

张汉林◎著

历史教育

追寻什么及如何可能



中国出版集团 | 全国百佳图书
中国民主法制出版社 | 出版单位

张汉林◎著

历史教育

追寻什么及如何可能



中国民主法制出版社

2016年·北京

图书在版编目 (CIP) 数据

历史教育：追寻什么及如何可能/张汉林著. —北京：
中国民主法制出版社，2015. 12

ISBN 978-7-5162-1074-1

I. ①历… II. ①张… III. ①历史课—教学研究—
中小学 IV. ①G633.512

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 299509 号

图书出品人：刘海涛

出版统筹：赵卜慧

责任编辑：胡孝文 陈棣芳

书名/历史教育：追寻什么及如何可能

LISHIJIAOYU; ZHUIXUNSHENMEJIRUHEKENENG

作者/张汉林 著

出版·发行/中国民主法制出版社

地址/北京市丰台区右安门外玉林里 7 号 (100069)

电话/010-63292534 63057714 (发行中心) 63055259 (总编室)

传真/010-63292534

http: // www. npcpub. com

E-mail: mzfz@npcpub. com

经销/新华书店

开本/16 开 787 毫米×1092 毫米

印张/14

字数/260 千字

版本/2016 年 1 月第 1 版 2016 年 1 月第 1 次印刷

印刷/北京盛源印刷有限公司

书号/ISBN 978-7-5162-1074-1

定价/30.00 元

出版声明/版权所有，侵权必究。

(如有缺页或倒装，本社负责退换)

目 录

—• CONTENTS •—

第一章 历史学与历史教育 /001

- 第一节 历史是什么 /001
- 第二节 像历史学家一样去思考 /005
- 第三节 历史教育的价值探讨 /007
- 第四节 历史教学的三层次对话 /013
- 第五节 在历史教学中发现人 /018
- 第六节 史观举隅：传统文化是个烂苹果吗 /028

第二章 历史课程目标与教学目标 /032

- 第一节 三维目标是什么关系 /032
- 第二节 三维一体：鸦片战争失败原因的问法 /035
- 第三节 如何构建“方法”目标体系 /036
- 第四节 方法目标：为了学生的独立思考 /038
- 第五节 “过程”能否成为目标 /040
- 第六节 历史教学目标的陈述 /043

第三章 以学生为中心的教学设计 /049

- 第一节 什么是教学设计 /049
- 第二节 基于不同理论的教学设计 /051
- 第三节 教学设计是一个系统工程 /054
- 第四节 秉持目标、教学和评价的一致性 /057
- 第五节 教学设计的具体任务 /061

