

电子图书



信息技术的结晶

人类文明的载体

网络的基本资源

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

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。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谈的。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

历史教学问题探讨

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，也可从认识论即认识论上来研究，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对象，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，但是这种物质和能量的消耗不是直接作用于学生客体，而是花费在处理教材的信息上，是间接性的，因此，我们把历史教师的教育实践称为“信息型实践”。历史教育的“信息型实践”和历史本体论或历史认识论的“物质能量型实践”有着根本区别。前者的主体是在课堂上讲授历史发展的规律或改革社会历史的方针政策，它造就未来社会历史的改革者；后者的主体包括政治家、思想家、革命家以及其他广大人民群众，只有他们的实践才能真正地变革社会历史。例如，我国伟大的革命领袖们的实践活动，使半殖民地半封建的中国获得解放，并走向繁荣富强。

其次再分析学生学习活动的特点。

从教育过程来看，教师是主体，学生是客体，教材是联系师生活动的中间环节。但如果仅就学习过程来看，学生则是主体，历史教学内容是客体，教师变为学习历史的中介。“学习这个概念不同于认知，也不同于认识。它是在操作广泛的学习对象（其中很大部分是信息——符号媒体对象）中，变革学习主体自身，使主体的身心能力和行为方式获得发展。学习是全面的，由学习产生的发展也是全面的，并不止于认识全面。”¹这就是说，学生的历史学习过程实际上是学习者自我教育的过程，学习不仅仅是作为观念形态的认知活动，不止是掌握历史知识，学习要求学习者必须全部身心功能的参与，在学习者掌握知识的同时要发展主体的一切特长。现代教学论认为，学习过程是学习者自我教育的过程，学习活动是一种认识过程，但是这是一种特殊的认知过程。要使学习取得好的效果，教师只能起主导作用，不能包办代替。

¹ 桑新民陈建翔著：《教育哲学对话》，河北教育出版社1996年版，第263页。

学生是学习的主体，教学过程中必须发挥学生的能动性、自主性和创造性，用叶圣陶先生的话说就是“教是为了不教”。

历史教学中的主体和客体，和历史本体论及历史认识论的主客体相比，虽有特殊性，又有共同性。不过当我们讨论历史教学的主客体问题时，不要忘记这样一些观点：主体既不能是物质，又不能是精神，主体必然是人；主体和客体相互依存，既没有无主体的客体，也没有无客体的主体；主体和客体可以相互转化，在一定条件下主体可以变为客体，客体也可以变为主体；主体和客体可以集中于一人，一身二任焉。但是，在历史教学改革中或在某些理论论著中，违背主客体基本观点，导致理论和实践上失败的事例并不少见。例如，有的文章提出“课堂教学应以教材为中心”，“教材是教学矛盾的主要方面，师生是次要方面”。这种观点实则与马克思主义的以人为主体的原则相悖，是物质主体论。有的教学论著长期坚持教师主体的观点，否认学生的主体地位，给教学改革带来不利影响。在“文革”中刮起的到工厂农村上课的那股强风，实际上把教师的“信息型实践”混同于工人农民的“物质能量型实践”，所以严重破坏了教育事业。诸如此类违反主客观点的事例都充分说明，教育教学其中包括历史教学中有关主客体的理论和实践问题，还是一个尚未根本解决的难题，需要深入探讨。

第二节 历史认识中的中介和主体意识

历史客体是由主体创造的，不可避免地渗透着主体意识。但是历史客体一旦产生就成为历史存在。历史存在包括人类以往整个历史活动的全部内容，凝固性、客观性、不可重复性、过去性是它的基本特征。不管人们是否承认和研究它，历史存在都以客观凝固的姿态，独立地存在于历史主体的意识之外。历史认识就是主体使用各种研究方法，通过史料中介，重构历史过程，揭示历史本质，以不断追求达到认识历史存在的终极目标。但是，限于认识主体和认识中介的主观性，致使终极目标的实现变得遥遥无期。历史认识的真实性只是相对的，所以，列宁说：“认识是思维对客体的永远的没有止境的接近。”历史存在不同于历史客体，前者是从后者抽象出来的历史认识永远达不到的极限。前一节我们研究了历史认识中的客体和主体，本节具体研究与历史认识终极目标密切相关的历史认识的中介质和主体意识。

