

【当代教育家丛书】

李 晓 风

历史教学思考与实践

李晓风 著

中国大百科全书出版社



# 李晓风历史教学 思考与实践

李晓风 著

中国大百科全书出版社

**图书在版编目 (CIP) 数据**

李晓风历史教学思考与实践/李晓风著. —北京: 中国大百科全书出版社, 2012. 4

(当代教育家丛书)

ISBN 978-7-5000-8798-4

I. ①李… II. ①李… III. ①中学历史课—教学研究—文集 IV. ①G633.512-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 063870 号

**责任编辑: 盛 力**

**封面设计: 赵方军**

**责任印制: 张新民**

**中国大百科全书出版社** 出版发行

(北京阜成门北大街 17 号 邮政编码: 100037 电话: 010-68315606)

网址: <http://www.ecph.com.cn>

北京鑫联必升文化发展有限公司排版

北京佳信达欣艺术印刷有限公司 印刷 新华书店经销

开本: 787 毫米×1092 毫米 1/16 印张: 13.75 字数: 203 千字

2012 年 4 月第 1 版 2012 年 4 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5000-8798-4

定价: 36.00 元

# 总 序

2010年7月，国家公布了《国家中长期教育改革和发展规划纲要》，此后，北京市也公布了《北京市中长期教育改革和发展规划纲要》，凸现了“中国未来发展、中华民族伟大复兴关键靠人才，基础在教育”的战略思想。育人为本、促进公平、提高质量是当前教育工作的重点。要完成这项任务，教师队伍的建设是关键。教育大计，教师为本。无论是国家颁布的教育《规划纲要》，还是北京市颁布的教育《规划纲要》都把教师队伍建设放在重要的位置。我国现有一支庞大的基础教育教师队伍，他们辛勤劳动在教育第一线，为我国全面普及义务教育做出了贡献。但是由于过去条件的限制，这支队伍的业务水平还不够高，还不能完全适应新形势对教师的要求。因此需要帮助他们提升专业水平和能力。

如何提高基础教育教师的业务水平和能力？关键在于学习，向专家学习、向老教师学习，特别是在教育实践中向优秀的教师学习。一面学习、一面对照反思，摸索出教育教学规律，同时注意创新，创造自己的教育风格，就能使自己教书育人的能力提高到应有的水平。

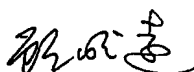
我们教师队伍中有一批有丰富经验的优秀教师，认真总结他们的先进理念和教育经验，发挥他们的示范、引领和辐射作用，是教师队伍建设中非常重要的工作。

通常，优秀教师是指那些具有高尚的师德修养、精深的专业水平、较强的研究能力、丰硕的教改成果、突出的示范作用，并在区域范围内有一定影响力的专家型教师。对于专家型教师，有必要研究他们的教育思想、教学风格 and 教学经验，梳理、总结具有个人特色的教育教学成果，并加以推广。

北京市海淀区是大学、科研院所和高科技企业十分密集的地区，基础教育十分发达，拥有一大批优秀教师。这是北京市发展教育事业的最好资源。总结他们的经验，使这些优秀教师的教育教学成果能够在区域乃至全国范

围内产生影响，实现优质教育成果的资源共享，可以为基础教育教师的专业发展提供指导和帮助。为此，海淀区编写出了这套《当代教育家丛书》。这套丛书的出版适应了时代的要求和教育发展的需要。之所以称之为《当代教育家丛书》，是因为这些教师的教育教学成果体现出他们对教育事业的炽烈热爱、执著追求，他们有先进的教育理念，既能立足于学科，又能超越学科，思考教育教学的本质规律。从他们身上，我们看到了基础教育的未来和希望，看到了孩子们幸福的明天。