第四章 学习方式的价值及方略 /072

第一节 为何要变革学习方式 /072

第二节 自主学习及其方略 /075

第三节 合作学习及其方略 /078

第四节 体验学习及其方略 /082

第五节 探究学习及其方略 /089

第五章 史料与史料教学 /094

第一节 史料及其分类 /094

第二节 指向月亮的手指不是月亮 /096

第三节 史料教学与有史料的教学 /100

第四节 培养批判性思维的史料教学 /102

第五节 丰富史料教学的模式 /106

第六节 中美史料教学的比较及启示 /110

第六章 有效实施情境教学 /116

第一节 什么是情境教学 /116

第二节 情境教学的功能 /117

第三节 教学情境的分类 /119

第四节 关于虚拟情境的纷争 /121

第五节 从“李旺财”谈虚拟情境的虚与实 /125

第六节 情境教学需注意的问题 /131

第七章 有效的历史教育评价 /135

第一节 教学评价正在发生什么变化 /135

第二节 有效的教学评价可以保障什么 /137

第三节 如何评价我们教得怎样 /141

第四节 给学生怎样的标尺 /145

第五节 发展性评价及其意义 /147

第六节 测量与评价的不同含义 /151

第七节 换个角度看考试 /153

第八节 历史高考要关注什么 /158

第八章 多元智能理论与中学历史教学 /162

第一节 关于潜能与差异的理论 /162

第二节 学科教育定位的重新思考 /165

第三节 基于个体差异的教学策略 /167

第四节 促进每个学生发展的评价改革 /178

第九章 教师专业发展的特点及途径 /185

第一节 教师是否会教取决于什么 /185

第二节 教师拥有怎样的知识结构 /188

第三节 教师发展的阶段及其特征 /194

第四节 教师专业发展的途径 /195

第五节 如何作课例研究 /198

第六节 “有效的历史情境教学” 课例研究 /202

第一章

历史学与历史教育

熟悉历史是一个人的教育中的最重要的因素，是他终身的眼目。^{〔1〕}

——夸美纽斯

第一节 历史是什么

历史是什么？这好像是一个不成其为问题的问题：历史不就是过去发生的事情吗！其实不然。古往今来，多少哲人为这个问题冥思苦想、上下求索。西哲黑格尔显得高深莫测：历史是“一种隐藏的力量”。《圣经》一副洞察世事的模样：已有的事，后必再有；已行的事，后必再行；日光之下，并无新事。古德里尔睿智地说：正如哲学是研究他人误解的学问，历史是研究他人错误的学问。彼得·海尔形象地告诉我们：历史是一出没有结局的戏，每一个结局都是这出戏的新情节的开始。汤因比激愤地说：历史是胜利者的宣传。E. H. 卡尔为此写下专著《历史是什么》，专门来探讨这个令人头疼的问题。真是仁者见仁、智者见智。

这个问题的讨论并非漫无边际。对于“历史是什么”这个复杂的问题，大家有一个较为公认的说法：历史有两个层面，第一个层面是客观存在的，已经发生过的一切事物的发展过程，包括自然史和社会史，一般指人类社会史。

〔1〕〔捷〕夸美纽斯：《大教学论》，载《傅任敢教育译著选集》，湖南教育出版社1983年版，第280页。

第二个层面是人们对前种“历史”有意识地选择与重构。

前一个层面的历史是客观存在的，它不以人的意志为转移，一切过去发生的人类社会的事情都是历史。它具有不可逆性，或者说具有单向性，即向一个方向发展，决不回头。凡是失去的东西绝对不可能完整地重新发生。这就给历史研究造成麻烦。比如说，我们要研究明朝灭亡的原因，只能依据明朝遗留下来的历史文献和历史文物。有人认为明朝败在皇帝不理朝政、荒淫腐败；有人认为明朝亡于宦官专权；还有人认为明朝崩溃是因为自然灾害。总之，公说公有理，婆说婆有理，争得面红耳赤，却无一个定论。对此，我们不可能通过做实验来验证。比如说，建立三个明朝，人口、疆域、气候、经济、文化、政治等方面与历史上的那个明朝完全一样。但是，三个王朝还得有所不同，一个明朝皇帝不理朝政但没有宦官专权和自然灾害，一个明朝宦官专权但皇帝勤政、风调雨顺，一个明朝自然灾害频繁但皇帝英明、宦官恭顺。最后，我们静观哪个明朝灭亡，据此判断明朝灭亡的根本原因。这种想法根本不可能实现。所以，历史只有一次，过去的已经过去，再也不可能重来一次。历史有可能相似，但绝不会雷同。