一、历史认识的中介质

任何历史认识的主体都是社会现实的主体，即历史认识者必然是当时活着的现实生活中的人。而被认识的客体最主要的特征之一是过去性和不可重复性。因此，这就规定了历史认识的主体和历史认识的客体无法直接接触和对话。历史的认识者和研究者要研究自己的对象，就必须借助于勾通二者之间联系的起桥梁作用的中间环节，这个中间环节便是历史认识的中介质即历史资料，没有史料作为中介质，历史认识就会成为空中楼阁。史料是重构历史和认识历史的依据。

史料中介质是认识历史活动不可缺少的重要条件。当然认识的主体和客体也同样重要，如果没有主体也就不存在认识历史的思维活动；如果没有客体，主体也就失去了存在的意义。史料中介质和认识的主体与客体，三者中的任何一方都以另外两者的存在为根据和前提。这样在认识历史的活动中，认识的主体即研究历史者或学习历史者，认识的客体即历史实际，认识的中介质即历史资料，是缺一不可的三极。三极中缺少一极，历史的认识活动就会中断，所以，三极思维活动是历史认识的主要特征。三极思维活动形成了历史认识的完整体系，如果我们用一个公式表达这个完整的系统便是：历史主体——历史资料——历史客体——历史认识。这个公式表明：历史认识是历史主体经过史料中介达到对历史客体的本质的能动反映。

作为认识历史的中介质——史料，可分两大类：一类是文字资料，如以文字形式保存下来的历代的书籍、法律、档案、诏令、契约以及大量公私文件等；另一类是实物资料，如历史文物、古建筑、碑刻、壁画、遗址、遗物、工具、器皿、货币等。但是，历史资料并不是历史，各种形式的史料只是认识历史的桥梁。

文字形式的历史资料，是历史上历史认识的主体对于历史的记载，是一种精神产品，它渗透着记录者的主体意识，至于被曲解或篡改的史料也不少见。但是，史料毕竟是当时人对社会历史面貌和历史活动的一种记载，它保存了历史客体的各种信息，因此又具有客观性。认识的主体只有通过史料的搜集、考证、整理和解释，才能重构并掌握当时社会活动的基本面貌。例如我国古代社会的《二十四史》，主要是记载帝王将相活动的史料，要认识

我国数千年漫长的古代社会的历史，就必须借助这种浩瀚庞大的历史资料。

历史认识的主体可以和实物资料建立直接对话的关系。和文字形式的史料相比，当历史认识的主体面对实物资料时，例如面对一些历史文物、古代遗址、古代建筑等，就会引起主体的感知和联想，获得具体的感性认识。这样，实物资料就在一定程度上沟通了认识主体和认识客体间的联系，使主体和客体在时间和空间上的隔膜感有所缓解，增加了直观性。但是，这种直观性仍然是历史认识的直观性，它和自然科学或其他社会科学的直观性有所不同。自然科学的直观是绝对的直观，认识主体和认识客体的联系可以不凭借中介，自然界的物理现象和化学现象可用实验的方法亲自观察到。但是历史的直观是相对的直观，认识的主体即使凭借实物资料所观察到的也不是历史的本来面目。例如参观万里长城，登上万里长城可感受到中国古代劳动人民的伟大创造力，体会到秦始皇的威严，联想到万马奔腾的匈奴部落的大举进攻，但这些仍然是联想和想象。万里长城毕竟是历史的遗物，而长城的勘测设计和建造过程，长城脚下的战争场面，筑建长城的劳动者和守卫长城的士兵们的精神面貌等问题，都不能和认识主体建立直接的绝对联系。所以，实物历史资料，仍然是认识主体借以认识历史客体的中介。