希望老师们都能够从这套丛书中汲取养分，涵养心性，克服功利主义，领悟育人本质，为我国基础教育事业的发展做出更大的贡献。

中国教育学会会长 

2012年4月5日

# 前 言

呈现在读者面前的这本书，是人大附中历史特级教师李晓风的学术与教学研究论文集。

2012年4月，海淀区教委将在中国人民大学召开“李晓风教育思想研讨会”，这本论文集是此次研讨会的成果之一。

1982年李晓风大学毕业后到人大附中任教，从此就没有离开过中学课堂。30年来，他始终是最受人大附中学生追捧、崇拜的老师，拥有无数的“粉丝”。可以说，他是一位给中学历史课堂教学带来奇迹的人。李晓风上课平实、质朴，没有花拳绣腿，也从不煽情，却充满历史的厚重和思考的张力。在他的课上，时常录音笔放满讲台，教室里坐满听课的教师。听课教师中有校内的，也有校外的；有教历史的，也有教其他学科的。他多年在高三任教，没有题海，没有死记硬背，也不留作业。学生说：“主动的学习、深入的思考，感受发现问题、解决问题的快乐，几乎成了我们每天不能不做的事情，不能不体验的享受。”有的学生上大学以后，还会偶尔听一听李老师的讲课录音，他们称之为“历史的幸福”。

李晓风的历史课之所以能产生这么大的吸引力，用他自己的话说：“思考是个很重要的原因。”“我的课要说和别人有不一样的地方，可能就在于史实的把握和教学的深度上我有自己的追求。我讲的，是我理解的历史。”一个中学教师，能充分地把自己的追求和理解体现在课堂上，并且深深地影响和感染学生，是需要深厚的学术功底和独特人格魅力的，这在李晓风身上体现得尤其充分。从教30年来，无论教学工作多么繁忙，他始终能够坚持静下心来读书，潜下心来钻研，以一个思想者的睿智，引领他的学生体验独立思考的快乐；以一个学者型教师的风范，引领他的同行践行“一身学问，两袖清风”的为师之道。这本论文集，正是他几十年学习、反思、探索的心血结晶。

《李晓风历史教学思考与实践》一书收录了他从教以来所有重要的研究论文，时间跨度从1991年至今，共20余年。文集分为三个部分：第一部分

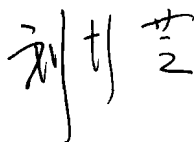
是“学术探究和历史教学”，包括作者最有学术价值和影响的研究论文《历史研究的逻辑：解释和假说的形成——一个历史学哲学的尝试》。文章用现代西方分析哲学的观点和方法研究历史哲学问题，是当时这个领域重要的研究成果之一，从某种程度上可以说具有开创性的意义。文中的一些观点，已被写入大学历史哲学教材，从中可见作者扎实的学术功底和研究实力。第二部分是“历史教学的观念与方法”，作者结合自己的教学实践，对中学历史教学中的知识与活动、学生学习的动机与兴趣、创造性思维的培养以及历史教师的专业素养等问题进行了详实的论证，有自己独到的见解和深刻的阐释。第三部分的专题是“素质教育与高考”，内容主要侧重两个方面：一是高三的历史教学如何避免陷入题海、死记硬背和单纯应试误区，使素质教育和高三备考有机结合起来；二是作为常年在高三把关的一线教师，对历年高考历史命题的研究和思考，其中不乏一些独到的见解。

这本论文集的两个关键词应该是“思考”与“实践”，而它的独特价值也恰恰体现在这两个方面。作为一个具有深厚史学功底和思辨精神的研究者，李晓风始终关注着历史学科的前沿动态，他的研究具有相当的学术价值和前瞻性。作为一名多年工作在教学一线的中学教师，他的研究又从未脱离教学实践，始终关注着中学历史教学中的困境与困惑。“思考”与“实践”的交融，使他能够把历史学科的特点和中学历史教学有机结合，以自己独创性的实践突破瓶颈，走出误区。阅读李晓风的论文集，相信会对中学历史教师和广大的一线教师、教育研究者以及其他读者有所启迪。

作为与李晓风共事 30 年的人大附中校长，这本论文集在我眼中还有一个特殊的意义：它为人大附中、为海淀区以及更多的中学教师树立了一个标杆。希望更多的教师像李晓风那样，不受浮躁、喧嚣、急功近利的社会风气影响，坚守自己的理想追求；在繁忙的教学工作中，静下心来读书，潜下心来育人。希望在中学的课堂上，涌现出更多的“李晓风”。

