2009）。考慮當代學生的特點，努力使歷史教科書符合學生的心理認知水準（陳志剛、翟霄宇，2012），只有這樣才能真正讓歷史教科書從「教本」邁向「學本」，學生才喜歡閱讀我們的歷史教科書，這需要歷史教科書的敘寫改進。

（五）教科書適當增設補充拓展設計

目前來說，中國大陸的歷史教科書因其編寫過程的複雜性、限制性等多因素，使得歷史教科書主要關注歷史結論的直接呈現，忽視了歷史知識結論的得出是需要關注歷史知識的過程。從歷史教師教學行為觀察，仍然較多侷限在從定性結論到結論的講述路徑，無法在歷史核心知識層面上給出學生解讀，教師固然要提升教師專業知識，但從歷史教科書來說，可以適當採用腳本直接文字注釋、另行編輯相關歷史對應主題讀本材料，或採用現代媒體新技術加以壓縮處理，可適當拓展歷史知識，彌補當前侷限。

捌、結語

反思本次實證研究，總體上滿意，但也遇到未想到的問題。比如，限於時間關係，選擇執教非洲主題教學僅 2 個案例，應涉及更多的歷史

教師，取樣的範疇更廣泛些，講授非洲同主題內容比較後或許更具有說服力；問卷發放數量有些偏少；問卷設計題目不夠完美；學生測試問卷填寫過於簡單等。學生「標準答案論」、「教科書來源論」，也影響了問卷測試答案的深度性。

以上本研究的一些思考、初步的探究結論和對策，也是研究者企圖從一個更為微觀實證視野開展歷史教學研究的一次嘗試性探索，如上言，其中肯定存在缺陷，但盼對未來歷史教育領域的研究有所啓迪，則欣慰也。

本文係作者主持中華人民共和國 2015 年教育部人文社會科學研究規劃基金專案「教師社會學構建研究（15YJA880113）」階段性成果之一。本文修訂過程中得到兩位匿名審稿專家和編輯部提出的寶貴建議，特此說明並致謝。

參考文獻

- 上海師範大學歷史教學法教研室（主編）（1986）。中學歷史教學法概論。上海市：上海社會科學院。
- 中華人民共和國教育部（2001）。全日制義務教育歷史課程標準。北京市：人民教育。
- 中華人民共和國教育部（2004）。普通高中歷史課程標準。北京市：人民教育。
- 中華人民共和國教育部（2011）。全日制義務教育歷史課程標準。北京市：人民教育。
- 中學歷史教學法編寫組（1980）。中學歷史教學法。鄭州市：河南人民。
- 方晨（2015）。香港與內地高中中國歷史教科書比較研究（未出版之碩士論文）。陝西師範大學歷史系，西安市。
- 方穎（2015）。臺灣與大陸高中歷史教科書敘事方式比較研究。教育評論，12，84-87。
- 王曉漁（2013）。歷史教科書的兩個怪圈和兩種敘事。同舟共進，5，7-9。
- 白月橋（主編）（2006）。世界歷史（一版，第二冊，九下）。北京市：中國地圖。
- 何玲、黎加厚（2005）。促進學生深度學習。現代教學，5，29-30。
- 李秉德（1986）。教育科學研究方法。北京市：人民教育。

- 李英(2015)。人教社 2007 版高中歷史教科書中關於日本形象描述的話語分析(未出版之碩士論文)。西北師範大學歷史系，蘭州市。
- 李稚勇(2010)。歷史教育學新論。北京市：人民教育。
- 沈貞輝(1963)。指導學生閱讀歷史教科書的體會。歷史教學，8，52-55。
- 周仕德(2009)。中美兩國歷史教科書敘事之比較。歷史教學，9，53-59。
- 周仕德(2015)。社會科視域中的歷史教育核心知識概念建構研究。武漢市：華中科技大學。
- 金相成(主編)(1994)。歷史教育學。杭州市：浙江教育。
- 風笑天(2006)。社會研究方法。北京市：高等教育。
- 郝佩林(2015)。建國以來中小學歷史教科書變遷的課程觀因素(未出版之碩士論文)。揚州大學歷史系，揚州市。
- 馬燕坤、劉鴻武(2009)。自我表述與他者表述整合的非洲圖景。西亞非洲，9，15-19。
- 張忠祥(2015)。20 世紀 70 年代以來非洲史學的新進展。史學集刊，4，4-13。
- 張明(2015)。非盟第 25 屆首腦會議。人民日報，6(16)，3。
- 張迪(2010)。人教版中學歷史教科書敘事比較與社會學分析。基礎教育研究，15，30-31。
- 張國榮(2012)。民族主義與歷史知識的重構——以民國中小學歷史教科書中的「四大發明」表述為例。清華大學學報(哲社科版)，5，94-100。
- 陳志剛、翟霄宇(2012)。歷史課程與教學論。北京市：科學。
- 陳國兵(2007)。歷史教學中的敘述。歷史教學，1，17-19。
- 陸文哉(1980)。談談中學歷史教科書的使用。上海師範大學學報(哲社科版)，1，144-146。
- 舒運國(2015)。非洲史研究滯後狀態亟待改變。中國社會科學報，12(22)，8。
- 黃寶富、王力成(2015)。形象、民族及場域：歐洲視野下的非洲影像。當代電影，7，77-81。
- 黃顯華、霍秉坤(2005)。尋找課程論和教科書設計的理論基礎。北京市：人民教育。
- 福島正夫(1974)。對教學大綱和歷史教科書中關於日中關係的記述的要求。日本教育情況，3，18-21。
- 赫崇旺(1963)。使用歷史教科書的幾個問題。歷史教學，8，50-51。
- 趙亞夫、張漢林(2016)。日本歷史教科書的幾個重點問題——以中日戰爭的敘事為例。世界知識，2，60-63。
- 趙恒烈(1979)。要充分使用歷史教科書。歷史教學，9，56-58。
- 劉軍(2003)。歷史教學的新視野。北京市：高等教育。
- 麼加利(譯)(2003)。G. Wiggins & J. McTighe 著。理解力培養與課程設計(Understanding by design)。北京市：中國輕工業。

- 課程教材研究所（主編）（1999）。20世紀中國中小學課程標準、教學大綱彙編（歷史卷）。北京市：人民教育。
- 鄭東暉（1993）。指導初一學生閱讀新編歷史教科書。《歷史教學問題》，4，46-47。
- Havekes, H., Aardema, A., & de Vries, J. (2010). Active historical thinking: Designing learning activities to stimulate domain specific thinking. *Teaching History*, 139, 52-59.
- Smith, T. W., & Colby, S. A. (2007). Teaching for deep learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 205-210.
- Vanhulle, B. (2009). The path of history: Narrative analysis of history textbooks: A case study of Belgian history textbooks (1945-2004). *History of Education*, 38(2), 263-282.
- Wansink, B., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 640-662.