第二个层面的历史是人们对客观历史有意识的选择与重构。人们对历史的认识，不可避免地具有主观性。我们并不盲目地排斥人的主观性。因为客观历史浩如烟海，完完全全重现客观历史不仅没有这个可能，而且也没有这个必要。所以，人们在学习和研究历史时，必然是一种有意识的选择。连极力主张客观史学、反对“历史决定论”的卡尔·波普尔也不得不承认：“没有观点就没有历史；历史和自然科学一样必定是有选择的，否则历史就由一大堆不相干的乏味材料所塞满。”^{〔1〕}史学大师“通今博古”、“学贯中西”，“通、博、贯”就是主观的东西。因此，我们并不是简单地、粗暴地排斥主观性。相反，正因为历史学有主观性，我们才需要“究天人之际，通古今之变，成一家之言”。当然，我们所说的主观性一定要建立在客观性的基础上。我们坚决反对脱离了客观性的主观性，那就不是历史，只能为寓言、谣言或者小说。所以，“打扮”是允许的，但是不能将“十五六岁的小姑娘”变成“十五六岁的小男孩”。胜利者尽可以宣传，但是“败寇成王”并非是历史的真谛。有人故作偏激之语：历史是宦官的裤裆，是文人的鹅毛笔，是考古学家面对一堆枯骨时的

〔1〕〔英〕卡尔·波普尔：《历史决定论的贫困》，华夏出版社1987年版，第119页。

推理。其实，对待历史，千人千面是正常的，关键是不能伪造、隐瞒史实，因为历史老人是公正的，时间是公平的，“青山遮不住，毕竟东流去”。任何伪造历史的人终将遭致历史无情的嘲笑。

第一个层面的历史是唯一的，它波澜壮阔地发生过，但已随着时间的流逝而一去不复返，再也不可能完全被重现。既然它不可能再现，后人如何判定它的确存在过呢？历史已然逝去，但有意无意之间，它留下了一鳞半爪的痕迹，如历史遗址、实物资料、文献材料、口碑材料、文化习俗、思维心理。通过如是等等，人们感受到历史的脚步，品嗅到历史的气息。

第二个层面的历史（即历史学）是人们（主要是历史学家）对人类社会发展历程进行还原与解释的学问。历史学存在的根源在于人类对于过去的浓厚的好奇心，人们总想知道过去发生了什么。为此，人们向历史提出了各种问题，企图找到答案。提问是由问题之内容、发问者和问题之情境构成的三维结构。深入挖掘提问的结构，我们就会发现历史学的奥秘。

首先，被问到的历史事物的真相究竟是什么？要回答这个问题，历史学家必须掌握大量的史料，这也是历史学这门学问的基石。如何从互相矛盾的史料中，剥离出史料作者的偏见与矫饰，进而还原出历史的点滴真相？如何从零星的碎片的史料中，缀连出一个历史事件的大致面貌？如何从纷繁复杂的历史事件中，寻觅出历史事件之间的因果关系，进而建构出人类社会恢宏的发展历程？只有回答出这些问题，才能逐渐接近于历史的真相。

其次，问题是由什么人提出来的？不同的历史学家，关注的问题有所不同。历史学家的个性与素养，影响着他对历史问题的选择，甚至决定着历史问题的答案。作为一个群体，历史学家是如何思考问题的？他思考问题的方式与其他人有何区别？历史学家认识历史何以可能？历史学家认识历史难以逃脱的局限是什么？深究问题背后的历史学家，我们思考如何思考。

最后，历史学家是在什么样的社会背景和个人境遇中提出这个问题的？为什么对于同一历史事物，此时代的甲会提出这样的问题，而彼时代的乙却提出那样的问题？历史学家总是生活在自己所处的这个时代，但他要探究的问题却发生在过去。历史学家总是自觉不自觉地立足于当下，向历史提出各种各样的问题，因此，历史学家提出的问题总是带有或深或浅的时代烙印与或明或隐的现实关怀。

由上可知，历史与历史学是有重大差异的。历史是历史学研究的对象。历

史客观存在过，无论历史学家在与不在，它都在那里。历史如万里黄河，泥沙俱下，人类的真善美与假恶丑杂糅在一起。它沉默地隐藏在时间的帷幕之后，并没有言说的欲望。历史学则以求真为鹄的，它立足现在，追溯既往，浑身洋溢着批判的气质。无论历史上人类表现出真善美，还是流露出假恶丑，历史学家们都力求还原出每一个细节，同时又在认识论上对自身的局限充满警惕。