是为序。

人大附中校长



2012 年 4 月 5 日

# 目 录

|           |   |
|-----------|---|
| 总 序 ..... | 1 |
| 前 言 ..... | 1 |

## 第一部分 学术探究和历史教学

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| 历史研究的逻辑：解释和假说的形成——一个历史学哲学的尝试 ..... | 3  |
| 中国古代的社会形态问题及其与中学历史教学的关系 .....      | 21 |
| 启蒙的历程——哲学家笔下的启蒙运动和法国大革命 .....      | 47 |

## 第二部分 历史教学的观念与方法

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| 关于历史教学中创造性思维培养的初步探索 .....                           | 57  |
| 历史教学中的知识与活动——以岳麓版《历史必修2》第6课<br>《近代前夜的发展与迟滞》为例 ..... | 72  |
| 历史学习的动机与兴趣 .....                                    | 88  |
| 论历史教师的专业素养 .....                                    | 102 |
| 历史教学中历史资料的运用 .....                                  | 117 |

## 第三部分 素质教育与高考

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| 高三历史教学应该是真正的素质教育 .....     | 139 |
| 浅谈近30年历史高考导向的“双刃”作用 .....  | 149 |
| 新课程视野下高考历史命题的价值取向 .....    | 157 |
| 对高考历史命题价值观目标展现的思考 .....    | 166 |
| 对高考历史命题“素养立意”的思考 .....     | 175 |
| 高考命题中的问题举隅及其对中学教学的影响 ..... | 184 |
| 短论五篇 .....                 | 195 |

## 附 录

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| 特立独行大写“人”——记人大附中历史特级教师李晓风 ..... | 207 |
|---------------------------------|-----|

# 第一部分

---

## 学术探究和历史教学



# 历史研究的逻辑：解释和假说的形成

## ——一个历史学哲学的尝试

著名的科学哲学家 R. 卡尔纳普认为：“没有自然哲学，只有一种自然科学的哲学；那么也就没有什么特别的人生哲学或关于有机界的哲学，而只有心理学的哲学；最后，也没有历史哲学或社会哲学，而只有关于历史科学或社会科学的哲学了。”<sup>①</sup> 20 世纪以来自然哲学和科学哲学彼消此长的历史部分地证明了卡尔纳普的断言。我们当然不能仅仅从这里类推出他关于历史学的断言也是正确的，但是，“很久以来，历史被视为一种艺术，恰如克利奥是众缪斯之一”。<sup>②</sup> 而其作为一门科学的地位则始终难以确立，这却不能不认为与缺乏历史学哲学有着研究关系。更重要的是，编史学中一些有普遍性的方法论和认识论的迷误也不能不认为与此有关。历史学哲学力图阐明历史研究过程中的种种要素，揭示历史学的概念基础和研究逻辑，以期通过对历史研究的逻辑进程的反省，澄清长期影响编史工作的神话，并最终使历史学能够脱离缪斯的殿堂。

### 一、解释和一般命题

历史学一向被认为是描述性的学科。与那种从事发现一般性理论和解释一般性现象的规范性学科不同，历史学的任务似乎仅仅在于把过去发生的一个一个不重复的事件描绘出来。可是，18 世纪的伏尔泰就已感到：“如果除开告诉我们在奥克苏斯河和查克萨拉河两岸，一个野蛮民族代替了另外一个野蛮民族，没有什么别的好说，那对我们又有什么用处？”历史学确实比其

---

① 卡尔纳普 R. 哲学与逻辑句法. 上海：上海人民出版社，1962：50.

② Atkinson R. *Knowledge and Explanation in History*. 麦克米兰有限公司，1978：6.

他学科承担了更多描述的工作，但是，纯描述的历史著作是难以找到的，也许它们只存在于一些最为严格的编年史性质的作品中，这些作品必须是仅仅按岁月罗列所发生的事情而决不多书一笔——即使这样，仍可以诘问这些编年史的作者为什么只写了他们所写的而没写他们所没写的。不管历史学家是否意识到了，历史学总不免要提出对问题的解释。“科学事业特有的目标就在于提供系统性的，确实可靠的解释。”<sup>①</sup>

