

全国教育科学“八五”规划重点课题

历史教学问题探讨

白月桥 著

教育科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

历史教学问题探讨/白月桥著. -北京:教育科学出版社,
1997. 8

ISBN 7-5041-1741-2

I. 历… II. 白… III. 历史课-中学-教学法-研究-文集
IV. G633.502

中国版本图书馆 CIP 数据核字(97)第 14794 号

责任编辑 罗永华

责任印制 田德润

责任校对 曲凤玲

教育科学出版社出版、发行

(北京·北太平庄·北三环中路 46 号)

各地新华书店经销

朝阳东华印刷厂印装

开本:850 毫米×1168 毫米 1/32 印张:14.75 字数:351 千

1997 年 8 月第 1 版 1997 年 8 月第 1 次印刷

印数:00 001—5 000 册 定价 16.50 元

序 言

· 马金科 ·

、《历史教学问题探讨》一书内容非常丰富,包括了历史教学的所有基本问题,其中历史思维问题和历史习题问题是本书的重要内容之一。这部分内容和高校招生命题考试密切相关。我想借本书出版之际仅就这个问题谈点个人的看法。

但是,必须首先说明,我本人不是搞历史学和历史教学研究的,而由于某种历史的偶然机遇,致使我在国家教委考试中心分管高考项目的研究与管理工作的。因此,对本书中有关习题设计及能力培养问题,颇感兴趣。

近十年来,在国家教委领导下,我国就实行高考特别是实行标准化考试所涉及到的诸种问题,如教育测量理论的研究与实践、考试形式的探讨与改革、考试手段现代化的试用与推广、考试内容从重知识转向重能力的试验和改革、考试管理质量评价体系的建立与应用等,都取得了长足进展。但是,高校招生如何科学准确地进行能力考查,各高考科目在教学过程中如何科学有效地进行能力培养,仍然是现在和今后一个时期中的难点和热点问题。前者关系到高考制度的生死存亡,高考不能重蹈科举脱离实际、内容僵化、忽视能力考查、背离社会发展需要而导致消亡的覆辙;后者关系到

素质教育的实施,为提高民族素质服务,面向 21 世纪,培养具有开创能力的一代新人。现阶段我国高考在对前者研究已取得阶段性成果的基础上,对后者我们正组织有关方面专家进一步着力深入探讨,力图使能力测试科学化。能力测试科学化就要深入到各学科之中,亦可称之为能力测试学科化。要使能力测试学科化,就不能不密切关注中学各有关学科其中包括历史教学过程中能力培养问题。高考测试能力和教学培养能力的关系,是一个极需探讨的新课题。恰这时,《历史教学问题探讨》一书问世,作者用了全书近 30% 的篇幅研究历史思维、能力培养、习题设计、教学实验等问题,这正是我们今后要着力探索的重要课题之一。所以在重点拜读本书这部分内容之后,才敢于并愿意谈点个人意见。撰写序言,实不敢当,权且为序言,吾意则为该著作的出版表示祝贺。

我国是世界上最早实施考试制度的国家,被世人称作考试的故乡,有着悠久教育考试的历史传统。迄今为止,每年各种不同类型的教育都要进行大小无数次各种各样的考试,其中规模最大、影响最广的无疑是高等学校入学考试。考试虽然不是教育测量的唯一手段,但至今仍然是衡量教育质量常用手段之一。考试这件事说来十分有趣。古今中外,一方面人们对考试制度有过各种各样的批评和诘难,要求废止的呼声不绝于耳;另一方面考试作为一种社会现象,不仅依然存在,而且似乎有“愈演愈烈”之势。目前,我国整个教育事业正处于全面实施素质教育的新时期,因此对于整个高考制度其中包括题型、试卷、知识、能力等问题,都有待进一步进行探讨改革。在这些方面,《历史教学问题探讨》一书,就历史学科的能力培养与测试问题,提出了一些值得重视的新见解。