历史教育脱胎于历史学，却有自己独特的存在价值。

历史学以求真为鹄的，要回答的是历史是什么及人类认识历史何以可能的问题；历史教育则是秉持求真的精神与方法，以求善为目的，要回答的是学生为何学习历史及如何学习历史的问题。历史教育须以历史上真实的人与事为素材，帮助学生学会像历史学家一样去思考，促进学生习得历史学家的批判性气质。历史教育要培养完善的人格与合格的公民。

历史学是立足现在，追溯既往；历史教育则是立足现在、追溯既往，指向未来。历史教育这一特性，对历史教师提出了很高的要求。教师生活在现实中，历史指向过去，而教育则指向未来。人生活在现实中，不一定懂得现实。现实充满骚动、琐碎、苦闷，有时会蒙蔽你我的心智。这时我们就要静下心来，借助历史，才会懂得现实。也许，历史与现实，不过是手心与手背的关系。作为历史教师，要读书以了解过去，要阅世以了解现实，要互为关照以懂得彼此。未来本不可预测，过去和现实只能发出些微烛光，这就需要教师目光长远，并耐得住寂寞。过去的英雄已然逝去，现实的喧嚣不绝于耳，未来的道路依稀难辨。但我们绝不应放弃为未来负责的信念。未来的人类，应该独立思考，应该懂得宽容，应该心怀善念。我们从事的是历史教育，通过历史教育为未来培养人才。这项工作十分艰巨，要求我们熟稔历史，同时洞悉现实，还要对现实保持一定的距离，持有冷静的思考与批判，成为时代的先知。我们要能够洞幽烛微，为孩子指明未来的方向。

历史学是历史学家追问历史的结果；历史教育却是在师生交往、生生交往中完成的。历史教育遵循主体交互性，强调对话与互动。这是历史教育最为独特的一点，但往往也容易为人们所忽略。历史教育中，教师不可自说自话，学生也不能游离其外。教师和学生应该“交换彼此的视野”，“交换彼此的思想”，了解彼此的文化，尊重彼此的差异，“让每个人都成为他自己”。对话与互动的动力是差异，有差异才有对话与互动，天下“大同”就没有对话与互动的必要。为此，“激活差异”就成为历史教育的关键。此外，“知识是充满

争议的”，因而其意义也是“可以协商的”。没有对话，没有互动，就没有历史教育。

第二节 像历史学家一样去思考

如上，历史有两个层面的意思。第一个层面的历史是过去发生的一切事情，它的确存在过，但一去不复返，且留下了痕迹，这个层面的历史具有唯一性。

第二个层面的历史是对前者的重构与解释，重构的依据是史料，重构的事实叫史实，观察的角度为史观，解释的工具为史法，这个层面的历史具有多元性。

任何一个历史事物，均可从这几个因素来分析。

比如，地下出土的商朝青铜器，属于实物资料、无意证据、直接史料。依据考古学方法，可以确定其制造年代，依据二重证据法，可以了解商朝社会的状况，是为史法和史实。同一件青铜器，曾被教科书断定为劳动人民智慧的结晶和奴隶主阶级压迫劳动人民的见证，现在则被视为中华早期文明的杰出代表，是为解释（史论）。解释之所以存在差异，是因为史观在发生变化，两种观点背后分别是阶级斗争史观与文明史观在起作用。

在学科教育中，学科思想方法极为重要。“论从史出，史由证来；史论结合，证史一致”是历史学科最基本的法则。这个法则，囊括了史料、史实、史观、史法、史论等五个要素。其关系如下图：