### 1. 解释的困惑

在我们的日常语言中，“解释”<sup>②</sup>一词是有歧义的，明确其含义是展开对解释的逻辑探讨的必要的准备。解释经常被理解为阐明某一历史现象实际上是什么，或者阐发某一历史记载的含义，这种阐发或者是历史学家新的研究心得，或者是有意无意的曲解。对于年代久远，背景材料缺乏的历史记载尤其容易形成这种“重新解释”。这一类解释确实构成了历史研究的一个方面。但一个严重的问题是，这种解释在逻辑上对于对象的前提条件未加规定，因而在相当大的程度上依赖于解释者的心理方面和社会方面的因素。并且，由于被解释者的境况不明或被有意忽视，所以不能揭示被解释者与更普遍和更深入的制约因素的关系，不能形成解释和理论命题之间的关系，无助于建立历史学理论和逻辑的结构。因此，本文所讨论的“解释”排斥这一种含义。

科学的解释力图阐明某一事件为什么会发生和为什么会如此，这恰恰也是历史学的一个重要任务。在逻辑上，科学的解释力图说明：事件 B 合乎逻辑地由事件 A 导出。C. G. 亨普尔提出了科学解释的一个经典模型，它具有这样的逻辑形式：

$$\begin{array}{ll} (1) & \vee X(Fx \rightarrow Gx) \\ (2) & Fa \\ & \hline (3) & Ga \end{array} \quad (1-1)$$

① Nagel E. *The Structure of Science*. 1961: 15.

② 本文所讨论的“解释”相当于英文中的“explanation”，通常被译为“说明”。

其 (1) 项读作：对所有 X 类事物而言，如果 X 具有性质 F，那么它就具有性质 G；(2) 项读作：(属于 X 类的) a 有性质 F。由上两项推出结论 (3)：a 具有性质 G。例如，历史学家遇到一个需要解释的事件：1315~1317 年间在西欧各地普遍发生了饥荒，作为一个待解释事件，它将构成被解释项 (3)；历史学家通过历史记载了解到，在饥荒发生前的相当长的时间里西欧的农业劳动收益递减，人口增长超过产量的增长，这一情况相当于 (2)，称为初始条件。人们一般都相信，在农业收益递减，人口增长较快的情况下会发生饥荒，这一陈述相当于 (1)，被称为普遍假设 (在强一些的含义上可称为规律)。由 (1) 和 (2) 两项可逻辑地推出 (3)，于是关于饥荒在 14 世纪在西欧发生的解释便合乎逻辑地形成了。由于导致一个事件的初始条件经常是多方面的，所涉及的普遍假说也是多方面的，所以，亨普尔给出的标准形式是：

- |                                |      |       |
|--------------------------------|------|-------|
| (1) L1、L2、L3...Ln(似定律的全称陈述)    | 解释项  |       |
| (2) C1、C2、C3...Cn(关于初始条件的特称陈述) |      | (1-2) |
| <hr/>                          |      |       |
| (3) C(阐明具体事件的特称陈述)             | 被解释项 |       |

很明显，(1-2) 式是 (1-1) 式扩充而来的，(1-1) 式是一个典型的演绎推理，所以这种解释模型被称为“演绎模型”。由于被解释项是在普遍定律的覆盖下演绎出来的，所以又称“覆盖律模型”。如果要使用该模型做出一个正确的解释，必须满足三个条件：(1) 解释项必须正确，原则上经得起经验检验；(2) 被解释项必须在逻辑上可以从解释项演绎出来；(3) 解释项中必须至少有一条定律。对照上面关于欧洲 14 世纪饥荒的解释，可以看到，在形式方面的条件 (2)、(3) 易于满足，而涉及内容的条件则难以满足。例如，并不难设想那个似定律的全称陈述的反例，在农业收益递减和人口增长的情况下并没有发生饥荒。如何能在解释中确定正确的、经得起经验检验的全称陈述，是解释的要害。如果这个问题可以解决，演绎模型将完美无缺。然而，这个问题却是科学哲学的一个永恒的难题。

为了摆脱困惑，人们尝试一个修正的模型，把全称陈述改换成一个统计学的陈述：

(1) 农业收益递减和人口过度增长时有发生饥荒的高概率

(2) 13 世纪西欧农业收益递减并人口过度增长

(1-3)

---

——(有极大可能)