试题是考试制度的细胞,各种考试成败的关键在于命题质量。

自1977年恢复全国统一高考制度特别是实行标准化考试之后,有关专家们对于试题类型、题型功能、设计原则与方法、命题理论与技术等,从理论和实践上都进行了研究,取得了很大进展。选择题、填空题、列举题、材料题、问答题在考试中被广泛地运用。当前人们对试题有各种不同的分类,不过概括来看一般可分为两类:客观性试题和主观性试题。这种划分的根据可从两个方面来理解。一方面,从教育测量学角度来说。为测量“被试者”(考生)对所考试科目大面积知识点的掌握情况,则多采用客观性试题。这类题型考生作答时,不需要做复杂书写和推理,答案唯一性程度高,可将答案按标准化考试规定要求填涂在答题卡上,用机器阅卷评分;主观性试题,则以测量“被试者”的理解、分析、综合能力和应用知识解决问题的能力为主要目的,这类题型可测试发散性思维或创造性思维,答案的唯一性较前者差,有一定弹性,需人工评阅试卷。另一方面,是从阅卷者主观判断与评分标准的关系角度来说的。标准答案唯一,毫无弹性,称客观性试题;标准答案为阅卷者留有主观判定的余地,有一定伸缩性,称主观性试题。前者考查的知识面广泛,适于测量对知识的记忆和理解能力;后者考查的知识面狭小,适于测量对知识的运用能力。这是现阶段通常的习题分类和一般的看法。

但是,本书第六章历史习题问题在进行全面研究的基础上,对习题重新分类,提出了客体性问题和观点性问题、认知性习题和标准性习题,并分析了各类习题的利弊,论述了扬长避短的方法。关于其中的认知性习题,人们一直都认为它是一种主观性习题,难以确定衡量的客观标准。但是本书提出了认知性习题的复杂度级别,这有利于克服主观性试题的弊病,把主观性试题从一定程度上予以客观化。关于书中提出的客体性问题和观点性问题,更有重要理

论价值和实践意义。作者指出:客体性问题绝对地问及历史对象,其主要功能是考查知识的掌握情况,它是无限的;观点性问题绝对地问及史学理论和方法,其主要功能是考查分析问题和解决问题的能力,它是有限的。同时本书还列举了大量例题,说明了观点性问题和方法论问题的各种类别。这是划分历史试题的一种新观点,它对历史学科考试测量题型的设计,无疑有参考作用。

从应试教育转向素质教育,是我国现阶段教育改革的关键性问题。能力是素质教育的重要内容之一,近些年来高考命题非常注重学生能力的考查。国家教委考试中心对高校招生历史学科的能力要求作了明文规定,从1992年到1994年为10条能力,1995年归纳为四个方面9条能力:第一个方面主要属于知识检查类,有2条;第二方面主要属于材料处理类,有3条;第三方面主要属于历史对象的解释类,有3条;第四方面为语言文学表达类,仅有1条。这些就是目前普通高校招生历史学科的能力要求。

但是,高考当中测量的能力和教学过程中的培养能力,是否相同,二者的关系如何,这是一个尚未解决的新问题,有必要展开深入探讨。本书通过大量研究,提出了20类观点性问题和若干种历史认识的基本方法,如因果联系、量变质变、主体意识渗透以及历史比较法、阶级分析法、类比法、定量分析法等历史学科的基本理论和方法。更重要的是,不仅提出了本门学科的理论和方法,而且设计了大量例题,各例题通过对答案的分析,概括出学生必须掌握的理论方法要点,使能力培养的措施具有很强的可操作性。这样,历史教学就找到了培养能力的有效途径。