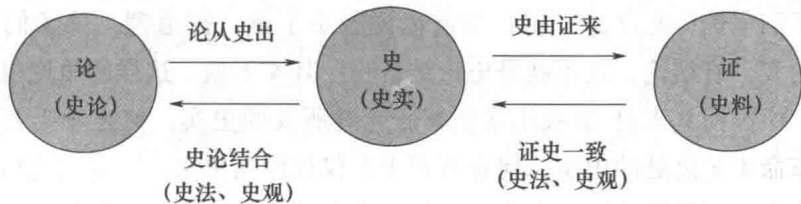


图 1-1 五要素关系图

卡西尔说：“历史学家并不是直接获得这些事实本身的。它们并不像物理的或化学的事实那样是可观察的；它们必须被重建。而为了这种重建，历史学家必须掌握一种特殊的非常复杂的技术——他必须学会读解他的文献并理解各种文字记录，以便弄清一个唯一而简单的事实。在历史学中，对各种符号的解

释先于对事实的搜集，没有这种解释，就绝不可能达到历史的真理。”〔1〕史学家在史料堆里抉剔爬梳，去芜存菁，见微知著，为的就是还原与重构基本史实。但是，同样的史料，史学家得出的认识可能会大相径庭，这是因为他们秉持的史观与使用的史法不同。海德格尔认为：“把某某东西作为某某东西来解释，这在本质上是通过先行具有、先行视见和先行掌握来起作用的。解释从来不是对先行给定的东西所作的无前提的把握。……任何解释工作之初都必然有这种先入之见，它作为随着解释就已经‘设定了的’东西是先行给定的，这就是说，是在“先行具有、先行视见和先行掌握中先行给定的。”〔2〕以例为证。美国总统肯尼迪在就职演讲中说：“如果自由社会不能帮助众多的穷人，就不能保全少数富人。”对于这段材料，有人认为重点在“保全少数富人”，即肯尼迪的根本目的是维护资产阶级的利益。这种解读，其先行具有的观念是：美国是资本主义国家，美国总统当然就是资产阶级的代表，所以美国总统要维护资产阶级的利益。肯尼迪的这番言辞，为什么不能理解成肯尼迪为维护穷人的利益而对富人采取的一种策略呢？或者理解成肯尼迪为维护整个美国的利益而对富人和穷人进行调和呢？由此可见，“先行具有、先行视见和先行掌握”对于理解的重要性。

没有人会反对论从史出与史论结合，但是，一个结论需要多少个史实的支撑才够呢？同样的史实，为何还会得出截然相反的结论呢？比如秦始皇，基本的史实无非统一六国，开创君主专制中央集权制度，采取措施巩固秦朝统治，严刑峻法，大兴土木等。但千载以来，对秦始皇的评价却始终不一。再如辛亥革命，有人组织学生辩论其成功还是失败。成功表现千千万，失败表现万万千。孩子们争论得脸红脖子粗，却谁也说服不了谁。按道理，孩子们的陈述中，有史实，有结论，这不就是史论结合吗？其实不然。这样的争论也没有多大意义。中国何其大？！要找出辛亥革命光辉所及的史实，何止千千万？要找出辛亥革命不足之处的史实，何止万万千？仅仅罗列史实，不是史论结合。史与论的黏合，还需要史法与史观。比如，看似矛盾的史实，如何分析？正如卡西尔所言：“除非历史学家永远做一个纯粹的编年史作者，除非他自己满足于按年月顺序讲述事件，否则他就必须永远执行这个非常困难的任务：他必须在

〔1〕〔德〕卡西尔：《人论》，甘阳译，上海译文出版社2004年版，第269—270页。

〔2〕〔德〕海德格尔：《存在与时间》，陈嘉映等译，三联书店2006年版，第176页。

历史人物的数不清的而且常常是自相矛盾的言论的背后发现统一性。”^{〔1〕}再比如,从革命史观来看,革命任务没有完成,革命当然失败。从现代化史观来看,民主化是一个过程;按照唐德刚的说法,这个过程得有二百年。既是一个过程,就不要苛求辛亥革命完成所有的事情,辛亥革命也就不失为一个成功的开端。拿1916年的事情去否定1911年的事情,正如拿1966年的事情去否定1949年的事情,是不合时宜的。