(3) 14 世纪西欧发生饥荒

有一种流传甚广的误解，以为历史学由于自身的特点特别适用统计学解释，如果自然科学是两类解释并举的话，历史学则主要是统计学解释。但是，这种见解必须面对下面几个问题。第一，统计学的模型注重对将来的预见，而历史学则注意于解释过去的事情。(1-3) 式的结论是“可能发生饥荒，这个结论如在 13 世纪得出或许可以改写历史，而现在是我们确知 600 多年前饥荒已发生了。(1-3) 式结论还可以读作：“饥荒很可能是由于……”但这作为一种解释过于虚弱，这个结论在逻辑上并不蕴含对“饥荒并非由于……”的否定。因此，一个统计学的结论，作为预见是重要的，作为解释则难以令人满意。第二，历史哲学家 M. 墨菲非常正确地指出，在社会科学中使用统计学的条件在于能够不断地产生出大量的数据，而历史学家所能把握的仅仅是从过去流传下来的那些数目一定的数据，且不能继续产生新数据，因此，“这些统计方法在技术上要得出结论看来并不合适”。<sup>①</sup> 第三，统计学推理中的归纳不一贯性的问题对于历史学尤其严重，妨碍了它在历史学中的应用。试看下面的例子。<sup>②</sup>

彼得逊是瑞典人

瑞典人中罗马天主教徒的比例小于 2%

---

——(几乎一定地)

彼得逊不是罗马天主教徒

---

① 伊格尔斯 G. 历史研究国际手册. 北京：华夏出版社，1989：27.

② 亨普尔 C.G. 归纳的不一贯性，载逻辑经验主义. 上册·北京：商务印书馆，1982：296.

假定这个推理的前提是真的，并且下面推理的前提同样是真的：

彼得逊去过卢尔德朝圣

不到 2% 的去卢尔德朝圣的人不是罗马天主教徒

—————（几乎一定地）

彼得逊是罗马天主教徒

这样，从一系列真前提却推出了不相容的结论。由于社会科学，尤其是历史学对象本身的质的非单一性和境况的不确定，所以历史学在使用统计学推理时充满这类危险，几乎是步步荆棘，较之自然科学更甚一些。

因此，尽管历史学难免要使用统计学的推理，但至少不会比其他学科更多和更重要。确实有大量的历史解释谈不上严格的演绎性和决定论，但不能因此认为这些解释就是统计学的——无论从历史学家对解释的主观意愿看，还是从解释的逻辑特征看都不是。如果说这些解释看上去像统计学的话，那只是历史解释的不完善性所造成的统计学假象。亨普尔对于历史学中的两个难题——定律的缺乏并且难以承受严格的经验检验；历史现象的初始条件难以完整地给出——所造成的解释的不完善性，也并没有企图以统计学模型来解决，而是提出“解释概略”（explanation sketch）概念：

在多数情况下，历史事件的解释分析所提供的并非上述任何意义上的解释（按：演绎的和统计的解释——引者），而是我们称之为“解释概略”的东西。这样一种概略由对有关规律和初始条件的大致说明组成。<sup>①</sup>

与严格的演绎模型相比，“解释概略”在接受经验检验的严格程度上有所放松，所强调的只是经验上的可检验性，并且以这种可检验性与假解释——即那种依赖于不可由经验检验的形而上学命题的解释，这类命题如黑格尔所表达的“世界历史可以说是‘精神’在继续作出它潜伏在自己本身‘精神’的

① 亨普尔 C. G. 普遍规律在历史中的作用，载史学理论，1987（3）：137。

表现”<sup>①</sup>——区分开来。可是，“解释概略”仍然需要对事物有某种程度的一般性的命题，解释的理论并没有就此而走出困境。

## 2. 单一事件和一般命题<sup>②</sup>

在历史学自身的理论水平不能满足解释的需要时，解释便求助于一种渊源长久、影响深远的传统理论。这种理论认为，历史学只是从事个别的、单一的事件的研究，不能产生出一般性的理论命题，至多也只是借用其他学科的理论命题。所以，亨普尔认为，历史学家使用的普遍假设，“只要不是日常经验的前科学概括，都来自于科学研究的各领域；例如，历史解释中许多基本的普遍假设可以被归属为心理学、经济学、社会学的规律，或许部分地可以作为历史学的规律；另外，历史研究常常求助于物理学、化学、生物学中的一般规律”。<sup>③</sup>