我们认为,普通教育的学绩(或成就)测量和高校入学的考试测量有所不同,高考的主要目的是为了选拔人才,不能把教学培养

能力和高考测试能力完全等同起来。本书对这个问题作了有益的探索,作者指出:“历史学科的高考考查能力和教学培养能力,既有共性又有区别,既相互联系又相对独立。”我们赞同本书的这种观点。对比分析高校招生《历史科说明》能力要求和本书提出能力要求的异同,我们可以得出这样的认识:历史教学确定的能力目标具有鲜明的学科特点和很强的可操作性,它能够揭示思维操作过程;而高考确定的能力目标,着重考查学生能力达到的水准,难于展现学生的思维活动,不必说明培养能力的具体过程和途径;历史教学确定的能力目标主要是特殊能力;而高考确定的能力目标由于着眼于人才选拔,所以除了包括本学科的特殊能力外,还包括其他某些能力,如一般思维能力和语言文字表达能力等。高考测量能力不同于教学培养能力。教学培养能力和高考测量能力虽有区别,却又相通。从教育学和心理学角度看,能力是完成某种活动的个性心理特征,它以一定的知识和技能为基础。历史教学中培养能力的方法越有效,学生形成的能力就越强,那么,在高考测量中表现出的能力也就越高。教学培养能力决定高考测试能力。关于这一点,已由辽宁地区和天津汇文中学初步教学实验的效果所证明。

不过,本书中的某些观点也不是没有不同意见。如对客观性试题功能的看法。本书认为,这种题型弊多利少,强调死记硬背,不能考查和发展创造性思维能力。但有的专家却认为,随着对试题研究的深入,该种题型各种能力都能考查。关于标准性习题的命名是否准确也有待研究。但瑕不掩瑜。我们希望本书的出版,对历史学科实施素质教育、正确处理教学与考试关系、科学设计培养能力的题型、积极发挥高考的良好导向,能够有所裨益。

1997年5月20日

序

• 赵恒烈 •

《历史教学问题探讨》一书(下面简称《探讨》),见解精辟,说理透彻,写得很有特色。从写作的视角、研究的方法到提出新的学术见解上,与以往同类著作相比,都有令人耳目一新的感受。

《探讨》作者视野宽广,不是就事论事,而是把历史教学的问题放在哲学、心理学和教学论的大范围内,由整体观察局部,居高临下地来考察教学中的每个基本问题,因此对问题看得深,看得透。

《探讨》对问题的研究,广泛地运用中外对比法,与国外进行横向比较,从而找出我国历史教学上存在的问题和研究中的薄弱环节。看差距对比分明,说道理令人信服。

《探讨》作者对教育学、教学论和历史教学法上的一些重要概念,如历史思维、知识掌握的三级水平、教科书的认知策略、能力、技能、技巧等等,在客观地介绍了不同学派的观点之后,都提出了自己对这些概念的看法。包括历史教学法在内的任何学科,都有自己的概念系统。但目前我国已出版的各种历史教学法专著中,概念使用混乱,含义界定不一。《探讨》中对重要概念的界定,为历史教学法进一步的理论探索,铺垫了一条畅通的路。

《探讨》在“习题设计与能力培养问题”的研究上，格外深入细致。如把“观点性问题”分为20种类别，对每一类别分别列出示例；把“历史认识的基本方法”分为多种类别，对其中主要类别逐一举例说明。这样具体周详的研究在我国尚属首例，这对加强历史教学中的历史唯物主义的教育和方法论的传授上，起到了示范作用。

《探讨》对中学历史学习现状作了调查分析，由学生实际来观察目前历史教学中存在的问题，做到了定量分析和定性分析的结合，从而也为历史教学的进一步改革提供了充足的依据。这类调查报告历史教学目前还不多见，《探讨》为此而树立了一个用调查法来研究历史教学问题的范例。

《探讨》的重点落实在今后我国历史教学的深化改革上，如对历史认识、历史思维、教学内容、教科书、教学方法、历史习题、能力培养、教师素质等问题，今后应如何改进和提高，大都提出了建设性的意见。这样就为我国未来历史教学的发展指出了方向，设计了蓝图。