历史学家的研究,无非就是围绕史料、史实、史观、史法、史论这几个要素,充分展示自己的智慧,翻江倒海,趣味无限。历史教育就是要让学生像历史学家一样去思考,思考历史,思考人生,思考社会。

第三节 历史教育的价值探讨

历史教育是历史学与教育学的交叉学科。历史教育的价值应该从历史学的价值与教育学的价值中寻找,但又不能是历史学价值与教育学价值的简单相加。历史教育要以历史学为根基,但二者的旨趣根本不同。历史学以求真为鹄的,要回答的是历史是什么及人类认识历史何以可能的问题。历史教育则是在求真的基础上,以求善为目的,要回答的是学生为何学习历史及如何学习历史的问题。

一、三位一体:历史学科的育人价值

历史教育从根本来讲,就是人格教育与公民教育。人格教育与公民教育是一体两面。人格教育是从个体角度来讲的,每个人都是不一样的,历史教育的目的就是帮助学生认识自我,做好自我。公民教育是从社会角度来讲的,一个人格完善的人,必然会积极参与公共生活,自主思考,自主决策,自主担责,成为一个合格的社会公民。

1. 历史教育的价值在于帮助人们认清当下

古往今来,无数哲人毫不吝啬地将一切最美好的词句献给历史:“欲知大道,必先治史”,“以古为鉴,可以知兴替”,“读史使人明智”,等等。但随着历史学的深入发展,人们逐渐认识到历史并不能承受资鉴功能之重。

〔1〕〔德〕卡西尔:《人论》,甘阳译,上海译文出版社2004年版,第251页。

黑格尔有一段名言：“人们惯以历史上的经验教训，特别介绍给各君主、各政治家、各民族国家。但是经验和历史所昭示我们的，却是各民族和各政府没有从历史方面学到什么，也没有依据历史演绎出来的法则行事。每个时代都有它特殊的环境，都具有一种个别的情况，使它的举动行事，不得不全由自己来考虑，自己来决定。当重大事变乘交迫的时候，一般的笼统的法，毫无裨益；回忆过去的同样情形，也是徒劳无功。”〔1〕

人们常常引用这段话来说明历史毫无用处。其实，这段话的意思是指从历史中找不到具体问题的答案。历史是不断进步的，永远不会雷同。从历史中，我们只能抽象出规律和法则，而规律和法则是无法直接解决当代的具体问题的。当代的问题不仅需要历史的智慧，更需要当代人的创造性。或许这正是历史的魅力所在，否则人类社会也太单调和乏味：总是面临同样的问题，总是用同样的办法解决同样的问题！

既然历史无法帮助今人解决具体的问题，那么历史有何“用处”呢？历史是一门解释的科学。在解释过去人的思想与行事的过程中，说明当今社会与文明是如何发展而来的。简言之，历史的功能是“探原于既往以说明现在”，而非简单意义上的“以史为鉴”。在“探原于既往以说明现在”的过程中，“我们只有根据现在，才能理解过去；我们也只有借助于过去，才能理解现在”〔2〕。在这种理解与解释中，历史具备了双重的、互相的功能，即“提高我们根据现在理解过去的能力，也提高我们根据过去理解现在的能力”〔3〕。这才是历史的大智慧。

2. 历史教育的价值在于帮助人们认同群体

历史是人类群体的记忆。这个群体，可以是一个社区、一个部落、一个民族、多个民族的联合体，也可以是整个人类。因为有了相同的记忆，个体便对群体产生认同，人类创造的文化由此代代相传，万世不绝。

这种集体的记忆是如此重要，以至于世界上没有哪个民族敢于忽视历史教育。正如托马斯·卡莱尔所说：“在所有的人类中，没有哪一个部落会如此粗野不文，以致不试图叙述历史，尽管有些部落的算术知识还不能数到五。”〔4〕