唯物史观认为，历史认识主体经过史料中介，对认识客体可进行能动反映。所谓能动反映，主要是说主体借助中介创造性地复原史学客体，并在复原客体的基础上，达到对历史本质和规律的认识。历史认识的终极目的，不是停留在认识客体上，而是认识历史的本质和规律。由于历史在时间和空间上都具有不可复返的一度性，因此欲直接认识已经逝去的历史是不可能的。历史认识只有通过昨天历史所作的记录、回忆和其他历史实物，由主体创造性地重构、描述、复原，并且在此基础上进行抽象概括，才能达到对本质的认识。这种认识不可能直接从感观来取得，只能凭史料中介而提供，所以是间接认识。间接认识是研究和学习历史的最主要的认识形式。历史认识以间接认识为主，但也不排除直接认识。政治家、革命家、社会活动家和思想家或一般社会成员，对当代史的认识往往是直接从自己的感观接触中，获得社会历史的认识，这就是一种直接认识。但是，历史认识最基本的认识形式是通过中介间接认识历史的本质。

二、历史认识中的主体意识渗透

历史认识和自然科学认识的最大不同点之一，就是在被认识的历史客体中更容易渗透着认识主体的思想意识。如果说主体意识和社会意识可以相比的话，主体意识更强调认识个体的特点，社会意识更强调社会群体的时代性。对于历史科学来说，不论是历史认识的中介史料还是认识得出的结论或概念，都不可避免地打上认识主体的思想烙印，而且不管认识的主体是成年人还是中小学生，是知识渊博的名人还是普通社会成员。

但是，在我们以往的史学界，人们却不敢公开正视和勇敢承认这个事实。从前，人们一般都坚定地认为，历史研究只要坚持马克思主义为理论指导，尽可能占有大量历史资料，公正无私地进行探讨，不夹杂个人的主观意图，就会得出完全纯客观的符合历史实际的客观真理和统一的科学结论。承认主体意识的影响就被认为是扭曲历史的面貌。这种潜在的认识偏见，不仅束缚了我们的历史研究工作者，造成了我国史学界学术空气的沉闷，而且影响到中小学历史教学。历史教学中不敢承认主体意识对历史认识渗透的合理性和正当性，主要表现在历史教师往往绝对地否认学生主体评价历史对象的独立

性，教师一贯地完全以个人的观点和教学参考书或教科书的观点作为评定学生认识正确与否的唯一根据，根本否认学生不同于教材的和教师个人的有理有据的合理见解，这实际上是不承认历史认识的基本特征，把历史认识和自然科学的认识等同起来。

人类社会的历史是人创造的；记载历史的史料是一定时代的人整理的；反映历史本质的概念是经过人的头脑加工确定的；人是有意识的人。因此我们借以认识历史的中介史料，最初的记录者就已把自己的主观意念加进去了。“历史是科学还是艺术”，这个问题在西方史学史界争论了200年没有定论，其原因就在于客体的历史存在蒙上了人类意识的外衣。说“历史是艺术”，对我们来说自然不屑与之争辩，但这种观点长期占据西方史学界一席之地，其原因就是看到了主体意识在史学客体中的渗透。历史唯物主义者认为“历史是科学”，是在承认历史不以主体意志为转移的前提下承认主体意识的渗透。其实，在历史认识中，被研究和被解释的历史客体渗透着认识主体的思想意识是必然的，无可奈何的。没有主体意识渗透的纯粹客观的历史事实和历史结论，是理想化的和不存在的，因为历史只有通过历史学家的认识和解释才成为有价值的历史。如果历史客体不被认识主体所理解和诠释，就会成为一种失去本身存在价值的自在之物。历史客体以历史认识的主体为自己的代言人，历史认识的主体由于自己对历史客体进行研究才名符其实。不体现历史认识主体意识的历史结论是不可思议的，不对历史客体进行主观断定的历史认识主体是不存在的。

历史认识的主体把自己的思想意识渗透到历史认识的对象中，使得出的结果和结论以及评价和评定带有时代性和认识主体的个性，这是历史认识过程中千万次重复着的事实。大家都知道史学研究中存在着一种有趣的现象：一些史学家都说“从客观历史实际出发”，但对同一个历史问题并使用基本相同的史料，却推导出不同的历史结论。而且，不仅不同的时代、不同的集团、不同的观点和不同的政治立场的人，会得出不同的结论，就是同一个阶级、同一个政治派别用同样的指导理论，也往往得出不同的结论。甚至在辩证唯物主义和历史唯物主义指导下的学术分歧和争鸣，往往显得更加深刻，更加尖锐和更加复杂。造成这种有趣的历史认识现象的主要根源是什么？其最深刻的根源不在于历史认识主体占有的历史资料不同或研究者试图标新立异，而在于历史认识的特殊性，这种特殊性就是每个历史认识的主体都把自己独特的主体意识掺杂在历史认识的客体中。