1996年12月23日于北京

目 录

第一章 历史认识问题	(1)
第一节 历史认识的主体和客体	(1)
第二节 历史认识中的中介和主体意识	(7)
第三节 历史认识的发展过程	(16)
第四节 主体认知结构与客体信息	(32)
第二章 历史思维问题	(46)
第一节 思维的一般特征	(47)
第二节 思维的一般类型	(49)
第三节 历史思维命题的提出	(51)
第四节 历史思维与历史唯物主义和历史主义	(54)
第五节 历史思维与形象思维和抽象思维	(59)
第六节 历史思维与形式思维和辩证思维	(67)
第七节 学生创造性的历史思维	(74)
第八节 历史思维的简要界定	(85)
第三章 教学内容掌握问题	(90)
第一节 教学内容相关概念辨析	(90)

第二节	知识的属性与学生的掌握·····	(106)
第三节	知识掌握的三级水准·····	(120)
第四章	教学方法问题 ·····	(130)
第一节	教学方法与方式和手段、风格和流派·····	(130)
第二节	教学方法与各层次的方法和方法论·····	(143)
第三节	教法概念的科学化·····	(151)
第四节	现代教学方法的科学分类·····	(161)
第五节	几种新型教学方法的介评·····	(169)
第六节	现代教学方法的主要特征·····	(179)
第七节	教学方法的科学选用·····	(183)
第五章	历史教科书问题 ·····	(189)
第一节	历史教科书与历史著作·····	(189)
第二节	教科书的历史变革·····	(206)
第三节	教科书体例结构与功能分析·····	(213)
第四节	课文系统的结构及其功能·····	(221)
第五节	课文辅助系统的结构及其功能·····	(228)
第六节	现代教科书的整体功能·····	(244)
第七节	教科书对象性与认知策略·····	(251)
第八节	教科书改革的具体意见·····	(260)
第六章	历史习题问题 ·····	(268)
第一节	习题在教学过程中的地位·····	(268)
第二节	评价习题质量的各项指标·····	(276)
第三节	历史习题的各种分类·····	(288)
第四节	标准性习题与认知性习题·····	(298)

第五节	认知性习题的复杂度和难度·····	(315)
第六节	客体性问题与观点性问题·····	(326)
第七节	观点性问题的习题示例·····	(330)
第八节	观点性问题的主要功能·····	(357)
第九节	历史认识的主要方法·····	(366)
第十节	历史认识方法习题示例·····	(368)
第七章	历史教学现状调查·····	(400)
第一节	历史教师素质问题·····	(400)
第二节	中学生历史学习状况·····	(415)
第八章	初步实验效果·····	(427)
第一节	辽宁地区的实验·····	(427)
第二节	天津汇文中学的实验·····	(440)
后记	·····	(457)

第一章 历史认识问题

历史认识的性质，是一定时代的人对于存在于他们之前的人类社会的认识，是一种间接性的反思性认识。历史认识的间接性，决定了这种认识的主体与客体间无法直接对话，必须有一个中介质才能沟通。这样，认识的主体、客体和中介质就成为历史认识中的三极。历史认识的主要特征就是，认识主体通过认识中介，不断揭示客体的本质，向着历史认识终极目标永无休止地前进。历史教学的认识活动或学生的认知过程，是有别于一般历史认识的一种特殊的认识形式，所以历史教学中的历史认识除了具有一般历史认识的特征外，还有自己的一定特点。

第一节 历史认识的主体和客体

一、历史本体论中的主体与客体

本体论和认识论是哲学的基本理论问题，本体论是关于宇宙本质形态的学说。马克思主义哲学认为：任何哲学的基本问题都是关于思维与存在的相互关系问题。不过这种相互关系既可从本体论即哲学的世界观上来研究，也可从知识学即认识论上来研究，把一般哲学的这个基本理论问题运用于历史研究，便产生了历史哲学中的历史本体论和历史认识论。