〔1〕〔德〕黑格尔：《历史哲学》，上海世纪出版集团2006年版，第6页。

〔2〕〔英〕E. H. 卡尔：《历史是什么》，商务印书馆2007年版，第146页。

〔3〕〔英〕E. H. 卡尔：《历史是什么》，商务印书馆2007年版，第207页。

〔4〕张广智、张广勇：《史学：文化中的文化》，浙江人民出版社1990年版，第17页。

梁启超认为：“史学者，学问之最博大而最切要者也，国民之明镜也，爱国心之源泉也。”^{〔1〕} 在世界古代几大文明中，中华文明以不曾中断而著称于世，其中原因十分复杂，但可以肯定的是，这同中华民族始终注重修史治史、重视历史教育有着直接的关系。与之相反的是，一个失忆的民族，也就无从产生历史认同。

当今社会发展的趋势，人类联系日益密切，普世价值愈发重要。20 世纪 70 年代，联合国教科文组织在一份报告中指出，现代教育的一个重要目标，是使学生在这个复杂而不断变化的世界中学会与具有不同文化背景的人交往和相处。报告指出：“教育有一个使命，就是帮助人们不把外国人当作抽象的人而是把他们看作是具体的人，他们有他们自己的理性，有他们自己的痛苦，也有他们自己的快乐；教育的使命就是帮助人们在各个不同的民族中找出共同的人性。”^{〔2〕} 而要实现这个目标，历史教育是必不可少的。在历史教育中，学生了解世界文化丰富多彩，认同世界各民族个性和共性，认同世界各民族创造的优秀文化是全世界人民共同的文化遗产，认同全球利益和秩序，进而关注全人类的共同命运。

3. 历史教育的价值在于帮助个体认识自我

1972 年，联合国教科文组织在一份报告中指出：“教育的目的在于使人成为他自己，‘变成他自己’”^{〔3〕}。而要实现这个目标，历史课程是责无旁贷的，因为历史在本质上是一门人文素质养成的学科。人文教育是历史课程固有的、根本的价值。

历史是人类生存发展和精神发展的过程。在纷繁复杂的历史事件、历史现象、历史文物、历史文献的背后，隐藏着人的喜怒哀乐和内在精神。而人类之所以要研究历史，无非是要认识人类自身。

一切历史都是人的历史。布洛赫认为：“从本质上看，历史学的对象是人。还是让我们把它称作‘人类’吧。复数比单数更便于抽象，相对而言，复数的语法形态更适用于一门研究变化的科学。地形特征、工具和机器，似乎是最正式的文献，似乎是与其缔造者完全脱离的制度，而在所有这些东西背后

〔1〕 梁启超：《梁启超史学三种》，三联书店香港分店 1980 年版，第 9 页。

〔2〕 齐健，赵亚夫：《历史教育价值论》，高等教育出版社 2003 年版，第 105 页。

〔3〕 联合国教科文组织特设国际教育发展委员会：《学会生存——教育世界的今天与明天》，上海译文出版社 1979 年版，第 16 页。

的是人类。历史学家所要掌握的正是人类，做不到这一点，充其量是博学的把戏而已。优秀的史学家犹如神话中的巨人，他善于捕捉人类的踪迹，人，才是他追寻的目标。”〔1〕

历史是镜子，但透过镜子看到的人却是自我。根据德罗伊森的看法，“人类的自我，借着历史知识为媒介，展开自己对自己的认识：历史知识是自知的知识——知识的主人，认识他自己是某个历史演变的结果；也洞识他在与时俱移的（个人与世界的）活动中，所形成的个性。”〔2〕在历史教育中，历史教师也应该善于捕捉人类的踪迹，聚焦于学生对历史人物的思想与行动的理解，从而让学生在历史学习中认识自我，获得思考力与行动力。