亨普尔还公允地并不断定是否存在着历史学特有的规律，但这无异于说，他并不知道有什么历史学特有的规律。尽管解释理论并不主张单一事件论，但这里所持的借用论却是一种温和的单一事件论。这种借用论对历史研究和历史解释都是有害的。当然，历史学应该而且必须借用其他学科的理论命题，这里认为有害的仅仅是指那种以借用论来抹煞历史学有形成自己的一般命题的可能性的倾向。借用论的危害至少表现在以下三方面：

其一，借用论告诉历史学家，历史学是否形成自己的理论命题并不重要，许多常识和其他学科的命题就足以解释历史现象了。然而，历史学是否能成为一门科学主要不是取决于是否能借用其他学科的理论，而取决于是否有能力对自己的研究对象进行概括性、理论性的思考，从而形成自己的一般

① 黑格尔 G. W. F. 历史哲学. 北京：商务印书馆，1963：56.

② 在本小节的行文中将尽量避免使用“规律”一词而代之以“一般命题”或“普遍假设”等。因为我们通常使用的“规律”一词已经被赋予了对本文来说过于严格的含义。它是指普遍适用并且已经被认为真的命题。而本文所讨论的问题没有达到这样的程度，仅处于“似定律”的水平。在关于社会历史理论方面，是否真的发现了达到上述意义的“规律”呢？当然，如果读者愿意，也可以将“一般命题”读作“规律”。

③ Hempel C. G. *Aspect of Scientific Explanation and Other Essays in the Philosophy of Science*. 纽约，1970：242.

性的理论命题和理论体系。第二，科学的解释能否在历史学中确立自己的地位，取决于历史学能否为解释提供在质和量上都可观的似定律的全称陈述。因为仅仅借用其他学科的一般命题和理论并不能形成一致的、系统的历史解释的结构，如果没有历史学的一般性理论命题去统摄、同化各种理论，历史学家根据各自的理论兴趣所形成的解释只能是孤立的、零散的，只能是各种理论和常识的纷然杂陈。第三，在常识性解释的情况下（而借用其他学科的理论命题时，由于历史学家很少能达到有关学科的专家的程度，所以更多的只是借用了该有关学科最靠近常识的命题），似定律的全称陈述对解释的形成缺乏约束力，历史学家对全称前提的选择往往只取决于他对于初始条件的理解和选择，因而使历史研究仍处于一种无理论和实际上只注意单一事件的状态。历史研究既然大量依靠这种常识的和稍高于常识的全称前提，历史学也就难以达到超越常识的、有较高理论水平和有系统的解释。

也许有人认为，自1949年以来，中国的史学由于普遍接受了马克思主义的理论，所以不存在单一事件论和借用论的影响。但事实并不那么乐观。马克思主义的社会历史理论是最普遍的社会哲学理论，它不可以被还原为历史学、经济学、政治学、社会学等任一学科的特殊规律。并且经济学等其他社会科学学科在马克思主义理论指导下分别都有其本学科特殊的理论命题和理论结构，唯独历史学把普遍的社会哲学理论像贴标签一样套用在一个一个的单一事件上，而缺乏为本学科所特有的一般性的理论命题。因此，西方史学家也看到：“在历史研究中遵循马克思主义传统的苏联和其他一些国家里，历史学的主要特征仍然是描述性和叙事性。”<sup>①</sup>

借用论在理论上是依赖于单一事件论的。而澄清单一事件论的迷雾，确立一般性研究在历史学中的地位本身就是十分重要的。

首先，当“历史学家在李凯尔特和狄尔泰的打击下丧失信心，无力确定

---

① 巴勒克拉夫 G. 当代史学主要趋势. 上海：上海译文出版社，1987：131.（在引文之前还有一句“到1955年为止……”巴氏提出这个划界是因为此后计量史学的兴起。但计量史的应用范围和方法论意义都十分有限，在史学研究中从未取得过足够重要的地位。在中国，计量史迄今未真正开始。所以，它不足以改变“历史学的主要特征”。）