历史本体论和历史认识论是两个不同的概念。历史本体论着重研究的是历史的本原或本性是什么，历史是怎样起源的。它要回

答的问题是历史是谁创造的,历史的主宰者是谁,实际上这就是历史观的问题。唯物史观认为,历史是由人的活动创造的,人是历史的主体,而人类实践活动的成果和产物则是历史的客体。

历史本体论中的主体是指所有的人,既包括历史的创造者和历史进程的影响者,也包括促进历史进程的人和起阻碍作用的人,而且不论其作用力的大小。

本体论中的客体是指历史主体进行活动的对象,主要是指社会环境和自然环境以及其他活动产品。

本体论的主体和客体就其概念的外延来看,可分为四个层次:第一个层次是从人类产生到无限发展的历史长河来考察的,历史的主体是指整个人类,历史的客体是指与整个人类活动相应的无限的物质世界,其中包括自然界、社会和人类自身;第二个层次是从特定的历史发展阶段上来分析的,历史的主体是指特定历史阶段上的人类,例如古代人类或现代人类,历史客体是该阶段的人类活动所涉及的自然界、社会和人类自身,不过这时期的主体和客体都是在前期主客体基础上形成的,打上了历史的烙印;第三个层次是从特定历史发展阶段上的群体来研究的,历史的主体是指阶级、政党、团体或民族,历史的客体是指该群体活动所涉及的对象,包括自然、社会以及其他群体、个人和该群体自身;第四个层次是从特定历史阶段的个人来论述的,历史的主体是个人,历史的客体就是他的对象性活动所涉及的自然界、社会、群体和其他个人,也包括他自身。

总之,本体论中历史的主体必然是人,但人不只是历史的主体,也是历史的客体,这是因为,人类历史是无限发展的,任何历史时期的主体都会成为其后历史时期的客体。而且人都是现实的人,现实的人都具有主客体两重性,个人不仅对群体和他人来说既是主体又是客体,而且自身作为行为者和行为自我评价对象来说,也既是主体又是客体。主客体区分具有相对性。同时,历史的客体不

限于物质客体,还包括精神客体。虽然历史认识论中也包含主体和客体的概念,但这和本体论中的主体和客体的概念有所不同。

二、历史认识论中的主体与客体

主体与客体本来是一般哲学认识论中的一对范畴,现在被应用于历史认识论,用以考察历史认识的发展过程及其规律性。和历史本体论要解决的有关历史是由谁创造的问题不同,历史认识论要解决的则是历史认识是怎样产生和怎样发展的。历史认识论要研究的主要内容有:历史认识的特殊性、相对性和绝对性以及历史认识的发展过程和制约历史认识的因素等。主体和客体是历史认识研究的核心内容。历史认识论的主体是指历史的认识者,历史认识论的客体是指被认识的历史对象。

具体地说,历史认识的主体包括历史学家、哲学家、政治家、思想家、科学家和普通社会成员等。历史学家以认识和研究历史为己任,他们是历史认识主体中的最主要的成员。其次,哲学家对历史的认识主要进行哲学的思考。政治家和思想家对历史的认识主要是解决当代社会问题。科学家主要是在解决自然界的问题时也涉及到历史的认识问题。普通社会成员在创造生活和历史的活动中也要认识生活,即认识自己创造的历史。总之,所有对历史提出自己的看法和对历史进行解释的人,都是历史认识的主体。

历史认识的客体是指历史认识的对象。这是人类活动所创造的一切,它包括经济生活、政治生活、军事活动、意识形态、风俗习惯、生活方式、生产方式、文化心理、语言、人际关系等。历史认识的客体既包括历史过程、历史事件和历史人物,也包括历史资料。历史资料是前人对客观历史过程所作的记载,是前人的历史认识成果,标志着前人的认识水平。虽然这种记载渗透着记载者的主观意识,但它一经产生便成了客观存在。现代人要认识过去的历史就必须去研究有关的资料,因此带有主观认识的历史资料也就被纳入了历史认识的客体范畴即“史料客体”。只有以史料客体为中介,人