让我们举一个历史学工作者大都晓得的例子。我国马克思主义史学奠基者郭沫若和范文澜二位史学大师，他们都笃信历史唯物主义和马克思的五种社会形态的理论。但是，当他们把马克思主义的史学理论最初运用于解释中国的历史阶段时，却得出两种不同的结论。郭老说中国的封建社会始于春秋战国之际，范老说中国的封建社会始于西周，二人各执一端，互不相让。郭老按自己的观点主编了《中国史稿》，范老据自己的主张编著了《中国通史简编》。耐人寻味的是，两位大师在论证各自的结论时却都引用了同样的历史资料《诗经·周颂·臣工篇》和《诗经·小雅·大田篇》，但二人的解释却不同，得出了相反的结论。范老解释小雅大田篇的记载“雨我公田，遂及我私”时说：“农奴在公田上工作完了以后，才能回到私田来工作，所以希望先下公田上的雨，随后下私田，以便得到时雨的好处。”根据《资本论》劳动地租篇中所说的农奴制与奴隶制的基本区别，周朝应当是封建制度。郭

老则反对道：“那诗中的‘我’字都是田官自指，而不是农民。诗中的‘雨我公田，递及我私’，是做诗的这位周官有了私田，并不是说农民有了私田。”对史料中介的不同解释，导致截然不同的结论，范、郭二老的论争，是千万次重复的历史认识中主体意识渗透的典型例证。今天有的史学家仍坚持范老的观点，但历史教科书却采用郭老的意见。在课堂教学中，当某个学生说周朝是封建制度时，老师会断然予以否定。其实在历史学界，由于主体意识的渗透而对历史认识的客体作出不同评定的例证是屡见不鲜的。

但是，主体意识的渗透并不否认历史对象的客观性，历史客体不可随意解释，历史的本质规律是可以认识的。例如范、郭二老虽然对中国封建社会的分期有争论，但他们都承认这样一个科学的历史规律，即封建制度是人类历史经历的一种社会形态，封建社会的主要对立阶级是地主和农民，劳役地租是封建剥削的一种形式。这就是说历史是可以认识的，发展是有客观规律的，如果由于主体意识的渗透就把历史说成是“任意打扮的百依百顺的小姑娘”，那自然是一种偏见。

三、主体意识的结构

影响认识主体历史认识的思想意识结构是相当复杂的。主体意识结构的主要内容包括：哲学观点，其中包括世界观、人生观、伦理观、价值观等，这是主体意识的核心；知识基础，其中包括思维方式、知识结构和认识能力等，即认识主体全部文化教育的总和；生活阅历，这是认识主体所积累的全部生活经验，如经验的丰富或狭隘，人生道路的坎坷或顺利，年龄的大小等；情感情绪，即一个人面临当前的事物而产生的喜欢、憎恶、悲哀、恐惧、忿怒等心理活动；性格气质，即一个人的个性心理素质；思维品质，即思维的敏捷性、灵活性、深刻性、独创性和批判性。所有这些都是主体意识结构的主要构成因素。当认识主体对历史客体进行记载、描述、说明、解释和概括、分析、总结、评定时，就不能不带有这些主体意识的印记。哲学观点或政治立场是大家公认的，这里且不说。先说情绪情感因素。历史认识的主体对于历史对象，特别是那些惊天动地的历史事变，都是带有一定的思想感觉去认识的，无动于衷、麻木不仁的历史研究者是不存在的。在历史的转折时期，由于社会的急剧动荡，当局者对历史事件的记载往往带有强烈的情感色彩，因此他就无法作出科学的结论。再说性格气质。认识主体的性格气质也在一定程度上影响着主体的认识活动。如果认识主体是一个气度恢宏、性格开朗、心胸豁达的人，他在研究观察历史问题和认识历史事变时，就往往不沉溺于细微末节，力图一下子深入历史的底层，以最敏锐的洞察力和尖锐的语言风格，揭示历史现象背后的本质联系。具有这种性格气质的认识主体显示出从宏观上把握历史运动的兴趣和能力。而如果认识主体是一个气质抑郁、优柔寡断、认真细致的人，往往缺乏对历史进行宏观思考的气度和魄力，容易陷入浩繁的历史资料而不能自拔。中外某些历史学家，发表的大量论著之所以学风各异，认识不同，其主要原因之一就是由于性格气质的影响。性格气质各异的认识主体，不仅在治学风格上显示出不同的特色，而且会影响其历史认识的广度和深度。