认清当下、认同群体、认识自我是历史教育价值从外到内的三个层次。通过历史教育，学生可以了解自己所在的这个时代，在自己所处的群体中自由生活，进而发现自我并做更好的自己，完善自己的人格。反过来，一个找到真正的自我、具备完善人格的公民，会对自己所处的群体和时代作出应有的贡献。公民教育与人格教育，在此融为一体。

二、效用不彰：历史学科的育人现状

21 世纪初以来，伴随着基础教育课程改革的逐渐深入，历史教育取得了重大进步。但毋庸讳言的是，历史学科并没有很好地实现其应有的育人功能。相关因素很多，这里只谈其中最为关键的两个问题。

1. 历史课程的知识本位

历史知识浩如烟海。但是，历史课程容量有限，历史学习时间有限。因此，什么知识可以进入历史课程，什么知识不该进入历史课程，要有一定之规。这个规矩，应该就是历史教育的育人价值。以此为标准，重估一切历史知识的价值，这本应是构建历史课程知识体系最为重要的工作。可惜的是，这并未成为人们的共识。

长期以来，高中历史课程的知识体系就是大学历史教科书的微缩版，初中历史课程的知识体系就是高中历史课程的知识体系的瘦身版。且不说初中、高中和大学三个学段的简单重复导致历史学习的无趣，仅就其构建历史知识体系

〔1〕〔法〕布洛赫：《历史学家的技艺》，上海社会科学院出版社 1995 年版，第 23 页。

〔2〕〔德〕德罗伊森：《历史知识理论》，北京大学出版社 2006 年版，第 16 页。

的标准而言,基本就是内容中心与知识本位。

21 世纪初的课程改革在一定程度上改变了这种现状:初中学习通史,每个时段以学习主题来组织内容;高中学习专题史,基于一定的主题、课题或问题来组织内容。这种构建历史知识的方式,是站在学生的角度来思考历史知识体系的。可惜的是,这种构建课程模式的理念虽然先进,但在具体的技术操作上存在一定的问题(如时序性差),导致老师们的不满。在 2011 年版的初中历史课程标准中,学习主题已被取消;正在修订的高中历史课程标准据说也要返回到通史体例。这种变化的确纠正了时序性差的问题,但在无意中又导致了知识本位主义的强化。如何既突出历史学问的严谨体系,又突出历史课程的育人价值,有待进一步的探索。

2. 历史教学的说教之风

应该说,我国的历史老师绝大部分都非常敬业,他们极为重视历史学科的育人价值。但是,许多老师不同程度上把育人当成了说教。在课堂教学上,一些历史老师在传授历史知识之余,常常会讲一些道理。道理自身并没有错,但难以引起学生内心的共鸣,更无法转化为学生外在的行为。

这种做法的根本错误在于,老师们存在认识上的误区,把知识和价值观混为一谈。知识属于认知领域,而价值观属于情感领域。认知领域的学习不同于情感领域的学习教育。根据布卢姆等人的研究,认知领域的教育目标是知道、领会、应用、分析、综合、评价。情感领域的教育目标是接受、反应、价值评价、组织、由价值或价值复合体形成的性格化。教育目标不同,采取的教学方法自然有别。知识的传授,单向度的传递勉强能够进行。德性之学则要靠学习者的“体知”,应该在师生交互中完成。也就是说,育人的根本途径在于以人育人。“讲”道理效用甚微,讲“大道理”更是无济于事。

三、双管齐下:实现历史学科的育人功能

要实现历史学科的育人功能,必须同时从内容和形式两方面入手。所谓内容,即历史课程的知识体系;所谓形式,即历史教学方式。二者相得益彰,方能发挥其最大的功效。

1. 重构历史课程知识体系

学生的基本素养,取决于其所接受的知识类型与形成的知识结构。历史知识体系如何构建,直接关系到历史学科育人功能的发挥。只要我们立足当下,