们才能认识“原本客体”。

作为历史认识客体的人,和作为历史认识主体的人是可以相互转化的。历史认识的主体人在一定条件下则变成历史认识的對象,反之亦然。例如唐代的历史学家刘知几,他是认识唐朝以前历史和唐朝当代社会的历史认识的主体,但在今天历史学家和中小学生的眼中,刘知几则成为一个历史人物,他和他的历史作品都转化为今天的历史认识的客体。同样,孔子、司马迁、司马光、章学诚等历史人物,从历史上看都是他们所生活的那个时代的历史认识的主体,但对今天的历史认识的主体来说,他们都转化为历史认识的客体。

历史认识论的主体是指认识历史对象的人,这种人只能是特定时代的人或现实生活中的人,脱离了特定的时代和现实生活的人,就成为死人或超时代的人,因此就无法谈论他对历史的认识,也就无法成为历史认识论的主体。所以说历史认识主体的根本特征就是它具有时代性或现实性。历史认识的客体,与自然科学或其他社会科学的认识客体相比,有着自己的显著特征。这就是:变化的激烈性和迅速性,过去性和不可重复性,客观性和不可变性,以及人类历史的意识性和曲折性。

三、历史教学中的主体和客体

教育是人类社会特有的一种现象,是人类社会赖以生存和发展的必要条件,是建设物质文明和精神文明的重要手段。教育是在人类之间进行的实践,其主体和客体自然都是人类自己,因此,教师和学生都是教育教学的主体。同时,按一般认识论的原理,主体和客体的关系就是人与世界和人与物间的关系,人永远是主体,而和主体构成两极并发生功能关系的各种物,都是认识的客体。因此,与师生共同活动密切相关的教学内容就是客体。这些是我们探讨历史教学中的主体和客体的教育哲学观的基本出发点。

教育教学活动,其中包括历史教学活动是错综复杂的。历史教

学过程实际上是由教师的教育和学生的学习交织在一起的两种不同的认识和实践过程,所以要分析历史教学中的主体和客体,应分别从教师的教育活动和学生的学习活动两个方面来研究。

首先分析教师教育活动的特点。

马克思主义哲学认为,认识和实践是认识论的一对基本范畴,认识是主体、客体和中介相互作用的观念形态;实践是主体、客体和中介相互作用的物质形态。人们是在头脑中反映客体,还是用实际活动变革客体,这是区分认识和实践的根本标准。在一般哲学的认识论中,区分认识和实践大都从被主体作用的客体性质出发,而不是立足于认识的主体,这是我们长期坚持的划分一般认识和实践的基本原理。根据这条原理并立足于主体变革客体的原则,通常把实践划分为生产斗争、阶级斗争和科学实验三种类型。从事这些类型实践的主体,都要把各种不同的物质和能量直接作用于客体,所以这些实践都被称为“物质能量型实践”。

与“物质能量型实践”相反,历史教师的教育活动则属于“信息型实践”。教师是这种实践的主体,因为历史教学的目的是:传授基础知识,进行思想教育,培养能力,发展个性,全面提高素质。这就确定了历史教师的全部教育活动,必须利用教材载体的信息实现这样的教学目的。显然,在历史教育教学活动中,教师是施教的主体,学生是客体。同时,历史教师教育活动的结果,使学生的认识结构、意志结构、情感结构都发生了变化,促进了学生身心的全面发展。这种自觉地有计划有目的地教育活动已超出了上面所说的认识概念的范畴,而属于实践概念的范畴。

而且,历史教师使学生发生合乎目的性变化所运用的中介质,已不同于以上三种类型的实践通常使用的各种物质的或能量的手段,而是利用历史教材载体的信息。教师是通过历史教材信息的传递,才逐渐促使学生各方面发展变化的。虽然教师在繁重的备课和讲课的活动中耗费大量的体力和脑力,工作往往是超负荷的,但是