我们在这里之所以着重说明情感情绪和性格气质等对认识主体认识的影响及其在历史认识中的渗透，主要是因为这个问题没有引起我们历史教育者的重视和关注，历史教学不仅不敢正视甚至断然批驳这个问题。我们认为，要给我国历史学和历史教学注入新的活力，贯彻学术研究百花齐放的方针，

打破历史教学中的一言堂局面，发展学生的独立思考能力，就要承认主体的智力因素和非智力因素在历史认识中的渗透。但是，在主体认识结构中，史学观点和理论是最重要的因素，它在历史认识中的渗透更为重要。特别是每个认识主体都是社会的人，是社会集体中的一员，都生活在一定的社会历史条件下，而不是孤立的和超时代的，因此，主体意识是有社会性的。每个历史研究者，都是一个历史时期的代言人，都是从社会现实出发去追溯历史和认识历史。如果有人说他要摆脱现实的羁绊，进行纯科学的历史研究和教学，那不过是鲁迅先生所说的自己拔着头发而离开地球的自欺欺人之谈。这就是说，我们要承认认识主体意识在历史认识中的渗透，历史研究和历史教学不能脱离现实，要增强和发挥历史认识中为现实服务的主体意识。

主体意识的结构很复杂。历史认识活动中的各种因素是互相包容和互相交织的，在历史认识的实践中主体意识作为一个整体发挥作用，我们很难把它们分割开来。

在成年人的历史认识中，主体意识的渗透是无容置疑的。关键的问题是要在历史教学中研究并承认学生在认识历史时主体意识的渗透，并很好地发挥主体意识渗透的教育功能，使学生自觉地学好历史。

历史认识中学生的主体意识结构是一个丰富多样、纷繁复杂的精神世界。关于这个精神世界，我们历史教育工作者还没有很好地深入研究，因此对学生创造性的历史认识特点和规律及其创造性的思维视而不见听而不明，往往采取简单化的肯定或否定的态度和教学方法。

中小学生学习历史认识的主体意识和成年人历史认识的主体意识有共同处，又有不同点，但这两种主体意识结构都由多种因素构成。不过，成年人的主体意识的灵魂部分是哲学观点、政治立场和史学观，但对中小学生学习特别是十七八岁以前的学生来说，由于世界观和人生观还没有形成或正在形成之中，所以他们主体意识中对历史客体渗透的主要因素不是世界观，影响他们看待历史客体的主要因素是知识基础和个人情感。初中时期少年朝气蓬勃、满怀激情、容易冲动、感情饱满，他们往往从生活细节和道德品质上评定历史人物，带着一种偏激的情感看待历史事件。对待复杂的历史客体，其中包括对处于质变过程中的某些现象也用“好或坏、对或错”这种绝对化思维方法进行评定。到高中阶段，随着世界观的逐步确立和辩证思维的发展，他们的注意力开始逐渐集中到历史事件的客体性质上和人物的历史作用上。社会现实是追溯历史现象的出发点，学生主体和成年人主体都是如此。二者所不同的是，由于中小学生学习受历史知识的限制，因此他们在以想象重构历史人物和历史其他客体时往往现代化，脱离历史客体的历史原貌或功能。对于历史的时间持续性，他们往往从自己的经验体会出发，把某个时期拉长或缩短。历史教学中学生的主体意识渗透，和历史科学研究中成年人的主体意识渗透一样，是历史认识过程中的必然现象，这种现象永远伴随着认识主体的历史认识相始终，并贯穿于全过程。所以，对于学生言之有理的主体意识渗透，教师要鼓励，要承认，要肯定；对于明显违背基本原理的和历史客体原貌的主体意识渗透，要进行分析说明，指出其错误的原因。如何看待和正确处理学生主体意识的渗透问题，是现阶段历史教学所面临的一项深刻而艰巨的改革任务。我们承认人的主观意识在历史认识中的必然性，但要防止并反对歪曲历史。

第三节 历史认识的发展过程

历史认识的过程与一般认识的过程是一致的，它体现了人类一般认识过程共同具有的特性。同时，历史认识又是一般认识中的一种特殊类型，因此历史认识又有自己的某些特点。我们这里研究历史认识过程，旨在探讨历史认识过程与一般认识过程的关系，人类群体历史认识过程的某些特征和学生群体历史认识过程的共同规律，以便更好地解决历史认识中的具体问题。

一、一般历史认识的三个阶段

人类的一般认识过程，通常都要经历感性认识、知性认识和理性认识这三个阶段。人的历史认识过程与一般认识过程一样，通常也都经历这三个阶段。不过这三个阶段，具体到历史学科方面与其他科学有所不同。

感性认识是客观事物直接作用于人的感觉器官而在大脑中产生的对事物现象片面的和外部联系的认识，是认识的初级阶段。就人类整体对历史的总体认识来说，历史的感性认识是对历史表面的、外部特征的、片断的认识。由于社会历史现象的复杂性、激烈巨变性、过去性等特点所致，感性阶段的历史认识不仅是表面的，甚至是对历史现象作了歪曲的反映。通常，历史认识的主体直接或间接地对某一历史问题或历史现象所获得的表面认识和片断材料，都属于历史的感性认识。不过就历史的研究者来说，感性认识主要表现在搜集和整理史料的阶段。

历史的知性认识，是在感性认识的基础上对历史现象、历史过程和历史人物发生发展的系统认识。如果说在感性认识阶段，历史认识的主体对历史认识的客体还存在大量荒诞迷信的解释，那么在知性认识阶段，认识的主体对历史客体的反映就极大地减少了荒诞迷信的色彩。就历史研究者来看，通过对搜集到的历史材料的系统整理，这时对历史现象和历史人物形成了一个比较完整的印象。旧史学的考证史料和编纂史料的历史时期就是历史的知性认识阶段。历史的知性认识阶段就是综合加工史料，重构和还原历史过程的阶段。这个阶段还没有达到对历史的本质和内在联系的科学认识。

理性认识是人类通过抽象思维对在实践中获得的感性材料进行加工改造，从而达到对事物的本质、事物的全部和事物的内部联系的认识。理性认识就是对所积累的大量材料，进行去粗取精、去伪存真、由此及彼、由表及里的改造制作，使认识产生飞跃，升华到掌握事物的本质规律。所谓历史的理性认识，是指认识的主体在感性认识和知性认识的基础上，形成对历史的内在本质和规律性的认识。如果说历史的感性认识和知性认识的共同点是直观的、现实的、片断的和表面的，那么历史的理性认识的特点则是抽象的、概括的、间接的和本质的。如果说历史的感性认识和知性认识是在搜集、积累、整理历史材料的基础上形成的，那么历史的理性认识则是在归纳、排比、分析、概括、抽象历史材料的基础上，并运用逻辑和辩证思维的方法，对知性的认识加以提炼升华而形成的。

从实际来看，历史认识的三个阶段往往是相互渗透、相互交错、相互配合的，而不是彼此孤立、截然分开的。以感性认识为主的阶段，也不是没有一点知性认识和理性认识的因素；以理性认识为主的阶段，也不排斥感性认识和知性认识阶段搜集和整理历史材料的作法。一种性质的历史认识活动，总是和几种不同性质的历史认识相互交织在一起。例如，认识的主体在鉴别分析史料的时候，一方面在进行着重构历史过程的认识活动，另一方面也部